

ALEKSANDRA WIERZBICKA

Es geht unter die Haut – perspektivübergreifender Sachunterricht am Beispiel des Projekts „Haut-Sache“

Abstract

The resolution of the one-sidedness of general science teaching has already been discussed theoretically and the experts agree that the subject should be conceptualized in a multi-perspectivist manner (Hartinger & Lange-Schubert, 2016). Nevertheless, the subject is often taught along topics that can be clearly assigned to one, in the best case, two areas of learning and experience. This article presents a project that took place partly (due to Covid-19) as part of the cooperation with the Forschungsförderungsgesellschaft. The focus of the activities is the human skin as a learning object. Following on from the topic of pigmentation, a transition to the social sciences area of science teaching is initiated in which the students discuss the history of slavery and the dynamics of racism. The children's book "Steck mal in meiner Haut", which deals with topics such as one's own identity, origin, culture and standing up together against racism, is used to accompany guided discussions in the classroom. Finally, the contents of the project are also transferred to other subjects, such as art education.

Since general education is closely linked to language education, terms such as race and ethnicity should be discussed on the one hand, and the students should be accompanied in a language-sensitive manner on the other. Well-defined goals allow you to successfully evaluate your own teaching, which is why the focus in the natural sciences is on a value-free, investigative attitude and in the social sciences on raising awareness and internalizing certain values or attitudes. Topics like these have to get under the skin of the teachers and the students – this is the only way that general education can have a lasting impact on the realities of the children's lives.

Keywords:

Rassismus, Hautpigmentierung, Vernetzung im Sachunterricht

Theoretischer Hintergrund

Die Haut als das größte Organ des menschlichen Körpers kann ein Gewicht von bis zu zehn Kilogramm erreichen. Die Funktionen der Haut sind sehr vielfältig: Schutz vor Hitze, Licht, Verletzungen und Infektionen, Regulierung der Körpertemperatur durch das Schwitzen, Bildung von Vitamin D und Speichern von Wasser und Fett (Satzger, 2020). In der globalisierten Welt, in der Menschen öfter umziehen, aber auch viel und weit verreisen, ist es selbstverständlich, dass Kinder Menschen mit anderen Hautfarben sehen. Schüler*innen im Volksschulalter beobachten viel und fangen an zu werten. Diese Wertung basiert auf eigenen für die Kinder plausiblen Argumenten, wie z. B. „Diese Person riecht komisch, deshalb möchte ich nicht neben ihr sitzen“ (Wagner, 2009, S. 8) und wird von verschiedenen gesellschaftlichen, kulturellen, biologischen Phänomenen zusätzlich im Laufe der Sozialisation beeinflusst (ebd.). Diese wird als Internalisierung der zentralen Werte einer Gesellschaft definiert und ist als Prozess zu verstehen (Behrmann, 2000). Die Schule hat im Prozess der Sozialisation eine wichtige Rolle und kann die rassistische Wissensordnung entweder reproduzieren oder neue Denk- und Handlungsimpulse geben (Affolter, Sperisen, Girardet, Rudin, Dlabac & Schlegel, 2023). Eine Wissensordnung gilt als rassistisch, wenn sie es zulässt, Menschengruppen unterschiedliche Rechte und Lebenschancen zuzugestehen oder abzuerkennen (Horvath, 2019) – nur aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe. Dies soll bei der Organisation und der Durchführung der schulischen Präventionsarbeit berücksichtigt werden. Diese ist altersadäquat durchzuführen, die Sprache ist dabei ein wichtiges Instrument, welches bewusst gestaltet und vorbereitet werden soll (Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner, 2012). Die Meta-Analyse der Vorurteilsbildung von Heinemann (2012) ergab deutlich, dass der beste Zeitpunkt für die Präventionsarbeit aufgrund der Entwicklung bestimmter kognitiver und sozial-kognitiver Fähigkeiten das Alter zwischen sieben und zehn Jahren ist.

Im Rahmen dieses Beitrags wird nicht nur eine fachliche und didaktische Auseinandersetzung mit den Themen Hautpigmentierung und Rassismus/Alltagsrassismus, sondern auch eine sprachbewusste Begleitung thematisiert.

Begriffe „Schwarz“ und „People of Colour“ oder abgekürzt „PoC“ sind selbstgewählte Begriffe von den betroffenen Menschen (Ha, 2023), die häufig Rassismuserfahrungen gemacht haben. Das Wort „Schwarz“ ist in diesem Kontext kein Adjektiv und wird daher großgeschrieben. Geprägt wurden diese Begriffe in den 1960er-Jahren durch das US-amerikanische civil rights movement (ebd.). Das Wort „weiß“ wird kleingeschrieben, um den Aspekt der damit verbundenen Privilegien hervorzuheben (Tietze, 2022). Schwarz ist kein biologischer Zustand, sondern eine

politische Identität. Im österreichischen Kontext könnte man allerdings auch von Türk*innen im Kontext von Schwarz sprechen (Gürses, 2015). Der Begriff des europäischen Weißseins zeigt auf, dass die Diskriminierung und Ausgrenzung nicht nur gegen eine bestimmte Hautfarbe, sondern auch gegen Kulturen und Religionen, wie z. B. gegen Türk*innen oder gegen Jüdinnen und Juden im Zweiten Weltkrieg passieren kann (Ha, 2023). Das europäische Weißsein wird also zu einer unbenannten und schnell unsichtbaren Norm, die historisch betrachtet, sei es der Nationalsozialismus oder der europäische Kolonialismus, zu Ausbeutung, Diskriminierung, Ausgrenzung und anderen Menschenrechtsverletzungen führen kann (ebd.).

Vorurteile und der Umgang damit

In der Fachliteratur findet man unzählige Definitionen der Vorurteile. Eines der wichtigsten Merkmale vorhandener Definitionen für das pädagogische Handeln ist, dass sich Vorurteile gegen eine Gruppe oder deren Mitglieder nur aufgrund von deren Zugehörigkeit zu dieser Gruppe richten (Heinemann, 2012). Dies kann sich auf ethnische Gruppen beschränken, oder aber auch auf andere soziale Gruppen ausgeweitet werden (ebd.). Wichtig dabei ist, dass die einzelnen Gruppenmitglieder nicht mehr individuell wahrgenommen, sondern nur auf ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe aufgrund eines Merkmals reduziert werden.

In den 1930er-Jahren gab es die ersten Studien zur Entwicklung von Vorurteilen bei Kindern (ebd.). Während es verschiedene Erklärungen gibt, wie sich Vorurteile entwickeln und wodurch sie beeinflusst werden, sind sich die Expert*innen einig, dass Kinder ihre ersten Annahmen über andere Menschen bereits im vorschulischen Alter treffen (ebd.). Die Beweggründe für die Vorurteilsbildung sind allerdings im Alter von vier oder fünf Jahren anders als im Alter von sechs oder sieben Jahren, da die kognitive Entwicklung der Kinder und multiple Klassifikationsfähigkeiten unterschiedlich ausgeprägt sind (Montada, 2002; Piaget, 1970; beide zit. nach Heinemann, 2012).

Auch wenn die Kinder schon im jungen Alter eigene Vorurteile selbst konstruieren, verlaufen diese tatsächlich meistens entlang der Kriterien, die in der Gesellschaft mit Diskriminierungen, die als grobe Verletzungen der Menschenrechte verstanden werden (Amnesty International, o. A.), verbunden sind, wie z. B. Hautfarbe, Behinderung, Nationalität, Deutschkenntnisse etc. (Wagner, 2009, S. 8). Laut Wagner geht es nicht darum, Unterschiedliches zu respektieren, sondern zu erkennen, dass Menschen aufgrund von verschiedenen Merkmalen, z. B. der Hautfarbe, diskriminiert werden und dadurch in der Gesellschaft Nachteile haben (ebd.). Dies ist damit verbunden, dass der Unterricht als Ziel nicht nur die Akzeptanz der Vielfalt haben soll, sondern weiter geht, indem die Schüler*innen lernen, dass

gewisse Strukturen, Denkweisen und Handlungen nach wie vor diskriminierend und rassistisch sind und sie selbst Werkzeuge brauchen, um dagegen aktiv vorzugehen. Im Bildungswesen gibt es teilweise eine sogenannte Farbenblindheit (Reynolds & Kendi, 2022), die tatsächlich oft aus Unsicherheiten der Lehrpersonen resultieren kann. Dieser Zugang kann bedeuten, dass die Lehrpersonen das Thema der Hautfarbe gar nicht ansprechen, in der Hoffnung, dass sie so eine Realität schaffen, in der Menschen aufgrund der Hautfarbe nicht diskriminiert werden (ebd.). Das ist einerseits keine Lösung des Problems, andererseits bezieht sich diese Haltung auf das vermeintlich Gemeinsame und Verbindende, ohne zu berücksichtigen, dass die dominanzkulturelle Perspektive mit einer gefährlichen Selbstverständlichkeit verbunden ist (Wagner, 2009).

Auch Hilflosigkeit und Ohnmacht stehen im engen Verhältnis zur vorurteilsbewussten und diskriminierungsfreien Bildung (ebd.). Die Betroffenen versuchen oft, durch ihr Verhalten Menschen davon zu überzeugen, dass gewisse Vorurteile auf sie nicht zutreffen (ebd.). Dies kann das Gefühl der Ohnmacht noch mehr verstärken, da Vorurteile, wie vorher beschrieben, nicht rational entstehen, sondern Menschen nur auf ein bestimmtes Merkmal reduzieren (Heinemann, 2012). Nicht das Opfer soll das Gegenteil des Vorurteils beweisen, sondern der Täter bzw. die Täterin soll entweder durch Selbstreflexion oder durch die Intervention von anderen Personen überzeugt werden, dass die Vorurteile als solche auch und nicht als Fakten zu sehen und einer diskriminierenden Haltung zuzuordnen sind.

