

Alina Butenschön

„Nelly und die Berlinchen“ (Beese/Rosseau)

**Eine Unterrichtseinheit ausgehend von
Schülervorstellungen zu literarischen Figuren
in schulischen Kontexten**

Veröffentlichung auf der Homepage www.beate-lessmann.de

2023

Direktlink: www.beate-lessmann.de/butenschoen-nelly

Diese Arbeit entstand als
Examensarbeit zur Zweiten Staatsprüfung
für das Lehramt an Grundschulen im Fach Deutsch
in Schleswig-Holstein 2018

1. Problemstellung

Kindervorstellungen, die die eigene unmittelbare Lebenswelt und Konstrukte zur Welt betreffen, können als ein zentraler Aspekt jeden Unterrichts angesehen werden, die Lehrenden, Mitschülerinnen und Mitschülern nicht nur all das offenbaren, was Schülerinnen und Schüler¹ für Konstrukte und Ideen aufgrund von Erfahrungen und Erlebnissen konstruiert haben, sondern auch, inwiefern bestimmte Außenfaktoren – wie auch die Institution Schule - auf eben diese Konstrukte und Vorstellungen von SuS einwirkt. Vorstellungen im kindlichen Alter entstehen in einer Wechselwirkung aus Selbstkonzepten und Außenfaktoren, die Konzepte und Konstrukte bedingen, verändern oder gar aufheben können. Wird im naturwissenschaftlichen Bereich beispielsweise von einem Kind angenommen, dass Wasser immer flüssig ist, kann das Konzept des Kindes durch ein Experiment zu den Aggregatzuständen des Wassers einfach entkräftet werden, sodass dieses Kind gezwungen wird, eigene Konzepte intrinsisch motiviert zu hinterfragen und zu überarbeiten. Im Fach Deutsch können ebensolche Konzepte und Vorstellungen eine ebenso bedeutsame Rolle spielen, indem in Bezug auf Literatur bestimmte Konzepte und Vorstellungen einerseits gelenkt werden, andererseits jedoch auch zum Vorschein kommen können. Schülervorstellungen finden sich in Schülertexten, wie zum Beispiel aus der Schreibzeit², wieder und können Lehrenden zeigen, inwiefern bestimmte Konzepte und Konstrukte bedeutsam für die Lebenswelt von SuS sind. Wenn mit dem Anspruch auf rassismuskritische, gendersensible und diversitätsbewusste Bildung gelehrt wird, können ebensolche Konzepte insofern kritisch beleuchtet werden, als dass eigene Vorstellungen und Konzepte im Rahmen des Literaturunterrichts offenbart, hinterfragt und kritisch beleuchtet und gegebenenfalls auch überarbeitet werden. Die Thematisierung sowie das Lesen von Kinderbuchliteratur ist aus dem gegenwärtigen Deutschunterricht sowie aus dem Alltag diverser SuS nicht wegzudenken, sodass eine Sensibilisierung für Gendersensibilität, rassismuskritische Haltungen und diversitätsbewusste Denkweisen unablässig ist. Als ein elementarer Bestandteil des Literaturunterrichts, der sich selbst als reflexiv versteht, ist eine Thematisierung der Schülervorstellungen zu bestimmten Themen insofern auch als kritisch oder gar problematisch anzusehen, da der Lehrkraft eine besondere Rolle zugetragen wird, indem ein breites Spektrum an Lehr- und Lehrerkompetenzen vorhanden sein muss, um eine Unterrichtseinheit unter antirassistischer, diversitätsbewusster und gendersensibler Perspektive durchführen zu können. Den inhaltlichen Schwerpunkt dieser Arbeit bilden die Schülervorstellungen zu literarischen Figuren, die anhand des Werkes „Nelly und die Berlinchen. Rettung auf dem Spielplatz“ (Beese / Rosseau)³ ausgemacht wurden, indem die Geschichte verdeckt in einer Art Vorlesegespräch präsentiert wurde, wobei die SuS anschließend durch eine Fantasiereise angeleitet dazu aufgefordert wurden, die literarischen Figuren dieser Geschichte zu malen. Nach einer qualitativen Analyse jener Schülerproduktionen erfolgte eine Konfrontation mit den literarischen Figuren der Geschichte und den eigenen Vorstellungen, die in den ersten Arbeitsergebnissen festgehalten sind. Anschließend erfolgte eine Unterrichtseinheit, in der die Schülervorstellungen als Grundlage fungierten, die aufzeigte, wie Literatur unter den Aspekten Gendersensibilität, Rassismuskritik und Diversitätsbewusstsein untersucht und reflektiert werden kann.

¹ Im Folgenden durch SuS abgekürzt

² Eigene, freie Textproduktion. Schreibzeit nach Beate Leßmann

³ HaWandel Verlag, Berlin, 2. Auflage 2018

1.1. Theoretische Anbindung

1.1.1. Bezug zu den Modulinhalten

Die vorliegende Hausarbeit ist in Anlehnung an den Bereich „Literarisches Lernen“ entstanden. Lesen ist nicht gleichzusetzen mit dem reinen Decodieren von Wörtern, sondern vielmehr werden verschiedene Fähigkeiten im Umgang mit Literatur angestrebt.⁴ Ausgehend von der Intention, dass SuS kompetent mit Texten umgehen sollen, ergibt sich für mich persönlich die Frage, inwiefern SuS kritisch mit vorgelegten und auch eigenen Texten umgehen und daraus eine Konsequenz für ihre Arbeit – auch fächerübergreifend – entwickeln können. Literarisches Lernen bietet hierbei nicht nur schriftliche Methoden, um Texte zu bearbeiten, sondern auch andere, beispielsweise mediale, Methoden wie das Vorlesegespräch, in dem die SuS eigene Vorstellungen und Gedanken in den Fokus des Gesprächs stellen können und sollen. Auch die Erarbeitung produktionsorientierter Verfahren im Literaturunterricht nach Kaspar Spinner erfährt in der vorliegenden Arbeit an Bedeutung, indem nach dem Muster des vorliegenden Textes weitere Texte im analogen Schreiben entstanden sind.⁵ Der Wert von Literatur im integrativen Deutschunterricht für SuS wurde im Rahmen der Modulveranstaltungen zum Thema „Literarisches Lernen“ immer wieder deutlich gemacht, wobei eine kritische Auseinandersetzung mit Literatur auf die von mir erarbeiteten Aspekte nur untergeordnet eine Rolle gespielt hat, meiner Meinung nach jedoch eine deutlich größere Rolle spielt, als zunächst angenommen.

1.1.2. Curriculare Einordnung

Im Lehrplan Deutsch für Grundschulen in Schleswig- Holstein betrifft das vorliegende Themenfeld primär die Gegenstandsfelder „Sprache (Interagieren, Informieren, Erzählen, Erörtern, Appellieren, ästhetische Funktion)“, ebenso das Gegenstandsfeld „Texte (literarische / fiktionale Texte)“ sowie „Kontexte (literarisch-kulturelles Leben / Mediengesellschaft)“.⁶ Der Beitrag des Fachs Deutsch zur grundlegenden Bildung und Auseinandersetzung mit verschiedenen Kernproblemen umfasst den Anspruch, SuS von ihren vorschulischen Erfahrungen ausgehend so weiterzubilden, dass das Selbst- und Weltverständnis ebenso gefördert wird, wie die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit.⁷ Die Förderung dieser Kompetenzen umfasst die Auseinandersetzung mit Sprache und Texten aller Art.⁸

Die Kernprobleme und die Auseinandersetzung mit diesen, stellt eine Grundlage für die Weiterbildung zur „Selbstständigkeit und Verantwortungsbereitschaft, Flexibilität, Kreativität und Kooperationsbereitschaft“⁹ der SuS dar, wobei diese Kompetenzen nicht nur auf den Schulkontext beschränkt angesehen werden können, sondern als langfristige Kompetenzen für das gesamte Leben. Die Kernprobleme umfassen einerseits die Grundwerte der Gesellschaft (Kernproblem 1), wobei auch unterschiedliche Weltbilder und Kulturen in Bezug auf ihre Sprache und Literatur berücksichtigt werden sollen, andererseits auch die Lebensgrundlagen (Kernproblem 2) der SuS. Darüber hinaus erfährt der Strukturwandel (Kernproblem 3) insofern an Bedeutung, als dass die Mediengesellschaft mit ihren Chancen und Risiken kritisch beleuchtet wird. Indem in der hier vorliegenden Unterrichtseinheit ein Medium im Fokus steht, welches insofern den Strukturwandel der heutigen Zeit betrifft, als dass

⁴ Spinner, Kaspar: Literarisches Lernen, Praxis Deutsch, Ausgabe 200, 2006, S. 6

⁵ Spinner, Kaspar: Produktive Verfahren im Literaturunterricht, in: Neue Wege im Literaturunterricht, S. 38

⁶ Vgl. Lehrplan Deutsch, Grundschule, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig- Holstein, S. 51

⁷ Vgl. ebd. S. 53

⁸ Vgl. ebd. S. 53

⁹ Ebd. S. 53

das Medium Buch anstelle von neuen Medien in den Mittelpunkt rückt, werden elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten der SuS dieses Bereichs gefördert. Besondere Beachtung erfährt Kernproblem 4 mit der Thematisierung der Gleichstellung von weiblich und männlich, weil insbesondere die Perspektive Gender-sensibilität in der vor-liegenden Unterrichtseinheit relevant ist, wobei sich die Relevanz dessen aus der Figurenkonstellation der Handlung ergibt und ebenso als ein Teilaspekt der Schüler-vorstellungen aufgenommen und kritisch betrachtet wird.

1.1.3. Bezug zu den Ausbildungsstandards

Das Leitbild für das Handeln von Lehrkräften sieht vor, dass Lehrkräfte auf die „gesellschaftliche(n) und politische(n) Herausforderungen durch eine zusammenwachsende Welt, die voranschreitende Integration Europas, die Fortschritte in Wissenschaft und Technik“¹⁰ reagieren und die Veränderungen, die dadurch auf das Bildungswesen einwirken, erkennen und in der täglichen Unterrichtspraxis berücksichtigen.

Die allgemeinen Ausbildungsstandards sehen vor, dass die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst¹¹, laut Punkt *III Pädagogik und Beratung*, demokratische Werte und Normen vermittelt (21.)¹², für die Umsetzung vereinbarter Grundsätze des Umgangs miteinander Sorge trägt (20.)¹³, sowie eine beratende Funktion inne trägt. (23.)¹⁴ Unter Aspekt *IV Selbstmanagement* ist bedeutsam, dass die LiV in pädagogischen Situationen unterschiedliche Perspektiven wahrnehmen muss. (27.)¹⁵

Für den Verlauf der vorliegenden Unterrichtseinheit werden weitere Ausbildungsstandards bedeutsam, die die unterschiedlichen Sequenzen des Unterrichts betreffen; unter dem Aspekt *V Bildungs- und Erziehungseffekte* wird festgelegt, dass die Lernenden in unterschiedlichen Sozialformen arbeiten sollen. (31.)¹⁶ Das hohe Maß an schülergesteuerten Unterrichtsphasen hat zur Folge, dass die Lernenden sich im Unterricht an die vereinbarten Umgangsformen untereinander halten (32.)¹⁷, jeder Schüler oder jede Schülerin dabei aber auch so angemessen gefördert wird, als dass verschiedene Aufgaben auf die Kompetenzen und Interessen der SuS verteilt werden und sie dies rückmelden. (33.)¹⁸ Der Einsatz schülergesteuerter Arbeitsformen im Deutschunterricht erfährt auch in den Ausbildungsstandards im *Bereich I Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht* unter Punkt fünf („Die Lehrkraft i. V. fördert die Selbstständigkeit der Lernenden durch eine Vielfalt schüleraktivierender Unterrichtsformen, insbesondere durch Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien.“)¹⁹ an Bedeutung. Indem ein literarisches Werk für diese Unterrichtseinheit eingesetzt wird, wird ein Ausbildungsstandard erfüllt, der den funktionalen Einsatz von Medien betrifft. (Bereich I, Punkt 11). Im Verlauf der Unterrichtseinheit wird der Klassenraum nicht nur von der LiV adressaten- und funktionsgerecht gestaltet, sondern ebenso von den SuS, die hierbei ihre erworbenen Kompetenzen einsetzen können. (Bereich I, Punkt 10).

