

Differenz
Diversität
(Radical) Diversity
Heterogenität
Intersektionalität
Pluralität
Repräsentation
Social Justice
Soziale Gerechtigkeit
Unterschiedlichkeit
Vielfalt
Vielheit



in Bilderbüchern.

Transformative Praxis im Handlungsfeld Schule durch **partizipative künstlerische Forschung mit Schüler.innen** anhand von Differenz und Repräsentation in **Bilderbüchern**.

||| Masterthesis | Master Soziale Arbeit HSLU | OST | BFH |||

||| Fachbegleitung: Prof. Dr. Nadia Baghdadi |||

||| Patrizia Mosimann | August 2023 |||

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| ABBILDUNGSVERZEICHNIS..... | 6 |
| 1 EINLEITUNG | 10 |
| 1.1 Relevanz des Themas | 10 |
| 1.2 Fragestellung und Erkenntnisinteresse..... | 13 |
| 1.3 Aufbau der Arbeit..... | 16 |
| 2 SOZIALE GERECHTIGKEIT IM HANDLUNGSFELD SCHULE..... | 20 |
| 2.1 Schule: Veränderter Bildungsauftrag und Akteur.innen | 21 |
| 2.2 Soziale Arbeit: Auftrag und Professionsethik..... | 25 |
| 2.3 Diskriminierungskritische Kulturelle Bildung als transformative Praxis | 29 |
| 3 BILDERBÜCHER, (CRITICAL) VISUAL LITERACY UND REPRÄSENTATION..... | 41 |
| 3.1 Bilderbücher. Ihr Wandel und ihr aktueller Stellenwert..... | 42 |
| 3.2 Aktuelle Diskurse. Eine Auswahl..... | 48 |
| 3.3 Literar-ästhetische Bildung und (Critical) Visual Literacy. Theorie und Wirkung 52 | |
| 3.4 Die Macht der Bilder und Geschichten. Das Potenzial diversitätsbewusster Literatur. | 64 |
| 4 TRANSFORMATIVE FORSCHUNG | 70 |
| 4.1 Kritische Forschung, partizipative Forschung und Forschungsethik..... | 71 |
| 4.2 Partizipative Künstlerische Forschung /Arts-based research (in education) (ABR) | 75 |
| 5 METHODISCHES VORGEHEN UND PROZESS | 82 |
| 5.1 Setting | 82 |
| 5.2 Prozess..... | 85 |
| 5.3 Forschungswoche | 88 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 6 | ERGEBNISSE UND DISKUSSION | 112 |
| 6.1 | Bilder als visuelle Prozessspuren | 113 |
| 6.2 | Erhebungen und Diskussion der Forschungsfragen der Schüler.innen | 138 |
| 6.3 | Arts-based educational research (ABER) als transformative Praxis..... | 157 |
| 7 | SCHLUSSBETRACHTUNGEN..... | 169 |
| 7.1 | Modelltauglichkeit..... | 169 |
| 7.2 | Kritische Reflexion | 171 |
| 7.3 | Blick in die Zukunft | 173 |
| 7.4 | Abschliessende Gedanken | 174 |
| | LITERATURVERZEICHNIS..... | 176 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Berufsfelder Sozialer Arbeit (leicht überarbeitet durch d. A. nach Husi & Villiger, 2012, S.46) | 27 |
| Abbildung 2: Das Didaktische Dreieck (Volksschulamt Kanton Zürich, o.J.)..... | 45 |
| Abbildung 3: Visual Literacy Anordnung basierend auf der Association of College & Research Libraries (ACRL) (Hattwig, Bussert & Medaille, 2013). | 56 |
| Abbildung 4: Dimensionen der Bildliterateität (Hamrodi & Lieber, 2008, S.188, leicht angepasst durch die Autorin) | 57 |
| Abbildung 5: (Critical) Visual Literacy - Visualisierung zu den Rahmenbedingungen der Information Literacy für die Hochschulbildung von Bibliothekar.innen (ACSA, 2021, 26. Mai)..... | 63 |
| Abbildung 6: Hierarchie kindlicher Partizipationsrechte in Forschungsprojekten. Adaption des Hierarchical Model of Children's Research Participation (Büker et al., 2018, S.111)..... | 74 |
| Abbildung 7: Wochenplan Übersicht (Eigene Darstellung, 2023)..... | 88 |

Abstract

Die vorliegende Arbeit an der Schnittstelle der Künste, der Bildung und der Sozialen Arbeit zieht Erkenntnisse ihrer unterschiedlicher Bezugsdisziplinen mit ein und verortet sich zwischen kritischen und radikalen Theorien.

Sie ist ein Versuch, lustvolle Wege zu erkunden, wie im Handlungsfeld Schule, schulische Akteur.innen dazu beitragen können, Lehr-und-Lernsettings, das schulische Miteinander und somit auch die Gesellschaft gerechter zu gestalten. Mit Fokus auf die Deutschschweiz wird erörtert, wie mittels ästhetischer Erfahrungen, ausgelöst durch die Rezeption von Bilderbüchern, partizipative Forschung (mit Kindern) betrieben werden kann, die macht- und normativitätskritische Prozesse auszulösen vermag. Dabei wird anhand von konkreten vignettenartigen Beobachtungen, Brüchen und Widersprüchen einerseits aufgezeigt, wie Arts-based research Schritt für Schritt Transformationen auf allen Ebenen sowie bei Teilnehmenden, Forscher.innen und Rezipient.innen anstösst und andererseits, dass Forschungsergebnisse von Kindern als Co-Forschende relevante Beiträge für den Erkenntnisgewinn darstellen.

Das angewendete diskriminierungskritische Rüstzeug, das Akteur.innen eine flexible Handhabung erlaubt und individuell und situativ angepasst werden kann, wird vorgestellt und ausgewertet.

Das Vorhaben zeigt überdies spezifische Gestaltungsräume für Akteur.innen der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Schule auf und kann so zur Verbesserung der Positionierung der Sozialen Arbeit in der Schule beitragen, die durch die multiprofessionelle und kooperative Arbeitsrealität neue kollaborative Arbeitspraxen erfordert.

Vorwort-Verortung

*«Persönliche Erfahrungen sind Basis von Theoriebildung.»
bell hooks, 1994, S. 20*

In unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten an der Schnittstelle von diskriminierungskritischer kultureller Bildung und Sozialer Arbeit habe ich mich mit Fragen rund um eine lustvolle transformative Praxis in Richtung Sozialer Gerechtigkeit auseinandergesetzt und laborartig Lösungen erprobt, verworfen und angepasst. Mein Hintergrund in Kunst, Design, Architektur und Pädagogik, sowie die damit einhergehende Diplomarbeit in Innenarchitektur (Entwurf einer Kinderbuchhandlung mit Café) und die Masterthesis in (Kunst-)Pädagogik (Raumwahrnehmung und -vermittlung und partizipative Schulhausarchitektur) bilden dabei Grundpfeiler für diese Masterthesis.

Dabei setzte (und setze ich mich immer noch) mit Theorien des Lehrens und Lernens auseinander, sowie mit förderlichen und hinderlichen Faktoren für Lehr-Lern-Settings, insbesondere dem Einfluss von Raum, Macht und Differenz.

Die Begegnung mit bell hooks «Teaching to transgress» (1994) und die damit verbundene Engaged Pedagogy, sowie mit unterschiedlichen (kritischen) Ansätzen rund um Vielheit (nach Terkessidis, 2018a), wie Intersektionalität, Social Justice & (Radical) Diversity und Critical Diversity Literacy waren dabei, nebst ästhetischen Erfahrungen mit und durch unterschiedliche «Werke» von Künstler:innen und Aktivist:innen (Musik, Bildende und performative Künste, Design, Architektur) prägend für meine Tätigkeiten an der Schnittstelle von Künsten, Bildung und Sozialer Arbeit¹.

Auch innerhalb des Masterstudiums in Sozialer Arbeit habe ich meine Fragen weiterverfolgt und mich gleich in mehreren Modulen eingehend mit dem Handlungsfeld Schule, dem Potenzial Kultureller Bildung hinsichtlich Sozialer Gerechtigkeit, diskriminierungskritischer Bildungsarbeit, intersektionaler Bildungspraxis und vorurteilsbewussten Büchern nach intersektionalen Kriterien, sowohl theoretisch wie auch praktisch und im Feld, auseinandergesetzt². Dabei erlangte ich wichtige Erkenntnisse und eine gute Basis über die Themenfelder, den Forschungsstand und die Praxis, resp. die Verbindung von Theorie und Praxis.

Darauf baut die Masterthesis auf, insbesondere will sie einen Fokus auf die Deutschschweizer Bildungslandschaft legen und die im deutschsprachigen Raum weniger erforschten Bereiche untersuchen: die Nutzer:innen-Sicht und die partizipative künstlerische Forschung als transformative Praxis in Bildungssettings.

Selbst identifiziere ich mich als *weisse* heterosexuelle Cis-Frau. Ich bin in der Schweiz, mit Schweizerdeutsch als Muttersprache und einem Familiennamen mit deutschsprachigem Klang aufgewachsen. Ich bin im Besitz eines Schweizer Passes und habe keine (sichtbare) Behinderung. Diese Identifizierungen, selbstgewählt und meist deckungsgleich mit den Zuschreibungen, bedeuten, dass ich in der Schweizer Bildungslandschaft, resp. im Schweizer Alltag, von Vielerlei gesellschaftlicher Machtstrukturen profitiere. Meiner Hautfarbe und meines Körpers bin ich mir im Alltag und in Lehr-Lern-Settings meist nicht bewusst und bin nicht von struktureller und institutioneller Diskriminierung betroffen. Insbesondere in der Bildungslandschaft, als Schulkolleg:in, erachte ich es als wichtig, sich seiner intersektionalen Selbstpositionierung (z.B. mittels «Power Flower»; vgl. Rick et al., 1991) bewusst zu sein. Dies schafft eine Basis, die notwendig ist zum Aufdecken von vermeintlichen ~~Normalitäten~~ und dem Ent-Normalisieren, Offenlegen und somit verändern von ungleichen Machtverhältnissen; wichtige Schritte hin zur Umsetzung des Volksschulgesetzes und den Grundlagen des Lehrplans 21 Chancengerechtigkeit zu fördern³ (vgl. Ausführungen zum Lehrplan 21;

¹ Dazu zählen in der vorliegenden Arbeit alle Bereiche der Bildungsarbeit in, mit und durch die Künste: z. B. Kunst in der Soziokultur, der Sozialen Arbeit und ganz allgemein im sozialen Kontext, wie der Community Arts; Kulturelle Bildung in und ausserhalb von Institutionen; musische Schulfächer, wie Theater, Bildnerisches Gestalten, Musik; Kunst- und Kulturvermittlung in Kultureinrichtungen sowie kulturelle Organisationsentwicklung und kulturelle Siedlungsentwicklung.

² Vereinzelte Fragmente aus den Kapitel 2 und 3 basieren auf unveröffentlichten Leistungsnachweisen der Module TL1, TL2 und dem PAT des Masters Soziale Arbeit der HSLU.

³ Aus den Grundlagen des Lehrplan 21:

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2015a, S.2f; sowie Artikel und Paragrafhe der Bundesverfassung und des Volksschulgesetzes; Art.41 Abs.1f und Art.8 Abs.2 der Bundesverfassung, 1999; §2 des Volksschulgesetzes, 2005).

Dabei verstehe ich mich als Ver/Lernende in einem Prozess, in dem es gilt, einverleibte ungerechte Machtstrukturen und -verhältnisse, Vorurteile und Stereotypen zu de/konstruieren und zugunsten eines gleichberechtigten Miteinanders kollektive Lösungen und somit Handlungsfähigkeit zu erarbeiten. Ich stütze mich im Lernprozess auf die Schultern zahlreicher Theoretiker.innen, Aktivist.innen, Forscher.innen, allen vora bell hooks, Kimberlé Crenshaw, Melissa Steyn, Mark Terkessidis, Paul Mecheril, sowie Elliott Eisner, und versuche in der Auswahl von Literatur und Referenzen verschiedene Blickwinkel einzubeziehen, insbesondere solche von Menschen oder Gruppen, die nicht der dominanten Mehrheitsgesellschaft angehören. Damit beziehe ich mich auf die Strategie von Vertreter.innen der feministischen Standpunkttheorie, die der Meinung sind, dass nur durch Einbezug von Kritik aus verschiedener Perspektiven verhindert werden kann, dass unangemessene Vorstellungen und vermeintlich universelle Geltungen hervorgebracht werden (vgl. Alt, 2004, S. 113f).

Die vorliegende Arbeit ist dabei ein Versuch, lustvolle Wege zu erkunden, wie Schulen und schulische Akteur.innen (und damit sind immer auch die Schüler.innen gemeint) dazu beitragen können, Lehr-und-Lernsettings und das schulische Miteinander und damit auch die Gesellschaft gerechter zu gestalten. Dabei nimmt sie die vorhandene Vielheit (in Anlehnung an Terkessidis, 2018a) der Schweizer Gesellschaft unter die Lupe, insbesondere ihre Repräsentation innerhalb von Schule und den damit verbundenen formellen und informellen Bildungsmitteln. Zugrunde liegt ihr «Radical Diversity» von Czollek et al. (2019): «... als konkrete Utopie einer inklusiven und partizipativen Gesellschaft» (S.18). Der Fokus (insbesondere des Forschungsprojektes) liegt demnach nicht auf der, durch Strukturelle Diskriminierung verursachten, Einschränkungen, sondern auf der Realisierbarkeit einer Gesellschaft ohne sie (vgl. Czollek et al., 2019, S.18f).

Dahinter steckt die Hoffnung, dass Schule und schulische Akteur.innen die Macht, die mit Schule als gesellschaftspolitischer Institution einhergeht, anerkennen und die damit verbundenen Dominanzverhältnisse und gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten (auf institutioneller, struktureller und individueller Ebene) aufbrechen, um Lösungen für das Bieten von gerechten Chancen und kollektive Handlungsfähigkeit zu suchen und Menschen- und Kinderrechte dabei als ernstgenommene Ziele (und keine leeren Versprechen) umgesetzt werden. Dabei gibt es für alle viel zu (ver-)lernen, überdenken, Vorannahmen und Vorurteile kritisch zu hinterfragen und experimentierfreudig zu bleiben. Veränderung ist nicht linear, Scheitern ein wichtiger Prozessbestandteil und es gibt nicht die EINE Lösung.

Mein ganz besonderer Dank gilt allen Mitforschenden, -denkenden- und -arbeitenden, denen dieses Projekt zu verdanken ist, insbesondere allen Schüler.innen – ihr habt mich mit euren

Sie [die Schule] fördert die Chancengleichheit.

Sie fördert die Gleichstellung der Geschlechter.

Sie wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung.

Sie weckt und fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt.

treffenden Einschätzungen, eurem kritischen Denken, eurer Empathie und eurer ansteckenden Freude und Neugier zum Denken und Lachen gebracht und mich Neues lernen lassen.

1 Einleitung

1.1 Relevanz des Themas

«Geschichten haben Bedeutung. Vielfältige Geschichten sind bedeutend. Geschichten wurden instrumentalisiert, um Menschen zu enteignen oder zu verleumden, aber Geschichten können auch eingesetzt werden, um zu ermächtigen und um unsere Humanität wechselseitig anzuerkennen.»

Chimamanda Ngozi Adichie, 2009

Die vorliegende Masterthesis wurde inspiriert durch das Zitat aus dem Vortrag «The danger of a single story» der nigerianischen Autorin Chimamanda Ngozi Adichie (2009), die sich darin dafür stark macht, dass möglichst viele Perspektiven und unterschiedliche Geschichten erzählt und gehört werden müssen, um gesamtgesellschaftliche Lösungen zu finden und es anstelle der Differenzen die Gemeinsamkeiten in den Vordergrund zu stellen gilt, um die Würde aller wiederherzustellen.

Das Geschichtenerzählen ist eingebunden in Machtstrukturen und (ungleiche) Machtverhältnisse und produziert Ein- und Ausschluss gleichermassen. «Wer Geschichten erzählt, bestimmt nicht nur, was erzählt wird, sondern auch, wie es erzählt wird. Nicht alle Geschichten werden gleichermassen gehört, nicht alle Menschen haben die gleichen Möglichkeiten, ihre Geschichten zu Gehör zu bringen» (Horst, 2017, S.7). Geschichten, und somit auch Bücher, spielen in Lehr-und-Lern-Settings eine grosse Rolle. Schule und Bücher sind eng verbunden – Schule und Machtverhältnisse ebenso.

Noch immer haben nicht alle dieselben Chancen zur gerechten (kulturellen, politischen, ökonomischen, sozialen) Teilhabe (am Bildungssystem), die Menschenrechte⁴ (insbesondere Art. 26 t) werden häufig verletzt (vgl. Panesar, 2022, S.21f). Rassismus und Diskriminierung produzieren Ausschluss, auch im Bildungssystem der Schweiz: strukturell verankert, in zwischenmenschlichen Beziehungen und in Lernmitteln (wazu auch Bilderbücher gezählt werden) (vgl. Abou Shoak & El-Maawi, 2020, o.S.; El-Maawi et al., 2022, S.46f; Eidgenössischer Bildungsbericht (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2014; 2018; 2023, u.a. S.78f, S.105f, S.151f; humanrights.ch & Eidgenössische Kommission gegen Rassismus [EKR], 2023, o.S.). Dabei fällt insbesondere auf, dass weder im

⁴ Zentrale Grundlage für die heutige Form der Menschenrechte ist die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), die am 10.12.1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) verabschiedet wurde. Das Menschenrecht auf Bildung wird in Artikel 26 formuliert (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948), Artikel 26 t).

Lehrplan 21 (D-EDK, 2015a), noch in seinem Pendant aus der Romandie (Plan d'études romand) (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2010) und auch nicht innerhalb der Aus- und Weiterbildungsangebote von angehenden Lehrpersonen, die Themen Rassismus und Rassismuskritik (bestenfalls als Querschnittsthema) verankert sind (Scherrer & Ziegler, 2016, S. 51f). Von Vielfalt, gegenseitigem Respekt und Toleranz ist vielerorts punktuell die Rede, was Platz für die Auseinandersetzung mit Rassismus zulassen würde⁵. Jedoch führen die benutzten Wörter und die fragmentarische Einbettung nicht unbedingt zu einer Auseinandersetzung mit Rassismus und Rassismuskritik, und damit einhergehend, zu einer kritischen Haltung gegenüber (institutioneller und individueller) Macht, Auf- und Abwertung und Ungleichheit. Insbesondere, da die Verantwortung für die (rassismuskritischen) Inhalte und derer alltäglicher Umsetzung mit diesen Vorgaben bei einzelnen Schulakteur.innen liegt und nicht obligatorisch und eingebettet in die Schulkultur erfolgt (vgl. El-Maawi et al., 2022, S.114f; Scherrer & Ziegler, 2016, S.51f).

Plurale Migrationsgesellschaften wie die Schweiz brauchen alternative Lösungen für ein respektvolles nachhaltiges und gleichberechtigtes Miteinander (positive Beispiele sind da z.B.: baba news, o.J.a; Eidgenössische Migrationskommission [EKM], «Neues wir» o.J.; Institut Neue Schweiz [INES], 2021; o.J.). Schulen, als gesellschaftspolitische Institutionen, die von (fast) allen durchlaufen werden (müssen), müssen mitsamt all ihrer Akteur.innen (und deren Vielfalt wächst stetig an, vgl. dazu Abschnitt 2.1) Verantwortung übernehmen und ihrerseits ihre Rechte und Pflichten einhalten (vgl. Ausführungen zum Lehrplan 21; D-EDK, 2015a, S.2f; sowie Artikel und Paragrafe der Bundesverfassung und des Volksschulgesetzes; Art.41 Abs.1f und Art.8 Abs.2 der Bundesverfassung, 1999; §2 des Volksschulgesetzes, 2005).

Soziale Arbeit in der Schule könnte bei dieser Transformation eine wichtige Rolle spielen. Dabei wird es von der Autorin einerseits als Chance betrachtet, dass bisher keine eindeutige Definition und kein gemeinsames Verständnis von Sozialer Arbeit in der Schule vorliegt, andererseits bietet der Berufskodex, mit starkem Bezug zu den Menschenrechten und einem intersektionalen machtkritischen Antidiskriminierungsauftrag, die besten Bedingungen für Veränderungen in Richtung Sozialer Gerechtigkeit und diskriminierungskritischer Praxis zu sorgen (dazu ausführlicher in Abschnitt 2.2).

In den letzten zweieinhalb Jahren fanden sich Beiträge rund um die Verbindung von Bildung und Diskriminierung in verschiedenen Deutschschweizer Fachzeitschriften der Pädagogik, der Sozialen Arbeit und der Kultur (Literatur), Grundlagenwerke für Schulen wurden geschaffen, Podiumsdiskussionen von Kulturinstitutionen dazu gehalten sowie aktivistische Vorhaben

⁵ Bagdhadi (2022) setzt sich mit Widersprüchen in der postmigrantischen Gesellschaft auseinander und erkundet die Diskrepanz zwischen Einstellungen und Alltagspraxis sowie Anerkennung und Abwehr. Diese Diskrepanz zwischen aspirativen und gelebten Werten und darausfolgenden Handlungen der Schweizer Bevölkerung könnte die Absenz von Rassismuskritik als Querschnittsthema in den Schweizer Lehrplänen erklären (im Sinne von: wir sind ja nicht rassistisch, Rassismus ist kein Thema bei «uns»); vgl. auch Karpf (2021) in Abschnitt 2.1 zur gesellschaftlich konstruierten idealisierten Bildern von sich als Gesellschaft.

unternommen (vgl. u.a. Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH], 2020; El-Maawi et al., 2022; Kosmopolitics, 2022, 23. Mai; Literaturhaus Zürich, 2023, 8.Mai; Netzwerk Rassismuskritische Soziale Arbeit [RAKSA], 2022, 21. März; Avenir Social, 2022; Kinder und Jugendmedien [KJM], 2022). Die Masterthesis reiht sich ein in diese aktuellen Diskurse der diskriminierungskritischen Praxis, insbesondere von (Schul-)Büchern und diskriminierungskritischer Bildung und will einen weiteren kleinen Beitrag zum aktuellen Deutschschweizer Diskurs an der Schnittstelle zwischen Künsten, Bildung und Sozialer Arbeit hin zu Social Justice & Radical Diversity und einer diskriminierungskritischen Bildung nach intersektionalen Kriterien leisten.

Drei übergeordnete Fragen waren für die vorliegende Arbeit und das Ausarbeiten der konkreten Forschungsfragen (siehe Abschnitt 1.2) handlungsleitend:

- Welche Räume können Kunst und Kultur (Kulturelle Bildung) bieten, um alternative Diskurse einer postmigrantischen Gesellschaft zu entwickeln?
- Wo liegt das Potenzial einer Co-Wissens-Produktion gemeinsam mit Nutzer.innen/Kinder (partizipative künstlerische Forschung)?
- Welches Potenzial birgt das Vorgehen für verschiedene Bereiche der Sozialen Arbeit, resp. (wie) kann es als Modell fungieren?

Ausgehend von diesen Fragen rückten die Auseinandersetzungen rund um lustvolle Anknüpfungspunkte für Diskriminierungskritik und Soziale Gerechtigkeit innerhalb des Handlungsfelds Schule und Spielräume bezüglich vielseitigen positiven Identifikationsmöglichkeiten für Schüler.innen (unabhängig von ihrer Lehr-/Betreuungsperson) in den Vordergrund. Das Buch, als informelles Bildungsmittel, wurde dabei als idealer Einstieg in eine lustvolle Auseinandersetzung mit den Themen «Differenz» und «Repräsentation»⁶ erachtet. Dabei wurde der Fokus bewusst auf Bilderbücher (in Abgrenzung zu «klassischen» Lehrmitteln/Schulbüchern) gelegt. Die eigene Freude seitens Autorin und damit verbundene Sammlung an diversitätsbewussten Bilderbüchern, ihre Berufserfahrungen im Schulkontext mit Bilderbüchern⁷, sowie zwei weitere Gründe, auf die im Folgenden eingegangen wird, waren dabei entscheidend.

Das interdisziplinäre Medium Buch (anzusiedeln in den Bereichen Literatur, Bildende Künste und visuelle Medien (Wangler, 2017)) als bildnerisch-gestalterisches Objekt fungiert als exemplarische Vermittlerin zwischen Theorie und Praxis (Thiele, 2000, S. 229). Ihre Rezeption

⁶ Stuart Hall (1997) zitiert nach Wienand (2019, 16. Juni) vertritt mit seinem Repräsentationskonzept den konstruktivistischen Ansatz: Repräsentationen sind nicht bloss Darstellungen oder Abbildungen von Realität, sondern produzieren Bedeutungen und somit Realität. Die zentrale Annahme der Repräsentationskritik ist, dass die Art und Weise wie etwas dargestellt oder repräsentiert wird mit Machtverhältnissen/Machtstrukturen zusammenhängt. Bilder oder visuelle Repräsentationen haben in Machtverhältnissen strukturelle Funktionen. Beherrschung und Darstellungsformen greifen ineinander.

⁷ Die Autorin hat ab 2019 ein langfristiges kulturelles Schulentwicklungsprojekt in einer städtischen Volksschule (mit rund 600 Schüler.innen aller Stufen) initiiert, das sich der Schulbibliothek sowie den Bücherauslagen in der Betreuung widmete. Die Buchbestände und Kategorien wurden anhand von intersektionalen diskriminierungskritischen Kriterien analysiert und erweitert, Weiterbildungen für Schulakteur.innen und Workshops mit Schüler.innen wurden durchgeführt und Anknüpfungspunkt an vorhandene Gefässe, z.B. Vorleseabend; «Präventionskonzept», gefunden.

wird der Kulturellen Bildung zugeordnet (Wangler, 2017). Aus Sicht der Bilderbuchrezeptionsforschung bietet das Buch «drei Dimensionen möglicher Bildungspotenziale»: die Ästhetische (sinnliche Begegnung), die Soziale (Emotionalität und Kommunikationsmoment im Kontext z.B. familiärer Bildungsprozesse) sowie die Inhaltliche, bisweilen Politische (Wangler, 2017). Bilderbücher werden häufig als Lernmittel oder Lernmittelergänzung eingesetzt und sind innerhalb der Institution Schule sowohl frei zugänglich, wie auch obligatorischer Teil von Lehr-Lern-Settings (vgl. Wangler, 2017) und spielen daher in informellen und formellen Bildungssettings eine wichtige Rolle. Sowohl Lehrpersonen, wie auch weitere Schulakteur.innen (z.B. Akteur.innen der Sozialen Arbeit) kommen mit ihnen in Berührung. Materialien (und Raum) als «dritte Pädagogen» vermitteln Kindern implizites und explizites Wissen (und vorherrschende Machtverhältnisse): «Im Kindergartenalter von vier bis fünf Jahren haben sie [die Kinder, A.d.A.] in Büchern, Geschichten und Gesprächen eine Vorstellung davon bekommen, wer «normal» und damit gesellschaftlich zugehörig ist und wer eher nicht» (Wolter, 2020, zitiert nach Madubuko, 2021, S.19).

Bücher, als interdisziplinäre Medien zwischen Künsten, Sozialem und (kritischer/politischer/engagierter) Bildung, scheinen demnach als informelle Bildungsmittel einen idealen Ausgangspunkt für altersunabhängige lustvolle Transformationen (hin zu Sozialer Gerechtigkeit) im Handlungsfeld Schule zu bieten – insbesondere im Zusammenspiel mit Akteur.innen der Sozialen Arbeit, deren Handlungsgrundlage die Menschenrechte (und somit die Soziale Gerechtigkeit, resp. das Bekämpfen von Ungleichheit) darstellt (vgl. Abschnitt 2.2).

1.2 Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Die vorliegende Arbeit an der Schnittstelle der Künste, der Bildung und der Sozialen Arbeit zieht Erkenntnisse ihrer unterschiedlicher Bezugsdisziplinen mit ein und verortet sich zwischen kritischen und radikalen Theorien, wie der Postkolonialen Theorien, Cultural Studies, Gender Studies, Critical Whiteness Studies, Social Justice-Theorien, Pluralitäts- und Handlungstheorien, Dekonstruktionsansätzen sowie kritischer Erziehungswissenschaften (critical und radical pedagogy).

Fragestellung

Im diskriminierungskritischen (Bildungs-)Diskurs stehen meist die Erwachsenen im Zentrum, sei es in Form von Theoretiker.innen und Forscher.innen, sowie in der Rolle der Diskriminierten/ Diskriminierenden (wobei die Rollen wechseln können).

Gerade bei der Thematik des Einflusses von (Bilder-)Büchern auf Kinder und deren Konstruktion von Wirklichkeit (Normen und Differenz) wird meist aus Erwachsenen-

Perspektive analysiert und resümiert⁸, obwohl sich hier aus Sicht der Autorin eine Nutzer.innen-Sicht besonders anbieten würde.

Auch gibt es kaum Bilderbücher, die von Kindern für Kinder erstellt wurden (die «Druckstelle» in Basel stellt mir ihrem Eigenverlag eine der Ausnahmen dar). Ebenso richten sich die Massnahmen gegen Diskriminierung, resp. für diskriminierungskritische Bildung mehrheitlich an Erwachsene (ein rares, wenn auch nur halbes, Gegenbeispiel ist das Buch «Steck mal in meiner Haut»; Hödl et al., 2022). Dabei steht meist die Sensibilisierung und somit Befähigung und Professionalisierung Erwachsener im Vordergrund (Akbaba & Wagner, 2022; Doğmuş et al., 2016; El-Maawi et al., 2022; Fereidooni & Simon, 2022; Foitzik & Hezel, 2019; Panesar, 2022). Dagegen ist nichts einzuwenden. Jedoch, und damit verbunden die erste Hypothese, haben auch die Nutzer.innen, in diesem Fall die Schüler.innen, das Potenzial, Veränderung in Richtung Sozialer Gerechtigkeit anzustossen. Und deren Perspektive ist leider kaum vertreten. Dabei scheint insbesondere die partizipative Forschung positive Effekte auf Schüler.innen zu haben. Panesar (2022) konstatiert, dass die Selbstwirksamkeit von Schüler.innen gefördert wird, wenn sie als Forscher.innen tätig sind und verdeutlicht, dass alle Schüler.innen wissenschaftlich arbeiten können. Schüler.innen lernen dadurch auch, wie die Disziplinen Wissen konstruieren und verstehen, und können dadurch ihre Kompetenzen im kritischen Denken stärken (S. 181). Auch Kogler et al. (2021) vertreten die These, «Kinder als kompetente soziale Akteur*innen mit eigenen Rechten zu betrachten» und sprechen sich für ein Forschen «mit Kindern und nicht über sie aus», ein Ansatz der, so schreiben sie, in der Kindheitssoziologie bereits seit den 90-er Jahren proklamiert wird. Dass dabei die Fragen von Macht, Forschungsethik und Datenschutz besondere Beachtung finden, versteht sich von selbst.

Im Folgenden wird auf die drei Hypothesen eingegangen, die sich aus oben genannten Erkenntnissen ableiten und zu den konkreten Forschungsfragen führen.

Hypothese 1

Kinder, als Nutzer.innen, besitzen das Potenzial, Normen zu erkennen, zu ent-normalisieren, Machtverhältnisse zu analysieren und zu de/konstruieren und eigenständige Lösungen für ein gleichberechtigtes Miteinander zu finden⁹.

Kinder können Bilderbücher hinsichtlich Differenz und Repräsentation analysieren und ihre diesbezüglichen Bedürfnisse kommunizieren. Ihre Erkenntnisse bieten ein Potenzial für die Soziale Arbeit (und darüber hinaus).

⁸ Der Autorin sind diesbezüglich zum Zeitpunkt des Verfassens der vorliegenden Arbeit keine partizipativen Studien aus Kinder-Sicht bekannt; auch die gerade erst erschienene Publikation über Potenziale von Bilderbüchern für den Grundschulunterricht (Müller-Brauers et al., 2022) beinhaltet ausschliesslich Sichtweisen von Erwachsenen; Elina Marmer führte zwei Gruppendiskussionen mit Schüler.innen mit Rassismuserfahrungen zu Rassismus in Schulbüchern durch, jedoch jeweils ohne gemeinsame partizipative Forschung (und Auswertung) (Marmer, 2015).

⁹ Im Setting der Masterthesis bedingt dies einer oder mehrerer sensibilisierter, resp. politisierter, Person(-en), die Räume dafür öffnet/öffnen und sorgfältige und passende Auseinandersetzung mit den dafür relevanten Themen und Begriffen innerhalb der Forschungswoche (z.B. Norm, Macht, Stereotypen/Vorurteile, Critical Whiteness/Rassismus, Intersektionalität) bietet/bieten.

Die zweite Hypothese geht vom transformativen Potenzial der Künste aus. Die Künste, insbesondere die (diskriminierungskritische) kulturelle Bildung an der Schnittstelle von Künsten, Bildung und Sozialer Arbeit, zielt auf ein prozessorientiertes, ergebnisoffenes Lernen, bei dem nebst Sprache und Schrift (und somit mehrheitlich dem Kopf), auch der Körper und die Sinne eine grosse Rolle spielen, genauso wie ein hohes Mass an Partizipation (vgl. Liebig, 2022) und das Bewusstsein dafür, dass Bildung selbst Ausschluss und Ungleichheit herstellt und stets innerhalb von Herrschaftsverhältnissen stattfindet (Mörsch, o.J.a). Kulturelle Bildung, im Sinne kultureller Schulentwicklung, beinhaltet das Potenzial als Korrektiv für gesellschaftliche Selektion zu fungieren und ist Schlüssel zur Verminderung sozialer Ungleichheit (vgl. EDUCULT, 2014). Kulturelle Bildung hat dabei transformatives Potenzial auf die Teilnehmenden, aber auch auf die Gestaltung ihrer sozialen und kulturellen Umgebung (vgl. Hill & Richter, 2017).

Hypothese 2

Partizipative künstlerische Forschung nach Grundsätzen der (diskriminierungskritischen) Kulturellen Bildung, besitzt ein transformatives Potenzial und vermag bei den Teilhabenden sowie bei den Rezipient.innen der Erkenntnisse, Veränderungen auszulösen.

Zu guter Letzt lässt sich eine dritte Hypothese formulieren:

Hypothese 3

(Sozial-)Pädagogische Akteur.innen haben mit dem richtigen Rüstzeug die Macht, Schüler.innen (und erwachsenen Schulakteur.innen) die Möglichkeit zu geben, ein respektvolles Miteinander zu erlernen und Vielheit (in Anlehnung an Terkessidis, 2018a) als natürlich zu betrachten. Und so gegen Ungleichheit und für Soziale Gerechtigkeit zu kämpfen. (Schul)Bücher bieten diesbezüglich besonders lustvollen Handlungsraum. Insbesondere Akteur.innen der Sozialen Arbeit wären aufgrund des Auftrags der Sozialen Arbeit und ihrer Professionsethik prädestiniert, sich diesen Handlungsspielraum anzueignen und zu bespielen.

Aus diesen Hypothesen lassen sich folgende konkrete Fragenstellungen formulieren, an der sich die vorliegende Arbeit ausrichtet:

- Was lässt sich ausgehend von Bilderbüchern über Repräsentation und Differenz aus Kinderperspektive sagen und inwiefern lassen sich Überschneidungen zu Theoriebeständen erwachsener Akteur.innen zum Einfluss von Kinderbüchern auf Kinder finden?
- Welche Erkenntnisse liefert die partizipative künstlerische Forschung (ABR/ABER) (anhand von Bilderbüchern) für die Soziale Arbeit im Handlungsfeld Schule und was ist ihr Potenzial bezüglich diskriminierungskritischer Bildung und kulturellem und sozialem Wandel¹⁰ (Modell-Charakter)?

¹⁰ Es scheint keinen passenden Begriff zu geben, der sowohl beobachtbare, wie unvorhersehbare Veränderungen von kulturellen Denkmustern, Werten und Auffassungen (kultureller Wandel), wie auch die Veränderungen und

Erkenntnisinteresse

Nachstehend werden die Interessen seitens Praxis und Forschung innerhalb der Sozialen Arbeit aufgeführt. Die persönliche Motivation der Autorin wird im Vorwort ersichtlich.

Die Masterthesis hat aufgrund ihrer zweiteiligen Anlage, einer Projektebene und einer Metaebene, eine hohe Praxisrelevanz.

Einerseits liefert der Erfahrungsbericht des Forschungsprojekts, der das transformative Potenzial partizipativer künstlerischer Forschung untersucht, empirisch fundierte Orientierungshilfen für Interaktionspraxis aus diversitätsbewusster (intersektionaler) Perspektive am Beispiel von Bilderbüchern für unterschiedliche Felder der Sozialen Arbeit (Hort/Tagesstruktur, Offene Jugendarbeit, Projektarbeit mit Schüler.innen, Soziokultur/Gemeinschaftszentren, Schule) und kann somit – so die Hoffnung – Modellcharakter einnehmen.

Andererseits bieten die inhaltlichen Erkenntnisse wertvolle Einblicke in Bedürfnisse, Ideen und Forderungen aus Nutzer.innen-, resp. Kinder-Perspektive. Insbesondere die partizipative Praxis mit Kindern und die daraus gewonnenen Erkenntnisse aus ihrer Perspektive können für weitere Forschungsvorhaben im Handlungsfeld Schule, aber auch überall sonst, wo Kinder Nutzer.innen sind, aufschlussreiche Informationen generieren und somit eine hohe Relevanz haben. Auch wird dadurch die ~~Sichtbarkeit~~¹¹ Anerkennung von Kindern und ihren Perspektiven und Bedürfnissen gefördert (Kinder als vollwertige Menschen, nicht als «kleine Erwachsene», nicht als organische Metaphern, wie «Pflanzen» vgl. Reichenbach, 2014, S.236), aus Sicht des Berufskodex der Sozialen Arbeit (vgl. Avenir Social, 2010) sowie der UN-Kinderrechtskonvention (1989), ein dringend erforderliches Vorhaben hinsichtlich Empowerments und Befähigung.

Das Vorhaben zeigt überdies spezifische Gestaltungsräume für Akteur.innen der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Schule auf und kann so zur Verbesserung der Positionierung der Sozialen Arbeit in der Schule beitragen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Der Fokus der Arbeit liegt auf Transformation hin zu Sozialer Gerechtigkeit. Nach dem Blick auf das Handlungsfeld Schule aus diskriminierungskritischer Perspektive wird erörtert, inwiefern das Bilderbuch als Teil der Kulturellen Bildung sich eignet, um auf lustvolle Weise als Mittel für Transformation genutzt zu werden. Das (transformative) Potenzial von partizipativer Forschung wird analysiert und mit künstlerischer Forschung gekoppelt und dient als praktische Umsetzung für das Forschungsvorhaben. Das künstlerische partizipative Forschungsvorhaben wird vorgestellt, ausgewertet und diskutiert und ein Fazit wird gezogen.

Interdependenzen der sozialen Handlungsfeldern und Bereiche (sozialer/gesellschaftlicher Wandel) einschliesst und sich gleichzeitig, wie z.B. in den Konflikttheorien, die Machtaspekte und der Herrschaftskritik miteinbezieht. In vorliegender Arbeit wird daher kultureller, sozialer und gesellschaftlicher Wandel synonym und mit der hier beschriebenen Rahmung verwendet.

¹¹ Zur kritischen Betrachtung von Sichtbarkeit im Sinne von «mehr ist nicht per se ein Zugewinn an Macht» und kritische Begriffsbetrachtung von «Sichtbarkeit», sowie Begriffalternativen; vgl. Schaffer, 2020)

Gliederung der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in sieben Teile und beleuchtet die drei Hauptthemen: das Handlungsfeld Schule, das Medium Bilderbuch und die damit verbundene Kulturelle Bildung sowie Forschung mit transformativem Potenzial. Diese Hauptteile werden durch die Einleitung, das Methodische Vorgehen, die Ergebnisse mitsamt Diskussion sowie durch die Schlussbetrachtungen gerahmt.

(1) Die Einleitung widmet sich der Herleitung der Forschungsthematik. Sie stellt Hypothesen und damit verbundene Forschungsfragen vor, klärt auf über Begriffe und Schreibweisen und gibt einen Überblick über die vorliegende Arbeit.

(2) Das zweite Kapitel widmet sich der Verbindung von Schule und Sozialer Arbeit und stellt die Soziale Gerechtigkeit im Handlungsfeld Schule ins Zentrum. Sie ist in drei Abschnitte unterteilt. Schulische Rahmenbedingungen, Transformationen innerhalb von Schule und ihre Auswirkungen auf Schulkolleg:innen sowie Lernmittel (wozu auch Bilderbücher zählen) werden im ersten Abschnitt beleuchtet. Der zweite Abschnitt behandelt die Soziale Arbeit, ihren Berufskodex und die Entwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule. Nach dem Aufzeigen der Verbindung von Sozialer Arbeit und Schule wird diese im dritten Abschnitt durch die Künste erweitert. Das Zusammenspiel von Künsten und Sozialer Arbeit wird erläutert, es wird auf die Wirkung und das Potenzial Kultureller Bildung eingegangen, sowie ihr Bezug zu ästhetischen Erfahrungen und ihre Verankerung in den Menschenrechten beleuchtet. Anschliessend werden zwei Ansätze der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit vorgestellt: Die Engaged Pedagogy von bell hook als pädagogische Theorie und Haltung sowie Melissa Steyns Critical Diversity Literacy, adaptiert durch Carmen Mörsch, als Praxiskonzept. Diese werden abschliessend miteinander verglichen und auf ihre transformativen Potenziale hin analysiert.

(3) Das dritte Kapitel behandelt Bilderbücher und gliedert sich in vier Teile. Nach einem historischen Abriss mitsamt Einschätzung des aktuellen Stellenwerts von Kinder- und Jugendliteratur wird im ersten Abschnitt erörtert, welche Rolle das Bilderbuch in formellen und informellen Bildungssettings innehat. Aktuelle wissenschaftliche Diskurse und öffentliche Debatten rund um Bilderbücher und ihre Rezeption werden beleuchtet und ein Überblick über die Bilderbuchforschung gegeben. Anhand dreier Beispiele wird die verbreitete widersprüchliche Praxis hinsichtlich Diversitätsbewusstsein aufgezeigt. Der zweite Abschnitt widmet sich den spezifischen (literar-ästhetischen) Bildungspotenzialen von Bilderbüchern. Das Feld der Literacies wird in den Blick genommen, wobei die visual literacy als ästhetische Alphabetisierung und visuelle Lesefähigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird. Ausgehend von der Rezeption von Bilderbüchern und den damit verbundenen Potenzialen wird der Bogen zur Kulturellen Bildung geschlagen: Ästhetik, ästhetische Erfahrungen und das Bilderbuch als (Kunst-)Objekt werden behandelt. Im vierten Teil geht es um die Macht von Geschichten und somit auch von Bilderbüchern. Ausgehend von Ngozi Adichie wird Geschichtenerzählen kritisch beleuchtet und in Bezug zu Ein- und Ausschlüssen und inhärenten Machtverhältnissen analysiert. Es wird ein Bezug zum Handlungsfeld Schule

gezogen und mit Verweis auf die Engaged Pedagogy und die Critical Diversity Literacy werden Ansätze für einen kritischen Umgang mit Bilderbüchern vorgestellt.

(4) Das vierte Kapitel dreht sich um transformative Forschung und nimmt kritische und partizipative Forschung sowie Forschungsethik mit Fokus auf Forschung mit Kindern in den Blick. Die Erkenntnisse aus Kapitel 2 und 3 werden auf die qualitative Sozialforschung übertragen und mit der Arts-based research als künstlerischer partizipativer Forschung wird ein Ansatz vorgestellt, der als konsequente Übersetzung der davor ausgeführten Ansätze und Theorien erachtet wird.

(5) Das Methodische Vorgehen und der Prozess wird im 5. Kapitel in drei Teilen behandelt. Das Forschungsprojekt mit einer Primarschulklasse wird vorgestellt. Es wird auf wichtige Merkmale der Teilhabenden sowie der Kooperationspartnerin eingegangen, der Entstehungsprozess und die methodischen Überlegungen werden beleuchtet sowie der Ablauf detailliert und multiperspektivisch wiedergegeben.

(6) Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse und Diskussionen formuliert und die Forschungsfragen beantwortet. Dies geschieht in drei Teilen und auf zwei Ebenen. Nebst visuellen Prozessspuren werden einerseits die Ergebnisse der Schüler.innen-Forschung vorgestellt und diskutiert und andererseits ausgewertet, ob und wie ein künstlerischer partizipativer Forschungsprozess mit Schüler.innen funktionieren kann.

(7) Abschliessend wird im siebten Kapitel in vier Teilen ein Fazit gezogen. Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit und ihre Modelltauglichkeit für die Soziale Arbeit werden formuliert, eine (selbst-)kritische Reflexion vorgenommen, ein Blick in die Zukunft gewagt und ein Schluss gefunden.

Darstellung des Forschungsprojektes

Das Forschungsprojekt wird innerhalb der vorliegenden Arbeit als multiperspektivischer Erfahrungsbericht dargelegt, mit dem Ziel, die Perspektive möglichst aller Prozess-Teilhabenden miteinzubeziehen. Der Autorin als alleiniger Urheberin kommt dabei u.a. eine Deutungsmacht in der Auswahl der Stimmen, ihrer Repräsentation und ihrer Einbettung zu. Oder wie May (2021, o.S.) Waldenfels (2015) zitiert: «Indem etwas zur Sprache kommt, wird anderes zum Schweigen gebracht». Die Rolle und Eingebundenheit der Autorin sollten nicht ausser Acht gelassen werden. Sie prägen jegliche Aussagen mit. May (2021) schlussfolgert weiter: «Aussagen der beteiligten Personen sind deshalb auch in Relation zum Forschungsanliegen und zum Gegenüber zu betrachten, aber auch vor dem Hintergrund der vorangegangenen Erfahrungen mit den Programmpartnerinnen und -partnern zu reflektieren. Fragen nach dem «Eigenen» der jeweiligen Stimme können deshalb immer auch in ihren Verflechtungen mit dem «Anderen» betrachtet werden» (o.S.).

In diesem Sinne wurde in Kapitel 5 und 6 versucht unterschiedlichen Sichtweisen Platz einzuräumen, ohne dabei die Involviertheit der Autorin auszublenden. In kursiv und grün fliessen Gedanken und Ergänzungen der Autorin ein. Diese stammen aus ihrem eigenen Journal oder entspringen retrospektiver Reflexionsnotizen. Kursiv rot finden sich Zitate von

Schüler.innen¹². Diese wurden entweder von der Autorin notiert und stammen aus ihrem Journal oder sie wurden in der Originalfassung aus den Journalen der Schüler.innen (mit ihrer Erlaubnis) übernommen. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass möglichst von allen Schüler.innen Zitate einfließen und sie einen ersten Gesamteindruck der vorhandenen Palette geben. Gedanken und Anmerkungen von Seiten Druckwerkstatt sind kursiv und blau. Sie stammen allesamt von einer Person des Teams und wurden grösstenteils während Gesprächen und Telefonaten im und nach dem Prozess von der Autorin als Mitschrift verfasst. Ein Teil wurde von der Person als geschriebener Text an die Autorin übermittelt.

Nebst Text findet sich auch Bildmaterial des Prozesses in der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 6). Gezeigt werden vor allem Notizen, Mindmaps und Arbeitsmittel der unterschiedlichen Gruppen- und Plenumsübungen, sowie Fragmente aus Journalen der Schüler.innen. Sie sind exemplarischer Natur und dienen dem vertieften Einblick in den Forschungsprozess.

Der Ablauf der Forschungswoche wird im Abschnitt 5.3 detailliert wiedergegeben, auch finden sich teils die genauen Anweisungen, Fragen oder Bemerkungen. Dies soll einerseits die Nachvollziehbarkeit und andererseits eine erneute Durchführung ermöglichen. Der Publikationsanlage geschuldet, wird der Ablauf in linearer Form wiedergegeben und erscheint vermeintlich chronologisch. «Situations are complex spatial and temporal processes that reach beyond linear and binary ways of understanding the world» (Irwin et al., 2006, S.72). Diese Chronologie wurde aus retrospektiver Sicht konstruiert. Der Prozess verlief jedoch in iterativen Bewegungen, gesteuert durch nicht-bewusst antizipierte Verbindungen, durch Unvorhersehbares, durch Störungen, Interaktionen und Reflexion. Es sind Unterbrüche und Überraschungen, die zu «situational turning points», also Situationen, die das Umdenken, Ver/lernen und Hinterfragen eigener Vorannahmen auslösen, somit einen Einfluss auf die weitere Prozessgestaltung haben und «to another level of awarness» führen (Irwin et al., 2006, S. 84). Die vorliegende Arbeit lädt ausdrücklich dazu ein, sich den Text anzueignen und persönliche Anknüpfungspunkte zu finden.

Schreibweisen (in Anlehnung an Mörsch, o.J.a)

In der vorliegenden Arbeit wird der Sprache eine besondere Wirkungsmacht zugestanden. Sprache schafft Differenz und Dominanz, Ein- und Ausschluss und kann gewaltvoll sein. Anerkennende Sprache soll geübt werden, dabei werden aktuelle Standards der diskriminierungskritischen Diskurse übernommen. So steht «weiss» kursiv, um darauf hinzuweisen, dass es sich um eine machtvolle soziale Position handelt. «Schwarz» ist grossgeschrieben, um auf die gleichlautende Selbstbezeichnung der Emanzipationsbewegungen Schwarzer Menschen zu verweisen. Der Punkt bei der Schreibung von Geschlecht macht Platz für alle Geschlechter und orientiert sich an der französischen geschlechtergerechten Schreibweise. Durchgestrichene Wörter entspringen einem Versuch, Sprache in ihrem Transformationsprozess zu zeigen und zugleich einen (herrschafts-)kritischen

¹² Im Sinne besserer Lesbarkeit und zur Vermeidung von Stigmatisierung wurden die Zitate grammatikalisch und orthografisch korrigiert.

Umgang mit belasteten und belastenden Wörtern zu finden (vgl. Gümüşay, 2021, insbesondere das Kapitel «Die Macht der Sprache», S.11-27).

Begriffe und Adressierung

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe **Kunstvermittlung, Kunstpädagogik und Kulturelle Bildung (und ästhetische Bildung)** in Anlehnung an die dreisprachig erschienene Grundlagenpublikation zu Kulturvermittlung in der Schweiz von Mörsch (o.J.b) synonym verwendet. Sie erklärt darin Kulturvermittlung folgendermassen: «Unter einen weit gefassten Begriff «Kulturvermittlung», [der vor allem in der Deutschschweiz Gebrauch findet, in Deutschland und Österreich ist das Pendant eher die Kulturelle Bildung] fallen neben den Vermittlungsangeboten kultureller Institutionen, wie zum Beispiel Führungen, Publikumsgespräche, Workshops oder Einführungen der Theater-, Opern- und Tanzbühnen, der Konzerthäuser oder des Literaturbetriebs, auch das Unterrichten der künstlerischen Schulfächer, theaterpädagogische Projekte oder Projekte mit Künstler_innen in Schulen. Genauso zählen ausserschulische Aktivitäten dazu, zum Beispiel die Vermittlung künstlerischer Techniken und die soziokulturelle Animation. Auch Formen der ausserschulischen Wissensvermittlung, die sich auf Naturwissenschaft und Technik beziehen – beispielsweise in Science Centers – werden als Teil des grossen Arbeitsfeldes Kulturvermittlung begriffen» (o.S.). Weiter kommt sie zum Schluss, dass es «in keinem der behandelten Sprachräume ... eine einheitliche Definition von Kulturvermittlung [gibt]» (Mörsch, o.J.b.) und sich die unterschiedlichen Konzepte und Arbeitsbereiche überschneiden. Für ihr Verständnis von Kulturvermittlung, dem sich die vorliegende Arbeit anschliesst, fokussiert sie das Moment des Lernens: «In der Praxis der Kulturvermittlung in diesem Sinne durchdringen sich pädagogische Dimensionen mit künstlerischen und gesellschaftlichen. Didaktische Methoden werden in ihr eingesetzt, um Bildungsziele zu verwirklichen. Darin unterscheidet sie sich von den Bereichen des Marketings, der Kunstkritik oder des Präsentierens von Kunstwerken» (Mörsch, o.J.b.).

Vielheit wird nach an Mark Terkessidis als Beschreibung der aktuellen postmigrantischen Gesellschaft verstanden, «deren kleinste Einheit das Individuum als unangepasstes Wesen ist, ein Bündel von Unterschieden. Die Gestaltung der Vielheit muss für dieses Individuum einen Rahmen schaffen, in der Barrierefreiheit herrscht und es seine Möglichkeiten ausschöpfen kann» (Terkessidis, 2010, S. 126).

Die vorliegende Arbeit richtet sich, aufgrund der hochschulischen Vorgaben, an ein **Fach- und Forschungspublikum**, das gewisse fachliche Vorkenntnisse und ihre Einbettung in einen wissenschaftlichen Kontext mitbringt, vertraut ist mit Fachausdrücken und der englischen Sprache.

2 Soziale Gerechtigkeit im Handlungsfeld Schule

In diesem Kapitel wird die Verbindung von Schule und Sozialer Arbeit aufgezeigt und das transformative Potenzial von diskriminierungskritischer Bildung an dieser Schnittstelle und in

Hinblick auf Akteur.innen der Sozialen Arbeit beleuchtet. Dabei werden im ersten Teil Zweck und Aufgaben der (Volks-)Schule beschrieben, auf die Transformationen innerhalb des Handlungsfelds Schule und deren Auswirkungen auf die Akteur.innen eingegangen und Schule, insbesondere Lernmittel¹³ (wozu auch Bilderbücher zählen), in Bezug auf soziale Gerechtigkeit und gerechte Teilhabe beleuchtet (Abschnitt 2.1).

Der zweite Teil widmet sich spezifisch der Entwicklung, den Rahmenbedingungen und den Handlungsspielräumen der Sozialen Arbeit in der Schule (Abschnitt 2.2). Im dritten Teil wird die zuvor aufgezeigte Verbindung von Schule und Sozialer Arbeit durch die Künste, resp. die Kulturelle Bildung, ergänzt (Abschnitt 2.3). Der Abschnitt widmet sich der diskriminierungskritischen Kulturellen Bildung hinsichtlich ihrer dekonstruktiven, reformativen und ihrer transformativen Funktion¹⁴ (vgl. Mörsch, o.J.b). Dabei wird ein grober Überblick über die Verbindung von Künsten und Sozialer Arbeit, die Wirkungen von Kultureller Bildung sowie ihr Bezug zu ästhetischen Erfahrungen und ihre Verankerung in den Menschenrechten gegeben. In einem zweiten Schritt wird die Engaged Pedagogy von bell hooks als eine pädagogische Theorie, Strategie und Haltung der diskriminierungskritischen Bildung präsentiert und Melissa Steyns Konzept der Critical Diversity Literacy, als, durch Carmen Mörsch, auf den Schnittbereich Bildung/Künste und den deutschsprachigen Raum und aus postmigrantischer Sicht angepasstes, Praxiskonzept beleuchtet. Abschliessen wird ein kurzes Zwischenfazit mit Bezug auf die transformativen Potenziale der beiden Ansätze gezogen.

2.1 Schule: Veränderter Bildungsauftrag und Akteur.innen

«No education is politically neutral.»

bell hooks, 1994, S.37

Musse, Ruhe und der Unterbrechungscharakter bildeten den Wort-Ursprung von Schule (Reichenbach, 2014, S.232). Davon ist mittlerweile nicht viel übriggeblieben. Hingegen machen Leistungsdruck, Burnouts bei Primarschüler.innen sowie Diskriminierungs- und Rassismusevorfälle Schlagzeilen (vgl. humanrights.ch & Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR), 2023, S.20f; Kantonsspital Winterthur, o.J; 20min, 2015, 9. Februar), was konträr zu den Zielen der Schule steht.

¹³ «Sämtliche Medien und Materialien, die speziell zur Unterstützung von Lernprozessen entwickelt wurden. Dazu zählen Textmaterialien, Gegenstände, Modelle, elektronische Medien und ergänzender Lesestoff.» (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur [UNESCO] & Georg-Eckert-Institut - Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung [GEI], 2018, S.26)

¹⁴ Basierend auf Aussagen von Harder (Garde & Harder, 2021), der die sich auf Mörsch (2009) bezieht ist hierbei zu beachten, dass jegliche transformative Vermittlung/Pädagogik auch affirmative Anteile enthält, «was immer ein Arbeiten mit und gegen diese erfordert» (S.213), z.B. durch Irritation, Verfremdung oder Verunsicherung. Im Zentrum transformativer Ansätze steht ein politisches Verständnis und ein «selbstreflexive[r] Begriff, der Machtverhältnisse und die eigene Involviertheit als integralen und strukturierenden Gegenstand des Settings begreift und zur Disposition stellt» und kein einseitiges Lehren und Vermitteln von vordefinierten Lerninhalten (Garde & Harder, 2021, S.213).

Die Volksschule hat den Auftrag, allen Kindern eine Grundbildung zu vermitteln und sie für ein lebenslanges Lernen vorzubereiten. Sie setzt sich zum Ziel, die Chancengleichheit zu fördern, gegen Diskriminierung vorzugehen und das Verständnis für soziale Gerechtigkeit zu wecken und zu fördern (vgl. Ausführungen zum Lehrplan 21: D-EDK, 2015a, S.2f; sowie Artikel und Paragrafe der Bundesverfassung und des Volksschulgesetzes, Art.41 Abs.1f und Art.8 Abs.2 der Bundesverfassung, 1999; §2 des Volksschulgesetzes, 2005). Oder wie das Institut Neue Schweiz (INES, o.J.b) schreibt: «Für Lehrpersonen ist der Referenzrahmen mit der Erklärung der Erziehungsdirektor*innen-Konferenz (EDK) von 1991 zu Rassismus und Schule sowie dem Recht auf Diskriminierungsfreie Bildung (UNO-Kinderrechtskonvention, ratifiziert 1997) abgesteckt».

Der einstige Bildungsauftrag wurde mit einem Erziehungs-, einem Integrations- und einem Betreuungsauftrag erweitert. Dadurch zeichnet sich eine Zunahme an unterschiedlichen (nicht-)professionellen Akteur.innen, und somit, multiprofessionellen Kooperationen, ab. Unter anderem sind vermehrt Akteur.innen der Sozialen Arbeit an Schulen tätig (vgl. Chiapparini et al., 2018). Mit der Einführung der Ganztageschulen wird u.a. Chancengerechtigkeit angegangen: Die umfassendere Betreuung und systematischere Förderung der Kinder, sowie die Möglichkeit für Eltern(-teile) Vollzeitbeschäftigungen nachzugehen, wirken sich z.B. positiv auf Benachteiligung aus (Butterwegge, 2011, o.S.). Gekoppelt mit einem kostenlosen¹⁵, gemeinsamen Mittagessen, der Unterstützung und dem förderlichen räumlichen Setting innerhalb der «Hausaufgabenstunden» und den kostenlosen kulturellen und sportlichen Freizeitaktivitäten können soziale Benachteiligungen kompensiert werden (Butterwegge, 2011, o.S.).

Schule wird nicht nur durch Pflichten, sondern auch durch Rechte definiert. Nebst der Schulpflicht besteht auch ein Recht auf Bildung und gerechte Teilhabe. Dies ist u.a. in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) (1948, Art. 26t) verankert, wird jedoch vielfach nicht eingelöst (vgl. El-Maawi et al., 2022, S.46f; Panesar, 2022, S.21f).

«Wir leben in einer Gesellschaft sozialer Ungleichheit, die sich entlang unterschiedlicher Differenz- und Ungleichheitskategorien reproduziert. In der (Post-) Migrationsgesellschaft sind nicht nur klassen-, geschlechter- und körperbezogene Differenzen zentrale Marker der Ungleichheit, sondern auch (mit diesen Ungleichheitslinien intersektierende) rassifizierende Unterscheidungen. Diese rassifizierenden Unterscheidungen, die mit der Gesellschaftsstruktur korrespondieren, zeigen Effekte bei den Zugängen zu gesellschaftlichen Gütern, sei es auf dem Arbeits- oder Wohnungsmarkt, aber auch in kulturell-symbolischen Alltagspraktiken und für biografische Verläufe und Lebenschancen zentral – im Bildungsbereich» (Akbaba et al., 2022, p. 3). Die Schule als ein Teil des sozial-kulturellen Systems ist mit der Kultur gewachsen und ist geprägt durch (heteronormative) Traditionen, Gewohnheiten, Normen und Werte sowie durch pädagogische Überzeugungen, die sich z.B.

¹⁵ Kostenloses Mittagessen ist zumindest in der Stadt Zürich nicht gegeben, Reduktion oder Erlass werden auf Anfrage gestattet (<https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025/elterninformation.html>).

in Schulreformen widerspiegeln. Schule ist, im Sinne von Stuart Halls Repräsentationskritik (1997), ein Bild von Schule, geprägt durch gesellschaftliche Denkmuster, Werte und Erwartungen. Bildung und Wissensvermittlung sind dabei nie neutral und haben stets eine politische Dimension, sind eingebettet in politische Strukturen oder verfolgen bestimmte Interessen (vgl. Kritische Pädagogik nach Paulo Freire; z.B. in Kazeem-Kamiński, 2016, S.102). Machtverhältnisse sind in Schule inkorporiert, existieren in den schulischen Akteur:innen, werden stets fortgeschrieben und schlagen sich in verinnerlichter Unterdrückung oder verinnerlichter Dominanz nieder (Panesar, 2022, S. 66f).

Auch im Schweizer Bildungssystem sind Diskriminierung und strukturelle Ungleichbehandlungen laut eidgenössischem Bildungsbericht (SKBF) und aktuellstem Rassismusbericht (humanrights.ch & EKR, 2023, S.20ff) noch immer verbreitet (auch wenn das Wort «Diskriminierung» darin nur einmal vorkommt, «Equity» wird genutzt; vgl. SKBF 2023, u.a. S.78f, S.105f, S.151f; bzgl. der Absenz des Wortes «Rassismus» in Lehrplänen; vgl. Scherrer & Ziegler, 2016, S. 51ff) und zeigen sich nicht nur in zwischenmenschlichen Handlungen, sondern auch in Lernmitteln, Bilder-, Sach-, Hör- und Fachbüchern, Theaterstücken, Liedtexten, Bildmaterialien und Spielzeug (vgl. Abou-Shoak & El-Maawi, 2020, o.S.; Akue-Dovi, 2022; El-Maawi et al., 2022, S.22; Fajembola & Nimindé-Dundadengar, 2021).

Auch Panesar (2022) spricht Schulmaterialien eine relevante Stellung zu: politisch richtungsweisend «definieren [sie] geltendes Wissen und haben enorme Gestaltungsmacht» (S. 229). Sie stellt fest, dass Schulbuchverlage sich vermehrt ihrer verantwortungsvollen Rolle bewusst sind, sich aber dennoch zahlreiche Inhalte in Schulbüchern finden, die «Machtverhältnisse fortsetzen und damit Gruppen, denen Schüler*innen zugeordnet werden oder denen sie sich selbst zuordnen, abwerten» (S. 230). Es scheint als wären Schulbücher, resp. Lehr-Lernmittel «... Ausdruck eines gesellschaftlichen Bedürfnisses nach einem idealisierten Bild von sich als Gesellschaft und zugleich Vermittlungsinstanz eines ebensolchen Gesellschaftsbildes in Bezug auf die heterogene Vergangenheit von sozialen Gruppen und Gesellschaftsmitgliedern» (Karpf, 2021) und somit von einer dominanten Mehrheit konstruierte und idealisierte Wunschbilder.

Schulbücher mit diskriminierenden Inhalten sowie mit fehlenden positiven Identifikationsmöglichkeiten für (mehrfach-)marginalisierte Menschen, wie z.B. Schwarze Schüler:innen mit zugeschriebener Beeinträchtigung, gehören leider nicht der Vergangenheit an, sondern werden sogar (auch von kantonalen Schweizer Lehrmittelverlagen) neu verfasst (vgl. Abou Shoak & El-Maawi, 2020, o.S.). Rassistische Fremdbezeichnungen wurden zwar mit der Zeit meist entfernt oder korrigiert, stereotype Zuschreibungen in Bild und Text halten sich jedoch hartnäckig und sind noch häufig anzutreffen, genau wie unkritische Haltung gegenüber diskriminierenden, insbesondere rassistischen, Gewalttaten aktueller und vergangener Jahrzehnte (vgl. Abou Shoak & El-Maawi, 2020, o.S.). Und dies obwohl die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) zusammen mit dem Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung des Georg Eckert Instituts (GEI) einen Leitfaden für «inklusive Schulbuchgestaltung» entwickelt hat, der sich

explizit gegen Stereotypen, «Othering» und dadurch re/produziere Diskriminierung einsetzt (UNESCO & GEI, 2018). Diskriminierungsstrukturen sind so tief in unser kulturelles und bildungspolitisches Selbstverständnis eingebettet, dass sie häufig unbewusst re/produziert und unkritisch verbreitet werden – wie Abou-Shoak und El-Maawi (2020) in ihrer Analyse der aktuellen Lage zeigen. Damit wird dem geltenden Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung und somit diskriminierungskritischem Schulalltag Abou-Shoak und El-Maawi folgend, widersprochen und anstelle eines Abbaus von Diskriminierungen wird den Schüler.innen durch Schulbücher strukturelle Diskriminierung beigebracht, schlussfolgern die beiden (o.S.). Insbesondere die Angemessenheit als drittes Strukturelement des Rechts auf Bildung (Lohrenscheit, 2013) «... wird nicht erfüllt, wenn Unterrichtsmaterialien herabwürdigende Darstellungen enthalten ...» (Panesar, 2022, S. 23). Die Autorin führt weiter aus, dass auch der vierte Punkt, der sich Adaptierbarkeit nennt und aussagt, dass sich das Bildungssystem den verändernden Gesellschaften anzupassen hat, häufig nicht erfüllt wird: «Zudem stellen sich auch nicht alle Schulen auf die Lebenswirklichkeiten ihrer Schüler*innen ein. ... Vielmehr erwarten viele, dass diese sich hinsichtlich Habitus und Sprache an einer vorgestellten «deutschen» Norm orientieren. Andere Verhaltensweisen werden als «unpassend» abgewertet und stigmatisiert» (Panesar, 2022, S. 23). Auch wenn die Autorin hier von Deutschland und dem geforderten Anpassen an «deutsche» Normen spricht, wird sich dies in der Schweiz kaum unterscheiden und schulische Akteur.innen hegen wohl auch hierzulande die Erwartungen, dass sich die Schüler.innen an vermeintliche «Schweizer Standards» anzupassen haben und nicht das Bildungssystem an sie.

Wer nun denkt, dass Kinder keine Vorurteile haben, und isoliert von diesen Machtstrukturen aufwachsen, der scheint nach Hödl et al. (2022) zu irren: «Kinder, die bereits von klein auf Rassismus oder Antisemitismus erfahren, können sich nicht aussuchen, wann sie beginnen, sich mit diesem Thema zu befassen. ... Auch weisse [sic] Kinder wachsen nicht isoliert von Rassismus auf. Sie lernen früh, dass Weisse [sic] als vermeintliche Norm gilt. Das beeinflusst ihr Selbstbild und beschränkt ihre Wahrnehmung der Welt» (S.3). Hödl et al. (2022) führen weiter aus, dass Kinder nicht nur durch Gesagtes, sondern auch durch Blicke und Verhalten, Mimik und Gestik und all die Zwischentöne mitkriegen, wie Erwachsene auf andere reagieren, wer und was als erstrebenswert erachtet oder abgewertet wird. Auch sie kommen zu Schluss, dass Kinder auch durch Medien und Spielzeug diese ungleichen Machtverhältnisse verinnerlichen (S.3).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich zahlreiche Belege für Diskriminierung und Rassismus innerhalb der Institution Schule, in Schulmaterialien und Lehr- und Lernsettings finden lassen, obwohl dies der gesetzlichen Rahmung der Volksschule widerspricht (und gravierende Folgen für von Diskriminierung Betroffene mit sich bringt). Eine mangelnde Sensibilisierung, respektive Politisierung, (und Qualifizierung) von Lehrpersonen und weiteren Schulakteur.innen (auch Akteur.innen der Sozialen Arbeit) wird festgestellt (vgl. Agner & Fis, 2019) und als eine Ursache für Diskriminierung und Re/Produktion von Rassismus in Bildungsinstitutionen und Schulmaterialien genannt (vgl. El-Maawi et al, 2022, u.a. S.26). Der

der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) «Equity. Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen» (2015) verweist darauf, dass es zur Behandlung der komplexen Rassismusthematik äusserst wichtig ist, dass diese nicht nur von einzelnen Lehrpersonen oder in singulären Veranstaltungen aufgegriffen, sondern von der ganzen Schule und Schulleitung getragen werden. Zudem brauche es eine antirassistische und diversitätssensible Haltung, welche den ganzen Schulalltag nachhaltig prägt (Haenni Hoti, 2015, o.S.) und eine vorteilsbewusste Schulentwicklung, die Bildungspolitik, Schulverwaltung, Schulleitung und Unterricht als ineinandergreifende Ebenen wahrnimmt und verändert (Panesar, 2022, S.103ff). Auch Terkessidis (2018b, o.S.) sieht eine Dringlichkeit zur Veränderung der Organisationskultur. Er kritisiert, dass Heterogenität, resp. Vielheit, wie er es nennt, unter den Schüler.innen Normalität darstellt, wohingegen unter Lehrpersonen meist noch Homogenität herrscht (Fernsebner-Kokert, B., 2013, 12. April; Terkessidis, 2018b, S.130). Da, nach Terkessidis (2018b, o.S.), jedoch Lehrpersonen (resp. alle Schulakteur.innen) sowie die Organisationsstrukturen implizites Wissen und Verhalten als ~~normal~~ und «selbstverständlich» festlegen und «Normalitätserwartungen, die mit normativen Erwartungen einhergehen» mitbringen, verursachen sie, nebst der institutionellen Diskriminierung, Abwertung und Ausgrenzung gegenüber dem oder den ~~Anderen~~. Für die Umsetzung der gesetzlichen Rahmung, die dem Einhalten und Vermitteln der Menschenrechte viel Gewicht einräumt, bedarf es einer professionellen Haltung¹⁶, die eingesteht, dass Pädagogik und Bildung politisch sind, der stetigen Reflexion über die eigene (politische) Rolle (professioneller Habitus), einem kritischen Verständnis von Bildung, das den Erwerb von Kompetenzen genauso einschliesst, wie Selbstbestimmung, Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Empathie, Partizipation und Inklusion¹⁷ sowie einer professionellen Ethik und der daraus abgeleiteten Handlungsstrategien (Hocke & Kleff, 2017, S.20ff).

2.2 Soziale Arbeit: Auftrag und Professionsethik

*«Wenn Nutzer*innen einbezogen werden, beziehen wir uns implizit auf Empowerment, Inklusion, Partizipation, Demokratie, soziale Bewegungen, Intersektionalität und Befähigung.»
Emmanuela Chiapparini, 2016, S. 25f*

Die Soziale Arbeit befasst sich nach einer Definition der International Federation of Social Workers (IFSW, 2014) mit sozialem Wandel, Problemlösungen in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie der Ermächtigung und Befreiung von Menschen, um individuelles und kollektives Wohlbefinden zu fördern. Sie nutzt dazu die wissenschaftlichen Grundlagen der Sozial-, Human-, Geistes- und Rechtswissenschaften und von indigenem Wissen. Dabei agiert

¹⁶ Grundlegende Werte für eine inklusive Haltung nach Tony Booth zitiert nach Hocke und Kleff (2017): «Gleichheit; Rechte; Partizipation; Teilhabe; Respekt für Vielfalt; Gemeinschaft; Nachhaltigkeit; Gewaltfreiheit; Vertrauen; Ehrlichkeit; Mut; Freude; Mitgefühl; Liebe; Fürsorge; Optimismus und Hoffnung; Schönheit» (S. 25).

¹⁷ Inklusion, so Booth, zitiert nach Hocke und Kleff (2017) «ist ein Bekenntnis dazu, in der eigenen pädagogischen Einrichtung wie in der ganzen Gesellschaft Ausgrenzung zu überwinden und Ausgrenzung ist immer Menschen verachtend, also das Gegenteil von Menschenrechtserziehung» (S.25).

sie nach dem Prinzip der wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Gerechtigkeit, den Menschenrechten und der kollektiven Verantwortung. Ein kritisches Bewusstsein, sowie daraus abgeleitete Handlungsstrategien für strukturelle und individuelle Ungleichheiten und Barrieren (Ursachen von Unterdrückung oder Privilegien) nach intersektionalen und diskriminierungskritischen Kriterien wird in der Globalen Definition des IFSW (2014) als Kernaufgabe von Sozialer Arbeit als emanzipatorischer und partizipativer Praxis erachtet. Soziale Arbeit verfolgt einen eigenständigen systemischen Ansatz, der multiperspektivisch und interdisziplinär angelegt ist und Veränderungen ganzheitlich (biopsychosozial und spirituell) und auf allen Ebenen (politischer, institutioneller, individueller Rahmen) angeht (ISFW, 2014).

