



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„*Wir* und *Nicht-Wir*. Die (Re)produktion von Fremdbildern  
und Stereotypen im bilingualen Bilderbuch.

Eine exemplarische Analyse aus migrationspädagogischer Perspektive.“

verfasst von / submitted by

Eva-Maria Praxl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the  
degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 190 344 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.



## **Danksagung**

Die Ihnen vorliegende Diplomarbeit „*Wir* und *Nicht-Wir*: Die (Re)produktion von Fremdbildern und Stereotypen im bilingualen Bilderbuch. Eine exemplarische Analyse aus migrationspädagogischer Perspektive“ wurde im Zuge meines Abschlusses des Lehramtsstudiums an der Universität Wien verfasst.

An dieser Stelle möchte ich die Chance nutzen und mich bei all jenen bedanken, die mich auf dem langen Weg des Schreibens und Recherchierens begleitet und unterstützt haben.

Zu allererst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. phil. Dirim, M.A. bedanken, welche mich mit ihrem fachlichen Wissen durch den Prozess des Schreibens geführt hat. Außerdem möchte ich mich bei meinen Eltern, Karin und Ernst Praxl, bedanken, ohne deren Unterstützung der Weg zum Abschluss nicht möglich gewesen wäre. Dabei geht ein besonderer Dank an meine Mutter, welche zu jeder Tages- und Nachtzeit ein offenes Ohr und aufmunternde Worte für mich hatte. Und ein großes Dankeschön richtet sich an meinen Freund, Maik Hönig, der mir vor allem in den letzten Monaten die Hilfe zugesichert hat, die ich brauchte.

Eva-Maria Praxl

Jänner 2020



## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Theoretischer Zugang - Analyseperspektiven</b> .....	<b>7</b>
2.1	<i>Einführung in die Migrationspädagogik (nach Paul Mecheril)</i> .....	7
2.1.1	Migration.....	7
2.1.2	Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten.....	9
2.1.3	Perspektive Migrationspädagogik.....	12
2.1.4	Kritik an Interkulturalität.....	14
2.2	<i>Fremdbilder und Stereotype</i> .....	18
2.2.1	Fremdbilder und Selbstbilder.....	19
2.2.2	Stereotype.....	22
2.2.2.1	Ethnozentrismus.....	26
2.3	<i>Rassismus</i> .....	28
2.3.1	Der <i>klassische</i> Rassismus.....	29
2.3.2	Einschub: Kultur.....	33
2.3.3	Der kulturelle Rassismus.....	35
2.3.4	<i>Othering</i> – ein postkoloniales Konzept.....	38
<b>3</b>	<b>Forschungsgegenstand – Bilderbuch</b> .....	<b>41</b>
3.1	<i>Das Bilderbuch als literarische Gattung</i> .....	41
3.1.1	Bild-Text-Interdependenz.....	42
3.2	<i>Bilingualität in der Kinder- und Jugendliteratur</i> .....	44
3.3	<i>Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur</i> .....	46
3.3.1	Bisherige Analyseansätze zur Erforschung der Darstellung von <i>Fremden</i> im Kinderbuch.....	49
<b>4</b>	<b>Methodischer Zugang: Die Anderen im Bilderbuch</b> .....	<b>56</b>
4.1	<i>Zusammenfassung: Kultureller Rassismus, Othering und Migrationspädagogik</i> .....	56
4.2	<i>Untersuchung: Othering durch Stereotypisierung im Bilderbuch</i> .....	57
4.3	<i>Untersuchung</i> .....	57
4.3.1	Spezifizierung des Untersuchungsmaterials.....	58
4.3.2	Methodisches Vorgehen.....	61
4.3.3	Einzelanalysen.....	65
4.3.3.1	Bilderbuch 1: Bestimmt wird alles gut (Boie 2016).....	65
4.3.3.2	Bilderbuch 2: Zuhause kann überall sein (Kobald 2016).....	72
4.3.3.3	Bilderbuch 3: Willkommen bei Freunden (Keller/Ezbük 2016).....	78
4.3.3.4	Bilderbuch 5: Ramas Flucht (Ruurs 2018).....	82
4.3.3.5	Bilderbuch 5: Am Tag, als Saída zu uns kam (Gómez Redondo 2016).....	86
4.3.4	Vergleichende Analysen der Bilderbücher.....	93
<b>5</b>	<b>Conclusio</b> .....	<b>100</b>
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>102</b>
<b>7</b>	<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>107</b>

<b>8</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>108</b>
8.1	<i>Abstract</i> .....	108
8.2	<i>Eidesstaatliche Erklärung</i> .....	109

# 1 Einleitung<sup>1</sup>

In einer heterogenen, multikulturellen Gesellschaft, welche im Rahmen dieser Diplomarbeit mit dem Ausdruck Migrationsgesellschaft<sup>2</sup> besprochen wird, sehen sich jene Personen und Personengruppen, die als *mit Migrationshintergrund*<sup>3</sup> gelten, häufig mit scheinbar allgemeingültigen Fremdbildern und Stereotypen konfrontiert. Fremdbilder sind Wahrnehmungen, welche außenstehende Dritte von einer Person oder einer Personengruppe haben. Verknüpft mit Gefühlen, Erwartungen und Bewertungen prägen Fremdbilder auch den sozialen Umgang. Wie der Begriff *Fremdbild* bereits impliziert, bedingt er eine Differenzierung zwischen dem *Eigenen* und dem *Fremden*<sup>4</sup> und hat die Bildung eines *Wir* und *Nicht-Wir* zum Resultat, und muss somit dem postkolonialen Konzept des *Otherings*<sup>5</sup> zugerechnet werden (vgl. Riegel 2016, S. 52 ff.). Oftmals sind Fremdbilder eng mit stereotypen Wahrnehmungen und Darstellungen verbunden, welche, innerhalb der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse, für die „Phänomene der Migration konstitutiv sind“ (Mecheril 2010a, S. 7), die nationale, ethnische und kulturelle Herkunft betreffen. Stereotype können als Verallgemeinerungen und Typisierungen verstanden werden, welche eine naturalisierende Wirkung aufweisen (vgl. Daniliouk 2006, S. 40 f.). Daher bleiben stereotype Wahrnehmungen sehr häufig unreflektiert und werden als allgemein bekannte und akzeptierte Wahrheiten hingenommen (vgl. Daniliouk 2006, S. 40). Es wird angenommen, dass nationale Fremdbilder ethnozentrisch ausgerichtet sind, so erlauben sie „Selbstidentifikation und Identitätsbewahrung durch

---

<sup>1</sup> Die Einleitung der Diplomarbeit basiert zum Teil auf dem Exposé derselben.

<sup>2</sup> Da die Begriffe *Migrationsgesellschaft* und *Migration* verschiedene Wanderungsphänomene umfassen und daher breiter gefächert sind als beispielsweise *Einwanderungsgesellschaft* und *Einwanderung*, sollen jene in der vorliegenden Diplomarbeit verwendet werden (vgl. Mecheril 2010a, S. 11).

<sup>3</sup> Der Ausdruck *mit Migrationshintergrund* wird bewusst und ohne Wertung verwendet. Dieser soll auf die bestehende Differenzierung zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* hinweisen (vgl. Mecheril 2010a, S. 17).

<sup>4</sup> Die Bezeichnungen *die Anderen*, *die Fremden*, *Nicht-Wir*, etc. sowie deren Gegensätze sollen im Kontext der vorliegenden Diplomarbeit nicht als Bestätigung einer binären Vorstellung des *Eigenen* und *Fremden* verstanden werden. Die Verwendung der Begriffe soll eher zu einer kritischen Reflektion anregen.

<sup>5</sup>Das auf dem postkolonialen Diskurs basierenden Konzept des *Othering* geht auf den Literaturwissenschaftler Edward Said zurück und bietet die Möglichkeit „den Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis zu beschreiben“ (do Mar Castro Varela/Mecheril 2010, S. 42).

Abgrenzung“ (Daniliouk 2006, S. 31). Durch die Abgrenzung von einer anderen Gruppe und deren simultanen Abwertung, wird im Sinne des *Otherring* ein superiores *Wir* und ein inferiores *Nicht-Wir* gebildet und damit entsteht beziehungsweise wird eine bestimmte soziale Ordnung gestärkt, in der an verschiedene Mitglieder der Migrationsgesellschaft unterschiedliche Möglichkeiten und Erwartungen gerichtet werden (vgl. Mecheril 2010b, S. 65).

Die soziale Ordnung, welche die Migrationsgesellschaft bestimmt, ist nicht zuletzt abhängig von der Frage der Zugehörigkeit(en). Da diese mehrdimensional bestimmt ist, führt die Migrationspädagogik den Begriff der *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit* (vgl. Mecheril 2004) ein, denn dieser umfasst zumindest die drei unscharfen und schwer trennbaren Aspekte Nation, Ethnizität und Kultur. Nichtsdestotrotz scheint der Begriff *Kultur* als aussagekräftiges Kriterium für Grenzziehungen und Rechtfertigungen zum Zwecke der Herstellung von Differenz vermehrt anerkannt zu werden, so nutzt beispielsweise die interkulturelle Pädagogik *Kultur* als Unterscheidungskriterium zwischen Menschen unterschiedlicher *natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten*. Klärungsbedürftig bleibt allerdings, worauf der Begriff *Kultur* referiert und welche Lebensbereiche unter diesem subsumiert werden. Dennoch liegt der Fokus der interkulturellen Pädagogik auf den kulturellen Differenzen zwischen Personen mit angenommenen unterschiedlichen Zugehörigkeiten, welchen jedoch mit Anerkennung und Verstehen begegnet werden soll (vgl. Mecheril 2010b, S. 61). Allerdings verstärken die Bemühungen der interkulturellen Pädagogik selbst die Überzeugung des hegemonialen *Eigenen* und des inferioren *Fremden*, indem diese ihre Aufmerksamkeit auf Unterschiede und Unterscheidungen legt und dazu auffordert, Differenzen anzuerkennen (vgl. Mecheril 2010b, S. 63 ff.).

Die Gefahr der „Kulturalisierung von gesellschaftlichen Problemlagen“ (Auernheimer 2012, S. 76) stellt eine offenkundige Schwierigkeit im Kulturbegriff einer interkulturellen Herangehensweise dar und wird dementsprechend von Forschenden, die sich mit pädagogischen Fragestellungen beschäftigen, kritisiert. Durch die primäre Intention der interkulturellen Pädagogik, als vermittelnde Instanz zwischen verschiedenen Kulturen zu fungieren und Pluralität inklusive den damit verbundenen kulturellen Differenzen anzuerkennen, erzeugt und verstärkt sie selbst eine differenzorientierte Haltung. Infolgedessen wird jegliche (unüberbrückbare)

Herausforderung automatisch kulturellen Grenzen und Differenzen angelastet und der Begriff *Kultur* durch die Thematisierung von Fremdheit bedeutungsschwer:

[...] mit dem Hinweis darauf, jemand gehöre einer anderen ‚Kultur‘ an, [wird] in erster Linie die Andersartigkeit, Fremdartigkeit zum Ausdruck gebracht. Es scheint sogar so zu sein, daß [sic!] das Bedürfnis, das ‚Andere‘, ‚Fremde‘, das den ungewohnten Erwartungen nicht entspricht, explizit mit dem Begriff ‚Kultur‘ zu fassen, proportional zur fehlenden Befriedigung dieser Erwartungen ansteigt. (Hu 1996, S. 20)

Ergänzend sei hier die bestehende Gefahr erwähnt, „‚Kultur‘ als Sprachversteck für Rassekonstruktionen“ (Mecheril 2010b, S. 66) zu nutzen. Im Gegensatz zum „wissenschaftlichen“ respektive kolonialen Rassismus, welcher sich im 18. Jahrhundert im Zuge von verschiedenen Versuchen der Kategorisierung des Menschengeschlechts herausgebildet hat (vgl. Mecheril/Scherschel 2011, S. 41), ist die neue Ausformung des Rassismus deutlich subtiler, aber mindestens genauso schwerwiegend in ihrer Ausübung. Der *Neo-Rassismus* nach dem Sozialwissenschaftler Etienne Balibar (vgl. Balibar 2014), der auch als *Kulturrassismus* oder als *Rassismus ohne Rassen*, bezeichnet wird, bedingt eine Hierarchisierung von Gruppen hinsichtlich ihrer kulturellen Herkunft. Trotz der scheinbaren Anerkennung und Akzeptanz fremder Kulturen wird im Neo-Rassismus dennoch deutlich gemacht, dass diese der Mehrheitskultur nicht angemessen sind und sich dieser anpassen müssen (vgl. Balibar 2014, S. 28).

Kultur und damit verbundene Fremdbilder und Stereotypen sind auch ein einflussreicher Faktor im literarischen Genre. Nicht nur im Roman sondern auch im Medium Bilderbuch werden bestehende gesellschaftliche Phänomene verarbeitet um für LeserInnen nachvollziehbar und lebensnah zu sein. Daher werden nicht selten interkulturelle Themen im Bilderbuch behandelt. Da das Bilderbuch hauptsächlich eine sehr junge Zielgruppe erreicht und einen starken Einfluss auf diese hat, muss insbesondere in diesem Medium auf einen passenden graphischen sowie textuellen Inhalt geachtet werden. Für die in diesem Kontext getätigte Analyse der literarischen Gattung Bilderbuch werden jene gewählt, welche die Thematisierung von Diversität und kultureller Vielfalt beinhalten. Die Untersuchung dieser muss unter einer reflektierten und kritischen Haltung getätigt werden; vor allem weil das Erzeugnis von interkulturellen

Inhalten zwangsläufig mit der Vorrangstellung von Differenzen und Kultur verbunden ist. Nicht selten ist eine Stigmatisierung von jenen, die als *mit Migrationshintergrund* gelten, durch die hegemoniale Darstellung eines *Wir* gegenüber dem *Nicht-Wir* zu erkennen, welche eine Reproduktion von Fremdbildern vermuten lässt. Im Bilderbuch spricht man von der Interdependenz von Text und Bild (vgl. Thiele 2003), demzufolge spiegeln sowohl ästhetische als auch textuelle Mittel die Problematik einer möglichen Kulturalisierung wieder. Allerdings sind Stereotypen nicht immer offensichtlich, sondern werden oftmals hinter Themen der Freundschaft und Hilfsbereitschaft auf subtile, möglicherweise unbewusste Weise vermittelt. Dabei könnte der/die *Fremde* in die Rolle des Opfers gedrängt werden, welche/r nur mithilfe des *Weißten-Wir* und deren Solidarität aus seiner/ihrer misslichen sozialen Lage gerettet werden kann. Ebenso bezieht sich die Analyse lediglich auf mehrsprachige Bilderbücher, denn diesen wird teilweise ein positiver Einfluss auf das interkulturelle Lernen attestiert (vgl. Kümmerling-Meibauer 2013, S. 47). Jedoch ist dies meines Erachtens nicht zwingend der Fall.

Da ich selbst Tante zweier kleiner Mädchen bin und ich immer wieder bemerke, wie sehr sich die beiden von sozialen und medialen Einstellungen und Vorgaben beeinflussen lassen, ist es für mich von höchster Priorität, Inhalte, mit denen die beiden konfrontiert werden, nicht unreflektiert zu lassen. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Diplomarbeit richtet sich an die Reproduktion von Fremdbildern und stereotypen Darstellungen im bilingualen Bilderbuch, speziell in jenen, welche sich mit migrationspezifischen Phänomenen beschäftigen. Deren exemplarische Analyse unterliegt folgenden Forschungsfragen:

***Inwiefern werden Fremdbilder und stereotype Darstellungen im Bilderbuch durch interkulturelle Inhalte gebildet beziehungsweise gefördert?***

- Wird die Kulturalisierung von ästhetischen und textuellen Inhalten zu einer Krux des bilingualen Bilderbuchs, welches verschiedene *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten* thematisiert?
- Wem und wofür dient die interkulturelle Darstellung und Thematisierung von *natio-ethno-kulturellen Anderen*?
- Inwiefern fördert das bilinguale Bilderbuch das hegemoniale Verständnis eines *Wir* und *Nicht-Wir*?

Die Diplomarbeit lässt sich grob in zwei Zugänge zum Thema unterteilen. Sie beginnt zunächst mit den bereits bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen und legt die theoretischen Konzepte und Ideen dar, welche die Basis für eine aussagekräftige und fundierte Analyse sind. Begonnen wird dieser Teil zunächst mit einer knappen Übersicht zur *Migrationspädagogik* nach Paul Mecheril (2004; 2010) und beschäftigt sich dabei intensiv mit dem Konzept der *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit* (vgl. Mecheril 2004, S. 20 ff.). Des Weiteren wird auch die kritische Perspektive der Migrationspädagogik auf den Anspruch der interkulturellen Pädagogik thematisiert. Diese Einführung legt den Grundstein für die Bilderbuchanalyse, welche auf der Perspektive der Migrationspädagogik basiert. Im Anschluss werden Theorien zu Fremdbildern und Stereotypen vorgestellt und mögliche Definitionen dargelegt. Im Zuge des Themas der Diplomarbeit werden insbesondere nationale Fremdbilder und Stereotypen in den Blick genommen, welche sich zudem in der Form eines Ethnozentrismus äußern können. Diese zeigt deutlich eine Verbindung zu der hegemonialen Abgrenzung des *Wir* von der untergeordneten Gruppe des *Nicht-Wir*. Daraufhin werde ich mich in der vorliegenden Diplomarbeit mit dem Thema Rassismus beschäftigen. Zunächst wird die Geschichte der Begriffe *Rasse* und *Rassismus* umrissen und speziell auf das postkoloniale Konzept des *Othering* Bezug genommen. Dies führt mich dann zu einer neueren Form des Rassismus, dem *Neo-Rassismus*, welcher auch eine genauere Betrachtung des Begriffs *Kultur* verlangt. Abschließen wird den als Basis für die Analyse dienenden Teil das Kapitel zum Medium Bilderbuch, welches allgemein mit dem Bilderbuch als Forschungsgegenstand und literarische Gattung beginnt und die Bild-Text-Interdependenz als charakteristisches Merkmal des Bilderbuchs bespricht. Ebenfalls betrachtet wird Bilingualität im Bilderbuch und damit, inwiefern verschiedene Aspekte der Darstellung von Mehrsprachigkeit die Betrachtungsweise der Buchgattung beeinflussen. Schließlich endet der theoretische Teil der Diplomarbeit mit einem Abschnitt bezüglich Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur.

Die exemplarische Analyse einer Auswahl an aktuellen bilingualen Bilderbüchern und deren Reflexion der Ergebnisse machen neben der Vorstellung der Methode den zweiten Teil der Diplomarbeit aus. Da es bisher noch wenige Ansätze der Bilderbuchanalyse gibt, muss für das Vorhaben der vorliegenden Diplomarbeit eine geeignete Methode zusammengestellt werden. Die Analyse basiert daher auf einer

Methode der Bildanalyse nach Panofsky (2006), welche durch einen Kriterienkatalog und diesen ergänzende Fragen erweitert wird. Bei letzterem wird auf den Ansatz Heidi Röschs (1997) zurückgegriffen, welcher allerdings hinsichtlich der Analyseperspektive adaptiert werden muss.

## 2 Theoretischer Zugang - Analyseperspektiven

### 2.1 Einführung in die Migrationspädagogik (nach Paul Mecheril)<sup>6</sup>

Das folgende Kapitel bezieht sich auf die Migrationspädagogik nach Paul Mecheril. Zunächst wird der Terminus *Migration* im Sinne der Migrationspädagogik erklärt, um dessen Vielschichtigkeit und Relevanz zu klären. Des Weiteren wird das Konzept der *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit* erläutert, welches die Konstruktion eines *Wir* und *Nicht-Wir* bedingt und damit die Handlungsräume der Migrationspädagogik maßgeblich bestimmt. Diese werden ebenfalls im Unterkapitel *Perspektive Migrationspädagogik* vorgestellt. Abschließend soll verdeutlicht werden, inwiefern die migrationspädagogische Perspektive eine Kritik an der interkulturellen Pädagogik bedingt.

#### 2.1.1 Migration

„Wir leben in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind“ (Mecheril 2010a, S. 7). So beschreibt Paul Mecheril die gesellschaftlichen Verhältnisse der letzten Jahre, in denen wir uns bewegen. Gleichzeitig betont er aber, dass Migration keinesfalls ein Phänomen der Neuzeit darstellt, sondern, dass es dieses schon immer gegeben hat (vgl. do Mar Castro Varela/Mecheril 2010, S. 23 ff.). Anette Treibel-Illian bestätigt dies in ihrem Buch *Migration in modernen Gesellschaften* (1990), in dem sie verdeutlicht, dass Menschen sowohl individuell als auch in der Gruppe, im Zuge von beispielsweise Völkerwanderungen, ihren Herkunftsort verließen und an einem neuen Ort sesshaft werden mussten (vgl. ebd., S. 11). Nichtsdestotrotz unterstreicht Mecheril (2010a, S. 7) die Dominanz der gegenwärtigen Migrationsphänomene:

---

<sup>6</sup> *Einführung in die Migrationspädagogik* (Mecheril 2004) und *BA/MA Migrationspädagogik* (Mecheril et al. 2010) bilden für diesen Abschnitt die Hauptinformationsquellen und beziehen sich auf diese.

Noch nie waren weltweit so viele Menschen *bereit*, aufgrund von Kriegen, ökologischen Veränderungen, Bürgerkriegen und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt, sei es vorübergehend oder auf Dauer, zu verändern.

[Hervorhebungen im Original]

Obwohl Migration, im Sinne von Wanderung, nicht als neues Phänomen zu vermerken ist, ist sie heute aus verschiedenen Gründen, darunter Bereitschaft, Zwang und Möglichkeit, weitverbreitet und beeinflusst so, auf unterschiedliche Weise und unter differierenden Bedingungen, unsere gesellschaftlichen Verhältnisse. Der Begriff *Migration* verweist aber nicht bloß auf Zuwanderung beziehungsweise Einwanderung, sondern ist viel breiter gefächert. So umfasst der Terminus auch andere „Phänomene, die für eine Gesellschaft charakteristisch sind [wie] das Entstehen von Zwischenwelten oder ‚Fremdheit‘ erfindende Diskurse [...]“ (Mecheril 2010a, S. 11). Dies bestätigt auch Treibel-Illian (1990), denn sie betont die Veränderungen, die Migration für Individuen und die Gesellschaft bewirkt (vgl. ebd., S. 13). Bedauerlicherweise werden besagte Veränderungen kaum positiv oder gar als Bereicherung anerkannt, sondern werden meist als Schwierigkeiten deklariert und negativ konnotiert. Die negativ belastete Perspektive auf die aus Migration resultierenden Herausforderungen können aus zwei Blickwinkeln geschildert werden: Erstens als ein *pragmatisch-technisches Problem*, da die gesellschaftlichen Veränderungen auch immer eine Neugestaltung auf verschiedenen Funktionsebenen bedingen. Und zweitens als ein *moralisches Problem*, denn Migration hat meist zur Folge, dass jene stigmatisierten Personen, welche als MigrantInnen bezeichnet werden, häufig nicht dieselben beziehungsweise minderwertige Möglichkeiten in der Gesellschaft haben und somit eine sich als gerecht verstehende Gesellschaft irritieren und in Frage stellen (vgl. Dirim/Mecheril 2009, S. 7).

Zudem bezieht sich Migration immer auf die Überschreitung, die Bestärkung und Infragestellung von Grenzen, wobei hier nicht bloß auf nationale oder territoriale Grenzen verwiesen wird, insbesondere aber auf symbolische Grenzen der Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2010a, S. 12 ff.; vgl. Mecheril 2016, S. 12). Der Begriff der *Zugehörigkeit* ist in diesem Zusammenhang von essentieller Bedeutung, denn die Antwort auf die Frage, ob jemand *zugehörig* oder *nicht-zugehörig* ist, hat einen immensen Einfluss auf die Möglichkeiten und Erwartungen, die eine Gesellschaft an denselben oder dieselbe stellt.

Migration ist somit nicht angemessen allein als Prozess des Überschreitens von Grenzen beschrieben, sondern als ein Phänomen, das die Thematisierung und Problematisierung von Grenzen zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ und zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ bewirkt und somit sowohl die Infragestellung einer fundamentalen Unterscheidung gesellschaftlicher Ordnung als auch ihre Stärkung vornimmt (Mecheril 2010a, S. 13).

[Hervorhebung im Original]

Die besagte fundamentale Unterscheidung der gesellschaftlichen Ordnung und damit die Erzeugung eines *Wir* und eines *Nicht-Wir* bezieht sich somit auf die Frage der Zugehörigkeit zu einer der beiden Gruppen. Um deren Komplexität fassen zu können, verwendet die Migrationspädagogik den Begriff der *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit*, welche im folgenden Unterkapitel genauer ausgeführt wird.

## 2.1.2 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten

Alltagsprachlich verwendet man den Begriff *Zugehörigkeit* im Sinne von Mitgliedschaft häufig. Man ist zum Beispiel in einem Fitnesscenter angemeldet, gehört zum örtlichen Musikverein oder man ist Mitglied in einem der unzähligen Bonusclubs. Schon als Kind möchte man irgendwo dazugehören, denn ein Gefühl der Zugehörigkeit gibt Sicherheit und stärkt so unser Selbstbewusstsein. Jedoch wird schnell deutlich, dass es sich bei der Frage nach der *Zugehörigkeit* um maßgebliche und schwerwiegende Unterscheidungen handelt, vor allem, wenn diese Frage in Bezug auf Phänomene der Migration gestellt wird.

