

Evangelische Hochschule Nürnberg

Studiengang Soziale Arbeit

Bachelor-Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts

So weit wie das Märchenland

- Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu interkultureller Begegnung und
Bildung in Grundschulen

Benita Braun

Erstgutachterin: Prof. Dr. Margit Ostertag

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Andrea Zeus

Abgabetermin: 30.06.2022

Abstract

Die vorliegende Thesis dient als Beitrag zur Förderung der Interkulturellen Kompetenz als Schlüsselqualifikation in einer zunehmend pluralen Gesellschaft für Schüler im Alter von sieben bis zehn Jahren.

Untergliedert ist die Arbeit in vier elementare Bereiche. Das erste zentrale Kapitel verschafft einen Einblick in Historie, Ziele und Ansätze der Interkulturellen Pädagogik. Die für das ausgearbeitete Konzept relevanten Methoden werden vorgestellt.

Für diese Thesis ist eine genaue Beleuchtung und Definition des Kulturbegriffs unabdingbar. Dem widmet sich der zweite Punkt. Alle darauffolgenden Überlegungen basieren auf einem lebensweltorientierten Kulturbegriff.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, warum sich besonders die literarische Gattung des (Volks-)Märchens für Interkulturelle Arbeit an Grundschulen eignet. Hierbei stehen die globale Verbreitung dieser Textart, die positiven Wirkungen auf Kinder und die sich an Lebenswelten orientierenden Motive und Themen im Vordergrund.

Im letzten Teil der Arbeit wird ein Seminar mit zehn Einheiten konzipiert. Dieses bietet im Rahmen der Jugendsozialarbeit an Schulen eine Orientierungshilfe und dient zur Förderung von Interkultureller Begegnung und Bildung.

Die Themenbereiche werden auf Grundlage der Auswertung geeigneter Fachliteratur erarbeitet. Hinsichtlich der Definition des Kulturbegriffs folgt die Thesis einer lebensweltorientierten Ausrichtung. Die für den Konzeptteil vorgeschlagenen Märchen gehen vor allem auf die Sammlung der Grimm'schen Kinder- und Hausmärchen zurück.

Das zur Gestaltung der einzelnen Einheiten eingesetzte didaktische Fachmaterial dient als Vorlage und wird seitens der Verfasserin der Märchenthematik angepasst.

Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Angaben in der männlichen Form beziehen sich jedoch auf Angehörige beider Geschlechter sowie Menschen, die sich keinem der beiden Geschlechter zuordnen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	III
1. Relevanz der Thematik	1
2. Interkulturelle Pädagogik	2
2.1 Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik	2
2.2 Ansätze und Ziele	4
2.2.1 Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation	6
2.2.2 Begegnungsmöglichkeiten	8
2.3 Denkrichtungen und Konzepte der Interkulturellen Pädagogik	9
2.3.1 Pädagogik der Begegnung und Konfliktpädagogik	9
2.3.2 Der Anti-Bias-Ansatz	10
3. Kulturbegriff	11
3.1 Annäherung an den Kulturbegriff	11
3.2 Lebensweltorientierter Kulturbegriff	12
4. Märchen	16
4.1 Volksmärchen als Pioniere der Migration	16
4.2 Positive Wirkungen von Märchen	18
4.3 Lebenswelten	19
4.3.1. Behinderung im Märchen	19
4.3.2 Arm und Reich im Märchen	20
4.3.3 Familienstrukturen	21
4.3.4 Die Altersstruktur	21
4.3.5 Flucht und Vertreibung	23
5. Konzept	24
5.1 Analyse der Rahmenbedingungen	24
5.1.1 Gesellschaftspolitischer Zusammenhang und die Institution Schule	24
5.1.2 Gesetzlicher Auftrag der Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS)	25
5.2 Situations- oder Problemanalyse	27
5.3 Zielformulierung	29
5.4 Planung	32
5.5 Durchführung	35
5.6 Evaluation	39
6. Fazit und Handlungsanweisung	40
Literaturverzeichnis	41
Anhang	50

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ziele Interkultureller Erziehung und Bildung.....	5
Tabelle 2: Wirkungs- und Teilziele des Seminars.....	31

1. Relevanz der Thematik

Als Spiegel des gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurses über die Möglichkeiten hinsichtlich der Begegnung von Menschen aus anderen Kultur- und Lebenskreisen und als Antwort auf fremdenfeindliche Tendenzen, entwickeln sich verstärkt bürgerschaftlich oder institutionell organisierte Angebote. Hierbei dürfen Schulen, insbesondere Grundschulen, die Aufgabe übernehmen, Werte wie die gegenseitige Achtung, das voneinander Lernen und das füreinander Eintreten zu vermitteln, das miteinander und nicht übereinander Reden ermöglichen. Kurz gesagt: Begegnung erfahrbar werden lassen.

So geht der Thesis auch eine gedankliche Auseinandersetzung und begriffliche Unterscheidung von *Treffen* und *Begegnung* seitens der Verfasserin voraus. *Treffen* im Sinne von einer geplanten (und damit zielorientierten) oder zufällig (und damit eher an der Oberfläche bleibenden) stattfindenden Zusammenkunft wird von der Natur der *Begegnung* distanziert. Denn diese ereignet sich im Sehen des Gegenübers, dem Wahrnehmen des Anderen, dem Sich auf den Anderen oder das Andere einlassen. Begegnung führt zu einer Veränderung – im besten Fall hin zum Guten. Dem Zitat des Theologen und Philosophen Martin Bubers „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“¹ folgend, bekommt das menschliche Leben Qualität ausschließlich durch die Begegnung des Menschen mit sich selbst, den Mitmenschen und mit Gott. Übertragen auf die Thesis bedeutet dies, im Rahmen der Interkulturellen Bildung wahrhaftige Begegnung unterschiedlicher Lebenswelten in einem Dialog auf Augenhöhe erlebbar zu machen.

Weiterhin stellt die Beherrschung der deutschen Sprache eine Schlüsselkompetenz dar, um aktiv am kulturellen und politischen Leben der Gesellschaft teilzunehmen. Dies ist nicht nur für Kinder und Schüler mit Migrationshintergrund bedeutend, da der Verlust der Sprache in Wort und Schrift gegenwärtig auch bei deutschen Muttersprachlern in allen sozialen Schichten bemerkbar ist. Märchen bilden hier einen bewussten Kontrapunkt zur medialen Konsumwelt, da sie nicht nur gerne gehört, sondern auch rege weiter- oder nacherzählt werden können und somit die Sprachkompetenz fördern. Das Konzept dieser Thesis verbindet somit Literatur und Sprache mit interkulturellem Lernen. Es eröffnet den Zugang zu anderen Kulturen – egal wie diese sich gestalten. Märchen sind Anachronisten. In ihnen ist der Inhalt „der großen Weltgeschichte in den ältesten Zeiten“² zu finden – wie der Kulturhistoriker Hermann Grimm, der Sohn des Märchensammlers, in einer Betrachtung über Märchen schrieb. So eignet sich das Märchen als interkulturell verbreitete Literatur per se für interkulturelle Bildung.

¹ Buber 2017, S. 6.

² Streit 1985, S. 21.

2. Interkulturelle Pädagogik

Interkulturelle Pädagogik bezeichnet ein sich ab Ende der 1960er Jahre entwickelndes, interdisziplinäres und internationales Forschungs- und Lehrgebiet.³ Als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft geht sie u.a. der Frage nach, welche Folgen sich zeigen, wenn „das Aufwachsen, die Sozialisation und die Prozesse der Erziehung und der Bildung [...] in einer sozial, kulturell und sprachlich immer komplexer, heterogener werdenden Lage geschehen.“⁴ Im Mittelpunkt stehen also demnach die unterschiedlichen gesellschaftlichen und individuellen Lebenswelten, die Einfluss auf Prozesse der Sozialisation, Erziehung und Bildung haben.

Generell ist es die Aufgabe dieser Pädagogik, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu einem gelingenden Zusammenleben in heterogenen Gesellschaften – hinsichtlich sprachlicher, ethnischer und kultureller Vielfalt – zu befähigen und zu helfen, die dafür notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten zu entwickeln.⁵

Adressaten der Interkulturellen Pädagogik sind somit alle Mitglieder der Gesellschaft, um deren gegenseitiges Kennenlernen und Zusammenleben zu stärken. Dabei wird die Diversität verschiedener Kulturen anerkannt und diese als gleichberechtigt betrachtet.⁶ Vor diesem Hintergrund kann Interkulturelle Pädagogik „als pädagogische Antwort auf das Neben-, Mit- oder auch Gegeneinander unterschiedlicher Kulturen in unserer Gesellschaft“⁷ verstanden werden.

2.1 Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik

Durch das Anwerben und Beschäftigen von Gastarbeitern aus verschiedensten Ländern (u.a. Griechenland, Türkei, Italien, Jugoslawien) im Zuge des Wirtschaftswunders in den 1950er Jahren und die damit verbundene Tatsache, dass ausländische Kinder – aufgrund der Familienzusammenführung – deutsche Schulen besuchten, entwickelte sich in Deutschland das Konzept der Ausländerpädagogik der 1970er-Jahre. Dieses legte jedoch den Fokus auf sprachliche und kulturelle Defizite der Gastarbeiterfamilien und betrachtete „die Anwesenheit von Ausländer/inne/n als historisch neues ‚Sonderproblem‘, als sei das ‚Ausländersein‘ an sich problematisch.“⁸

Zwei politisch konträre Konzepte reagierten auf diese gesellschaftliche Veränderung im Zuge der Arbeitsmigration: das Konzept der *Assimilation*, welches von den

³ Vgl. Krüger-Potratz 2010, S. 151.

⁴ Schür, 2013, S. 56.

⁵ Vgl. Krüger-Potratz 2010, S. 151.

⁶ Vgl. Koval, Dieckbreder & Zippert 2018, S. 63.

⁷ Ostertag 2013, S. 32.

⁸ Institut für Pädagogik und Schulpsychologie 2013, S. 16.

sozialdemokratischen Bundesländern vertreten wurde, sowie die von den unionsgeführten Bundesländern geforderte *Segregation*.⁹

Ziel der Assimilation war es, die Ausländer für den Aufenthaltszeitraum in Deutschland in die hiesige Gesellschaft zu integrieren. Die „als Defizit angesehene[...] Befangenheit in der Herkunftskultur“¹⁰ sollte mittels Anpassung der Einwandererkinder an die deutsche Kultur der Mehrheit aufgehoben und Unterschiede so reduziert werden. Basierend auf den sogenannten Defizithypothesen, die Ausländer als „Mängelwesen“ ansahen, entwickelten sich Konzepte, deren Ziel es war, aus den Ausländern „Inländer“ zu machen und diese an die Vorgaben der deutschen Gesellschaft anzupassen.¹¹ Dies bedeutete „die kulturelle Unterdrückung von ethnischen und nationalen Minderheiten und [...] [stand] oft auch für gewaltsame Versuche, die Minderheiten in Konformität zur Mehrheit zu zwingen.“¹²

Das politische Konzept der Segregation basierte auf der Annahme, dass die Gastarbeiter und ihre Familien nicht dauerhaft in Deutschland bleiben würden. Daher sah man keine Notwendigkeit, Migrantenkinder in Regelschulen aufzunehmen. Stattdessen wurden diese, denen man ein sprachliches und kulturelles Defizit zusprach, in separaten Ausländerklassen von muttersprachlichen Lehrenden unterrichtet, um sie auf die Rückkehr ins Heimatland vorzubereiten.¹³ Die Rückführbarkeit der Kinder und Jugendlichen stand im Fokus und somit auch die Wahrung ihrer nationalen und kulturellen Identität. Gleichzeitig gewährleistete „Integration bei Wahrung der kulturellen Identität“¹⁴ auch die Homogenisierung der deutschen Schülerschaft im Regelunterricht, auf welche seit Einführung der Schulpflicht in Deutschland großen Wert gelegt wurde.

Berechtigte Kritik an der Ausländerpädagogik zeigte sich im Vorwurf, „sie verursache nicht nur eine Stigmatisierung und beabsichtige die Assimilation/Akkulturation ihrer Zielgruppe.“¹⁵ Es gelang ihr auch nicht, einen geeigneten Umgang mit kultureller Vielfalt zu schaffen, dessen Notwendigkeit sich aufgrund gesellschaftlicher und demografischer Entwicklungen und dem neuen gesellschaftspolitischen Selbstverständnisses ergeben hatte. „Einwanderung [war nun] eine Tatsache und aus ökonomischen und demografischen Gründen in großen Teilen der Gesellschaft erwünscht und gewollt.“¹⁶

⁹ Vgl. Institut für Pädagogik und Schulpsychologie 2013, S. 16ff.

¹⁰ Koval, Dieckbreder & Zippert 2018, S. 61.

¹¹ Vgl. Institut für Pädagogik und Schulpsychologie 2013, S. 16ff.

¹² Koval, Dieckbreder & Zippert 2018, S. 61.

¹³ Vgl. Institut für Pädagogik und Schulpsychologie 2013, S. 17ff.

¹⁴ Ebd. S. 18.

¹⁵ Schür 2013, S. 61.

¹⁶ Institut für Pädagogik und Schulpsychologie 2013, S. 20.

Mit dem neuen Begriff der Interkulturellen Pädagogik hielten nun andere Sichtweisen und Schwerpunkte Einzug. Diese „stellen sich gegen Konzepte einer einseitigen Einflussnahme der Mehrheitsgesellschaft auf die Minderheit und verneinen damit das Bild des Eingewanderten als Defizitwesen.“¹⁷ Im Blick stehen von nun an das Zusammenspiel von Ausländern und einheimischer Bevölkerung sowie u.a. Interaktion, Austausch, Entgrenzung, Solidarität sowie gegenseitige Anerkennung der Werte und verschiedenster Lebenswelten.

2.2 Ansätze und Ziele

Interkulturelle Pädagogik umfasst vielfältige Ansätze, die „ein gemeinsames Miteinander in jedem Umfeld zwischen Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen“¹⁸ fördern.

Ein wichtiger Grundgedanke der Interkulturellen Pädagogik ist, dass alle Kulturen gleichberechtigt sind. Kontakte bzw. Begegnungen zwischen den verschiedenen Kulturen werden als gegenseitige Bereicherung im Lernprozess und im Erkenntnisgewinn der Menschen gesehen.¹⁹

Laut Georg Auernheimer basiert in einer multikulturellen Gesellschaft die Idee der Interkulturellen Pädagogik auf zwei zentralen Motiven: der respektvollen Anerkennung aller Vielfalt und Andersheit sowie dem Eintreten für (Chancen-) Gleichheit aller Menschen ungeachtet ihrer Herkunft, Religion, Aussehen, Geschlecht oder anderer Eigenschaften.²⁰ Mit diesem Gleichheitsprinzip „geht das Bewusstsein einher, dass unterschiedliche Gesellschaften individuelle kulturelle Ausdrucks- und Lebensformen haben, die keine ‚Abweichung‘ von Normalfall sind, sondern jeweils eine eigene Lebensform neben vielen.“²¹

Interkulturelle Pädagogik „zielt in erster Linie auf Grundhaltungen und geistige Orientierungen ab, die sich aus der Wissensvermittlung allein nicht ergeben [...]. Entscheidend ist eine Haltung der Offenheit und die Bereitschaft, die eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten zu reflektieren und die eigenen Wertvorstellungen zu relativieren.“²² Die Beschäftigung mit einer fremden Kultur setzt somit das Bewusstwerden, das Reflektieren und das Hinterfragen der eigenen Kultur voraus.

Wolfgang Nieke konkretisiert dies in zehn formulierten Zielen, die „nicht allein relevant für den Umgang der Majorität mit kulturellen Minoritäten ausländischer Herkunft [sind]; sie gelten grundsätzlich für jedweden Umgang der Majorität mit lebensweltlichen

¹⁷ Institut für Pädagogik und Schulpsychologie 2013, S. 20.

¹⁸ Haile 2010, S. 44.

¹⁹ Vgl. IKUD Seminare.

²⁰ Vgl. Auernheimer 2016, S. 19-20.

²¹ Jako-o.com 2022.

²² Institut für Pädagogik und Schulpsychologie 2013, S. 13.

Minoritäten und für den Umgang der Angehörigen verschiedener Lebenswelten innerhalb der einheimischen Majoritätskultur miteinander.“²³

Versuch eines integrierten Konzepts interkultureller Erziehung und Bildung in der Reihenfolge zunehmender Voraussetzungen

- (1) Erkennen des eigenen unvermeidlichen Ethnozentrismus
- (2) Umgehen mit der Befremdung
- (3) Grundlagen von Toleranz
- (4) Akzeptieren von Ethnizität; Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten
- (5) Thematisieren von Rassismus
- (6) Das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus
- (7) Ermuntern zur Solidarität; Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten
- (8) Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus
- (9) Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung
- (10) Thematisieren der Wir-Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität?

Tabelle 1: Ziele Interkultureller Erziehung und Bildung²⁴

All diese pädagogisch anspruchsvollen Ziele sind aufeinander aufbauend und nur in langen Bildungsprozessen zu erreichen.²⁵ Um die Umsetzung dieser Ziele zu gewährleisten und Kinder und Jugendliche auf das Leben in einer vielfältigen Gesellschaft vorzubereiten, hält Nieke es für sinnvoll, Interkulturelle Pädagogik im Bereich Schule zu verankern.²⁶

Der mit der vorliegenden Thesis entwickelte Konzeptteil folgt Niekés Überlegungen und stellt eine praktische Umsetzungsmöglichkeit dar. Die für die Verfasserin hierfür relevanten und bei Nieke definierten Ziele werden kurz vorgestellt:

Das vorrangige Ziel des pädagogischen Konzepts Niekés ist die Befähigung zum Dialog angesichts kultureller Unterschiede und Wertekonflikte. Dabei geht er von „der Unvermeidlichkeit des Eingebundenseins in die Denk- und Wertgrundlagen der eigenen

²³ Nieke 2008, S. 75.

²⁴ Adaptiert nach Nieke 2008, S. 75-76.

²⁵ Vgl. Nieke 2008, S. 75.

²⁶ Vgl. Schür 2013, S. 70.

Lebenswelt“²⁷ aus. Somit sind das Bewusstwerden sowie die Reflexion des eigenen Ethnozentrismus das erste Ziel interkultureller Bildung. Leben Menschen unterschiedlicher Lebenswelten zusammen, können Verständigungsprobleme auftreten, wenn die eigenen Deutungsmuster und Werte als allgemeingültig angesehen werden. Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik ist es also, diese Verständigungsprobleme aufzugreifen und sichtbar zu machen, „um so Missverständnisse aufzuklären oder ihnen vorzubeugen, und ein Bewusstsein davon zu schaffen, dass jeder ohne eine solche Sensibilität unvermeidlich in seinem eigenen Kulturzentrismus [...] gefangen bleibt.“²⁸

Dieses starke Eingebundensein in die eigene Lebenswelt kann auch zu empfundener Befremdung oder Angst beim Kontakt mit anderen Lebenswelten führen. Nieke sieht daher den Umgang mit Befremdung als zweites Ziel der Interkulturellen Pädagogik an. In der bewussten Auseinandersetzung mit den Gefühlen soll zum Beispiel die Angst vor dem Fremden in interessierte Neugierde auf diesen umgewandelt sowie Toleranz gegenüber anderen Wertvorstellungen und Lebensformen ermöglicht werden.²⁹

Die Akzeptanz von Ethnizität, also „der Präsentation vor allem (aber nicht nur) kulturell bedingter Andersartigkeiten durch Angehörige ethnischer Minoritäten“³⁰, zielt vor allem auf einen reflektierten Umgang mit Fremdheitserfahrungen.

Weiterhin entspringt dem sich in der Gesellschaft verstärkt zeigende Rassismus gegenüber Minderheiten die Notwendigkeit, „diese im Alltag weit verbreitete Haltung in der pädagogischen Absicht zu thematisieren, das Fragwürdige und Unhaltbare [mittels Information und Reflexion] deutlich werden zu lassen.“³¹

2.2.1 Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation

Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, „mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen.“³² Dieser positive Umgang mit kultureller Vielfalt ist eine wichtige Schlüsselqualifikation für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, die in einer heterogenen Gesellschaft als Beitrag zur sozialen Integration immer mehr an Bedeutung gewinnt.³³ Denn Interkulturelle Kompetenz unterstützt „nicht nur bei der Kommunikation zwischen

²⁷ Auernheimer 2016, S. 133.

²⁸ Nieke 2008, S. 76.

²⁹ Vgl. Auernheimer 2016, S. 133-134.

³⁰ Nieke 2008, S. 79.

³¹ Nieke 2008, S. 82.

³² Lüsebrink 2008, S. 9.

³³ Vgl. Institut für Pädagogik und Schulpsychologie 2013, S. 29.

Menschen aus unterschiedlichen ‚National‘ kulturen, sondern grundsätzlich Menschen, die sich gegenseitig als ‚fremd‘ erleben.“³⁴

Interkulturelle Kompetenz setzt zunächst die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur voraus, was sich als grundlegend erweist, um „interkulturelle Erfahrungen überhaupt sinnvoll einordnen zu können.“³⁵

Laut Erl und Gymnich besteht Interkulturelle Kompetenz aus drei Teilkompetenzen: die *kognitive*, die *affektive* sowie die *pragmatisch-kommunikative Kompetenz*.

Die *kognitive* Teilkompetenz beschreibt sowohl das Wissen über die eigene Kultur und die dazugehörenden Werte als auch das Wissen über fremde Kulturen, kulturelle Unterschiede und deren Implikationen.³⁶ In diesem Zusammenhang führt Ewald Kien eine weitere – zu dieser Teilkompetenz gehörende – Fertigkeit an: die *Selbstkompetenz*. Diese umfasst vor allem die Fähigkeit zur Selbstreflexivität. Es ist von großer individueller Bedeutung, wie kulturelle Einstellungen Menschen beeinflussen oder an welchen kulturellen Mustern sich das jeweilige Selbstverständnis orientiert.³⁷

Zur *affektiven* Teilkompetenz gehört u.a. das Interesse an und die Empathie gegenüber anderen Kulturen, die Fähigkeit, die eigenen und auch fremden Kulturen zu analysieren, sowie die Fertigkeit des Fremdverstehens.

Die *pragmatisch-kommunikative* Teilkompetenz beschreibt „die Fähigkeit, geeignete kommunikative Mittel und wirkungsvolle Konfliktlösungsstrategien in den konkreten Interaktionssituationen einsetzen zu können.“³⁸

Interkulturelle Kompetenz erwirbt man nicht durch eine einzelne Lernerfahrung oder durch den Besuch eines fremden Landes. Sie basiert auf einem prozessualen Kulturbegriff. Aufgrund von Globalisierungsprozessen sowie dem ständigen gesellschaftlichen Wandel darf Kultur „als fließender Wandel sich immer wieder verändernder Bedeutungen“³⁹ verstanden werden. Menschen lernen so, mit fortdauernden Prozessen erfolgreich umgehen zu können. Die Entwicklung von Interkultureller Kompetenz ist somit sehr komplex und multidimensional. Der Erwerb dieser Fähigkeit ist ein kontinuierlicher und dynamischer Prozess, der auf den bereits genannten wechselseitigen Teilkompetenzen der Interkulturellen Kompetenz aufbaut.⁴⁰

³⁴ Witzelner & Luppold 2020, S. 4.

³⁵ Ebd., S. 4.

³⁶ Vgl. Koval, Dieckbreder & Zippert 2018, S. 63.

³⁷ Vgl. Institut für Pädagogik und Schulpsychologie 2013, S. 31.

³⁸ Koval, Dieckbreder & Zippert 2018, S. 63.

³⁹ Institut für Pädagogik und Schulpsychologie 2013, S. 29.

⁴⁰ Vgl. Bertelsmann Stiftung und Fondazione Cariplo 2008, S. 7.

2.2.2 Begegnungsmöglichkeiten

Das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Kulturen ist nicht mehr allein beim Reisen in ferne Länder erlebbar, sondern findet bereits „in sozial, ethnisch, sprachlich pluralen Gesellschaften alltäglich und überall statt.“⁴¹

Angebote der Interkulturellen Pädagogik können die Verwandlung dieser Treffen in authentische Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen ermöglichen und stärken die Bereitschaft zu Intergruppenkontakten. Wenn Menschen gemeinsame Aktivitäten ausüben und Zeit miteinander verbringen, setzen sie sich mit Differenzen hinsichtlich Weltanschauungen, Lebensstile und Ausdrucksweisen auseinander, „die sie beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher ‚Kulturen‘ wahrnehmen“⁴². Die Begegnung auf Augenhöhe mit einer anderen Kultur beruht auf der Grundhaltung der Anerkennung von Verschiedenheit und ermöglicht es dem Einzelnen, „durch das ‚Andere‘ auch ‚Sich selbst‘ zu kennen und zu verstehen.“⁴³ Auf emotionaler Ebene geht es bei interkulturellen Begegnungen um das sich für das Fremde Öffnen sowie den Abbau von Ängsten. Gemeinsame Lernerlebnisse wecken auf der einen Seite das Interesse am Fremden, ermöglichen auf der anderen Seite auch die Auseinandersetzung und das Hinterfragen der eigenen, selbstverständlich erscheinenden Grundhaltungen. Stereotype und negative Vorstellungen können abgebaut und „durch differenzierte, erfahrungshaltige und positiv besetzte Einschätzungen“⁴⁴ ersetzt werden.

Laut des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. ist vor allem „das Wissen über kulturelle Unterschiede eine wichtige Grundlage für die interkulturelle Verständigung“⁴⁵ innerhalb interkultureller Begegnungen.

Als theoretische Grundlage für solche Begegnungsmöglichkeiten fungiert die von Gordon Allport formulierte Kontakthypothese.⁴⁶ Diese besagt, dass vier situationelle Bedingungen gegeben sein müssen, um durch Kontakt bzw. Begegnung eine Reduktion von Vorurteilen zu erzielen: „gleicher Status der [beteiligten] Gruppen in der Kontaktsituation, gemeinsame Ziele, kein Wettbewerb zwischen den Gruppen und positive Unterstützung des Kontaktes durch Autoritäten.“⁴⁷

Eine weitere förderliche Rahmenbedingung ist es, das Angebot über einen längeren Zeitraum anzulegen, um so regelmäßige Kontakte zu ermöglichen. Im besten Fall werden unter den Teilnehmenden auch Freundschaften geschlossen.⁴⁸

⁴¹ Gogolin & Krüger-Potratz 2020, S. 162.

⁴² Ebd., S. 163.

⁴³ Ebd., S. 164.

⁴⁴ Glaser & Rieker 2006, S. 22.

⁴⁵ Bertels & Bußmann 2020, S. 38.

⁴⁶ Vgl. Salzborn 2016, S. 194.

⁴⁷ Ebd., S. 194.

⁴⁸ Vgl. Glaser & Rieker 2006, S. 23.

Auch sollte das Angebot die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden wecken und deren Interesse entsprechen. Denn „eine interessante Information kann Interesse erzeugen, während Interesse eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass eine Information auch aufgenommen wird.“⁴⁹

2.3 Denkrichtungen und Konzepte der Interkulturellen Pädagogik

2.3.1 Pädagogik der Begegnung und Konfliktpädagogik

Trotz unterschiedlicher Orientierungen und Schwerpunkte hinsichtlich des pädagogischen Handelns verstehen die verschiedenen Ansätze der Interkulturellen Pädagogik diese „als die notwendige Antwort auf die entstandene und dauerhaft bestehen bleibende Gesellschaft mit Zuwanderern aus anderen Kulturen sowie mit daraus entstehenden oder schon vorher existierenden ethnischen Minoritäten.“⁵⁰

Manfred Hohmann definiert zwei Grundrichtungen der Interkulturellen Pädagogik: die *Pädagogik der Begegnung* sowie die *Konfliktpädagogik*.⁵¹

Bei dem begegnungspädagogischen Ansatz gewährleisten Kontakte und Begegnungen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen eine gegenseitige kulturelle Bereicherung. Nach Hohmann geht es „um ein Erfahren und Kennenlernen fremder Kulturen in einer weitgehend harmonischen Atmosphäre.“⁵² Dabei stehen das Individuum selbst, dessen Handlungsmöglichkeiten sowie Reflexionsfähigkeit im Vordergrund. Ziel ist es, den Einzelnen in die Lage zu versetzen, „durch das „Andere“ auch „Sich selbst“ zu kennen und zu verstehen“⁵³.

Die Konfliktpädagogik hingegen konzentriert sich auf die Probleme, die eine gegenseitige Befremdung mit sich bringt, und „versucht, Hindernisse abzubauen, die einem friedlichen, multikulturellen Zusammenleben im Wege stehen.“⁵⁴ Laut Hohmann ist das Ziel der Konfliktpädagogik „die Beseitigung von Barrieren [...], die der Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft entgegenstehen“⁵⁵, also das Vermeiden von Vorurteilen und Ausgrenzung, das Eintreten gegen Rassismus und Ethnozentrismus sowie die Herstellung von Chancengleichheit.

Auch wenn beide Grundrichtungen unterschiedliche Schwerpunkte verfolgen, dienen sie der Förderung eines guten menschlichen Zusammenlebens in einer multikulturellen Gesellschaft.⁵⁶ Die Einteilung in eine Pädagogik der Begegnung und in

⁴⁹ Bertels & Bußmann 2020, S. 37.

⁵⁰ Nieke 2008, S. 34.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 35.

⁵² Gogolin & Nauck 2000, S. 282.

⁵³ Ebd., S. 282.

⁵⁴ Ostertag 2001, S. 111.

⁵⁵ Gogolin 2000, S. 283.

⁵⁶ Vgl. Ostertag 2001, S. 111.

Konfliktpädagogik greift die „zwei Grundtypen der Reaktion von Einheimischen auf Zuwanderer, von Majoritäten auf ethnische Minoritäten, nämlich **Befremdung** und **Konkurrenz**“⁵⁷ auf und reagiert mit dem jeweils passendem pädagogischen Handlungsansatz.

2.3.2 Der Anti-Bias-Ansatz

Bereits in den 1980er Jahren in den USA für die frühkindliche Erziehung entwickelt, gelangte der Anti-Bias-Ansatz in den 1990er Jahren nach Deutschland. Übersetzt bedeutet der Begriff Anti-Bias „gegen Schieflagen/Voreingenommenheit“⁵⁸.

Louise Derman-Sparks, die Entwicklerin des Anti-Bias-Ansatzes, erklärt diesen wie folgt: „Any attitude, belief, or feeling that results in, and helps to justify, unfair treatment of an individual because of his or her identity.“⁵⁹ Anti-Bias richtet sich somit gegen jede Form der Ausgrenzung, Diskriminierung und Unterdrückung. Hier geht es um das aktive Einschreiten bei jeglicher Form von Stereotypisierungen und Vorurteilen. Ein rein passives Beobachten und Nicht-Eingreifen würden Unterdrückung und Ausgrenzung legitimieren.⁶⁰

Laut Derman-Sparks liegen dem Anti-Bias-Ansatz vier Ziele zugrunde. Zunächst sollen die Menschen dazu befähigt werden, „ein positives Selbstbild und damit eine selbstbewusste Identität zu erlangen.“⁶¹ Sie sollen lernen, sich selbst wertzuschätzen. Das zweite Ziel beschreibt Derman-Sparks folgendermaßen: „Develop comfortable, empathetic, and just interaction with diversity.“⁶² Damit Kinder Empathie und Wertschätzung der Vielfalt entwickeln können, sind Begegnungen mit anderen Kulturen bzw. Lebenswelten von großer Bedeutung. Nur so lernt man einen empathischen und offenen Umgang mit anderen Menschen.