Der internationale Code of Ethics for Social Work, der von vielen Hochschulen der Sozialen Arbeit und Berufsverbänden der Sozialen Arbeit anerkannt wurde (vgl. Avenir Social, 2010), bildet die Grundlage für den Berufskodex der Sozialen Arbeit. Auch wenn hier leider, basierend auf Art.8 Abs.2 der Bundesverfassung von 1999, noch immer der gewaltvoll rassifizierende Begriff ~~Rasse~~ verwendet wird, der sich widersprüchlich zur Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession, sowie zu geltenden wissenschaftlichen Erkenntnissen verhält. Der Berufskodex formuliert «ethische Prämissen und Zielsetzungen» (Czollek et al., 2009, S.192), sowie die für eine gelingende Umsetzung notwendigen ethischen Kompetenzen. Der deutschen Übersetzung des Kodexes von Czollek et al. (2009) ist folgendes zu entnehmen: «Sozialarbeiter*innen haben die Verantwortung negative Diskriminierung entgegen zu treten, wenn sie auf der Grundlage von Merkmalen wie Fähigkeiten, Alter, Kultur, sozialem bzw. biologischem Geschlecht, Familienstand, sozioökonomischem Status, politischer Meinung, Hautfarbe, ethnischen oder anderen körperlichen Merkmalen, sexueller Orientierung oder spirituellem Glauben ... stattfindet» (S.192).

Soziale Arbeit im Handlungsfeld Schule

Nach Ziegele (2014) gab es in der deutschsprachigen Schweiz bereits in den 70-er Jahren erste Bemühungen Soziale Arbeit und Schule zusammenzudenken (Bildung und psychosoziale Entwicklung). Erst in den 90-er Jahren, durch Sucht, Gewalt und «Verweigerung» wurde die Zusammenarbeit etabliert. Seither ist Soziale Arbeit in Schule verbreitet und gewinnt an Bedeutung (S.14) (Tabelle 1).

Tabelle 1: Entwicklungsphase der Sozialen Arbeit in der Schule in der Schweiz (Baier, 2011, S.67)

| Zeitraum | Entwicklungsphase | Kennzeichen / zentrale Prozesse | Literatur |
|----------------------------|---------------------------|---|---|
| bis Ende der 1990er Jahre | <i>Pionierphase</i> | wenige Standorte, vorrangig mit Modellicharakter | Drilling/Stäger 2000 |
| seit Ende der 1990er Jahre | <i>Ausbauphase</i> | rasanter quantitativer Ausbau, teilweise auch ohne detaillierte Konzepte | Drilling 2001; Vögeli-Mantovani 2003; Vögeli-Mantovani 2005 |
| seit ca. 2005 | <i>Profilierungsphase</i> | zunehmende Vernetzung der Praxis, zunehmende Diskussion von Fachfragen und Arbeitskonzepten | AvenirSocial/ SSV 2010; Baier 2008; Baier/Deinet 2010; Hafen 2005 |

Soziale Arbeit in der Schule verortet sich an der Schnittstelle der drei Berufsfelder und ist somit ein Handlungsfeld der Sozialarbeit, der Sozialpädagogik sowie der Soziokulturellen Animation, wobei sich die drei nach Husi und Villiger (2012, S. 46) der Sozialen Arbeit subsumieren (Abb. 1).

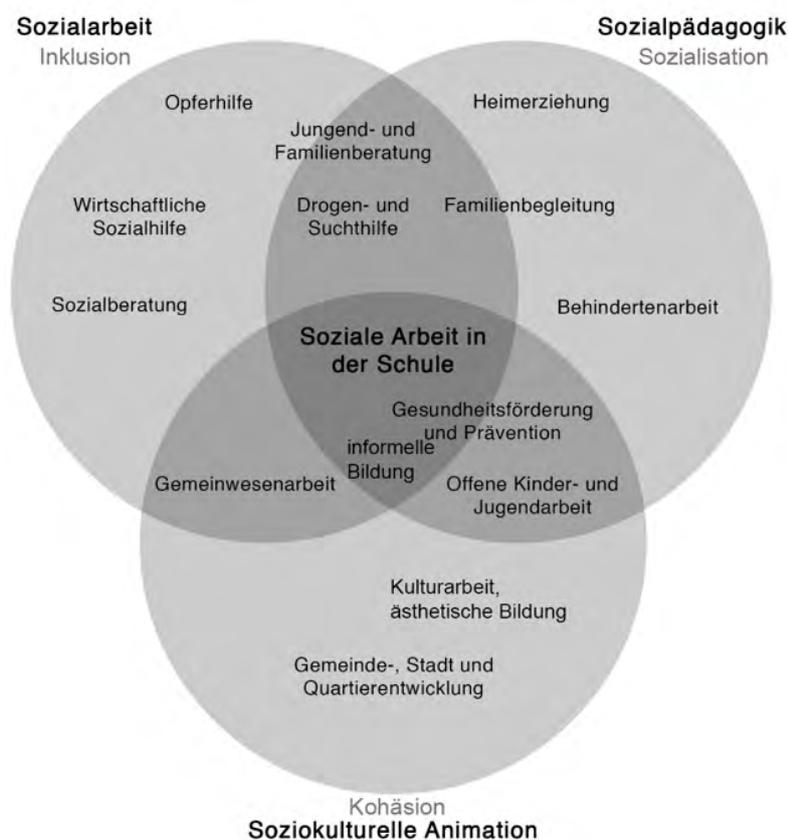


Abbildung 1: Berufsfelder Sozialer Arbeit (leicht überarbeitet durch d. A. nach Husi & Villiger, 2012, S.46)

(Problembewältigende) Inklusions-, (problemverhindernde und -bewältigende) Sozialisation- und (problemverhindernde und potenzialfördernde) Kohäsionsaufgaben kommen ihr demnach zu, wobei ihr eine Vielzahl an Methoden und Arbeitsweisen zur Verfügung stehen. Um die schweizerische Dreiteilung der Sozialen Arbeit auch innerhalb des Handlungsfeldes Schule nicht zu vernachlässigen, wird hier explizit der Ausdruck «Soziale Arbeit in der Schule», und nicht «Schulsozialarbeit», genutzt (vgl. Ziegele, 2014, S.15).

Weder in der Literatur noch in der Praxis besteht nach Ziegele (2014) ein einheitliches inhaltlich definitorisches Verständnis von Sozialer Arbeit in der Schule, weder als Konzept noch als Praxisform. Hingegen zeichnet sie sich durch erhebliche Differenzen im Fachdiskurs in Bezug auf Ziele und Zielgruppen, Funktionen, Methoden, Grundprinzipien und Rahmenbedingungen aus (S. 22). Ziegele (2014) versucht sich dennoch, oder gerade deshalb, an einer Definition, die die Aufgaben und Methoden aller drei Berufsfelder einbezieht und auf eine dynamische Entwicklung hinweist: «Soziale Arbeit in der Schule ist ein an die Schule strukturell dynamisch (im Sinne von kontinuierlich konstruiert) gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird. Sie unterstützt sowohl die (bio-) psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen und wirkt an einer nachhaltigen Schulentwicklung mit. Dabei bedient sich Soziale Arbeit in der Schule lebensweltnah und niederschwellig, systemisch-lösungsorientiert, diversitätssensibel und partizipativ innerhalb der verhaltens- und verhältnisbezogenen Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifischen Methoden der Sozialen Arbeit» (Ziegele, 2014, S. 28f).

Diese Definition lässt das Suchen, Finden und Ausweiten von Spiel- und Gestaltungsräumen zu, was nach Chiapparini et al. (2018) als zentrale Massnahme für die dringend geforderte Positionierung der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Schule erachtet wird.

Für Akteur:innen der Sozialen Arbeit birgt Schule als jüngstes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit aktuell, aufgrund ihrer Transformation und dem noch nicht einheitlich definiertem Verständnis, viel Handlungsspielraum und Mitgestaltungsmöglichkeiten. Aufgrund ihres Berufskodex und der globalen Definition von Sozialer Arbeit (siehe oben) sind sie prädestiniert im Handlungsfeld Schule für positive Veränderungen hinsichtlich gerechter(er) Bildung und gegen Ungleichheiten einzustehen und Chancengerechtigkeit, wie sie das Volksschulgesetz (2005, §2) zum Ziel hat, zu fördern. Das Empowerment und die Partizipation als Grundsätze der Sozialen Arbeit könnten so auch im Handlungsfeld Schule gezielt Anwendung finden. Der Sozialen Arbeit, die aus professionsethischer Perspektive einen intersektionalen machtkritischen Antidiskriminierungsauftrag hat (vgl. Czollek et al., 2009, S.192), könnte diese Spezifizierung zu einer stärkeren Positionierung im Handlungsfeld Schule verhelfen.

Trotz der idealen Voraussetzungen, die der Sozialen Arbeit in Hinblick auf ein Entstehen für Soziale Gerechtigkeit durch den Berufskodex zukommen, lassen sich die Problematiken der

Bildungsinstitutionen (siehe Abschnitt 2.1) auch auf das Feld der Sozialen Arbeit übertragen: Auch sie ist als Akteurin verstrickt in Macht- und Herrschaftsverhältnisse und re/produziert Ungleichheiten, Diskriminierung und somit Ein- und Ausschlüsse und wird ihrer Professionsethik und den Menschenrechten dadurch nicht gerecht (Heinte et al., 2021, S.40f). Der Erwerb einer diskriminierungskritischen Haltung, verstanden «als umfassenden Komplex von Denkweisen, [selbstreflexiven] Praxen, dezidiert professioneller Ethik und entsprechenden Handlungsvollzügen» (Heinte et al., S.45), aller Akteur:innen aller Bereiche und auf allen Ebenen der Sozialen Arbeit, das ständig kritische de/konstruktive Befragen der eigenen Strukturen, Theorien und Praxen (Melter, 2018, S. 38) sowie das Einbetten der Thematik als Querschnittsthema innerhalb der Ausbildungen, stellt immer noch eine Herausforderung für Profession und Disziplin dar, die es anzupacken gilt (Heinte et al., 2021, S.47).

2.3 Diskriminierungskritische Kulturelle Bildung als transformative Praxis

«Wie ... sähe eine Welt aus, in der kein Mensch aufgrund seiner Hautfarbe, seines Geschlechts, seiner Religion, seiner Klasse oder seiner sexuellen Orientierung [seines Körpers, seines Alters und aller anderen möglichen Dimensionen und deren Interdependenzen und Überlagerungen, A.d.A.] diskriminiert wird? Eine Welt, in der Menschen sich nur so viel nehmen, wie sie tatsächlich brauchen? In der sie nur so viel konsumieren, wie die Erde es verträgt? Eine Welt, in der der Wohlstand der einen nicht auf der Ausbeutung und Entmenschlichung der anderen aufbaut?»

Kübra Gümüşay, 2021, S.172f

Auf die Definitionsdebatten und Diskurse rund um die normativ geprägten Begriffe «Kultur» und «Bildung» wird hier nicht detaillierter eingegangen (siehe dazu Akbaba et al., 2022, S.8 (Kultur als Erklärungsmuster in Bildung); Auma, 2018 (Dominanzkultur); D-EDK, 2015c, S. 20 (Bildungsziel: Definition im Lehrplan21); Dirim & Mecheril, 2018; Ermert, 2009 (Kulturelle Bildung), Meyer-Bisch et al., 2019 (Kulturelle Teilhabe); Terkessidis, 2010 (Interkultur); Terkessidis, 2018b, S.103-170 (Bildung)).

Künste und Soziale Arbeit

Die Liste mit Vorhaben, die sich der Kulturellen Bildung zuordnen und die irgendwo zwischen den Künsten und Sozialer Arbeit angesiedelt sind, ist vielfältig¹⁸. Doch neu ist diese Verbindung nicht, Kultur hat schon seit vielen Jahren einen festen Platz in der Sozialen Arbeit, insbesondere in der Jugendarbeit. Treptow (2001) sprach schon vor knapp 40 Jahren vom «kulturellen Mandat der Sozialen Arbeit». Neuer hingegen ist die verstärkte soziale Ausrichtung der Kulturarbeit, der Kultureinrichtungen und der Kulturpolitik (Heinrich, 2016).

¹⁸ z.B. Hochschule für Künste im Sozialen im Deutschen Ottersberg mit Bachelor- und Masterstudiengängen; div. Forschungsprojekte an der HSLU, wie z.B. «Teilhabe durch kreative Praktiken» oder «Can we meet? Searching for a common ground: Social artistic practices and creative social work» an der Schnittstelle zwischen Sozialer Arbeit und Design & Kunst; Soziale Kulturarbeit, Alice Salomon Hochschule Berlin, seit den 1980-ern.

Ebenfalls neu ist die Ausrichtung der kulturarbeiterischen Praxis innerhalb der Sozialen Arbeit: Aufgrund der gesellschaftlichen Vielfalt an Lebensentwürfen und Lebensrealitäten, die alle Bevölkerungsgruppen und somit auch die Adressat.innengruppen der Sozialen Arbeit betrifft, wurden die kulturellen Ausdrucksweisen diversifiziert und hybridisiert und stellen nicht mehr nur die ästhetisch-subjektorientierte Praxis in den Vordergrund, bei der die künstlerische Wahrnehmung und Gestaltung zentral waren (vgl. Heinrich, 2016). Heinrich konstatiert: «...Kulturelle Bildung arbeite[t] heute selbstverständlich mit dieser Vielfalt». Heinrich (2016) erkennt eine zweite Entwicklung, wenn sie schreibt: «Vor allem Jugendliche verleihen ihrem kulturellen Eigensinn Ausdruck und fordern Teilhabe». Sie sieht eine steigende Anzahl kreativ engagierter Jugendlicher und sieht dieses zivilgesellschaftliche Engagement, das sie auch «kulturelle[r] Aktivismus» nennt, «aus der Perspektive der Sozialen Arbeit als neue Form der kulturellen Selbstermächtigung» und die Kulturelle Bildung als Impulsgeberin zur demokratischen Befähigung.

Kulturelle Bildung und ihr Potenzial hinsichtlich Sozialer Gerechtigkeit

«I am talking about a culture of schooling in which more importance is placed on exploration than on discovery, more value is assigned to surprise than to control, more attention is devoted to what is distinctive than to what is standard, more interest is related to what is metaphorical than to what is literal. It is an educational culture that has a greater focus on becoming than on being, places more value on the imaginative than on the factual, assigns greater priority to valuing than to measuring, and regards the quality of the journey as more educationally significant than the speed at which the destination is reached.

I am talking about a new vision of what education might become and what schools are for.»

Elliot Eisner, 2004, S.10

Kulturelle Bildung als kunstvermittelndes und kulturpädagogisches Feld, aber auch als ästhetische Bildungstheorie und -praxis wird in drei unterschiedliche Praxisfelder unterschieden: einem «*formalen Angebot Kultureller Bildung* und hier im Wesentlichen Angebote von Kita und Schule im Bereich der ästhetischen und kulturellen Bildung; ... einem *non-formalen Angebot*, das vor allem durch ausserschulische Einrichtungen der kulturellen Kinder- und Jugendbildung, aber beispielsweise auch Volkshochschulen, Jugendkunstschulen oder soziokulturellen Zentren geleistet wird und einem *informellen Praxisbereich*, der selbstbestimmt in familiären oder nicht-institutionellen Rahmen stattfindet» (Reinwand-Weiss, 2023).

«Ästhetische Bildung beruht auf eigenem Erleben, Handeln und Erfahren auf der körperlich-sinnlichen und szenisch-situativen Ebene, auf ästhetischen Erfahrungen» (Winderlich, 2009, p. 241). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass unter Ästhetischer Bildung nicht ausschliesslich Ergebnisse oder Produkte ästhetischer Handlungen zu verstehen sind, sondern vielmehr die Transformationsprozesse, die das Subjekt durch seine Handlungen, in seiner

Weltaneignung, selbst vollzieht und die sich im Prozess erweitern und verdichten. Diese Transformationsprozesse zwischen Subjekt und Welt hinterlassen Spuren, die vermittelt werden wollen. In diesem Zusammenhang ist ästhetische Bildung nicht nur als Aneignung von Welt, sondern auch als Auseinandersetzung und Austauschprozess zwischen dem Subjekt, der Welt und dem Anderen zu verstehen (Winderlich, 2009, p. 241).

Der ehemalige Leiter der Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel, Karl Ermert (2009) definiert Kulturelle Bildung wie folgt: «Kulturelle Bildung bedeutet Bildung zur kulturellen Teilhabe. Kulturelle Teilhabe bedeutet Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen» und verortet sie als Teil der Allgemeinbildung.

Mit dieser Definition, die sowohl Teilhabe wie auch Kultur und Bildung beinhaltet, wird ersichtlich, dass Kulturelle Bildung Teil der Menschenrechte ist (AEMR, 1948, Art. 26 & 27; vgl. Fuchs, 2013/2012; Fuchs, 2015). «Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben» (AEMR, 1948, Artikel 27, Abs. 1). So betrachtet ist Kulturelle Teilhabe ein Teil der Auseinandersetzung um gesellschaftliche Teilhabe¹⁹ und stellt das Grundrecht des Einzelnen dar, an der Schaffung, Nutzung und Verteilung von Kunst und Kultur beteiligt zu sein und den Kunst- und Kulturbegriff mitzuprägen (über den jeweils «legitimierten» hinaus). Menschenrechte kennen keine Hierarchisierung. «Das Recht auf kulturelle Teilhabe» steht nach Fuchs (2015) somit «gleichberechtigt neben dem Recht auf körperliche Unversehrtheit». Die Grundlage dafür ist ein Verständnis von Menschlichkeit, das die gesamtheitliche Entwicklung des Menschen - über das bloße Überleben hinaus - das die Entwicklung der Interessen, Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten als Bedingung zum Menschsein anerkennt, was sinnlich-ästhetische Erfahrungen (im Konsumieren und Produzieren) miteinschließt (Fuchs, 2015). Menschenrechte gelten für alle Menschen und jederzeit. Um Ausnahmen möglichst einzudämmen, war es nach Fuchs (2015) «notwendig für spezielle Menschengruppen gesonderte Konventionen zu formulieren und zu verabschieden» (Fuchs, 2015). So findet sich das Menschenrecht auf kulturelle Teilhabe auch in der Behindertenrechtskonvention, in der Kinderrechtskonvention (UN-KRK, 1989, Art. 28, 29 & 31) oder in der UNESCO Konvention zur kulturellen Vielfalt. Teilhabe bedingt nach Fuchs (2015) stets auch der Wille zur Teilgabe und somit einer Auseinandersetzung mit der eigenen Motivation für Teilhabe/Teilgabe, der eigenen Eingebundenheit sowie den Nicht-/Privilegien, womit der Kulturellen Bildung macht- und diskriminierungskritische Ansätze innewohnen (sollten).

Elliot Eisner, Künstler, Kunstpädagoge und Bildungstheoretiker und wichtiger Vertreter für die Einbettung der Künste im öffentlichen Bildungswesen (USA), nennt zahlreiche spezifische Bildungspotenziale von Lernen mit und durch die Künste (vgl. Cohen, o.J.). Insbesondere die folgenden fünf sind für das Handlungsfeld Schule und die Arbeit mit Kindern und Bilderbüchern besonders relevant und verweisen (wenn auch hauptsächlich implizit) auf

¹⁹ Dabei lassen sich unterschiedliche Formen von Teilhabe unterscheiden: die Ökonomische, die Politische, die Soziale und die Kulturelle, die alle aufs engste zusammenhängen (vgl. Fuchs, 2015).

diskriminierungs- und machtkritische Ansätze (insbesondere Institutionskritik): (1) «The arts teach children that problems can have MORE than ONE solution and that questions can have more than one answer», (2) «The arts make VIVID the fact that neither words in their literal form nor numbers exhaust what we can KNOW. The limits of our language do not define the limits of our COGNITION», (3) «The arts teach students to think through and with material. All art forms employ some means through which IMAGES become REAL», (4) «The arts help CHILDREN LEARN to say what cannot be said», (5) «The ARTS ENABLE us to have EXPERIENCE we can have from no other source and through such experience to DISCOVER the range and variety of what we are capable of FEELING» (Cohen, o.J.).

Etwas klarer formuliert Sturm (2017), Kunstpädagogin und Theoretikerin, die sich auf Karl-Josef Pazzini bezieht, das Potenzial von Kunst als Korrektiv: «Kunst durchkreuzt diskursive Ordnungen, befragt Dualitäten und Gegensätze, macht Fixierungen locker, die Zusammenhänge fraglich. Bildungsarbeit ist ... dazu aufgerufen ... die Dinge nicht in Eindeutigkeit zu ertränken, sondern sie in ihre Rätselhaftigkeit zu bewahren. ... Lehren heisst so kontrollierte Ungewissheitssteigerung Also sich jenseits der Gewissheit aufzuhalten, die Welt wäre tatsächlich so, wie wir sie selbstgewiss sortieren» (S.95f).

Dass die so geförderten ästhetischen Erfahrungen, die für die Kulturelle Bildung zentral sind, sich besonders gut für das Hinterfragen und Aufbrechen von Dominanzverhältnissen innerhalb von Bildungsinstitutionen eignen betont Reinwand-Weiss (2013/2012): «...Kulturelle Bildung besitzt die Kraft zur Transformation bestehender pädagogischer Verhältnisse, die immer Ausdruck eines herrschenden Verhältnisses von Individuum und Kultur sind». Während sich Kulturelle Bildung einerseits dafür eignet Transformationen hinsichtlich Sozialer Gerechtigkeit anzustossen, sind in ihr dominanzgesellschaftliche Eigenschaften inkorporiert.

Einen kritischen Blick auf Kulturelle Bildung und ihre vermeintlichen Potenziale wirft Auma (2018). Sie analysiert Kulturelle Bildung aus Sicht der Diversitätsforschung und Diversitätspädagogik und sieht sie als nicht-losgelöst von in der Gesellschaft vorherrschenden Narrativen, Werten und Normen (die leider, wie in Abschnitte 2.1 und 2.2 gezeigt wurde, mehrheitlich rassistisch und diskriminierend sind). Insbesondere die «Normalisierung von Dominanz als auch ... [die] Dramatisierung von Differenz» innerhalb einer «Dominanzkultur» müssen auf kritische und konstruktive Weise in den Blick genommen werden, «um gegen Barrieren und Ungleichheiten anzukämpfen» (Auma, 2018). In Bezugnahme auf Eggers (2015)²⁰ sieht Auma (2018) den systematischen Einbezug dreier Dimensionen in «die Konzeptualisierung, die Praxis und die Evaluation von Angeboten der Kulturellen Bildung» als unerlässlich: «... die Sicherung von Chancengleichheit, die Sicherung des Rechts auf Teilhabe von ungleich positionierter Zugehöriger* einer Gesellschaft und schliesslich die voraussetzungsvollste Aufgabe, die Sicherung von Schutz vor Diskriminierung». Nur dann kann es Kultureller Bildung gelingen, die oben erwähnten Potenziale für alle zugänglich zu machen.

²⁰ Es handelt sich bei Eggers und Auma um dieselbe Person.

Diskriminierungskritische Bildung

«Wird die Differenz betont, um Ungleichheiten zu legitimieren, gilt es, sie zurückzuweisen und auf Gleichheit zu beharren. Und wird Gleichheit umstandslos behauptet, muss auf Differenz beharrt werden, weil sonst die realen Herrschaftsverhältnisse einschliesslich ihrer historischen Konstruktionsprozesse verhüllt und verleugnet werden.»

Astrid Albrecht-Heide zitiert nach Ursula Nissen, 1998

Es scheint schwierig, in der Fülle aus Disziplinen, Theorien, Methoden, Konzepten, konkreten Utopien und Perspektiven, die sich rund um Begriffe wie Diversität, (Radical) Diversity, Social Justice, Rassismuskritik, Intersektionalität, Ungleichheit, Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit, Vielfalt, Heterogenität, Vielheit und Diskriminierungskritik anordnen, die untereinander Überschneidungen aufweisen, sich gegenseitig nähren und dann auch wieder unterscheiden, den Überblick zu halten. Diese Vielzahl an Bezügen spiegelt sich auch in der Pädagogik: Critical und radical pedagogy, Engaged Pedagogy, Antidiskriminierungspädagogik, Pädagogik der Vielfalt, Diversitätspädagogik, Migrationspädagogik, inklusive Pädagogik, intersektionale Pädagogik, Anti-Bias- und Diversity-Ansätze; dies sind nur einige der Stränge, die sich diskriminierungskritischer Bildung widmen und zu denen aktuelle Publikationen existieren. Nach Scherr (2012) (der sich auf Lutz et al., 2010; Müller, 2011; Salzbrunn, 2012; Weischer, 2011 bezieht und in seinem Beitrag eine Verknüpfung von Ungleichheitstheorie, Diskriminierungstheorie und Differenzierungstheorie vornimmt), ist «sozialwissenschaftlichen Diskursen, die durch die Begriffe Diversität und Ungleichheit markiert sind», das Interesse gemeinsam, «Einsichten der Ungleichheitsforschung, der Geschlechterforschung sowie der Ethnizität - und Rassismusforschung in eine hinreichend komplexe Theorie sozialer Ungleichheiten, von Verteilungs-, Macht- und Anerkennungsverhältnissen zu integrieren» (S.1.).

Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch (auf subversiv-lustvolle Weise) zu hinterfragen und (dadurch) Schritt für Schritt zu transformieren, steht im Vordergrund der vorliegenden Forschungsprojektes. Diskriminierungskritik ist demnach nach Mörsch (o.J.c) der passende Begriff: Er stellt nicht die «Ver-Anderten» ins Zentrum (wie es z.B. die Begriffe Diversität, Vielfalt, Inklusion, Integration tun), sondern legt den Fokus, wobei auch Höllwart et al. (2020), die Bezug nehmen auf Smodics und Garnitschnig (2017) sowie Sternfeld (2017) in dieselbe Richtung weisen, «vielmehr auf die jeweils eigene Verortung (eines Individuums, eines Teams, einer Einrichtung) im sozialen Raum und auf deren jeweilige Machteffekte sowie auf die daraus resultierenden strukturellen Diskriminierungen») und damit einhergehenden Spielräume für Veränderungen. «Kritische Kunstvermittlung als transdisziplinäre Bildungspraxis will durch das Arbeiten mit künstlerischen Strategien Räume für Imaginationen dessen eröffnen, was (noch) nicht da ist, aber sein könnte. Gleichzeitig werden Mittel an die Hand gegeben, um diese Vorstellungen auszuarbeiten und zu konkretisieren. Ein zentrales Anliegen ist die Ermöglichung von Teilhabe und Mitgestaltung durch alle Beteiligten Kritische Kunstvermittlung eröffnet Zwischenräume, in denen im Mittelpunkt steht, sich jenseits von Zuordnung und Zuschreibung darauf einzulassen, was zwischen Lernenden und zwischen

Lehrenden und Lernenden entsteht und darauf, dass wir dies nicht schon vorher kennen können ... » (Höllwart et al., 2020, S.87).

Aus der grossen Bandbreite oben erwähnter Fülle an Theorien und Ansätze wird exemplarisch auf Engaged Pedagogy als Haltung und Strategie und Critical Diversity Literacy als (sozialpädagogische) Praxis fokussiert. Beide Ansätze (zusammen mit der Arts-based research, Abschnitt 4.2) dienen als Grundlage für die Konzeption und Umsetzung der Forschungswoche und der Gestaltung der vorliegenden Arbeit. In Engaged Pedagogy finden (postkoloniale) machtkritische, differenzsensible, inklusive sowie empowernde Ansätze zusammen. In forschendem Lernen und mit einem neuen Verständnis von «legitimiertem» Wissen arbeiten Lehrende und Lernende gemeinsam, wobei die eigene Positionierung, Widersprüche, Verletzlichkeit und insbesondere eine selbstreflexive Praxis zentral sind. Dass diese von bell hooks entwickelte (bereits über 20-jährige) Pädagogik einen Nerv der Zeit trifft und gleichzeitig unterschiedliche (wieder) aktuelle Ansätze zu verbinden vermag, zeigen die Vergleiche mit kürzlich erschienenen Publikationen wie u.a. «Lehrer*innenbildung (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft» (Ivanova-Chessex et al, 2022); «Making Democracy Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag» (Rajal et al., 2020); «Handbuch Migrationspädagogik» (Mecheril, 2016); «Das postkoloniale Klassenzimmer» (Terkessidis, 2021); «Gerechte Schule: vorurteilsbewusste Schulentwicklung mit dem Anti-Bias-Ansatz» (Panesar, 2022); «Praxisbuch diskriminierungskritische Schule» (Foitzik et al., 2019); «Die Schule der Migrationsgesellschaft im Blick Diskriminierungskritische Lehr-Forschung von Lehramtsstudierenden» (Akbaba & Wagner, 2022); «Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion» (Braksiek et al., 2022); «Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum» (Dankwa et al., 2021) sowie «Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung» (Bak & Machold, 2022). Critical Diversity Literacy bildet eine grosse Schnittmenge zur Engaged Pedagogy, ist auf den deutschsprachigen Raum sowie die Schnittstelle Bildung/Kunst angepasst, spricht aus einer postmigrantischen Sichtweise und bietet konkretere Bildungsmaterialien für zeitgemässe, menschenrechtskonforme Bildung und den Barriereabbau an Bildungsinstitutionen. Das in ihr innewohnende «Literacy», als erlernbare Lesefähigkeit im Sinne einer Alphabetisierung, bildet dabei eine Verbindung zu den Literacies (vgl. Abschnitt 3.3), die in der Arbeit mit Bilderbüchern (insbesondere (Critical) Visual Literacy) sowie im Kontext Schule ((Critical) Literacy, Information Literacy, Visual Literacy, Media Literacy, Digital Literacy und Multimodal Literacy) relevant sind.

Engaged Pedagogy

Engaged Pedagogy ist eine (pädagogische) Theorie und gesellschaftsverändernde Praxis und versteht sich als Bündelung ermächtigender pädagogischer Strategien, die es Lehrenden und Lernenden gleichermaßen ermöglicht, sich mit ihrer Positionierung und der Gesellschaft kritisch auseinanderzusetzen (und somit das kritische Denken fördert) und Veränderungen anzustossen. Die Engaged Pedagogy wurde von bell hooks aus der Kritischen Pädagogik

heraus entwickelt und ist stark von Paulo Freires Ansätzen der Pädagogik der Unterdrückten (Freire, 1970b) geprägt. hooks baut auf den Kernanliegen auf (Lebensrealitäten der Schüler:innen als Ausgangspunkt von Bildung (Lebensweltbezug), Bildung als aktive Praxis gegen Rassismus und dessen Folgen, Bildung als Empowerment von unterdrückten Communities und Bildung als Mittel zur Veränderung (vgl. Kazeem-Kamiński, 2016, S. 76) und erweitert die (damals männlich dominierte anticlassistische) Kritische Pädagogik, mit feministischen und antirassistischen Theorien. Auch fließen Ansätze aus dem Engaged Buddhism ein, die zu einer gesamtheitlichen Pädagogik beitragen, die Körper und Geist nicht trennt und spirituelles und intellektuelles Wachstum aller Individuen zum Ziel hat. Die Engaged Pedagogy versteht sich dabei nicht als Rezept oder Anleitung für die Übersetzung in konkrete Lehr-Lern-Situationen, sondern als Grundgerüst, Haltung, oder eben Strategie, den eigenen Kontext kritisch zu betrachten und zu analysieren und dadurch zu transformieren. Dabei sieht hooks Schmerz als «constructive sign of growth» und die Auseinandersetzung mit ihm und mit Konfliktsituationen als Grundlage, um positiven Wachstum und Veränderung zu ermöglichen (Kazeem-Kamiński, 2016, S.116).

Im Vordergrund der Arbeiten von bell hooks, einer afrikanisch-amerikanischen Kulturtheoretikerin, Pädagogin und Autorin, stehen antirassistische, antiheteronormative, anticlassistische und ermächtigende Politiken. Dabei nährt sie sich aus verschiedenen geisteswissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Fachrichtungen von Philosophie über Pädagogik bis zu Engaged Buddhism und hat auch – was besonders interessant ist für die vorliegende Arbeit – mehrere Kinderbücher verfasst (vgl. Klem-Marí, 2021, 15. Dezember). hooks verortet sich in den wissenschaftlichen Disziplinen der (Schwarzen) Kulturkritik²¹ (Cultural Studies²², Repräsentationskritik), dem (Schwarzen) Feminismus und der Kritischen Pädagogik und führt Ansätze aus unterschiedlichen Feldern zusammen: Repräsentationskritik, Kritische Medientheorie, Postkoloniale Theorien, Rassismusforschung sowie Critical Whiteness Studies (Kazeem-Kamiński, 2016, S.34). Insbesondere die Auseinandersetzung mit Kunst wird von ihr als Potenzial hervorgehoben: sie ermöglicht nach hooks (1990, S.18, S.39), zitiert nach Kazeem-Kamiński (2016), «ein Denken von kulturellem Widerstand und neuen Identitätsentwürfen» (S.58). bell hooks bezieht sich insbesondere auf Schwarze Theoretiker:innen und Autor:innen, die auch aktivistisch tätig waren/sind. Sie bevorzugt den Begriff *white (capitalist patriarchal) supremacy* gegenüber demjenigen des «Rassismus» und

²¹ «The aims of cultural criticism ... are (a) to describe the patterns of social life that intend human fulfillment, (b) to criticize those cultural activities that undermine human fulfillment, and to advance those cultural activities that increase human fulfillment. Cultural criticism, at its best will be both enlightening and emancipatory». bell hooks (1999, S.17f) zitiert nach Kazeem-Kamiński (2016, S.58).

²² «Die Cultural Studies fanden ihren Anfang in der Pädagogik, genauer gesagt in der Erwachsenenbildung (wichtige (frühe) Vertreter: Raymond Williams, Stuart Hall). ... Die Cultural Studies sind heute zu einem theoretischen Feld und einer intellektuellen Praxis geworden, von kultursoziologischen, psychoanalytischen, politischen Ansätzen inspiriert und aus feministisch und postkolonialer Perspektive entscheidend reformuliert. Sie haben die Wissensproduktion der letzten Jahrzehnte deutlich geprägt. Eine Wissensproduktion, die immer von der (politischen) Frage nach den Machtverhältnissen ausgeht bei der Analyse von – durchwegs hierarchisierenden – Identitätskonstruktionen und -artikulationen – in dem Wissen, dass Kultur diese machtvollen Zuschreibungen (Stichwort Race, Class, Gender) nicht nur transportiert, sondern produziert» (ZHdK, o.J.b).

unterstreicht dabei, wie auch Peggy Piesche (2005, S.16), die Konstruktion der «unmakierten Normalität» von «Weisssein» und «Weissein» als bedeutungsproduzierende Wirklichkeitskonstruktion. Dabei verweist sie auf die *Critical Whiteness Studies*, die «sich aus der Kritik an Rassismusforschung und antirassistischem Engagement [entwickelten], die Ausgrenzung und Diskriminierung von Menschen aufgrund des Rassekonstrukts in den Blick nehmen und ablehnen, dabei aber nur «die Anderen» als rassifiziert wahrnehmen und so Rassismus letztlich an die Präsenz von Nicht-weissen knüpfen. Die als Norm und Zentrum unhinterfragte Kategorie «Weissein» [sic] stellt *Critical Whiteness* [sic] *Studies* ins Zentrum ihrer Untersuchungen» (ZHdK, o.J.a).

Die *Engaged Pedagogy* ist Teil der *critical pedagogy*/Kritischer Pädagogik, die geprägt ist von zahlreichen (kritischen) Pädagog.innen und (kritischen) Denker.innen wie Paulo Freire, Audre Lorde, John Dewey, Antonio Gramsci, Michel Foucault, W.E.B. Du Bois oder Carter G. Woodson und der Kritischen Theorie, die eng mit dem Institut der Sozialforschung der Frankfurter Schule verbunden ist (Kazeem-Kamiński, 2016, S. 72f; S.91). Die Überwindung von Ungleichheit und Diskriminierung und deren strukturelle Ursache, die es kritisch zu hinterfragen gilt, bildet dabei den gemeinsamen Nenner aller Denker.innen.

Nach Kazeem-Kamiński (2016) beinhaltet *Engaged Pedagogy* sechs Thesen, die in Verbindung mit Lehr-Lern-Settings gebracht werden ((1) Bildung ist politisch; (2) Bildung kann die Befreiung aller Menschen fördern; (3) [Keine] Trennung von Geist und Körper: The Mind/Body Split; (4) Anerkennung von Erfahrung und der Präsenz der Lernenden und Lehrenden im Klassenraum; (5) Rassismus, Sexismus, Diskriminierung und Lehre; (6) Negative Emotionen, Schmerz und Lehre). Sowohl die Theorie wie auch ihre Produktion werden in diesem Kontext als ermächtigende und gesellschaftsverändernde, soziale («befreiende») Praxis verstanden, die der Befreiung und Überwindung der miteinander verwobenen diskriminierenden Herrschaftsstrukturen dienen (und nicht der eigenen Positionierung innerhalb der Wissenschaft). Sie haben Auswirkungen auf einer spirituellen, psychischen sowie aktivistischen Ebene, die nach hooks, alle gleich wichtig sind, können aber auch als Mittel zur Dominierung und somit zu Ein-, resp. Ausschluss genutzt werden (Kazeem-Kamiński, 2016, S. 130). Auch (Bildungs-)Räume werden von ihr dabei nicht ausser Acht gelassen, insbesondere widmet hooks sich ihrer Einbettung in Machtstrukturen und ihrem Potenzial für Veränderungen. Für hooks (1994) ist der Klassenraum, und später jegliche Räume, die der Wissensvermittlung dienen, «der radikalste Raum für Veränderung»: Sie fordert «renewal and rejuvenation» der Lehr-Lern-Settings und hat eine klare Vorstellung von Bildung: «... I celebrate teaching that enables transgression – a movement against and beyond boundaries. It is that movement which makes education the practice of freedom» (hooks, 1994, S.12). Nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende sollen nach hooks, in solchen Settings, die sich aktiv gegen Ungleichheit einsetzen («education for liberation» im Gegensatz zu «education for domination»), wachsen und Empowerment erfahren. Dies kann gelingen, wenn Vulnerabilität von allen zugelassen wird, der Lehr-Lern-Raum zu einem «participatory space» wird, in dem jede.r teilhaben kann und Erfahrungen als wichtiger Teil von Theoriearbeit anerkannt werden (vgl. hooks, 1994, S.12; Kazeem-Kamiński, 2016, S.111f).

Der Publikation und der Rezeption, die im Sinne von Kulturkritik/cultural criticism²³ verstanden wird, wird besondere Bedeutung beigemessen. Insbesondere soll darauf geachtet werden, Möglichkeiten für Dialog und Austausch ausserhalb der akademischen Blase zu finden, um ein möglichst breites Publikum zu erreichen und Re/Produktion von alten kolonialen Mustern vorzubeugen: «If there is not a mutual exchange between the cultural subjects ... that are written about and the critics who write about them, a politics of domination is easily reproduced wherein intellectual elites assume an old colonizing role, that of privileged interpreter – cultural overseers» (hooks, 1990, S.9). Wie hooks in der Engaged Pedagogy proklamiert, sollen alle ihre Positionierung und die Strukturen rundherum kritisch hinterfragen. So überrascht es nicht, dass sie auch das geltende Wissenschaftssystem unter die Lupe nimmt und kritisiert, dass es für Ein- und Ausschlüsse sorgt und zu Ungleichheiten beiträgt. Folgerichtig plädiert sie für eine «Ent-Elitisierung» und somit Öffnung der akademischen Welt und stösst dabei selbst Veränderungen an, in dem sich die Schreibweise ihrer Werke beispielsweise von der standardmässigen wissenschaftlichen Schreibweise unterscheidet (wofür sich auch häufig kritisiert wurde und ihr wissenschaftliche Relevanz aberkannt wurde (vgl. für kritische Stimmen z.B. Davidson & Yancy, 2009). «When our lived experience of theorizing is fundamentally linked to processes of self-recovery, of collective liberation, no gap exists between theory and practice» (hooks, 1994, S.61). hooks sieht «theory as a liberatory practice» und macht ihre persönlichen Erfahrungen innerhalb ihrer Thesen und Forderungen sichtbar. Sie bewegt sich somit ausserhalb des Entweder-oder-Mechanismus zwischen Privat und Öffentlich oder Theorie und Praxis (wie sie das in ihrer Pädagogik auch einfordert) und zeigt, folgerichtig, ihren subjektiven Standpunkt.

Innerhalb der wissenschaftlichen Arbeit legt hooks den Schwerpunkt auf Vermittlung (dialogische Theorieproduktion), Verständlichkeit und Lesbarkeit (und verzichtet dafür, als politische Entscheidung gegen Ausschluss, auf Fussnoten und Zitierhinweise) und publizierte Werke fernab des akademischen Kanons (vgl. Kazeem-Kamiński, 2016, S.137f).

Während hooks für ihre Pädagogik in ihren Werken unterschiedliche Benennungen nutzt (radical pedagogy, revolutionary pedagogy, feminist pedagogy, transformativ pedagogy, revolutionary feminist pedagogy oder progressiv holistic pedagogy), schlägt Kazeem-Kamiński Engaged Pedagogy²⁴ als Schirmbegriff für hooks «ganzheitliche Bildungsstrategien²⁵» vor (Kazeem-Kamiński, 2016, S.97).

²³ Wobei die Analyse von gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und kulturellen Handlungen zentral sind (Kazeem-Kamiński, 2016, S.58).

²⁴ Auf der Suche nach der genauen Bedeutung und Herkunft des Begriffs «engaged» stösst Kazeem-Kamiński (2016) auf den vietnamesischen, buddhistischen Mönch Thich Nhat Hanh, der als Vertreter des «engaged buddhism» grossen Einfluss auf hooks und ihre Werke hatte. Kazeem-Kamiński sieht Gemeinsamkeiten in der geteilten Haltung: Wissen wird nicht einseitig von Lehrenden an Lernende vermittelt. Lehrende fördern Lernende als Individuen in ihrem spirituellen und intellektuellen Wachstum und beziehen sie in Lernprozesse ein, damit sie sich der strukturellen Gegebenheiten bewusst werden und sich mit sozialen, ökonomischen, politischen und ökologischen Problemen der Gesellschaft auseinandersetzen (S.122).

²⁵ Mit diesem Begriff möchte Kazeem-Kamiński die Offenheit und die Gestaltungsmöglichkeiten von hooks Pädagogik betonen, die sich als «Basisverständnis», resp. Grundhaltung versteht (und nicht als ein starres pädagogisches Konzept oder eine Theorie der Wissensvermittlung) und gleichzeitig auf die Untrennbarkeit von Geist und Körper verweisen (Kazeem-Kamiński, 2016, S.97; S.124).

Critical Diversity Literacy

«Critical Diversity Literacy» ist den Critical Diversity Literacy Studies (CDL) entlehnt und versteht sich als «Lesefähigkeit bezüglich Diskriminierungskritik», resp. als «konzeptuelle Rahmung für die Lehre und Forschung zum Aufbau von diskriminierungskritischem Wissen» (Mörsch, 2018). CDL zielt «...auf die Ermöglichung einer kritisch-performativen Lektürepraxis zu Fragen von Diversität, d.h. auf die Analyse bestehender Machtverhältnisse und die Imagination von deren Transformation» (Sternfeld (2013) zitiert nach Klingovsky et al. (2021, S.19)) und hat dabei vor allem (Bildungs-)Institutionen im Blick. Dabei ist Critical Diversity Literacy eine «kollektive Suchbewegung», bei der das «gemeinsame Erstellen von Kontaktzonen» im Fokus steht (Sternfeld (2013) zitiert nach Klingovsky et al. (2021, S.19)).

CDL wurde 2007 von der weissen südafrikanischen Soziologin Melissa Steyn veröffentlicht (vgl. Mörsch, o.J.c). Aufbauend auf dem von France Winddance Twine entwickelten Konzept der «Racial Literacy», erweitert es «dieses um weitere Kategorien struktureller Unterdrückung und Ungleichheit wie Geschlecht, Sexualität, Behinderung und Klasse». CDL ist geprägt durch theoretische Konzeptionen wie *Critical Whiteness*, *Critical Race Theory*, *Critical Diversity Studies* und *Antirassismus* und Theoretiker:innen wie Kimberlé Crenshaw und bell hooks.

CDL ist nach Steyn eine Art Alphabetisierung hinsichtlich Diskriminierungskritik (oder der machtkritischen Form von Diversität), «Lesepraxis» und «Befähigung» (vgl. Mörsch, o.J.c): «...that enables a person to «read» prevailing social relations as one would read text, recognizing the ways in which possibilities are being opened up or closed down for those differently positioned within the unfolding dynamics of specific social contexts» (Steyn, 2015, S.381). CDL ist ein Werkzeug bestehend aus zehn differenzsensiblen, machtkritischen Kriterien mit Sozialer Gerechtigkeit als Ziel, die Orientierung bieten bei der komplexen Aufgabe der Alphabetisierung hinsichtlich Diskriminierungskritik. Carmen Mörsch (o.J.c), ehemalige Leiterin des Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) hat diesen Indikatorenrahmen aus queerfemininistischer, postkolonialer und diskriminierungskritischen Perspektive auf den deutschsprachigen Raum und die Schnittstelle Bildung/Künste übertragen und daraus sieben Indikatoren erarbeitet²⁶ (Mörsch, 2018).

- Verstehen, dass Differenzkategorien wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung, Klasse und Rassisierung sozial hergestellt sind.
- Verstehen, was Intersektionalität ist, also das Zusammenwirken dieser Kategorien bei der Herstellung von Ungleichheit erkennen können.
- Verstehen, was vor diesem Hintergrund Privilegiertheit ist. Auf dieser Grundlage eine kritische Selbstpositionierung vornehmen können.
- Über eine Sprache verfügen, Begriffe kennen, um Ungleichheit und Herrschaftsverhältnisse benennen zu können.
- Hegemoniale Adressierungen erkennen/dekodieren können.

²⁶ Das Material ist umfassend. Innerhalb der vorliegenden Arbeit kann jedoch nicht detaillierter darauf eingegangen werden. Für einen aktuellen Artikel von Steyn und Vanyoro zu «CDL: A framework for multicultural citizenship education»; vgl. Steyn, & Vanyoro (2023).

- Verstehen, was die Kontinuitäten von historisch gewachsenen Herrschaftsverhältnissen in der Gegenwart sind.
- Und schliesslich, im Wissen um alldem den Willen zur Veränderung hin zu mehr Gerechtigkeit entwickeln.

Aufbauend darauf hat sie, gemeinsam mit vielen anderen, ihre Bildungsmaterialien entwickelt. Diese beinhalten zwei Lernkartensets, eines mit acht Indikatoren für CDL-Lesefähigkeit (doing difference verstehen, Privilegiertheit wahrnehmen, Selbstverortung versuchen, Intersektionalität rekonstruieren, Verändern wollen, Vokabular entwickeln, Hegemoniale Adressierungen, Historische Kontinuitäten), ein zweites mit drei Dimensionen, die ineinandergreifen und das Arbeits- und Lernfeld bestimmen (Kanon, Methoden, Strukturen). Dazu findet sich ein Einführungstext, ein Praxisleitfaden, Querkarten (Innehalten-, Aktivitäts-, Einwände- und Zitatkarten), Anschauungsmaterialien, weitere Quellen und Materialien sowie ein Glossar (Mörsch, o.J.).

Die Erarbeitung einer Befähigung zur Lesefähigkeit hinsichtlich Diskriminierungskritik braucht Zeit. Die Bereitschaft für Veränderung, Selbstreflexivität, Offenheit für Prozesse und das Gegenüber sind nur einige der Kompetenzen, die es für diese Arbeit benötigt. Während des Prozesses des Übens setzen sich Ver-Lern-²⁷ und Stör-Prozesse in Gange, die zu individuellen, strukturellen und institutionellen Veränderungen führen (können), die neue Formen der Kompliz.innenschaft schaffen, Einfluss auf Personen, Inhalte und Handlungsweisen haben sowie alternative Wissensformen und Lehr-Lern-Settings fördern (vgl. Mörsch, 2018). Die Transformation hin zu Sozialer Gerechtigkeit wohnt der CDL dabei inne: «Dieser Tradition der Critical Literacy Education ist relativ häufig eine aktivistische Komponente inhärent, die die Vermittelnden nicht selten als Akteure [sic] eines (gewünschten) sozialen Wandels in die Pflicht nimmt. Auf dieser Basis werden Lernenden Methoden und Werkzeuge vermittelt, mit denen sie soziale Ungerechtigkeit, die ungleiche Verteilung von Privilegien und die Erscheinungsformen hegemonialer Machtverhältnisse in ihrer direkten Lebenswelt erkunden, diskutieren und gegebenenfalls einen Bewusstseinsbildungsprozess evozieren können» (Klingovsky & Pfruender, 2021, S.65).

Dass sich Critical Diversity Literacy auch in der Schweizer Hochschullandschaft und insbesondere mit und durch die Künste anwenden lässt und sich «die kollektive[n] diskriminierungskritische[n] Anstrengungen auch in nachhaltigen strukturellen Transformationsprozessen von Bildungsinstitutionen niederschlagen ...» (werden) (Mesquita, 2021, S.12) zeigt nebst Carmen Mörsch (ehem. ZHdK) auch die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Die Professur Kulturvermittlung und Theaterpädagogik der Pädagogische Hochschule hat in Kooperation mit dem Wits Centre for Diversity Studies an der University of the Witwatersrand in Johannesburg ein transnationales Forschungs- und Entwicklungsprojekt «Critical Diversity Literacy through Arts & Further education» ins Leben gerufen, «einer «von Kunst aus» getriebenen bildungstheoretisch fundierten und

²⁷ Zur Notwendigkeit des Ver-Lernens für eine gewaltfreie postkoloniale Pädagogik vgl. Spivak (1990, S. 9).

diversitätsorientierten Weiterbildungskonzeption, die Formen, Methoden und Szenarien für die Vermittlungspraxis bereithält» (FHNW, o.J.).

Engaged Pedagogy und Critical Diversity Literacy: Ein Vergleich

Die Engaged Pedagogy und die Critical Diversity Literacy überschneiden sich sowohl in ihren theoretischen Bezügen wie auch in ihren machtkritischen, ermächtigenden und transformativen Ansätzen hin zu Sozialer Gerechtigkeit und messen beide den Künsten/den ästhetischen Erfahrung/dem Sinnlichen/der Verbindung von Körper-Geist eine relevante Bedeutung bei. Dabei entziehen sie sich nicht der Kritik, sondern sind, wie einst schon Freire gefordert und gefördert hatte mit seiner Kritischen Pädagogik, als Angebot zu verstehen, welches es stets multiperspektivisch kritisch zu hinterfragen (re/de/konstruieren), mit zeitgemässen gesellschaftlichen Bewegungen abzugleichen und somit in spezifischer – immer auch politischer – Praxis umzusetzen gilt (vgl. Kazeem-Kamiński, 2016, S.79). hooks Engaged Pedagogy ist ursprünglich auf die USA (und den somit spezifischen historischen Kontext von Rassismus) ausgerichtet. Engaged Pedagogy kann als eine Art Grundhaltung und Basis jeglicher Interaktion verstanden werden. Eine Theorie, Strategie und Haltung der diskriminierungskritischen Bildung, die insbesondere den Moment des «Unterrichtens» fokussiert und in die gesamte Vorbereitung und Durchführung von Lehr-Lernsettings miteinspielt. Dabei stellt bell hooks verschiedene Dimensionen zur Verfügung, die es zu beachten und bearbeiten gilt. Das Praxiskonzept der Critical Diversity Literacy (nach Mörsch) ist explizit für den deutschsprachigen Raum, die Schnittstelle Bildung/Künste und aus postmigrantischer Sicht entwickelt worden und kann als Werkzeug für den Erwerb dieser Haltung verstanden werden. CDL bietet Übungs- und Reflexionsmethoden, Texte, Zitate und Anregungen für ein diskriminierungskritisches Denken und Handeln mit und durch die Künste. Beide Ansätze zielen darauf, individuelle, strukturelle und institutionelle Veränderungen in Bildungsinstitutionen oder Bildungssettings anzustossen. Sowohl die Engaged Pedagogy wie auch die CDL bieten Orientierung, die ein hohes Mass an Selbstreflexivität und Austausch bedingt, viel Zeit benötigt und sich stets im Prozess und somit Wandel befindet. Dabei gilt es viel zu Lernen und zu Ver-Lernen²⁸, was Aushandlungsprozesse und Aus-der-eigenen-Komfortzone-Heraustreten beinhaltet: «Verlernen ist die geduldige Kunst des couragierten Eingreifens in das eigene Geworden-Sein. Eine Pädagogik, die versucht, die Mehrstimmigkeit des Globalen zu hören und die Irritierung des eurozentrischen Kanons zu betreiben» (Castro Varela, 2021, S.124). Castro Varela (2021) bezieht sich auf das Grimm'sche Wörterbuch (von dem Brüdern Grimm, die auch die berühmten Kinder- und Hausmärchen geschrieben haben) und analysiert die vier unterschiedlichen Bedeutungen von «Verlernen», die sie darin findet. Vergessen von Gelerntem, Vergessen von Nicht-Gelerntem, ein Verlernen in reflexiver Form als ein «etwas verlernt sich» sowie ein «durch Lernen verbrauchen» (S.122). Sie resümiert folgendermassen: «Damit ein Verlernen «gelingen» kann, muss ein Lernen erfolgen, das auf derselben Route weiterläuft wie bisher und eben Ressourcen verbraucht: Zeit, Energie, Geld»

²⁸ Zur Verwobenheit von Ver-lernen und Regeln brechen; vgl. Castro Varela (2017); zu «Privilegien als Verlust betrachten»; vgl. Castro Varela, 2015).

(S.122). Marginalisiertes Wissen und ignorierte Perspektiven anerkennen und lernen und gleichzeitig legitimierte hegemoniale Wissensbestände, im Sinne eines «Unlearning Dominanznarrative und Dominanzrepräsentationen», zu verlernen scheint ein Schritt in die diskriminierungskritische und somit menschenrechtskonforme(-re) Richtung zu sein.

3 Bilderbücher, (Critical) Visual Literacy und Repräsentation

«Zeitgenössische Bilderbücher fördern Imagination. Sie bringen zum Sprechen und eröffnen Welten».

Kirsten Winderlich, ohne Jahr (b).

Nachdem im vorangegangenen Kapitel das Handlungsfeld Schule beleuchtet wurde, widmet sich dieses Kapitel dem Bilderbuch. Es verbindet den aktuellen Stellenwert der Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere des Bilderbuchs, innerhalb von formellen und informellen Bildungssettings mit den ihm spezifischen literar-ästhetischen Bildungspotenzialen und einer kritischen Perspektive auf Bild-Lesefähigkeit (resp. ästhetische Bildung) und führt dabei die Repräsentationskritik und die Critical Visual Literacy ein.

Im ersten Abschnitt (3.1) wird eine Definition des Bilderbuchs sowie ein Überblick über den veränderten Funktionswandel von Bilderbüchern, ihrem Einsatz in informellen und formellen Bildungssettings, ihrem aktuellen Stellenwert und über die Entwicklung der Bilderbuchforschung gegeben. Aktuelle Debatten und Diskurse zu Bilderbüchern und Bilderbuchforschung aus dem wissenschaftlichen sowie dem öffentlichen Kontext stehen im Zentrum des zweiten Abschnitts (3.2). Einleitend finden sich kürzlich erschienene Meldungen in Bezug zu Bilderbüchern. Danach wird der aktuelle Stand der Bilderbuchforschung erörtert und eine Auswahl öffentlicher Debatten aufgeführt. Abschliessend wird anhand dreier Beispiele die aktuelle widersprüchliche Praxis dargelegt. Im dritten Teil (3.3) stehen die spezifischen (literar-ästhetischen) Bildungspotenziale von Bilderbüchern im Fokus. Aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven wird auf die visuelle Lesefähigkeit resp. die ästhetische Alphabetisierung (visual literacy), im Vergleich zu anderen Literacies, eingegangen. Ausgehend von der Rezeption von Bilderbüchern und den damit verbundenen Potenzialen werden die Ästhetik und die ästhetischen Erfahrungen beleuchtet sowie das Bilderbuch als physisches Objekt betrachtet und in Verbindung mit Kultureller Bildung gesetzt. Abschliessend werden Bilder und ästhetische Erfahrungen anhand von Repräsentationskritik und Critical Visual Literacy kritisch analysiert und ein Zwischenfazit gezogen. Die Macht von Geschichten und somit auch Bilderbüchern bildet das Thema des letzten Abschnitts (3.4). Ausgehend von Ngozi Adichie wird Geschichtenerzählen kritisch beleuchtet und in Bezug zu Ein- und Ausschlüssen und inhärenten Machtverhältnissen gesetzt. Es wird ein Bezug zum Handlungsfeld Schule gezogen und mit Verweis auf die Engaged Pedagogy und die Critical Diversity Literacy werden Ansätze für einen kritischen Umgang mit Bilderbüchern vorgestellt.

3.1 Bilderbücher. Ihr Wandel und ihr aktueller Stellenwert.

Bilderbücher sind vielschichtige Erzählmedien, die zur Kinderliteratur zählen, wobei ihre Rezeption der Kulturellen Bildung zugeordnet wird (Wangler, 2017). Sie verfügen als literarisch-ästhetische Medien über einen hohen Bildanteil und umfassen alle kinderliterarischen Genres. Sofern sie nicht textlos (Silent Books) sind, ist der Text meist in Prosa oder Reimform verfasst. Dabei ist die Wechselbeziehung von Text und Bild nach Staiger (2014) in vier Weisen zu unterscheiden: (1) symmetrisch – beide vermitteln in etwa dieselbe Information, (2) komplementär – sie ergänzen sich und füllen jeweils die gegenseitigen Leerstellen oder wechseln sich in der Vermittlung der Infos ab, (3) ambivalent – sie vermitteln unterschiedliche Infos und rufen eine gewisse Widersprüchlichkeit hervor, (4) unvereinbar – sie vermitteln Infos, die sich gegenseitig ausschliessen oder entwickeln zwei parallele Geschichten. Dem Buch als physisches Objekt, der Doppelseite und dem Blättern kommen eine spezifische Bedeutung zu (Meibauer & Kümmerling-Meibauer, 2019). Bücher lassen sich in unterschiedliche Kategorien einteilen, erzählendes Bilderbuch, Sachbilderbuch oder ein Mix, nach Material, Form (Pop-up/ Leporello), nach Zielgruppe (Kleinkinder), nach Technik und Stil, nach Funktion. Im 2018 ist der «Atlas der Schweizer Kinderliteratur» zum 50 Jubiläum des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendforschung (SIKJM, 2018) erschienen, der die vergangenen 20 Jahre der Schweizer Kinderliteratur erkunden lässt.

Das Kinderliteraturverständnis, als Literatur für Kinder und ihren Erfahrungshorizont, fand seinen Anfang im 18. Jahrhundert. Begonnen als Mittel zur moralischen, schulischen und religiösen Erziehung, brachte im Schweizer Kontext nach Eggenberger (2018, 3. Oktober) Johanna Spyris «Heidis Lehr- und Wanderjahre» von 1880 einen ersten Wandel in Richtung Unterhaltungsmedium für Kinder. Die Innovationen im Bereich der Drucktechnik hatten einen grossen Einfluss auf den (vormals aufwändigen und teuren) Bildanteil (seither auch farbige Bilder) in Kinderbüchern und ihre Zugänglichkeit. Die Entwicklung der Kinderliteratur (zw. 1950 - 1980, mit Fokus Westdeutschland, mit parallelen Entwicklungen in der Schweiz) ist nach Ewers (1994) (was sich mit Eggenberger, 2018, 3. Oktober, deckt) stark beeinflusst durch das jeweilige Kindheitsparadigma («rousseauistisch-romantische Kindheitsvorstellung» versus «egalitaristische») und durch gesellschaftlichen Wandel (u.a. Individualisierung, später Kommerzialisierung, Privatisierung und Mediatisierung). Dadurch zeichnet sie sich durch einen Wechsel (Paradigmenwechsel nach 1968) von autoritären, moralischen Ansätzen zu anti-autoritären Ansätzen mit Kinderrechtsbezug aus, was sich stilistisch im Hin-und-Her von märchenhaften und phantastischen Welten zu «Literatur des Daseinernsts und der Desillusionierung» («Astrid Lindgren-Ära» und Zeitalter von Michael Endes «Momo» und «Die unendliche Geschichte») zeigt (Ewers, 1994, S.76f). «Themen wie Weltpolitik, Sexualität oder Umweltschutz hielten Einzug ins Kinderbuch, Mitmachbücher regten zum kreativen Mitdenken an. Elemente aus Pop Art und an Kinderzeichnungen angelehnte Zeichnungsstile tauchten in Bilderbüchern auf» (Eggenberger, 2018, 10. Oktober). Gesellschaftliche Relevanz erlangte das Bilderbuch ab 1970. Digitale Drucktechniken und damit verbundenes erforderliches internationales Behaupten von Schweizer Werken prägten nach Eggenberger

(2018, 10. Oktober) die kommenden Jahre (bis heute). Schweizer Bilderbuchverlage wurden an ausländische Häuser verkauft. Drei, die stets von grosser Bedeutung sind, sind der NordSüd-Verlag in Zürich, La joie de lire in Genf (der Albertines Bücher verlegt, siehe weiter unten) sowie Baobab Books in Basel (mit Fokus Vielfalt und interkultureller Leseanimation) (Eggenberger, 2018, 10. Oktober). Laut dem Schweizer Buchhändler- und Verlegerverband (SBVV, 2022) hat der Umsatzanteil von physischen Kinder- und Jugendbüchern seit 2018 (22.7%) leicht abgenommen und lag im 2022 bei 18.7% (nach verkauften Artikeln). Knapp jedes fünfte verkaufte Buch stammt demnach aus der Gattung Kinder- und Jugendbücher. «Generell erfreuen sich Kinder- und Jugendbücher im deutschsprachigen Raum Europas grosser Beliebtheit. Gemäss Schweizerischem Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) hat sich in den letzten 15 Jahren die Anzahl der Neuerscheinungen in diesem Bereich von etwa 4'500 auf circa 9'000 pro Jahr verdoppelt» (Lerch, 2019, 31. März).

Weinkauff (2014) untersuchte den Wandel der Adressierung der Bilderbücher rund um explizite und textimmanente Adressierung und der kinderliterarischen Akkomodation in Unterscheidung zum kinderliterarischen Symbolsystem (S.265f). Sie kam zum Schluss, dass «die Verankerung in der Kultur der Kindheit, die radikale Zeichenhaftigkeit und die minimalistische Ästhetik eine elementare» in Maria Lypps Sinne²⁹, «literarische Erfahrung vermitteln» (Weinkauff, 2014, S.282). In Kombination mit der Nutzung des künstlerischen Potenzials vermag das Bilderbuch über den Zielgruppenbezug hinaus, auch für Jugendliche und Erwachsene interessant zu sein (vgl. auch «From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium» von Kümmerling-Meibauer (2015)). «All age» ist das Schlagwort der Stunde, das Altersdifferenzierung der Literatur veraltet wirken lässt. Weinkauff (2014) weist auch darauf hin, dass «Illustrationen und das graphische Erzählen in der allgemeinen Literatur eine lange nicht mehr dagewesene Blüte erfuhr» (S.282). Beides zeigte sich insbesondere auch am aktuellen Wettbewerb des Bundesamts für Kultur (BAK) «Die schönsten Schweizer Bücher», wo unter den 420 Büchern zahlreiche Bilderbücher vertreten waren und in den Top Ten auch Graphic Novels prämiert wurden (BAK, 2023).

Dies hat sicher auch einen Zusammenhang mit der neusten Richtung, die die Kinderbuchliteratur, insbesondere das Bilderbuch, jüngst einschlägt: zeitgenössische Bilderbücher zeigen neu, nach Winderlich (2017) eine ästhetische und inhaltliche Vielfalt und Komplexität (S.5). Sie forscht und arbeitet rund um «zeitgenössische Bilderbücher» und legt dabei ihr Bildungsverständnis (und nicht ihre Kindheitsvorstellung) offen, das sich auf Gröhlich und Zirfas (2007) bezieht: «... [Ein] Bildungsverständnis, das Lernen als ästhetisch grundiert, erfahrungsbezogen, dialogisch und sinnhaft begreift» (Winderlich, 2017, S.5). Ein Bildungsverständnis, das sich erheblich mit hooks Engaged Pedagogy deckt (vgl. Abschnitt 2.3). Unter zeitgenössischen Bilderbüchern versteht sie «künstlerische Bilderbücher, die entweder ausschliesslich über Bilder erzählen oder sich durch vielfältige Bild-Text-Wechselbeziehungen auszeichnen. Hierbei wird das traditionelle Verständnis, dass Bilder

²⁹ Lypp (1984): «Einfachheit, nicht verstanden als spannungsloses Herunterschrauben auf Kinderniveau, sondern als Spannungsverhältnis zwischen den kinderliterarischen Kommunikationspartnern [sic], strebt zum zugespritzten Ausdruck durch die Intensität ihres Verweisungscharakters» (S.153).

ausschliesslich den Text unterstützen und sich damit ihm unterordnen, irritiert und in Frage gestellt» (Winderlich, 2017, S.5). Genau darin sieht sie das Bildungspotenzial – keine lineare Vermittlung von (Sprach-)Kompetenzen, sondern das Schaffen von Möglichkeitsräumen, die eine ästhetisch-künstlerische Bildung anstossen und Lerninhalte «in Geschichten, über Bilder wie auch im eigensinnigen Zusammenspiel zwischen Bild und Text» sichtbar und durch «performativen Umgang mit Bilderbüchern in Spiel und eigenem bildnerischen Handeln und Ausdruck» erfahrbar machen (Winderlich, 2017, S.5).

«Der Kinder- und Jugendliteratur als Medium der Lesesozialisation bzw. Material, an dem Lesen als bedeutende Kulturtechnik gelernt wird, kommt eine bedeutende Rolle in Informationsgesellschaften zu. Sie ist zentral für Lernhandlungen und für das selbstständige Erfassen, Verstehen und Deuten der sozialen Wirklichkeit. Lesekompetenz ist eine bedeutende Grundlage für Partizipation, bereits schon in der frühen Kindheit» (Auma, 2018). Bilderbücher kommen sowohl im informellen wie auch in formellen (Bildungs-)Settings zum Einsatz. Vermehrt entdeckt auch die Bibliotheksarbeit und die Soziale Arbeit (Soziale Arbeit in der Schule, Soziokultur) das Potenzial von Vermittlungsprogrammen mit und zu Bilderbüchern. Dies zeigen Publikationen (Agner & Fis, 2019; Jordi, 2018; Schröder, 2015), wie auch Lehrgänge (z.B. das «LiteraturLabor³⁰», SIKJM, o.J.c) und spezifische auf Kinder (oder Familien) ausgerichtete Gratis-Angebote, die meist auch in zahlreichen Erstsprachen stattfinden (Pestalozzi Bibliothek Zürich [PBZ], o.J; GGG Stadtbibliothek Basel [GGG], o.J.). Während Bilderbücher im informellen Schulbereich (wie z.B. dem Hort/Tagesstruktur) frei zugänglich sind für Schüler:innen und nach Lust und Interesse angeschaut werden können (z.B. Bücherauslagen oder Schulbibliothek) werden sie in formellen Bildungssettings häufig als Lernmittel (und somit obligatorisch) eingesetzt und sind daher Teil des didaktischen Dreiecks (Abb. 2), bestehend aus Lehrpersonen, Schüler:innen und Lernobjekt, ihren Abhängigkeiten untereinander und ihrer Einbettung in die jeweilige Gesellschaft.

Im Gegensatz zu Schulbüchern, resp. Lehr-Lernmitteln, unterstehen sie jedoch keiner Kontrolle (das die Kontrolle durch Lehrmittelverlage leider nicht vor diskriminierenden Inhalten schützt, zeigen mehrere Studien, u.a. Abou Shoak & El-Maawi, 2020, o.S.; Auma, 2018). Die Auswahl unterliegt somit in den meisten Fällen allein der Lehrperson und ihrer individuellen Vorlieben und der vorhandenen Ressourcen. Dies zeigen auch Akbaba et al. (2022) und fordern eine diskriminierungskritische Perspektive als Erweiterung des Blickes auf Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in Lehr-Lern-Setting, insbesondere weil auch die Rezeption von und der Umgang mit Inhalten lehrpersonenabhängig ist (S.13). Es erstaunt deshalb besonders, dass das Bildungspotenzial von Bilderbüchern (über einen reinen Spracherwerb hinaus) einerseits im Lehrplan 21 scheinbar nicht explizit genannt wird und

³⁰ Wobei hier zu bemängeln ist, dass die diskriminierungskritische Perspektive in diesem Lehrgang keine Rolle spielt und die Themen Diskriminierung, Rassismus oder Vielheit weder thematisiert, noch für die Bilderbuchauswahl berücksichtigt werden in der 15-tägigen Weiterbildung, die sich an Personen mit Erfahrung im Bereich Kulturvermittlung richtet und ihnen eine Spezialisierung im Bereich Kinderliteratur bietet. (Persönliche Kommunikation anlässlich eines Gesprächs mit der Leiterin des Angebots vom 24. Januar 2023).

andererseits keine Unterstützung und Richtlinien im Umgang mit Bilderbüchern als Lernmitteln darin zu finden sind³¹ (D-EDK, 2015b).

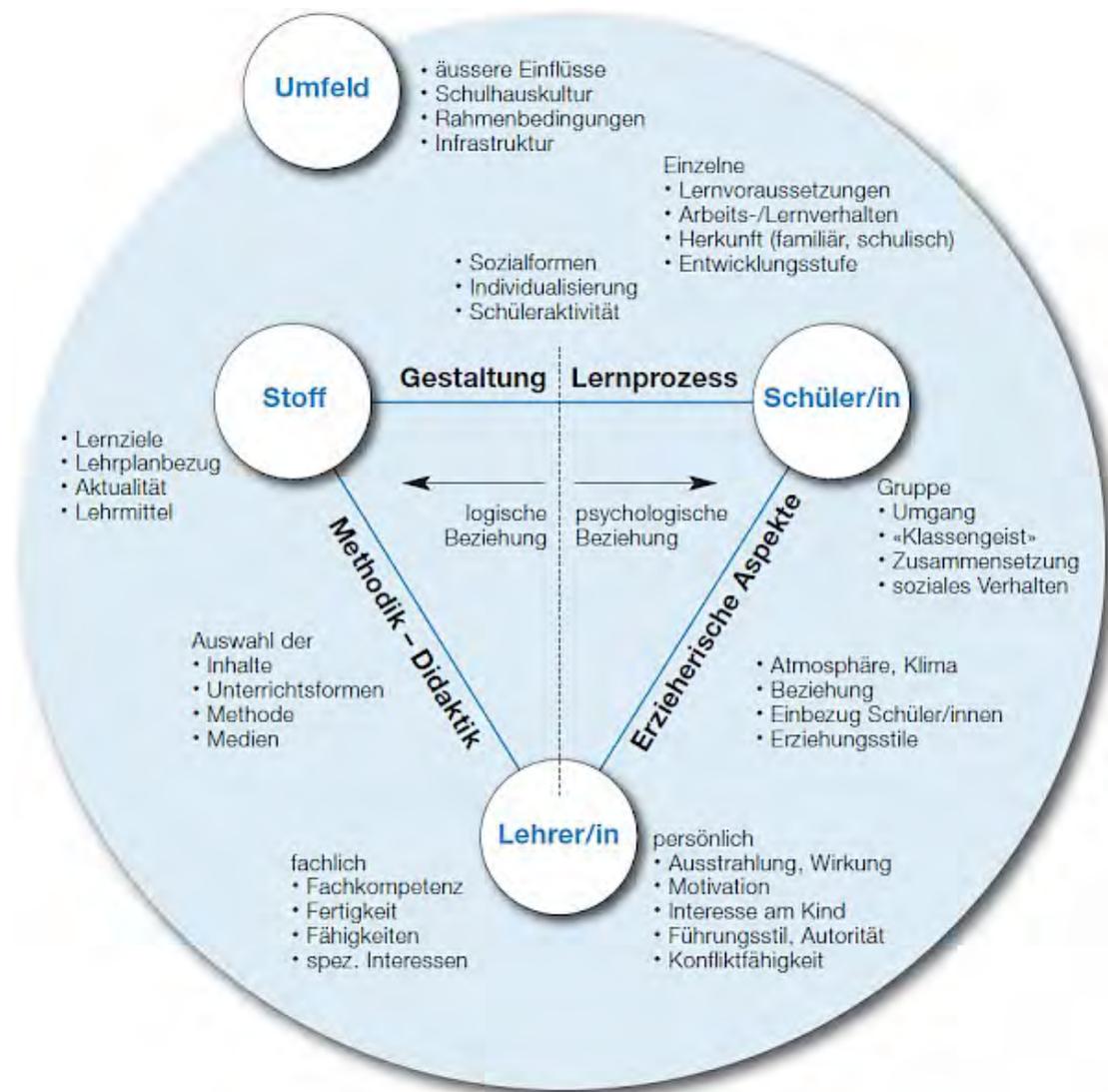


Abbildung 2: Das Didaktische Dreieck (Volksschulamt Kanton Zürich, o.J.)

Einzig im Fachbereich Deutsch (mit Bezugnahme auf dem Kanton Zürich) wird unter Punkt 6 «Literatur im Fokus» im letzten Abschnitt auch auf eine ästhetische Wirkung (und somit ansatzweise auf das Bilderbuch) verwiesen: «1. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, erkennen und reflektieren, dass literarische Texte in Bezug auf Inhalt, Form und Sprache bewusst gestaltet sind, um eine ästhetische Wirkung zu erzielen. Sie kennen wesentliche Merkmale von Genres und literarischen Gattungen». Auch wird nach Krichel (2020), die sich auf Thiele (2000) und Kurwinkel (2017) bezieht, das Bilderbuch im Primarschulunterricht oft nur als Instrument der Leseförderung, für Schreibanlässe oder für einen anschaulichen Einstieg in ein neues Thema genutzt und nur selten als literar-ästhetisches Kunstwerk (S.9).