Migration, wie bereits im vorherigen Kapitel dargestellt, beeinflusst die gesellschaftliche Wirklichkeit auf allen Ebenen. Indem Grenzen überschritten werden, „(re-) konstruiert [Migration] das Bekannte und das Bestehende“ (Mecheril 2008, S. 78). In erster Linie handelt es sich bei den genannten Grenzen aber nicht um territoriale, sondern um symbolische Grenzen. Mecheril (vgl. 2008, S. 78) spricht von einer Differenzlinie, die eine grundlegende gesellschaftliche Differenzierung vornimmt, denn diese trennt das *Wir* vom *Nicht-Wir*. Während sich das *Wir* innerhalb der Grenze befindet,

bleibt das *Nicht-Wir* symbolisch ausgeschlossen. Auch Kerstin Duemmler (2015), welche sich auf die allgemeine Definition von *symbolischen Grenzen* nach Lamont und Molnár (2002, S. 168) bezieht, stellt fest:

Bei der kategorialen Einteilung von Menschen in Gruppen und der Herausbildung eines Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühls erfahren die darin involvierten Individuen oder Gruppen auch *soziale Wertschätzung bzw. Missachtung*, Grenzziehungen sind daher nicht neutral, vielmehr wird Personen ein sozialer Status zugeschrieben [oder abgesprochen] (Duemmler 2015, S. 31).

[Hervorhebung im Original]

Deutlich erkennbar ist bei Duemmler (2015) auch, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe ausschlaggebend ist für die soziale und gesellschaftliche Stellung der einzelnen Personen. In diesem Kontext definiert Mecheril (2008) Zugehörigkeitsordnungen aus seiner migrationspädagogischen Perspektive als „Ordnungen hegemonialer Differenz“ (ebd., S. 79). Diese Ordnung, welche abhängig von der Frage der Zugehörigkeiten ist, bleibt meist unhinterfragt. Allerdings handelt es sich bei Unterscheidungen, welche aufgrund von Zugehörigkeitsordnungen getroffen werden, nicht um Selbstverständlichkeiten (Mecheril 2010a, S. 13). Wer als zugehörig gilt und wem Zugehörigkeit zugestanden wird, ist abhängig vom sozialen Kontext und den darin vertretenen „politische[n], gesellschaftliche[n] und intersubjektive[n] wissensbegründete[n] Vorstellungen [...]“ (do Mar Castro Varela/Mecheril 2010, S. 37).

Weil es sich bei *Zugehörigkeit* um einen sehr weitreichenden Begriff handelt, muss dieser in Bezug auf Migration und der damit verbundenen Problematik der *Zugehörigkeit* aus einer spezifischen Perspektive betrachtet werden. Um der migrationspezifischen Mehrdimensionalität der Zugehörigkeit gerecht zu werden, empfiehlt die Migrationspädagogik den Begriff der *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit*. Mecheril (2004) begründet die Verwendung dieses Begriffes damit, dass dieser zumindest drei schwer trennbare und diffuse Dimensionen von Migration beinhaltet (vgl. ebd., S. 20). Er verweist in diesem Rahmen auf Friedrich Heckmann (1992), welcher die Verwobenheit der Begriffe *Nation*, *Ethnizität* und *Kultur* erläutert. Heckmann erklärt, dass „Nation [...] ein ethnisches Kollektiv [ist], das ein ethnisches

Gemeinschaftsbewusstsein teilt und politisch-verbandlich in Form des Nationalstaates organisiert ist“ (ebd., S. 52 f.). Zudem versteht er unter Ethnizität, dass

eine relativ große Gruppe von Menschen durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft, durch Gemeinsamkeit von Kultur, Geschichte und aktuellen Erfahrungen verbunden sind und ein bestimmtes Identitäts- und Solidarbewusstsein besitzen (ebd., S. 56).

Die Verwobenheit der Begriffe kann anhand eines Beispiels verdeutlicht werden: Mecheril (2010a) betrachtet die alltägliche Bezeichnung *deutsch*, welche auch Unterscheidungspraxen dient und häufig in diesem Sinne gebraucht wird. Trotz seiner alltäglichen Verwendung scheint eine eindeutige Definition der Bezeichnung *deutsch* unmöglich, denn in ihr werden unterschiedliche Dimensionen ausgedrückt und folglich ist ihre Verwendung kontextabhängig (vgl. ebd., S. 14). So weist der Begriff *deutsch* zum Beispiel „auf ein bestimmtes geographisches Gebiet hin, auf eine politische Ordnung, eine Sprache; das Wort soll auf [...] eine Gruppe von Lebensformen hinweisen [...]; es zeigt einen sozialen und gemeinschaftlichen Zusammenhang [...]“ (Mecheril 2010a, S. 14). Die Verstrickung der Begriffe *Nation*, *Ethnizität* und *Kultur* stellt gleichzeitig eine Bedingung dar, ohne die es nicht möglich wäre, grobe Unterscheidungen beziehungsweise Zuschreibungen zu treffen. Demnach dient die *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* auch der Differenzierung zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen.

Zudem dient die Frage nach der *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* auch einer grundlegenden, imaginativen Unterscheidung: der binären Unterscheidung von *Migrationsanderen*, dem *natio-ethno-kulturellen Nicht-Wir* und *Nicht-Migrationsanderen*, dem *natio-ethno-kulturellen Wir*<sup>7</sup> (vgl. Mecheril 2004, S. 23). Bei dieser hierarchisierten Differenzierung grenzt sich das *Wir* vom *Nicht-Wir* ab:

---

<sup>7</sup> Die Begriffe *Migrationsandere* beziehungsweise *Nicht-Migrationsandere* dienen hier lediglich als „begriffliches Werkzeug“: „Migrationsandere‘ ist ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der *in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen* verweist“ (Mecheril 2010a, S. 17) [Hervorhebung im Original].

Die Imagination des natio-ethnokulturellen ‚Wir‘ ist damit verknüpft, dass Differenz nach außen projiziert wird. Das Andere des natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘, das ‚Nicht-Wir‘ zeichnet sich in der Fantasie, die dieses ‚Wir‘ ermöglicht, dadurch aus, dass es nicht hierher gehört (Mecheril 2004, S. 22).

[Hervorhebung im Original]

Voraussetzung für die im Zitat erläuterte, grundlegende Abgrenzung von einem *Wir* und einem *Nicht-Wir* ist die Vorstellung eines homogenen, ethnisch-kulturell einheitlichen *Wir*.<sup>8</sup>

Unterscheidungen dieser Art und die daraus resultierenden Ungerechtigkeiten sind auch für die exemplarische Analyse der vorliegenden Diplomarbeit von Bedeutung. Um Differenzierungen und damit verbundenen Ungerechtigkeiten kritisch hinterfragen zu können, muss eine migrationspädagogische Perspektive, welche Bedingungen einer Migrationsgesellschaft berücksichtigt, eingenommen werden. Im folgenden Kapitel wird die Perspektive Migrationspädagogik sowie deren Fragestellungen und Anliegen erläutert.

### 2.1.3 Perspektive Migrationspädagogik

Migrationspädagogik ist keineswegs, wie es die Ausländerpädagogik und in gewissen Zügen auch die interkulturelle Pädagogik ist, als eine Pädagogik, abgestimmt auf die Bedürfnisse von Migrationsanderen, zu verstehen. Weder liefert sie eine Anleitung für pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft, noch beinhaltet sie eine mögliche Didaktik für eine von Migrationsphänomenen geprägte Gesellschaft. Migrationspädagogik ist eine Perspektive, welche sich mit Fragen beschäftigt, die für Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft von größter Bedeutung

---

<sup>8</sup> Mecheril (2010a, S. 17) verweist in diesem Zusammenhang explizit auf den Nationalstaat Deutschland, denn die Unterscheidung zwischen *natio-ethno-kulturellen Anderen* und *Nicht-Anderen* ist diesem in sein „kollektives Gedächtnis“ eingeschrieben (Halbwachs 1967).

sind (vgl. Mecheril 2010a, S. 19). Magdalena Knappik und Paul Mecheril (2018, S. 168) führen die Handlungsräume der Migrationspädagogik wie folgt aus:

Die Migrationspädagogik rückt eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit struktureller Ungleichstellung, natio-ethno-kultureller Homogenisierung und der Rolle von Pädagogik bei der Re-Produktion dieser Verhältnisse in das Zentrum des Interesses. [Zudem] geht es mit dem migrationspädagogischen Ansatz dezidiert um das Erkennen der Macht (bildungs-)institutioneller und diskursiver<sup>9</sup> Ordnungen [...].

Hinsichtlich der vorliegenden Diplomarbeit und der ihr zugrunde liegenden Analyse scheint dieser Ansatz ausgesprochen relevant, da der Fokus ebenso auf der kritischen Untersuchung der Reproduktion von migrationsbedingten Fremdbilder liegt.

Der Migrationspädagogik geht es somit um das Erkennen, aber auch um die Entwicklung einer Praxis, die sich sowohl im Denken, Sprechen als auch Handeln äußert und die sich einer Machtausübung gegenüber *natio-ethno-kultureller Anderer* und diskursiven Ordnungen entgegenstellen will. Damit sollen Möglichkeiten erwogen werden, nicht dermaßen in der Abhängigkeit von „symbolische[n], räumliche[n] und institutionelle[n] Einteilungen“ (Mecheril 2010a, S.19) zu stehen und durch die Auflösung der Abhängigkeit die Handlungsfähigkeit zu vergrößern (vgl. Mecheril 2010a, S. 19).

Im nächsten Kapitel wird die *interkulturelle Pädagogik*, welche im Gegensatz zur Migrationspädagogik davon ausgeht, dass eine Unterscheidung hinsichtlich differierender Kulturen zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen von vornherein gegeben ist, unter einem migrationspädagogischen Blickwinkel kritisch betrachtet und dargestellt.

---

<sup>9</sup> Der Diskursbegriff muss immer als ein Machtphänomen verstanden werden. Im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit, erscheint der Diskursbegriff, wie er von Stuart Hall in seinem Text „The West and the Rest“ (1994) verstanden wird sehr sinnvoll. Das Wissen, welches vom Diskurs produziert wird, kann als „eine Art Macht [verstanden werden], die über jene ausgeübt wird, über die ‚etwas gewusst wird‘. Wenn dieses Wissen in der Praxis ausgeübt wird, werden diejenigen über die ‚etwas gewusst wird‘, auf eine besondere Weise zum Gegenstand der Unterwerfung [...]“ (Hall 1994, S. 154) [Hervorhebung im Original].

## 2.1.4 Kritik an Interkulturalität

Die *interkulturelle Pädagogik*, welche sich in Abgrenzung zur *Ausländerpädagogik*<sup>10</sup> entwickelt hat und sich in ihrem Verständnis um *den/die Andere(n)* auch grundlegend von dieser unterscheidet (vgl. Knappik/Mecheril 2018, S. 166), gerät aufgrund verschiedener Aspekte in die Kritik der Migrationspädagogik. Zunächst soll aber anhand einer Grafik die Perspektive der interkulturellen Pädagogik und deren Unterschiede zur Ausländerpädagogik gezeigt werden.

<b>Paradigmatische Ansätze Merkmale</b>	<b>Ausländerpädagogik</b>	<b>Interkulturelle Pädagogik</b>
Wer gilt als „Andere“?	Spezifische Andere („Ausländer“)	Alle sind (einander) Andere
Unterscheidungsmerkmale	Pass/Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-)Fertigkeiten	Identität
Unterschiedskonzept	Defizit	Differenz
Handlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Handlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

Tab. 1: **Die Anderen in Ausländerpädagogik und Interkultureller Pädagogik** (Mecheril 2010b, S. 61)

Wie in Tabelle eins bereits ersichtlich, unterscheiden sich die interkulturelle Pädagogik und die Ausländerpädagogik in erster Linie in ihrem Verständnis *des/der Anderen*. Während die Ausländerpädagogik von *inem/einer spezifischen Anderen* ausgeht, nämlich *dem/der Ausländer(in)*, begreift die interkulturelle Pädagogik

---

<sup>10</sup> Die Ausländerpädagogik stellt keine bestimmte Programmatik dar und bleibt daher eher implizit. Aber sie produziert eine spezifische pädagogische Reaktion auf Differenzverhältnisse der Migrationsgesellschaft (vgl. Mecheril 2010b, S. 60; Knappik/Mecheril 2018, S. 163).

„Anderssein [...] als relationales Phänomen“ (Knappik/Mecheril 2018, S. 165). Demnach sind wir alle einander Andere.

Da die Programmatik der Ausländerpädagogik *den/die Andere(n)* spezifisch als *AusländerIn* bezeichnet, wird deutlich, dass es sich um eine juristische Unterscheidung handelt. Daher müssen der (fehlende) Pass und die Herkunft als ausschlaggebende Kriterien zur Unterscheidung herangezogen werden (vgl. Mecheril 2004, S. 90). Im Gegensatz dazu fungiert in der interkulturellen Pädagogik die Kultur als Unterscheidungskriterium und fokussiert daher die Vielfalt kultureller Identitäten. Die Ausländerpädagogik, auf der anderen Seite setzt ihren Fokus auf (Sprach-)Kompetenzen und Fertigkeiten, deren Fehlen als defizitär vermerkt werden. Angemerkt werden muss, bezogen auf die adressierten (Sprach-)Fertigkeiten allerdings, dass unter diesen bloß Kenntnisse der deutschen Sprache subsumiert werden. In der interkulturellen Pädagogik ist nicht von Defiziten sondern von Differenzen und Identitäten die Rede, welchen gegenseitiger Anerkennung geschuldet ist (vgl. Mecheril 2004, S. 92). In der Ausländerpädagogik wird das Anderssein als Abweichung von der Norm verstanden. „Dieses Anderssein wird daher zu einem Mangel, der durch den Einsatz pädagogischer Maßnahmen zu beheben oder zumindest zu mildern ist“ (Mecheril 2004, S. 92).

Während die interkulturelle Pädagogik als eine positive Entwicklung der Ausländerpädagogik wahrgenommen wird und „die Institutionalisierung eines pädagogischen Fachgebietes [...], das sich mit dem Zusammenhang von Migration und Bildung analytisch und präskriptiv beschäftigt, zu begrüßen“ (Mecheril 2010b, S. 62) ist, sieht sie sich dennoch begleitet von Kritik. Diese setzt bei dem grundlegenden Problem der interkulturellen Pädagogik an, welches darauf basiert, Differenz in der Gesellschaft gerecht zu werden und im selben Augenblick diese (re-)produziert (vgl. Mecheril 2015, S. 34). Mecheril (2010b) nennt vier vordergründige Kritikpunkte:

1. das Problem der kulturalistischen Reduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse
2. das Problem des „Inseldenkens“
3. das Problem, dass sich Interkulturelle Pädagogik entgegen ihrer Programmatik als „Ausländerpädagogik“ in Anspruch nehmen lässt
4. das Problem, dass „Kultur“ ein Sprachversteck für Rassekonstruktionen darstellt.

[Hervorhebungen im Original]

Abb. 1: **Kritik an der Interkulturellen Pädagogik** (Mecheril 2010b, S. 62)

Ad. 1.

Wie anhand der Tabelle (Tab. 1) bereits besprochen, fungiert in der interkulturellen Pädagogik *Kultur* als Unterscheidungskriterium. Folglich wird eine Verschiedenheit der Kulturen von vornherein angenommen. Problematisch ist dabei eine Fixierung auf *Kultur* als „die zentrale Differenzdimension“, denn „politische, ökonomische [und] rechtliche Linien [sind für die Untersuchung (migrations)gesellschaftlicher Differenzverhältnisse] ebenso zu beachten [...]“ (Mecheril 2010b, S. 64).

Meines Erachtens wäre es realitätsnah, Kultur als ein dynamisches Konzept wahrzunehmen, das ständigem Wandel ausgesetzt ist und von Individuen in unterschiedlichen Ausprägungen praktiziert wird. Denn gerade durch den illusorischen Glauben an ein statisches Kulturkonzept, welcher von der interkulturellen Pädagogik unbewusst reproduziert wird, entstehen sich gegenseitig abgrenzende kulturelle Gruppen, welche in einer binären Opposition zueinanderstehen.

Ad. 2.

Ein weiteres Problem betreffend das Unterscheidungskriterium *Kultur*, ist dessen Unvermögen „gegenwärtige Phänomene der Überschreitung kultureller Grenzen, der Vermischung und Hybridisierung zu erfassen“ (Mecheril 2010b, S. 64). Kultur wird in

diesem Kontext demnach als ein homogenes Konzept gefasst. Kritisiert wird vor allem die Abgrenzung der *eigenen* von *fremden* Kulturen, welche wiederum den diskursiven Zugehörigkeitsordnungen zugerechnet werden kann (vgl. Mecheril 2010b, S. 65).

Wiederum wird ein Verständnis von Kultur als ein homogenes Gebilde kritisiert, welches die realen Gegebenheiten unmöglich fassen kann. Ein, durch das differenzorientierte Denken der interkulturellen Pädagogik entstehendes, kulturelles „Inseldenken“ (vgl. Mecheril 2010b, S. 62) kann lediglich in der Reproduktion von Ordnungen der bestehenden diskursiven Hegemonie resultieren.

#### Ad. 3.

Kritisiert wird in dieser Hinsicht, dass die interkulturelle Pädagogik, welche von einem universalisierten *Anderen* ausgeht und sich vom Rückgriff auf Herkunft und die Identifizierung durch Dokumente abgrenzt, dennoch häufig in Anspruch genommen wird, wenn es um imaginierte Migrationsandere geht (vgl. Mecheril 2010b, S. 65).

Entgegen ihrem Anspruch eine Pädagogik für alle zu sein, werden die Einsichten der interkulturellen Pädagogik nicht fraglos von vornherein in allen Kontexten herangezogen. Verwendung finden diese zumeist erst dann, wenn Personen involviert sind, deren diskursiven Zugehörigkeiten aufgrund diverser vermeintlicher Marker hinterfragt werden. In diesem Sinn ähnelt die Herangehensweise der interkulturellen Pädagogik, trotz Kritik an diesem, dem Konzept der Ausländerpädagogik.

#### Ad.4.

Der Begriff *Rasse* findet in den letzten Jahrzehnten immer weniger Verwendung, stattdessen trifft man immer häufiger auf den Begriff *Kultur* (vgl. Leiprecht 2001, S. 28). Die Begriffe *Kultur* und *Rasse* werden immer häufiger synonym verwendet, daher beschreibt Leiprecht (2001, S. 28) Kultur als „Sprachversteck für ‚Rasse‘“. Etienne Balibar (2014) nennt in diesem Zusammenhang den *Rassismus ohne Rassen*<sup>11</sup>. Dabei

---

<sup>11</sup> Der *Rassismus ohne Rassen* wird im Kapitel Rassismus in Annäherung an Balibar (2014) unter dem Punkt *kultureller Rassismus* nochmals aufgegriffen und erläutert.

handelt es sich um einen Rassismus, „dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist [...]“ (Balibar 2014, S. 28).

Zuletzt entsteht durch ein differenzorientiertes Denken bezüglich des Konzepts *Kultur* auch eine Neuausrichtung des rassistischen Denkens. Trotz dem wohlgemeinten Bestreben der interkulturellen Pädagogik positive Haltungen gegenüber Unterschieden zwischen Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft zu ermöglichen, wird besonders dadurch die Unvereinbarkeit derselben bestärkt.

Die durch die migrationspädagogische Perspektive angedeutete Problematik der interkulturellen Pädagogik bezieht sich offensichtlich vor allem auf die abgrenzende Funktion zwischen der *Wir-Gruppe* und der *Nicht-Wir-Gruppe*, und deren Fokus auf die *Kultur* als Unterscheidungskriterium. In diesem Sinne ist insbesondere die Gefahr der Kulturalisierung anzusprechen, denn in dem differenzstiftenden Denken hinsichtlich des Konzepts *Kultur* schwingt das Risiko der Reduktion von Personen(gruppen) auf einen diskursiv erzeugten Aspekt.

Die Wahrnehmung der fremden Kultur seitens dem *Wir* ist natürlich selektiv und subjektiv. Dennoch ist diese Wahrnehmung sowie eine spezifische Vorstellung, auch wenn sie nicht zwingend der Wahrheit beziehungsweise der Realität entspricht, ein ausschlagkräftiges Argument für das *Wir* um ein Abgrenzen vom *Nicht-Wir* zu legitimieren. Diese subjektive Wahrnehmung sowie die Vorstellung darüber wie jemand oder eine spezielle Gruppe hinsichtlich deren kultureller Eigenart zu sein hat, sollen im folgenden Abschnitt *Fremdbilder* und *Stereotype* genauer beleuchtet werden.

## 2.2 Fremdbilder und Stereotype

Wie wir Situationen, Gegebenheiten und Personen betrachten und einschätzen, wird maßgeblich von unserer Perspektive und den in unserem sozialen Umfeld existierenden Vorstellungen beeinflusst. Stereotype und Fremdbilder prägen die Weltanschauung aller zumeist auf unbewusste Weise (vgl. Hahn 1994, S. 141). Sie ermöglichen uns einen

vereinfachten und, vor allem, gewohnten und damit unseren Erwartungen entsprechenden Blick auf das Geschehen rund um uns (vgl. Liebhart et. al. 2002, S. 9). Trotz der relativ schwer trennbaren Begriffsinhalte verhalten sich die beiden Begriffe nicht gänzlich synonym zueinander. Daher soll im folgenden Abschnitt versucht werden, diese getrennt voneinander zu betrachten und zu besprechen respektive deren Verschiedenheit aufzuzeigen. Obwohl unter den Begriffen Fremdbild und Stereotyp grundsätzlich ähnliche beziehungsweise dieselben Konzepte subsumiert werden, sollen diese im Folgenden getrennt erläutert werden. Zunächst wird das Verhältnis zwischen Fremd- und Selbstbild thematisiert.

### 2.2.1 Fremdbilder und Selbstbilder

Um das Konzept des *Fremdbilds* definieren zu können, soll zuerst der Begriff *fremd* erläutert werden. Hierfür wird zunächst die Definition der Onlineversion des Duden herangezogen, diese definiert das Adjektiv *fremd* wie folgt:

**fremd**, Adjektiv

Bedeutungen

1. **Nicht dem eigenen Land angehörend; eine andere Herkunft aufweisend**
2. Einem anderen gehörend; **einen anderen, nicht die eigene Person, den eigenen Besitz betreffend**
3. a. unbekannt; nicht vertraut  
b. ungewohnt; **nicht zu der Vorstellung, die jemand von jemandem, etwas hat, passend**; anders geartet

[Hervorhebung durch die Autorin]

Abb. 2: **Online-Dudeneintrag *fremd***<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Dudeneintrag: „fremd, Adj.“: <<https://www.duden.de/rechtschreibung/fremd#rechtschreibung>> (17.10.2019)

Auffällig ist die Verwendung der Dichotomie *eigen* und *anders* (zB.: „nicht dem *eigenen* Land angehörend“; „eine *andere* Herkunft aufweisend“ etc.), welche wiederum die Unterteilung in Gruppen, *fremd* und *nicht fremd*, bedingt. Erneut lässt sich eine Verbindung zum Konzept der *Zugehörigkeit* und des *Otherings*, einem Konzept des postkolonialen Diskurses, wahrnehmen. Denn der Begriff bedingt immer die Konstruktion einer Vorstellung von etwas, das nicht zum Selbst gehört. Ebenso kann eine tendenzielle Abneigung gegenüber dem Begriff *Fremdbild* innerhalb der Migrationspädagogik angenommen werden. So ist der Begriff *fremd* illegitim, deutet er doch eine grundsätzliche Differenz an, welche innerhalb einer migrationspädagogischen Perspektive nicht existiert (vgl. u.a. Mecheril et. al. 2010; Mecheril 2004).

Die Unterscheidung *eigen/nicht-fremd* und *fremd* resultiert in einer Gegenüberstellung des subjektiven Verständnisses von sich selbst und anderen. Das Bild, das man also von sich selbst hat beziehungsweise das Bild des Kollektivs, dem man angehört, entsteht immer im Kontrast zum Bild des *Anderen*, dem *Fremden*. Diese Erkenntnis wird unter anderem von Alois Hahn (1994, S. 142) bestätigt, welcher die Verbindung von Fremdbildern und Selbstbildern aufzeigt:

[Es] ist deutlich, daß [sic!] *jede* Selbstbeschreibung Alterität in Anspruch nehmen muß [sic!]. Wenn man sagt, was man ist, muß [sic!] man dies in Abgrenzung von dem tun, was man nicht ist. Die paradoxe Funktion von ‚Fremden‘ besteht eben darin, daß [sic!] sie Selbstidentifikation gestatten.

[Hervorhebung im Original]

Auch Hans-Jürgen Lüsebrink (2008), welcher sich in seinen Ausführungen unter anderem auf den bereits zitierten Hahn (1994) stützt, erkennt, dass „Fremdbilder [...] untrennbar verknüpft [sind] mit Identitätsbildern, mit persönlichen oder kollektiven Selbstbildern“ (Lüsebrink 2008, S. 83). Augenscheinlich ergibt sich das Bild des/der *Fremden* nur im Verhältnis zum Bild des *Eigenen*, des *Selbst* und umgekehrt. Ohne das *Fremde* ist es

demnach unmöglich das *Eigene* zu identifizieren und wahrzunehmen. Ulrich Bielefeld (1998, S. 9) ergänzt in diesem Zusammenhang:

Erst der konkrete historische Moment und der bestimmte Ort mit seiner jeweiligen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die Beziehung zu dem und denen, die als ‚Nicht-Fremde‘ gelten und die Macht haben, diese Geltung durchzusetzen, strukturieren das Fremde.