¹⁰https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Publikationen/PDFDownloads/InfoLehrerausbildung/Downloads/infoLiV.pdf?__blob=publicationFile&v=7, Stand 16.06.2018, S. 12

¹¹ Im Folgenden als LiV abgekürzt

¹² Vgl. ebd. S. 14

¹³ Vgl. ebd. S. 14

¹⁴ Vgl. ebd. S. 14

¹⁵ Vgl. ebd. S. 15

¹⁶ Vgl. ebd. S. 15

¹⁷ Vgl. ebd. S. 15

¹⁸ Vgl. ebd. S. 15

¹⁹ Ebd. S. 12

1.2. Leitfragen und Zielsetzungen

(1) *Wie stellen sich SuS literarische Figuren vor?*

(2) *Welche Konsequenzen können aus Unterrichtseinheiten mit dem Anspruch auf rassismuskritische, gendersensible und diversitätsbewusste Bildung gezogen werden?*

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit stellt die Veranschaulichung der Schülervorstellungen zu literarischen Figuren und ihre Bedeutung für den Unterricht dar, wobei mit dem Konzept der Interdependenz so auch erfasst und sichtbar gemacht werden kann, wie vielschichtig Diskriminierungen ineinander verwoben sind und dass sie auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig wirken können.²⁰ Die Bedeutsamkeit dieser Thematik für den eigenen Unterricht erfährt insofern an zentraler Bedeutung, als dass die Arbeit mit den SuS im Rahmen dieser Unterrichtseinheit für alle Beteiligten besonders gewinnbringend ist, da einerseits eigene Konzepte und Vorstellungen hinterfragt werden, aber andererseits auch neue Konzepte und Ideen kritisch beleuchtet werden, was als nachhaltige Kompetenz abrufbar sein soll.

Die Relevanz dieser Thematik ergibt sich primär aus den Zielen und Vorstellungen eines Unterrichts mit rassismuskritischem, diskriminierungsfreiem und gendersensiblen Anspruch, wobei die inneren Haltungen und Werte der SuS sowie der Lehrkraft eine zentrale Rolle spielen. Wenn der eigene Deutschunterricht zugleich auch Werteerziehung beinhalten soll, ist der kritische Umgang mit Literatur unumgänglich, wobei Literatur an dieser Stelle als ein Bestandteil des integrativen Deutschunterrichts angesehen werden kann, welcher als Medium zur Erarbeitung eigener kritischer Haltungen und Denkweisen angesehen werden kann.

In Zeiten von Migration und Diversität in vielerlei Hinsicht, ist die Auseinandersetzung mit eigenen, oft unbewussten, Haltungen und Denkweisen insofern unablässig, als dass eine kritische Sicht auch auf Medien bedeutsamer wird. Der kritische Umgang mit Medien wird nicht nur plakativ durch sogenannte „Fake-News“ immer bedeutsamer, sondern auch, wenn Literatur insofern hinterfragt wird, als dass Autorinnen und Autoren sowie Kontexte und Tiefenstrukturen von Literatur erarbeitet werden, um eine eigene kritische Haltung der SuS zu erwirken. Stellt sich also die Frage danach, warum Deutschunterricht den Anspruch haben sollte, rassismuskritisch, diversitätsbewusst und gendersensibel zu sein, sollte die Antwort stets sein, dass jeder Unterricht auf diese Weise konzipiert sein sollte, das Fach Deutsch allerdings die Chancen hat, Literatur und Texte, als ein bedeutsames Medium der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, kritisch zu bearbeiten und zu hinterfragen.

Die Kompetenz mit Texten kritisch umzugehen und diese zu hinterfragen, erfährt dann wiederum nicht nur im Deutschunterricht an Bedeutung, sondern auch in jedem anderen Unterrichtsfach während der Schulzeit sowie ebenso im weiteren Lebensverlauf jedes Schülers beziehungsweise jeder Schülerin.

Die Schülervorstellungen werden nicht nur erfasst, sondern deskriptiv dargestellt, wobei die Untersuchungsergebnisse Konsequenzen für die Unterrichtspraxis mit sich bringen. Das Aufzeigen der Konsequenzen der hier im Folgenden dargestellten Unterrichtseinheit erfolgt zweifach, indem nicht nur Unterrichtsergebnisse beschrieben werden, sondern auch ein Arbeitsprodukt der SuS präsentiert wird.

²⁰ Vgl. Nduku- Agwu, Adibeli; Lann Hornscheidt, Antje (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen, Frankfurt am Main, 2010, S. 29

2. Unterrichtspraxis

2.1. Ausgangssituation in der Klasse

Seit September 2017 unterrichte ich die Klasse 2c im Fach Deutsch mit vier jeweils sechzigminütigen Unterrichtsstunden pro Woche. Die Klasse setzt sich aus achtzehn SuS zusammen, wobei eine große Leistungsheterogenität auszumachen ist, welche sich im Fach Deutsch vor allem dadurch äußert, dass einige SuS noch enorme Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben einfacher Texte haben und andere SuS bereits umfangreichere und anspruchsvollere Texte lesen und selbst schreiben. Eine Besonderheit meines Deutschunterrichts ist das hohe Maß an schülergesteuerten Phasen während des Unterrichts, welches ich bereits zu Beginn der Arbeit in dieser Klasse etabliert habe. Beispielweise ist pro Stunde ein Kind als „Assistent“ beziehungsweise „Assistentin“ eingeteilt, welches durch verschiedene Unterrichtssequenzen mit Hilfe von mir als Lehrkraft führt und Gesprächsleitungen übernimmt.

In Rahmen der Rechtschreibgespräche und der Autorenrunden beispielweise, übernimmt jener Schüler oder jene Schülerin die Gesprächsleitung, die nach gemeinsam besprochenen und erarbeiteten Kriterien klar und in der Klasse sichtbar zu erkennen ist. Die schülergesteuerten Phasen haben die große Chance, dass die SuS sich Themengebiete weitestgehend selbstständig erarbeiten können und alle SuS insofern aktiviert werden, als dass bestimmte Rollen wie der „Assistent“ oder die „Assistentin“ ohnehin dafür sorgen, dass die SuS im Unterricht aktiv mitarbeiten.

Die gemeinsame Erarbeitung stärkt nicht nur die Klassengemeinschaft, sondern auch das eigenverantwortliche Handeln im Unterricht. Die Perspektivübernahme, die stattfindet, wenn SuS die „Lehrer_innenrolle“ einnehmen, führt dazu, dass bestimmte Störquellen, wie das „Quatschen“ am Ende des Raumes oder das Scharren mit dem Fuß aus einem anderen Blickwinkel wahrgenommen werden und das eigene Handeln im Unterricht im Idealfall überdacht und hinterfragt wird. Ich als Lehrkraft nehme in diesen Fällen eine beratende Rolle ein, die gezielt Impulse und Einführungen gibt, sich aber ansonsten insofern zurückhält, als dass die SuS unter sich arbeiten sollen und sich auch primär selbst helfen sollen. Dazu gibt es das System „Erst ich- dann du, dann die Lehrkraft“, nach dem zuerst eigene Strategien angewendet werden sollen, um sich eine Aufgabe zu erschließen, wobei ein weiteres Kind um Hilfe gebeten werden kann, wenn diese Strategien nicht helfen. Erst in einem letzten Schritt kann die Lehrkraft um Hilfe gebeten werden.

Das System dieser Selbstständigkeit basiert auf dem Prinzip „Hilf mir, es selbst zu tun.“²¹ Auch in der hier vorliegenden Unterrichtseinheit basieren viele Unterrichtssequenzen auf diesem Prinzip, wobei die Vorbereitung seitens der Lehrkraft, welche nicht nur die inhaltliche Vorbereitung, sondern beispielsweise auch die Vorbereitung des Klassenraumes sowie die Auswahl an geeigneten Hilfsmitteln, die im Klassenraum verfügbar sind, umfassen. Anzumerken sei an dieser Stelle noch, dass die Klasse 2c nicht nur als leistungsheterogen, sondern auch als heterogen in Bezug auf die Zusammensetzung von Kindern of colour und weißen Kindern einzustufen ist.

2.2. Methodisch- didaktische Vorbereitungen für die Unterrichtseinheit

2.2.1. Theoretische Erarbeitung der Begrifflichkeiten

Gendersensible Bildung

Der Anspruch auf gendersensible Bildung oder auch geschlechterreflektierende Bildungsarbeit wurde durch die 26. Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister sowie -senatorinnen und -senatoren der Länder (GFMK) im Juni 2016 in Hannover aufgegriffen, indem im Zuge der Gleichstellungskonferenz

²¹ Nach Maria Montessori

sowie der Kultusministerkonferenz beschlossen wurde, dass "mehr Chancengerechtigkeit durch geschlechtersensible Erziehung, Bildung und Ausbildung"²² in Bildungsinstitutionen umgesetzt werden muss. Im Fokus gendersensibler Bildung stehen die benachteiligenden Geschlechterstereotype von Jungen und Mädchen, die sowohl durch Alltagssprache als auch durch Darstellungsweisen und sprachliche Handlungen in Schul- und Lehrbüchern sowie in Kinder- und Jugendliteratur, die im schulischen Kontext thematisiert wird, dargelegt werden. Allerdings geht gendersensible Bildung über den Aspekt des Vermeidens dieser Stereotype insofern hinaus, als dass die damit zusammenhängende Diskriminierung bestimmter Gruppen transparent gemacht wird und ein Bewusstsein hierfür geschaffen wird.

Gendersensible Bildung kann jedoch nicht per se mit Gleichstellung oder auch Emanzipation gleichgesetzt werden; vielmehr stehen die Kompetenzen im Vordergrund, die ein bestimmtes stereotypes Bild von Mann und Frau bekämpfen, aber auch die Vorstellung von einer Einteilung in nur zwei Geschlechter kritisch in Frage stellt. Demnach kann Kinder- und Jugendliteratur unter der Perspektive gendersensibler Bildung einerseits daraufhin untersucht werden, inwiefern bestimmte Rollenbilder von Mann und Frau dargestellt werden und diskriminierende Sprache vorzufinden ist und andererseits, inwiefern ein bestimmtes, vorgefertigtes, in der Gesellschaft verankertes Bild, zweier Geschlechter vorhanden ist.

Rassismuskritische Bildung

Unter rassismuskritischer Bildung ist jene Bildung zu verstehen, die ein kritisches Bewusstsein für Rassismus und Diskriminierung im Alltag und im Kontext Schule bei Schülerinnen und Schülern schafft, um diese sichtbar zu machen und kritisch zu reflektieren. Hierbei gilt das Vermeiden von Rassismus und von Diskriminierung nicht als Ziel, sondern die Fähigkeit, dass Rassismus, Diskriminierung und Stereotype erkannt und kritisch analysiert werden. Diese Fähigkeit betrifft einerseits Lehrkräfte und Pädagogen, die sie nutzen müssen, um den Unterricht oder Handlungen im schulischen Kontext rassismuskritisch gestalten und planen zu können, aber auch die Schülerschaft selbst, die keinesfalls homogen ist. Andererseits betrifft die Fähigkeit die Schülerinnen und Schüler, die durch diese Fähigkeit sprachliche Handlungen mit kritischem Bewusstsein für Rassismus und Diskriminierung steuern und gegebenenfalls überdenken und ändern können. Rassismuskritische Bildung umfasst eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff Rassismus in Abgrenzung zum Begriff Diskriminierung, was eine Auseinandersetzung mit der Identität als *people of colour* und dem „Weißsein“ zur Folge haben muss.