Studien zeigen, dass der Alltagsrassismus sowohl in den Kindergärten als auch in den Schulen präsent ist (Bostanci, Biel & Neuhauser, 2022). Dies äußert sich in diskriminierenden Annahmen, Materialien und Routinen. Der Rassismus an sich wird als gesellschaftliches Strukturprinzip verstanden (ebd.). In der Berliner Pilotstudie von Bostanci, Biel und Neuhauser (2022) erzählen die befragten Eltern¹ häufig über den institutionellen Rassismus (fehlende Materialien, Spiele, Puppen, die Bezug auf People of Colour nehmen) (ebd.). Wenn betroffene Familien sich in den Bildungseinrichtungen dazu äußern, sind sie mit unterschiedlichen Reaktionen des Personals bzw. der Leitung konfrontiert. Einige Einrichtungen reflektieren und überdenken eigene Bildungsangebote, andere wiederum bagatellisieren die Kritik seitens der Eltern, wodurch wiederum der Ausgangszustand verstetigt wird (ebd.). Eine weitere Studie, von der Fachhochschule Erfurt in Auftrag gegeben (Heyden & Zeltwanger, 2023), untersuchte in den Jahren 2021–23 wie die Elementarpädagog*innen sich selbst im Umgang mit dem Thema Rassismus, Hautfarbe und Ausgrenzung einschätzen und inwiefern sie glauben, dass dieses Thema die Kinder im vorschulischen Alter betrifft. Während die Pädagog*innen in

¹ People of Colour - Eltern

ihrer Ersteinschätzung meinten, dass sie sehr häufig und problemlos interkulturelle Arbeit leisten, zeigte sich in den Gruppendiskussionen, dass sie große Schwierigkeiten haben, passende Begriffe für die Hautfarbe bzw. Rassismuserfahrungen zu finden oder sehr oft Pausen machen mussten, wenn Rassismus angesprochen wurde (ebd.). Die Studie verdeutlichte, dass offener und vorurteilsbewusster Austausch über die Herkunft bzw. die Hautfarbe eine Herausforderung für das Personal der Kita-Einrichtungen darstellt und dass sie einen rassismuskritischen Dialog eher vermeiden (ebd.).

Der Alltagsrassismus wird aus mehreren Blickwinkeln betrachtet und die Zahlen und Statistiken werden von mehreren Anlaufstellen gesammelt und analysiert. So spricht auch der Verein ZARA (2020) vom Alltagsrassismus, der häufig unterschätzt wird. Laut der Rassismus-Studie 2023 (European Union Agency for Fundamental Rights, 2023) sind Österreich und Deutschland Staaten, in denen die meisten Proband*innen über Diskriminierungserfahrungen aufgrund der Schwarzen Hautfarbe berichtet haben. Während der Durchschnitt in 13 EU-Ländern bei 47 % liegt, haben in Österreich 76 % der befragten Personen angegeben, dass sie in den letzten fünf Jahren diskriminiert worden sind (ebd.). Studien zufolge wird v. a. in Bezug auf Afrika in den Unterrichtsmaterialien koloniales und rassistisches Gedankengut transportiert und reproduziert (Marmer, 2013). Interessant ist die Tatsache, dass die befragten Schüler*innen (PoC) beim gezeigten Unterrichtsmaterial sofort identifizieren und benennen konnten, was in ihren Augen rassistisch ist (Afrika ist ein armes *Land*, sofortige Assoziation zwischen arm und Afrika, Hilflosigkeit der Menschen in Afrika etc.) (ebd.). Zusätzlich ist die Darstellung von Afrika in den deutschsprachigen Schulbüchern durch Überpräsenz rassistischer Konstruktionen Afrikas und gleichzeitig die Absenz von Wissen über die Vielzahl afrikanischer Gesellschaften gekennzeichnet (Weicker & Jacobs, 2011). Die Kritik betrifft auch die Zeitspanne, auf die sich historische Erzählungen in den Schulbüchern beziehen: Die Geschichte Afrikas fängt in allen Büchern mit der *Entdeckung* durch Europäer an, die Zeit davor wird ausgeblendet (Marmer, 2013). Zusätzlich ist die institutionelle und strukturelle Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe oft mit wirtschaftlichen Nachteilen für Schwarze Menschen verbunden (Farr, 2005; zit. nach Marmer, 2013). Die institutionelle und strukturelle Diskriminierung bedeutet u. a., dass bestimmte Bevölkerungsgruppen keinen bzw. erschwerten Zugang zu besser bezahlten Jobs haben (Hall, 1989; zit. nach Marmer, 2013). Die Forschung zu Entwicklung von Rassismus zeigt, dass der strukturelle Rassismus eine Geschichte von über 500 Jahren hat und der Arbeitsmarkt nach wie vor die Arbeitsteilung entlang der Hautfarbe vornimmt (Hieronymus, 2014).

Die oben genannten Studien sprechen dafür, dass das pädagogische Konzept der Lehrenden mit der Einbindung aller Altersgruppen in möglichst vielen Unterrichtsgegenständen und nicht nur als Randthema behandelt werden soll. Didaktische Hilfen sind dabei ein wichtiges Instrument für die Lehrpersonen (ZARA, 2020). Die Aufgabe des Bildungssystems bzw. der einzelnen Lehrpersonen ist dabei, nicht nur nicht rassistisch zu sein, sondern anti-rassistisch zu handeln. Der Unterschied zum Nicht-rassistisch-Sein besteht in der aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema und einer aktiven Präventionsarbeit. Anti-Rassismus ist eine Haltung, die aktiv rassistische Strukturen und Handlungen bekämpft (Reynolds & Kendi, 2022, S. 143).

Rolle der Lehrperson

Damit die Bewusstseinsbildung im schulischen Kontext keine leere Worthülse bleibt und stattdessen nicht nur mit Inhalten, sondern auch mit Inspiration gefüllt werden kann, sollen sich die Lehrpersonen ihrer eigenen Vorbildwirkung in der rassismuskritischen Bildungsarbeit bewusst sein (Harder & Warwas, 2012). Dennoch zeigen einige Studien, dass es den Lehrpersonen aus verschiedenen Gründen nicht bewusst ist, dass Kinder von Klassenkamerad*innen diskriminiert bzw. gemobbt werden (Wagner, 2009). Laut der letzten Jahresberichte der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) (o. A.) sind ca. 38 % der Täter*innen im Bildungswesen im Kontext der Diskriminierung Lehrkräfte. Dies ist die größte Gruppe von Täter*innen, gefolgt von Trainer*innen mit 21 % (IDB, o. A.). Das betrifft allerdings nur die gemeldeten Fälle, es ist davon auszugehen, dass die Dunkelziffer aufgrund der Hierarchie und Angst vor weiteren Konsequenzen im Falle des Meldens hoch ist.

Daher ist es unabdingbar für die Lehrperson, in erster Linie eigene Haltung und Weltanschauung zu reflektieren. Die Reflexion besteht aus mehreren Schritten und ist als ein Prozess zu verstehen, der immer wieder zu durchlaufen ist. Eine Möglichkeit wäre eine aktive Auseinandersetzung der Lehrperson mit dem eigenen Konzept eines *guten Schülers* oder einer *guten Schülerin* (Froebus, Kink-Hampersberger, Mendel, Scheer & Schubatzky, 2021). Die pädagogische Professionalität, die eng mit der Selbstreflexion verbunden ist, wird allerdings nicht nur als ein individuelles Ziel verstanden, sondern als Aufgabe der Schulsysteme, die institutionalisiertes Wissen und institutionelle Strukturen vermitteln (ebd.).

„Ein Beispiel für solch ein *maskiertes* alltagsweltliches Wissen über Migrant*innen ist die Erwartung, in Lehrveranstaltungen mit dem Fokus Migrationspädagogik das eigene Wissen über *Schüler*innen mit Migrationshintergrund* zu erweitern, um den späteren Umgang mit möglichen (kulturellen) Konflikten zu erleichtern (vgl. Steinbach, 2016). Maskiert ist in dem

Bedürfnis nach Rezeptwissen im Umgang mit *Migrationsanderen* (Mecheril) das Wissen, dass es die *Schüler*innen mit Migrationshintergrund* sind, die Probleme verursachen. Kritische Professionalisierung würde dagegen den Blick auf die Frage richten, wie die Institution Schule selbst diese Unterscheidung hervorbringt und wer davon profitiert.“ (Froebus, Kink-Hampersberger, Mendel, Scheer & Schubatzky, 2021, S. 6).

Eine weitere Möglichkeit besteht, indem man den eigenen Unterricht mithilfe der vorhandenen Checklisten, Toolboxen etc. analysiert, reflektiert und verändert. Die Freie Universität Berlin hat eine Toolbox zu den Themen Gender und Diversität in der Lehre (FU Berlin, o. A.) konzipiert. Diese richtet sich zwar an die Hochschullehrpersonen, gewisse Punkte bzw. Inhalte, wie beispielsweise die Checkliste (FU Berlin, o. A.), lassen sich sehr gut auf den Unterricht in der Primarstufe übertragen. Das Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (ISTA, o. A.) entwickelte einen diversitätsbewussten Leitfaden für Unterrichtsmaterialien für Kindergarten und Primarstufe, der von jeder Lehrperson im eigenen Unterricht eingesetzt werden kann. Auch Fort- und Weiterbildungen sollen besucht werden, bzw. das ganze Kollegium einer Schule kann sich gemeinsam z. B. im Rahmen einer schulinternen Fortbildung (SCHILF) auf rassismuskritische Bildungsarbeit spezialisieren und Prozesse gemeinsam reflektieren.