³¹ Die Autorin basiert sich hier auf ihre eigene Recherche und Auseinandersetzung mit dem Lehrplan21.

Dabei besitzen literar-ästhetische Unterrichtsformen zu bildbasierten Medien nach Krichel (2020) grosses Bildungspotenzial: «Indem ästhetische Bildung die Welt durch spielerische, emotional-ganzheitliche und körperlich-sinnliche Zugänge und Erfahrungen erschliessen möchte, fordert sie zu einem kreativen Umgang mit den Lerninhalten und mit Sprache und Literatur heraus, wodurch gleichermassen die Imagination und die Phantasie der Lernenden angesprochen wird». Staunen, Ent-Normalisieren von vermeintlich Normalem durch Verfremdung, Irritieren, dies alles sind Momente, die es braucht, um Neugier wecken zu können und damit eine «spezielle, nicht funktionale Form der Auseinandersetzung» (S.11f) anzuregen, die wiederum die intrinsische Motivation und teilweise auch «flow³²» (vgl. Medrow, 2022, S.80) hervorzurufen vermag. «Auf der Grundlage vorheriger Erfahrungen und Kenntnisse, die durch ästhetische Reize durchbrochen werden, kann Neues verarbeitet und reflektiert werden. Allgemeingültiges wird durch ästhetische Wahrnehmung subjektiv erfahrbar gemacht und mit individueller Bedeutung gefüllt. Hierdurch werden persönliche Anknüpfungspunkte ermöglicht, die nicht nur an die individuellen Lernvoraussetzungen und Erfahrungen anknüpfen, sondern auch einen Bezug zur Lebenswelt und zu den Interessen der Schülerinnen und Schüler herstellen» (Krichel, 2020, S.7f). Im Schulkontext wird insbesondere auf das mündliche Erzählen und dessen positive Effekte auf die Leistung von Kindern verwiesen (Van den Heuvel-Panhuizen et al., 2016). So sollen nach Mantzicopoulos und Patrick (2011) durch gemeinsame Diskussionen rund um die Bilderbücherinhalte «learning of vocabulary, conceptual development, comprehension, and content knowledge» gefördert werden.

Bilderbücher sind interdisziplinäre künstlerische Objekte, sowohl in der Gestaltung, der Produktion, wie auch in der Rezeption. Es verwundert daher nicht, dass auch die Ausbildung rund um das Bilderbuchmachen zentral ist. Die Hochschule Luzern Design & Kunst bietet mit ihrem Studiengang für fiktionale Illustration eine schweizweit einzigartige Ausbildung für angehende Bilderbuchmacher:innen. Nina Wehrle und Evelyn Laube, die als Duo «It's Raining Elephants» unterwegs sind, sind zwei der Abgänger:innen und konnten mit ihren zeitgenössischen Bilderbüchern (im Sinne Winderlichs) bereits mehrere renommierte internationale Preise gewinnen. Da Illustration (und somit insbesondere auch Bilderbücher) (fördertechnisch) weder zu bildender Kunst noch zur Literatur zählen, sind die Arbeitsbedingungen eher prekär (vgl. Börsenblatt, 2023, 23. Juni). Die beiden Bilderbuchmacher:innen haben daher den Schweizer Nachwuchsförderprojekt «BoloKlub» ins Leben gerufen. Der Name «BoloKlub» bezieht sich auf den Austragungsort der grössten internationalen Fachmesse für Bilder-, Kinder- und Jugendbücher, der Fiera del Libro per Ragazzi, der Internationalen Kinderbuchmesse in Bologna, die dieses Jahr ihr 60-jähriges Bestehen feierte (u.a. mit Fokus Zensur in Bilderbüchern, Künstliche Intelligenz und Geschlechtergerechtigkeit).

³² «Flow» ist ein psychologisches Konzept, das vom ungarisch-amerikanischen Psychologen Mihály Csíkszentmihályi (2017) entdeckt und benannt wurde und er folgendermassen beschreibt: «a highly focused mental state conducive to productivity». Insbesondere in der ästhetisch-künstlerischen Praxis kann «flow» häufig erlebt werden.

Bologna wird nicht zufälligerweise der Geburts- und Austragungsort dieser wichtigen Messe sein: aus Italien kommen zahlreiche herausragende und immer noch wegweisende Bilderbuchmacher wie Italo Calvino, Bruno Munari und Gianni Rodari, die die Grenzen von Bilderbüchern sprengten, sowohl inhaltlich wie auch gestalterisch. Was Munari für die Gestaltung ist (z.B. «libri illeggibili», Munari, 1949), ist Rodari für die Phantasie und das Anregen für eigenes Geschichten erfinden und erzählen (z.B. «Grammatik der Phantasie», Rodari, 2022 (Originalfassung auf Italienisch 1973)). Auch befindet sich im italienischen Südtirol das Kinderbuch-Dokumentationszentrum Ò.P.L.A. (oasi per libri artistici) der Meraner Stadtbibliothek, das seit 1997 von Künstler.innen gestaltete Kinderbücher gesammelt und 2007 die Ausstellung «Children's Corner» zeigte. Kinder- und Bilderbücher sind seit langem ein Gestaltungsfeld von Künstler.innen, von Pablo Picasso, Keith Haring, Andy Warhol bis Sonja Delaunay, um mal den althergebrachten weissen mehrheitlich männlichen Kanon zu bedienen, was sie auch zu begehrenswerten Sammelobjekten für Erwachsene macht.

Akteur.innen unterschiedlicher Bereiche beschäftigen sich im deutschsprachigen Raum mit Bilderbüchern in einem wissenschaftlichen Kontext. Als wichtiger, wegweisender früher Vertreter hinsichtlich der Bilderbuchforschung ist sicher Jens Thiele (ehemaliger Leiter der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur an der Universität Oldenburg) zu nennen. Des Weiteren sind Werke von Gabriele Lieber (Leiterin Professur Ästhetische Bildung, Pädagogische Hochschule, FHNW), Bettina Uhlig (Professorin am Institut für Bildende Kunst und Kunstwissenschaft an der Universität Hildesheim) sowie Kirsten Winderlich (Leiterin der grund_schule der künste³³ an der Universität der Künste in Berlin, die sie als raumbezogenes Lehr- und Forschungsmodell an der Schnittstelle von Hochschule, Schule und Kulturinstitution für das künstlerische Grundschullehrstudium entwickelte) für die vorliegende Arbeit von Bedeutung. Insbesondere, da die Autor.innen, genau wie Thiele, sich aus den Künsten (Kunstpädagogik, Grafik und Kunstwissenschaft) kommend der Bild(erbuch)forschung widmen.

Die Grundlagenforschung zu Bilderbüchern ist dabei ein komplexes Vorhaben aus systematischer Analyse des Bilderbuchs als literarisch-ästhetisches Medium, der Rezeption (und darauf bezogene Einflüsse) aus Kindersicht sowie vom Zusammenspiel von Bild und Text in Verbindung mit der Rezeptionsleistung von Kindern. Aus der Medienrezeptionsforschung geht hervor, dass die Rezeption massgeblich von der sozialen Rezeptionssituation abhängig ist, was zusätzlich das Analysieren der Interaktionspartner.innen und der Situation bedingt (Scherer et al., 2014, S.1). Thiele sieht aber diese Komplexität nicht als Grund für die lange Zeit zu wenig beachtete und ernst genommene Erforschung von Bilderbüchern (im deutschsprachigen Raum). Viel mehr erscheinen ihm die Sonderstellung von Bilderbüchern

³³ Dort hat sie vom Künstler Olafur Eliasson für die «Bilderbuchwerkstatt» im 2015 einen Raum für Bildung und Bilder schaffen lassen, der das Bildungspotenzial des Raums mit Bilderbüchern verbindet und «in dem die grund_schule der künste zeitgenössische Bilderbücher sammelt, Kindern zur Verfügung stellt und die individuellen Rezeptionsprozesse erforscht – mit dem Ziel, Wege für eine Bildung durch Bilder aufzuzeigen und zu ebnet» (Winderlich, o.J.a., Bilder bilden: Kinderbuchwerkstatt – Das Konzept). Auch führt sie den Blog Bilderbuchkunst rund um zeitgenössische Bilderbücher und ästhetische Forschung und Vermittlung (bilderbuchkunst.de)

zwischen literarischen und bildnerischen Sparten, sowie einengende pädagogische Vorstellungen, welche zur Trivialisierung führen (vgl. Thiele, 2007, S.4-9) und die «Stigmatisierung der Kinder- und Jugendliteratur als Gebrauchskunst» (Thiele, 2003, S.17) als Hindernisse. Dennoch sind wissenschaftliche Publikationen im deutschsprachigen Raum erschienen. Volz und Wetterauer (2014) bieten einen Überblick und teilen sie in sechs Rubriken (wobei Comics und Graphic Novels ausgelassen wurden): (1) historische Entwicklung des Bilderbuchs, (2) Bilderbuch und Bilderbuchtheorie, (3) Bildtheorie – [Critical] Visual Literacy – Bildkompetenz, (4) Sprachliche und literarische Sozialisation, (5) Bilderbuchrezeption, (6) Bilderbuch im Unterricht [Bildungssettings]. Bereits 2014 vermerkten sie einen Zuwachs an Publikationen zur Rubrik 6 und der damit einhergehenden didaktisch-pädagogischen Debatte (S.339), was bis heute anhält und sich u.a. mit der Publikation von Müller-Brauers et al. (2022) «Bilderbücher im Grundschulunterricht – Fachübergreifende Lernfelder und inklusive Potenzial» zeigt. Eine Publikation, die in unterschiedlichen Beiträgen das Bilderbuch als Lerngelegenheit für multiple Nutzungen in fachübergreifenden Zusammenhängen (und somit nicht einzig für den (Deutsch-)Spracherwerb) und aus einer diskriminierungskritischen Perspektive in den Blick nimmt.

3.2 Aktuelle Diskurse. Eine Auswahl.

Bilderbücher erfreuen sich aktuell grosser Beliebtheit. Die Genfer (Kinderbuch-)Illustratorin Albertine Zullo Gros gewinnt 2020 für ihr Gesamtwerk als erste Schweizerin (nach bisher drei Schweizern) den internationalen Hans Christian Andersen-Preis³⁴, den sogenannten Nobelpreis der Kinder- und Jugendliteratur (was ihr endlich auch zu einem Bekanntheitsgrad in der Deutschschweiz verhilft) und war dieses Jahr mit «Le livre bleu» für den Schweizer Kinder- und Jugendbuchpreis nominiert.

Eine englische Studie veröffentlicht ihre Resultate und kommt zum Schluss, dass Lesen an zweiter Stelle, gleich nach Fernsehschauen, die beliebteste Art ist, dem Alltagsstress zu entsagen (Shaffi, 2023, 8. Juni). Was sicherlich auch mit den unterschiedlichen Bemühungen rund um Bilderbücher zu tun hat, die Grossbritannien seit langem unternimmt (Centre for Literacy in Primary Education [CLPE], 2022). Herausragende Bilderbuchklassiker werden (endlich) ins Deutsche oder Englische übersetzt (Rodari, 2022; Munari 2023; vgl. Abschnitt 3.1).

Bibliotheken bilden spezifische Leseanimatör.innen und Literaturvermittler.innen aus (siehe Abschnitt 3.1) und bieten mehrsprachige (über die Landessprachen und Englisch hinaus) Angebote und (Bilder-)Bücher an. Kulturprojekte mit Buchmacher.innen und Kindern (Druckstelle, o.J.) und unterschiedliche Blogs widmen sich «vielfältigen und diversen» Kinderbüchern (buuu.ch, o.J.).

³⁴ Der Hans Christian Andersen-Preis wird alle zwei Jahre vom International Board on Books for Young People an eine Autorin und an einen Illustrator verliehen. Die Preise sind nicht dotiert, die Gewinnerinnen und Gewinner erhalten Goldmedaillen.

Während bis vor kurzem mehrheitlich auf die fehlende deutschsprachige Bilderbuchforschung hingewiesen wurde (im Gegensatz zur vielfältigen und breiten englischsprachigen Forschungsliteratur zum Bilderbuch³⁵), scheint sich jüngst in diesem Bereich etwas zu ändern, was unterschiedliche kürzlich erschienene Publikationen zeigen.

Aktuelle gesellschaftsrelevante Themen werden aufgenommen. Es findet sich Bilderbuchforschung rund ums Thema Rassismus (Dillinger et al., 2023; Pychlau-Ezli & Ezli, 2022; Soro, 2022), Migration (Götte, 2021), zum digitalen Wandel und damit verbundenen digitalen Bilderbüchern (Kindermann & Pohlmann, 2023; Weihmayer et al., 2023), zu Gender (Willms, 2022), zu Ökologie und Natur (Brun, 2022; Knauf, 2023; Mikota et al., 2023; Tsonaka, 2022) oder zu mehrsprachigen Bilderbüchern (Vishek, 2021). Aber auch Grundlagenwerke (Dammers et al., 2022; Ewers, 2022; SIKJM, 2018) und Forschung rund um Aneignung und Kompetenzerwerb sind erschienen (Börjesson & Meibauer, 2021) sowie Forschung zum Einsatz von Bilderbüchern in der Grundschule (Achtermeier, 2022; Müller-Brauers et al., 2022; Schummers & Jokisch, 2022). Vermehrt wird das Bilderbuch auch Forschungsgegenstand von hochschulspezifischen Abschlussarbeiten. So zum Beispiel in einer Arbeit, welche die Sichtweise von Schüler:innen auf ihr Leseverhalten fokussiert (Lippmann-Stadelmann, 2022), einer zu neuen inklusiven Bilderbuchformaten für Praktizierende der Gebärdensprache (Cruz Leon, 2023) sowie einer zum Potenzial von textlosen Bilderbüchern für die Grundschule (Krichel, 2020). Auch innerhalb von diskriminierungskritischen Diskursen ist das Bilderbuch angekommen. So weist u.a. Erni (o.J.) spezifisch auf das Potenzial einer Auseinandersetzung hin: «Eine Ebene, die ich für Adressat_innen, die sich mit Critical Diversity zu Vermittlung und Kunst/Kultur beschäftigen, produktiv finde, ist die Beschäftigung mit Kinderbüchern und Kinderliedern und wie diese zur Ausprägung normativer Sicht- und Hörweisen und damit zu »doing difference« bei uns selbst geführt haben».

Ausserhalb des wissenschaftlichen Kontexts wurde der Bilderbuchgestaltung, der Bilderbuch-Rezeption und deren Einfluss und Auswirkungen auf die Konstruktion von Wirklichkeit viel Beachtung geschenkt. Unzählige Berichte, Artikel und Publikationen sind dazu erschienen. Artikel und Beiträge über die Thematik von Rassismus, Stereotypen und Vorurteilen in Kinder- und Schulbüchern (vgl. u.a. Avenir Social, 2022; Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH], 2020; El-Maawi et al., 2022; Kinder- und Jugendmedien (KJM), 2022; Rütten, 2018; Schweizer Fernsehen, [SRF News], 2023, 21. Juni), Ratschläge für den Umgang damit, z.B. wie man Pippi Langstrumpf weiterhin vorlesen kann, ohne Rassismus zu re/produzieren (Lösung: kritische Reflexion mit den Kindern) (vgl. Fajembola & Nimindé-Dundadengaar, 2021; Kamiński, 2013), Ratgeber für «Erziehung zur Vielfalt» (Madubuko, 2021) und zur «Schönheit der Differenz» (Haruna-Oelker, 2022) und hitzige Debatten über «cancel culture», die «kulturelle Aneignung», resp. den Rauswurf gewisser Kindermedien aus Verlagen, z.B. im SRF (2022). Vermehrt wurden auch Podiumsdiskussionen zu Diskriminierung in Bilderbüchern veranstaltet (Kosmopolitics, 2022, 23. Mai; Literaturhaus Zürich, 2023), 8. Mai. Die

³⁵ vgl. zur Übersicht der englischsprachigen Forschung Arizpe & Styles (2016) und für das Potenzial von Bilderbüchern und ihrer Wirkung den aktuellen Forschungsbericht zur UK-weiten Studie des Centre for Literacy in Primary Education (CLPE) (2022) zum Projekt «Power of Pictures».

«Kinderbuchdebatte», von Schneider (2023, S.213) als «Urmutter aller deutscher [oder deutschsprachiger] Cancel-Debatten» genannt, hatte ihren «Höhepunkt» 2011. Es wird hier nicht detailliert auf diese Debatte eingegangen, die bis heute, und auch in der Schweiz, wirkt und sicherlich auch positive Veränderungen, im Sinne eines sorgfältigen Umgangs und einer Erhöhung der Sichtbarkeit für die Schieflage, mit sich brachte. Die Hauptstränge lassen sich nach Blum et al. (2022) der sich auf eine Tagung von 2013 an einer deutschen Pädagogischen Hochschule mit Gäst.innen aus unterschiedlichen Literaturbereichen bezieht, in drei Positionen teilen: «Wörter raus, Wörter nicht raus und Nicht Wörter raus sondern Kommentare rein». Trotz der seither vergangenen Jahre scheint sich an der Aktualität dieser Aussage nichts verändert zu haben. Jede der Vertreter.innengruppe hat für «ihr» Argument eigene Gründe. Innerhalb des Handlungsfelds Schule mit seiner klaren gesetzlichen Rahmung (die auf den Menschen- und Kinderrechten basiert), indem, wie in Abschnitt 2.1 gezeigt wurde, eine Mehrzahl an erwachsenen Akteur.innen agieren, die im Umgang mit Diskriminierung und Rassismus wenig Handlungsstrategien besitzen, scheint in Bezug auf Kinderbücher die folgende Argumentation von Blum et al. (2022), die sich auf Diallo (2015) und Kümmerling-Meibauer und Meibauer (2015) beziehen, am passendsten: «Zunächst ist ein sehr nahe liegendes Argument dafür, rassistische Wörter aus Kinderbüchern zu streichen (Wörter raus), die Tatsache, dass Menschen durch diese Wörter diskriminiert werden. Auch den Adressat*innen der Bücher, also Kindern, kein rassistisches Weltbild zu vermitteln, sondern ihnen einen pädagogischen Schutzraum zu geben, spricht dafür. Ausserdem verändern sich die Texte durch eine Modernisierung nur geringfügig. Seitdem es Kinderbücher gibt, wurden Texte immer wieder modernisiert und umgeschrieben». Des weiteren wird Diallo (2015) zitiert und betont, es müsse ein Beitrag zur «Wahrnehmung der postkolonialen Realität» geleistet werden. Die Überwindung des Kolonialismus in Kinderbüchern kann demnach durch die Position, die Wörter zu streichen, erreicht werden»³⁶ (Meibauer und Kümmerling-Meibauer, 2015, S.71).

Trotz all dieser Debatten, der gesteigerten Sichtbarkeit für die gesellschaftliche Problemlage und den diskriminierungskritischen Lösungsansätzen, ist im Alltag noch wenig davon angekommen. Dies zeigen teils die Beispiele gleich selbst. Widersprüchliches - auf der einen Seite Bewusstsein-Schaffen für Alltagsrassismus und auf der nächsten, diesen re/produzieren - ist keine Seltenheit. Im Folgenden werden drei Beispiele skizziert. Sie zeigen exemplarisch auf, dass diese widersprüchliche Praxis nicht nur eine individuelle, sondern auch eine strukturelle und institutionelle ist und sich sowohl in Fachzeitschriften wie auch Ausbildungen, Ratgebern und Gütekriterien manifestiert.

(1) «Wenn Lehrpersonen Rassismus erfahren» stellt eines der beiden Titelthemen der Zeitschrift «Bildung Schweiz», einer Publikation des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (2020, S.38-43), dar. Direkt auf der nachfolgenden Seite der drei Beiträge, die das Ressort Pädagogik füllen, findet sich in derselben Zeitschrift, als Artikel über eine Ausstellung im Schulmuseum Mühlebach (TG) zum Textilen und Technischen Gestalten, ein Foto einer

³⁶ Sobald eine Mehrheit der Schulakteur.innen in Hinblick auf Diskriminierungs- und Machtkritik sensibilisiert oder gar politisiert ist, könnte auch das Sprechen darüber Einzug in die Alltagspraxis finden.

Ausstellungsansicht mit der Bildlegende «Die Reform- und Kunsterziehungsbewegung hat den Unterricht im Textilen und Technischen Gestalten ab dem 20. Jahrhundert geprägt, denn die Materialien wurden bunter». Darauf zu sehen sind unterschiedliche textile Arbeiten, angeordnet auf einem Tisch. Unter anderem eines, das klar stereotyp und abwertend ist und Rassismus re/produziert (LCH, 2020, S.44).

(2) Das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) ist, überspitzt formuliert, seit kürzerem auch bemüht dem «Trend der Vielfalt in Kinderbüchern» zu folgen. Es bietet Listen mit Buchempfehlung zu damit verbundenen Themen an (z.B. zu Genderrollen; SIKJM, o.J.a, Literatur entdecken: Thematische Listen mit Medientipps), Angebote wie «Family Literacy» (SIKJM, o.J.b, Lesen fördern: Projekte, Schenk mir eine Geschichte), bei denen durchs SIKJM ausgebildete Leseanimatör.innen Eltern von mehrsprachigen Kindern bei deren Spracherwerb unterstützen oder ist durch Vertreter.innen der Institution zu Gast bei Podien³⁷ rund um Rassismus in Bilderbüchern (Literaturhaus Zürich, 2023, 8. Mai). «Diversität» kommt dabei punktuell zum Einsatz. Dies zeigt auch das Schlagwortverzeichnis unter «Rezensionen und Medientipps». Dort ist Diversität nebst Zukunft, Behinderung und Umweltschutz eines von vielen Schlagworten. Unter dem Schlagwort Kultur finden sich zwei Werke, die ein mulmiges Gefühl auslösen und deren Setzung problematisch ist und auf ein spezifisches Verständnis von «Kultur» verweist und/oder auf eine grosse Unsicherheit im Bezug auf all die vorhandenen Wörter, die die Unterschiedlichkeit unserer pluralen Gesellschaft beschreiben, aufzeigt. Auch innerhalb des im vergangenen Jahr durchs das SIKJM entwickelten Lehrgangs «LiteraturLabor» (SIKJM, o.J.c), spielt «Diversität», in Sinne einer diskriminierungskritischen Perspektive auf in Bilderbüchern repräsentierte Machtverhältnisse und Differenzen gar keine Rolle³⁸, im Gegenteil, der «Laborkatalog» der letztjährigen Durchführung lässt darauf schliessen, dass «Exotisierung» und stereotype Genderrollen teils sogar re/produziert werden (SIKJM, o.J.c).

(3) Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels und der Deutsche Bibliotheksverband e.V. (dbv) prämiieren seit 2019 frühkindliche Leseförderung mit dem «Gütesiegel Buchkita». «Das Gütesiegel honoriert Betreuungseinrichtungen, in denen frühe kindliche Erfahrungen rund ums Geschichtenerzählen, Reimen und Lesen einen Schwerpunkt des pädagogischen Konzepts bilden» (Bibliotheksdienst, 2022) und leistet so, nach eigener Aussage, «einen wichtigen Beitrag zur Chancengleichheit» (Gütesiegel Buchkita, o.J.). Das klingt vorbildlich, wäre da nicht die Aussage des Kinderbuchautors und Schirmherrn des Projekts, Paul Maar, die ein sehr defizitäres Bild von «Ver-Anderten» aufzeigt: «Es ist so wichtig, dass besonders Kinder aus einem bildungsfernen [sic] Umfeld schon im Kindergarten mit dem Medium Buch vertraut werden, Bilder anschauen, und eine angenehme, warme Vorlese-Situation erfahren. Daraus ergibt sich ganz von selbst eine emotionale Beziehung zu Büchern». Was soll bildungsfern bedeuten? Wer sind die vermeintlich Bildungsfernen? Und wieso soll es nicht möglich sein, «Geschichtenerzählen, Reimen und Lesen» auf andere Art als durch Bücher zu

³⁷ Sie vertreten dort aber eher die konservative Mehrheitsanschauung im Sinne von «Globi ist halt einfach ein Verkaufsschlager».

³⁸ Persönliche Kommunikation anlässlich eines Gesprächs mit der Leiterin des Angebots vom 24. Januar 2023.

praktizieren und auf alternative Arten «warme» Situationen zu schaffen? (Dabei spricht Maar wohl insbesondere als Kinderautor und hat sicherlich ein wirtschaftliches Eigeninteresse am schulisch vorherrschenden Primat der Bücher). Diese Zuschreibung, dass es gewisse Umfelder gibt, die ~~bildungsfern~~ sind und sich (somit) nicht nur nicht mit Büchern, sondern auch nicht mit Geschichtenerzählen auseinandersetzen, deutet auf ein sehr stereotypes und abwertendes Bild einer konstruierten sozialen Gruppe. Es ignoriert die Realität, dass Deutschland ein Einwanderungsland und somit von gesellschaftlicher Pluralisierung geprägt ist (Mecheril, 2012, S. 2). Die «kulturelle Besonderung» von sogenannten Menschen mit Migrationshintergrund (Mecheril, 2012, S. 2) kommt hier eindeutig zum Vorschein, und mit dieser Besonderung der «Migrationsanderen» (vgl. Mecheril, 2010, S.17) zeigt sich gleichzeitig die Normalisierung der als bildungsnahen und somit zugehörig erachteten – mehrheitlich weissen Deutschen (zur «Kritik gesellschaftlicher Benennungspraxen» siehe Fereidooni, 2015, S.15 f).

Geschichtenerzählen kann unabhängig von Bilderbüchern geschehen – und wird in vielen sozialen Umfeldern mündlich überliefert – sei es per Hörspiel oder in einer der Bilderbuchvorlesen ähnlichen Situation. Hier sei auch darauf hingewiesen, dass Literatur «ennet der Grenze» zu Kinder- und Jugendliteratur Geschichten mehrheitlich ohne Bilder zu erzählen vermag, und dies insbesondere deshalb zu einem Sog führen kann, weil die Bilder der eigenen Phantasie entspringen und nicht bereits vorgegeben sind («flow»; vgl. Csíkszentmihályi, 2017; Medrow, 2022).

3.3 Literar-ästhetische Bildung und (Critical) Visual Literacy. Theorie und Wirkung

*«Bilder sind mit Lust verbunden. Sie generieren und reproduzieren Lust, indem sie Erinnerungen wachrufen, Fantasien erzeugen, Gewohnheiten zitieren und durchbrechen» (Sternfeld 2018, 181) und bergen das Potenzial für Umdeutung und Umwertung.»
Renate Höllwart, Nora Landkammer und Elke Smodics, 2020, S.89*

Während es in Kinderliteraturforschung im Zusammenhang mit Bilderbüchern meist um den Spracherwerb, die Sprachentwicklung und -förderung geht, wird in diesem Abschnitt der Fokus auf Bildliteralität (auch Visual Literacy und Bilddidaktik genannt; kritisch zur begrifflichen Setzung («lesen», «Literalität») und des Neubenennungsvorschlags «Bildern sehen» (Bilder als visuelle Phänomene); vgl. Uhlig, 2014, S.9f) sowie auf die literar-ästhetische Bildung gelegt. Dieser Abschnitt ist ein Versuch eine grobe Übersicht über den aktuellen Stellenwert von Bildern, Vermittlungsformen zu Bildkompetenzen und damit verbundene Erfahrungen und Wirkungen zu geben. Spezifische literar-ästhetische Bildungspotenziale von Bilderbüchern werden dargestellt und in Verbindung mit einem kritischen Vermittlungsansatz gebracht.

Pictural turn

«In einer Kultur und Gesellschaft, die über Jahrhunderte fast ausschliesslich durch eine schriftsprachliche Literalität geprägt war», befinden wir uns aktuell in einer Zeit, in der «...Bilder zunehmend als ein zentraler Moment der Konstitution sozialer Wirklichkeit wahrgenommen [werden] (Duncker & Lieber, 2013, S.24). «Die Konstruktionsmechanismen sind Emotionalisierung, Visualisierung, Personifizierung und Skandalisierung», die ohne bewusste De/Konstruktion in persönliche Deutungsmuster und Weltanschauungen einfließen (Neuss, 2008, S.101). Um das Bildungspotenzial von Bildern nutzen zu können, braucht es eine kritische Analyse von Bedeutung, Kontext, Glaubwürdigkeit, Gestaltungsmittel und symbolischem Gehalt. Dann können Bilder «zu Suchbildern für Erfahrungen werden und ... eine identitätsstiftende und -bildende Funktion» einnehmen (Canetti zitiert nach Neuss, 2008, S.101). Bilder sind demnach nicht mehr einfach «Forschungsgegenstände, die einen Zugriff auf soziale Phänomene zulassen, sondern eigenständige Momente von Vergesellschaftung» (Karpf, 2021, S.38). Daher sind «[e]laborierte Wahrnehmungskompetenzen in Verbindung mit kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten ... unerlässlich, um die Bilderflut der Medien wertend und individuell beurteilen zu können» (Rychener, 2011, S.69). Die seither dazugekommenen Bildveränderungsprogramme und automatischen Bilderstellungsprogramme machen eine kritische Vermittlung von Bildverstehen noch notwendiger (vgl. Thiele, 2000). Aber auch unabhängig von geforderten, vermeintlich relevanten, (fächerspezifischen) Kompetenzen birgt die ästhetische Alphabetisierung, wie der Erwerb von Bildkompetenzen auch genannt wird, ganz allgemein das Potenzial für die Ausgestaltung von kritischen (und somit de/konstruktiven) Erkenntnisprozessen (Duncker & Lieber, 2013 b, S.7). Oder wie Duncker und Lieber (2013) es in ihren Worten formulieren: «Die Komplexität unserer insbesondere durch Globalisierung und Mediatisierung geprägten Lebenswelt fordert ständig neue unkonventionelle interdisziplinäre Herangehensweisen an Probleme heraus. Künstlerische Strategien, wie sie unter anderem beim Vorausdeuten und Umdeuten von vorgefundenen ästhetischen Objekten angeregt werden, können hierbei, in ihrer Übertragung auf ganz andere Problemstellungen, wichtige Brücken für neue Sichtweisen und Problemlösestrategien bauen» (S.27).

Literacy

Die Alphabetisierung, das Entschlüsseln von Wörtern, das Erfassen ihrer Bedeutung und der sichere Umgang mit Sprache wird gelehrt und gelernt und aktuell vermehrt mit dem Begriff der Literacy benannt. Literacy/Lesefähigkeit geht zurück auf Martin Luther und das Jahr 1517 und seine 95 Thesen. Luther setzte sich mit und durch seine Schriften zu Theologie, Sozialpolitik und christliche Lebensführung für die Bedeutung von Alphabetisierung und Schulbildung ein (Henrich, 2022, S.24f). Der Protestantismus, die Alphabetisierung und die Schulbildung sind demnach eng verknüpft, was sich nebst der Übermächtigkeit der Schrift auch an den gesetzlichen Vorlagen im Abschnitt «Orientierung der Volksschule» im Lehrplan 21 zeigt: «Sie [die Schule] geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus». (Wobei sich der Widerspruch im darauffolgenden Wert zeigt: «Sie ist

in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen neutral» (D-EDK, 2015a). Literacy, auch Literalität³⁹ genannt, umfasst «in unserem heutigen Verständnis ... alles, was Menschen zur verständigen Teilhabe an der Schriftkultur befähigt, also jede Art von schriftsprachlicher Kompetenz» (Duncker & Lieber, 2013, S.17). Dies beinhaltet die Kompetenzen der Bereiche Lese- und Schreibkompetenz sowie Erzähl- und Schriftkultur (Schröder, 2015, S.36). Literacy umfasst demnach Kompetenzen wie Textverständnis und -aneignung, Sinnverstehen und kritische Betrachtung, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lese- und Schreibfreude, Vertrautheit mit Büchern sowie Medienkompetenz. Dabei ist die Alphabetisierung einflussreicher als gedacht. Für Henrich (2022), kanadischer Anthropologe, ist sie «ein Beispiel dafür, wie Kultur Menschen unabhängig von genetischen Unterschieden biologisch verändern kann. Sie modifiziert unser Gehirn, unsere Hormone und unsere Anatomie ebenso wie unsere Wahrnehmungen, Motivationen, Persönlichkeiten, Emotionen und viele weitere Aspekte unseres Geistes»⁴⁰ (S.22). Dass dem Lese- und Schreibfähigkeitserwerb mehr Veränderungs- und Einflusspotenzial zukommt als mancher denken könnte, zeigt sich in Henrichs Äusserung nach über zehn-jähriger transdisziplinärer Studien: «Die neurologischen und psychologischen Veränderungen die mit der Lese- und Schreibfähigkeit einhergehen, sollten als Teil eines «kulturellen Bündels» oder «Gesamtpaket» betrachtet werden, das Praktiken, Überzeugungen, Werte und Institutionen – wie den Wert der «Schulbildung» oder Institutionen wie «Schulen» - sowie Technologien wie Alphabete, Lehrpläne und Druckerpressen umfasst» (Henrich, 2022, S.22). Dies erklärt das stets aktuelle Primat des Lesens- und Schreibens innerhalb von Bildungsinstitutionen (zugunsten gesamtheitlicher künstlerisch-ästhetischer Lehr- und Lernformen, die bis dahin und immer noch ausserhalb von eurozentrisch geprägten Gebieten vorherrsch(t)en).

Hovious (2013, 10. Dezember) unterscheidet sechs Formen der Literacies, die die Basis für alle weiteren bilden und sieht die Critical Literacy, die fest im kritischen Denken (und Paulo Freire) verwurzelt und sowohl auf analoge wie auch digitale Formen anwendbar ist, als Kern aller anderen Literacies [Übersetzung der Autorin]:

- **Critical literacy**, die Rezipient.innen als Akteur.innen des Leseprozesses ansieht, fördert die Fähigkeiten, die Lesende benötigen, um den Text nicht unhinterfragt zu konsumieren, sondern ihn zu befragen und machtkritisch zu analysieren. Reflektion, Transformation und Handlung sehen im Vordergrund (vgl. Freire, 1970a).
- **Information literacy**: dabei geht es um einen kritischen und kompetenten Umgang mit Informationen. Fähigkeiten wie erkennen, wann welche Informationen benötigt werden, sie zu finden, zu priorisieren, zu bewerten und zu nutzen sind damit verbunden.

³⁹ «Seit dem «PISA-Schock» im Jahr 2001 erfolgte in Deutschland eine starke Inflation der drei Begriffe Kompetenz, Literacy und Literalität» (Duncker & Lieber, 2013, S.15).

⁴⁰ Lesen und schreiben Lernen führen u.a. zu einem dickeren Corpus callosum, zu einer schlechteren Gesichtserkennung, sowie zu einer Reduktion von einer ganzheitlich visuellen Verarbeitung zu einer analytischeren Verarbeitung (vgl. Henrich, 2022, S.18f).

- **Visual literacy** wird vom der Association of College and Research Libraries (ACRL, 2011) folgendermassen beschrieben: eine Reihe von Fähigkeiten, die es einem Individuum ermöglichen, Bilder und visuelle Medien zu finden, zu interpretieren, zu bewerten, zu nutzen und zu erstellen. Visual Literacy wird dabei als ein interdisziplinäres Konzept verstanden, das in der Hochschulbildung der Künste, Geisteswissenschaften, Wissenschaft, Technologie und Wirtschaft eine wichtige Rolle spielt, weil die Visual-Literacy-Kompetenz innerhalb des medienreichen akademischen Umfelds unumgänglich ist.
- **Media literacy** vereint die interdisziplinären Fähigkeiten, die benötigt werden, um auf Informationen in einer Vielzahl von Formen zuzugreifen, sie zu analysieren, auszuwerten und zu kommunizieren (vgl. National Association for Media Literacy Education (NAMLE, o.J.).
- **Digital literacy** ist die einzig vollständige technologiebezogene «Alphabetisierung» innerhalb dieser sechs und beschreibt die Fähigkeit mithilfe von Informationstechnologien und dem Internet Inhalte zu finden, zu bewerten, zu nutzen und zu teilen.
- **Multimodal literacy** ist ein Begriff, der seinen Ursprung in der Sozialemiotik hat und sich auf das Studium der Sprache bezieht, die zwei oder mehr Bedeutungsmodi kombiniert. Er verbindet unterschiedliche Arten von Kommunikation und Ausdruck mit verschiedenen bedeutungsbildenden Systemen (alphabetisch, mündlich, visuell) und Wissensformen und versammelt die Fähigkeiten: «to interpret the intertextuality of communication events that include combinations of print, speech, images, sounds, movement, music, and animation»... and «the integration of multiple modes of communication and expression» (National Council of Teachers of English [NCTE], 2005, 17. November). Er ist die Kombination aller anderen fünf Formen der Literacies.

«Der Erwerb der literarischen Kompetenz beginnt, lange bevor Kinder lesen lernen» (Kretschmer, 2011, S.14). Der Einfluss von Bildern auf die Lese- und Literaturkompetenz von Kindern wird auch von Studien der Bildwissenschaft und Visual-Literacy-Forschung bestätigt (vgl. Krichel, 2020, S.11). Während die Schriftkultur innerhalb von Schule häufig dominiert, kommen Bilder jedoch vorrangig als Informationsträger, zur Veranschaulichung oder, weit seltener, zur Auflockerung und nur ganz selten als Eigenwert vor⁴¹ (Duncker & Lieber, 2013, S.14; Kremling, 2008, S.118). Seit den 60-er Jahren steigt der Bildanteil in Schulbüchern stetig, jedoch zeigt sich, dass sie nicht gekonnt und didaktisch begründet eingesetzt werden (Wagner, 2008, S. 132). Ihr Bildungspotenzial wird nicht genutzt, der Stellenwert der Bilddidaktik ist tief. Duncker und Lieber (2013) fordern eine «gleichberechtigte ...

⁴¹ Zum Vergleich: während dem Text innerhalb vom Lehrplan 21 in allen Fächern Wichtigkeit beigemessen wird, spielt das Bild und die damit verbundenen Kompetenzen (leider ganz ohne kritische Ansätze) einzig im Fach «Bildnerisches Gestalten» eine Rolle – wobei der Lektionenanteil sehr gering ist und der Unterricht in der Deutschschweiz nicht durch qualifizierte Fachlehrpersonen ausgeführt wird; von Bilderbüchern ist explizit nirgends die Rede (D-EDK, 2015b).

Auseinandersetzung mit den Ausdrucksmöglichkeiten des Bildes» (S.14). In einer von Bildern geprägten Welt bedarf es einem kompetenten und kritischen Umgang mit ihnen.

Visual Literacy (oder synonym verwendet mit unterschiedlichen Definitionen: Bildkompetenz, Bildliterateität, Bilddidaktik, ästhetische Alphabetisierung), beschreibt «Kenntnisse und Fähigkeiten, die erforderlich sind, um in einer Welt, die in und mit Bildern konstruiert wird, zurechtzukommen» (Duncker & Lieber, 2013, S.19; für eine detaillierte Definition; vgl. Krichel, 2019, 19. Juni; für detaillierte Beschreibungen rund ums Sehen als prozessuale, kulturelle Praxis des Imaginierens und Wieder-Sehens; vgl. Uhlig, 2014, S.9-21). Die folgende Abbildung fächert die dafür nötigen Leistungen aus der Sicht der Association of College & Research Libraries (ACRL, 2013) exemplarisch auf (Abb. 3).

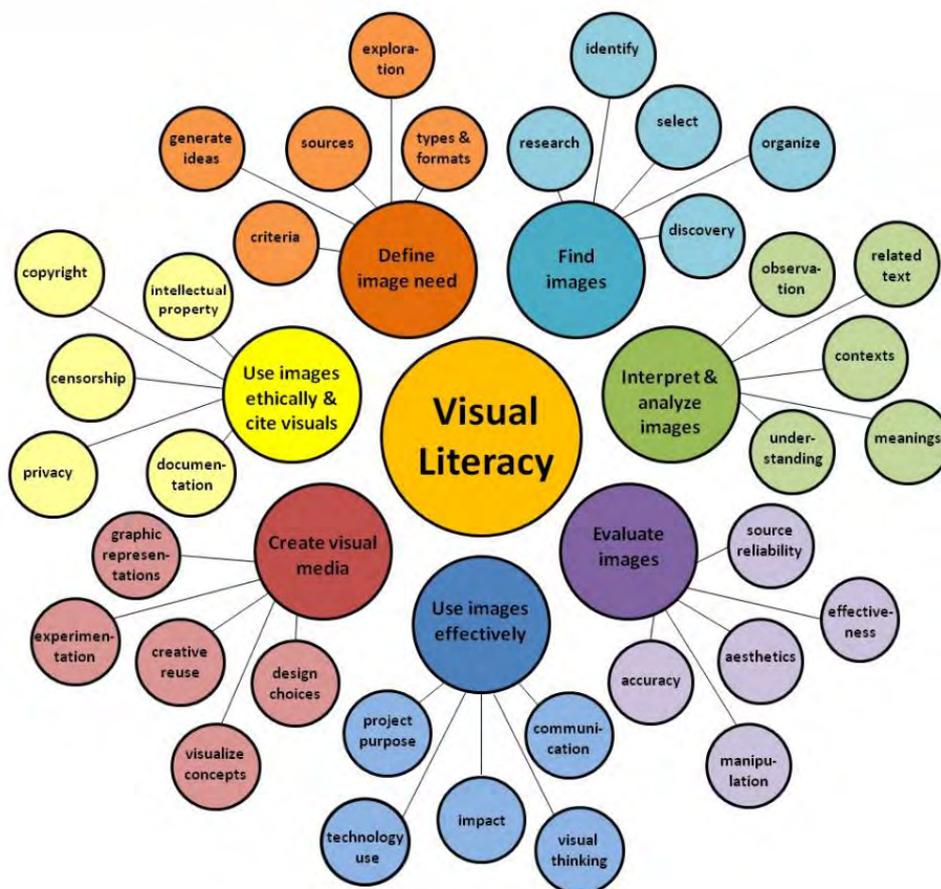


Abbildung 3: Visual Literacy Anordnung basierend auf der Association of College & Research Libraries (ACRL) (Hattwig, Bussert & Medaille, 2013).

Im selben Jahr entstand eine weitere Abbildung, diesmal aus der pädagogischen und ästhetischen Perspektive von Duncker und Lieber (2013). Sie nutzen Bildliterateität und ästhetische Alphabetisierung als Begriffe und nähern sich der Definition von Bildliterateität mit Bezug auf den Bildkompetenzbegriff (Dreischritt aus: Verstehen, Kreation und Kommunikation) als Fragment der Visuellen Kompetenz (Bildproduktion, Bilddistribution, Bildrezeption, mit Fokus auf Bildsprache) an. Sie konstatieren, dass beide Begriffe dem

Kompetenzbegriff, der die bildungspolitische Forderung nach erklär- und überprüfbaren Lernschritten in sich trägt, entspringen. In Abgrenzung dazu, steht Bildliterate nach ihnen für vier Bereiche, darunter auch unüberprüfbare: (1) Bild-/Sinnverständnis; (2) Freude am Umgang mit Büchern, (3) Vertrautheit mit Bildern und der bildlichen Ausdrucksfähigkeit sowie mit Bildsprache und künstlerischer Sprache, (4) Bildkompetenz im Bereich Bildkritik, Bildrezeption, Bildproduktion, visuellen Kommunikation, Bildkultur und Bildsprache (S.27f). Es geht darum, «Bilder und deren Rolle beim Zu-Stande-Kommen der Wirklichkeit zu verstehen, Bilder aktiv zur Gestaltung und Beeinflussung der Wirklichkeit verwenden, aber auch erfinden und herstellen zu können», wobei Analyse, Verwendung und Produktion nicht trennscharf sind (Duncker & Lieber, 2013, S.19).

Der kritische, ethische Charakter erscheint in dieser Abbildung weniger ausgeprägt oder vorhanden, dafür werden künstlerische Methoden detaillierter dargestellt. Die Modelle zeigen exemplarisch, dass je nach (professionellem) Blickwinkel (mind. 80 Bereiche befassen sich wissenschaftlich mit dem Konzept (Pettersson, 2012, S. 44 zitiert nach Schröder, 2015, S.23f), nicht nur unterschiedliche Benennungen, sondern auch unterschiedliche Kompetenzen des interdisziplinären Konzepts im Vordergrund stehen. (Darüber hinaus zeigen sie auch die Grenzen von schematischen Abbildungen und die individuelle Rezeption als Teil des Bild-Verstehens-und-Befragens-Prozesses.)

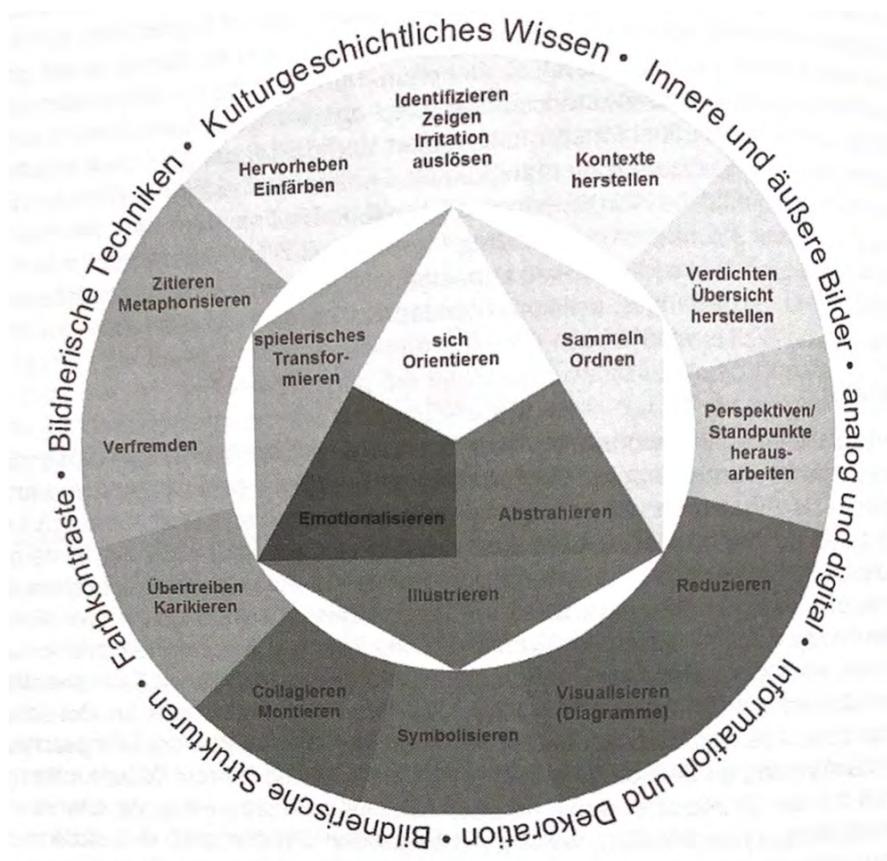


Abbildung 4: Dimensionen der Bildliterate (Hamrodi & Lieber, 2008, S.188, leicht angepasst durch die Autorin)

Ästhetische Erfahrungen

Ästhetik leitet sich «[e]tymologisch ... aus dem griechischen Wort «aisthesis» ab und bezeichnet «sinnlich vermittelte Wahrnehmung»» (Brandstätter 2013/2012) (zur detaillierten Auseinandersetzung mit dem Begriff; Klepacki et al., 2022/2016). Durch das Werk «Aesthetica» (1750 erschienen) von Alexander Gottlieb Baumgarten wurde der Begriff Teil der philosophischen Diskussion und «etablierte damit das Fach Ästhetik als wissenschaftliche Disziplin» (vgl. Brandstätter, 2013/2012). Sinneswahrnehmungen im Allgemeinen standen vorerst im Zentrum. Nach einer Verengung auf Kunst, wurde im Zuge der Postmoderne die Bedeutung wieder erweitert und beinhaltet seither sinnlich-ästhetische (körperbezogene) Wahrnehmungen im Spannungsfeld zwischen Kunst- und Alltagserfahrung, die mit einem besonderen Zeiterleben einhergehen und sich in gewisser Weise dem sprachlichen Zugriff widersetzen (vgl. Brandstätter, 2013/2012 (Eigenzeitlichkeit); Csíkszentmihályi, 2017 («flow»)). Ausgehend von der Erfahrung mit Kunst wird ästhetische Erfahrung nach Brandstätter (2013/2012) «oft als Differenzenerfahrung charakterisiert». Verfremdung, Störung, Überraschung – diese Besonderheiten von Kunst vermögen Gewohntes und Vertrautes zu irritieren und aufzubrechen und damit Wahrnehmungs- und Denkweisen zu de/konstruieren. Nach Brandstätter (2013/2012) ergeben sich «... [ä]sthetische Erfahrungen ... nicht nur im rezeptiven Umgang mit vorhandenen Objekten (seien es Kunstwerke oder andere materielle und immaterielle Anlässe für Erfahrungen [, wie z.B. Bilderbücher]), sondern auch im produktiven Umgang, also dort wo etwas ästhetisch gestaltet wird». Sie nennt Kernmerkmale von ästhetischen Erfahrungen und deren Anregungen zu unterschiedlichen Wechselspielen: «zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen Materialität und Zeichencharakter, zwischen Sagbarem und Unsagbarem, zwischen Bestimmtem und Unbestimmtem» und sieht in dieser Offenheit, die Essenz von «menschliche[m] Erfahren, Erleben und Erkennen» Brandstätter (2013/2012). Sie zeigt auf, weshalb ästhetische Erfahrungen Modellcharakter besitzen: «Die Omnipräsenz der Medien und damit die grundsätzlich mediale Vermitteltheit der Welt hat dazu geführt, dass wir immer weniger in der Lage sind, zwischen Fiktionen und Realität zu unterscheiden. Inzwischen haben wir es nicht mehr mit der «einen, wirklichen» Realität zu tun, sondern stattdessen mit einer Fülle verschiedener Wirklichkeiten. Genau diesen Umgang mit unterschiedlichen, auch widersprüchlichen Wirklichkeiten vermag uns die Kunst zu lehren: Wenn wir uns auf ästhetische Phänomene einlassen, lernen wir, mit Pluralität, Heterogenität, Differenzen und Widersprüchen umzugehen. In ästhetischen Erfahrungen wird uns bewusst, dass die Wirklichkeiten, in denen wir leben, in gewisser Weise nur «Bilder mit Rahmen» sind, die jederzeit durch andere «Bilder» mit anderen «Rahmen» ersetzt werden können» (Brandstätter, 2013/2012). Die Auswirkungen eines solchen Verständnisses auf kulturelle Bildung (zu der sich die Rezeption von Bildbüchern zählt (vgl. Wangler, 2017) sieht sie im Schaffen von Rahmenbedingungen, die «viele Dimensionen des Menschseins» aktivieren – demnach nicht nur kognitive «Kopfbezogene», sondern auch sinnliche «Körperbezogene».

Bilderbuch und literar-ästhetische Erfahrung⁴²

Bilderbücher als eine frühe und lustvolle Form der Bildung gehören zu den ersten bildnerisch-literarischen Objekten, mit denen Kinder ästhetische, soziale und politische Erfahrungen sammeln (vgl. Wangler, 2017). Gemalte, gezeichnete, gedruckte, collagierte oder multimediale Illustrationen und Bilder verschmelzen mit narrativem Text und machen das Bilderbuch zu einem besonderem künstlerisch-literarischen Medium (es gibt auch zahlreiche Bilderbücher ohne gedruckten Text, die «silent books», wobei Bilderbücher aber meist erzählt werden und dadurch die gesprochene Sprache als Sprachtext fungiert). Dieses multiperspektivische «bimediale Wechselspiel von Bildtext und Sprachtext» (Oetken nach Kreuznacht, 2022, S.44) ist dynamisch und kann, wie in Abschnitt 3.1 erstmals genannt, symmetrisch, komplementär, ambivalent oder unvereinbar in Erscheinung treten (Staiger, 2014). «Texte und Bilder sind Symbole, welche sowohl äussere (Situationen, Ereignisse), wie auch innere (Gefühle, Gedanken) Handlungen darstellen können» (Rychener, 2011, S.72). Dabei lösen die Wahrnehmungen von Text und Bild unterschiedliche Rezeptionsprozesse und Funktionen bei der Sinnentnahme aus (Uhlig, 2014, S.9), die unscharfe Grenzen aufweisen, das Verstehen durch die gegenseitige Verknüpfung begünstigen, wobei beide Symbolebenen zusammen erlebt werden (Rychener, 2011, S.72).

«In ihrer Differenz zu Sprache sind Bilder Leerstelle, Lücke und Unbestimmtheit. Die projektive Imagination des Betrachters [sic] setzt nun genau an diesen Leerstellen an und füllt sie auf eine, vom Bild selbst nicht mehr kontrollierbare oder verifizierbare Weise auf. Die Projektionstätigkeit des Betrachters [sic] ... transformiert die Logik der Differenz in die gewohnte und bekannte Logik sprachlicher Identität» (Huber 2013, S.55 zitiert nach Krichel, 2020, S.27). Mit Blick aus der Kunsttheorie machen Bildkomponenten, die sich von sprachlichen Strukturen unterscheiden das Charakteristische von Bildmedien aus, wobei insbesondere Brüche, Leerstellen und Spannungsfelder im Wechselspiel von Bild und Text, als komplexe Bild-Text-Interaktion, das Bilderbuch ästhetisch-literarisch zu einem wertvollen (Kunst-)Objekt (vgl. Corraini, 2007, S.19; Pissard, 2007, S.22), Lernmittel für Kinder (Lieber, 2008) für die Literaturwissenschaft, die Entwicklungspsychologie, die Neurowissenschaft (z.B. Fahle & Poggio, 2002), die Bildwissenschaft und die Künste und alle Macher:innen, Rezipient:innen und Sammler:innen machen.

Gläser (2022) schlussfolgert, dass Bilderbücher als kulturelle Güter als Ganzes wertgeschätzt werden sollen, da sie insbesondere «ästhetische Räume» öffnen (S.257). Auch Bräuning und Feskorn (2022) schliessen sich dem an: Nebst ästhetischen Bildungsprozessen erwähnen sie die kognitiven Lernprozesse und erachten das Bilderbuch, «als Grundschule der Künste» (Mattenkloft, 2002 zitiert nach Bräuning & Feskorn, 2022, S.280). Mit diesem Grundverständnis werden Betrachtende als Akteur:innen wahrgenommen, die durch handlungs- und prozessorientierte Elemente über die eigentliche Bilderbuchrezeption hinaus den «mentalen Aufenthalt» (Rosebrock & Nix, 2014, S.147 zitiert nach Bräuning & Feskorn, 2022, S.280) «im literar-ästhetischen Raum verlängern und subjektive sowie ggf. kreative Freiheiten erlauben» (Bräuning & Feskorn, 2022, S.280).

⁴² Für eine umfassende und teils auch kritische Auseinandersetzung siehe Scherer et al. (2014).

Drehen, wenden oder kreisen / schnell oder langsam anschauen / von nah oder fern sehen / auf Details achten oder das grosse Ganze in den Blick nehmen / zur Lieblingsseite blättern und alle anderen ignorieren / mit oder ohne Hinder- oder Vordergrundgeräuschen / Eselsohren und Risse / geklebt und geleimt / von hinten nach vorne lesen oder auf dem Kopf / im Liegen, Stehen oder kopfüber / mit anderen oder allein / vorgelesen bekommen, selber lesen oder einzig die Bilder betrachten / nach Farben, Format oder Titel ordnen / ausstellen, auslegen oder stapeln / beschnüffeln, befühlen oder anbeissen / in den Händen, auf dem Beinen oder auf dem Boden / im Regal, unter dem Bett oder auf dem Dachstock / aus Pappe, aus Papier oder aus Stoff / wasserfest, unkaputtbar oder fragil / auf Deutsch, Tigrinya oder in Braille / schwer oder leicht / glatt-glänzend, rauh-matt oder seidenweich / mit vielen Blättern oder nur ganz wenigen / ganz gross oder winzig / alt oder neu / kunterbunt, 2-Farben-Druck oder monochrom / kaputt, unversehrt oder geflickt / mit ganz viel Text, nur wenig oder komplett ohne

Bilderbücher sind (Kunst-)Objekte und bieten daher, nebst visuellen, auch haptische, olfaktorische und räumliche Sinneserfahrungen, die – je nach Gestaltung (u.a. Format, Bindung, Materialität, Grafik, Typographie, Illustration) - zur ästhetischen Erfahrung massgeblich beitragen. Die besondere Sparte der Künstler.innenbücher für Kinder, vereint künstlerischen Anspruch (sowie das Kunsthandwerk des Buchbindens) und kindgerechte Ausführung (Heller 2004, S.198 zitiert nach Hildebrand-Schat, 2020), unterliegt der künstlerisch-gestalterischen Freiheit der Künstler.innen und experimentiert mit materiellen Eigenschaften (Textilien oder anderen nicht-Buch-üblichen Materialien), Formaten, Verarbeitungen, konzeptionellen, ludischen und partizipativen Ansätzen (zum Spielen und Gestalten anregenden, vgl. Mellier, 2021; Mari, 1961; Mari, 1971; Höch, 2008/1945). Meist kommt «dem Bild» und dem Ertasten ein besonderes Gewicht zu (was sie auch für Menschen mit Sehbeeinträchtigung zugänglich macht, vgl. Curtil, 2002). Zeitgenössische Bilderbücher sind stark an diese Praktik angelehnt: «Viele zeitgenössische Bilderbücher inszenieren ihre Materialität offensiv, indem sie Papiersorten kombinieren, Halbseiten oder Ausstanzungen einsetzen oder den Seitenfalz und das gewählte Format als narrative Elemente einsetzen» (Heintz, 2021). Das führt zu sinnlichen Erlebnissen und «metaperspektivische[n] Perspektiven auf das Bilderbuch» (Heintz, 2021). Nebst der Experimentierfreude an der Materialität überzeugen sie vor allem mit Momenten der Überraschung, der gefühlsmässigen Geladenheit sowie des Ungewöhnlichen, was Rezipient.innen-Akteur.innen eintauchen und verweilen lässt (vgl. Pettersson, 2008, S.145; sowie Abschnitt 3.1 und Winderlich, 2017, S.5). Unkonventionelle Bilder und «Irritation in den Bildern, die einer weiteren Klärung» bedürfen, scheinen am meisten auszulösen bei den Rezipient.innen, auch Jahre danach sind intensive Emotionen und «die eindrücklichsten Erinnerungen» damit verbunden (Oetken, 2008, S.240).

Die Bilderbuchrezeption ist «höchst komplex, individuell unterschiedlich und hängt von verschiedenen Voraussetzungen ab» (Duncker & Lieber, 2013, S.20; vgl. Thiele, 2003, 191). Sie besteht aus Deutungsprozessen und Phantasie und braucht Zeit und praktisches Üben. Situationen von Zuwendung und Nähe sowie eigenes gestalterisches Handeln (Zeichnen, Malen) haben einen positiven Einfluss auf den Bildkompetenzerwerb (Duncker & Lieber, 2013, S.25). Nach Duncker und Lieber (2013) beinhaltet «Bildliteralität ... auch Elemente, die punktuell nicht überprüfbar sind (S.27): «Es kann der flüchtige Blick sein, der etwas aufspürt, es kann die haptische Erfahrung des Materials sein, es kann die Fremdheit des Objekts sein, es kann die Assoziation an vorherige Erfahrungen sein» (Thiele, 2003, S.191). Der Rezeptionsprozess ist daher anspruchsvoll und unvorhersehbar (Duncker & Lieber, 2013, S.20). Während Engels (2021) (in Bezug auf Busse (2004), der sich wiederum auf Aby Warburg beruft) eine inspirierende non-lineare Versuchsanordnung einer Kartografierung der unterschiedlichen kulturellen Bildungspotenziale von Bilderbüchern vorgenommen hat⁴³, sieht Kreuznacht grosses Potenzial für inklusives literarisches Lernen. Insbesondere die Bilderbuch-typischen Überlagerung von Text, Sprache und Bild, die je auf eigene Weise «symbolische Artikulationsformen für Beschreibungen, Ereignisse, Handlungen, für Gefühle oder Gedanken» (Thiele nach Kreuznacht, 2022, S.57) sind, erachtet sie dabei als zentral. «Nicht jedes Kind muss den symbolischen Gehalt voll ausschöpfen, um eine Bildungserfahrung zu machen» (Kreuznacht, 2022, S.57). Je nach Kompetenzen können alle Kinder mit demselben Bilderbuch arbeiten und je auf individuelle Weise durch ästhetische, sachliche oder philosophische Zugänge in Welten eintauchen. «Vor allem bieten sie Gesprächsanlässe, offerieren zudem neue Sichtweisen und können das Eigene in andere Perspektiven rücken» (Gläser, 2022, S.257).

Repräsentationskritik und Critical Visual Literacy

«Innerhalb der Kunstpädagogik besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Bilder und damit verbundene ästhetische Erfahrungen die Subjektwerdung und damit zugleich das Verhältnis zu anderen beeinflussen» (Mielke, 2022, S. 50). Dabei sind ästhetische Erfahrungen keinesfalls frei von vorherrschenden *weissen* eurozentrischen Selbstverständnissen und beteiligen sich – bei unkritischem Gebrauch – auch an Re/Produktion und Fixierung von Ungleichheiten (vgl. Mielke, 2022, S.48f). Auch Puffert (2015) sieht vorherrschende Geschmacksurteile und -verständnisse (z.B. «legitimierte» ästhetische und künstlerische Qualitäten und kunstgeschichtlicher Kanon), die die Künste und somit die Kunstvermittlung prägen, als Ausdruck einer Klassenzugehörigkeit (in Abgrenzung zu einer ver-änderten Gruppe) und somit als relevanten Faktor für das Schaffen von Ungleichheiten (S.1f). Silvermann (1997) hat sich konkreter mit dem Feld des Sichtbaren befasst und kommt zum Schluss, dass der Blick und das Blicken nicht neutral, sondern durch Normen und Ideale geprägt und durch ein

⁴³ z.B.: Auf den zweiten Blick: Bei längerem oder erneutem Betrachten von Bilderbuchbildern können sich Zusammenhänge oder Perspektiven ergeben, die beim schnellen Schauen nicht bemerkt werden.

Bildverweise: In Bilderbuchbildern können andere Bilder zitiert werden, sodass weitere Sinndimensionen erzeugt werden.

Die Metaebene ansprechen: Bilderbuchbilder können das Bilderbuchmachen thematisieren.

Blickregime strukturiert sind, das bestimmt ist durch das vorherrschende kulturelle Bildrepertoire. Silvermann (1997) spricht hier vom «Vor-gesehenen» und von Darstellungsparametern, die bestimmen, was sichtbar wird, was gesehen und gedacht werden kann. Wienand (2019, 16. Juni) verbindet dazu eine kunsthistorische Methode mit repräsentationskritischen Ansätzen (vgl. Hall, 1997) und nutzt folgenden Dreischritt: (1) Bildbeschreibung: *Was sehe ich?*; (2) Bildanalyse (Ikonographie): *Was bedeuten die verschiedenen Bildelemente, wofür stehen sie? Aus welchem Kontext stammen sie, welche ähnlichen Bilder gibt es und in welchem Kontext werden sie gezeigt, wie wirkt dieser auf die Bedeutungsproduktion ein? Welche Aussage(n)/Botschaft(en) vermittelt das Bild (offensichtliche und verdeckte)?*; (3) Interpretation (Ikonologie): *Welche Diskurse stützt das Bild oder in welche Diskurse interveniert es? Welche Funktionen und Effekte könnten die Repräsentationen in Bezug auf bestehende Machtverhältnisse haben?*

Ihr kritisches Vorgehen zeigt viele Parallelen zur Critical Visual Literacy, die sich in der „critical librarianship“⁴⁴ und der kritischen sowie feministischen Pädagogik verortet (und somit in Verbindung tritt mit hooks Engaged Pedagogy und Paulo Freire, Abschnitt 2.3) (Grimm & Meeks, 2017). Die Rezipient:innen werden als kritische, den Inhalt befragende Akteur:innen wahrgenommen und die Soziale Gerechtigkeit als grundlegenden Kreis rund um jegliche Aktion zeichnet (siehe Abb.5, die sich als ersten Entwurf versteht). Marginalisiertes Wissen (Indigenous Knowledge, Decolonizing the Canon) und der Fokus auf Normalitätskonstruktionen (Decentering, Accessibility and Disability Justice) sowie Repräsentation(-skritik) wird dabei besondere Bedeutung beigemessen. Wie die Engaged Pedagogy ist die Critical Visual Literacy kein zu befolgendes Schritt-für-Schritt-Rezept, sondern lässt Spielraum für Interpretationen und Kontextualisierung. Emotionen (und ihre kritisch analysierten Wirkungen auf Perspektiven und Handlungen), eigene Erfahrungen und somit die Verschmelzung von rationalem/wissenschaftlichem mit anderen Formen von Wissen, spielen dabei eine zentrale Rolle (für exemplarische Strategien; Grimm & Meeks, 2017). Pädagogisches Handeln wird dabei als hochkomplexe ergebnisoffene und kontextspezifische Aktion verstanden, die unterschiedliche Wissensformen sowie Handlungs- und Praxisformen und «widersprüchliche körperliche, emotionale, kognitive, räumliche, gruppenspezifische Dimensionen und Reaktionen – unter anderem» (Garde & Harder, 2021) beinhaltet und allein auf kognitiver Ebene nicht erfasst werden kann. Die Zürcher Hochschule der Künste bietet dazu einen «Minor» an (ZHdK, o.J.c).

⁴⁴ Initialartikel von Elmborg, J. (2006). Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. In *The Journal of Academic Librarianship*, 32, no. 2 (192–99).

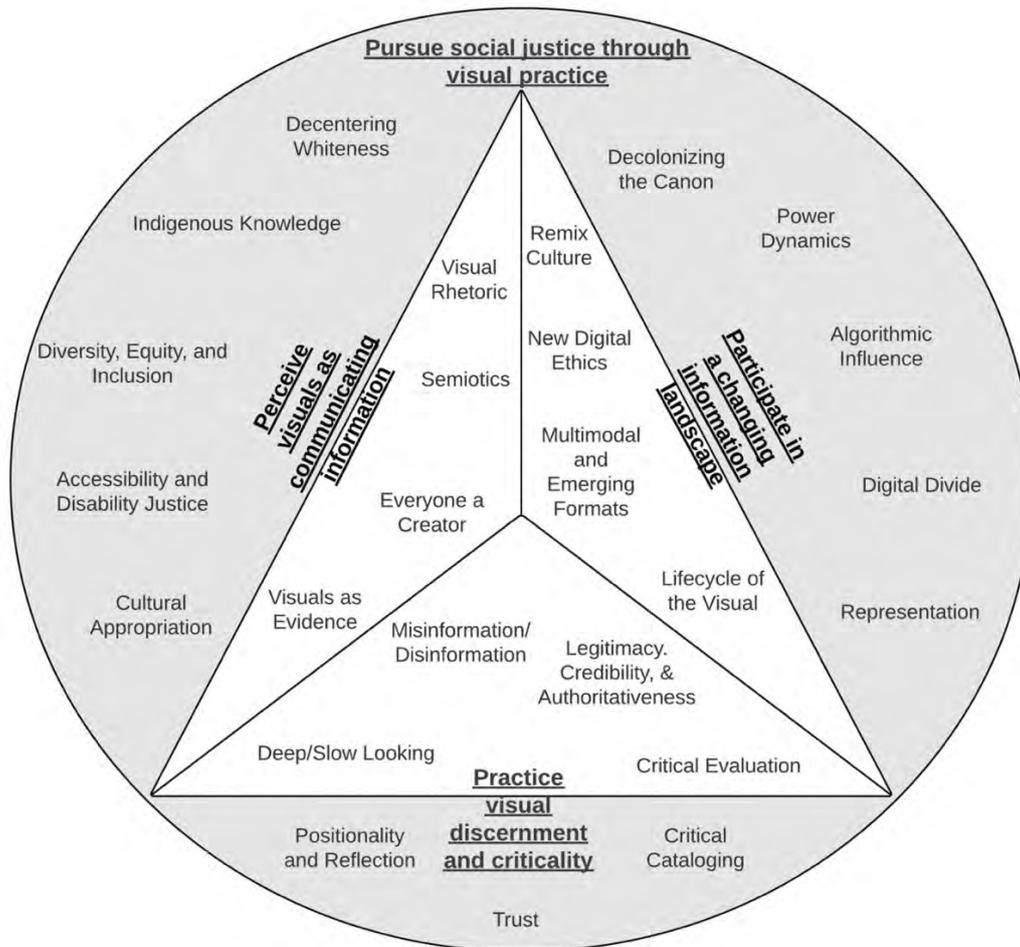


Abbildung 5: (Critical) Visual Literacy - Visualisierung zu den Rahmenbedingungen der Information Literacy für die Hochschulbildung von Bibliothekar:innen (ACSA, 2021, 26. Mai)

Zwischenfazit

Die Lernpotenziale in der Auseinandersetzung mit Bilderbüchern sind vielfältig. So konnte gezeigt werden, dass sowohl die kognitive wie auch die sozial-emotionale Ebene angeregt, sowie (dadurch) der Zugang zu Phänomenen handelnd- und gedanklich erschlossen werden kann, was zu effektiveren Lernprozessen und besseren Lernleistungen, Erinnerungsfähigkeit und nachhaltigem Interesse führt. Das Vermischen von fiktiven und realen Inhalten, die narrativen Zusammenhänge (man denke nur an weitverbreitete «Storytelling»), ihre Einbettung in fiktive oder reale lebensweltliche und bedeutsame Kontexte, das Anknüpfungsvermögen an subjektive Erfahrungen, die reziproke Bild-Text-Beziehung und die haptischen und weiteren ästhetischen Qualitäten sind nur einige Merkmale von Bilderbüchern, die positive Wirkungen auf Lernprozesse aller Art (und weit über Textverstehen und Leseförderung hinaus) haben und das Bilderbuch zu einem idealen Lernmittel für heterogene Gruppen machen, weil jede.r auf unterschiedlicher Art Zugang finden kann.

Nguyen (2021) fasst hinsichtlich der vorliegenden Forschungsthematik die Potenziale von Bilderbüchern in Bezug auf Sozialer Gerechtigkeit prägnant zusammen: «The use of picture books is one of the most effective strategies to help break the pervasive and problematic

silence on anti-bias issues in early childhood classrooms. At the heart of picture books lies the powerful concept of representation: whose stories are told, how characters are presented, what kind of problems are posed, and how problems are resolved. Picture books, hence, can function to marginalize as much as to include, to oppress as much as to empower» (S.746). Während Bilderbüchern sich für diskriminierungskritische Bildungsprozesse eignen, hat ästhetische Bildung demokratisierendes Potenzial. Diese Erkenntnis teilen auch Lieber und Schnell (2008, S.107), verweisen auf Kant, Schiller, Dewey und Montessori, die ebenfalls dieser Meinung waren, und untermauern die Aussage mit Erkenntnissen der Hirnforschung. Während ästhetischer Bildung innerhalb von frühkindlichen Settings mehr Gewicht zukommt, sehen Lieber und Schnell (2006) in Schulsettings den Erfolgsdruck, Aktionismus und die Rigidität der Rahmenbedingungen (Lehrpläne, Stundenpläne) als grösstes Hindernis oder gar Verhinder.innen für «kognitive, soziale und ästhetische Erfahrungen» (S.107). Sie alle benötigen Zeit zum Staunen, das eigene Erfahrungen-Machen, Forschen, Fragen stellen, Strategien entwickeln und somit Zeit für intensive Auseinandersetzungen mit dem Lernobjekt (Lieber & Schnell, 2006, S.107f). Dabei bilden fächerverbindender Unterricht, unterschiedliche soziale, kognitive und sinnliche Zugänge (Körper und Kopf) sowie prozess- und handlungsorientierte Bildungsprozesse die Grundlage für das Öffnen von ästhetischen Erfahrungsräumen mitsamt ihren innewohnenden Potenzialen. Nicht zu vergessen sind Räume, die unterschiedliche Lernsituationen und -haltungen zulassen sowie kollaborative und anregende Lernformen anstelle von rigiden (disziplinarischen) Vorgaben (Terkessidis, 2018b, S.136f).

3.4 Die Macht der Bilder und Geschichten. Das Potenzial diversitätsbewusster Literatur.

Wie in der Einleitung erwähnt, wurde die vorliegende Masterthesis inspiriert durch den Vortrag «The danger of a single story» der nigerianischen Autorin Chimamanda Ngozi Adichie (2009). Welche Geschichten werden erzählt? Wie viele Geschichten werden erzählt? Wie werden sie erzählt? Wer spricht, wer hört zu? Wer spricht über wen? Welche Geschichten werden nicht erzählt? Und was hat das mit Macht, Gefahr und gestatteter Ignoranz (vgl. Spivak, 1988, S.291) zu tun? Diesen Fragen geht Ngozi Adichie in ihrem TED-Vortrag nach. Die Geschichtenerzählerin spricht aus ihrer persönlichen Erfahrung über die Gefahr einer einzigen Geschichte und veranschaulicht, wie «a single story» über von Armut Betroffene und über (mexikanische) Migrant.innen ihr eigenes Bild über diese konstruierten Gruppen geprägt hat. Oder wie ihr Un/Fähigkeiten zugeschrieben wurden, aufgrund der stets gleichen Stereotypen, und daher nicht vollständigen, Erzählung über den afrikanischen Kontinent, die im globalen Norden mehrheitlich wiedergegeben wird.