In einem weiteren Schritt muss rassismuskritische Bildung aufzeigen, inwiefern Rassismus und Diskriminierung im gegenwärtigen Alltag der Kinder und Jugendlichen oder im gesellschaftlichen Gesamtkontext verankert sind. Das Aufdecken von rassistischen beziehungsweise diskriminierenden Sprachhandlungen oder Darstellungsweisen ermöglicht eine Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler. In Bezug auf den Deutschunterricht kann rassismuskritische Bildung unter anderem durch Untersuchungen von Literatur erfolgen, in denen bestimmte literarische Werke unter diesem Aspekt kritisch beleuchtet werden.

Hierbei ist anzumerken, dass eine kritische literarische Analyse nicht per se zu einer Abwertung des literarischen Werkes führt, sondern Literatur unter einer bestimmten, gegenwärtig noch nicht sehr weit verbreiteten, Perspektive erarbeitet und kritisch beleuchtet. Darüber hinaus gilt es, die Kompetenzen zu erarbeiten, die SuS in die

²²http://www.genderundschule.de/index.cfm?uuid=EC951DC3B5BF4BB1B2015A83600E9B53&and_uuid=5D5B5FFF0A1F8CD637BFD781A2BF3238, Stand 17.06.2018

Lage versetzt, Kontexte von Literatur, etwa der geschichtlichen Umstände, in denen Literatur entstanden ist oder biografische Umstände des Autors oder der Autorin, zu erfassen und zu berücksichtigen.

Diversitätsbewusste Bildung

Diversitätsbewusste Bildung zielt darauf ab, dass Diversität, also gesellschaftliche Vielfalt, als Chance für jeden einzelnen und für die Gesellschaft, selbst sowie als natürliche Gegebenheit angesehen wird. Diversitätsbewusste Bildung hat darüber hinaus das Ziel, den Blick weg von einer heteronormativen Gesellschaftsdarstellung hin zu einem Bewusstsein für gesellschaftliche Diversität in jeglicher Hinsicht zu lenken. Hierbei steht Diversität für die Heterogenität der Gesellschaft im Allgemeinen und die Unterschiedlichkeit von Lebensentwürfen und Lebensweisen.²³ Das oberste Ziel von diversitätsbewusster Bildung deckt sich mit dem Ziel von allgemeiner Diversity-Forschung; nämlich dem Deutlichmachen von vielfältigen gesellschaftlichen Positionen sowie die „Anerkennung und Ent-Hierarchisierung von Differenzen“²⁴.

Im Kontext diversitätsbewusster Bildung ist jede Art von Diversität als positive Ressource anzusehen, die die Gesellschaft stärkt und keinesfalls schwächt. Neben dem Aufzeigen und Deutlichmachen der positiven Aspekte von Diversität wird der Erkenntnis darüber, dass gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsstrukturen bestehen, eine ebenso große Bedeutung zugeschrieben. Diversität ist in jedem Klassenzimmer insofern vorzufinden, als dass die Schülerschaft an sich schon durchweg heterogen ist und das Konstrukt einer homogenen Schülerschaft als ideologisch angesehen werden muss. Diversität als Chance und natürliche Gegebenheit zu erkennen und zu transportieren, erfolgt einerseits durch alltägliche Situationen, aber auch durch Darstellungsweisen und Sprachhandlungen.

In der Kinder- und Jugendliteratur wird mit Diversität unterschiedlich umgegangen, indem zumeist ein konstruiertes homogenes Bild an Figuren geschaffen wird oder aber eine heterogene Figurenkonstellation aufgezeigt wird, die sich dadurch auszeichnet, dass eine Komplikation vorzufinden ist. Diese Komplikation stellt zumeist einen Konflikt zweier oder mehrerer vermeintlich homogener Gruppen dar und schürt das Verständnis von problembehafteter Diversität.

Ebenso werden bestimmte Stereotype durch Figuren und Handlungsstränge transportiert, die bestimmte Vorstellungen und Denkmuster der Gesellschaft zumeist unreflektiert widerspiegeln und somit (re)produzieren. Diese Stereotype haben zur Folge, dass zwar eine Darstellung von Diversität vermerkt werden kann, diese allerdings als rassistisch beziehungsweise diskriminierend einzustufen sind, da es sich um Konstrukte handelt, die gesellschaftliche Denkmuster und Vorstellungen zwar widerspiegeln, in einem weiteren Schritt allerdings nicht kritisch reflektiert werden, sondern als Wahrheit angenommen und übernommen werden.

Die Relevanz für die pädagogische Praxis ergibt sich aus eben dieser Erkenntnis, dass es bestehende Differenzstrukturen innerhalb von Gesellschaften gibt und keine exakte Trennung in unterschiedlichen Bereichen vorgenommen werden kann, was zur Folge hat, dass erkannt werden muss, dass menschliche Eigenschaften und Kompetenzen in einem Streuungsverhältnis bestehen und nicht durch festgeschriebene Grenzen einzudämmen sind. Auch durch gesellschaftlich aufgelegte Normen und verankerte Denkmuster erfährt Diversität eine Grenze; durch die

²³ Vgl. Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster, 2015, S.256

²⁴ Ebd. S. 256

Gesellschaft und die jeweilige Erziehung werden Individuen in der Regel zur jeweils angesehenen Norm erzogen und sozialisiert, wobei Grenzen wie Genusgruppen und die als Norm hierfür geltenden Interessen als unüberwindbar dargestellt werden. Kinder- und Jugendliteratur transportiert solche Kategorien beispielsweise allein dadurch, dass es „Mädchen“ – und „Jungendliteratur“ gibt, wobei sich die Themen oft auf Fußball für Jungen und Pferde bei Mädchen beschränken. Ebenso werden Stereotype durch Figuren und Handlungsstränge transportiert, die bestimmte Vorstellungen der Gesellschaft zumeist unreflektiert widerspiegeln.

2.2.2. Literatúrauswahl

Das Werk „Nelly und die Berlinchen. Rettung auf dem Spielplatz“ von Karin Beese und Mathilde Rosseau umfasst die Erzählung dreier junger Mädchen im Kindergartenalter, die sich selbst Berlinchen nennen.

Die Handlung findet auf einem belebten Spielplatz statt, wobei die Figur „Nelly“ als eine Art Anführerin der Mädchengruppe angesehen werden kann, da sie zumeist Wortführerin ist und auch diverse Entscheidungen trifft. An einem sonnigen Tag gerät Amina in einen Konflikt mit ihrem Bruder Samir, der ihr im Verlauf der Handlung den Teddybären wegnimmt. Weil Samir hinfällt, lacht Amina ihren Bruder aus. Samirs Freund Oscar, der die Situation miterlebt hat, bewacht nun mit Samir das Kuscheltier von Amina, welches auf dem Dach des Klettergerüsts sitzt. Nach einem Tadel seitens Nelly für das Auslachen ihres Bruders, wird Amina Hilfe von den „Berlinchen“ zugesprochen, indem diese die beiden Jungen weglocken wollen und Nelly das Kuscheltier zurückbringen. Nach einem missglückten Versuch von Nelly gerät das Kuscheltier wieder in die Hände von Samir und Oscar, die sich einen Spaß daraus machen, dass die jüngeren Mädchen nicht an den Teddybären herankommen. Im Eifer des Gefechts gerät das Kuscheltier auf einen hohen Turm eines Klettergerüsts, was die Mädchengruppe dazu bringt, einen neuen Plan für die Zurückeroberung des Stofftiers entwerfen zu müssen. Nachdem Hannah und Nelly zwei neue Ideen vorgestellt haben, entschließt sich Amina dazu, es allein zu probieren, woraufhin sie an einer Kletterwand immer höher zum Stofftier klettert. Amina schafft es zwar ihren Teddy zu greifen, rutscht aber ab und fällt. Sie wird von Nelly, Oscar und ihrem Bruder Samir jedoch aufgefangen, bevor sie auf den Boden fallen kann. Daraufhin folgt seitens der beiden älteren Jungen eine Entschuldigung und eine Ermahnung, dass dieses Verhalten zu weit geht und zu gefährlich ist. Die Handlung endet, indem Nelly das Geschehen auf dem Spielplatz verlässt und zu ihrem Vater nach Hause geht, dem sie die Erlebnisse kurz schildert und dann einschläft.

Die Geschichte ist nach einem klassischen Handlungsaufbau aufgebaut, indem zunächst eine Einleitung in die Handlung erfolgt (Exposition), woraufhin ein erregendes Moment folgt; in diesem Fall wäre dies die Provokation der Mädchengruppe gegenüber den beiden Jungen. Die Handlung steigt, indem die beiden Jungen den Teddybären, ein Hauptelement der Handlung, hin- und herwerfen, während die Mädchen versuchen, das Stofftier zu greifen. Der Höhepunkt der Handlung liegt vor, als Amina sich dazu entschließt, den Teddybären eigenständig zurückzugewinnen und am Klettergerüst beziehungsweise der Kletterwand immer weiter hochklettert. Der Moment des Fallens von Amina als ein tragisches Moment innerhalb der Handlung, wird direkt vom Moment der letzten Spannung abgelöst, in dem Amina von den beiden älteren Jungen sowie Nelly aufgefangen wird und zunächst nicht eindeutig erkennbar ist, ob die drei anderen Kinder Amina tadeln werden oder eine Konfliktlösung folgt. Die Lösung des Konflikts ist rasch gefunden, indem Hannah festhält,

dass die Rettung von Amina wie auch die des Teddybären geglückt ist und nun niemand mehr allein spielen muss.

Eine sprachliche Besonderheit der Geschichte ist die Schreibweise in Reimform. Die Reime sind als Paarreime in reiner und unreiner Form erkennbar und zumeist in vier Versen pro Strophe unterteilt. Diese besondere Schreibart eröffnet dem Deutschunterricht weitere Möglichkeiten, indem Sprache und dessen Wirkung an dieser Stelle thematisiert und in weiteren Aufgabenformaten, auch zum Themenkomplex des „Gedichts des Monats“²⁵, eingebettet werden kann.

Kinder- und Jugendliteratur als ein zentrales Medium zur Vermittlung rassistischen Wissens produziert Vorstellungen und Denkweisen über konstruierte „Normalität“ und die gesellschaftliche Norm. Circa fünfundneunzig Prozent aller Kinderbücher im deutschsprachigen Raum präsentieren eine weiße, monokulturelle Kinderwelt, in der Kinder sowie Erwachsene durchgängig weiß und in bestimmten Familienbildern abgebildet sind.²⁶ Eine Figur *of colour*²⁷ mutet in einem solchen Kinder- oder Jugendbuch zumeist seltsam an oder ist direktes Thema der Handlung und wird somit zu einem zentralen Aspekt der Handlung, was wiederum zur Folge hat, dass keine „Normalität“ impliziert wird, sondern die Figur, die dann *of colour* ist, als etwas „Besonderes“ in den Fokus rückt. Eine Erklärung für solche einseitigen Darstellungen in Kinder- und Jugendbüchern ist oftmals, dass die Handlungen und Darstellungen in dieser Literatur vereinfacht dargestellt werden sollten, damit diese von den jüngeren Leserinnen und Lesern verstanden werden kann. Allerdings wird hierbei Vereinfachung mit Monokulturalität und Eindimensionalität gleichgesetzt, was zu dieser Problematik führt.