Nicht nur die Sprache schafft die Realität, sondern auch Bilder sind maßgeblich daran beteiligt, wie die Schüler*innen die Realität wahrnehmen und sie dann auch reproduzieren (Bachtsevanidis, 2012). Das Konzept der *visual literacy* ist ein wichtiger Teil des transkulturellen Lernens (ebd.) und bedeutet, dass nicht nur die geschriebene Sprache, sondern auch Bilder gelesen werden. Ergänzend zu den Kulturtechniken bezieht sich *visual literacy* auf die moderne Multimediagesellschaft (Schröder, 2015) und meint die Fähigkeit, Bilder zu verarbeiten und zu konsumieren (ebd.). Eine kritische Bildanalyse kann sich auf die im Schulbuch vorhandenen Abbildungen, aber auch auf humangeografische Aspekte, wie z. B. die Analyse der Weltkarten, beziehen (Nöthen, Miggelbrink, & Schlottmann, 2021). Da die meisten Weltkarten, die man heute in den österreichischen Schulen findet, die sogenannte Mercator Projektion (Glasze, 2009) beinhalten, ist die Thematisierung dieser Art von Projektion relevant für die kritische Auseinandersetzung im Kontext von Eurozentrismus. Die Entscheidung für diese Projektion ist heutzutage selbstverständlich, obwohl diese Europa, Nordamerika und Russland besonders groß darstellt und Afrika und Südamerika viel an Größe verlieren (ebd.). Da es nicht möglich ist, die dreidimensionale Erde auf zweidimensionalem Papier darzustellen, kommt es immer zu einer Verzerrung, die Frage ist allerdings, ob diese Verzerrung kontextualisiert und bewusst thematisiert wird oder nicht. Es wurden im Laufe der

Zeit andere Projektionen entworfen, die andere Regionen der Welt verzerren, sodass das Größenverhältnis anders ausfällt (Marmota Magazin, o. A.). Da Kinder im Volksschulalter durch das Philosophieren, mit gezielten Fragen und Denkanstößen, ihre Reflexionsfähigkeit schulen können (Kim, 2014), kann eine Lehrperson den Unterricht zu dieser Sequenz dementsprechend gestalten. Das Philosophieren im Kindesalter bedeutet, das Alltagswissen und das scheinbar Selbstverständliche kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren (Horster, 1992). Die klassischen Warum-Fragen bezüglich der eigenen Wert- und Normvorstellung sind eine Hilfe bei der Entwicklung der ethischen Reflexionsfähigkeit der Kinder (Kim, 2014), die eine Art von Selbstüberwindung und Selbstrelativierung bei Beibehaltung eigener Position bedeutet (Forst, 2007; zit. nach Kim 2014). Der Prozess des Philosophierens bei Kindern ist nicht kontinuierlich zu betrachten, sondern führt manchmal über Umwege bzw. kann auch Rückschritte verzeichnen (ebd.). Die Methode des Philosophierens hat im Unterricht eine verlangsamende Wirkung (Schreier, 1998), was den Schüler*innen Zeit geben kann, z. B. ein besseres Verständnis bzw. Gespür für den Alltagsrassismus zu entwickeln. Statt immer mehr neue Wörter im Unterricht aufzunehmen (ebd.), könnten an dieser Stelle die Schüler*innen einige Begriffe kritisch hinterfragen und eventuell gewisse Wörter aus dem eigenen Wortschatz streichen.

Verankerung des Haut-Projekts im Sachunterricht

Der sozialwissenschaftliche Teil des Projekts ist stark in der Politischen Bildung verankert, welche laut Krammer und Kühberger (2009) aus vier Kompetenzbereichen besteht. *Die Sachkompetenz* schafft das Verständnis der Begriffe und Konzepte des Politischen. *Die Methodenkompetenz* gibt den Lernenden Verfahren und Werkzeuge, sich mündlich, schriftlich und visuell artikulieren zu können. *Die Urteilskompetenz* befähigt die Schüler*innen, ihre Entscheidungen begründet und wertorientiert argumentieren zu können, und *die Handlungskompetenz* beinhaltet die Lösung von Problemen und eine aktive Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens (Kühberger & Windischbauer, 2010). Obwohl es in der Politikdidaktik einen Konsens über diese Kompetenzbereiche gibt, ist unklar, was genau die Handlungskompetenz bedeuten könnte und wie sie gezielt gefördert werden soll (Goll, 2012). Die Methoden werden meistens im Unterricht so aufbereitet, dass sie als fertige Produkte vorgestellt werden. Das bedeutet, dass die Schüler*innen nicht darüber nachdenken müssen, welche Werkzeuge sich für welches Thema gut eignen. Dies kann später dazu führen, dass sie, als Jugendliche oder Erwachsene, wenig Überblick über eigene Möglichkeiten der Werkzeugbeschaffung haben (ebd.). Die Handlungskompetenz wird oft vernachlässigt, da man den Kindern im Volksschulalter oft nicht zutraut, dass sie

tatsächlich politische und handelnde Wesen sind (ebd.). Viele Elemente der Handlungsebene, wie z. B. Demonstrationen, Petitionen etc. werden nur der erwachsenen Zivilgesellschaft zugeschrieben. Dem ist entgegenzuwirken, da die Schüler*innen bereits in der Volksschule großes Interesse an politischen Themen zeigen. Sowohl die Pilotstudie „Jugend und Politische Bildung“ der Donau Universität Krems (Filzmaier, 2007) als auch einige empirische Studien zum Vorwissen der Volksschulkinder (Mittnik, 2016) zeigen, dass die Schüler*innen – sei es in der Primar- oder in der Sekundarstufe – großes Interesse an politischen, auch teilweise komplexen Themen zeigen. Das Eintreten für die Interessen der anderen bzw. im Falle des vorliegenden Projekts gegen Diskriminierung und Rassismus ist jedoch an das noch zu entwickelnde Empathievermögen gebunden (Goll, 2012), was in jeder Klasse dem Alter entsprechend berücksichtigt werden soll.

Zusätzlich sind das Bewusstmachen und die Sichtbarkeit möglicher Handlungsfelder von großer Relevanz, da gesellschaftlich-politische Themen frustrierend bzw. deprimierend sein können (denken wir z. B. an den Klimawandel oder Kriege) und das Gefühl der Ohnmacht nicht im Vordergrund stehen soll. Daniela Ingruber (2022) spricht von der Demokratie als Dystopie, da der politische Raum oft als hoffnungsloser Ort empfunden wird. Auch die zunehmende Entpolitisierung bzw. Politikverdrossenheit (Widmaier, 2009) stellen große Herausforderungen für die Politische Bildung dar. Indem den Schüler*innen gezeigt wird, welche Handlungsmöglichkeiten ihnen offenstehen, werden automatisch auch Zukunftsaussichten und mögliche Auswege aus der Hoffnungslosigkeit sichtbar.

Das Modell der didaktischen Netze nach Kahlert

Da der Sachunterricht in seiner Vielfalt und Multiperspektivität für die Lehrpersonen herausfordernd sein kann, bedarf es erprobter Modelle, die die Konzeption des Unterrichts erleichtern. Das an der Ludwigs-Maximilian-Universität entwickelte Konzept der *didaktischen Netze* bietet eine Planungsgrundlage für die perspektivenübergreifende Verbindung (Kahlert, o. A.). Die mit der Multiperspektivität des Sachunterrichts verbundene Komplexität verlangt den Lehrpersonen einiges ab. Nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch besondere Eigenschaften dieses Faches müssen ausgebildet werden, wodurch der Sachunterricht fachlich anschlussfähig und methodisch passend gestaltet wird (Peschel & Mammes, 2022).

Das *didaktische Netz von Kahlert* (2005) orientiert sich nicht an der Systematik von Fächern bzw. Disziplinen wie Biologie, Physik etc., sondern viel mehr an den bildungswirksamen Erfahrungen des Kindes (Kahlert, 2005), welche im Fall des

vorliegenden Projekts die Auseinandersetzung mit der eigenen Haut, dem Sonnenschutz, aber auch mit Diskriminierungserfahrungen bedeuten können. Kahlert suggeriert, dass das Bildungspotenzial eines Themas nicht sichtbar wird, wenn man dieses auf die Systematik eines Faches reduziert (ebd.). Erst die Multiperspektivität ermöglicht die Entfaltung dieses Potenzials.