Ngozi Adichie (2009) stellt das Geschichtenerzählen in Verbindung mit Macht, die sowohl einschränkend wie auch ermächtigend wirkt, und zeigt auf, dass wiederholte einseitige Erzählweisen einer Geschichte Stereotype kreieren (die immer unvollständig und meist nicht zutreffend sind) und aus einer Geschichte (unter vielen), die einzige (gültige) Geschichte

machen: «Show the people as one thing, only as one thing, over and over again, and that is what they become⁴⁵».

Ngozi Adichie (2009) sieht in dieser Reduktion die Gefahr dafür, dass Menschen ihrer Würde beraubt werden, dadurch eine Gleichwertigkeit der Menschen verunmöglicht und soziale Gerechtigkeit verhindert wird. Dieses stete unkritische Wiederholen der immer gleichen Narrative, in Verbindung mit Machtverhältnissen (auch «Othering» genannt, siehe weiter unten), werden auch von Rosenstreich (2011) thematisiert. Sie weist auf die strukturelle Dimension hin, wenn sie feststellt, dass Diskriminierung und Unterdrückungsstrukturen von den sozialen Akteur:innen (wie z.B. von diskursprägenden ((deutungs-)mächtigen) Medienberichterstatte:innen, Akademiker:innen und Praktiker:innen) auch ohne entsprechende Vorurteile mitgetragen werden (S.239). Sie vertritt die Meinung, dass Diskriminierung nicht auf Vorurteilen beruhe, sondern in den Machtverhältnissen begründet liege, somit nicht intentional, sondern strukturell begründet ist (Rosenstreich, 2011, S.239). Dass sich diese Machtverhältnisse, vorherrschenden Normen und Stereotype auch in Geschichten und Bilderbüchern manifestieren, scheint nach Rosenstreichs Überlegung in Kombination mit den dominanten gesellschaftlichen (diskriminierenden) Gegebenheiten (vgl. Ausführungen zur Sozialen Gerechtigkeit im Handlungsfeld Schule, Abschnitt 2.1), nur folgerichtig.

Wollrad (2011) stellt fest, dass in «95 Prozent aller Bücher, die Kindern zugemutet werden, ... eine heile Kinderwelt als rein weiss und monokulturell [repräsentiert wird]» (S. 379), was mit Ngozi Adichies Aussage «how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children», ganz klar kritisch als «a single story» über vermeintliche (dominante) Normen angeschaut werden muss und nicht etwa als Abbildung der (pluralen) Lebensrealitäten.

Bücher vermitteln demnach nicht nur Fachwissen, Tatsachen oder Geschichten, sondern konstruieren durch (un)bewusste Auswahl an Wissens-elementen und Leerstellen, bedingt durch die Intentionen von Autor:innen und Verlagen (und der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse), selbst Welten und Wahrheiten und bilden somit eine Verschränkung von Wissen, Macht und Subjektivität (vgl. Wozniesinska, 2017). Insbesondere die Macht der Bilder wird von Kinder und Piesche (2020) hervorgehoben, wenn sie festhalten, dass die «mit Bilder verbundenen Botschaften keineswegs einfach oder offensichtlich seien. Bilder sprechen stets ein, meist unbewusstes, (Vor)Wissen an, das tief in uns sitzt» (S.10). Die Autor:innen erachten «Bilder als immer mehrdeutig, aber niemals beliebig. Sie enthalten eine Vielzahl von sozialen Informationen. Sie erzeugen eine (scheinbare) Offenheit und sind trotzdem in ihrer Wirkung gewaltvoll, weil sie herrschafts- und machtkonforme Botschaften vermitteln. Bilder verstärken – oftmals paradoxer Weise – Unsichtbarkeiten und bestärken uns

⁴⁵ Schürch (2011) macht diesbezüglich den Bezug zu Repräsentation (vgl. Hall, 1997): «Durch Wiederholung und Nachahmung werden Repräsentationen als Darstellungs- und Wahrnehmungskonventionen, als Idealbilder, gefestigt: Bilder (re-)produzieren also nicht nur das Sichtbare, sondern auch Normen und Normalitäten. So prägen dominante Repräsentationen, wie z. B. klassische Familienbilder, unsere Vorstellungen dessen, wie eine „richtige“ Familie aussieht, auch wenn diese Bilder nicht der Lebensrealität entsprechen».

in der Nichtwahrnehmung» (Kinder & Piesche, 2020, S.10). Auch hier kann erneut auf Stuart Hall und die Repräsentation(-kritik) hingewiesen werden (siehe Abschnitt 1.1).

Dies gilt natürlich auch für Sprache, was in den Postkolonialen Theorien rund um Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Homi K. Bhabha, drei wichtigen Vertreter:innen, ein zentraler Aspekt ist und somit auch in die theoretische Rahmung der vorliegenden Arbeit Einzug hielt: in die Engaged Pedagogy, die Critical Diversity Literacy, die Arts-Based Research (in Education) sowie in die Critical Visual Literacy.

Auch Ogette (2018, S.74), Gümüşay (2021, S.11-27) und bereits hooks (1994, S.167-177), als Vertreterinnen einer diskriminierungskritischen Praxis, erachten Sprache (aus machtkritischer Perspektive) als wichtigen Ausgangspunkt für Veränderungen. Insbesondere da sie als Werkzeug für Meinungsbildung und Interessenvertretung gezielt eingesetzt wird, aber auch, da sie zusammen mit Denken und Handeln als Triade, die in gegenseitiger Interdependenz steht, eben mehr ist als ein Kommunikationsmittel. Sprache spielt für die Autorinnen eine zentrale Rolle in der Re/Produktion von Machtverhältnissen.

Sowohl Sprache wie auch Bilder bilden die Basis von Lehr-Lern-Settings und re/produzieren vorherrschende gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse. Sie schaffen damit Ein- und Ausschluss, was zu Ungleichheit und nicht wie im Volksschulgesetz verankert, zur gewünschten Chancengerechtigkeit beiträgt. Dies äussert auch Fereidooni (Lueg, 2022, 26. August), Professor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum: «Afrika ist mehr als nur AIDS, Kindersoldaten oder wilde Tiere. Ich habe aber meine Zweifel daran, dass die gegenwärtigen Schulbücher darauf Bezug nehmen und andere Geschichten über Afrika präsentieren». Er sieht die kritische Praxis aus Ausweg: «Ich frage mich generell, wie es sein kann, dass Schulbücher koloniale Denkweisen reproduzieren, anstatt diese zu dekonstruieren» und setzt sich so für eine postkolonial informierte Globalgeschichte ein. In diese Richtung argumentiert auch Auma (2018), die sich auf Rudine Simms Bishops Artikel «Mirrors, Windows and Sliding Doors» (1990) zur Kinder- und Jugendliteratur in pluralen Gesellschaften bezieht. Zwei Funktionen müssen demnach an Kinder und Jugendliche gerichtete Angebote, Materialien und Konzepte erfüllen: die Spiegel- und die Fensterfunktion. «Alle Kinder müssen die Möglichkeit haben, handelnd vorzukommen (Mirror) und ihre eigene Handlungsmacht gespiegelt zu bekommen. Alle Kinder müssen Erfahrungen von Diversifizierung machen können (Windows). Sie müssen erfahren und nachvollziehen können, welche vielfältigen Optionen der Lebensgestaltung und Konfliktbewältigung, Vielfalt von ästhetischen Orientierungen, ebenso Vielfalt von Zuneigung, Zugehörigkeit und Begehren, vorhanden sind» (Auma, 2018).

Nicht nur Bilder und Sprache innerhalb von Lernmitteln, Schulbüchern und Bilderbüchern, sondern Schule selbst, leistet nach Dirim und Mecheril (2010) mit ihrem institutionseigenen Verständnis von Sprache als Ordnungsschema einen Beitrag zu Re/Produktion von Zugehörigkeitsordnung. Normativ geleitete Vorstellung von (dem einen) «guten» Sprachgebrauch und spezifischem Deutsch als «Bildungssprache» gekoppelt mit der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Störung und/oder Abweichung der Norm bringt für

Lernende (und durchaus auch Lehrende⁴⁶) Benachteiligung im außerschulischen und schulischen Kontext mit sich (S.106f).

Wie es um den Umgang mit rassistischer Sprache in Kinderbüchern seitens Lehrpersonen steht, haben die (damaligen) Lehramtsstudierenden Blum et al. (2022) untersucht. Auch ihre Erkenntnis weist auf einseitige (und leider nicht wie gewünscht und im Namen der Sozialen Gerechtigkeit erforderliche multiperspektivische) Erzählungen hin. Weiter kommen sie zum Schluss, «dass Kolonialismus das Lehrer*innenhandeln noch heute bestimmt» und der Umgang damit für Lehrpersonen (aus Lehrpersonenperspektive) «bisweilen eine überfordernde Aufgabe darstellt und mit Schwierigkeiten verbunden ist»⁴⁷ (S.87). Diese Unsicherheit und Ratlosigkeit zeigen sich auch im Umgang mit manifester und latenter rassistischer Sprache in Kinderbüchern. Während bei manifester rassistischer Sprache das Nicht-Vorlesen der rassistischen Wörter bei allen untersuchten Lehrpersonen als Handlungsstrategie angewandt wurde, wurden bei latenter (und viel häufiger vorkommender) rassistischer Sprache unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten in Erwägung gezogen. Blum et al. (2022) sehen Erfahrung als Schlüssel zur Entwicklung einer festen Handlungsstrategie und stellen aber auch fest, dass, in Bezug zu Velho und Thomas-Olalde (2011), der Prozess des Otherring als Ausdruck des Kolonialismus bis heute fortbesteht (S.87), was sich mit den Aussagen von hooks und Rosenstreich eingangs dieses Abschnitts deckt. Das Otherring-Konzept wurde von Gayatri Chakravorty Spivak, Professorin für Literaturwissenschaften und Mitbegründerin der postkolonialen Theorie, ab 1985 erstmals systematisch eingesetzt. Wikipedia (Otherring, 2023, 22. Juni) zufolge beschreibt Otherring «...den Prozess, sich selbst und sein soziales Image hervorzuheben, indem man Menschen mit anderen Merkmalen als andersartig, «fremd» klassifiziert bzw. stereotypisiert». Die (Deutungs-)Macht und Unterordnung, resp. das Abwerten ~~der Anderen~~⁴⁸ sind essentielle Teile davon (vgl. Velho & Thomas-Olalde, 2011, S. 27). «Otherring sees a minority in terms of how a dominant group negatively and stereotypically imagines that minority as something 'other', as inferior or threatening, and to be excluded. Indeed, the dominant group typically projects its own fears and anxieties onto the minority» (Modood & Thompson, 2022, S. 786). Durch die Urteilsbildung über ~~Anderere~~ wird das Narrativ von «wir sind die Besseren/Besten» zementiert. Dabei zeigt sich häufiger, dass die Selbstsicherheit steigt, das für richtig zu halten, woran man glaubt, wenn die Menschen rundherum zustimmen – was sich wiederum mit den

⁴⁶ Zu Rassismus gegenüber Lehrpersonen; LCH (2020).

⁴⁷ Ein Statement, das wohl für alle Akteur:innen innerhalb des Handlungsraums Schule gleichermaßen zutrifft.

⁴⁸ Das Selbst ist ohne das Andere nicht denkbar. Velho und Thomas-Olalde (2011) beschreiben die Abhängigkeit wie folgt: «The theoretical and analytical core of this concept consists in the constitutive «dependency» of the subject, since the construction of Self and non-Self is only possible via the reflection in the «Other»» (S. 28). Durch das Konstruieren ~~des Anderen als Anderen~~, ergibt sich ein kollektives Selbstbild. Meist werden ~~die Anderen~~ dabei als homogene (abgewertete) Gruppe konstruiert (Collectivisation und Essentialisation, vgl. Velho und Thomas-Olalde, 2011, S.30). Stereotype Repräsentation ~~der Anderen~~ gelten als Mittel, die dominante Gruppe aufzuwerten und die Kluft zwischen den konstruierten Gruppen (meist zwischen und unter race, class und gender) zu vergrößern. «Essentialism and homogenisation as discursive practices have one effect in particular: They produce a self-image via the construction of an antagonism» (Velho & Thomas-Olalde, 2011, S. 31).

Erkenntnissen von Guzmán (2022, S. 35) deckt. Auch Canales (2000) sieht den Mangel an Interaktionserfahrungen als Grund für das Aufrechterhalten der (diskriminierenden) Trennung zwischen Selbst und Anderen. Menschen scheinen sich ohne persönlichen Kontakt zu Menschen, die als ~~anders~~ wahrgenommen werden, auf stereotype Repräsentationen zu verlassen (S. 22).

Um diese stereotypen und diskriminierenden Repräsentationen aufzubrechen, sollen Bücher, insbesondere Schulbücher, resp. Bücher, die im Bildungskontext eingesetzt werden, allen Kindern (und Erwachsenen) positive Identifikationsmöglichkeiten bieten und sie und ihre Familienkulturen wertschätzen. Sie sollen Verschiedenartigkeit von Lebenssituationen gleichwütig aufzeigen, ohne gewisse als ~~normal~~ und andere als ~~fremd~~ darzustellen (vgl. Baobab Books, 2022; Institut für den Situationsansatz (ISTA, o.J.a). Dies unterstreicht auch Eggers (2014), Professorin für Kindheit und Differenz (Diversity Studies) und verweist auf den Einfluss von positiven Identifikationsmomenten auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl. Dabei sind sowohl Bilder wie auch Sprache wesentliche Träger für Identifikation, aber auch Ab- und Ausgrenzung (vgl. ISTA, o.J.a). In Auseinandersetzung mit Inhalten und Abbildungen von Büchern bilden Schüler.innen sich ihre eigenen Urteile. Einerseits aus Benanntem und Abgebildetem, aber ebenso aus Fehlendem. Letzteres wird von ihnen als unwichtig und nicht richtig gedeutet und kann Einschluss und Aufwertung bedeuten oder Ausschluss- und Diskriminierungserfahrungen zur Folge haben (ISTA, o.J.a). Wie Ngozi Adichie (2009) in ihrem Vortrag festhält, kommt auch das Institut für den Situationsansatz (ISTA, o.J.a) zum Schluss, dass die vorherrschende einseitige dominante Sichtweise auf die Welt den Kindern und Jugendlichen (und natürlich auch den Erwachsenen) ein unvollständiges und in ihrer Beschränktheit falsches Wissen vermittelt. Deshalb bieten sich insbesondere im Handlungsfeld Schule Bücher nach intersektionalen vorurteilsbewussten – oder eben – diskriminierungskritischen Kriterien an. Und wo mit normativ geprägtem Material gearbeitet wird, soll dies nach Fereidooni mit einer kritischen Haltung und de/konstruktiv geschehen: «Genauso wie Lehrer.innen in der Lage sein sollten, ihren Schüler.innen mathematische oder grammatikalische Strukturen beizubringen, sollten Lehrer.innen in der Lage sein, das Analyseinstrument der Rassismuskritik zu verwenden» (Czollek & Haruna-Oelker, 2023, 27. Juni).

Eine intersektionale Analyse der Lehr- und Lernmittel (und somit auch von Bilderbüchern) berücksichtigt das Zusammenwirken verschiedener sozialer Ungleichheitsverhältnisse wie Rassismus, Klassismus, Dis/ability oder Sexismus (vgl. Walgenbach, 2012; und für Kriterien zur intersektionalen Analyse siehe Institut für den Situationsansatz; ISTA, o.J.b). Die Analyse bezieht sich einerseits auf die Repräsentation und andererseits auf die Hierarchisierung zwischen Menschen und dient der kritischen Betrachtung von Gezeigtem und Ausgelassenem hinsichtlich einer pluralen gleichwertigen Abbildung der vorhandenen Diversität. Abou Shoak und El-Maawi (2020) unterzogen die Schweizer Lehr- und Lernmittellandschaft einer intersektionalen Analyse und fordern, dass «die einseitige Perspektive und Prägung der Lehrinhalte ... einem diskriminierungskritischen schulischen Bildungshandeln Platz machen [muss]». Diese Forderung scheint langsam Realität zu werden, wenn auch noch mehrheitlich

im ausserschulischen informellen Bildungskontext. Vermehrt finden sich im Internet Listen von Büchern und Spielzeug nach intersektionalen Kriterien, die den Anspruch haben, gezielt gegen Ausschlüsse, Diskriminierung, Unter- oder Fehlrepräsentationen zu wirken. Sie greifen Themen auf, die Kindern gegenüber oft verschwiegen oder zu wenig besprochen werden und die einen positiven und emanzipatorischen Ansatz haben, also nicht problemorientiert sind. Eine solche hat z.B. i-Päd, Kompetenzstelle intersektionale Pädagogik Berlin, veröffentlicht (i-Päd Berlin, o.J.) und mit Blick auf die Deutschschweiz⁴⁹, können die jährlich erscheinenden Leseempfehlungen «Kolibri – Kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern» (Baobab Books, 2022, S.4-8) erwähnt werden. Ob die *Black Lives Matter*-Bewegung der Auslöser war, dass sich nun auch vermehrt Verlage, Buchhandlungen und Bibliotheken auf Diversität achten, oder ob es sich um eine unternehmerische Strategie handelt, ist unklar. Wenn man den Einschätzungen des i-Päd-Teams folgt, dann muss leider konstatiert werden, dass in Kinderbüchern, häufig Diskriminierung und Machtverhältnisse re/produziert werden (z.B. rassistische Stereotype in Büchern zu geschlechtlicher Vielfalt (i-Päd Berlin, o.J.)⁵⁰. Die Forderung nach Förderung von Autor.innen mit eigenen Marginalisierungserfahrungen wird daher wieder laut. Der Hashtag #ownvoices wird seit 2015 v.a. auf Twitter verwendet, um die Perspektiven marginalisierter Autor.innen in der Kinder- und Jugendliteratur zu fördern und auf Bücher aufmerksam zu machen, in denen die marginalisierte Positionierung der Hauptprotagonist.innen, die der Autor.in widerspiegelt. Dies vor allem, weil sich Befürworter.innen von anerkennender Sprache und multiperspektivischen Narrativen davon vermehrt Erzählungen ohne Stereotypisierungen und Problemorientierung erhoffen (u.a. Sandjon, 2020; Shehadeh, 2013), ein Anliegen, das auch Ngozi Adichie (2009) vertritt. (Schul)Bücher, die mit intersektionaler Perspektive ausgewählt wurden und nicht die eine «single story» erzählen, sondern (möglichst) die gesamte Palette an Lebensrealitäten, Perspektiven und Geschichtsschreibungen darlegen und somit, nach Chinua Achebe, zitiert von Ngozi Adichie (2009), eine «Balance of Stories» anstreben, scheinen allein nicht die gewünschten Veränderungen hinsichtlich Sozialer Gerechtigkeit mit sich zu bringen. Es bedarf ebenso einer diskriminierungskritischen emanzipatorischen Vermittlung (von Lernobjekten/Lehrinhalten/Bilderbüchern) nach intersektionalen Kriterien, um zu vorurteilsbewusster, inklusiver und kritischer Bildung, Erziehung und somit Gesellschaft beizutragen. Dies wiederum bedingt sensibilisierte, wenn nicht sogar politisierte, kritische und dadurch qualifizierte Schulakteur.innen, die gesamtheitliche partizipative Lehr-Lern-Settings im Sinne der Engaged Pedagogy und der Critical Diversity Literacy begleiten und Diversität

⁴⁹ Das Westschweizer-Pendant wird vom Institut suisse Jeunesse et Médias (ISJM) in Lausanne unter dem Namen «Lectures des Mondes» herausgegeben.

⁵⁰ Dies wohl aufgrund von Mangel an Sensibilisierung und Expertise von Autor.innen und Verlagen und der strukturellen Diskriminierung im Verlags- und Hochschulbildungswesen, die bereits beim Zugang zu (Kunst-)Hochschulausbildungen sowie zu Verlagen und Publikationsmöglichkeiten hohe Hürden verursachen (zu institutioneller Normativität und Diskriminierung im Schweizer Kunsthochschulkontext siehe Forschungsprojekt Art.School.Differences; Zürcher Hochschule der Künste [ZHdK], 2022, 12. Mai; ein Positiv-Beispiel bildet da die Hochschule für Künste im Sozialen (HKS Ottersberg). Sie bietet im Rahmen des Programms ARTplus als erste deutsche Hochschule Studienplätze für Menschen mit Lernschwierigkeiten (HKS, o.J.); vgl. zu ARTplus auch EUCREA, Dachverband für Kunst und Behinderung in Deutschland, Österreich und der Schweiz; EUCREA, o.J.).

als diskriminierungskritische transformative Praxis leben (was gekoppelt ist an eine Neugestaltung (sozial)pädagogischer Ausbildungsgänge (z.B. mit Diskriminierungskritik als Querschnittsthema), angepasste Curricula und Zugangsmöglichkeiten und diversere und multiprofessionelle Zusammensetzung der erwachsenen Schulakteur.innen) (vgl. Mörsch, 2018). Zusammenfassend braucht es neue, postmigrantische, zeitgenössische Umgangsweisen mit Narrativen, die dem aktuellen Wissensstand entsprechen (und zugleich aufzeigen, dass der wandelbar bleibt) sowie aktuelle zeitgemässe multiperspektivische und bestenfalls kritische Lerninhalte, Vermittlungsformate und Lernmittel. Ein lustvoller Einstieg könnte da, im Sinne von hooks sechster These der Engaged Pedagogy (siehe Abschnitt 2.3), die Auseinandersetzung von erwachsenen Schulakteur.innen gemeinsam mit Schüler.innen mit der Thematik der Verwundbarkeit sein – natürlich mithilfe von zeitgenössischen Bilderbüchern. Kirsten Winderlich hat dazu eine wunderbare (diskriminierungskritische) Publikation rausgegeben, die eine grosse Palette an unterschiedlichen (und bezüglich des Inhalts wie auch der Ästhetik), sorgfältig ausgesuchten Bilderbüchern auflistet, die durch ihren «ästhetischen Aufforderungscharakter» (Winderlich, 2017, S.5) das Sprechen, Assoziieren, Erzählen und Philosophieren anregen. Diese sind in Bezugnahme auf Ulaş Aktaş, der sich wiederum auf Judith Butler und Isabell Lorey bezieht, in die drei Dimensionen des Verwundbarseins eingeteilt (Verwundbarkeit durch Abhängigkeit von anderen Menschen, hierarchisierende Verwundbarkeit, gouvernementale Verwundbarkeit) (Winderlich, 2023, S.7), werden jeweils mit Bild und Text vorgestellt, in dem sie sich dem wie Verwundbarkeit sichtbar und erfahrbar gemacht wird widmen und geben (machtkritische) Anregungen zur erweiterten ästhetischen Rezeption.

4 Transformative Forschung

*«We believe that the best arts based research aims to make a difference in the world.»
Tom Barone und Elliott W. Eisner, 2011, S.153*

Wie muss nun eine Forschung sein, die sich dem Einfluss von Wissensproduktion auf die Gesellschaft und die Individuen bewusst ist, den bisher dargestellten Ansätzen, Konzepten und Theorien gerecht wird und somit die plurale Gesellschaft mit all ihren ihr innewohnenden Macht- und Dominanzverhältnisse widerspiegelt und sie gleichzeitig zu verändern vermag? Dieser Frage wird in diesem Kapitel nachgegangen. Der erste Abschnitt verbindet die bereits aufgeführten Ansätze und Theorien und zieht daraus Schlüsse für eine konsequente Übersetzung in eine Forschungsmethode. Grundsätze der Kulturellen Bildung/Kunstpädagogik, der Engaged Pedagogy und der Critical Diversity Literacy werden auf die qualitative Sozialforschung übertragen. Es wird auf kritische und partizipative Forschung eingegangen und die Forschungsethik, insbesondere innerhalb von Forschungssettings mit Kindern, beleuchtet (Abschnitt 4.1). Aufgrund der im ersten Abschnitt gewonnenen Erkenntnisse, wird im zweiten Abschnitt (4.2) auf die Arts-based research (in education) eingegangen, eine partizipative künstlerische Forschungsmethode, die aufgrund

ihrer Anlage einerseits als passend erachtet wird und andererseits transformatives Potenzial für Veränderungen hinsichtlich Sozialer Gerechtigkeit mitbringt.

4.1 Kritische Forschung, partizipative Forschung und Forschungsethik

Kritische Forschung

Mit Bezug auf die diskriminierungs- und normativitätskritischen Positionen innerhalb der vorliegenden Arbeit, ist es nur konsequent, insbesondere die Wissensproduktion und damit einhergehende Definitionsmacht und Deutungshoheit in Bezug auf hegemoniales Wissen kritisch zu beleuchten und die Erkenntnisse innerhalb der Arbeit zu berücksichtigen.

Vertreter.innen der Critical Race und Postcolonial Studies, Gender/Queer Studies, Disability Studies, Cultural Studies weisen schon lange «auf Macht- und Diskriminierungsstrukturen und Praktiken der Regulation von Wissen» hin⁵¹ (Lummerding, 2020, S.3). Um dies anzugehen, gibt es unterschiedliche Ansätze, die auf die Forschenden, auf die Forschungsmethoden sowie das Wissenschaftssystem abzielen. Appandurai zitiert nach Höllwart et al. (2020) «spricht von einem «Recht auf Forschung», das allen zusteht» (S.95) und sucht nach strukturellen Veränderungen. In diese Richtung gehen auch Höllwart et al. (2020) und fordern, dass der Status «Forscher.innen» für alle Menschen gilt, die ihren Fragen systematisch nachgehen und sehen partizipative Forschungsprojekte als Weg dorthin (S.96). Ganz und Hausotter (2020) fokussieren ebenfalls auf die Methode und die damit verbundene Grundhaltung. Sie verstehen «Wissensproduktion als Beitrag zu gesellschaftspolitischen Transformationsprozessen ...» und «Akteur*innen im Feld als Mitforschende in [der] ... Produktion kritisch-transformativen Wissens» (S.120). Mit ihrem Ansatz der «intersektionalen Sozialforschung» analysieren sie «soziale Praxen im Kontext von Herrschaftsverhältnissen, die zu einer emanzipatorischen Erweiterung der Handlungsfähigkeit im alltäglichen und im politischen Handeln [beitragen]» (S.15). Dabei geht es ihnen darum, dass «[w]issenschaftliche Erkenntnisse ... einen Beitrag zur Kritik von Herrschaftsverhältnissen und sozialer Ungleichheit und damit auch zu ihrer Überwindung leisten» (S.119). Transformationsprozesse gestalten sich dabei insbesondere durch Selbstreflexion und Veränderung des eigenen Handelns, die durch die «gemeinsame Gestaltung des [gesamten] Forschungsprozesses» (S.121), dessen Durchlaufen und die gewonnenen Erkenntnisse ausgelöst werden: «Idealtypisch bilden dabei Erkennen und Verändern insofern eine Einheit, als der Forschungsprozess auf eine andere, eine veränderte Praxis ausgerichtet ist» (S.121). Ganz und Hausotter (2020) setzen auf partizipative Forschung und stützen sich dabei auf «soziologische Ansätze der Handlungs- und Aktionsforschung und auf den kritisch-psychologischen Ansatz der Praxisforschung» (S.119). Wissenschaftler.innen und das Wissenschaftssystem stehen bei Lummerding (2020) im Fokus. Nicht-Wissen soll aufgewertet und Professionalität umgedeutet werden: «Professionalität [bedeutet] vielmehr eine kontinuierliche Professionalisierung in einem

⁵¹ Dass dieses vorherrschende Wissen auch zu Verzerrungen und Verfälschungen führt (z.B. weil psychologische und verhaltenswissenschaftliche Studien stets mit westlichen Studierenden durchgeführt wurden und damit mit Nichten repräsentabel für die Weltbevölkerung sind) – die noch heute wirksam sind und als Grundlagen erachtet werden, zeigt Henrich in seiner umfangreichen Publikation aufschlussreich (Henrich, 2022).

konsequent machtkritischen Sinn, also eine kontinuierliche selbstkritische Auseinandersetzung mit der (Re-)Produktion hegemonialer Diskurse und mit strukturellen wie individuellen Ausgrenzungen und Ausblendungen, mit eigenem Nicht-Wissen» (S.5).

Konkret fordert sie für eine inklusive (machtkritische) Wissenschaft einzutreten und «Kritik und das In-Frage-Stellen bisheriger ‚Gewissheiten‘ als zentraler Aspekt von Wissensproduktion/Wissenschaft [anzusehen], vor allem aber das (selbst)kritische In-Frage-Stellen auch jener ‚Gewissheiten‘, die die Grundlage für Dominanz- und Diskriminierungsverhältnisse und der eigenen Verstricktheit in diese bilden [zu praktizieren]» (S.1), was auch das Eingestehen einer eigenen Fehlbarkeit, sowie die Bearbeitung der privilegierten Abwehr beinhaltet (Lummerding, 2020, S.8).

Zentrale Felder, die es zu in den Blick zu nehmen gilt, sind, nach allen hier aufgeführten Autor.innen, nebst Forschungs- und Publikationspraxis, die Lehre und die Bildungsarbeit.

Partizipative Aktionsforschung

«Die parallele Verwendung unterschiedlicher Begriffe und Bezüge innerhalb der partizipativen Herangehensweise ist mitunter verwirrend. Partizipative Forschung, Partizipative Sozialforschung, Aktionsforschung oder Partizipative Aktionsforschung – diese Namen werden, im deutschen und im englischen Sprachraum, mitunter parallel verwendet» wobei theoretische und inhaltliche Bezüge je nach Forschungskontext variieren (Wöhler et al., 2017, S.32). In der vorliegenden Arbeit wird Partizipative Aktionsforschung im Sinne von Wöhler et al., die sich auf Whyte (1990, S. 7) beziehen, genutzt (Wöhler et al., 2017, S.33f). Partizipative Forschung verortet sich in der qualitativen Sozialforschung und bezeichnet einen Forschungsstil und keinen konkreten Ablauf von Methoden oder definierten Ansatz. Es geht dabei um ein Verständnis, «wie und von wem Forschungen durchzuführen sind» (Wöhler et al., 2017, S.30). Freire stellte einen wichtigen Bezugspunkt dar. Nach Wöhler et al. (2017) unterscheidet sich «[d]ie Herangehensweise der Partizipativen Aktionsforschung ... in einigen zentralen Punkten von anderen empirisch sozialwissenschaftlichen Verfahren. Der Begriff «partizipativ» bedeutet, dass die Personen im Feld ... aktiv als Co-Forscher_innen teilnehmen, d.h. selbst Daten sammeln und analysieren. Sie sind also grundlegend an der Ausführung der Forschung mitbeteiligt und lernen dabei im Idealfall selbst, ihre Umgebung zu beobachten und zu analysieren. ... Der zweite wichtige Begriff «Aktion» bedeutet, dass eine Veränderung angestrebt wird» (S.27). Das Wissen der im Feld handelnden Akteur.innen, die als Co-Forscher.innen agieren, fungiert als zusätzlicher Erkenntnisgewinn, insbesondere auch aufgrund des zirkulären Forschungsprozesses. Partizipative Aktionsforschung folgt «einem interpretativen Paradigma, das die Reflexion der eigenen Involvierung in den Forschungsprozess sowie das Nachvollziehbar machen der ausgewählten Vorgänge und Schlüsse als Gewährleistung von Objektivität versteht» (Wöhler et al., 2017, S.30). Im deutschsprachigen Raum wird partizipative Aktionsforschung «unter dem Anspruch der Demokratisierung und Emanzipation von ungerechten, menschenunwürdigen, repressiven Verhältnissen als «Methode der Veränderung» verstanden (Wöhler et al., 2017, S.28).

Die Bandbreite an Partizipationsarten und -intensitäten ist dabei gross. Aufbauend auf Sherry Arnsteins 1969 entwickelter achtstufiger «ladder of participation» zur Bürger.innenbeteiligung hat Roger Hart 1992 in Bezug auf die Arbeit mit Kindern die Leiter erweitert. Diese Leiter wurde wiederum von Mayne, Howitt und Rennie im 2018 mit den vier Kernelementen des Kinderrechts auf Partizipation verbunden und in eine Matrix gebracht, die es erlaubt «Art und Grad der Einlösung der UN-Kinderrechtskonvention in Forschungsvorhaben mit Kindern im Vor- und Grundschulalter auf systematische Weise zu bestimmen und zu reflektieren» (Büker et al., 2018, S.111; Abb. 6).

Dabei betonen sie, dass das Erreichen des höchsten Levels nicht das Ziel sei, sondern ein «höchstmögliches Mass an Verständnis und Agency nach Reflexion der Möglichkeiten, Einschätzung der Kinder und der Forschungsgegebenheiten» (Büker et al. 2018, S.114). Mehr ist demnach nicht besser, auf die individuelle Abstimmung und das Transparentmachen der Mitentscheidungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten kommt es an. Und auf den didaktisch-pädagogischen Gedanken, der dem Modell dabei zugrunde liegt und der den Kindern einen «bewussten, gerahmten Lern- und Erfahrungsprozess im Bereich der Partizipationskompetenz» ermöglichen soll (Büker et al., 2018, S.113).

«Innerhalb der Partizipativen Aktionsforschung nimmt educational research bzw. Schulforschung eine relativ prominente Stellung ein» (Wöhler et al., 2017, S. 33). Leider bedeutet das nicht, dass Schüler.innen, also Kinder und Jugendliche, häufig eingebunden werden. Als Co-Forschende agieren meist Lehrpersonen, die ihren Unterricht, die Lehr-Lernmethoden oder die Schulstrukturen erforschen (Wöhler et al., 2017, S. 33). Auch heutzutage wird somit hauptsächlich nicht mit, sondern über Schüler.innen geforscht.

Dabei könnte forschendes Lernen im Sinne eines Denkprozesses nach Dewey Schüler.innen Erkenntnisräume eröffnen «in denen neues Wissen produziert werden kann und identitätsstiftende Momente für die Ausbildung eines professionellen Habitus einen Ort finden können» (Akbaba et al., 2022, S.12).

Kinder und Jugendliche leben in einer konstruierten Welt mit Ungleichheitsstrukturen und ungleichen Verteilungen von Macht und Privilegien. Deshalb sollten sie, nach Stark und Noack (2017), «Einblick in die Konstruktivität» von vermeintlichen Selbstverständlichkeiten und somit Wissen «über Selbst- und Weltverhältnisse» erlangen können, denn nur so, schlussfolgern Stark und Noack (2017), sei der Anspruch sie für «ihre Lebenswelt zu befähigen» erfüllt (S.903). Und genau dies kann partizipatives Forschen bieten.

| | | Partizipationsrechte | | | | |
|---------------------|---|---|--|--|---|--|
| | | Information | Verständnis | Stimme | Einfluss | |
| Partizipationsgrade | 8 | Kinder-Initiative, geteilte Entscheidungen mit Erwachsenen | Vom Kind geschaffene Information | Größeres Verständnis als das der Erwachsenen | Gleichberechtigte Stimme wie die der Erwachsenen | Bedeutsamer Einfluss |
| | 7 | Von Kindern initiiert und durchgeführt | Größere Informations-Grundlage als die der Erwachsenen | Gleiches Verständnis wie das der Erwachsenen | Bedeutsame Stimme | Einflussnahme in ausgewählten Bereichen |
| | 6 | Erwachsenen-Initiative, geteilte Entscheidungen mit Kindern | Gleiche Informationen wie die der Erwachsenen | Verständnis bedeutsamer Aspekte | Meinungsausübung in ausgewählten Bereichen | Unterstützte Möglichkeiten der Einflussnahme (Scaffolding) |
| | 5 | Konsultiert; Mitsprache auf Basis von Verständnis | Bedeutungsvolle Informationen | Verständnis ausgewählter Aspekte | Unterstützte Möglichkeiten der Meinungsausübung (Scaffolding) | Eingeschränkte Möglichkeiten der Einflussnahme |
| | 4 | Zugeteilte, restriktive Rolle auf Basis von Informationen | Ausgewählte Informationen | Unterstützte Möglichkeiten des Aufbaus von Verständnis (Scaffolding) | Eingeschränkte Möglichkeiten der Meinungsausübung | Geringe Einflussnahme |
| Keine Partizipation | 3 | Alibi-Teilhabe | Unterstützte Möglichkeiten der Informationsgewinnung (Scaffolding) | Eingeschränkte Möglichkeiten des Verständnisses | Geringe Stimme | Keine Einflussnahme |
| | 2 | Dekoration | Eingeschränkte Informationsmöglichkeit | Geringes Verständnis | Keine Stimme | Keine Einflussnahme |
| | 1 | Manipulation | Geringe Information | Kein Verständnis | Keine Stimme | Keine Einflussnahme |

Abbildung 6: Hierarchie kindlicher Partizipationsrechte in Forschungsprojekten. Adaption des Hierarchical Model of Children's Research Participation (Büker et al., 2018, S.111).

Forschungsethik

Insbesondere in der Arbeit mit Kindern ist die Forschungsethik und deren Kodex zentral. «Eine kontextspezifische Auseinandersetzung mit der Bedeutung der von ihm [dem Forschungsethikkodex] vorgehaltenen Prinzipien ... müssen abgewägt werden und es müssen Entscheidungen getroffen werden: Es geht um Prinzipien der Beteiligung, des Abwägens von Risiken, Belastungen und Nutzen für die betreffenden Interessengruppen, des Instrumentalisierungsverbotes und des sensiblen Umgangs mit Machtverhältnissen» (Franz & Unterkofler, 2021, S.14). Nicht nur Teilnahme, Zustimmung, Anonymisierung und sorgsame Veröffentlichung sind zentrale ethische Punkte: «Ethische Fragen begleiten vielmehr den gesamten Forschungsprozess» (Wöhler et al., 2017, S.48). Zwischenmenschliche Aktionen können nach Hickey-Moody et al. (2021) «empower or disempower» und haben immer eine Wirkung auf den Körper. Sie fordern besondere Vorsicht während des gesamten Forschungsprozesses: «In the context of art and children, this makes it particularly important

to cultivate positive interactions that take place in safe spaces where people feel secure and accepted» (S. 110f).

Dem informed consent, d.h. der freiwilligen, informierten und fortlaufenden Zustimmung kommt ebenfalls eine wichtige Rolle zu. In Falle der vorliegenden Arbeit wurde eine schriftliche Zustimmung vor Beginn der Forschungswoche von den Schüler.innen und ihren Eltern eingeholt. Dabei wurde auf eine möglichst leichte Sprache und eine transparente Kommunikation bzgl. Ziele und Nutzen geachtet. Art, Zweck, Dauer und Verlauf, der Hinweis auf die Art der Aufzeichnungen, ihre Verwendung und Aufbewahrung/Löschung, die Anonymisierung aller Daten sowie Kontaktangaben der Autorin waren Teil der Einverständniserklärung. Eingangs der Forschungswoche wurden die Schüler.innen mündlich durch die Autorin nochmals informiert – auch über die Möglichkeit ihre Einwilligung jederzeit ohne Konsequenzen zu ändern. Da sich die Forschungswoche innerhalb der obligatorischen Schulzeiten abspielte, war die Teilnahme nicht freiwillig. Innerhalb der partizipativen Forschung konnten die Schüler.innen als Co-Forscher.innen aber selbst wählen, woran sie forschen wollten. Die Dokumentation haben sie in ihren Journalen selbständig übernommen und konnten dem Einbezug und der Nutzung der darin festgehaltenen Aufzeichnungen zustimmen oder sie ablehnen. So gab es mehrere Schüler.innen (und Eltern), die der Nutzung der Aufzeichnungen auch in anonymisierter Form nicht zugestimmt hatten. Das war teilweise sehr schade, wurde aber natürlich berücksichtigt. Da es weder Audio-, noch Videoaufnahmen gab, waren die Notizen der Autorin und diejenigen der Schüler.innen, nebst einigen Fotos, die einzigen Aufzeichnungen des Forschungsprozesses. Bei der Veröffentlichung innerhalb der vorliegenden Arbeit, aber auch innerhalb der Präsentation im Ausstellungsraum und auf dessen Webseite, wurde für jegliche publizierte Fotos vorab das Einverständnis der Schüler.innen und ihren Eltern eingeholt. Auch haben die Schüler.innen die Ausstellung im Ausstellungsraum selbst gestaltet und konnten somit beeinflussen, was sie wie preisgeben wollten. Nichtsdestotrotz musste der mitschwingende Adultismus und die Abhängigkeit der Schüler.innen, insbesondere innerhalb des Schulsettings, stets kritisch reflektiert werden. Obwohl ursprünglich geplant, konnte die vorliegende Arbeit mit den Schüler.innen nicht vorbesprochen und in Bezug auf ihre darin zitierten Äusserungen und Erkenntnisse kritisch betrachtet und eventuell angepasst werden – mangelnde Zeitressourcen verunmöglichten dies. Im Falle einer etwaigen Publikation würde dies jedoch nachgeholt und gemeinsam mit den Schüler.innen entwickelt werden.

4.2 Partizipative Künstlerische Forschung /Arts-based research (in education) (ABR)

Partizipative Forschung und kritische Kunstvermittlung

«Partizipation – soziale wie politische – ist Voraussetzung und zugleich Potenzial gelingender kultureller Bildungspraxis. Kulturelle Bildung bietet mit vielfältigen Ansätzen und unterschiedlichen Zugängen der ästhetisch-kulturellen Praxis (z.B. Flexibilität durch Methodenvielfalt: nicht (nur) text- oder sprachbasierte Methoden, sondern auch visuell-

ästhetische und kreative Methoden) zahlreiche Möglichkeiten der Mitwirkung» sowie der Aneignung (Taube, 2017, S.11; vgl. Braun & Witt, 2017, S.17). Partizipation wohnt der Kulturellen Bildung (resp. Kunstpädagogik) inne. Helga Kämpf-Jansen hat, inspiriert durch Gerd Selle, die Ästhetische Forschung ausformuliert, die bei einem «subjektiv erfahrbaren Sinn, bei einer Frage, einer Idee, einem Wunsch» beginnt und von dort «persönlichen Interessen und Lernbewegungen» folgt (Münste-Goussar, 2009, S.159; Lüth, 2022, S.255f).

Es liegt daher auf der Hand, Forschungsanliegen, die sich mit Kultureller Bildung und ästhetischen Erfahrungen auseinandersetzen, sowohl künstlerisch wie auch partizipativ zu gestalten. In der vorliegenden Arbeit wird daher partizipative (Aktions-)Forschung und kritische Kunstvermittlung verknüpft. «Die Schnittstellen sind in den Ansätzen selbst schon angelegt. Gemeinsames Forschen impliziert das Vermitteln einer fragenden Haltung und damit eine pädagogische Tätigkeit. Deutlich wird das besonders in Ansätzen, die das Forschen mit Schüler*innen als Bildungspraxis auffassen, beispielsweise wenn Duncan-Andrade und Morrell von «Youth Participatory Action Research as Critical Pedagogy» sprechen» (Höllwart et al., 2020, S.88). Höllwart et al. (2020) sehen dabei die kritische Pädagogik (vgl. Abschnitt 2.3) als gemeinsamer Bezugspunkt (S.88). Darüber hinaus sehen Höllwart et al. (2020) die Gemeinsamkeiten im Ausloten der Grenzen, in denen partizipative Forschung und kritische Kunstvermittlung verortet sind, der De/Konstruktion, des Infrage-Stellens, des Erweiterns und Durchbrechens, auch der eigenen Rolle als «autorisierte Sprecher*innen im Kunstfeld» (S.94): «Partizipatorische Forschung versucht, die Grenzen dessen, was als Wissen und als Wissenschaft anerkannt ist, zu bearbeiten. Kritische Kunstvermittlung agiert zwischen dem Pädagogischen und dem Kunstfeld und hinterfragt, was als legitime Kunst gilt, wie das richtige Lernen definiert ist (Höllwart et al., 2020, S.94). Künstlerisch-ästhetische Methoden, Strategien und Herangehensweisen bieten dabei das Potenzial Räume zu öffnen, die zu neuen Verbindungen von bisher Bekanntem einladen «ohne Konflikte und Widersprüche immer und sofort harmonisieren zu müssen» (Höllwart et al., 2020, S.97). Die Vielheit von «Sprachen»/Kommunikationsformen in den Künsten (vgl. Barone & Eisner, 2011, «Toward a wider conception of language», S.159-164), gekoppelt mit dem Einbezug von Theorie von Seiten der kritischen Kunstvermittlung, bergen in deren Kombination, nach Barone und Eisner (2011), besondere Potenziale für den Verstehens- und Sinnmachens-Prozess: «Aesthetic and artistic material also perform a critical function in human understanding. ... We argue that theory is a structure for the promotion of understanding, or, as Nelson Goodman used to say, for the enlargement of the mind. This argument depends on the ability to recognize that communication takes place through a variety of forms and that each of these forms – visual, auditory, olfactory, mathematical – sheds its own distinctive light on what is being attended to. Thus, putting together a complex form that promotes understanding can be said to be a theoretical enterprise». (S.160f).

An- und Herausforderungen

Zahlreich sind die Anforderungen und Herausforderungen im Umgang mit künstlerischer und partizipativer Forschungspraxis. Eine Herausforderung stellt in diesem Falle sicher das

Erfassen von ästhetischen Bildungsprozessen dar. Sie sind flüchtig, prozesshaft und entziehen sich teils der Datenerhebung (Winderlich, 2009, S.242). Auch in Bezug auf die Rahmenbedingungen finden sich nach Zirfas (2017) besondere Anforderungen. Nach ihm lädt das Konzept Partizipation innerhalb von Bildung (und Erziehung) verbindlich dazu ein, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, «selbst ihre Umwelt- und Lernbedingungen mitzugestalten» bzw. die Bedingungen so anzupassen, dass sie «lernen können, diese ... mitzugestalten» (S.26f). Sitter (2019) plädiert überdies «partizipatives Forschen mit Kindern als einen reflektierten Balanceakt zu praktizieren. Hierfür wird von [ihr] der Begriff der *intergenerationalen Nachsicht* neu eingeführt, um deutlich zu machen, «dass generationale Differenzen entlang von wechselseitigen Zugeständnissen produktiv im Forschungsprozess genutzt werden können» (S. 105). Taube (2017) nimmt den Umgang mit Aushandlungsprozessen und Machtverhältnissen in den Fokus: «Partizipation ist ... ein dialektischer Prozess von Selbst- und Fremdbestimmung und die Erfahrung des Sichbestimmen-Lassens liegt der Selbstbestimmung zugrunde» (Taube, 2017, S.12). Dies verpflichtet zu einem transparenten Aushandeln der Verhältnisse innerhalb von kulturell-ästhetischen Arbeitsprozessen und einem Offenlegen von Abhängigkeiten und Machtverhältnissen (Taube, 2017, S.12). Auch sollte ein kritischer Blick auf die «Konjunktur von Partizipation» als vermeintliche Lösung für «jegliche sozialen und politischen Probleme» geworfen werden. Partizipationsversprechen und damit verbundene Motivation sowie der Partizipationsimperativ gehen nach Kup (2018) mit der Gefahr eines Distanzverlustes und somit einer Unfähigkeit zur Kritik einher, die zu einer Instrumentalisierung von Partizipation führen können: «Wenn möglichst viele beteiligt und einbezogen werden, ist auch weniger Widerspruch zu erwarten» (S.3).

Mit einer normativitäts- und diskriminierungskritischen Haltung im Sinne der Engaged Pedagogy und einer machtkritischen postmigrantischen Praxis und Perspektive entlang der Critical Diversity Literacy sowie dem Willen für Veränderung und dem Bewusstsein über wirkenden Adultismus stehen die Voraussetzungen für gelingende Rahmenbedingungen dieses Forschungsvorhabens gut. Diese wurden für die vorliegende Arbeit mit einer künstlerischen und explizit partizipativen Forschungsmethode, der Arts-based research (in education), gekoppelt, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Arts-based research (ABR)

Die Forderung für partizipative, «horizontale» und demokratische Forschung, als Verbindung von Theorie und Praxis, ist verbreitet und steht in Verbindung mit kritischen Ansätzen in Bezug auf Wissensproduktion einerseits und dem «participatory turn⁵²», der steigenden Relevanz von Partizipation – auch innerhalb von Forschung - andererseits (Seppälä et al., 2021, S.1). Die wachsende Popularität von Arts-based research, als «any social research or human inquiry

⁵² Dem «participatory turn» wird einerseits tranformatives Potenzial zugeschrieben und andererseits wird kritisiert, dass dies nur gelingen kann, wenn gleichzeitig mehr Aufmerksamkeit auf Macht, Vielheit und Intersektionalität gelegt wird und partizipative Forschung eine De/Kolonisierung erfährt, wozu arts-based research beitragen kann (vgl. (Seppälä et al., 2021, S.2).

that adapts the tenets of the creative arts as a part of the methodology» (Jones & Leavy, 2014, S.1), war dabei nicht unwesentlich (Seppälä et al., 2021, S.1).

1993 vom Erziehungswissenschaftler und Kunstpädagogen Elliot Eisner entwickelt, kombiniert ABR künstlerisch-ästhetische und wissenschaftliche Vorgehensweisen, ist in unterschiedlichen Feldern und von diversen Akteur:innen einsetzbar und hat eine klare Absicht: «Arts based research is, at its deepest level, about artistic and aesthetic approaches to raising and addressing social issues» (Barone & Eisner, 2011, S.57).

Arts-based research findet sich als drittes Paradigma neben quantitativer und qualitativer Sozialforschung⁵³ (Schreier, 2017, S.6): «Arts-based research (ABR) is a participatory research practice that connects embodied, visual literacy to more traditional academic research practices in higher education, through which any art form/s are used to generate, interpret or communicate research knowledge» (Morris & Paris, 2022, S.99). ABR überwindet die Grenzen von «diskursiver Kommunikation, um Bedeutungen auszudrücken, die sonst unaussprechlich wären» (Barone & Eisner, 2011, S.1, Übersetzung d. A.). Sie sieht sich dabei nicht als Ersatz für «traditionelle» Forschungsansätze, sondern als deren Ergänzung und Diversifizierung (Barone & Eisner, 2011, S.170; Schreier, 2017, S.14f). Das Aufbringen von relevanten Fragen und damit verbundenen Konversationen ist ihr wichtiger als das Anbieten endgültiger Bedeutungen (Barone & Eisner, 2011, S.166). Dies ernstnehmend, spielt sich ABR in einem Dreieck aus verschiedenen Akteur:innen ab: Forschende – Teilnehmende/Co-Forschende – Rezipient:innen, wobei Wissen als Co-Konstruktion verstanden wird (Schreier, 2017, S.8).

In allen Phasen des Prozesses kann mit künstlerischen Herangehensweisen gearbeitet werden (vgl. Mörsch, 2012, S. 276). Die Aufmerksamkeit wird dabei von gewohnten Strukturen abgewendet, hin zu Nebensächlichem, in der Hoffnung dort das Essentielle zu finden. Methodisch wird dabei mit Strategien der Künste gearbeitet: Sichtbarmachen von vermeintlich Normalem (zum Ent-Normalisieren), gestalterische Annäherungen fernab von Worten und Sprache, das Produktiv-Machen von Widerstand, Irritation, Neugierde oder Nicht-Wissen als Quelle von Veränderung. Dabei werden Spuren der Veränderung gesucht: Auftauchende, beobachtbare Widerstände und Irritationen, Aha-Momente, veränderte Handlungsweisen und Haltungen, kleine Brüche. Auf Ausgelassenes sowie Emotionen wird besonders geachtet (vgl. Ausführungen zu Kultureller Bildung und ästhetischer Erfahrungen, Abschnitte 2.3 & 3.3; Barone und Eisner, 2011).

ABR zielt dabei nicht auf eine überprüfbare Wiederholung von Forschungsexperimenten, sondern auf eine Pluralität der Resultate: «The final output often draws on both artefacts created with or by the participant, as well as the researcher's insights from data collected directly from the participant (e.g. interviews or field notes) or other sources related to the experience being explored» (Morris & Paris, 2022, S.100). Auch ist das «künstlerische Labor» kein kontrolliertes Setting, unterschiedliche unkontrollierbare Faktoren beeinflussen die Forschung. «Bei der ABR geht es vielmehr um die Erzeugung nicht-diskursiven Wissens, um

⁵³ Zu ausführlichen Begründung von ABR als wissenschaftliche Forschung vgl. Barone & Eisner, 2011, Kapitel: Yes, but is it research?, S.45-54.

das Eröffnen von Möglichkeiten einer alternativen Weltsicht, wobei Kunst gleichzeitig als System der Produktion, der Kommunikation und der kritischen Reflexion fungiert» (Schreier, 2017, S.6). «... [T]he conduct of science, like the conduct of art, is much less a quest for certainty and much more a quest for *plausibility*» (Barone & Eisner, 2011, S.53). Der den Erkenntnissen beigemessene Wert ist abhängig von der sozialen Zustimmung, die je nach Community variiert. Dieser soziale Moment macht nach Barone und Eisner (2011) die Forschung zu einem «social process that is impacted by an array of beliefs, much of which change over time» (S.53). Schreier (2017) schliesst sich dem an und konstatiert, dass der Prozess, und somit die Revidierbarkeit und Vorläufigkeit von Wissen, im Gegensatz zu qualitativer Sozialforschung bei ABR stärker fokussiert wird: «Es geht somit letztlich [*sic*] ... um Empowerment, um Ermächtigung durch Forschung, um das Forschen in Richtung auf soziale Veränderung und um das Aufbrechen von Machtpositionen» (S.4).

Auch in der Darstellung der Ergebnisse unterscheidet sich die künstlerische Forschung von anderen Forschungszugängen, was Cahnmann-Taylor und Siegesmund (2008) schön in Worte fassen: «A successful work of arts-based research initiates, extends, and develops a conversation rather than a summative conclusion» (S. 241). Dabei hat sich insbesondere ein Tool als relevant erwiesen: das visuelle Tagebuch, das jegliche Form von Dokumentation beinhalten kann, von Notizen über Zeichnungen bis zu Fotografien (Münste-Goussar, 2009, S. 159). In diesem Journal laufen alle Stränge zusammen, es ist ein wichtiges Instrument für den selbstgesteuerten Lernprozess, ermöglicht Selbstreflexion und das Aufnehmen und erneute Verwerfen von Ideen und Zielen (Kämpf-Jansen, 2004, S.263). Selbstreflexives Metawissen und hypothesenbildende Erkenntnisse bilden die Ergebnisse im Kontext von Arts-based research. Ein «understanding of incompleteness und uncertainty» (Springgay, 2002, S.20) sind daher zentral, genauso wie das Verständnis für die Unabgeschlossenheit des Prozesses: «The research text is always in the process of creation, as audience becomes part of the construction» (Springgay, 2002, S.20).

Während eine qualitative Studie mit der Veröffentlichung innerhalb der wissenschaftlichen Community als abgeschlossen gilt, ist bei ABR der Rezeptionsprozess Teil des Forschungsprozesses, der somit erst nach der Reaktion der Rezipient:innen, oder gar erst nach dem damit verbundenen Wirkungsprozess, abgeschlossen ist (Schreier, 2017, S.6; S.8). Dabei wird Bedeutung durch die Rezipient:innen im Erfahren, als aktiver Verstehensprozess, co-konstruiert (Schreier, 2017, S.8). Die gewonnenen Erkenntnisse und ihre Aufbereitung vermögen dabei insbesondere aufgrund ihres partizipativen Vorgehens und der künstlerisch-ästhetischen Präsentation ein breites, nicht-akademisches Publikum anzusprechen und können somit zu Veränderung gesellschaftlicher Wirklichkeit führen: «The arts can translate research findings about the experience as they encourage the audience to have an embodied experience that generates an effect» (Morris & Paris, 2022, S.102).

Die Potenziale von ABR sind breit erforscht und umfangreich (u.a. Barone & Eisner, 2011, S.159f; Kapitel 2, Kapitel 10; Capous-Desyllas & Morgaine, 2018, S.14f; Collins, 2018, S.375; Greenwood, 2019, S. 9; Hickey-Moody et al., 2021, S.3; S.20; S.109f; Morris & Paris, 2022, S.100). Im Folgenden werden besonders die normativitäts- und machtkritischen Wirkungen in

Bezug auf Wissensproduktion und -verbreitung fokussiert (die der Künsten inhärenten Potenziale hinsichtlich sinnlich-ästhetischer Erfahrungen finden sich in Teilen bereits in den Abschnitten 2.3 & 3.3).

Baldauf und Hoffner (2015) kritisieren die Nicht-Verortung in der traditionellen Wissenschaft und setzen ihr theoretische Ansätze von Donna Haraway, bell hooks und Sandra Harding gegenüber, die alle dafür plädieren, dass die Situiertheit von Forschungssubjekten explizit gemacht und zur Diskussion gebracht werden muss (Baldauf & Hoffner, 2015, S. 83). Baldauf und Hoffner (2015) gehen noch weiter, wenn sie schreiben: «Die Situiertheit von Forschungsprozessen als Grundlage einer kritischen, künstlerischen Auseinandersetzung ernst zu nehmen, impliziert auch das Vorantreiben einer sich ständig verändernden Reflexivität der Produktion und Produktionsbedingungen von Wissen im Feld der Kunst» (S.84), dem kontinuierlichen Befragen der Forschungspraxis nach Ein- und Ausschlüssen, De/Konstruktion und somit der Verstrickungen von Wissen und Macht. Als erforderlich erachten sie ein selbstreflexiver Umgang mit der eigenen Involviertheit in die beforschte Situation (Baldauf & Hoffner, 2015, S. 84); eine weitere Gemeinsamkeit mit der Engaged Pedagogy und der Critical Diversity Literacy (vgl. Abschnitt 2.3).

Sie sehen künstlerische Forschung als «methodischer Ungehorsam», als «eine Art radikale Verweigerung der Prinzipien des modernen, positivistischen Forschungsethos, welches Forschung als eine vernunftgeleitete und systematische Suche nach Erkenntnissen festzulegen versucht (Baldauf & Hoffner, 2015, S.81). Sie kommen zum Schluss, dass künstlerische Forschung, als seit kurzem etablierte Disziplin am akademischen Bildungsmarkt, verspricht, «das wesentliche, moderne Forschungsethos mittels unkonventioneller Methoden herauszufordern. ... Kritische künstlerische Forschungen wollen Löcher in die Matrix des Verstehens reißen, irritierende Verbindungen herstellen und konventionelle Nahtstellen trennen, ... Wissen gegen den Strich zu lesen und parasitär für eigene Zwecke missbrauchen» (Baldauf & Hoffner, 2015, S. 81).

Arts-based research in education / Arts-based research with children

«We argue that non-verbal communication by way of material expression is one of the best ways to include young voices in places they are often left out» (Hickey-Moody et al., 2021, S.11). ABR ist nach Hickey-Moody et al. (2021) insbesondere aufgrund der Vielseitigkeit von künstlerischer Kommunikationsformen über Text und Schrift hinaus für die Beforschung und Entwicklung (kunst)pädagogischer Praxis relevant. Die relativ junge, anglophone Strömung der Arts-based research in education, auch Arts-based educational research (ABER) genannt, wurde gemäss Mörsch (2012) durch künstlerische Praxen an der Schnittstelle zum Aktivismus und zur Bildungsarbeit, aber auch durch den Zugriff der Sozial- und Kulturwissenschaften auf künstlerische Verfahren angeregt. Zuletzt auch mit Interesse der Erziehungswissenschaften (S. 78). Kindern kann mit ABR eine eigene, den Erwachsenen gleichwürdige, Stimme verliehen werden (Hickey-Moody et al., 2021, S.1): «By articulating the «voice» expressed through children's lived experiences, without reducing or refining this voice to verbal or written forms, arts-based practices allow for the complex and often difficult experiences of childhood to be

expressed and conceived through embodied, affective and creative ways» (Hickey-Moody et al., 2021, S.4). Sie können kritisches Denken in Bezug auf pädagogische Settings üben, ihre multimodal literacy (siehe Abschnitt 3.3) wird gefördert (Hickey-Moody et al., 2021, S.3) und sie können dabei vielseitige Kommunikations- und Ausdrucksweisen nutzen, um ihre Beziehung zur Welt und ihre bewussten und unbewussten Erfahrungen und Emotionen zu teilen, die auf diskursivem Weg nicht repräsentierbar wären (Hickey-Moody et al., 2021, S.3; S.4; S.131). Dabei können Kinder Empowerment erfahren und Partizipation üben (Hickey-Moody et al., 2021, S.4). In ABR werden Kinder, im Gegensatz zu beforschten Teilnehmenden oder Forschungssubjekten, als wertvolle und aktive «sources of insight» erachtet, als Co-Forschende «knowledge holders» (Hickey-Moody et al., 2021, S.3).

Gütekriterien

Natürlich werden bei einem Forschungsansatz wie ABR auch passende Gütekriterien zu einem Thema. Barone und Eisner (2011) lehnen sich an Dewey (1934/1959) und bieten mit ihren sechs Kategorien («general criteria for judging the quality of arts based research») eine Orientierung (S.148). Die Autoren analysieren die Kriterien kritisch – auch in Hinblick auf künftige (unvorhersehbare) Entwicklungen der ABR – und wägen Vor- und Nachteile einer solchen «standardisierten Messung» ab. Sie weisen auf Unvollständigkeit ihrer Kriterien hin und nehmen gleichzeitig die Akteur.innen in die Verantwortung – im Wissen, dass sie damit die Reliabilitätsdebatten wieder in Schwung bringen: «... we also urge you to use your imagination in ascertaining other criteria that may emerge from your encounters with arts based work in the future» (Barone & Eisner, 2011, S.155). Damit widersetzen sie sich dem Primat von starren Kriterien (die im Forschungsprozess weiterhin dominieren und vermeintliche Objektivität vortäuschen (vgl. Baldauf & Hoffner, 2015), denn der Zweck («purpose») von arts based research ist, aus ihrer Perspektive, ein transformativer: «raising questions about important social issues in a powerful manner» und zwar auf eine Art, die möglichst vielen Menschen zugänglich gemacht wird (wir erinnern uns an die Trias aus Forscher.innen, Co-Forscher.innen und Rezipient.innen) und dafür sollen Innovation, Überraschung und Imagination eingesetzt und, aufgrund der Prozessorientierung der ABR und dem andauernden gesellschaftlichen Wandel, stets angepasst und erweitert werden (S.155).

Die sechs Kategorien nach Barone und Eisner (2011, S.148f, Teil-Übersetzungen d. A.) sind:

- (1) Incisiveness (Schärfe): «get to the heart of a social issue»
- (2) Concision (Prägnanz): «to see social phenomena from a fresh perspective», anhand eines roten Fadens und einer Priorisierung der Erkenntnisse («select the most telling details»)
- (3) Coherence (Kohärenz): «the creation of a work of arts based research whose features hang together as a strong form»
- (4) Generativity (Generativität – kollektive Verantwortung): «Good ABR .. has «legs», allowing you to go someplace. It .. possesses the capacity to invite you into an experience that reminds you of people and places that bear familial resemblances to the settings, events, and characters within the work.»

(5) Social [and theoretical (vgl. Barrone & Eisner, 2011, S.159f)] significance (Gesellschaftliche Bedeutung): «What makes a work significant is its thematic importance, its focus on the issues that make a sizable difference in the lives of people within the society. What one is looking for is something that matters, ideas that count, important questions to be raised.» - Significance erfordert eine Rahmung, Referenzen, (theoretische) Bezüge – und damit verbunden, die Setzung des «why» - wieso ist die Frage (für die Gesellschaft) wichtig.

(6) Evocation and illumination (hervorrufen und beleuchten): evocation als durch ästhetische Erfahrungen ausgelöste Gefühle, die Bedeutung hervorrufen; Licht ins Dunkle bringen, neue Blickwinkel beleuchten und entdecken, das bedeutet illumination; in Kombination: «... the work will serve both to illuminate cognitively and to prompt the percipient to respond emotionally, as well. And the whole of the experience may serve to motivate the viewer or reader to reflect more deeply about the issues that are embodied so vividly within the particulars of the work and even to act differently in the nearby world outside of the work».

5 Methodisches Vorgehen und Prozess

Im Folgenden wird das Forschungsprojekt dargestellt, das im März 2023, in Kooperation mit einer 4. Klasse einer städtischen Primarschule in einem, in Bezug auf Erstsprachen, heterogenen Quartier stattfand. Das Forschungsprojekt dient der Datenerhebung gleich in zweierlei Form. Einerseits jener seitens Nutzer.innen (Schüler.innen als Co-Forschende) und andererseits derjenigen auf einer Metaebene, die das partizipative künstlerische Forschen in den Blick nimmt und in Bezug zur Sozialen Arbeit setzt. Das Setting, sowie wichtige Merkmale der Co-Forschenden und der Kooperationspartnerin sowie die Grundhaltung werden beschrieben (Abschnitt 5.1). Anschliessend werden insbesondere der Entstehungsprozess und der Ablauf der Forschungswoche und somit die Lern-Lehr-Arrangements aufgeführt (Abschnitt 5.2). Im dritten Abschnitt (5.3) finden sich die methodischen Überlegungen sowie ein detaillierter Ablauf der Forschungswoche, mit Einbezug von Schüler.innen-Stimmen, einer Stimme der Kooperationspartnerin und Gedanken und Notizen der Autorin. Diese multiperspektivische Darlegung soll dazu beitragen, einen Gesamteindruck der Forschungswoche und der darin verhandelten Aspekte zu geben, insbesondere, da in den Ergebnissen und deren Diskussion (Kapitel 6) aus der Palette an Erkenntnissträngen auf einzelne Schwerpunkte fokussiert wird.

5.1 Setting

Merkmale der Co-Forschenden

Co-Forschende waren die 24 Schüler.innen, alle zwischen 9 und 11 Jahre alt.

Von den 24 Schüler.innen waren 13 Mädchen* und 11 Buben*. Es gab 1 Kind mit einem Familienhintergrund, in dem Schweizerdeutsch als einzige Erstsprache gesprochen wurde. Die anderen 23 Schüler.innen kamen selbst oder hatten Familienmitglieder.innen, die aus 16

unterschiedlichen Ländern kommen, nämlich den USA, Albanien, Kosovo, Nordmazedonien, Serbien, Ukraine, Indien, Sri Lanka, Marokko, Ghana, Türkei, Dominikanische Republik, Brasilien, Bulgarien, Portugal und Deutschland. Sie waren dementsprechend mindestens zweisprachig, mit unterschiedlichem Kenntnisstand der Sprachen. Auf die Sprache wird insbesondere hingewiesen, da ihr im Bildungskontext, als Grundlage von Kommunikation, Lehren und Lernen, ein besonderer Stellenwert zukommt⁵⁴. Unterschiede der Erstsprache wirken sich nicht nur direkt auf die Schüler:innen aus, sondern auch auf die Unterrichtsstrukturen und -gestaltung (z.B. Gruppenzuteilungen) (vgl. Neumann & Seele, 2014).

Als inklusive Schule gab es zum Zeitpunkt des Forschungsprojektes ein Kind mit Lernzielbefreiung in (damals) einem Fach.

Die Klasse wird von zwei Klassenlehrpersonen im Team-Teaching unterrichtet, beide haben das Forschungsprojekt – in unterschiedlichem Ausmass - begleitet.

Dazu kommen weitere Personen für Fach- und Förderunterricht und von der Schulbibliothek. Drei davon waren punktuell am Projekt beteiligt. Die Klasse arbeitete meist in Halbklassen. Dabei wurde auf die bereits bestehenden Halbklassen zurückgegriffen, die bezüglich Geschlechts und Niveau gemischt sind. Diese Aufteilung wurde insbesondere aufgrund von vereinfachtem Einbezug von Fachpersonen und bezüglich Zuständigkeiten und Abläufen gewählt.

Kooperationspartnerin

Nebst der Schulklasse war auch eine weitere Partnerorganisation mit dabei: eine Druckwerkstätte, die Kindern an mehreren Halbtagen während der Woche gratis offensteht und nebst Druckerpressen auch Raum und Unterstützung für weitere visuell-grafische Umsetzungen bietet. Eine diskriminierungskritisch bestückte Lesecke mit zahlreichen Bilderbüchern kann als Rückzugsraum genutzt werden. Die Druckwerkstätte führt einen eigenen Verlag, der Publikationen, die im Rahmen dieses Angebots durch teilnehmende Kinder entstehen, verlegt.

⁵⁴ Im Umgang mit Ungleichverhältnissen wird u.a. auch im Kontext Schule mittels dem (fraglichen) Konzept «Integration» (als Anpassung einer konstruierten Gruppe an eine vermeintliche Normgruppe) pädagogisch reagiert (vgl. Fernsebner-Kokert, B., 2013, 12. April; Terkessidis, 2018, 13. März) . Die Sprachförderung als zielgruppenfokussierte Massnahme ist hierfür ein Beispiel. Problematisch ist dies gleich in mehrfacher Hinsicht: die defizitorientierte Positionierung der Schüler:innen (in Hinblick auf eine als relevant erachtete Sprache) geht einher mit einer Nicht-Anerkennung ihrer vorhandenen sprachlichen und weiteren Kompetenzen (die als nicht relevant erachtet werden) und einem Ausschluss aus der Klasse (durch separierten Gruppenunterricht), resp. einer Rückstellung (was eher zu Benachteiligung und Leistungsschwäche führt, vgl. El-Maawi et al, 2022, S.47). Dabei wird weder die Einsprachigkeit als vermeintlicher Standard, noch die Hierarchisierung der unterschiedlichen Sprachen, noch der institutionalisierte Ausschluss als konstruierte Norm offengelegt und thematisiert (Akaba et al., 2022, S.8). Auch Scherr (2012) zählt Sprache als Unterscheidungskategorie zu den funktionalen Erfordernissen für das System Schule : «Schulen können zwar verlernen, ethnische Unterscheidungen als relevant zu betrachten, aber aufgrund ihrer Aufgabenstellung nicht, jedenfalls nicht voraussetzungslos, von Unterschieden der sprachlichen Fähigkeiten absehen» (S.11).

Aus der Druckwerkstatt waren drei Personen beteiligt. Jeweils zwei leiteten das Angebot miteinander. Eine war an allen Projekttagen dabei, die anderen beiden wechselten sich ab.

Forschungsobjekt und Setting

Erforscht wurden Bilderbücher. Im Zentrum stand dabei die Erforschung der Bilderbücher aus Sicht der Nutzer:innen, in diesem Falle der Schüler:innen. *Wie nehmen Schüler:innen Bilderbücher wahr, was ist ihnen wichtig, was fällt ihnen auf? Was lässt sich ausgehend von Bilderbüchern über Repräsentation und Differenz aus Kinderperspektive sagen?* Diesen Fragen wurde gemeinsam mit den Schüler:innen in der Forschungswoche nachgegangen. In einem zweiten Schritt sollten ihre Resultate analysiert werden. *Welche Erkenntnisse lassen sich gewinnen? Und inwiefern decken sie sich mit den Theoriebeständen der Erwachsenen?* Für die Forschungswoche wurde aus den erarbeiteten Theorie-, und Praxisbeständen und dem bereits gesammelten Material eine Auswahl getroffen und eine Dramaturgie gebaut. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Themen der Forschungsfragen sich in der Forschungswoche widerspiegeln und gleichzeitig greifbar zum Einsatz kamen. Die eigene Position innerhalb des Handlungsfelds Schule, als politischen und hierarchischen Raum, wurde reflektiert und während der Projekttage häufig thematisiert. Ausgangspunkt für Öffnungen von Diskussionen bildeten dabei meist eigene Erfahrungen und es wurde davon abgesehen Schüler:innen aufgrund von zugeschriebenen Kategorien als Expert:innen dafür aufzurufen. Im Sinne von Ruth Cohn (1975)⁵⁵ (Begründerin der Themenzentrierten Interaktion) und Mörsch (2015) hatten Störungen immer Vorrang – und davon gab es einige.

Eggers (2012, o.S.), zitiert nach Stark und Noack (2017), konnte darlegen, «dass Kinder bereits früh die mit Herrschaftsverhältnissen einhergehenden Differenzbotschaften verinnerlichen und reproduzieren. Kinder sind demnach Race-, Gender- und Powerconscious» (S. 903). Soziale Ungleichheit wird, schlussfolgert sie, gelehrt und gelernt und hat einen grossen Einfluss auf «Identifikationsprozess sowie ihre Persönlichkeitsbildung» (S. 903). Stark und Noack (2017) plädieren daher dafür «ihr Verstricktsein in gesellschaftliche Verhältnisse und ihre soziale Position» zum Lernprozess für sie zu machen. «Kinder können sich so als handlungsmächtig im Sinne eines positiven Potenzials erfahren, in dem sie ihr <... berechtigtes Interesse ..., Macht zu empfinden, zu erfahren und auszuüben» (Eggers, 2012, zitiert nach Stark & Noack, 2017) nutzen, um ihre Handlungsspielräume über weiss dominierte, patriarchale Wissensarchive hinaus zu erweitern» (S. 904). Ausgehend von der vorangehenden Prämisse sollte mit (adaptierten) sozialwissenschaftlichen und künstlerischen Forschungsmethoden einerseits Wissen darüber entwickelt werden, was Schüler:innen in Bilderbüchern als wichtig erachten, welche Lücken sie wahrnehmen und ob und wie sie Bilderbücher mit ihrem Alltag in Bezug setzen. Andererseits ging es darum, in den Lern-Lehr-Arrangement Bildungsprozesse anzuregen, in denen Wissen über die Wirkung von Differenz und Repräsentation in Bilderbüchern und ihren Einfluss auf das Zusammenleben gemeinsam

⁵⁵ Cohn zitiert nach Mörsch (2015): «Das Postulat, dass Störungen und leidenschaftliche Gefühle den Vorrang haben, bedeutet, dass wir die Wirklichkeit des Menschen anerkennen; und diese enthält die Tatsache, dass unsere lebendigen, gefühlsbewegten Körper und Seelen Träger unserer Gedanken und Handlungen sind.»

erarbeitet wurde, sowie über Ungleichverhältnisse – auch zwischen der Autorin und ihnen als Co-Forschende (hier wird insbesondere auf die Altersdiskriminierung Adultismus verwiesen, eine, nach Czollek et al. (2019), «strukturelle Diskriminierung, der Kinder und Jugendliche mit Bezug auf ihr Alter ausgesetzt sind» (S.68)).