Weiterhin wichtig ist das Ziel, ein vorurteilsbewusstes Verhalten anzustreben, „d.h. ein Verhalten, bei dem [u.a.] Geschlechterstereotype, ethnische Vorurteile und Vorurteile gegenüber Behinderten [...] nicht mehr wirksam sind.“⁶³ Daneben steht die Reflexion der eigenen Position in der Gesellschaft sowie das Sensibel Werden für Diskriminierung und Ungerechtigkeit im Mittelpunkt. So sollen die Lernenden dazu befähigt werden, die eigenen Vorurteile zu hinterfragen und alternative Handlungsansätze kennenzulernen.

⁵⁷ Nieke 2008, S. 35.

⁵⁸ Vgl. Schmidt 2009, S. 23ff.

⁵⁹ Derman-Sparks 1989, S. 3.

⁶⁰ Schmidt 2009, S. 23.

⁶¹ Gramelt 2010, S. 103.

⁶² Ebd., S. 105.

⁶³ Auernheimer 2016, S. 129.

3. Kulturbegriff

3.1 Annäherung an den Kulturbegriff

Seit den Anfängen der Ethnologie stellt der Kulturbegriff für Wissenschaftler eine Herausforderung und ein großes Arbeitsfeld dar. Bereits 1952 arbeiteten die Ethnologen Kroeber und Kluckhohn 164 verschiedene Definitionsversuche heraus. Auch heute fällt es noch „Ethnologinnen und Ethnologen sehr [schwer] [...], den Kulturbegriff mit all seinen Facetten und Kontexten zu definieren.“⁶⁴

Je nach wissenschaftlicher Disziplin wird Kultur als ein Gegenbegriff zur Natur beschrieben oder als „eine Art und Weise, die von Menschen konstituierte, kollektiv und individuell lebensdienliche Weltsicht auszudrücken und sie als Bedeutungen und Deutungen den Angehörigen einer Kulturgemeinschaft vor- und aufzugeben.“⁶⁵ Mitglieder einer bestimmten Gruppe werden so von anderen unterschieden. Maletzke nennt dabei verschiedene Kriterien: die Wahrnehmung, das Zeiterleben, das Raumerleben, die Art des Denkens, die Sprache und die Art und Weise, sich zu verständigen, die Vorstellung von Richtig und Falsch, Bräuche, Sitten, Normen und Tabus, soziale Beziehungen und der Nationalcharakter.⁶⁶ Somit ist Kultur „ein Entwurf menschlicher Lebensformen in der Gemeinschaft mit anderen.“⁶⁷ Zu diesem zählen zunächst alle Kulturgüter, die sich zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten geografischen Raum vorfinden, wie u.a. Sprache, Bauwerke, Bräuche sowie geistige und künstlerische Produktion. Weiterhin beinhaltet der Begriff Kultur die Ordnungs- und Lebensformen einer Zeitepoche und die dazugehörigen institutionalisierten Kulturgebiete (u.a. Wissenschaft, Wirtschaft, Kunst, Moral und Religion).⁶⁸ Werner Loch definiert Kultur folgendermaßen: „Als Lebensform des Menschen enthält die Kultur alle Gebilde, durch deren Benutzung und Verlebendigung der Mensch sein Leben realisiert.“⁶⁹ Er fügt dem Kulturbegriff – zu den bereits genannten Aspekten – moralische Normen und Verhaltensmuster, die das Leben der Menschen regeln, sowie emotionale Ausdrucksweisen hinzu.

Laut des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. können drei grundlegende Kernsätze für Kultur festgelegt werden:

1. „Kultur ist die vom Menschen geschaffene Welt.“

⁶⁴ Bertels, Krüsmann & Norrie 2016, S. 9.

⁶⁵ Wiater 2012, S. 16.

⁶⁶ Vgl. Maletzke 1996, S. 42ff.

⁶⁷ Wiater 2012, S. 16.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 16.

⁶⁹ Loch 1969, S. 127.

2. Sie verändert sich ständig und folgt weder starren Regeln noch ist sie an Grenzen gebunden.
3. Menschen unterscheiden sich in ihrer Kultur. Sie leben und interpretieren sie auf ihre eigene Weise.⁷⁰

Diese Grundsätze zeigen den dynamischen Charakter einer Kultur, betonen aber auch „die jeweils individuelle Form von Kultur, die von jedem in dem Kontext gelebt wird, in dem er sich gerade befindet.“⁷¹ Jede Gesellschaft weist vielfältige Kulturen auf. Menschen werden in Kulturen hineingeboren, sie ordnen sich bewusst welchen zu oder sie werden von „außen“ durch andere Menschen bestimmten Kulturen zugewiesen. Dennoch gilt, dass Kulturen immer mehrdeutig betrachtet werden müssen. Starre Vorstellungen im Sinne von „die türkische Kultur“ oder „die russische Kultur“ laufen Gefahr, den jeweiligen Menschen auf eine vermeintliche Herkunftskultur zu reduzieren.⁷²

Es wird deutlich, dass Kultur sich nicht nur auf Ethnie, Nation oder Sprache begrenzen lässt, sondern auch weitere, vielfältige Lebenswelten und Aspekte miteinschließt. Die Grenzen zwischen Kulturen lassen sich also nicht mit Sprachgrenzen, Landesgrenzen oder Grenzen zwischen Völkern gleichsetzen. Vielmehr können innerhalb einer Nation verschiedene Kulturen existieren, wobei es möglich ist, dass sich diese über Landesgrenzen hinweg setzen.⁷³

3.2 Lebensweltorientierter Kulturbegriff

Generell bedarf es eines ausdifferenzierten Repertoires an Begriffen, um die Zusammenhänge einer sich durch Pluralität und Vielfalt auszeichnenden Gesellschaft erfassen zu können.⁷⁴ Der für diese Thesis ausgewählte Terminus folgt einer lebensweltorientierten Beschreibung von Kultur.

Alfred Schütz beschreibt Lebenswelt als jenen „Wirklichkeitsbereich [...], den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet.“⁷⁵ Als Alltagswissen versteht er die für den Menschen selbstverständlichen und fraglosen Gewissheiten und Deutungsmuster, mit deren Hilfe der Mensch sich in seiner Welt orientieren, seine Wahrnehmungen strukturieren sowie seine Handlungen reflektieren und begründen kann.⁷⁶

⁷⁰ Bertels, Krüsmann & Norrie 2016, S. 9.

⁷¹ Ebd., S. 10.

⁷² Vgl. ebd., S. 69.

⁷³ Vgl. Nieke 2008, S. 49.

⁷⁴ Vgl. Fürstenau 2012, S. 2.

⁷⁵ Schütz & Luckmann 2017, S. 29.

⁷⁶ Vgl. Nieke 2008, S. 49-51.

Der Begriff Lebenswelt ist zu wählen, da alle, die in einer von Pluralität gekennzeichneten Gesellschaft bedeutenden Zugehörigkeiten und Merkmale in diesen miteinbezogen werden. Dazu zählen u.a. – neben der ethnischen Herkunft – das Geschlecht, das Alter, die sexuelle Orientierung, Hautfarbe, äußere Merkmale, Bildungsstand, sozioökonomische Herkunft, religiöse Orientierung, Gesundheitsstatus, Lebens- und Familienformen, regional bedingte Lebensarten (Stadt oder Land) und andere subkulturelle Orientierungen.⁷⁷ Kultur lässt sich daher nicht auf bestimmte Merkmale beschränken, sondern ist eine „komplexe, sich ständig erneuernde Mischung von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Talenten.“⁷⁸ Abzulehnen ist – wie bereits erwähnt – die einem veralteten Konzept entsprechende Gleichsetzung von Nationalität/Ethnie und Kultur. Diese habe nach Wolfgang Welsch normativen Charakter und berge die Gefahr der Abgrenzung und Isolierung in sich, was einer möglichen Verständigung im Wege stehe.⁷⁹ So könnten „alle interkulturellen Bemühungen [...] immer erst auf einer nachrangigen Ebene ansetzen, indem sie versuchen, Kulturen miteinander in Kontakt zu bringen, die im ersten Schritt als isoliert beschrieben werden.“⁸⁰

Welsch entwirft das Konzept der Transkulturalität, das Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit garantiert sowie Intrakulturelle Heterogenität und zugleich interkulturelle Homogenität beheimatet – was einer guten Beschreibung der Lebenswirklichkeit nahe kommt.⁸¹

Intrakulturelle Heterogenität zeigt sich in einer Gesellschaft in Differenzierungen u.a. hinsichtlich des Alters, der Topographie oder Lebenseinstellungen. Auch können z.B. die Lebenswelten- und -weisen von Migrant*innen nicht als kongruent mit denen in ihren Herkunftsländern etablierten beschrieben werden, da sich einerseits fern der Heimat tradierte Kulturformen durch ein forciertes Festhalten und Bewahren verstärken (können), andererseits aber das Kennenlernen und Aufnehmen anderer Kulturen eigene und neu geartete kulturelle Muster entstehen lassen.⁸²

Interkulturelle Homogenität zeigt sich vor allem dort, wo sich ähnliche Lebensweisen über Ländergrenzen hinweg analog zu vergleichbaren Lebenswirklichkeiten entwickelt haben, d.h. zum Beispiel, dass europäische Jugendliche untereinander bezüglich der

⁷⁷ Vgl. Keller 2013, S. 70.

⁷⁸ Roosevelt 2001, S. 27.

⁷⁹ Vgl. Ostertag 2013, S. 33.

⁸⁰ Ebd., S. 33.

⁸¹ Vgl. ebd., S. 33.

⁸² Vgl. ebd., S. 33.

Lebenswelt mehr Gemeinsamkeiten aufweisen als deutsche Jugendliche und deutsche Senioren.⁸³

Nieke definiert Kultur als die „Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen)“⁸⁴. Dies ist ein lebensweltorientierter Kulturbegriff, der die einseitige Orientierung an der national-ethnischen Zugehörigkeit überwindet, die Degradierung der Einzelnen zu Repräsentanten ihrer Kultur aufhebt und sich für Lebenszusammenhänge prägende Faktoren und konkrete Lebenswelten weitet. Es handelt sich somit um einen Kulturbegriff, der die konkrete Lebenswelt der Menschen wahrnimmt und diese erfasst.⁸⁵

Stefanie Rathje folgt dem Prinzip der Multikollektivität (im Gegensatz zur Primärkollektivität). Ein Kollektiv ist eine soziale Gruppe, die die Individuen mit einem gleichen Merkmal zu einer Einheit zusammenfasst. Merkmale zur Grundlage von Kollektiven sind z.B. Geschlecht, Alter, Familie, körperliche Fähigkeiten, Wohnort, Aussehen. Die menschliche Identität ist von mehreren Kollektiven geprägt. Da die Multikollektivität davon ausgeht, dass Kollektive auch Kulturen ausbilden, nimmt jeder Mensch an vielen kulturellen Orientierungssystemen teil. In Bezug auf einen Menschen muss man also immer von Kulturen anstatt von einer Kultur sprechen.⁸⁶

„Wenn Kultur wirklich konsequent als Eigenschaft aller Arten von Kollektiven verstanden wird, dann kann sie auch ohne weiteres als Kohäsion zwischen Individuen aus beispielsweise unterschiedlichen Nationalkulturen gedacht werden, die in interkultureller Interaktion mit Hilfe interkultureller Kompetenz Normalität erzeugen, dadurch ihre Zugehörigkeit zu bestimmten National-Kollektiven jedoch nicht aufgeben, sondern ihrer jeweiligen Multikollektivität modular-additiv ein weiteres, ein gemeinsames Kollektiv hinzufügen.“⁸⁷

„Interkultur“ ist nach Rathje eine zwischen Begegnungsteilnehmern entstehende Übergangsebene und flüchtiger Zwischenzustand von Fremdheit zu Bekanntheit, von Verwirrung zu Kultur.⁸⁸

Margit Ostertag hält an den oft kontrovers diskutierten Begriffen „multikulturelle Gesellschaft“ und „interkulturelle Pädagogik“ fest, jedoch unter der Prämisse eines lebensweltlich fundierten Kulturbegriffs, der nicht auf nationale oder ethnische Zugehörigkeit eingeschränkt ist, denn „die Vielfalt und die damit verbundene Konkurrenz von Handlungs- und Wertorientierungen in unserem Alltag lassen sich weder auf den

⁸³ Vgl. Ostertag 2013, S. 33.

⁸⁴ Nieke 2008, S. 50.

⁸⁵ Vgl. Ostertag 2013, S. 33.

⁸⁶ Vgl. Rathje 2006, S. 15 ff.

⁸⁷ Ebd., S. 17-18.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 18.

Aspekt der Kultur noch auf den der Migration reduzieren, vielmehr sind beide Elemente in dem Begriff der „Lebenswelt“ aufgehoben.“⁸⁹

Der lebensweltorientierte Kulturbegriff impliziert „die Anerkennung des Nicht-Verstehens“⁹⁰ des Gegenübers sowie den Übergang vom gegenseitigen Verstehen hin zur Verständigung.

Den Anderen vollständig verstehen zu können, ist nicht möglich. Es gilt mehr, sich für das Gegenüber zu öffnen und zu erkennen, dass eine prinzipiell nicht zu überwindende Grenze des Verstehens existiert, die jedoch die Möglichkeit darstellt, den Anderen als Subjekt wahr- und ernst zu nehmen und diesen nicht zum Objekt des Verstehens zu degradieren.⁹¹ Menschliche Verständigung ist erst dann möglich, wenn die Dynamik zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen akzeptiert wird, und neue mögliche Handlungsorientierungen gesucht werden. „Während sich beim gegenseitigen Verstehen Kulturen respektive Lebenswelten mehr oder weniger statisch gegenüberstehen, wird in Verständigungsprozessen neue Wert- und Handlungsorientierung gemeinsam hervorgebracht und ausgehandelt.“⁹²

Eine situationsbezogene Verbindlichkeit, der sich alle Beteiligten verpflichtet fühlen, wird angestrebt. Maßgebliche Grundlage dafür ist der Respekt vor Anderen und Anderem sowie die gegenseitige Wertschätzung, was sich im Alltäglichen in der Ausrichtung auf gemeinsame Themen zeigt. „Die Orientierung an einem gemeinsamen Dritten [...] kann das Unverstandene stehen und gelten lassen, ohne dass die gemeinsame Verständigung davon zwangsläufig beeinträchtigt wird oder gar abbricht.“⁹³ Gemeinsame Themen ermöglichen zusätzlich kooperatives Handeln. „Kooperation lebt davon, dass jeder seinen je eigenen Teil einbringen und – unter Wahrung der Individualität der Beteiligten – etwas Neues entstehen kann.“⁹⁴ Wichtig ist also eine Ausrichtung der Interkulturellen Pädagogik auf Prozesse der gemeinsamen, situationsorientierten Verständigung.

Die vorliegende Bachelorarbeit sowie das entwickelte Konzept folgen dem Ansatz einer „lebenswelt-, verständigungs- und gemeinwesenorientiert konzipierten interkulturellen Pädagogik“⁹⁵, die sich nicht nur auf Migrationszusammenhänge bezieht, sondern auf Fragen, die alle Teilhaber unserer Gesellschaft betreffen.

⁸⁹ Ostertag 2013, S. 32.

⁹⁰ Ebd., S. 34.

⁹¹ Vgl. ebd., S. 34.

⁹² Ebd., S. 34-35.

⁹³ Ostertag 2001, S. 135.

⁹⁴ Ostertag 2013, S. 35.

⁹⁵ Ebd., S. 36.

4. Märchen

4.1 Volksmärchen als Pioniere der Migration

Die für die Arbeit mit Kindern wohl gängigsten und für diese Thesis ausgewählten Märchen gehören überwiegend der Gattung des Volksmärchens an. Die Literaturwissenschaft grenzt dieses vom Kunstmärchen ab, welches in der Regel aus der Feder eines einzelnen Verfassers (wie z.B. Hans-Christian Andersen oder Wilhelm Hauff) entstammt und vielmehr einer selbstgewählten psychologisch-symbolischer Zielsetzung folgt, als dass es kulturelle Aspekte verarbeitet.⁹⁶ Volksmärchen sind hingegen nicht einem einzigen Autor zuzuordnen. Ihre Verbreitung erfolgte über wandernde Märchenerzähler, im Kreise von Erwachsenen und für Erwachsene erzählt und von Generation zu Generation mündlich weitergegeben. So wurden Märchen „geistiges Besitztum des Familienlebens.“⁹⁷ Essentielle Bestandteile dieser Gattung wie Motive und Motivketten, Figurenkonstellationen und paradigmatische Handlungsverläufe befanden sich auf Wanderschaft und überschritten dabei Kulturgrenzen. Sie entwickelten – als Pioniere der Migration - im kulturellen Austausch, im Zusammenspiel von Adaption und Akkomodation, also wechselseitiger Befruchtung, ihre Identität und jeweilige Eigenständigkeit.⁹⁸

Erst viel später wurden sie, wie im deutschsprachigen Raum von den Gebrüder Grimm, zusammengetragen und gesammelt aufgeschrieben. Von den in deren erstmals 1812 erschienenen Sammlung an etwa 200 Kinder- und Hausmärchen findet man 20 weltweit. Diese global vertretenen Erzählungen nennt man Leitmärchen. Zu ihnen gehören z.B. „Der Froschkönig“, „Rotkäppchen“ oder „Dornröschen“.⁹⁹

Den Grund für die erstaunliche Ähnlichkeit der Märchen rund um den Erdball versuchte die aufkommende Völkerkunde zu entschlüsseln und entdeckte, dass die jahrhundertealten und mündlich tradierten, anonymen Narrative entfernter Ethnien sehr viel über die jeweiligen Kulturen aussagten und aufgrund ihrer Ähnlichkeit nur gewandert sein konnten.¹⁰⁰ Verschiedenen Herkunftstheorien entwickelten sich. Neben der mythologischen Theorie der Gebrüder Grimm, die alle europäischen Märchen als ein Echo auf die großen nordischen Mythen der Germanen ansahen, vertrat der Göttinger Orientalist Theodor Benfey die These, alle Märchen hätten ihren Ursprung in Indien. Beide Theorien sind monogenetisch und gehen von einem Urmärchenschatz aus.¹⁰¹ Zeitgleich bildete sich noch eine dritte, jedoch polygenetische Überlegung heraus. Sie

⁹⁶ Vgl. Streit 1985, S. 21.

⁹⁷ Ebd., S. 21.

⁹⁸ Vgl. Wienker-Piepho 2016, S. 32 ff.

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 32.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 34

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 34.

basierte verstärkt auf aufkommenden Neuentdeckungen von Märchen aus Kulturen, die weder mit Europa noch mit Indien engere Kulturkontakte hatten. Man stellte sich die Frage, ob sich Menschen weltweit in ihren Elementargedanken, -problemen und -bedürfnissen so ähnelten, dass Märchen kulturunabhängige Problemkonstellationen wie Geschwisterkonflikte, Geburt, Tod, Krankheit, sogenannte anthropologische Grundkonstituenten¹⁰², behandelten und daher an unterschiedlichen geografischen Orten entstanden sind.

Somit ist das Volksmärchen im Gegensatz zur Sage nicht lokalisierbar. Alle Versuche, den Ursprung des „Rotkäppchens“ z.B. in Europa zu verorten, sind daher nicht legitim, da es auf Madagaskar exakt genauso erzählt wird.¹⁰³ Es bedarf daher schon einer Relativierung in der Wirklichkeitswahrnehmung, wenn Märchen wie z.B. „Aschenputtel“, die landläufig als fester Bestandteil des deutschen Kulturgutes eingestuft werden, also nicht genuin deutsch, sondern international verbreitet sind. Märchen haben ein ubiquitäres Handlungsgerüst¹⁰⁴, also eine Struktur, die in allen Varianten der Welt gleich ist. So gibt es vom Aschenputtel weltweit ca. 2.000 Fassungen, von Irland bis Hinterindien und Japan, und allen ist das Thema der Erhöhung der Erniedrigten gemeinsam. Hier spricht man vom sogenannten „Cinderella-Cycle“. Dazu gehören z.B. „Cendrillon“ im Französischen, im Englischen „Cinderella“, im Italienischen „La Gatta Cenerentola“ (die Aschenkatze). In Skandinavien heißt das Märchen „Askeladden“, also „Aschensitzer“ und hat einen männlichen Protagonisten.¹⁰⁵

Auch das Märchen „Der Froschkönig“ ist weltweit, vor allem aber im nördlichen und östlichen Europa, verbreitet. Die jeweiligen Fassungen variieren in einzelnen Details. So kann „statt eines goldenen Balles [...] durchaus etwas anderes in den Brunnen fallen, und statt des Frosches kann auch eine Schlange, ein Krebs oder sonst ein Ekel verursachendes Tier als Partner vorbestimmt sein, der auf verschiedene Art und Weise [– und nicht nur durch einen Kuss –] erlöst wird.“¹⁰⁶

Aber alle Märchen weisen einen ähnlichen dramaturgischen Aufbau auf. Der Schilderung einer harmonischen Situation und paradiesischen Stimmung folgt die Begegnung mit dem Bösen und bewirkt die Vertreibung. Der Weg des Helden oder der Heldin durch viele Irrungen und Hindernisse wird beschrieben. Diese werden heimatlos, geraten in Gefangenschaft oder verarmen. Nebencharaktere stellen sich dem Protagonisten in den Weg oder unterstützen ihn. Am Ende siegt jedoch das Gute. Die Rahmenbedingungen bleiben schemenhaft. Beginnend mit der Formel „Es war

¹⁰² Vgl. Wienker-Piepho 2016, S. 34.

¹⁰³ Vgl. Deutschlandfunk Kultur 2017.

¹⁰⁴ Vgl. Wienker-Piepho 2016, S. 32.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 32.

¹⁰⁶ Ebd., S. 34.

einmal...“, die keine zeitliche Festlegung erlaubt, fehlen außerdem genaue Ortsangaben und oder detaillierte Personenbeschreibungen. All das bietet viel Freiraum für die eigene Vorstellungskraft und Identifizierung. Diese weltweit ähnlichen Strukturen und Formulierungen bilden den gemeinsamen Nenner, den Interkulturelle Begegnung braucht.

Da Märchen, so wie sie heute in ihren jeweiligen Versionen weltweit vorliegen, als Ergebnis zeit- und länderübergreifender Austausch- und Transformationsprozesse betrachtet werden können, sind diese bestens geeignet, nationaler narrativer Kultur als hybride Spezies zu begegnen. Sie können somit leichter Türen zum Verständnis des Anderen, des Fremden öffnen.¹⁰⁷

4.2 Positive Wirkungen von Märchen

Neben der Tatsache, dass das Märchen eine der wenigen Textarten ist, der viele Kinder bereits vor Schuleintritt begegnen und daher schon bekannt sind, nennen C. und R. Pertler einige positive Wirkungen¹⁰⁸ des Hörens oder Lesens von Märchen:

- *Abbau von Ängsten und Konflikten*

Märchen vermitteln Vertrauen in die eigenen Kräfte, Zuversicht und die Hoffnung auf einen glücklichen Ausgang. Weiterhin verhelfen sie Kindern zu einem guten Umgang mit ihren Ängsten, erste Konfliktlösungen werden eingeübt. Denn beim Hören oder Lesen können Kinder Ängste und Gefühle exemplarisch durchleben, ohne dass diese ihre eigenen sind. Sie stellen – da sie im virtuellen Raum erfahren werden – somit keine Bedrohung dar.¹⁰⁹

- *Förderung der Sozialentwicklung*

Verständnis und Einklang im sozialen Miteinander werden gestärkt, wenn Kinder lernen, verschiedene Standpunkte einzunehmen. Märchen bieten die Möglichkeit, im realen oder in der Fantasie stattfindenden Rollenspiel ihr Repertoire an Verhaltensweisen zu erweitern.¹¹⁰

- *Förderung von Kreativität und Sprachvermögen*

Weiterhin weisen C. und R. Pertler darauf hin, dass gerade diese Textform neben Fantasie und Kreativität auch das Sprachvermögen fördert. „Im Hören, aber ganz besonders in der eigenen sprachlichen Formulierung und Umsetzung der

¹⁰⁷ Vgl. Wienker-Piepho 2016, S. 32.

¹⁰⁸ Vgl. Pertler 2001, S. 14ff.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S. 14.

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 15.

Märcheninhalte finden Kinder gute Anregungen zur Förderung der eigenen Sprachfähigkeiten, umgekehrt aber steigert sich mit dem Wortschatz eines Kindes wiederum sein Erlebnisvermögen.“¹¹¹

- *Vermittlung von Normen und Werten*

Das Märchengeschehen spiegelt die Grunddynamik des menschlichen Lebens in einfachen Gegensatzpaaren wider. So stehen sich Faulheit und Fleiß, Dummheit und Klugheit, das Böse und das Gute, das Hässliche und das Schöne, das Schwache und das Starke gegenüber, wobei das Märchen in der Regel die Folgen positiven Wünschens sowie guten Denkens und Handelns zeigt.¹¹²

4.3 Lebenswelten

Wie bereits erwähnt erzählen Märchen von psychologischen und anthropologischen Grunderfahrungen. Somit weisen die alten Texte ein sehr weites Spektrum an Lebenswelten auf und eignen sich daher besonders gut, den Schülern die Vielfalt des Lebens in der modernen Gesellschaft aufzuzeigen.

4.3.1. Behinderung im Märchen

Kindern im Grundschulalter sind eigene Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung nicht fremd – sei es durch Begegnungen im Alltag, aufgrund von Kontakten im Familien- und Freundeskreis oder durch den Besuch eines integrativen Kindergartens.¹¹³ Menschen mit Behinderung gehören zur Lebenswelt der Kinder. Dass jene auch in der Märchenwelt vorkommen, ist wahrscheinlich für viele Kinder neu, belegen sie die Protagonisten eher mit den Attributen äußerlicher Perfektion, Kraft und Klugheit.

Bei der vorbereitenden Recherche zu dieser Thesis überraschte die Vielzahl der Märchen, die Figuren mit Behinderungen aufweisen. In etwa 80 von 200 Märchen¹¹⁴ gibt es Figuren, die eine offensichtliche Körperbehinderung oder Entstellung haben und in ihrem Äußeren von ihren Mitmenschen abweichen. Dies können kleinwüchsige Kinder sein, die nur so groß wie ein Daumen (z.B. Daumesdick) sind, oder als halb Mensch, halb Tier (z.B. Hans, mein Igel) oder ganz Tier (z.B. Das Froschmädchen) dargestellt werden. Es zeigt sich bereits oft im Titel, dass der Märchenheld behindert ist oder eine Abnormität aufweist. Eine Mehrfachbehinderung hat der Protagonist in „Hans Dumm“, der als „kleiner, schiefer und buckliger Bursche, der nicht recht klug war“¹¹⁵ beschrieben wird.

¹¹¹ Pertler 2001, S. 15.

¹¹² Vgl. ebd., S. 15.

¹¹³ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2016, S. 1.

¹¹⁴ Vgl. Taz.de 2016.

¹¹⁵ Derungs 1999, S. 107.

Weiterhin fällt auf, dass geistige Behinderung zwar ein individuelles Merkmal der Märchenfigur ist, aber meist durch die negative Konnotation seitens des sozialen Umfelds defizitorientiert erlebt wird. Die geistige Retardierung der Protagonisten, die sich stets als freundliche und selbstständige Menschen mit hoher Sozialkompetenz auszeichnen, wird in den Märchen mit dem Attribut „dumm“ belegt. Ihre Fähigkeiten sind im Vergleich mit der Norm der Mitmenschen eingeschränkt. Der Held, meist ist es der jüngste Sohn einer Familie, ist – umgangssprachlich formuliert – dümmer als seine Familienmitglieder oder Mitmenschen (z.B. Die drei Federn, Die goldene Gans).

Oft werden auch die Gegenspieler der Märchenfiguren mit Behinderungen dargestellt: Der Teufel hat einen Klumpfuß, der böse Riese nur ein Auge.

Für den Konzeptteil bedarf es daher einer aufmerksamen und behutsamen Märchenauswahl, um die Begegnung mit Behinderung im Märchen positiv zu gestalten. Es erscheint sinnvoll, sich auf eine Behinderung des Protagonisten zu fokussieren und auf die Tatsache, dass im Märchen das Glück der Menschen mit Behinderung nicht von deren Aufhebung abhängt. Figuren, die von Anfang an als körperlich oder geistig beeinträchtigt beschrieben werden, sind dies in den meisten Fällen am Ende der Geschichte immer noch. Vielmehr steht die Akzeptanz des Andersseins und das Vertrauen in die eigene Person im Vordergrund.¹¹⁶

4.3.2 Arm und Reich im Märchen

Landläufig wird dem Märchen aufgrund seiner fantasievollen Elemente ein geringer Realitätsbezug zugeschrieben. Jedoch weisen diese Textformen eine enge Verbindung mit den damaligen Lebensumständen der Erzähler und Zuhörer auf. Die Protagonisten sind meist reale Menschen, die aus sozial niedrigen Milieus stammen oder sich im Laufe der Geschichte in diesen zurechtfinden müssen. Auch die Schilderung des täglichen Lebens wie Essen, Trinken, Kleidung, Mobiliar und Bräuche spiegelt die Lebenswirklichkeit des einfachen Volkes, die von materieller Not geprägt war, wider.¹¹⁷ Im Märchen meint Armut darüber hinaus auch seelische Entbehrungen wie Verlassensein und Verlust von Geborgenheit.

Sowohl materieller Verzicht als auch der Mangel an Fürsorge sind vielen Kindern auch heute nicht fremd. Die Schere zwischen Arm und Reich, zwischen chancenlos und chancenreich wird in der heutigen Gesellschaft immer größer. Märchen zeigen hier auf, dass materieller Wohlstand nicht mit innerer Zufriedenheit gleichzusetzen ist, bzw. dass es durchaus Erfolgsgeschichten gibt. In vielen Märchen wird erzählt, wie sich ein junger Mann der Unterschicht aufmacht, die Hand einer Königstochter zu gewinnen – und am

¹¹⁶ Vgl. Taz.de 2016.

¹¹⁷ Röhrich 1964, S. 211.

Ende das halbe Königreich gleich mitbekommt (z.B. Das tapfere Schneiderlein). Die tiefere Wahrheit aber, die viele Märchen aussprechen, ist, dass der wahre Reichtum oft nur über eine materielle Entbehrung erreicht werden kann (z.B. Hans im Glück), oder dass Konsumsucht, Machtgier oder haltloses Gewinnstreben eine künstliche Blase entstehen lassen, die am Ende zerplatzt. Im Märchen vom *Fischer und seiner Frau* werden die Leser mit der Ungeduld und Unzufriedenheit der Hauptfigur konfrontiert. In unserer materiell-ausgerichteten Zeit dürfen Kinder wieder lernen, achtsam mit Besitz umzugehen, um zu begreifen, dass Glück nicht allein von Macht und Reichtum abhängt.¹¹⁸

4.3.3 Familienstrukturen

Viele Märchen thematisieren schwierige Familienkonstellationen, also Lebenswirklichkeiten, die vielen Kindern und Jugendlichen durchaus vertraut sind.

Oft ist der Ausgangspunkt der Erzählung der Zusammenbruch der Kernfamilie infolge des Todes eines Elternteils. Das Miteinander von Stiefmüttern, Stiefkindern und Halbgeschwistern wird dabei meist als schwierige Situation gestaltet. Der Krise folgt jedoch eine positive Bewältigung der Lage. So können Märchenmotive als positive Identifikationsmuster für Trennungs- und Patchworkkinder fungieren. Denn wenn ein Elternteil stirbt oder sich die Eltern trennen, sind Kinder in jedem Fall schwer verunsichert und starken Emotionen wie Trauer, Einsamkeit, Misstrauen oder Wut ausgesetzt. Weiterhin müssen bei einer veränderten Familienzusammensetzung neue Rahmenbedingungen bewältigt werden.

