





Zeitschriftenartikel

Begutachtet

Koordinator*in:

PD Dr. Astrid Wonneberger
HAW Hamburg, Deutschland 

Redaktion

J.Georg Brandt 
PD Dr. Astrid Wonneberger 
HAW Hamburg, Deutschland 

Erhalten: 30. November 2023

Akzeptiert: 17. Januar 2024

Publiziert: 24. April 2024

Datenverfügbarkeit:


Alle relevanten Daten befinden sich innerhalb der Veröffentlichung.

Interessenskonfliktstatement:

Die Autorinnen erklären, dass ihre Forschung ohne kommerzielle oder finanzielle Beziehungen durchgeführt wurde, die als potentielle Interessenskonflikte ausgelegt werden können.

Lizenz:

© Tania Lauenburg, PD Dr. Astrid Wonneberger.

Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY SA 4.0). 

Empfohlene Zitierung:

Lauenburg, Tania, und Astrid Wonneberger (2024) All Around Me. Ein partizipatorisches Ausstellungsformat für Schüler*innen zur Erforschung von Familiengeschichte(n) und -kulturen. *STANDPUNKT : SOZIAL* 34 (1), 2024, Postmigrantische Familienkulturen – Ausgewählte Forschungsergebnisse aus dem Projekt POMIKU, S. 1-28.

DOI: <https://doi.org/10.15460/spsoz.2024.34.1.167>

Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung




und Projektfond Kultur und Schule



All Around Me

Ein partizipatorisches Ausstellungsformat für Schüler*innen zur Erforschung von Familiengeschichte(n) und -kulturen

Tania Lauenburg^{1*} und Astrid Wonneberger^{2*} 

- 1 Tania Lauenburg, künstlerische Leiterin der theater altonale
- 2 PD Dr. Astrid Wonneberger, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, HAW Hamburg 

* Korrespondenz: redaktion-standpunktsozial@haw-hamburg.de

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt das Projekt „All Around Me“ vor, ein innovatives künstlerisches Ausstellungsformat, das von der Künstlerin Tania Lauenburg gemeinsam mit dem Regisseur Evgeni Mestetschkin geleitet und von August bis Dezember 2019 in einer 2. Klasse einer Grundschule im Hamburger Bezirk Eimsbüttel durchgeführt wurde. Das Projekt hatte zum Ziel, in einem schulischen Setting, das durch eine Vielfalt sprachlicher und kultureller Hintergründe geprägt ist, Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund anzuleiten, als Forscher*innen und Ausstellungsmacher*innen ihre eigene Familiengeschichte und -kultur zu untersuchen, zu reflektieren und in einem Ausstellungsformat einem breiteren Publikum zu präsentieren. Ergebnisse der Begleitforschung deuten darauf hin, dass dieses Format gute Möglichkeiten bietet, eine Zugangsmöglichkeit zu interkulturellem Verstehen zu bieten sowie interkulturelle und andere Kompetenzen der beteiligten Schüler*innen zu fördern.

Schlagwörter: Ausstellungsformat, Postmigration, Lenzsiedlung, Grundschule Vizelinstraße

All Around Me

Ein partizipatorisches Ausstellungsformat für Schüler*innen zur Erforschung von Familiengeschichte(n) und -kulturen

Tania Lauenburg und Astrid Wonneberger



Einleitung

Im Jahr 1996 formulierte die Kultusministerkonferenz (KMK) zum ersten Mal Empfehlungen „zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“, die einer durch wachsende Globalisierung und Migrationsbewegungen zunehmenden kulturellen Pluralisierung unserer Gesellschaft Rechnung tragen sollen. In diesem Kontext wurde interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule definiert, zu der u. a. die Förderung von interkulturellen Kompetenzen im Unterricht und durch außerunterrichtliche Aktivitäten gehören soll. Auch Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern sollen auf diese Weise gefördert werden, um „eine Kultur der Wertschätzung und Anerkennung“ zu entwickeln (Kultusministerkonferenz 1996/2013: 2, 4). Dass diese Empfehlung nach wie vor aktuell ist, zeigt u. a. eine Forderung der GEW 2020 nach mehr interkultureller Bildung und einer größeren Vermittlung und Wertschätzung der verschiedenen Herkunftskulturen junger Menschen in den Schulen. Hintergrund hierfür waren Erkenntnisse aus einer Sonderauswertung der PISA-Studie 2020: Auch wenn die 15-Jährigen in Deutschland in der PISA-Studie in den „Globalen Kompetenzen“ im internationalen Vergleich insgesamt überdurchschnittlich abschnitten, zeigte die Befragung gleichzeitig, dass sich die Jugendlichen vergleichsweise wenig für andere Kulturen und globale Probleme interessierten (GEW 2020).

In der Erziehungswissenschaft hat sich vor diesem Hintergrund die interkulturelle Pädagogik als eine eigene Fachrichtung etabliert, häufig mit problemorientiertem Fokus (Gao 2009: 5-6, 9). Zahlreiche Handreichungen, Konzepte, Projekte und Publikationen sind seitdem zu diesen Themenfeldern erschienen, und viele Ideen haben in den schulischen und außerschulischen Alltag Einzug gefunden (s. als Übersicht z. B. DIPF 2022). Im Zusammenhang mit interkultureller Bildung wird auch die Rolle von Kunst und künstlerischen Projekten diskutiert und als Möglichkeit gesehen, eine Zugangsmöglichkeit zu interkulturellem Verstehen zu bieten bzw. interkulturelle Kompetenzen zu fördern (z. B. Vogler 2004, Gao 2009, Herschbach 2015).

Bei dem Projekt „All Around Me“ handelt es sich um ein solches innovatives Ausstellungsformat, das dem künstlerischen Bereich zugeordnet werden kann. Konzipiert von der Künstlerin Tania Lauenburg und gemeinsam mit dem Regisseur Evgeni Mestetschkin geleitet, wurde es von August bis Dezember 2019 in einer 2. Klasse einer Grundschule im Hamburger Bezirk Eimsbüttel

durchgeführt. Das Projekt hatte zum Ziel, in einem schulischen Setting, das durch eine Vielfalt sprachlicher und kultureller Hintergründe geprägt ist, Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund anzuleiten, als Forscher*innen und Ausstellungsmacher*innen ihre eigene Familiengeschichte und -kultur zu untersuchen, zu reflektieren und in einem Ausstellungsformat einem breiteren Publikum zu präsentieren. Die Aufgaben waren so angelegt, dass ein intergenerationaler Dialog zwischen Kindern, Eltern und weiteren Familienangehörigen, die ebenfalls einbezogen werden konnten, angeregt wurde. Durch den Austausch der gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen in der Klasse und durch die Beschäftigung mit der kulturellen Vielfalt des Familienlebens der Mitschüler*innen sollten die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmenden weiterentwickelt und der Zusammenhalt der Klasse gefördert werden. Darüber hinaus erhofften sich die Projektleiter*innen eine Förderung weiterer Kompetenzen, insbesondere Forschungs-, Präsentations- und Moderationskompetenzen, darüber hinaus intergenerationales Verständnis sowie Wissen und Kenntnisse der Geografie und der eigenen Familiengeschichte.

Im Folgenden werden der Projektort, der Prozess der Durchführung sowie die Ergebnisse der Beobachtungen der Projektleiter*innen, der anschließenden Befragungen und Reflexionen vorgestellt, um daraus Hinweise für den Erfolg des Ausstellungsprojekts im Sinne der Forderungen der KMK abzuleiten und zu zeigen, welches Potenzial diese Art von Projekten im Hinblick auf die o.g. Kompetenzerreichung und Ziele haben können.

Das partizipatorische Ausstellungsformat „All Around Me“ entstand im Rahmen des Moduls „Forschen“ im Masterstudiengang Angewandte Familienwissenschaften an der HAW Hamburg (zum Studienprogramm siehe Familienwissenschaften Hamburg – Website 2022). Es war eingebettet in das Forschungsprojekt „POMIKU – Postmigrantische Familienkulturen“, ein Verbundprojekt der HAW Hamburg, der Universität Hamburg sowie dem Lenzsiedlung e.V., das von 2018 bis 2022 vom BMBF gefördert wurde. Ziel des Projekts war die Erforschung von Familienkulturen in einer postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel der Großwohnsiedlung Lenzsiedlung im Bezirk Hamburg Eimsbüttel (s. ausführlich POMIKU Webseite 2022, POMIKU – Postmigrantische Familienkulturen 2022).

Der Durchführungsort Das Projekt „All Around Me“ fand an der Grundschule Vizelinstraße statt, die im direkten Umfeld der Lenzsiedlung im Hamburger Bezirk Eimsbüttel liegt, einer Großwohnsiedlung, die zwischen 1974 und 1984 als Projekt des sozialen Wohnungsbaus errichtet wurde. Auf einer Fläche von 7,6 ha leben in der Wohnanlage im Jahr 2020 rund 3.000 Menschen, darunter mit 28% relativ viele Haushalte mit minderjährigen Kindern (Vergleich Hamburg gesamt: 18%). Über 72% der Bewohner*innen weisen einen Migrationshintergrund auf. Die kulturelle Vielfalt der Lenzsiedlung wird von Menschen aus über 60 unterschiedlichen Herkunftsländern geprägt (Statistikamt Nord 2021).

In den späten 1980er und bis in die frühen 2000er Jahre war die Siedlung geprägt von sozialen Problemen und Konflikten, durch die sie den Ruf eines „sozialen Brennpunkts“ bekam. Durch verschiedene Maßnahmen, u.a. durch eine engagierte Sozialarbeit vor Ort und eine ab dem Jahr 2000 durchgeführte Quartiersentwicklung, konnten die Lebensqualität und das Image der Lenzsiedlung erheblich verbessert werden. Allerdings hängt der Siedlung immer noch das Bild eines „Problemviertels“ an, insbesondere bei Bewohner*innen in benachbarten Gebieten, wie Bewohner*innen der Lenzsiedlung immer wieder berichten (s. ausführlich Wonneberger et al. 2021).

Da die Grundschule Vizelinstraße im direkten Umfeld der Lenzsiedlung liegt, erreichte dieses Kunstprojekt auch Familien aus der Großwohnsiedlung: fünf Schüler*innen, ein Viertel der insgesamt zwanzigköpfigen 2. Klasse, wohnten mit ihren Familien in der Lenzsiedlung, alle anderen kamen aus anliegenden Vierteln des Bezirks Eimsbüttel, insbesondere aus dem Stadtteil Lokstedt. Das demografische Profil dieser Gebiete ist durch einen im Vergleich zur Lenzsiedlung (s. o.) kleineren Anteil an Bewohner*innen mit Migrationshintergrund (Lokstedt 31%, Bezirk Eimsbüttel 29%) und Familien mit minderjährigen Kindern geprägt (Lokstedt 19%, Bezirk Eimsbüttel 17%).