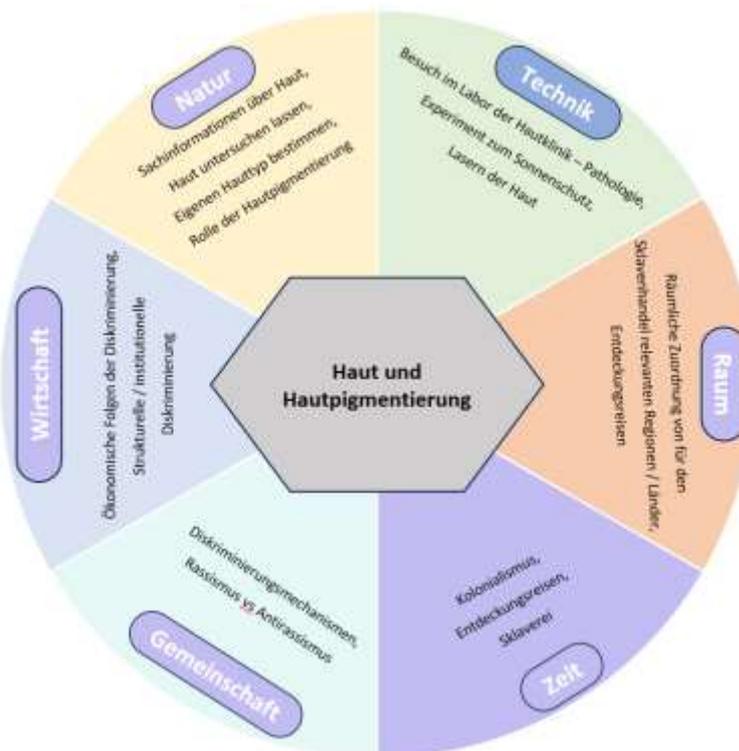


Abb. 1: Das didaktische Netz zum Thema „Haut / Hautpigmentierung“. (eigene Darstellung)

Im österreichischen Lehrplan für die Volksschule waren bis jetzt sechs Erfahrungs- und Lernbereiche des Sachunterrichts aufgelistet: Raum, Zeit, Natur, Technik, Gemeinschaft und Wirtschaft (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2010). Im neuen Lehrplan, der ab dem Schuljahr 2023/24, beginnend mit der ersten Klasse Volksschule, in Kraft getreten ist, sind die oben genannten Bereiche als Kompetenzbereiche betitelt: sozialwissenschaftlicher, naturwissenschaftlicher, geografischer, historischer, technischer und wirtschaftlicher Kompetenzbereich (BMBWF, o. A.).

Dieses didaktische Netz zeigt das Potenzial des Projekts „Haut-Sache“, alle Bereiche des Sachunterrichts in erster Linie abzudecken und in weiterer Folge miteinander zu vernetzen (hier gibt es mehrere Möglichkeiten dafür). Die Reihenfolge der konkreten Vernetzung soll den Lehrpersonen überlassen und an die Interessen der Schüler*innen angepasst werden.

Die in der Wissenschaft vorhandenen Argumente gegen das didaktische Netz (Kahlert, 2005) wie z. B. eine zu starke Überfrachtung mit Themen bzw. eine große Ähnlichkeit mit der Mind-Map-Methode können entkräftet werden, indem einerseits die Überfrachtung vermieden werden kann durch die Anpassung der Zeitschiene des Projekts an die Bedürfnisse und den Lernfortschritt der Klasse. Andererseits muss man ebenfalls nicht alle Elemente des Projekts realisieren, damit der rote Faden vorhanden ist, falls die Lehrperson das für die eigene Klasse für sinnvoll hält. Zusätzlich ist diese tiefgehende Vernetzung auch im Sinne der *reflexiven Grundbildung*, die im engen Zusammenhang mit dem neuen Lehrplan für die Volksschule steht. Das angeblich fehlende Verständnis für die heutige Realität ist demnach kein Resultat einer immer komplexer werdenden Welt, sondern einer nicht vorhandenen vertieften und vernetzten Auseinandersetzung mit einem Thema (Greiner et al., 2019, S. 13).

Angesichts der Tatsache, dass verschiedene Kompetenzbereiche des Sachunterrichts im vorliegenden Projekt verbunden werden, soll es der Lehrperson bewusst sein, dass die jeweiligen Bezugsdisziplinen sich der eigenen Methoden bedienen (Peschel & Mammes, 2022). So liegt der Fokus im naturwissenschaftlichen Bereich auf der forschenden Haltung und im sozialwissenschaftlichen Bereich auf der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Sozialisation. Beide Bereiche verbindet das gemeinsame Thema, allerdings sind die Werkzeuge und Methoden teilweise unterschiedlich.

Sachunterricht und sein Lehrplan

Die deutsche Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts schreibt dem Sachunterricht eine besondere Aufgabe zu, nämlich die Schüler*innen darin zu unterstützen, ihre *natürliche, kulturelle, soziale* und *technische* Umwelt *sachbezogen zu verstehen* und sich in ihr *zu orientieren, mitzuwirken* und *zu handeln* (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 9).

Das Projekt „Haut-Sache“ ist mehreren Erfahrungs- und Lernbereichen (alter Lehrplan) bzw. mehreren Kompetenzbereichen (neuer Lehrplan²) des Sachunterrichts sowie mehreren übergreifenden Themen (neuer Lehrplan) und zentralen fachlichen Konzepten (neuer Lehrplan) zuzuordnen. Ab dieser Stelle wird

² Der neue Lehrplan gilt in Österreich ab dem Schuljahr 2023/2024 beginnend mit der ersten Klasse und wird jährlich auf die nächste Schulstufe erweitert bis zum Auslaufen des alten Lehrplans.

in diesem Beitrag aufgrund der Aktualität nur der neue Lehrplan diskutiert. Hier eine Übersicht:

Kompetenzbereiche:

- Naturwissenschaftlicher Kompetenzbereich (Hautpigmentierung und Funktionen der Haut);
- Technischer Kompetenzbereich (Besuch der Hautklinik und des Labors, Lasern der Haut);
- Historischer und räumlicher Kompetenzbereich (Einblick in die Geschichte des Kolonialismus und der Entdeckungsreisen) – im Fall dieses Projekts werden diese zwei Bereiche eng miteinander verknüpft;
- Sozialwissenschaftlicher Kompetenzbereich (Diskriminierung, Rassismus vs. Anti-Rassismus);
- Wirtschaftlicher Kompetenzbereich (Einblick in die ökonomischen Folgen der Diskriminierung) (BMBWF, o. A.).

Im Lehrplan findet man folgende Informationen zu den einzelnen Kompetenzbereichen (BMBWF, o. A.):

Im sozialwissenschaftlichen Bereich erkennen und reflektieren die Schüler*innen relevante soziale und gesellschaftliche Aspekte des Zusammenlebens in verschiedenen Gemeinschaften. Diversität wird als Bereicherung wahrgenommen und Toleranz soll geschult werden. Im naturwissenschaftlichen Kompetenzbereich ist der Mensch als Teil der Natur zu betrachten. Ein respektvoller Umgang mit der Natur bedeutet also gleichzeitig auch einen respektvollen Umgang miteinander. Die Schüler*innen erforschen Naturphänomene (sich durch die Sonneneinstrahlung verändernde Hautpigmentierung), experimentieren, hinterfragen und reflektieren. Die letzten zwei Methoden könnte man auch dem sozialwissenschaftlichen Kompetenzbereich zuordnen und durch die gemeinsame Methode eine Vernetzung zwischen den Bereichen herstellen. Der geografische und zugleich auch der historische Kompetenzbereich nimmt Bezug auf die früher erwähnte *visual literacy*, die einen kompetenten Umgang mit Bildern, in dem Fall mit Karten, bedeutet. Diese zwei Kompetenzbereiche werden hier gemeinsam besprochen, da der Kolonialismus als Epoche gemeinsam mit Entdeckungsreisen im geografischen Sinne besprochen werden soll. Im geografischen Kompetenzbereich ist eine reflexive Auseinandersetzung mit Informationen aus Medien zu Räumen und Lebenssituationen von großer Relevanz. Der historische Bereich beinhaltet neben der Rekonstruktion der geschichtlichen Ereignisse eine kritische Reflexion bzw. Dekonstruktion derselben. Aspekte interkultureller Bildung spielen nicht nur im sozialwissenschaftlichen, sondern auch im historischen Bereich eine wichtige

Rolle. Im technischen Kompetenzbereich bedeutet der technische Zugang u. a. problemlösendes Handeln der Schüler*innen und das Verstehen von technischen Prinzipien und Funktionsweisen. Auch in diesem Bereich spielt die Kommunikation über und Reflexion von Technik eine wichtige Rolle. Im wirtschaftlichen Kompetenzbereich ist v. a. die globale Ebene für das vorliegende Projekt von großer Bedeutung, damit die Schüler*innen die wirtschaftlichen Nachteile, die als eines der Resultate vom Rassismus zu vermerken sind, verstehen können (BMBWF, o. A.).

Ergänzend zu den Kompetenzbereichen findet man im neuen Lehrplan auch die sogenannten *Übergreifenden Themen*, die ebenfalls dem Sachunterricht zugeordnet werden. Hier nur die Übergreifenden Themen, die durch das Projekt abgedeckt werden:

Übergreifende Themen:

- Gesundheitsförderung (Sonnenschutz, Wundversorgung);
- Interkulturelle Bildung (Rassismus, Antirassismus, Kolonialismus und Entdeckungsreisen);
- Politische Bildung (Rassismus, Antirassismus);
- Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung (Gleichstellung der Menschen unabhängig von der Herkunft, Hautfarbe etc.) (BMBWF, o. A.).

Zentrale fachliche Konzepte sind Deutungs- und Erschließungsmuster zur Beschreibung und Einordnung der Phänomene und Sachverhalte (ebd.). Sie können entweder getrennt voneinander betrachtet oder gebündelt werden.

Zentrale fachliche Konzepte, die im Projekt thematisiert werden:

- Identität, Diversität, Interessen und Macht;
- Zeit, Entwicklung, Dauer und Wandel;
- Leben und Anpassung, Struktur und Funktion;
- Systeme und Wechselwirkungen, Ursachen und Konsequenzen (BMBWF, o. A.).