Irina Schweizer beleuchtet im Kontext der Resilienzforschung das Märchen *Aschenputtel* und weist auf die Schutzfaktoren der Heldin hin, die helfen, die Situation positiv zu bewältigen. Aschenputtel besitzt Selbsthilfefertigkeiten, da es nach einer Lösung ihrer Probleme sucht. Die Vögel bilden auch das soziale Umfeld Aschenputtels und geben als „Bezugspersonen“ sicheren Halt:

„Schutz erfährt Aschenputtel in Form von Hilfe durch Andere wie z.B. die Vögel. Vögel verbinden Himmel (das Göttliche) und Erde (das Irdische). So erlebt Aschenputtel, dass sie nicht allein ist. Vögel und Tauben helfen dem Mädchen beim Sortieren der Linsen. Bildlich betrachtet geben sie Hilfestellung beim Ordnen des Lebens. Herauszufinden, was gut und was schlecht ist, ist Teil des Selbstfindungsprozesses.“¹¹⁹

4.3.4 Die Altersstruktur

Alter und das Miteinander der Generationen sind Themen, die die Menschheit von jeher beschäftigen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass auch Märchen diesen Aspekt beinhalten. Die Zugehörigkeit zu einer Generation und/oder zu einem sozialen Status

¹¹⁸ Stöcklin-Meier 2008.

¹¹⁹ Erziehungskunst.de 2015.

(Mutter, Vater, Witwer/Witwe, unverheiratet, alleinlebend) – also nicht die genaue Nennung eines Geburtsjahrgangs – bestimmt das Alter der Märchenfiguren. Die Lebensjahre werden nur bei Kindern gezählt, wobei das Alter von Dornröschen mit 15 Jahren das obere Limit darstellt.

Es sind 4 Altersgruppierungen zu verzeichnen: *Kinder/Jugendliche und junge Erwachsene, mittlere Altersschicht* (Vater, Mutter, Stiefmutter, Witwen), *die Hochbetagten* (Greise, Großeltern) sowie *Figuren jenseits jeglicher Altersgrenze* (Hexen, Feen, Zauberer, Riesen, Zwerge).¹²⁰

Die Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird als Zeit der Prüfungen und Bewährungen dargestellt. Meist werden die jugendlichen Protagonisten von den Eltern bzw. von einem Elternteil in eine Problemsituation hineingetrieben.

Die mittlere Altersschicht lebt ein getriebenes und unfreies Leben, ist in sozialen Leistungs-, Arbeits- und Überlebenszwängen gefangen oder von egoistischem Ehrgeiz geprägt. Der Konflikt mit der jüngeren Generation entsteht immer in Folge des Vergleichs. Die mittlere Generation nimmt das eigene Alter im Nachlassen der physischen Kräfte und der Leistungsfähigkeit wahr und reagiert auf die (optische) Schönheit der Jugend mit Neid und Hass. Typische Vertreterin dieser Gruppe ist die Figur der bösen, egozentrischen Königin und Stiefmutter.¹²¹

Männliche Figuren dieser Gruppierung zeichnen sich oft als willensschwach oder feige aus (z.B. die Väter in Aschenputtel oder Hänsel und Gretel) oder nach wirtschaftlichem Gewinn und Reichtum strebend (z.B. Vater in Rumpelstilzchen).

In anderen Märchen entwickelt sich ein Konflikt, wenn die Kinder die Erwartungen der Eltern nicht erfüllen – sei es aufgrund einer körperlichen Behinderung oder geistigen Retardierung (z.B. der Vater in Der Prinz mit den Eselsohren).

Die mittlere Lebensphase wird somit als schwierigste Zeit definiert, eingekeilt in Verpflichtungen, Aufgaben, Erwartungen und Leistungsdruck. Sie ist die nach außen hin Macht ausübende Gruppierung. Nach innen sind diese Figuren allerdings gefangen in den von der Gesellschaft vorgegebenen Lebensmustern und Werten.¹²² Die Aktualität dieser Struktur ist nicht von der Hand zu weisen und durchaus für Kinder spürbar. Die Eltern-Generation ist es also, die die Schicksalsverläufe der jungen, aber auch der hochbetagten Generation bestimmen. Sie scheint diese geradezu abzulehnen – drastisch dargestellt in den Bremer Stadtmusikanten, wenn die Tiere aufgrund ihres Alters und des Nachlassens ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit aus der Gesellschaft vertrieben werden.

¹²⁰ Vgl. Kothny 2014, S. 16 ff.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 57.

¹²² Vgl. ebd., S. 63.

Interessanterweise nehmen jedoch die Hochbetagten einen bedeutenden Stand im Märchen ein, wie ein Auszug Jacob Grimms aus einer Rede über das Alter zeigt: Es ist „eine eigene macht, die sich nach ihren besonderen gesetzen und bedingungen entfaltet; es ist die zeit einer im vorausgegangenen leben noch nicht so dagewesenen ruhe und befriedigung, an welchem zustand dann auch eigenthümliche wirkungen vortreten müssen.“¹²³ Die Alten beiderlei Geschlechts sind aktiv, weltoffen, nehmen die junge Generation auf oder unterstützen diese. Sie sind vorbildhaft und essentiell für die Entwicklung der Jugend. Oft leben sie zwar allein, dennoch entsteht nicht der Eindruck der Einsamkeit. Sie sind lebensfroh und ohne Pflegebedürftigkeit oder Spuren von Vergesslichkeit. Hohes Alter wird in den Märchen folglich nicht präferentiell mit dem Ende des Lebens in Verbindung gebracht, sondern im Gegenteil mit einem Aufbruch in ein neues Leben, wie die Bremer Stadtmusikanten belegen.¹²⁴

4.3.5 Flucht und Vertreibung

Aus den beschriebenen Konstellationen innerhalb der Lebenswelten entwickeln sich Probleme und Differenzen, die den Hintergrund dafür bilden, dass Märchenfiguren ihre Heimat verlassen, aus dieser vertrieben werden und unabsehbare Reisen antreten. Zu Hause ihres Lebens nicht mehr sicher, machen sie sich allein oder gemeinsam mit anderen auf den Weg. All das erinnert stark an das Schicksal, das derzeit Millionen Flüchtlinge eint. Auch die Parole, die der Esel in der Grimm'schen Fassung der Bremer Stadtmusikanten ausgibt, mag für sie gelten: „Etwas Besseres als den Tod finden wir überall.“¹²⁵

¹²³ Kothny 2014, S. 80.

¹²⁴ Vgl. ebd., S. 79.

¹²⁵ Grimms Märchen – Alle Märchen der Brüder Grimm 2022.

5. Konzept

Der Aufbau sowie die Struktur des Konzepts orientieren sich an den sechs Handlungsbereichen methodischen Handelns nach Hiltrud von Spiegel.

Es handelt sich um ein regelmäßig stattfindendes Seminar, das von einem Jugendsozialarbeiter an Grundschulen durchgeführt wird. Die Ausführungen orientieren sich an den Rahmenbedingungen einer gebundenen Ganztagesklasse, das Projekt kann jedoch auch in Regelklassen oder in Form einer AG angeboten werden.

5.1 Analyse der Rahmenbedingungen

Die Analyse der Rahmenbedingungen ist die Grundlage des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Laut Hiltrud von Spiegel findet Soziale Arbeit immer in einem gesellschaftspolitischen Zusammenhang, in Institutionen sowie innerhalb eines Sozialraumes statt. Einige dort auffindbare Faktoren beeinflussen – je nach Einsatzort – die Arbeitsbedingungen und das Handeln der Fachkräfte (z.B. sozialpolitische Prozesse und Entscheidungen) bzw. die Bedingungen der Adressaten (z.B. deren materielle und sozialräumliche Umwelt). All diese Einflussfaktoren müssen bei der Analyse der Rahmenbedingungen in das Blickfeld gerückt werden.¹²⁶

5.1.1 Gesellschaftspolitischer Zusammenhang und die Institution Schule

Kinder und Jugendliche wachsen in einer Gesellschaft auf, die von zunehmender Vielfalt der Lebensformen und kulturellen Deutungsmustern geprägt ist. Diese gesellschaftliche Pluralität „gilt als Grundbedingung institutionalisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse und somit als zentraler Gegenstand der Erziehungswissenschaft.“¹²⁷

Diese Pluralität zeigt sich auch in der Zusammensetzung der Schüler innerhalb einer Klasse als auch im Hinblick auf die gesamte Schülerzahl. Die Kinder und Jugendlichen unterscheiden sich hinsichtlich des Alters, Geschlechts, der Stärken und Interessen, des ethnischen und sozioökonomischen Hintergrunds, des Lern- und Entwicklungstempos sowie spezifischen Lern- und Unterstützungsbedarfs.¹²⁸ Hat eine Schule ihren Standort in einem Einzugsgebiet mit hohem Migrantenanteil, ist der Anteil an Migrantenkinder oft höher als der der einheimischen Kinder. Vor diesem Hintergrund haben viele Schüler bereits Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen erlebt.¹²⁹

So sind „die Weiterentwicklung der Zivilgesellschaft in Richtung mehr Partizipation, aber auch die zivile Austragung von Konflikten [...] wichtige Aufgaben der Zukunft, denn

¹²⁶ Vgl. Spiegel 2021, S. 111-112.

¹²⁷ Fürstenau 2012, S. 1.

¹²⁸ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 12.

¹²⁹ Vgl. Rademacher & Wilhelm 2016, S. 7.

Tendenzen der Politikverdrossenheit, Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, des Antisemitismus und Rechtsextremismus [...] stellen immer wieder die Errungenschaften der zivilen, demokratischen Gesellschaft in Frage.“¹³⁰ Es ist notwendig, diesen negativen Entwicklungen entgegenzutreten bzw. diesen präventiv vorzubeugen, denn ein offener Umgang mit der anderen Kultur „passiert nicht selbstverständlich oder automatisch“¹³¹.

Hierbei darf und soll Schule als formaler, non-formaler und informeller Lernort eine wichtige Rolle übernehmen. Schulen haben auf Grundlage ihres gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags (BayEUG Art. 1 und 2) die Aufgabe, zur Wissensvermittlung, zum Kompetenzerwerb, zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zur sozialen, kulturellen und weltanschaulichen Wertorientierung der Schüler beizutragen.¹³² Da Schule eine Einrichtung ist, „an dem die Jugendhilfe mit ihrem Leistungsspektrum frühzeitig und nachhaltig auf die Entwicklung des Individuums altersspezifisch einwirken und auch Eltern rechtzeitig erreichen kann“¹³³, fungiert sie als geeigneter Einsatzort für Interkulturelle Pädagogik. Aufgabe hier ist es, Kinder und Jugendliche mit der Kulturvielfalt der Gesellschaft vertraut zu machen und sie auf diese vorzubereiten, indem gegenseitige Wertschätzung und Verständnis sowie die Wahrnehmung von Diversität als Bereicherung und das Füreinander Eintreten vermittelt werden.¹³⁴

Momentan definiert der Gesetzestext noch „[d]ie Wahrnehmung und Wertschätzung von Minoritätensprachen und –kulturen sowohl durch Migrantenkinder selbst als auch durch das deutschsprachige Milieu [...] [als] wesentliche[n] Bestandteil der pädagogischen Arbeit in kulturell gemischten Kindergruppen.“¹³⁵ Die Aufwertung anderer Sprachen und Kulturen ist durchaus wichtig und richtig, jedoch ist dieser Ansatz im Hinblick auf die verschiedenen Lebenswelten der Gesellschaft – im Sinne eines erweiterten Kulturbegriffs – auszubauen. Das mit dieser Thesis entwickelte Projekt und Material möchte dies erfahrbar machen. Der Einsatz von Märchen eignet sich demnach sehr gut für die Erweiterung des Blick- und Denkspektrums, da diese relevante Bereiche der Lebenswelt thematisieren.

5.1.2 Gesetzlicher Auftrag der Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS)

Die gesetzliche Grundlage der Jugendsozialarbeit an Schulen bildet das Sozialgesetzbuch (SGB) VIII. Als Jugendhilfeleistung in der Institution Schule hat JaS – nach der Generalklausel des § 1 SGB VIII – den Auftrag, Kinder und Jugendliche in ihrer

¹³⁰ Rademacher & Wilhelm 2016, S. 7.

¹³¹ Ebd., S. 7.

¹³² Vgl. Jugendamt Nürnberg 2020, S. 11.

¹³³ Bayerisches Ministerialblatt 2021, S. 2.

¹³⁴ Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2008, S. 4.

¹³⁵ Ulich, Oberhuemer & Reidelhuber 2005, S. 16.

individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, deren eigenes Selbstbild zu stärken und so ihnen die Chancengleichheit als auch die Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu gewährleisten. Auf struktureller Ebene trägt JaS somit dazu bei, „Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen und positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“¹³⁶

Die sozialpädagogischen Angebote stehen grundsätzlich allen Schülern an Grund-, Mittel-, Real-, Berufs- und Förderschulen und deren Eltern zur Verfügung. Diese suchen bei Bedarf den Kontakt zu oder direkte Hilfe bei der Fachkraft und nehmen deren Angebote in Anspruch. „Die Sozialpädagoginnen und -pädagogen wenden sich [...] insbesondere an Schülerinnen und Schüler, die in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, um deren schulische Ausbildung sowie soziale und berufliche Integration zu fördern.“¹³⁷

Schwerpunktmäßig widmet sich JaS nach § 13 SGB VIII also vor allem der Beratung, Betreuung, Förderung und Integration sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter Schüler. Dazu gehören junge Menschen u.a. mit Verhaltensauffälligkeiten, Migrationshintergrund, erhöhtem Aggressionspotenzial oder Gewaltbereitschaft sowie mangelndem Selbstwertgefühl.¹³⁸

Jugendsozialarbeit an Schulen kann in Form einer Einzelfall bezogenen Hilfe geleistet werden und sich in einer individuellen Beratung und Betreuung von Schüler und Eltern zeigen. Hierbei geht es vor allem darum, den Schüler – auf Grundlage sozialpädagogischer Diagnostik – zu unterstützen, seine „Potenziale zu entfalten und den für [...] [ihn] geeigneten Weg [...] zur Lösung von Problem- oder Krisensituationen zu finden.“¹³⁹ Beratungsanlässe stellen unter anderem soziale Auffälligkeiten, Schulschwierigkeiten, Schulverweigerung, Förderung der Teilhabe benachteiligter Kinder und Jugendlicher sowie Konflikte im Elternhaus, mit Mitschülern oder Lehrkräften dar.¹⁴⁰

Andererseits bieten Jugendsozialarbeiter gruppenpädagogische Projekte für die gesamte Schule an. Ziele sind hier „die Mitgestaltung des Schullebens und der Schulkultur und damit die Verbesserung des Bildungs- und Arbeitsklimas für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte [...], bessere Bedingungen des Aufwachsens und gerechtere Bildungschancen für junge Menschen im Kontext Schule.“¹⁴¹ Dazu gehören

¹³⁶ Jugendamt Nürnberg 2020, S. 8.

¹³⁷ Nürnberg.de 2022.

¹³⁸ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales 2022.

¹³⁹ Jugendamt Nürnberg 2020, S. 15.

¹⁴⁰ Vgl. Jugendamt Nürnberg 2020, S. 15.

¹⁴¹ Ebd., S. 16.

präventive sozialpädagogische Gruppenarbeit, beispielsweise in den Bereichen des sozialen Kompetenztrainings oder der Gewalt- und Suchtprävention, die *Arbeit mit Schulklassen, Angebote sozialer, kultureller und politischer Bildung sowie Gruppen- und Projektarbeit*.¹⁴² In diesen Bereich ist auch das Konzept der Bachelorarbeit anzusiedeln. Neben Lehrkräften kooperiert JaS mit weiteren sozialen Diensten des Jugendamts und Beratungsstellen, wie beispielsweise Erziehungs- und Suchtberatungsstellen, die Kinder- und Jugendpsychiatrie, dem Jobcenter und der Polizei.¹⁴³

Jugendsozialarbeit an Schulen nutzt Methoden und Arbeitsformen der Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) – vor allem die der schulbezogenen Jugendarbeit –, Prinzipien des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes (§ 14 SGB VIII) sowie Angebote zur allgemeinen Förderung in der Familie (§ 16 SGB VIII).¹⁴⁴

Konzeptionell orientiert sich die Jugendsozialarbeit an Schulen an den Arbeitsprinzipien der Jugendhilfe, denn sie ist „über die kommunale Jugendhilfeplanung und die Kooperation in das System der Jugendhilfe eingebunden und erschließt die Ressourcen der Jugendhilfe für die Kinder, Jugendliche und ihre Eltern.“¹⁴⁵ Diese Prinzipien umfassen unter anderem Offenen Zugang, Prävention und Ressourcenorientierung, Verbesserung der Chancengleichheit, Freiwilligkeit, Intervention, Lebensweltorientierung, Ganzheitlichkeit und Förderung, Kooperation und Koordination, Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit, Gender Mainstreaming, Vertrauensschutz, Kontinuität und Nachhaltigkeit, Schutz von Kindern und Jugendlichen.¹⁴⁶

5.2 Situations- oder Problemanalyse

Hiltrud von Spiegel versteht unter einer Situations- und Problemanalyse eine – mit allen daran Beteiligten – dialogische Verständigung darüber, „wie die Ausgangslage zu interpretieren ist, und wohin man sich bewegen möchte.“¹⁴⁷ Dabei werden zunächst Informationen über das wahrgenommene und zu bewertende Problem gesammelt. Hier ist es von großer Bedeutung, die jeweilige Zielgruppe zu definieren.

Das mit dieser Arbeit ausgearbeitete Projekt ist für den Einsatz innerhalb der Jugendsozialarbeit an Grundschulen geeignet. Es konzentriert sich hierbei auf Grundschüler der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe einer gebundenen Ganztagsklasse, da es zur Durchführung eine gewisse Lese- und Schreibfähigkeit bedarf. Je nach ausgewählter Jahrgangsstufe beträgt das Alter der Schüler daher sieben

¹⁴² Vgl. Jugendamt Nürnberg 2020, S. 17.

¹⁴³ Vgl. Bayerisches Ministerialblatt 2021, S. 2.

¹⁴⁴ Vgl. Jugendamt Nürnberg 2020, S. 8.

¹⁴⁵ Ebd., S. 11.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 8-10.

¹⁴⁷ Spiegel 2021, S. 116.

bis zehn Jahre.

Die gebundene Ganztagsklasse ist in einem festen Klassenverband organisiert. Dies dient einer stärkeren individuellen Förderung der kognitiven Entwicklung und der sozialen Fähigkeiten der Schüler.¹⁴⁸ Es kann also davon ausgegangen werden, dass hier die Schüler sich untereinander gut kennen und eine gewisse Vertrauensbasis und Kooperationsfähigkeit vorherrschen. Der Unterrichtsablauf einer Ganztagsklasse ist durchgehend strukturiert. Außerdem ist der „Aufenthalt in der Schule an mindestens 4 Wochentagen in der Regel von 8 Uhr bis grundsätzlich 16.00 Uhr für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend“¹⁴⁹. Neben dem Pflichtunterricht sowie sportlichen, musischen und künstlerischen Angeboten unterbreiten gebundene Ganztagschulen zusätzliche Fördermaßnahmen in den Bereichen des interkulturellen Lernens bzw. der sprachlichen Integration, mehr Lernzeiten für Schüler mit Lerndefiziten sowie Projekte zur Gewaltprävention und Berufsorientierung.¹⁵⁰ In diesem Rahmen kann das in dieser Bachelorarbeit entwickelte Projekt eingesetzt werden.

Um ein tolerantes und verantwortungsbewusstes Zusammenleben mit Menschen aus verschiedenen Lebenswelten zu garantieren, ist Interkulturelle Kompetenz unerlässlich. Die Aneignung kultureller Grundannahmen findet bereits von Geburt an statt. Im Laufe der frühkindlichen Entwicklung wird die erlebte „gesellschaftliche Wirklichkeit verinnerlicht und damit zur subjektiven Wirklichkeit der Einstellungen, Werte, Konzepte und Deutungsmuster“¹⁵¹. Laut Gordon Allport orientieren sich Kinder im Grundschulalter vor allem an den kulturellen Einstellungen der Eltern und übernehmen so aktiv deren Auffassungen und (Vor-) Urteile gegenüber anderen Kulturen. Erst im Laufe der Pubertät differenzieren sich die sozialen Einstellungen und passen sich an die eigene Persönlichkeit an.¹⁵² So kommt es häufig vor, dass jüngere Kinder unbegründet unfair und sogar teilweise aggressiv auf Mitschüler aus anderen Lebenswelten reagieren. Dieses Verhalten zieht Streitigkeiten, Diskriminierung, Mobbing und sogar Ausgrenzung nach sich.¹⁵³ Deshalb ist es besonders wichtig, bereits Grundschulkindern dabei zu unterstützen, Interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.

Das Seminar erfüllt in diesem Zusammenhang seinen Sinn, wenn die Schüler die erlernten Kompetenzen in ihrem Alltag umsetzen und leben, und so einen Beitrag zu einem guten gemeinsamen und multikulturellen Zusammenleben leisten können.

¹⁴⁸ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2022.

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Vgl. ebd.

¹⁵¹ Roth & Köck 2004, S. 15.

¹⁵² Vgl. Allport 1971, S. 317.

¹⁵³ Vgl. Fleck 2016, S. 3.

5.3 Zielformulierung

Das vorliegende Konzept dient zur Förderung der Interkulturellen Kompetenz von Grundschulern im Rahmen eines Märchen-Projekts der Jugendsozialarbeit an Schulen. Wie bereits unter Punkt 2.2.1 erwähnt, versteht man unter Interkultureller Kompetenz „die in einem Lernprozess erreichte Fähigkeit, im mittelbaren oder unmittelbaren Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen einen möglichst hohen Grad an Verständigung und Verstehen zu erzielen.“¹⁵⁴ Kinder wachsen umgeben von einer Vielfalt von Menschen auf und kommen mit vielen Lebensformen in Berührung. Sie erleben – je nach Wohnort oder persönlicher Lebenssituation – „mehr oder weniger starke Differenzierungen in den sozialen Schichten und in den Lebensstilen.“¹⁵⁵

Ein positiver Umgang mit kultureller Vielfalt ist somit eine wichtige Schlüsselqualifikation für das Zusammenleben in einer Gesellschaft.

Eine besondere Methode hierfür ist der Einsatz von Märchen. Über das Medium Märchen lernen Kinder Verbindendes zwischen den Kulturen der Welt kennen und schätzen. Die Tatsache, dass es sich bei Märchen um international verwaltete und verankerte Literatur handelt, und die Erzählmuster weltweit ähnlich sind, werden sie Ausgangspunkt für Entdeckungsreisen in zwar andere, aber doch nicht völlig fremde Welten.¹⁵⁶ Mit dem Erzählen von Märchen aus anderen Kulturen gewinnen die kulturellen Wurzeln aller Kinder eine hervorgehobene Bedeutung. Kinder (mit Migrationshintergrund) erfahren mittels der Erzählung eines Märchens aus ihrem Herkunftsland Gleichberechtigung, das Erleben ähnlicher Erzählmuster bzw. anthropologischer Grundstrukturen bildet den gemeinsamen Nenner innerhalb der Gruppe. Was bisher als exotisch oder fremd wahrgenommen wurde, kann so als gemeinsam und vertraut erfahren werden. Das schafft Verbindendes und Wertschätzung. Negativen Entwicklungen kann so vorbeugend entgegengewirkt und ein vorurteilsbewusstes Verhalten erzeugt werden. Mittels der Auswahl eines auf der ganzen Welt bekannten und alle geographischen und kulturellen Grenzen überschreitenden Märchens und dessen Parallelerzählung auf Deutsch und einer oder mehreren Fremdsprachen kann dies noch weiter ausgebaut werden.¹⁵⁷

Märchen weisen für die heutige Zeit immer noch gültige Allgemeinplätze auf und thematisieren Probleme der modernen, gesellschaftlichen Lebenswelten. Flucht, Migration, Ausgrenzung, Vorurteile oder Mobbing finden sich neben allem Märchen- und Zauberhaften dieser uralten Erzählungen. Den Blick und die Aufmerksamkeit der Leser und Hörer sowohl auf die Zeitlosigkeit als auch auf die Lösbarkeit der Probleme zu

¹⁵⁴ Bertels & Bußmann 2020, S. 33.

¹⁵⁵ Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2008, S. 4.

¹⁵⁶ Vgl. Erzählkunst e.V. 2013, S. 48.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., S. 48.

lenken, lässt Märchen als spannende und altersgerechte Literatur erleben. „Darüber zu lesen, kann einem selbst helfen, sein Leben zu gestalten, seine Probleme anzugehen, zu verstehen und zu lösen oder eben auch andere dabei zu unterstützen.“¹⁵⁸ Denn Märchen weisen sogenannte Coping-Strategien zur Problembewältigung auf. Die Märchenhelden werden sowohl durch innere als auch äußere Umstände zu einer Auseinandersetzung mit einem Problem gezwungen. Mittels bestimmter Vorgehensweisen gelingt es den Märchenprotagonisten, ihre ursprünglich schwierige Situation zu verändern.¹⁵⁹ Diese beispielhaften Handlungen können auch in der Realität helfen, denn „ [i]ndem problemlösende Verhaltensweisen reflektiert und hinterfragt werden, erhalten sie als positive oder auch abgelehnte Modelle für eigene Verhaltensmöglichkeiten Relevanz.“¹⁶⁰

Das Konzept besteht aus zwei Teilbereichen. Im ersten Teil des Seminars geht es um das Wahrnehmen verschiedener Kulturen im Sinne von gesellschaftlichen Lebenswelten. Hier setzen sich die Schüler auf der einen Seite mit ihrer eigenen Kultur und Einstellungen auseinander und entwickeln hinsichtlich dieser eine Reflexionsfähigkeit. Im Sinne der Begegnungspädagogik sollen die Kinder angeregt werden, einen möglichen Ethnozentrismus zu überwinden, die Fähigkeit, sich in andere Lebenswelten einzufühlen sowie Empathie und Toleranz gegenüber dem Anderen zu entwickeln. Der zweite Teil des Seminars dient v.a. der Entwicklung eines toleranten und angemessenen Miteinanders. Hier werden zunächst im Rahmen der Konfliktpädagogik und des Anti-Bias-Ansatzes Hindernisse aufgezeigt, die einem friedvollen, multikulturellen Zusammenleben entgegenstehen. Vor diesem Hintergrund eignen sich Kinder Kompetenzen an, die sie befähigen, mit Ausgrenzung, Mobbing, Rassismus sowie Diskriminierung umzugehen und sich dem zu widersetzen.

Im Folgenden werden fünf Wirkungsziele des ausgearbeiteten Konzepts zur Förderung Interkultureller Kompetenz definiert. Der *Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*¹⁶¹ dient als Orientierungshilfe. Ziele sind für das methodische Handeln in der Sozialen Arbeit unabdingbar. Sie „fokussieren einen in die Zukunft gerichteten erwünschten Zustand oder erweiterte Handlungskompetenzen in der Lebenssituation der Adressatinnen, die in einer überschaubaren Zeit zu erreichen sind.“¹⁶² Die Zielformulierung orientiert sich an von Spiegels Unterscheidung in Wirkungs- und Teilziele. Wirkungsziele sind Vorstellungen

¹⁵⁸ Frey 2017, S. VII.

¹⁵⁹ Vgl. Geldern-Egmond 2000, S. 44.

¹⁶⁰ Ebd., S. 26.

¹⁶¹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2012, S. 129ff.

¹⁶² Spiegel 2021, S. 257.

von wünschenswerten Zuständen. Sie geben die grobe Richtung des methodischen Handelns an und dienen als Orientierung.¹⁶³ Teilziele werden SMART formuliert: spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert. Hierbei handelt es sich um „konkret formulierte und erreichbare ‚Etappen‘ auf dem Weg zu den Wirkungszielen.“¹⁶⁴

Wirkungsziele	Teilziele
Die Teilnehmenden entwickeln eine Reflexionsfähigkeit hinsichtlich ihrer eigenen Kultur.	Die Teilnehmenden setzen sich mit der eigenen Kultur auseinander. Die Schüler werden sich über eigene kulturelle Werte und Einstellungen bewusst.
Die Schüler lernen und erleben ein selbstverständliches Miteinander verschiedener Kulturen. Die Kinder erleben die Vielfalt in der Gesellschaft als selbstverständlich und akzeptieren diese.	Die Teilnehmenden erkennen die Vielfalt an Lebenswelten innerhalb der Gesellschaft. Sie entwickeln Kenntnisse über andere Lebenswelten. Die Kinder entdecken sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen einzelnen Lebenswelten. Die Schüler akzeptieren die kulturellen Unterschiede und erkennen diese als Bereicherung und Lernchance.
Die Teilnehmenden erkennen den eigenen Ethnozentrismus und sind fähig, diesen zu überwinden.	Die Schüler reflektieren ihre eigenen Einstellungen hinsichtlich anderer Lebenswelten. Sie lernen, ihre Sicht auf fremde Kulturen zu hinterfragen. Die Kinder erkennen, dass die eigene Kultur nicht universal gültig ist, und lernen, andere Werte zu akzeptieren und zu tolerieren.
Die Kinder entwickeln einen toleranten und kompetenten Umgang mit Angehörigen anderer Lebenswelten.	Die Teilnehmenden entwickeln Verhaltensstrategien, die eine konfliktfreie und gelingende Kommunikation ermöglichen. Sie entwickeln Kompromissfähigkeit, mit der sie Konflikte bzw. Probleme friedlich lösen können. Sie begegnen Anderen mit Offenheit, Toleranz, Akzeptanz, Respekt und Verständnis.
Die Kinder entwickeln ein Bewusstsein über Probleme, die von der Gesellschaft erzeugt werden, und erlernen Kompetenzen, diesen zu begegnen.	Die Kinder setzen sich ausführlich mit Problemen wie Diskriminierung, Ausgrenzung, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Vorurteilen auseinander. Sie erlernen Strategien, wie sie sich für andere Menschen, die mit diesen Problemen konfrontiert sind, einsetzen können.

Tabelle 2: Wirkungs- und Teilziele des Seminars

¹⁶³ Vgl. Spiegel 2021, S. 257.

¹⁶⁴ Ebd., S. 257.

5.4 Planung

Um gesteckte Ziele der Interkulturellen Pädagogik zu erreichen und Interkulturelle Kompetenz zu fördern, soll ein Seminar für die bereits genannte Zielgruppe entwickelt werden. Es wird von einer Teilnehmerzahl von 20 bis 25 Schülern ausgegangen. Im besten Fall wird die für das Projekt verantwortliche JaS-Kraft von der Klassenleitung der jeweiligen Klasse unterstützt, um ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit seitens der Schüler zu gewährleisten.

Dem Grundverständnis der Jugendsozialarbeit von Nachhaltigkeit und Kontinuität¹⁶⁵ gerecht werdend, bietet es sich hinsichtlich der zeitlichen Dimension an, ein wöchentliches Angebot über zehn Wochen durchzuführen. Um engagiert, offen und persönlich arbeiten und kommunizieren zu können, brauchen Menschen Regelmäßigkeit und Kontinuität. Die „Arbeitsfähigkeit und –bereitschaft sowie das Interesse am Einbringen der eigenen Persönlichkeit wachsen, wenn die Gruppe sich regelmäßig, in nicht zu großen Zeitabständen, trifft.“¹⁶⁶

Das Konzept beinhaltet zehn Einheiten zu je 90 Minuten. Abwechslungsreiche Arbeitsformen sowie das Einplanen von Pausen lassen es realisierbar erscheinen. In Gebundenen Ganztagesklassen besteht die Möglichkeit zu zusätzlichen unterrichtlichen Angeboten und Fördermaßnahmen hinsichtlich Interkulturellen Lernens.¹⁶⁷ Die Eingliederung dieses geplanten, wöchentlich stattfindenden Seminars in den Alltag einer gebundenen Ganztagesklasse ist daher umsetzbar.