[Hervorhebung im Original]

Diejenigen, welche der Gruppe der *Nicht-Fremden* angehören, gehören zugleich der privilegierten Gruppe an, die sich selbst über die *Fremden* definieren können. Das Selbstbild wird dabei instinktiv positiv konnotiert und dessen Definition bestimmt von positiven Attributen während das Fremdbild aufgrund seiner unbekanntem, befremdlichen Natur, sehr häufig unter negativen Gesichtspunkten betrachtet wird. Hilde Weiß (2002) referiert über die Beobachtung des eigenen Kollektivs und dessen Unterschied zu fremden Gruppen. Sie weist, wie in diesem Abschnitt bereits besprochen, daraufhin, dass Kollektive „ihre innere Verbundenheit und Identität durch Abgrenzung nach außen [herstellen]“ (ebd., S. 17). Außerdem bestätigt sie die zuvor getätigte Feststellung, denn im Zuge der Abgrenzung nach außen „werden besonders jene Merkmale zu Selbstbeschreibung ausgewählt, die die eigene Besonderheit und Größe hervorheben – und an denen andere Völker und Kulturen gemessen und daher gering eingeschätzt werden können“ (ebd., S. 17).

Ein weiterer Clou, welcher die Überhöhung der eigenen Identität legitimiert, ist die Unwissenheit über die *Anderen*. Je weniger von den *Fremden* gewusst wird, desto eher besteht die Möglichkeit sich ein eigenes, den Vorstellungen des hegemonialen Kollektivs entsprechendes Bild zu machen, welches durch bereits vorgefertigte Meinungen dominiert wird. Damit ist jede Begegnung mit den *Anderen* durch bereits bestehende, generalisierende Vorstellungen bestimmt. Man könnte dies einerseits als eine Art Vorbereitungsstrategie betrachten, welche in der Kontaktsituation Sicherheit geben soll und ein spannungsfreies Zusammentreffen ermöglichen soll. Andererseits können Fremdbilder Begegnungen auch bereits im Vorfeld mit einem Konflikt behaften. Zudem wird in Erklärungsversuchen solcher, von Fremdbildern dominierten, Kontaktsituationen

gerne auf vermeintliche Fakten und Informationen zurückgegriffen, welche eine generalisierende Wirkung aufweisen. Daher werden im Zuge der Interpretation von Aussagen, Handlungen und Reaktionen des Gegenübers sehr häufig Stereotype des jeweiligen Kollektivs herangezogen.

## 2.2.2 Stereotype

„Beamte sind faul“

„FriseurInnen plaudern alles aus“

„Frauen können nicht einparken“

„Männer können nicht zuhören“

„Die junge Generation hat keinen Respekt vor den Älteren“

„Früher war alles besser“

„Franzosen tragen ein Barett und essen Froschschenkel“

„Deutsche sind korrekt und immer pünktlich“

Betrachtet man diese stereotypen Äußerungen, ist zunächst vor allem deren verallgemeinernde Funktion auffällig. Denn in diesen kurzen Sätzen beziehungsweise Aussagen werden immer allen Angehörigen einer spezifischen Gruppe oder eines Genres (Geschlecht, Nation, Beruf, etc.) für diese typische Charakteristiken zugesprochen. Es ist also möglich hierbei von stark vereinfachten, typisierten Bildern zu sprechen (vgl. u.a. Lüsebrink 2008, S. 88; Daniliouk 2006, S. 40 f.). Meines Erachtens sind Stereotype als ein fälschlich vermutetes Wissen zu verstehen, welches die Konstruktion und das Bestehen von Fremdbildern unterstützt. Aufgrund der Verbreitung von Stereotypen innerhalb von bestimmten Kollektiven, sowie deren Vermittlung scheinbar allgemeingültiger und vermeintlich objektiver *Wahrheiten* und *Fakten*, ist die Wirkung

des Stereotyps sehr nachhaltig und beständig. Die angedeutete Verwandtschaft der beiden Begriffe bedingt ebenso die Schwierigkeit einer strikten Trennung der beiden.

Das Stereotyp, so versteht es Lüsebrink (2008), lässt sich als „reduktionistische Form der Fremdwahrnehmung“ betrachten und dient dem Menschen als „Orientierungsraster“, um sich in der komplexen Welt zurechtzufinden (vgl. ebd., S. 87 ff.). Diese Ansicht vertritt auch Hansen (2011), welcher in Stereotypen im Sinne von „Verallgemeinerungen und Pauschalurteilen“ eine Möglichkeit der raschen Orientierung sieht, „in denen eine Vertiefung zu aufwendig oder nicht nötig wäre“ (ebd., S. 203). Demnach handelt es sich bei stereotypisierten Wahrnehmungen und Vorstellungen auch um Möglichkeiten, sich in verschiedenen Situationen zurechtzufinden und geben im selben Zug ein Gefühl der Sicherheit und Selbstbewusstsein (vgl. ebd., S. 203). Lüsebrink (2008) schreibt Stereotypen sogar eine kognitive Notwendigkeit zu, da sie als individuelle sowie soziale Anhaltspunkte dienen (vgl. ebd., S. 89). Trotz des aufgezeigten Nutzens von Stereotypen als Orientierungshilfe muss der Rückgriff auf diverse pauschalisierte Bilder und Annahmen mit Vorsicht getätigt werden. Zumindest sollen sich jene, die Stereotype als Orientierungshilfe nutzen, dessen bewusst sein und sich selbst reflektieren. Insofern ein Stereotyp nicht mehr bewusst als *reduktionistische Fremdwahrnehmung* verstanden wird, sondern dieses als Wahrheit, als unmittelbares Abbild der Wirklichkeit gesehen wird, transformiert sich der vermeintlich positive Nutzen des Stereotyps in die differenzierende Handlung der Zuschreibung und Zuordnung von Zugehörigkeiten.

Das Wort *Bilder* fungiert im Zusammenhang mit den oben genannten stereotypisierten Aussagen durchaus als ausschlaggebendes Schlüsselwort. Der amerikanische Journalist Walter Lippman (1922) liefert eine der bedeutendsten Analysen des Phänomens des Stereotyps in seinem Buch *The Public Opinion*. Er vermittelt darin ein Grundverständnis von Stereotypen als „pictures in our heads“ und deren Beschreibung der Welt um uns (ebd., S. 3). Ihm zufolge bedient man sich an einer Reihe von Bildern und Vorstellungen darüber wie bestimmte Personen, Sachverhalte, etc. zu sein haben, um sich das Leben verständlich und zugänglich zu machen. Sie erlauben es sich vorzustellen, man lebe in einer vorhersehbaren, gewohnten Umgebung und vermitteln ein Gefühl der Sicherheit:

The systems of stereotypes may be the core of our personal tradition, the defenses of our position in society. They are an ordered, more or less consistent picture of the world [...] They may not be a complete picture of the world, but they are a picture of a possible world to which we are adapted [...] We feel at home there. We fit in. **We are members** (Lippman 1922, S. 95).

[Hervorhebung durch die Autorin]

Lippmann lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass Stereotype über andere, wie auch schon zuvor genannte Fremdbilder, gleichermaßen auch die eigene Identität sichern. Sie ermöglichen eine bestimmte Einsicht in die Welt, welche geprägt ist durch vorgefertigtes Denken und Bewertungen. Nichtsdestotrotz betont Lippmann auch, dass das Bild, welche unsere Vorstellung der Welt repräsentiert, nicht zwangsläufig der Realität entsprechen muss. Allerdings ist die Vorstellung einer gesicherten und vorhersehbaren Realität auch eine Möglichkeit, die eigene Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu sichern.

Uta Quasthoff (1973) betrachtet das Phänomen *Stereotyp* aus linguistischer Perspektive, bietet aber dennoch für den Kontext dieser Arbeit nennenswerte Einsichten. Sie nimmt das Stereotyp aufgrund dessen logischer Form als Urteil wahr, „das in ungerechtfertigter Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht“ (ebd. S. 28). Quasthoffs Definition des Stereotyps deckt sich weitestgehend mit Hermann Bausingers (1988) Ansicht. Dieser fügt ergänzend die Stabilität und Beständigkeit von Stereotypen hinzu, da diese, seiner Meinung nach, kaum Prüfungen beziehungsweise Veränderungen unterliegen (vgl. ebd., S. 160). Lippmann, im Gegensatz dazu, hält eine Veränderung von vorherrschenden Stereotypen durchaus für im Bereich des Möglichen liegend. Bedingung für eine Adaptierung ist allerdings Neugierde und Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, welche nicht denen der stereotypisierten Erwartungen entsprechen. Ist dies nicht der Fall, wird die unerwartete, nicht dem Stereotyp entsprechende, Erfahrung als Ausnahme von der Regel betrachtet (vgl. Lippmann 1922, S. 100). Die Diskrepanz zwischen dem Stereotyp und der widersprüchlichen Erfahrung ist ein Phänomen, welches meines Erachtens im Alltag sehr häufig zu verzeichnen ist. Um den Bezug zur Diplomarbeit herzustellen, soll eine mögliche Haltung gegenüber Migrationsanderen dargestellt werden, deren Begegnung nicht der stereotypen Vorstellung entspricht: Sehr häufig werden positive Erfahrungen mit Personen, welche aus diversen Gründen der

Konstruktion einer bestimmten, von der Norm abweichenden, Gruppe zugeordnet werden, nicht als Grund zur Revidierung der stereotypisierten Bilder wahrgenommen, sondern lediglich als die seltene Ausnahme von der Regel.

Was aber tatsächlich häufig eine Ausnahme bleibt, ist die Relativierung und Anpassung von stereotypen Ansichten. Liebhart et. al. (2002) beziehen sich in ihren Ausführungen auf die Wahrnehmung von Migrationsanderen und bezeichnen die Vorverurteilung derselben als ein taktisches Manöver (vgl. ebd., S. 8). Die *Wir-Gruppe* nutzt dabei ihre privilegierte Position um sich selbst Vorteile in verschiedenen Bereichen, wie dem Arbeitsmarkt oder für Sozialleistungen, zu verschaffen. Paradox erscheint, meiner Meinung nach, insbesondere die taktische Ausgrenzung der vermeintlich *Fremden* auf dem Arbeitsmarkt. Während einerseits vermehrt Klagen laut werden, weil die *AusländerInnen*<sup>13</sup> nicht arbeiten und auf *unsere* Kosten leben, beschwert man sich andererseits darüber, dass die *Fremden unsere* Jobs klauen. Offensichtlich bedingen beide Fälle eine negative Reaktion der inländischen Bevölkerung, eine, die sich als Konkurrenzgesellschaft deklarieren muss. Es scheint als wolle man nach Gründen suchen, um jenen Personen, die im Besitz eines der Mehrheitsgesellschaft *fremden* Pass sind, die Existenzberechtigung zu entziehen.

Essentiell für die Aufrechterhaltung einer negativen, abweisenden Haltung gegenüber Migrationsanderen ist in erster Linie die Unwissenheit über diese. Persönlicher Kontakt wird vermieden beziehungsweise auf ein Minimum reduziert, um sie nicht näher kennen lernen zu müssen. Es werden *die Fremden* als Abstraktum gepflegt. Nur auf diese Weise ist es möglich Stereotype und damit spezifische Zuschreibungen zu verbreiten (vgl. Liebhart et. al. 2002, S. 8; Weiß 2002, S. 24). Selten erzeugen diese Zuschreibungen ein positives Bild *der Fremden*, eher wird dieses als störend und befremdlich dargestellt, während die eigene Identität in ein positives Licht gerückt wird. Diese positive Hervorhebung und Betonung der eigenen kulturellen Identität, der Sprache, der Geschichte etc. wird häufig als Ethnozentrismus bezeichnet, welcher nun anschließend erläutert wird (vgl. Weiß 2002, S. 26).

---

<sup>13</sup> Der Begriff *AusländerInnen* wird in diesem Kontext bewusst verwendet, da er die Paradoxie der geschilderten Dichotomie verdeutlichen soll. Keinesfalls soll dieser Begriff eine wertende Funktion einnehmen.

### 2.2.2.1 Ethnozentrismus

Wird der Begriff *Ethnozentrismus* im wissenschaftlichen Diskurs verwendet, wird zumeist auch der Name des Soziologen William Graham Sumner genannt. Dieser führt das Konzept *Ethnozentrismus* erstmals in seinem Text *Folkways* (1906) ein. Ihm zufolge referiert der Begriff auf ein universelles Phänomen, anhand dessen die eigene Gruppe und deren Traditionen, Sitten und Bräuche immer in ein positives Licht gerückt werden und andere Gruppen immer anhand dieser gemessen und bewertet werden (vgl. Sumner 1906, S. 13). Essentiell dabei ist, dass jede Gruppierung „boasts itself superior, exalts its own divinities, and looks with contempt on outsiders“ (ebd., S. 13). Die Unantastbarkeit der eigenen Wertigkeit resultiert immer in einer Diskreditierung der vermeintlich *Anderen*. Offensichtlich ist die dargestellte Bewertung immer eine subjektive und kann daher niemals als rein objektive und wissenschaftlich fundierte Analyse gewertet werden.

Allerdings erfuhr die Verwendung des Terminus *Ethnozentrismus* im Sinne von Sumners Darstellung in der Mitte des 20. Jahrhundert Kritik seitens Soziologen und auch Anthropologen (vgl. LeVine 2015, S. 166). Robert Alan LeVine (2015, S. 167) nennt unter anderem die Soziologen Robert K. Merton und Alice Rossi (1957), welche die universelle Idee Sumners, nach der die Beziehung zwischen der *eigenen* und der *anderen* Gruppe immer zwischen Bewunderung der *eigenen* und Abstoßen der *anderen* Gruppe besteht, kritisieren. Allerdings muss dieser Kritik entgegengehalten werden, dass auch gegenwärtig die Überhöhung der eigenen Gruppenidentität ein immens großes Problem darstellt. Auch wenn fremden Völkern nicht mehr zwingend das Menschsein abgesprochen wird, wie es Sumner (vgl. 1906, S. 14) beschrieben hat, so ist doch erkennbar, dass unbekannte Lebensweisen häufig als befremdlich wahrgenommen werden und demnach auch Inferiorisierung zum Opfer fallen können.

Kritik erhält Sumners Verständnis der klar trennbaren ethnischen Gruppen aber auch seitens Anthropologen. LeVine (2015, S. 167) bezieht sich im Sinne dieser Kritik auf Anthropologen wie Sir Edmund Ronald Leach (1954), Fredrik Barth (1956) und Robert Alan LeVine und Donald Thomas Campbell (1972). Diese bemängeln die angenommene Existenz deutlicher Grenzen, welche ethnische Gruppen trennen sollen, denn häufig verschieben sich Grenzen beziehungsweise ändert sich die

Gruppenzugehörigkeit von Mitgliedern. Werden die historischen Umstände von Sumners Perspektive in Betracht gezogen, der vorherrschende starke Nationalismus und das militärische Wettrüsten der westlichen Welt, argumentiert LeVine (2015), dass die drastischen Annahmen Sumners (1906) unter heutigen Umständen kaum mehr Gültigkeit aufweisen (vgl. LeVine 2015, S. 167). Allerdings kann man dieser Argumentation entgegenhalten, dass gegenwärtig ebenfalls ein militärisches Wettrüsten stattfindet und Nationalismus wiederum zu einem äußerst aktuellen Thema wird. In diesem Zusammenhang erscheinen die historischen Gegebenheiten nicht mehr so unterschiedlich.

Der Begriff *Ethnozentrismus* bleibt auf jeden Fall gegenwärtig bedeutend. So wird er heute für die Bezeichnung einer kulturell voreingenommenen Bewertung herangezogen. Bei dieser wird die eigene Kultur als Referenzpunkt betrachtet und anhand dessen werden Personen oder Sachen, von denen angenommen wird, dass sie einer anderen Kultur zugehörig<sup>14</sup> sind, bewertet (vgl. u.a. LeVine 2015, S. 167; Bozay 2017, S. 217). Anhand einer ethnozentrischen Vorstellung der eigenen Identität, welche eine Idealisierung derselben bedingt, werden andere Gruppen beurteilt. Es „werden auf normativer Ebene die Merkmale der Eigengruppe glorifizierend als Bewertungsgrundlage vorausgesetzt und alles, was in die Kategorie des ‚Fremden‘ marginalisiert wird [...], als abwertend und untermenschlich bewertet“ (Bozay 2017, S. 217) [Hervorhebung im Original]. Dementsprechend ist es nicht bloß schier unmöglich dem idealisierten Maßstab der Vorstellung der eigenen Kultur gerecht zu werden, zudem werden jene, die von der kulturell homogen gedachten Mehrheitsgesellschaft abweichen, als Menschen zweiter Klasse deklariert. Diese Einsicht ist bei der Analyse der bilingualen Bilderbücher, welche migrationsspezifische Themen beinhalten, zu bedenken. Denn es ist von immenser Bedeutung, vor deren Betrachtung die eigene Perspektive zu reflektieren, um eine mögliche unbewusste Bias bei der Bewertung von textuellen und bildlichen Darstellungen zu vermeiden.

Die mit Sicherheit negativste Entwicklung des Ethnozentrismus ist die Entstehung eines Rassismus (vgl. Weiß 2002, S. 27). Aufgrund der idealisierten Wahrnehmung der *Wir-Gruppe*, deren Verhaltensweisen, Charakteristika, etc., wird gleichzeitig die *Nicht-*

---

<sup>14</sup> Diese Formulierung wird weder wertend noch normativ zuschreibend verwendet, sondern soll lediglich der Beschreibung des demonstrierten Sachverhalts dienen.

*Wir-Gruppe* abgewertet. Hilde Weiß (2002, S. 27) formuliert die Verbindung zwischen Ethnozentrismus und Rassismus wie folgt:

Der Übergang eines passiven, ‚friedlichen‘ Ethnozentrismus in ein aggressives nationalistisches oder rassistisches Weltbild ist sicherlich fließend, je nachdem, welche Intensität und politische Form diese ethnische Selbstliebe und Neigung zur Selbstüberhöhung annimmt.

[Hervorhebung im Original]

Das Verhältnis zwischen einem intensiv gelebten Ethnozentrismus und damit verbunden einer erhabenen Selbsteinschätzung sowie einer dichotom abwertenden Fremdeinschätzung kann rassistische beziehungsweise nationalistische Ausprägungen annehmen. Daher sollen die folgenden Ausführungen einen Einblick in das Phänomen *Rassismus* geben.

## 2.3 Rassismus

Ist es tatsächlich notwendig hinsichtlich des Themas dieser Diplomarbeit das Phänomen Rassismus anzuschneiden oder ist dies irrelevant? Wird davon ausgegangen, dass die vorangestellte Hypothese der stereotypisierten Darstellung von *Fremden* beziehungsweise die Präsentation von Fremdbildern bezüglich Migration im Bilderbuch bestätigt wird, ist es dann auch möglich von Rassismus zu sprechen?

Diese Fragen sind mehr oder weniger berechtigt, wenn man die vorherrschende Unsicherheit gegenüber dem Begriff *Rassismus* in Betracht zieht. In der Regel wird der Begriff *Rassismus* aufgrund zwei historischer Ereignisse, deren Resultate als schreckliche, menschenunwürdige Geschehnisse und Taten zu verzeichnen sind, im Alltag der Gegenwart vermieden. Weil sehr oft der Bogen zwischen Nationalismus<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Diese tendenzielle Abneigung ist vor allem in Deutschland zu vernehmen. Insbesondere hier stehen rassistische Praxen in einer starken Verbindung zum Nationalismus, weshalb der Begriff *Rassismus* für die

sowie Kolonialismus und Rassismus gespannt wird, erscheint der Terminus *Rassismus* häufig zu schwerwiegend, um die Ausgrenzung bestimmter Personen und Gruppen im gegenwärtigen Alltag adäquat zu bezeichnen (vgl. u.a. Rommelspacher 2011, S. 33; Mecheril/Scherschel 2011, S. 39 ff.). Allerdings birgt genau diese Scheu vor beziehungsweise auch Ignoranz gegenüber der Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit eine große Gefahr. Die folgenden Ausführungen sollen einen kurzen Einblick in die Etablierung und Bedeutung des Rassismusbegriffs und dessen weitere Entwicklung geben.

### 2.3.1 Der *klassische* Rassismus

Der Ursprung der Entstehung des Begriffs *Rassismus* sowie die Verwendung des Rassebegriffs zur Kategorisierung des Menschengeschlechts liegt im 18. Jahrhundert in Europa (vgl. Mecheril/Melter 2010, S. 159). Im Zuge der aufkommenden Naturwissenschaften und das für die Aufklärung charakteristische Bedürfnis zur rationalen Erklärung der Welt wurde auch die Menschheit aufgrund scheinbar natürlich gegebener somatischer Eigenschaften in unterschiedliche Rassen eingeteilt. Die rassifizierten somatischen Charakteristika wiederum sollten auf die Fähigkeiten und Eigenschaften der verschiedenen Rassen hinweisen. Zudem benutzte man die Einteilung der Menschen in Rassen auch als Legitimation für die Definition einer hierarchischen Ordnung. Während einerseits der im Zuge der französischen Revolution entstandene Leitspruch *Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit* proklamiert wurde, musste man andererseits Möglichkeiten finden, um Ausgrenzung sowie Versklavung spezifischer Gruppen von Menschen zu rechtfertigen (vgl. u.a. Mecheril/Melter 2010, S. 159; Arndt 2015, S. 60 f.). Im Europa des 18. Jahrhunderts handelte es sich bei der rassistischen Kategorisierung der Menschen nicht bloß um eine Möglichkeit der Legitimation des Ausschlusses. Das Konzept der *Rasse* diente im Zuge der Aufklärung, zudem, der wissenschaftlich-rationalen Klassifizierung und Vermessung des Menschen<sup>16</sup> (vgl.

---

Benennung alltägliche Praxen der Differenzierung und damit einhergehend Ausgrenzung zu drastisch erscheint (vgl. Rommelspacher 2011, S. 33).

<sup>16</sup> George L. Mosse (2006) betont im Zuge der Vermessung und Klassifizierung der Menschen ein bestehendes Zusammenspiel der Naturwissenschaften und der Ästhetik der Antike. Ihm zufolge dienen

Mosse 2006, S. 29). In der Zeit der Aufklärung wird dementsprechend versucht, die Menschheit anhand wissenschaftlicher Rassetheorien zu unterteilen und deren anthropologisch bedingte Verschiedenheit aufzuzeigen. Daher wird deutlich, dass wiederum die Grenzziehung zwischen dem *Eigenen* und dem *Fremden* eine überaus große Rolle spielt. Die Grenzziehung orientiert sich wie besprochen am Konzept der *Rasse*, welche Menschen nicht nur unterscheidet, sondern zudem hierarchisch ordnet. Um mögliche Missverständnisse zu vermeiden, muss mit Nachdruck erwähnt werden, dass es sich bei dem Konzept *Rasse* keinesfalls um ein natürlich gegebenes Unterscheidungsmerkmal handelt. *Rassen* sind als diskursive Konstruktionen zu verstehen (vgl. Mecheril/Melter 2010, S. 151). Die Soziologen Robert Miles und Malcolm Brown (2003) sprechen im Fall der *Rassekonstruktion* vom Begriff *racialisation*, damit meinen sie „a dialectical process by which meaning is attributed to particular biological features of human beings, as a result of which individuals may be assigned to a general category of persons that reproduces itself biologically“ (ebd., S. 102). Somit handelt es sich beim Rassismus um eine Art „Differenzlogik“, welche anhand von Rassekonstruktionen die Welt in Gruppen von *Wir* und *Nicht-Wir* unterteilt und, die dies als plausibel erscheinen lässt (vgl. Cicek/Heinemann/Mecheril 2015, S. 157).

Wie genau Prozesse des Rassismus zu verstehen sind, verdeutlicht Birgit Rommelspacher (2011). Sie fasst die Bedeutung und Auswirkungen des vorgestellten Rassismus äußerst präzise und aussagekräftig zusammen und erläutert im folgenden Auszug die Prozesse des Rassismus:

Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der ‚Theorie‘ der Unterschiedlichkeit menschlicher ‚Rassen‘ aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderlich und vererbbar verstanden (*Naturalisierung*). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (*Homogenisierung*). Und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (*Polarisierung*) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (*Hierarchisierung*). Beim Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern

---

Kriterien der Ästhetik als Wertmaßstäbe anhand derer körperliche Charakteristika gemessen werden. „Man definierte menschliche Natur nun in ästhetischen Kategorien und hob dabei besonders die äußeren körperlichen Anzeichen innerer Vernunft und Harmonie hervor“ (Mosse 2006, S.29).

um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist der Rassismus immer ein *gesellschaftliches Verhältnis* (ebd., S. 29).

[Hervorhebung im Original]

Die von Rommelspacher (2011) hervorgehobenen Ausdrücke *Naturalisierung*, *Homogenisierung*, *Polarisierung* und *Hierarchisierung* kennzeichnen Prozesse des Rassismus maßgeblich. Trotz der engen Verwobenheit der Prozessteile, erweist sich insbesondere der Moment der *Naturalisierung* als notwendiges Mittel. Die Verschleierung der Tatsachen im Sinne der fiktiven Darstellung einer vermeintlich natürlichen Ordnung ist der erste und wichtigste Schritt eines rassistischen Prozesses. Dementsprechend „kreiert [der Rassismus] weniger ein Bild davon, wie die Welt von Natur aus ist, sondern vor allem, wie sie von Natur aus sein sollte“ (Geulen 2007, S. 12). Offensichtlich gehen Prozessen des Rassismus nicht erreichte, vermeintlich natürliche Vorstellungen und Bilder eines spezifischen Weltbilds voraus und bedingen eine Abgrenzung von jenen, die die Idealisierung dieses Weltbild gefährden.