Die oben erwähnten Bereiche, Themen und Konzepte sollten noch durch die globale Dimension ergänzt werden. Das Bildungskonzept des Globalen Lernens bezieht sich auf die Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit (Benk, 2019) und bedeutet eine transdisziplinäre Hilfestellung für die Schüler*innen, damit sie sich besser in der globalisierten Welt orientieren können (Hempel, 2023). Eines der sozialwissenschaftlichen Ziele des Projekts ist das Bewusstmachen der gemeinsamen Verantwortung, die die Menschen tragen bzgl. weltweiter Phänomene – in diesem Fall die Verantwortung anti-rassistisch zu sein. Hier ist

demnach die Handlungskompetenz sehr stark im Vordergrund. Im Rahmen des Globalen Lernens sollen die Schüler*innen hinterfragen, warum nicht alle Menschen die gleichen Rechte genießen und welche Gemeinsamkeiten, aber auch welche Unterschiede zwischen einzelnen Menschengruppen bestehen und warum (ebd.). Das Globale Lernen verfolgt als Ziel die Beantwortung der Frage, wie eine lebenswerte Zukunft für alle Menschen aussehen könnte (ebd.).

Der Sachunterricht ist eng mit der Sprachbildung verknüpft (GDSU, 2013). Da gerade im Kontext von Rassismus die Sprache eine wichtige Rolle spielt, sollte eine sprachensible Unterrichtsgestaltung ein immer begleitender Teil des Projekts sein. Der sprachensible Unterricht bedeutet, dass das Sprachlernen im Fach an fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen stattfindet (Leisen, 2023). Es gibt vier Prinzipien, auf denen der sprachensible Unterricht beruht: Bildungssprachliches Sprachbad, Wechsel der Darstellungsformen, kalkulierte sprachliche und kognitive Herausforderung und drei didaktische Ansätze (Leisen, o. A.) Vor allem Wörter, die in der Alltagssprache weit verbreitet sind, bekommen in der Bildungssprache eine andere Bedeutung (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2015). Sprachsensibler Fachunterricht bedeutet, dass mit Sprache beim Lehren und Lernen bewusst umgegangen wird (ebd.). Nicht nur sprachbewusst, sondern auch vorurteilsbewusst soll der Unterricht gestaltet werden. Die Fachstelle Kinderwelten (ISTA, o. A.) arbeitet diesbezüglich mit dem Situationsansatz und dem Anti-Bias-Approach, der in den 1980er-Jahren für die Arbeit mit Kindern bereits ab dem zweiten Lebensjahr entwickelt wurde. Vorurteilsbewusste Bildung beinhaltet individuelles und organisationales Lernen in verschiedenen Bildungseinrichtungen (ebd.). Im Fokus des vorliegenden Projekts steht das individuelle Lernen im Unterricht, da die organisationale Ebene hier den Rahmen sprengen würde.

Kooperation mit und Förderung durch die FFG

Talente regional ist ein Förderprogramm des Bundesministeriums für Klimaschutz, Umwelt, Energie, Mobilität, Innovation und Technologie, welches über die FFG (Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft) abgewickelt wird (Forschungsförderungsgesellschaft, o. A.). Das Projekt „Haut-Sache“ wurde im Schuljahr 2019/20 realisiert und die FFG war ein Geldgeber für die Fortsetzung der Projektinhalte im Klassenzimmer. Die Koordination der Termine und der Inhalte erfolgte direkt zwischen der Lehrperson und der Hautklinik am Grazer LKH.

Der vorliegende Beitrag ist demnach eine Mischung aus einem Praxisbericht und einer konzeptuellen Weiterentwicklung dessen, da die Projektinhalte aufgrund der Covid-19-Pandemie und der Umstellung des Unterrichts auf Online-Lehre nur

teilweise realisiert werden konnten. Eine Evaluierung des Projekts hat aufgrund der Unterbrechung nicht stattgefunden.

Durchführung des Projekts „Haut-Sache“

Das kompetenzbereichsübergreifende Projekt „Haut-Sache“ wurde für mehrere Unterrichtssequenzen konzipiert und eignet sich gut für eine vierte Klasse Volksschule, da die Schüler*innen in diesem Alter einerseits über gute Reflexionskompetenz verfügen und andererseits die komplexen Erklärungen, aber auch Fachbegriffe besser verstehen können (Kim, 2014). Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass die Lehrpersonen erst in der vierten Klasse Volksschule das Thema Diskriminierung einführen bzw. nicht schon im Vorfeld Präventivarbeit leisten sollen.

Da die naturwissenschaftliche Betrachtung der Haut den Ausgangspunkt für weitere Aktivitäten bildet, werden am Beginn des Projekts im Unterricht die wichtigsten Begriffe erarbeitet.

Sprachbewusste Begleitung „Begriffe“³:

die Haut	schaut aus ... fühlt sich ... an.
die Hautpigmentierung das Pigment – Melanin	abhängen ... hängt von der Menge an Melanin ab.
die Kontrolle/die Selbstkontrolle der Haut	durchführen ich führe ... durch. er/sie führt ... durch.
das Muttermal	anschauen lassen ich lasse ... anschauen er / sie lässt ... anschauen
die Muttermalkontrolle	durchführen ich führe ... durch. er/sie führt ... durch.
der Hauttyp	bestimmen hängt von ... ab

Abb. 2: Sprachbewusste Begleitung „Begriffe“. (eigene Darstellung)

³ Die Tabellen der sprachbewussten Begleitung haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie bieten jedoch einen groben Überblick über die wichtigsten Begriffe und Sprachstrukturen, die in den jeweiligen Unterrichtssequenzen relevant sind.

Der naturwissenschaftliche Zugang zu Haut und Hautpigmentierung schafft eine gemeinsame Basis, sprich einen gemeinsamen Ausgangspunkt, für den weiteren Unterricht und die sozialwissenschaftliche Betrachtung des Themas. Zentral dabei ist eine lebensweltorientierte Auseinandersetzung über die Wahrnehmung von Alltagsphänomenen (Peschel & Mammes, 2022).

Die Schüler*innen beschäftigen sich an der Hautklinik⁴ des Grazer Landeskrankenhauses mit der eigenen Haut, führen dort einige Übungen durch, üben einen wissenschaftlichen und forschenden Zugang zum Thema und beschäftigen sich mit gesundheitlichen Themen, wie z. B. Sonnenschutz. Bei diesem Teil steht die Gesundheitsprävention im Fokus.

Beim forschenden Lernen, im Gegensatz zum faktenorientierten Wissenserwerb, setzen sich die Schüler*innen aktiv mit Fragestellungen auseinander (Bertsch, 2016) und sollen dadurch ein besseres Verständnis für die natürliche Umwelt entwickeln. Dabei sind einige zentrale Aspekte zu berücksichtigen, wie z.B. dass die Schüler*innen sich mit einer klar definierten Fragestellung beschäftigen, passende Daten sammeln, um die Fragestellung beantworten zu können, die Schlussfolgerungen mit wissenschaftlich gesichertem Wissen verknüpft werden und eine Kommunikation über die Schlussfolgerung erfolgt (ebd.).

Anschließend beschäftigen sich die Schüler*innen mit ausgewählten literarischen Werken und betrachten kritisch Abbildungen, die im eigenen Unterrichtsmaterial vorhanden sind. Diese kritische Auseinandersetzung mit der Darstellung der Haut ist ein wichtiger Teil der Präventionsarbeit in den Bereichen Rassismus und Diskriminierung. Am Ende des Projekts können die Schüler*innen ihre eigenen Sachunterrichtsbücher neu gestalten, sodass diese mehr Diversität widerspiegeln. Ergänzt wird das Projekt um humangeografische, historische und wirtschaftliche Aspekte des Kolonialismus und der postkolonialen Zeit.

Ablauf

Im Rahmen der Kooperation mit der Hautklinik am Grazer LKH besuchten die Schüler*innen einer vierten Klasse Volksschule einen vierstündigen Workshop, wo sie in kleinen Gruppen zu folgenden Themen gearbeitet haben:

- Hautpigmentierung und Hauttypenbestimmung
Hier wurde gemeinsam mit einer studentischen Mitarbeiterin und einer Ärztin die Haut wortwörtlich unter der Lupe betrachtet, eine grobe Schätzung der Muttermale vorgenommen (eher wenig, wenig, durchschnittlich, eher viel, sehr viel) und mithilfe eines Hautton-

⁴ Universitätsklinik für Dermatologie und Venerologie

Analysegeräts der Hauttyp bestimmt. Wichtig aus sozialwissenschaftlicher Sicht war hier die Tatsache, dass die Hauttypen nicht mit neuen Wörtern bzw. Adjektiven, sondern mit römischen Ziffern bestimmt worden sind. So wurden Hauttypen von I bis VI bestimmt, wobei noch eine kleine Unterscheidung durch Buchstaben (a und b) erfolgt ist.⁵ Den Schüler*innen ist hier die Relevanz des eigenen Hauttyps erklärt worden (wie schnell ein Sonnenbrand entstehen kann etc.).