Ein weiteres Argumentationsmuster als Legitimation dieser Darstellungen, oder der mangelnden Darstellung, bezieht sich auf den Gedanken, diese Einseitigkeit würde nur Erwachsenen auffallen und Kinder beziehungsweise Jugendliche würden diese Monokulturalität gar nicht wahrnehmen, wobei dies zugleich eine machtvolle Projektion weißer Erwachsener auf Kinder und Jugendliche ist, welche durch Wunschdenken und Idealisierungen geprägt ist.²⁸ Entgegen dieser Annahme erfahren Kinder schon sehr früh, dass das Äußere im Allgemeinen von Bedeutung ist und auch das eigene Äußere bedeutsam ist. Allein durch das Defizit von Darstellungen schwarzer Menschen beziehungsweise *People of Colour* erfahren Kinder und Jugendliche, wie eine Gesellschaft idealisiert wird und beziehen diese Bilder auf sich und die eigene unmittelbare Lebenswelt und eigene Konzepte über die Welt. Kinder- und Jugendliteratur enthält demnach sprachliche Handlungen und Darstellungen, die bereits im frühen Kindesalter angenommen werden, indem Sprache und Bilder literarischer Werke übernommen und kulturelle Unterschiede oder verschiedene „Hautfarben“ sichtbar gemacht werden und in einem bestimmtes Oppositionsverhältnis zu der weißen Dominanzgesellschaft stehen.²⁹

Bereits ab dem zweiten Lebensjahr haben Kinder die Fähigkeit, „Geschlechter, Farben und eben auch Hautfarben zu unterscheiden.“³⁰, was das Argument der fehlenden Wahrnehmung solcher Defizite in Kinder- und Jugendliteratur durch Kinder und Jugendliche gänzlich außer Kraft setzt. Die Fähigkeit, zu unterscheiden oder zu

²⁶ Vgl. Arndt, Susan; Ofuately- Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster, 2015, S.379

²⁷ *People of colour*: Menschen, die nicht weiß sind. Darunter fallen in der Forschung nicht nur schwarze Menschen, sondern auch alle Menschen, die nicht der konstruierten weißen Norm entsprechen, wie etwa Hispanics oder auch Native Americans, Menschen des asiatischen Raums oder auch südeuropäische Menschen.

²⁸ Vgl. Ebd. S. 379

²⁹ Vgl. ebd. S. 379

³⁰ Ebd. S. 379

erkennen, was der Norm entspricht und welche Aspekte aus der Norm fallen, entwickeln Kinder bereits im dritten Lebensjahr, sodass bestimmte gesellschaftliche Hierarchien insofern erkannt werden, als dass das Verhältnis zwischen verschiedenen Menschen in Bezug auf die „Hautfarbe“ zumindest teilweise erkannt wird.³¹

Diese Erkenntnisse zeigen sich primär durch ungesteuerte Gespräche oder Spielsituationen, in denen die Inputs der Außenwelt, inklusive die der Kinder- und Jugendliteratur, reproduziert werden. Unabhängig von der Ernsthaftigkeit oder der Intention, mit der bestimmte sprachliche Äußerungen, Handlungen oder Bilder getätigt und gezeigt werden, zeigen solche Situationen bei Kindern, dass die Wahrnehmung bestimmter konstruierter Unterschiede bereits im Kindesalter gefestigt ist und im gleichen Zuge eine Diskriminierung insofern erfolgt, als dass einige Kinder ausgeschlossen werden und ein bestimmtes Hierarchiegefälle ausgelebt wird.³²

Rassismus ist also ein fester Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und auch Jugendlichen, wobei dies sowohl für Kinder gilt, die Diskriminierung und Rassismus bewusst und unbewusst ausüben als auch für jene, die es erfahren.³³ Kinder- und Jugendliteratur trägt dazu bei, dass bestimmte Stereotype und Denkweisen dargestellt, gefestigt und eingeübt werden und auf Kinder und Jugendliche übertragen werden.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass ein Kinderbuch nicht erst dann rassistisch ist, wenn People of Colour rassistisch und stereotypisch dargestellt werden oder bestimmte rassistische Sprachhandlungen gewählt werden, sondern bereits dann, wenn eine Welt monokulturell weiß dargestellt wird oder ausschließlich bestimmte Weltbilder, die der vermeintlichen Norm entsprechen, dargestellt werden. Seit über zweihundertfünfzig Jahren prägen kolonialrassistische Darstellungen verschiedene Kinder- und Jugendbücher, wobei die Hervorhebung rassifizierter Differenzen ein fester Bestandteil des Repertoires darstellt.³⁴ Auch gegenwärtig sind postkoloniale Strukturen in Kinder- und Jugendbüchern deutlich zu erkennen, indem zwar das Angebot an Kinder- und Jugendliteratur enorm groß ist, das Grundmuster aber grundsätzlich gleichbleibend ist, indem Hauptfiguren in Erzählungen immer weiß sind oder eine besondere Hervorhebung einer schwarzen Hauptfigur erfolgt.³⁵

Grundsätzlich sollte daher also für antirassistische Kinder- und Jugendbücher plädiert werden, die sich mit dem vorliegenden Themenkomplex offen auseinandersetzen, ihn darlegt und Möglichkeiten der Bekämpfung rassistischer und diskriminierender Denkweisen und sprachlicher Handlungen aufzeigt.³⁶

Unter anderem betrifft dies die Darstellung von People of Colour, die zumeist als Minderheiten und in eher passiven Rollen dargestellt werden, was dazu führt, dass weißen Figuren in einer Handlung eine verstärkte Aktivität und somit oftmals auch eine größere Bedeutung zugeschrieben wird.

Ebenso kann dem Kulturalisierungssyndrom insofern entgegengewirkt werden, indem stereotype Darstellungen und die Darstellung von Minderheitenangehörigen unterlassen werden und stattdessen bestimmte Sitten, Gebräuche und Traditionen so dargestellt werden, dass der Wert dieser mitsamt der Bedeutung für die Menschen, die diese Traditionen und Lebensweisen ausführen, deutlich gemacht und angemessen geschätzt wird.³⁷

³¹ Vgl. Ebd. S. 379

³² Vgl. ebd. S. 380

³³ Vgl. ebd. S. 380

³⁴ Vgl. ebd. S. 380

³⁵ Vgl. ebd. S. 381

³⁶ Vgl. ebd. S. 124

³⁷ Vgl. ebd. S. 125

Der Ansatz nicht- und antirassistischer Literatur ist als präskriptiv anzusehen, indem nicht mehr untersucht wird, inwiefern sich antirassistische Kinder- und Jugendliteratur entwickelt hat, sondern primär festgelegt wird, wie und worüber Kinder- und Jugendliteratur schreibt.³⁸ Demnach geht die Forderung bezüglich nicht- und antirassistischer Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht über eine strikten Vermeidung von Rassismus hinaus, und verfolgt vielmehr das Ziel, dass Aufklärung und Informationen über rassistische (Sprach)Handlungen stattfindet, um Rassismen und Stereotype eigenständig zu erkennen und zu reflektieren.

Darüber hinaus erfährt die Rolle des Autors beziehungsweise der Autorin insofern an Bedeutung, als dass die jeweilige Biografie und die jeweilige Kompetenz des Autors oder der Autorin unter dem Aspekt der Gruppen, über die geschrieben werden, beleuchtet werden muss.³⁹ Antirassistische Literatur ist demnach „authentisch, politisch, kulturell und historisch korrekt (...)“⁴⁰ Inwiefern ausgerechnet Kinder- und Jugendliteratur als poetische Literatur einen so großen Beitrag für das Forschungsgebiet antirassistischen Lernens leisten kann, zeigt sich in der Tatsache, dass nicht-poetische Texte für eine reine Aufklärungsarbeit zwar vermeintlich besser geeignet erscheinen, im Gegensatz zu poetischen Texten allerdings keine durch eine banale Handlung oder durch sprachliche Handlungen transportierten Rassismen, Stereotype oder Diskriminierungen beinhalten.⁴¹

Das Werk „Nelly und die Berlinchen. Rettung auf dem Spielplatz“ wurde eben deswegen ausgewählt, weil es die gängigen Darstellungsmuster gegenwärtiger Kinder- und Jugendliteratur durchbricht, indem nicht nur genderspezifische Aspekte aufgelöst werden, indem ein Mädchen die Hauptakteurin der Handlung ist, sondern ebenso, weil sich die Selbstverständlichkeit von Diversität darin widerspiegelt, dass unter anderem Nelly als Hauptfigur als eine Person of colour dargestellt ist, ohne, dass dies explizit erwähnt oder zur Handlung gemacht wird.

2.2.3. Methodische Begründung

Besondere Beachtung erfährt in der vorliegenden Unterrichtseinheit der Einsatz von Blanko-Arbeitsblättern, auf denen die SuS eigene Gedanken schriftlich aber auch künstlerisch darstellen können. Vorgefertigte Arbeitsblätter könnten unbewusst die eigenen Gedanken formen oder bestimmte Gedanken unterbinden; beispielsweise könnten vorgefertigte Antworten, wie in einem Fragebogen, dazu führen, dass einige SuS andere, nicht aufgeführte Gedanken, zu einer Leitfrage verfolgen, aber dann die möglichen Antwortmöglichkeiten ankreuzen und eigene Gedanken somit unterdrückt werden. Blanko- Arbeitsmaterial lässt den SuS ebenso Freiraum für alternative Darstellungsweisen, die jeder Schüler beziehungsweise jede Schülerin eigenständig wählen kann.

Die Gestaltung der Lernumgebung erfolgte über die Phase hin gemeinsam mit den SuS, die einerseits die Klassenbibliothek umgestalteten, andererseits aber auch Arbeitsergebnisse des Dialogischen Lernens in der Klasse ausstellten. Neben diesen Präsentationen der Arbeitsergebnisse wurden auch Arbeitsergebnisse und Zwischenergebnisse der eigenen Lektüre ausgestellt und mit Blanko- Arbeitsblättern versehen, sodass alle SuS die Möglichkeiten hatten, jederzeit Gedanken und Ideen zu bestimmten Arbeitsergebnissen schriftlich mitzuteilen.

Somit wurde eine ununterbrochene Arbeitslandschaft erstellt, die Ergebnisse präsentierte, aber auch immer wieder zur Überarbeitung einlud. Einen besonders

³⁸ Vgl. ebd. S. 126

³⁹ Vgl. ebd. S. 126

⁴⁰ Ebd. S. 126

⁴¹ Vgl. ebd. S. 126

relevanten Aspekt dieser Unterrichtseinheit stellen die Unterrichtsgespräche dar, die nicht nur von der LiV geleitet wurden, sondern vielmehr auch von einigen SuS selbst. Unterrichtsgespräche verfolgten in dieser Einheit das Ziel, dass gemeinsam über Gedanken, Vorstellungen, Stereotype und Handlungsoptionen gesprochen wird. Der Austausch in der Gruppe ermöglichte rege, inhaltliche Debatten und förderte die Gesprächskultur innerhalb der Klasse. Das Dialogische Lernen, eine Methode, die die singulären Erfahrungen der SuS in den Vordergrund rückt und daher den klassischen, normorientierten Unterricht umdreht, ermöglicht in dieser vorliegenden Unterrichtseinheit, dass alle SuS Gedanken teilen und weiterdenken können und dies schriftlich festhalten. Somit können SuS den Arbeitsprozess insofern mitgestalten, als dass sich neue Arbeitsaufträge und Lernwege aus den Arbeitsergebnissen des Dialogischen Lernens ergeben.