Die teilnehmende Klasse bestand insgesamt aus neun Jungen und elf Mädchen im Alter von sieben bzw. acht Jahren. Die Hälfte der Schüler*innen hatte mindestens einen Elternteil mit Migrationshintergrund¹. Die Herkunftsländer der migrierten Eltern oder Großeltern waren Pakistan, Iran, Afghanistan, Kroatien, Griechenland, die Türkei, Indonesien und die Schweiz. Drei der zehn Familien mit Migrationshintergrund hatten jeweils einen deutschstämmigen Elternteil. Zwei Familien waren muslimischen Glaubens und besuchten wöchentlich die Fazl-e-Omar-Moschee, die im direkten Umfeld der Schule und dem Zuhause der Familien liegt.

Projektdurchführung

Das partizipatorische Ausstellungsformat „All Around Me“ fand im Jahr 2019 über insgesamt vier Monate statt und beinhaltete eine Projektwoche (12.08.-16.08.2019) mit neun Wochenstunden sowie anschließend je anderthalb Stunden pro Woche zwischen Mitte August bis Mitte Dezember. Der gesamte Umfang des Projekts betrug 35 Wochenstunden und fand im Regelunterricht in den Fächern Englisch, Deutsch und Theater statt. Geleitet wurde das Projekt von dem Regisseur Evgeni Mestetschkin und der Künstlerin Tania Lauenburg. Die Durchführung erfolgte zusammen

1 Als Definition nutzen wir die aktuelle Begriffsbestimmung des Statistischen Bundesamtes, die eine Person dann zu „Personen mit Migrationshintergrund“ zählt, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde“ (Statistisches Bundesamt 2022).

mit der Klassenlehrerin in den für das Projekt freigegebenen Unterrichtszeiten, zeitweise wurde das Team durch einen Schulsozialpädagogen unterstützt. Die zwanzig Schüler*innen, die das Ausstellungsformat aktiv gestalteten, gingen in eine Englisch-Immersionklasse². „All Around Me“ fand daher auf Deutsch und Englisch statt.

Durch die Klassenlehrerin als Vermittlerin konnte schon ab der ersten Begegnung zwischen den Projektleiter*innen und den Schülern*rinnen ein kooperatives Miteinander entstehen. Außerdem konnte auf Vorkenntnisse der Schüler*innen aufgebaut werden:

In dem Projekt „All About Me“ hatten sich die Schüler*innen im ersten Schuljahr bereits gegenseitig ihre Familien, Hobbys, Schulwege u. a. vorgestellt, wodurch eine Grundlage für den Austausch über identitätsbildende Faktoren gelegt worden war. Hilfreich war auch, dass die Klassenlehrerin darin geschult war, komplexe Inhalte in kindgerechter Sprache zu vermitteln und dabei sowohl Alter als auch vielfältige sprachliche Hintergründe der Kinder zu berücksichtigen. Die einzelnen Module von „All Around Me“ wurden vorrangig audiovisuell an die Schüler*innen herangetragen. So konnte trotz unterschiedlicher Sprachkompetenzen allen Schüler*innen eine aktive und produktive Teilnahme ermöglicht werden.

Vor dem eigentlichen Projektstart wurden die Zustimmung der Schulleitung eingeholt, die Eltern der teilnehmenden Klasse über einen Elternbrief über das Forschungsprojekt informiert und dazu eingeladen, ihr Kind als Forscher*in und Ausstellungsmacher*in zu unterstützen. Darüber hinaus wurde das Projekt auch bei einem Elternabend vorgestellt, an dem die Eltern bereits einige Materialien erhielten, anhand derer die Kinder später Teile der folgenden vier Module durchführten.

Modul 1: Familienfeier

Diese Aufgabe richtete sich an Eltern und Kinder. Sie bestand für die Eltern darin, einen für eine Familienfeier festlich gedeckten Tisch zu zeichnen, und zwar aus einer Zeit, als sie selbst sieben oder acht Jahre alt waren, so wie ihr Kind heute. Anschließend sollten sie anhand ihrer Zeichnung ihrem Kind von der damaligen Familienfeier erzählen. Parallel zu dieser Aufgabe fotografierten und zeichneten die Kinder heutige Festmahltsche ihrer Familienfeiern aus der Vogelperspektive. In der späteren Ausstellung „All Around Me“ wurden die Zeichnungen der Kinder den jeweiligen Zeichnungen ihrer Elternteile gegenübergestellt (s. Abb. 1 auf nächster Seite).

² Englisch-Immersionklassen sind Klassen, in denen der Unterricht in einigen Fächern auf Englisch stattfindet. In Hamburg gibt es diese Art von Unterricht seit einigen Jahren in ausgewählten Grundschulen in verschiedenen Stadtteilen, darunter auch die Grundschule Vizelinstraße.

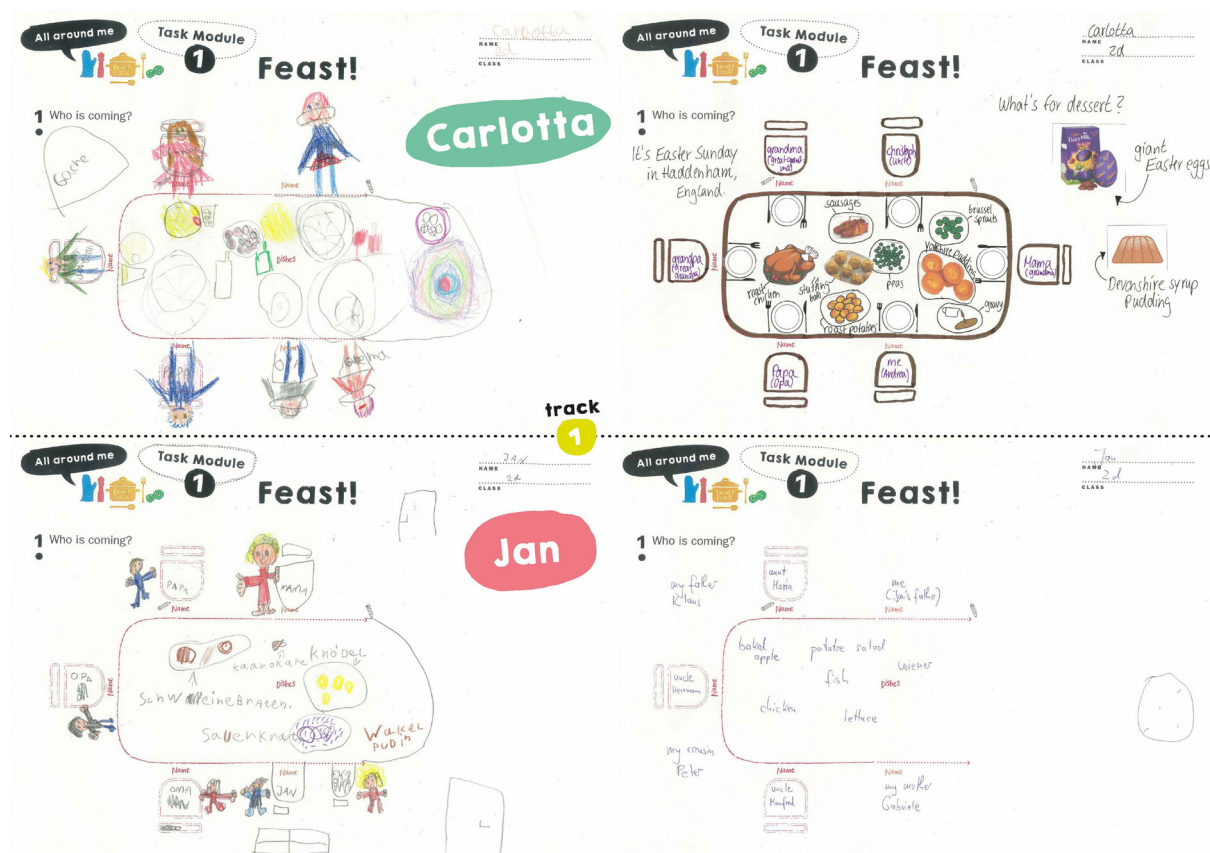


Abb.1 Festmahlzeichnungen von zwei Kindern und ihren Eltern

Das künstlerische Format diente hier als Erzählanlass, um sich in einem ersten Schritt innerhalb der Familien und später mit den Mitschüler*innen über Familienfeiern heute und damals sowie in verschiedenen Ländern und Kulturen auszutauschen und darüber kulturelle Unterschiede kennenzulernen. Auch Unterschiede zwischen den Generationen, kulturelle Veränderungen im zeitlichen Verlauf und/oder im Zuge des Migrationsprozesses in Form von unterschiedlichen Ausgestaltungsformen in Deutschland und dem jeweiligen Herkunftsland sollten hierüber erkannt und reflektiert werden.

Die ursprüngliche von den Projektleiter*innen gehegte Befürchtung, dass die Familien sich nicht darauf einlassen würden, Zeichnungen ihrer Familienfeiern anzufertigen, trat nicht ein. Zwar zögerten einige Kinder mit der Anmerkung „Ich kann gar nicht zeichnen!“, doch konnten auch diese dazu ermutigt werden, die Aufgabe zu übernehmen, und so beteiligte sich schließlich jedes Kind mit einem eigenen Bild. Bis auf eine Ausnahme malte auch je ein Elternteil eine Familienfeier. Bei zwei Kindern beteiligten sich sogar beide Eltern, sodass insgesamt 21 Zeichnungen von Eltern vorlagen.

Modul 2: Familienrituale

In diesem Modul sammelten die Schüler*innen verschiedene Familienrituale. Als Einstieg in die Aufgabe wurden die Schultische zu einer großen Tafel zusammengeschoben, an der alle Kinder Platz nahmen. Ein Schüler ging von Kind zu Kind, um O-Töne von ihnen zu Familienritualen mit einem Tonbandgerät aufzunehmen. Gefragt wurde z. B. nach Tischsprüchen, die am Esstisch in den Familien gesprochen würden, nach Lieblings Speisen, Geburts-, Geburtstags- oder Schlafliedern oder anderen Gute-Nacht-Ritualen, die sich die Kinder auf diese Weise gegenseitig vorstellten. Auch mit dieser Aufgabe war das Ziel verbunden, unterschiedliche Familienkulturen – hier in Form von weiteren Ritualen und Traditionen – kennenzulernen.