- Sonnenschutz

Diese Station baute auf der vorherigen Station auf⁶, das bedeutet, dass die Schüler*innen ihren eigenen Hauttyp bereits gewusst haben. Hier konnten sie verschiedene Sonnencremes (unterschiedliche Marken, unterschiedliche Preisklasse), Sonnenbrillen und Textilien als Schutz vor der Sonne mithilfe eines Geräts, welches die Sonneneinstrahlung imitierte, auf ihre Wirkung hin untersuchen. Nachdem sie auf Frischhaltefolie die Sonnencreme aufgetragen bzw. Sonnenbrillen aufgesetzt oder die Folie mit Textilien abgedeckt hatten, maßen sie ab, wie viel von der Sonneneinstrahlung tatsächlich durchdringen konnte. Hier war aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive interessant, dass die günstigeren Sonnencremes bzw. Sonnenbrillen nicht schlechter als die teuren Produkte abschnitten. Die Preisgestaltung wurde im Rahmen dieser Station thematisiert.



⁵ Fitzpatrick-Skala unterscheidet zwischen sechs Hauttypen, wobei die ersten vier weißhäutig sind, der fünfte Typ braune Haut bedeutet und der sechste Typ schwarze Haut (Bundesamt für Strahlenschutz, 2022).

⁶ Die Reihenfolge der Stationen wurde durch die Hautklinik im Vorfeld bestimmt.

Abb. 3: Sonnenschutz - Messung. (eigene Darstellung)

- Laser

Eine weitere Station fand in einem separaten Raum statt, wo die Schüler*innen ein Lasergerät ausprobieren durften. Nachdem sie eine Schutzbrille aufgesetzt hatten, konnten sie „Hautveränderungen“, die durch Veränderungen der Schale einer Orange imitiert wurden, behandeln bzw. entfernen.



Abb. 4: Lasern. (eigene Darstellung)

- Labor

Die Schüler*innen lernten ein Labor kennen, in dem die Mitarbeiter*innen bereits entfernte pathologische Hautveränderungen inklusive Tumore analysierten und die Proben weiterschickten. Die Kinder durften hier zwar nichts berühren, aber alleine ein Besuch in einem solchen Raum faszinierte sie und verschaffte ihnen einen spannenden Einblick in Medizin und Technik.



Abb. 5: Labor. (eigene Darstellung)

- Behandlung der Wunden
Bei dieser Station lernten die Schüler*innen Erste-Hilfe-Maßnahmen bei verschiedenen Hautverletzungen (desinfizieren, verbinden, Pflaster kleben, Blutung stoppen etc.) kennen. Sie probierten verschiedene Verbandstechniken aus und erzählten von Verletzungen der Haut, die sie selbst bereits erlitten hatten.

Ergänzung und Fortführung des Projekts nach dem Besuch der Hautklinik

Nach dem Besuch der Hautklinik sammelten die Schüler*innen alle neuen Informationen und gestalteten eigene Arbeitsblätter anhand der *Vier-Felder-Methode* (Projekte leicht gemacht, 2022). Hier wurde ein A4-Blatt gefaltet, sodass vier Felder entstanden. Die Lehrperson stellte vier Impulsfragen, die die Schüler*innen ohne Vorgabe und Zeitlimit beantworten sollten. Mögliche Impulsfragen können folgende sein: Welche Station war für dich am interessantesten und warum? Was hast du über deine eigene Haut gelernt? Was war besonders spannend bei der Hauttypenbestimmung? Was möchtest du in Zukunft genauer erforschen bzw. erfahren?

Übergang zum sozialwissenschaftlichen Bereich

Im Anschluss an den Besuch der Hautklinik gibt es mehrere Möglichkeiten, das Thema fortzuführen. Während die Übergreifenden Themen sich explizit mit konkreten Inhalten beschäftigen, sind die zentralen fachlichen Konzepte so gedacht, dass sie im Unterricht zu unterschiedlichen Themen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten erarbeitet werden können und sollen. So könnte sich beispielsweise der Begriff *Wandel* auf Wandel der Zeit – Kolonialismus, Sklaverei, Bürgerkrieg – beziehen oder auch auf Wandel der Haut – Veränderung der Farbe nach der Sonnenexposition, Veränderung der Haut im Laufe der Zeit etc. Das

Konzept der *Anpassung* könnte sich auf naturwissenschaftliche Phänomene wie z. B. die Hautpigmentierung beziehen – je höher die Sonneneinstrahlung in einer Region, desto dunkler wird die Haut (als Schutzfunktion der Haut) – oder aus sozialwissenschaftlicher Perspektive betrachtet werden – individuelle Anpassung des menschlichen Verhaltens, wenn in unmittelbarer Nähe rassistische Äußerungen fallen. An diesen Beispielen sieht man, dass der Umgang mit den zentralen fachlichen Konzepten der Lehrperson sehr viel Flexibilität gibt und eine gute Möglichkeit der Vernetzung der einzelnen Kompetenzbereiche darstellt. Diese Vernetzung soll fließend sein und kann zeitlich nur schwer geplant werden. Beispielsweise ist es möglich, dass die Schüler*innen direkt nach dem Besuch der Hautklinik das Thema Kolonialismus und Sklaverei ansprechen.

Ein gutes Beispiel aus der Kinderliteratur für die Vernetzung der Kompetenzbereiche des Sachunterrichts stellt das Buch „Steck mal in meiner Haut. Antirassismus, Aufklärung und Empowerment“ (Hödl & Amofa-Antwi, 2022)⁷ dar, da es sowohl sozialwissenschaftliche als auch naturwissenschaftliche Themen abdeckt und gleichzeitig kindgerechte und diverse Bilder beinhaltet. Die Handlungsebene wird in diesem Buch stark thematisiert, indem dargestellt wird, dass auch Kinder demonstrieren bzw. aktiv gegen Rassismus vorgehen können. Empowerment der Schüler*innen spielt hier eine wichtige Rolle – Phrasen wie „Bitte sag das nicht mehr, das ist rassistisch!“, „Das Lied möchte ich nicht singen. Es ist rassistisch!“, „Das Bild in dem Buch ist rassistisch.“ (Hödl & Amofa-Antwi, 2022) sind vermehrt in dem Buch zu finden. Hier ein Beispiel für eine passende sprachbewusste Begleitung:

das Vorurteil die Vorurteile	verletzen, verletzt bezieht sich nicht/beziehen sich nicht auf die Wahrheit
die „Rasse“	betrifft Tiere in der Tierzucht und nicht Menschen Menschen haben keine Rassen
der Rassismus	fühlt sich ... an schlecht, verletzend, nicht gut, nicht fair, nicht ok, blöd
gegen Rassismus	vorgehen, ich gehe vor kämpfen, ich kämpfe handeln, ich handle

⁷ Eine längere Auflistung der Bücher zum Thema „Rassismus“ findet man u. A. im Buch „Rassismus, Antirassismus und du“, wo die Literatur nach Altersgruppen geordnet wird.

Hör auf damit! Dein Verhalten ist nicht ok.
Dein Verhalten ist rassistisch. Das finde ich nicht gut.
Deine Worte verletzen mich.
Ich diskutiere mit dir nicht darüber. Vieles, was du sagst, ist rassistisch/diskriminierend.
Wenn du damit nicht aufhörst, werde ich es melden.

Abb. 6: Sprachbewusste Begleitung: Rassismus. (eigene Darstellung)

Das Buch „Steck mal in meiner Haut“ (Hödl & Amofa-Antwi, 2022) deckt zusätzlich noch folgende Themen ab: Pigmentierung und Schutz der Haut, Vielfalt, Identität, Rassismus, Gerechtigkeit, Gemeinschaft, Aussehen, Familienformen, Einzigartigkeiten der Namen, Bräuche und Traditionen, Wohnsituation, Essen, Religion, die Gastarbeiter*innenbewegung, Kolonialismus, Aktivismus und jüdische Stolpersteine. Jede einzelne Seite kann als Anlass und Einladung zur weiteren Arbeit an dem Thema gesehen werden.

Ein weiteres Buch „Rassismus, Antirassismus und du“ (Reynolds & Kendi, 2022) bezieht sich großteils auf die Zeit des Kolonialismus und der Entdeckungsreisen. Genau diese Zeitspanne wird in der Volksschule häufig einseitig dargestellt, wie im theoretischen Teil ausgeführt. Sowohl ist das Wort „Indianer“ noch immer bei einigen Arbeitsblättern vorhanden, als auch werden nicht selten in den Unterrichtsmaterialien die Entdeckungsreisen positiv bzw. neutral dargestellt (Reynolds & Kendi, 2022). Native Americans werden oft sehr homogen dargestellt und romantisiert (Bauen eines Tippiis etc.). Das Buch „Steck mal in meiner Haut“ behandelt dieses Thema differenziert. Es wird darüber gesprochen, dass die Entdeckungsreisen wegen der Gier der weißen europäischen Menschen angefangen haben – man hat nach mehr Land für die eigene Bevölkerung gesucht. Im Zuge dessen sind die Einheimischen oft enteignet, eingesperrt oder getötet worden. Große Teile der einheimischen Bevölkerung wurden versklavt und als Ware auf andere Kontinente verschickt (Hödl & Amofa-Antwi, 2022).

Während dieser Unterrichtssequenz können die Schüler*innen mit einer Weltkarte arbeiten, die Handelsrouten aus der Kolonialzeit suchen und beschreiben.⁸ In diesem Kontext ist auch eine Unterrichtssequenz zum Thema Mercator Projektion empfehlenswert – Kinder philosophieren zu der Frage nach dem Einsatz von Karten mit der Mercator-Projektion. Eine Pro-und-Contra-Diskussion soll angeregt werden. Aus der sozialwissenschaftlichen/wirtschaftlichen Perspektive betrachtet ist die

⁸ Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Thema wird hier vorausgesetzt.