Es wurde nicht im Vorhinein entschieden, welche Differenzen und Repräsentationen in Bilderbücher untersucht werden sollten. Vielmehr sollten offene Fragestellungen den Co-Forschenden die Möglichkeit bieten, zu erforschen, was sie als relevant erachteten. Das Material, das in der Forschungswoche entstand, bestand aus Mind-Maps, Skizzen, Notizen, Auswertungen, Beobachtungen, Tabellen, Performances, Fotos, Drucken und Zeichnungen. Vieles davon wurde von den Co-Forschenden in einem Forschungstagebuch dokumentiert.

Rolle der Autorin

Die Autorin agierte während der Forschungswoche als Betreuungsperson der Co-Forschenden mit einer anleitenden, fragenden und unterstützenden Funktion. Sie vermittelte ihnen thematische Grundlagen und wissenschaftliche Methoden und förderte damit die Selbstwirksamkeit der Co-Forschenden, die mit diesen Werkzeugen selbst wissenschaftlichen Wissen produzieren konnten. Die Forschungswoche und ihr eigenes Handeln und Denken reflektierte die Autorin in einem Journal, das sowohl als Forschungstagebuch, wie auch als Gedächtnisprotokolls diente und Notizen, Gedanken, Beobachtungen, Emotionen und Ideen versammelte.

5.2 Prozess

Co-Forschende finden

Als das Forschungsdesign in groben Zügen stand, musste ein passendes Setting für das Forschungsprojekt gefunden werden. Idealerweise sollte das Forschungsprojekt während einer kompakten Forschungswoche (intensive Auseinandersetzung, schulplanerisch idealer) mit Kindern im Primarschulalter (Lese- und Schreibkompetenzen und noch nahe genug an der Zielgruppe von Bilderbüchern) durchgeführt werden. Dabei sollten die Kinder bezüglich der Diversitätsdimensionen möglichst heterogen sein.

Aufgrund des beruflichen Hintergrunds der Autorin im Bildungsbereich wurden bereits bestehende Kontakte angefragt. Zuerst wurde die Möglichkeit einer Ferienhort-Projektwoche in einer urbanen Gesamtschule (Kindergarten, Primarschule, Sekundarschule) angegangen. Leider ohne Erfolg. Dann wurden an derselben Schule vier Klassenlehrpersonen der Mittelstufe angefragt. Auch die hatten keine Ressourcen innerhalb des vorgegebenen Zeitraums zwischen März und Mai.

Aufgrund eines damals laufenden Langzeit-Projekts der Autorin gemeinsam mit einer weiteren Vermittlungsperson konnte eine interessierte Mittelstufenklasse in einem urbanen, sprachlich heterogenen Quartier gefunden werden. Mit ihr und ihren beiden Klassenlehrpersonen arbeitete das Duo bereits seit 2022 in einem anderen Kontext, in dem es um gerechte(-re) kulturelle Teilhabe, den Sozialraum und einen Ausstellungsraum ging,

zusammen. Während zweier Projektwochen (April und September 2022) konnte gegenseitiges Kennenlernen geschehen und Vertrauen aufgebaut werden. Im Mai 2023 wurde das Langzeitprojekt, wiederum in einer Projektwoche, abgeschlossen. Ebenfalls wieder mit dabei war nebst der Schulklasse auch die Druckwerkstatt.

Der Abschlussanlass des Langzeitprojektes, in der die Schulklasse eine wichtige Kooperationspartnerin darstellte, wurde genutzt, um die Ergebnisse des vorliegenden Forschungsprojektes öffentlich zu präsentieren. Für die Schulklasse gliederte sich das Forschungsprojekt in das Langzeitprojekt ein, auch wenn eine Person des Duos nicht Teil des Forschungsprojektes war.

Beide Klassenlehrpersonen legen Wert auf stabile und empathische Beziehungen mit den Schüler:innen. Gewaltfreie Kommunikation (nach Marshall B. Rosenberg) wird an der ganzen Schule praktiziert. Es gibt viele wortlose Anweisungen, z.B. der Unterrichtsstart mit Klangspiel, die Aufteilung in Halbklassen per Handsymbol. Die Schule, und somit die Klassenlehrpersonen, arbeiten viel in Kooperation mit Externen und innerhalb von Projektwochen. Auch innerhalb der Schulakteur:innen gibt es einen intensiven Austausch und gegenseitige Unterstützung.

Die Autorin wohnte zum Zeitpunkt des Forschungsprojektes in direkter Nachbar:innenschaft zur Primarschule und somit auch zu den Schüler:innen. Selbst war sie nie von der Primarschule angestellt und hat sie vor dem Forschungsprojekt nur dreimal für Planungs- und Auswertungsgespräche mit den Klassenlehrpersonen von innen gesehen.

Der Zeitraum für die Datenerhebung war durch die Rahmenbedingungen der Masterthesis mehr oder weniger vorgegeben. März oder April sollte sie zu liegen kommen, wobei die Frühlingferien und weitere Feiertage im April die Möglichkeiten einschränkten.

Gemeinsam mit den Klassenlehrpersonen konnte unkompliziert eine passende Woche gefunden werden. Aufgrund von bereits knappen Ressourcen für fächerspezifischen Unterricht wurden für das Forschungsprojekt nicht die gesamte Woche, sondern Teile davon eingeräumt (der ganze Montag, sowie der Mittwoch-, Donnerstag und Freitagmorgen).

Mit 24 Schüler:innen handelt es sich um eine eher grosse Co-Forschungsgruppe. Da leider kein Forschungsteam, sondern die Autorin allein das Forschungsprojekt leitete, musste eine Lösung gefunden werden, um dennoch vertieftes partizipatives Forschen zu ermöglichen. Eine:n Kooperationspartner:in zu finden lag auf der Hand. Insbesondere eine:n Partner:in, die:der einen Bezug zu Bilderbüchern mitbrachte. Es konnte auf einen bereits bestehenden Kontakt zurückgegriffen werden: eine Druckwerkstatt im benachbarten Quartier, die ihr Angebot explizit an (unbegleitete) Kinder richtet, ein hohes Mass an Partizipation lebt und einen eigenen Verlag betreibt, der Bücher von Kindern herausgibt, war begeistert von der Thematik und machte, trotz bereits voller Agenda, Platz für das Vorhaben. Ein Grossteil des künstlerischen-gestalterischen Tätig-Seins konnte durch die Kooperation mit der Druckwerkstatt unter ihrer Betreuung und in ihren Räumlichkeiten stattfinden. Dies erlaubte

es, Momente in Halbklassen zu haben, was insbesondere bei der gegebenen sprachlichen Heterogenität in Verbindung mit der Grösse der Klasse einen Mehrwert darstellte.

Arbeitsstruktur aushandeln

Es fanden zwei Planungstreffen statt: eines mit den beiden Klassenlehrpersonen und ein weiteres mit zwei Personen der Druckwerkstatt. Ziel war ein gemeinsames Verständnis des Vorhabens, sowie Rollen, Erwartungen und Organisatorisches zu klären. Bei dieser Gelegenheit wurde auch ein erster, von der Autorin verfasster, Ablaufplan gemeinsam angeschaut und besprochen. Auch wurde darüber gesprochen, wann das Vorhaben von wem als «gescheitert», resp. «erfolgreich» betrachtet wird.

Besonderes Gewicht von Seiten der Autorin wurde auf die Schüler.innen als Co-Forschende und das prozessorientierte und ergebnisoffene Arbeiten gelegt und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Rollen der Erwachsenen gegenüber den Kindern (Begleiter.innen im Sinne von Coach auf Abruf) und die Rollen der Erwachsenen untereinander.

Die Lehrpersonen erachteten das Thema als äusserst wichtig und interessant, hatten jedoch Bedenken bezüglich des Schwierigkeitsgrades (zu schwer) des Vorhabens. Diese Bedenken konnten den Lehrpersonen teils genommen werden, indem die Wichtigkeit des Prozesses und nicht des Ergebnisses betont wurde. Auch wurde nochmals darauf hingewiesen, dass sich in jedem Falle Daten erheben lassen würden.

Die Druckwerkstatt fand die Halbklassengrösse mit 12 Schüler.innen sehr gross. Auch wurde die Planung der Morgen, die einerseits möglichst prozessorientiert und ergebnisoffen und andererseits bewältigbar sein sollten, von ihnen als Schwierigkeit empfunden. Nach gemeinsamen Gesprächen und der Erwartungskklärung waren sie jedoch bereit, sich auf die Herausforderung einzulassen.

Vorbereitung

Der Ablaufplan für die Forschungswoche wurde nach diesen Treffen detaillierter ausgearbeitet und den Klassenlehrpersonen und der Druckwerkstatt zugestellt.

Die Lehrpersonen verantworteten in der Vorbereitung die interne Kommunikation innerhalb der Schule und zu den Eltern, kümmerten sich um die Raumreservierungen und gewisses Material. Auch verteilten sie die Einverständniserklärungen den Schüler.innen und Eltern.

Die Druckwerkstatt organisierte innerhalb der gleichen Örtlichkeit einen weiteren Raum (Spielboden), der von der jeweiligen anderen Halbklasse am Mittwochmorgen genutzt werden konnte und bereitete das Material, sowie den Ablauf für die Morgen in der Druckwerkstatt vor.

5.3 Forschungswoche

Übersicht und theoretische Überlegungen

Das Projekt fand innerhalb einer Woche an einem Ganzttag (Montag) und drei Vormittagen (Mittwoch, Donnerstag und Freitag) statt. Der erste Tag wurde in der Schule (Aula und Schulbibliothek) und in der ganzen Klasse abgehalten. Die drei Morgen fanden in Halbklassen und in unterschiedlichen Räumlichkeiten statt (Abb. 7).

| | Montag <i>Schule</i> | Mittwoch <i>Druckwerkstatt</i> | Mittwoch <i>Spielboden</i> | Donnerstag <i>Druckwerkstatt</i> | Donnerstag <i>Schule</i> | Freitag <i>Druckwerkstatt</i> | Freitag <i>Schule</i> |
|--------------------------|--|---|---|---|---|---|---|
| WAS | Einstieg / Geschichten / Vorurteile / Stereotypen / Fotoauftrag | Rückblick Tag 1 / Diversitäts- dimensionen / Rollenspiel (nicht/typische Familiensituation) | Einführung Druckwerkstatt / Farben mischen / Monotypie | Einführung Radierung und Bildkomposition / Text-Bild / Zwischen- abschluss | Rückblick Tag 2 / Repräsentations- Bingo / eigene Forschungsfrage / Buchanalyse / Zwischen- abschluss | Einführung Radierung und Bildkomposition / Text-Bild / Zwischen- abschluss | Rückblick Tag 2 / Repräsentations- Bingo / eigene Forschungsfrage / Buchanalyse / Zwischen- abschluss |
| 7.55 – 10.15 | <i>Aula / Bibliothek</i> Ganze Klasse Autorin Klassenlehr- person A | <i>Druckwerkstatt</i> Halbklasse A Personen A und B Klassenlehr- person A | <i>Spielboden</i> Halbklasse B Autorin | <i>Druckwerkstatt</i> Halbklasse A Personen A und C Klassenlehr- person A | <i>Klassenzimmer / Gang / Schulbibliothek</i> Halbklasse B Autorin | <i>Druckwerkstatt</i> Halbklasse B Personen A und B Klassenlehr- person A | <i>Klassenzimmer / Gang / Schulbibliothek</i> Halbklasse A Autorin |
| 10.45 – 12.15 | <i>Aula / Bibliothek</i> Ganze Klasse Autorin Klassenlehr- person B | <i>Druckwerkstatt</i> Halbklasse B Personen A und B Klassenlehr- person A | <i>Spielboden</i> Halbklasse A Autorin | <i>Druckwerkstatt</i> Halbklasse A Personen A und C Klassenlehr- person A | <i>Klassenzimmer / Gang / Schulbibliothek</i> Halbklasse B Autorin | <i>Druckwerkstatt</i> Halbklasse B Personen A und B Klassenlehr- person B | <i>Klassenzimmer / Gang / Schulbibliothek</i> Halbklasse A Autorin |
| 14 - 16.30 | <i>Pausenhof / Bibliothek</i> Ganze Klasse Autorin | | | | | | |

Abbildung 7: Wochenplan Übersicht (Eigene Darstellung, 2023)

Am Mittwochmorgen spazierte die ganze Klasse zur Druckwerkstätte (ca. 15 min von der Schule entfernt). Die eine Hälfte arbeitete in deren Räumlichkeiten, die andere konnte im benachbarten Spielboden – einem Indoorspielplatz mit zwei grossen Arbeitstischen - arbeiten. In der Hälfte des Morgens wechselten die Halbklassen, nachdem sie die Pause gemeinsam im Innenhof im Freien verbracht haben. Am Donnerstag und Freitag wurde ebenfalls in Halbklassen gearbeitet. Dann jedoch für den ganzen Morgen am selben Ort: die Halbklasse A war am Donnerstag in der Druckwerkstatt und am Freitag in der Schule (Schulbibliothek und dem Klassenzimmer). Für die Halbklasse B war es genau umgekehrt. In der Projektwoche waren zu Beginn bereits vier Schüler.innen krank. Während der Woche fielen noch zwei weitere aus. Die Woche fand in der Zeit des Ramadans statt, den einige Schüler.innen praktizierten. Dies zeigte insbesondere am Donnerstag bei der Halbklasse, die in der Schule arbeitete, Auswirkungen: das Energielevel war auffällig tief.

Die Forschungswoche sollte nicht zu überladen und methodisch abwechslungsreich gestaltet sein. Die Lehr-Lern-Settings wurden nach Ansätzen diskriminierungskritischer Kultureller

Bildung⁵⁶ gestaltet; insbesondere nach bell hooks «Engaged Pedagogy» und Melissa Steyns (adaptiert durch Carmen Mörsch) «Critical Diversity Literacy» (siehe Abschnitt 2.3 für detaillierte Beschreibungen).

Dabei ging es mehr um eine eingenommene (kritische und de/konstruktive) Haltung und damit verbundene Formen der Vermittlung, insbesondere der Selbstreflexivität und der Gesprächsführung. Sie ist geprägt von offenen Fragen und dem neugierigen Zuhören, dem Zeigen des aufrichtigen Interesses am Gezeigten und Gesagtem, an der Lebenswelt der Schüler.innen und ihren Gedanken, die den Ausgang für jegliche Lehr-Lern-Settings bildet. Eine Kommunikationsweise, die (möglichst) ohne zu werten die Sprechenden ermutigen sollte und bei der auf eigene implizite Normalitätsvorstellungen und Wertungen (sowie der eigenen Positionierung) zu achten ist. Ausgehend von der konkreten Utopie «Radical Diversity» (Czollek et al., 2019, S.18), wurde der Fokus aufs Mögliche und somit aufs «Positive» gelegt. Angesetzt wurde am Gemeinsamen und Geteilten⁵⁷. Aus dieser Sicht wurde in einem zweiten Schritt über Unterschiede nachgedacht (vgl. Mantel et al., 2022, S.53). Dabei wurden Auseinandersetzungen auf unterschiedliche Weise (mit Kopf und Körper und vielen Sinnen) angeboten⁵⁸. Nebst den unterschiedlichen Kommunikationsformen, wurde auch darauf geachtet, Übergängen, als besonders fragile und bedeutungsvolle Situationen, die als Unterbrechung Momente des Innehaltens, der Selbstreflexion und des flexiblen Entscheidens bedingen, besondere Beachtung zu schenken (vgl. Seydel, 2009, S.78). Genauso wie das Platz machen für und stehen lassen von Widersprüche(n) und das De/Konstruieren der Konzepte Bildung und Kultur, die eine Praxis für mehr Gerechtigkeit (innerhalb einer Migrationsgesellschaft) stets mit sich bringt (vgl. Mörsch & Landkammer, 2014). Auch der Stimmung als «wichtige Voraussetzung für das Machen kritischer Kunstvermittlung» (Harder, 2017) und dem Lernraum «als dritten Pädagogen» und «Interaktionspartner» und seinem Einfluss auf Bildungsprozesse wurde Sorge getragen, wobei die Raumsettings und individuellen Arbeitsorte (und damit verbundenen Körperhaltungen) partizipativ mit den Schüler.innen gestaltet und gewählt wurden (Mosimann, 2011, S.25f, S.38f; zum ästhetischen Bildungspotenzial von Räumen; Winderlich, 2020).

Buchauswahl und Bestandteile von Büchern, sowie das Bücher erforschen waren die thematischen Schwerpunkte. Inhaltlich wurde der übergeordnete Fokus auf Differenz und Repräsentation⁵⁹ gelegt. Differenz und Repräsentation sind stark verknüpft mit den hier

⁵⁶ Darin verortet sich als «Diskriminierungskritisches Bildungskonzept» und «kritischer Praxis» auch das Konzept «Social Justice und Diversity» von Czollek et al. (2019), wohingegen die Autor.innen die «Radical Diversity» als politisiertes Konzept und konkrete Utopie bezeichnen, in der Social Justice (als Anerkennungs-, Verteilungs-, Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit) gesellschaftlich realisiert wäre (S.18).

⁵⁷ Muhr (2012) wählt den Begriff des Geteilten, um den Vorgang und das Ergebnis eines partizipativen sich selbst beforschenden Prozesses zu beschreiben: «Wenn etwas geteilt wird, muss ich mich von manchem verabschieden, habe dafür mit anderen etwas gemeinsam, ohne das Gleiche/Selbe zu haben. Und es wird deutlich, dass (Ver)handeln notwendig ist» (S.55f).

⁵⁸ zu Vorteilen von Vermittlungs- und Kommunikationsformen auf unterschiedlichen Ebenen, «die möglichst vielen Ausdrucksformen gerecht werden» und Exklusion durch rein «sozialwissenschaftliche» Methoden, die fortgeschrittene sprachliche, schriftliche und mathematische Kenntnisse bedingen; Wöhrer et al., 2017; S. 104f

⁵⁹ Hall, Soziologe und Kulturtheoretiker und Mitbegründer der «Cultural Studies», beschreibt Repräsentation als «active work of selecting and presenting, of structuring and shaping: not merely the transmitting of an al-ready-existing meaning, but the more active labour of making things mean». Er versteht Dokumentieren als machtvoll

relevanten Schnittstellen der Sozialen Arbeit, der Sozialen Gerechtigkeit sowie der Erziehungswissenschaft. Als soziale Praxen sind sie ein wesentlicher Ausgangspunkt zum Verständnis von Exklusions- und Inklusionsprozessen, sowie Auf- und Abwertungen und können somit als Ausgangspunkt gegen soziale Ungleichheit (resp. für soziale Gerechtigkeit) fungieren (vgl. Mecheril & Melter, 2010, S.124). Die Beschäftigung mit sozialer Ungleichheit und Differenzverhältnissen wohnen der Sozialen Arbeit seit dem 19. Jahrhundert inne (vgl. Maurer, 2001, S.137), wobei die unvermeidliche Differenzierung als Voraussetzung der Sozialen Arbeit (Mecheril & Melter, S. 124) zu einem konstitutiven Dilemma (vgl. Kessl & Plösser, 2010, S.8) führt und Deutungs- und «Normalisierungs»-Macht (z.B. die Anpassung der «Ver-Anderten» (zu Anderen gemachten, vgl. Mörsch, o.J.d; «Othering») an eine vermeintliche gesamtgesellschaftliche Norm) mit sich bringt. Andererseits ist Differenz auch stark verknüpft mit Theorien der (kritischen) Erziehungswissenschaft, insbesondere der «critical und radical pedagogy)» (Kritische Pädagogik), der «Engaged Pedagogy», der «Pädagogik der Vielfalt» und der «inkluisiven Pädagogik» (vgl. Haruna-Oelker, 2022, S.251) und durchdringt – gemeinsam mit Gleichheit –, als «soziale und kulturelle Konstruktionsakte...» alle Bereiche des Schulsystems⁶⁰ (vgl. Budde, 2013, S.15).

Der Aufbau des Ablaufs der drei Morgen in der Druckwerkstatt bestand aus zwei Teilen: der Monotypie-Technik und einer abstrakten Auseinandersetzung mit Farbe und Form und, im zweiten Teil, der Radierung und der Bearbeitung der eigenen Fotografie. Für die gestalterische Übersetzung der Thematik von Differenz und Repräsentation wurde das Thema der Kontraste gewählt.

Während der ganzen Forschungswoche wurde versucht, gewisse Thematiken gemeinsam zu erörtern, ohne jedoch zu viel vorzugeben und somit zu manipulieren. Dies war ein äusserts anspruchsvoller Balanceakt. Einerseits wurde die Auseinandersetzung mit Differenz, Vorurteilen, Stereotypisierungen und Diskriminierung als wichtige Grundlage für das Forschungsprojekt erachtet, andererseits lief das Projekt Gefahr, dadurch die Forschungsfragen der Schüler:innen zu beeinflussen. Die unterschiedlichen Themen wurden auf diverse Arten thematisiert, jedoch mit der Bemühung, Ambiguitäten nebeneinander stehen zu lassen, fragend in die Auseinandersetzung zu gehen und die kritische Haltung, sowie die Reflexion der Schüler:innen zu fördern, ohne die eigene Meinung und Wertung in den Vordergrund zu stellen.

Ein Wunschdenken natürlich – das eigene Werten schwingt leicht überall mit und Kinder sind Spezialisit:innen darin, Erwachsene zu durchleuchten. Es fiel auf, dass sie, sobald sie mit einem Auftrag fertig waren, zu mir kamen und das Journal mit dem Produzierten zeigten – erwartungsvoll. Ich liess das Bewerten aus, stellte jedoch Fragen, die die Schüler:innen dazu anregten, selbst zu entscheiden, ob sie mit dem Produzierten zufrieden waren. Wichtig zu

Aufgabe, die auf konstruierter Differenz basiert, Herrschaftsverhältnisse herstellt und festigt und eine (repräsentations)kritische Haltung erfordert, die sich mit Machtverhältnissen auseinandersetzt (Mörsch, o.J.d; «Repräsentation»).

⁶⁰ «...Interaktionen, ... räumlichen Arrangements, ... symbolischen Ausdrucksformen, ... Artefakte...» (Budde, 2013, S.15).

erwähnen ist sicherlich auch, dass viele Schüler.innen das Schreiben nicht zu ihrer Lieblingsaktivität zählen. Zu Beginn haben sich viele von ihnen geziert zu schreiben, sagten, sie machen zu viele Fehler. Nach ständigem Wiederholen, dass es in dieser Woche nicht um das fehlerfreie Schreiben ginge, sondern um ihre Gedanken und Ideen, entspannte sich die Lage und die Schüler.innen verfielen teils in ein richtiges Schreibfieber – und konnten es natürlich nicht lassen, sich gegenseitig zu korrigieren.

Unterschiedliche Methoden der Feldforschung und partizipativen Aktionsforschung kamen zum Einsatz. Zu nennen sind sicherlich das Forschungstagebuch (Journal), die Fotomethode und die Fragebox, die u.a. in der Publikation «Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch für begleitende Erwachsene» von Wöhrer et al. (2016, u.a. S.37f; S.43f; S.74f) ausführlicher beschrieben werden. Die künstlerisch-gestalterische Auseinandersetzung mit den Themen wurde in der Druckwerkstatt in den Vordergrund gestellt. Monotypie und Radierung wurden als Techniken festgelegt, Kontraste als Einstieg in die Thematik von Differenz und Repräsentation gewählt und gearbeitet wurde prozessorientiert und experimentell.

Ablauf

Im Folgenden wird auf den Ablauf der einzelnen Forschungstage und die damit verbundenen Überlegungen eingegangen. Dabei wird der Ablauf innerhalb der Druckwerkstatt nur skizziert. Dies vor allem, weil die Autorin dort nicht anwesend sein konnte, weil sie parallel dazu mit der jeweils anderen Halbklassse forschte.

1. FORSCHUNGSTAG: Einstieg/Geschichten/Vorurteile/Stereotypen/Fotoauftrag

Der erste Forschungstag fand mit der Gesamtklasse, einer Lehrperson und der Autorin statt. Die zwei Klassenlehrpersonen wechselten sich dabei ab.

Für den Auftakt wurde die Aula gewählt. Der Raum ist gross und hoch und bietet unterschiedliche Möglichkeiten des Arbeitens. Auch war es der Autorin wichtig, möglichst nicht im Klassenzimmer zu arbeiten, um neue Perspektiven, Rollen und Dynamiken zu fördern. Eingangs ging es darum gemeinsam einen Einstieg zu finden und ein Verständnis dafür, was warum geplant war. Es wurde angekündigt, dass die Schüler.innen in der Woche als Forscher.innen tätig sein und Bilderbücher erforschen würden. Bei der Frage wer von ihnen Bilderbücher selbst anschauen, verneinten alle. Erst bei der Frage, wer z.B. Geschwistern Bilderbücher erzähle, meldeten sich zwei Schüler.innen.

Damit alle von einem ähnlichen Verständnis des Begriffs «Forscher.in» ausgehen konnten, setzten sie sich mit dem Begriff auseinander. Dazu assoziierten sie frei, während die Autorin das Gesagte auf einem Packpapier als Mindmap notierte. *Was heisst Forschung? Was machen Forscher.innen? Wo arbeiten sie? Was erforschen sie?*

Im Anschluss präsentierte die Autorin einige Forschungsbeispiele der Nominierungen des IG Nobelpreises (ARD alpha, 2023, 2. Juni), einem Preis, der von sich behauptet,

wissenschaftliche Leistungen auszuzeichnen, «that first make people laugh, and then make them think».

Die Beispiele waren bewusst ausgewählt. Sie sollten einen Anknüpfungspunkt zu den Lebenswelten der Schüler:innen haben, humorvolle und absurde Forschungsthemen aufzeigen und aus unterschiedlichen Forschungsfeldern stammen, um eine breite Palette aufzuzeigen. Sie sollten auf spielerische Weise Lust machen, eigene Fragestellungen zu erfinden. Sechs Beispiele aus den Bereichen Literatur, Chemie, Anatomie, Ingenieurwissenschaften, Physik und Ökologie wurden vorgestellt, zum Beispiel, wie viele Bakterien sich in ausgespuckten Kaugummis finden, wie viel menschliche Ohren im Alter wachsen, wie Menschen am effizientesten Türknäufe öffnen. Gemeinsam wurde erörtert, was die Forschenden dazu bewegt haben könnte, genau diesen Fragen nachzugehen, wie sie vorgegangen sein könnten und welchem Bereich sich das Thema zuordnen liess. Weitere Forschungsbereiche und Forschungsprojekte wurden gemeinsam gesammelt.

Im Anschluss wurde mit den Schüler:innen besprochen, was Forscher:innen zum Arbeiten benötigen. Dabei wurden die Journale, die Begriffs- und die Fragebox vorgestellt.

Auch wurden die Regeln besprochen, z.B. auch, dass sie verhandelbar waren. Dass sie, die Schüler:innen, die Regeln mitgestalten konnten. Dass sie eigene Vorschläge einbringen konnten – mündlich oder anonym per Zettel. Und dass sie entscheiden konnten, wo im Raum und in welcher Position sie arbeiten wollten. Im Anschluss wurde der Grob Ablauf der Woche erläutert. Nach dem formalen Einstieg ging es über in den thematischen.

Vor dem **Feldeinstieg** sollte ein aktuelles und von der Autorin unbeeinflusstes Bild der Wahrnehmung von Kindern auf eine Geschichte abgeholt werden. *Welche Geschichten mögen sie, was ist für sie dabei relevant?* Dieser Einstieg sollte am Ende der Forschungswoche nochmals wiederholt werden, um mögliche Verschiebungen für alle sichtbar zu machen.

Denke an eine Geschichte, die du besonders mochtest oder immer noch magst? Welcher Moment der Geschichte fällt dir ein? Welcher Moment gefällt dir besonders? Zeichne ihn.

So lautete die Anweisung. Zur Verfügung standen unterschiedliche Stifte und die individuellen Forschungsjournale. Ziel war es, zu Beginn der Forschungswoche, einen möglichst unbeeinflussten Eindruck der, für die Schüler:innen relevanten, Geschichten und Momente zu gewinnen. Am Ende der Forschungswoche sollte nochmals dieselbe Übung durchgeführt und mit diesem ersten Eindruck verglichen werden, um mögliche Veränderungen der eigenen Sichtweise oder Haltung selbst wahrzunehmen.

Die Schüler:innen zeichneten auf der Treppe, der Bühne, am Boden sitzend, auf dem Bauch liegend. Es war ruhig im Raum. Nur ein.e Schüler:in tat sich lange schwer eine Geschichte zu erinnern. Am Ende fand auch sie.er eine Lösung und erfand eine Geschichte. Die für die Aufgabe eingeplanten 20 Minuten wurden auf Wunsch der Schüler:innen um weitere 10 Minuten verlängert. Die Schüler:innen fragten viel nach: «Darf ich die Schlümpfe zeichnen?»; «Darf ich Tom & Jerry zeichnen?». Es war sehr still im Raum. Es schien als wären die Schüler:innen vertieft und konzentriert.

Die gezeichneten Geschichten wurden in Vierergruppen miteinander geteilt. Die zuhörenden Schüler:innen machten sich dabei Notizen. Die Anweisung lautete: *notiere dir zu jedem gehörten Beitrag etwas, das du wichtig findest*. Die Schüler:innen sollten sich ohne die Leitung einer erwachsenen Person selbständig organisieren und unter Peers erzählen. Die Selbständigkeit stand über einem etwaigen Verpassen von spannenden Daten seitens der Autorin. Nach diesem Austausch gab es eine erste Pause und ein Ortswechsel wurde vorgenommen. Die Halbklassse fand sich in der schuleigenen Bibliothek wieder.

Wie wählen Schüler:innen Bücher aus?

In der Schulbibliothek lautete die Anweisung: *jede.r sucht sich ein Bilderbuch aus, dass er.sie ansprechend findet*.

Die Schüler:innen liessen sich Zeit die Bilderbüchekisten durchzuschauen. Sie nahmen viele Bücher in die Hände, blättern sie durch, legten sie wieder zurück. Sie zeigen sie sich untereinander. Einige suchten ein Bestimmtes. Der Auswahlprozess zog sich in die Länge, weil nach Vorschrift jede.r Schüler.in das Buch ausleihen musste, um es aus der Bibliothek mitnehmen zu können. Dies erlaubte es den noch suchenden Schüler:innen mehr Zeit für die Auswahl zu haben. Einige Schüler:innen wollten einen Comic, ein Erstlesebuch oder ein Sachbuch ausleihen. Solange mehrheitlich Bilder vorkamen, stellte das kein Problem dar.

Mitsamt Büchern ging es zurück in die Aula. Der kurze Spaziergang an der frischen Luft war zugleich eine Bewegungspause.

Die Schüler:innen begannen sich in die Lektüre zu vertiefen. Es fiel schwer, sie davon abzuhalten.

Erstmals ging es darum im Journal zu notieren, *worauf sie sich bei der Auswahl geachtet haben*. Im Plenum wurde auf einem grossen Papier gesammelt.

Alle sassen dabei am Boden rund um das Papier herum. Es fiel ihnen schwer zu sagen, weshalb sie das Buch ausgeliehen hatten. Eine Person erwähnte das Titelbild. Danach nannten fast alle das Titelbild als Hauptauswahlkriterium. In der Schulbibliothek konnte ich aber beobachten, wie sie die Bücher durchgeblättert und sich gegenseitig Passagen daraus vorgelesen haben. Hatte der Inhalt wirklich keinen Einfluss auf die Auswahl?

«Lustig muss es ein.» «Ich habe es ausgewählt, weil es spannend ist.»

Nach dem Sammeln wurde die Folgefrage *Worauf könnte man sich achten?* gestellt.

Wiederum wurde gesammelt. Anschliessend wurde versucht, anhand der Begriffe die unterschiedlichen Bestandteile eines Buches herauszuarbeiten und zu ergänzen (z.B. Cover, Akteur:innen, Stil, Format, Autor.in, Illustrator.in, Erscheinungsjahr, Verlag, Herkunfts- und Produktionsland).

Was kann aus den Infos herausgelesen werden und wo sind sie zu finden?

Gemeinsam wurde z.B. erörtert, wo das Erscheinungsjahr zu finden ist, und welchen Einfluss das Alter eines Bilderbuches auf die Geschichte, Sprache und die Gestaltung haben kann.

Besonders die Autor.innen und Illustrator.innen, sowie das Erscheinungsjahr und der -ort waren für viele Schüler.innen neue Entdeckungen. Zu Beginn wurde teilweise der Bibliotheks-Stempel mit dem Ankaufsjahr für das Erscheinungsjahr gehalten. Durch gemeinsames Vergleichen und Besprechen fanden die Schüler.innen dann eigenständig zum Impressum. Das Finden wurde zu einem regelrechten Spiel. Die Schüler.innen zeigten sich gegenseitig ihre Entdeckungen. Fanden Büchern, die in der Erstfassung in Ländern herausgegeben wurden, die sie schon besucht haben. Es gab aber auch ein Buch, das kein Impressum hatte, was für viele Fragen sorgte.

Nun endlich konnten sich die Schüler.innen Zeit nehmen, ihr jeweiliges Buch in Ruhe anzuschauen. Ein Handout mit folgenden Fragen, sollten sie ausfüllen:

Was hast du gesehen/was ist dir aufgefallen?

Vergleiche die Geschichte mit deinem Leben/deinem Alltag. Was fällt dir auf?

Wann und wo spielt die Geschichte?

Die Aufgabe sollte zeigen, was Schüler.innen als relevant empfinden, welche Parallelen sie zwischen ihrem Leben und den dargestellten Geschichten sehen und ihnen Raum geben etwaige Gemeinsamkeiten oder Unterschiede feststellen zu lassen.

Insbesondere die Frage nach einer Verbindung zu ihrem Leben fiel den meisten schwer. Ein.e Schüler.in hatte ein Buch mit einem Affen als Hauptakteur gewählt, der wütend war. Sie sah keine Parallele, sie meinte einzig, dass sie kein Affe sei. Das Buch eine.r.s anderen Schüler.in.s handelte von einer Maus, die mit unterschiedliche Taktiken andere davon abhielt, sie zu fressen. Auch diese.r.m Schüler.in fiel kein Bezug zu seinem.ihrem Alltag auf, auch nicht auf Nachfrage, ob er.sie denn nicht auch Tricks kenne, andere zu überlisten, um etwas zu kriegen oder zu verhindern.

«Was ist dir aufgefallen?: Ich habe einen Drachen gesehen. Mir sind die Knochen aufgefallen.! Vergleich die Geschichte mit deinem Leben. Was fällt dir auf? Es ist total verschieden. Das wir keinen Drachen haben. Wann und wo spielt die Geschichte? Zu Hause in der Fantasie!»

«Greta und die Grossen. Was hast du gesehen? Was ist dir aufgefallen? Die Natur, Tiere und die Grossen. Vergleich die Geschichte mit deinem Leben. Was fällt dir auf? Klimaschutz, Natur beschützen. Wann und wo spielt die Geschichte? Früher. Welcher Moment hat am meisten mit dir zu tun? Nr1: Die Natur schützen. Nr2: Sie war sehr mutig.»

Ausgetauscht wurde erneut in Vierergruppen. Diesmal gab es pro Gruppe einen Würfel und ein Handout mit sechs Fragen, eine pro Augenzahl. Reihum sollte gewürfelt werden, wobei die würfelnde Person die Frage beantworten sollte, die mit der gewürfelten Augenzahl

übereinstimmte. Die Zuhörenden notierten sich zu jeder Person etwas, dass sie für wichtig hielten in ihr Journal.

Folgenden Fragen standen zur Auswahl:

- 1 Welches war dein liebster Moment im Buch? Warum?
- 2 Was hat dich überrascht? Warum?
- 3 Welcher Moment hat am meisten mit dir zu tun?
- 4 Meine Lieblingsfigur im Buch ist weil
- 5 Hast du etwas gemeinsam mit einer Figur im Buch? Was?
- 6 Welchen Teil hättest du gerne geändert?

Das Buch «Der Kiosk» (Melece, 2020). Die Hauptfigur ist eine dicke Kioskbetreiberin. Ein Schüler hat die Sechs gewürfelt (Welchen Teil hättest du gerne geändert?). «Dass sie Sport macht und nicht dick ist und normal ist.»

Nach einer Pause, in der die Bücher wieder zurückgebracht wurden, stand eine Übung auf dem Plan, welche die Überleitung zur Thematik der Klischees und Vorurteilen machen sollte. Sie nennt sich die «Zitronenübung» und ist Teil des KIWI-Handbuchs, ein «Methodenhandbuch zum Interkulturellen und sozialen Lernen sowie zur Demokratiebildung» (Care Deutschland, 2020, S. 95). Sie hat zum Ziel, Schüler:innen für die Heterogenität innerhalb einer (vermeintlich) homogenen Gruppe zu sensibilisieren, eine kritische Haltung gegenüber Stereotypisierungen von Gruppen zu entwickeln und individuelle Besonderheiten wertzuschätzen.

Zunächst notierte jede:r Schüler:in für sich drei Begriffe, die er:sie mit Zitronen verbindet. Die Begriffe wurden danach im Plenum gesammelt und geclustert.

Bei «Gelb» waren sich alle Gruppen einig. Die zwei weiteren Adjektive brachten Varianz und Gegensätze. Gross und klein, rund und oval – es war schön, diese Gegensätze nebeneinander liegen zu sehen – ohne Protest seitens Schüler:innen, «ihr» Adjektiv als «richtiges» benennen zu wollen.

Die Schüler:innen wurden in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhielt eine Zitrone. Die Schüler:innen hatten eine Minute Zeit, ihre Zitrone genau zu betrachten.

Danach wurden die Zitronen wieder eingesammelt.

Jemand pro Gruppe wurde ausgewählt. Die von der Gruppe gesandte Person sollte dann unter allen Zitronen, die vorher Beobachtete wiederfinden. Die ausgesuchte Zitrone konnte danach von der Gruppe identifiziert werden.

Das finden viel allen leicht. In einer Gruppe gab es kurz eine Diskussion, ob sie wirklich die «richtige» Zitrone hätten, jemand fand, sie sei weniger weich, als diejenige, die beim ersten Durchgang befühlt und beobachtet wurde. Es war zugleich die einzige Gruppe, die sich nicht ausschliesslich auf das Visuelle, sondern auch auf das Haptische konzentriert hatte.

Danach wurde im Plenum reflektiert.

Habt Ihr eure Zitronen wiedergefunden? Wie hat das geklappt?

Woran habt Ihr eure Zitrone wiedererkannt?

Was hat euch überrascht?

Was fällt euch auf, wenn Ihr die am Anfang der Übung gesammelten Eigenschaften von Zitronen mit eurer Zitrone vergleicht? Was ist unterschiedlich und was ist ähnlich?

Wofür könnten die Zitronen im übertragenden Sinne stehen?

Was ihr mit den Zitronen erlebt habt – lässt sich dieses Phänomen auch auf andere Kontexte übertragen?

Die wichtigsten Erkenntnisse hielten die Schüler:innen in ihren Journalen anschliessend fest.

Draussen schien die Sonne und wärmte die Glasfassade. Trotz der Raumgrösse der Aula wurde es warm und stickig. Die Stimmung und das Körperempfinden riefen zur Pause. Dabei wurde auch der Raum gut durchgelüftet.

Alle versammelten sich mit ihren Journalen in der Mitte der Aula. Die nächste Aufgabe sollte die Unterschiedlichkeit von inneren Bildern zeigen, sowie auf gemeinsame Prägungen hinweisen. Sie sollte Vor- und Nachteile von Vereinfachung (Klischees/Vorurteile) und Symbolen erlebbar machen. Sie lautete: *Zeichne eine Katze, in 2 Minuten.*

Sofort begannen alle zu zeichnen, jede:r für sich.

Nach den 2 Minuten wurden alle Journale in die Mitte gelegt.

Die Schüler:innen schämten sich teils für ihre Zeichnungen, lobten andere Zeichnungen, fanden lustige und merkwürdige Katzen und zeigten sie sich gegenseitig.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollten gefunden werden. *Was hatten alle gezeichneten Katzen gemeinsam? Was unterschied sie? Wieso hatten wir sie so gezeichnet?*

Wie hätte man eine Katze auch noch zeichnen können?

Welche anderen Sichtweisen hätte man einnehmen können?

Sieht eine echte Katze so aus?

«Alle sind anders.» «Eine sieht aus wie ein Känguru.» «Die Grössen sind unterschiedlich.»

Eine Illustration eines aus zahlreichen Perspektiven gezeichneten Hundes, sowie das Bilderbuch «Alle sehen eine Katze» (Wenzel, 2018) wurden gezeigt und mit den Zeichnungen verglichen. *Hat jemand die Katze von hinten, von unten oder von oben gezeichnet? Gepunktet, fotorealistisch, als Symbol?*

Die Vor- und Nachteile von Vereinfachungen und Symbolen wurde besprochen.

Piktogramme wurden erwähnt und auch gleich welche in der Aula gefunden. Emojis wurden als schnelle und meist gut verständliche Kommunikationsmittel genannt.

Dieselbe Übung wurde danach umgedreht. Diesmal hatte die Autorin Bilder dabei. Die Schüler:innen sollten an einen Fisch denken. Gezeigt wurden nacheinander vier unterschiedliche Abbildungen eines Fisches⁶¹ (Unterlagen aus unveröffentlichter Präsentation zu Repräsentationskritik, vgl. Wienand, 2019, 16. Juni).

Jedes Mal wurde gefragt, ob sich jemand einen solchen Fisch vorgestellt hat. Am Ende konnten die Schüler:innen beschreiben, wie genau ihr imaginierter Fisch aussah.

Die Übungen beabsichtigte, wie die Katzenübung davor, erlebbar zu machen, dass wir alle klischeehafte, vereinfachte Bilder von Dingen haben, die sich teils gleichen und teils unterscheiden, jedoch nicht vermögen, die Welt in ihrem Detailreichtum und ihrer Komplexität abzubilden.

Die Übung hat zu vielen Lachern geführt. Niemand hat sich Fisch als Wort, bestehend aus einzelnen Buchstaben vorgestellt, niemand als lineares Symbol, auch dachte niemand an einen realen Haifisch und spätestens beim Plüschtier-Nemo fanden es alle lustig. Welchen Fisch sie sich vorgestellt haben war für einige schwer zu antworten, resp. fanden sie die Frage wohl zu banal. Geantwortet wurde mehrfach mit: «Ja, einen normalen Fisch «dänk»». Die Übung hat die Schüler:innen zum Nachdenken und Diskutieren angeregt. Gemeinsam haben sie untereinander weiter über ihre Vorstellungen und die gezeigten Bilder gesprochen. Aufgeschnappte Inhalte wurden dann gleich für die Überleitung zur nächsten Übung zu Klischeebildern und Vorurteilen genutzt.

Gibt es Gruppen, die mir weniger sympathisch sind als andere?

Welche Eigenschaften verbinde ich mit diesen Gruppen? Stimmen diese Bilder?

Woher kommen diese Bilder?

Dies waren die Fragen, die die Schüler:innen einzeln in ihr Journal beantworten sollten. Im Plenum wurde danach gesammelt. Insbesondere wurde darauf geachtet, darüber zu sprechen, dass Vorurteile, mögen sie auch ab und an mal auf ein Individuum zutreffen, nie Abschottung, Ausschluss und Gewalt legitimieren.

Welche Merkmale und Charakteristika haben Vorurteile?

Was, glaubt ihr, machen Vorurteile mit den Menschen, auf die sie sich beziehen?

Gemeinsam wurden Sätze vervollständigt; z.B: *Typisch schweizerisch ist.., alle Erwachsenen.., alle Lehrpersonen.., alle mit langen Haaren.., alle Kinder...* Und jeweils auch gleich nach Gegenbeispielen gesucht. Zusammen wurde darüber gesprochen, ob solche Zuschreibungen

⁶¹ Eine Denkblase mit dem Wort Fisch, ein Fischsymbol gezeichnet mit einer einzigen schwarzen Linie, ein Foto eines Fisch-Plüschtiers und ein Foto eines Haifisches.

je für alle zutreffen können und ob und wann sie sinnvoll sind. Anschliessend wurde der Bogen zu Bildern und Bilderbüchern gemacht, mit dem Fazit, dass sich Vorurteile natürlich auch in Bildern und somit Bilderbüchern zeigen.

Während der Übung spürte ich eine Zurückhaltung der Schüler:innen. Scheinbar hatten sie gelernt, dass Vorurteile «schlecht» sind und es sich nicht gehört, diese laut zu äussern. Zu Beginn verwiesen einige unter ihnen darauf, dass alle Menschen wertvoll sind und es keine Gruppen gäbe, die sie weniger mögen. Die anwesende Klassenlehrperson hat dann einige Beispiele aus ihrer Lebens-, resp. vor allem Schulwelt, gegeben: Drogensüchtige, Drogendealer (rund um die Schule hat es mehrere Methadonabgabestellen und Wohnhäuser für Suchterkrankte). Diese erschienen dann gleich zahlreich in allen Journalen, gemeinsam mit «Obdachlosen». Im Plenum wurden dann Einzelbeispiele erzählt, die die Vorurteile untermauerten. Hier konnte angesetzt werden und nach Gegenbeispielen gefragt werden, nach freundlichen angenehmen «Drogensüchtigen» und «Obdachlosen», auf die strukturellen Diskriminierung verwiesen werden, die diese Menschen erleben und eigene Beispiele von positiven Begegnungen mit Menschen mit Suchterkrankung oder ohne Zuhause aufgezeigt werden. Insbesondere die Übung mit dem Vervollständigen der Sätze hat dann die Diskussion ins Rollen gebracht. Einige Schüler:innen haben von Vorurteilen erzählt, die sie selber hatten oder die jemand über sie hatte.

«Mein Kopf findet keine Wörter für Kinder». «Für die Schweiz hab ich am meisten gefunden.»

«ich hasse Drogendealer, Mörder, Räuber, Raucher, weil die böse sind»

«ich mag keine Leute die Gruppen bilden. Weil sie sich gegen andere Menschen wenden.»

«Räuber, Junkies, perverse Leute. Räuber, weil sie Money klauen. Ich hasse Junkies, weil sie Angst machen. Ich hasse perverse Leute, weil sie eklig sind.»

«gemeine Menschen, freche Menschen, stehlende Menschen»

Es war Zeit für die Mittagspause.

Nach dem Mittag wurde der Faden mit einer Diskussion rund um Klischeebilder und derer Auswirkungen wieder aufgenommen. *Wieso macht es einen Unterschied, ob wir Klischeebilder von Zitronen oder von Menschen im Kopf haben?*

Die Diskussion war angeregt und alle Äusserungen glichen sich darin, dass Klischeebildern bei Menschen zahlreiche Nachteile mit sich bringen.

Anschliessend ging es um Vorurteile, die sich in Bilderbüchern tummeln. Die Geschlechterkategorie mit der binären Aufteilung in Frau/Mann, resp. Mädchen/Junge wurde dabei von der Autorin als Ausgangspunkt gewählt. Dies insbesondere, weil die gender-Thematik bei den Schüler:innen allgegenwärtig war, bei Zuteilungen für Gruppenarbeiten,

Fussballteams, sowie bei Diskussionen. Gleichzeitig wurde es von der Autorin als passendes Einstiegs-Thema in die Thematik der Differenz erachtet, da bereits alle einen bewussten Zugang dazu hatten, vertraut waren mit gewissen *gender*-Stereotypen und die binäre Aufteilung im Bildungssystem⁶² und in Bilderbüchern stark vertreten und auch sichtbar ist (im Gegensatz z.B. zur häufig fehlenden Repräsentation von Kindern mit Behinderung in Bilderbüchern) (vgl. Madubuko, 2021, S.27). Ausserdem verortet sich «... Schule... im gesellschaftlich hegemonialen, kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit, «in dem junge Menschen «männliche» oder «weibliche» Schüler_innen werden» (Jäckle et al., 2016, S.55). «Geschlechterstereotypisierung» und «geschlechterdifferenzielle Lebensentwürfe» werden dabei durch Bildungsakteur.innen, Angebote und Unterrichtsmaterialien, zu denen auch die Schulbibliothek und Bilderbücher gehören, vermittelt und somit konstruiert» (Daud & Fischer, 2022, S.55).

In Gruppen widmeten sich die Schüler.innen entweder dem ~~Typisch Junge~~ oder ~~Typisch Mädchen~~. Sie durchforschten Bilderbücher und notierten auf ein Packpapier, wie Jungs, resp. Mädchen repräsentiert wurden. Dabei sollten sie sich auf Äusserlichkeiten wie das Erscheinungsbild, sowie auf Handlungen achten.

Anschliessend, im Plenum, wurden die Worte «Mädchen» und «Junge» vertauscht. Was vom Notierten stimmte dennoch?

Die Thematik typisch Junge – typisch Mädchen wurde heftig debattiert. Die Schüler.innen äusserten sich lautstark, dass auch Mädchen Fussball spielen (fast alle von ihnen sind begeisterte Fussballspielerinnen), teilweise sogar besser als gewisse Jungs, dass auch Jungs Glitzer mögen und weinen, dass es sowohl schwache und starke Jungs wie auch Mädchen gibt und dass es keinen Unterschied macht, ob man ein Mädchen oder ein Junge ist. Später am Morgen nach der Pause gab es viel Aufregung. Ein Schüler weinte, weitere regten sich fürchterlich auf. Vielfach war die Aussage zu hören: «Man «haut» keine Mädchen». Nach Klärung des Sachverhalts und wieder eingetretener Arbeitsatmosphäre wurde genau dies zum Thema gemacht. Spielt es nun eine Rolle, ob man ein Mädchen oder einen Jungen «haut»? Wieso ist der Satz: «man «haut» keine Mädchen» viel geläufiger? Sind Mädchen wirklich schwächer? Die Anbindung der Thematik an ein konkretes erlebtes Ereignis bot eine Analyse und Reflexion auf einer neuen Ebene. Es war sehr spannend für mich mitzuhören, -sehen und -spüren, wie die Schüler.innen behutsam Wörter wählten, ins Stocken gerieten, neu begannen – fast als wäre das Überschreiben von bisherigen Annahmen mit Neuen sichtbar.

Nach einer kurzen Pause wurde der Fotoauftrag erklärt. Dieser diente als Ausgangslage für die künstlerisch-gestalterische Auseinandersetzung in der Druckwerkstatt. Die Schüler.innen sollten sich in einer total ~~normalen~~ Situation fotografieren lassen, in der sie sich wohl fühlten.

⁶² Scherr (2012) sieht Geschlechterunterscheidungen als «eine hoch folgenreiche Grundlage der Familienordnung, der Strukturierung des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes» (S.12).

Dabei sollten mindestens sie zu sehen sein, ob noch weitere Personen auf dem Bild sichtbar sein sollten, war ihnen freigestellt. Das sich Abbilden an einem selbst gewählten Ort entspricht dabei den Grundsätzen der Repräsentation(-skritik) (vgl. Abschnitt 2.3). Ihre Ideen und Skizzen sammelten die Schüler:innen individuell in ihren Journalen. Danach formierten sich vereinzelt Gruppen. Digitalkameras wurden erklärt und ausgehändigt.

Die Schüler:innen fotografierten drinnen und draussen, gestalteten die Settings und führten Regie über ihre Fotos. Unzählige Fotos wurden geschossen und gleich von den Protagonist:innen angeschaut und bewertet. Die meisten fotografierten sich dabei in Gruppen. Fussballspielen war hoch im Kurs. Schlafen ebenso.

Nach dem Fotoauftrag wurde gemeinsam der erste Projekttag abgeschlossen. Die Schüler:innen notierten in ihrem Journal, was spannend war, was sie langweilig fanden und was sie gelernt hatten.

«Dass wir Kameras benutzt haben.»

«Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen.»

«Was hast du heute gelernt? Wie man eine digitale Kamera benutzt. Was haben wir gemacht? Wir haben Katzen gemalt. Was hat dich überrascht? Das wir Fotos gemacht haben.»

«Mir hat gefallen, dass wir Katzen gemalt haben. Und dass wir Fotos gemacht haben.»

«Montag, Spass gemacht? Fotos gemacht / Bücher ausgeliehen»

«mir hat es gefallen: das heute gut war und wir Fotos gemacht und gemalt und geschrieben haben.»

«Ich habe gelernt, dass alle Menschen anders sind. Mich hat überrascht, dass Mädchen und Jungs das gleiche Recht haben.»

Die zwei Lehrpersonen wechselten sich während des Morgens ab und hatten keine aktive Rolle (ausser in der Übung mit den Vorurteilen). Am Nachmittag in der Bibliothek war kurz ein Vikar einer Förderlehrperson mit im Einsatz. Er half den Schüler:innen passende Bücher zu finden und unterstützte die Gruppen bei Bedarf.

2. FORSCHUNGSTAG: Rückblick auf Tag 1/Diversitätsdimensionen/Rollenspiel (nicht/typische Familiensituation) | Einführung Druckwerkstatt/Farben mischen/Monotypie

Nachdem der erste Forschungstag in der Schule in der ganzen Klasse und angeleitet durch die Autorin stattfand, wurde der zweite Forschungstag am Standort der Kooperationspartnerin (Druckwerkstatt) in zwei Räumen (rund um einen gemeinsamen Innenhof angeordnet) und in Halbklassen durchgeführt.

Die von den Schüler:innen geschossenen Fotos wurden auf den zweiten Forschungstag ausgedruckt und in die Druckwerkstatt gebracht.

Halbklasse A verbrachte die erste Hälfte des Morgens dort, kriegte eine Einführung in die Druckwerkstatt, beschäftigte sich mit Farben, Kontrasten (Gegensätze, Unterschiede, Gemeinsamkeiten) und übte sich in der Drucktechnik Monotypie.

Nach einer kurzen Einführung in die Anlage der Druckwerkstatt widmete sich die Halbklasse den Kontrasten. Sie mischten Farben in Bechern (je zwei pro Person) und arrangierten sie danach in unterschiedlichen Anordnungen: von hell nach dunkel, von warm zu kalt und von unbunt zu bunt). Die so entstandenen Farben wurden im Anschluss für die Technik der Monotypie genutzt, ein Verfahren, bei dem Farbe auf einer glatten Oberfläche (z.B. Plexiglas) aufgetragen wird und noch im feuchten Zustand per Druckpresse oder im Handabrieb auf einen Träger (z.B. Papier) gedruckt wird. Die Monotypie ist, wie der Name zu erkennen gibt, ein einziger Druck und somit ein Unikat. Die Schüler:innen experimentierten mit Form, Farbe und Druck und tasteten sich schrittweise an ihre gewünschten Bilder hin. Das Papierformat wurde vorab festgelegt. Es sollte kein Standard-Format sein und nicht zu gross, um eine reprografische Dokumentation zuzulassen.

Nach dem ersten Morgen fand ein Austausch zwischen der Autorin und einer der begleitenden Personen der Druckwerkstatt statt.

Das Setting war nicht ideal. Dass die Programme jeweils parallel liefen und die Autorin nicht dabei war in der Druckwerkstatt und die begleitenden Personen der Druckwerkstatt nicht bei ihr, empfanden alle als nicht befriedigend. Auch wenn sie sich detailliert über Inhalte und Abläufe unterhielten, fehlte die direkte Verbindung und Anknüpfung aneinander, das Dabeisein im Moment, das Hören und Fühlen, das Bezüge-Machen können, das Aufnehmen und Weiterverarbeiten von Aufgeschnapptem.

«Ich hätte mir mehr Anbindung gewünscht. Zu Beginn erschien mir der gestalterische Teil wie «aufgefropft» auf den inhaltlichen, ohne dass die Stränge hätten weitergezogen werden können. Es erschien mir als gäbe es zu wenig Austausch, sonst hätten wir eventuell andere Aufgabenstellungen gewählt oder den Ablauf ganz anders geplant. Das lag aber auch an der Projektanlage. Eigentlich waren wir im Thema drin, auch durch die Vorbesprechungen und waren somit nicht völlig isoliert, aber man hätte es näher aneinander bringen können.

Gestalterisch war es sehr lustvoll; das Farben mischen, ins Blaue raus, schauen was passiert. Die Schüler:innen sind sehr stark reingekommen in die Experimentierwerkstatt.

Wenn die Schule durch eine Lehrperson repräsentiert wird in der Druckwerkstatt ist die Atmosphäre ganz eine andere, als wenn die Schüler:innen nicht unter Beobachtung einer Lehrperson stehen. Da sind dann auch noch ganz andere Themen drin: wie die Lehrpersonen im Raum stehen und welchen Einfluss das hat. Das ist spannend zu reflektieren. Zum Teil haben sie das Offene, Prozessorientierte selbst nicht ausgehalten und dann wieder

«geschlossen». Eine Lehrperson wollte sich gegen Ende auch an einer Monotypie versuchen und verfiel dann als Einzige.r ins Gegenständliche. Das hatte grossen Einfluss auf die Schüler:innen.

Wenn eine Lehrperson dabei ist, delegieren wir ihr das Disziplinarische. Und wenn nicht, dann nehm ich allfällige Störungen auf und drehe es so, dass etwas daraus entsteht. Unsere Haltung ist sehr stark getragen von unserem eigenen Enthusiasmus am gestalterischen Schaffen. Das wird vorgeschoben vor Disziplin und Sanktionen. Wir versuchen dann eher so: «Chömmed das isch lässig, ez dümer doch...».

Meine Rolle war eine andere als in unserem offenen Angebot. Hier habe ich workshopmässig angeleitet. Die Schüler:innen kamen nicht in das ganz freie Schaffen rein. Es war geführt, teils klar vorgegeben. Die Fotografien haben als Ausgangslage existiert, es ging dann um die technische Umsetzung. Das Freisuchende ist weniger zum Tragen gekommen».

Halbklasse B war zur selben Zeit im benachbarten Spielboden.

Als Einstieg wurde auf den ersten Tag zurückgeblickt. Die Schüler:innen schrieben in ihr Journal, was ihnen geblieben war vom Montag und was sie unter einem Vorurteil verstanden. Einige hatten Lust ihre Notizen mit der Gruppe zu teilen.

Danach wurden 3-er Gruppen gebildet. Als Drillinge sollten sie etwas finden, das niemand aus der Gruppe mochte; etwas, das alle mochten; etwas, das nur jemand mochte; etwas, das nur jemand nicht mochte. Bei der Auswertung im Plenum ging es zuerst nicht um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, sondern darum, wie die Gruppen diese gefunden hatten, was sie überrascht hatte und was schwierig, resp. einfach war. Anhand der Drillingsübung wurden danach mündlich im Plenum Unterschiede und Gemeinsamkeiten gesammelt und erste mögliche Kategorien gemeinsam abgeleitet. Die Übung diente als Einstieg in die Thematik der Diversitätsdimensionen.

Worin unterscheiden wir uns? Diese Frage sollten die Gruppen auf ein Packpapier beantworten. Dabei dienten die Erkenntnisse aus der Drillingsübung als Ausgangslage, die die Schüler:innen erweiterten. Ihre Stichworte gruppieren sie in Kategorien. Im Plenum wurde gesammelt und auch gleich verortet: welche Unterschiede sind problematisch und können zu Konflikten führen, welche sind interessant, und welche spielen keine Rolle – sind egal. Auch wurde über sichtbare und unsichtbare Unterschiede gesprochen.

Die Schüler:innen sagten, dass Differenzen für sie keine Rolle spielten. Sie fanden die notierten Diversitätsdimensionen mehrheitlich interessant. Eine Diskussion über ~~richtige~~-Muslime entfachte. Was ist ein ~~richtiger~~ Moslem? Kann man Moslem sein und trotzdem Schweinefleisch essen? Oder Moslem sein und nicht Ramadan machen? War Religion nun ein interessanter Unterschied oder einer der auch zu Konflikten führen kann? Am Ende waren sich die Schüler:innen einig, dass Religionsunterschiede zu Konflikten führen können, es für sie aber egal ist, wer seinen:ihren Glauben auf welche Art ausübt.

Nach so viel Kopfarbeit brauchte es eine körperliche Verarbeitung. In Gruppen überlegten sich zwei Teams jeweils eine typische Familiensituation, die sie den anderen vorspielen sollten. Die anderen zwei Teams überlegten sich eine atypische Familiensituation. Dabei sollten sie ein spezifisches Setting erarbeiten und die Rollen aufteilen. Beim Vorspielen sollten sich die Zuschauenden in ihre Journale notieren, wer welche Rolle innehatte und was atypisch, resp. typisch war, an der gespielten Situation. Im Plenum wurde diskutiert.

Die erste nicht-typische Familiensituation war eine Szene auf einem Spielplatz mit einer «verrückten» Familie. Als nicht-normal wurde dabei als Auflösung von den spielenden Schüler:innen folgendes erwähnt: «Sie haben sich geschlagen. Das Baby ist Auto gefahren. Das Baby und der grosse Bruder, die kämpfen.» Eine weitere nicht-typische Situation war eine Szene zuhause, bei der ein Kind, ohne zu fragen rausging (weil es nie raus darf) und bei der Rückkehr geschlagen wurde. Nicht normal für die Gruppe war dabei, dass das Kind nie raus durfte und dass es geschlagen wurde.

Eine typische Familiensituation zeigte eine Szene zuhause. Normal für diese Gruppe war, dass der Vater einkaufte, eine Tante zu Besuch kam und als erstes duschen ging. Die andere typische Familiensituation zeigte eine Abend-Szene am Esstisch und beim Zu-Bett-Gehen. Die Eltern ermahnten dabei die Kinder, die Regeln einzuhalten (nicht den Teller essen, nicht auf den Tisch sitzen, Zähne putzen, schlafen) und die Kinder quängelten und widersetzten sich den Regeln.

Zum Schluss gab es Zeit für einen Rückblick und eine Reflexion. Ins Journal notierten die Schüler:innen ihre Gedanken. Als Hilfestellung wurden zwei Beispiele gegeben: was hätte heute besser sein können, was hast du heute gelernt?

«Das ist mir heute wichtig gewesen 22.3.2023: Das wir Sachen gedruckt haben. Die meisten Vorurteile sind falsch: Alle Männer, die dick sind und 40 Jahre alt und ein weisses Auto haben sind gemein!»

«Mittwoch, wichtiges: Theater war toll. Was ist ein Vorurteil: Dass man eine Gruppe Menschen in eine Schublade steckt.»

«Mittwoch morgen: haben die Minions [Bezeichnung der einen Halbklassen] etwas abgedruckt und gespielt, wie eine normale Familie ist und wie eine nicht-normale Familie ist und dann hatten wir Pause.»

«Wir haben über nicht alle Menschen sind gleich gesprochen. In der Druckwerkstatt haben wir mit Metallpapier mit einem Bleistift unsere Fotos durchgefahren und dann mit so einer schwarzen Farbe angemalt und dann geputzt.»

Die Pause verbrachten die beiden Halbklassen gemeinsam im offenen Innenhof. Danach wurde gewechselt und dasselbe Programm mit der anderen Halbklasse durchgeführt.

3. FORSCHUNGSTAG: Rückblick auf Tag 2/Repräsentations-Bingo/eigene Forschungsfrage/Buchanalyse/Zwischenabschluss | Einführung Radierung/ Bildkomposition/Text-Bild / Zwischenabschluss

Aufgrund einer kurzfristigen Planungsänderung am Mittwoch, wurden der Donnerstag- und Freitagmorgen jeweils nicht unterteilt. Dies aufgrund des hohen Zeitverlusts durch einen geografischen Wechsel (leider war der Spielboden an beiden Tagen nicht frei), aber auch hinsichtlich der Möglichkeit eines tieferen Eintauchens in die Materie innerhalb eines Morgens im Vergleich zu einem halben Morgen. Halbklasse A war somit den ganzen Donnerstagmorgen in der Druckwerkstatt, während Halbklasse B in der Schule forschte. Am Freitagmorgen war es genau umgekehrt. Somit gestaltete sich der Ablauf am 4. Forschungstag, dem Freitagmorgen, wie jener am 3. Forschungstag.

Halbklasse A kriegte eine Einführung in die Technik der Radierung. Die Schüler.innen übertrugen ihre Fotos auf Druckplatten. Erneut ging es um Kontraste und das Zusammenspiel von zufälligen Formen, wie sie durch die Monotypie entstanden sind, und der Positionierung der Radierung darauf. *Welcher neue Sinn entsteht durch bewusstes Positionieren?*

Die Schüler.innen experimentierten mit Anordnungen und fertigten einen Überdruck ihrer Monotypie mit der Radierung an. Im Anschluss setzten sie sich mit der Thematik von Text und Bild auseinander. *Wie ist das Verhältnis und Zusammenspiel von Bild und Text in Bilderbüchern? Wie gelingt es mit Bild und Text die Kontraste herauszuarbeiten? Wie und wo soll der Text aufs Bild kommen?*

Die Schüler.innen durchforsteten ihre Forschungstagebücher auf bisherige Erkenntnisse und relevante Wörter und Sätze. Jede.r wählte einen Satz aus und überlegte sich, wo und mithilfe welcher Drucktechnik der Text auf das Bild kommen sollte.

«Es hat mir zu denken gegeben – als wir gesagt haben, so, jetzt könnt ihr mit einem Satz oder Wörtern die Bilder ergänzen, waren die Schüler.innen ratlos, was sie schreiben könnten. Das war sehr bezeichnend. Ich würde das nicht mehr so machen. Das erfordert eine wahnsinnige Reduktion und schliesst im Bild wieder etwas, das man vorher geöffnet hatte inhaltlich. Gestalterisch wird das Bild dann auf nur eine Botschaft reduziert, das war innerhalb des Projektes nicht ganz stimmig. Die Ratlosigkeit zu Beginn war sehr passend und zeigte, dass die Schüler.innen überfordert waren.

Es ist eine spannende Frage: wie geht man mit komplexem inhaltlichem Thema um? Der Aufbau durch verschiedenste Zugänge, der sich langsam entwickelt und die Komplexität in all ihren Widersprüchen zu halten versucht. Wie geht man von dort in die gestalterische Weiterführung, die einerseits die Komplexität aufrechterhält und andererseits in nützlicher Frist etwas erarbeiten lässt, das machbar ist? Das ist sehr anspruchsvoll und schwierig in so kurzer Zeit. Ich hab keine Idee wie man es hätte besser machen können. Höchstens öffnen, so dass es ganz individuelle gestalterische Lösungen hätte geben können. Aber durch die bewusst klare Aufgabenstellung gab es diese

Geschlossenheit. Durch die Einbindung in das Langzeitprojekt und die nachfolgende Projektwoche zu Spielregeln in Kulturbetrieben konnte es sich inhaltlich mehr verdichten. Es gab Überschneidungen, die Themen kreisten umeinander. Das war toll.

Die Verbindung von Bild und Text würde ich ganz anders machen. Einen Satz aus dem Journal aussuchen und aufs Blatt bringen – die Aufgabenstellung war zu eng und führte zwangsläufig zur Reduktion. Darum sind sie ins slogenhafte verfallen. Wir haben auch nochmals probiert ins Thema Kontraste zu kommen – wie gelingt es Bild und Text kontrasthaftig zu machen, aber wir konnten es nicht ganz und es ist nur bei wenigen gelungen».

Halbklasse B startete in ihrem Klassenzimmer mit einem Eintrag ins Journal: *was ist dir von gestern geblieben?*

Gemeinsam wurde danach in die Schulbibliothek gewechselt. Ein Bingo-Spiel sollte ihren Alltag mit demjenigen in Bilderbüchern abgebildeten in Vergleich setzen. Die Bingokarten wurden eigens dafür von der Autorin entworfen und stellten einen Bezug zum bisher erforschten dar. So wurde z.B. von Schüler.innen Thematisiertes ins Bingo aufgenommen. Das Bingo funktionierte mit Spezialregeln: die Gruppen konnten drei Bingokästchen streichen und drei leere selbst füllen. Zum Gewinnen brauchte es eine volle Bingokarte, also das Finden aller in den Kästen aufgeführten Dinge. Das Bingo sollte auch dazu dienen, Bücher systematisch zu erforschen und beiläufig auf Inspiration für die eigenen Forschungsfrage zu kommen. Die Gruppen zeigten einander die tollsten und merkwürdigsten Funde. Im Anschluss wurde auf einer Meta-Ebene reflektiert: *Was ist aufgefallen? Welche Punkte konnten einfach oder nicht gefunden werden? Was habt ihr auf der Bingokarte gestrichen, was hinzugefügt und was war die Überlegung dabei?*

Drei eigene Dinge fürs Bingo zu finden fiel den meisten Gruppen schwer. Meist haben sie Titel oder Hauptfiguren notiert. Eine Gruppe wollte nicht mehr stoppen weinende Kinder zu finden. Andere sind ganz in die Bilderbücher eingetaucht und haben sie gelesen. Und dabei komplett vergessen, dass sie etwas suchen wollten (und auch was). Viele Schüler.innen kamen nach jedem gefundenen Ding und wollten es zeigen.

«Bingospiel: Es war schwierig, einen duschenden Menschen zu finden und eine dicke Frau.»

«Bingospiel! Es war toll. Das Einfachste zu finden war der Affe. Das Schwierigste war das weisse Auto.»

«Bingo. Es war schwer einen alten Mann zu finden.»

«Ich hasse Bingo auf diese Weise. Es war ziemlich schwer, die Sachen zu finden.»

«Schwer: der Müll. Einfach: Ein alter Mann.»

Nach einer Pause ging es ans Finden einer eigenen Forschungsfrage und das Erforschen von Bilderbüchern. Als Einstieg wurde an die IG-Nobelpreis-Beispiele erinnert. Im Plenum wurde zuerst gemeinsam gesammelt, was eine Forschungsfrage in Bezug zu Bilderbüchern sein könnte und an die bereits erarbeiteten Thematiken erinnert.

Danach konnten die Schüler.innen entscheiden, ob sie lieber allein oder in kleineren Gruppen eine Frage entwickeln und erforschen wollten. Mit den Gruppen wurde individuell besprochen, inwiefern sich die Frage eignete. Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass thematisch keine Eingriffe vorgenommen wurden, die Schüler.innen sollten ausgehend von ihren Interessen einer Frage nachgehen. Hingewiesen wurde auf die Durchführbarkeit (zu generelle Themen, wie z.B. welche oder wie viele Pflanzen kommen vor?) und mögliche Hindernisse (Themen, die sehr selten bis nie vorkommen, wie z.B. Marken (McDonalds/Burger King). Im Plenum wurde besprochen, wie die Resultate gesammelt, resp. dargestellt werden könnten (**Datenerhebung, Datensicherung**). Die Gruppen durchforsteten im Anschluss selbständig die Bilderbücher der Schulbibliothek.

Die anwesende Lehrperson hat die Tabelle als Erhebungstool vorgeschlagen und auch an die Tafel gezeichnet. Dies liess den Schüler.innen keine Zeit, eigene Arten der Datensicherung zu finden. Die Intervention der Lehrperson scheint die Gruppen beeinflusst zu haben. Alle Gruppen erstellten eine Tabelle für das Sammeln der Daten.

Das Fragen finden zu Beginn war schwierig. «Wie viel»-Fragen und sehr grosse Themen (wie viele Bäume, wie viel Geld, wie viele Menschen) waren beliebt. Sobald sie in den Kleingruppen in der Bibliothek waren, sprudelten die Ideen nur so. Einige Schüler.innen sind richtig aufgeblüht. Sie haben Hinweise gesammelt, abgeglichen, ein Fazit gezogen. Anderen fiel es eher schwer, sie wurden unruhig. Die meisten haben explizit nach Büchern gesucht, in denen sie das Gesuchte finden würden. Daraufhin wurde eine Extraschleife eingebaut, die allen aufzeigte, dass auch Bücher, in denen das Gesuchte nicht gefunden werden konnte, wichtig waren für die Auswertung und somit auch Teil der Datensicherung werden sollten. Alle Fragen der Schüler.innen/Gruppen hatten einen direkten Bezug zur Lebenswelt mind. einer Person aus der Gruppe. Hatten sie zu Beginn der Forschungswoche noch gesagt, dass sie keine Bilderbücher lesen würden, so fragten sie nun nach Extrazeit, um Bilderbücher losgelöst von ihrer Forschungsfrage anschauen zu können. Auch liehen viele der Schüler.innen Bücher für zuhause aus.

Die gegebene Zeit war kurz und die Forschungsfragen sollten nach der Recherche nun beantwortet werden. Die Schüler.innen fassten ihre Resultate in ihren Journalen zusammen (**Datenanalyse**) und **präsentierten ihre Ergebnisse** der Gruppe.

Kurz vor Ende des Morgens und der Forschungswoche wurde die Einstiegsaufgabe wiederholt: *Denke an eine Geschichte. Zeichne einen Moment daraus, den du besonders gerne magst. Was würdest du, nun, nach der Forschungswoche, an der Geschichte ändern?*

Warum? Vergleiche deine erste Zeichnung mit der jetzigen. Was fällt dir auf? Was ist gleich, was ist anders?

Diese Übung wurde nicht im Plenum besprochen, sondern individuell im Journal vorgenommen.

Das Malen am Ende hat alle wieder auf ruhige Weise aktiviert. Zwei Schüler:innen fühlten sich während des Morgens krank und gingen nachhause.