Modul 3: Lieblingsorte

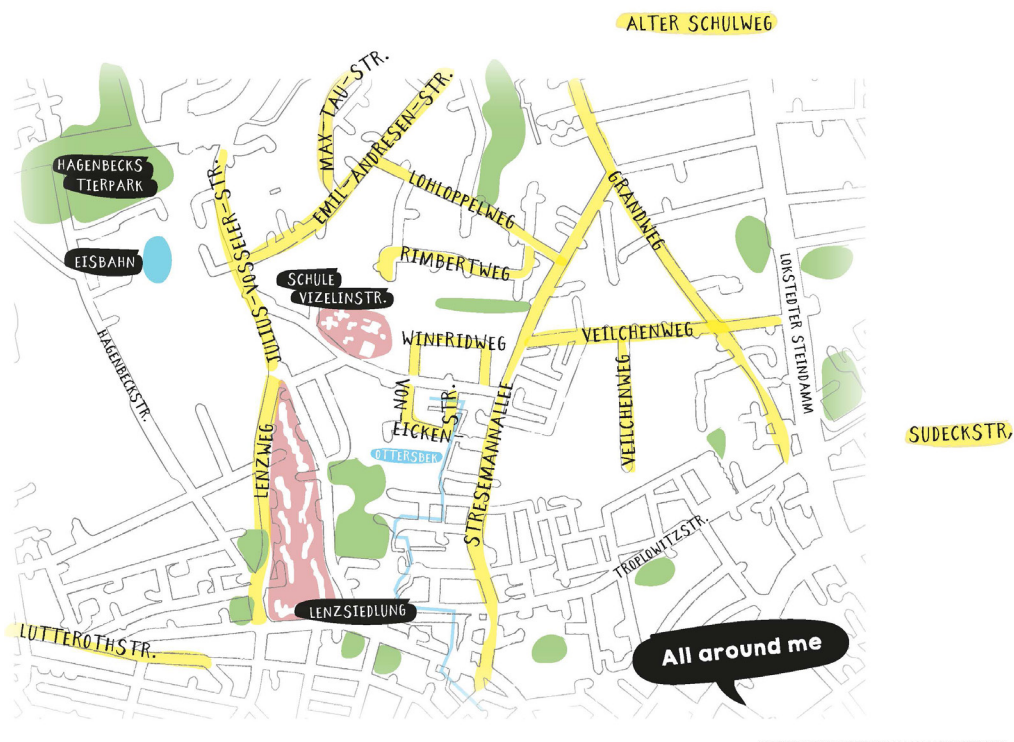


Abb. 2: Netzwerkkarte (Grafik: Stephanie Dönhöler)

Um den Kindern bewusst zu machen, welche Aspekte außerhalb ihrer Familie ihr Leben und damit auch ihre Identität beeinflussen können und welche unterschiedlichen Sozialisationsorte es gibt, wurden die Kinder im dritten Modul nach besonders wichtigen und Lieblingsorten in der näheren Umgebung gefragt. Als Material wurde hierfür ein auf das direkte Umfeld der Schule reduzier-

ter Grundriss vom Bezirk Eimsbüttel angefertigt, der nur die Straßen zeigte, in denen die Kinder wohnten. Dieser vereinfachte Grundriss, der am Smartboard für alle sichtbar war, wurde dazu verwendet, die Kinder zunächst an das Kartenlesen heranzuführen. Angewendet wurden diese neuen Kenntnisse, indem die Schüler*innen ihre Wohnorte mit orangenen Klebepunkten auf Arbeitsblättern markierten, die sie im Anschluss erhielten, und sich darüber mit ihren Mitschüler*innen austauschten. Über Fragespiele der Klassenlehrerin, „Wer wohnt in der Vizelinstraße? Wer im Lohkoppelweg?“ erweiterte sich für die Kinder nach und nach der Raum um ihre Schule. Bei einer entsprechenden Antwort durfte ein Kind nach vorne gehen und auf dem darauf projizierten Stadtplan zeigen, wo der/die jeweilige Mitschüler*in wohnte (s. Abb. 2 auf vorheriger Seite).

Nachdem alle Adressen der Kinder über Klebepunkte in dem gemeinsamen Grundriss markiert worden waren, wurden die Kinder aufgefordert, ihre Lieblingsorte in ihren persönlichen Stadtplan einzuzichnen. Dabei wurden sie von der Lehrerin, dem Schulsozialpädagogen und den beiden Projektleiter*innen unterstützt. Eine Woche später stellten die Kinder ihre Stadtpläne mit ihren Lieblingsorten vor und trugen diese in dem gemeinsamen Grundriss am Smartboard ein. So erfuhren die Schüler*innen beispielsweise, dass für einige Mitschüler*innen eine Wiese vor dem Haus



Abb. 3: Netzwerkkarte mit Lieblingsorten (Grafik: Stephanie Dönhöler)

ein bedeutsamer Ort war, da sie dort Kinder aus der Nachbarschaft zum Spielen trafen. Bei einem anderen war ein bestimmter Parkplatz beliebt, da dort die Autos so geordnet stünden. Auch die Skaterbahn, ein Eisladen, der Kinderclub, die Kirche, der Fußballplatz, Hagenbecks Tierpark, der Turn- oder Schwimmverein wurden als wichtige Orte diskutiert, ebenso wie die Fragen, warum welcher Spielplatz einem anderen vorzuziehen sei oder ob ein bestimmtes Krankenhaus mit in den Stadtplan müsse, weil zwei ihrer Mitschüler*innen dort geboren seien.

Die Kinder erfuhren auch, wer schon allein einkaufen gehen darf und welche Familie welchen Einkaufsort bevorzugt. Durch das gegenseitige Vorstellen von individuell wichtigen Orten lernten die Schüler*innen eine Vielfalt von unterschiedlich bedeutsamen alltäglichen Sozialisationsorten und damit sich gegenseitig besser kennen (s. Abb. 3 auf vorheriger Seite).

Modul 4: Globale Netzwerkkarte

In diesem Modul befassten sich die Schüler*innen vertiefend mit ihren verwandtschaftlichen Beziehungen. Die Aufgabe bestand darin, auf einer Weltkarte Mitglieder der erweiterten Verwandtschaft mit Hilfe von Klebepunkten zu verorten. Dies geschah im ersten Schritt zu Hause in jeder Familie der teilnehmenden Schüler*innen, die ihre Eltern, Großeltern und andere Verwandte nach den Wohnorten weiterer Familienmitglieder im In- und Ausland befragten. Anschließend wurden die Einzelkarten im Unterricht zu einer großen, gemeinschaftlichen Netzwerkkarte zusammengefügt. Auf diese Weise wurden die familialen Beziehungen der gesamten Klasse in Hamburg, Deutschland und in die ganze Welt sichtbar (s. Abb. 4 diese Seite).

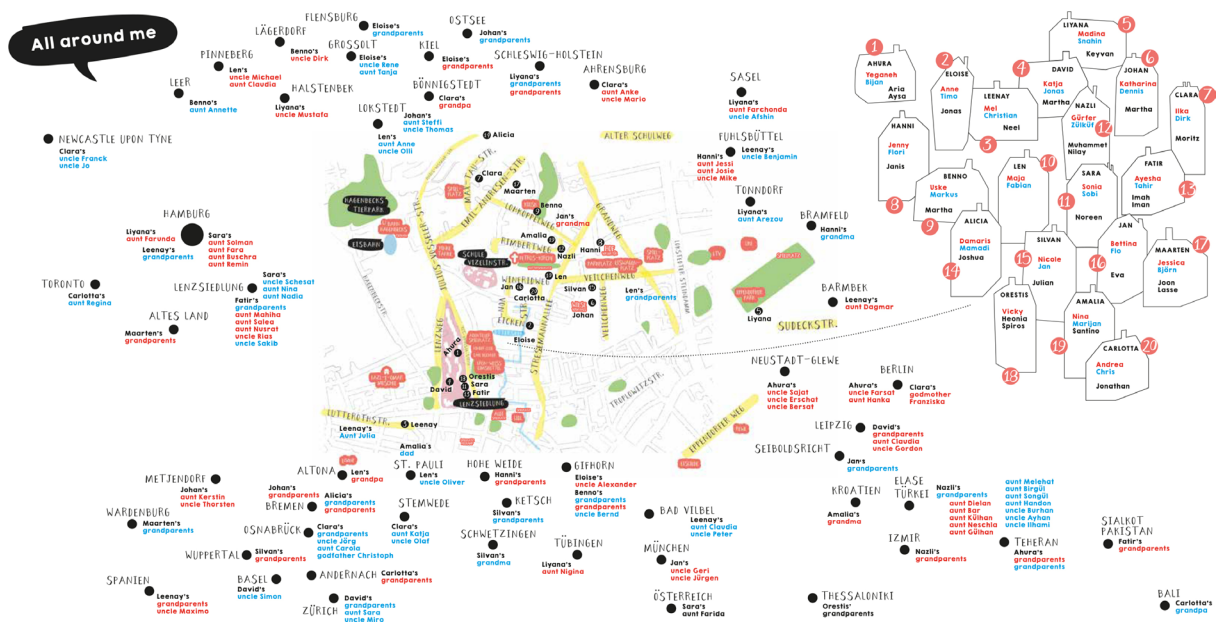


Abb. 4: Netzwerkkarte mit globalen verwandtschaftlichen Beziehungen (Grafik: Stephanie Dönhöler)

Die Ausstellung

Die während des Projekts hergestellten künstlerischen Formate im Rahmen der verschiedenen Module wurden in einer Abschlussausstellung einem Publikum präsentiert.

Zur Ausstellungseröffnung am 13.12.2019 in der Aula und Mensa der Schule kamen ca. einhundert Besucher*innen. Das Publikum bestand überwiegend aus Eltern, Großeltern, Onkel und Tanten, Geschwistern sowie Freund*innen der zwanzig beteiligten Schüler*innen. Die Ausstellung bestand aus zwei atmosphärisch unterschiedlich gestalteten Ausstellungsräumen. Der erste Raum war ausgestattet mit langen Festmahltschen, an denen Familien und Freund*innen gemeinsam essen konnten. Die selbst mitgebrachten Speisen konnten hier gemeinsam verzehrt und eine Galerie von Familienfeier-Festmahlfotos und Zeichnungen der Kinder und ihrer Eltern betrachtet werden (s. Abb. 5 diese Seite).