2.3. Durchführung der Unterrichtseinheit

Stunde	Inhalt	Kompetenzbereiche ⁴²	Schwerpunkte der Stunde
1	Fragebogen zu literarischen Texten	Erzählende Texte (Die Rolle von Personen und Tieren, die Bedeutung von Ort und Zeit wahrnehmen)	SuS setzen sich mit ihren Vorstellungen zu literarischen Figuren auseinander
2	Vorlesegespräch <i>(Buch wird verdeckt ohne Bilder vorgelesen / Reiner Text)</i>	Erzählende Texte (Zuhören können / Erzähltes, Vorgelesenes und Gelesenes wiedergeben, darüber sprechen) / Lyrische Texte (Mit Reimwörtern, Lautmalerei, Rhythmen, Wörtern spielen und experimentieren)	SuS hören verstehend zu und setzen sich mit der vorgelesenen Lektüre auseinander
3	Schülervorstellungen zu literarischen Figuren	Erzählende Texte (Die Rolle von Personen und Tieren, die Bedeutung von Ort und Zeit wahrnehmen)	SuS stellen ihre Vorstellungen zu literarischen Figuren künstlerisch in Form von gemalten Bildern dar.
4	Kritisches Unterrichtsgespräch <i>Konfrontation Vergleich eigener Bilder und Bilder der Geschichte</i>	Erzählende Texte (Die Rolle von Personen und Tieren, die Bedeutung von Ort und Zeit wahrnehmen) / Sprache in ihren Funktionen: Erörtern (Strittige Fragen, Probleme, Konflikte wahrnehmen und darüber sprechen, nach Lösungen suchen)	SuS setzen sich mit eigenen Vorstellungen zu literarischen Figuren kritisch auseinander.
5	Dialogisches Lernen	Sprache in ihren Funktionen: Informieren (Informationen aufnehmen und mündlich oder schriftlich verarbeiten) / Appellieren (Wünsche, Aufforderungen, Meinungen, Entschuldigungen, Lob, Kritik (...)) formulieren)	SuS setzen sich mit Texten der Mitschüler auseinander und formulieren eigene Gedanken dazu.
6	Kritische Auseinandersetzung mit vorhandenen Unterrichtsmaterialien	Sprache in ihren Funktionen: Erörtern (Strittige Fragen, Probleme, Konflikte wahrnehmen und darüber sprechen, nach Lösungen suchen)	SuS setzen sich kritisch mit Literatur auseinander.
7	Entwurf der eigenen Lektüre	Sprache in ihren Funktionen: Interagieren (Regeln für die Arbeit und das Miteinander festlegen und anwenden) / Erörtern (Strittige Fragen, Probleme, Konflikte wahrnehmen und darüber sprechen, nach Lösungen suchen) / Sprache als Regel- und Zeichensystem: Sätze / Texte (Sätze und Texte erkennen) / Kontexte: Mediengesellschaft (selbst produzierte Texte medial gestalten)	SuS erarbeiten eine eigene Lektüre.
8	Entwurf der eigenen Lektüre	Sprache in ihren Funktionen: Interagieren (Regeln für die Arbeit und das Miteinander festlegen und anwenden) / Erörtern (Strittige Fragen, Probleme, Konflikte wahrnehmen und darüber sprechen, nach Lösungen suchen) / Sprache als Regel- und Zeichensystem: Sätze / Texte (Sätze und Texte erkennen) / Kontexte: Mediengesellschaft (selbst produzierte Texte medial gestalten)	SuS erarbeiten eine eigene Lektüre.
9	Entwurf der eigenen Lektüre	Sprache in ihren Funktionen: Interagieren (Regeln für die Arbeit und das Miteinander festlegen und anwenden) / Erörtern (Strittige Fragen, Probleme, Konflikte wahrnehmen und darüber sprechen, nach Lösungen suchen) / Sprache als Regel- und Zeichensystem: Sätze /	SuS erarbeiten eine eigene Lektüre.

⁴² Lehrplan Grundschule, Fach Deutsch, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, S. 62- 64

		Texte (Sätze und Texte erkennen) / Kontexte: Mediengesellschaft (selbst produzierte Texte medial gestalten)	
10	Präsentation der eigenen Lektüre Resümee	Kontexte: Mediengesellschaft (zu einem Thema Texte, Bilder, Fotos zusammenstellen, mit Bildunterschriften versehen und veröffentlichen) / Sprache in ihren Funktionen: Sprache in ästhetischer Funktion (Texte durch Schriftbild, Illustration und Layout gestalten)	SuS präsentieren Arbeitsergebnisse und reflektieren ihren Arbeitsprozess.

2.3.1. Schülervorstellungen als Ausgangspunkt der Unterrichtseinheit

Vorwissen und Präkonzepte (hier als Vorstellungen bezeichnet) sind eng miteinander und ineinander verbunden und oftmals nicht voneinander abzugrenzen. „Kinder lernen immer auf der Grundlage ihrer Vorkenntnisse und Erfahrungen, ihrer bisherigen Vorstellungen und Erklärungsmuster von der Welt. Präkonzepte und Erklärungsmuster oder auch die Alltagsvorstellungen, die Kinder aus ihren Erfahrungen entwickelt haben, sind für sie nützlich und stimmig. Diese kindlichen Vorstellungen von Phänomenen und Begriffen werden Präkonzepte genannt, weil sie nicht immer mit den auf fachwissenschaftlichen Erkenntnissen beruhenden Konzepten übereinstimmen, die im Unterricht erworben werden sollen, aber dennoch anschluss- und ausbaufähig sind [...]“.⁴³ Aus diesem Grund ist es wichtig, auch die Vorstellungen der SuS in die Unterrichtsinhalte mit einzubeziehen oder gar von ihnen auszugehen. Erst dann kann ein für die SuS bedeutsamer Unterricht mit einem Lernzuwachs stattfinden.

Die Schülervorstellungen der literarischen Figuren umfassen demnach bereits verinnerlichte Erfahrungen mit Literatur, sodass Literatur eine entscheidende Bedeutung zugesprochen werden kann. SuS sind in vielen unterschiedlichen Situationen von Literatur umgeben; angefangen vom Bilderbuch im frühen Kindesalter, über Vorlesegeschichten, bis zum ersten Selbstlesen, aber auch Illustrationen zu Literatur und auch in Bezug auf Verfilmungen literarischer Werke.

Die hier gemachten Erfahrungen werden somit auf weitere Literatur übertragen und erst durch eine Art „Wendepunkt“ erschüttert, überdacht und möglicherweise neu geschaffen. In diesem Zuge sei die Conceptual Change Theorie genannt, welche als dem Konstruktivismus nahestehender Ansatz davon ausgeht, dass Lernende (SuS) immer schon Präkonzepte innehaben und bestimmte Vorstellungen zu einem Sachverhalt vorhanden und abrufbar sind. Diese Vorstellungen, oder auch Präkonzepte, werden nach dieser Theorie in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt, wobei ein tiefgreifender, nachhaltiger Konzeptwechsel das Ziel des Unterrichts sein soll. Die Berücksichtigung individueller Präkonzepte und Vorstellungen ist daher von großer Bedeutung, wobei diese bestehenden Vorstellungen durch die Konfrontation mit dem Neuen (hier die Konfrontation mit den eigenen Bildern und der Illustration) im Unterrichtsprozess neu strukturiert werden sollen.⁴⁴

⁴³ Schönknecht, G.; Burk, Karlheinz; Rautenberg, Marcus (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt am Main., 2008, S.6

⁴⁴ Vgl. Jonen, A., Möller, K. & Hardy, I. (2003). Lernen als Veränderung von Konzepten – am Beispiel einer Untersuchung zum naturwissenschaftlichen Lernen in der Grundschule. In: D. Cech & H.-J. Schwier (Hrsg.), Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht (S. 93-108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (Stangl, 2018). in: Stangl, W. (2018). Stichwort: 'Conceptual Change Theorie'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <http://lexikon.stangl.eu/15727/conceptual-change-theorie/>, Stand 01.07.2018

Für die Conceptual Change Theorie bestehen die wesentlichen Aufgaben der Lehrkraft darin, Fragen zu provozieren, durchaus auch solche, die die SuS nur unter Anleitung entwickeln können.

Durch diese Hypothesenbildung bzw. didaktische Rekonstruktion, entsteht neues Wissen. Das Ziel der Conceptual Change Theorie besteht in der Veränderung des Wissens aus der Sicht des Lernenden, wobei die mitgebrachten Kenntnisse, die die Lehrkraft kennen bzw. erheben muss, eine didaktisch zu nutzende Brücke etwa für den Unterrichtseinstieg darstellen.⁴⁵

In der vorliegenden Unterrichtseinheit stellen die Schülervorstellungen zu den literarischen Figuren der vorgelesenen Geschichte den Ausgangspunkt für die weitere Arbeit dar; einerseits werden die Schülervorstellungen in Form von gemalten Bildern als Arbeitsgrundlage für mich als Lehrkraft und auch für die SuS genutzt, andererseits stellen sie an vielen Stellen Impulse für das Unterrichtsgeschehen, wie für das Unterrichtsgespräch, dar.

2.3.2. Das kritische Unterrichtsgespräch

Die Illustrationen der SuS als Ausgangspunkt festgemacht, erfolgte ein Unterrichtsgespräch, mit dem Gesprächsimpuls, dass alle Schülervorstellungen als Galeriegang ausgestellt wurden und im Anschluss direkt neben die Illustrationen des Buchs „Nelly und die Berlinchen“ gelegt wurden.

Dieser Gesprächsimpuls diente dazu, dass die SuS ohne weitere Aufgabenstellungen alle Ideen, Gedanken und Vorstellungen zu diesem Setting mündlich äußern und miteinander ins Gespräch kommen konnten. Die SuS stellten hierbei einerseits Vergleiche zwischen den Schülerprodukten an, konnten aber auch bereits auf einer anderen Abstraktionsebene erste Ideen in Bezug auf die Illustrationen des Buchs äußern, wobei die emotionale Ebene als besonders relevant anzusehen ist, da die Konfrontation mit den eigenen Vorstellungen und einem Sachverhalt jedes einzelnen Schülers beziehungsweise Schülerin dazu führen könnte, dass eine Verwirrung oder ein Überraschungsmoment hervorgerufen wird.

Im Verlauf des Unterrichtsgesprächs sollten die SuS an einen Punkt kommen, an dem die eigenen Illustrationen mit denen des Buchs verglichen wurden, wobei eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen insofern stattfinden sollte, als dass festgestellt werden sollte, dass alle literarischen Figuren der SuS weiß dargestellt sind, während die literarischen Figuren der Geschichte auch of colour sind.

2.3.3. Dialogisches Lernen als Austauschmedium im Unterricht

Ein weiteres Medium in dieser Unterrichtseinheit stellt das Dialogische Lernen dar, wobei diese Methode nach Gallin und Ruf die drei Merkmale „Ich“, „Du“, „Wir“ umfasst, welche sich dadurch zeigen, dass alle SuS zunächst eigenständig Gedanken schriftlich auf „Gedankenblättern“ festhalten.

Anschließend erhalten die SuS die Möglichkeit, in einer Art Galeriegang andere Gedanken zu lesen und dazu wiederum eigene Gedanken zu entwickeln, welche auf einem weiteren Blanko-Blatt nahe dem Gedankenblatt eines Schülers beziehungsweise einer Schülerin ausliegen.

Das Merkmal „Wir“ äußert sich dann in den folgenden Aufgabensettings, die sich durch das Dialogische Lernen und die vorangegangenen zwei Merkmale ergeben haben.

⁴⁵ Vgl. ebd., Stand 01.07.2018

2.3.4. Kritische Überprüfung anderer literarischen Werke

Ein bedeutsamer Aspekt stellte die eigenständige kritische Überprüfung von Literatur in Bezug auf die erarbeiteten Perspektiven dar, indem die SuS ihre eigenen literarischen Werke zu Hause sowie die der Klassenbücherei untersuchten und über bestimmte Werke kritisch unter der Berücksichtigung gendersensibler, rassismuskritischer und diversitätswusster Aspekte debattierten. Hierbei gingen die SuS systematisch vor und sortierten nach selbstaufgestellten Kategorien.