Die Veranstaltung findet im Klassenzimmer der am Seminar teilnehmenden Klasse statt. Dort werden auch die von den Schülern erarbeiteten Ergebnisse (u.a. Plakate, Bilder) sichtbar präsentiert. Thematische Inhalte der vorangehenden Einheit werden zu Beginn der darauffolgenden stets wiederholt. Dabei ist es hilfreich, wenn die Schüler sich diese durch Plakate etc. noch einmal vergegenwärtigen können. Einige Aufwärmspiele können bei schönem Wetter auch auf dem Pausenhof durchgeführt werden.

Von großer Bedeutung ist die Auswahl der Sozialformen, also die Art und Weise, wie „die beteiligten Personen zur Unterstützung ihrer Themenarbeit oder ihres Lernens allein oder miteinander arbeiten und handeln“¹⁶⁸. Jede Sozialform – sei es nun Einzelarbeit, Gruppenarbeit oder Plenum - bringt, wenn sie für die jeweilige Zielgruppe ausgewählt ist, eine bestimmte Wirkung mit sich. Die Fachkraft muss diese einschätzen können und sich im Voraus überlegen, ob sie mit dieser Wirkung umgehen kann.¹⁶⁹

Welche Sozialform für die jeweilige Zielgruppe angemessen ist, bestimmt der Leiter im

¹⁶⁵ Vgl. Jugendamt Nürnberg 2020, S. 10.

¹⁶⁶ Klein 2017, S. 143.

¹⁶⁷ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2022.

¹⁶⁸ Klein 2017, S. 135.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S. 135.

Voraus. Hilfreich dabei können folgende Fragen sein: „Um welches Ziel geht es hier, um welchen Inhalt? Welche Tiefendimension soll erreicht werden? Wie ist die Situation der Gruppe, wie fähig ist die Gruppe zu selbstständiger Arbeit ohne Leitung? [...] Was brauchen/können Einzelne, wie kann Beteiligung/ Selbsttätigkeit/ Selbstverantwortung gelockt werden?“¹⁷⁰

Bei der Einzelarbeit sind die Kinder angehalten, Aspekte wie Bewusstsein, Wahrnehmungsfähigkeit und Verantwortung für sich selbst zu übernehmen.¹⁷¹ Die Beteiligten trainieren dabei, eigene Gefühle und Gedanken zu reflektieren und sich mit diesen auseinander zu setzen. Im Seminar ist dies vor allem bei der Reflexion der eigenen Identität und Lebenswelt eingesetzt.

Während der Gruppenarbeit kann jeder Schüler sich gut einbringen. Alle tauschen sich gemeinsam über ein Thema aus, wodurch eine „thematische und erfahrungsmäßige Vielfalt“¹⁷² möglich ist.

Das Plenum gilt als bedeutsame Lernchance. Für den Einzelnen bedeutet es, sich erkennbar zu machen, für seine Meinung einzutreten und sich in Beziehung zu seinen Mitmenschen per Zustimmung oder Abgrenzung zu positionieren. Die Beteiligten lernen, „dass die Wirkung des eigenen Sprechens nicht genau einschätzbar ist“¹⁷³. Genauso wichtig ist dabei die Auseinandersetzung mit und das Akzeptieren von verschiedenen Meinungen und Gedanken anderer. Das Erlernen eines respektvollen Agierens und Umgangs spielt hierbei eine bedeutende Rolle.

Alle drei Sozialformen werden im Laufe des Seminars zum Einsatz kommen. Es überwiegen jedoch Plenum und regelmäßige Gruppenarbeiten, die für das hier entworfene Seminar zielführend erscheinen.

Die Sozialform der Gruppenarbeit unterscheidet sich hinsichtlich der Art und Weise ihrer Bildung: Es gibt frei wählbare Gruppen, Zufallsgruppen, Zusammensetzung nach bestimmten Kriterien oder durch die Fachkraft zusammengestellte Gruppen.¹⁷⁴

Die Gruppeneinteilung im Seminar ist in der Regel zufällig: Spiele oder Auslosung entscheiden über die Zusammensetzung der Gruppen. Feste Gruppenstrukturen werden dadurch aufgebrochen und neue Kontakte gefördert.

Gesprächsrunden finden in einem Stuhlkreis statt. So kann jeder Schüler seine Mitschüler in der Gesprächssituation sehen, was die Kommunikation erleichtert und das Gefühl des Einbezogen Seins fördert.¹⁷⁵ Für sprachlich unsichere Schüler kann es

¹⁷⁰ Klein 2017 S. 137.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S. 136.

¹⁷² Ebd., S. 137.

¹⁷³ Ebd., S. 136.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 135.

¹⁷⁵ Vgl. Haberzettl 2021, S. 39.

hilfreich sein, wenn Redebeiträge in Kleingruppen vorbereitet werden. Ein Gesprächskreis darf nicht von Einzelpersonen oder einer Gruppe dominiert werden.

Die Mehrheit der Einheiten ist ähnlich strukturiert. Ausnahme bilden die erste Einheit zur Einführung sowie die Einheiten, in denen die Schüler in Ausübung eines Hausaufgabenauftrages die überwiegende Gestaltung der Stunde übernehmen und selbst als Märchenvorleser agieren.

Nach der Begrüßung und einem kurzen Warm-up-Spiel werden Inhalte der vorangegangenen Stunde mithilfe des Vielfaltsplakates wiederholt. Danach erfolgt eine Überleitung zum jeweiligen Stundenthema. Dies geschieht entweder mittels eines Inputs in Form einer Gesprächsrunde oder unmittelbar durch das Erzählen eines Märchens. Die einzelnen Märchen thematisieren die jeweiligen Unterrichtsinhalte und Aspekte der Lebenswelten. Bei der Auswahl der Märchen ist auch der Bekanntheitsgrad der Erzählung ein Kriterium. Es sollen v.a. Geschichten erzählt werden, die den Schülern nicht so gängig sind, um Neugierde und Aufmerksamkeit zu gewähren. Besonders geeignet erscheinen folgende ausgewählten Märchen: *Die Bremer Stadtmusikanten* (Thema: Flucht und Migration), *Der Prinz mit den Eselsohren* (Thema: Behinderung), *Der Teufel mit den drei goldenen Haaren* (Thema: Alter), *Das Rübchen* (Thema: Familie), *Das hässliche Entlein* (Thema: Ausgrenzung und Diskriminierung) sowie *Die drei Schmetterlinge* (Thema: Zusammenhalt). Spiele und Übungen, Gesprächsrunden, Einzel- und Gruppenarbeiten und Reflexionen unterstützen den Lernprozess. Die Einheiten enden mit dem Einheften der Märchenkopien und Materialien in das individuelle Märchenbuch, einem zum Thema passenden Abschlusspiel sowie einer gemeinsamen Verabschiedung.

Es empfiehlt sich, die Märchen in einem Stuhlkreis zu erzählen. Dies bietet die Möglichkeit, Blickkontakt zu den Kindern zu halten und deren Reaktionen zu beobachten. Ausdrucksvolle Stimme, Requisiten, Mimik und Gestik verleihen Lebendigkeit und Spannung. In seinem Essay „Der Erzähler“ formuliert Walter Benjamin: „Der Erzähler nimmt, was er erzählt, aus der Erfahrung; aus der eigenen oder der berichteten. Und er macht es wiederum zur Erfahrung derer, die seiner Geschichte zuhören.“¹⁷⁶ Vorentlastungen z.B. Wort- und Bildkarten zur Erklärung altertümlichen Wortschatzes (z.B. Schwefelhölzer, die Laute) unterstützen den Hörprozess. Dennoch sollten die Neugier auf und die Wirkung des Gesamttextes erhalten bleiben.

Wichtig ist auch, eine märchenhafte Atmosphäre im Raum zu schaffen. Dies kann zum Beispiel mit Kissen, Tüchern, Kerzen, Musik und Requisiten zu den einzelnen Märchen gelingen. Das Konzept sieht vor Erzählbeginn das Anzünden einer Märchen-Kerze vor,

¹⁷⁶ Böhm 2017, S. 18.

die von der Fachkraft mit entsprechenden Motiven gestaltet wurde. Eine stimmungsvolle Atmosphäre wird zusätzlich durch das Verdunkeln des Raums geschaffen.

5.5 Durchführung

Die erste Einheit dient der Präsentation und Einführung in das Projektthema. Zu Beginn begrüßt die Fachkraft die Schüler und gibt ihnen einen Überblick über das bevorstehende Seminar. Es wird darauf hingewiesen, dass im Laufe der Unterrichtseinheiten jeder Teilnehmer sein erstelltes Material in einem Schnellhefter sammelt, so dass er am Ende des Projekts sein persönliches interkulturelles Märchenbuch in den Händen hält.

Nach dem Warm-Up-Spiel *Vielfalts-Bingo*, das eine spielerische Überleitung auf das Thema Vielfalt in unserer Gesellschaft darstellt, werden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, einen persönlichen Steckbrief auszufüllen. Danach nimmt das Erstellen der *Identitätsblume* eine zentrale Rolle ein, bei der sich die Kinder zunächst in Einzelarbeit mit der eigenen Kultur bzw. Identität auseinandersetzen. Anschließend tauschen sich die Schüler in Kleingruppen über ihre Blumen aus und suchen Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Es folgt eine fünfminütige Pause, die die Fachkraft dazu nutzt, die Identitätsblumen und die Steckbriefe der Kinder im Klassenzimmer aufzuhängen, so dass eine „Identitätsblumenwiese“ entsteht. Nach der Pause betrachten die Schüler die einzelnen Blumen. Mittels Fragen wie „Welche Vielfalt könnt ihr hier entdecken?“, „Welche Vielfalt erkennt ihr, wenn wir uns gegenseitig anschauen?“ und „Gibt es Vielfalt, die wir nicht auf den ersten Blick sehen?“ werden die Teilnehmenden auf die Vielfalt in der Gesellschaft aufmerksam gemacht. Nach einem Abschlussspiel wird die Klasse verabschiedet.

In der zweiten Einheit wird die Lebenswelt der Migranten näher beleuchtet. Nach dem Anfangsritual in Form eines Warm-Up-Spieles und einer kurzen Wiederholung der vergangenen Einheit mithilfe eines Vielfaltsplakates, das von der Fachkraft aus den Ergebnissen der ersten Stunde erstellt wurde und die verschiedenen Lebenswelten visualisieren, wird das Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ der Gebrüder Grimm erzählt. Bei dem sich anschließenden Spiel nennen die Schüler jeweils einen für sie wichtigen Satz aus dem Märchen. Dabei wird ein Wollknäuel von Sprecher zu Sprecher geworfen. Das dabei entstehende Wollfadennetz stellt die schwierige Lage dar, in denen sich Flüchtlinge befinden. Somit setzen sich die Kinder mit dem Thema Flucht und der aktuellen Flüchtlingssituation auseinander. Nach einer kurzen Pause stehen die unterschiedlichen Gefühle der Bremer Stadtmusikanten in den jeweiligen Situationen im Vordergrund. Die Kinder stellen diese mithilfe verschiedener Instrumente dar und

reflektieren mögliche Gefühlslagen. Diese Einheit endet mit dem Auftrag an freiwillige Schüler, in der nächsten Stunde ein Märchen aus ihrem Herkunftsland vorzustellen.

Im Rahmen der dritten sowie der siebten Einheit stellen freiwillige Schüler mit Migrationshintergrund ihre Lieblingsmärchen aus ihrem Herkunftsland vor. So erfahren diese Kinder Wertschätzung und Verbindendes, ihre Geschichten als gleichwertig. Die Gruppe als Ganzes erkennt in der Ähnlichkeit aufgrund der sogenannten „story-grammar“¹⁷⁷ und Märchenmotive einen gemeinsamen, verbindenden Nenner. Schwerpunkt dieser Einheit ist es vor allem, den Schülern Einblicke in die jeweiligen Länder sowie deren (Märchen-)kulturen zu gewährleisten. Als Ergänzung stellt die Fachkraft das jeweilige Land mit einer kurzen Powerpoint-Präsentation vor. Die Schüler werden dazu angeregt, eigene Gedanken und Informationen zu äußern. Neben geographischen Fakten und dem Erlernen der Begrüßungsrituale in der jeweiligen Sprache erfahren die Schüler auch etwas über die Religion und die Esskultur des Landes. Im Anschluss erfolgt ein Vergleich der vorgestellten Märchen. Diese werden auf Gemeinsamkeiten untersucht und mögliche Unterschiede werden herausgearbeitet. An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, seitens der Lehrkraft auf die weltweite Verbreitung der Märchen und deren ubiquitären Handlungsstruktur kurz einzugehen. So kann es für Kinder faszinierend sein, den *Wolf und die sieben Geißlein* in der Variante aus Aserbaidschan zu hören oder dem indischen *Schneewittchen* zu begegnen. Die von den Kindern vorgestellten Märchen werden von der Fachkraft bis zur nächsten Einheit vervielfältigt und am Ende der nächsten Einheit zum Abheften verteilt.

Ziel der vierten Einheit ist es, die Lebenswelt „Behinderung“ im Märchen, aber auch in der heutigen Gesellschaft in Erscheinung treten zu lassen. Zum Einstieg setzen sich die Kinder mit der Frage „Wer wohnt alles im Märchenland?“ auseinander. Sie erfahren, dass es viele Märchen gibt, deren Protagonisten mit einer Behinderung leben. Nachdem das portugiesische Märchen „Der Prinz mit den Eselsohren“ erzählt wurde, setzen sich die Schüler mithilfe verschiedener Symbole und Zitaten aus Märchen mit unterschiedlichen Formen von Behinderung auseinander. Es darf Ziel der Einheit sein, mit dem Vorurteil aufzuräumen, dass eine Behinderung gleich welcher Art dem Menschen das Attribut „dumm“ bzw. „gefährlich“ (Klumpfuß des Teufels) zuschreibt, und zu zeigen, dass die beeinträchtigten Personen trotz ihrer Naivität ihr Leben in Griff bekommen und Glück erfahren. Es ist wichtig, auch die eigenen Erfahrungen der Kinder aufzugreifen. Nach einer kurzen Pause wird das Spiel „Reise nach Jerusalem“ gespielt. Den Schülern werden unterschiedliche Beeinträchtigungen, mit denen sie das Spiel absolvieren müssen, zugewiesen, und versetzen sich so in die Lage von Menschen mit

¹⁷⁷ Vgl. Wardetzky 2005.

Behinderungen. Anschließend reflektieren die Kinder, mit welchen Ungerechtigkeiten Menschen mit Behinderung konfrontiert werden. Das Spiel wird ein zweites Mal durchgeführt. Diesmal werden die beeinträchtigten Kinder durch Mitschüler unterstützt.

Die fünfte Einheit beleuchtet anhand des Märchens „Der Teufel mit den drei goldenen Haaren“ das Mit-, Neben- und Gegeneinander der Generationen sowohl im Märchen als auch in der Lebenswelt der Kinder. Die Schüler überlegen, welche Charaktereigenschaften sich den Figuren aus dem Märchen zuordnen lassen und welche Generation dem Protagonisten hilft. In einem Positionierungsspiel reflektieren die Kinder anschließend, von wem sie in den unterschiedlichsten Situationen Hilfe oder Freude erfahren. Nach einer Pause liegt ein weiterer Schwerpunkt auf der Rolle der alten Generation im Märchen. Dabei erfahren die Kinder diese als Helfer sowie eine positive Bewertung des Alters im Märchen.

In der sechsten Einheit geht es vor allem darum, die Vielfalt der Lebenswelt Familie zu entdecken. Mithilfe eines kurzen Kreisspiels stellen die Kinder bereits Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen der eigenen Familie und den Mitschülerfamilien fest. Im Anschluss werden diese durch das Vorstellen verschiedener Familienformen erweitert. Dazu liegen Bilder von unterschiedlichen Familienkonstellationen – sowohl aus der realen Welt als auch aus dem Märchenland – in der Mitte des Stuhlkreises. Auch hier sollen die Schüler Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausarbeiten.

Nach einer kurzen Pause setzen sich die Kinder mit der Frage „Wer gehört zu meiner Familie?“ auseinander. Dazu malen sie ein Bild von ihrer eigenen Familie und stellen diese daraufhin in Kleingruppen vor. Um den Kindern die Bedeutung und Wichtigkeit der Familie näher zu bringen, wird das russische Märchen „Das Rübchen“ erzählt und anschließend spielerisch umgesetzt. Eine Reflexionsrunde mit den Fragen „Warum brauchen wir Familie?“, „Was ist dir an deiner Familie wichtig?“ und „Wann fühlst du dich in deiner Familie besonders wohl?“ rundet die Einheit ab.

Ab der achten Einheit stehen Probleme, mit denen die Angehörigen verschiedener Lebenswelten zu kämpfen haben, im Mittelpunkt. Dazu gehören u.a. Ausgrenzung, Diskriminierung und Fremdheitserfahrungen. Das Märchen „Das hässliche Entlein“ von Hans Christian Andersen leitet in diese Thematik ein. Mithilfe verschiedener Bilder aus dem Märchen werden die Gefühle des ausgegrenzten Entleins erarbeitet. Eigene Erfahrungen der Schüler mit Ausgrenzung finden hier selbstverständlich Platz. Eine zentrale Rolle nimmt das Spiel „Ein Schritt nach vorn“ in dieser Einheit ein. Die Schüler versetzen sich dabei in andere Menschen ein, indem ihnen neue Identitäten zugewiesen werden. Die Fachkraft liest verschiedene Aussagen vor. Trifft diese auf einen Schüler zu, darf dieser einen Schritt nach vorne gehen. Falls nicht, muss er stehen bleiben. Die

Kinder erkennen bei diesem Spiel die ungerechte Chancenverteilung in unserer Gesellschaft und die damit verbundene Ausgrenzung.

Schwerpunkt der neunten Einheit ist der Umgang mit Ausgrenzung und Diskriminierung. Nach einer kurzen Wiederholung möglicher Hintergründe beider Probleme sowie einem Warm-up-Spiel, wird das Märchen „Das hässliche Entlein“ in kleinen Gruppen in Form eines Rollenspiels nachgespielt. Dabei stehen insbesondere die Gefühle des Entleins im Vordergrund. In einem nächsten Schritt erzählen die Kinder in Kleingruppen das Märchen aus Sicht der Bauernkinder. Dazu überlegen sie – mithilfe verschiedener Fragestellungen der Fachkraft –, wie die Bauernkinder dem Entlein helfen können. Nach einer kurzen Pause werden die neu entstandenen Märchenvarianten als Rollenspiele vorgeführt. Anschließend wird das Eintreten für Andere, die ausgegrenzt oder diskriminiert werden, thematisiert. Reflektierende Fragen wie „Was kann ich tun, damit sich Fremde oder neue Schüler in unserer Klasse willkommen fühlen?“ oder „Was kann ich tun, wenn ich miterlebe, wie ein Mensch wegen seines Äußeren von anderen ausgestoßen wird?“ sollen dabei helfen. Daneben dürfen die Schüler aber auch die eigene „Schönheit“ und ihre Talente erkennen. Das Entlein im Märchen stellt beim Anblick seines Spiegelbilds im Wasser fest, dass es sich zu einem wunderschönen Schwan entwickelt hat. Genau das dürfen die Kinder nacherleben, wenn sie sich in einem Spiegel betrachten und überlegen, was an ihnen einzigartig und besonders ist.

Die zehnte und damit letzte Einheit dient einem gemeinsamen Abschluss und der Evaluation. Diese Unterrichtsstunde beleuchtet das Thema Zusammenhalt. Die Kinder erfahren, dass jeder Einzelne wichtig und ein Teil der Gesellschaft ist. Als Hinführung dient das albanische Märchen „Die drei Schmetterlinge“. Um den Zusammenhalt und das Wir-Gefühl der Klasse widerzuspiegeln, wird in Zusammenarbeit ein großer *Klassenschmetterling* gestaltet. Die Team- und Kooperationsfähigkeit der Klasse wird durch das Spiel „Aladdins fliegender Teppich“ gefördert. Die Pause können die Kinder dazu nutzen, die Reflexionsmethode „Dornröschens Spinnrad“ durchzuführen. Anschließend wird das Interkulturelle Märchenbuch fertiggestellt und verschönert, so dass jeder Schüler ein Exemplar mit nach Hause nehmen kann. Im letzten Teil der Einheit stehen zwei Evaluationsmethoden im Mittelpunkt. Die Ergebnisse von „Dornröschens Spinnrad“ werden ausgewertet und es besteht die Möglichkeit, sich dazu verbal zu äußern. Im Anschluss daran wird die „Linsenreflexion“ durchgeführt. Hier gibt jeder Schüler sowohl positive als auch negative Aussagen über das gesamte Projekt ab. Ein gemeinsames Abschlussspiel und eine Verabschiedung runden das Seminar ab.

5.6 Evaluation

Das Projekt wird in der letzten Einheit mithilfe zweier Evaluationsmethoden beendet. Bei der ersten Methode¹⁷⁸ bildet ein Plakat, das das Spinnrad von Dornröschen zeigt, den Ausgangspunkt. Durch die Platzierung von Klebepunkten auf dem Rad geben die Schüler Rückmeldung. Jedes Achtel, das durch die Speichen entsteht, symbolisiert einen Bereich des Seminars. Je näher die Klebepunkte an die Mitte gesetzt werden, desto positiver fällt die Bewertung aus. „Durch die Verteilung der Punkte in den verschiedenen Feldern wird ein ‚Gruppenbild‘ deutlich.“¹⁷⁹ Vorteilhaft bei dieser Methode ist, dass der Einzelne seine Einschätzung anonym (in der Pause oder zwischendurch) abgeben kann. Trotzdem ist es wichtig, über das entstandene Gruppenbild zu reden, so dass die Zusammenhänge des Gefallens und Nichtgefallens sichtbar werden.¹⁸⁰ Schüler können sich zu ihrer Platzierung äußern, eine Verpflichtung dazu besteht allerdings nicht.

Bei der zweiten Methode¹⁸¹ erhält jeder Schüler einige rote und schwarze Linsen. In der Mitte des Stuhlkreises stehen zwei leere Schüsseln, wobei eine für „gut“ und die andere für „schlecht“ steht. In Anlehnung an das bekannte Zitat aus dem Märchen Aschenputtel – „Die guten ins Töpfchen, Die schlechten ins Kröpfchen“¹⁸² – sind die Kinder nun dazu aufgefordert, ihre Meinung über das Seminar mittels der Linsen zu äußern. Die roten Linsen, die in das „Töpfchen“ kommen, stehen für positive Aussagen über das Projekt, die schwarzen Linsen, die in das „Kröpfchen“ kommen, repräsentieren negative Bewertungen. Alle Schüler geben nacheinander ihre Bewertungen (bestenfalls mit Begründung) ab. Diese Evaluationsmethode ermöglicht es, themenübergreifende Rückmeldungen über das Seminar zu erhalten. Durch weiteres Nachfragen der Fachkraft kann ein Austausch der Schüler untereinander erzeugt werden.

Neben diesen gemeinsamen Abschlussevaluationen ist es während des kompletten Seminarzeitraums wichtig, dass die Fachkraft jede einzelne Einheit und deren Verlauf für sich reflektiert. Wichtige Erkenntnisse werden dabei festgehalten, so dass „kleine Änderungen von Einheit zu Einheit, aber auch größer angelegte Anpassungen, die mehrere Bereiche oder das ganze Seminar betreffen, durchgeführt werden“¹⁸³ können.

¹⁷⁸ Vgl. KJR Schweinfurt 2017, S. 2, von Verfasserin der Thesis auf Märchenthematik ausgerichtet.

¹⁷⁹ Klein 2017, S. 156.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 156.

¹⁸¹ Vgl. KJR Schweinfurt 2017, S. 3, von Verfasserin der Thesis auf Märchenthematik ausgerichtet.

¹⁸² Grimms Märchen – Aschenputtel (2022).

¹⁸³ Haberzettel 2021, S. 42.

6. Fazit und Handlungsanweisung

Die stetig wachsende Europäisierung und Globalisierung des Alltags in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik bestätigt die Bedeutung der Interkulturellen Kompetenz als Schlüsselfaktor für ein gutes und friedvolles Miteinander. Da EU-Programme wie Discover EU oder Erasmus+ vor allem junge Erwachsene im Blick haben, sich in internationalen Austauschprogrammen manifestieren und auf den Abbau nationaler Kulturdifferenzen abzielen, ist ein Seminar – wie es im Rahmen dieser Thesis angeboten wird – ein guter Weg, bereits Grundschulern einen toleranten Umgang mit der Vielfalt der Gesellschaft zu lehren und Partizipation zu ermöglichen. Diese Arbeit darf ihren Beitrag dazu leisten, (im Schulunterricht) den Blick auf einen lebensweltorientierten Kulturbegriff zu lenken. Eine aus dieser Thesis abzuleitende Handlungsempfehlung kann daher lauten, dass eine öffentlich geführte Diskussion über ein mögliches Schulfach „Lebenswelten“ einem weitgefassten Kulturbegriff gebührende Aufmerksamkeit schenken würde und Interkulturelle Kompetenz als ein Gut in Erscheinung treten ließe, das mindestens genauso wichtig und erstrebenswert sei wie Glück, das an manchen Schulen bereits „gelehrt“ wird. Weiterhin erscheint es notwendig, dass Verantwortliche in Gesellschaft und Politik selbstbewusst die Errungenschaften und Weiterentwicklungen auf dem Gebiet der Interkulturellen Pädagogik präsentieren und im internationalen Miteinander behaupten. Aktuell zeigen sich im Kontext der Beschulung ukrainischer Flüchtlinge Tendenzen, die an die Segregationspolitik der frühen Jahre erinnern. Während es ein Anliegen der neugebildeten Taskforce der Kultusministerkonferenz war, eine reibungslose Einbindung ukrainischer Schüler in das deutsche Schulsystem zu gewährleisten, lehnte die ukrainische Generalkonsulin Tybinka diesen Vorschlag mit der Begründung ab, die sogenannten Willkommens- bzw. Integrationsklassen „würden für die ukrainischen Kinder eine Wand des Unverständnisses, das Gefühl der Minderwertigkeit und des geringen sozialen Schutzes bedeuten.“¹⁸⁴ Der hier artikulierten Befürchtung, „in den Integrationsklassen könnte die nationale Identität Schaden nehmen“¹⁸⁵, könnte ein selbstbewusstes, öffentliches Eintreten für einen international verankerten, lebensweltorientierten Kulturbegriff entgegenstehen, der in seiner Weite Raum für Vielseitigkeit bietet und für Bereicherung, Achtung und Begegnung steht. So dürften sich Gesellschaften entwickeln, für die nicht mehr die (märchenhafte) Eingangsformel „Es war einmal...“ gelten würde, sondern ein „Es gibt/Es sind...“. Der Fokus läge dann auf einem guten und friedlichen Miteinander in Gegenwart und Zukunft – im Sinne von „Dann leben sie noch heute so“.

¹⁸⁴ Vieth-Entus 2022.

¹⁸⁵ Ebd.

Literaturverzeichnis

Allport, Gordon W. (1971): *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

Auernheimer, Georg (2016): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (8.Auflage). Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Baer, Ulrich (2014): *666 Spiele für jede Gruppe – für alle Situationen* (26. Aufl.). Seelze: Friedrich Verlag.

Bayerisches Ministerialblatt (2021): *Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen – JaS*. <https://www.verkuendung-bayern.de/files/baymbl/2021/265/baymbl-2021-265.pdf> (abgerufen am 28.01.2022).

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2012): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin: Cornelsen.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. <https://www.grundschule-woerthsee.de/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.191842.pdf> (abgerufen am 26.03.2022).

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales: *Jugendsozialarbeit an Schulen. Welche Ziele verfolgt die Jugendsozialarbeit an Schulen?*. <https://www.stmas.bayern.de/jugendsozialarbeit/jas/index.php> (abgerufen am 28.01.2022).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Ganztagsschule*. <https://www.km.bayern.de/ministerium/institutionen/ministerialbeauftragte-gymnasium/oberfranken/ganztagsschule.html#:~:text=In%20der%20gebundenen%20Ganztagsschule%20werden,wird%20von%20der%20Schule%20organisiert> (abgerufen am 01.05.2022).

Bertels, Ursula; Krüsmann, Tania & Norrie, Katharina (2016): *Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben. Kulturelle Identitätsförderung in inklusiven Klassen*. Praxis Ethnologie, Band 6. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Bertels, Ursula & Bußmann, Claudia (2020): *Handbuch Interkulturelle Didaktik*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Bertelsmann Stiftung und Fondazione Cariplo (2008): *Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf (abgerufen am 17.02.2022).
- Block, Victoria (2022): *Ich bin anders als Du! – Anregungen zur Gewaltprävention im Kindergarten mit dem Theaterstück „Das hässliche Entlein“*. <https://de.readkong.com/page/ich-bin-anders-als-du-8955228?p=3> (abgerufen am 22.05.2022).
- Böhm, Stefan (2017): *Die Geschichte(n) hinter Storytelling*. <https://silo.tips/download/die-geschichten-hinter-storytelling> (abgerufen am 13.04.2022).
- Buber, Martin (2017): *Alles wirkliche Leben ist Begegnung. Hundert Worte*. Baar: Neue Stadt Verlag.
- Buntes Klassenzimmer (2017): *Spiel Menschenmemory*. <https://buntesklassenzimmer.de/spiel-menschenmemory/> (abgerufen am 31.05.2022).
- Derman-Sparks, Louise (1989): *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Derungs, Kurt (1999): *Die ursprünglichen Märchen der Brüder Grimm*. Bern: edition amalia.
- Deutschlandfunk Kultur (2017): *Das Lieblingsmärchen gibt Ihre gesamte Psyche preis*. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/sabine-wienker-piepho-ueber-maerchen-das-liebblingsmaerchen-100.html> (abgerufen am 14.04.2022).
- Erzählkunst e.V. (2013): *ErzählZeit. Erzählen, Zuhören, Weitererzählen*. https://erzaehlkunst.com/wp-content/uploads/2020/10/Erz%C3%A4hlzeit_2013_doku.pdf (abgerufen am 06.05.2022).
- Erziehungskunst.de (2015): *Krisen im Märchen. Hilfe für Trennungs- und Patchworkkinder*. <https://www.erziehungskunst.de/artikel/krisen-im-maerchen-hilfe-fuer-trennungs-und-patchworkkinder/#:~:text=Monika%20Kiel%2DHinrichsen%20beschreibt%20in,eine%20Krise%20bew%C3%A4ltigt%20werden%20kann> (abgerufen am 02.06.2022).

- Familie.de (2015): *Wäscheklammern klauen*. <https://www.familie.de/kleinkind/kinderspiele/spielanleitung-waescheklammern-klauen/> (abgerufen am 12.06.2022).
- Fipp e.V. (2011): *Lernbaustein 2. Mit Vielfalt lernen*. https://www.fippev.de/fileadmin/fippev/userdaten/PDF/Anti-Bias-Ordner/Starke_Kinder_machen_Schule/Lernbaustein_2_Mit_Vielfalt_lernen.pdf (abgerufen am 26.05.2022).
- Fleck, Jennifer (2016): *„Wir sind alle anders!“ Rassismus und Ausgrenzung als Thema in der Grundschule. Unterrichtsentwurf 4. Klasse*. <https://www.hausarbeiten.de/document/463185> (abgerufen am 04.05.2022).
- Frey, Dieter (Hrsg.) (2017): *Psychologie der Märchen: 41 Märchen wissenschaftlich analysiert – und was wir heute aus ihnen lernen können*. Berlin: Springer Verlag.
- Friedrich-verlag.de (2022): *„Mit dem Finger auf der Landkarte“*. <https://www.friedrich-verlag.de/grundschule/musik/singen-stimme/mit-dem-finger-auf-der-landkarte-6510> (abgerufen am 03.05.2022).
- Fürstenau, Sara (Hrsg.) (2012): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung: Herausforderung für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geldern-Egmond, Irene (2000): *Märchen und Behinderung: Ein Beitrag zur Resilienzforschung bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Gilsdorf, Rüdiger (1995): *Kooperative Abenteuerspiele 1. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. München: Klett Verlag.
- Glaser, Michaela & Rieker Peter (2006): *Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit*. Halle: Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/96_7469_Interkulturelles_Lernen_als_Praevention_von_Fremdenfeindlichkeit.pdf (abgerufen am 22.03.2022).
- Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz (2020): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium* (3. Aufl.). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hrsg.) (2000): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske und Budrich.