Christian Geulen (vgl. 2007, S.11 f.) sieht im Phänomen des Rassismus eine Möglichkeit Zugehörigkeiten zu stabilisieren. Indem ein spezifisches *Wissen*, „erstens, über die angeblich wahre Natur derjenigen, die in die eigene Gemeinschaft einzuschließen bzw. aus ihr auszuschließen sind, und zweitens, über die generelle und naturgewollte Lebensnotwendigkeit solcher Unterscheidungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden“, produziert wird, stärkt dieses zugleich die Gruppenzugehörigkeit (ebd. S. 12). Ergänzend verweisen Paul Mecheril und Claus Melter (vgl. 2010, S. 155) darauf, dass dieses *Wissen* bestimmten Gruppen Macht zuspricht. Allerdings bleibt das besagte *Wissen* oftmals unbewusst, denn dieses wird als Zusammenschau von „selbstverständlich plausiblen Bildern und Imaginationen, Begründungs- und Deutungsmuster“ (ebd., S. 155) deklariert. Die rassistisch motivierte, ungleiche Verteilung von Macht wird auch bei Rommelspacher (2011) deutlich. Die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft sichern sich eine privilegierte Position, denn sie definieren sich als der Referenzrahmen anhand dessen sich *Fremde* messen müssen. Die privilegierte Position wird indessen nicht als solche wahrgenommen, sondern als eine Selbstverständlichkeit hingenommen (vgl. ebd., S. 32). Weil die privilegierte Position als normal angenommen wird, erscheint natürlich auch deren Reflektion obsolet. Dies

wiederum verhindert eine Revidierung oder Anpassung der Differenzierung zwischen der superioren und der inferioren Gruppe. Diese Sichtweise vertreten auch Paul Mecheril und Karin Scherschel (2011) und merken an, dass die „Dethematisierung“ der eigenen, privilegierten Position als notwendiges Mittel des Rassismus verstanden werden muss (vgl. ebd., S. 55).

Während der klassische Rassismus zwischen verschiedenen Rassen unterscheidet und sich dabei auf die Verbindung von somatischen und psychischen Charakteristika bezieht, ist es gegenwärtig nicht mehr üblich sich auf diese zu beziehen. Innerhalb von vier UNESCO-Konferenzen, welche an das Ende des Nationalsozialismus anschlossen, wurde die Diskreditierung des Rassebegriffs beschlossen und diesem seine zuvor zugestandene Wissenschaftlichkeit abgesprochen (vgl. Mecheril/Melter 2010, S. 152). In der *Deklaration von Schlaining* von 1995 wurde endgültig beschlossen, dass kein wissenschaftlicher Grund besteht, welcher die Verwendung des Begriffs *Rasse* rechtfertigen würde.<sup>17</sup> Somit wird die Verwendung von körperlichen Merkmalen zur hierarchischen Differenzierung von diesem Zeitpunkt an zumindest im öffentlichen Diskurs vermieden. Trotz der Abgrenzung vom *Rassebegriff* ist es aber nicht möglich von einem Ende des Rassismus zu sprechen. Die Abwendung von der rassistischen Betrachtung körperlicher Merkmale führt lediglich eine neue Ausrichtung des Rassismus herbei. Das Hauptaugenmerk wird nun nicht mehr auf somatische, sondern kulturelle Merkmale gelegt (vgl. Balibar 2014)<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> „Deklaration von Schlaining. Gegen Rassismus, Gewalt und Diskriminierung“. (Juni 1995). <[https://www.friedensburg.at/uploads/files/Deklaration\\_1995.pdf](https://www.friedensburg.at/uploads/files/Deklaration_1995.pdf)> (08.01.2020)

„Zur Obsoletheit des Begriffes der ‚Rasse‘“ wird unter anderem folgender Punkt erläutert: „Traditionellerweise gelten ‚Rassen‘ als in sich genetisch homogen und voneinander verschieden. Diese Definition wurde zur Beschreibung der menschlichen Vielfalt z.B. in Verbindung mit verschiedenen geographischen Orte entwickelt. Durch die jüngsten Fortschritte der modernen Biologie auf Grundlage von Methoden der Molekularbiologie und mathematischen Modellen der Bevölkerungsgenetik hat sich diese Definition jedoch als völlig ungeeignet erwiesen. Die Erkenntnisse der Wissenschaft von heute stehen der früheren Ansicht entgegen, daß [sic!] die menschliche Bevölkerung in verschiedene ‚Rassen‘ wie ‚Afrikaner‘, ‚Eurasier‘ (‚Ureinwohner Amerikas‘ inbegriffen) oder in eine größere Zahl von Unterteilungen klassifiziert werden können.“ [Hervorhebung im Original]

<sup>18</sup> Étienne Balibars und Immanuel Wallersteins „Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten“ (2014) (Originaltitel: „Race, Nation, Classe. Les identités ambiguës“) thematisiert die grundsätzlich widersprüchlichen, historischen Kategorien Rasse, Klasse und Nation. Im ersten Kapitel des Buches „Gibt es einen ‚Neorassismus‘?“ geht Balibar der Frage nach der Existenz eines *kulturellen Rassismus* nach. Das Buch wurde im französischen Original erstmals 1988 veröffentlicht. Da für diese Diplomarbeit aber die dritte, deutsche Auflage herangezogen wird, wird das Erscheinungsjahr dieser angegeben.

### 2.3.2 Einschub: Kultur

Bevor der *neue* Rassismus im anschließenden Abschnitt erläutert werden soll, muss zunächst besprochen werden, an welchem vermeintlich differenzstiftenden Aspekt die *neuen* rassistische Praxen anschließen.

Der Begriff *Kultur* zeichnet sich vor allem durch seine variierenden Bedeutungsebenen aus. So werden oftmals Fragen gestellt, was denn unter dem Begriff zu verstehen sei. Ist Kultur etwas, das man besitzt? Kann man sich als kulturell bezeichnen, wenn man gerne das Museum besucht? Oder ist Kultur etwas, das man selbst geschaffen hat? Ein Artefakt möglicherweise? Gegenwärtig werden mit dem Wort *Kultur* auch negative Konnotationen geweckt. Häufig werden in unserer stark globalisierten und durch Migration gekennzeichneten Welt Assoziationen hervorgerufen, welche die Vermischung von Kulturen als konflikthaft bewerten. Aber was bezeichnet der Begriff nun?

Hansen (vgl. 2011, S. 9 ff.) nennt vier Bedeutungsebenen von Kultur:

1. „Kulturbetrieb“ (ebd., S. 10): Darunter versteht er künstlerische Artefakte, unter anderem die Oper, Kunst, Literatur etc. Zudem betont er, dass für ein Verständnis derselben sowohl Produzenten als auch Rezipienten besondere Fähigkeiten benötigen.
2. „Lebensart“; „Kultiviertheit“ (ebd., S. 10): Damit bezieht er sich wiederum auf eine bestimmte Gruppe von Menschen, welche sich „durch humanistische Bildung, Geschmack, Manieren und schönseitigen Interessen“ (ebd., S. 10) auszeichnen.
3. „**Way of life**“ (ebd., S. 11): Hansen (2011) begreift diese Verwendung als neutral und rein beschreibend. In dieser umfasst der Begriff „alle Eigenarten und Besonderheiten, die einem an einem fremden Volk auffallen“ (ebd., S. 11).
4. „[A]nbauende und pflegerische Tätigkeit“ (ebd., S. 12): Diese Verwendung ist auf die etymologisch zurückführende lateinische Bedeutung von *colo, colui, culus* her, was übersetzt *pflegen, bebauen, bestellen* und *anbeten* bedeutet (vgl. ebd., S. 12).

Kultur als *way of life* soll in diesem Sinne also ermöglichen eine fremde Gruppe hinsichtlich ihrer kulturellen Besonderheiten zu definieren. Neben einer kritischen Reflexion der Funktion von Kultur als differenzstiftender *way of life* muss in diesem Rahmen auch Hansens (2011) Verständnis eines neutralen, wertfreien Kulturbegriffs

kritisch hinterfragt werden. Obwohl er sich dafür ausspricht, dass die Ergänzung des *way of life* um eine wertende Komponente die frühere Entwicklung der Menschheit beschreibt, ist es vermutlich illusorisch aktuell von einem Stillstand dieser Entwicklung beziehungsweise von einer grundsätzlich wertfreien Betrachtung von Kulturen zu sprechen (vgl. ebd., S. 13).

Dennoch die proklamierte Funktion der Darstellung von spezifischen, sich unterscheidenden *ways of life* finden sich auch teilweise bei Hofstede (1993) wieder. Lüsebrink (vgl. 2008, S. 10) erwähnt in seinen Ausführungen das, unter anderem von Hofstede (1993) getragene, Verständnis von Kultur unter anthropologischen Zügen. Er versteht Kultur als eine „kollektive Programmierung des Geistes“ (ebd., S. 19), welche die Handlungen, Einstellung etc. der Angehörigen eines Kollektivs bedingt. Mit der Betrachtung dieser ist es seiner Ansicht nach möglich zwischen den Mitgliedern verschiedener Kollektive und Gruppen zu unterscheiden.

Im Gegensatz zu einem Verständnis von Kultur als differenzstiftendes Merkmal, beziehen sich Annita Kalpaka und Paul Mecheril (2010) auf das Kulturverständnis der *Cultural Studies*. Diese legen ihr Hauptaugenmerk auf das inhärente Machtungleichgewicht und die Transformation von Kultur (vgl. ebd., S. 96). Dies setzt voraus, dass Kultur nicht als unveränderlich und statisch betrachtet wird, sondern als ein von historischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten und Bedingungen abhängiges Medium (vgl. ebd., S. 94). Mit dieser Betrachtung von Kultur ist es auch möglich, die vielfach kritisierte Verwendung eines „reduktiven, nationalistischen und Rassekonstruktionen befördernden“ (Kalpaka/Mecheril 2010, S. 92) Verständnisses von Kultur zu untersuchen, welches ein maßgebliches Kriterium für das Zu- beziehungsweise Absprechen von Zugehörigkeiten ist.

Speziell für die Analyse der interkulturellen Inhalte der ausgewählten Bilderbücher stellt diese Einsicht ein zu bedenkendes Kriterium dar. Daher muss eine kritische Betrachtung der Bilderbücher insbesondere die subtil vermittelten Machtgefüge zwischen den linguistisch und bildlich dargestellten Angehörigen von verschiedenen Kulturen berücksichtigen. Zudem soll im folgenden Abschnitt die aktuelle Wahrnehmung von scheinbar unterschiedlichen Kulturen und deren Begegnung im Sinne eines sich wandelnden Verständnis von Rassismus verdeutlicht werden.

### 2.3.3 Der kulturelle Rassismus

An die Stelle des *klassischen Rassismus*, welcher Menschen anhand körperlicher Merkmale als Angehörige unterschiedlicher Rassen klassifiziert und bewertet, rückt nun der *kulturelle Rassismus*. Obwohl dieser eine Abwendung von den früheren Rassentheorien impliziert, handelt es sich bloß um eine Hinwendung zu einem neuen differenzstiftenden Aspekt, dem scheinbar neutraler klingenden Medium *Kultur*. Dementsprechend ersetzt ein neues, aber ebenso umstrittenes Konzept das der *Rasse*, während die dahinter liegende Praxis unverändert bleibt. „[E]in im Kern rassentheoretischer Kulturbegriff“ (Geulen 2007, S. 114) wird gegenwärtig als Unterscheidungsmerkmal angesehen, welcher Zugehörigkeiten ermöglicht oder verhindert. Wenn aber nur der Begriff einer Änderung unterlegen ist und die zugrunde liegende Idee bestehen bleibt, Kultur demzufolge als Legimitation für Ungleichbehandlung fungiert, handelt es sich lediglich um eine neue Form des Rassismus (vgl. Mecheril/Melter 2010, S. 153). Somit bleibt die Diskriminierung bestimmter Gruppen bestehen, allerdings hinsichtlich eines neuen, die Menschen bewertenden Aspekts.

Etienne Balibar (2014, S. 28) definiert den *neuen Rassismus*, welchen er auch *Neo-Rassismus* oder *Rassismus ohne Rassen* nennt, folgendermaßen:

[Beim Neo-Rassismus handelt es sich um] eine[n] Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten.

[Hervorhebung im Original]

Interessant erscheint insbesondere die Betonung der Unvereinbarkeit von Kulturen. Während im *klassischen Rassismus* schlicht die Abwertung der anderen Rassen deutlich wurde, verschleiert der *kulturelle Rassismus* seine abwertenden Tendenzen. Mecheril

und Melter (2010) erläutern die vordergründige Differenz zwischen dem *klassischen* und dem *kulturellen Rassismus*: Im *klassischen Rassismus* werden die Angehörigen einer fremden Gruppe als grundsätzlich abzuwertend betrachtet. Mit anderen Worten handelt es sich bei der Minderwertigkeit der vermeintlich *Anderen* um einen universellen Makel. Der *kulturelle Rassismus*, wiederum, betont allein die Unvereinbarkeit und die Unmöglichkeit einer Koexistenz von verschiedenen Kulturen, wertet diese aber nicht grundsätzlich ab (vgl. ebd., S. 153). Der *kulturelle Rassismus* operiert demnach subtiler und betont lediglich die Inkompatibilität der kulturellen Identitäten, nicht deren Minderwertigkeit. So bleibt eine Abwertung der *fremden* Kulturen verborgen. Während diese als exotisch und spannend betrachtet werden, wird gleichzeitig sehr deutlich gemacht, dass diese aber keinesfalls mit der Kultur der Mehrheitsgesellschaft zusammenpassen. Dieselbe Auffassung des *Neorassismus* vertritt auch Stephen Castles (1998). Dieser erläutert ebenso die verharmlosende Funktion des neorassistischen Differenzdenkens. Während der *Neorassismus* einerseits eine grundsätzliche Gleichwertigkeit von Kulturen postuliert, betont er auch, dass hinsichtlich der Verschiedenheit eine Trennung der verschiedenen Kulturen nötig ist, um damit eine Abgrenzung beziehungsweise Abschiebung zu rechtfertigen (vgl. ebd., S. 141). Die neorassistische Praxis manifestiert sich in zwei aufeinanderfolgenden Handlungen; zunächst wird vehement die Unvereinbarkeit der Kulturen proklamiert und darauf aufbauend wird die differente Gruppe von der eigenen abgegrenzt und ausgeschlossen (vgl. Mecheril/Melter 2010, S. 153). Die Ausschließung kann jegliche Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen betreffen, so zum Beispiel auch die Versagung der Staatsbürgerschaft auf der formellen Ebene (vgl. Castles 1998, S. 141).

Allerdings gibt es auch Kritiker, welche eine totale Abgrenzung vom körperlichen Aspekt der rassistischen Praxis für illusorisch halten. So spricht sich Susanne Arndt (2015) aus zwei Gründen gegen eine vollkommene Abgrenzung des Körperlichen im *kulturellen Rassismus* aus:

Zum einen ist Rassismus an die Konstruktion von körperlichen Unterschieden gebunden. Dabei ist er zu keinem Zeitpunkt umhin gekommen, diese kulturell und religiös mit Bedeutung aufzuladen. Zum andern ist es umgekehrt nicht so, dass bei dem, was kultureller Rassismus genannt wird, Konstruktionen körperlicher Differenz keine Rolle spielen würden (ebd., S. 29).

Diese Ansicht scheint stringent zu sein, wird die Vermutung von kulturellen Differenzen sehr häufig erst durch das äußere Erscheinungsbild möglich. Dabei spielt unter anderem die Hautfarbe eine essentielle Rolle. Dennoch fungieren auch kulturelle Marker, wie die Kleidung, das Kopftuch, etc., als Hinweis dafür, ob jemand der Mehrheitsgesellschaft zugehörig erscheint oder nicht. Daher betont Arndt (2015), dass rassistische Konstruktionen immer auf einem Zusammenspiel körperlicher und kultureller Merkmale basieren (vgl. ebd., S. 29). Wird davon ausgegangen, dass das äußere Erscheinungsbild einen enormen Einfluss darauf nimmt, inwiefern jemand als kulturell verschieden wahrgenommen wird, macht Arndt (2015) auf einen wichtigen Punkt aufmerksam. Denn das äußere Erscheinungsbild wird neben kulturellen Markern<sup>19</sup>, wie unter anderem einem Kopftuch, einer Kippa oder einem Bindi, auch durch körperliche Merkmale konstituiert. Daher besteht auch im *kulturellen Rassismus* eine Beziehung zwischen physischen und kulturellen Gesichtspunkten, die eine Bildung von *fremd* und *eigen* suggerieren.

Eine rassistische Zuordnung über das Erscheinungsbild wird auch im Bilderbuch initiiert, welches unter anderem über seine Illustrationen vermeintliche Differenzen verstärkt beziehungsweise konstruiert. Daher ist es im Kontext der Analyse von Stereotypen und Fremdbildern im Bilderbuch äußerst relevant die Verbindung von rassistischen Praktiken und dem äußeren Erscheinungsbild zu verdeutlichen. Letzteres ist maßgeblich an der diskursiven Konstruktion *natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit* beteiligt.

Die Vorstellung und Bildung von *nicht-fremd* und *fremd*, von *Wir* und *Nicht-Wir*, von *eigen* und *anders*, ist das grundlegende Ziel von rassistischen Praktiken. Die Abgrenzung von jenen, die die fiktive Homogenität der Mehrheitsgesellschaft stören könnten, ist grundsätzlich anzustreben. Scheinbar ist nur so die Bewahrung der eigenen (kulturellen) Identität möglich. Auf ähnlichen Annahmen basiert ein von Edward Said 1978 eingeführtes Konzept zur Analyse von Prozessen des Fremdmachens, welches nachfolgend aufgegriffen wird.

---

<sup>19</sup> Die genannten *kulturellen* Marker verweisen auf die unklare Begrenzung des Begriffs *Kultur*. Sowohl das Kopftuch, als auch die Kippa und der Bindi werden von Angehörigen einer spezifischen Religionsgemeinschaft getragen und können daher unter anderem als signifikante Merkmale dieser verstanden werden.

### 2.3.4 *Othering* – ein postkoloniales Konzept

Ein Konzept der *postcolonial studies*, welches in migrationspädagogischen Untersuchungen häufig herangezogen wird um rassistisch motivierte Konstruktionen (*racialisation*) zu erklären, ist das sogenannte Konzept *Othering*. Dessen Praxis wird insbesondere in Edward Saids Pionierwerk *Orientalism* (1995) thematisiert und beschäftigt sich mit den Modalitäten des Fremdmachens. Der Blick wird allerdings nicht ausschließlich auf die Konstruktion der *Anderen* gerichtet, ebenso die Entstehung einer binären Opposition, das *Wir*, wird im Konzept des *Othering* in den Blick genommen (vgl. do Mar Castro Varela/Mecheril 2010, S. 42). Dieses Konzept wird sich aus einer migrationspädagogischen Perspektive auch in der Analyse der bilingualen Bilderbücher als aufschlussreich erweisen. In Anbetracht des Konzepts *Othering* kann aus migrationspädagogischer Sicht die stereotype Darstellung beziehungsweise Konstruktion der Migrationsanderen als *Fremde* untersucht werden. Zudem wird die simultane Entstehung des privilegierten *Eigenen* auf die binäre Konstruktion von *Wir* und *Nicht-Wir* verweisen.

Obwohl der Begriff *Othering* in Saids (1995) Werk noch keine Verwendung gefunden hat, prägt Said dennoch seine Bedeutung. Mit *Orientalism* meint Said (1994, S. 143) „a body of ideas, beliefs, clichés or learning about the East [...]“ und spricht von den Termini *Orient* und *Okzident*<sup>20</sup>, welche als Synonyme für die *Anderen* und *Wir*, das *Fremde* und das *Eigene* oder auch *Osten* und *Westen* verstanden werden können. Bei Prozessen des *Othering* werden demnach immer dichotome Verhältnisse beschrieben, in dem sich zwei sich gegenseitig ausschließende Gruppierungen gegenüberstehen. In diesen nimmt immer eine Gruppe eine privilegierte Position ein, während die andere in eine inferiore Position gedrängt wird. Maria do Mar Castro Varela und Paul Mecheril (2010) betonen in diesem Zusammenhang, dass die *eigene Gruppe*, der *Okzident*, als „spannungsfreie“ Gemeinschaft imaginiert wird, während die *Fremden*, der *Orient*, als konfliktgeladen und irritierend wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 42). Wiederum wird die negativ behaftete Vorstellung der *natio-ethno-kulturell Anderen*, dem *Nicht-Wir*,

---

<sup>20</sup> Im Nachfolgenden werden die Termini *Orient* und *Okzident* beziehungsweise *Osten* und *Westen* ebenso wie die Begrifflichkeiten *Wir* und *Nicht-Wir* als begriffliche Werkzeuge verwendet. Dabei sind diese im Kontext der Diplomarbeit keinesfalls wertend zu verstehen.

deutlich. Weil die kollektive Imagination das *Wir* als Vertreter von positiven und wertvollen Eigenschaften wahrnimmt, muss das *Nicht-Wir*, in Konsequenz, aufgrund seiner „Fremdheit“, der Träger des Negativen sein. In diesem Kontext möchte ich noch einmal auf Alois Hahn (1994) verweisen, welcher die Beziehung zwischen Fremd- und Selbstbildern entsprechend der angeführten Erklärung zum Konzept *Othering* erläutert.

Um diese hegemoniale Vorstellung von *Wir* und *Nicht-Wir* als wahres Wissen verbreiten zu können, muss festgehalten werden, dass Saids (1995, S. 3) Perspektive in seinem Werk *Orientalism* von *Othering* als eine diskursive Praxis ausgeht:

[...] without examining Orientalism as a discourse one cannot possibly understand the enormously systematic discipline by which European culture was able to manage – and even produce – the Orient politically, sociologically, militarily, ideologically, scientifically, and imaginatively during the post-Enlightenment period.

Demnach entscheidet der machtvolle Diskurs des *Westens*, beziehungsweise des *Okzidents*, über das „objektive“ Wissen, das über die *Anderen* gewusst wird, also über den *Orient*. Dabei werden Asymmetrien auf verschiedenen Ebenen zwischen *Osten* und *Westen* hergestellt und bestätigt. Die Dichotomie zwischen *Osten* und *Westen* zeigt sich grundsätzlich in der positiven Überhöhung jeglicher Aspekte des *Westens* gegenüber der negativen Vorstellung des *Ostens*. Dabei etabliert sich das positivbehaftete Wissen über den *Westen* vor allem über die Auflistung der negativen Eigenschaften des *Ostens* und in der Abgrenzung von diesen. Somit umgeht der *Westen* die Notwendigkeit einer Erläuterung der eigenen Überlegenheit, denn diese ergibt sich aus dem dichotomen Verhältnis in dem *Osten* und *Westen* stehen (vgl. Williams/Chrisman 1994, S. 127).

Schlussendlich handelt es sich um eine in Macht- und Herrschaftsverhältnissen verankerte Praxis der Distanzierung und Grenzziehung, in der der Fokus auf das, vermeintlich, *Anderere* gelegt wird. Letzteres wird von der herrschenden Gruppe imaginiert und somit handelt es sich dabei um die *Konstruktion der Anderen (racialisation)*. Im Zuge der *racialisation* der *Anderen* wird das *Eigene* aufgewertet und übergeordnet. Die im Methodenteil der vorliegenden Diplomarbeit vollzogene Überprüfung der bilingualen und interkulturellen Bilderbücher wird zeigen, ob und inwiefern stereotypisierte

Vorstellungen und Fremdbilder in diesen (re)produziert werden. Außerdem wird infolgedessen untersucht, inwiefern *Othering* als eine Praxis der Differenzierung und Distanzierung in den Bilderbüchern das hegemoniale Bild des *Westens* gegenüber dem *Osten* fördert anstatt es zu neutralisieren. Um die Inhalte der Bilderbücher analysieren zu können, ist es von Nöten, dass im Folgenden zunächst das Medium des Bilderbuchs thematisiert und erläutert wird.

### 3 Forschungsgegenstand – Bilderbuch

Der Gedanke an Bilderbücher weckt vermutlich in vielen Kindheitserinnerungen. Man erinnert sich an das gemeinsame Lesen und Betrachten des Bilderbuchs mit den Eltern und Großeltern oder auch das selbstständige Entdecken der Geschichte, das trotz noch fehlender Lesekompetenz aufgrund der Illustrationen möglich ist. Das Bilderbuch schickt die LeserInnen auf eine Entdeckungsreise, auf der sie sich die Geschichte in der Kombination von Bild und Text erschließen können. Jens Thiele (2003) spricht in diesem Zusammenhang von der Bild-Text-Interdependenz, welche darauf hinweist, dass die Geschichte des Bilderbuchs lediglich verstanden werden kann, wenn die Verbindung zwischen Illustrationen und linguistischen Zeichen berücksichtigt wird. Das Bilderbuch ist außerdem einer der ersten medialen Kontakte eines jeden Kindes. Die durch Bild und Text erzählten Geschichten können als einflussreiche Elemente in der Entwicklung und Sozialisation von Kindern betrachtet werden. Daher sollten diese auch von Erwachsenen ernst genommen werden und deren Inhalt kritisch hinterfragt werden. Im Zuge der vorliegenden Diplomarbeit werden zunächst das Bilderbuch als literarische Gattung und insbesondere die Bild-Text-Interdependenzen besprochen, bevor eine thematische Annäherung an die Forschungsfrage stattfindet und Rassismus und Stereotypisierung im Bilderbuch beziehungsweise allgemein in der Kinder- und Jugendliteratur abgehandelt wird.

#### 3.1 Das Bilderbuch als literarische Gattung

Die Beschreibung der Buchgattung Bilderbuch scheint zunächst vermutlich überflüssig, wird doch allgemein angenommen, dass das Bilderbuch nur aus wenigen Zeilen und vielen Bildern besteht. Außerdem, so erscheint es, richtet es sich lediglich an eine junge Zielgruppe, an Kinder. Allerdings zeigt sich, dass diese Vermutungen zur Gattung Bilderbuch mittlerweile antiquiert sind.