Die Kategorienbildung stellt insofern eine besondere Herausforderung für SuS dar, als dass diese grundlegend für die weitere Arbeit mit literarischen Werken ist, da diese nicht herabgewürdigt werden, sondern ausschließlich kritisch betrachtet werden sollen, sodass eine Sensibilität für Gender-Darstellungen, Diversitätsaspekte und Rassismuskritik geschaffen wird. Viele SuS gingen dabei strikt vor, indem literarische Werke mit eurozentrischer Perspektive in Bezug auf die Figuren sowie Werke mit männlichen Hauptfiguren in eine andere Kategorie sortiert wurden, als Werke mit verschiedenen Figuren und beispielsweise weiblichen Hauptfiguren. Auffällig war die selbstständige Überprüfung der eigenen Lektüren zu Hause, sodass bei vielen SuS eine breit gefächerte Sensibilisierung deutlich wurde, weil gezielt Werke mit gleichgestellten Figuren oder mit people of colour erfasst werden konnten. Als ein gemeinsames Ziel wurde formuliert, dass in Zukunft darauf geachtet werden soll, dass verschiedenste Literatur in der Klassenbibliothek zu finden sein wird, sodass sowohl genderspezifische Fragen wie auch diversitätswusste Aspekte abgedeckt werden.

2.3.5. Entwurf der eigenen Lektüre als Konsequenz der Arbeitsergebnisse

Als erste Konsequenz aus den literarischen Unterrichtsgesprächen, dem Dialogischen Lernen sowie der Literaturrecherche der SuS ergab sich alsbald der Wunsch nach einer eigenen Lektüre, die eben jene Aspekte bezüglich Gendersensibilität, Diversitätswusstsein sowie Rassismuskritik umfasst, aufgreift und als etwas Natürliches ansieht und nicht explizit zum Thema macht.

Das Unverständnis darüber, warum nicht „einfach“ Literatur geschaffen wird, die allen Menschen gerecht wird, war besonders groß und untermauerte den Wunsch nach einer eigenen Lektüre. Die Entwicklung des Themas erfolgte recht schnell, weil das unmittelbare Umfeld – die Schule – als Vorbild diente und bereits durch die Schreibzeit⁴⁶ geübt werden konnte, wie Schreibideen entwickelt werden können.

Die Ausgestaltung der Handlung erfolgte im Klassenverband in Form eines Unterrichtsgesprächs, welches selbstständig mit Hilfe von Gesprächsregeln von den SuS geleitet wurde. Anschließend einigten sich die SuS gemeinschaftlich darauf, dass einige SuS die Figuren und Bilder für die Geschichte malen und andere die gemeinsam gesammelten Ideen verschriftlichen. In einem Schreib- und Malprozess über mehrere Unterrichtsstunden entstand so eine Geschichte der Klasse 2c, die den Anspruch auf gendersensible, diversitätswusste und rassismuskritische Literatur erfüllt.

3. Evaluation

Die Ziele der Unterrichtseinheit umfassen einerseits die Abbildungen der Schülervorstellungen zu literarischen Figuren und andererseits das persönliche Anliegen und den Anspruch auf rassismuskritischen, gendersensiblen und diversitätswussten Unterricht. Die Frage nach den Schülervorstellungen zu literarischen Figuren hebt in

⁴⁶ Nach Beate Leßmann

diesem Zusammenhang einen besonders relevanten Aspekt hervor; nämlich die kritische Auseinandersetzung mit Literatur in diverser Hinsicht. Eine kritische Haltung Medien gegenüber, die nicht per se mit einer Ablehnung oder einem „Schlechtmachen“ von ausgewählten Werken gleichzusetzen ist, wird in Zeiten von Mediendiversität und sogenannten „Fake News“ auch für SuS immer bedeutsamer, sodass anhand dieser Unterrichtseinheit stellvertretend erlernt wurde, dass eigene Gedanken, Ideen und Vorstellungen vorhanden sein können, aber jederzeit zu überdenken und zu überarbeiten sein sollten. Die Fähigkeit selbstständig kritisch über die eigenen Vorstellungen nachzudenken, kann auf eine Vielzahl an weiteren Unterrichts- und Lebenssituationen übertragen werden.

Inwiefern einzelne Unterrichtssequenzen in dieser Einheit hierfür bedeutsam waren, wird im Folgenden dargestellt, wobei nicht nur die Evaluation für die SuS an Bedeutung erfährt, sondern auch Evaluationsmethoden der Lehrkraft.

3.1. Qualitative Bildanalyse durch inhaltsanalytische Auswertung

Das inhaltsanalytische Verfahren als eines von nicht-reaktiven Erhebungsverfahren⁴⁷ hat das Ziel, eine systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial vorzunehmen.⁴⁸ Die Form des Kommunikationsmittels kann hierbei sowohl Texte, Briefe und andere Schriftstücke, ebenso aber auch „musikalisches, bildliches, plastisches o.ä. Material“⁴⁹ umfassen. Einzige Bedingung für das Kommunikationsmittel ist das Festgehaltene, das Protokollierte.⁵⁰ Nicht-reaktive Erhebungsverfahren haben die Charakteristik, dass die Verfahren „keinerlei Einfluss auf die untersuchten Personen, Ereignisse oder Prozesse ausüben“⁵¹.

Allgemein werden nicht-reaktive Erhebungsverfahren als eine Sonderform der Beobachtung angesehen, „da indirekt Verhalten, Einstellungen etc. aus den vorliegenden Dokumenten erfasst werden“.⁵² Exemplarische Objekte der Untersuchungen können beispielsweise Tagebücher, freie Texte oder auch Bilder sein, die eine große Nähe zu Kindern beziehungsweise den „Schöpfern“, schaffen, indem diese von dem jeweiligen „Schöpfer“ eigenständig geschaffen wurden⁵³ und stets individuell und einmalig sind.

Trotz des großen Potenzials von nicht-reaktiven Erhebungsverfahren kommen diese gegenwärtig noch selten zum Einsatz, wobei sich vor allem in Bezug auf Bildmaterial von Kindern oder Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet den Wahrnehmungen, Ansichten und Einstellungen der Kinder näher zu kommen, wobei Verzerrungen nahezu ausgeschlossen werden können, da eine Beeinflussung während der Erhebungssituation unüblich ist.⁵⁴

Einsatzgebiet der qualitativen Inhaltsanalyse ist vor allem die psychologische, pädagogische und soziologische Forschung, wobei als besondere Stärke gilt, dass „die Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse (...) in der Regel vorher festgelegt

⁴⁷ Vgl. Bamler, Vera; Werner, Jillian; Wustmann, Cornelia: Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden, München, 2010; S. 114

⁴⁸ Vgl. Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg, 2000, S.468

⁴⁹ ebd. S. 468

⁵⁰ Vgl. ebd. S. 468

⁵¹ Vgl. Bamler, Vera; Werner, Jillian; Wustmann, Cornelia: Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden, München, 2010; s. 114

⁵² ebd. S. 114

⁵³ Vgl. ebd. S. 114

⁵⁴ Vgl. ebd. S. 115

Ablaufmodellen (folgt).⁵⁵ Dies hat zur Folge, dass das Verfahren transparent und leicht zu erlernen ist.⁵⁶ Ein weiterer Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Möglichkeit, größere Datenmengen zu erfassen, was zur „Überwindung der so oft kritisierten Dichtomisierung „qualitativ“ versus „quantitativ“ führen kann.“⁵⁷ Als Einschränkung oder Grenze der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Problematik einer zu offenen Fragestellung zu nennen, die zur Folge haben kann, dass die Studie einen stark explorativen Charakter erhält.⁵⁸

In der vorliegenden Unterrichtseinheit wurde die Aufgabe auch als offenes Setting angelegt, sodass die SuS einen großen Handlungsspielraum zur Verfügung hatten. Im Anschluss an das Lesen des Buches wurde die Aufgabe gestellt, dass die SuS sich die literarischen Figuren vorstellen, zeichnen und malen sollen. Hierfür wurde ein Blanko- Arbeitsblatt in Din- A4- Format gewählt sowie einfache Buntstifte. Für die Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ist es von entscheidender Bedeutung, dass das zu analysierende Material in seinem Kommunikationszusammenhang eingebettet wird, indem Fragen nach dem Sender und Empfänger und die Merkmale des Gegenstandes vorab geklärt werden. Es gilt darüber hinaus zu entscheiden, um welche Art von qualitativer Inhaltsanalyse es sich handelt.

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse „will das Material so reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, aber ein überschaubarer Kurztext entsteht.“⁵⁹ Diese Form der qualitativen Inhaltsanalyse ist dann geeignet, wenn das Interesse vorrangig in der inhaltlichen Ebene besteht und eine komprimierte Fassung des Materials benötigt wird und ausreicht.

Die induktive Kategorienbildung „hat als Grundgedanken, dass die Verfahrensweisen zusammenfassender Inhaltsanalyse genutzt werden, um schrittweise Kategorien aus dem Material zu entwickeln“⁶⁰, um diese Kategorien in einem weiteren Arbeitsschritt entsprechend der jeweiligen Leitfrage miteinander in Beziehung zu setzen oder begründet voneinander abzugrenzen.

Die explizierende Inhaltsanalyse strebt das Gegenteil der vorherigen Form der Inhaltsanalyse an.⁶¹ Bei der Arbeit mit der Form der Inhaltsanalyse wird zu einzelnen unklaren Materialteilen zusätzliches Material herangezogen, um das unklare Material verständlicher zu machen.⁶² Der Grundgedanke dieser Form ist das „systematische, kontrollierte Sammeln von Explikationsmaterial.“⁶³

Die strukturierende Inhaltsanalyse „will bestimmte Aspekte aus dem Material herausfiltern“⁶⁴, um einen Querschnitt durch das Material vorzunehmen oder das Material „unter bestimmten Kriterien einschätzen“⁶⁵ zu können. Hierbei kommen „formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Vorgehensweisen in Frage“⁶⁶, die sich je nach der jeweiligen Leitfrage oder der Untersuchungsabsicht unterscheiden. Der Grundgedanke dieses Verfahrens umfasst primär die genaue „Formulierung von

⁵⁵ ebd. S. 474

⁵⁶ Vgl. ebd. S. 474

⁵⁷ Ebd. S. 474

⁵⁸ Vgl. ebd. S. 474

⁵⁹ ebd. S. 472

⁶⁰ Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg, 2000, S. 472

⁶¹ Vgl. ebd. S. 473

⁶² Vgl. ebd. S. 473

⁶³ ebd. S. 473

⁶⁴ ebd. S. 473

⁶⁵ ebd. S. 473

⁶⁶ ebd. S. 473

Definitionen, typischen Textpassagen (...) und Codierregeln⁶⁷, wodurch ein Codierleitfaden entsteht, „der die Strukturierungsarbeit entscheidend präzisiert.“⁶⁸

In der hier vorliegenden Arbeit wurde eine qualitative Inhaltsanalyse an Kunstwerken von Schülerinnen und Schülern einer zweiten Klasse vorgenommen. Besonders relevant für die Arbeit mit Bildmaterial ist das Wissen, „das unsere alltäglichen Handlungspraxis orientiert“⁶⁹, welches nach Mannheim (1990) auch als „atheoretisches Wissen“ betitelt werden kann.⁷⁰ Unerlässlich bei der Analyse von Bildmaterial ist die Frage danach, *was* ein Bild zeigt und *wie* ein Bild gestaltet ist.⁷¹

Zentraler Aspekt der qualitativen Forschung mit Bildmaterial und auch zentraler Aspekt dieser Arbeit ist die Idee von Erwin Panofsky, der das „Bild als ein Dokument für einen Sinnzusammenhang“⁷² ansieht, wobei der eigentliche Bildsinn gleichzusetzen ist mit dem Wesenssinn; ein Kunstwerk ist demnach „die ungewollte und ungewußte Selbstoffenbarung eines grundsätzlichen Verhaltens zur Welt, das für den individuellen Schöpfer, die individuelle Epoche, das individuelle Volk, die individuelle Kulturgemeinschaft in gleichem Maße bezeichnend ist.“⁷³

Aus diesem Verständnis Panofskys lässt sich ableiten, dass ein Bild ein historisches Dokument ist, mit dem eine bestimmte Weltanschauung oder ein „Habitus einer bestimmten Zeit rekonstruiert werden kann.“⁷⁴

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde gewählt, da das Bildmaterial qualitativ für die Leitfrage ausgewertet beziehungsweise interpretiert werden muss. Darüber hinaus gilt das Medium „Bild“ als entscheidender Indikator für die Methodenwahl. Das Bild als Kommunikationsmittel erfüllt nicht nur das Kriterium, dass es als etwas Protokolliertes anzusehen ist, sondern zudem auch in einer besonderen Beobachtungssituation entstanden ist, in der keinerlei Beeinflussung durch den Beobachter stattfand.