Gemeinsam fand im Klassenzimmer zum Abschluss in einem Stuhlkreis eine mündliche Feedbackrunde statt. Was fanden die Schüler:innen gelungen, was hätten sie anders gemacht, was wollten sie sonst noch mitteilen? Dies war auch der **Feldausstieg** seitens Autorin.

Das Programm wurde während der Woche laufend angepasst. So wurde das Bingo vom Mittwoch auf den Donnerstag, resp. Freitag, verschoben, um mehr Material von den Schüler:innen zu haben und es ausgehend von ihrer Lebenswelt zu gestalten. Die Aufteilung des Donnerstags und Freitags wurde geändert. Jeweils eine Halbklassse für den ganzen Morgen sollte den Schüler:innen Weg ersparen und zusätzliche Zeit sich zu vertiefen bringen. Das Programm der Druckwerkstatt wurde angepasst. Weniger Inputs und dafür mehr Zeit für die Schüler:innen, sich ihren Interessen zu widmen, Techniken auszuprobieren, sich gestalterisch mit den Themen auseinanderzusetzen.

Einige fanden, dass es am ersten Tag in der Aula zu heiss und stickig war. Dass es teilweise langweilig war, weil ich zu viel gesprochen hatte. Am meisten Spass gemacht hat ihnen das Drucken in der Druckwerkstatt, das Fotografieren mit den Digitalkameras und das Theaterspielen (typische und atypische Familiensituationen). Einige äusserten ihre grosse Freude am Erforschen der Bilderbücher und Sammeln und Auswerten der Daten. Die Zitronenübung schien überraschenderweise einen grossen Eindruck hinterlassen zu haben. Learnings aus dieser Übung erschienen an der einen oder anderen Stelle fast in jedem Journal.

«Diese Woche hat mega Spass gemacht.»

«Das Vorurteile nicht stimmten.»

«Das Menschen nicht gleich sind.»

«Spass gemacht? Das Drucken.»

«Wir haben am Montag gesagt, dass nichts gleich ist, zum Beispiel, dass die Zitronen nie gleich sind. Alle Zitronen sind anders.»

«Alle Zitronen sind nie gleich.»

«Ich hab gelernt das Menschen anders sind.»

«Ich fand toll, dass wir auf dem Spielboden waren. Und dass wir heute die Figur von uns gedruckt haben. Und dass wir die Zitronen richtig angeschaut haben.»

«Ich habe gelernt, dass alle Zitronen total unterschiedlich sind. Aber wenn man sie aus der Ferne ansieht, dann sehen sie gleich aus. Die Vorurteile sind sehr

oft falsch. Und die Frauen sind am meisten zuhause und kochen. Die Männer sind sehr oft nicht da. Die Frauen tun sich mehr um die Kinder kümmern als die Männer. Und die Frauen müssen oft die Wäsche machen!»

«Dass wir Fotos gemacht haben, dass jeder anders ist, wir haben gedruckt.»

«Dass jeder Mensch anders ist, und wir haben Gruppen gemacht und die Vorurteile stimmen nicht.»

«Alle Menschen sind unterschiedlich»

«Montag -> wir waren in der Aula und haben Zitronen verglichen. Mittwoch -> wir waren in der Druckwerkstatt. Donnerstag -> wir haben Sachen überdruckt»

«gemacht: Zitronen angekuckt. Gelernt: dass jeder anders ist. Überrascht: dass jeder anders ist»

«Egal ob jemand anders ist, jeder ist gleich schön»

«Menschen sehen von weitem ähnlich aus und von Nahem ganz anders. Wie unterschiedlich Kinder Katzen malen.»

«Gemacht habe ich meine Aufgaben. Gelernt habe ich halb viel. Überrascht bin ich. Gestern haben wir Bilder gemacht. Am Montag haben wir alle ein Bild gemalt.»

«Das wir Theater gemacht haben. Vorurteil: Alle Mädchen spielen Fussball.»

«Mittwoch, gelernt? Wie man mit einer Druckplatte druckt.»

«Vorurteil= Etwas, dass man sagt, ohne es gesehen zu haben.*

*Ein Vorurteil ist immer falsch!»

«Wir haben Zitronen angekuckt und gemerkt, dass alle anders sind. Wir haben Bilderbüchern angeschaut. Wir haben gelernt, was Vorurteile sind. Wir haben in der Gruppe angeschaut, was nur eine mag oder nur eine nicht mag oder etwas das alle mögen oder da niemand mag. Wir haben Bilder gemalt und gedruckt.»

4. FORSCHUNGSTAG: Einführung Radierung/Bildkomposition/Text-Bild/ Zwischenabschluss | Rückblick auf Tag 2&3/Repräsentations-Bingo/eigene Forschungsfrage/ Buchanalyse/ Zwischenabschluss

Der vierte Forschungstag entsprach dem Ablauf des Dritten, wurde aber mit Halbklassen B durchgeführt.

AUSTAUSCH- UND REFLEXIONSGESPRÄCHE

Mit den Lehrpersonen und der Druckwerkstatt fanden im Anschluss an die Forschungswoche Austausch- und Reflexionsgespräche statt. Was hat gut funktioniert, was müssten wir bei einem nächsten Mal anders machen, was waren Highlights, was ist aufgefallen?

Sehr interessantes, anspruchsvolles Projekt, das seinen Inhalt - Aus- und Einschlüsse hinsichtlich von Bilderbüchern - mit einer suchenden, beweglichen und transformativen Haltung umzirkelte. Die Schwierigkeit, durch das Verhandeln von Stereotypen und die Frage, was eigentlich «normal» sei, selbst

wiederum etwaige Zuschreibungen zu verfestigen, wurde stets mitgedacht. Paradoxe Momente, wie sie oft entstehen, wenn das Andere und das Eigene, das «Wir» und das «Ihr» auf eine konsequent (selbst-)reflexive und kritische Weise diskutiert werden will, wurden nicht ausgeklammert, sondern als produktive Reibeflächen integriert. Dass die Kinder bei der gestalterischen Umsetzung, die auch Typografie beinhaltete, gelegentlich ins sloganhafte zurückfielen, ist einerseits der vielleicht allzu engen Aufgabenstellung (und Zeitdruck!) geschuldet. Andererseits könnte es auch Ausdruck eines tatsächlichen (der Altersstufe gemässen?) Harmoniebedürfnisses sein - und zeigt letztlich auch, wie hochkomplex das Thema ist.

Von Seiten der beiden Lehrpersonen wurde geäußert, dass sie selbst viel Spass hatten – am Entdecken der neuen Räumlichkeiten und Angebote (Druckwerkstatt und Indoor-Spielplatz), sowie an neuen Perspektiven, die sie durch das Projekt erlangten. Einerseits auf die Schüler:innen, die sie teils von ganz anderer Seite erlebten, andererseits auf Lehr-Lern-Settings, die anders aufgebaut oder geleitet wurden, als sie dies gemacht hätten. Das Auf-die-Beine-Stellen der Forschungswoche ist sehr unkompliziert und schnell abgelaufen. Auch spontane Programmänderungen innerhalb der Forschungswoche wurden problemlos eingebaut. Nach dem ersten Vorbereitungsaustausch schien es mir, als hätten beide Klassenlehrpersonen bereits alle Infos, die sie brauchten, um mir ihre Klasse anzuvertrauen. Wie schon in den vorangegangenen zwei Projekten informierte ich vorab und während des Prozesses, bot die Möglichkeit zu vermehrtem Austausch, fragte nach Kritik und Einwänden oder alternativen Vorschlägen. Die Infos kamen an und wenn es Dinge zu erledigen gab, wie z.B. das Weiterleiten der Einverständniserklärung oder das Organisieren der Digitalkameras, wurde dies zuverlässig und unkompliziert gemacht. Geplanten Austausch oder Veränderungswünsche gab es keine. Informeller Austausch fand morgens, bevor sich eine Halbklass mit einer Klassenlehrperson auf den Weg in die Druckwerkstatt machte, oder am Nachmittag, wenn sie wieder zurückkamen, statt. Dann wurde ausgetauscht über den Ablauf, die Atmosphäre, etwaige Zwischenfälle oder Reibereien und wichtige Infos für den nächsten Tag wurden übermittelt. Dann wurden mir auch freudig Bilder auf dem Handy gezeigt vom Entstandenen und dem Prozess. Ich hatte alle Freiheiten innerhalb der Projektstage. Es schien, als würden mir beide Klassenlehrpersonen ihre Klasse mit gutem Gewissen anvertrauen. Andererseits irritierte mich das auch – obwohl es bereits die dritte Zusammenarbeit war. Vielleicht waren diese bisherigen Erfahrungen der Grund für die vermeintlich entspannte und sorglose Übergabe und das entgegengebrachte Vertrauen.

PRÄSENTATION

Wem gehören die Ausstellungsräume? Wer darf seine.ihre Werke ausstellen? Wer entscheidet was Kunst ist? Welche Regeln gelten im Museum und wer bestimmt sie?

Die in der Druckwerkstatt entstandenen Drucke wurden im Rahmen des Abschlusses des **Langzeitprojekts** (siehe Abschnitt 5.2.1) in einem zeitgenössischen Ausstellungsraum in unmittelbarer Nähe der Schule innerhalb einer Ausstellung einer südamerikanischen Künstlerin gleichwertig präsentiert. Die öffentliche Präsentation wurde anschliessend an den letzten Forschungsmorgen geplant. Nach einem gemeinsamen Mittagessen im Park neben dem Ausstellungsraum präsentierten die Gruppen einander, was sie in der Projektwoche erarbeitet hatten und entdecken dabei auch die bereits installierten Drucke inmitten der einen Ausstellung. Danach installierten sie ihre Objekte im Raum. Der Apéro wurde aufgebaut. Ab 17 Uhr war Einlass. Fast von allen Schüler.innen nahmen Familienmitglieder und/oder Angehörige und Freund.innen teil. Auch externe Besuchende kamen. Um 19 Uhr endete der Event.

Die Schüler.innen waren sichtlich stolz auf ihre Drucke und zeigten sie ihren Angehörigen mit grosser Freude. Sie erklärten den Besuchenden, was sie in der Forschungswoche gemacht hatten, wie es in der Druckwerkstatt war, wie die Drucke entstanden sind, dass sie es waren, die darauf abgebildet waren. Auch spielten sie ihre Rollen mit grossem Engagement. Einlasskontrolle, Aufsicht, Spielleiter.innen – während zweier Stunden waren es die Schüler.innen, die die Regeln und somit die Atmosphäre im Ausstellungsraum prägten. Für viele Erwachsene, insbesondere externe Besuchende, war dies eine überraschende Situation. Ich empfand es als äusserst wohltuend, der Ausstellungsraum war belebt und die Deutungsmacht der Erwachsenen für kurze Zeit weniger vorhanden. Während des Events habe ich versucht möglichst im Hintergrund zu agieren, führte zahlreiche Gespräche mit Besuchenden, also vor allem mit Angehörigen der Schüler.innen, und habe mich mehrheitlich um das Buffet gekümmert, aufgefüllt, abgeräumt und die Besuchenden und Schüler.innen bedient. Ab und an bin ich natürlich auch in die Rolle der Regelhüterin zurückgefallen und habe die Schüler.innen darauf hingewiesen, dass sie Überzieher anziehen, aber meist eher ausziehen sollten, um den weissen Teppich in einem der beiden Ausstellungsräume nicht zu beschmutzen (eine Regel, über die auch ich mich nicht hinüberzusetzen wagte). Der Event war ein wertschätzender Abschluss der längeren Zusammenarbeit mit den Schüler.innen. Dass dabei ihre, im Forschungsprojekt entstandenen, Drucke gleichwertig neben zeitgenössischer Kunst Platz fanden, in einem Setting, in dem sie, die Schüler.innen, die Regeln bestimmten, war für mich die Krönung und scheint auch bei den Eltern, Angehörigen und externen Besuchenden, sowie bei den Klassenlehrpersonen und den Personen der Druckwerkstatt einiges ausgelöst zu haben. Es wirkte als würden dadurch die

verschiedenen Selbstverständnisse ver-rückt und verschoben und für kurze Zeit vertauscht, was zu einer fühlbar speziellen Atmosphäre beigetragen hat.

Die letzte Phase des Langzeitprojektes fand erneut in Kooperation mit der Druckwerkstatt statt und widmete sich den impliziten und expliziten Regeln im Kulturbetrieb. Was muss ich wissen und können, um mich in der Kunst- und Kulturwelt zurecht zu finden? Welche sicht- und unsichtbaren Regeln gelten? Und wie lassen sie sich sprengen? Ausgehend von der Hypothese, dass implizites Wissen zur (legitimierten) Kulturwelt als Grundlage erforderlich ist, um sich im Kulturbereich positionieren zu können, wurden Schüler.innen zu Forscher.innen und untersuchten während Museumsbesuchen, wie sich Besuchende und Arbeitende in einer Ausstellung verhielten: Welche Abläufe werden befolgt? Wie bewegen sich die Personen im Raum? Wie kleiden sie sich? Was ist erlaubt, was nicht? Gibt es unsichtbare Regeln? Und was passiert, wenn man sie verändert, missachtet oder umkehrt? Die Schüler.innen entwickelten ein gemeinschaftliches Glossar zu den explizit und implizit geltenden Regeln im Kulturbetrieb und hinterfragten sie spielerisch: Welche sind sinnvoll? Braucht es neue Regeln? Wie können die Regeln unterlaufen oder überspitzt werden? In Workshops entwickelten die Schüler.innen anschliessend Spiele und Aktionen, welche die beobachteten oder selbst kreierte Regeln für ein erweitertes Publikum erleb- und verhandelbar machten und Sicht- und Unsichtbares kritisch und humorvoll beleuchteten. Der Abschlussanlass des Projektes fand in einem zeitgenössischen Ausstellungsraum statt (mit dem sie während des Langzeitprojekts bereits vertraut wurden). Die Schüler.innen präsentierten ihre entstandenen Aktionen, Spiele und Tests innerhalb des laufenden Ausstellungsbetriebs. Die Schüler.innen machten dabei die Regeln. Es gab einen Einlasstest, der darüber entschied, wie lange man sich in den Räumlichkeiten aufhalten durfte; Aufsichtspersonen mit ganz eigenen Regeln und Verwarnungskarten; Brettspiele, die zum Regeln-Verhandeln einluden; Plakate und Handlungsanweisungen mit skurrilen Regeln; ein Glücksrad, das nach Handlungen verlangte, bevor man sich die Werke der Schüler.innen und einer Künstlerin in einem der Räume anschauen konnte. Das Vermittlungs-Duo überschritt die Grenzen des Kulturbetriebs in diesem Setting bewusst. Schüler.innen-Werke gleichwertig in einen Ausstellungsraum einer Künstlerin zu hängen ist ein grosser Grenzübertritt. Durch ihre Farbigekeit dominierten die Drucke der Schüler.innen den Raum, fügten sich aber auch perfekt in die Ausstellungsobjekte der Künstlerin ein. Die Entscheidung wurde relativ spontan getroffen. Die Drucke hingen während zweier Tage, an denen der Ausstellungsbetrieb regulär geöffnet war. Die Künstlerin, sowie das Aufsichtspersonal und der Vorstand des Ausstellungsraums wurden informiert – aber explizit nicht um Erlaubnis gefragt.

6 Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse und deren Diskussion werden in den drei Abschnitten dieses Kapitels behandelt. Dabei gibt es zwei unterschiedliche Ebenen sowie zwei Repräsentationsstile. Die visuelle Repräsentation wird gleichgewichtet wie die textbasierte und findet sich im ersten Abschnitt (6.1). Die visuellen Bildspuren des Forschungsprozesses mit den Schüler:innen stehen für sich und bleiben unkommentiert, ganz im Sinne eines textlosen Bilderbuchs, das Betrachtenden vielfältige Zugänge und Interpretationsmöglichkeiten bietet und durch Offenlassen und Fragen-Auslösen, das eigene Erforschen (und Hinterfragen) seitens Rezipient:innen anregen soll.

Die beiden weiteren Abschnitte gehen auf die Ergebnisse und deren Diskussion ein. Im ersten der beiden (6.2) werden die Ergebnisse der Schüler:innen präsentiert: ihre Forschungsfragen und Auswertungen. Diese finden sich als Originaljournaleinträge der Schüler:innen unverändert eingangs des zweiten Abschnitts. Anschliessend wurde ein Fokus auf spezifische Ergebnisse gelegt. Das von den Schüler:innen Thematisierte wurde aufgegriffen, weiteranalysiert und mit der Theorie abgeglichen. Abschliessend wird die erste Forschungsfrage beantwortet. Im dritten Abschnitt wird gezeigt und analysiert, wie ein künstlerischer Forschungsprozess mit Schüler:innen aussehen kann (6.3). Die durch Arts-based education research angestossenen Transformationen werden aufgezeigt und analysiert, der Forschungsprozess wird (selbst-)kritisch beleuchtet

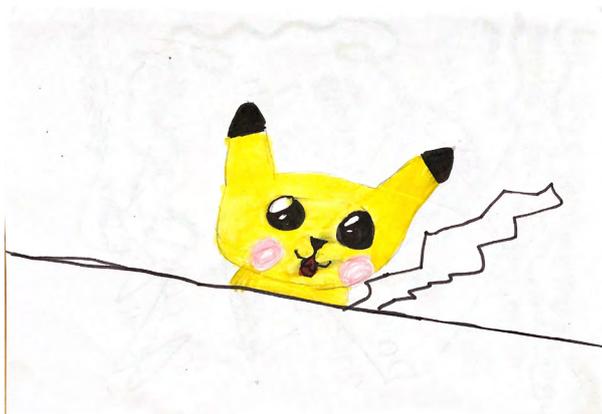
Abschliessend werden Antworten auf die zweite Forschungsfrage gegeben. Sowohl die Fotos wie auch die Texte wurden von der Autorin produziert. Sie basieren auf dem gesamten Prozess: dem Gehörten & Gefühlten, das sich in den Notizen der Autorin niedergeschlagen hat; den Journaleinträgen der Schüler:innen; den Reflexionsgesprächen mit der Kooperationspartnerin und den Lehrpersonen.

6.1 Bilder als visuelle Prozessspuren

Я робила фото з парку тоді що там була дуже гарна атмосфера і ти зможеш зрозуміти і подивитися і подивитися фото вийшли дуже цікаві і дуже задоволено всім. Мені вони подобаються.





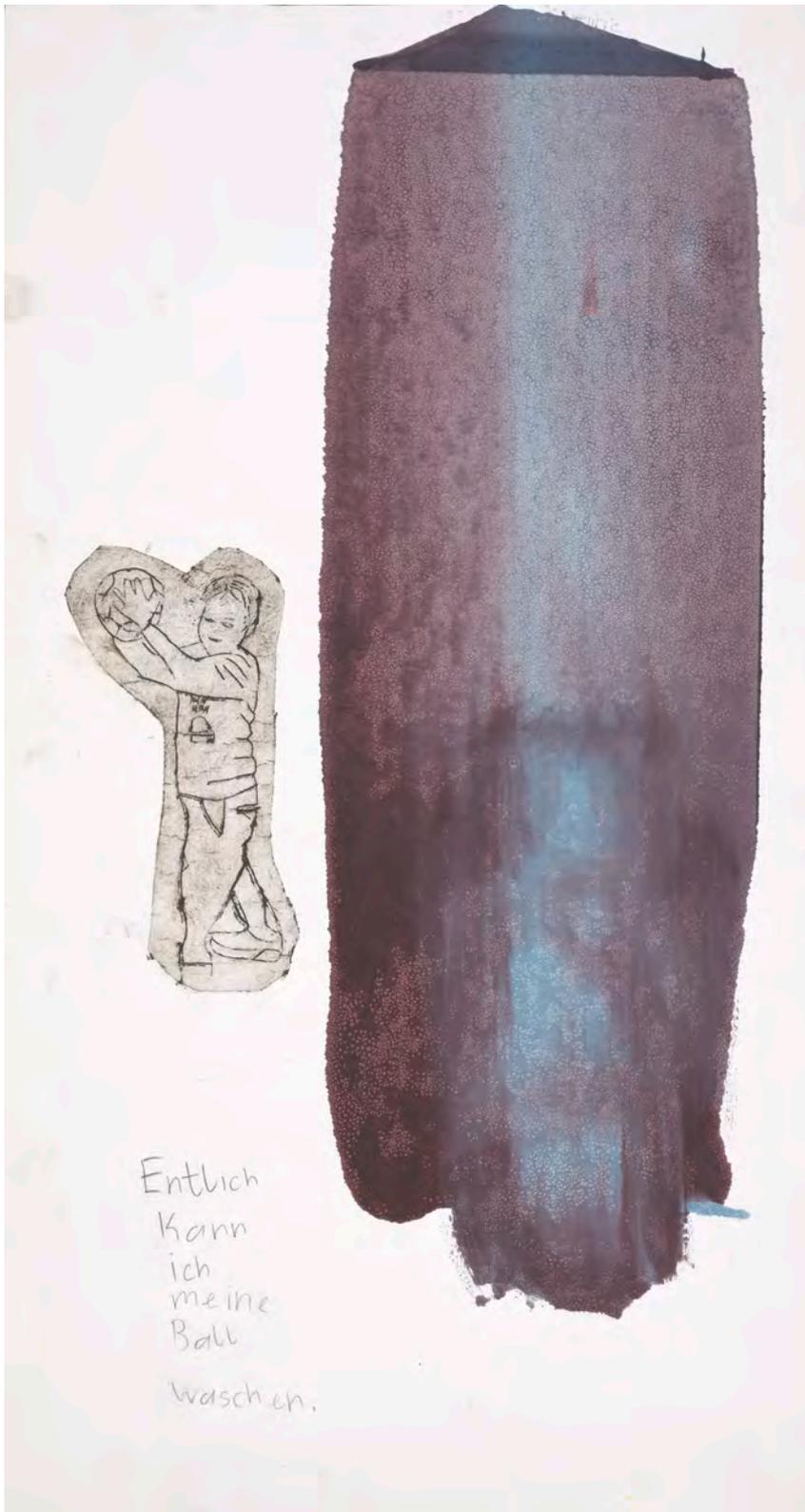








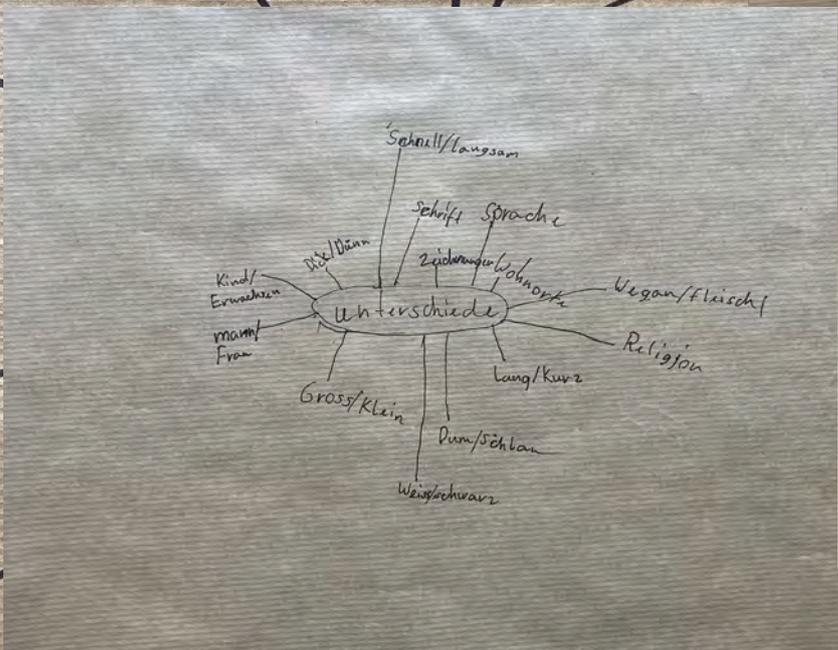




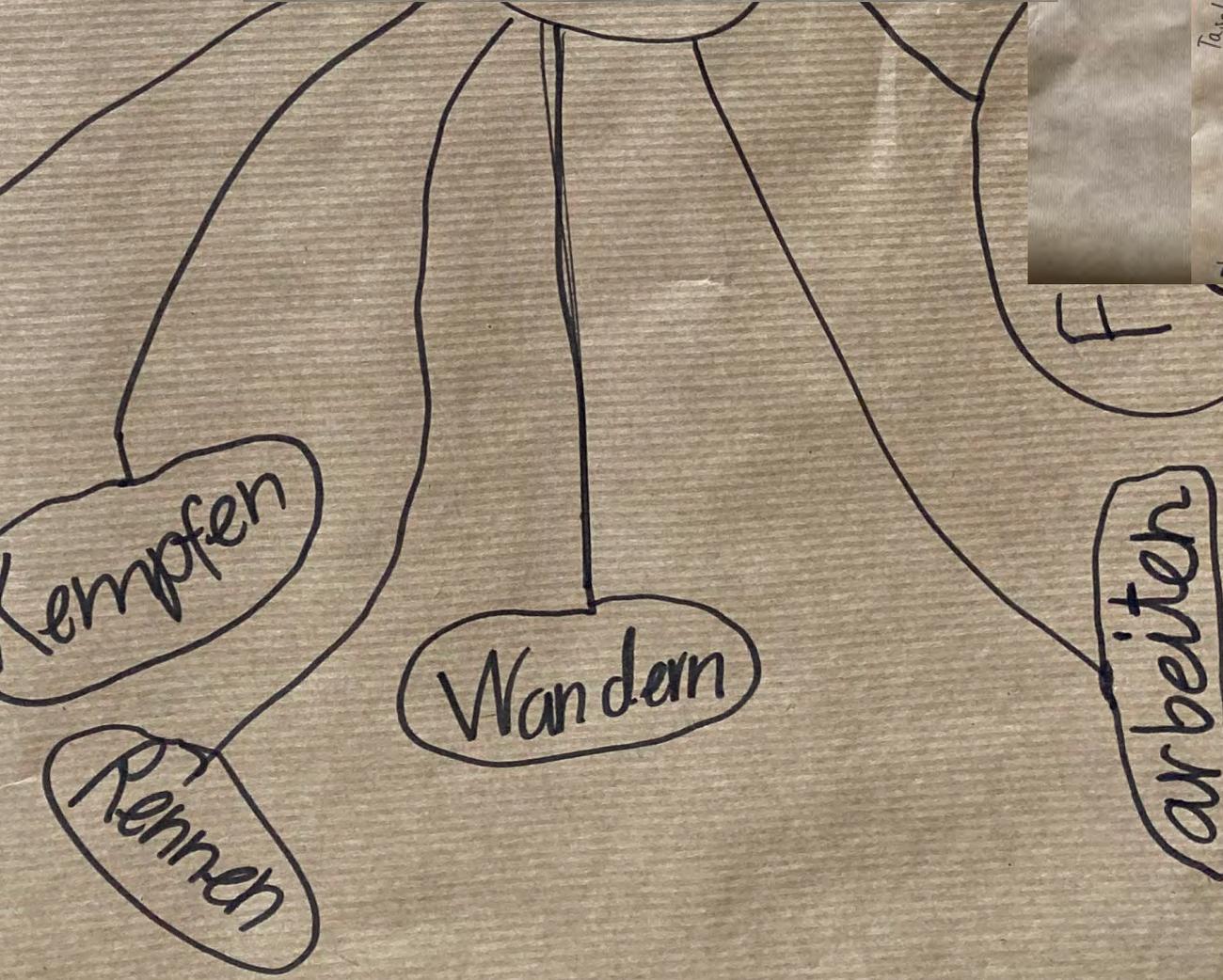
Bauen

Streifen

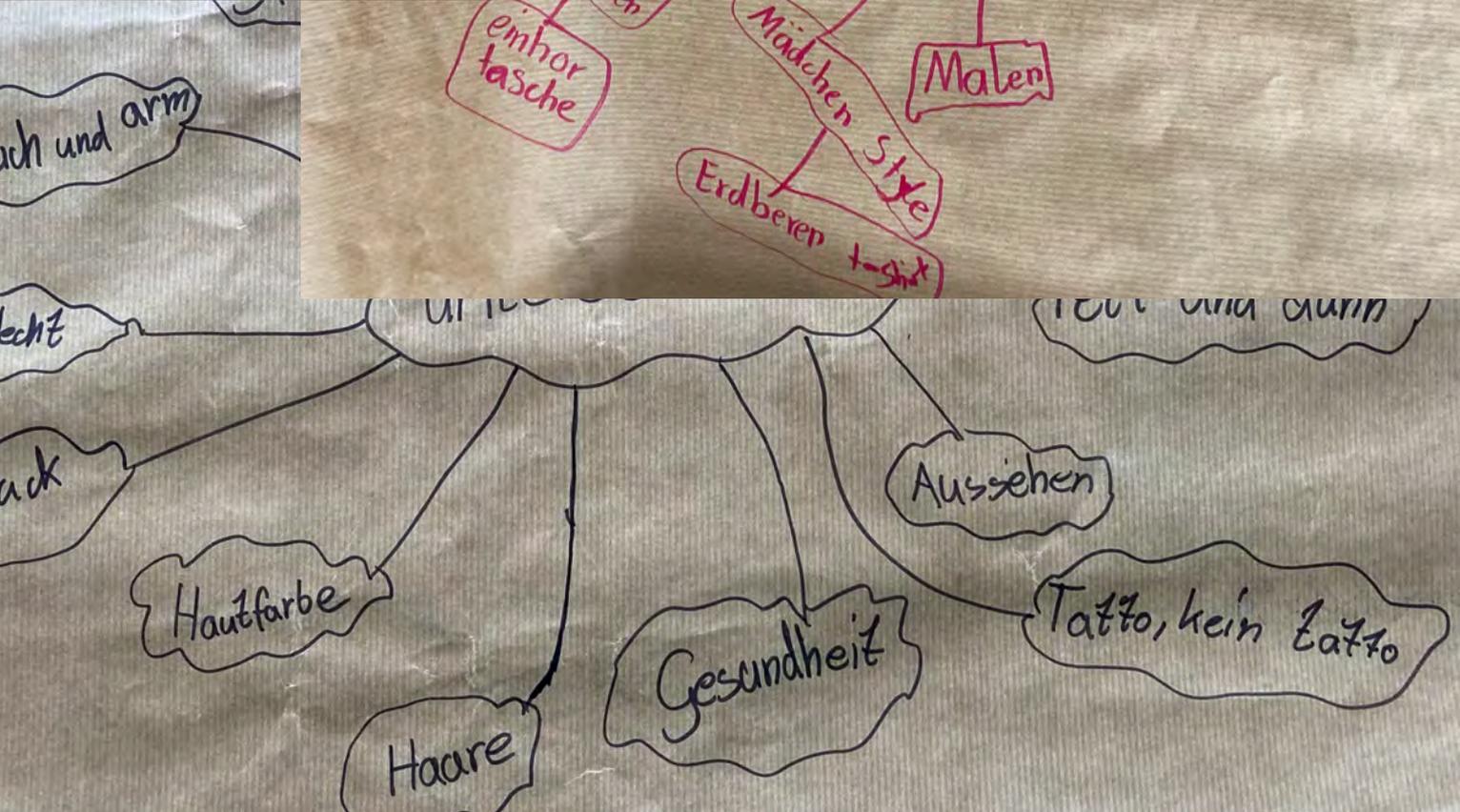
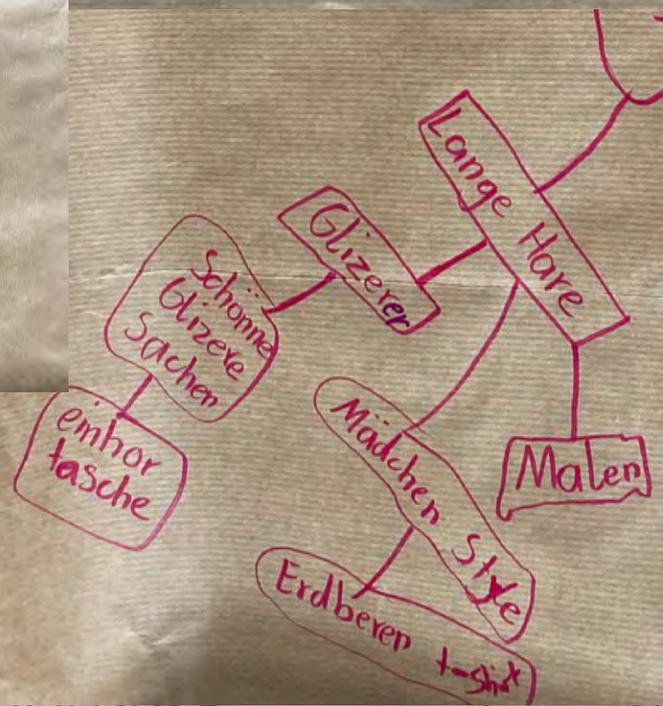
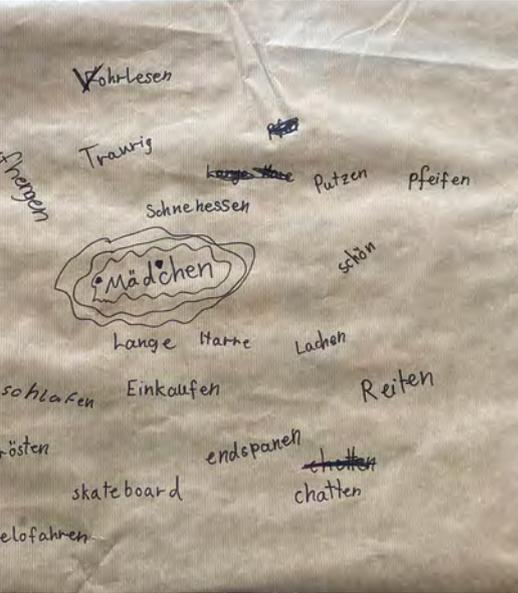
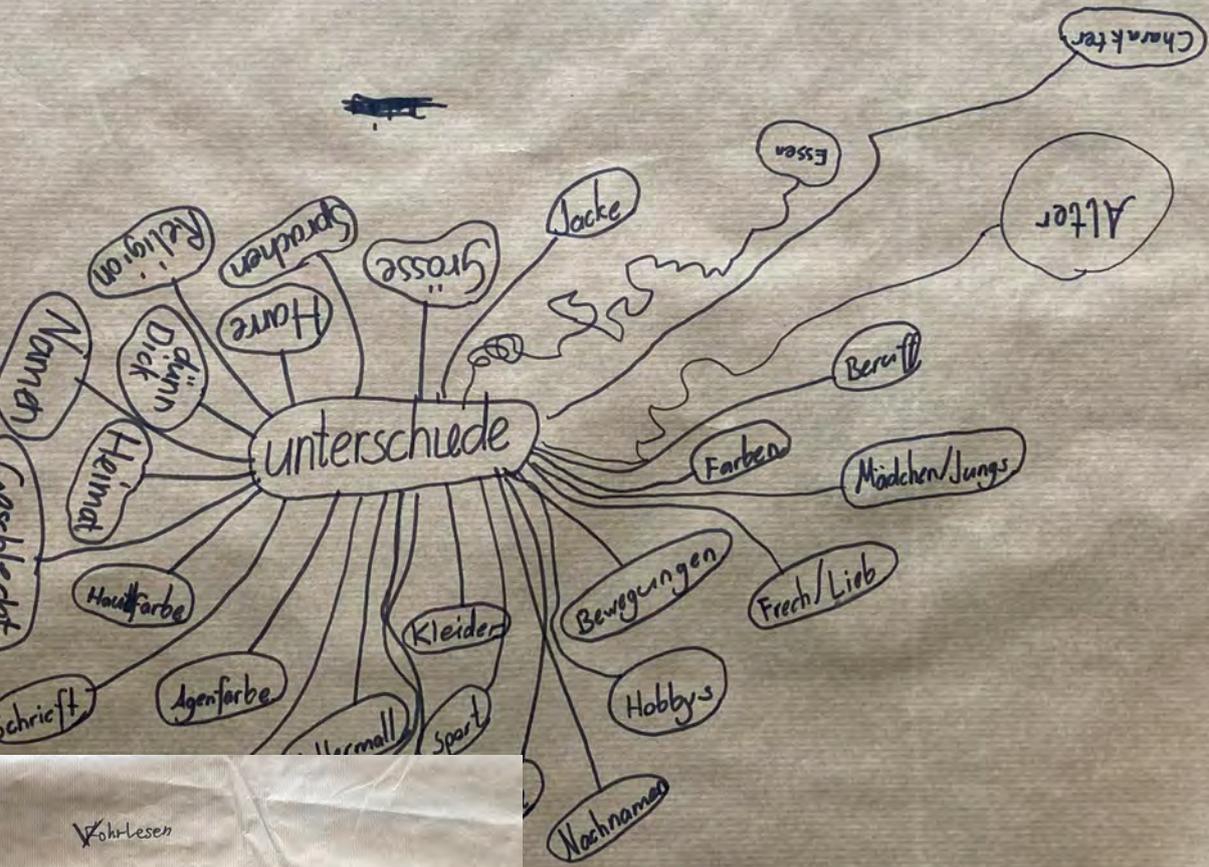
Sachen
Herausfinden



Erschrecken
Rosa und blau
Wäsche auf
Tasche
Schreiben
Maler weinen
lessen
spielen
Kochen
küss
Farbe
zu Hause kochen



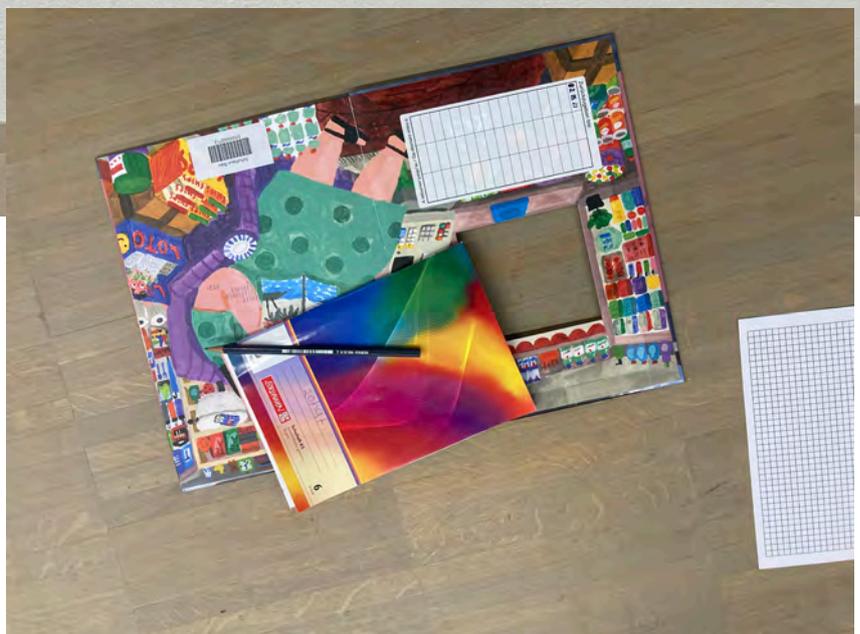
Rei
Gesch
Schm





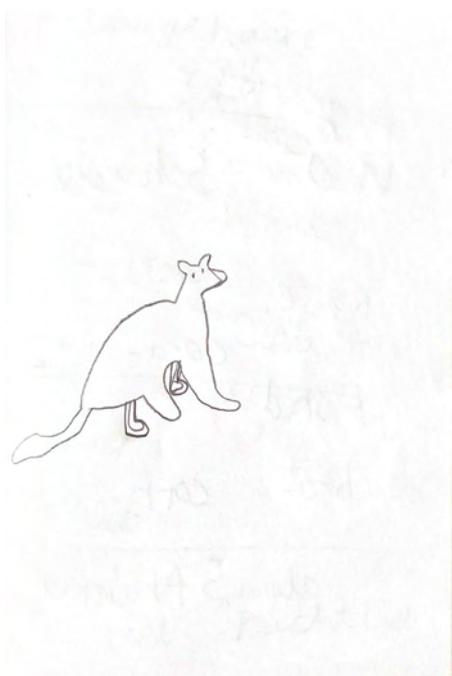
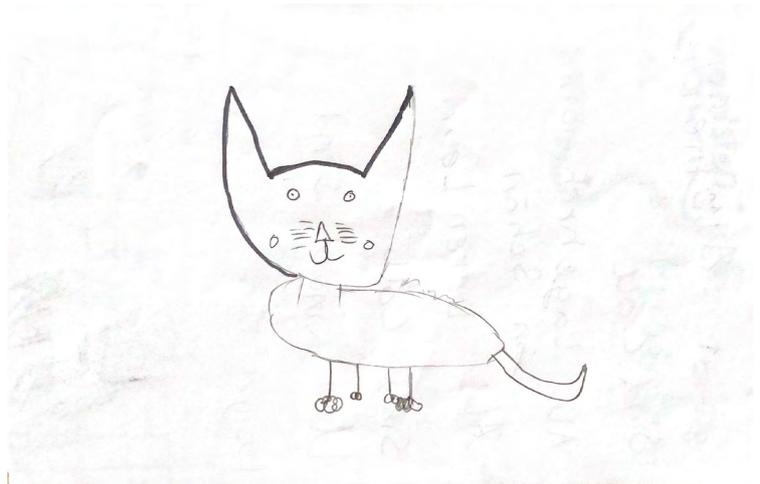
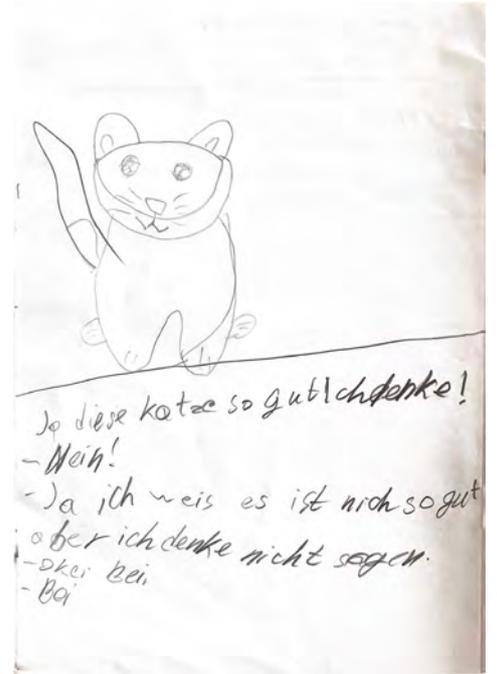


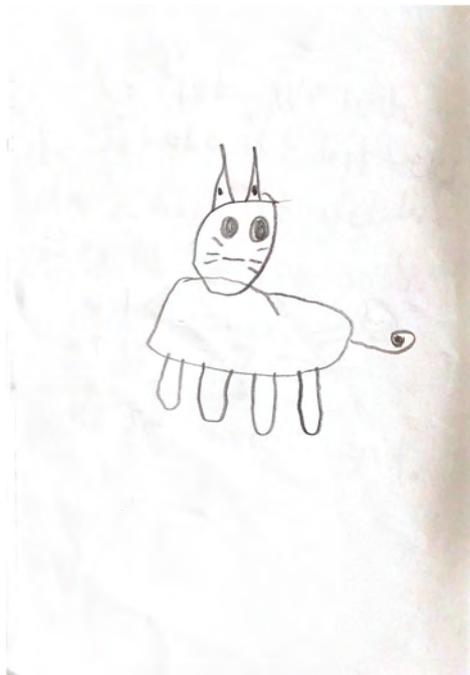
Handwritten text on a piece of brown paper taped to the wall. The text is written in German and appears to be a list or set of instructions. The handwriting is somewhat faint and difficult to read, but it seems to contain several lines of text, possibly related to the "Alarmierung" sign nearby.









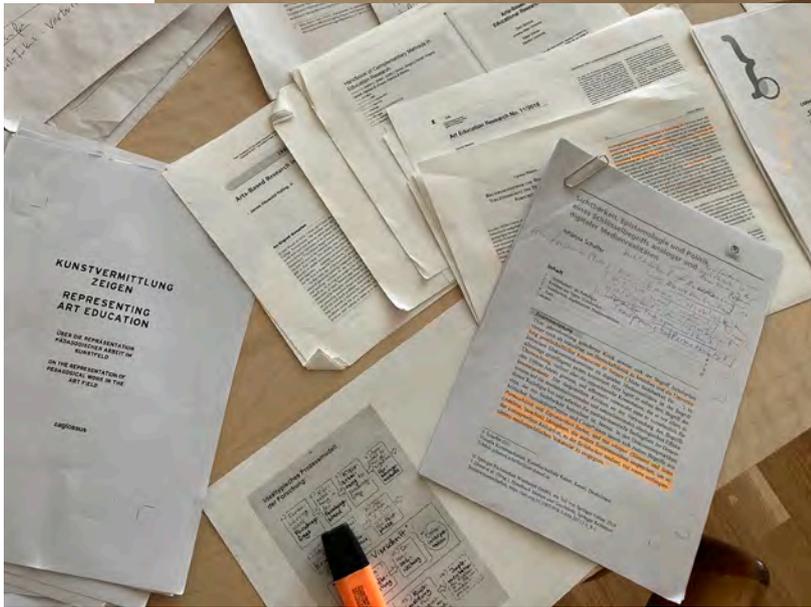
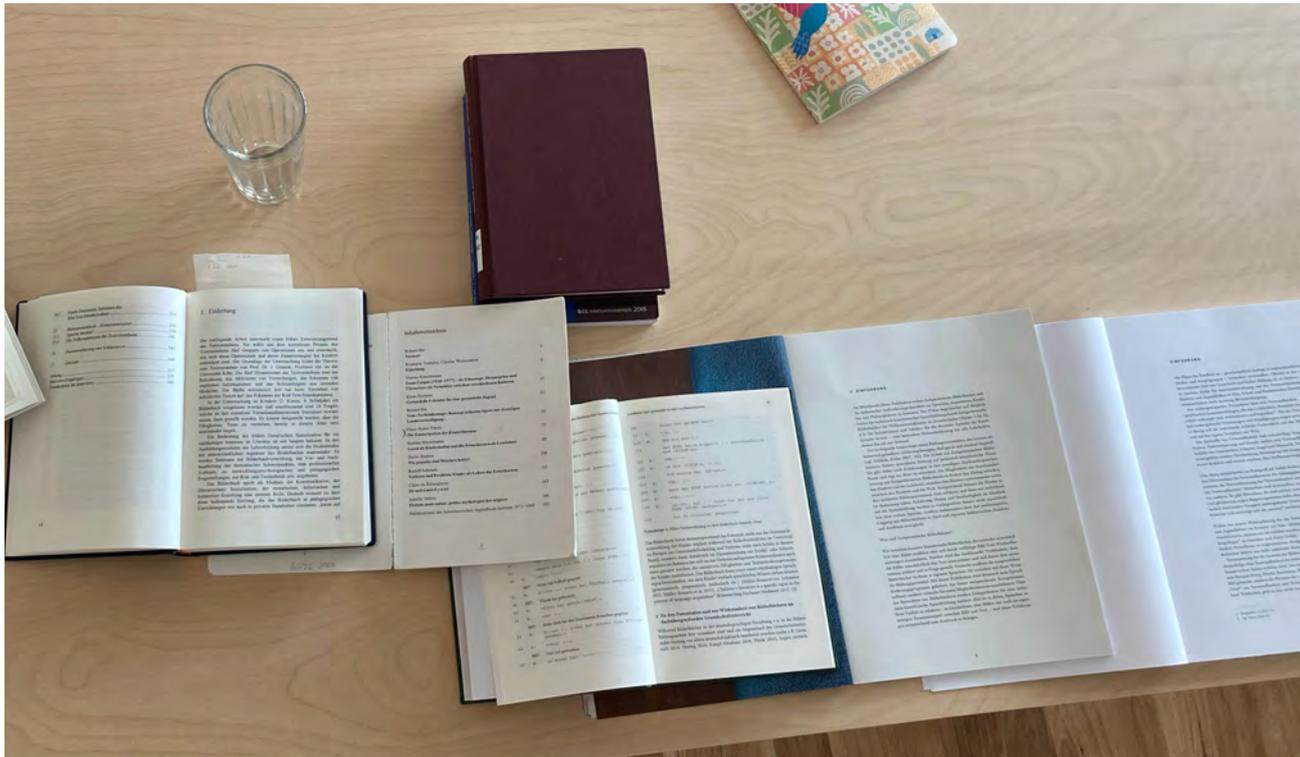


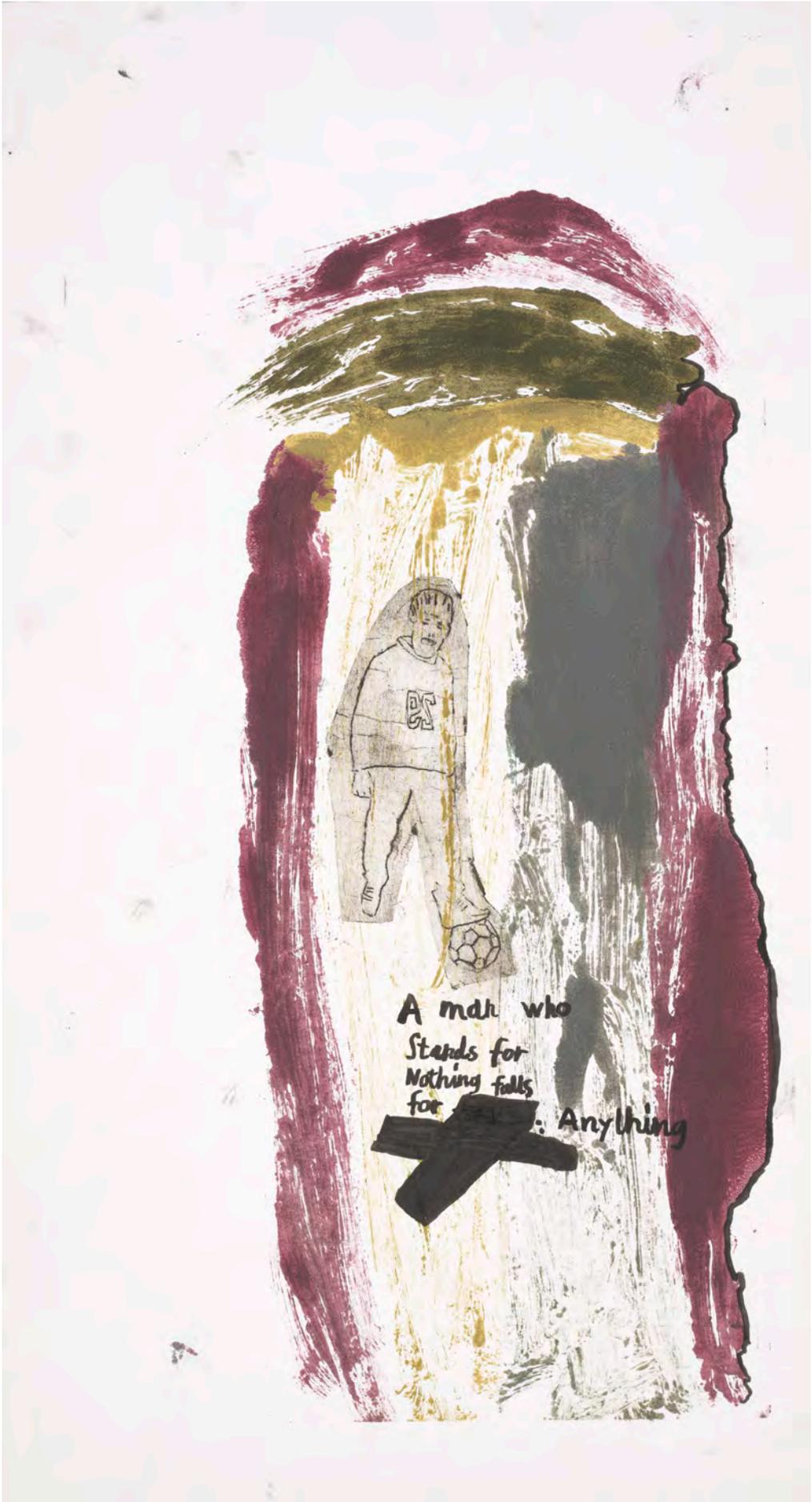
Wir en geschichte geschriebend
Er gesucht

~~Man sit die Katze~~
Man sieht sie nicht, aber
Sie ist da...
Die Katze 









A man who
stands for
nothing falls
for ~~nothing~~: Anything



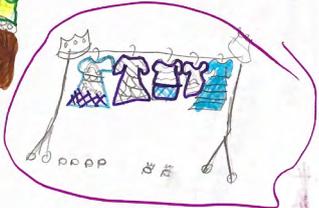
Tom und Yerrl



Das Handy hat kein
Battery.



Prinzessin Pauline



Pauline

Ich habe gelernt das Menschen
anderst sind. x Ich habe gelernt
das zite



Luna

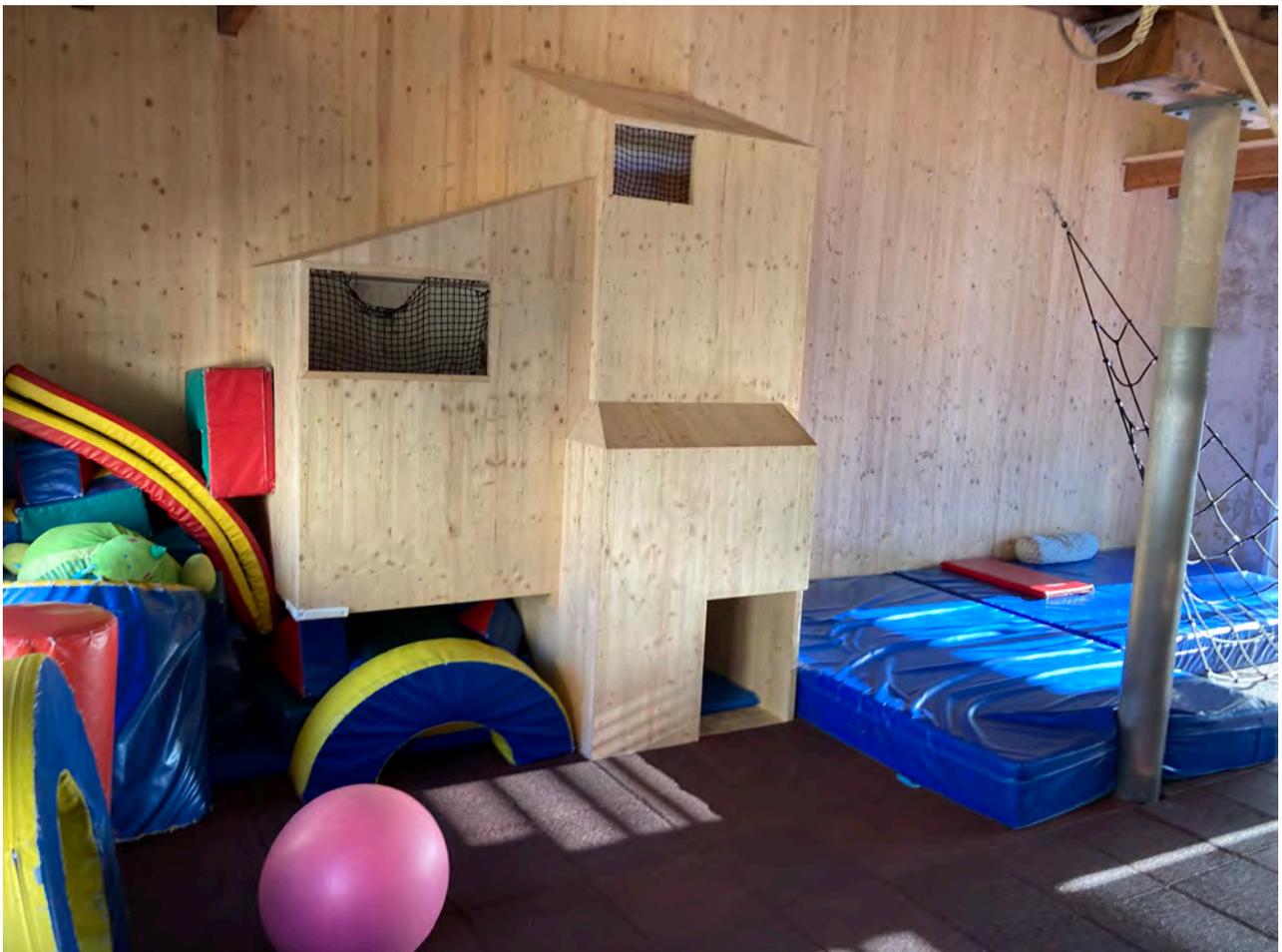


Luna Wunderwald









6.2 Erhebungen und Diskussion der Forschungsfragen der Schüler.innen

Bilder Buch frage

1. Welche Pflanzen kommen in Bilderbüchern vor?

2. Wie oft sehen wir Kopfhörer in Bilderbüchern?

3. Wie oft sehen wir Türen in Bilderbüchern?

4. Wie oft sehen wir Treppen in Bilderbüchern?

Welche Pflanzen kommen in Bilderbüchern vor?

| Titel | Seite | Pflanzen |
|------------------|-------------------|------------------|
| 1. Friedemann | Die 21 & 22 Seite | Wonzimmer Kaktus |
| 2. Silberfinken | Die 15 & 16 Seite | Küche Kaktus |
| 3. Greta haut ab | Die 19 & 20 Seite | 3. Wüste Kaktus |
| 4. Greta haut ab | Die 15 & 16 Seite | 4. Wüste Palme |



W6 Pflanze,

Wie oft siman Türen und Tepen.

Pflanze:

Titel, seite, Pflanze

es gab viele Pflanze, es war Schwirag.

| Seite | Titel | Pflanze |
|---------|--------------------------|------------------|
| 22 & 21 | Friedemann | Kaktus Palmen |
| 19 & 20 | Greta haut ab | Wonzimmer |
| 16 & 15 | Greta haut ab | Friedemann |

Angel
sind in Bild der Bücher
Jungs die Zocken
Mädchen
bi viel Kinder gibtes in die se
Belt 8000

ich will ein
TADDDY WALKO LUV
TILLY POTA ama opa
WENN
ANNA
ANNE
hat

alle be behinder
alle be anders
schlau, die böse
Gut-schön mann nicht
Halle nicht mama
Tockelton! rini kolner
Billa Orol
Friederichs zu viel

Land Glück
alle Liras aus
sähen in dem Bäumen
die koolen trümen hoch oben
wie sind ALE Ein waber
mit den PAUL auf

| | | |
|----|--|-----|
| T | | TIX |
| SE | | WEN |
| S | | |
| W | | |

Mädchen abdecken in bill
der Bücher
ich hab 35 Bücher suchen
die frage beant worten.
samen schmecken zocken so bingen.
LINA unu

Sind in Bilderbücher
Jungs: die Zocken?
Mädchen Antwort: Ja es gibt Jungs
Mädchen die zocken in Bilderbücher
ich hab 24 Bücher suchen musste
n um 2 Bilderbücher gefunden
die frage beantwortet.
- Erwachsene/Kinder, haben gezeichnet
Beide
zuhausel oder draussen
haben die gezeichnet
Konsolc?
Also in Meinen Leben Zocken
sehr viele z.b ich auch.

| T | SZ | T | W | T/N | WEM | T | T | IT | T | T | T |
|--|----|---|---|-----|-----|--|---|--|--|--|---|
| W S W i l B a u e n | | | | | | ge s c h i e n der heili gon, Glor König per Hein Rich | Prinz muss mal pipi Wölfe gibts doch gar nicht wie weihnach telt man? | Einmal Durehs ganze Jahr! Eul doch Eins. Zwei drei Angst vorber greta haut ab | Herr Kralbe räumt das meer auf Berti blau mutter Mutig bore matt Anchie bal d Disco Ich bin singig | Me lle Frey Nah das glück ich p K F g a u S An D ich gab - | A lle beb im ert Arbeit oder was tief im Ozean Theg und Hans Ich hab so eh geföh Wenn Annd Angst neht |

Warum Lieben Mädchen
Pink?

Warum meinen die Mädchen
das die Jungs nur blau
Lieben?

Wie viele tropfen weint ein
Mädchen?

Warum magen die Jungs
kein Marker?

Wie viele Mädchen weinen?

Wie viele Jungen weinen?

| Titel | Seiten Zahl | Ein Mensch? | Weint wo? |
|--------------------------------|-------------|-------------|------------------|
| Ich hab Da so ein Gefühl | - | ein kind | in denn Boden |
| Kommst du spielen Frida? | - | ein kind | in Garten |
| Lulu in der Mitte | - | ein kind | in den Boden |
| Die sprin die Grossen | - | ein kind | in stuhl |
| Luzi Libero | - | Mann | sofa |
| Ich bin ein Dieb | - | Kind | in Bett |

| | | | |
|----------------------------------|---|---------|-------------------|
| vielleicht | - | Kind | Mond |
| fünfter sein | - | Pinocio | in den stuhl |
| Kleine Socke | - | socke | stuhltrade |
| Die Dimec Aus fine | - | clown | stuhltrahl |
| Finger weg von diesem Buch | - | Monster | stehen |
| JoJaba | - | baby | Jemand hat tot |

Es war mega einfach

Wir haben mega viele bucher
gesehen

Es war ein bisschen Langweilig

Wir haben ganz viele kinder am
weinen gesehen.

Wir haben auch ein monster
am weinen gesehen

und noch ein clown
Pinocio, socke, baby am weinen
gewesen

ein Mann, erwachsene, baby, kinder

| Titel | Seitenzahl | Was macht der Junge oder Mädchen gerne | Wann Wo wie Wer |
|---------------------------------------|------------|--|-----------------|
| ICH WILL EIN SCHOKO CROISSANT SOFORT! | Nichts | Nichts | Nichts |
| Glitzer für alle | Nichts | Glitzer anziehen | draußen |
| Der Junge im Rock | Nichts | Mädchen sachen anziehen | an die Strasse |
| Als ich ein Kind war so wie du | Nichts | Reparieren | Im Haus |

| Titel | Seitenzahl | Wo Wann Wie | Jungs sachen Mädchen sachen |
|------------------------------------|------------|-----------------|---------------------------------|
| Mein Schatz ist Pink | | | Ponys, kurzen Prinzessinnen |
| Luzie Libero widerläsige Onkel | Nichts | Zuhause | Schleifen Pink |
| Das alles ist Familie | | nach der Schule | die Hände geben mit den Mädchen |
| Puppen sind doch nichts für Jungen | | Freizeit | Puppen |

| Titel | Seitenzahl | Wo Wann | Was Mädchen und Junge machen |
|------------------------|------------|---------|------------------------------|
| Roberts Beste Kuchen | Nichts | Zuhause | Kuchen Backen |
| So schnell wieder Wind | Nichts | draußen | Kleider von Junge |
| Ein Junge wie du | Nichts | Schule | Experimente |

Wir haben Zitronen angekukt (1) und gemerkt das alle anders sind. Wir haben Bilderbüchern angeschaut (2) Wir haben gelernt was vorurteile ist (3) Wir haben angeschaut in der Gruppe das nur eine etwas magt oder da nur eine nicht magt oder das alle mögen oder da niemand magt. (4) wir haben Bilder gemalt und gedruckt. (5) Bingo spiel! Es war schwierig ein duschendes Mensch zu finden und eine Dicke Frau. (7) Gibt es Jungs die typisch Mädchen sind. Gibt es Mädchen die typisch Jungs sind? Wie viel Wasser es in den Büchern gibt? Gibt es andere Grossfamilien?

Ich habe Bücher gesucht in dem Jungs und Mädchen sachen machen. ich habe viele dieinge gesehen (25) das Jungs Glitzer mögen oder das Jungs Mädchen Kleider anziehen. (2) Aber das Mädchen Jungs sachen machen habe ich nicht gefunden ausser Experimenten in der Schule (2) Ich habe viele bucher angeschau und viele gebacken. Es ist anders als in echten Leben

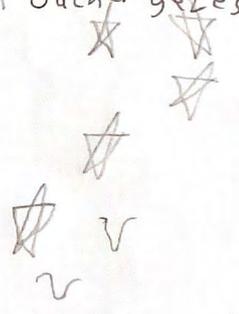
1. Ich hasse Bingo auf der
Weise.

2. es war ziemlich schwer die
sachen zu finden.

Wie viele Bäume gibt es auf dieser
Welt? wie viel geld gibt's
auf der Welt? wie viele Mensch
en gibt's im Bilderbuch?
gibt es Lesende kinder
in Büchern

Ich musste mich anstrengen.
Es war ziemlich schwierig
meine aufgabe zu lösen,
Ich habe fast keine Lesende

kinder gefunden. Ich habe mir
10 Bücher angeschafft, in echt
Lesen mehr kinder, manche
haben in echten Büchern gelesen.



| Titel | Seite | Wann? | Wo? | Wer? | Wo? |
|--|-------|-------|------------------|------------|--------------------|
| Die Hundskinder cht Alle Seiten eine Karte Frau Bär 204 Alle Bilder | 10 | — | zu se cent | Tiger, Bär | zu Hause center |

Tabelle

| TITEL | Seitenzahl | Was für ein Mensch | Was für ein Buch | Wann? |
|---|----------------------------------|--------------------|-------------------------------|-------|
| Glitzer für alle | keine | Jugend | grün rot | Tag |
| Mein Weg mit Vanesa 2 6 4 | keine | Matchen Jugend | 2 Pinke bwei se dwei se | Tag |
| kein Zucker waite oder Massmoggae Der schaurige Schusch | Meine Freundin Erde Tedy Toly | | | |

| Titel | Seitenzahl | was für ein Mensch | Wann? |
|-------------------------|------------|--------------------|--------|
| Gut das du da bist | keine | Ein Mensch | Morgen |
| kein Lisa ende | keine | 2 Blau grünez | |
| Ausflug zum Mond | | | |
| wir sind Tiger | | | |
| Die schlaue kleine Here | | | |

Fragen: Konsolen
~~was gibt es~~ gibtes?

wie viele

wie viele Stifte gibtes in Bücher?

wie viele Bücher gibtes in Bücher?
welche

wie viel Spielzeug gibtes in Bücher?
was gibtes für



Forschungsfrage:

Ich habe bweise 2 Pinke 2 Grüne 2 Blaue
1 Grün Rot Gefunden in ungefähr 20 Bücher
Bücher

Am meisten Bücher gibtes in Zonen die in
Schulen spielen Oder in Wohnungen



Man sit nicht was es für ein Buch ist
sie sind meistens nur Farbig:

In Meinem Leben steht immer was es
für ein Buch ist.



Wo kommen fast food vor?

~~hamburger cool~~ Sie essen in restaurant

hamburger war bisschen schwer zu finden
ich hab gats viel bucher gesucht ich hab nicht gefunden

| Titel | Seite | ort | Was |
|--|-------|------------------|---|
| dokumente sind Winclub Magian garnicht was kommt aus ressonanz Luke in den mitc | X | Kiosk Zentrum | es hat hamburger gerbraten Donner tagas dinner fleisch sandwich |

Krieg:
Gemeinsam:
Burger king:
Nintendo:
Spilplatz:

Hamburger

Wo kommen fast food vor?
Hamburger, Pomes und Doner

Orte

Zu Hause, Doner Laden, Hamburger

Laden, Hamburger, Blakatan, einem Kiosk

Menschen

Kind, 2 Kinder, 5 Kinder und 2 erwachs

2 Kinder und Hund, 2 Kinder u. 2 erwachs

enen und 1 Hund

Wie file

1, 3, 1, 2

Mag ich gar nicht!

Ich habe gefunden

Pomes, Doner, Glase, Schokolade, Tietel

Otto war nicht begeistert / Kein fast food

Tietel
Alles / Kein fast food

gelernt

Das ist mit Tiere im Bucher
Kein fast food ist und in Bucher
Mit Essen ist fast immer fast food



Verschiedene Autos
 Verschiedene Essen
 Verschiedene Kleider
Verschiedene Länder
 Verschiedene Schulen
 Verschiedene Menschen
 Verschiedene Material
 Verschiedene Bücher
 Verschiedene Kinder

Was für Länder
 sind in ein ^{Bilder} Büch.

| Titel | Seite | hinweis | Länder |
|-------|-------|-------------|------------|
| Alles | 34 | pinguine | Antarctica |
| | 56 | Eisberge | Australien |
| | 78 | Kanguru | Australien |
| | 9,10 | rote punkt | Japan |
| | 11,12 | flage | Mongolei |
| | 13,14 | kopfwackeln | indien |
| | 15,16 | Statuen | Russland |
| | 17,18 | pyramiden | egypt |
| | 19,20 | Croissant | Frankreich |
| | 21,22 | | |

| Titel 1. | | |
|------------------|---------------|------------------|
| Gian und Giachen | grau bunden | Schnee Schild |
| Lauras Stern | gross britane | OLLY'S Mülleimer |
| Die Vulkaninsel | Süd Afrika | Volcano |

nichts war schwierig



Anything

Was für Länder kommen
 im Bilderbücher. es gab klare
 Bücher wo die Länder
 drauf stehen und es gab
 Bücher wo die Länder nicht
 drauf stehen. Diese wache

War mega spass. ~~Alle kinder~~

~~sind andersst.~~ float

like a butterfly
sting like a bee.

A man who stands
for nothin falls for anthin

gibt es Sprechende Tiere

gibts eine buch wo schwarz weiss ist.

Welche sprechen die Tiere gibtes in Bilder Bücher

Titel
Seite
Tiere
Klasse

| Titel | Seite | Tier | Klasse |
|---|-------|----------------------------------|-------------|
| Jim hat Ket in Döck | 8 | Affe, Giraffe, Schweine, Elefant | Wirbeltiere |
| Nur mal kurz zu gehen | 5 | Affen | Wirbeltiere |
| Der schwarze Schussch | 5 | Huhn, Reh | Wirbeltiere |
| Der grüne | 5 | Mausfuchs | Wirbeltiere |
| Der Koadl trümt nach oben in den Bäumen | 6 | Krokodile | Wirbeltiere |
| hey Frisch | 4 | Katze | Wirbeltiere |
| Drei sind le einer zu viel | 13 | ich weiß nicht | Wirbeltiere |
| Lou erndet | 17 | Maus | Wirbeltiere |
| Mika in 10 Multipliziere | 9 | Mensch | Wirbeltiere |

| Titel | Seite | Tier | Klasse |
|-----------------|-------|-------|-------------|
| Jim macht druck | 9 | Affen | Wirbeltiere |

es gibt sprechen Tiere.
es gab Affen, Giraffen, Rehe, Hühner
es war schwer die Tiere zu finden.

Nachfolgend wird ein Fokus auf die Forschungsfragen und damit verbundenen Erkenntnisse der Schüler:innen gelegt. Diese werden vereinheitlicht und verkürzt erneut wiedergegeben. Anschliessend werden im Sinne eines ungerichteten Beobachtens (Abschnitt 6.3) exemplarische Aspekte ausgewählt, in Bezug zur Theorie gesetzt und ein Fazit gezogen. Im Folgenden finden sich diejenigen Fragen und Erkenntnisse, für deren Nutzung eine Zustimmung von Seiten Schüler:innen und Eltern erfolgte. Die Schüler:innen haben nach Wahl allein, zu zweit oder zu dritt eine Forschungsfrage er- und bearbeitet.

Im Folgenden wird in der «ich»-Form geschrieben.

Welche Pflanzen kommen in Bilderbüchern vor?

«Es gab viele Pflanzen, Bäume, Gebüsche, Sträucher, aber Kakteen und Palmen gab es mega wenig.»

«Es gab viele Pflanzen. Es war schwierig.»

Sind in Bilderbüchern Jungs und Mädchen, die zocken?

«Mädchen zocken in Bilderbüchern. Ich hab 35 Bücher durchsucht. Die Frage habe ich beantwortet. Es war schwer Zocker:innen zu finden.»

«Ja, es gibt Jungs und Mädchen, die zocken in Bilderbüchern. Ich hab 24 Bücher durchsuchen müssen und 2 Bilderbücher gefunden und die Frage beantwortet. Erwachsene und Kinder haben gezockt. Zuhause oder draussen haben sie gezockt. Also in meinem Leben zocken sehr viele, z.B. ich auch.»

Wie viele Jungen weinen? Wie viele Mädchen weinen?

«Es war mega einfach. Wir haben mega viele Bücher gesehen. Es war bisschen langweilig. Wir haben ganz viele Kinder am Weinen gesehen. Wir haben auch ein Monster am Weinen gesehen. Und noch ein Clown, Pinocchio, eine Socke, ein Baby, ein Mann, Erwachsene und Kinder.»

Gibt es Jungs, die typisch Mädchen sind? Gibt es Mädchen, die typisch Jungs sind?

«ich habe Bücher gesucht in dem Jungs Mädchensachen machen. ich habe viele Dinge gesehen, z.B. dass Jungs Glitzer mögen oder dass Jungs Mädchenkleider anziehen. Aber das Mädchen Jungssachen machen habe ich nicht gefunden, ausser ein Experiment in der Schule. Ich habe viele Bücher angeschaut und vieles gefunden. Es ist anders als im echten Leben.»

Gibt es lesende Kinder in Büchern?

«Ich musste mich anstrengen. Es war ziemlich schwierig meine Aufgabe zu lösen. Ich habe fast keine lesenden Kinder gefunden. Ich habe mir 10 Bücher angeschaut. In Echt lesen mehr Kinder. Manche Menschen haben in «Center» Bücher gelesen.»

Welche Bücher gibt es in Büchern?