Seit eines der ersten bekannten Bilderbücher, dem *Orbis sensualium pictus* des Pädagogen Johannes Amos Comenius im 17. Jahrhundert erschienen ist, in welchem die

Bilder noch rein der Wissensvermittlung dienen, hat sich die Gattung vor allem im 19. und 20. Jahrhundert enorm weiterentwickelt. „Nicht mehr nur Sach- oder fiktionale Texte für Kinder bebildern, beginnen [die Illustrationen des Bilderbuchs] selbst Geschichten zu erzählen und entwickeln ein ganz eigenes narratives Potenzial“ (Abraham/Knopf 2014a, S. 1). Dieses zeigt sich auch in der Existenz von textlosen Bilderbüchern, welche rein auf Bildern basieren und so auf kreative Weise eine Geschichte erzählen (vgl. Abraham/Knopf 2014b, S. 3). Nichtsdestotrotz wird nicht zuletzt das Verhältnis zwischen Bild und Text als das wichtigste Merkmal des Bilderbuchs bezeichnet (vgl. Thiele 2003).

Zudem können Bilderbücher mittlerweile nicht mehr bloß auf den spezifischen Adressatenbezug zu Kindern reduziert werden. Basierend auf den zahlreichen Themen, welchen sich die Gattung Bilderbuch bereits widmet und dessen Vernetzung mit anderen Medienverbänden werden für das Bilderbuch neue Möglichkeiten der Adressierung eröffnet (vgl. u.a. Abraham/Knopf 2014b, S. 4; Oetken 2014, S. 24). Demnach ist es passender von einer Mehrfachadressierung des Bilderbuchs zu sprechen, welches sich je nach Thema und Gestaltung an mehrere mögliche RezipientInnen richtet.

Im Kontext der exemplarischen Analyse der Diplomarbeit stellt sich unter anderem die Frage der Adressierung der bearbeiteten Bilderbücher. Allerdings rückt dabei nicht in erster Linie die Frage nach dem Alter der RezipientInnen in den Vordergrund, eher wird kritisch hinterfragt, ob eine Eingrenzung der ethnischen beziehungsweise kulturellen Adressierung zu vermerken ist.

### 3.1.1 Bild-Text-Interdependenz

Das signifikanteste Merkmal des Bilderbuchs ist mit Sicherheit das Zusammenspiel von Bild und Text. Dieses nennt Jens Thiele (2003) die *Bild-Text-Interdependenz* und ist für die Buchgattung Bilderbuch konstitutiv. Daraus ist nicht zuletzt zu schließen, dass ohne einer gemeinsamen Betrachtung von Bild und Text – textlose Bilderbücher ausgenommen – die Erzählung nicht zur Gänze erschlossen werden kann (vgl. Thiele 2003, S. 12; Kümmerling-Meibauer 2013, S. 50 f.).

Somit erzählt das Bilderbuch seine Geschichte über die Verbindung zwischen Bild und Text. Diese Verbindung ist aber variabel, was sich in differierenden Erzählmodi

äußert. „Bild und Text laufen im Bilderbuch auf sehr unterschiedliche Art und Weise dahin und tragen ihren je spezifischen Anteil am Geschehen sowie am Gesamteindruck“ (Thiele 2003, S. 74 f.). Thiele (2003) nennt im Zuge der Erläuterung der Erzähldramaturgie im Bilderbuch drei Möglichkeiten des Verhältnisses von Text und Bild: die *Parallelität*, der *geflochtene Zopf* und die *kontrapunktische Spannung* (vgl. ebd., S. 74 ff.).

Im Bilderbuch kann die Verbindung zwischen Text und Bild kongruieren und somit *Parallelität* aufweisen. Ebenso ist es möglich, dass Bild und Text in der Form eines *geflochtenen Zopfes* auftreten. Dies bedeutet, dass die Geschichte abwechselnd von Text und Bild getragen wird. Kümmerling-Meibauer (vgl. 2013, S. 51) merkt hierzu an, dass bei dieser Form des Bilderbuchs „Lücken“ zwischen Bild und Text entstehen, welche die LeserInnen durch aufmerksames Lesen und Betrachten füllen müssen. Nur dann ist es möglich der Geschichte folgen zu können. Und zuletzt können Bild und Text in *kontrapunktischer Spannung* verlaufen. Dabei kollidieren die beiden Medien in ihren Aussagen, ergeben aber dennoch eine Einheit. Dies ist nicht zuletzt durch die Bereitschaft der RezipientInnen möglich, welche die gegensätzlichen Aussagen mithilfe ihrer Fantasie zusammendenken müssen.

Es ist also nötig, auf eine weitere Ebene zu verweisen, welche Thiele (2003, S. 65) als „fantasiestiftende dritte Ebene“ bezeichnet. Diese kommt zu tragen, wenn Bild und Text scheinbar nicht zusammenpassen oder wenn sich im Zusammenspiel der beiden noch narrative Lücken auftun. In diesem Fall müssen die RezipientInnen des Bilderbuchs auf ihre eigene Vorstellungskraft zurückgreifen und die fehlenden Informationen ergänzen, um sich die Handlung erschließen zu können. Von großem Nutzen ist es dabei, Bilder als „Träger von Zeichen“ zu verstehen:

Bilder zeigen etwas oder weisen auf etwas hin, stehen für etwas; sie sprechen direkt oder verschlüsselt, sie formen Zeichen und Zeichenketten, sie können die ganze Skala von unmittelbarer Abbildhaftigkeit bis zu vielschichtigen Konnotation durchlaufen, je nach ihrer Stellung im zeitlichen, sozialen und kulturellen Rezeptionskontext (Thiele 2003, S. 53).

Es ist also davon auszugehen, dass die Bilder eines Bilderbuchs immer im persönlichen und sozialen Kontext des/der RezipientIn wahrgenommen werden und dies auf der

imaginativen dritten Ebene der Bild-Text-Interdependenzen häufig auch in einem vom individuellen Kontext abhängigen Verstehen der Handlung resultiert.<sup>21</sup>

Unabhängig vom bedeutenden Verhältnis zwischen Bild und Text soll in diesem Rahmen noch kurz der Einflussreichtum der Bilder betont werden. In einer stark visuell orientierten Gesellschaft erscheint das Bild als sehr potentes und in Erinnerung bleibendes Medium. Nicht zuletzt ist es möglich im Bilderbuch auf den Text zu verzichten und die Erzählung rein auf Bildern zu basieren (vgl. Abraham/Knopf 2014b, S. 3). Inhalte, die mit Bildern transportiert werden, werden von den RezipientInnen schnell verarbeitet und gespeichert. Meines Erachtens müssen stark simplifizierte Bilder daher einer kritischen Reflexion standhalten, da diese das Potential enthalten, insbesondere bei den kindlichen LeserInnen von Bilderbüchern stereotypisierte Vorstellungen zu stärken oder gar zu produzieren. Selbstverständlich tragen in solchen Fällen nicht bloß die Bilder die Verantwortung, auch der dazugehörige Text spielt eine Rolle, denn dieser hat die Möglichkeit die vom Bild transportierten Vorstellungen zusätzlich zu intensivieren.

### 3.2 Bilingualität in der Kinder- und Jugendliteratur

Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, ist es möglich von einer gegenwärtigen Gesellschaft zu sprechen, welche von Migration geprägt ist. Daher ist es auch möglich von einer mehrsprachigen Gesellschaft zu sprechen. Dies äußert sich auch in der Literatur. Ulrike Eder (2010, S. 167) erläutert, dass „literarisches Schreiben unter den Bedingungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit statt[findet].“ Neben interkulturellen Inhalten äußert sich dies auch in der Verwendung von Mehrsprachigkeit im Text (vgl. Eder 2010, S. 167). Eder (vgl. 2009, S. 16 ff.) definiert zwei grundlegende Möglichkeiten der mehrsprachigen Realisierung von Kinder- und Jugendliteratur: Parallel-

---

<sup>21</sup> Thiele (vgl. 2003, S. 53 f.) verweist in diesem Zusammenhang auch auf das semiotische Begriffspaar *Signifikant* (das Bezeichnende) und *Signifikat* (das Bezeichnete). Während die Ausdrucksseite bildlich dargestellt wird, bleibt die Inhaltsseite des Bildes abhängig von der subjektiven Vorstellung der RezipientInnen.

mehrsprachige Texte und Sprachmischungen.<sup>22</sup> Parallel-mehrsprachige Texte zeigen denselben Text innerhalb eines Buches in verschiedenen Sprachen, während Sprachmischung durch die Integration von Elementen anderer Sprachen in einen weitestgehend homogenen Text gekennzeichnet sind.

Eder (2010) sieht ein enormes Potential in mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. So sieht sie die Möglichkeit der Aufwertung von (Minderheiten-)Sprachen durch deren Darstellung in einem literarischen Werk. Außerdem eröffnet die Repräsentation von Mehrsprachigkeit in der Literatur auch die Möglichkeit der Etablierung eines Begegnens von Mehrsprachigkeit als alltägliches Phänomen (vgl. ebd., S. 186 f.).

Auch Kümmerling-Meibauer (vgl. 2013, S. 47) betont die positiven Einflüsse mehrsprachiger Bilderbücher auf diverse Lebensaspekte der RezipientInnen. Nicht zuletzt interkulturelles Lernen soll mit diesen gefördert werden. Die Argumente von Eder (2010) und Kümmerling-Meibauer (2013) müssen in der vorliegenden Diplomarbeit kritisch hinterfragt werden. Wie bereits verdeutlicht, sieht sich die interkulturelle Pädagogik nicht ohne Kritik seitens der Migrationspädagogik; insbesondere die Gefahr der *Kulturalisierung*, welche durch die Fokussierung auf Differenzen verstärkt wird, wird hervorgehoben. Vor allem aufgrund der Tatsache, dass Sprache häufig als Träger von Kultur gesehen wird, birgt das mehrsprachige Bilderbuch, trotz seinem inhärenten Potential einen breiteren Zugang zur Literatur für alle Mitglieder einer Gesellschaft zu schaffen, das Risiko diskursiv konstruierte sprachliche und/oder kulturelle Minderheiten zu schaffen. Wiederum werden dann unbewusst Fragen oder Vermutungen zu den möglichen Zugehörigkeiten laut. Es ist demnach nicht grundsätzlich davon auszugehen, dass die Repräsentation verschiedener Sprachen in einem Text mit der Überwindung der in der Gesellschaft existierenden Machtgefüge einhergeht. Machtbeziehungen können dennoch weitergeführt werden, insofern diese unreflektiert bleiben (vgl. Wintersteiner 2006, S. 77 ff. zit. nach Eder 2010, S. 186). So kann die Position der Sprachen einen

---

<sup>22</sup> Des Weiteren nennt Eder (vgl. 2009, S. 22 f.) eine spezielle Möglichkeit der Implementierung von Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur, das Bilderbuch „ohne“ Text. Da dessen Geschichte lediglich auf Illustrationen basiert, ist es möglich diese Geschichte in jeder möglichen Sprache zu erzählen. Allerdings wird diese Realisierung von Mehrsprachigkeit im Rahmen der in dieser Diplomarbeit vorgenommenen Analyse nicht weiter berücksichtigt.

Aufschluss darüber geben, welche als wertvoll betrachtet werden. Zu fragen ist in diesem Kontext, in welcher Reihenfolge die Sprachen abgebildet werden beziehungsweise, welche Sprache auf der rechten und damit der dominanten Buchseite platziert wird.

Allerdings soll an dieser Stelle betont werden, dass mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur nicht per se abzulehnen ist. Ganz im Gegenteil, deren Produktion und Publikation ist mehr als wünschenswert. Allerdings müssen deren sprachliche, inhaltliche und, im Bilderbuch, illustrierte Aspekte einen wertfreien und gleichberechtigten Zugang für alle schaffen.

### 3.3 Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur

Rassifizierende Darstellungen sind in Kinderbüchern vorhanden und beeinflussen gestern wie heute kindliche Vorstellungswelten. Kein einzelnes Buch führt zu einem rassistischen Weltbild, jedoch können Kinderbücher zusammen mit anderen Sozialisierungseinflüssen bedeutsame Puzzlesteine im Erlernen einer Weltsicht sein, in dem *weiße* Menschen Schwarzen<sup>23</sup> überlegen sein sollen und diskriminierende Praktiken legitimiert sind (Mätschke 2017, S. 249 f.).

[Hervorhebung im Original]

Rassismus als eine gesellschaftliche Praxis (vgl. Rommelspacher 2011) lässt, wie das Zitat von Jens Mätschke (2017) zeigt, auch das vermeintlich unschuldige Medium des Kinderbuches nicht verschont. Eske Wollrad (vgl. 2015, S. 380) datiert die Entstehung eines rassistischen Kinderbuchinhalts in das 18. Jahrhundert. Diese historische Einteilung erscheint nicht überraschend, ist dies auch das Jahrhundert, in welchem, aufgrund eines neu entfachten wissenschaftlichen Interesses, der Wunsch der Klassifizierung der Welt und damit auch der Menschheit entsteht. Unter dem Deckmantel eines scheinbar lehrreichen Buches für Kinder fand die Rassenlehre somit auch Einzug in die kindliche

---

<sup>23</sup> Mätschke (2017) verwendet in seinem Artikel die Bezeichnungen *weiß* und *Schwarz* im Sinne von sozialen Kategorien. „Schwarz bezeichnet eine gesellschaftliche Positionierung, in der die Person durch Rassismus benachteiligt werden. *Weiß* ist eine Positionierung, die von dieser Zuordnung profitiert. Durch die Groß- und Kursivschreibung der Begriffe soll auf den Konstruktionscharakter hingewiesen werden“ (ebd. 2017, S. 249) [Hervorhebung im Original].

Lektüre. Obwohl man sich im Laufe der Zeit vom Konzept der Rassenlehre abgewendet hat, haben rassistische Praktiken ihre Wirkungsmacht nicht eingebüßt und erscheinen lediglich, wie bereits ausgeführt, in einer neuen Ausrichtung. Dies trifft dementsprechend auch auf die Inhalte des Kinderbuchs zu. Allerdings, so merkt es Jens Mätschke (2017) in diesem Zusammenhang an, ist trotz der Ablehnung des Rassekonzepts, „die rassifizierende Einteilung in vier Menschengruppen in Kinderbüchern, Liedern, Reimen oder Spielen immer noch“ vorzufinden (ebd., S. 252). Demnach werden zum Beispiel in den Illustrationen von Bilderbüchern Menschen anhand deren Hautfarbe in vier verschiedene Gruppen eingeteilt (gelb, schwarz, rot und weiß). In diesem Beispiel verdeutlicht sich auch die Problematik der Simplifizierung, welche aufgrund der Prämisse leicht verständliche und kindgerechte Kinderbücher zu produzieren, entsteht. Wegen der Simplifizierung der Inhalte kann spekuliert werden, dass BilderbuchautorInnen und -illustratorInnen Generalisierungen treffen und daher Stereotype in bildlicher sowie linguistischer Form abgebildet werden können.

Die kindgerechten, simplifizierten Darstellungen im Kinderbuch betreffen auch die in der Regel betonte Vorstellung einer Gleichheit der Personen entsprechend der *weißen* Mehrheitsgesellschaft. Wollrad (vgl. 2015, S. 379) kritisiert die im Großteil der gegenwärtigen Kinderbücher vorzufindende Verbreitung einer utopischen auf die Gesellschaft bezogene Homogenitätstheorie, welche durch die Darstellung von rein *weißen* Protagonisten erzeugt wird. Im Zuge dessen wird den kindlichen Rezipienten ein Bild von einer fiktionalen *Normalität* vermittelt, die so nicht existiert und keinesfalls der gesellschaftlichen Realität zu entsprechen vermag. Dem verbreiteten Irrglauben, Kinder würden diese dargestellte Vereinheitlichung nicht wahrnehmen, da sie aufgrund ihrer noch bestehenden Unvoreingenommenheit kein Differenzdenken zuließen, halten sowohl Wollrad (vgl. 2015, S. 379 f.) als auch Mätschke (vgl. 2017, S. 250 ff.) entgegen, dass Kinder durchaus bereits in jungen Jahren lernen zwischen *richtiger* und *falscher* Hautfarbe sowie *eigen* und *fremd* zu unterscheiden. Zudem können Kinderbücher einen rassistischen Lernprozess intensivieren, indem diese die in rassistischen Diskursen erzeugten Konstrukte einer hegemonialen weißen Gesellschaft präsentieren und bestätigen.

Allerdings gibt es auch Kinderbücher, welche einen scheinbar offeneren Umgang mit Diversität zu pflegen versuchen. Dies kann allerdings ebenso zu einer rassifizierenden und äußerst klischeehaften Darstellung von vermeintlich verschiedenen

Gesellschaftsgruppen führen. Wollrad (vgl. 2015, S. 380 f.) nennt nicht zuletzt den kolonialen Inhalt von Kinderbuchklassikern wie *Jim Knopf* von Michael Ende oder *Pippi Langstrumpf in Taka-Tuka-Land* von Astrid Lindgren. In den letzten Jahren sind die zuletzt genannten immer stärker diskreditiert worden, da sie eine rassistisch motivierte Wahrnehmung unterstützen. Vor allem soll in diesem Sinn hervorgehoben werden, dass die scheinbare Unwissenheit der westlichen Gesellschaft, welche ihre Privilegien nicht zu erkennen vermag (vgl. Rommelspacher 2011, S. 32), in diesen Büchern vermarktet wird. So ist das *weiße* Mädchen äußerst verwirrt über die Reaktion der indigenen, dunkelhäutigen Bevölkerung des Taka-Tuka Lands, welche sich vor ihr auf den Boden legen, um ihre Unterwerfung darzubieten. Durch Inhalte wie diesen wird suggeriert, dass *der/die weiße EuropäerIn* sich nicht im Geringsten der Existenz einer hegemonialen Ordnung bewusst ist und diese nur durch die Taten und Einstellungen der vermeintlich *Anderen* provoziert und etabliert wird. Somit wird auch die Schuldfrage ausgelagert und *der/die weiße EuropäerIn* bleibt an der Ausgrenzung bestimmter Personen(gruppen) unschuldig (vgl. Wollrad 2015, S. 385). Viel schlimmer noch ist der – in dieser Annahme implizierte – Vorwurf, dass die Stigmatisierung von als Migrationsandere konstruierte Personen deren eigener Vorstellung entspringt. Mätschke (2017, S. 263) stellt sich in Anlehnung an die explizite Darstellung kolonialer Bilder die Frage, „ob die Autor\_innen unreflektiert eigene Bilder im Kopf reproduzieren oder bewusst an vorhandene rassifizierte Denkbilder anknüpfen, damit die Handlung über den geschriebenen Text hinaus plastischer und phantasievoller wird.“ Jedenfalls wird eine Weltanschauung etabliert, welche auf Generalisierungen und stereotypisierten Rollen basiert.

In guter Absicht produzierte Lektüre für Kinder versucht durch die Thematisierung von interkulturellen Inhalten und Begegnungen Verständnis für *andere* Kulturen, Ethnien und Nationen zu erzeugen. Oftmals resultiert aber gerade dieser Versuch in einer Verstärkung der Gruppenkonstruktionen von *Wir* und *Nicht-Wir* und vertieft die Kluft zwischen den beiden. In diesem Sinne ist es besonders wichtig den Subtext der Bücher kritisch zu reflektieren. In vermeintlich moralischen Handlungsanweisungen können Differenzlinien (re-)produziert oder verstärkt werden. In den rassifizierten Subtexten transportierte Pauschalisierungen begünstigen daher ebenso die Stereotypisierung hinsichtlich einer dominanten *weißen* Gesellschaft (vgl. Mätschke 2017, S. 263 ff.).

Wie in diesem Unterkapitel der vorliegenden Diplomarbeit bereits angedeutet sind schon einige Untersuchungen und Analysen von Kinderbüchern hinsichtlich der Reproduktion von Rassismen und Ausgrenzung zu verzeichnen. Drei ausgewählte Ansätze dieser sollen im Folgenden vorgestellt und in Bezug zu der benötigten Methode dieser Untersuchung gestellt werden.

### 3.3.1 Bisherige Analyseansätze zur Erforschung der Darstellung von *Fremden* im Kinderbuch

#### **Baobab Books – Kolibri Kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern**

Die folgenden Ausführungen, wenn nicht anders gekennzeichnet, beziehen sich auf Kriterien<sup>24</sup> sowie einen Fragenkatalog<sup>25</sup> von Baobab Books. Diese werden unter der Bezeichnung „Kolibri Kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern“ auf deren Internetseite publiziert. Bei *Kolibri* handelt es sich um ein Empfehlungsverzeichnis des Baobab Books Verlags, welches sich um die Vorstellung von Kinder- und Jugendbüchern bemüht, die den Anspruch erheben aufgrund ihres Inhalts einen respektvollen und offenen Umgang mit Menschen unterschiedlicher Herkunft, Ethnie, Religion etc. zu fördern.

Kolibri nutzt einen Katalog an Kriterien und diese unterstützende Fragen, um eine Auswahl an Büchern zu treffen, welche wiederum die vertretenen Werte des Verlags repräsentieren. Da der Baobab Books Verlag einen wertfreien und respektvollen Umgang zwischen Menschen verschiedener Ethnie, Herkunft und Glauben fördern will, werden Kinder- und Jugendbücher auf die Darstellung der genannten Aspekte geprüft. Dabei bezieht sich Baobab Books auf die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* und nutzt diese, um ihre Werthaltung in der Beurteilung der Bücher auf diese zu stützen. Folgende Kriterien der Bücherprüfung ergeben sich dabei:

---

<sup>24</sup> Baobab Books: „Kriterien“. <<https://www.baobabbooks.ch/kolibri/kriterien/>> (04.12.2019)

<sup>25</sup> Baobab Books: „Fragenkatalog“. <<https://www.baobabbooks.ch/kolibri/fragenkatalog/>> (04.12.2019)

- i. Wertevielfalt statt Ethnozentrismus
- ii. Gleichwertigkeit statt Paternalismus und Sexismus
- iii. Respekt statt Rassismus
- iv. Dialog statt Fundamentalismus

Ad. i.

Wie bereits im Theorieteil besprochen ist Ethnozentrismus als jene Haltung zu verstehen, welche die eigene Identität, Kultur, Herkunft etc. als allen anderen überlegen ansieht. Diese selbstverherrlichende Betrachtung des *Selbst* geht meist einher mit der Degradierung von Migrationsanderen zu *Fremden*. Daher empfiehlt sich laut Baobab Books die Nutzung von Büchern, welche die gemeinsamen Werte und Kulturen der Welt aufzeigen und nicht deren vermeintliche Differenz betonen.

Ad. ii.

Häufig wird die privilegierte, westliche Welt als dem Rest überlegen dargestellt. Schuld daran, ist unter anderem das bestehende paternalistische Weltbild, in welchem den vermeintlich *Anderen* Rollen zugeteilt werden. Meist wird eine abwertende Haltung gegenüber Migrationsanderen deutlich, sei es durch die Drängung dieser in eine Opferrolle oder deren Betrachtung als potentiell gefährliche *Fremde*. Daher appelliert Baobab Books für die Publizierung von Büchern, welche Migrationsandere oder auch Menschen verschiedener sozialer Schichten beziehungsweise anderen Geschlechts, einander gleichwertig darstellen.

Ad. iii.

Das rassistische Denken, welches die Differenzierung und Distanzierung von Menschen unterschiedlicher *natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit* bedingt<sup>26</sup>, wird bei Baobab Books ebenso in den Blick genommen. Daher wird eine respektvolle Darstellung verschiedener Kulturen und Ethnien vorausgesetzt. Zudem sollen Personen, unabhängig von deren *natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit* als eigenständige Individuen gezeigt werden.

Ad. iv.

Die fundamentalistische Betrachtung von Religion als dem weltlichen Gesetz überlegen, bedingt die Ablehnung einer demokratischen Gesellschaft. Da dies nicht der Vorstellung einer gleichberechtigten globalen Gesellschaft entspricht, wird darauf geachtet, Bücher zu nutzen, die den Dialog zwischen den Religionen fördern anstatt diesen zu untergraben.

Da Baobab Books bewusst ist, dass die RezensentInnen der Kolibri Datenbank bei der Bewertung der Bücher neben den vorliegenden Kriterien auf ihre eigene Weltanschauung zurückgreifen, werden ihnen zusätzlich Leitfragen zur Verfügung gestellt, welche es den RezensentInnen erleichtern sollen selbstreflexive Bewertungen abzugeben. Dies erweist sich als notwendig um eine mögliche unbewusst existierende Bias bezüglich der zu bewertenden Inhalte zu vermeiden beziehungsweise einzudämmen.

Vor allem die Betonung von Gleichwertigkeit und die daraus resultierenden Ansätze zur Auflösung eines dichotomen Verhältnisses zwischen den Konstruktionen eines *Wir* und *Nicht-Wir* entsprechen der Perspektive der Migrationspädagogik. Daher sollen die vorgestellten Kriterien Kolibris für die Ermittlung eines der Forschungsfrage(n) entsprechenden Kriterienkatalogs als Anreiz dienen.

---

<sup>26</sup> In diesem Zusammenhang bezieht sich die praktische Analyse dieser Diplomarbeit vor allem auf Rassismus im Sinne des postkolonialen Konzepts des *Othering*.