- Gramelt, Katja (2010): *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grimms Märchen – Alle Märchen der Brüder Grimm (2022): *Aschenputtel*. https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/aschenputtel (abgerufen am 23.05.2022).
- Grimms Märchen – Alle Märchen der Brüder Grimm (2022): *Die Bremer Stadtmusikanten*. https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/die_bremer_stadtmusikanten (abgerufen am 23.05.2022).
- Haberzettl, Nils (2021): *Das Internet als Inklusionschance oder Exklusionsrisiko? – Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur Förderung der Medienkompetenz von Menschen mit geistiger Behinderung*. Bachelorarbeit.
- Haile, Anja (2010): Interkulturelle Pädagogik. In: FU Berlin, Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehungswissenschaft: *Glossar Interkulturelle Pädagogik. Ein Projekt von Studierenden der Erziehungswissenschaft unter der Leitung von Anne-Christin Schondelmayer*. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/interkulturell/materialien/glossar_interk_paedagogik/Glossar_interkulturelle_Paedagogik.pdf?1340119104 (abgerufen am 04.02.2022).
- Hekaya: *Das Rübchen*. https://hekaya.de/maerchen/das-ruebchen--europa_81.html (abgerufen am 23.05.2022).
- Hofinger, Carola (2016): *Die drei Schmetterlinge*. Gröbenzell: Franz Klett-Verlag.
- Hübner, Markus Maria (2001): *Wunderbare Märchenwelt. Lesen, vorlesen & träumen* (S.232-237). Köln: Serges Medien.
- IKUD Seminare: *Interkulturelle Pädagogik – Definition*. <https://www.ikud.de/glossar/interkulturelle-paedagogik-definition.html> (abgerufen am 04.02.2022).
- Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2002): *Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*.
- Institut für Pädagogik und Schulpsychologie (2013): *Schule interkulturell. Geschichte – Theorie – pädagogische Praxis am Beispiel Nürnberg*. Würzburg: Echter Verlag GmbH.

- Jako-o.com (2022): *Interkulturelle Pädagogik*. https://www.jako-o.com/de_DE/magazin/kindererziehung/paedagogische-konzepte/interkulturelle-paedagogik (abgerufen am 04.02.2022).
- Jugendamt Nürnberg (2020): *Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg. Rahmenkonzeption und schulartspezifische Basiskonzepte*. https://www.nuernberg.de/imperia/md/jugendsozialarbeit/dokumente/allgemein/jas-konzeption_2020.pdf (abgerufen am 20.02.2022).
- Kalpaka, Annita (2007): Unterschiede machen – subjektbezogene Erforschung von Differenzproduktion. Einblick in methodische Herangehensweisen. In: *Widersprüche Heft 104* (S. 63–83). Bielefeld: Kleine Verlag.
- Keller, Heidi (2013): *Interkulturelle Praxis in der Kita: Wissen – Haltung – Können*. Freiburg; Basel; Wien: Herder Verlag.
- KJR Schweinfurt (2017): *Reflexionsmethoden*. <https://www.kjr-sw.de/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=12534> (abgerufen am 23.05.2022).
- Klein, Irene (2017): *Gruppen leiten ohne Angst. Themenzentrierte Interaktion (TZI) zum Leiten von Gruppen und Teams*. Augsburg: Auer Verlag.
- Kothny, Ursula (2014): *Die Darstellung des Alters in ausgewählten Märchen der Brüder Grimm*. Masterarbeit. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/762070/full.pdf> (abgerufen am 05.05.2022).
- Koval, Alla; Dieckbreder, Frank & Zippert, Thomas (2018): *Migration und Teilhabe. Begriffe – Grundlagen – Praxisrelevanz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Krüger-Potratz, Marianne (2010): Interkulturelle Pädagogik. In: Dieckhoff, Petra (Hrsg.): *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln* (S.151-158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2008): *Informationen zum Arbeitsgebiet Interkulturelle Bildung und Erziehung Nr. 5*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/fachbrief_interkulturelle_bildung_05.pdf (abgerufen am 04.03.2022).

- Lühr, Henrik (2020): *40 schöne Kooperationsspiele & Vertrauensspiele für den Sportunterricht*. <https://www.vlamingo.de/kooperationsspiele/> (aufgerufen am 29.05.2022).
- Loch, Werner (1969): Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Weber, Erich (Hrsg.): *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (S. 122-140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion — Fremdwahrnehmung — Kulturtransfer*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Maletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Medla, Melanie & Reinemer, Daniel (2014): *Märchen machen stark. Geschichten gegen Kinderängste und Alltagsorgen*. München: Compact Verlag GmbH.
- Mein Kamishibai (2022): *Bewegungsspiel zum Kettenmärchen „Das Rübchen“*. https://www.mein-kamishibai.de/sites/default/files/img_uploads/Download_Bewegungsspiel%20zum%20Kettenm%C3%A4rchen%20Das%20R%C3%BCbchen.pdf (abgerufen am 31.05.2022).
- NDR (2022): *Die Bremer Stadt-musikanten*. https://www.ndr.de/fernsehen/barrierefreie_angebote/leichte_sprache/Die-Bremer-Stadtmusikanten,stadtmusikantenleichtesprache100.html (abgerufen am 20.04.2022).
- Nieke, Wolfgang (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag* (3. aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nürnberg.de: *Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg (JaS)*. <https://www.nuernberg.de/internet/jugendsozialarbeit/> (abgerufen am 28.01.2022).
- Ostertag, Margit (2001): *Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ostertag, Margit (2013): *Verstehen ist nicht alles. Perspektiven interkultureller Pädagogik*. In: forum erwachsenenbildung. profiliert – kompetent – evangelisch. H. 1: S. 32-36.
- Pertler, Cordula & Pertler, Reinhold (2001): *Kinder erleben Märchen. Methoden und Ideen*. München: Don Bosco Verlag.

- Rademacher, Helmolt & Wilhelm, Maria (2009): *Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen*. Berlin: VWB – Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Rademacher, Helmolt & Wilhelm, Maria (2016): *Miteinander. Über 90 interkulturelle Spiele, Übungen, Projektvorschläge für die Klassen 5 – 10*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Rathje, Stefanie (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*. http://stefanie-rathje.de/wp-content/uploads/2014/08/Rathje_Interkulturelle-Kompetenz_2006.pdf (abgerufen am 13.05.2022).
- Roosevelt, Thomas (2001): *Management of Diversity. Neue Personalstrategien für Unternehmen. Wie passen Giraffe und Elefant in ein Haus?*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.
- Roth, Juliana (Hrsg.) & Köck, Christoph (Hrsg.) (2004): *Culture Communication Skills – Interkulturelle Kompetenz: Handbuch für die Erwachsenenbildung*. München: Bayerischer Volkshochschulverband e.V.
- Röhrich, Lutz (1964): *Märchen und Wirklichkeit*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Salzborn, Samuel (2016): *Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Bettina (2009): *Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität. <http://oops.uni-oldenburg.de/1056/1/schmanti09.pdf> (abgerufen am 20.02.2022)
- Schür, Stephanie (2013): *Umgang mit Vielfalt. Integrative und Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (2017): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK Verlag.
- Spiegel, Hiltrud von (2021): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (7.durchges. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): *Behinderung als Thema im Unterricht*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/>

71/Erg%C3%A4nzende%20Informationen%20Thema%20Behinderung%20im%20UR%20FS%20kmE.pdf (abgerufen am 11.06.2022).

Steffe, Susanne (2016): *Mit 80 Kindern um die Welt. So leben Kinder anderswo: bunte Geschichten, Lieder und Spielaktionen* (3. Aufl.). Münster: Ökotoxia Verlag.

Stiehm, Claudia & Floer, Bernadette (2020): *Ohne dich! Die Ausgrenzung. Praxiserprobtes Übungsmaterial für ein gutes soziales Miteinander*. Hamburg: Persen Verlag. https://www.persen.de/media/ntx/persen/sample/20627DA3_Musterseite.pdf (abgerufen am 23.05.2022).

Stöcklin-Meier, Susanne (2008): *Von der Weisheit der Märchen*. <https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/sprache/vonderweisheitdermaerchen.php> (abgerufen am 11.06.2022).

Streit, Jakob (1985): *Warum Kinder Märchen brauchen*. Stuttgart: Ogham Verlag.

Taz.de (2016): *Toleranz in Märchen. Nur wenige werden „erlöst“*. <https://taz.de/Toleranz-in-Maerchen/!5361992/> (abgerufen am 11.06.2022).

Tetzner, Lisa (1946): Der Prinz mit den Eselsohren. In: Tetzner, Lisa: *Die schönsten Märchen für 365 und einen Tag* (S.310-311). Zürich: Gutenberg.

Tüpker, Rosemarie (2020): *Märchen von nah und fern: Einfach erzählt für die Arbeit in sozialen Kontexten*. Münster: Waxmann.

Ulich, Michaela; Oberhuemer, Pamela & Reidelhuber, Almut (Hrsg.) (2005): *Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch* (6. aktualisierte und neu ausgestattete Auflage). Berlin; Düsseldorf; Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Vieth-Entus, Susanne (2022): *Die Ukraine will keine schulische Integration in Deutschland*. In: Der Tagesspiegel. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/flucht-nach-berlin-die-ukraine-will-keine-schulische-integration-in-deutschland/28169516.html> (abgerufen am 05.06.2022).

Wardetzky, Kristin (2005): *Story grammar – Aufbau einer Erzählung – Erzähltextanalyse*. http://www.fachdidaktik-einecke.de/4_Literaturdidaktik/story_grammar_erzaehltextanalyse.htm (abgerufen am 10.06.2022).

Wiater, Werner (2012): Kulturdifferenz verstehen – Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. In: Wiater, Werner & Manschke, Doris (Hrsg.): *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen*. (S. 15-30) Wiesbaden: Springer VS.

Wienker-Piepho, Sabine (2016): Märchen und ihre Pendants in aller Welt. Die Beispiele Aschenputtel und Der Froschkönig. In: TelevIZion, H. 29: S. 32-35. https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/29_2016_1/Wienker_Piepho-Maerchen_und_ihre_Pendants_in_aller_Welt.pdf (abgerufen am 14.04.2022).

Witzenleiter, Holger & Luppold, Stefan (2020): *Quick Guide Interkulturelle Kompetenz. Interkulturelle Sensibilisierung für eine grenzenlos erfolgreiche Kommunikation.* Wiesbaden: Springer Gabler.

Zeok.e.V. (2017): *Projekt „Vielfalt Willkommen“ – interkulturelle Kompetenzen stärken! Ein Methodenhandbuch für Pädagog_innen der Primarstufe.* https://www.zeok.de/wp-content/uploads/2018/03/180208_ZEOK_Broschu%C2%A6%C3%AAre_Vielfalt2017_webVersion.pdf (abgerufen am 31.05.2022).

Anhang

Ablaufpläne

A: Einheit 1 – Einstieg in das Thema Märchen, Auseinandersetzen mit der eigenen Person

B: Einheit 2 – Migration und Flucht, „Die Bremer Stadtmusikanten“

C: Einheit 3 – Märchenhafte Reise um die ganze Welt, Märchen der Kinder

D: Einheit 4 – Menschen mit Behinderung, „Der Prinz mit den Eselsohren“

E: Einheit 5 – Alter/Generationen, „Der Teufel mit den drei goldenen Haaren“

F: Einheit 6 – Familie, „Das Rübchen“

G: Einheit 7 – Märchenhafte Reise um die ganze Welt, Märchen der Kinder

H: Einheit 8 – Ausgrenzung, Diskriminierung, Fremdheitserfahrung, „Das hässliche Entlein“

I: Einheit 9 – Umgang mit Ausgrenzung, Diskriminierung, Fremdheitserfahrung, „Das hässliche Entlein“

J: Einheit 10 – Wir gehören alle zusammen, „Die drei Schmetterlinge“, Abschluss

Arbeitsmaterialien

K: Vielfalts-Bingo

L: Steckbrief

M: Vielfaltsplakat

N: Märchen – Die Bremer Stadtmusikanten

O: Tierlaute in verschiedenen Sprachen

P: Die Bremer Stadtmusikanten in einfacher Sprache

Q: Märchen – Der Prinz mit den Eselsohren

R: Symbole und Zitate zu Behinderungen

S: Reise nach Jerusalem – Spielanleitung

T: Märchen – Der Teufel mit den drei goldenen Haaren

U: Märchen – Das Rübchen

V: Das Rübchen als Bewegungsspiel

W: Fantasiereise

X: Märchen – Das hässliche Entlein

Y: Arbeitsblatt Ausgrenzung

Z: Material für das Positionierungsspiel

AA: Märchen – Die drei Schmetterlinge

Material A: 1. Einheit – Einstieg in das Thema Märchen, Auseinandersetzen mit der eigenen Person

Thema/Inhalt	Dauer	Ziel	Arbeitsform/Methode	Material
Begrüßung Kurze Vorstellung des Seminars Hinweis auf das Erstellen des Interkulturellen Märchenbuchs (Schnellhefter austeilen)	ca. 10 Minuten	- Orientierung geben	Plenum	Schnellhefter
Anfangsritual: Warm-up-Spiel <i>"Vielfalts-Bingo"</i> - jeder Schüler erhält das "Vielfalts-Bingo" in ausgedruckter Form - die Aufgabe ist es, einen Mitschüler zu finden, auf den die beschriebenen Merkmale zutreffen - wurde ein passender Mitschüler gefunden, unterschreibt dieser auf dem Arbeitsblatt des Anderen - wer zuerst 4 Kästchen ausgefüllt hat (waagrecht, senkrecht, diagonal), ruft laut "BINGO"	ca. 15 Minuten	- Einstimmung auf den Nachmittag - Erholung vom Schulunterricht - spielerische Überleitung zum Thema Vielfalt	Plenum Gruppenspiel	Arbeitsblatt „Vielfalts-Bingo“ in ausgedruckter Form (Material K)
Steckbrief ausfüllen	ca. 10 Minuten	- Reflexion über die eigene Identität - Steckbrief dient als Titelseite des Interkulturellen Märchenbuchs	Einzelarbeit	Arbeitsblatt „Steckbrief“ in ausgedruckter Form (Material L)
„Identitätsblume“ gestalten¹⁸⁶ Phase 1 - jeder Schüler malt auf ein Papier eine Blume mit großen Blütenblättern (Leiter zeigt eventuell ein Beispiel) - in der Mitte der Blume steht der Name des Schülers - in die Blütenblätter werden Facetten der eigenen Identität/ Persönlichkeit geschrieben - mögliche Hilfestellungen: Was ist an dir einzigartig? Was findest du gut an dir? Was sind deine Stärken? Was ist an dir besonders? (Aussehen, Eigenschaften, Ticks,...)	ca. 10 Minuten	- Reflexion der eigenen Identität - Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur	Einzelarbeit	große, weiße Papierbogen Stifte evtl. Vorlage „Identitätsblume“

¹⁸⁶ Vgl. Kalpaka 2007, S. 63–83.

<p>Phase 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler bewegen sich mit ihren "Identitätsblumen" zur Musik durch den Raum - stoppt die Musik, sucht sich jedes Kind einen Partner (bei einer ungeraden Anzahl an Kindern werden Zweier- und Dreiergruppen gebildet) - in den Gruppen stellt jeder seine Blume kurz vor, anschließend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesucht - startet die Musik wieder, bewegen sich die Kinder erneut durch den Raum - 4 bis 5 Durchläufe 	ca. 15 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Kontakt mit anderen Kulturen und Lebenswelten - Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen - Mitschüler besser kennenlernen 	Gruppenaufgabe	Musik
<p>Pause (akustisch eingeleitet und beendet)</p>	ca. 10 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Leiter hängt die "Identitätsblumen" der Schüler mit den Steckbriefen im Raum auf → "Identitätsblumenwiese im Märchenland" 		Schnur Klammern Gong
<p>Phase 3¹⁸⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Kinder versammeln sich vor der "Blumenwiese" - sie haben kurz Zeit, die Blumen zu betrachten - <i>Welche Vielfalt könnt ihr hier entdecken?</i> (z.B.: Vielfalt an Namen, Fähigkeiten, jeder schreibt anders) - <i>Welche Vielfalt erkennt ihr, wenn wir uns gegenseitig anschauen?</i> (z.B.: unterschiedliches Aussehen, Größe, Geschlecht) - <i>Gibt es Vielfalt, die wir nicht auf den ersten Blick sehen?</i> (z.B.: Sprachen, Religion, Familie) 	ca. 15 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Erkennen von Vielfalt in unserer Gesellschaft 	Plenum	
<p>Abschlussspiel z.B. Märchen-Memory¹⁸⁸</p> <ul style="list-style-type: none"> - zwei Schüler gehen vor die Tür - die anderen Kinder suchen sich einen Partner aus, mit dem sie sich auf eine Märchenfigur und eine passende Bewegung einigen 	ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Abrunden der Einheit 	Gruppenspiel	

¹⁸⁷ Vgl. Zeok. e.V. 2017, S. 11.

¹⁸⁸ Vgl. Buntes Klassenzimmer 2017.

<ul style="list-style-type: none"> - danach verteilen sich die Schüler im Klassenzimmer - die beiden Schüler werden wieder hereingerufen; sie spielen gegeneinander, sie müssen die zusammengehörenden Paare finden - sie rufen nacheinander Kinder auf, die ihre Märchenfigur nennen und ihre Bewegung dazu machen - wer die meisten Paare findet, gewinnt 				
Verabschiedung				

Material B: 2. Einheit - Migration und Flucht – „Die Bremer Stadtmusikanten“

Thema/Inhalt	Dauer	Ziel	Arbeitsform/Methode	Material
<p>Begrüßung</p> <p>Anfangsritual: Warm-up-Spiel</p> <p>„Alle, die...“¹⁸⁹</p> <ul style="list-style-type: none"> - alle Schüler sitzen in einem Stuhlkreis (ein Stuhl weniger als Teilnehmerzahl) - zu Beginn steht der Leiter in der Mitte des Kreises und überlegt sich eine Aussage - die Schüler, auf die diese Aussage zutrifft, müssen sich einen neuen Platz suchen (auch die Person, die in der Mitte steht) - wer keinen Platz bekommt, steht als Nächstes in der Mitte - Beispiele: - „Alle, die schon einmal Urlaub in Frankreich gemacht haben“ - „Alle, die mehrere Sprachen sprechen“ - „Alle, die blaue Augen haben“ - „Alle, die gerne Fußball spielen“ - „Alle, die eine Schwester haben“ 	ca. 5 Minuten	- Einstimmung auf den Nachmittag	Gruppenspiel Stuhlkreis	
Wiederholung der letzten Einheit mithilfe des „Vielfaltsplakates“	ca. 10 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Lerninhalte durch Wiederholung verfestigen - Überleitung zum Märchen/ Thema: Migration und Flucht 	Plenum	„Vielfaltsplakat“ (Material M)
Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ erzählen (Schüler sitzen dabei gemütlich im Stuhlkreis; Raum wird verdunkelt; Märchenkerze anzünden)	ca. 10 Minuten	- Hinführung zum Thema Migration und Flucht	Plenum Stuhlkreis	Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ in ausgedruckter Form (Material N)
Schüler nennen für sie persönlich wichtige Märchenstellen	ca. 10 Minuten	- Reflexion des Märchens	Plenum Stuhlkreis	Wollknäuel Klebeband

¹⁸⁹ Vgl. Rademacher & Wilhelm 2009, S. 72.

<ul style="list-style-type: none"> - der Schüler, der das Wollknäuel fängt, sagt einen Satz zum Märchen - dann wirft er das Knäuel zu einem anderen Schüler; hält aber auch ein Teil der Schnur fest - so weiter verfahren, bis jeder einen Satz zum Märchen gesagt hat und ein Netz entstanden ist - das Netz wird vorsichtig auf den Boden gelegt; der Leiter befestigt es mit Klebeband - Schüler setzen sich um das Netz herum 				
<p>„Die verzwickte Flucht“</p> <ul style="list-style-type: none"> - viele Menschen sind - genauso wie die Tiere im Märchen - auf der Flucht - Flucht ist sehr gefährlich und verzweigt - wie dieses Netz - Überlegungen zur Flucht im Märchen - Überlegungen zur aktuellen Flüchtlingssituation - Gedanken werden mit passenden Bildern verdeutlicht und auf das Netz gelegt - Wer ist im Märchen auf der Flucht? - Wer flüchtet bei uns? Woher kommen die Menschen? - Warum sind die Tiere auf der Flucht? - Warum flüchten Menschen? - Wohin fliehen die Tiere? - Wohin fliehen Menschen? - Wer hat den Tieren geholfen? - Wer hilft den Flüchtlingen? 	ca. 20 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Ursachen und Hintergründe von Flucht kennenlernen 	Plenum	Bilder zum Thema Flucht Bilder aus dem Märchen
Pause (akustisch eingeleitet und beendet)	ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Leiter fotografiert das Netz. - Foto wird Bestandteil des Interkulturellen Märchenbuches 		Gong

<p>Gefühle der „Bremer Stadtmusikanten“</p> <ul style="list-style-type: none"> - jeder Schüler zieht aus einem Säckchen einen Zettel (versehen mit Tierlauten von Esel, Hund, Katze und Hahn in verschiedenen Sprachen) - die Kinder bilden Gruppen entsprechend der jeweiligen Karte - Märchen wird vom Leiter in Kurzform nacherzählt - Kinder geben die Stimmung/Gefühle der Tiere mithilfe verschiedener Instrumente wieder 	ca. 25 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Reflektieren anderer Gefühlslagen - Stärkung des Einfühlungsvermögens - Perspektivenwechsel - Kennenlernen anderer Sprachen - Auseinandersetzung mit Gefühlen 	Plenum Kleingruppen	<p>Kärtchen mit Tierlauten (Material O)</p> <p>Märchen in einfacher Sprache (Material P) Musikinstrumente (aus Musikraum der Schule)</p>
<p>Verteilen der Märchentexte und Materialien</p>				
<p>Abschlusspiel: "Bremer Stadtmusikanten Statue"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder bewegen sich zur Musik durch den Raum - stoppt die Musik, ahmt der Leiter einen der vier (sprachlich variierenden) Tierlaute (Esel, Hund, Katze, Hahn) nach - je nach Tierlaut erstarren die Schüler zu einer Art Statue - Katze: in der Hocke sitzen und eine Hand „ablecken“ - Hahn: auf einem Bein stehen und die Arme zu Flügeln formen - Esel: auf allen Vieren stehen - Hund: auf dem Boden knien und die Hände auf den Boden legen 	ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Abrunden der Einheit - Wahrnehmen der realen Statue der „Bremer Stadtmusikanten“ 	Plenum Gruppenspiel	Musik Foto der Statue der „Bremer Stadtmusikanten“ in Bremen
<p>Verabschiedung</p>				

Material C: 3. Einheit – Märchenhafte Reise um die ganze Welt – Märchen der Kinder

Thema/Inhalt	Dauer	Ziel	Arbeitsform/Methode	Material
<p>Begrüßung</p> <p>Anfangsritual: Warm-up-Spiel</p> <p><i>Eine Reise um die Welt</i>¹⁹⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> - sechs Reifen werden verteilt; jedem Reifen ist ein Kontinent zugeordnet (durch Beschriftung erkenntlich) - zwei bis drei Stapel mit Kontinent-Karten werden mittig angeordnet - Kinder benötigen diese Karten als Tickets - auf ein Zeichen laufen alle Kinder gleichzeitig zu den Kartenstapeln, ziehen eine Karte und rufen laut den entsprechenden Kontinent - es müssen alle „Mitreisenden“ gefunden werden, bevor man sich gemeinsam zum jeweiligen „Erdeil“ (=Reifen) aufmacht - gewonnen hat die Gruppe, die zuerst vollständig auf ihrem Zielkontinent angekommen ist <p>Überleitung zu den Märchen der Kinder: kurzer Informationsteil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Märchen gibt es nicht nur in Deutschland - Märchen gibt es überall auf der ganzen Welt - Entstehung von Märchen/ ubiquitäres Handlungsgerüst 	ca. 10 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Einstimmung auf den Nachmittag - Überleitung zum Thema der Einheit 	Plenum Gruppenspiel Bevorzugter Austragungsort: Pausenhof, Turnhalle	Reifen Zettel mit Namen der Kontinente
<p>Schüler als Märchenerzähler</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler stellt sein Märchen vor <ul style="list-style-type: none"> ➔ Herkunftsland des Märchens erwähnen, mit einer Stecknadel auf der Landkarte markieren ➔ Begrüßungsformel/-ritual des Landes an die Tafel schreiben, aufsagen, den Mitschülern zeigen ➔ Mitschüler begrüßen sich nach dieser Tradition bei einem Rundgang im Klassenzimmer ➔ Vorlesen des Märchens ➔ Lieblingsstelle auf Muttersprache vorlesen - gebastelte Märchen Figuren werden in einen Reifen gelegt 	pro Schüler ca. 25 Minuten max. 2 Märchen pro Einheit	<ul style="list-style-type: none"> - Einblicke in die Märchenkultur anderer Länder - Kennenlernen anderer Kulturen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten entdecken 	Plenum Stuhlkreis	Landkarte Stecknadeln Märchen der Schüler in ausgedruckter Form von den Schülern vorbereitete Märchenfiguren 4 Reifen

¹⁹⁰ Vgl. Steffe 2016, S. 9-10.

<ul style="list-style-type: none"> - Frage an Mitschüler: Kennt ihr ähnliche Märchen? <p>Vorstellen des Herkunftslandes¹⁹¹</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Fachkraft stellt das jeweilige Herkunftsland des Märchens mittels einer Powerpoint-Präsentation vor (z.B. geografische Lage, Landschaft, Religion, Speisen....) - Kinder aus diesem Land ergänzen und erzählen <p>Zweite Vorstellung (zweites Märchen) nach gleichem Ablauf</p>		<ul style="list-style-type: none"> - die vorgestellten Märchen werden Teil des Interkulturellen Märchenbuchs - Kennenlernen anderer Länder 	Plenum Stuhlkreis	Präsentation
Pause (akustisch eingeläutet und beendet)	ca. 10 Minuten			Gong
<p>Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Märchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die in die beiden Reifen abgelegten Märchenfiguren werden betrachtet - zwei weitere Reifen werden so übereinandergelegt, dass sich eine Schnittmenge ergibt - Kinder suchen nach gemeinsamen/ähnlichen Figuren in den Märchen und legen sie in die Schnittmenge 	ca. 15 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - ubiquitäres Handlungsgerüst wahrnehmen 	Plenum Stuhlkreis	4 Reifen
Verteilen der Märchentexte und Materialien				
Abschlusspiel: Märchen-Memory (wie in Einheit 1)	ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Abrunden der Einheit 	Gruppenspiel Plenum	
Verabschiedung				

¹⁹¹ Anschauliche Informationen über Länder der Welt gibt es hier: <https://www.kinderweltreise.de/>.

Material D: 4. Einheit – Menschen mit Behinderung – „Der Prinz mit den Eselsohren“

Thema/Inhalt	Dauer	Ziel	Arbeitsform/Methode	Material
<p>Begrüßung</p> <p>Anfangsritual: Warm-up-Spiel</p> <p><i>Der Blick der Hexe</i>¹⁹²</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Hexen des Märchenlandes haben die Kinder verhext: Wenn sie einen anderen Menschen anschauen, wird dieser mit einem Fluch belegt (Kinder sitzen im Stuhlkreis) - in festgelegter Reihenfolge geben die Spieler nacheinander immer zwei Kommandos: Schau Boden oder Schau hoch - bei Schau Boden schauen alle Mitspieler vor sich auf den Boden, alle überlegen sich, wen sie anschließend anschauen möchten - das Kommando Schau hoch ertönt, alle Mitspieler heben gleichzeitig den Kopf und richten die Augen unmittelbar auf die vorher ausgewählte Person - sehen sich zwei Personen direkt in die Augen, scheiden beide aus - der Kreis verkleinert sich, das Spiel startet erneut, solange bis (bei einer ungeraden Restgruppe) eine Person übrigbleibt oder (bei gerader Teilnehmerzahl) die letzten beiden Spieler ein finales Duell austragen 	ca. 5 Minuten	- Einstimmung auf den Nachmittag	Gruppenspiel Stuhlkreis	
<p>Lebenswelten im Märchenland</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Wer wohnt denn alles im Märchenland?“ <ul style="list-style-type: none"> → Kinder beschriften Papiersterne mit ihren Gedanken → pro Stern eine Figur → Prinzessin, Prinz, König,... → jeder Schüler stellt seine Gedanken kurz vor und legt seine Sterne in die Mitte des Kreises - „Wer wohnt alles in unserer Gesellschaft?“ <ul style="list-style-type: none"> → evtl. Verweis auf „Vielfaltsplakat“ → Blitzlicht (Migranten, Menschen mit Behinderung...) - „Glaubt ihr, diese Menschen wohnen auch im Märchenland?“ <ul style="list-style-type: none"> → Menschen mit Behinderung gibt es sowohl im Märchenland als auch in unserer Gesellschaft → jeder ist willkommen! 	ca. 10 Minuten	- Wiederholung der letzten Einheiten - Überleitung auf die Lebenswelt der heutigen Einheit: Menschen mit Behinderung	Plenum Stuhlkreis	Papiersterne (von Lehrkraft/ Fachkraft vorbereitet)

¹⁹² In Anlehnung an: <https://www.labbe.de/blog/Schau-hoch-schau-runter>.

<p>Märchen „Der Prinz mit den Eselsohren“ (Portugal) erzählen (Schüler sitzen im Stuhlkreis; Raum wird verdunkelt; Märchenkerze anzünden)</p>	ca. 5 Minuten		Plenum Stuhlkreis	Märchen „Der Prinz mit den Eselsohren“ nach Tetzner (Material Q)
<p>Figuren mit Behinderung im Märchenland Überlegungen, welche Arten von Behinderungen es gibt</p> <ul style="list-style-type: none"> - in der Mitte des Stuhlkreises liegen Bildkarten sowie Zitate aus verschiedenen Märchen, die Behinderungen beschreiben - Aufgabe der Schüler ist es, anhand der Bilder und Zitate die jeweilige Form von Behinderung zu erkennen - kurze Erklärungen zu der jeweiligen Form von Behinderung geben - eigene Erfahrungen der Kinder mit Menschen mit Behinderung aufgreifen: - <i>Kennt ihr Menschen mit einer Behinderung?</i> - <i>Wie unterscheiden sie sich von Menschen ohne Behinderung?</i> - <i>Jeder Mensch kann einige Dinge besonders gut und andere nicht so gut! Überlege, was das bei dir ist. Was glaubst du, könnte das z.B. bei einem blinden Kind sein?</i> 	ca. 15 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Kennenlernen der Lebenswelt von Menschen mit Behinderungen - Kennenlernen der verschiedenen Arten von Behinderungen - eigene Erfahrungen mit der Klasse teilen 	Plenum Stuhlkreis	Bilder/Zitate aus Märchen (Material R) Erklärungen zu Behinderungen ¹⁹³
<p>Pause (akustisch eingeläutet und beendet)</p>	ca. 10 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Leiter bereitet das nächste Spiel vor - Stühle für <i>Reise nach Jerusalem</i> aufstellen 		Gong
<p>Reise nach Jerusalem¹⁹⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Klasse wird – je nach Größe - in zwei Gruppen aufgeteilt (Aufteilung durch Abzählen) - die Schüler bewegen sich zur Musik um die aufgestellten Stühle (ein Stuhl weniger als Teilnehmer) - stoppt die Musik, müssen sie sich einen Platz suchen - wer übrig bleibt, scheidet aus (→ einen Stuhl entfernen) 	ca. 10 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Hineinversetzen in die Lage von Menschen mit Behinderung - Einfühlungsvermögen - Perspektivenwechsel - Empathie 	Plenum Gruppenspiel	Stühle

¹⁹³ Einfache Erklärungen zu den verschiedenen Formen von Behinderung finden sich hier: <https://klexikon.zum.de/wiki/Behinderung>, <https://www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon/b/behinderte.html>.