«Ich habe Beweise: 2 pinke, 2 grüne, 2 blaue, 1 grünes und 1 rotes Buch gefunden in ungefähr 20 Büchern. Am meisten Bücher gibt es in denjenigen Bilderbüchern, die in Schulen Spielen oder in Wohnungen. Man sieht nicht was für ein Buch es ist. Sie sind meist nur farbig. In meinem Leben steht immer, was es für ein Buch ist.»

Wo kommt Fastfood (Hamburger, Pommes, Döner) vor?

«Hamburger war bisschen wer zu finden. Ich hab ganz viele Bücher durchsucht und ich hab nichts gefunden.»

«Orte: zuhause, Dönerladen, Laden, auf einem Hamburgerplakat an einem Kiosk. Menschen: 1 Kinde / 2 Kinder / 5 Kinder und 1 Erwachsener / 2 Kinder und 1 Hund / 2 Kinder und 3 Erwachsene und 1 Hund. Gelernt: Dass Tiere in Büchern kein Fastfood essen und dass in Büchern mit Essen fast immer Fastfood vorkommt.»

Was für Länder kommen in Bilderbücher vor?

«Es gab klare Bücher, wo die Länder draufstehen und es gab Bücher, wo die Länder nicht draufstehen.»

Gibt es sprechende Tiere?

«Es gab sprechende Tiere. Es gab Affen, Giraffen, Rehe, Hühner. Es war schwer, die Tiere zu finden.»

Gibt es streitende Menschen?

«Ich hab streitende Kinder gefunden in Büchern. Wir haben gelesen und dann geschrieben und wir haben viele Bücher angeschaut. Wir haben viele Bücher durchsucht, aber viele ohne Streit. Ein Junge hat mit einem Jungen gestritten.»

Wie wird fließendes Wasser in Bilderbüchern dargestellt?

«Es war einfach aber auch schwer Wasser (fließend) zu finden (in Bilderbüchern). Jeder hat seine eigenen Wege Wasser zu malen. Ich hab 5 Bilderbücher angesehen. In Echt ist das gleich, aber auch anders. Z.B. jeder Strom sieht anders aus, jede Welle fließt anders.»

Die Schüler:innen haben sich in ihren Forschungsfragen mit Themen der Natur (Pflanzen, Darstellung von fließendem Wasser, Länderdarstellung durch Landschaften und Tiere), des Essens (Fastfood), zwischenmenschlichen Konflikten (streitende Menschen), Gender (Rollenwechsel, Gefühle), mit Hobbies (zocken, lesen), Gegenständen (Büchern) sowie mit Phantastischem (sprechende Tiere) beschäftigt. Die Stränge, die hinsichtlich Erkenntnisse hätten aufgenommen werden können, sind zahlreich. Aus den Situationen, die es vermochten bei mir etwas auszulösen (Irritation, Widerstand, Aha-Momente), wurden sechs konkrete Beispiele ausgesucht. Mit Einbezug von Theorie werden im Folgenden Erkenntnisse daraus aufgezeigt, die über eine individuelle Ebene hinausgehen und von allgemeiner Bedeutung sein könnten. Da es sich um Re-Konstruktionen von Erfahrungen und Erwartungen handelt, sind

diese im Sinne eines «Verfehlen des Anderen» (May, 2021) immer als lückenhaft und unvollständig und vorläufig anzusehen (vgl. Abschnitt 1.3).

Sechs exemplarische Beobachtungen und die damit verbundenen Erkenntnisse:

(1) Lebensweltbezug

Beobachtung: Während einige wenige Forschungsfragen sich mit Geschlechterunterschieden und Büchern beschäftigten, hatten die meisten Fragen auf den ersten Blick keine erkennbare Verbindung zu den, während des Forschungsprojektes behandelten, Themen. Die Forschungsfragen hatten jedoch stets einen konkreten Bezug zur Lebenswelt der Schüler.innen. Während der Lebensweltbezug in anfänglichen Übungen nicht geäußert wurde (vgl. 1. Forschungstag, Abschnitt 5.3), so beziehen sich alle Fragen auf Hobbies, Interessen oder Erlebnisse der Schüler.innen.

Theoriebezug: Wie Kämpf-Jansen in ihrer Theorie zur Ästhetischen Forschung verdeutlicht hat, bildet die eigene Person mitsamt Erfahrungen und Interessen den Ausgangspunkt jeglichen Forschungsinteresses (Münste-Goussar, 2009, S.159; Lüth, 2022, S.255f). Auch hooks (1994) sprach sich gegen eine Trennung von Theorie und Praxis aus. Sie sieht die eigenen Erfahrungen als Basis für Theorie (S.61) und den Lebensweltbezug als Start für Bildungsprozesse (vgl. Kazeem-Kamiński, 2016, S. 76). Nach Kirchel (2020) ist für eine Anknüpfung von Lernobjekten an die eigene Lebenswelt dabei insbesondere die Wirkung ästhetischer Reize zentral (S.7f).

Erkenntnis: In den Erkenntnissen der Schüler.innen finden sich durch ihre Vergleiche mit ihrer Lebenswelt klare Hinweise darauf, dass sie erkennen, dass Bilderbücher nicht die Realität wiedergeben. Künstlerische Herangehensweisen dienen als Schlüssel für neue Sichtweisen, wobei dem Lebensweltbezug eine relevante Rolle zukommt (Duncker & Lieber, 2013, S.27). Partizipatives Forschen wiederum kann Forschende für ihre Lebenswelt befähigen, in dem sie Bekanntes in neuem Licht erscheinen lässt und zum kritischen Hinterfragen anregt (Starck & Noak, 2017, S.903).

(2) Natur und Umwelt

Beobachtung: Auffällig ist die erhöhte Auseinandersetzung mit der Natur und Umwelt, oder wie Hickey-Moody et al. (2021) es nennen, dem «non-human life» (Pflanzen, Wasser, Tiere, Länder/Landschaften) (S. 86).

Theoriebezug: Hickey-Moody et al. (2021) stellten fest, dass Kindern häufig in Beschäftigung mit nicht-menschlichem Leben ihr Selbstbild konstruieren und sich darin ihr stark ausgeprägtes Verständnis für die gegenseitige Abhängigkeit zwischen dem Menschen und seiner natürlichen Umgebung spiegelt (S.10). Auch innerhalb des Kinderbuchmarktes zeichnet sich dies ab: Bilderbücher mit Tieren und Naturszenarien sind in der Überzahl. Es scheint eine Korrelation zwischen dem Bilderbuchangebot und dem Grundinteresse von Kindern zu geben, wobei nicht klar ist, was sich wie beeinflusst hat.

Natur- und Umweltthemen sowie deren Einfluss auf Rezipient.innen sind auch im Fokus der aktuellen Bilderbuchforschung: «Lesen für die Umwelt: Verantwortung für Schöpfung. Umwelt

und Natur in Kinder- und Jugendbüchern entdecken» (Mitoka et al., 2023); «Gartengemeinschaften: Artenübergreifendes Erzählen in der Kinderliteratur» (Brun, 2022); «Zwischen Wissen und Handeln – eine qualitative Studie zu Sachbilderbüchern für Kinder über Umwelt und Klima» (Knauf, 2023) sowie «Ökokritische Stimmen aus der Sicht eines Kindes: Die Umweltfrage in der griechischen Kinderliteratur» (Tsonaka, 2022), um nur einige Titel zu nennen. Dabei wird insbesondere erforscht, wie Bilderbücher über reines informieren hinaus wirksam sein können: «Die soziale Wirklichkeit fordert eine Verantwortung der Kunst. Kurzzeitige Informationsvermittlung mit Abschreckung genügt nicht; sensible Ästhetik, die auf Langzeitwirkung angelegt ist, lässt hingegen hoffen (vgl. Schneider 1995, S. 161). Erkenntnis: Nach Tsonaka (2022) ist dabei «das Ziel der ökologisch engagierten Kinderliteratur nicht objektiv zu informieren, sondern die Leserinnen und Leser durch Einbildungskraft und sprachliche Intensität zum Handeln zu ermächtigen und ihre Energien zu mobilisieren» (S.80). Dabei verweist er auf Befunde der Entwicklungspsychologie, die aufzeigen, dass früh erworbene Werte das spätere Handeln bestimmen: «Deshalb dürfen wir damit rechnen, dass auch die ökologische Kinderliteratur durch einprägsame Szenen das Naturverhältnis der jungen Leserinnen und Leser nachhaltig beeinflusst» (Tsonaka, 2022, S.80).

(3) Un/Doing Gender

Beobachtung: Die binäre Unterscheidung zwischen männlich und weiblich wurde in drei Forschungsfragen aufgegriffen. Die Beeinflussung der Fragenwahl durch die Thematisierung von Gender während des Forschungsprozesses lässt sich nicht ausschliessen. Was jedoch interessant dabei war ist, dass während des Forschungsprozesses und in der Auswertung die Unterscheidung teilweise wegfiel und von genderneutralen Begriffen, wie «Kindern» und «Erwachsenen», die Rede war. Die Schüler:innen scheinen einen widersprüchlichen (sprachlichen) Umgang mit Differenz zu pflegen.

Theoriebezug: Der Umgang mit «Doing Gender» im Schulkontext wird kontrovers diskutiert. Das Thematisieren von Geschlecht in der Schule stellt nach Daud und Fischer (2022) ein Dilemma dar: Einerseits wird die Festigung von Gender-Stereotypen und das Auffordern zum aktiven Unterscheiden durch das Drüber-Sprechen befürchtet, andererseits wird auf die Verharmlosung der Wirksamkeit von Genderstereotypen hingewiesen, die ohne Thematisierung stattfindet (S. 55).

Auch Mecheril (2010) zitiert nach Mörsch und Landkammer (2014) spricht von einer paradoxen Anforderung an pädagogisch Handelnde und ein damit einhergehendes Paradox der Anerkennung, in der Differenz anerkannt werden muss, jedoch zugleich mit einer Kategorisierung und Zuschreibungen einhergeht. Situationsbedingtes Handeln, das Hinterfragen von Kategorien und Vorannahmen und das Aushalten von Widersprüchen scheint der Balanceakte zu sein, den es kontinuierlich auszuüben gilt (Mörsch & Landkammer, 2014).

Erkenntnisse: Die Widersprüchlichkeit die im «Doing Gender» steckt, zeigt sich auch in den Prozessen der Schüler:innen. Anfangs wichtig, werden die Geschlechterunterschiede teils bei den Erkenntnissen wieder ignoriert. Die Schüler:innen scheinen gut darin zu sein, diese

Widersprüchlichkeiten nicht nur auszuhalten, sondern auch selbst zu praktizieren – Kategorien zu bilden und gleichzeitig wieder zu verwerfen.

(4) Gefühle

Beobachtung: Emotionen spielten eine weitere wichtige Rolle. Innerhalb der Klasse waren Gefühle während der Forschungswoche sehr präsent, weinen und streiten an der Tagesordnung. Aber auch die Versöhnung, das Trösten, das Rücksicht nehmen und der gestärkte Zusammenhalt danach. So verwundert es nicht, dass diese beiden Themen Eingang in Forschungsfragen gefunden haben. Mit Weinen und Streiten wurden Gefühle gewählt (Frustration, Wut, Ohnmacht, Trauer), die gesellschaftlich weniger akzeptiert und eher tabuisiert sind, als die vermeintlich «Positiven», wie Freude, Zuneigung, Entspannung und Glück.

Theoriebezug: Seppälä et al. (2021) sehen einen wichtigen Aspekt der Arts-based research darin, Gefühle miteinander zu teilen, was für sie bedeutet «learning to listen where other people are at» (S.11). Gefühle helfen nach ihnen Verbindungen zu Mitmenschen auf neue Art und Weise herzustellen und sich um sie zu kümmern.

Erkenntnisse: Durch und über Emotionen kann Gemeinschaft hergestellt und kollektives Handeln angeregt werden. In der diskriminierungskritischen Bildung spielen Gefühle eine besondere Rolle. Es wird nicht in negative und positive Gefühle unterschieden. Alle Gefühle werden als gleichwichtig und wichtig erachtet. Tupoka Ogette (2018) beschreibt fünf Phasen der Selbsterkenntnis hin zu Antirassismus (Negieren, Widerstand, Scham, Schuld, Anerkennen), die wahrscheinlich auf den fünf Schritten der Trauer von Kübler-Ross (1972) basieren (Verweigerung, Zorn, Verhandlung, Depression, Annahme). In der Engaged Pedagogy ist es insbesondere der Schmerz, der eine zentrale Rolle spielt (vgl. Abschnitt 2.3). Emotionen können demnach als Schlüssel für Veränderungen dienen.

(5) Forschungsfragen

Beobachtung: Die Forschungsfragen der Schüler:innen mögen auf den ersten Blick vielleicht banal erscheinen.

Die Forschungsfragen der Schüler:innen wurden von Seiten einer Lehrperson teilweise als zu banal, zu wenig themenbezogen erachtet, auch als nicht «zu den Schüler:innen passend». Die Lehrperson versuchte während des Findungsprozesses mit den Schüler:innen «weiterzudenken», sie anzuregen, «was mit mehr Tiefgang» zu wählen. Ich wählte hingegen eine nicht wertende Haltung und bestärkte die Schüler:innen (und indirekt die Lehrperson) darin, auf ihre Interessen zu vertrauen und beteuerte, dass es keine thematischen Vorgaben für die eigenen Forschungsfragen gäbe – ausser die eigene Freude daran, etwas Neues herausfinden zu wollen.

Wie sich zeigte, spiegeln die erforschten Fragen der Schüler:innen die Themen aktueller Publikationen innerhalb der (Bilderbuch-)Forschung. Mikota et al. (2023), Brun (2022), Knauf (2023) sowie Tsonaka (2022) haben zu Umweltthemen in Kinderliteratur geforscht. Klatt (2018)

erforschte sprechende Tiere in literarischen Texten. Mit «Döner: eine türkisch-deutsche Kulturgeschichte» (Seidel & Fronterré, 2022) ist kürzlich eine Publikation zu Fastfood erschienen. Götte und Waburg (2021) widmen sich dem Umgang mit Gegenständen. «Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart» (Willms, 2022) versammelt Forschung über Genderkonstrukte, -aspekte und Fragen und ihr Wandel seit dem Mittelalter.

Theoriebezug: Vielleicht zeigt sich darin vor allem, dass Kinder das Produkt ihrer Gesellschaft sind und vorherrschende ~~Normalitäten~~ auch bei ihnen implizit wirken. In der Gesellschaft werden Diskriminierung, Rassismus und Machtverhältnisse auf struktureller Ebene nur als Randerscheinung thematisiert und angegangen (vgl. Abschnitt 2.1). Und dies zeigte sich auch bei den Schüler:innen. Sie konnten Differenzen zwar analysieren (vgl. Übung «typisch Junge/typisch Mädchen», Abschnitt 5.3, 1. Forschungstag) und vielleicht sind sie sich der strukturellen Wirkung bewusst – gezeigt und angesprochen wurde dies, entgegen der ursprünglichen Hypothese (Abschnitt 1.2.), mehrheitlich nicht. Ausser wenn es um eigene Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihres Alters ging. Dort erkannten und benannten die Schüler:innen die ungleichen und unfairen Machtverhältnisse, die es zwischen Eltern und Kindern oder Lehrpersonen und Kindern gibt. Diese Erkenntnis deckt sich mit der Beobachtung von Collins (2018), die in ihrer Arts-based research ebenfalls festgestellt hat, dass Studierende sich insbesondere dann leidenschaftlich mit Machtverhältnissen auseinandersetzen, wenn sie in ihrem Leben eine relevante Rolle spielten (S. 381).

Erkenntnisse: Es ist davon auszugehen, dass Adultismus bei den forschenden Schüler:innen einerseits eine häufig erlebte Diskriminierungsform ist und andererseits eine Gemeinsamkeit darstellt, die alle Schüler:innen gleichermaßen trifft. Diese kollektive Diskriminierungserfahrung scheint es den Schüler:innen zu ermöglichen, sie klar zu äussern und Forderungen zu stellen. Was andere Differenzlinien betrifft, scheint es keine weitere kollektive Erfahrung zu geben. Der widersprüchliche Umgang von Seiten Schüler:innen könnte aber auch darauf hindeuten, dass ich meiner eigenen Stereotype überführt wurde. Es scheint als hätten Schüler:innen untereinander andere Unterschiede als relevant erachtet als diejenigen, die ich ihnen zugeschrieben habe («gerne Fussballspielen» war z.B. ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal).

Gleichzeitig zeigt sich in der Deckungsgleichheit der Forschungsthemen von Schüler:innen und Forscher:innen, dass Kinder sehr wohl als aktive Forscher:innen taugen und partizipatives Forschen für alle Beteiligten, und somit auch für die Rezipient:innen, und dadurch für den Erkenntnisgewinn, wirksam sein könnte.

Die Einschätzung der Lehrperson wiederum verdeutlicht, dass es eine Hierarchie von Wissen gibt und sie insbesondere in der Schule von grossem Einfluss ist (vgl. Terkessidis, 2018, S.146f). Es gibt Wissen, das als relevant und solches, das als banal erachtet wird. Terkessidis (2018) folgend, bedürfte es einer Aneignung von Kontextwissen und «Erfahrungen mit der Vielheit anderer Wissensformen» seitens Lehrperson, um «die von den Lernenden mitgebrachten Formen von Vorwissen sinnvoll in den Unterricht ... [einzubetten]» (S.153) und sie insbesondere anzuerkennen und wertzuschätzen.

(6) Methoden der Datenerhebung und -auswertung

Beobachtungen: Die Schüler:innen arbeiteten hauptsächlich mit Tabellen für die Datenerhebung – was sich, wie in Abschnitt 5.3, 3. Forschungstag, beschrieben, wohl mit dem Vorschlag und damit verbundenen Einfluss der Lehrperson erklären lässt. Hingegen wurden teilweise auch künstlerisch-gestalterische Methoden eingesetzt. So wurden z.B. die Wasserdarstellungen in der Erhebung gezeichnet oder die Auswertung der Pflanzenforschungsgruppe als Bilder dargestellt. Auch die textbasierte Auswertung findet sich in individuellen grafisch gestalteten Darstellungsweisen wieder. Die Illustration spielte auch bei zweier Forschungsfrage eine Rolle (Wasser, Länder). Während bei der Wasserfrage, die Darstellung explizit im Zentrum stand, wurde bei der Länderfrage implizit nach der Darstellung von Landschaften und Tieren gesucht, diese wurden wiederum mit einem illustrierten Weltkartenplakat abgeglichen, um dadurch Erkenntnisse bezüglich geografischer Lage des Dargestellten zu erlangen.

Theoriebezug: Die Offenheit der Forschungsanlage sowie die leeren weissen Seiten der Journale haben allen Schüler:innen, analog zum Bilderbuch (Kreuznacht, 2022, S.57), Möglichkeiten für individuelle Ausdrucksarten geboten. Non-verbale Kommunikation wurde von den Kindern selbstständig praktiziert, um «embodied experience[s]» (Morris & Paris, 2022, S.102) auszudrücken.

Erkenntnisse: Künstlerische Auseinandersetzungen bieten unterschiedliche methodische Zugänge auf kognitiver und sinnlich-emotionaler Ebene, die es erlauben, Dinge auszudrücken, die es Text und Sprache nicht gelingt (vgl. Braun & Witt, 2017, S.17; Hickey-Moody et al., 2021, S.4; S.131f; Taube, 2017, S.11). Hickey-Moody et al. (2021) scheinen mit ihrer Einschätzung richtig zu liegen, wenn sie formulieren, dass gerade künstlerisch-gestalterische Ausdrucksweisen insbesondere für Kinder das Potenzial bergen, da teilhaben zu können, wo sie meist aussen vor gelassen werden – wie z.B. der (sozialwissenschaftlichen) Forschung (S.11).

Fazit

Wissenschaftliches Arbeiten war für alle Schüler:innen der Klasse möglich. Dabei zeigten sich die unterschiedlichen Zugänge zur Welt. Während die einen den Gestalterischen (Zeichnen, Drucken, Theater, Fotografieren) bevorzugten, gingen andere im Analytischen (Forschungsfragen, Datenerhebung und -auswertung) auf. Aus der Schüler:innen-Forschung geht hervor, dass Kinder das Potenzial haben Differenzen und Machtverhältnisse zu erkennen, sie zu analysieren und zu de/konstruieren (wenn sie dazu aufgefordert werden). Insbesondere scheinen dabei vielfältige methodische Zugänge, über Text und Sprache hinaus, förderlich zu sein, wobei Gefühle und das gemeinsame Forschen, resp. eine forschende Haltung, eine besondere Rolle spielen. Entgegen der ursprünglichen Hypothese äusserten Kindern erkannte Differenzen und Diskriminierung und damit verbundene Bedürfnisse von sich aus meist nicht deutlich (eine Ausnahme bildet der erfahrene Adultismus), leugneten sie oder verfielen in idealisierte Verallgemeinerungen. Dieser widersprüchliche Umgang spiegelt das gesellschaftliche Verhalten, das sich wiederum in Bilderbüchern manifestiert. Insofern kann

davon ausgegangen werden, dass die vorherrschenden Normen sowohl einen Einfluss auf Bilderbücher als auch auf das Verhalten von Schüler:innen haben. Inwieweit dabei die Bilderbücher (gegenüber der gesellschaftlichen Prägung/Sozialisation ausserhalb davon) eine tragende Rolle spielen, ist mit der vorliegenden Forschung nicht zu beantworten. Abschliessend soll auch erwähnt werden, dass die Schulbibliothek eine äusserst diverse Auswahl an (Bilder-)Büchern bietet, die insbesondere das Erkennen von normativen Stereotypen erschwert.

6.3 Arts-based educational research (ABER) als transformative Praxis

menschen sehen
von weitem ähnlich aus und
von nahem ganz anders;
Wie unterschiedlich Kinder
Katzen malen.

viele gibt es
aus der Bücherei:
wie stellt man
fließendes Wasser
in Bilderbücher fest?

was haben wir gemacht Foto
was haben wir gelernt das Menschen anders
das war Überrascht das wir fotografieren machen

Antwort: Nächste Seite

Montag 20. 3. 2023

Mir hat gefallen das
wir Katzen gemalt
haben. Und das wir
Foto's gemacht haben.

Montag: ...
Mittwoch: Wir haben im Spielboden
unterschiede gelernt.
Donnerstag: Wir haben bilder
gemacht

montag:
Wir haben Zitronen angekuckt,
Mittwoch:
Wir haben an der druckstelle Bilden
gedruckt.
Donnerstag:
Wir han fotos von uns gedru

~~Ich wil abeinander haben
das wir gedrückt.
mir gefelt das wir fotos
von uns gemacht.
Das wir Zitronen
angeschnitten haben.
Ich han gelernt
das alle Menschen anders ist.~~

21.3.2023
Mittwoch
Spasgemacht? das droken.

~~Montag~~
Vom Montag das nicht gleich ist.

Wir haben am Montag
gesagt das nicht gleich zum
Beispiel das die Zitronen nie
gleich sind.

Bilder bücher bingo
einfach war es ein bild zu
finden von einem Tisch.

~~Alle z~~
Alle Zitronen sieht anders

gemacht unter schide gemerkt
gelernt das menschen nicht gleich ist
überrascht
das fortete. nicht sehen

$$\begin{array}{r} 111-1234 \\ 111-1242 \\ \hline A \end{array}$$

Wir haben fotos gemacht.
Ich hab gelernt wie ein
kamera benutzt.

Das wir kamera benutzt

Mit den bücher
arbeiten.

In der Drückstelle
arbeiten.

In der Drückstelle
arbeiten.

Wir haben geschichten gelesen
und bücher geschickt

Wir haben über Nicht alle Menschen
sind gleich.
in der druckstelle unser fotos haben wir
metall papier mit ein bleistift durch
Und dann mit so ein schwarze farbe
und dann geputzt.

das wir ein geschichte lesen
2. das wir mit ein papie von hand druck
en.

das wir fotos gem
macht haben, das je
der anders, wir ha
en gedruckt.

Was hast du heute gelernt?

Wie man eine digitale Kamera benutzt.

Was haben wir gemacht?

Wir haben Katzen gemalt.

Was hat dich überrascht?

Das wir Foto's gemacht haben.

Eine grosse Zitrone
Eine kleine Zitrone

Punkte
Sauer
gelb
Limonade

Vorurteil

Frage: Montag
Et was das man sagt ohne es gesehen hat?
mit Kameras Fotos gemacht
Bücher aus der Bibliothek ausgeben.

* Ein Vorurteil ist immer falsch!

~~Zit~~
unterschiede erkennen
mit der Zitrone
Bilderbücher angeschaut.
Vorurteil = Alle Mädchen
sind schwach. Alle Menschen
sind anders.

Mittwoch

Wir waren in der Druckstelle
Donnerstag
Wir haben Sachen über druckt
Montag
Wir waren in der Aula und haben Zitronen
verglichen



gemacht: Zitronen ange kukt.
gelernt: Das jeder anders ist.
über rascht! Das jeder anders ist

Einlaufen, Fussball spielen,
malen, schaukeln
gelernt

Das menschen anders
sind, Das wir Fotos
machen mussten, ürgelt
was mit Zitronen gemacht

104-4484
klea

Was habe ich gemacht
eine Foto gemacht
was habe ich gelernt
Das Lemonen nie gleich
sind

Überschicht
gibt nichts

Am was hastu gedenkt?

Lemonen: Das Lemonen nie gleich
Typisch: alle alte menschen sind
Vorurteil: Dass Jungs nicht gliz

in was hast du dich ariten
dann wir setronen ein beschaut.
wir haben bill der Bücher an
geschaut von Mädchen und Jan

Donnerstag: Das mit den Bilder
Mittwoch: Die Bilder gemacht
Montag: Wir mussten malen was
du schon mal gelesen
hast.

Schwer: Das Müll
Einfach: Ein alles mann

~~gitarnt~~
~~Partse~~

gemacht habe
meine Aufgaben
gelernt habe ich
halb viel
Überschicht bin ich.

Fussball Ball Menschen
Wir haben
Foto Mansurah
700-9765
Ich habe
gelernt das
alle Mädchen
anders sind.
Miche hat über
das Mädchen und
Jungs das gleich
sein haben.
Über eine Gruppe Sagen.

Zitronen
Klein
Gelb
Oval
Alle Zitronen sind anders zB.
Wir haben Fotos gemacht
die wir öfter machen. Wir haben
Bilderbüchern an geschaut.
Vorurteile = sind wenn viele Menschen
etwas sagen das aber nicht sehr stimmt.
Alle mit Lungen Harren sind schön
Alle alte Menschen könne Fussball spielen
Ein vorurteil stimmt nie!

Wir haben Zitronen angeschaut
Wir haben gelernt was vorurteile ist
Wir haben angeschaut in der Gruppe das
wir eine etwas magt oder du nur eine nicht
magt oder das alle mögen oder da nimmt
müsst. Wir haben Bilder gemalt und
gedruckt.
Bingo spiel: Es war schmirik ein duschendes
Mensch zu hinter und eine Dicke
Frau.
Gibt es Jungs die typisch Mädchen sind.
Gibt es Mädchen die typisch Jungs sind?
Wie viel Wasser in den Büchern gibt?
Gibt es andere Grassformilien?

~~gitarnt~~
~~Partse~~

gemacht habe ich
meine Aufgaben
gelernt habe ich
halb viel
Überschicht bin ich.

gestern haben wir bilder
gemacht.
Im Montag haben wir
alle kinder einen bild gemalt.

Das ist mir wichtig
Heute gewesen 22.3.2023
Das wir sachen gedruckt
haben. Die meistens vorurteile
sind falsch. Alle möher
wo Dick sind und 40
Jahre alt sind & ein weisses
Auto haben sind Gemein!

Mit Markt & gefahren: das habe 20 was
und fotos gemacht
und gemalt.
und gedruckt

Ich fande toll
das wir auf dem
Kinder Boden
waren. Und das
wir heute
Die Figur von uns
gedruckt haben.
Und das wir
die Zitronen
richtig ange-
schaut haben.

In diesem Abschnitt wird erörtert, inwiefern die Arts-based research geeignet ist, um mit Kindern zu arbeiten und ob sie Transformationen in Richtung Sozialer Gerechtigkeit anzustossen vermag. Es wird auf die Partizipationsstufen innerhalb des Forschungsprojektes eingegangen, einzelne angewendete künstlerische Methoden werden ausgewertet und beobachtete Transformationen werden aufgezeigt und verortet. Abschliessend wird im Fazit die zweite Forschungsfrage beantwortet.

Partizipation

Basierend auf der Partizipationsmatrix (Abb. 6) von Bükler et al. (2018, S.111; vgl. Abschnitt 4.1) wird nachfolgend auf die unterschiedlichen Partizipationsstufen innerhalb des Forschungsprojektes eingegangen. Das Forschungsprojekt als Ganzes einer Stufe zuzuordnen wird als unmöglich erachtet. Es wird daher in einzelne Phasen unterteilt.

Während der Rahmung, die von mir und den beiden Klassenlehrpersonen unternommen wurde, befanden sich die Schüler:innen auf Stufe 4. Sie wurden frühzeitig durch die Lehrpersonen für die Teilnahme angefragt und mündlich sowie per Brief (der auch an die Eltern ging) detailliert über das Forschungsprojekt informiert. Die nachfolgende Einwilligungserklärung beinhaltete zusätzliche Informationen und eine Einflussnahme in ausgewählten Bereichen, was bezgl. der Information Stufe 6 und hinsichtlich des Verständnisses und des Einflusses der Stufe 7 entspricht. Die Teilnahme war obligatorisch, da das Forschungsprojekt innerhalb der Schulzeit stattfand (keine Einflussnahme), jedoch hatten die Schüler:innen Einfluss auf den Weg zur Druckstelle (ÖV oder spazieren), die Tagesabläufe (Reihenfolge und Dauer der Übungen), auf Pausen (wann und wie lange) und konnten meist frei wählen, wo im Raum sie in welcher Körperhaltung arbeiten wollten (Stufe 7). Die Forschungswoche wurde von mir initiiert, Grundlagen wurden frontal, in Einzelarbeit oder in Gruppen vermittelt und erarbeitet. Die Zusammenarbeit entsprach der Stufe 6 für die ersten beiden Forschungstage. Punktuell gab es immer auch Momente, die der Stufe 7 und auch Stufe 8 entsprachen, etwa Momente in der Druckwerkstatt oder der Schulbibliothek. Die von den Schüler:innen durchgeführten Forschungen lassen sich der 7. oder 8. Stufe zuordnen. Sie entschieden selbständig über ihre Frage, die Gruppe, den Prozess, die Erhebung und die Auswertung. In dieser Phase waren die Erwachsenen lediglich Begleiter:innen und dies jeweils nur, wenn sie darum gebeten wurden (wobei der Einfluss von Lehrperson und weiteren erwachsenen Akteur:innen nicht ausgeblendet werden darf).

Da ich während des Forschungsprojektes teilweise allein war mit einer Gruppe, lag die Verantwortung für die Schüler:innen bei mir. Dies schuf eine hierarchische Differenz, die es stets zu reflektieren galt, da sie die Atmosphäre und die Forschungsprozesse beeinflusste. Die Einbettung in die Schulzeit brachte ressourcentechnisch Einschränkungen mit sich. Nachdem die Erkenntnisse innerhalb der Halbklassen präsentiert waren und das Projekt gemeinsam reflektiert wurde, endete das Forschungsprojekt für die Schüler:innen mit der Präsentation der Drucke im Ausstellungsraum. Die Reflexion des Projektes sowie die Präsentation sind den höheren Stufen (6/7/8) zuzuordnen. Die Auswertung und Aufbereitung wurde von mir im Nachgang an die öffentliche Präsentation getätigt. Die Daten wurden analysiert, Theorien beigezogen, Erkenntnisse gewonnen und ein wissenschaftlicher Text

verfasst. Auch wenn ursprünglich geplant war, ein Grossteil dieser Schritte gemeinsam mit den Schüler:innen zu machen, reichte die Zeit dafür nicht. Diese Phase entspricht demnach keiner Partizipationsstufe, was einen erheblichen Einfluss auf die Erkenntnisse, die nun einzig aus meiner Sicht verfasst wurden, hat.

Auch die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen lässt sich unterschiedlichen Stufen zuordnen. So haben sie während des Prozesses verschiedene Rollen eingenommen. Von aktiv begleitend und aktivierend, über gleichwürdig mitmachend bis zu abwesend war alles vertreten. Selbst Forschung betrieben haben sie nicht. Hingegen konnten auch bei ihnen Veränderungen durch Beobachten, Austausch oder gemeinsame Reflexion angeregt werden.

Künstlerische Methoden

Das Zeichnen einer Geschichte eingangs und ausgangs der Forschungswoche war ursprünglich dazu gedacht, die Schüler:innen ihre eigenen Lernprozesse wahrnehmen zu lassen. Inwiefern dies geklappt hat, lässt sich nicht beurteilen. Die beiden Momente wurden von den Schüler:innen jedenfalls mehrfach positiv hervorgehoben während der abschliessenden Feedbackrunde. Sicher ist, dass sie etwas ausgelöst haben bei den Schüler:innen und bei mir. Spannend ist, dass sich die Bildkompositionen jeweils ähneln und dass es gelingt, die beiden Zeichnungen der gleichen Person zu erkennen, auch wenn sich der Inhalt verändert hat. Eine individuelle Befragung der Schüler:innen wäre hier bestimmt aufschlussreich gewesen. Auch hätte ich bildanalytisch vorgehen können, um genaueres über die Bedeutung und den Lernprozess herauszufinden (der Bereich der Kinderzeichnungsanalyse ist breit erforscht). Für den Forschungsprozess empfand ich es jedoch als viel wertvoller, dass diese beiden Situationen die Schüler:innen in «flow»-Momente versetzten und zu einer veränderten Atmosphäre führten. Eingang lösten die Zeichnungen eine tiefe Ruhe aus, gefolgt von einem angeregten Austausch über die gezeichneten Schlüsselszenen. Ausgangs erfolgte erneut ein langer Moment der Stille. Beide Male fragten die Schüler:innen nach mehr Zeit, sie wollten noch weiter zeichnen. Auch dramaturgisch erachtete ich die Wiederaufnahme der ersten Aktion am Ende als runden Abschluss.

Die Fotomethode hat sich als geeignete Methode herausgestellt. Einerseits hatten die Schüler:innen Freude, sich im digitalen Fotografieren mit den Kameras zu üben, andererseits bot die Fotografie den Schüler:innen repräsentative Handlungsmacht. Sie selbst konnten entscheiden wann, wo, wie und mit wem sie sich inszenieren wollten. Gerne wäre ich dabei gewesen, als sie in der Druckwerkstatt ihre Fotos besprochen haben – was ist sichtbar, was unsichtbar, wie wurde was gerahmt?. Das ethische Dilemma, das mit der Fotografie einhergeht, wurde durch den Transfer mittels Drucktechnik umgangen (vgl. Switzer, 2018, S.193). Ganz im Sinne von hooks, zitiert nach Switzer (2018), konnte mittels Fotografie die dominante Repräsentation aufgehoben werden, indem Schüler:innen sich selbstbestimmt inszenierten, wobei Repräsentation, als ein sich Zeigen und angeschaut werden, ein kontinuierlicher Kampf bleibt (S.203) und sorgsam angegangen werden muss.

Die Frage- und Begriffeboxen haben sich in diesem Setting nicht bewährt. Die mündliche Interaktion hat überwogen, Fragen und Begriffe wurden gleich im Moment geklärt und diskutiert.

Transformationen

Ein Erkenntnisinteresse der Arbeit war es, herauszufinden, inwiefern künstlerisch partizipatives Forschen transformatives Potenzial besitzt. Im Folgenden werden exemplarisch Transformationen erläutert, die während der Forschungswoche von mir beobachtet werden konnten. Sie werden als kurze Vignetten dargestellt und sind den sechs unterschiedlichen Akteur.innen-Gruppen zugeordnet.

(1) Schüler.innen

Auf Schüler.innen-Ebene konnten gleich mehrere Veränderungen beobachtet werden, die teilweise von den Schüler.innen auch benannt wurden.

Die Schüler.innen haben Rüstzeug für wissenschaftliches Arbeiten, kritisches Hinterfragen, digitales Fotografieren sowie für Drucktechniken gekriegt, angewendet und somit Lernprozess in diesen Bereichen weiterentwickelt.

«Flow»-Momente wurden beim Zeichnen, beim Bilderbücher analysieren, beim Eintauchen in Bilderbücher, beim Theater spielen sowie beim Drucken beobachtet. Es sind auch diese Aktivitäten, die die Schüler.innen als besonders toll bewertet haben.

Während ihr anfängliches Interesse für Bilderbücher und das Lesen sehr gering war, haben eine Vielzahl an Schüler.innen sich die Bilderbücher während des Forschungsprojektes gegenseitig vorgelesen oder sie alleine gelesen und sie gegen Ende für zuhause ausgeliehen. Nicht nur die Lust an Bilderbüchern konnte (wieder-)erweckt werden, auch jene für das Einfluss nehmen auf die Lehr-Lern-Settings. Schüler.innen haben Räume verändert und sie sich angeeignet, sich überlegt wo sie wie am besten Arbeiten können, haben Einfluss auf die Reihenfolge und Dauer der einzelnen Aufgaben genommen, haben Bewegungspausen eingefordert und ihr Gespür für Atmosphären und Bedürfnisse scheinbar geschärft.

Überdies haben sie neue Räume und Angebote entdeckt und gleich selbständig genutzt. So war sowohl die Druckwerkstatt wie auch der Spielboden zu Beginn allen unbekannt. Einige haben die Angebote bereits während der Forschungswoche in Anspruch genommen, weitere hatten sich für einen darauffolgenden Ferienworkshop in der Druckwerkstatt angemeldet. Auch scheint es, als hätten sie einen frischen Blick auf ihre Schulbibliothek gewonnen. Auf die unterschiedlichen Arbeits- und Lesenischen, auf die dort arbeitenden Menschen und ihre Kompetenzen (über die Hausaufgabenhilfe hinaus) sowie auf die Bücherkästen voller Bilderbücher, die bis anhin von ihnen nicht genutzt wurden.

(2) Lehrpersonen

Die Lehrpersonen zweifelten während den Vorbereitungsgesprächen, dass ihre Schüler.innen die nötigen Kompetenzen für partizipatives Forschen mitbringen würden. Dass Lehrpersonen mit ihrer Einschätzung bezüglich der Leistung und des Potenzials von Schüler.innen häufig falsch liegen, ist kein Geheimnis, kann aber weitreichende Folgen haben (baba news, o.J.b).

Das Finden eines Forschungsthemas und einer eigenen Forschungsfragen fiel nicht allen Schüler:innen von Beginn an leicht. Aber wie alle Prozesse, muss auch dieser geübt werden und stellt auch für erwachsenen Forschenden eine Herausforderung dar. Am Ende hatten alle eine Forschungsfrage, die sie interessierte und durchliefen sehr selbständig und mit Freude einen Forschungsprozess. Einige kamen in «flow»-Momente und waren nicht mehr zu stoppen, während andere ebenfalls in «flow»-Momente gerieten, jedoch nicht was das Erforschen der eigenen Frage anbelangte, sondern das Eintauchen in und die Lektüre der Bilderbücher. Wieder andere empfanden es als sehr wertvoll eine Ausgangslage zu haben, in der sie gemeinsam und gleichwertig – über Sprachbarrieren und individuelle Kompetenzen hinaus – mit Mitschüler:innen zusammenzuarbeiten konnten. Es gab keine Gruppe/Einzelperson, die vorzeitig abbrach, nicht mit Enthusiasmus in Bilderbücher eintauchte oder keine Erkenntnisse erlangte. Die Bedenken von Seiten Lehrpersonen erwiesen sich als nichtig. Künstlerisches Forschen scheint bei allen Schüler:innen intrinsische Motivation zu fördern und lustvolle Zugänge zu Lerninhalten zu ermöglichen – auch wenn nicht bei allen zu denselben.

Durch dieses «Gelingen» haben die Lehrpersonen eine neue Perspektive auf einzelne Schüler:innen gewonnen. Auch innerhalb der Druckwerkstatt sowie an der Präsentation haben sie die Schüler:innen neu kennengelernt, was sich teilweise an ihrer Überraschung, ihrem Erstaunen oder ihrer Freude bemerkbar machte.

Inwieweit der Einsatz von Bilderbüchern im Unterricht, die Nutzung der Schulbibliothek, das Journal-Führen sowie das forschende Lernen als Methoden und Ansätze nun Eingang in ihr Repertoire halten, lässt sich nicht abschätzen, wird sich aber auf Dauer zeigen.

(3) erweiterte Schulkollegen:innen

Nebst den Lehrpersonen waren Akteur:innen der Schulbibliothek, Lehrpersonen der Parallelklassen sowie VIKAR:innen punktuell involviert in das Forschungsprojekt.

Ein Gespräch mit einer Lehrperson und einer Parallellehrperson rund um Diversität und religiöse Neutralität der Schule hat Wirkung gezeigt. Aufgrund des zu dieser Zeit aktuellen Ramadans und der fehlenden Feiertage und Schulevents diesbezüglich, konnte im Vergleich zu Weihnachten und Ostern die vermeintliche Neutralität der Schule widerlegt werden. Ideen für mögliches Feste-Feiern innerhalb von Schule, das alle gleichermassen anerkennt und wertschätzt, wurden gemeinsam gesponnen und scheinen künftig umgesetzt zu werden.

Die Akteur:innen der Schulbibliothek waren äusserst interessiert am Vorhaben und haben die Schüler:innen punktuell unterstützt in den Analysen. Ihre Äusserungen lassen darauf schliessen, dass sie einen neuen Blick auf ihre eigenen Rollen sowie Inspiration für künftige Vorhaben gewonnen haben.

(4) Kooperationspartnerin

Mit der Kooperationspartnerin gab es äusserst spannende Diskussionen und Aushandlungen bezüglich der Balance zwischen (legitimierter) künstlerischer Qualität und einem hohen Mass an Partizipation. Diese Debatten rund um Geschmack sind innerhalb der (kritischen)

Kunstvermittlung verbreitet (vgl. Erni, 2015; Puffert, 2015). Mit dem Wissen, dass die Drucke innerhalb eines renommierten Ausstellungsraums präsentiert würden, gab es Unbehagen seitens Druckwerkstatt. Ihr Anspruch an eine spezifische künstlerische Qualität, ohne Herzchen, Smileys und Slogenhaftes (best friends forever / yolo) überwiegte die freie Gestaltung seitens Schüler.innen. Der Austausch war bereichernd und zeigte die unterschiedlichen Anforderungen der einzelnen Akteur.innen, die je nach Setting variieren. Die Druckwerkstatt empfand das Ausstellen in diesem Ausstellungsraum als Privileg und wollte es als Plattform nutzen. Der gefühlte Druck, künstlerisch hochwertige Drucke präsentieren zu müssen, stieg. Ich hingegen wollte ausbrechen aus dieser Logik des akademisch geprägten Verständnisses von Qualität und den Kindern die Deutungsmacht darüber lassen, was sie gerne ausstellen würden. Ich empfand die Herzchen und Sprüche als ein ihnen innewohnendes Bedürfnis, eine Zugehörigkeit, eine Art geteilte Bildsprache oder erachtete es als wertvolle Auflehnung. An der Präsentation (mit Drucken mit Herzchen und Slogans) waren dann alle begeistert und der Austausch mit der Druckwerkstatt floss in reflektierter Form in ihren aktuellen Jahresbericht mit ein. Ein weiterer Punkt, der Reflexion auslöste und als Inspiration diente, war das Arbeiten von Inhalt aus. Die Druckwerkstatt geht in ihren Standardangeboten vom Material oder einer Technik aus. Für sie war es neu, ausgehend von einem Inhalt gestalterisch zu Arbeiten innerhalb der Druckwerkstatt. Die Gespräche wiesen darauf hin, dass in dieser Arbeitsweise ein Potenzial erkannt wurde, welches die Druckwerkstatt gerne öfters anwenden möchte, insbesondere auch bezüglich diskriminierungskritischer Bildungsarbeit.

(5) Rezipient.innen

Die Präsentation innerhalb des Abschlusses des Langzeitprojektes war der Moment, an dem die Rezipient.innen, mehrheitlich Eltern, Geschwister, Angehörige, aber auch externe reguläre Besuchende, das Entstandene auf sich wirken lassen konnten.

Dabei waren diejenigen mit Bezug zu den Schüler.innen alle zum ersten Mal im Ausstellungsraum. Als ausserschulischer Treffpunkt mit Apéro bot der Event insbesondere ihnen eine veränderte Atmosphäre untereinander.

Dadurch dass die Schüler.innen die Regeln des Ausstellungsraums bestimmten, als Einlasskontrolle oder Security unterwegs waren, ermahnten, testeten und kontrollierten und detailliert Auskunft gaben über den Prozess und das Entstandene, gelang es ihnen durch Übertreibung oder Verfremdung Regeln als solches zu entnormalisieren, was die Besuchenden zum Nachdenken anregte und interessante Gespräche auslöste. Einige Schüler.innen, die sich im Schulkontext meist nicht sehr motiviert zeigen, waren mit so viel Enthusiasmus unterwegs, dass ihr privates Umfeld einen neuen Blick auf sie gewann.

(6) Autorin

Während des Forschungsprozesses hatte ich unterschiedliche Rollen inne. Ich war beteiligt an den Konzeptions-, Durchführungs- und Reflexionsprozessen und beobachtete, analysierte

und reflektierte gleichzeitig meine Praxis. Dieser Rollen-Widerspruch bedingt ein stets kritisches Reflektieren der eigenen Position.

Während die Schüler:innen eigenen Forschungsfragen nachgingen, habe auch ich Aktionsforschung betrieben. Die Analyse der eigenen Praxis, das Hinterfragen vorherrschender Regeln, Normen und Rahmenbedingungen sowie der Wunsch nach Veränderungen waren dabei zentral (Mörsch, o.J.e). Als Methode wählte ich u.a. ungerichtetes Beobachten. Nach Schäfer (2004) zitiert nach Winderlich (2009) ist es eine wichtige Methode, um (ästhetische) Bildungsprozesse von Kindern zu dokumentieren. Zu erfassen « ... was die Aufmerksamkeit der Wahrnehmenden erregt. Es ist für Überraschungen offen ...» (S.243). Dabei wird nicht nur das Geäußerte beobachtet, sondern auch der Umgang und die Auseinandersetzung, die das Kind mit sich und seiner Umwelt pflegt (Winderlich, 2009, S.243). In einem Verweben von Theorie mit Aktion und Reflexion durchlief ich so spiralförmig eine diskriminierungskritische Veränderungsarbeit und widmet mich den von Mörsch (o.J.e) vorgeschlagenen Fragen: «Wie kann ich (mit anderen gemeinsam) meine eigene Praxis verändern? Wie kann ich (mit anderen gemeinsam) den Kontext, in den meine Praxis eingebettet ist (z. B. die Institutionen oder die lokale Politik, die gesellschaftlichen Verhältnisse), verändern?».

«Seit den Uranfängen des Lehrens und Lernens gilt derjenige Schüler [sic] als normal, der dem Unterricht den geringsten Widerstand entgegensetzt – der scheinbar nicht an unserem [gemeint sind die Lehrpersonen, A. d. A.] Wissen zweifelt und unsere Kompetenz nicht auf die Probe stellt; ein Schüler [sic], ..., der während unserer Unterrichtsstunde aufhört, ein quirliges Kerlchen [sic] oder pubertätsbeladener Jugendlicher zu sein, ein Schüler [sic] der von der Wiege an überzeugt ist, dass man seine Begierden und Emotionen durch Übung des Verstandes zügeln muss, ...» (Pennac, 2009, S.251).

Der Schulkontext und meine ehemaligen Erfahrungen als Lehrerin haben abgefärbt. Es zog mich teilweise in eine mir eher unsympathische Schullogik. Punktuell sah ich mich vorherrschende disziplinarische Regeln durchsetzen – ich forderte Stille und wollte, dass alle alles aus den Händen legten und nach vorne blickten. Mein eigenes Verhalten erstaunte mich. Der Einbezug des Köpers, das Zeichnen, Malen oder Hände beschäftigen während Gesprächen und während des Zuhörens sowie freiwilliger Blickkontakt sind mir wichtige Anliegen, für die ich mich sonst stark einsetze und viel Raum lasse. Es gelang mir mein eigenes Erstaunen beim darauffolgenden Zusammentreffen mit der Klasse zu äussern und gemeinsam mit den Schüler:innen den Un/Sinn solcher Regeln zu besprechen. Neue Rollen bergen also auch immer Chancen, z.B. für neue Lernerfahrungen, kritische Auseinandersetzungen und gemeinsames Wachsen.

Hinsichtlich des Gruppenerstellens innerhalb von Schulklassen hat sich ein Spannungsfeld eröffnet, für das ich keine abschliessende Lösung gefunden habe. Gruppen selbst wählen lassen oder zuteilen? Sollen Schüler:innen wählen, mit wem sie gut arbeiten können und wollen? Sollen Gruppen ausgelost werden, damit niemand ausgeschlossen wird? Wie umgehen mit Schüler:innen, mit denen niemand arbeiten will?

Ein weiteres Spannungsfeld ist die Balance zwischen geringem Eingreifen und dem Anregen Anderer, ihre Komfortzone zu verlassen. Ich entschied mich für möglichst geringes Eingreifen und liess die Schüler.innen selbst entscheiden, ob sie zufrieden waren mit ihren Ideen und Resultaten, während die Lehrpersonen meist mehr «dranblieben» und somit, aus meiner Sicht, auch Einfluss auf die Ideen der Schüler.innen genommen haben. Habe ich Chancen verpasst, Schüler.innen dahingehend anzuregen, dass sie über sich hinauswachsen, sich nicht mit der erst besten Idee zufriedengeben? Oder habe ich sie darin bestärkt, selbst herauszufinden, was in ihnen steckt und sich selbst einzuschätzen?

Das gesamte Setting beinhaltete Widersprüche, mit denen ich einen Umgang finden musste, was meist intuitiv und in Absprache mit den Schüler.innen geschah:

- Zeitmangel versus Zeit für Lernprozesse
- individuelle oder kollektive Bedürfnisse (Raumaneignung, Bewegungspausen, Dauer und Reihenfolge der einzelnen Phasen, Datenerhebungsmethode, Forschungsprozess)
- klarer Rahmen versus Offenheit

Das Forschungsprojekt wurde zu einem offenen, explorativen schulischen Lernen mit und durch die Künste und das Forschen – das kritische Reflektieren über Zwischenschritte kam zu kurz. Ein Teil ihrer Arbeiten wurde öffentlich ausserhalb ihrer Schule gezeigt – jedoch wäre geplant gewesen, gemeinsam mit ihnen aus all den Materialien Passendes auszusuchen, und sie ihre Resultate selbstständig aufbereiten zu lassen. Für die Auswertung war definitiv zu wenig Zeit vorhanden.

Ich selbst habe normative Setzungen vorgenommen. Ich erachte Bücher als positive und wertvolle Medien, habe mich an die Anfangs- und Endzeiten der Schule gehalten, habe die bestehenden Halbklassen übernommen und in meiner Rolle zum kritischen Hinterfragen angeregt und gleichzeitig für Disziplin und Ruhe gesorgt, womit ich nicht eine gleichwürdige Forscherin war, sondern Adultismus ausgeübt habe. Ich habe meine Komfortzone verlassen und Grenzen ausgelotet. Insbesondere mit dem Akt des gleichwertigen Ausstellens der Drucke der Schüler.innen innerhalb einer bestehenden Ausstellung – was innerhalb des Ausstellungsraums für Diskussionen gesorgt hat. Dank den Schüler.innen wurde ich meiner eigener Stereotype und Zuschreibungen überführt. Und ich habe zahlreiche «flow»-Momente erlebt. Immer wenn ich mich in den Recherchen oder der Lektüre verloren habe, wenn ich eingetaucht bin, wohlwissend, dass der Inhalt für die Masterthesis nur eine – wenn überhaupt – marginale Rolle spielte.

Ein Aha-Moment, der mir besonders geblieben ist, hat mit einem Bilderbuch zu tun. Darin findet sich ein Fuchs, der im Körper eines Hasen steckt. Implizit geht es um Transgender, was – so glaube ich – der.m Schüler.in, der.die das Buch ausgewählt hatte, nicht klar war. Eine Frage beschäftigte den.die Schüler.in jedoch. Ob man nun von Hase oder Fuchs sprechen sollte. Die Antwort darauf gab ich nicht, fragte aber zurück, was denn er.sie am liebsten hätte. Die Antwort kam prompt: Fuchs natürlich.

Es scheint als hätten Bilderbücher und Kinder das Potenzial, für gesellschaftlich kontrovers diskutierte oder tabuisierte Themen auf einfache Weise Lösungen zu finden.

All diese Transformationen fanden auf unterschiedlichen Ebenen statt. Karow (2017) unterscheidet vier Ebenen: die individuelle, die interaktive, die institutionelle und die externe Transformationsebene (S.15f). Die individuelle zielt dabei auf den Kompetenzzuwachs und die Veränderung des Selbstbildes der Teilhaben (S.16). Veränderungen des Arbeitsklimas, der Kommunikation, der Hierarchien sowie der Entscheidungsstrukturen stehen im Zentrum der interaktiven Transformationsebene, während die institutionelle Transformationsebene die Rahmenbedingungen und Organisationsstruktur tangiert (S.16). Die externe Transformationsebene schlägt den Bogen über die Institution hinaus und fokussiert kultur- resp. bildungspolitische Rahmenbedingungen (Karow, 2017, S.16). Die im Forschungsprojekt angestossenen Transformationsprozesse lassen sich diesen vier Ebenen zuordnen (wobei die externe Ebene ausser Acht gelassen wird) und zeigen auf, dass die unterschiedlichen Settings die Kriterien für das Ermöglichen von Transformationen erfüllt haben (Karow, 2017, S.17f).

Auf individueller Ebene konnten u.a. handwerkliche (sozialwissenschaftliches Forschen / Monotypie, Tiefdruck – seitens Schüler.innen und Lehrpersonen), methodische (Journale, Fotomethode, Bilderbücher - seitens Lehrpersonen und Kooperationspartnerin) sowie theoretische Kompetenzen (alle) erlangt werden. Die ästhetischen Erfahrungen der Rezipient.innen lassen sich ebenfalls auf dieser Ebene verorten.

Die gemeinsame Gestaltung aufgrund der prozessorientierten und ergebnisoffenen Anlage erzielte Veränderungen innerhalb von Entscheidungs- und Mitgestaltungsstrukturen sowie von kollektiven Reflexionsprozessen (Raumaneignung, Bewegungspausen, Arbeitsphasen), was der interaktiven Transformationsebene entspricht.

Die Präsentation innerhalb des Ausstellungsraums, sowie partizipatives Forschen betreffen die institutionelle Transformationsebene. Kinder, die im Ausstellungsraum über die geltenden Regeln entscheiden und für den Einlass zuständig sind, ihre Werke, die gleichwertig neben denjenigen einer Künstlerin hängen sowie eine Masterthesis, die gemeinsam mit Kindern erarbeitet wurde und deren Stimmen einbettet, bringen Veränderungen von Werten und Rahmenbedingungen von Institutionen mit sich. Dasselbe gilt für die Schüler.inne, die Einfluss auf Lehr-Lern- sowie Raumsettings innerhalb von Schule nehmen.

Fazit

Die Durchführung der Forschungswoche war für die Schule und alle Schulakteur.innen kostenlos, was allen die Teilnahme ermöglichte. Aufgrund der ausgewählten Schule waren viele Schüler.innen involviert, die aus sozial benachteiligten Kontexten kamen und nicht Deutsch als Erstsprache sprachen. Alle Schüler.innen brachten die nötigen Voraussetzungen für (sozial-)wissenschaftliches Forschen mit (Neugier, Entdeckungslust, Lust Wissen zu produzieren; vgl. Wöhrer et al, 2017, S.43). Vermutlich dank der künstlerischen Methoden und den kognitiven und sinnlich-emotionalen Zugängen gelang es allen Schüler.innen, auch denjenigen, die auf Deutsch noch nicht gut sprechen, lesen oder schreiben konnten, ihre Lebenswelt zu erforschen, sie kritisch zu hinterfragen und individuelle Ausdrucksformen zu

finden, um ihre Erkenntnisse festzuhalten und zu teilen. Während des Forschungsprojektes gab es unterschiedliche Momente, die als Forschungsmomente erachtet werden konnten. Dazu gehören insbesondere all jene, die zum kritischen Hinterfragen und Nachdenken angeregt haben und die Raum für frische Sichtweisen boten. Aber auch die Momente, in denen die Schüler.innen selbst einen Forschungsprozess durchliefen. Und all jene Momente, die «flow»-Momente waren – dann, wenn eine magische, positiv angespannte Atmosphäre und eine, so schien es, grundsätzliche Vertieftheit und Zufriedenheit spürbar war.

Obwohl die Zeit sehr begrenzt war, fanden alle ein Thema, das sie interessierte, formulierten eine eigene Forschungsfrage und bearbeiteten sie grösstenteils selbständig. Ausgehend von ihrer Lebenswelt produzierten sie Wissen, das die Autorin oder die weiteren erwachsenen Akteur.innen nicht selbst hätten erarbeiten können.

Ursprünglich sollte das Forschungsprojekt mit einer freiwilligen Gruppe aus «losen» Kinder ausserhalb der Schulzeit durchgeführt werden, um der Schul- und Klassenlogik zu entkommen. Retrospektiv erachte ich das Vertrauen, das bereits vor dem Forschungsprojekt zwischen mir und den Schüler.innen aufgebaut worden war, als Schlüssel für die gemeinsame Arbeit und die persönlichen Einblicke, die mir entgegengebracht wurden.

Innerhalb des Forschungsprozesses der Schüler.innen musste aus Ressourcengründen Abstriche gemacht werden. Der individuelle Forschungsprozess der Schüler.innen hätte näher an die gestalterische Tätigkeit in der Druckwerkstatt geknüpft werden können. Ihre jeweiligen Forschungsfragen hätten dann, nebst einer analytischen Herangehensweise auch künstlerisch-gestalterisch erforscht und ausgewertet werden können. Durch die Abwesenheit in der Druckwerkstatt habe ich überdies wichtige Prozesse verpasst. Auch blieb für das Bearbeiten der Forschungsfrage, die Auswertung sowie die Aufbereitung zu wenig Zeit. Zu Beginn war geplant, die Erkenntnisse gemeinsam mit den Schüler.innen auszuwerten und aufzubereiten. Dies geschah nur partiell und einzig mit den Drucken, die einer Öffentlichkeit präsentiert wurden. Insbesondere deswegen wurde im vorgängigen Abschnitt der Fokus auf die Forschungsfragen der Schüler.innen gelegt und die gestalterischen Auseinandersetzungen während der Forschungswoche grösstenteils ausser Acht gelassen, obwohl auch diese lohnende zu verfolgende Erkenntnisstränge beinhalten.

Trotz all dieser Verbesserungsmöglichkeiten und auch wenn Bildungsprozesse sowie Veränderungen nicht plan- und messbar sind, scheint Arts-based research im Sinne einer Engaged Pedagogy, die Teilnehmende als Alltags-Expert.innen erachtet und prozessoffene Lernsettings gestaltet, bezüglich Transformationen besonders geeignet zu sein. In solchen Settings gelingt es scheinbar einen sicheren kollaborativen Raum zu gestalten, in dem sich die Akteur.innen wohlfühlen und Lust haben, sich auf unterschiedliche Weise auf Neues einzulassen und in dem Transformationen bei unterschiedlichen Akteur.innen auf verschiedenen Ebenen angestossen werden können. Inwiefern diese Transformationen zu Sozialer Gerechtigkeit beitragen können, konnte mir dem vorliegenden Forschungsvorhaben nicht abschliessend geprüft werden. Die beobachteten Veränderungen zeigten punktuelle Ansätze, die in diese Richtung weisen auf und lassen darauf schliessen, dass bei einer längerfristigen künstlerischen partizipativen Forschung mitsamt komplettem Durchlauf des

Prozesses als partizipative Forschung und unter Einbezug der Künste in allen Phasen, Arts-based research das Potenzial dazu hat.

7 Schlussbetrachtungen

In diesem Kapitel bestehend aus vier Abschnitten werden die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit und ihre Modelltauglichkeit für die Soziale Arbeit analysiert. Im ersten Abschnitt (7.1) werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und Chancen, Grenzen sowie Empfehlungen für die Soziale Arbeit formuliert. Abschliessend wird eine Bewertung der Arts-based research vorgenommen. Die kritische Reflexion steht im Zentrum des zweiten Abschnitts (7.2). Das Hinterfragen des eigenen Eingebundenseins in Macht- und Herrschaftsstrukturen, der vorgegebenen Rahmenbedingungen der Masterthesis sowie erste Lösungsansätze finden sich in diesem Abschnitt. Ein Blick in die Zukunft wird im Abschnitt 7.3 gewagt. Das Zusammenspiel von Bilderbuch und Digitalisierung wird exemplarisch hinsichtlich Chancen und Risiken analysiert und so ein Blick in mögliche künftige Szenarien vorgenommen. Der letzte Abschnitt (7.4) versammelt schliesslich abschliessende Gedanken.

7.1 Modelltauglichkeit

Die Arbeit versteht sich als Suchprozess: Wie soll zeitgemässe Schule sein? Welche Rolle können darin ästhetische Erfahrungen spielen? Wie sollen Lehrende und Lernende arbeiten? Welches «Wissen» ist relevant und wer legt das fest? Welche Rolle übernimmt die Soziale Arbeit im Handlungsfeld Schule?

Die Antworten darauf wurden basierend auf unterschiedlichen Theorie- und Forschungsansätzen entwickelt.

Dass ein Umdenken im Bildungssystem (auch Hochschulen der Sozialen Arbeit) angebracht ist, konnte mit der vorliegenden Arbeit gezeigt werden. Die gesetzlichen Rahmungen bilden dabei die Basis und weisen gleichzeitig den Weg. Strukturen, Lehrpläne/Curricula, Pädagogik, Didaktik, die professionellen Akteur:innen (ihre Ausbildung), die Lerninhalte sowie die Räume benötigen Transformation. Eine diskriminierungs- und machtkritische Perspektive ist lernbar, dies zeigt sich unter anderem am Wort Literacy/Alphabetisierung, das in Critical Diversity Literacy steckt. Freire, als einer der Hauptvertreter der Kritischen Pädagogik, unterscheidet zwei Arten von Bildung: eine anti-dialogische Bildung, die dem Erhalt von Ungleichheiten dient (mehrheitlich vertreten im Schweizer Bildungssystem, vgl. Abschnitt 2.1) und der dialogischen Bildung, als Befreiungspädagogik, die die Subjektwerdung und der Humanisierung aller Menschen (Unterdrückende und Unterdrückte) zum Ziel hat (Kazeem-Kamiński, 2016, S.83). Freire plädiert für eine «problem-posing education», in der Menschen ihre Positionierung und die Gesellschaft kritisch hinterfragen, die Gegebenheiten nicht als

statisch, sondern als veränderbar wahrnehmen und daraus Kraft schöpfen, Transformation anzutreiben. Bildung als politisches Werkzeug bestehend aus Aktion und Reflexion, dem (Er-)Kennen eigener Handlungsräume als Basis für das Angehen von Veränderungen und sozialem Wandel (Kazeem-Kamiński, 2016, S.87; S.89)). Theorie geht demnach stets mit einer Praxis einher, die Veränderungen bewirken und sich gleichzeitig kritisch davon distanzieren soll.

Auf Volksschulebene, für die Arbeit mit Schüler:innen, bietet das Bilderbuch als literarästhetisches Objekt und die Arts-based research (in education) besondere Zugänge. Auf Hochschulebene, in der Zusammenarbeit mit Studierenden, kann mit Critical Diversity Literacy und ebenfalls der Arts-based research gearbeitet werden.

Das Bilderbuch scheint ein unterschätztes Medium zu sein. Sowohl hinsichtlich seines normativen und somit teils diskriminierenden Einflusses als auch bezüglich seines Potenzials als Lernmittel eben diese Machtverhältnisse gemeinsam mit Kindern zu hinterfragen, ästhetische Erfahrungen zu machen, sowie sich mit den einzelnen Bestandteilen des Buches als Objekt und seinen Inhalten, auf unterschiedliche Weisen auseinanderzusetzen – und dies unabhängig von den individuellen Kenntnissen der Rezipient:innen der im Buch vorkommenden Sprache. Während sich viele Aussagen von Forschungen rund um das Bilderbuch auf (Sprach- und Schreib-)Kompetenzen konzentrieren, wird das Potenzial von Bilderbüchern für das Schaffen von «flow»-Momenten selten erkannt. Es scheint, als ob dies in der Leistungsgesellschaft zu wenig Wirkung sei.

Im Zusammenhang mit Bilderbüchern darf die «Gatekeeper-Funktion» von Erwachsenen, die bereits vor der Rezeption von Bilderbüchern aktiv wird, nicht ausser Acht gelassen werden (Götte, 2021, S.172f). Götte veranschaulicht einerseits die Rolle von Erwachsenen im Prozess des Bilderbucherstellens, über das Verlagswesen, bis hin zur Auswahl und andererseits die Vorstellung von Kindheit, die Erwachsene hegen und die sich in Themen, Darstellungen und Rezeptionssituationen äussern (Götte, 2021, S.173).

Das Forschungsprojekt hat gezeigt, dass die Freude an Bilderbüchern bei den Primarschüler:innen wiedererweckt wurde. Das Lesen als solches stand nie im Vordergrund innerhalb der Forschungswoche («Bilderbücher anschauen»), die Schüler:innen haben sich die Bücher freiwillig vorgelesen, sie still für sich gelesen, nach Zeit für Lektüre und fürs Ausleihen der Bücher gefragt. Und dies, obwohl sie zu Beginn der Forschungswoche allesamt geäußert hatten, keine Bilderbücher anzuschauen⁶³.

Durch die multiprofessionelle und kooperative Arbeitsrealität im Handlungsfeld Schule sind neue kollaborative Arbeitspraxen erforderlich. Diese gilt es mitzugestalten. Dafür braucht es qualifizierte Akteur:innen. Für die Soziale Arbeit stellt sich somit die Frage, wie sie sich darin

⁶³ Ich fühlte mich an den Roman «Schulkummer» von Daniel Pennac (2009) erinnert. Darin gelingt es der Hauptfigur die Neugier am Lesen bei seinen Studierenden zu wecken, in dem die Hauptfigur Bücher vorliest und bei der spannendsten Stelle, analog eines «cliff hangers» aufhört.

positioniert. Sie könnte als Expertin fungieren und für das Soziale einstehen (was eine macht- und diskriminierungskritische Perspektive bedingt), am besten unter Einbezug von unterschiedlichen Schulakteur.innen und sich dadurch im Handlungsfeld Schule – auf ihren Berufskodex berufend – stärker positionieren. Aufgrund der aktuellen Lage bedarf es dafür zuerst einer Qualifizierung hinsichtlich Diskriminierungs- und Machtkritik. Im Idealfall würde dies innerhalb der Ausbildung in Form eines Querschnittsthemas, das durchgängig und über die gesamte Ausbildungszeit hindurch behandelt wird geschehen (vgl. Heite et al., 2021, S.46). Daher wird es als nicht sinnvoll erachtet, dass Akteur.innen der Sozialen Arbeit gleichzeitig auch den künstlerisch-ästhetischen Prozess gestalten und begleiten (sofern sie darin keine vertieften Kompetenzen mitbringen), denn auch dieser Bereich braucht eine Qualifizierung und somit spezifische Kenntnisse, um Flexibilität zuzulassen, Störungen produktiv zu machen, ästhetische Erfahrungen und «flow»-Momente auslösen und mit Widersprüchen umgehen zu können. Hingegen würde es sich anbieten, dass Akteur.innen der Sozialen Arbeit gemeinsam mit Akteur.innen der Kulturellen Bildung zusammenspannen und lustvolle Veränderungen im Bildungskontext anstossen. Im Idealfall würde diese interdisziplinäre Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule bereits innerhalb der Ausbildung gefördert und gestärkt werden. Die Voraussetzungen sind prädestiniert dafür, sowohl die Berner Fachhochschule (BFH), wie auch die Hochschule Luzern (HSLU) bieten Studiengänge in Kunstvermittlung (und weiteren Kunstbereichen) sowie Sozialer Arbeit an. So könnten die Fachkompetenzen beider Bereiche gewinnbringend verbunden und das Ziel der Sozialen Gerechtigkeit gemeinsam, als kollektives Handeln, angegangen werden (vgl. Mörsch, 2018).

7.2 Kritische Reflexion

Eine kritische Haltung im Sinne kritischer Erziehungswissenschaften/kritischer Pädagogik bedingt auch das Hinterfragen der eigenen Eingebundenheit innerhalb von Herrschafts- und Machtstrukturen in Lehr-Lern-Settings und das kritische Befragen der vorherrschenden Bildungs- und Wissensstrukturen. Die vorliegende Arbeit hält vorgegebene Normen, Richtlinien und Rahmungen der Fachhochschule ein, die einer vermeintlichen Wissenschaftlichkeit unterliegen, die es mit der Masterthesis darzulegen gilt.

Forschen unterliegt klaren, meist auch impliziten Regeln. So hatte auch ich innerhalb der Rahmung der Masterthesis nicht die Freiheit die Forschungserkenntnisse in Form eines Spieles oder einer interaktiven Ausstellung einzureichen. Text musste es sein. Und zwar eine ganz spezifische Form, die mich als Autorin beim Schreiben in eine dritte Person setzen lässt, die Ausschluss produziert, weil sie voller Fachwörter ist und durch die Zitierweise noch unüberschaubarer wird. Da geh ich ganz mit hooks, die sich für Verbreitungsvorhaben und -formen entschied, die möglichst für viele Zugang dazu schafften (auch wenn ich mich für eine Deklaration von Quellen aussprechen würde, da gibt es ja zahlreiche Formen, die für bessere Lesbarkeit stehen). Gerne hätte ich die Resultate der Schüler.innen gemeinsam mit ihnen

aufbereitet, gemeinsam eine Form dafür gefunden. Dies konnten wir ansatzweise mit der finalen Ausstellung machen, die Forschungswoche und ihre Erkenntnisse standen da jedoch nicht im Zentrum. Forschung in diesem Setting zielte auf das Schaffen von gemeinsamen Wissensprozessen, und durch ihr kritisches Hinterfragen, auf Veränderungen ab.

Doch all die Arbeit, all die Recherchen, wen erreichen sie, wen sollen sie erreichen? Unzählige Masterthesen wurden auf sogenannte wissenschaftliche Weise schriftlich verfasst, in vorgegebene – eher unattraktive - Layouts gezwängt, in einer Sprache verfasst, die nicht allen Zugang zu den Inhalten bietet. Wofür? Sich den Vorgaben der Fachhochschule unterzuordnen, um am Ende, hoffentlich, mit der erforderlichen Bescheinigung von angeblich erlangten und vermeintlich relevanten Kompetenzen in den Arbeitsmarkt zu schreiten, ist dies das Ziel? Sieht so zeitgemässe Hochschulbildung aus, die sich mit den Theorien, die die Grundlage der vorliegenden Arbeit bilden, vereinbaren lassen? Wie kann es sein, dass Mensch Lehrperson oder Akteur.in der Sozialen Arbeit werden kann, Berufe mit sehr viel (Deutungs-)Macht über besonders vulnerable Menschen(-gruppen), ohne sich je vertieft mit Rassismus und Diskriminierung, mit vorherrschenden (institutionellen, strukturellen und individuellen) Machtverhältnissen und Dominanzen und der eigenen Verstrickung darin, auseinandergesetzt zu haben? Wieso wird das Verfassen einer vermeintlich wissenschaftlichen Arbeit – bei den meisten wohl die letzte ihrer Laufbahn -schwerer gewichtet innerhalb des Curriculums als eine diskriminierungskritische Ausbildung?

Bräuchte es den Apell (Netzwerk Rassismuskritische Soziale Arbeit, 2022, 21. März), wenn die Hochschulbildung (für Soziale Arbeit) die geltenden Gesetze - und das Gepredigte - umsetzen würde?

Arts-based research vermag nebst dem qualitativen und dem quantitativen Paradigma als Drittes die Forschungstätigkeit zu erweitern. Insbesondere aufgrund ihrer Prozessorientierung und der Einbindung von Alltagsexpert.innen in den Erkenntnisgewinn sowie das Erreichen eines breiteren Spektrums an (nicht-akademischen) Rezipient.innen, bietet sie der Wissenschaft frische Perspektiven, generiert neue Problemstellungen und ethisch überzeugende Prozesse und, durch die öffentliche Zugänglichkeit, einen Mehrwert hinsichtlich sozialer Veränderung (Schreier, 2017, S.3f). Schreier (2017) sieht dabei weitreichendes Potenzial für die Sozialforschung und formuliert diese als offene Fragen und gleichzeitige Anregungen: «Wie würden sich Forschungstätigkeiten verändern, wenn wir den Rezeptionsprozess als Teil des Forschungsprozesses verstehen würden? Wie würde sich qualitative Sozialforschung und Publikationstätigkeit verändern, wenn wir grundsätzlich auch eine breitere Öffentlichkeit und deren Rezeptionsprozesse im Blick hätten?» (S.8f).