## **Heidi Rösch – Fragen an das Bilderbuch**

Im Zuge ihrer Forschung bezüglich des interkulturellen Lernens anhand des Bilderbuchs vollzieht Heidi Rösch (1997) eine einschlägige Analyse von interkulturellen Bilderbüchern. Diese stützt sie sowohl auf die „Kriterien der Evaluation von Unterrichtsmitteln“, welche vom Forum „Schule für eine Welt“ (1994) entwickelt wurden als auch einen von ihr ausgearbeiteten Fragenkatalog, welcher, als Ergänzung zu den genannten Kriterien, ihrer Forschung entsprechend in multiethnischen Kontexten adäquate Ergebnisse liefern sollen. In diesem Rahmen soll der Fokus in erster Linie auf die von Rösch (1997) erstellten Fragen gerichtet werden:

1. Wie werden Angehörige ethnischer Minderheiten oder diskriminierter Gruppen charakterisiert – als Opfer, als Täter, als handelnde Subjekte, als Individuum oder als Repräsentant der Gruppe?
2. Werden ethnische Gruppen monolithisch oder multiperspektivisch dargestellt? Stehen sie für eine bestimmte Werthaltung, die positiv oder negativ besetzt wird? (Die Fragen gelten gleichermaßen für Minderheiten und Angehörige der Mehrheit oder dominanter Gruppen!)
3. Enthält die Geschichte interethnische Begegnungssituationen? Wie sind diese gestaltet – konfliktreich, zukunftsweisend, dynamisch? Welche Konfliktlösungsstrategien werden aufgezeigt? Von wem gehen sie aus? Haben sie nur eine individuelle oder auch eine gesellschaftliche Dimension?
4. Wie wird Verschiedenheit konstruiert? Spielen dabei Stereotypen, Vorurteile, Ethnisierung oder Kulturalisierung eine Rolle? Zeigt die Handlung Ansätze für eine Dekonstruktion von Klischees oder den genannten Phänomenen?
5. Werden interkulturell relevante Aspekte bearbeitet? Sind diese problembeladen wie Rassismus, Ethnozentrismus, Diskriminierung usw. oder sind sie positiv besetzt wie Mehrsprachigkeit, Multiethnizität, Migration als Aufbruch usw. Auf welcher Ebene werden sie behandelt – auf der inhaltlichen, sprachlichen oder ästhetischen?
6. Unterstützt die Geschichte Fremdverstehen – einseitiges oder gegenseitiges? Gibt die Geschichte über den Problemaufriss hinaus Anregungen, mit dem eigenen Befremden konstruktiv umzugehen? Vermittelt die Geschichte Einblicke in interkulturelle Lernprozesse?

7. Leistet die Geschichte einen altersentsprechenden Beitrag zur kulturellen Selbstreflexion? Für welche Gruppen – Mehrheitsangehörige oder Minderheiten? Lässt es sich in multiethnischen Gruppen einsetzen oder eignet es sich für das Arbeiten mit ethnisch homogenen Gruppen?

(ebd., S. 25 f.)

Heidi Rösch nimmt in ihren Fragestellungen eindeutig eine der interkulturellen Pädagogik entsprechende Perspektive ein. Mit ihren Fragen versucht Rösch herauszufinden, ob die Inhalte der interkulturellen Bilderbücher einen die Differenzen wertschätzenden Umgang zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen fördern. Im Gegensatz zu den Kriterien von Kolibri liegt das Hauptaugenmerk bei Rösch also auf der Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber Differenzen, welche zwischen den konstruierten Gruppen angenommen werden. Zudem erscheint die Frage nach der Anwendungsmöglichkeit in multiethnischen oder ethnisch homogenen Gruppen als überholt. Insbesondere weil diese Fragestellung die Zuschreibung von Zugehörigkeiten auch außerhalb des Bilderbuches unternimmt beziehungsweise Gruppen hinsichtlich ihrer angenommenen Differenzen konstruiert.

### **Jens Mätschke – Kategoriensystem**

Auch Jens Mätschke (2017) befasst sich mit Analysen von Kinderbüchern und fokussiert sich dabei auf die Repräsentation von Rassismus im Kinderbuch. Dabei nimmt er zwei unterschiedliche Blickwinkel ein. Zunächst betrachtet Mätschke wie Differenzlinien im Kinderbuch vertieft beziehungsweise von den kindlichen RezipientInnen erlernt werden. Des Weiteren richtet er seinen Blick auf die Zuschreibungen, welche diskursiv konstruierte Gruppen von *Wir* und *Nicht-Wir* verstärken beziehungsweise erzeugen. Um diese Zuschreibungen respektive Gruppenkonstruktionen zu analysieren verwendet Mätschke (2017, S. 259) ein Kategoriensystem, welches er bereits in seiner universitären Abschlussarbeit „Rassismus in Comics der DDR“ (vgl. Mätschke 2012) hergeleitet hat. In diesem Kategoriensystem fasst Mätschke verschiedene Erscheinungsformen sowie einige mögliche Ausprägungen zusammen, welche wiederum der Inhaltsanalyse von diversen Kinderbüchern dienen:

*Animalisierung*: als Tiere, Wilde oder Menschenfresser

*Darstellung als Dienende*: in einer passiven, unterwürfigen und damit zufriedenen Rolle

*Abwertung religiös-spirituellel Praxen*: z.B. von Fetischen oder Geisteranrufungen

*Abwertung des körperlichen Erscheinungsbildes*: mit unproportionaler Körperform, dargestellt durch große Lippen, Augen oder große, weiße Zähne

*Primitivierung in der Bekleidung*: barfuß, mit Lendenschurz oder Bastrock, großen Ringen, Keulen, Speeren oder Schildern

*Infantilisierung*: kindliche (Fantasie-) Sprache, hilflos und launisch, Naivität, Tollpatschigkeit und Unschuld, nicht rational handelnd, unreflektierte Emotionalität, meist in Gruppen agierend

*Dezivilisierung*: vorindustriell, einfache Hilfsmittel und kein Technikeinsatz, keine dichterischen oder erfinderischen Rollen, Armut und Hunger, keine Industrie oder Infrastruktur

*Exotisierung*: Lebensmittelpunkt ist die Natur, teilweise mit wilden Tieren, Wildnis oder Dschungel, dörflichen Strukturen ohne Steinbauten, freizügiger Sexualität, Palmen und Meer

*Geschichtslosigkeit*: keine kulturelle historische Identität oder Errungenschaften, keine Interaktion mit anderen Ländern oder Bevölkerungen

*Weißer Dominanz*: aktive Rolle und oftmals Rettung durch Weiße, Abhängigkeit, wichtige Entscheidungen kommen von außen, Weiße sind Erfinder\_innen, Forscher\_innen, Missionar\_innen, Arzt und Ärztin, Verwalter\_innen oder Techniker\_innen

*Unsoziales Verhalten*: egoistisch, hinterhältig, unpolitisch, nur auf kurzfristige Bedürfnisbefriedigung bedacht

*Affinität zu Kriminalität*: unberechenbar gewalttätig, Hang zu Drogenkonsum oder -handel, Gangstermythos, Devianz als kulturelle Eigenschaft

*Gesellschaftliche Gefahr*: Übertragung von Krankheiten, sexualisierte Gewalt, Dysfunktion von Ehen zwischen Weißen und Schwarzen, Proklamierung einer Segregation

[Hervorhebung im Original]

Abb. 3.: **Kategoriensystem rassistischer Zuschreibung** (Mätschke 2017, S. 259)

Mätschke (2017) bezieht sich in seinem Kategoriensystem in erster Linie auf die explizit kolonialrassistische Darstellung von Schwarzen Personen und die simultane

Aufwertung beziehungsweise Repräsentation einer *weißen* Dominanz. Dabei fokussiert er sich, wie seine Ausführungen der Kriterien zeigen, auf sehr deutliche Repräsentationen von rassistischen Bildern. Trotz der leichten thematischen Abweichung fungieren Mätschkes Kriterien als äußerst interessanter Input für die nachstehende Analyse. Da einige der gelisteten Erscheinungsformen, wie die der *weißen* Dominanz, auch in subtiler Form vermittelt werden können, können diese in der Analyse der Bilderbücher zur Beschreibung von stereotypisierten Darstellungen herangezogen werden.

## 4 Methodischer Zugang: Die *Anderen* im Bilderbuch

### 4.1 Zusammenfassung: Kultureller Rassismus, *Othering* und Migrationspädagogik

Im vorherigen Kapitel wurde die diskursive Konstruktion von Gruppen besprochen, welche durch die Bildung eines *Wir* und damit verbunden eines *Nicht-Wir* als hegemoniale Ordnung verstanden werden kann. Gegenwärtig wird bei der Vorstellung der Verschiedenheit von Gruppen auf das diffuse Konzept *Kultur* zurückgegriffen, welches zur Beantwortung der Frage nach der Zugehörigkeit als ausschlaggebendes Medium herangezogen wird. Personen, welche nicht den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft entsprechen und deren Zugehörigkeit daher in Frage gestellt wird, werden dann hinsichtlich einer pauschalisierten Vorstellung der Kultur dem *Nicht-Wir* zugeordnet. Zusammenfassend werden im Sinne des *Othering* demnach gewisse Personen, welche aufgrund diverser Merkmale nicht der Vorstellung der hegemonialen Gruppe des *Wir* entsprechen, zu *Anderen* gemacht.

*Othering* ist demnach als eine, auf stereotypisierenden und rassistischen Unterscheidungen basierende, Praxis zu verstehen, welche die *Anderen* im Diskurs von Wissen und Macht produziert, sie aufgrund ihrer *Andersheit* positioniert und sie subjektiviert. Prozesse des *Othering* dienen aber nicht bloß der bewussten Instandhaltung einer hegemonialen Ordnung, welche politisch angestrebt wird, sie finden sich auch im Alltag, in den Medien, etc. wieder. Dort werden diese möglicherweise nicht bewusst beziehungsweise sogar in guter Absicht produziert (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011). Die auf Zuschreibungen basierende Konstruktion von *Anderen* im Kontext von Phänomenen der Migration, welche die Migrationspädagogik kritisch zu reflektieren versucht, lässt sich mit Prozessen des *Othering* gleichsetzen und analysieren. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Migrationspädagogik und *Othering*, scheint eine Bilderbuchanalyse hinsichtlich der Reproduktion von Stereotypen und Fremdbildern aus migrationspädagogischer Perspektive ein schlüssiger Ansatz zu sein.

## 4.2 Untersuchung: *Othering* durch Stereotypisierung im Bilderbuch

Das Bilderbuch als mediale Sozialisationsform für Kinder hegt, wie bereits erläutert, den Anspruch für die LeserInnen lebensweltlich bedeutsame Inhalte zu thematisieren. Im Zuge dessen erscheinen immer mehr Bilderbücher auf dem Markt, die die Begegnung von Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen zeigen und dabei den Anspruch erheben, eine die Grenzen überwindende Brücke zwischen den Kulturen zu bilden. Davon abgesehen, dass insbesondere in diesem Anspruch die Gefahr mitschwingt, dass die Existenz von Verschiedenheit bestätigt wird, können die linguistischen und bildlichen Darstellungen der (kulturellen) Differenzen als Prozesse des *Othering* begriffen werden. Die Repräsentation kultureller Differenzen äußert sich häufig in der Darstellung von stereotypisierenden Vorstellungen und Fremdbildern, welche im gesellschaftlichen Gedächtnis bestärkt oder erzeugt werden. Insofern fungiert *Othering* im Bilderbuch als machtvoller Diskurs der Verbreitung einer von Stereotypen dominierten Vorstellung des *Wir* und *Nicht-Wir*.

Ausgehend von der Kritik hinsichtlich einer möglichen Kulturalisierung, welcher sich die interkulturelle Pädagogik stellen muss, stellt sich folgende Frage: Begünstigen die ausgewählten Bilderbücher, welche aufgrund ihres Themenschwerpunkts ein interkulturelles Miteinander zu fördern versuchen, die Konstruktion der *Anderen* durch stereotype Repräsentationen in Bild und Text?

## 4.3 Untersuchung

Eine Bilderbuchanalyse bedingt die Auswahl einer Untersuchungsmethode, welche sich am komplexen ästhetischen Gebilde orientiert und sowohl Text und Bild als auch deren Interdependenz beachtet. Daher muss diese auf der Kombination einer Text- und einer Bildanalyse basieren. Wird die Forschungsfrage berücksichtigt, welche die Reproduktion von stereotypisierten Darstellungen und Fremdbildern im bilingualen Bilderbuch mit

interkulturellem Inhalt untersucht, suggeriert dieselbe, dass das oberflächliche Thema dieser Bilderbücher von einem differenzstiftenden Subtext begleitet wird.

Bevor die Methode der Bilderbuchanalyse genauer bestimmt wird, sollen zunächst die Buchauswahl und deren zugrundeliegenden Kriterien spezifiziert werden.

### 4.3.1 Spezifizierung des Untersuchungsmaterials

Zur kritischen Untersuchung aus migrationspädagogischer Perspektive werden im Folgenden eine Auswahl an Bilderbüchern als Untersuchungsgegenstände fungieren. *Bestimmt wird alles gut* (Boie 2016), *Zuhause kann überall sein* (Kobald 2016), *Willkommen bei Freunden* (Keller/Ezbük 2016), *Ramas Flucht* (Ruurs 2018) und *Am Tag, als Saída zu uns kam* (Gómez Redondo 2016) werden in der folgenden Analyse im Hinblick auf die Darstellung von Fremdbildern und auf deren Basis diskursiv konstruierte Gruppen von *Wir* und *Nicht-Wir* untersucht.

Die Auswahl der Untersuchungsgegenstände orientierte sich an folgenden drei Kriterien:

1. Bilingualität
2. Interkulturelle Thematik
3. Herausgabe zwischen 2015-2019

Ad. 1.

Die gewählten Bilderbücher müssen in mehr- beziehungsweise zweisprachiger Fassung vorliegen. Dieses Kriterium wurde aufgrund diverser Argumente gewählt, welche aussagen, dass Mehrsprachigkeit interkulturelles Lernen fördern (vgl. Kümmerling-Meibauer 2013) und die Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber (Minderheiten-)Sprachen bedingen soll (vgl. Eder 2010). Wie zuvor angemerkt, können diese Argumente meines Erachtens nicht unreflektiert bestätigt werden. Zudem kann Mehrsprachigkeit unter Umständen gegensätzliche Auswirkungen haben und bestehende

Machtverhältnisse sogar stärken (vgl. Wintersteiner 2006, S. 77 ff. zit. nach Eder 2010, S. 186). Letztere werden in den nachstehenden Analysen ebenso in Betracht gezogen.

Ad. 2.

Unter dem Kriterium *Interkulturelle Thematik* werden sowohl Begegnungen zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen als auch diverse Phänomene der Migration subsumiert. Außerdem suggerieren die Bilderbücher, dass mit ihnen interkulturelle Lernprozesse in Gang gesetzt werden können. Getreu der Kritik der Migrationspädagogik muss dieser wohlgemeinten Intention allerdings kritisch gegenübergestellt werden. Da der Anspruch der Interkulturellen Pädagogik vermeintliche Differenzen als Ressourcen respektive Besonderheiten zu betrachten, diese in erster Linie hervorhebt. Ebenso die die Gefahr der Kulturalisierung (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010, S. 84 ff.) bedingt eine kritische Reflexion der wohlgemeinten Inhalte (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011).

Ad. 3.

Die Bilderbücher sind alle im Zeitraum zwischen 2015 und 2019 herausgegeben worden. Dabei ist es für die Auswahl nicht relevant, ob es sich dabei um die Erstveröffentlichung der Bilderbücher handelt. Weitere Auflagen deuten meines Erachtens ebenso auf die bestehende Relevanz des Buchs hin.

Dieser Zeitraum wurde gewählt, da sich die Analyse auf Bücher stützen sollte, welche in den letzten Jahren produziert wurden und daher eine Relevanz für die Gegenwart aufweisen.

Die nachstehenden Ausführungen sollen jeweils einen kurzen Einblick in die Inhalte und Themenschwerpunkte der Bilderbücher geben, ohne dabei mögliche identifizierte stereotypisierende Subtexte hervorzuheben.

### **Bilderbuch 1: *Bestimmt wird alles gut* (Boie 2016)**

Dieses Bilderbuch erzählt die Geschichte von Rahaf und ihrer Familie, welche ihre Heimat Homs, eine Stadt in Syrien, aufgrund eines Bürgerkriegs verlassen müssen. Die junge Erzählerin Rahaf erzählt in kindlicher Retrospektive von ihrem Leben in Homs und den Erfahrungen, welche sie und ihre Familie auf der beschwerlichen Flucht machen müssen. Ebenso die neuen Erfahrungen in ihrer neuen Heimat Deutschland werden von Rahaf erläutert. Sie schildert ihre wechselnde Wohnsituation in Deutschland und die Begegnungen und Erfahrungen, welche sie mit ihren neuen MitschülerInnen macht.

### **Bilderbuch 2: *Zuhause kann überall sein* (Kobald 2016)**

Dieses Bilderbuch, welches zunächst in Australien erstveröffentlicht wurde, erzählt die Geschichte von Wildfang, welche ihre nicht spezifizierte Heimat aufgrund eines Kriegs verlassen muss. In der neuen Umgebung, welche ebenfalls nicht näher benannt wird, fühlt sich Wildfang zuerst sehr unwohl. Das Bilderbuch führt dies zurück auf die bestehende sprachliche Barriere zwischen Wildfang und den Menschen der neuen Umgebung. In der ersten Zeit fühlt sie sich bloß in ihrer „alten Decke“, welche für ihre Sprache steht, zuhause. Erst die Freundschaft mit einem Mädchen und deren Bemühen Wildfang neue Worte beizubringen, ändert die Situation. Nach und nach lernt Wildfang die neue Sprache und „webt“ sich somit ihre „neue Decke“. Letztendlich fühlt sich Wildfang auch in der neuen Umgebung zuhause.

### **Bilderbuch 3: *Willkommen bei Freunden* (Keller/Ezbük 2016)**

Dieses Bilderbuch ist ebenso als Sachbuch zu verstehen, denn es erhebt den Anspruch als Erklärungshilfe für neuankommende Kinder in Deutschland zu fungieren. Eine weiße Taube wird von einem starken Sturm aus ihrer Heimat geweht und findet sich in Deutschland, einer der Tauben unbekanntem Umgebung, wieder. Dort trifft sie nach und nach andere Vogelarten, welche ihr verschiedene Orte zeigen und erklären was an diesen geschieht. Das Bilderbuch soll, so im Text auf der Rückseite des Buches vermerkt, Anlässe bieten, um Alltagsthemen zu besprechen und aufzeigen, dass man überall Freunde finden kann.

### **Bilderbuch 5: *Ramas Flucht* (Ruurs 2018)**

Dieses Bilderbuch erzählt die Geschichte von Rama und ihrer Familie. Die aus Ramas Perspektive geschilderte Geschichte wird retrospektiv erzählt. Zunächst schildert Rama ihr Leben in ihrer früheren Heimat, welches sich drastisch ändert als der Krieg beginnt. Nach einiger Zeit wird klar, dass die Familie ihre Heimat verlassen muss. Rama erzählt kurz von der Flucht der Familie und endet ihre Geschichte mit einem positiven Ausblick.

### **Bilderbuch 6: *Am Tag, als Saída zu uns kam* (Gómez Redondo 2016)**

Das Bilderbuch behandelt das Thema der Freundschaft zwischen zwei Mädchen. Sie wird aus der Perspektive eines namenlosen Mädchens erzählt, welche sich auf die Suche nach den verlorenen Wörtern des Mädchens Saída macht. Saída kommt aus Marokko und schweigt zunächst, weil sie die Sprache des Mädchens nicht beherrscht. Das namenlose Mädchen beschließt daher, Saída die neue Sprache beizubringen und will sie außerdem bitten, dass Saída ihr Arabisch beibringt. Die Mädchen werden beste Freundinnen und erweitern nicht nur ihre Sprachkenntnisse, sondern verdeutlichen auch das Sprachen nicht als Grenzen verstanden werden sollen.

## **4.3.2 Methodisches Vorgehen**

Hinsichtlich der Fülle an Bildmaterial, welches die Bilderbücher liefern, muss sich das methodische Vorgehen auch an diesem orientieren. Allerdings bedingt die geringe Forschungslage zum Bilderbuch auch eine fehlende Methodenvielfalt für dessen Analyse (vgl. Thiele 2003, S. 90). Obwohl Jens Thiele (2003) vier unterschiedliche Methoden der Bilderbuchanalyse erläutert, ist meines Erachtens keine von diesen für das vorliegende Interesse passend. Daher erscheint der Einsatz einer neuen Methode, deren Kombination unter anderem auf einer Bildanalyse basiert, gerechtfertigt.

Die im Kontext der vorliegenden Diplomarbeit verwendete Methode orientiert sich daher an dem Dreischrittverfahren von Erwin Panofsky, welches er zwischen 1930 und

1955 in mehreren Versionen seines Werks *Ikonographie und Ikonologie* begründet hat (vgl. Eberlein 2008, S. 179). Obwohl sich sein Verfahren ursprünglich an die Bildinterpretation von Kunstwerken richtet, erweist sich dieses auch in der kritischen Analyse der Bilderbücher als sehr aufschlussreich. Panofskys (2006) Methode ermöglicht es den BetrachterInnen von simplen Beschreibungen und Aussagen über die Komposition des Bildes zu komplexen Feststellungen zu gelangen: „Von der vor-ikonografischen Beschreibung über die ikonografische Analyse zur ikonologischen Interpretation“ (Eberlein 2008, S. 179). Dabei betont Panofsky (2006) nachdrücklich, dass es sich nicht um drei einzelne, unabhängige Schritte handelt, sondern dass diese in der Analyse „miteinander zu einem einzigen organischen und unteilbaren Prozeß [sic!] verschmelzen“ (ebd., S. 56).

Gegenstand der Interpretation	Akt der Interpretation	Ausrüstung für die Interpretation
I <i>Primäres, oder natürliches</i> Sujet –  (A) <i>tatsachenhaft,</i> (B) <i>ausdruckshaft –,</i>  das die Welt <i>künstlerische</i> Motive bildet	<i>Vor-ikonographische</i> Beschreibung (pseudoformale Analyse)	<i>Praktische Erfahrung</i>  (Vertrautheit mit Gegenständen und Ereignissen)
II <i>Sekundäres</i> oder <i>konventionales</i> Sujet, das die Welt von <i>Bildern, Anekdoten</i> und <i>Allegorien</i> bildet	<i>Ikonographische Analyse</i>	<i>Kenntnisse literarischer Quellen</i> (Vertrautheit mit bestimmten <i>Themen</i> und <i>Vorstellungen</i> )
III <i>Eigentliche Bedeutung</i> oder <i>Gehalt</i> , der die Welt „ <i>symbolischer</i> “ Werte bildet	<i>Ikonologische Interpretation</i>	<i>Synthetische Intuition</i> (Vertrautheit mit den <i>wesentlichen Tendenzen des menschlichen Geistes</i> ), geprägt durch persönliche Psychologie und „ <i>Weltanschauung</i> “

Tab. 2: Auszug aus Panofskys Tabelle zu **Ikonographie und Ikonologie** (Panofsky 2006, S. 57)

Im Kontext dieser Diplomarbeit wird diese Analysemethode nicht, wie es ursprünglich von Panofsky gedacht wird, auf einzelne Kunstwerke angewendet. Da die Analysemethode im Bilderbuch auf eine Abfolge von Bild-Text-Interdependenzen

angewendet werden muss, kann die vorgestellte Methode der Bildanalyse nicht ohne eine entsprechende Adaption beziehungsweise Ergänzung genutzt werden.

Um die spezifische(n) Forschungsfrage(n) präzise beantworten zu können, muss sich die Analyse auf einige, für die Fragestellung der Diplomarbeit, relevante Aspekte beziehen: die Charakterisierung der Figuren, die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehung, Sprache und Mehrsprachigkeit sowie Kultur und Kulturalisierung. Diese wiederum werden um relevante Fragen ergänzt, welche der besseren Orientierung im Text dienen sollen. Diese Adaption der Methode wird inspiriert von Heidi Röschs (1997) Analyse von interkulturellen Bilderbüchern, welche in einem vorherigen Kapitel vorgestellt wurde. Hinsichtlich der Differenzen, die zwischen der interkulturellen Pädagogik und der Migrationspädagogik bestehen, müssen die Fragestellungen dementsprechend angepasst werden:

Aspekt	Frage
Charakterisierung der Figuren	<p>Wer sind die Figuren der Geschichte?</p> <p>Wie werden diese in den Illustrationen dargestellt?</p> <p>Wie werden sie im Text beschrieben? Aus wessen Sicht werden die Figuren charakterisiert?</p> <p>Werden die Figuren stereotypisiert oder differenziert dargestellt? Worin äußert sich dies?</p> <p>Sind die Person aktiv oder passiv? Worin äußert sich dies?</p> <p>Werden den Figuren spezifische Rollen zugeteilt? (z.B. HeldIn, Opfer, Außenseiter, ...)</p>
Gestaltung zwischenmenschliche Beziehungen	<p>Werden im Bilderbuch Beziehungen zwischen vermeintlich unterschiedlichen Kulturen/Gruppen thematisiert?</p> <p>Werden in den Beziehungen hierarchische Machtverhältnisse sichtbar? Worin äußern sich diese?</p> <p>Werden Abhängigkeitsverhältnisse zwischen den Figuren geschildert? Wie äußern sich diese? (z.B. Held-Opfer-Dynamik)</p>

Sprache/Mehrsprachigkeit	<p>Wird Mehrsprachigkeit im Bilderbuch dargestellt? (positiv, negativ) Worin äußert sich dies?</p> <p>Welche Haltung wird von der Konstruktion der Nicht-Migrationsanderen gegenüber der <i>fremden</i> Sprache eingenommen?</p> <p>Wird ein dichotomes Verhältnis zwischen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft und der Sprache der Minderheit betont? Worin äußert sich das?</p>
Kultur und Kulturalisierung	<p>Wird die vermeintliche Kultur der Migrationsanderen in den Illustrationen beziehungsweise im Text thematisiert?</p> <p>Welche Haltung wird gegenüber der <i>fremden</i> Kultur suggeriert?</p> <p>Entsteht im Vergleich der vermeintlichen Kulturen der Mehrheitsgesellschaft und der Minderheit eine binäre Opposition? Deutet diese auf ein hierarchisches Verhältnis hin?</p> <p>Inwiefern lässt sich darin eine Kulturalisierung der Migrationsanderen erkennen?</p>

Tab. 3: **Fragenkatalog**

Mit Hilfe der Fragen, welche als Orientierungsraster dienen werden die Bilderbücher zunächst einzeln, entsprechend des Dreistufenmodells von Panofsky (2006), beschrieben, analysiert und hinsichtlich der theoretischen Konzepte interpretiert.