¹⁹⁴ In Anlehnung an: Medla & Reinemer 2014, S. 151.

<ul style="list-style-type: none"> - auf Regeln aufmerksam machen (nicht schubsen und rennen, Rücksicht auf die Behinderungen nehmen) - 1. Durchlauf: - jeder Schüler zieht einen Zettel (auf diesen sind Symbole abgebildet, die für eine Behinderung stehen) - die Schüler nehmen mit dieser Behinderungsform am Spiel teil - Reflexion des ersten Durchlaufs - <i>Wie hast du dich mit deiner Behinderung gefühlt?</i> - <i>Wie haben sich die Kinder ohne Einschränkung gefühlt?</i> - <i>Habt ihr euch unfair behandelt gefühlt? Warum?</i> - <i>Was müsste sich ändern, dass auch die Schüler mit Behinderung eine Chance bei diesem Spiel haben?</i> - Hilfsmittel für Menschen mit Behinderung vorstellen (evtl. mit Bildern unterstützen) - 2. Durchlauf: - das Spiel wird nun als eine gemeinsame Gruppe gespielt - jeder Spieler sucht sich aus den vorherigen Gruppen einen Partner - jedes Paar einigt sich, wer im Spiel beeinträchtigt ist - das Spiel wird wie im 1. Durchlauf gespielt, nur, dass die Partner die beeinträchtigten Mitschüler unterstützen - Reflexion des zweiten Durchlaufs - <i>Wie habt ihr euch nun mit eurer Behinderung gefühlt?</i> - <i>Wie haben sich die Unterstützer gefühlt?</i> - <i>Wie habt ihr euch gegenseitig geholfen?</i> 	<p>ca. 10 Minuten</p> <p>ca. 10 Minuten</p> <p>ca. 10 Minuten</p> <p>ca. 5 Minuten</p>			<p>Kärtchen mit Behinderungsformen und Erklärungen (Material S) Augenbinde Kopfhörer</p>
<p>Verteilen der Märchentexte und Materialien</p>				
<p>Verabschiedung</p>				

Material E: 5. Einheit – Alter/ Generationen – „Der Teufel mit den drei goldenen Haaren“

Thema/Inhalt	Dauer	Ziel	Arbeitsform/Methode	Material
<p>Begrüßung</p> <p>Anfangsritual: Warm-up-Spiel</p> <p><i>Alle in einer Reihe</i>¹⁹⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> - das Spiel wird in zwei Gruppen gespielt (aufgrund der Größe der Klasse) - die Fachkraft hat bereits für jede Gruppe eine Reihe aus Stühlen aufgestellt - jeder Schüler stellt sich auf einen Stuhl - Aufgabe der Kinder ist es, sich nach einem von der Spielleitung angesagtem Kriterium in der Stuhldreihe zu ordnen - die Kinder dürfen dabei nicht den Boden berühren; sie müssen auf den Stühlen bleiben - z.B. nach Anfangsbuchstaben, Geburtstag, Alter, usw. 	ca. 5 Minuten	- Einstimmung auf den Nachmittag	Gruppenspiel	Stühle
<p>Wiederholung der letzten Einheit mithilfe des „Vielfaltsplakates“</p>	ca. 10 Minuten	- Lerninhalte durch Wiederholung verfestigen	Plenum Stuhlkreis	Vielfaltsplakat (Material M)
<p>Märchen „Der Teufel mit den drei goldenen Haaren“ erzählen</p> <p>(die Kinder sitzen im Stuhlkreis; der Raum wird verdunkelt; Märchenkerze anzünden)</p>	ca. 10 Minuten		Plenum Stuhlkreis	Märchen „Der Teufel mit den drei goldenen Haaren“ in ausgedruckter Form (Material T)
<p>Generationen im Märchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler überlegen, welche Figuren im Märchen vorkommen - die Kinder ordnen diese Figuren den verschiedenen Generationen zu - sie überlegen, welche Charaktereigenschaften diese Personen haben - Kinder überlegen, wer dem Protagonisten hilft 	ca. 15 Minuten		Plenum Stuhlkreis	

¹⁹⁵ Vgl. Baer 2014, S. 14.

Generationen in der Lebenswelt der Kinder <ul style="list-style-type: none"> - Schüler überlegen, mit welchen Generationen sie zusammenleben - Schüler überlegen, welche Attribute sie für die jeweiligen Personen finden 	ca. 10 Minuten		Plenum Stuhlkreis	
Wo gehst du hin? <ul style="list-style-type: none"> - die vier Ecken des Klassenzimmers werden den einzelnen Generationen zugeordnet: Großeltern, Eltern, Geschwister, Freunde - Fachkraft liest Situationen vor; die Kinder entscheiden, bei wem sie in dieser Lage Hilfe und/ oder Freude erfahren - sie positionieren sich in den jeweiligen Ecken - „Wo gehst du hin, wenn...“ - ... du Ärger mit deinen Eltern hast?“ - ... du dich mal richtig verwöhnen lassen willst?“ - ... du einen Rat brauchst?“ - ... du ein tolles Brettspiel spielen willst?“ 	ca. 10 Minuten		Gruppenübung	
Pause (akustisch eingeläutet und beendet)	ca. 5 Minuten			Gong
Reflexion: Rolle der alten Generation im Märchen <ul style="list-style-type: none"> - Kinder erfahren die Generation der Alten als Helfer - positive Bewertung des Alters im Märchen - Kinder überlegen, wie sich die mittlere Generation verhält (mit Rolle des Vaters in „Der Prinz mit den Eselsohren“ vergleichen) - Vergleich mit den „Bremer Stadtmusikanten“ (Vertreibung und Flucht wegen Alter; am Ende autark und selbstständig) 	ca. 15 Minuten		Plenum Stuhlkreis	
Abschlussspiel: Wäscheklammerspiel ¹⁹⁶ <ul style="list-style-type: none"> - jeder Schüler erhält drei Wäscheklammern; diese befestigt er sichtbar an seiner Kleidung - nach Startsignal versuchen die Kinder, sich gegenseitig die Wäscheklammern zu stehlen - erworbene Klammern werden dann an der eigenen Kleidung befestigt - Sieger ist, wer die meisten Klammern hat 	ca. 10 Minuten	- Abrunden der Einheit	Gruppenspiel (bevorzugter Ort: Pausenhof, Turnhalle)	Wäscheklammern
Verteilen der Märchentexte/Materialien + Verabschiedung				

¹⁹⁶ Vgl. Familie.de 2015.

Material F: 6. Einheit – Familie – „Das Rübchen“

Thema/Inhalt	Dauer	Ziel	Arbeitsform/Methode	Material
<p>Begrüßung Anfangsritual: Warm-up-Spiel <i>Ballonjongleure</i>¹⁹⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Klasse wird in mehrere Gruppen aufgeteilt - jede Gruppe stellt sich als Kreis auf und nimmt sich an den Händen - Fachkraft wirft einen Luftballon über den gebildeten Kreis - Ziel der Schüler ist es nun, den Ballon so lange wie möglich in der Luft zu halten, ohne den Kreis zu öffnen - wie der Ballon in der Luft bleibt, ist den Schülern überlassen (mit Einsatz der Arme, Beine, Kopf,...) - berührt der Ballon den Boden oder bricht die Kreiskette auf, muss neu gestartet werden; jedoch mit einer Veränderung: die Fachkraft bestimmt ein Körperteil, das nun nicht mehr verwendet werden darf, um den Ballon in der Luft zu halten 	ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Einstimmung in den Nachmittag - Kooperation und Teamfähigkeit stärken - Aufeinander achten - Stärken des Miteinanders 	Gruppenspiel	Luftballons
<p>Wiederholung der letzten Einheit mithilfe des „Vielfaltsplakates“</p>	ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Lerninhalte durch Wiederholung verfestigen 	Plenum Stuhlkreis	Vielfaltsplakat (Material M)
<p>Familien sind unterschiedlich¹⁹⁸</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler sitzen im Stuhlkreis - die Fachkraft liest nacheinander verschiedene Aussagen vor - alle Schüler, die die Aussagen bejahen können, treten in den Kreis ein - Kinder nehmen wahr, wer mit ihnen im Kreis steht - danach kehren alle wieder auf ihren ursprünglichen Platz zurück - Beispielaussagen: <i>"In den Kreis treten alle ein, die..."</i> <i>...die keine Geschwister haben/ Einzelkind sind.</i> <i>...die einen Bruder haben.</i> <i>...die eine Schwester haben.</i> <i>...die mit Vater und Mutter zusammenleben.</i> 	ca. 10 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - wahrnehmen, dass Familien unterschiedlich sein können - Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Klasse sichtbar machen - Vielfalt an familiären Kontexten kennen lernen 	Plenum Stuhlkreis	

¹⁹⁷ Vgl. Gilsdorf 1995.

¹⁹⁸ Vgl. Fipp e.V. 2011, S. 59.

<p><i>...sich zu Hause wohl fühlen.</i> <i>...die später selbst mal eine Familie haben wollen.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kurze Reflexion: - "Wie war es, gemeinsam mit anderen im Kreis zu stehen?" - "Wie war es, bei einer Frage alleine im Kreis zu sein?" - "Habt ihr hierbei etwas Neues über eure Mitschüler erfahren?" 				
<p>Familienformen¹⁹⁹</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Kinder sitzen in einem Stuhlkreis - in der Mitte des Kreises liegen Familienbilder (Bilder aus unserer Welt und dem Märchenland), die verschiedene Formen von Familien darstellen - "Schaut euch die Familienbilder an! Was fällt euch auf?" - "Welche Personen findet ihr auf den Bildern?" - Kinder sollen die Bilder nach Gemeinsamkeiten sortieren - "Was für Unterschiede gibt es zwischen den Familien?" 	ca. 15 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Akzeptanz unterschiedlicher Formen familiären Zusammenlebens - Erweiterung des Familienbegriffs 	Plenum Stuhlkreis	Bilder von verschiedenen Familienkonstellationen: z.B. Patchwork-Familien, Alleinerziehende, gleichgeschlechtliche Paare usw.
Pause (akustisch eingeläutet und beendet)	ca. 5 Minuten			Gong
<p>Wer gehört zu meiner Familie?</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Kinder malen ein Bild von ihrer Familie - die Kinder stellen in Kleingruppen ihre Bilder vor - Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten - Ergebnisse im Plenum vorstellen - Überleitung auf das Märchen "Das Rübchen" 	ca. 10 Minuten ca. 10 Minuten ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion der eigenen Familie 	Einzelarbeit Kleingruppen Plenum Stuhlkreis	Zeichenpapier Stifte
<p>Märchen „Das Rübchen“ (Russland) erzählen Schüler sitzen dabei gemütlich im Stuhlkreis; Raum wird verdunkelt; Märchenkerze angezündet</p>	ca. 5 Minuten		Plenum Stuhlkreis	Märchen „Das Rübchen“ in ausgedruckter Form (Material U)

¹⁹⁹ In Anlehnung an: Fipp e.V. 2011, S. 61.

Reflexion des Märchens <ul style="list-style-type: none"> - Märchen spielerisch nacherzählen²⁰⁰ - "Warum brauchen wir Familie?" - "Was ist dir an deiner Familie wichtig?" - "Wann fühlst du dich in deiner Familie besonders gut?" 	ca. 15 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung der Familie spüren - Familie als "Wohlfühlort" wahrnehmen - Zusammenhalt und Kooperation 	Plenum Stuhlkreis	Das Rübchen als „Bewegungsspiel“ (Material V)
Abschlusspiel: „Karottenziehen“ <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler bilden auf dem Boden einen Kreis - sie legen sich auf den Bauch und halten sich an den Händen der Nachbarkinder (Karottenbeet) - ein Schüler ist der Bauer bzw. die Bäuerin - ihre Aufgabe ist es, eine Karotte aus der Erde zu ziehen - dazu wird ein Kind an den Füßen genommen und herausgezogen - die Kinder halten sich fest an den Händen, um nicht "geerntet" zu werden - der Bauer zieht so lange, bis er einen Schüler aus dem Kreis gezogen hat - wurde ein Schüler "geerntet", schließt sich der Kreis wieder - der Bauer wird nun von diesem Schüler unterstützt 	ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Abrunden der Einheit - Zusammenhalt - Unterstützung - Gemeinsamkeit in der Gruppe erleben 	Plenum Gruppenspiel	
Verteilen der Märchentexte und Materialien				
Verabschiedung				

²⁰⁰ Mein Kamishibai 2022.

Material G: 7. Einheit – Märchenhafte Reise um die ganze Welt – Märchen der Kinder

Thema/Inhalt	Dauer	Ziel	Arbeitsform/Methode	Material
Begrüßung Anfangsritual: Warm-up-Spiel <i>Fantasiereise</i> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler sitzen gemütlich im Stuhlkreis - Fachkraft lädt Schüler ein, mit auf eine Weltreise zu gehen - Fantasiereise wird vorgelesen 	ca. 10 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Einstimmung auf den Nachmittag - Einleitung in die heutige Einheit 	Plenum Stuhlkreis	Fantasiereise (Material W)
Schüler als Märchenerzähler (siehe Einheit 3) Vorstellen des Herkunftslandes (siehe Einheit 3)	pro Schüler ca. 25 Minuten max. 2 Märchen pro Einheit	<ul style="list-style-type: none"> - Einblicke in die Märchenkultur anderer Länder - Kennenlernen anderer Kulturen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten entdecken - die vorgestellten Märchen werden Teil des Interkulturellen Märchenbuchs - Kennenlernen anderer Länder 	Plenum Stuhlkreis	Landkarte Stecknadeln Märchen der Schüler in ausgedruckter Form gebastelte Märchenfiguren 4 Reifen Präsentation
Pause (akustisch eingeläutet und beendet)	ca. 10 Minuten			Gong
Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Märchen (siehe Einheit 3)	ca. 15 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - ubiquitäres Handlungsgerüst wahrnehmen 	Plenum Stuhlkreis	
Abschlusspiel: Märchen-Memory (siehe Einheit 1)	ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Abrunden der Einheit 	Gruppenspiel Plenum	
Verteilen der Märchentexte und Materialien				
Verabschiedung				

Material H: 8. Einheit – Ausgrenzung, Diskriminierung, Fremdheitserfahrung – Das hässliche Entlein

Thema/Inhalt	Dauer	Ziel	Arbeitsform/Methode	Material
<p>Begrüßung</p> <p>Anfangsritual: Warm-up-Spiel</p> <p><i>Märchen-Salat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fachkraft geht im Kreis herum und flüstert jedem Kind eine Märchenfigur ins Ohr (z.B. Dornröschen, Schneewittchen, Zwerg, usw.) - Anzahl an verschiedenen Figuren sollte so bestimmt sein, dass insgesamt immer fünf bis sechs Mitspieler die gleiche Figur haben - im Stuhlkreis ist ein Platz zu wenig vorhanden, sodass einer in der Mitte stehen bleiben muss - dieser ruft nun eine Märchenfigur auf - die Kinder mit dieser Figur stehen auf und tauschen die Plätze (Ansager versucht, Platz zu bekommen) - wer nun übrig bleibt, muss als Nächster in die Mitte - wenn „Märchenland“ gerufen wird, müssen alle die Plätze tauschen 	ca. 5 Minuten	- Einstimmung auf den Nachmittag	Plenum Stuhlkreis Gruppenspiel	
Wiederholung der letzten Einheiten mithilfe des „Vielfaltsplakates“	ca. 5 Minuten	- Lerninhalte durch Wiederholung verfestigen	Plenum Stuhlkreis	Vielfaltsplakat (Material M)
Märchen „Das hässliche Entlein“ (Dänemark) erzählen (Schüler sitzen dabei gemütlich im Stuhlkreis; Raum wird verdunkelt; Kerze anzünden)	ca. 10 Minuten	- Überleitung auf das Thema Ausgrenzung, Fremdheitserfahrung und Diskriminierung	Plenum Stuhlkreis	Märchen „Das hässliche Entlein“ (Material X)
Was bedeutet Ausgrenzung und Diskriminierung? ²⁰¹ <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsblatt "Ausgrenzung" - Ergebnisse im Plenum vorstellen - eigene Erfahrungen mit Ausgrenzung besprechen - "Kennt ihr selber solche Situationen?" 	ca. 20 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Austausch über eigene Erfahrungen mit Ausgrenzung und Diskriminierung - Reflexion der eigenen Gedanken 	Einzelarbeit Plenum Plenum Stuhlkreis	Arbeitsblatt Ausgrenzung (Material Y)

²⁰¹ In Anlehnung an: Stiehm & Floer 2020, S. 8 ff.

<ul style="list-style-type: none"> - "Durfet ihr selber schon einmal nicht mitspielen, obwohl ihr vorher freundlich gefragt habt?" - "Wie habt ihr euch in dieser Situation gefühlt?" - Ursachen von Ausgrenzung/Diskriminierung²⁰² → Einsatz eines Plakates 				Plakat
Pause	ca. 5 Minuten	- Leiter hängt das Plakat auf		
<p>Spiel: "Ein Schritt nach vorn"²⁰³</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Kinder werden zunächst gefragt, ob sie sich schon einmal vorgestellt haben, jemand anderes zu sein → nach Beispielen fragen - den Kindern wird erklärt, dass es bei diesem Spiel darum geht, sich vorzustellen, ein anderes Kind zu sein, das vielleicht ganz anders ist als sie selbst - Rollenkarten mit den neuen Identitäten werden verteilt - die Kinder lesen ihre „neue“ Identität leise durch und verraten diese niemandem - um die Phantasie der Kinder noch mehr anzuregen, werden die Kinder aufgefordert, sich im Stillen Antworten auf folgende Fragen vorzustellen: - "Wo bist du geboren? Wie war es als du noch klein warst?" - "Wie war deine Familie, als du noch klein warst? Hat sich das jetzt verändert?" - "Wie sieht dein Alltag heute aus? Wo lebst du?" - "Was arbeiten deine Eltern? Verdienen sie genug Geld?" - "Was machst du morgens, mittags und abends?" - anschließend stellen sich die Kinder nebeneinander an einer Startlinie auf - der Leiter beschreibt einige Situationen 	ca. 30 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Hineinversetzen in andere Menschen - Nachdenken über Ungleichheit als Ursache für Ausgrenzung - Förderung von Empathie - Sensibilisierung für ungleiche Chancenverteilung in der Gesellschaft - Ausgrenzung und Fremdheitserfahrungen machen traurig 	Plenum Gruppenübung (bevorzugter Ort: Pausenhof, Turnhalle)	Rollenkarten mit neuen Identitäten Arbeitsblatt "Ereignisse und Situationen (Material Z)

²⁰² Gute Erklärungen zu diesem Thema finden sich hier: <https://www.kindersache.de/bereiche/wissen/natur-und-mensch/diskriminierung-was-bedeutet-das>.

²⁰³ In Anlehnung an: Institut für Menschenrechte 2002, S. 132.

<ul style="list-style-type: none"> - jedes Mal, wenn eine Aussage auf die neue Identität zutrifft, geht das Kind einen Schritt nach vorne - trifft die Aussage nicht zu, bleibt das Kind stehen - nach jeder Aussage wird den Kindern kurz Zeit gegeben, um einen Schritt nach vorne zu machen und sich umzusehen - am Ende sollen sich alle Kinder dort hinsetzen, wo sie angelangt sind; umschauen, wo sich die anderen Kinder befinden - die Kinder beschreiben nacheinander ihre Rolle - um dem Rollenspiel ein klares Ende zu setzen, sollen die Kinder ihre Augen schließen und wieder sie selbst werden - der Leiter zählt bis drei; dann rufen die Kinder ihren richtigen Namen 				
<p>Reflexion des Spieles²⁰⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was ist bei diesem Spiel geschehen? - Wie leicht oder schwer war es für dich, die Rolle zu spielen? - Was war das für ein Gefühl, sich vorzustellen, diese Person zu sein? - Was für ein Gefühl war es, einen Schritt vorwärts zu kommen? - Was für ein Gefühl war es, zurückzubleiben? - Wenn ihr oft einen Schritt nach vorn gemacht habt, wann ist euch aufgefallen, dass andere nicht so schnell vorwärts kamen wie ihr? - Hattet ihr das Gefühl, dass irgendwas ungerecht war? 	ca. 10 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion über das Geschehene - Reflexion der eigenen Gefühle - Austausch mit der Gruppe 	Plenum	
<p>Verteilen der Märchentexte und Materialien</p>				

²⁰⁴ In Anlehnung an: Institut für Menschenrechte 2002, S. 132.

Abschlusspiel: Durch den Reifen²⁰⁵ <ul style="list-style-type: none"> - Kinder bilden einen Kreis und fassen sich an den Händen - zwischen 2 Personen wird ein Reifen eingehängt - Ziel ist es, den Reifen einmal um den ganzen Kreis zu bewegen - Kreis muss geschlossen bleiben 	ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Abrunden der Einheit - Kooperation - Teamfähigkeit 	Plenum mehrere Kleingruppen	Reifen
Verabschiedung				

²⁰⁵ Lühr 2020.

Material I: 9. Einheit – Umgang mit Ausgrenzung, Diskriminierung und Fremdheitserfahrungen – „Das hässliche Entlein“

Thema/Inhalt	Dauer	Ziele	Arbeitsform/Methode	Material
<p>Begrüßung</p> <p>Wiederholung der letzten Einheit</p> <ul style="list-style-type: none"> - mithilfe des Plakates werden die Ursachen von Ausgrenzung und Diskriminierung wiederholt 	ca. 10 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Lerninhalte durch Wiederholung verfestigen 	Plenum Stuhlkreis	Plakat
<p>Anfangsritual: Warm-up-Spiel</p> <p><i>"Die Enten im Teich"</i>²⁰⁶</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder bewegen sich als Enten zur Musik durch den Raum - bei Musikstopp ruft der Spielleiter eine Zahl, Kinder finden sich in dieser Anzahl als Kleingruppe zusammen (hierbei muss die Gruppengröße durch diese Zahl teilbar sein, um Ausgrenzung zu vermeiden) - in der letzten Runde eine Zahl wählen, so dass - je nach Klassengröße – mindestens vier Kinder in einer Gruppe sind - die Gruppen werden für die nächste Aufgabe beibehalten 	ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Einstimmung auf den Nachmittag - Gruppeneinteilung 	Gruppenspiel	Musik
<p>Wiederholung des Märchens "Das hässliche Entlein"</p> <ul style="list-style-type: none"> - in den gebildeten Gruppen wird das Märchen "Das hässliche Entlein" nachgespielt - als Hilfestellung können Bilder dienen²⁰⁷ - vor allem auf die Gefühle des Entleins eingehen 	ca. 15 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Vergegenwärtigen der Situation im Märchen 	Kleingruppen	Bilder „Das hässliche Entlein“
<p>Eigene Erweiterung des Märchens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler überlegen in Gruppenarbeit, wie dem Entlein von den Bauernkindern geholfen wird - „Was braucht das Entlein zum Wohlbefinden?“ - „Vor was muss man es schützen?“ - „Was muss man ihm auf den Weg geben?“ 	ca. 25 Minuten			

²⁰⁶ In Anlehnung an: Baer 2014, S. 58.

²⁰⁷ Märchen-Bilder finden sich hier: https://drive.google.com/file/d/1dIFqda9p_olHww80vCJoVenIFqmxw5Sz/view.

Pause (akustisch einleiten und beenden)	ca. 5 Minuten			Gong
Präsentation der Dialoge zwischen dem Entlein und den Bauernkindern - ein Kind übernimmt die Rolle des Entlein, die anderen sind die Bauernkinder	ca. 15 Minuten	- Vorstellen der einzelnen Gruppenergebnisse - Austausch mit der Klasse	Plenum	
Reflexion - Was kann ich tun, damit sich Fremde oder neue Schüler in unserer Klasse willkommen fühlen? - Was kann ich tun, wenn ich miterlebe, wie ein Mensch wegen seines Aussehens von anderen ausgestoßen wird? - Schüler erkennen eigene „Schönheit“ und Talente - Kinder betrachten sich im Spiegel (Parallele zum Märchen: Spiegeln im Wasser)	Ca. 10 Minuten	- Eintreten gegen Ausgrenzung und Diskriminierung - Einsetzen für Andere - Wertschätzen des Anderen - Selbstannahme - Selbstakzeptanz	Plenum	Spiegel
Verteilen der Märchentexte und Materialien				
Abschlusspiel: Das kleine Entlein²⁰⁸ - die Schüler stehen in einem Kreis und halten sich an den Händen - ein Schüler, das "Entlein", ist in der Mitte des Kreises - ein weiterer Schüler, die Katze, ist außerhalb des Kreises und versucht, in den Kreis einzudringen, wird aber von den Kindern, die den Kreis bilden, daran gehindert - gelingt es der Katze in den Kreis zu gelangen, flieht das Entlein aus dem Kreis und die anderen Kinder versuchen, die Katze im Kreis zu halten	ca. 5 Minuten	- Abrunden der Einheit - Eintreten für Schwächere	Plenum Gruppenspiel	
Verabschiedung				

²⁰⁸ Block 2022, S. 34.

Material J: 10. Einheit – Wir gehören alle zusammen! Abschluss des Seminars

Thema/Inhalt	Dauer	Ziel	Arbeitsform/Methode	Material
Begrüßung Anfangsritual: Warm-up-Spiel <i>Märchenmemory</i> (siehe Einheit 1)	ca. 5 Minuten	- Einstimmung auf den Nachmittag	Plenum mehrere Kleingruppen	
Märchen „ Die drei Schmetterlinge “ (Albanien) erzählen (die Schüler sitzen dabei gemütlich im Stuhlkreis; Vorhänge werden zugemacht; Kerze anzünden) kurze Reflexion	ca. 10 Minuten		Plenum Stuhlkreis	Märchen „Die drei Schmetterlinge“ in ausgedruckter Form (Material AA)
Unser Klassenschmetterling - in der Mitte des Kreises liegt ein großes Plakat, auf dem die Fachkraft zuvor einen riesigen Schmetterling gemalt hat - jedes Kind malt seine Hände mit einer Farbe an und drückt mit seinen Händen einen Schmetterling auf das Plakat - ist die Farbe getrocknet, schreibt der Schüler seinen Namen in die Mitte des kleinen Schmetterlings	ca. 15 Minuten	- Wir-Gefühl - Zugehörigkeitsgefühl - Gemeinsam sind wir stark	Plenum	Plakat
Aladdins fliegender Teppich ²⁰⁹ - alle Kinder einer Gruppe stehen auf einem Teppich - Ziel des Spieles ist es, die Decke zu wenden, ohne diese zu verlassen - der Boden (außerhalb der Decke) darf nicht berührt werden - berührt ein Spieler den Boden, muss von vorne gestartet werden - Reflexion über Gefühle während des Spiels	ca. 15 Minuten	- Kooperationsfähigkeit - Teamfähigkeit	Plenum mehrere Kleingruppen	Decken

²⁰⁹ Lühr 2020.

Pause (akustisch eingeleitet und beendet)	ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler können die Zeit nutzen, um die Reflexion mittels des Spinnrads durchzuführen - Die Fachkraft hängt das Schmetterlingsplakat im Klassenzimmer auf 	Plenum Stuhlkreis	Gong Plakat „Dornröschens Spinnrad“
Fertigstellung des Interkulturellen Märchenbuches <ul style="list-style-type: none"> - den Kindern Zeit geben, um das Buch anzuschauen bzw. zu verschönern 	ca. 10 Minuten		Einzelarbeit	
Dornröschens Spinnrad Reflexion <ul style="list-style-type: none"> - Plakat „Dornröschens Spinnrad“ hängt an der Tafel - freiwillige Äußerung zu der eigenen Platzierung der Klebepunkte 	ca. 10 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Auswertung des Seminars 	Plenum Stuhlkreis	Plakat „Dornröschens Spinnrad“
Linsenreflexion <ul style="list-style-type: none"> - Auswertung des Seminars mithilfe verschieden farbiger Linsen - jeder Schüler gibt positive und negative Aussagen über das Projekt ab 	ca. 15 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion 	Plenum Stuhlkreis	schwarze und rote Linsen zwei Schüsseln
Abschlusspiel: Märchensalat (siehe Einheit 8) Verabschiedung	ca. 5 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> - Abrunden der Einheit - Abschluss des Seminars 	Plenum Gruppenspiel	

Material K: Vielfalts-Bingo²¹⁰

Suche eine Mitschülerin oder einen Mitschüler, der oder die...

Finde jemanden, auf den die Aussage zutrifft, und lass ihn/sie in dem jeweiligen Feld unterschreiben. Es dürfen **maximal zwei Unterschriften von einer Person** sein.

Wer 4 Kästchen in einer Reihe ausgefüllt bekommen hat (waagrecht, senkrecht oder diagonal), ruft **Bingo**. Je mehr Bingos, desto besser. Und los! 😊

...gerne liest.	... die gleiche Augenfarbe hat wie du.	... das Wort „merhaba“ versteht.	...aus einem kleinen Dorf kommt.	...ein Haustier hat.
...nicht in Deutschland geboren ist.	...ein Instrument spielen kann.	...am liebsten Pizza isst.	...mehr als zwei Geschwister hat.	...mehrere Sprachen sprechen kann.
... Märchen kennt.	...eine andere Religion hat als du.	...kein Fleisch isst.	...sich gut Dinge merken kann.	...ein anderes Hobby als du hat.
...schon einmal im Ausland im Urlaub war.	...Fußball im Verein spielt.	...gerne tanzt.	...gut in Mathe ist.	...gerne allein oder mit seinen/ihren Eltern kocht.
...eine Allergie hat.	...Ohrringe hat.	...eine Brille trägt.	...Freunde aus einem anderen Land hat.	...gerne draußen spielt.

²¹⁰ Das Vielfalts-Bingo wurde von der Verfasserin erstellt.