Mit Art-based educational research, gäbe es eine, unter sicher zahlreichen weiteren, Möglichkeiten, die vorherrschende (elitäre und Ausschluss-produzierende) Wissenschaft zu demokratisieren, das Sprachliche nicht als überlegen gegenüber unseren anderen Sinnen anzuschauen und die eigene Eingebundenheit (und damit verbundene Konstruktion von wertvollem «Wissen» und «den Anderen») als gegeben zu erachten und von dort aus

Transformation zu gestalten. Diese kritische Auseinandersetzung könnte auch zu durchlässigeren Bildungsinstitutionen führen und künftigen Akteur.innen mit unterschiedlichen Hinter- und Vordergründen Zugänge verschaffen, was durch die Anerkennung von Vielheit wiederum zu einer inklusiveren und gerechteren Welt beitragen würde. Gleichzeitig könnte innerhalb von Bildungsinstitutionen gemeinsam mit Schüler.innen oder Studierenden Lehr-Lernobjekte gesucht und erforscht werden und somit zeitgemässe Kompetenzen wie z.B. kritisches Denken und kollektives Handeln geübt werden.

Natürlich fehlt in der vorliegenden, mehrheitlich schriftlichen, Arbeit die Komponente der ästhetischen Erfahrung, die sich z.B. in der Endpräsentation im Ausstellungsraum erleben liess, auch wenn die Grenzen von akademischen Publikationen durch das Einbetten unterschiedlicher Stimmen, durch unkommentierte Bildstrecken, die versuchen gleichwertig neben ungebildeten Textteilen zu bestehen, minimal ausgelotet wurden. Die vorliegende Arbeit vermag daher nicht als vollständiges Rezeptionserlebnis zu fungieren. Nichtsdestotrotz ziehen wir zum Abschluss dieses Abschnitts nochmals die Gütekriterien für Arts-based research nach Barrone und Eisner (2011, S.159f) bei und analysieren, ob sie den Kriterien standhält und als «gelungene» partizipative künstlerische Forschung angeschaut werden und als Modell fungieren kann. Als Rezipient.in bist auch du aktiver Teil des Forschungsprozesses (vgl. Schreier, 2017, S.6; S.8). Für die Bewertung schlage ich daher vor, dass du, als Lesende.r, die folgenden Fragen für dich beantwortest. Kannst du sie mehrheitlich mit Ja beantworten, hat die Arbeit ihr Ziel erreicht: Das Ziel durch künstlerisches Forschen bei den Forschenden, den Co-Forschenden und den Rezipient.innen durch ästhetische Erfahrungen und/oder das Anwenden und Vertiefen von Forschungsprozessen das eigene Denkrepertoire zu erweitern und Veränderungen anzustossen; im Einzelnen, strukturell oder institutionell.

(1) Hat die vorliegende Arbeit einen sozialen Brennpunkt getroffen?

(2) Wurden die aussagekräftigsten Beispiele präsentiert?

(3) Haben sie dazu geführt, dass du ein soziales Phänomen aus einer frischen Perspektive betrachtest?

(4) Konnte die Arbeit an deine Erfahrungen andocken und hat sie bei dir Erinnerungen an Ähnliches wachgerufen?

(5) Ist das Thema, die Fragestellung, das «why», von gesellschaftlicher Relevanz – was sagt die präsentierte Theorie und was sagst du?

(6) Hat dich die Arbeit kognitiv und auf der Gefühlsebene angesprochen und dir Lust gemacht, dich vertieft mit einem Fragment von ihr zu beschäftigen oder dein Verhalten in gewissen Situationen zu überdenken?

7.3 Blick in die Zukunft

Vermeehrt findet die künstliche Intelligenz Einzug in unseren Alltag (vgl. Oberholzer, 2023, 13. Mai). Spätesten mit dem Aufkommen von Chat GPT, einer Software, die, basierend auf künstlicher Intelligenz, Texte generieren kann, wurden auch im Bildungsbereich Diskussionen

entfacht (z.B. Regeln gefordert; vgl. Bosshard, 2023, 17. Januar; Chancen und Risiken seitens Schüler:innen abgewogen; vgl. Belousova, 2022, 12. Dezember; Herausforderungen für Lehrpersonen erörtert; vgl. Wacker, 2023, 11. Februar).

Im Dezember 2022 fertigte ein junger britischer Informatiker innerhalb eines Wochenendes mithilfe von Künstlicher Intelligenz (Chat GPT) ein Kinderbuch an und bot es auf Amazon zum Verkauf (vgl. Jeitziner, 2023, 10. Januar; Popli, 2022, 14. Dezember). Dies löste heftige Diskussionen aus. Insbesondere Kunstschaffende empörten sich über die Ausbeutung von Menschen, die durch ihre (kreative) Arbeit die KI speisen, den Klau von urheberrechtlich geschützten Werken und somit die ethischen Verstrickungen. Die Angst vor KI scheint gross. Nicht nur repetitive Arbeit kann sie verrichten, nun gelingt ihr auch kreative Schöpfung. Dass die KI nicht einfach «neutral» ist, sondern genauso diskriminierend wie die Gesellschaft, die die KI produziert, ist schon länger bekannt (vgl. Beck, 2022, 14. Dezember; Karasek, 2023, 4. Mai; UNESCO, 2023, Januar). Auch gab es bereits unterschiedliche künstlerische Interventionen, die darauf aufmerksam machten (vgl. Buolamwini, 2016; Gruber, o.J.).

In Bezug auf diskriminierungskritische Bildung und Soziale Gerechtigkeit wird es immer wichtiger werden, die KI mit diskriminierungskritischen Inhalten zu speisen, die Algorithmen diesbezüglich anzupassen und rechtliche Konsequenzen gesetzlich zu verankern, damit die Reproduktion von struktureller Diskriminierung (hoffentlich bald) gestoppt oder zumindest eingedämmt werden kann. Dass alle die KI nutzen können, kann natürlich auch Vorteile haben. So können alle, auch Marginalisierte, mit einfachen Mitteln selbst z.B. Kinderbücher auf den Markt bringen. Insbesondere der Markt für digitale Bilderbücher hat mit den Möglichkeiten zugenommen: vermehrt werden digitale Bilderbücher produziert und, insbesondere ihr inklusives Potenzial, erforscht (vgl. Kindermann & Pohlmann-Rother, 2023; Weilmayer et al., 2023). Die Perspektiven, aus denen geschrieben und illustriert wird, können sich dadurch verbreitern und die Verbreitung und Anerkennung für bisher Unterrepräsentiertes kann erhöht werden. Menschen, die bis anhin (wegen struktureller Diskriminierung oder fehlenden (finanziellen) Ressourcen) keine Chance hatten im Verlagswesen Fuss zu fassen, können nun (einfacher) selbstermächtig «ihre» Geschichten erzählen und zur Vielheit von Perspektiven beitragen. Womit wir wieder bei Ngozi Adichie (2009) und ihrer Forderung, vielfältige Geschichten zu erzählen, angelangt sind.

7.4 Abschliessende Gedanken

Die Veränderung ist da. Sozialer Wandel findet kontinuierlich statt. Der Umgang mit Widersprüchen und Ambiguitäten wird dabei immer wichtiger (vgl. Baghdadi, 2022, S.32; Mörsch, 2018). Wir alle sind – je nach Bereich und Perspektive - zugleich privilegiert und benachteiligt. Wir brauchen keine Eins-für-alles-Lösungen oder verordneten Formeln (vgl. Gümüşay, 2021, S.173). Wir brauchen Rüstzeug und Ansätze, um gemeinsam Diskussionen zu führen und in emanzipatorische Beziehungen zu investieren (Gümüşay, 2021, S.173; 176; INES, 2021, S.11). Wir brauchen Mut Fehler zu machen, zu zögern, zu zweifeln, die eigene Meinung zu ändern, das Nicht-Wissen zuzugeben, die eigene Position zu hinterfragen (vgl.

Gümüşay, 2021, S.173; 176; INES, 2021, S.11, Lummerding, 2020, S.8). Wir brauchen Mut für Veränderung. Hin zu «neuen Formeln des gemeinsamen Sprechens und Denkens» (Gümüşay, 2021, S.173f).

Anhand von konkreten vignettenartigen Beobachtungen, Brüchen und Widersprüchen wurde gezeigt, dass Arts-based research Schritt für Schritt Transformationen auf allen Ebenen und bei Teilnehmenden, Forscher.innen und Rezipient.innen, sowie darüber hinaus, anzustossen vermag und Kinder als Co-Forschende wertvolles Wissen zum Erkenntnisgewinn beitragen können. Lernprozesse lassen sich nicht steuern oder vorhersehen, insbesondere in einen ko-konstruktiven Prozess (Mörsch, 2018). Es ist daher unvorhersehbar welche Kurz- und (insbesondere) Langzeitwirkungen das Forschungsprojekt auf die Involvierten hatte und noch haben wird. Vielleicht gerade deshalb scheint sich nach Smith, zitiert nach Seppälä et al. (2021) eine solche Forschung zu lohnen: «Research for social justice expands and improves the conditions for justice; it is an intellectual, cognitive and moral project, often fraught, never complete, but worthwhile» (S.12).

In diesem Sinne, der auch der Arts-based research entspricht, stellt die vorliegende Arbeit mehr Fragen, als sie Antworten gibt, zeigt zweifelnd, hinterfragend und unabgeschlossen den subjektiv gefärbten Annäherungsprozess an mögliche Transformationsräume als reale und konkrete Utopien auf dem Weg zu einer Welt, in der alle gleichberechtigt sein können. Denn worum es eigentlich geht, ist, dass Kinder einen wertschätzenden Umgang mit Unterschieden lernen, sich mit ihren individuellen Merkmalen gleichwürdig entwickeln und gesellschaftlich einbringen können, ihre Privilegien gezielt zum Wohle weniger Privilegierter einsetzen und sozialen Wandel Richtung der konkreten Utopie «Radical Diversiy» vorantreiben. Und mit der Stimme eines Kindes, dass zufällig in eine YouTube-Folge «Jetzt mal ehrlich Fard» (hiphop.de, 2015, 18. August), des Rappers Fard reinschaute, enden wir und lassen die Utopie Wirklichkeit werden:

Fard: Und, war's gut im Kindergarten?

Kind: Ja.

Fard: Sind da auch Ausländer?

Kind: Nein, da sind Kinder.

Literaturverzeichnis

- 20min (2015, 9. Februar). *Gestresste Primarschüler. Burnout-Patienten werden immer jünger*. <https://www.20min.ch/story/burnout-patienten-werden-immer-juenger-333116549934>
- Abou Shoak, M. & El-Maawi, R. (2020). *Einblick: Rassismus in Lehrmitteln*. Eigenverlag. <https://www.el-maawi.ch/assets/templates/public/image/Flyer/Brosch%C3%BCren%20Einblicke%20Rassismus%20in%20Schulb%C3%BCchern.pdf>
- Achtermeier, D. (2022). Von Fakten und Fiktionen aus der Welt der Römer: Eine Untersuchung narrativer Strategien geschichtserzählender Kinderliteratur und ihrer Didaktik anhand ausgewählter Texte für die Grundschule. In *Historisches Erzählen in der Gegenwartsliteratur 3*, 49–70. transcript Verlag.
- Agner, J. & Fis, F. (2019). *Rassismus und Diskriminierung in Kinderbüchern. Über Umgang, Bewusstsein sowie Sensibilisierung von Personen in der Sozialen Arbeit - eine Untersuchung mit möglichen Lösungsansätzen* [Bachelorarbeit]. <https://www.soziothek.ch/rassismus-und-diskriminierung-in-kinderbuechern>
- Akbaba, Y., Wagner, C. & Yilmaz, Y. (2022). Pädagogische Reflexivität innerhalb migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. In Y. Akbaba & C. Wagner (Hrsg.), *Die Schule der Migrationsgesellschaft Im Blick: Diskriminierungskritische Lehr-Forschung von Lehramtsstudierenden* (S. 3-16). Springer.
- Akbaba, Y. & Wagner C. (Hrsg.). (2022). *Schule der Migrationsgesellschaft Im Blick: Diskriminierungskritische Lehr-Forschung von Lehramtsstudierenden*. Springer VS.
- Akue-Dovi, A. (2022). *Kindermedien und Rassismus: Wie Schwarze Kinder die Reproduktion von Rassismus in TKKG-Hörspielen wahrnehmen*. Springer.
- Alt, A. (2004). Sandra Harding: Wissen als Medium gesellschaftlicher Regeneration. In B. Schleicher, A. Alt, Ch. Lesch, & A. Piotrowska (Hrsg.), *Pädagogik im Fokus feministischer Kritik* (S. 110 – 139). Frankfurt am Main.
- ARD alpha. (2023, 2. Juni). *IG-Nobelpreis 2022. Die abstrusesten Forschungen*. <https://www.ardalpha.de/wissen/nobelpreis/nobelpreis-ig-nobel-2022-ignobelpreis-gewinner-100.html>
- Arizpe, E. & Styles, M. (2016), *Children Reading Picturebooks: Interpreting Visual Texts*. Routledge.
- Association of Collegiate Schools of Architecture (ACSA). (2011). *ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*. <https://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>

- Association of Collegiate Schools of Architecture (ACSA). (2021, 26. Mai). *Call For Feedback: The ACRL Visual Literacy Companion Document Draft*. <https://www.acsa-arch.org/call-for-feedback-the-acrl-visual-literacy-companion-document-draft/>
- Auma, M.- M. (2018). *Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften: Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik von Anfang an!*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-pluralen-gesellschaften-diversitaet-anfang-diskriminierungskritik-anfang>
- Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. https://avenirsocial.ch/wpcontent/uploads/2018/12/Web_SCR_Berufskodex_De_A5_d_b_221020.pdf
- Avenir Social (Berufsverband Sozialer Arbeit Schweiz) (Hrsg.). (2022). In *SozialAktuell Fachzeitschrift für Soziale Arbeit, 22(03)*, (Rassismus unter jungen Menschen). <https://avenirsocial.ch/publikationen/sozialaktuell/alle-ausgaben/>
- baba news (o.J.a). <https://www.babanews.ch/ueber-uns/>
- baba news (o.J.b) «Zu meinen, man könne als Lehrer das Potenzial von Kindern einschätzen, erweist sich oft als Irrtum» [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=c3mCOTV5hPU>
- Baghdadi, N. (2022). Widersprüche in der postrassistischen Gesellschaft. In *swissfuture. Magazin für Zukünfte (Hrsg.), Die Postmigrantische Gesellschaft, 22(01)*, 26-33.
- Baier, F. (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 61–81). Verlag Barbara Budrich.
- Bak, R., & Machold, C. (2022). *Kindheit und Kindheitsforschung Intersektional Denken: Theoretische, Empirische und Praktische Zugänge Im Kontext Von Bildung und Erziehung (26)*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Baldauf, A. & Hoffner, A. (2015). Methodischer Störsinn. In J. Badura, S. Dubach, A. Haarmann, D. Mersch, A. Rey, Ch. Schenker & G. T. Pérez (Hrsg.), *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch* (S.81-84). diaphanes.
- Baobab Books (Hrsg). (2022). *Kolobri – Kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern. Leseempfehlungen 2022/2023 (29)*. Baobab Books Basel.
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2011). *Arts Based Research*. Sage Publications.
- Beck, D. (2022, 14. Dezember). *Auch Künstliche Intelligenz hat Vorurteile* [SWR Wissen]. <https://www.swr.de/wissen/wie-sehr-ist-ki-von-vorurteilen-beeinflusst-100.html>
- Belousova, K. (2022, 12. Dezember). *Chance oder Gefahr für Lehre?: Was Schulen und Unis zu ChatGPT sagen* [ZDF heute]. <https://www.zdf.de/nachrichten/digitales/chat-gpt-schule-hochschule-100.html>

- Bibliotheksdienst (Hrsg.). (2022). *Bewerbungsstart für Gütesiegel Buchkita. dbv und der Börsenverein des Deutschen Buchhandels prämiieren frühkindliche Leseförderung: Bewerbungen bis zum 31. Mai 2022 möglich | Paul Maar weiteres Mal Schirmherr. Bibliotheksdienst, 56(5), 260-262.*
- Blum, A., Lunkenheimer, T., Thiele, L. & Wüst, A. (2022). «Ich würde das nicht so eng sehen»: Der Umgang von Lehrer*innen mit rassistischer Sprache in Kinderbüchern. In Y. Akbaba & C. Wagner (Hrsg.), *Die Schule der Migrationsgesellschaft im Blick. Diskriminierungskritische Lehrforschung von Lehramtsstudierenden* (S.69-93). Springer VS.
- Börjesson, K., & Meibauer, J. (2021). *Pragmatikerwerb und Kinderliteratur*. Narr Francke Attempto.
- Börsenblatt (Hrsg.). (2023, 23. Juni). «Wir brauchen eine Förderung für Bilderbücher» [Interview mit Martin Baltscheit, Kinderbuchmacher]. <https://www.boersenblatt.net/kinderbuchpraxis-48-martin-baltscheit>
- Bosshard, T. (2023, 17. Januar). *ChatGPT wirbelt Unterricht auf - Schulen und Universitäten fordern Regeln für neuen Textroboter* [SRF, 10 vor 10-Beitrag]. <https://www.srf.ch/news/schweiz/chatgpt-wirbelt-unterricht-auf-schulen-und-universitaeten-fordern-regeln-fuer-neuen-textroboter>
- Braksiek, M., Golus, K., Gröben, B., Heinrich, M., Schildhauer, P. & Streblov, L. (2021). *Schulische Inklusion Als Phänomen - Phänomene Schulischer Inklusion: Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken Schulischer Inklusion*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Brandstätter, U. (2013/2012). *Ästhetische Erfahrung*. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>
- Braun, T. & Witt, K. (2017). Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter, In T. Braun & K. Witt (Hrsg.), *Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?* (S.15-23). kopaed.
- Bräuning, K. & Feskorn, C. (2022). Eine (un-)geplante Überraschung – Explorative Erkundung eines textlosen Bilderbuches im Mathematikunterricht. In C. Müller-Brauers, K. Bräuning, & C. Schomaker (Hrsg.), *Bilderbücher im Grundschulunterricht: fachübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale* (S.279-302). Narr Francke Attempto.
- Brun, L. (2022). Gartengemeinschaften: Artenübergreifendes Erzählen in der Kinderliteratur. *Jahrbuch Der Gesellschaft Für Kinder- Und Jugendliteraturforschung* (S.90–103).
- Budde, J. (2013). «Einleitung: Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld». In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S.7-26). Springer VS.

- Büker, P., Hüpping, B., Mayne, F. & Howitt, Ch. (2018). Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(1), 109–114.
- Bundesamts für Kultur (BAK). (2023). *Die schönsten Schweizer Bücher*.
<https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/aktuelles/aktuelles---archiv/aktuelles-2023/ssb-2022.html>
- Buolamwini, J. (2016). *How I'm fighting bias in algorithms* [TEDx Vortrag].
https://www.ted.com/talks/joy_buolamwini_how_i_m_fighting_bias_in_algorithms/transcript
- Butterwegge, Ch. (2011). *Kinderarmut in einem Reichen Land*. <https://liga-kind.de/fk-511-butterwegge/>
- buuu.ch. (o.J.). *Gemeinschaftsblog-Projekt: Diverse Kinderbücher*. <https://buuu.ch/>
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (2008). The tensions of arts-based research in education reconsidered. In M, Cahnmann-Taylor & R, Siegesmund (Hrsg.), *Arts-based research in education – Foundations for practice*. Routledge.
- Canales, M. K. (2000). Othering: Toward an understanding of difference. In *Advances in Nursing Science*, 22(4), 16-31.
- Capous-Desyllas, M. & Morgaine, K. (Hrsg.). (2018). *Creating Social Change Through Creativity: Anti-Oppressive Arts-Based Research Methodologies*. Springer International Publishing.
- Care Deutschland. (2020). *Unterrichtsmaterial KIWI. Ein Methodenhandbuch zum interkulturellen und sozialen Lernen*. <https://www.care.de/schwerpunkte/bildung-und-zivilgesellschaft/projekte-in-deutschland/unterrichtsmaterial/kiwi-handbuch/>
- Castro Varela, M. d. M. (2015). Strategisches Lernen. In *Zeitschrift Luxemburg: Gesellschaftsanalyse und Linke Praxis*. <https://zeitschrift-luxemburg.de/artikel/strategisches-lernen/>
- Castro Varela, M. d. M. (2017). (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. In *Migrazine*. <http://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess>
- Castro Varela, M. d. M. (2021). Kontrapunktische Bildung, Critical Diversity Literacy und die Kunst des Verlernens. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität.: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S.111-131). transcript Verlag.
- Centre for Literacy in Primary Education (CLPE). (2022). *The Power of Pictures*.
<https://clpe.org.uk/books/power-of-pictures/about>

- Chiapparini, E. (2016). Service User Involvement - Social Work Projects and Education with a Gap-Mending Approach in Europe. In E. Chiapparini (Hrsg.), *The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education* (S.25–36). Verlag Barbara Budrich.
- Chiapparini, E., Selmani, K., Kappler, Ch. & Schuler Braunschweig, P. (2018). «Die wissen gar nicht, was wir alles machen». Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S.48–60). Verlag Barbara Budrich.
- Cohen, A. (o.J.). *Why we need the arts*. <http://whatschoolcouldbe.weebly.com/ellioteisner.html>
- Collins, K. (2018). Lessons in Dialogue, Ethics, and the Departure from Well-Laid Plan in the Cultivation of Citizen Artists. In M. Capous-Desyllas & K. Morgaine (Hrsg.), *Creating Social Change Through Creativity: Anti-Oppressive Arts-Based Research Methodologies* (S.373-390). Springer International Publishing.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. <https://portail.ciip.ch/per/domains>
- Corraini, M. (2007). Anmerkungen In *Children's Corner – Künstlerbücher für Kinder* (S.17-19) [Ausstellungskatalog]. Edizioni Corraini.
- Cruz Leon, M. (2023). *Gebärdensprache Mit Bilderbuch-Videos: Ein Mediengestütztes Lernsetting Für Familien mit Einem Behinderten Kind*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Csikszentmihályi, M. (2017). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Klett-Cotta.
- Curtis, S. (2002). *Ali ou Léo?. Les Trois Ourses & Les Doigts Qui Rêvent*.
- Czollek, L. C., Perko, G. & Weinbach, H. (2009). *Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder*. Beltz Juventa.
- Czollek, L. C., Perko, G., Kaszner, C. & Czollek, M. (2019). *Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen*. Beltz Juventa.
- Czollek, M. & Haruna-Oelker, H. (2023, 27. Juni). *Was lernst du da? Unterricht und Gegenwartsbewältigung* [Audiobeitrag]. Trauer & Turnschuh. <https://trauerturnschuh.podigee.io/>
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH). (2020). Wenn Lehrpersonen Rassismus erfahren. In *Bildung Schweiz* (Hrsg.), *Die Vorzüge des digitalen Lernens / Wenn Lehrpersonen Rassismus erfahren, 2020(11)*, 38-44.
- Dammers, B., Krichel, A., & Staiger, M. (2022). *Das Bilderbuch: Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. J.B. Metzler.

- Dankwa, S. O., Filep, S.-M., Klingovsky, U., & Pfruender, G. (2021). *Bildung.Macht.Diversität.: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. transcript Verlag.
- Daud, F. & Fischer, J. (2022). Genderdarstellungen in Französischlehrwerken. In Y. Akbaba & C. Wagner, *Die Schule der Migrationsgesellschaft Im Blick: Diskriminierungskritische Lehr-Forschung von Lehramtsstudierenden* (S.51-69). Springer.
- Davidson, M.d.G. & Yancy, G. (Hrsg.). (2009). *Critical Perspectives on bell hooks*. Routledge.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2015a). *Lehrplan 21 – Broschüre Grundlagen: Bildungsziele – Orientierung der Volksschule*. https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_Grundlagen.pdf
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2015b). *Lehrplan 21*. <https://www.lehrplan21.ch/>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2015c). *Lehrplan 21 – Broschüre Grundlagen: Bildungsziele*. <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C1>
- Dillinger, L., Drerup, J., Knobloch, P. D. T., & Nielsen-Sikora, J. (2023). *Jim Knopf, Gonzo und andere Aufreger: zur Analyse und Kritik engagierter Pädagogiken*. J.B. Metzler.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S.99–120). Beltz Juventa.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität: Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. utb GmbH.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Druckstelle. (o.J.). *Projekte: Bildschnipsel und Stadtgeschichten mit Eymard Toledo*. <https://www.druck-stelle.ch/projekte/detail/bildschnipsel-und-stadtgeschichten-mit-eynard-toledo>
- Duncker, L. & Lieber, G. (2013). Bildliterate im Vor- und Grundschulalter. Zur Begründung einer neuen Schlüsselkompetenz im Medienzeitalter. In L. Duncker & G. Lieber (Hrsg.), *Bildliterate und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter* (S.13-37). kopaed.
- Duncker, L. & Lieber, G. (2013b). Vorwort. In L. Duncker & G. Lieber (Hrsg.), *Bildliterate und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter* (S.7-11). kopaed.
- EDUCULT – Denken und Handeln im Kulturbereich (2014). *Förderung von Modellprojekten Kultureller Bildung. Abschlussbericht*. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/481964/6eb8c523da875e01f>

214c52170f25bcf/2014-11-20-kulturelle-bildung-modellprojekte-data.pdf?download=1

- Eggenberger, E. (2018, 3. Oktober). *Schweizer Bilderbücher vor 1900*.
<https://blog.nationalmuseum.ch/2018/10/schweizer-bilderbuecher-vor-1900/>
- Eggenberger, E. (2018, 10. Oktober). *Schweizer Bilderbücher nach 1968*.
<https://blog.nationalmuseum.ch/2018/10/schweizer-bilderbuecher-nach-1968/>
- Eggers, M.-M. (2014). «*Ich mache mir dir Welt, wie sie mir gefällt*». *Vorurteilsbewusste Kinderliteratur jenseits hegemonialer Weltbilder*.
<https://heimatkunde.boell.de/de/vorurteilsbewusste-kinderliteratur-jenseits-hegemonialer-weltbilder>
- Eidgenössische Migrationskommission (EKM). (o.J.). «*Neues Wir*».
<https://www.ekm.admin.ch/ekm/de/home/projekte/neues-wir.html>
- Eisner, E. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education?
International Journal of Education & the Arts, 5(4). 1-13.
<http://www.ijea.org/v5n4/v5n4.pdf>
- El-Maawi, R., Owzar, M., Bur, T., Ogette, T., & Attoun, S. (2022). *No to racism: Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. hep.
- Engels, S. (2021): *Künstlerische Bildung durch Bilderbücher. Ein Auftakt*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-durch-bilderbuecher-auftakt>
- Ermert, K. (2009). Kulturelle Bildung: Was ist kulturelle Bildung?. In *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung/>
- Erni, D. (2015). Geschmacks(um)bildungen im (Schul)Alltag. In *Art Education Research*, 6(10).
https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/06/AER10_erni.pdf
- Erni, D. (o.J.). *Vertiefung «Lesen Lernen»: doing differences verstehen. Ihr wollt vertiefen?*.
<https://diskrit-kubi.net/lesenlernen/doingdifference/>
- EUCREA. (o.J.). *ART+: Künstlerische Ausbildung und Qualifizierung für Kreative mit Behinderung*. <https://eucrea.de/was-wir-tun/strukturprogramme/artplus-ausbildung-2021-2024>
- Ewers, H.-H. (1994). Die Emanzipation der Kinderliteratur. In Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hrsg.), *Horizonte und Grenzen – Standortbestimmung in der Kinderliteraturforschung* (S.75-88). Eigenverlag.
- Ewers, H.-H. (2022). *Theorie der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation: eine Grundlegung*. Schwabe Verlag.

- Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). (o.J.). *Critical Diversity Literacy*.
<https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-weiterbildung-und-beratung/critical-diversity-literacy-1>
- Fahle, M., & Poggio, T. (Hrsg.). (2002). *Perceptual learning*. MIT Press.
- Fajembola, O. & Nimindé-Dundadengar, T. (2021). *Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen*. Beltz.
- Fereidooni, K. (2015). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Springer.
- Fereidooni, K., & Simon, N. (Hrsg.). (2022). *Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und Fachdidaktische Entwürfe Rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Fernsebner-Kokert, B. (2013, 12. April). «Das Lehrerzimmer ist die Parallelgesellschaft». In *Der Standard, Inland, Bildung, Schule*, Interview mit Mark Terkessidis.
<https://www.derstandard.at/story/1363707821498/das-lehrerzimmer-ist-die-parallelgesellschaft>
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch diskriminierungskritische Schule*. Belz.
- Foitzik, A., & Hezel, L. (Hrsg.). (2019). *Diskriminierungskritische Schule: Einführung in theoretische Grundlagen*. Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Franz, J. & Unterkofler, U. (2021). Zur Einleitung: Ein Forschungsethikkodex für die Soziale Arbeit. In J. Franz & U. Unterkofler (Hrsg.), *Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. Prinzipien und Erfahrungen* (S.11-24). Verlag Barbara Budrich.
- Freire, P. (1970a). *Education as a practice of freedom*. New Earth.
- Freire, Paulo (1970b): *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Fuchs, M. (2013/2012). *Kulturelle Bildung als Menschenrecht?*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-menschenrecht>
- Fuchs, M. (2015). *Partizipation als Reflexionsanlass*. <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass>
- Ganz, K. & Hausotter, J. (2020). *Intersektionale Sozialforschung*. transcript.
- Garde, J. I. & Harder, S. N. (2021). Ansätze für trans*formative Pädagogiken: ein Gespräch. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität.: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S.211-227). transcript Verlag.
- GGG Stadtbibliothek Basel. (o.J.). *Kinderveranstaltungen 5-11 Jahre*.
https://www.stadtbibliothekbasel.ch/de/kinderveranstaltungen-511-jahre-_content---1-1133--2438.html

- Gläser, E. (2022). Mit Bilderbüchern kulturelle Diversität, Migration und Ausgrenzung erkunden – sachunterrichtsdidaktische Begründungen im Kontext des gesellschaftlichen Lernens. In C. Müller-Brauers, K. Bräuning, & C. Schomaker (Hrsg.), *Bilderbücher im Grundschulunterricht: fachübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale* (S.244-260). Narr Francke Attempto.
- Götte, P. (2021). «Meine liebsten Dinge müssen mit» (Sarihi/Völk 2018). Zur Darstellung des kindlichen Umgangs mit Dingen im Kontext von Migration. Eine Bilderbuchanalyse. In P. Götte & W. Waburg (Hrsg.), *Den Dingen Auf der Spur*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Götte, P., & Waburg, W. (2021). *Den Dingen Auf der Spur*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. Sage Publications.
- Grimm, S., & Meeks, A. (2017). Break the Stereotype! Critical Visual Literacy in Art and Design Librarianship. *Art Documentation*, 36(2), 173–190.
- Gruber, B. (o.J.). *Kunst gegen diskriminierende Algorithmen* [Goethe Institut]. <https://www.goethe.de/prj/k40/de/kun/aia.html>
- Gümüşay, K. (2021). *Sprache und Sein*. Hanser.
- Gütesiegel Buchkita. (o.J.). *Gütesiegel Buchkita*. <https://www.guetesiegel-buchkita.de/>
- Guzmán, M. (2022). *I never thought of it that way: How to have fearlessly curious conversations in dangerously divided times*. BenBella Books, Inc.
- Haenni Hoti, A. (Hrsg.). (2015). *Bericht der EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Chancengerechtigkeit im Bildungswesen – Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*. Bern.
- Hall, S. (1997). The Work of Representation. In S. Hall, *Cultural Representations and Signifying Practices* (S.13-74). Sage Publications.
- Hamrodi, D. & Lieber, G. (2008). Was Schulbücher aus modernen Bilderbüchern lernen könnten In G. Lieber (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik* (S.183-198). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Harder, S. (2017). «Zur Rolle von Handlungswissen für kritische Kunstvermittlung. Ein Plädoyer für die mediale Erweiterung eines Praxis- und Forschungsfelds». In N. Lüth (Hrsg.), *vorausgesetzt. Kunst/Pädagogik und ihre Bedingungen* (S.4f), Revolver 2017.
- Haruna-Oelker, H. (2022). *Die Schönheit der Differenz: Miteinander anders denken*. btb Verlag.

- Hattwig, D., K. Bussert, K. & Medaille, A. (2013). Visual Literacy Array. In *PORTAL: LIBRARIES AND THE ACADEMY*, 13(1), 75.
https://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/visual_literacy
- Heinrich, B. (2016). *Kunst oder Sozialarbeit? Eckpunkte eines neuen Beziehungsgefüges zwischen Sozialer Arbeit und Kulturarbeit*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kunst-oder-sozialarbeit-eckpunkte-eines-neuen-beziehungsgefueges-zwischen-sozialer-arbeit>
- Heinte, C., Textor, M. & Tischhauser, A. (2021). Rassismus und Rassismuskritik in Sozialer Arbeit. *Revue suisse de travail social*. <https://szsa.ch/ojs/index.php/szsa-rsts/article/view/260>
- Heintz, K. (2021). *Literarische Qualitäten der Materialität von Bilderbüchern*. https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/732/2021_2_de_heintz.pdf
- Henrich, J. (2022). *Die seltsamsten Menschen der Welt. Wie der Westen reichlich sonderbar und besonders reich wurde*. Suhrkamp.
- Hickey-Moody, A., Horn, C., Willcox, M. & Florence, E. (2021). *Arts-Based Methods for Research with Children*. Springer International Publishing.
- Hildebrand-Schat, V. (2020). C6 Kinderkünstlerbuch – Künstlerkinderbuch. In M. Schmitz-Emans (Ed.), *Literatur, Buchgestaltung und Buchkunst: Ein Kompendium* (S.511-518). De Gruyter.
- Hill, B. & Richter, S. (2017). *Die biografische Bedeutung von Kultureller Bildung. Potentiale von Biografieforschung zum Verständnis von kulturellen Bildungsprozessen*. <https://www.kubi-online.de/artikel/biografische-bedeutung-kultureller-bildung-potentiale-biografieforschung-zum-verstaendnis>
- Höch, H. (2008/1945). *Bilderbuch. The Green Box*.
- Hochschule für Künste im Sozialen Ottersberg (HKS). (o.J.). *Inklusive Hochschule*. <https://www.hks-ottersberg.de/studium/kunsttherapie/projekte/6502-Inklusion.php>
- Hocke, N. & Kleff, S. (2017). *Die Rolle der Schulsozialarbeit in der Menschenrechtserziehung* (Baustein 3). Aktion Courage e.V.
- Hödl, S., Amofa-Antwi, P. & Völker, E. C. (2022). *Steck mal in meiner Haut! Antirassismus, Aufklärung und Empowerment: mit Tipps für Eltern und Pädagog*innen*. Edition Michael Fischer.
- Höllwart, R., Landkammer, N. & Smodics E. (2020). Taktiken für eine verändernde Praxis. Schnittstellen kritischer Kunstvermittlung und partizipativer Forschung. In E. Rajal, trafo.K, O. Marchart, N. Landkammer & C. Maier (Hrsg.), *Making Democracy - Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag* (S.85-101). transcript-Verlag.

- hooks, b. (1990). *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. South End Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Horst, Claire (2017). *Alle Geschichten (er)zählen – Aktivierendes kreatives Schreiben gegen Diskriminierung*. Verlag Barbara Budrich.
- Hovious, A. (2013, 10. Dezember). *Promoting Multiple Literacies (Principles of New Librarianship)* [Blog-Post].
<https://designerlibrarian.wordpress.com/category/critical-literacy/>
- humanrights.ch & Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR). (2023). *Rassismuvorfälle aus der Beratungsarbeit 2022. Bericht zu rassistischer Diskriminierung in der Schweiz auf der Grundlage des Dokumentations-Systems Rassismus DoSyRa*.
https://www.humanrights.ch/cms/upload/pdf/2023/230502_humanrights_Rassismusbericht_2022_de_web.pdf
- Husi, G. & Villiger, S. (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexion und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. interact Verlag.
- I-Päd Kompetenzstelle intersektionale Pädagogik. (o.J.). *Intersektionale Kinderbuchliste*.
https://i-paed-berlin.de/wp-content/uploads/intersektionale_kinderbuchliste.pdf
- Institut für den Situationsansatz (ISTA). (o.J.a). *Vorurteilsbewusste Kinderbücher (Vorwort)*.
<https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/kinderbuecher/>
- Institut für den Situationsansatz (ISTA). (o.J.b). *Kriterien für die Auswahl von Kinderbüchern, die eine vorurteilsbewusste und inklusive Bildung unterstützen*.
https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/11/Kriterien_Kinderb%C3%BCcherauswahl.pdf
- Institut Neue Schweiz (INES) (Hrsg.). (2021). *Handbuch Neue Schweiz*. Diaphanes.
- Institut Neue Schweiz (INES). (o.J.a). <https://institutneueschweiz.ch/>
- Institut Neue Schweiz (INES). (o.J.b). *Chancengleichheit und Diversitätssensibilität*.
<https://www.ines-schulgeschichten.ch/kontextualisierungen/chancengleichheit-und-diversitatssensibilitat>
- International Federation of Social Workers (IFSW). (2014). *Globale Definition von Sozialarbeit*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Yiong, G. & Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education. Arts-Based Research in Art Education*, 48(1), 70-78.
- Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (2022). *Lehrer*innenbildung: (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Beltz Juventa.

- Jäckle, M., Eck, S., Schnell, M. & Schneider, K. (2016). Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. In M. Jäckle, S. Eck, M. Schnell & K. Schneider (Hrsg.), *Doing gender discourse: Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule* (S.55-76). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Jeitziner, D. (2023, 10. Januar). *IT-Mann lässt Textroboter Kinderbuch schreiben – und wird am Leben bedroht* [Tagesanzeiger: Kultur]. <https://www.tagesanzeiger.ch/it-mann-laesst-textroboter-kinderbuch-schreiben-und-wird-am-leben-bedroht-226493555938>
- Jones, K., & Leavy, P. (2014). A conversation between Kip Jones and Patricia Leavy: Arts-based research, performative social science and working on the margins. *The Qualitative Report*, 19(38), 1–7.
- Jordi, L. (2018). *Der Einsatz von Bilderbüchern in der sozialpädagogischen Praxis zur Unterstützung von Entwicklungsprozessen*. [Bachelorarbeit, Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz]. https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/26842/Jordi_Larissa_2018_BA_FHNW.pdf?sequence=1
- Kamiński, P. (2013). Sprache ist ein Gebrauchsgegenstand. In *iMigrazin. Online Magazin von Migrantinnen für alle*. <http://www.migrazine.at/artikel/sprache-ist-ein-gebrauchsgegenstand-0>
- Kämpf-Jansen, H. (2004). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft*. Salon Verlag.
- Kantonsspital Winterthur. (o.J.). *Gesundheitsthemen: Burnout bei Kindern und Jugendlichen*. https://www.swissinfo.ch/ger/gesellschaft/schulwesen_schweizer-lehrerverbaende-schlagen-alarm-wegen-burnouts/43483274
- Karasek, D. (2023, 4. Mai). *Bakom-Vize: «Der Algorithmus kann diskriminieren»* [SRF]. <https://www.srf.ch/news/schweiz/ki-regulierungen-bakom-vize-der-algorithmus-kann-diskriminieren>
- Karow, S. (2017). *Local Art – Transformative Perspektiven in der partizipativen Museumsarbeit*. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/local-art-transformative-perspektiven-partizipativen-museumsarbeit>
- Karpf, M. (2021). Wie kommt eine Gesellschaft zu ihren Bildern? Oder: Zur bildlichen Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit. *Image (Köln)*, 34, 38-60.
- Kazeem-Kamiński, B. (2016). *Engaged pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*. zaglossus.
- Kessl, F. & Plösser, M. (2010). *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kinder und Jugendmedien (KJM). (2022). Mit Kinderbüchern gegen Alltagsrassismus. In *querlesen*, 22(2), 4-22.

- Kinder, K. & Piesche, P. (2020). *WAHRNEHMUNG – HALTUNG – HANDLUNG. Diskriminierungskritische Bildungsarbeit: Eine prozessorientierte Intervention.* <https://www.vielfalt-mediathek.de/material/zusammenleben-in-der-migrationsgesellschaft/wahrnehmung-haltung-handlung>
- Kindermann, K. & Pohlmann-Rother, S. (2023). Digitale Bilderbücher als differenzierendes Aufgabenformat für inklusiven Grundschulunterricht: Digital picture books as a differentiating task format for inclusive elementary school teaching. *Qfl - Qualifizierung Für Inklusion. Online-Zeitschrift Zur Forschung Über Aus-, Fort- Und Weiterbildung Pädagogischer Fachkräfte*, 5(1). <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/92>
- Klatt, A. (). Can the Animal Speak?. Sprechende Tiere in literarischen Texten. In B. Hayer & K. Schröder (Hrsg.), *Tierethik transdisziplinär. Literatur – Kultur – Didaktik* (S.231-246). transcript.
- Klem-Marí (2021, 15. Dezember). *In Memoriam: Exploring Children's Books by bell hooks.* <https://library.nashville.org/blog/2021/12/memoriam-exploring-childrens-books-bell-hooks>
- Klepacki, L., Klepacki, T. & Lohwasser, D. (2022/2016). *Ästhetisches Lehren: eine kritisch-reflexive Begriffsbefragung.* <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisches-lehren-kritisch-reflexive-begriffsbefragung>
- Klingovsky, U., Dankwa, S.O., Filep, S.-M. & Pfruender, G. (2021). Bildung.Macht.Diversität – ein verschlungenes Feld. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität.: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S.17-39). transcript Verlag.
- Klingovsky, U. & Pfruender, G. (2021). Die Kunst der Störung. Critical Diversity Literacy als Analyseverfahren und Entwicklungsgrammatik. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität.: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S.59-78). transcript Verlag.
- Knauf, M. (2023). Zwischen Wissen und Handeln – eine qualitative Studie zu Sachbilderbüchern für Kinder über Umwelt und Klima. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 29(1).
- Kogler, R., Zartler, U. & Zuccato-Doutlik, M. (2021). *Partizipative Kindheitsforschung mit Concept Cartoons.* <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/73748>
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). (2015). *Equity. Diskriminierungen und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus.* <https://www.edk.ch/de/dokumentation/schriftenreihen>
- Kosmopolitics. (2022, 23. Mai). *Rassismus in der Schule – Fokus Lehrmittel* [Podiumsdiskussion] (Mathis, Ch., Sperisen, V., Usleber, P., Abou Soak, M. & El-Maawi, R.). <https://www.youtube.com/watch?v=PU8fbbDDMzw>

- Kremling, C. (2008). «Lehren und Lernen mit Bildern» - Erste Ergebnisse der Eingangserhebung des Forschungsprojektes «Bildliterate und ästhetische Alphabetisierung». In G. Lieber, *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik* (S.115-124). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Kretschmer, C. (2011). *Kinderliteratur im Klassenzimmer: Leseförderung und literarisches Lernen*. Westermann.
- Kreuznacht, K. (2022). Leerstellen als ästhetisches Prinzip – Othering und sensible Inszenierungen von Differenz in Bilderbüchern. In C. Müller-Brauers, K. Bräuning, & C. Schomaker (Hrsg.), *Bilderbücher im Grundschulunterricht: fachübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale* (S.40-60). Narr Francke Attempto.
- Krichel, A. (2019, 19. Juni). *Fachdidaktik: Visual Literacy*. <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/2797-visual-literacy>
- Krichel, A. (2020). Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähldidaktische Konzeptionen für die Grundschule. In J. Fay, C. Führer, J. Mayer & T. Rinker (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* (S.7-248), Band 2. Waxmann.
- Kübler-Ross, E. (1972). *Interviews mit Sterbenden*. Kreuz.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. In *Word & Image*, 31(3), 249-264.
- Kup, J. (2018) Partizipation. In D. Hilliger (Hrsg.), *Begriffsliste Performative Künste zur Publikation (K)Eine Didaktik der Performativen Künste*. <http://performative-kuenste.de/wp-content/uploads/Partizipation.pdf>
- Lerch, S. (2019, 31. März). *Lektüre mit Langzeitwirkung. Das Bilderbuch, eine Erfolgsgeschichte*. [SRF Online-Artikel]. <https://www.srf.ch/kultur/literatur/wochenende-literatur/lektuere-mit-langzeitwirkung-das-bilderbuch-eine-erfolgsgeschichte>
- Lieber, G. (Hrsg.). (2008). *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Lieber, G. & Schnell, S. (2008). Vision Bilderbuch-Portal – Ein Beitrag zur Demokratisierung von Bildung. In G. Lieber, *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik* (S.103-115). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Liebig, V. (2022). *Kulturelle Bildung als Akteurin des Wandels*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-akteurin-des-wandels>
- Lippmann-Stadelmann, A. (2022). *Wie und was liest du?: Fragen an Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Zusammenstellung einer Klassenbibliothek. Eine Bachelorarbeit im Fach Deutsch*. PH Zug.

- Literaturhaus Zürich. (2023, 8. Mai). *Globi, Schorsch Gaggio & Co.: Rassismus in (Zürcher) Kindergeschichten gestern und heute* [Podiumsdiskussion].
<https://literaturhaus.ch/archiv/>
- Lohrenscheit, C. (2013). *Das Menschenrecht auf Bildung*.
<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/156819/das-menschenrecht-auf-bildung/>
- Lueg, A. (2022, 26. August). *Kolonialgeschichte im Schulunterricht. Zu weisse Perspektive?* [Audio-Beitrag auf SWR2]. <https://www.swr.de/swr2/wissen/kolonialgeschichte-im-schulunterricht-zu-weisse-perspektive-104.html>
- Lummerding, S. (2020). Macht- und diskriminierungskritische Professionalisierung von Wissensproduktion. In J. Dorer, B. Geiger, B. Hipfl, & V. Ratković (Hrsg.), *Handbuch Medien und Geschlecht: Perspektiven und Befunde der feministischen Kommunikations- und Medienforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lüth, N. (2022). Von Unbestimmtheit aus ästhetisch forschen. Ansätze für rassismuskritischen Kunstunterricht. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S.241-274). Springer VS.
- Lypp, M. (1984). *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur*. dipa.
- Madubuko, N. (2021). *Erziehung zur Vielfalt: Wie Kinder einen wertschätzenden Umgang mit Unterschieden lernen*. Kösel.
- Mantel, C., Apeli, M., Büzberger, M., Dobler, H., Hubli, J., Krummenacher, J., Müller, A. & Puškarić, J. (2019). *Auf den Zweiten Blick: Eine Sammlung von Fällen aus dem Schulalltag zum Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt*. hep Verlag.
- Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2011). Reading Picture Books and Learning Science: Engaging Young Children With Informational Text. *Theory into Practice*, 50(4), 269–276. <http://www.jstor.org/stable/41331054>
- Mari, E. (1961). *L'altalena*. Danese.
- Mari, E. (1971). *Il gioco delle favole*. Danese.
- Marmer, E. (2015). «Das ... das ... das ist demütigend». Schülerinnen und Schüler «afrikanischer Herkunft» über Rassismus in Schulbüchern und im Klassenraum. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit «Afrika»-Bildern und Schwarz-Weiss-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S.130-147). Beltz-Juventa.
- Maurer, S. (2001). Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S.125-142). Leske + Budrich.

- May, E. (2021). *Zur Vielstimmigkeit in der Begleitforschung*. Journal der grund_schule der künste. <https://grundschulekunstbildung.de/koerper/zur-vielstimmigkeit-in-der-begleitforschung>
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S.7–22). Beltz.
- Mecheril, P. (2012). Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. In *Art Education Research*, 3(6). https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2012/12/AER6_Mecheril.pdf
- Mecheril, P. (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz Verlagsgruppe.
- Mecheril, P. & Melter C. (2010). Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge. In F. Kessl & M. Plösser (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S.117-134). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Medrow, L. (2022). Die Verbindung von Kunstpädagogik und Flow. In *«Flow» und Imaginative Bildung. Kunstpädagogische Perspektiven zur Künstlerischen Forschung*. transcript Verlag.
- Meibauer, J. & Kümmerling-Meibauer, B. (2019). Picturebooks as objects. Exploring cognitive aspects of materiality. In *Libri & Liberi* 8.2, 257-278. https://www.researchgate.net/publication/338440204_Picturebooks_as_objects
- Melece, A. (2020). *Der Kiosk*. Atlantis
- Mellier, F. (2021). *Herbier*. Edition du livre.
- Melter, C. (2018). Diskriminierungs- und rassismuskritische sowie menschenrechtlich ambitionierte Soziale Arbeit. In Ch. Hunner-Kreisel & J. Wetzl (Hrsg.), *Rassismus in der sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis* (Neue Praxis Sonderheft, 15, 36–46). Verlag neue Praxis.
- Mesquita, S. (2021). Vorworte. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.). (2021). *Bildung.Macht.Diversität.: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S.12-13). transcript Verlag.
- Meyer-Bisch, P., Cordonier, J., Della Croce, C., Menghini, M. & Cordonier, J. (2019). *Kulturelle Teilhabe: ein Handbuch = Participation culturelle: un manuel = Partecipazione culturale: un manuale*. Seismo Verlag.
- Mielke, S. (2022). Zugehörigkeiten ins Bild rücken. In *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft*, 35(18), 46–52.
- Mikota, J., Pecher, C. M., Anker, M. & Glasenapp, G. (2023). *Lesen für die Umwelt: Verantwortung für Schöpfung, Umwelt und Natur in Kinder- und Jugendbüchern entdecken*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Modood, T. & Thompson, S. (2022). Othering, Alienation and Establishment. *Political Studies*, 70(3), 780–796.
- Mörsch, C. (2012). But is it ABER?. In M. Sack & A. Rey (Hrsg.), *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater. Eine Studie zu Rezeptionsweisen und Erlebnisqualitäten*. <https://publikationen.zhdk.ch/?product=aesthetische-kommunikation-und-kindertheater>
- Mörsch, C. (2015). «Störungen haben Vorrang.» Metareflexivität als Arbeitsprinzip für die künstlerisch-edukative Arbeit in Schulen. In *Mission Kulturagenten - Onlinepublikation des Modellprogramms «Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015»*. <http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/executes/kulturagenten-stoerungenhabenvorrang988b.pdf?documentid=153>
- Mörsch, C. (2018): *Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums*. <https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt>
- Mörsch, C. (Hrsg.). (o.J.). *Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst*. <https://diskrit-kubi.net/>
- Mörsch, C. (Hrsg.). (o.J.a). *Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst. Einführung: Worum geht es hier?* <https://diskrit-kubi.net/einfuehrung/#kapitel1>
- Mörsch, C. (o.J.b). *Zeit für Vermittlung - Was ist Kulturvermittlung? - Kulturvermittlung als Sammelbegriff*. <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=1&m2=1&lang=d>
- Mörsch, C. (o.J.c). *Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst. Einführung: Was heisst das?*. <https://diskrit-kubi.net/einfuehrung/>
- Mörsch, C. (o.J.d). *Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst. Glossar*. <https://diskrit-kubi.net/glossar/>
- Mörsch, C. (o.J.e). *Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst. Übersetzen*. <https://diskrit-kubi.net/uebersetzen/>
- Mörsch, C. & Landkammer, N. (Hrsg.). (2014). *Art Education Research°8, In Widersprüchen handeln*. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2014/04/19/n8_in-widerspruechen-handeln-kunstvermittlung-und-unterricht-in-der-migrationsgesellschaft-teil-2_editorial/
- Morris, J. E. & Paris, L. F. (2022). Rethinking arts-based research methods in education: Enhanced participant engagement processes to increase research credibility and knowledge translation. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(1), 99-112.

- Mosimann, P. (2011). *L'architecture scolaire et l'enseignement d'arts visuels: Quelle importance donner à l'enseignement de l'espace et de sa perception?* [Unveröffentlichte Masterthesis]. Haute école pédagogique Vaud, Lausanne (hep VAUD).
- Muhr, M. (2012): «Da hab ich mich verzeichnet.»: Karten als Reflexions- und Forschungsmittel». In R. Ortner (Hrsg.), *Exploring Differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogische Praxis* (S.45-60) Sonderband der Reihe Arts & Culture & Education (Hrsg. von Agnieszka Czejkowska). Löcker.
- Müller-Brauers, C., Bräuning, K., & Schomaker, C. (2022). *Bilderbücher im Grundschulunterricht: fachübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Narr Francke Attempto.
- Munari, B. (1949). *Libri illeggibili*. Einzelanfertigungen (Neuauflage im 1984 in Corraini Edizioni).
- Munari, B. (2023). *Fantasia: Erfindung, Kreativität und Imagination in der visuellen Kommunikation*. Sonderzahl.
- Münste-Goussar, St. (2009). Forschendes Lernen. In A. Sabisch & T. Meyer (Hrsg.), *Kunst, Pädagogik, Forschung: aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S.149-165). transcript.
- National Association for Media Literacy Education (NAMLE). (o.J.). *Media Literacy Defined*. <https://namle.net/resources/media-literacy-defined/>
- National Council of Teachers of English (NCTE). (2005, 17. November). *Position Statement: Multimodal Literacies*. <https://ncte.org/statement/multimodalliteracies/>
- Netzwerk Rassismuskritische Soziale Arbeit (RAKSA). (2022, 21. März). *Unser Appel*. <https://www.netzwerk-rassismuskritische-sozialarbeit.ch/forderungen>
- Neumann, S. & Seele, C. (2014). «Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings». In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S.349-365). Transcript.
- Neuss, N. (2008). Medienpädagogik als Beitrag zur Bildlesefähigkeit – Herausforderungen und Konzepte. In G. Lieber, *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik* (S.91-103). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ngozi Adichie, Ch. (2009). *The danger of a single story*. [TED-Talk (Vortrag); YouTube-Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>
- Nguyen, A. (2021). «Children Have the Fairest Things to Say»: Young Children's Engagement with Anti-Bias Picture Books. In *Early Childhood Education Journal* 50, 743–759.
- Nissen U. (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum*. Wienheim.

- Oberholzer, E. (2023, 13. Mai). *Chat-GPT wächst so schnell wie keine Anwendung zuvor. Verschwinden bald die Bürojobs?* [NZZ-Artikel]. <https://www.nzz.ch/wirtschaft/chat-gpt-waechst-so-schnell-wie-keine-anwendung-zuvor-verschwinden-bald-die-buerojobs-ld.1737257>
- Oetken, M. (2008). *Bilderbücher der 1990er Jahre: Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption* [Dissertation Universität Oldenburg]. <http://oops.uni-oldenburg.de/747/1/oetbil08.pdf>
- Ogette, T. (2018). *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*. UNRAST-Verlag.
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) & Georg-Eckert-Institut - Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI). (2018). *Leitfaden – Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261792>
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO). (2023, Januar). *Künstliche Intelligenz für mehr Geschlechtergerechtigkeit und gegen Diskriminierung - Handlungsansätze für die Politik*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2023-01/Handlungsansätze_KI_und_Geschlechtergerechtigkeit_DUK.pdf
- Othering. (2022, 22. Juni). In *Wikipedia*. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Othering&oldid=228705670#cite_note-4
- Panesar, R. (2022). *Gerechte Schule: Vorurteilsbewusste Schulentwicklung mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pennac, D. (2009). *Schulkummer*. Kiepenheuer & Witsch.
- Pestalozzi Bibliothek Zürich (PBZ). (o.J.). *«Family Literacy»*. <https://www.pbz.ch/family-literacy/>
- Pettersson, R. (2008). Aspekte der Verwendung von Bildern in Lehrbüchern. In G. Lieber, *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik* (S.134-145). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Piesche, P. (2005). Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weisheitsforschung?. In M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weisheitsforschung in Deutschland* (S.14-17). Unrast Verlag.
- Pissard, A. (2007). Künstlerbücher für Kinder, aus französischer Sicht. In *Children's Corner – Künstlerbücher für Kinder* (S.17-19) [Ausstellungskatalog]. Edizioni Corraini.
- Pohlkamp, I. (2012, 29. Oktober). *Differenzsensible/intersektionale Bildung – Ein Theorie-Praxis-Dilemma?*, Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung «Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies», Universität Hamburg. https://www.zedis-hamburg.de/wp-content/download-pdfs/pohlkamp_29102012.pdf

- Popli, N. (2022, 14. Dezember). *He Used AI to Publish a Children's Book in a Weekend. Artists Are Not Happy About It* [TIME Magazine]. <https://time.com/6240569/ai-childrens-book-alice-and-sparkle-artists-unhappy/>
- Puffert, R. (2015). Geschmack als Differenz, die den Unterschied macht? Urteilsbildung und soziale Ungleichheit in der Kunstvermittlung. In *Art Education Research*, 6(10). https://sfkp.ch/artikel/n10_geschmack-als-differenz-die-den-unterschied-macht-urteilsbildung-und-soziale-ungleichheit-in-der-kunstvermittlung
- Pychlau-Ezli, L., & Ezli, O. (2022). *Wer darf in die Villa Kunterbunt?: über den Umgang mit Rassismus in Kinderbüchern*. Unrast.
- Rajal, E., trafo.K, Marchart, O., Landkammer, N. & Maier, C. (Hrsg.). (2020). *Making Democracy - Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. transcript-Verlag.
- Reichenbach, R. (2014). Schulkritik. Eine «metaphorologische» Betrachtung. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart*. (S.226-240). Beltz Juventa.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2013/2012). *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2023). *Kulturelle Bildung und gesellschaftliche Transformation. Eine Zustandsbeschreibung*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftliche-transformation-zustandsbeschreibung>
- Rick, A., Bev, B., Carl, J., D'Arcy, M. & Thomas, B. (1991). *Education for a Change*. Doris Marshall Institute for Education and Action and Between the Lines Press.
- Rodari, G. (2022). *Grammatik der Phantasie. Die Kunst Geschichten zu erfinden*. Reclam.
- Rosenstreich, G. D. (2011). Antidiskriminierung und/als/trotz... Diversity Training. In María do Mar Castro Varela & Nikita Dhawan (Hrsg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung* (S.230-244). LIT.
- Rütten, F. (2018). *Moralisch fragwürdige Kinderhelden. Die TKKG-Folgen unserer Kindheit würden heute einen veritablen Shitstorm verursachen*. <https://www.stern.de/neon/feierabend/tkkg--warum-die-helden-unserer-kindheit-heute-einen-veritablen-shitstorm-verursachen-wuerden-7645392.html>
- Rychener, I. (2011). *Wie Kinder ein Bilderbuch verstehen. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Textverstehens*. Schulsynode. Peter Lang.
- Sandjon, Ch.-F. (2020). *Schwarze Kinder, weisse Perspektiven. Wie divers ist die Kinderbuchbranche? Analyse*. <https://heimatkunde.boell.de/de/2020/10/08/schwarze-kinder-weisse-perspektiven-wie-divers-ist-die-kinderbuchbranche>

- Schaffer, J. (2020). Sichtbarkeit. Epistemologie und Politik eines Schlüsselbegriffs analoger und digitaler Medienrealitäten. In J. Dorer, B. Geiger, B. Hipfl, & V. Ratković (Hrsg.), *Handbuch Medien und Geschlecht: Perspektiven und Befunde der feministischen Kommunikations- und Medienforschung*. Springer.
- Scherer, G., Volz, St. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2014). Einleitung. In G. Scherer, St. Volz & M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung – Aktuelle Forschungsperspektiven* (S.1-9). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Scherr, A. (2012). *Diskriminierung: Die Verwendung von Differenzen zur Herstellung und Verfestigung von Ungleichheiten*. [Vortrag 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Plenum Diversity und Intersektionalität]. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/scherr/>
- Scherrer, M. & Ziegler, B. (2016). Das Wort «Rassismus» fehlt in den Lehrplänen. In *Tangram* 37. https://www.ekr.admin.ch/pdf/Tangram_37.pdf#page=51
- Schneider, J. (2023). Von Pippi bis Puffmutter: Ich, komplett gecancelt. In A. Dardan, A. Daub, H. Engelmeier, J. Kaube, K. Liessmann, I. Mangold, L. Müller, M. Sanyal, M. Schmidt, J. Schneider, A-L. Scholz & D. Strigl (Hrsg.), *Canceln: Ein notwendiger Streit* (S.211-223). Hanser.
- Schneider, W. (1995). Die Erwachsenen bringen die Kinder um. Umweltutopien in der dramatischen Kinderliteratur. In U. Nassen (Hrsg.), *Naturkind, Landkind, Stadtkind. Literarische Bilderwelten kindlicher Umwelt* (S.153-162). Fink.
- Schreier, M. (2017). Kontexte qualitativer Sozialforschung: Arts-Based Research, Mixed Methods und Emergent Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(2). <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/57935>
- Schröder, B. (2015). *Bild(er)leser wissen mehr! Das Bilderbuch als Vermittler von «Visual Literacy»: Eine Aufgabe für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit?*. Dinges & Frick.
- Schummers, T., & Jokisch, M. (2022). Der graphische Historienroman zur Thematisierung des Nationalsozialismus im Literaturunterricht?: Eine Untersuchung des literar-ästhetischen und literaturdidaktischen Potenzials von Barbara Yelins Irmina. In *Historisches Erzählen in der Gegenwartsliteratur* 3, 87–110.
- Schürch, A. (2011). *Repräsentation*. https://sfkp.ch/resources/files/2017/10/Danja-ErniNora-LandkammerAnna-Sch%C3%BCrchBernadett-Settele-Texte_n%C2%B03.pdf
- Schweizer Buchhändler- und Verleger- Verband (SBVV). (2022). *Marktreport 2022. Deutschschweizer Buchmarkt 2022*. <https://www.sbv.ch/content/19/Verzeichnisse/Branchenzahlen>
- Schweizer Radio und Fernsehen (SRF), SRF News. (2023, 21. Juni). *Mehr Vielfalt in Kinderbüchern* [instagram-Post]. https://www.instagram.com/reel/Ctv6ok3AfVS/?utm_source=ig_web_button_share_sheet

- Schweizer Radio und Fernsehen (SRF). (2022). *Ravensburger stoppt Buchverkauf. «Winnetou» und die Debatte um kulturelle Aneignung.*
<https://www.srf.ch/news/gesellschaft/ravensburg-stoppt-buchverkauf-winnetou-und-die-debatte-um-kulturelle-aneignung>
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014.* SKBF. <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018.* SKBF. <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023.* SKBF. <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>
- Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM). (Hrsg.). (2018). *Atlas der Schweizer Kinderliteratur.* CHRONOS.
- Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM). (o.J.a). *Literatur entdecken: Thematische Listen mit Medientipps.* <https://sikjm.ch/literatur-entdecken/empfehlungen/medienlisten/>
- Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM). (o.J.b). *Lesen fördern: Projekte, Schenk mir eine Geschichte.* <https://sikjm.ch/lesen-foerdern/projekte/schmeg/>
- Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM). (o.J.c). *Lesen fördern: Weiterbildung, Lehrgänge.* <https://sikjm.ch/lesen-foerdern/weiterbildung/lehrgaenge/>
- Seidel, E. & Fronterré, L. (2022). *Döner: eine türkisch-deutsche Kulturgeschichte.* März Verlag.
- Seppälä, T., Sarantou, M. & Miettinen, S. (2021). Introduction: Arts-Based Methods for Decolonising Participatory Research. In T. Seppälä, M. Sarantou & S. Miettinen (Hrsg.), *Arts-Based Methods for Decolonising Participatory Research* (S.1-18). Routledge.
- Seydel, F. (2009). Den Überblick über den Prozess behalten: Erläuterungen zum Kapitel «Übergänge». *Kunst + Unterricht: Sammelband Methodisch Handeln*, 78.
- Shaffi, S. (2023, 8. Juni). *One in three say books offer best form of escapism when having a bad day. A survey by the Publisher Association found reading to be more popular than going to the cinema or browsing social media, coming second only to watching TV.* [Onlineartikel, The Guardian]. https://www.theguardian.com/books/2023/jun/08/one-in-three-say-books-offer-best-form-of-escapism-when-having-a-bad-day?utm_source=theknowmedia.beehiiv.com&utm_medium=newsletter
- Shehadeh, N. (2013). *Rassismus-Watch.*
<http://www.migrazine.at/index.php/artikel/rassismus-watch>
- Silvermann, K. (1997). Dem Blickregime begegnen. In Ch. Kravagna (Hrsg.), *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur* (S.125-156). Edition ID-Archi.

- Sitter, M. (2019). Partizipatives Forschen mit Kindern – Ein reflektierter Balanceakt zwischen generationaler Asymmetrie und intergenerationaler Nachsicht. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 44(S3), 103-124.
- Soro, N. M. (2022). *Die Darstellung afrikanischer Menschen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: eine Erziehung zur Globalisierung?* Königshausen & Neumann.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak?. In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S.271–313). University of Illinois Press.
- Spivak, G. C. (1990). *The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues*. Routledge.
- Springgay, St. (2002). Arts-Based Research as an Uncertain Text. In *The Alberta Journal of Educational Research* 48(3). University of Alberta.
- Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher* (S.12-23). Band 1, Theorie. Schneider Verlag Hohengehren.
- Stark, A. & Noack, A. (2017). Die Vermittlung von herrschaftskritischem Wissen: Kindheitswissenschaftlich relevante Interventionen in rassistischen und sexistischen Gesellschaftsverhältnissen. In K. Fereidooni & M., El. (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S.891-907).
- Steyn, M. (2015). «Critical diversity literacy. Essentials for the twenty-first century». In S. Vertovec, *Routledge international Handbook of Diversity Studies* (S.379–389).
- Steyn, M., & Vanyoro, K. P. (2023). Critical Diversity Literacy: A framework for multicultural citizenship education. In *Education, Citizenship and Social Justice*, 1-18.
- Sturm, E. (2017). «Andy und die radikale Unverfügbarkeit: Nachdenken über differenzsensible Kunstvermittlung». In L. Nanna (Hrsg.), *vorausgesetzt. Kunst/Pädagogik und ihre Bedingungen*. Revolver.
- Switzer, S. (2018). What's in an Image?: Towards a Critical and Interdisciplinary Reading fo Participatory Visual Methods. In M. Capous-Desyllas & K. Morgaine (Hrsg.), *Creating Social Change Through Creativity: Anti-Oppressive Arts-Based Research Methodologies* (S.189-209). Springer International Publishing.
- Taube, G. (2017). Partizipationsversprechen der kulturellen Bildung auf dem Prüfstand. In T. Braun & K. Witt (Hrsg.), *Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?*. (S.11-15). kopaed.
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Suhrkamp Verlag Berlin.
- Terkessidis, M. (2018a). Komplexität und Vielheit. In M. Hill & E. Yildiz (Hrsg.), *Postmigrantische Visionen: Erfahrungen – Ideen – Reflexionen* (S. 73-80). transcript Verlag.

- Terkessidis, M. (2018b). *Kollaboration*. edition suhrkamp.
- Terkessidis, M. (2018, 13. März). Bildungs TV: *Ist die Schule fit für die Vielheit der Bevölkerung?* [Vortrag, YouTube-Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=APOOfR6jo4Q>
- Terkessidis, M. (2021). Das postkoloniale Klassenzimmer. In *Baustein 12. Schule ohne Rassismus*. https://www.schule-ohne-rassismus.org/produkt/baustein-12-das-postkoloniale-klassenzimmer/?fbclid=IwAR2Rp4Oslw9HNaxHlsJG0hG09bShpJzLcy3a9lLt-N7YhattBl_Xj6HCr8
- The Association of College and Research Libraries (ACRL). (2011). *Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*.
<http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- Thiele, J. (2000). Sehenlernen im Fluss der Bilder. In G. Stenzel (Hrsg.), *Beiträge Jugendliteratur und Medien. Alte und Neue Medien in Theorie und Praxis*, 11. Beiheft. Juventa.
- Thiele, J. (2003). *Das Bilderbuch: Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Isensee.
- Thiele, J. (2007). *Bilderbuchforschung. Eine unsystematische Bestandsaufnahme und vorläufige Perspektiven*. kopead.
- Treptow, R. (2001). Kulturelles Mandat. Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit. In R. Treptow (Hrsg.), *Kultur und Soziale Arbeit. Aufsätze* (S.184-208). Votum.
- Tsonaka, K. (2022). Ökokritische Stimmen aus der Sicht eines Kindes: Die Umweltfrage in der griechischen Kinderliteratur. In *Anthropogene Klima- und Umweltkrisen* (S.67–84). transcript Verlag.
- Uhlig, B. (2014). «Ich sehe was, was du nicht siehst.» Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In G. Scherer, St. Volz, M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S.9-23). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UN-KRK). (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention#pdf>
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., Iliada, E. & Alexander, R. (2016). *Effects of reading picture books on kindergartners' mathematics performance*.
https://www.researchgate.net/publication/277952144_Effects_of_reading_picture_books_on_kindergartners%27_mathematics_performance
- Velho, P. D. A., & Thomas-Olalde, O. (2011). Othering and its effects: Exploring the concept. In *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*.

https://www.academia.edu/42889355/Othering_and_its_effects_exploring_the_concept

- Vishek, S. (2021). «Doch nicht auf Russisch!» – Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen familialer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern. *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung*, 16(4), 420–434.
- Volksschulamt Kanton Zürich. (o.J.). *Aufgaben der Schulpflege. Schul- und Unterrichtsbesuche*. <https://behoerdenhandbuch.ch/web/die-schulgemeinde/schul-und-unterrichtsbesuche/>
- Volz, St. & Wetterauer, A. (2014). Auswahlbibliographie Bilderbuch. In G. Scherer, St, Volz & M. Wiprächtiger- Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S.339-368). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Wacker, V. (2023, 11. Februar). *KI im Klassenzimmer - ChatGPT stellt Lehrpersonal vor neue Herausforderungen* [SRF]. <https://www.srf.ch/news/schweiz/ki-im-klassenzimmer-chatgpt-stellt-lehrpersonal-vor-neue-herausforderungen>
- Wagner, E. (2008). Just what is it that makes today's schoolbooks so different, so appealing? – Strategien der Visualisierung in Schulbüchern für das Fach Kunst. In G. Lieber, *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik* (S.124-134). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In J. Bilstein, J. Ecarius & E. Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung* (S.113–132). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wangler, A. (2017). *Kulturelle Bildung in informellen Kontexten: Das Bilderbuch und seine Rezeption*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-informellen-kontexten-bilderbuch-seine-rezeption>
- Weihmayer, L. S., Flämig, K. & Groth, K. (2023). *Herumdoppeln oder Zuhören?: Organisationskulturelle Betrachtungen zum Einsatz digitaler Bilderbücher in der Kita. MedienPädagogik*, 52, 85–107.
- Weinkauff, G. (2014). Textimmanente Adressatenentwürfe im Bilderbuch – Versuch einer Typologie. In G. Scherer, St. Volz, M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S.265-287). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Wenzel, B. (2018). *Alle sehen eine Katze*. NordSüd Verlag.
- Wienand, K. (2019, 16. Juni). *Werkzeugkiste der Repräsentationskritik* [unveröffentlichte (online) Präsentation mit Handout]. Kulturagent.innen Schweiz, Reflexionswerkstatt Juni 2019.
- Willms, W. (Hrsg.). (2022). *Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. De Gruyter.

- Winderlich, K. (2009). Ästhetische Bildung als Forschungsfeld. Methodische Herausforderungen. In A. Sabisch & T. Meyer (Hrsg.), *Kunst, Pädagogik, Forschung: aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S.241-249). transcript.
- Winderlich, K. (2017). *Bilder bilden. Zeitgenössische Bilderbücher für die Arbeit in Willkommensklassen*. Was mit Kindern GmbH (wamiki extra) – Der pädagogische Fachverlag.
- Winderlich, K. (2020). *Der Raum als Lehr-Kraft: Zum ästhetischen Bildungspotenzial von Räumen*. <https://www.kubi-online.de/artikel/raum-lehr-kraft-zum-aesthetischen-bildungspotenzial-raeumen>
- Winderlich, K. (2023). *Verwundbare Kindheiten – Eine Anthologie zeitgenössischer Bilderbuchkunst*. Was mit Kindern GmbH (wamiki) – Der pädagogische Fachverlag.
- Winderlich (o.J.a). *Bilder bilden: Kinderbuchwerkstatt – Das Konzept*. <https://bilderbuchkunst.de/portfolio/raum-fuer-bildung-und-forschung-raum-fuer-kinder/>
- Winderlich, K. (o.J.b). *Kind Kunst Bildung – Ein Statement von Kirsten Winderlich*. <https://bilderbuchkunst.de/>
- Wöhler, V., Wintersteller, T., Schneider, K., Harrasser D. & Arzmann, D. (2017). *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch für begleitende Erwachsene*. <http://research.science.co.at/publikationen>
- Wollrad, E. (2011). Kinderbücher. Koloniale Echos – Rassismus in Kinderbüchern. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache*. (S.379–388). Unrast.
- Wozniesinska, A. (2017). *Repräsentationen natio-ethno-kultureller Vielfalt im Sachbilderbuch – Exempel einer rassismuskritischen Analyse*. <https://www.kubi-online.de/artikel/repraesentationen-natio-ethno-kultureller-vielfalt-sachbilderbuch-exempel-einer>
- Ziegele, U. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S.14-78). interact Verlag.
- Zirfas, J. (2017). Kulturelle Bildung und Partizipation. Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Lücken. In T. Braun & K. Witt (Hrsg.), *Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?*. (S.23-45). kopaed.
- Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). (2022, 12. Mai). *Art.School.Differences ins Heute gedacht: Transformative Potentiale im Lernen und Lehren*. https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2023/01/Voegele_Skript_ASDHeuteTraansformativePotentiale_TL-ZHdK_2022.pdf

Zürcher Hochschule der Künste (ZhdK). (o.J.a). Institute for Art Education. Glossar: «Critical Whiteness Studies». <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/critical-whiteness-studies-3816>

Zürcher Hochschule der Künste (ZhdK). (o.J.b). Institute for Art Education. Glossar: «Cultural Studies». <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/cultural-studies-3818>

Zürcher Hochschule der Künste (ZhdK). (o.J.c). *Studium: Minor Visual Literacy*. <https://www.zhdk.ch/studium/visual-literacy-10121>