Im Anschluss an die Einzelanalysen werden die Bilderbücher in einem Vergleich gegenübergestellt, welcher Aufschluss über sich wiederholende Themen und Bilder der einzelnen Bilderbücher geben wird. Mit den Ergebnissen des Vergleichs wird letztlich eine Schlussfolgerung hinsichtlich der Forschungsfrage(n) getätigt.

### 4.3.3 Einzelanalysen

#### 4.3.3.1 Bilderbuch 1: *Bestimmt wird alles gut* (Boie 2016)

##### Informationen zu Bibliographie, AutorIn, IllustratorIn

Dieses Bilderbuch, welches 2016 erstmals im Klett Kinderbuch Verlag erschienen ist, basiert auf der gleichnamigen Boardstory<sup>27</sup>, welche untypischerweise bereits vor dem Buch erschienen ist. Eine Boardstory kann verglichen werden mit einem Bilderbuchkino: Während die Illustrationen wie bei einem Film über einen Bildschirm gezeigt werden, werden diese vom Vorlesen der Geschichte begleitet. Zu der Boardstory von *Bestimmt wird alles gut* (Boie 2016) muss angemerkt werden, dass die Illustrationen zwischen den beiden Versionen differieren, da diese von zwei verschiedenen IllustratorInnen erstellt wurden.

Die Boardstory wurde von Linar Safar illustriert, das Bilderbuch von Jan Birck<sup>28</sup>, einem *deutschen*<sup>29</sup> Illustrator, welcher neben Bilderbüchern auch in der Werbe- und Filmbranche, sowie in der Software Produktion tätig war. Die Autorin, Kirsten Boie, ebenso eine *deutsche* Schriftstellerin, schreibt neben Kinder- und Jugendbüchern auch Vorträge und Aufsätze zu verschiedenen Aspekten der Kinder- und Jugendliteratur sowie zu Leseförderung.<sup>30</sup> Die Geschichte wurde von Boie zunächst für die gleichnamige Boardstory verfasst. Erst später wurde dieselbe zum Bilderbuch umfunktioniert. Zudem fungiert Boie<sup>31</sup>, wie sie in einem Interview vom 14.09.2016 bestätigt, in dieser Geschichte als erzählende Stimme von zwei Kindern. Dies wird auch im ersten Satz des Buches

---

<sup>27</sup> Boie, Kirsten (2015): *Bestimmt wird alles gut*. Hamburg: Onilo.de. <<https://www.onilo.de/boardstory/bestimmt-wird-alles-gut>> (30.12.2019)

<sup>28</sup> Birck, Jan: „Biografie“. <<https://birck.myportfolio.com/about-2>> (30.12.2019)

<sup>29</sup> Die Bezeichnung *deutsch* wird hier angeführt, weil es die Perspektive andeutet, aus welcher die Geschichte sowohl auf Bildebene als auch auf Textebene gestaltet wurde.

<sup>30</sup> Boie, Kirsten: „Biografie“. <<https://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-biografie.php?sprache=de>> (30.12.2019)

<sup>31</sup> Boie, Kirsten: „Bestimmt wird alles gut (Interview)“. <<https://www.youtube.com/watch?v=gqc4PkGp5zE>> (30.12.2019)

angedeutet: „Dies ist die wahre Geschichte von Rahaf, die ist jetzt 10 Jahre alt“ (Boie 2016, S. 3). An wen sich dieses Buch richtet, sollen die folgenden Analyseschritte zeigen.

#### Beschreibung der Bilderbuchgestaltung:

Das Bilderbuch ist parallel-mehrsprachig gestaltet, daher werden jeweils die arabische und die deutsche Übersetzung im Buch abgebildet. Diese werden zudem immer auf derselben Seite positioniert. Trotzdem impliziert die Anordnung der Sprachen eine bestehende Hierarchie zwischen den beiden, denn das Deutsche wird immer oberhalb des Arabischen positioniert. Dies suggeriert zudem, dass sich das Buch vornehmlich an die Konstruktion Nicht-Migrationsanderer richtet. Des Weiteren wird Mehrsprachigkeit auch in den letzten Seiten des Bilderbuchs in einem Glossar gezeigt. In diesem werden jeweils einzelne Wörter oder auch kurze Phrasen und Sätze vom Deutschen in das Arabische übersetzt.

Außerdem beinhaltet dieses Bilderbuch relativ wenige Illustrationen, und nicht jede Seite wird von einem Bild begleitet. Die wenigen Illustrationen stehen aber in einer parallelen Interdependenz mit dem Text.

#### Figuren des Bilderbuchs:

Der Hauptcharakter des Bilderbuchs ist das Mädchen Rahaf, aus deren Perspektive ein auktorialer Erzähler die Geschichte schildert. In Retrospektive wird über das frühere Leben der Familie Rahafs, welches in Homs, in Syrien, stattgefunden hat und deren Flucht nach Deutschland erzählt. Die damals achtjährige Rahaf wird als fröhliches, verspieltes Kind dargestellt, welches eine enge Verbindung zu ihrer Cousine Aycha hat. Als sie mit ihrer Familie flüchten muss, versucht sie tapfer zu bleiben. Dies merkt man auch nach der Ankunft in Deutschland, trotz großer Angst, will sie vermeiden zu weinen. Zudem spricht sie ihrem jüngeren Bruder, Hassan, stets gut zu, welcher vermehrt seinen Wunsch zum Ausdruck bringt nach Hause zurückzukehren. Jedoch verharrt Rahaf dennoch in einer passiven Rolle. Diese äußert sich in der Hilflosigkeit des Mädchens, welches aufgrund der territorialen Grenzüberschreitung als Migrationsandere verstanden wird. Sie, als Mitglied des *Nicht-Wir*, ist im Buch nicht in der Lage selbstständig ihr Leben zu bestreiten und benötigt Hilfe von außen. Meines Erachtens ist Rahafs Passivität

als ein Resultat der Differenzlinie zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* zu verstehen, welche bedingt, dass Rahaf symbolisch ausgeschlossen bleibt (vgl. Mecheril 2010a, S. 12 f.).

Ebenso befindet sich Hassan in einer marginalisierten Position. Obwohl er in den Erzählungen über Homs als abenteuerlustig und extrovertiert präsentiert wird, zieht er sich in Deutschland zurück. Ab dann bleibt er in der Geschichte ebenfalls passiv und wird bloß noch in Bezug auf seine Ängste sich nicht verständigen zu können und damit ausgeschlossen zu bleiben erwähnt. In diesem Sinne wird ein Bild von Hassan konstruiert, welcher als der *Fremde* tatenlos neben der Handlung existiert.

Um die kleinen Schwestern Haia und Amal kümmert sich die Mutter sehr fürsorglich. Im Bilderbuch gibt sie sich voll und ganz der Fürsorge der Kinder hin und wird sonst ebenso passiv dargestellt. Während die LeserInnen vom Beruf des Vaters erfahren und dessen Teilhabe am Deutschkurs, wird die Mutter in diesem Kontext nicht erwähnt. Sie steht in der Abhängigkeit des Mannes, welcher zumindest in der Zeit der Flucht eine teilweise aktive Rolle einnimmt.

Der Vater hat während der Flucht noch eine teilweise aktive Rolle. Da er Englisch spricht, löst er auftretende Probleme während der Flucht. So muss er mit dem Schaffner im Zug sprechen und ihm erklären, weshalb die Familie keine Zugtickets hat. Er ist auch derjenige, welcher sich um die finanziellen Angelegenheiten der Familie kümmert. Jedoch ändert sich seine Position drastisch als die Familie in Deutschland ankommt. Der Vater, der in Homs noch als Arzt arbeitet, darf in Deutschland, vermutlich aufgrund von Differenzen in den Bildungssystemen, sowie der sprachlichen Hürde, nicht praktizieren. Dieser Tiefschlag trägt einen immensen Anteil daran, dass der Vater von diesem Moment an in einer passiven Haltung stagniert.

Im Gegensatz zu der Darstellung der Migrationsanderen, wird das *deutsche* Mädchen, Emma, als aktive Heldin der Geschichte dargestellt, ohne die Rahaf eine Aufnahme in der Klasse nicht möglich wäre. Der Vergleich zeigt, dass im Bilderbuch offenkundig eine hegemoniale Ordnung reproduziert wird, in welcher die stigmatisierte Migrationsandere gegenüber der privilegierten Nicht-Migrationsanderen andere Möglichkeiten hat ihr Leben zu gestalten. Die Reproduktion der hegemonialen Ordnung, resultierend aus dem Zusammentreffen zweier vermeintlich gegensätzlicher Kulturen, kann in diesem Sinne auch als eine Irritation einer sich solidarisch und demokratisch verstehenden Gesellschaft verstanden werden (vgl. Dirim/Mecheril 2009, S. 7).

Hinsichtlich der Figurenkonstruktionen wird in *Bestimmt wird alles gut* (Boie 2016) meines Erachtens die binäre Opposition des *Wir* und *Nicht-Wir* weitergeführt. So wird entsprechend der Prozesse des *Othering* die Differenz zwischen den beiden Gruppenkonstruktionen betont und damit die migrierte Familie als *fremd* deklariert. Zudem betont das Bilderbuch eine Vorstellung von vermeintlich Migrationsanderen als hilfsbedürftig und phlegmatisch.

#### Beziehungen zwischen den Figuren:

Die Beziehungen zwischen Rahafs Familie und anderen Personen zeichnet sich generell als Abhängigkeitsverhältnis ab. Dies beginnt bei den Schleusern, welche die Familie um ihr Gepäck, ihre Papiere und ihr Geld betrügt und diese auf einem Schiff von Ägypten nach Italien bringt. Diesem folgt die Begegnung mit dem Schaffner. Da die Familie sowohl Geld als auch Papiere vermisst, ist sie von der Gutmütigkeit des Schaffners abhängig. Dieser erlässt ihnen den Fahrpreis und nimmt dadurch die Position des Helden ein, welcher dem Opfer, Rahafs Familie, zur Hilfe kommt.

Ebenso aufschlussreich ist die Beziehung zwischen Rahaf und ihren KlassenkameradInnen. An ihrem ersten Schultag in ihrer neuen Heimat, fühlt sich Rahaf wegen den vielen neuen Gesichtern und der unbekanntem Sprache sehr unwohl. Sie zieht sich zurück, während ihre neuen SchulkollegInnen aktiv auf sie zukommen und ihr viele Fragen stellen und ihr sogar etwas zu essen schenken. Erneut ist eine Dynamik zu erkennen, welche Rahaf in eine subalterne Position drängt, in welcher sie ohne Hilfe von außen verharrt. Die Tatsache wiederum, dass die SchulkollegInnen Interesse an ihr zeigen scheint dem Anspruch der interkulturellen Pädagogik zu entsprechen. Das Interesse an der *Andersheit* Rahafs bedingt aber, wie anderorts bereits erläutert, eine Hervorhebung derselben. Rahaf wird nicht als Individuum wahrgenommen sondern als Repräsentantin ihrer kulturellen Verschiedenheit (vgl. Mecheril 2010b, S.62). Als die SchulkameradInnen in den weiteren Pausen nicht mehr auf Rahaf zugehen, vermeidet auch sie den Schritt auf die Mädchen zu. Rahaf, wird vom Bilderbuch als Außenstehende geschildert, welche sich selbst nicht in der Position beziehungsweise in der Lage sieht auf das *Wir* zuzugehen. Somit verharrt sie wieder in einer passiven Haltung.

Erst Hilfe von außen ermöglicht Rahaf eine bessere Zukunft. Durch die Unterstützung von Emma, wird für Rahaf eine Sozialisation möglich. Zudem wird Emma

auch als diejenige gezeigt, welche für Rahaf das Deutschlernen initiiert. Sehr deutlich zu erkennen ist die klare Rollenverteilung in der Beziehung zwischen den beiden Mädchen. Während Emma, welche der Vorstellung einer Nicht-Migrationsanderen entspricht, die Rolle der Heldin einnimmt, sieht sich Rahaf in der dichotomen Rolle des Opfers. Das zeigt sich auch in der Illustration (Boie 2016, S. 39): der Stand Rahafs und die Haltung ihrer Hände und Arme suggerieren ihre Unsicherheit gegenüber Emma. Wird in diesem Kontext eine Brücke zu Jens Mätschkes (2017) Kategoriensystem geschlagen, zeigt sich, dass dies ein klares Beispiel für die Demonstrierung einer *weißen Dominanz* ist (vgl. ebd., S. 259).

Die repräsentierten Beziehungen in *Bestimmt wird alles gut* (Boie 2016) werden getragen von einem Abhängigkeitsverhältnis, welches die Migrationsanderen gegenüber den Nicht-Migrationsanderen in eine marginalisierte Position drängt. Die Darstellung einer *weißen Dominanz* begünstigt zudem einer Glorifizierung der Vorstellung der Nicht-Migrationsanderen, welche im Vergleich zu der Stigmatisierung der *Anderen* ethnozentrische Züge aufweist (vgl. Bozay 2017, S. 217).

### Sprache und Mehrsprachigkeit

Die deutsche Sprache selbst wird im Buch in Verbindung mit Ängsten thematisiert. Hassan merkt als erstes an, dass er hofft in der neuen Heimat auf syrische Kinder zu treffen, da er sich mit den deutschen Kindern sonst nicht verständigen kann. Trotz der aufmunternden Haltung, welche Rahaf gegenüber Hassan in dieser Situation einnimmt, wird Rahaf in der Schule ebenso hilflos und sprachlos präsentiert. In ihrem Fall fungiert wiederum Emma als Unterstützung von außen, denn sie hilft Rahaf beim Deutscherwerb, wodurch „sie sich schon viel besser gefühlt [hat]“ (Boie 2016, S. 40). Zugehörigkeit, so impliziert das Buch, ist zu einem großen Teil abhängig von der Fähigkeit die Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu beherrschen.

Gestützt wird die getätigte Annahme von der Darstellung des Vaters. Dieser, so wird es im Text geschildert, sitzt bloß auf den Stufen vor dem Container, welcher als Wohnung der Familie fungiert. Diese Passivität wird bloß von Besuchen des Deutschkurses und dem Deutschlernen unterbrochen. Impliziert wird durch diese Repräsentation, dass der Vater, solange er die deutsche Sprache nicht beherrscht, in einer passiven Haltung verharren muss.

## Kultur und Kulturalisierung

Zu Beginn des Bilderbuchs wird die Wohnsituation der Familie in Homs geschildert. In ihrem Haus in Homs lebten neben Rahafs Geschwistern und Eltern auch ihre Onkel und Tanten, ihre Cousins und Cousinen sowie die Großeltern. Dieses Bild entspricht der weitverbreiteten Vorstellung der westlichen Welt. Die zusammenlebende Großfamilie wird in orientalischen Ländern für sehr typisch gehalten und dessen Repräsentation im Bilderbuch bestätigt das möglicherweise bestehende, generalisierende „Orientierungsraster“ des *Wir* (vgl. Lüsebrink 2008, S. 87).

Die Illustrationen, welche die Flucht der Familie zeigen, stellen die Familie durch deren distinkte Farbgebung dar. Indem sie sich von den Menschen in ihrer Umgebung abheben, werden sie als Einheit gezeigt. Während die Familie mit intensiven Farben gemalt wird, werden die sie umgebenden Menschen einheitlich in einem grau-grün Ton dargestellt. Die homogene Gruppe des *Wir* grenzt sich somit über die Farbgebung vom imaginierten *Nicht-Wir* ab. Zudem wird die Familie gemeinsam auf einer Bank sitzend gezeigt, während alle anderen rund um sie in Bewegung sind (vgl. Boie 2016, S. 24 f.). Die Abgrenzung der Familie von der Mehrheitsgesellschaft zeigt sich daher nicht bloß in der Farbgebung, zudem lässt sich eine Differenz in Größe sowie Bewegung erkennen. Die Entwicklung der Familie, so impliziert es das Bild, stagniert.

Augenfällig ist auch die Veränderung in Rahafs bildlicher Darstellung. Während sie zu Beginn des Buches noch mit offenen Haaren gezeigt wird, ändert sich ihre Repräsentation mit der Darstellung der Begegnung Emmas in der Schule. Offensichtlich bedingt der interkulturelle Kontakt im Buch eine klare Differenzierung zwischen der *deutschen* Mehrheitsgesellschaft und der kulturell *Anderen*. Die kulturelle Differenzierung manifestiert sich in der Verhüllung von Rahafs Haaren mittels eines (Kopf)Tuches, welche im Kontrast zur blonden Emma noch mehr betont wird. Rahaf erfährt durch dieses stereotypisierende Merkmal, welches bildlich festgeschrieben wird, eine kulturelle Reduktion (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010, S. 84 ff.), welche in erster Linie der Orientierung und der Sicherung der Identität des deutschen *Wir* dient. In diesem Zusammenhang erweist sich Walter Lippmans (1922) Definition von Stereotypen äußerst relevant. Denn unter Stereotypisierung versteht er die Möglichkeit sich mit vorgefertigten Bildern und Vorstellungen selbstbewusst der Welt zu nähern. Letzteres betrifft primär

das imaginierte *deutsche Wir*, welches durch die Kulturalisierung der Migrationsanderen, eine hierarchisierende Differenzierung erwirkt.

#### Zusammenfassung:

*Bestimmt wird alles gut* (Boie 2016) schildert die Geschichte einer Familie, welche ihr altes Zuhause verlassen muss. Neben dem alten Leben in Homs und der Flucht der Familie wird auch das Ankommen und Einleben in der neuen Heimat Deutschland thematisiert. Problematisch an den Darstellungen im Buch ist vor allem die Figurenkonstruktion, welche ein dichotomes Verhältnis zwischen dem imaginierten *deutschen Wir* und dem imaginierten *migrierten Nicht-Wir* manifestiert. Die binäre Opposition der beiden Gruppen wird sowohl textuell als auch visuell konstruiert.

Insbesondere die Passivität und die daraus resultierende Opferrolle charakterisiert Rahafs Familie. Im Buch wird ihnen jegliche Möglichkeit genommen, selbst aktiv zu werden und eine positive Entwicklung in ihrem Leben zu initiieren. Besonders hervorzuheben ist, meines Erachtens die textuelle und visuelle Darstellung der Begegnung zwischen Emma und Rahaf. Emma, die Repräsentantin des *deutschen Wir*, nimmt sich Rahaf, der Vertreterin des *Nicht-Wir*, an und hilft ihr bei der Sozialisation. In dieser Begegnung zeigt sich nicht bloß die Hierarchisierung innerhalb der zwischenmenschlichen Beziehung, sondern auch eine kulturelle Hierarchisierung wird bedingt. Dabei ist nicht nur die im Text erläuterte Hilfeleistung Emmas, sondern auch die visuelle Darstellung der Mädchen ausschlaggebend. Während Emma mit blonden Haaren und offener Haltung illustriert wird, wird Rahaf ihre Hände unsicher haltend und mit (Kopf)Tuch präsentiert. Die Reduktion Rahafs auf ihre kulturelle Herkunft, welche anhand eines Markers, dem Kopftuch, bewirkt wird, deutet meines Erachtens auf eine aus einer migrationspädagogischen Perspektive kritisierten Kulturalisierung hin (vgl. Mecheril 2010b, S. 62).

Aus diesen Ausführungen kann die Vermutung abgeleitet werden, dass dieses Bilderbuch sich an jene Kinder zu richten scheint, welche der Vorstellung eines *deutschen Wir* angehören. Im Gegensatz zu den Migrationsanderen werden diese in eine glorifizierende Position erhoben, welche unhinterfragt hingenommen wird. Hierbei ergibt sich eine Verbindung zu einer rassistischen Praxis: Indem das *Wir* den Referenzrahmen festlegt, an welchem sich das *Nicht-Wir* messen muss, sichert sich das *Wir* eine

privilegierte Position, welche nicht weiter thematisiert werden muss (vgl. u.a. Rommelspacher 2011, S. 32; Mecheril/Scherschel 2011, S. 55).

#### 4.3.3.2 Bilderbuch 2: *Zuhause kann überall sein* (Kobald 2016)

##### Informationen zu Bibliographie, AutorIn, IllustratorIn

Das Bilderbuch *Zuhause kann überall sein* erschien ursprünglich 2014 in Australien unter dem Originaltitel *My two blankets*. Die Deutsch-Arabische Fassung ist dann erstmals 2015 im Knesebeck Verlag erschienen. Die Autorin des Buches, Irena Kobald, wurde in Österreich geboren, lebt heute aber mit ihren vier Kindern in ihrer Wahlheimat Australien. Die Idee zu dem Buch kam ihr, als sie beobachtete wie ihre Tochter sich mit einem sudanesischen *Flüchtlingsmädchen* unterhielt.<sup>32</sup> Dies deutet sie auch in ihrer Danksagung im Buch an: „Für meine Kinder Nick, Sasha, Matthias und besonders für Anna und ihre Freundin Atong, die mich zu dieser Geschichte inspiriert haben“ (Kobald 2016). Freya Blackwood<sup>33</sup>, die Illustratorin von *Zuhause kann überall sein*, lebt ebenfalls in Australien.

*Zuhause kann überall sein* (Kobald 2016) wurde bereits mit mehreren Preisen ausgezeichnet, zuletzt 2016 mit dem Leipziger Lesekompass. Trotz des breiten Zuspruchs hinsichtlich seines Mehrwerts, wird dieses Bilderbuch im Folgenden auf eine mögliche stereotypisierte Darstellung und damit verbunden soziale Ausgrenzung analysiert.

##### Beschreibung der Bilderbuchgestaltung:

Besonders auffällig an diesem Bilderbuch ist die skizzenhafte und kunstvolle Gestaltung der Zeichnungen. Diese weisen in Verbindung mit dem Text Parallelität auf. Somit

---

<sup>32</sup> Hammer, Carmen Rebecca (2016): *Sprache vermittelt Heimat*. <[https://www.meinbezirk.at/graz-umgebung/c-leute/sprache-vermittelt-heimat\\_a1899262](https://www.meinbezirk.at/graz-umgebung/c-leute/sprache-vermittelt-heimat_a1899262)> (05.01.2020)

<sup>33</sup> Blackwood, Freya: „A bit about me“. <<https://www.freyablackwood.com.au/about>> (05.01.2020)

werfen die Relation zwischen Text und Bild keine Fragen beziehungsweise Unstimmigkeiten auf.

Ebenso Mehrsprachigkeit verläuft im Buch parallel. Parallel-mehrsprachige Texte, wie bereits beschrieben, zeichnen sich durch die doppelte Übersetzung aus. Daher beinhaltet das Buch sowohl eine deutsche als auch eine arabische Übersetzung. In diesem Fall ist es besonders aufschlussreich, die Positionierung der beiden Übersetzungen im Text zu betrachten. Interessanterweise wird der arabischen Übersetzung zum Großteil die rechte, und damit die dominante Buchseite, gewidmet. Die arabische Übersetzung wird lediglich auf der linken Buchseite positioniert, insofern es die Illustration nicht anders zulässt. In diesem Fall werden aber sowohl der arabische als auch der deutsche Text auf der linken Buchseite platziert.

#### Figuren des Bilderbuchs:

Das Bilderbuch erzählt die Geschichte eines Mädchens, welches aufgrund eines Kriegs gemeinsam mit ihrer Tante in ein neues Land flüchten muss. Thematisiert wird vor allem die Problematik des Ankommens, das sich in diesem Kontext auf ein seelisches Befinden bezieht. Diese Problematik wird in erster Linie in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse wahrnehmbar. Die Hauptfigur des Bilderbuchs ist ein Mädchen namens Wildfang, ein Name, der hinsichtlich der Fragestellung bereits einen Einblick in bestehende Fremdbilder gegenüber den Migrationsanderen bietet. Der Name Wildfang weckt in Verbindung mit der vermeintlich *fremden* (kulturellen) Herkunft Assoziationen vom Wilden, Unzivilisierten, Gefährlichen, etc., was zudem eine Differenz zwischen dem *Nicht-Wir* und dem *Wir* impliziert. Diese Differenz äußert sich auch in ihrer bildlichen Darstellung: sie wird mit einem dunklen Hautton gezeichnet und trägt vermeintlich traditionelle Kleidung, welche in Orange- und Rottönen gezeichnet wird. Ihre Kleidung besteht aus einem langen Rock oder Kleid und einer Kopfbedeckung, vermutlich einem Tuch. Außerdem wird sie in der Umgebung ihrer alten Heimat zunächst ohne Schuhwerk illustriert, erst in der neuen Umgebung trägt sie dieses. Ihre Kleidung markiert neben ihrem Namen ihre Zugehörigkeit zum *Nicht-Wir*. Ihre Darstellung betont in erhöhtem Maße ihre (kulturelle) Herkunft und markiert dadurch eine Differenz zwischen ihr als *Fremde* und der Mehrheitsgesellschaft. Die Hervorhebung der vermeintlich kulturellen Differenz begünstigt eine Reduktion auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit von

Wildfang und begünstigt so die Kulturalisierung des Mädchens (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010, S. 84 ff.). Obwohl die Geschichte aus ihrer Perspektive geschildert wird, nimmt sie jedoch keine aktive Rolle ein. Sie bleibt in der Abhängigkeit eines Mädchens, welches der vermeintlichen Gruppe des *Wir* angehört.