**Mein
Interkulturelles
Märchenbuch von**



Prinzessin/ Prinz

Ein Bild von mir

Mein Geburtstag: _____

Hier wohne ich: _____

Hier wurde ich geboren: _____

Diese Sprachen kann ich sprechen: _____

Diese Sprache spreche ich mit meiner Familie: _____

Meine Religion: _____

Meine Lieblingsfeiertage: _____

So sieht meine Familie aus:

Meine Hobbys: _____

Meine Haustiere: _____

Das esse ich am liebsten: _____

Meine Lieblingsfarbe: _____

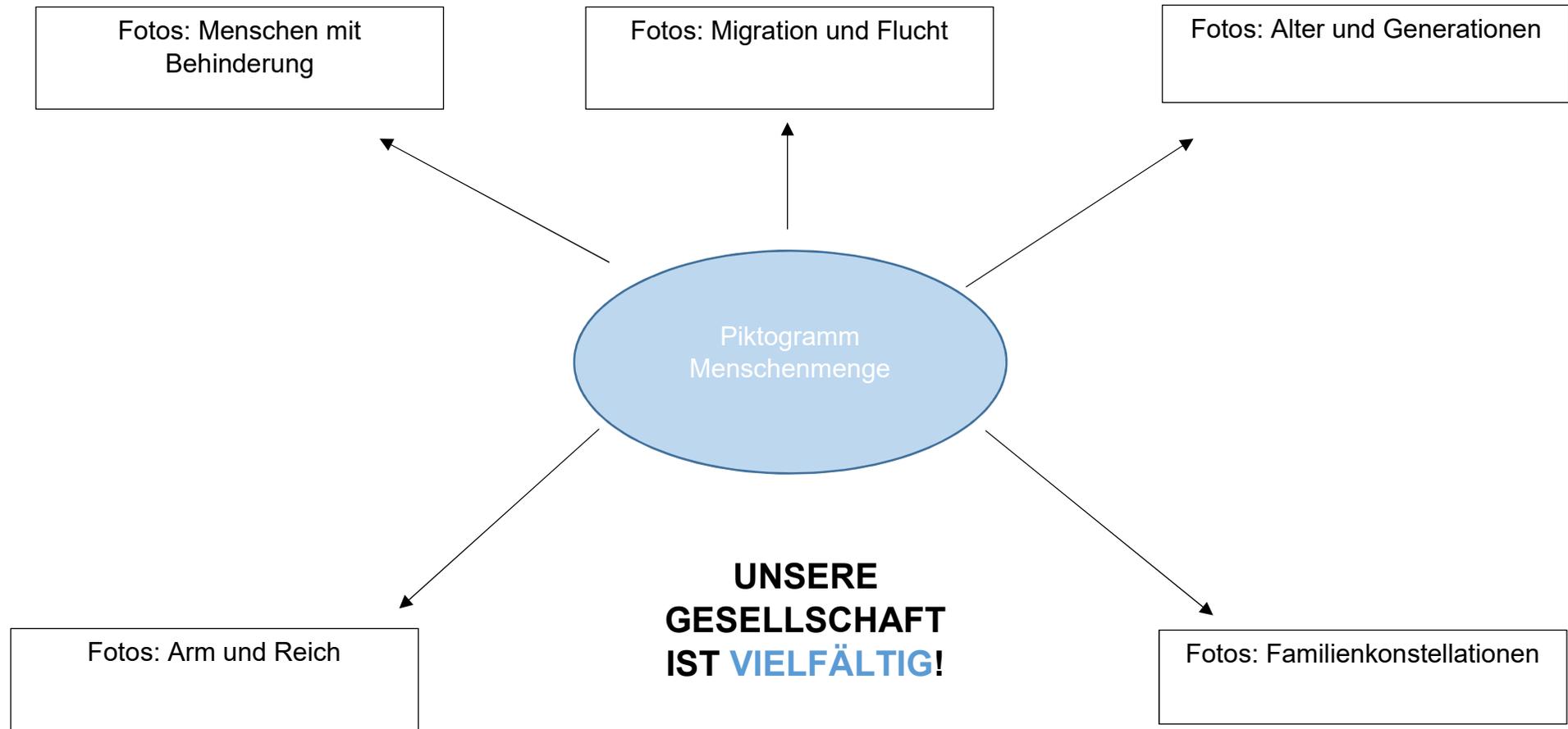
Diese Märchenfigur würde ich gerne sein und warum:



²¹¹ Der Steckbrief wurde von der Verfasserin erstellt.

Material M: Vielfaltsplakat

Aus urheberrechtlichen Gründen wurde auf den Einsatz auf Bildmaterial verzichtet. Daher bleibt dieses Material eine Orientierungshilfe.



Material N: Die Bremer Stadtmusikanten²¹²

(Gebrüder Grimm, Deutschland)

Es hatte ein Mann einen Esel, der schon lange Jahre die Säcke unverdrossen zur Mühle getragen hatte, dessen Kräfte aber nun zu Ende gingen, so daß er zur Arbeit immer untauglicher ward. Da dachte der Herr daran, ihn aus dem Futter zu schaffen, aber der Esel merkte, daß kein guter Wind wehte, lief fort und machte sich auf den Weg nach Bremen; dort, meinte er, könnte er ja Stadtmusikant werden.

Als er ein Weilchen fortgegangen war, fand er einen Jagdhund auf dem Wege liegen, der jappte wie einer, der sich müde gelaufen hat. "Nun, was jappst du so, Packan?" fragte der Esel. "Ach," sagte der Hund, "weil ich alt bin und jeden Tag schwächer werde, auch auf der Jagd nicht mehr fort kann, hat mich mein Herr wollen totschiagen, da hab ich Reißaus genommen; aber womit soll ich nun mein Brot verdienen?" - "Weißt du was?" sprach der Esel, "ich gehe nach Bremen und werde dort Stadtmusikant, geh mit und laß dich auch bei der Musik annehmen. Ich spiele die Laute und du schlägst die Pauken." Der Hund war's zufrieden, und sie gingen weiter.

Es dauerte nicht lange, so saß da eine Katze an dem Weg und macht ein Gesicht wie drei Tage Regenwetter. "Nun, was ist dir in die Quere gekommen, alter Bartputzer?" sprach der Esel. "Wer kann da lustig sein, wenn's einem an den Kragen geht," antwortete die Katze, "weil ich nun zu Jahren komme, meine Zähne stumpf werden, und ich lieber hinter dem Ofen sitze und spinne, als nach Mäusen herumjagen, hat mich meine Frau ersäufen wollen; ich habe mich zwar noch fortgemacht, aber nun ist guter Rat teuer: wo soll ich hin?" - "Geh mit uns nach Bremen, du verstehst dich doch auf die Nachtmusik, da kannst du ein Stadtmusikant werden." Die Katze hielt das für gut und ging mit.

Darauf kamen die drei Landesflüchtigen an einem Hof vorbei, da saß auf dem Tor der Haushahn und schrie aus Leibeskräften. "Du schreist einem durch Mark und Bein," sprach der Esel, "was hast du vor?" - "Da hab' ich gut Wetter prophezeit," sprach der Hahn, "weil unserer lieben Frauen Tag ist, wo sie dem Christkindlein die Hemdchen gewaschen hat und sie trocknen will; aber weil morgen zum Sonntag Gäste kommen, so hat die Hausfrau doch kein Erbarmen und hat der Köchin gesagt, sie wollte mich morgen in der Suppe essen, und da soll ich mir heut abend den Kopf abschneiden lassen. Nun schrei ich aus vollem Hals, solange ich kann." - "Ei was, du Rotkopf," sagte der Esel, "zieh lieber mit uns fort, wir gehen nach Bremen, etwas Besseres als den Tod findest du überall; du hast eine gute Stimme, und wenn wir zusammen musizieren, so muß es eine Art haben." Der Hahn ließ sich den Vorschlag gefallen, und sie gingen alle vier zusammen fort.

Sie konnten aber die Stadt Bremen in einem Tag nicht erreichen und kamen abends in einen Wald, wo sie übernachteten wollten. Der Esel und der Hund legten sich unter einen großen Baum, die Katze und der Hahn machten sich in die Äste, der Hahn aber flog bis an die Spitze, wo es am sichersten für ihn war. Ehe er einschlief, sah er sich noch einmal nach allen vier Winden um, da deuchte ihn, er sähe in der Ferne ein Fünkchen brennen, und rief seinen Gesellen zu, es müßte nicht gar weit ein Haus sein, denn es scheine ein Licht. Sprach der Esel: "So müssen wir uns aufmachen und noch hingehen, denn hier ist die Herberge schlecht." Der Hund meinte: "Ein paar Knochen und etwas Fleisch dran täten ihm auch gut."

Also machten sie sich auf den Weg nach der Gegend, wo das Licht war, und sahen es bald heller schimmern, und es ward immer größer, bis sie vor ein helles, erleuchtetes Räuberhaus kamen. Der Esel, als der größte, näherte sich dem Fenster und schaute hinein. "Was siehst

²¹² Grimms Märchen 2022.

du, Grauschimmel?" fragte der Hahn. "Was ich sehe?" antwortete der Esel, "einen gedeckten Tisch mit schönem Essen und Trinken, und Räuber sitzen daran und lassen's sich wohl sein." - "Das wäre was für uns," sprach der Hahn. "Ja, ja, ach, wären wir da!" sagte der Esel. Da ratschlagten die Tiere, wie sie es anfangen müßten, um die Räuber hinauszujagen und fanden endlich ein Mittel. Der Esel mußte sich mit den Vorderfüßen auf das Fenster stellen, der Hund auf des Esels Rücken springen, die Katze auf den Hund klettern, und endlich flog der Hahn hinauf, und setzte sich der Katze auf den Kopf. Wie das geschehen war, fingen sie auf ein Zeichen insgesamt an, ihre Musik zu machen: der Esel schrie, der Hund bellte, die Katze miaute und der Hahn krächte. Dann stürzten sie durch das Fenster in die Stube hinein, daß die Scheiben klirrten. Die Räuber fuhren bei dem entsetzlichen Geschrei in die Höhe, meinten nicht anders, als ein Gespenst käme herein, und flohen in größter Furcht in den Wald hinaus. Nun setzten sich die vier Gesellen an den Tisch, nahmen mit dem Vorlieb, was übriggeblieben war, und aßen nach Herzenslust. Wie die vier Spielleute fertig waren, löschten sie das Licht aus und suchten sich eine Schlafstelle, jeder nach seiner Natur und Bequemlichkeit. Der Esel legte sich auf den Mist, der Hund hinter die Tür, die Katze auf den Herd bei der warmen Asche, der Hahn setzte sich auf den Hahnenbalken, und weil sie müde waren von ihrem langen Weg, schliefen sie auch bald ein.

Als Mitternacht vorbei war und die Räuber von weitem sahen, daß kein Licht mehr im Haus brannte, auch alles ruhig schien, sprach der Hauptmann: "Wir hätten uns doch nicht sollen ins Bockshorn jagen lassen," und hieß einen hingehen und das Haus untersuchen. Der Abgeschickte fand alles still, ging in die Küche, ein Licht anzünden, und weil er die glühenden, feurigen Augen der Katze für lebendige Kohlen ansah, hielt er ein Schwefelhölzchen daran, daß es Feuer fangen sollte. Aber die Katze verstand keinen Spaß, sprang ihm ins Gesicht, spie und kratzte. Da erschrak er gewaltig, lief und wollte zur Hintertüre hinaus, aber der Hund, der da lag, sprang auf und biß ihn ins Bein, und als er über den Hof an dem Miste vorbeikam, gab ihm der Esel noch einen tüchtigen Schlag mit dem Hinterfuß; der Hahn aber, der vom Lärmen aus dem Schlaf geweckt und munter geworden war, rief vom Balken herab: "Kikeriki!" Da lief der Räuber, was er konnte, zu seinem Hauptmann zurück und sprach: "Ach, in dem Haus sitzt eine greuliche Hexe, die hat mich angehaucht und mit ihren langen Fingern mir das Gesicht zerkratzt. Und vor der Tür steht ein Mann mit einem Messer, der hat mich ins Bein gestochen. Und auf dem Hof liegt ein schwarzes Ungetüm, das hat mit einer Holzkeule auf mich losgeschlagen. Und oben auf dem Dache, da sitzt der Richter, der rief: 'Bringt mir den Schelm her!' Da machte ich, daß ich fortkam."

Von nun an getrauten sich die Räuber nicht weiter in das Haus, den vier Bremer Musikanten gefiel's aber so wohl darin, daß sie nicht wieder heraus wollten.

Material O: Tierlaute in verschiedenen Sprachen²¹³

Das Hundebellen

<p>WUFF WUFF! (Deutsch)</p>	<p>WOOF WOOF! (Englisch)</p>
<p>BAU BAU! (Italienisch)</p>	<p>HAV HAV! (Türkisch)</p>
<p>WAN WAN! (Japanisch)</p>	<p>BLAF BLAF! (Niederländisch)</p>
<p>GAV GAV! (Russisch)</p>	<p>OUAH OUAH! (Französisch)</p>

²¹³ Die Tierlaute in verschiedenen Sprachen wurden hier entnommen:
<https://de.pons.com/p/wissensecke/sprache-und-kultur/tierlaute-international>
<https://coursefinders.com/blog/de/7175/deutsch-horen-sich-tiere-anderen-sprachen>.

Die Laute eines Esels

<p>IAH! (Deutsch)</p>	<p>EEEHOOU! (Englisch)</p>
<p>AAOA AAOA! (Syrisch)</p>	<p>IGAAAH IGAAH! (Spanisch)</p>
<p>HI-AN! (Französisch)</p>	<p>HI HO! (Italienisch)</p>
<p>HIHIN! (Japanisch)</p>	<p>IHA! (Polnisch)</p>

Das Krähen eines Hahns

KIKERIKI! (Deutsch)	COCK-A-DOODLE-DOO! (Englisch)
COCORICO! (Französisch)	CHICCHIRICHI! (Italienisch)
KOKEKOKKO! (Japanisch)	KUKURYKU! (Polnisch)
TSOO-GHOO-ROO- GHOO! (Armenisch)	Ü-Ü-RÜ-ÜÜÜ! (Türkisch)

Das Miauen einer Katze

Miau! (Deutsch)	MEOW! (Englisch)
NYAH! (Japanisch)	MJAU! (Schwedisch)
YAOW! (Südkoreanisch)	MIAAAW! (Arabisch)
MIAOU! (Französisch)	MIAO! (Italienisch)

Material P: Die Bremer Stadtmusikanten – in einfacher Sprache²¹⁴

²¹⁴ Adaptiert und verkürzt nach: Tüpker 2020, S. 103-105; und entnommen aus: NDR 2022.

Ein Esel trug schwere Säcke.
Das war seine Arbeit.
Das machte er viele Jahre.
Dann war er alt.
Er konnte nicht mehr.
Sein Herr wollte ihn schlachten.
Aber er lief vorher weg.
Er wollte nach Bremen.
Dort wollte er Stadt-Musikant werden.
Also zieht der Esel los.

Unterwegs trifft er einen Hund.
Er war ein Jagdhund.
Und musste immer schnell laufen.
Aber jetzt war er alt und müde.
Sein Herr wollte ihn totschiagen.
Aber vorher lief er weg.

Der Esel fragt den Hund:
Willst du mit mir kommen?
Ich gehe nach Bremen.
Dort werde ich Stadt-Musikant.
Ich spiele Gitarre.
Du kannst vielleicht Trommel spielen.
Das gefällt dem Hund.
Er kommt mit.
Nun sind sie schon 2.

Sie treffen eine Katze.
Die jammert laut: Miau!
Was hast du? Fragen der Esel und der Hund.
Ich musste immer die Mäuse fangen.
Sagt die Katze.
Aber nun bin ich müde.
Ich kann nicht mehr.
Meine Frau will mich ins Wasser werfen.
Katzen hassen Wasser.
Und ich kann nicht schwimmen.

Willst du mit uns kommen?
Fragen der Esel und der Hund.
Wir gehen nach Bremen.
Dort werden wir Stadt-Musikanten.
Der Esel spielt Gitarre. Der Hund spielt die Trommel.
Ja, gerne. Sagt die Katze.
Ich kann Flöte spielen.
Nun sind sie schon 3.

In der Nähe sieht der Hahn ein helles Licht brennen.
Der Hahn denkt:
Das Licht kommt von einem Haus.
Der Hahn sagt zu den anderen Tieren:
„Ich kann ein Haus sehen.

Sie kommen zu einem Bauern-
Hof.
Da sitzt ein Hahn.
Der schreit sehr laut.
Was ist los? Fragen der Esel,
der Hund und die Katze.
Die Köchin will mir den Kopf
abhacken.
Und aus mir eine Suppe
kochen. Sagt der Hahn.

Willst du mit uns kommen?
Fragen der Esel, der Hund und
die Katze.
Wir gehen nach Bremen.
Dort werden wir Stadt-
Musikanten.
Der Esel spielt Gitarre. Der
Hund spielt die Trommel.
Die Katze spielt Flöte.
Wir brauchen noch einen
Sänger!
Super! Sagt der Hahn.
Singen kann ich gut.
Nun sind sie 4.

Zusammen gehen die 4 Tiere
nach Bremen:

- Der Esel.
- Der Hund.
- Die Katze.
- Und der Hahn.

Aber der Weg nach Bremen ist
sehr weit:
Die Tiere gehen den ganzen
Tag.
Langsam wird es dunkel.
Die Tiere kommen in einen
Wald.
Die Tiere sind sehr müde.
Die Tiere wollen im Wald
schlafen. (...)

Lasst uns zu dem Haus gehen.“
Die Tiere finden die Idee vom Hahn gut.
Die Tiere machen sich auf den Weg zum Haus.
Die Tiere folgen dem Licht.
Das Licht wird immer heller.
Die Tiere kommen zu dem Haus.
Und der Esel schaut durch ein Fenster in das Haus.
Der Hahn fragt den Esel:
„Was siehst du?“
Der Esel antwortet:
„Ich sehe einen großen Tisch.“

An dem Tisch sitzen Räuber.
Die Räuber essen und trinken. (...)

„Wir müssen die Räuber verjagen. Dann können wir auch an dem Tisch sitzen. Und essen und trinken.“

Die Tiere überlegen.
Dann haben die Tiere eine Idee:
Der Esel stellt sich vor das Fenster.
Der Hund springt auf den Rücken vom Esel.
Die Katze klettert auf den Rücken vom Hund.
Und der Hahn fliegt auf den Rücken von der Katze.
Dann machen die 4 Tiere zusammen Musik:

- Der Esel schreit.
- Der Hund bellt.
- Die Katze miaut.
- Und der Hahn kräht.

Die Musik von den 4 Tieren ist laut.
Und die Musik ist schrecklich.
Die Räuber denken:
„Das ist ein Gespenst. Nur Gespenster können so einen schrecklichen Lärm machen.“
Die Räuber bekommen Angst.
Und die Räuber laufen fort. (...)
Und die Räuber kommen nie mehr zu dem Haus zurück.

Der Esel und der Hund und die Katze und der Hahn sind froh.
Und die 4 Tiere bleiben in dem Haus.
Die 4 Tiere fühlen sich sehr wohl in dem Haus.
Deshalb wollen die 4 Tiere auch nicht mehr nach Bremen gehen.
Und auch keine Stadtmusikanten werden.

Material Q: Der Prinz mit den Eselsohren²¹⁵

Es war einmal ein König, der war sehr traurig, weil er keine Kinder hatte; und er ließ drei Feen rufen, die sollten ihm helfen, dass die Königin ihm einen Sohn schenkte. Die Feen versprachen ihm, seine Wünsche zu erfüllen, und sagten ihm, sie würden bei der Geburt zugegen sein. Nach neun Monaten wurde dem Königspaar einen Sohn geboren, und die Feen schenkten dem Kind ihre Gaben. Die erste Fee sprach: „Du sollst der schönste Prinz der Welt werden.“ Die zweite Fee sprach: „Du sollst zudem sehr tugendsam und verständig werden.“ Die dritte Fee ärgerte sich, dass die beiden ersten schon so viel gute Gaben ihr vorweggenommen hatten. Es wollte ihr nichts Besseres mehr einfallen, und darum rief sie: „Aber dir sollen Eselsohren wachsen, damit du nicht stolz und hochmütig werden kannst.“ Der König war außer sich und bat sie, diesen Wunsch zurückzunehmen. Wie konnte einer mit Eselsohren dereinst König werden! Aber die drei Feen gingen wieder fort, und bald darauf wuchsen dem Prinzen Eselsohren.

Nun beschloss der König, dass keiner erfahren durfte, dass der zukünftige König Eselsohren habe, darum ließ er eine Mütze anfertigen, die dem Prinzen fest auf dem Kopf saß und auch die Ohren verdeckte. Er legte sie Tag und Nacht nicht ab.

Der Prinz wurde von Tag zu Tag schöner, und niemand am Hof wusste, dass er Eselsohren hatte. Aber schließlich kam er in das Alter, da er rasiert werden musste, zudem war es nötig, ihm einmal die Haare zu schneiden. Da ließ der König einen Barbier rufen und sagte zu ihm: „Du sollst den Prinzen rasieren, aber wenn du auch nur einem Menschen sagst, was du unter seiner Kappe gesehen hast, so musst du sterben.“

Der Barbier hatte große Lust zu erzählen, was er gesehen hatte, aber die Angst, sterben zu müssen, ließ ihn schweigen. Eines Tages ging er zur Beichte und sagte seinem Beichtvater: „Ich habe ein Geheimnis, das drückt mich so sehr, weil mich der König töten lässt, wenn ich es jemandem anvertraue, aber wenn ich es niemandem anvertraue, gehe ich unter der Last des Geheimnisses zugrunde. Sage mir, Vater, was soll ich tun?“ Der Beichtvater antwortete ihm, er solle in ein Tal gehen, dort ein Loch graben und das Geheimnis so oft da hineinsprechen, bis er von der Last befreit sei, und dann das Loch mit Erde wieder zuschütten. Die Erde würde es dann schon bewahren.

Der Barbier tat es; und nachdem er das Loch zugeschüttet hatte, ging er erleichtert nach Hause zurück. Nach einiger Zeit wuchs an der Stelle, wo der Barbier das Loch gegraben hatte, Schilfrohr, und wenn die Hirten mit ihren Herden vorüberkamen, schnitten sie das Rohr und machten sich Flöten daraus; und wenn sie auf den Flöten spielten, so erklangen Stimmen, die sagten: „Prinz mit den Eselsohren — Prinz mit den Eselsohren.“

Da verwunderten sich alle sehr, und die Neuigkeit verbreitete sich in der ganzen Stadt, so dass sie sogar dem König zu Ohren kam. Er befahl, dass einer der Hirten mit seiner Flöte zu ihm kommen solle, um auf seiner Flöte zu spielen. Wirklich erklangen immer dieselben Melodien und Stimmen, und was der Hirte auch zu spielen versuchte, alle bekannten Lieder übertönten die Worte: „Prinz mit den Eselsohren.“

Auch der König selbst spielte, und bei jedem Mal hörte er wieder die Stimmen. Da ließ der König den Barbier rufen und wollte ihn richten lassen, aber der junge Prinz bat um sein Leben, zog seine Mütze ab und rief: „So mögen denn alle wissen, dass ich Eselsohren habe, und es nicht nur im geheimen flüstern. Ich kann trotzdem ein guter König sein.“ Doch siehe, als er seine Mütze abgezogen hatte und der ganze Hof rings um ihn versammelt war, sahen alle, dass er gar keine Eselsohren mehr hatte. Wie groß war da die Freude des Königs, der Königin und des jungen Prinzen. Von dem Tag an hörte man auch die Worte: „Prinz mit den Eselsohren“ aus dem Schilf nicht mehr.

²¹⁵ Tetzner 1946, S. 310-311.

Material R: Beispielhafte Bildkarten und Zitate zum Thema Behinderung²¹⁶

<p>Piktogramm Gehörlos</p>	<p>Ein Schneider hatte einen Sohn, der war klein geraten und nicht größer als ein Daumen, darum hieß er auch der Daumerling.</p> <p>(Märchen: Daumerlings Wanderschaft)</p>
<p>Piktogramm Blind</p>	<p>Piktogramm Blindenstock</p>
<p>Piktogramm Rollstuhl</p>	<p>Es war aber in der Stadt ein kleiner, schiefer und buckliger Bursche, der nicht recht klug war, und darum der Hans Dumm hieß.</p> <p>(Märchen: Hans Dumm)</p>
<p>Es waren einmal ein alter Mann und eine alte Frau, die bekamen in ihrem Alter noch zwei Kinder, zwei Söhne, von denen der eine blind, der andere lahm war.</p> <p>(Malaiisches Märchen: Der Blinde und der Lahme)</p>	<p>Foto: Überforderung bei Hausaufgaben (Lernschwäche)</p>

²¹⁶ Hinsichtlich der Urheberrechte wurde auf den Einsatz von Bildmaterial verzichtet.

Der eine Soldat glich dem andern leibhaftig, nur ein einziger war etwas verschieden; der hatte nur ein Bein, denn er war zuletzt gegossen worden, und da war nicht mehr Zinn genug; doch stand er eben so fest auf seinem einen, als die andern auf ihren zweien [...].

(Märchen: Der Standhafte Zinnsoldat)

Zwei Männer gingen einmal zusammen auf das Feld hinaus. Der eine hatte ein lahmes Bein, und der andere foppte ihn deswegen und sagte: »Denk' dir 'mal, die Leute kämen dort von oben herunter und überraschten uns, was würdest du dann tun?« – »Nun, ich würde weglaufen,« antwortete der Gefragte. »Du würdest weglaufen? Na, das möchte ich 'mal sehen,« lachte sein Freund.

(Ozeanisches Märchen: Das lahme und das schlafende Bein)

Material S: Reise nach Jerusalem – Spielanleitung

<p>Du bist blind. Lass dir von einem Mitschüler die Augen mit einem Tuch verbinden.</p>	<p>Du bist kleinwüchsig. Gehe in die Hocke und laufe so um die Stühle herum.</p>
<p>Du hast nur ein Bein. Hüpfе nur auf einem Bein um sie Stühle herum.</p>	<p>Du hast keine Behinderung. Du kannst dich ganz normal um die Stühle bewegen.</p>
<p>Du bist taub, du kannst nichts hören. Setze die Kopfhörer auf.</p>	

Material T: Der Teufel mit den drei goldenen Haaren²¹⁷

Es waren einmal ein Mann und seine Frau, denen ein Sohn geboren wurde, der von einer Glückshaut umgeben war, was bedeutet, dass er im Leben Glück haben würde. Dem Kind wurde geweissagt, dass er im vierzehnten Lebensjahr die Tochter des Königs heiraten würde.

Eines Tages kam dieser in das Dorf, doch gab er sich niemanden zu erkennen. Die Leute erzählten ihm von dem Glückskind und der Weissagung. So ging der König zu den Eltern und bot viel Geld, damit er das Kind mitnehmen dürfe. Da dachten sie bei sich, dass dies sicher nur zu seinem Wohl geschehe, und so gaben sie das Kind weg.

Der König legte es in seine Schachtel mit dem Kind hinein, jedoch versank sie nicht, sondern schwamm auf dem Wasser, bis sie an einem Wehr hängen blieb. Zufällig entdeckte ein Müllersbursche die Schachtel und fischte sie aus dem Wasser. Als er das Kind sah, brachte er es zu den Müllersleuten, die kinderlos waren, und diese zogen den Knaben auf, als wär es ihr eigener Sohn.

Einige Jahre später suchte der König in der Mühle Schutz vor einem Gewitter. Als er so mit den Müllersleuten sprach, da fand er heraus, dass ihr Knabe das Glückskind war. Nun sann er ein weiteres Mal nach einer List, um die Weissagung abzuwenden und fragte mit freundlicher Miene, ob der Junge für ihn einen Botendienst verrichten könne, und zwar solle er der Königin einen Brief überbringen. Die Müllersleute waren einverstanden, und so machte sich der Junge alsbald auf den Weg.

Der böse König hatte jedoch geschrieben: „Sobald der Knabe mit dem Brief angekommen ist, ist er zu töten und zu begraben. Dies muss geschehen, ehe ich zurückkehre.“

Der Junge hatte sich auf seinem Weg verirrt, so dass er in einem kleinen Haus einkehrte, das von Räubern bewohnt war. Wie er nun schlief, rissen sie den Brief auf, um ihn zu lesen. Als sie von dem mörderischen Plan erfuhren, hatten sie Mitleid mit dem Knaben und schrieben der Königin eine neue Nachricht, in der es hieß, dass er sogleich mit der Königstochter vermählt werden solle.

Und wenige Tage nachdem der Knabe am Hof angekommen war, wurde die Hochzeit mit der Prinzessin gefeiert. Als der König darauf wieder im Schloss erschien und von der Hochzeit erfuhr, wurde er sehr zornig und sagte: „So leicht ist meine Tochter nicht zu haben. Bringe mir erst drei goldene Haare des Teufels, dann soll sie dein sein!“

Da machte sich das Glückskind auf den Weg und kam nach einer Weile an eine Stadt. Der Wächter am Tor fragte es, ob es wisse, warum der Marktbrunnen, aus dem zuvor Wein quoll, nun noch nicht einmal mehr Wasser habe. Da sprach das Glückskind: „Das sollt Ihr erfahren, wenn ich wiederkomme!“ Dann ging es weiter.

Bald darauf kam es an eine andere Stadt, deren Wächter es fragte, warum der Apfelbaum, der immer goldene Äpfel getragen habe, nun noch nicht einmal mehr Blätter treibe. Da antwortete das Glückskind: „Das sollt Ihr erfahren, wenn ich wiederkomme!“, und es ging weiter.

Nach einiger Zeit kam es zu einem großen Gewässer. Dort fragte es der Fährmann, warum er immer hin und her fahren müsse und niemals abgelöst werde. Und das Glückskind erwiderte: „Das sollt ihr erfahren, wenn ich wiederkomme!“ Dann fuhr der Fährmann es über das Wasser zum Eingang der Hölle.

Die war ganz schwarz, doch war nur des Teufels Großmutter zu Hause und fragte es: „Was willst du hier?“ Und es sagt ihr, dass es drei goldene Haare des Teufels brauche, denn anderenfalls verlöre es seine Frau. Die Großmutter hatte Mitleid und verwandelte es in eine

²¹⁷ Hübner 2001, S. 80-85.

Ameise, damit es sich in ihren Rockfalten vor dem Teufel verstecken konnte. Zuvor fragte das Glückskind noch nach dem Brunnen, dem Apfelbaum und dem Fährmann, doch die Großmutter wusste hierzu keine Antwort und riet ihm, gut zuzuhören, wenn sie mit dem Teufel spreche.

Endlich kam der Teufel, und nachdem er gegessen hatte, legte er seinen Kopf in den Schoß der Großmutter und lies sich lausen. Bald war er fest eingeschlafen, so dass die Alte ihm ein Haar ausreißen konnte. Da wachte er wütend auf, doch sie sagte, sie habe von dem Brunnen geträumt, woraufhin der Teufel erwiderte, dass unter dem Stein eine Kröte sitze, die man töten müsse.

Nach einer Weile war er wieder in Schlaf versunken, und die Großmutter konnte das zweite Haar ausreißen. Erneut fuhr der Teufel hoch und fragte, was geschehen sei. Die Alte sagte, sie habe von dem Apfelbaum geträumt, und der Teufel antwortete, dass eine Maus an den Wurzeln nage, die man töten müsse.

Er war kaum wieder eingeschlummert, da riss die Großmutter ihm das dritte Haar aus, und als der Teufel sie anfuhr, was sie nun schon wieder habe, da fragte die Großmutter nach dem Fährmann. Der Teufel antwortete ihr, dass der Fährmann nur die Stange einem anderen in die Hand geben müsse, um abgelöst zu werden, dann schlief er wieder ein.

Am nächsten Morgen machte sich das Glückskind auf den Rückweg. Als der Fährmann es sah, fragte dieser nach der Antwort, und als er es übersetzt hatte, bekam er sie auch. So kam es bald an die Stadt mit dem Apfelbaum und sagte dem Wächter des Rätsels Lösung. Voller Dankbarkeit gaben ihm die Bürger zwei mit Gold beladene Esel mit. Als es zu der Stadt mit dem Brunnen kam, gab es auch dort den Ratschlag weiter, den die Großmutter dem Teufel entlockt hatte, und als die Kröte tot war, floss wieder der Wein. Da schenkten ihm die Bürger der Stadt zwei weitere Esel, die schwer mit Gold beladen waren.