Abb. 5: Ausstellung mit Festmahltschen (Foto: Thomas Panzau)

Im angrenzenden zweiten Raum lud eine drei mal fünf Meter große, mit goldenem Stoff überzogene quadratische „Weichboden-Insel“ die Betrachter*innen dazu ein, sich hinzulegen und in der Horizontalen die als Plafond unter der Decke hängende großformatige Netzwerkkarte (2.50 x 5.00 Meter) mit den darauf abgebildeten weltweiten familiären Beziehungen der Klasse in entspanntem Zustand auf sich wirken zu lassen (s. Abb. 6 nächste Seite).



Abb. 6: Netzwerkkarte und goldene Insel (Foto: Thomas Panzau)

Die Ausstellung wurde von den Kindern eröffnet. Zwölf von ihnen übernahmen die Moderation und führten in die Ausstellung ein. Eine Mädchengruppe präsentierte dem Publikum eigens für die Ausstellungsöffnung geschriebene Songtexte zum Thema Familie. Im Anschluss erhielten die Besucher*innen von den Kindern zuvor besprochene Audioguides, die durch die Ausstellung führten. Ergänzt wurde der Moderationstext auf den Audioguides durch eingestreute Ausschnitte von persönlichen O-Tönen der Mitschüler*innen zu den jeweiligen Modulen. So waren etwa beim Betrachten der „Familienfestmahl“-Zeichnungen der Kinder und Eltern Erzählungen über verschiedene Tischrituale, Lieblingsessen und Geburtstagslieder zu hören. Auch die Netzwerkkarte mit den Beziehungen der Klasse in die ganze Welt wurde über Erzählungen der Kinder von ihren Lieblingsorten, Gute-Nacht-Liedern und Reiseträumen auf dem Audioguide lebendig (s. Abb. 7 und 8 auf Seite 12).

An zwei weiteren Tagen wurden insgesamt fünf weitere Klassen von einer kleinen Gruppe der beteiligten Schüler*innen durch die Ausstellung geführt, sodass noch einmal ca. einhundert Mitschüler*innen sowie die Schulleitung und weitere Klassenlehrer*innen die Ausstellung anschauten.

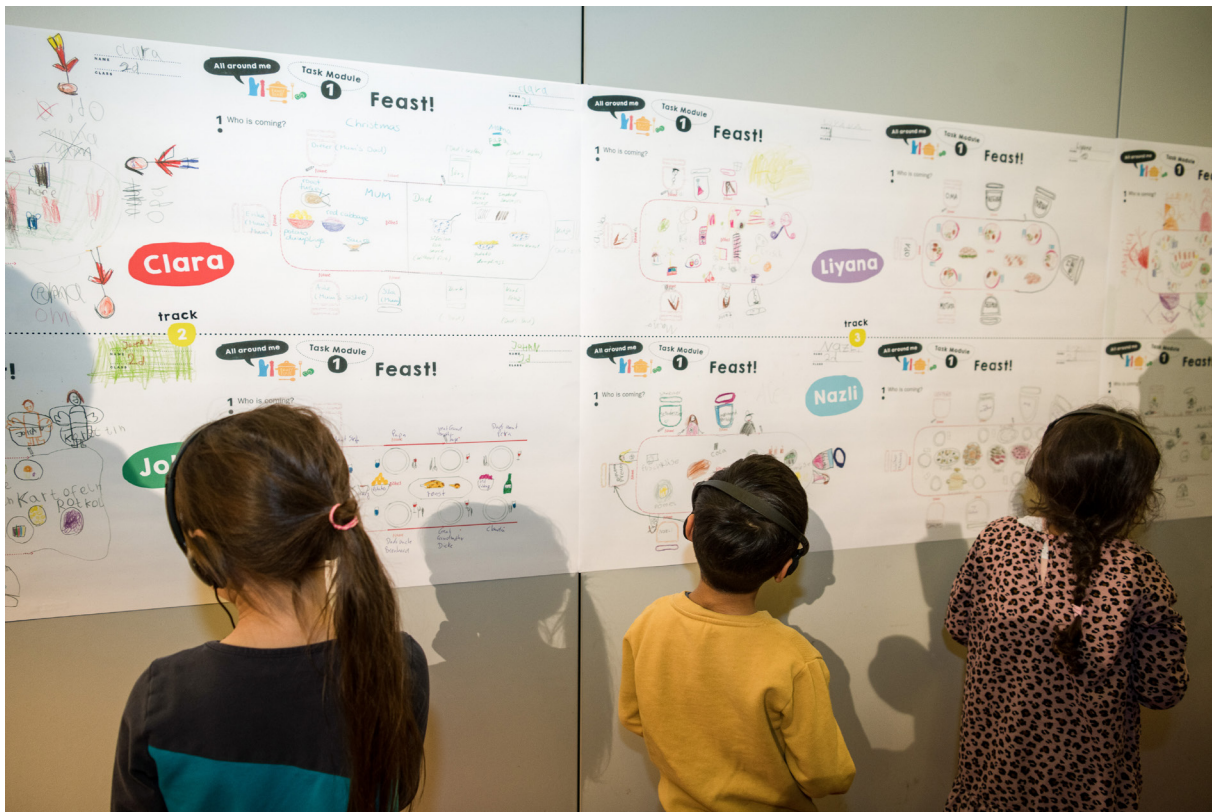


Abb. 7: Ausstellung: Festmahlzeichnungen (Foto: Thomas Panzau)



Abb. 8: Großvater und Enkelin beim Betrachten der globalen Netzwerkkarte (Foto: Thomas Panzau)

Zielerreichung: positive Effekte

Um den Prozess der Planung und Durchführung dieses Ausstellungsprojekts nach Abschluss reflektieren und Hinweise darauf bekommen zu können, inwieweit die benannten Erwartungen erfüllt werden konnten, wurden am Ende des Projekts die zwanzig teilnehmenden Kinder nach ihren Einschätzungen befragt. Dazu setzen sich die Lehrerin, die Projektleiter*innen und die Schüler*innen zusammen und fragten mit Hilfe von Fragekärtchen, die von jeweils einem Kind vorgelesen wurden, nach den Eindrücken und Erinnerungen der Kinder. Nicht jedes Kind gab auf jede Frage Rückmeldung, aber alle Kinder äußerten sich mindestens einmal, und alle Fragen wurden mehrfach beantwortet. Die Nachbesprechungsrunde wurde aufgezeichnet.

Darüber hinaus wurden am Ende der Ausstellung Fragebögen an alle Eltern der teilnehmenden Kinder verteilt, von denen neunzehn beantwortet wurden. Die Fragen waren offen formuliert und beinhalteten u.a. Fragen danach, was den Kindern (aus Sicht der Eltern) und den Eltern gut oder weniger gut am Projekt gefallen hätte, ob sie selbst gern als Kind an einem solchen Projekt teilgenommen hätten, was ihr Kind ihrer Meinung nach über seine Familie gelernt hätte oder was von dem Projekt am besten in Erinnerung geblieben sei.

Zudem fand nach Projektende ein vertiefendes Interview über den Projektverlauf mit der Klassenlehrerin statt, in deren Unterricht das Projekt durchgeführt wurde. In einem weiteren Gespräch wurde die Verzahnung von künstlerischen Projekten und Schule mit der Schulleitung und einer Mitarbeiterin der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) für Kinder und Jugendkultur³ anhand von „All Around Me“ reflektiert, um auch ihre Einschätzungen über den Erfolg des Projekts miteinbeziehen zu können. Schließlich waren auch Beobachtungen, die die beiden Projektleiter*innen während der Durchführung machen konnten, sowie Gespräche mit den beteiligten Schüler*innen aufschlussreich.

Die auf diese Weise erhobenen Daten deuten darauf hin, dass das Projekt insgesamt in mehrfacher Hinsicht als erfolgreich eingeschätzt werden kann. Die teilnehmenden Kinder selbst äußerten sich in der Nachbesprechung am Projektende überwiegend positiv – der einzige Kritikpunkt, der geäußert wurde, war, dass es zu wenig Audioguides gegeben habe. Die am Ende des Projekts befragten Eltern antworteten auf die Frage, ob sie sich wünschen würden, dass ihr Kind noch einmal an einem solchen Projekt teilnimmt, einstimmig mit „ja“. Ein Vater resümierte z. B.:

„Die totale Begeisterung der Kinder hat mir gefallen. Der Ansatz – ich würde ihn als multimedial und multisensitiv bezeichnen – ist gelungen. Ich habe beim Weihnachtsessen sogar mit Kollegen darüber gesprochen.“

³ Die LAG Kinder und Jugendkultur fördert infrastrukturelle Vernetzung sowie den fachlichen Austausch und vertritt die Interessen ihrer Mitglieder (in diesem Fall des Förderers: Projektfonds Kultur & Schule) gegenüber Politik und Verwaltung. Mehr Infos auf der LAG Kinder und Jugendkultur Website.

Eine Mutter fasste abschließend zusammen: „*Alles wird in guter Erinnerung bleiben!*“

Die unterschiedlichen Aspekte, die im Einzelnen von den verschiedenen beteiligten Akteur*innen als positive Effekte wahrgenommen, beobachtet oder in den Befragungen thematisiert wurden, können zum Teil den Bereichen zugeordnet werden, die anfangs angestrebt und von der KMK adressiert worden waren. Dazu gehören insbesondere die Förderung von interkulturellen Kompetenzen, die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, die Förderung von Präsentations- und Moderationskompetenzen und die Steigerung eines intergenerationalen Verständnisses und Wissens über die eigene Familiengeschichte. Darüber hinaus kristallisierten sich aber auch Hinweise darauf heraus, dass das Projekt die Vernetzung von Eltern und Schule befördern sowie das Selbstbewusstsein beteiligter Schüler*innen stärken konnte.