Frage nach dem Wert eines Menschen oder Menschenlebens relevant. Die Kolonialzeit steht in enger Verbindung mit wirtschaftlichem Wachstum in Europa – nicht nur der Sklavenhandel brachte viel Geld, auch die Tabakproduktion in Amerika war für Europa ein wirtschaftlicher Erfolg. An dieser Stelle sollen die Schüler*innen die Wirtschaft auf der ethischen Ebene betrachten – gibt es in der Wirtschaft Bereiche, von denen nur eine bestimmte Gesellschaftsgruppe profitiert und eine andere ausgebeutet wird? Diese Fragestellung bezieht sich auf mehrere Wirtschaftszweige, die in der Volksschule thematisiert werden können (Baumwollproduktion, Kleidung- und Schuhherstellung im Kontext der Kinderarbeit etc.). Warum ist das so? Gibt es Möglichkeiten für uns, etwas dagegen zu unternehmen?

Kritische Bücherbetrachtung

Die Schulbücher und Unterrichtsmaterialien werden durch die Lehrpersonen als Autoritätsinstanzen an die Schüler*innen mit einer großen Selbstverständlichkeit weitergetragen (Bostanci, Biel, & Neuhauser, 2022; Wagner, 2009), im Rahmen des Projekts „Haut-Sache“ soll den Schüler*innen eine Möglichkeit gegeben werden, diese kritisch zu betrachten, zu analysieren, zu verändern bzw. sogar auf gewisse Bücher und Materialien zu verzichten. Dazu setzen die Schüler*innen eine imaginäre Brille auf und werden von der Lehrperson ermutigt, das vorhandene Material kritisch zu betrachten. Im ersten Schritt betrachten die Kinder vorhandene Schulbücher, Kinderbücher, Bilderbücher und Arbeitsblätter.

Folgende Impulsfragen können angeboten werden:

- Gibt es hier verschiedene Hautfarben zu sehen? Wenn ja, wie viele und welche?
- Gibt es hier Begriffe, die das Aussehen einer Person beschreiben und sich für dich komisch anfühlen?
- Wie schauen die meisten Menschen hier aus? Schau auf die Hautfarbe, Körperbau, Körpergröße, Behinderung.

Im zweiten Schritt entscheiden die Schüler*innen selbst, was sie dagegen unternehmen möchten. Im Rahmen dieser Übung werden den Kindern hautfarbene Stifte in mehreren Tönen⁹ und Papier zur Verfügung gestellt. Das heißt, sie haben die Möglichkeit, die Personen neu zu zeichnen bzw. zu malen und damit die vorhandenen Bilder in den Unterrichtsmaterialien zu bekleben.

⁹ Die hautfarbenen Stifte sind in vielen Bastelgeschäften, Büchereien und online erwerbbar. Die Packung besteht meistens aus mindestens acht verschiedenen Hauttönen. Der Preis ist vergleichbar mit jenem handelsüblicher Buntstifte.

Handlungsebene

Eine der zentralen Kompetenzen in der Politischen Bildung ist die Handlungskompetenz (Kühberger & Windischbauer, 2010), daher ist es wichtig im Rahmen des Projekts den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu zeigen, was sie konkret unternehmen können. Eine Sammlung von möglichen Handlungsoptionen kann von der Lehrperson ergänzt und an die eigene Klasse angepasst werden.

Die Handlungsebene hilft der Lehrperson zusätzlich, das Projekt in einer guten und konstruktiven Atmosphäre zu beenden, ohne die Schüler*innen dem Ohnmachtsgefühl zu überlassen.

Hier eine Übersicht:

- Kritische Materialbetrachtung und die Möglichkeit, diese auch zu ändern;
- Durch die Schüler*innen getroffene Auswahl der Bücher, die im Unterricht gelesen werden, der Spielsachen, die zur Verfügung stehen, der Kostüme, die im Fasching und zu Halloween getragen werden dürfen etc.
- In Anlehnung an das Black-Voices-Volksbegehren werden Elemente der direkten Demokratie besprochen.
- Thematisieren der Rolle der Zivilgesellschaft. Den Schüler*innen soll die Möglichkeit einer Demonstration, einer Kundgebung gezeigt werden.
- Diskussionen, Rollenspiele, Argumentationstraining sind auch im Deutschunterricht geeignete Methoden, um den Kindern zu zeigen, dass das Thematisieren des Problems auch zur Handlungsebene gehört.
- Organisation einer kleinen Versammlung innerhalb der Schule.
- Petition an die Schulleitung, dass z. B. gewisse Bücher und Unterrichtsmaterialien nicht mehr zur Verfügung stehen sollen bzw. gewisse Spiele nicht mehr gespielt werden.
- Errichten einer anonymen Box für eventuelle Beschwerden im Falle eines rassistischen Vorfalls.
- Buddy-System innerhalb der Schule (auch klassenübergreifend), wo eventuell eine Peer-to-Peer-Beratung stattfinden könnte (dies würde eine Sensibilisierung der Kinder im Vorfeld voraussetzen).

Fazit

Obwohl das Projekt aufgrund der Pandemie nicht zur Gänze realisiert werden konnte, zeigte sich während des Besuchs der Hautklinik deutlich, dass die Schüler*innen einer vierten Klasse Volksschule großes Interesse an dem Thema Haut haben. Der naturwissenschaftliche Anfang des Projekts gibt allen Beteiligten die Möglichkeit einer wertfreien Auseinandersetzung mit der Haut und der

Hautfarbe und verschafft den Schüler*innen einen Zugang zu politisch korrekten Bezeichnungen. Im sozialwissenschaftlichen Teil ist es besonders wichtig, dass keine individuellen Geschichten und Biografien der Schüler*innen hervorgehoben werden, sondern dass man v. a. den kritischen Blickwinkel auf gesellschaftlich relevante Themen immer wieder übt. Das Vernetzen der einzelnen Kompetenzbereiche des Sachunterrichts soll an die Interessen der Schüler*innen und den Zeitpunkt des Aufkommens ihrer Fragen angepasst werden. Die zentralen fachlichen Konzepte und die ausführlichen Beschreibungen einzelner Kompetenzbereiche (BMBWF, o. A.) im neuen Lehrplan bieten gute Möglichkeiten, Vernetzungen im Sachunterricht bzw. in diesem Projekt zu schaffen. Auch laut dem Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU, 2013) kann man Interessen und Fragestellungen der Schüler*innen nicht einzelnen Perspektiven bzw. Kompetenzbereichen des Sachunterrichts zuordnen, sondern man soll sie immer in Kombination miteinander betrachten. Für die Vernetzung der einzelnen Bereiche spricht auch die Komplexität der modernen Welt, da ohne diese Vernetzung die Gefahr einer unzureichenden Behandlung der Teilaspekte lokaler und globaler Probleme besteht (ebd.). Auch laut George und Henrich (2003) und Blaseio (2004) (zit. nach Muheim, Bertschy, David & Wüst, 2014) eignen sich komplexe gesellschaftliche und fachlich relevante Inhalte als Sachunterrichtsthemen, um die Vernetzung zwischen den einzelnen Bereichen des Fachs herzustellen (ebd.). Der multiperspektivische Sachunterricht stellt in diesem Fall keine Herausforderung, sondern mehr eine Chance dar.

Literatur

Affolter, S., Sperisen, V., Girardet, M., Rudin, E., Dlabac, O. & Schlegel, B. (2023). *Rassismus und Repräsentation gesellschaftlicher Diversität in Lehrmitteln*. Bern: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus EKR.

Amnesty International (o. A.). *Was ist Diskriminierung*. Verfügbar unter: <https://www.amnesty.ch/de/themen/diskriminierung/zahlen-fakten-und-hintergruende/was-ist-diskriminierung> [20.03.2024].

Bachtsevanidis, V. (2012). Was liest du aus dem Bild? – Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 113–128.

Behrmann, G. (2000). Werte und Sozialisation. In S. S. Gotthard Breit (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung*. Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg: Wochenschau Verlag, *Didaktische Reihe*, 22, 136-162.

Benk, A. (2019). *Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.

Bertsch, C. (2016). Forschendes Lernen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Theoretische Grundlagen und Rahmenbedingungen in Österreich. *GDSU-Journal*, 9–28.

Bostanci, S., Biel, C. & Neuhauser, B. (2022). "Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt.". *Forschungsergebnisse aus Kurzstudien des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors (NaDiRa)*.

Bundesamt für Strahlenschutz (29.03.2022). *Die verschiedenen Hauttypen*. Verfügbar unter: https://www.bfs.de/DE/themen/opt/uv/wirkung/hauttypen/hauttypen_node.html [20.06.2023].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (o. A.). *Pädagogik Paket*. Von Lehrplan Sachunterricht Volksschule. Verfügbar unter: <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html> [21.06.2023].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2010). *Lehrplan der Volksschule. Sachunterricht*. Von Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Sachunterricht. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html [21.06.2023].

Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer Nature.

European Union Agency for Fundamental Right (2023). *Being Black in the EU – Experiences of people of African descent*. Wien: Publications Office of the European Union.

Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (o. A.). Verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/> [02.03.2024].

Filzmaier, P. (2007). *Jugend und Politische Bildung. Einstellungen und Erwartungen von 14- bis 24-Jährigen. Kurzbericht zur Pilotstudie*. Wien: Donau Universität Krems.

Forschungsgörderungsgesellschaft (o. A.). *Talente entdecken: Nachwuchs-Talente regional*. Verfügbar unter: <https://www.ffg.at/talente-regional> [15.06.2023].