Alle vorliegenden Schülerergebnisse der Klasse 2c zeigen weiße literarische Figuren. Von achtzehn Arbeitsergebnissen ausgehend mit jeweils sechs gemalten Figuren wurden insgesamt 108 Figuren dargestellt, die den Vorstellungen der SuS entsprechen, nachdem die Geschichte vorgelesen wurde, ohne, dass dabei Bilder gezeigt wurden.

Von den sechs Hauptfiguren der Geschichte sind allerdings vier als Figuren of colour anzusehen. Dies zeigt, dass SuS ein durch die bisherigen literarischen Erfahrungen geprägtes Bild von literarischen Figuren haben beziehungsweise darüber, wie die weiße „Norm“ aussieht.

Diese dokumentierten Vorstellungen der SuS stellt die Arbeitsgrundlage dieser Unterrichtseinheit dar, ebenso aber auch, inwiefern bestimmte Vorstellungen zu literarischen Figuren durch bereits erfahrene Literatur verinnerlicht wurde und Kinder und Jugendliche nachhaltig prägt. Die Tatsache, dass die Klasse aus Kindern of colour und weißen Kindern besteht, zeigt, dass selbst die eigene Identität nicht ausschlaggebend dafür ist, welche Vorstellungen SuS über literarische Figuren haben.

⁶⁷ ebd. , S. 473

⁶⁸ ebd. S. 473

⁶⁹ ebd. S. 149

⁷⁰ Vgl. ebd. S. 149

⁷¹ Vgl. ebd. S. 149

⁷² Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München, 2014, S. 150

⁷³ ebd. S. 150

⁷⁴ ebd. S. 150

3.2. Ausgewählte Ergebnisse des Dialogischen Lernens

Ergebnisse des Dialogischen Lernens im Anschluss an das Unterrichtsgespräch zeigen nicht nur die ersten Gedanken der SuS, sondern dokumentieren ebenso die Gedanken anderer SuS hierzu.

Diese Form des schriftlichen Austausches hatte zur Folge, dass aufgrund der Schüleräußerungen im Unterrichtsgespräch und der formulierten Gedanken der Schüler während des Dialogischen Lernens, ein Wunsch innerhalb der Schülerschaft entstand, der eine eigene Lektüre umfasste, die nach den erlernten Maßstäben für alle SuS der Klasse akzeptabel war. Das Aufgabenformat entstand demnach aufgrund des mündlichen und schriftlichen Austausches der SuS.

Die Auswertung der Ergebnisse dieser Phase erfolgte in einem ersten Schritt während der Phase durch die SuS selbst, in dem diese direkt auf Gedanken der Mitschüler reagieren und anschließend dazu ins Gespräch kommen konnten. Eine weitere Auswertung erfolgte durch die Lehrkraft, die sowohl die ersten Gedanken der SuS auswertete als auch die Gedanken der SuS zu einer Schüleräußerung.

Auffällig hierbei war die große Breite an Gefühlen der „Empörung“ über die eigenen Vorstellungen, die nach einigen Überlegungen und Gesprächen nicht mit der Realität der Welt, ja nicht einmal mit der der eigenen Klasse übereinstimmte.

Darüber hinaus erwähnten viele SuS, dass sie bei genauerem Überlegen auf weitere Beispiele hierzu stoßen und beispielsweise auch in Filmen nicht oft people of colour oder Figuren mit einer Beeinträchtigung vorkommen. Darüber hinaus wird die Diversität der Klasse und der Gesellschaft durchweg als positiv empfunden und als Chance dargestellt.

Der Konsens umfasste ein Unverständnis darüber, warum Literatur in den meisten Fällen von einer Monokulturalität ausgeht.

3.3. Die eigene Lektüre als Arbeitsergebnis der Unterrichtseinheit

Als Konsequenz der Arbeit entwickelten die SuS eigene Ideen für eine Geschichte inklusive Illustrationen, die so detailliert wurden, dass nach wenigen Unterrichtsstunden eine komplette Geschichte mit detailreichen Illustrationen fertiggestellt war.

Zu beobachten war, dass die SuS in Eigenregie zunächst Aufgaben nach persönlichen Stärken verteilten und sich gegenseitig besonders umfassend unterstützen und um eine angenehme Arbeitsatmosphäre bemüht waren.

Die eigene Lektüre umfasst die Geschichte der „Glindis“, die aus einigen Schulkindern bestehen, die eingeschult werden und anders als im Kindergarten in unterschiedliche Klassen kommen und erstmals erfahren, wie es ohne die feste Gruppe ist. Nach einigen Streitigkeiten darüber, wer nun mit wem befreundet ist und wie die wenige Zeit in den Pausen am besten genutzt werden kann, entschließen sich die Freunde dazu, ein Baumhaus zu bauen, in dem sie sich alle nach der Schule treffen können, um die Freundschaft zueinander weiterhin zu pflegen, obwohl man nun in verschiedenen Klassen ist und die Pausen auch mit anderen Kindern verbringt.

Das persönliche Anliegen, Unterricht mit dem Anspruch zu gestalten, dass dieser rassistuskritisch, diversitätsbewusst und gendersensibel ist, wurde in dieser Unterrichtssequenz insofern deutlich, als dass diese drei Dimensionen von den SuS intrinsisch motiviert berücksichtigt und in den Unterrichtsverlauf integriert wurden, indem die Diversität innerhalb der Klasse als Chance genutzt wurde und der Unterrichtsgegenstand – die eigene Lektüre – unter Berücksichtigung dieser drei Dimensionen erstellt und immer wieder überarbeitet wurde.

3.4. Schlussfolgerungen in Bezug auf Zielvorstellungen und Leitfragen

(1) Wie stellen sich SuS literarische Figuren vor?

Die erste Leitfrage dieser Arbeit, die die Vorstellungen der SuS direkt betrifft und auf eine kritische Auseinandersetzung dessen abzielte, konnte insofern beantwortet werden, als dass die Vorstellungen der SuS durch eine qualitative Bildanalyse untersucht wurden und festgestellt werden konnte, dass gegenwärtige Literatur, mit der die SuS in Kontakt kamen, dazu führte, dass die SuS monokulturelle und diversitätsfreie Vorstellungen zu literarischen Figuren besaßen.

Die Leitfrage betrifft die gegenwärtige Lebenswelt von SuS, wobei Lebenswelt im Sinne Husserls zu als „Sphäre, de(s) selbstverständliche(n), unbefragte(n) Boden(s) sowohl jegliches alltäglichen Handelns und Denkens als auch jeden wissenschaftlichen Theoretisierens und Philosophierens“⁷⁵ zu verstehen ist. Diese Lebenswelt existiert für jeden Menschen individuell und unterschiedlich.

Ein weiterer Ansatzpunkt der vorliegenden Leitfrage betrifft die Cultural Studies als interdisziplinäres Projekt, welches primär mit unterschiedlichen qualitativen Methoden „kulturelle Formen, Praktiken und Prozesse gegenwärtiger Gesellschaften einer kritischen Untersuchung und Analyse unterzieht.“⁷⁶

Einerseits knüpfen die Cultural Studies an unterschiedliche „Theorien wie kulturalistische oder „post- strukturalistische Ansätze an“⁷⁷, andererseits werden zudem auch Erkenntnisse über die Bedeutung der Kultur in der gegenwärtigen Gesellschaft in den Mittelpunkt gerückt.⁷⁸ Analysegrundlage ist das Bildmaterial der SuS zu einer festgelegten, aber offenen Aufgabe nach dem Vorlesen der Geschichte.

Nachdem die Leitfrage im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs und durch Dialogisches Lernen erörtert und Ergebnisse dessen zum Teil kontrovers diskutiert wurde, ergaben sich aus den Diskussionsinhalten zu den Vorstellungen der SuS in Bezug auf literarische Figuren diverse neue Arbeitswege und Unterrichtsinhalte, die primär durch die SuS gesteuert wurden.

Nachdem die Frage erörtert wurde, wie die Vorstellungen der SuS zu literarischen Figuren genau aussehen, ergaben sich weitere Schwerpunkte der Arbeit, wie beispielsweise die Erarbeitung der Gründe für bestimmte Vorstellungen. Die Fragen hierzu konnten allerdings erst in weiteren Arbeitsprozessen während der Unterrichtseinheit sukzessiv beantwortet werden. Zielvorstellungen dieser Unterrichtseinheit, die den Anspruch auf rassismuskritischen, diversitätsbewussten und gendersensiblen Unterricht betreffen, wurden mehr als umfassend erfüllt, indem nicht nur die erste Leitfragen der Einheit beantwortet und erörtert, sondern darüber hinaus auch Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität erworben wurden, die exemplarisch an dieser Unterrichtseinheit erlernt, aber weitergehend auf diverse andere Situationen im Unterricht und im Alltag angewendet werden konnten, sodass von einem nachhaltigen Lernzuwachs für schulische wie auch außerschulische Situationen ausgegangen werden kann.

(2) Welche Konsequenzen können aus Unterrichtseinheiten mit dem Anspruch auf rassismuskritische, gendersensible und diversitätsbewusste Bildung gezogen werden?

⁷⁵ Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg, 2000, S. 110

⁷⁶ ebd. S. 204

⁷⁷ ebd. S. 205

⁷⁸ Vgl. ebd. S. 205

Das Ziel, eine Sensibilisierung für die Themenbereiche Diversität, Gender und Rassismus zu schaffen, wurde insofern erfüllt, als dass die SuS dieser Klasse erfahren haben, wie eigene Konzepte und Vorstellungen greifbar gemacht und kritisch reflektiert werden können. Dass dies nicht bedeutet, dass alle Vorstellungen und Konzepte falsch oder schlecht seien, wurde dadurch vermittelt, dass alle Gedanken der SuS zunächst wertschätzend in Gespräche und Unterrichtsettings aufgenommen und jeder Gedanke als Chance und Arbeitsgrundlage für die Klasse angesehen wurde.

Die SuS erstellten als Konsequenz der erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Unterrichtseinheit eine eigene Lektüre, die in Eigenregie durch die SuS erstellt wurde und insbesondere den Anspruch hat, Diversität und Geschlechtlichkeit vielseitig statt einseitig zu präsentieren. Dieses Arbeitsprodukt kann in zweierlei Hinsicht gewertet werden; einerseits haben die SuS durch den Arbeitsprozess die Möglichkeit erhalten mit ihrem neu erworbenen Wissen und ihren Fertigkeiten gestalterisch und handelnd umzugehen und eigene Ideen und Gedanken zu formulieren. Andererseits kann das fertige Produkt als gemeinsames Ergebnis der Unterrichtseinheit angesehen werden, welches dazu genutzt werden kann, um die Problematik der diskriminierenden Kinder- und Jugendbuchliteratur deutlich zu machen und gegebenenfalls anderen SuS zu erklären.