Interkulturelle Kompetenz

Als eins der zentralen Ziele wurde zu Projektbeginn die Förderung interkultureller Kompetenz formuliert. Dieser Begriff ist zwar schon seit spätestens den 1990er Jahren in Wissenschaft, Gesellschaft, Politik etc. aktuell, wird dabei aber oft sehr unspezifisch und inflationär verwendet. Über eine genaue Definition oder spezifisch festgelegte Indikatoren wird noch immer gerungen und diskutiert (vgl. Auernheimer 2013: 7; Mecheril 2013: 15-24). Dabei ist uns als Autorinnen dieses Beitrags die Problematik von essentialistischen Kulturkonzepten und stereotypen Zuschreibungen, die sich oftmals hinter Forderungen nach „interkultureller Kompetenz“ verbergen (vgl. z. B. Mecheril 2013: 19-24, Beer 2017), durchaus bewusst, ebenso wie die Schwierigkeit der „Messbarkeit“ einer solchen Kompetenz. Ein elaboriertes methodisches Design zur fundierten Untersuchung interkultureller Kompetenzen im Rahmen dieses Pilotprojekts war zwar nicht möglich, doch lassen sich aus den erhobenen Daten durchaus einige Hinweise auf die Verbesserung einer solchen Kompetenz ablesen. Dazu legen wir ein generelles Verständnis von interkultureller Kompetenz als die produktive Wahrnehmung von Differenz, Offenheit und Respekt für kulturelle Vielfalt sowie Anerkennung des jeweils Fremden (Gao 2009: 60) zugrunde oder – etwas anders formuliert – eine „sensible[n] Einstellung zu soziokulturellen Unterschieden zwischen Gruppen verschiedener ethnischer, kultureller und religiöser Herkunft“, wie es das Fachreferat Struktur- und Kohäsionspolitik der Europäischen Union (2008: 3) ausdrückt.

Entsprechend wurde im Projektverlauf und in den Befragungen nach Aussagen und Situationen geschaut, die darauf hinweisen, dass die Kinder durch die Projektmitarbeit dazu angeregt wurden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Familien- und Alltagsleben zwischen sich und ihren Mitschüler*innen wahrzunehmen und als „normal“ anzuerkennen.

Diese lassen Rückschlüsse darüber zu, ob und inwieweit Anerkennung, Toleranz, Offenheit und Verständnis für die eigene und für andere Kulturen gefördert sowie eventuell bestehende Vorurteile abgebaut wurden.

Die Diversität der kulturellen Hintergründe der Mitschüler*innen wurde in „All Around Me“ vor allem über die Module 1 und 2 (Familienfeiern und -rituale) sowie 4 (familiäre Netzwerke) aufgegriffen, in denen sich die Schüler*innen gegenseitig und dem Publikum aus ihrem familiären Umfeld berichteten. Zu diesen Modulen bzw. Ausstellungsteilen meldeten beteiligte Eltern zurück, dass sie in der Beschäftigung mit diesen Themen einen Gewinn für sich selbst und für die Kinder sähen. *„So lernen die Kinder andere Gewohnheiten und Kulturen kennen und dass es nicht ein ‚Normal‘ gibt“*, kommentierte beispielsweise ein Elternteil diese Aufgaben, und ein Vater ergänzte:

„In einem multikulturellen Umfeld ist es interessant, sich mit den anderen Kulturen auseinanderzusetzen. Es erweitert den Horizont, beginnt aber im Kleinen (Familienessen). Es wäre ja langweilig, wenn alle gleich sind.“

Eine weitere Mutter formulierte ähnlich:

„Ja, [es ist sinnvoll, dass mein Kind an diesem Projekt teilgenommen hat], weil [die Kinder] einen Ausschnitt aus dem Leben, der Kultur anderer Familien [sehen]. Der ist ja nicht immer gleich.“

Anerkennende Kommentare von Eltern, die hervorhoben, das Projekt habe das Bewusstsein der Kinder und Eltern in Bezug auf die kulturelle Vielfalt geschärft, die in einer Schulklasse vereint sei, und es „spannende Einblicke“ in „die vielen Geschichten von Familien“ gegeben habe, wurden mehrmals gemacht. Begeistert zeigten sich Eltern auch über „das Kennenlernen der unterschiedlichen Kulturkreise“ sowie die „Transparenz in der Klasse und Einblick in die anderen Familien.“ *„Die Vielfalt von der Welt [bleibt sicher in Erinnerung]“* und *„ich glaube, dass hier Schätze gehoben wurden, dass die Kinder sehen konnten, wie stark Vielfalt sein kann,“* fassten zwei Mütter ihre Einschätzungen zusammen. Positiv bewerteten Eltern auch die „beispielhafte Erkenntnis“, dass die Klasse in die ganze Welt vernetzt sei und dass die Kinder sich bewusst darüber würden, wie viele Verbindungen sie in die ganze Welt hätten.

Das Modul 3, in dem Lieblingsorte in eine große Karte eingetragen wurden, liefert Hinweise auf einen Perspektivwechsel, in diesem Fall bezüglich religiöser Vielfalt. Wie die Projektleiter*innen beobachten konnten, zeigten sich mehrere Kinder erst offen gegenüber einem für sie fremden Lieblingsort, in diesem Fall insbesondere der Fazle-Omar-Moschee, nachdem sie verstanden hatten, wie wichtig dieser Ort für zwei andere Kinder ist. Dies konnte in einem soziokratischen Abstimmungsverfahren beobachtet werden, bei dem die Kinder entscheiden konnten, welche Lieblingsorte ihrer Mitschüler*innen in den gemeinsamen großen Stadtplan der Klasse übernommen werden sollten. Alle Kinder wurden dazu aufgefordert, ihr jeweiliges Votum zu begründen. Anschließend wurde erneut abgestimmt, und nun konnten die Projektleiter*innen beobachten,

dass einige Kinder, die vorher nicht für die Moschee gestimmt hatten, sich nun dafür einsetzten, diese nun doch in den gemeinsamen Stadtplan aufzunehmen. Offenbar hatten der gegenseitige Austausch zu einer Reflexion des eigenen Standpunktes und einer größeren Offenheit gegenüber anderen Bedeutungszuschreibungen geführt.

Gemeinschaftsgefühl und Vernetzung zwischen Schule und Eltern

Durch den gegenseitigen Austausch über unterschiedlich bedeutsame Orte und entsprechende Geschichten, über Erfahrungen und Traditionen ihrer Familien sowie durch die entsprechenden Diskussionen und Reflexionen im Plenum konnten sich die Kinder gegenseitig vertieft kennenlernen.

Auch die Lehrerin und Eltern hoben diesen gegenseitigen Kennenlernerfolg hervor: Es sei sicher ein großer Gewinn des Projekts, so ihre Kommentare, dass die Schüler*innen viel Neues über ihre eigene Familie und die der Mitschüler*innen gelernt hätten – und nicht nur das: Dadurch seien auch der gegenseitige Respekt und die Anerkennung der kulturellen und familiären Diversität der Schüler*innen und ihrer Familien gestiegen. Darüber hinaus habe sich herausgestellt, dass es bei allen Unterschieden viele Gemeinsamkeiten gebe. All dies habe zu einer Verbesserung des Zusammenhalts und einer Stärkung des Gemeinschaftsgefühls in der Klasse beigetragen. Auch die Schulleitung kam zu diesem Fazit und resümierte:

„Spannend finde ich auch, dass die Kinder so viel voneinander erfahren haben im Laufe der Zeit. Kinder mit sechs oder sieben reden nicht unbedingt darüber, wo kommt deine Mutter her, wie ist das in dem oder dem Land, wo deine Oma wohnt. Das sind Sachen, die sonst, ohne einen konkreten Anlass nicht besprochen werden. Und das ist durch dieses Projekt passiert, dass die Kinder untereinander ins Gespräch gekommen sind. Und das trägt ganz bestimmt zur Gruppenbildung und zur Wertebildung bei.“

An dieser Stelle kann auch auf Gordon Allports Kontakthypothese verwiesen werden, der bereits 1954 feststellte, dass persönliche Kontakte, Interaktionen, insbesondere bei gemeinsamen Zielen dabei helfen können, Vorurteile und Diskriminierung zu reduzieren (Allport 1954). Der Austausch in der Klasse über gemachte Erfahrungen und die gemeinsame Arbeit an der Ausstellung scheint auch in diesem Fall entsprechend gewirkt zu haben.

Das Projekt und vor allem das Ausstellungsformat hatten darüber hinaus den Effekt, dass sowohl Eltern dazu angeregt wurden, an schulischen Aktivitäten teilzunehmen und dadurch die Schule mit den Eltern besser vernetzt wurde, als auch dass die Eltern sich untereinander besser kennengelernt haben. Vor allem das gemeinsame Essen während der Ausstellung – viele Eltern hatten

Essen zum Probieren mitgebracht – konnte offenbar Berührungsängste abbauen, denn wie die Projektleiter*innen beobachten konnten, boten sich die Eltern gegenseitig ihre häufig selbstgemachten Speisen an und kamen so miteinander ins Gespräch. Die Schulleitung erläuterte abschließend:

„[So ein Projekt] ist Brückenbau zwischen Familie und Schule. Das ist in vielen Schulen ja ein Riesenproblem, [...]. Vor allem in Schulen in schwieriger Lage kann das eine sehr gute Brücke sein, um Kontakt zwischen Eltern und Schule herzustellen, um Ängste abzubauen, in beide Richtungen.“

Präsentations- und Moderationskompetenzen

Während des gesamten Projektverlaufs gab es zahlreiche Situationen, in denen die Kinder spielerisch Forschungs-, Präsentations- und Moderationskompetenzen (weiter-)entwickeln konnten. Nach Durchführung der Forschung in ihren Familien präsentierten sich die Kinder gegenseitig ihre gewonnenen Erkenntnisse, z. B. bezüglich der familiären Rituale vor dem Zubettgehen oder an der Festtafel, in Bezug auf familiäre Verbindungen in der Welt usw. Welchen positiven Effekt dieses Vorgehen bei einzelnen Schüler*innen hatte, zeigen folgende Beobachtungen:

Um gute Tonbandaufnahmen gewährleisten zu können, wurde fast jeder Beitrag zweimal aufgenommen. So konnten Kinder, die zunächst leise und schüchtern erzählten, dazu ermuntert werden, ihre Erzählung für die Tonbandaufnahme laut und deutlich zu wiederholen. Diese Praxis schien erfolgreich zu sein, denn die Projektleiter*innen konnten beobachten, dass diesem Auftrag gut nachgekommen wurde. Auch ging dieses Vorgehen mit dem Effekt einher, dass sich die Kinder später auf dem Audioguide, der durch die Ausstellung führte und bei dessen Erstellung einzelne Kinder die Moderation übernommen hatten, laut und selbstbewusst sprechen hörten. Insgesamt konnte durch die professionelle Rahmung und Aufbereitung des Ausstellungsformats (z. B. durch die zusammenführende Komposition der Kinder- und Erwachsenenbilder zu einem großen DIN A 3 Bild durch eine externe Grafikerin, die Aufbereitung der Netzwerkkarte und Herstellung der goldenen Insel, die Produktion des Audioguides etc.) eine auftretende Verunsicherung oder Scheu, Inhalte zur eigenen Familienkultur aus dem privaten in den öffentlichen Raum zu tragen, abgebaut werden, und an ihre Stelle konnten Selbstbewusstsein und Stolz treten.