So kam es schließlich an den Königshof. Der König sagte, dass das Glückskind seine Tochter nun redlich zur Frau verdient habe, und fragte, woher es das Gold habe, woraufhin das Glückskind erwiderte: „Du musst über das große Gewässer fahren wo der Fährmann ist, dort liegt das Gold am Strand.“ Sogleich eilte der goldgierige König zu dem Gewässer und lies sich übersetzen. Doch als er dort ankam, drückte ihm der Fährmann die Stange in die Hand und lief schnell davon. So musste der böse König von da an die Fähre hin und her fahren als Strafe für seine bösen Taten, während das Glückskind und die Prinzessin lange Jahre glücklich und zufrieden lebten.

Material U: Das Rübchen (Märchen aus Russland)²¹⁸

Großvater hat ein Rübchen gesteckt und spricht zu ihm: »Wachse, mein Rübchen, wachse, werde süß! Wachse, mein Rübchen, wachse, werde fest!«

Das Rübchen ist herangewachsen: süß, fest und groß - riesengroß. Großvater geht, das Rübchen ausziehn: Er zieht und zieht - kann's nicht herausziehn.

Da ruft der Großvater die Großmutter. Die Oma fasst den Opa an, Der Opa fasst die Rübe an. Sie ziehn und ziehn - und können's nicht herausziehn.

Da ruft die Großmutter das Enkelein. Das Mädchen fasst die Oma an, Die Oma fasst den Opa an, Der Opa fasst die Rübe an. Sie ziehn und ziehn - und können's nicht herausziehn.

Da ruft das Enkelein das Hündlein. Das Hündlein fasst das Mädchen an, Das Mädchen fasst die Oma an, Die Oma fasst den Opa an, Der Opa fasst die Rübe an. Sie ziehn und ziehn - und können's nicht herausziehn.

Da ruft das Hündlein das Kätzchen. Das Kätzchen fasst das Hündchen an, Das Hündlein fasst das Mädchen an, Das Mädchen fasst die Oma an, Die Oma fasst den Opa an, Der Opa fasst die Rübe an. Sie ziehn und ziehn - und können's nicht herausziehn.

Da ruft das Kätzchen das Mäuslein. Das Mäuslein fasst das Kätzchen an, Das Kätzchen fasst das Hündchen an, Das Hündlein fasst das Mädchen an, Das Mädchen fasst die Oma an, Die Oma fasst den Opa an, Der Opa fasst die Rübe an.

Sie ziehn und ziehn...

... und haben das Rübchen herausgezogen

²¹⁸ Hekaya 2022.

Material V: „Das Rübchen“ als Bewegungsspiel²¹⁹

Mit diesem Bewegungsspiel können die Kinder das Märchen „Das Rübchen“ spielerisch erleben.

Dieses Märchen zeigt gut auf, wie in einer Familie alle an einem Strang ziehen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Gemeinsam ist man stark.

Zuerst werden die Rollen verteilt. Großvater, Großmutter, Enkelchen, Hündchen, Kätzchen, Mäuschen.

Die Fachkraft spricht den Text rhythmisch vor:	Spielerische Umsetzung:
<p>Da ist jetzt noch eine ganz dicke, fette Rübe auf dem Feld. Gleich kommt der Großvater.</p>	<p>Ein Kind sitzt als Rübchen auf dem Boden.</p>
<p>Großvater geht Schritt für Schritt, langsam setzt er Tritt vor Tritt. Schlägt den Weg zum Rübchen ein, bald soll es gezogen sein. Der Großvater fasst „uff!“ das Rübchen. Er zieht und zieht, aber das Rübchen sitzt fest, ganz fest. Da ruft der Großvater: „Großmutter!“</p>	<p>Erstes Kind geht langsam im Kreis um das „Rübchen“. Erstes Kind umfasst das „Rübchen“, sagt „uff“ und zieht. Enttäuschte Geste mit den Armen. Erstes Kind legt Hände an den Mund und ruft: „Großmutter!“</p>
<p>Großmutter kommt aus dem Haus, eilt forsch auf das Feld hinaus. Schlägt den Weg zum Rübchen ein, bald soll es gezogen sein. Die Großmutter fasst „hopp!“ den Großvater, der Großvater fasst „uff!“ das Rübchen. Sie ziehen und ziehen, aber das Rübchen sitzt fest, ganz fest. Da ruft die Großmutter: „Enkelchen!“</p>	<p>Zweites Kind läuft im Kreis um die beiden anderen Kinder herum. Die Kinder umfassen das Kind, das jeweils vor ihnen ist, sagen ihre jeweiligen Wörter und ziehen. Enttäuschte Geste mit den Armen. Zweites Kind legt Hände an den Mund und ruft: „Enkelchen!“</p>
<p>Enkelchen hüpf unbeschwert, hüpf wie es sein Herz begehrt. Hüpf und hüpf gleich wie der Wind, will auch ziehen, das gute Kind. Das Enkelchen fasst „aiii!“ die Großmutter, die Großmutter fasst „hopp!“ den Großvater, der Großvater fasst „uff!“ das Rübchen. Sie ziehen und ziehen, aber das Rübchen sitzt fest, ganz fest.</p>	<p>Drittes Kind läuft im Kreis um die anderen Kinder herum. Die Kinder umfassen sich gegenseitig, sagen ihre jeweiligen Wörter und ziehen. Enttäuschte Geste mit den Armen. Drittes Kind legt Hände an den Mund und ruft: „Hündchen!“</p>

²¹⁹ Mein Kamishibai 2022.

<p>Da ruft das Enkelchen: „Hündchen!“</p>	
<p>Tappe, tuppe, tappe, tuppe, läuft das Hündchen, wappe, wuppe. Tappe, tuppe, tappe, tei, munter läuft der Hund herbei. Das Hündchen fasst „wuff!“ das Enkelchen, das Enkelchen fasst „aiii!“ die Großmutter, die Großmutter fasst „hopp!“ den Großvater, der Großvater fasst „uff!“ das Rübchen. Sie ziehen und ziehen, aber das Rübchen sitzt fest, ganz fest.</p> <p>Da ruft das Hündchen: „Kätzchen!“</p>	<p>Viertes Kind läuft im Kreis um die anderen Kinder herum.</p> <p>Die Kinder umfassen sich gegenseitig, sagen ihre jeweiligen Wörter und ziehen. Enttäuschte Geste mit den Armen.</p> <p>Viertes Kind legt Hände an den Mund und ruft: „Kätzchen!“</p>
<p>Schleiche-schliche, schleiche-schliche, schleicht das Kätzchen, weiche-wiche. Schleiche-schliche, schleiche-schlan, leise schleicht die Katze an. Das Kätzchen fasst „miau!“ das Hündchen, das Hündchen fasst „wuff!“ das Enkelchen, das Enkelchen fasst „aiii!“ die Großmutter, die Großmutter fasst „hopp!“ den Großvater, der Großvater fasst „uff!“ das Rübchen. Sie ziehen und ziehen, aber das Rübchen sitzt fest, ganz fest.</p> <p>Da ruft das Kätzchen: „Mäuschen!“</p>	<p>Fünftes Kind läuft im Kreis um die anderen Kinder herum.</p> <p>Die Kinder umfassen sich gegenseitig, sagen ihre jeweiligen Wörter und ziehen. Enttäuschte Geste mit den Armen.</p> <p>Fünftes Kind legt Hände an den Mund und ruft: „Mäuschen!“</p>
<p>Husch, husch, husch, husch, husch, husch, huscht das Mäuschen, husche-husch. Husch, husch, husch, husche-hei, piepsend huscht die Maus herbei. Das Mäuschen fasst „pf!“ das Kätzchen, das Kätzchen fasst „miau!“ das Hündchen, das Hündchen fasst „wuff!“ das Enkelchen, das Enkelchen fasst „aiii!“ die Großmutter, die Großmutter fasst „hopp!“ den Großvater, der Großvater fasst „uff!“ das Rübchen. Sie ziehen und ziehen ... und: Schwups, da ist das Rübchen draußen. Da hüpfen alle froh herum. Die Rüb' ist raus, die Rüb' ist raus. Am Ende zog die kleine Maus. Die Rüb' ist raus, die Rüb' ist raus ...</p>	<p>Fünftes Kind läuft im Kreis um die anderen Kinder herum.</p> <p>Die Kinder umfassen sich gegenseitig, sagen ihre jeweiligen Wörter und ziehen.</p> <p>Kinder ziehen das „Rübchen“ heraus und hüpfen fröhlich im Raum umher.</p>

Material W: Fantasiereise – Einmal um die Welt²²⁰

Schließ deine Augen. Stell dir vor, es ist Sommer und du genießt die warmen Sonnenstrahlen auf deiner Haut. Du spürst den warmen Sommerregen und atmest tief ein und aus.

Deine Reise führt dich in den Regenwald. Dort begegnen dir die schönsten und buntesten Vögel, die du je gesehen hast. Einer setzt sich ganz nah neben dich auf den Boden und du lauschst seinem Gesang.

Aber du kannst nicht lange bleiben, denn deine Reise führt dich weiter ans Meer. Die Wellen rauschen, du spürst das Salz auf deinen Lippen und du beobachtest die Delfine, die um dich herum im Wasser spielen. Sie springen meterhoch aus dem Wasser heraus und lassen sich dann wieder in die Wellen fallen.

Weiter geht die Reise und du spürst, wie es immer wärmer wird. Die Sonne brennt und auf einmal siehst du im heißen Wüstensand die Kamele, die in einer langen Karawane an dir vorbeiziehen. Du schwitzt und du wünschst dich an einen Ort, der dir Kühle verspricht.

Auf einmal wird es aber nicht nur kühler. Nein, es wird richtig kalt! Wo bist du gelandet? Am Nordpol natürlich! Inmitten der Eisschollen fängst du mächtig an zu bibbern und zu zittern und es ist nicht die Angst vor dem großen Eisbären, die dich so zittern lässt! Da wärst du doch lieber zu Hause im Schwimmbad! Du reckst und streckst dich, gähnst einmal ganz laut, öffnest die Augen und schon bist du wieder zu Hause angekommen.

²²⁰ friedrich-verlag.de 2022.

Material X: Das hässliche Entlein²²¹

(Hans Christian Andersen)

Es war einmal eine Entenmutter, die brütete ein Nest voller Eier aus. Eines Tages war es soweit: Aus den Eiern schlüpfen sechs dottergelbe Entlein. Nur das siebte Ei wollte nicht zerspringen. Es war größer als die anderen Eier, und die Entenmutter besann sich nicht, wann die es gelegt hatte. Während sie darüber nachdachte, platzte das Ei, und ein graues Entlein kam zum Vorschein, das die Entenmutter verwundert ansah.

Die sechs Entlein wuchsen heran und machten schnell Fortschritte, doch das zuletzt geschlüpfte Küken war nicht nur tollpatschig, sondern auch sehr hässlich. Traurig sprach die Entenmutter: „Alle meine Kinder sind so wohl geraten, nur das eine ist so hässlich!“

Alle Tiere des Bauernhofes verspotteten es, und keines mochte mit ihm spielen. Nur die Entenmutter versuchte, es ab und an zu trösten: „Mein armes hässliches Entlein, wieso kannst du nicht sein wie deine Geschwister?“ Das Entlein war einsam und unglücklich, so dass es nachts oftmals heimlich weinte. „Niemand mag mich“, dachte es dann bei sich. „Warum bin gerade ich so hässlich?“ Doch keines der Tiere auf dem Hof wussten hierauf eine Antwort.

Eines Morgens, als alle noch fest schliefen, lief es davon, denn es konnte das Gespött der anderen nicht mehr ertragen. Es kam an einen Weiher, auf dem zwei Gänse schwammen, aber auch sie konnten ihm seine Fragen nicht beantworten. Doch sie warnten es vor den Jägern, die überall am Weiher ihre Stellung bezogen hatten.

So watschelte das kleine Entlein weiter und kam bald darauf an einen See. Dort fragte es alle Tiere: „Habt ihr je von einem Entlein mit grauem Gefieder gehört?“ Aber das hatten die Tiere noch nie und so schüttelten sie den Kopf und sagten: „Noch nie haben wir jemanden gesehen, der hässlicher war als du!“

Da liefen dem Entlein zwei dicke Tränen das Gefieder herunter, und es watschelte weiter, bis es schließlich zum Häuschen einer alten Bäuerin kam. Diese hielt es für eine Gans, denn ihre Augen waren nicht mehr die jüngsten. „Ich werde dich in einen Käfig sperren. Gänseeier sind etwas sehr Feines!“, murmelte sie. Aber das Entlein legte keine Eier. Das Huhn der Bäuerin warnte das hässliche Entlein: „Sieh zu, dass du Eier legst, sonst macht die Alte einen Gänsebraten aus dir!“ Und der Kater zischte: „Hoffentlich landest du in der Röhre!“ Da wurde dem Entlein angst und bange, zumal die Alte es nun auch noch mästen wollte, damit es bald fett und dick würde. Voller Verzweiflung dachte es: „Ich hatte mir so gewünscht, dass mich hier jemand lieb haben würde, doch stattdessen werde ich in der Röhre enden.“

Daher lief es, als eines Nachts die Käfigtür offen geblieben war, schnell davon. Es rannte den ganzen Tag, bis es an ein Schilfdickicht kam, in dem es sich versteckte: „Wenn mich keiner lieb hat, bleibe ich für den Rest meines Lebens in diesem Versteck!“ Das Schilfdickicht lag an einem Teich, so dass das Entlein genügend Futter fand und allmählich zur Ruhe kam. Doch war die Einsamkeit sehr schmerzhaft.

Eines schönen Tages blickte es in den Himmel und sah einen Schwarm schöner weißer Vögel vorüberziehen, die mit ihren schlanken, biegsamen Hälsen und den gelben Schnäbeln majestätisch aussahen. „Einen einzigen Tag nur möchte ich so schön sein wie diese Vögel!“, sagte es und blickte ihnen sehnsuchtsvoll nach.

Der Winter kam über das Land, und das Schilfdickicht gefror, so dass das Entlein keine Nahrung mehr fand. Es verließ sein Versteck, um im Schnee nach etwas Essbarem zu

²²¹ Hübner 2001, S. 232-237.

suchen. Doch es war viel zu schwach und blieb bald entkräftet und frierend im Schnee liegen. Da kam zum Glück ein Bauer übers Feld und sah das arme Tier, nahm es und steckte es in die Jackentasche. „Das werde ich den Kindern mitbringen. Sie werden es versorgen. Das arme Tierchen ist ja ganz verfroren!“, sagte der gute Mann.

Die Bauerskinder freuten sich über den kleinen Gast und kümmerten sich liebevoll um das hässliche Entlein, so dass es den kalten Winter überleben konnte.

Im Frühjahr war es groß geworden, dass der Bauer es zu dem Schilfdickicht zurückbrachte. Glücklich sprang das Entlein in den Teich, doch als es seinen Kopf über das Wasser beugte, wie staunte es da: „Bin ich das? Wie kann ich mich so verändert haben?“ Das Spiegelbild zeigte ihm, dass aus ihm ein stolzer, weißer Schwan geworden war.

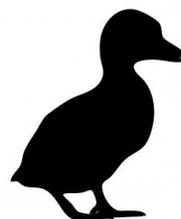
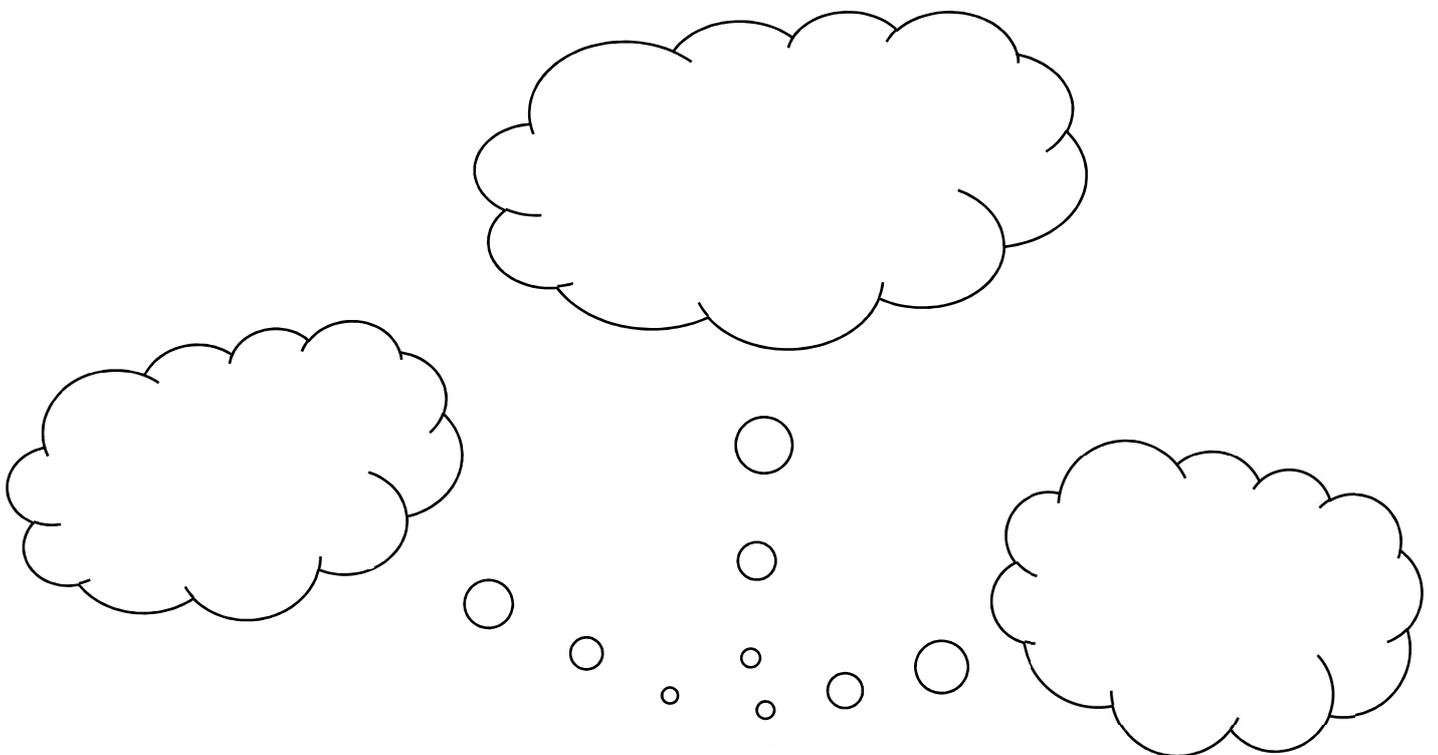
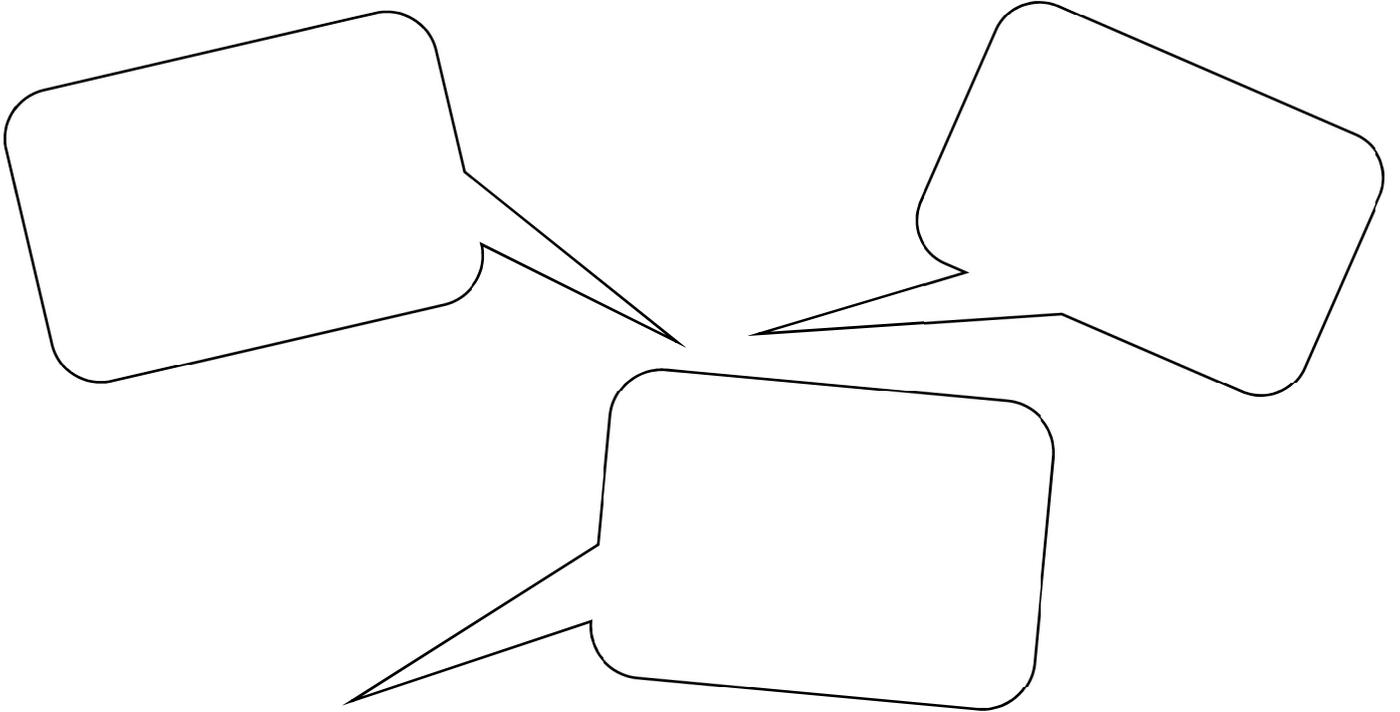
Bald kehrten die Schwäne aus dem Süden zurück und ließen sich an dem Teich nieder. Da schwamm das Entlein schüchtern auf sie zu, und als sie es bemerkten, nahmen sie es in ihre Mitte und sprachen: „Wir sind Schwäne, und du bist einer von uns. Wo bist du nur die ganze Zeit gewesen?“ „Das ist eine lange Geschichte!“, murmelte der junge Schwan beglückt.

Von diesem Tag an schwamm er mit den anderen Schwänen auf dem Teich. Und eines Tages vernahm er die Kinder am Ufer, die riefen: „Schaut, dort ist ein junger Schwan! Wie schön er ist! Er ist der schönste von allen!“

Material Y: Ausgrenzung und Diskriminierung

Das hässliche Entlein von Hans Christian Andersen

Was denkt das kleine Entlein? Was sagen die anderen Tiere zu diesem? Schreibe auf!



***„Die Bauerskinder freuten sich über den kleinen Gast
und kümmerten sich liebevoll um das hässliche Entlein,
so dass es den kalten Winter überleben konnte.“***

Material Z: Positionierungsspiel²²²

Arbeitsblatt: Rollenkarten

<p>Du und deine zwei Brüder wohnen in einem großen Haus mit einem sehr schönen Garten und einem Pool. Euer Vater ist Bankdirektor. Eure Mutter kümmert sich um das Haus und die Familie.</p>	<p>Du lebst in einem Waisenhaus, seit du ein Baby warst. Du weißt nicht, wer deine Eltern sind.</p>
<p>Seit deiner Geburt hast du eine Behinderung und sitzt im Rollstuhl. Zusammen mit deinen Eltern und deiner Schwester wohnst du in einer Stadtwohnung.</p>	<p>Deine Eltern sind mit dir nach Deutschland gekommen, um sich vor dem Krieg in Syrien in Sicherheit zu bringen. Seit drei Jahren bist du in Deutschland. Du weißt nicht, ob ihr wieder nach Syrien zurück gehen kannst.</p>
<p>Du bist hier in dieser Stadt geboren, deine Eltern sind aus Asien eingewandert. Sie betreiben ein schönes Restaurant in der Stadt. Nach der Schule hilfst du oft deinen Eltern im Restaurant.</p>	<p>Du hast eine Lernbehinderung und bist deshalb in der Schule zwei Jahre zurück. Du bist älter und größer als die anderen Kinder. Deine Eltern arbeiten beide und haben nicht viel Zeit, um dir bei den Hausaufgaben zu helfen.</p>
<p>Du bist mit deinen Eltern vor fünf Jahren aus Polen nach Deutschland gekommen. Du hast zwei kleine Geschwister, auf die du nach der Schule aufpassen musst, während deine Eltern arbeiten.</p>	<p>Du lebst in einem Bauernhaus auf dem Land. Dein Vater ist Bauer und deine Mutter kümmert sich um Kühe, Gänse und Hühner. Du hast drei Brüder und eine Schwester.</p>
<p>Du bist acht Jahre alt und das jüngste von drei Kindern. Deine Familie wohnt in einer kleinen Wohnung. Dein Vater ist Mechaniker, aber zurzeit ist er arbeitslos. Deshalb habt ihr nicht viel Geld. Aber dein Vater hat mehr Zeit, um mit dir zu spielen.</p>	<p>Du bist nach Deutschland gekommen, als du ein Baby warst. In eurem Wohnviertel, wo dein Vater ein Geschäft hat, leben viele Einwanderer. Du sprichst Türkisch und Deutsch und übersetzt oft für deine Mutter und deine Großmutter.</p>
<p>Du bist mit deinem Bruder aus Afghanistan nach Deutschland vor dem Krieg geflohen. Seit einem Monat bist du in Deutschland und wohnst in einer Unterkunft für Flüchtlinge. Du kannst nur ein paar Sätze auf Deutsch sprechen.</p>	<p>Du lebst mit deiner Familie in einem großen Haus hier in dieser Stadt. Du wirst nächstes Jahr auf das Gymnasium gehen. Deine Eltern unterstützen dich.</p>

²²² In Anlehnung an: Institut für Menschenrechte 2002, S. 132.

<p>Deine Eltern sind beide Ärzte in einem Krankenhaus. Sie wünschen sich sehr, dass du auch ein Arzt wirst.</p>	<p>Als du ein Baby warst, wurdest du von einem homosexuellen Ehepaar adoptiert. Deine Eltern haben dich sehr lieb und sind stolz auf dich.</p>
<p>Deine Mutter ist bei deiner Geburt gestorben. Dein Vater hat wieder geheiratet und du lebst mit ihm, deiner Stiefmutter und ihren zwei Töchtern zusammen. Sie sind Teenager und du bist acht Jahre alt. Dein Vater ist Rechtsanwalt.</p>	<p>Du bist vor drei Monaten alleine nach Deutschland gekommen. Du weißt nicht, wo deine Eltern sind. Du wohnst in einer Wohngemeinschaft für Flüchtlingskinder. Du lernst langsam Deutsch.</p>
<p>Du bist seit deiner Geburt blind. Du lebst mit deiner Mutter in einer kleinen Wohnung. Deinen Vater hast du nie kennengelernt. Deine Mutter ist Krankenschwester. Während sie arbeitet, kümmert sich deine Oma um dich. Du gehst auf eine Blindenschule und du hast einen Blindenhund.</p>	<p>Deine Religion ist das Judentum. Du gehst einmal in der Woche in die Synagoge (=jüdische Kirche). Nach der Schule hast du oft Zeit, mit Freunden zu spielen. Du wohnst mit deiner Familie in einem Haus mit Garten.</p>

Situationen und Ereignisse²²³

Die folgenden Aussagen werden von der Fachkraft laut vorgelesen. Nach jeder Aussage wird jedes Mal eine Pause gemacht, damit die Kinder ihre Schritte nach vorn machen und sich umsehen können, wo sie im Vergleich zu den anderen stehen.

1. Du und deine Familie habt immer genug Geld, um eure Bedürfnisse zu erfüllen.
2. Du lebst in einem Haus.
3. Du wirst nicht gehänselt oder ausgeschlossen, weil du anders aussiehst oder eine Behinderung hast.
4. Die Menschen, mit denen du zusammenlebst, fragen dich bei wichtigen Entscheidungen, die dich betreffen, nach deiner Meinung.
5. Du kannst deinen Geburtstag mit deiner ganzen Familie feiern.
6. Du hast keine Angst, von der Polizei angehalten zu werden.
7. Du lebst mit Erwachsenen zusammen, die dich lieben und immer nur dein Bestes wollen.
8. Du hast nie das Gefühl, dass du diskriminiert wirst, weil du oder deine Eltern woanders herkommen, einer anderen Kultur angehören, einen anderen Hintergrund oder eine andere Religion haben.
9. Du kannst einmal im Jahr mit deiner Familie zusammen verreisen und Urlaub machen.
10. Du kannst Freundinnen und Freunde zum Essen oder Übernachten zu dir nach Hause einladen.
11. Du kannst dich auf Deutsch gut unterhalten.
12. Wenn du mit der Schule fertig bist, kannst du einen Beruf wählen, der dir Freude macht oder studieren.
13. Du hast keine Angst, auf der Straße, in der Schule oder in deinem Wohnviertel gehänselt oder angegriffen zu werden.
14. Du siehst im Fernsehen oder in Filmen oft Menschen, die so aussehen und leben wie du.
15. Du gehst mindestens einmal im Monat mit deiner Familie ins Kino, in den Zoo, ins Museum, aufs Land oder irgendwo andershin, wo es Spaß macht.
16. Deine Eltern, Großeltern und sogar Urgroßeltern sind alle in diesem Land geboren.
17. Du bekommst immer neue Kleidung und Schuhe, wenn du es möchtest.
18. Du hast reichlich Zeit und Freunde zum Spielen.
19. Du hast Zugang zu einem Computer und kannst im Internet surfen.
20. Du wirst für das, was du kannst, anerkannt und ermutigt, all deine Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

²²³ In Anlehnung an: Institut für Menschenrechte 2002, S. 132.

Material AA: Die drei Schmetterlinge²²⁴ (Märchen aus Albanien)

Es waren einmal drei Schmetterlinge: ein weißer, ein gelber und ein roter.

An einem schönen Frühlingstag tanzten und spielten sie über der großen Wiese und gaukelten von Blüte zu Blüte. Sie waren so in ihr Spiel vertieft, dass sie gar nicht merkten, dass dunkle Wolken aufzogen und die Sonne verdunkelten.

Plötzlich blitzte und donnerte es, und die ersten Regentropfen fielen.

Die drei Schmetterlinge mussten schnell Schutz vor dem Regen suchen. Sie flogen zu einer weißen Lilie und sagten: „Nimm uns bitte in Schutz, sonst werden wir ganz nass!“

Die Lilie antwortete: „Den weißen Schmetterling will ich gerne aufnehmen. Aber den roten und den gelben Schmetterling nicht.“ Da sagte der weiße Schmetterling: „Ohne meine Freunde will ich auch nicht bei dir bleiben.“

Und zusammen flogen sie weiter.

Sie kamen zu einer gelben Tulpe und fragten sie: „Willst du uns bei dir aufnehmen?“ Die Tulpe antwortete: „Den gelben Schmetterling, der so aussieht wie ich, nehme ich gerne auf. Aber den weißen und roten mag ich nicht.“ Da wollte der gelbe auch nicht bleiben, und sie flogen zusammen weiter.

Inzwischen regnete es schon stärker und die Schmetterlinge konnten kaum noch fliegen. Da kamen sie zum roten Klatschmohn und fragten ihn: „Willst du uns bei dir aufnehmen?“

Der antwortete: „Den roten Schmetterling nehme ich gerne auf. Aber für den weißen und den gelben habe ich keinen Platz.“

Da sagten die Schmetterlinge: „Dann wollen wir lieber zusammen nass werden!“

Das hörte die Sonne hinter den Wolken. Ihr taten die drei Freunde, die so fest zusammenhielten, leid. Sie schickte ihre Strahlen aus, die die Wolken durchbrachen und den drei Schmetterlingen ganz schnell die Flügel trockneten. Über der Blumenwiese spannte sich ein wundervoller Regenbogen.

Vor Freude tanzten die drei für die Sonne ihren schönsten Schmetterlingstanz.

²²⁴ Hofinger 2016.

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.
4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Donnersdorf, den 23.06.2022

A handwritten signature in blue ink that reads "B. Bawn". The signature is written in a cursive style and is centered within a light pink rectangular highlight.