Darüber hinaus wurden im Arbeitsprozess diverse Aspekte der Unterrichtseinheit, wie beispielsweise die Bedeutung der Hauptfigur und dessen zugesprochenen Attributen, thematisiert, sodass immer wieder Raum geschaffen wurde, um inhaltliche Gespräche zum Thema zu führen.

Die Konsequenz, eine eigene Lektüre zu erstellen, nachdem Diversitätsbewusstsein und Gendersensibilität im Unterricht thematisiert und die eigenen literarischen Werke analysiert wurden, ergab sich im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs durch SuS.

Konsequenzen für mich als Lehrkraft ergeben sich insofern, als dass deutlich wurde, wie fest das Bild von Monokulturalität und der „weißen Norm“ schon bei Kindern verankert ist. Inwiefern die Institution Schule und der eigene Unterricht hieran beteiligt ist, gilt es selbstständig zu erörtern und gegebenenfalls kritisch zu hinterfragen und zu verändern. Mein eigener Anspruch auf diversitätsbewussten, gendersensiblen und rassismuskritischen Unterricht wurde durch diese Einheit in vielerlei Hinsicht gestärkt.

4. Persönliches Resümee

Ein Nachdenken über „Gott und die Welt“ wird gegenwärtig vorrangig in Fächern wie Religion betrieben⁷⁹, wobei es sich zu fragen gilt, inwiefern sich andere Unterrichtsfächer überhaupt dieser Thematik entziehen können, wenn davon ausgegangen wird, dass elementare Grundfragen in ethischer, religiöser und gesellschaftsphilosophischer Sicht die Lebenswelt der SuS direkt betrifft.

Ob Kinder bereits in einer zweiten Klasse der Grundschule über die Fähigkeit verfügen, eigene Vorstellungen transparent zu machen und unter diese Berücksichtigung gesellschaftsphilosophischer und postkolonialer Aspekte kritisch zu reflektieren, ist aus Sicht von Jean Piaget fragwürdig. Die SuS der Klasse 2c, die sich nach Piaget zumeist auf der konkret- operationalen Entwicklungsstufe befinden und demnach das Denken vor allem auf das Anschauliche, direkt Wahrnehmbare gerichtet ist, zeigten im Verlauf dieser Unterrichtseinheit jedoch, dass die Fragen sich

⁷⁹ Vgl. Ansel, Sabine; Geldmacher, Miriam; Hodaie, Nazli; Riedel, Margit (Hrsg.): Werte- Worte – Welte. Werteerziehung im Deutschunterricht, Baltmannsweiler, 2002, S. 207

nicht qualitativ von den Fragen älterer Menschen auf die Thematik bezogen unterschieden, was der Annahme von Jean Piaget zumindest ansatzweise widerspricht. Elementare Grundfragen der Gesellschaft und der Lebenswelt wurden nicht nur formuliert, sondern auch kritisch betrachtet, teilweise sogar überarbeitet. Eigene Konzepte der Welt wurden offenbart, aber auch bearbeitet, was vielmehr der These Gareth B. Mathews entspricht, die besagt, dass kognitiven Fähigkeiten sich unabhängig von dem Interesse und der Fähigkeit des Philosophierens über Grundfragen des Lebens entwickeln.⁸⁰

Rückblickend betrachtet erscheint mir demnach primär das erste Unterrichtsgespräch in Kombination mit der Konfrontation mit eigens gemalten Vorstellungen und dem Buchcover am bedeutsamsten. Das philosophische Gespräch, welches sich hierbei entwickelte, hat nicht nur maßgeblichen Einfluss auf die Gesprächskultur der Klasse genommen, sondern auch dazu angeregt, eigene Ideen, Gedanken und Zweifel im Klassenverband zu äußern und offen darüber zu sprechen. Die Feinfühligkeit und das Interesse der SuS an diesem Thema, aber auch die Überraschung ob dieser Problematik in Bezug auf die Darstellung von Gesellschaft in Literatur, diente als Grundbaustein für das Gespräch, welche Auslöser für viele weitere kritische Gespräche diesbezüglich waren.

Die Tatsache, dass in der Klasse Kinder of colour sitzen und diese direkt gefragt wurden, wie sie sich fühlen, führte dazu, dass ein enormes Ausmaß an Empathie sichtbar wurde, indem Aussagen wie „Wie fühlst du dich?“ oder „Er ist ja nicht dümmer oder schlechter als ich, nur weil er dunkler ist als ich“ ein großes Gesprächspotential hervorbrachten.

Insgesamt bewerte ich den Lernzuwachs der SuS durch diese Unterrichtseinheit als besonders groß, da bereits nach einigen Unterrichtsstunden Aspekte der Unterrichtseinheit immer wieder aufgegriffen wurden, indem beispielsweise im Mathematikunterricht auf einem illustrierten Arbeitsblatt auffiel, dass Sachaufgaben im Kontext mit Fußball primär mit männlichen Kindern dargestellt werden und keine Mädchen auf dem Fußballplatz zu sehen sind, was im Sinne einer gendersensiblen Bildung absolut fragwürdig sei, da klare Rollenklischees und Stereotype so transportiert werden und SuS prägen.

Die Unterrichtseinheit hat stark exemplarischen Charakter, nicht nur aufgrund der exemplarischen Lektüre, sondern auch, weil diverse Aspekte rassismuskritischer, diversitätsbewusster und gendersensibler Bildung thematisiert wurden, aber auch viele weitere Aspekte diesbezüglich bedeutsam sind und in weiteren Einheiten erarbeitet werden können.

Konsequenzen für das eigene Unterrichtskonzept ergeben sich allein daraus, dass die SuS durch diese Unterrichtseinheit dazu gebracht wurden, eigene Vorstellungen und Ideen zu literarischen Figuren und ferner auch ihrer kindlichen Welt, kritisch zu überdenken und neue Gedanken zuzulassen, wobei eigene Vorstellungen auch kritisch überarbeitet wurden. Die Gründe für bestimmte Vorstellungen wurden eigenständig erarbeitet und kritisch betrachtet. Die Relevanz dieser Themenbereiche für den Unterricht wurde nicht nur bestätigt, sondern für mich auch nochmals deutlich, sodass ich auch in Zukunft an diesen Themenbereichen mit den SuS im Unterricht arbeiten möchte.

Die Intention dieser Unterrichtseinheit, nämlich die Sensibilisierung für Rassismuskritik, Gendersensibilität und Diversitätsbewusstsein im Unterricht, konnte nicht nur daran sichtbar gemacht werden, dass die SuS der Klasse eine eigene Lektüre unter

⁸⁰ Vgl. ebd. S. 208

Berücksichtigung eben dieser Ebenen anfertigten, sondern wurde in gewisser Weise insofern im Verlauf der Unterrichtseinheit ausgeweitet, als dass bestimmte Schüleräußerungen dazu beitrugen, dass nicht nur SuS, sondern auch ich als Lehrkraft, neue Erkenntnisse bezüglich Präkonzepte und Vorstellungen zu Literatur im Allgemeinen aus der Einheit schöpfen konnten.

Indem eigene Vorstellungen transparent gemacht wurden, konnten Arbeitsgrundlagen geschaffen werden, die schlussendlich dazu führten, dass die SuS in der Lage waren, mit Literatur und Texten kritisch umzugehen und erlernte Fähigkeiten direkt auf eigene Arbeitsprozesse zu übertragen. Demensprechend wurde nicht nur festgestellt, dass Literatur die Welt nicht per se so abbildet, wie sie wirklich ist – nämlich heterogen und nicht monokulturell – sondern eigene Vorstellungen konnten auch hinterfragt, reflektiert und gegebenenfalls verändert werden.

„Also, wenn ich das jetzt richtig verstehe, dann ist die Welt in den Büchern ja gar nicht so wie die, in der wir wirklich leben?!“

(R., Klasse 2, während eines Unterrichtsgesprächs)

Literaturverzeichnis

Ansel, Sabine; Geldmacher, Miriam; Hodaie, Nazli; Riedel, Margit (Hrsg.): Werte-Worte – Welte. Werteerziehung im Deutschunterricht, Baltmannsweiler, 2002

Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster, 2015

Bamler, Vera; Werner, Jillian; Wustmann, Cornelia: Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden, München, 2010

Beese, Karin; Rousseau, Mathilde: Nelly und die Berlinchen. Rettung auf dem Spielplatz, Berlin, 2018

Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg, 2000

Lehrplan Deutsch, Grundschule, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig- Holstein

Nduku- Agwu, Adibeli; Lann Hornscheidt, Antje (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen, Frankfurt am Main, 2010

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München, 2014

Schönknecht, G. ; Burk, Karlheinz; Rautenberg, Marcus (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt am Main, 2008

Spinner, Kaspar: Literarisches Lernen, Praxis Deutsch, Ausgabe 200, 2006

Spinner, Kaspar: Produktive Verfahren im Literaturunterricht, in: Neue Wege im Literaturunterricht

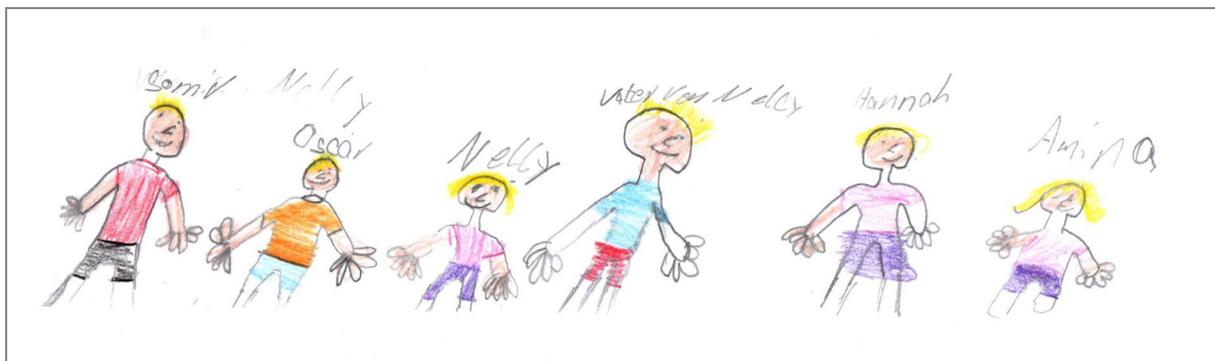
Jonen, A., Möller, K. & Hardy, I. (2003). Lernen als Veränderung von Konzepten – am Beispiel einer Untersuchung zum naturwissenschaftlichen Lernen in der Grundschule. In: D. Cech & H.-J. Schwier(Hrsg.),Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht (S. 93-108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (Stangl, 2018).in: Stangl, W. (2018). Stichwort: '*Conceptual Change Theorie*'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.<http://lexikon.stangl.eu/15727/conceptual-change-theorie/>,Stand 01.07.2018

http://www.genderundschule.de/index.cfm?uuid=EC951DC3B5BF4BB1B2015A83600E9B53&and_uuid=5D5B5FFF0A1F8CD637BFD781A2BF3238, Stand 17.06.2018

Anhang

- 1) Arbeitsgrundlagen der qualitativen Bildanalyse (Auswahl)
- 2) Ergebnisse des Dialogischen Lernens (Auswahl)

1) Arbeitsgrundlagen der qualitativen Bildanalyse (Auswahl)





2) Ergebnisse des Dialogischen Lernens (Auswahl)

ich finde es toll das wir alle verschieden sind

Ich bin geschockt
die menschenheit soll
auch mal Büch
von schwarzen
machen.

Mir ist aufgefallen das fast keine mit Brille
gibt.

und das es fast keine schwarzen

Ich finde es gut das das dir aufge-
fallen ist das ~~da~~ fast keine mit Brille ist
7. mit Brille gibtes
wenige das sieht. J

das ist mir auch aufgefallen
D

Das finde ich auch.
M

du hast recht
Alex sind wör
Klich kein emen
sch ed mit Brille.
A