Froebus, K., Kink-Hampersberger, S., Mendel, I., Scheer, L. & Schubatzky, J. (November 2021). *Habitus und Professionalisierung. Habitus.Macht.Bildung*. Graz: Uni Graz. Verfügbar unter: im Projekt entwickeltes Material - Habitus.Macht.Bildung – Transformation durch Reflexion (2019-2021) (uni-graz.at) [10.06.2024].

FU Berlin (o. A.). *Toolbox Gender und Diversity in der Lehre*. Verfügbar unter: FU Berlin: <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/index.html> [03.03.2024].

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Glasze, G. (2009). Kritische Kartographie. *Geographische Zeitschrift*. 97, 181–191.

Goll, T. (2012). Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts? In G. Weißeno & H. Buchstein, *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Schriftenreihe Band 1191* (S. 193–209). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Greiner, U., Kaiser, I., Kühberger, C., Maresch, G., Oesterhelt, V. & Weiglhofer, H. (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht*. Münster: Waxmann.

Gürses, H. (2015). Interview mit Araba Evelyn Johnston-Arthur "S wie... Schwarz". *AEP. Feministische Zeitschrift für Politik und Gesellschaft*, 31.

Ha, N. K. (2023). People of Color. In I. L. Inken Bartels (Hrsg.), *Inventar der Migrationsbegriffe*. Verfügbar unter: https://www.migrationsbegriffe.de/media/pages/artikel/peopleofcolor/e0984e355c-1677495020/inventar_people-of-color_2023_ha.pdf [12.03.2024].

Harder, P. & Warwas, J. (2012). Zur Kluft zwischen formalisierten Leitbildern und subjektiven Werthaltungen bei der Definition von pädagogischer Professionalität. In P. H. Julia Warwas (Hrsg.), *Kultur der Schule – Schule der Kultur(en)* (S. 65–84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hartinger, A. & Lange-Schubert, K. (2016). *Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule* (4. Auflage). Cornelsen Verlag.

Heinemann, K. S. (2012). *Wodurch wird die Vorurteilsentwicklung im Kindes- und Jugendalter beeinflusst? Eine Meta-Analyse zu individuellen und sozialen Einflussfaktoren*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Hempel, C. (2023). Über die Potenziale virtuellen Austauschs für das Globale Lernen in der Grundschule. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 17–20.

Heyden, N. v. & Zeltwanger, S. (2023). Rassismus? So was gibt es bei uns nicht! *Sozial Extra*, 36–40. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00567-7>

Hieronimus, A. (2014). Rassismus und strukturelle Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland. In *Alles im weissen Bereich? Institutioneller Rassismus in Sachsen. Erweiterter Tagungsband* (S. 73–82). Dresden: Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen.

Hödl, S. & Amofa-Antwi, P. (2022). *Steck mal in meiner Haut. Antirassismus, Aufklärung und Empowerment. Mit Tipps für Eltern und Pädagog*innen*. Igling: EMF Verlag.

Horster, D. (1992). *Philosophieren mit Kindern*. Opladen: Leske und Budrich.

Horvath, K. (2019). "Anti-Rassismus". Die deutschsprachige Migrationsforschung und das schwierige Erbe des Nationalsozialismus. In Kranebitter, A. & Reinprecht, C. (2019) *Die Soziologie und der Nationalsozialismus in Österreich* (S. 479–494). Transcript.

IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (o. A.). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2021*. Wien: IDB.

Ingruber, D. (2022). Demokratie als Dystopie. Wie politische Bildung dem entgegenwirken kann. *Magazin Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (46. Ausgabe). (S. 8-16).

ISTA (o. A.). *Institut für den Situationsansatz*. Verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/> [20.03.2024].

Kahlert, J. (2005). Der Sachunterricht und seine Didaktik. In G. Schorch (Hrsg.), *Studentexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik* (S. 220–262). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kahlert, J. (o. A.). *Ludwig-Maximilians-Universität-München*. Von Fächerübergreifendes Lernen im Sachunterricht – didaktische Netze. Verfügbar unter: https://www.edu.lmu.de/kahlert/forschung_entwick/didaktiksu/index.html [23.06.2023].

Kim, M. (2014). Der Beitrag des Philosophierens mit Kindern für Toleranz und ethische Reflexionsfähigkeit. In A. Goebels & T. Nisters, *Philosophie – ein Kinderspiel? Zugänge zur Philosophie in der Primarstufe. Tagungsband zur Fachtagung am 7. Dezember 2013 in Köln* (S. 51–61). Köln: Pedocs.

Krammer, R. & Kühberger, C. (2009). Geschichte und Politische Bildung – ein Fächerverbund. *HSK, 01*, 3–13.

Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2010). *Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag.

Leisen, J. (2023). *Sprachsensibler Unterricht – Was ist das? Was bringt das? Wie geht das?* Downloads zur Sprachbildung im sprachsensiblen Fachunterricht. Verfügbar unter: <https://www.josefleisen.de/download-sprachbildung#> [27.03.2024].

Leisen, J. (o. A.). *Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht*. Sprachsensibler Fachunterricht. Verfügbar unter: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien> [26.03.2024].

Marmer, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36, 25–31.

Marmota Magazin (o. A.). *Marmota Magazin*. Über 200 Wege die Erdoberfläche darzustellen. Verfügbar unter: <https://marmotamaps.com/de/blog/kartenprojektionen-de/> [13.05.2023].

Mitnik, P. (2016). Politische und gesellschaftliche (Basis)Vorstellungen von Wiener VolksschülerInnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In P. Mitnik, *Politische Bildung in der Primarstufe – Eine internationale Perspektive* (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte - Sozialkunde - Politische Bildung 11) (S. 23–40). StudienVerlag.

Muheim, V., Bertschy, F., David, C. K. & Wüst, L. (2014). Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung als Beispiel für perspektiven-integrierenden Sachunterricht. *GDSU-Journal*, 4, 49–58.

Nöthen, E., Miggelbrink, J. & Schlottmann, A. (2021). Bildanalyse. Wege zur Ausbildung eines kritisch-reflexiven Blicks (nicht nur) im Geographieunterricht am Beispiel "Müll". *GW-Unterricht*, 164(4), 35–53.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2015). *Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule. Fokus: Sachunterricht*. Verfügbar unter: https://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/praxisreihe24_web.pdf [24.06.2023].

Peschel, M. & Mammes, I. (2022). Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 188–203). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt.

Projekte leicht gemacht (2022). *Die Vier-Felder-Matrix: 7 praktische Methoden für Projektmanager*. Verfügbar unter: <https://projekte-leicht-gemacht.de/blog/projektmanagement-praxis/die-vier-felder-matrix-7-praktische-methoden-fuer-projektmanager/> [17.06.2023].

Reynolds, J. & Kendi, I. X. (2022). *Rassismus, Antirassismus und du*. München: dtv Verlagsgesellschaft.

Satzger, I. (01.07.2020). *Onko Internetportal*. Verfügbar unter: <https://www.krebsgesellschaft.de/onko-internetportal/basis-informationen-krebs/krebsarten/hautkrebs/der-aufbau-der-haut.html> [02.06.2023].

Schmölzer-Eibinger, S., Egger, E. & Dorner, M. (2012). *Sprache in Schulbüchern. Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Schreier, H. (1998). Das Philosophieren mit Kindern und der Sachunterricht. In B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Grundlegende Bildung im Sachunterricht* (S. 132–141). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schröder, B. (2015). *Bild(er)leser wissen mehr! Das Bilderbuch als Vermittler von "Visual Literacy": Eine Aufgabe für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit?* Wiesbaden: Dinges & Frick GmbH.

Tietze, L. M. (2022). 2020 – Jahr des Wandels in der Rassismus-Debatte? Eine kritische Einordnung des parlamentarischen Diskurses um Rassismus im Vergleich der Jahre 2011/12 und 2020. *Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien – Working Papers*.

Wagner, P. (2009). Dass jedes Kind dazugehört und alle Kinder und alle Kinder gut lernen können ... In S. P. Vorurteilen, *Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilbewusstes Unterrichten an Volksschulen* (S. 7–15). Wien: Sir Peter Ustinov Stiftung.

Weicker, A. & Jacobs, I. (2011). Afrika. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 200–214). Münster: Unrast.

Widmaier, B. (2009). Nichts ist politisch? Zunehmende Entpolitisierung fordert die politische Bildung heraus. *Erwachsenenbildung, 03: Sozialethik*, 145–149.

ZARA Civil Courage & Anti-Racism-Work (2020). *Racism Report 2020. Analysis of racist attacks and structures in Austria*. Melk/Donau: ZARA.

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Das didaktische Netz zum Thema „Haut / Hautpigmentierung“ . Eigene Darstellung.....	10
Abbildung 2: Sprachbewusste Begleitung: Begriffe. Eigene Darstellung.....	15
Abbildung 3: Sonnenschutz - Messung. Eigene Darstellung.....	17
Abbildung 4: Lasern. Eigene Darstellung.....	18
Abbildung 5: Labor. Eigene Darstellung.....	18
Abbildung 6: Sprachbewusste Begleitung. Eigene Darstellung	20

WIERZBICKA, ALEKSANDRA, Mag.a phil., Professorin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Mitglied der Fachstelle für Gender- und Diversitätskompetenz. Ihre Arbeitsbereiche: Primarstufenpädagogik (Fachbereich Sachunterricht), Politische Bildung sowie Gleichstellungsfragen.