Im Rückblick zeigten sich einige Kinder auch begeistert davon, wie professionell sie selbst bzw. die Mitschüler*innen die Moderation der Ausstellungseröffnung gestaltet hätten, obwohl nicht viel Zeit zum Üben gewesen sei. Die Schulleitung hob abschließend darüber hinaus hervor, dass das Projekt auch die Sprachkompetenzen der Schüler*innen befördert habe, indem es bei den Schüler*innen ein großes Interesse geweckt habe, ihre eigenen Erfahrungen mitzuteilen. Zudem hätten die Schüler*innen offenbar viel Spaß daran gehabt, mit den Aufnahmegegeräten umzugehen, was insgesamt zu einer sehr positiven Arbeitsatmosphäre beigetragen habe.

Intergenerationales Verständnis und Wissen über die eigene Familiengeschichte

Während der viermonatigen Projektlaufzeit kam es zwischen Kindern und Eltern zu generationsübergreifenden Gesprächen über Familie. Wo sind die eigenen Eltern groß geworden? Wo leben Oma und Opa, wo die Tanten und Onkel? Wo saß wer früher am Festmahlstisch? Was gab es zu essen? Die Eltern hatten den Auftrag bekommen, sich selbst im Alter von sieben Jahren am Tisch einer Familienfeier zu malen, um anschließend ihrem Kind davon zu erzählen. Die Zeichnungen dienten dabei als Gesprächsanlass. Geschichten, beispielsweise von dem Widerwillen, Schildkrötensuppe zu essen, oder Erzählungen von einer mit Gänseblümchen bestreuten Ochsenzunge hinterließen einen bleibenden Eindruck bei dem jeweiligen Kind, wie zwei Mütter auf einem Elternabend berichteten, und konnten den Kindern einen Einblick über Esskultur und Familientraditionen vermitteln.

Viele Eltern äußerten sich im Anschluss positiv über dieses Modul: Vor allem habe diese Aufgabe dazu geführt, dass die Kinder viel über die Kindheit ihrer Eltern und Großeltern, über Verwandte in aller Welt, über ihre Wohnorte und über Essgewohnheiten und deren Wandel gelernt hätten. Teilnehmende Kinder waren stolz darauf herausgefunden zu haben, dass ihre Großeltern ein Haus in Teheran besaßen, dass ihre Mutter früher auch zu viele Süßigkeiten aß und dass es viele der Gerichte, die heute auf den Tisch kommen, auch früher schon gab.

„Es öffnet den Horizont. Sonst hätten wir wohl nicht über so etwas geredet wie z.B., dass Papa immer ‚oben‘ am Tisch saß, es sei denn, der Onkel war da“, bemerkte eine Mutter. Und eine Besucherin der Ausstellung resümierte: *„Ich bin sicher, dass jedes Kind jetzt mehr über die Familie [...] weiß.“*

Darüber hinaus habe – nach Aussagen einiger Eltern – dieses Projekt den Zusammenhalt der Familie gestärkt, weil „die ganze Familie involviert war“ und „alle gemeinsam“ daran beteiligt gewesen seien – sowohl bei der Erledigung der Aufgaben zu Hause als auch bei der Präsentation im Rahmen der Ausstellung.



Abb. 9: Schülerin mit Großvater beim Besuch der Ausstellung (Foto: Thomas Panzau)

Auch die Eltern hätten sich über die gestellten Fragen Gedanken machen müssen und dabei einiges lernen können: „*Sie müssen sich quasi in der Familie aufstellen und positionieren. Gerade bei unserer großen Familie wurde einiges klarer*“ – formulierte es eine Mutter.

In einigen Fällen deuten die Einschätzungen der Eltern auch auf eine nachhaltige Wirkung bezüglich der Gestaltung des Familienlebens hin: So beschrieb z. B. ein Vater, dass es „in der Nachbereitung [...] noch mehr Austausch zwischen uns“ geben werde, z. B. über weitere Familiengeschichten. Ein Kind meldete zurück, dass seine Familie durch den gemeinsamen Rückblick auf Familienfeiern vor 30 Jahren die Gewohnheit, Rotkohl zu essen, wieder aufgenommen hätte. Ein weiteres Kind erzählte, dass die Eltern es und seinen Bruder nach dem Austausch über Essensgewohnheiten öfter danach fragen würden, was es zu essen geben solle, und sie diesen Wünschen nun auch nachkämen.

Stärkung des Selbstbewusstseins und der Identität

Die Reflexion darüber, wer man ist, an was man glaubt, wie man sich in der Welt positioniert, welche Stärken und Schwächen man besitzt, was man mag oder nicht, ist ein wichtiger Bestandteil für die Identitätsentwicklung, besonders von Kindern und Jugendlichen (Arnett/Maynard 2013:

437-438), wobei Identität hier im Sinne Eriksons (1950, 1959) bedeutet, sich einerseits als einmaliges Individuum zu verstehen und sich andererseits zu einer bestimmten Gruppe zugehörig zu fühlen (vgl. auch Arnett/Maynard 2013: 440, Wiegerling 2011: 42). Die Ausbildung der individuellen Identität ist also eng verbunden mit der sozialen und kulturellen (also Gruppen-) Identität. Kulturelle Werte, Normen, Überzeugungen etc. prägen „das, worüber wir unsere Identität definieren“ (Kumbruck/Derboven 2016: 13; vgl. Gao 2009: 117-118). Künstlerische Projekte, der Umgang mit künstlerischen Inhalten und der künstlerische Schaffensprozess können diesen Reflexionsprozess besonders gut anregen (Gao 2009: 117-118). Eine Stärkung der individuellen Identität kann für Erikson (1950: 208) nur dann stattfinden, wenn ein Individuum Leistungen erbringt, die kulturell anerkannt sind, denen also von anderen Mitgliedern der Gruppe Bedeutung zugeschrieben wird.

Im gesamten Projektverlauf gab es zahlreiche Aufgaben, in denen die Schüler*innen durch forschende und künstlerische Herangehensweisen dazu angehalten wurden, über sich selbst, ihre Stärken und Schwächen, ihre familiäre und kulturelle Herkunft und die der Mitschüler*innen nachzudenken und ihnen nachzuforschen. In der Rolle als Forschende lernten die Kinder beispielsweise, Fragen über ihre Familie, ihre Herkunft, ihre Kulturen zu stellen und dabei Neues über die Familie, ihre Herkunft und kulturelle Hintergründe herauszufinden. Das Zusammentragen dieser Erkenntnisse regte die Kinder dazu an, über Fragen ihrer Sozialisation nachzudenken: Was um mich herum macht mich als Menschen aus? Was beeinflusst mich? Durch die individuelle Betrachtung jeder einzelnen Familie wurden die Kinder zu Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt, einer Welt, in der sie zuhause sind, in der sie selbst im Zentrum, stehen und entscheiden können, was sie anderen mitteilen, und in der mögliche Schwächen wie Sprachdefizite, mangelndes Konzentrationsvermögen oder das Problem, sich nicht gut in eine Gruppe einfügen zu können, zumindest im Rahmen des Projekts in den Hintergrund treten. Denn wie die Projektleiter*innen beobachten konnten, waren es besonders auch die etwas schüchternen Kinder, die sich über das Thema der eigenen Familienkultur engagierter beteiligten als im „normalen“ Unterricht.

Es gibt Hinweise darauf, dass der sehr persönliche und emotionale Zugang beim Thema „eigene Familie“ im Austausch und in Abgrenzung zu den Mitschüler*innen das Selbstvertrauen und damit die eigene Identität zu stärken half. So konnte beispielsweise ein sehr zurückhaltendes Mädchen am Ende einer Führung durch die Ausstellung eigens erdachte Schlussworte mit dem Mikro an die Parallelklasse richten – etwas, das sie sich vorher aus Sicht der Klassenlehrerin vermutlich nicht getraut hätte. Ein Junge, der sich einer Eingliederung in die Gruppe regelmäßig entzogen hatte, indem er den Klassenraum verließ, konnte durch die Übernahme der Rolle des Tontechnikers dazu gebracht werden, in der Gruppe zu bleiben. Er zeichnete in der großen Runde die einzelnen Beiträge der Kinder mit einem Tonaufnahmegerät auf und hatte am Ende dieser Aufgabe offenbar so viel Selbstvertrauen gewonnen, dass er in der Lage war, in Gegenwart der Gruppe seinen eigenen Beitrag aufzunehmen. Bedeutsam dürfte hier u.a. gewesen sein, dass die Kinder als Expert*innen

ihrer eigenen Lebenswelt selbst entscheiden durften, was sie im Plenum vorstellten und vermittelten, dass jeder einzelne Beitrag als für das gesamte Projekt wichtig erachtet wurde und dass die Schüler*innen Anerkennung ihrer Person und familiären Lebenswelt nicht nur durch die Eltern, sondern auch durch die Mitschüler*innen erlebten (vgl. Arnett/Maynard 2013: 437). Auf diese Weise konnten sie ihre Akzeptanz im Klassenkontext stärken – jenseits vom schulischen Bewertungssystem. Diesen Punkt hob auch die Schulleitung hervor:

„Ich glaube, [das zu beobachtende Selbstbewusstsein und die Begeisterung der Kinder] hat ganz viel damit zu tun, dass es Themen waren, bei denen die Kinder von sich etwas einbringen konnten. Projekte und Schule funktionieren umso besser, je mehr alle Beteiligten etwas aus ihrem Leben, ihre eigenen Erfahrungen und ihre Werte einbringen können. Egal, ob das in der 1. oder 10. Klasse ist. Und in diesem Fall war das ja so: sie haben ganz viel von sich eingebracht, sie haben aus ihrem Leben und von sich selbst erzählt und Erfahrungen aus ihrer Familie eingebracht. Dadurch, dass es um sie geht, kriegt ein Projekt eine Bedeutung, und umso größer ist die Motivation mitzuarbeiten.“

Die Lehrerin resümierte ebenfalls, dass die Auseinandersetzung mit Familie, Familienfeiern etc. dazu beigetragen habe, das Selbstbewusstsein von Kindern zu fördern. Ein wichtiger Faktor sei dabei auch gewesen, mit den Kindern im Plenum und einzeln zu arbeiten. Jedes Kind sei nach seinen Erkenntnissen und seiner Familie befragt und die Beiträge seien im Plenum wertgeschätzt worden. In der Schule sei im normalen Alltag für so etwas allerdings kaum Zeit. Da seien zudem die Aufgaben oft oberflächlicher, und die Rückmeldungen zu den einzelnen Schüler*innen müssten oft kürzer ausfallen. Aus diesem Grund seien solche künstlerischen Projekte hier besonders zielführend.

Wie oben schon beschrieben wurde, scheint auch die Rolle der*s Moderator*in auf der Ausstellungseröffnung positive Effekte auf das Selbstbewusstsein vieler Schüler*innen gehabt zu haben, die sich besonders in ihrem Enthusiasmus zeigte, vor einem großen Publikum zu sprechen. Der Wunsch, die Ausstellungsdauer zu verlängern und weitere Klassenführungen zu moderieren, der von mehreren Kindern in der Nachbesprechung geäußert wurde und auf große Zustimmung in der Klasse traf, ist ein weiteres Indiz dafür.

In der Rolle des*r Ausstellungs-macher*in hatten die Kinder die Aufgabe, ihre erarbeiteten und erforschten Themen (z.B. Zeichnungen des für eine Familienfeier festlich gedeckten Tisches, Erstellen einer Netzwerkkarte etc.) für eine Ausstellung visuell aufzubereiten. Bei einigen Kindern tauchten dabei Zweifel auf, ob ihre Bilder auch „gut genug“ für eine Ausstellung seien. Durch ermutigende Worte, aber auch durch das Bewusstmachen, dass sie jeweils Teil eines Ganzen sind, schafften sie es, ihre Bilder für die Ausstellung noch einmal zu überarbeiten. So wurden beispielsweise Familienmitglieder, die bisher nur namentlich notiert waren, als Figuren entworfen und aus-

gemalt. Im Anschluss wurden alle Zeichnungen digital vergrößert und mit der jeweiligen Zeichnung der Eltern kombiniert. Der Name des Kindes wurde in großer Schrift zentral platziert. So konnten anfängliche Zweifel der Kinder in der Rolle des*r Ausstellungsmacher*in reduziert werden, und eine Woche vor Ausstellungseröffnung waren alle Kinder stolz auf ihre Werke bzw. auf das von ihnen gemeinsam geschaffene Gesamtkunstwerk mit einer Festmahl-Bildergalerie aus 46 Bildern und der Netzwerkkarte mit familialen Verbindungen in die ganze Welt. „Primär bleibt in Erinnerung, wie stolz [das Projekt/die Ausstellung] die Kinder gemacht hat und wie viel es den Kindern gibt,“ kommentierte ein Vater am Ende der Ausstellung und weist damit ebenfalls auf diesen positiven Effekt hin.

Wissen und Kenntnisse der Geografie

Durch die kartenbasierten Elemente in diesem Kunstprojekt konnten auch die geografischen Kenntnisse der Kinder verbessert werden. So wurden die Schüler*innen u.a. durch die Aufgaben zu den Netzwerkkarten an das Lesen von Karten herangeführt. Straßen waren gelb, Grünanlagen grün, Wasser blau, Gebäude rot auf der Gesamtkarte markiert. Durch das Einzeichnen ihres Zuhauses und ihrer Lieblingsorte konnten sie die neuen Erkenntnisse direkt anwenden und ihren Mitschüler*innen anschließend vorstellen.

Damit einher ging die Beschäftigung mit Entfernungen. So lernten die Schüler*innen z.B. bei den Eintragungen in der Karte, wie weit entfernt zu Fuß, mit dem Fahrrad, Auto oder Flugzeug ihre Mitschüler*innen oder ihre Verwandten lebten. Der geografische Bezugsrahmen wurde nach und nach erweitert, und zwar von ihrer unmittelbaren Umgebung bis hin zur Weltkarte. Durch diese visuelle Verortung von wichtigen Bezugspunkten auf der Karte wurde vielen Kindern deutlich, wie weit entfernt bestimmte, vorher noch eher abstrakte Orte sind: Eine Mutter beschreibt dies:

„Einige unserer Verwandten wohnen auf Bali, und als wir es auf der Karte angeschaut haben, wurde die große Entfernung deutlich. Da hat sie [meine Tochter] begriffen, dass es sooo weit weg ist.“

Und ein Vater antwortete auf die Frage, was sein Kind Neues gelernt hätte: „[E]ine etwas stärkere geographische Verortung der Familien und Verwandten.“

Das erweiterte Bewusstsein von Entfernung drückte sich auch darin aus, dass Kinder unzufrieden waren, dass ihre Verwandten aus Eimsbüttel auf demselben Din A 3 Blatt eingetragen wurden wie ihre Verwandten aus Indonesien, Iran oder Griechenland. Diese Empörung konnte über präzise Kilometer-Angaben, die daraufhin in die Karte eingetragen wurden, aufgelöst werden. Die Entfernungsforschung wurde begleitet von einer virtuell-visuellen Reise, projiziert auf das Smartboard, sodass die Kinder über Google Maps u. a. auf Dörfer, Städte, Vulkane, Meere schauten und sogar Fische im Ozean entdecken konnten.

Fazit

Auch wenn es sich bei den dargestellten Einschätzungen nicht um eine methodisch elaborierte Evaluation des Projekts handelt, so lassen die beschriebenen Vignetten, die Beobachtungen durch die Projektleiter*innen, die Rückmeldungen der Eltern, der Lehrerin, der Schulleitung und die Kommentare der Schüler*innen den Schluss zu, dass es sich bei „All Around Me“ um ein insgesamt gelungenes Projekt im Bereich der interkulturellen Bildung handelt. Die gewonnenen Erkenntnisse weisen darauf hin, dass eine solche künstlerische und partizipatorische Herangehensweise, wie sie das Ausstellungsformat umgesetzt hat, viel Potential aufweist, eine Reihe von Kompetenzen und Wissensbereichen bei Kindern zu fördern und darüber hinaus auch den Zusammenhalt innerhalb einer Klasse zu stärken, insbesondere dadurch, dass die Kinder sich insgesamt sehr stark mit dem Projekt identifizieren konnten.

In künstlerisch ausgerichteten Projekten werden besonders gut nonverbale, visuelle und emotionale Ausdrucksformen nutzbar gemacht, und es gibt keine Bewertung im Sinne von Richtig oder Falsch. In diesem speziellen Projekt werden die Kinder dazu angeregt, sich einerseits mit kulturellen Merkmalen der eigenen Kultur und Familie zu beschäftigen und sich andererseits auf Fremdheitserfahrungen einzulassen. Dadurch wird das gegenseitige Interesse an Lebensweisen, Ritualen, geschichtlichen Hintergründen, geografischen Verortungen etc. geweckt, was besonders auch dadurch gelingt, dass Lernen dann besonders spannend wird, wenn Neues und Unbekanntes entdeckt werden kann (vgl. Gao 2009: 112-114), wenn es gelingt, „sich selbst ‚ein Bild zu machen‘ und individuelle Perspektiven auf Welt, Kultur und ‚Ich‘ zu entwickeln“, wie es Herschbach 2015 (: 246) formuliert.

Besonders in einem Setting, das durch eine große Vielfalt an sprachlich-kulturellen Hintergründen geprägt ist, kann ein solcher Ansatz offenbar dazu beitragen, individuelle Erfahrungen wertzuschätzen, gegenseitige Toleranz und Akzeptanz und damit auch interkulturelle Kompetenzen zu fördern und Diskriminierung entgegenzuwirken – ganz so, wie es die KMK bereits 1996 gefordert hat. Das Projekt bietet darüber hinaus eine Möglichkeit der niedrigschwelligen Kontakt- und Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und Eltern, deren Lebenswelten ebenfalls Anerkennung und Wertschätzung erfahren, und es kann dadurch die Entwicklung und Stärkung schulischer Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern unterstützen.

Ein weiterer Erfolgsfaktor kann darin gesehen werden, dass explizit die Alltags- und Lebenswelten der beteiligten Schüler*innen mit einbezogen wurden. Die Bedeutung dieses Ansatzes ist vielen Expert*innen im Bereich der kulturellen Bildung bewusst, wie z. B. Herschbach 2015 (: 247) bei einer entsprechenden Befragung herausgefunden hat (vgl. auch Gao 2009: 150). Auch Kalpaka vertritt die Meinung, dass es bei Entwicklungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz⁴ ent-

⁴ Sie präferiert dabei allerdings den Begriff „kompetentes pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ (Kalpaka 1998)

scheidend ist, nicht nur Wissen über andere Kulturen zu erlangen, sondern vor allem Wissen um unmittelbare Lebensbedingungen und Handlungsstrategien der sozialen Akteur*innen. Diese zu kennen sei viel wichtiger als Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz, als sich auf kulturelle Unterschiede zu konzentrieren (Kalpaka 1998, vgl. auch Laviziano 2005: 16-17). Gleichzeitig stellt Herschbach jedoch auch fest, dass insgesamt nur wenige künstlerische Bildungsprojekte die „Aspekte der Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen als Basis berücksichtigen und [...] den Akteuren partizipative Räume in den Verläufen und den Inhalten der Projekte einräumen“ (Herschbach 2015: 247). Insofern kommt das Projekt „All Around Me“ auch hier einer bestehenden Empfehlung nach, indem es die Lebensbedingungen einzelner Familien, ihre Alltagserfahrungen in den Mittelpunkt stellt, die von den Kindern erforscht und reflektiert werden. Dieses Vorgehen wirkt auch der Gefahr einer Kulturalisierung entgegen, die an vielen althergebrachten interkulturellen Trainings kritisiert wird (siehe z. B. Laviavano 2005: 26). Indem es im Projekt „All Around Me“ nicht zentral und ausschließlich um die Reflexion von Kultur und kulturelle Differenzen geht, die die Kinder entdecken sollen, sondern einzelne Familien und ihre Traditionen und Praktiken als Ausgangspunkte dienen – unabhängig davon, ob diese nun (fremd-)kulturell geprägt sind oder nicht –, wird die Gefahr von Einflüssen durch bereits bestehende Stereotypen gegenüber bestimmten Kulturen vermindert und Werteneutralität vermittelt.

Da es sich um ein Projekt handelt, das zuvor nicht erprobt wurde, stand nicht zu erwarten, dass alles perfekt laufen würde. So wurden im Nachhinein durchaus Aspekte deutlich, die in Zukunft verbessert werden könnten. Die Projektleiter*innen und die Lehrerin kamen am Ende u. a. zu dem Fazit, dass sich das Ausstellungskonzept für ältere Kinder noch besser eignen würde, da diese insgesamt weniger Einzelbetreuung benötigen würden, weil sie in vielen Aufgaben selbstständiger agieren könnten. Möglicherweise wäre die 5. Klassenstufe besonders gut geeignet, da hier die Schüler*innen neu zusammengebracht werden, das gegenseitige Kennenlernen besonders wichtig ist und dieses durch das Projekt gefördert werden könnte.

Ebenfalls sinnvoll wäre vermutlich, die Familie, insbesondere die Eltern, noch gezielter und kontinuierlicher in das Projekt einzubinden, um den Kindern auch in den Familien in der Bewältigung ihrer Aufgaben mehr Unterstützung zukommen zu lassen und den intergenerationellen Dialog mit Eltern und Verwandten intensiver und ertragreicher gestalten zu können. In diesem Zusammenhang wäre es auch sinnvoll, die Kinder bereits im Vorfeld an Interviewtechniken heranzuführen und diese gemeinsam in der Klasse gezielter vorzubereiten. Hier könnte auch angedacht werden, die Gespräche mit Eltern und Verwandten über das Handy aufzuzeichnen, um daraus Ausschnitte („O-Töne“) für das audiovisuelle Ausstellungsformat nutzen zu können und die Mehrperspektivität sicht- und hörbarer zu machen.

Schließlich wäre es aus Sicht aller für die Planung und Durchführung verantwortlichen Akteur*innen vor dem Hintergrund der insgesamt positiven Bewertung durchaus wünschenswert, dieses Projekt oder ähnliche Formate der kulturellen Bildung regelmäßig an Grundschulen durchzuführen. Allerdings stehen einer langfristigen Verankerung mehrere, aktuell kaum oder nicht zu lösende Herausforderungen entgegen, die sich bei der Durchführung von „All Around Me“ herauskristallisiert haben: Für eine Implementierung innerhalb des regulären Klassenunterrichts, so wie das Pilotprojekt durchgeführt wurde, fehlen die zeitlichen Ressourcen. Insbesondere das Gespräch mit der Lehrerin ergab, dass sie trotz der vielen lobenden Rückmeldungen und Hinweise auf positive Effekte auf unterschiedlichen Ebenen das Projekt nicht noch einmal durchführen würde, da der Arbeitsaufwand zu hoch gewesen sei. Nur mit einem Engagement in ihrer Freizeit sei das Projekt umsetzbar gewesen, eine Verstetigung ohne weitere Ressourcen sei schwierig. Die Erfahrungen der beiden Projektleiter*innen bestätigen den hohen Aufwand und zeigen darüber hinaus, dass gerade zu Projektbeginn große Anforderungen an das Lehrpersonal gestellt werden, da diese eine Schlüsselrolle in der Kontakt- und Vertrauensvermittlung zwischen Schüler*innen und Projektleiter*innen einnehmen, da ein Vertrauensverhältnis zentral für die weitere Arbeit ist. Auch die Absprache in Bezug auf das Erlernen von neuen Unterrichtsformaten benötigt eine längere Vorlaufzeit.

Einer Umsetzung im außerregulären Unterricht, z.B. in der Nachmittagsbetreuung, stehen zwar andere strukturelle Vorgaben entgegen, wie beispielsweise die Freiwilligkeit der Teilnahme oder die Durchmischung verschiedener Klassen. Durch eine Anpassung des Formats könnten aber durchaus ähnlich positive Effekte erreicht werden, die ggf. sogar auf Klassen- auf Jahrgangsebene erweitert werden könnten. Eine entsprechende Anpassung des Projekts könnte prinzipiell eine Möglichkeit darstellen, in Zukunft das Potential solcher oder ähnlicher künstlerisch-forscherischen Formate für eine Förderung der interkulturellen Bildung in Schulen zu nutzen.

Literatur

Allport, Gordon W. (1954) *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Auernheimer, Georg (2013) Einleitung. In: Georg Auernheimer (Hg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-12.

Arnett, Jeffrey Jensen, und Ashley E. Maynard (2013) *Child Development. A Cultural Approach*. Boston u.a.: Pearson.

Beer, Bettina (2017) *Kultur und Ethnizität*. In: Bettina Beer, Hans Fischer und Julia Pauli (Hg.) *Ethnologie. Einführung in die Erforschung kultureller Vielfalt*. 9. erweiterte und aktualisierte Neufassung. Berlin: Reimer, S. 71-88.

DIPF (2022) Deutscher Bildungsserver. *Interkulturelle Bildung im Unterricht*. <https://www.bildungsserver.de/Interkulturelle-Bildung-im-Unterricht-3071-de.html> (abgerufen am 18.03.2022).

Erikson, Erik H. (1959) *Identity and the Life Cycle: Selected Papers Band 1, Ausgabe 1 von Psychological Issues*. Michigan: International Universities Press.

Erikson, Erik H. (1950) *Childhood and Society*. New York, NY: Norton.

Fachreferat Struktur- und Kohäsionspolitik (2008) *Interkulturelle Bildung in der Schule*. Studie. Juni 2008. Brüssel: Europäisches Parlament. <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies.do?language=de> (abgerufen am 07.04.2022).

Familienwissenschaften Hamburg (2022) Website des Weiterbildungsmasters Angewandte Familienwissenschaften an der HAW Hamburg, Fakultät Wirtschaft & Soziales, Department Soziale Arbeit. <https://familienwissenschaftenhamburg.wordpress.com/> (abgerufen am 18.03.2022).

Gao, Xuan (2009) *Interkulturelles Verstehen durch Kunst im Zeitalter der Globalisierung*. Dissertation an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität, München. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/10388/1/Gao_Xuan.pdf (abgerufen: 04.04.2022).

GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) (2020) *PISA Sonderauswertung „Globale Kompetenzen“*. GEW fordert mehr interkulturelle Bildung in Schulen. 22.10.2020. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/gew-fordert-mehr-interkulturelle-bildung/> (abgerufen am 21.02.2022).

Herschbach, Markus Johannes (2015) Künstlerische Bildung im Kontext interkultureller Projekte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung kultureller Bildungs-Erwartungen und Realitäten in Kinder- und Jugend- Kunstprojekten im deutsch-dänischen Grenzland. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie an der Europa-Universität Flensburg. <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/herschbach/dissertation-herschbach.pdf> (abgerufen am 05.04.2022).

Kalpaka, Annita (1998) Kompetentes pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. Fragen an Ausbildung und Praxis sozialer Arbeit. Standpunkt: sozial 2/98, S. 8-16.

Kultusministerkonferenz (1996/2013) Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (abgerufen am 21.02.2022).

Kumbruck, Christel, und Wibke Derboven (2016) Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer.

LAG Kinder und Jugendkultur (2022) Website. <https://www.kinderundjugendkultur.info/> (abgerufen am 25.04.2022).

Laviziano, Alexander (2005) Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation. Ethnoscripts 7/1, S. 6-32.

Mecheril, Paul (2013) „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg Auernheimer (Hg.) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-35.

POMIKU Webseite (2022) <https://www.familienkulturen.de/> (abgerufen am 25.02.2022).

POMIKU – Postmigrantische Familienkulturen 2022. Forschungsprojekte der HAW Hamburg. <https://www.haw-hamburg.de/forschung/projekte-a-z/forschungsprojekte-detail/project/project/show/POMIKU/> (abgerufen am 25.02.2022).

Statistikamt Nord (2021) Sozialdaten des statistischen Gebiets 39010 (für 2020) (unveröffentlichte Daten). Hamburg.

Statistisches Bundesamt (2022) Migrationshintergrund. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> (abgerufen am 13.04.2022).

Vogler, Petra (2004) Interkulturelle Erziehung durch Kunst. Möglichkeiten einer offenen Kunstpädagogik im Bereich Interkultureller Erziehung. Diplomarbeit an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, 1999. Hamburg: Diplomatica GmbH.

Wiegerling, Klaus (2011) Philosophie intelligenter Welten. München: Wilhelm Fink.

Wonneberger, Astrid, Diana Lölsdorf, Katja Weidtmann und Sabina Stelzig (2021) Der lange Schatten der Lenzsiedlung. Strategien zum Umgang mit Stigmatisierung in einer Großwohnsiedlung. standpunkt : sozial 2021/3 – Themenheft: Identitäten in der Migrationsgesellschaft, S. 38-54.

Die Autorinnen

Tania Lauenburg studierte Bühnengestaltung bei Professor Erich Wonder an der Akademie der Bildenden Künste in Wien. Nach ihrem Master-Abschluss arbeitete sie als freie Bühnenbildnerin an verschiedenen Staatstheatern (u. a. am Schauspielhaus Hamburg, Wiener Renaissancetheater, Nationaltheater Mannheim). Seit 2006 ist sie Künstlerische Leiterin der theater altonale, in dessen Rahmen sie u. a. die vielfach ausgezeichnete partizipatorische Stadtteilperformance ALTONA MACHT AUF! initiierte. Nebenberuflich arbeitet sie als Supervisorin und als Koordinatorin für Familienrat.

✉ tania.lauenburg@web.de

PD Dr. Astrid Wonneberger ist Ethnologin und seit 2012 als Dozentin im Studiengang Angewandte Familienwissenschaften an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg sowie als Privatdozentin am Institut für Ethnologie der Universität Hamburg tätig. Nach mehrjährigen ethnographischen Feldforschungen in der irischen Diaspora in den USA und in den Dubliner Docklands liegen ihre akademischen Schwerpunkte auf den Themen Familie, Verwandtschaft und *community*, Migration, Diaspora, Ethnizität und ethnologische Stadtforschung. Von 2018 bis 2022 forschte sie im Rahmen des BMBF-Projekts POMIKU zu „postmigrantischen Familienkulturen“ in der Lenzsiedlung im Hamburger Bezirk Eimsbüttel.

✉ astrid.wonneberger@haw-hamburg.de