Das soeben erwähnte Mädchen bleibt namenlos. Dies hat allerdings keineswegs deren Passivität zur Folge. Trotz des fehlenden Namens ist sie die Figur, welche das Vorantreiben der Geschichte bedingt. Ohne sie würde diese, wie die subalterne Wildfang, stagnieren. Gemeinsam mit Wildfang markiert sie daher das Mächteverhältnis zwischen dem *Wir* und dem *Nicht-Wir*. Ihre Illustration markiert ebenso die Differenz zwischen ihr und Wildfang. Das namenlose Mädchen wird mit einem hellen Hautton gezeichnet und trägt eine Hose und ein Oberteil in Blau- und Grüntönen. Abgesehen von der Farbgebung zeigt sich auch in den Kleidungsstücken, dass das namenlose Mädchen einer vermeintlich moderneren und entwickelten Gesellschaft angehört, während Wildfang als Repräsentantin einer subalternen Gesellschaft sehr traditionell konstruiert wird.

Das Äußere der Tante wird ebenso wie das ihrer Nichte gestaltet. Auch sie wird im Vergleich zu den Menschen der neuen Umgebung mit einer dunklen Hautfarbe gezeichnet und trägt traditionelle Kleidung in Orange- und Rottönen. Als Figur hat sie bloß die Funktion Wildfang schweigend zu begleiten und hat daher eine noch passivere Rolle als ihre Nichte.

### Beziehungen zwischen den Figuren

Die signifikanteste Beziehung in diesem Buch wird zwischen Wildfang und dem namenlosen Mädchen geschildert. Wildfang, welche aufgrund der neuen Umgebung und mit dieser verbunden der neuen Sprache, sehr unsicher und traurig ist, gibt sich ihrer Marginalisierung hin und verharrt in einer passiven Rolle. Erst durch die Hilfe des namenlosen Mädchens wird Wildfang dazu befähigt sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden. Unschwer zu erkennen sind die hierarchischen Züge der Beziehung der beiden. Die Passivität drängt Wildfang in eine stigmatisierte Position, welche von dem namenlosen Mädchen dominiert wird. Dies wird einerseits ersichtlich über die Schilderungen im Text, aber auch über die visuelle Gestaltung. Wildfangs Haltung und Positionierung zeigt ihre Unsicherheit. Außerdem wird ihr Bedürfnis nach Schutz deutlich, da sie diesen auch bei der Tante sucht, wenn sie ihre Hand hält. Außerdem

impliziert die Darstellung der sprachlichen Schwierigkeiten von Wildfang im Bilderbuch ein Defizit ihrerseits. Diese Implikation entspricht der Auffassung des Konzepts der Ausländerpädagogik respektive einer interkulturellen Pädagogik, welche Züge einer Ausländerpädagogik aufweist und die Unterscheidung zwischen dem *Wir* und dem *Nicht-Wir* aus einer defizitorientierten Perspektive trifft (vgl. Mecheril 2010b, S. 61).

Des Weiteren hat die Beziehung zwischen dem namenlosen Mädchen und Wildfang Züge einer Held-Opfer-Dynamik. Diese äußert sich durch die zurückhaltende und passive Art Wildfangs. Sie gibt sich ihrer Traurigkeit hin und arbeitet nicht aktiv für eine Veränderung ihres Empfindens, sondern ist auf die Unterstützung von außen angewiesen. Das namenlose Mädchen, die Repräsentation des *Wir*, nimmt in diesem Fall die Rolle der Heldin ein. Sie geht aktiv auf Wildfang zu und hilft ihr mühelos aus ihrer Stagnation. Wiederum lässt sich Mätschkes (2017) Rollenbild der *weißen Dominanz* auf die geschilderte Beziehung anwenden (vgl. ebd., S. 259). Indem das Mädchen, als Repräsentantin des *Wir*, Wildfang hilft und Entscheidungen für sie trifft, degradiert sie Wildfang in eine inferiore Position und übt auf subtile Weise Dominanz über sie aus. Im selben Zug wird eine Verknüpfung zur Konstitution von Fremdbildern augenscheinlich. Indem die Vorstellung des/der *Fremden* konstruiert wird, können sich die *Nicht-Fremden* im Kontrast zu diesem/r imaginieren (vgl. Hahn 1994, S. 142). Somit betont die ethnozentrische Marginalisierung der Migrationsanderen Wildfang simultan die Superiorität des *Wir* (vgl. u.a. LeVine 2015, S. 167; Bozay 2017, S. 217).

### Sprache und Mehrsprachigkeit

Die Herkunftssprache von Wildfang wird im Buch nicht explizit erwähnt. Allerdings wird diese in der Metapher ihrer „alten Decke“ im Bilderbuch integriert. Wildfang spricht von ihrer „alten Decke“, welche ihr in Situationen, in denen sie sich allein und unverstanden fühlt, Trost spendet. Die Decke beschreibt Wildfang folgendermaßen: „Zu Hause kuschelte ich mich in meine alte Decke aus meinen eigenen Worten und Geräuschen“ (Kobald 2016)<sup>34</sup>. Im Zuge des Erwerbs der neuen Sprache wandelt sich ihre Decke, dies manifestiert sich nicht nur im Text sondern auch in den Illustrationen. Wildfangs „alte

---

<sup>34</sup> In einigen der Bilderbücher werden keine Seitenangaben gemacht. Dies bedingt das Fehlen derselben in den Quellenverweisen.

Decke“, welche wie ihre Kleidung in Orange- und Rottönen gehalten wird, wird durch eine „neue Decke“, die entsprechend der Darstellung des *Wir* in Blau- und Grüntönen in Erscheinung tritt. Es wird impliziert, dass Wildfang ihre *alte* Sprache ablegt und durch eine *neue* ersetzt. Trotz der Anmerkung im Text, dass es irrelevant ist, in welche „Decke“ sich Wildfang hüllt, wird durch die Illustration das Gegenteil suggeriert. Die Assimilation der sprachlichen Decke impliziert eine neorassistische Haltung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber der *fremden* Sprache und damit in Verbindung der *fremden* Kultur. Aufgrund der Unvereinbarkeit der beiden Sprachen und Kulturen, ist ein Zusammenleben dieser unmöglich realisierbar (vgl. Mecheril/Melter 2010, S. 153).

### Kultur und Kulturalisierung

In den Illustrationen zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Wildfangs Heimat und der neuen Umgebung. Während Wildfangs Heimat, wie ihre Kleidung, in warmen, erdigen Farben inszeniert wird, wird die neue Umgebung mitsamt den darin lebenden Menschen, wie die Kleidung des namenlosen Mädchens, mit kühlen Farben illustriert. Außerdem wird die binäre Opposition zwischen Natur und Zivilisation in den Illustrationen der Orte akzentuiert. Auf der einen Seite zeigt das Bild des Herkunftsorts von Wildfang wenige (Lehm)Hütten, freilaufende Rinder und Schafe und Frauen, die große Wassergefäße auf ihrem Kopf balancieren. Es wird eine Vorstellung von einer wenig fortschrittlichen Welt des *Nicht-Wir*, in welcher Nutztiere sich frei durch den Lebensmittelpunkt der Menschen bewegen und es kein fließendes Wasser gibt, konstruiert. Im Kontrast dazu wird die Umgebung des *Wir* den modernen Standards entsprechend gestaltet. Das manifestiert sich in der Darstellung der Schnellbahn und den vielen Menschen im Vordergrund und der illustrierten Industrie, dem Krahn und den Hochhäusern im Hintergrund. Im Hinblick auf Mätchke (2017), impliziert der Kontrast zwischen den Orten eine *Exotisierung* des *Nicht-Wir* (vgl. ebd., S. 259). Hinsichtlich der Betonung der Natur und der fehlenden Technisierung werden die Angehörigen des *Nicht-Wir* in die Rolle einer rückständigen und unzivilisierten Gruppierung gedrängt. Auf der sprachlichen Ebene wird die Differenzierung zwischen dem *Wir* und dem *Nicht-Wir* ebenso durch die Verwendung des Worts *fremd* zum Ausdruck gebracht. Dieses verwendet Wildfang um die neue Umgebung zu beschreiben.

Überdies verweisen die implementierten Bilder der „alten“ und der „neuen“ Decke auf die vermeintliche Differenz der Kulturen des *Wir* und *Nicht-Wir* und regen durch diese Assoziationen die Vorstellung einer hegemonialen Ordnung an. Die „alte Decke“ zeigt Artefakte und Lebewesen, welche in Verbindung mit der *unzivilisierten*, naturverbundenen Heimat von Wildfang stehen. Darunter sind in erster Linie Tiere, wie eine Ziege, eine Antilope, Fische und Hühner. Außerdem zeigt die „alte Decke“ einen Holzlöffel, ein Hufeisen, ein Schild und eine Frau, welche ein Wassergefäß auf dem Kopf balanciert. Im Vergleich dazu beinhaltet die „neue Decke“ *moderne* Gegenstände, wie eine Toilette und Klopapier, Besteck und Teller, ein Haus, welches äußerlich der westlichen Vorstellung entspricht, Zahnbürste und Zahnpasta etc. Hinsichtlich der Kontrastierung der beiden Decken, implizieren die Illustrationen auf diesen ebenso die dichotome Beziehung zwischen dem unzivilisierten *Nicht- Wir* und dem entwickelten und damit auch hegemonialen *Wir*. Die ethnozentrische Darstellung der kulturellen Errungenschaften des *Wir* im Bilderbuch markieren einen Referenzpunkt anhand dessen sich das *Nicht-Wir* bloß erfolglos messen kann (vgl. Bozay 2017, S. 217). Bezogen auf die Annahme, dass Ethnozentrismus in schweren Fällen rassistische Ausprägungen annehmen kann (vgl. Weiß 2002, S. 27), ist kritisch zu hinterfragen, ob der Subtext dieses Bilderbuchs rassistische Züge annimmt.

### Zusammenfassung

Wildfang, als Repräsentantin der konstruierten *Fremden*, steht vor der Herausforderung sich in einer neuen Umgebung, in welcher zudem eine andere Sprache gesprochen wird, zurechtzufinden. Anstatt sie als selbstständiges und selbstbewusstes Mädchen zu charakterisieren, kreierte das Bilderbuch eine schablonenhafte Rolle, welche Wildfang als das Opfer positioniert. Sie muss demnach von einem/r HeldIn gerettet werden, deren Rolle das namenlose Mädchen, die Repräsentantin des *Wir*, einnimmt.

Wildfang, die sich zu Beginn der Geschichte immer wieder in ihre „alte Decke“ zurückzieht, welche symbolisch für die Sprache und vermeintliche Kultur des Mädchens steht, begibt sich in ein Abhängigkeitsverhältnis mit dem namenlosen Mädchen. Dieses wird von einer Held-Opfer-Dynamik bestimmt und bestärkt die Konstruktion eines hegemonialen Machtungleichgewichts. Erst durch die Assimilation der Kultur und

Sprache an die idealisierte Vorstellung der Mehrheitsgesellschaft, ist es Wildfang möglich sich frei und unbeschwert zu fühlen.

Hinsichtlich des hegemonialen Verhältnisses zwischen der aktiven Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und der passiven Wildfang, adressiert *Zuhause kann überall sein* (Kobald 2016) in erster Linie jene Kinder/Personen, welche der diskursiven Konstruktion des *Wir* angehören. Denn die Identifikation mit dem namenlosen Mädchen hebt diese Kinder in eine überhöhte Position.

#### 4.3.3.3 Bilderbuch 3: *Willkommen bei Freunden* (Keller/Ezbük 2016)

##### Informationen zu Bibliographie, AutorIn, IllustratorIn

Das Bilderbuch *Willkommen bei Freunden* (Keller/Ezbük 2016), welches vom Talisa Verlag herausgegeben wurde, fungiert gemäß den Ausführungen auf der Homepage des Verlags auch als Sachbuch. Dieses soll in das Leben in Deutschland einführen und eine Einsicht in das Land und die Kultur gewähren. In einer Rezension des ekz. Bibliotheksservice heißt es:

Für die Lese- und Sprachförderung der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund ist das Bilderbuch, welches im Sinne der Willkommenskultur steht, auch zur Thematisierung von Heimatlosigkeit und Heimatfinden bestens geeignet.<sup>35</sup>

Der Rezension zufolge richtet sich dieses Bilderbuch sowohl an Migrationsandere und an Nicht-Migrationsandere. Dies soll unter anderem in der Analyse kritisch geprüft werden.

Aylin Keller, eine der beiden Autorinnen, ist auch die Gründerin und Inhaberin des Buchverlags Talisa, in welchem *Willkommen bei Freunden* (Keller/Ezbük 2016) erschienen ist. Dieser konzentriert sich auf die Herausgabe von zweisprachigen Büchern, um insbesondere Kindern deren Erstsprache nicht Deutsch ist, als Sprach- und Leseförderung zu begleiten. Die Idee für einen solchen Verlag kam Keller, weil sie selbst

---

<sup>35</sup> ekz.bibliotheksservice Begutachtung, ID bzw. IN 2016/25: „Rezension“: <<http://talisa-verlag.com/produkt/willkommen-bei-freunden/>> (18.01.2020)

ihre Kinder zweisprachig erzogen hat. Zudem erheben die Bücher den Anspruch auch für einsprachig aufwachsende Kinder aufschlussreich zu sein und ihnen einen Einblick in die Diversität der Gesellschaft zu gewähren<sup>36</sup>.

### Beschreibung der Buchgestaltung

Mehrsprachigkeit wird in diesem Bilderbuch parallel miteinbezogen. Jeder Textausschnitt wird sowohl auf Deutsch als auch Arabisch gezeigt. Zudem ist dieses Buch auch noch in der Kombination Deutsch-Persisch und Deutsch-Paschtu erhältlich. In den jeweiligen Textstellen werden sowohl im Deutschen als auch im Arabischen jeweils einzelne Wörter markiert, was den RezipientInnen eine direkte Übersetzung der einzelnen Wörter aufzeigt. Außerdem findet sich auf der letzten Seite der Geschichte ein Merkkasten mit einigen deutschen Vokabeln, welche im Text vorkommen. Allerdings werden diese im Merkkasten nicht ins Arabische übersetzt. Zudem wird das Arabische immer unterhalb des Deutschen positioniert. Der Fokus wird demnach auf das Deutsche gerichtet, während das Arabische zurückgedrängt wird. Dies ist ein möglicher Hinweis auf die Marginalisierung des Arabischen gegenüber dem Deutschen.

Die Bild-Text-Interdependenz steht ebenso wie die Mehrsprachigkeit in einer parallelen Verbindung. Demnach gleichen die Informationen im Text der bildlichen Darstellung.

### Figuren des Bilderbuchs

Die Figuren des Bilderbuchs sind in diesem keine Menschen, sondern werden von verschiedenen Vogelarten repräsentiert. Die Taube nimmt in dieser Konstellation die Rolle des/der vermeintlich Migrationsanderen ein, denn sie wurde von einem Sturm in ein anderes, ihr unbekanntes Land geweht. Es kann angenommen werden, dass der Sturm symbolisch für eine erzwungene Flucht steht. Der Taube ist das neue Land, Deutschland, fremd und bittet daher um Hilfe und Obdach. Obwohl die Taube Hilfe benötigt, verharret sie zumindest zunächst nicht in einer passiven Haltung und wartet auf diese. Sie geht

---

<sup>36</sup> Talisa-Kinderbuchverlag: „Über Talisa“. <<http://talisa-verlag.com/kinderbuchverlag/>> (18.01.2020)

aktiv auf ihre erste Begegnung, die Eule, zu und bittet sie um Hilfe. Allerdings basiert jede weitere Begegnung einzig auf der Perspektive der *deutschen* Vögel und die migrierte Taube kommt nicht mehr zu Wort. Zudem umgeht die visuelle Darstellung der Hauptfigur geschickt die Gefahr der Stereotypisierung, indem sie diese als Taube darstellt.

Ebenso die anderen Figuren des Bilderbuchs werden als Vögel gezeigt. Diese weisen allerdings keine vermeintliche Homogenität der Mehrheitsgesellschaft auf, sondern werden als jeweils unterschiedliche Vogelarten visualisiert. Demzufolge fördert die Darstellung der Figuren ein Diversitätsbewusstsein, ohne auf vermeintliche Differenzen zwischen den einzelnen einzugehen. Indessen fungieren die Vögel als Vermittler der *deutschen* Kultur, welche durch den Versuch der präzisen Darstellung pauschalisiert wird. Während dieser Gedanke unter dem Aspekt *Kultur und Kultursierung* noch einmal aufgegriffen wird, steht er in Widerspruch mit der Vielseitigkeit der Vogelarten.

Zudem werden die Menschen, die aus der Vogelperspektive an den unterschiedlichen Wohnorten der Vögel gezeigt werden, zu einem sehr großen Teil mit einem hellen Hautton illustriert. Lediglich zwei Personen werden mit einem dunklen Hautton bildlich dargestellt. Daher wird in den Illustrationen eine Vorstellung transportiert, welche jene Menschen, die eine vermeintlich dunklere Hautfarbe haben, als Ausnahmen betrachtet. Das reproduzierte Bild der in Deutschland lebenden mehrheitlich *weißen* Gesellschaft widerspricht somit dem in der Figurenkonstellation innewohnenden Diversitätsbewusstsein.

### Beziehungen zwischen den Figuren

Die Begegnungen zwischen den Vögeln sind äußerst kurzlebig und geben daher wenig Einsicht in das Verhältnis zwischen den Paaren. Allerdings deuten die Begegnungen auf eine Dichotomie zwischen der Taube und den Vögeln der Mehrheitsgesellschaft hin, welche sich darin manifestiert, dass die Taube auf die Unterstützung dieser und damit ihrer solidarischen Aufnahme angewiesen ist.

Obwohl die Taube als Migrationsandere als diejenige gezeigt wird, die Hilfe benötigt, wird sie zunächst nicht zum Opfer. Indem sie selbst aktiv auf die Eule, eine vermeintlich Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, zugeht, entgeht sie simultan der

Drängung in eine Opferrolle. Dennoch bleibt das Bild des solidarischen und heldenhaften *Wir* aufrechterhalten, denn jedes weitere Aufeinandertreffen wird von jenen dominiert, deren natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als *deutsch* gedacht wird. Je mehr Kontakt die Taube als Migrationsandere/r mit den als Nicht-Migrationsanderen gedachten Vögeln hat, desto deutlicher wird die Taube in ein Abhängigkeitsverhältnis gedrängt.

### Sprache und Mehrsprachigkeit

Die Sprache respektive Mehrsprachigkeit wird in der Geschichte des Bilderbuchs nicht thematisiert. Weder wird die Sprache des Landes aus dem die Taube gekommen ist zum Thema, noch wird das Deutsche oder Sprachunterricht besprochen. Demnach wird die Vorstellung von Differenzen hinsichtlich des Sprachvermögens in der Geschichte nicht reproduziert.

### Kultur und Kulturalisierung

Das Buch erhebt den Anspruch Kindern, die noch nicht lange in Deutschland sind, zu zeigen, was sie in Deutschland erwartet. Daher zeigt das Bilderbuch verschiedene Schauplätze und darin vorkommende Personen, welche repräsentativ für Deutschland sein sollen. Wird bedacht, dass in Deutschland eine heterogene Gesellschaft lebt, arbeitet, etc. ist die zum größten Teil homogen illustrierte Gesellschaft unmöglich eine Abbildung der Realität Deutschlands. Während lediglich zwei Personen, davon ein Mädchen im Kindergarten und eine Frau vor dem Reichstag, aufgrund einer dunkleren Hautfarbe als RepräsentantInnen der heterogenen deutschen Gesellschaft fungieren, wird der Rest *weiß* und monokulturell präsentiert (vgl. Wollrad 2015, S. 379).

Im einem der Treffen klärt die Elster die Taube über die vermeintlichen Kirchengewohnheiten der *Deutschen* und damit über die christliche Religion auf: „In der Kirche feiern die Menschen Gottesdienst. An Ostern und Weihnachten, aber auch an Sonntagen“ (Keller/Ezbük 2016, S. 11 f.). Mit dieser vereinfachenden und generalisierenden Äußerung wird ein stereotypes Bild von jenen vermittelt, die als Zugehörige Deutschlands konstruiert werden (vgl. u.a. Lippmann 1922; Lüsebrink 2008). Es wird impliziert, dass alle Menschen, die als *Deutsche* gelten, christlich erzogen werden und diesen Glauben und seine Traditionen auch praktizieren. Diese pauschalisierende

Definition hinsichtlich der Religion der *deutschen* Gesellschaft stellt zudem die Zugehörigkeit all jener in Frage, welche von dieser abweichen. Infolge der Signifikanz, welcher die Frage der Zugehörigkeit zukommt, erweist sich die Infragestellung derselben als erheblicher Einschnitt in das Leben der Betroffenen. Denn sie entscheidet über Einschluss und Ausschluss beziehungsweise über Wertschätzung und Missachtung (vgl. Duemmler 2015, S. 31).

### Zusammenfassung

Die Taube, die symbolisch für den/die Migrationsandere/n steht, bleibt im Buch weitestgehend passiv und lässt sich von verschiedenen Vögeln, die wiederum symbolisch für die Nicht-Migrationsanderen stehen, Informationen über die Lebensweise, Erwartungen, Kultur, etc. Deutschlands informieren. Der/Die Migrationsandere steht in dieser Situation vor dem Problem sich in einer unbekanntem Umgebung einleben zu müssen und ist bei der Problemlösung angewiesen auf die Hilfe von außen. Es besteht demnach ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem *Wir* und dem *Nicht-Wir*.

Zudem (re)produziert die bildliche Darstellung einer homogenen *deutschen* Gesellschaft die Vorstellung, dass Abweichungen von dieser nicht akzeptabel sind. Auch der Versuch Diversität in die Illustrationen miteinzubeziehen scheitert kläglich. Die *Andersheit* jener zwei Personen, die mit einem dunkleren Hautton dargestellt werden, wirkt inmitten der *weißen* Homogenität irritierend und deren vermeintliche Differenz wird hervorgehoben (vgl. Mecheril 2015, S. 34).

#### 4.3.3.4 Bilderbuch 5: *Ramas Flucht* (Ruurs 2018)

##### Informationen zu Bibliographie, AutorIn, IllustratorIn

Die Originalausgabe des Bilderbuchs *Ramas Flucht* erschien erstmals 2016 unter dem Namen *Stepping Stones. A Refugee Family's Journey* im kanadischen Verlag Orca Book Publishers. Die Deutsch-Arabische Fassung erschien ein Jahr später, 2017, zum ersten Mal im Gerstenbergverlag.

Die Autorin Margriet Ruurs, die in den Niederlanden geboren wurde, aber nunmehr seit längerem in Kanada lebt, ist Autorin einiger preisgekrönter Kinderbücher. Aktuell betreibt sie ein Bed & Breakfast für Buchliebhaber auf Saltspring Island. Auf den letzten Seiten des Bilderbuchs, im Zuge eines Nachworts erläutert Ruurs die Entstehungsgeschichte von *Ramas Flucht* (Ruurs 2018). Die Idee zum Bilderbuch bekam Ruurs als sie im Internet zufällig auf ein Bild, bestehend aus einer Komposition von Steinen, stieß. Dieses Bild des syrischen Künstlers Nizar Ali Badr, dessen Steinbilder stark beeinflusst werden durch das Kriegsgeschehen und der Stimmung in Syrien, inspirierte sie dazu eine Geschichte zu den Steinbildern zu schreiben. Nach mehreren gescheiterten Versuchen der Kontaktaufnahme gelang diese am Ende über Bekannte und Badr gab seine Zustimmung zu einem gemeinsamen Buch.

Das Buch, dessen Erlös zum Teil einer Hilfsorganisation für Flüchtlinge zugutekommt, soll, wie es die Autorin formuliert, „Verständnis [...] wecken für die Not derer, die von den Schrecken des Krieges fliehen müssen“ (Ruurs 2018). Diese letzte Aussage aus dem Nachwort des Bilderbuchs suggeriert, dass das Buch sich an jene richtet, die nicht flüchten mussten respektive jene, die der Imagination eines deutschsprachigen *Wir* angehören.

### Beschreibung der Buchgestaltung

Das Bilderbuch zeichnet sich vor allem durch die besondere Art der Illustrationen aus. Diese sind weder gezeichnet noch gemalt. Die Bilder werden von dem syrischen Künstler, Nizar Ali Badr, aus mehreren (kleinen) Steinen zusammengebaut.

Zudem wird Mehrsprachigkeit in *Ramas Flucht* (Ruurs 2018) in paralleler Form verwirklicht. Auch die Interdependenz zwischen Bild und Text verläuft parallel, daher entsprechen sich die beiden Ebenen ohne Lücken entstehen zu lassen. Allerdings deutet die Positionierung der arabischen Übersetzung auf eine untergeordnete Rolle hin, denn diese steht stets unter dem deutschen Text. Außerdem beginnt das Buch mit folgenden einleitenden Worten:

Frieden kann nicht durch Gewalt erhalten werden.

Er kann nur durch Verständnis erreicht werden.

Bei diesen handelt es sich um ein Zitat nach Albert Einstein, welches allerdings nicht ins Arabische übersetzt wird und damit nur an jene gerichtet ist, die die deutsche Sprache beherrschen. Bei eben diesen soll dieses Buch Empathie wecken und Verständnis fördern. Ebenso das Nachwort, welches die Entstehungsgeschichte des Buchs nacherzählt, wird nicht übersetzt. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich das Buch, trotz seiner zweisprachigen Ausführung, vornehmlich an deutschsprachige Kinder richtet.

### Figuren des Bilderbuchs

Das Bilderbuch *Ramas Flucht* (Ruurs 2018) wird aus der Perspektive Ramas erzählt, welche auf ihr früheres Leben zurückblickt. Rama ist ein kleines Mädchen, das mit ihrer Familie in einem nicht spezifizierten Ort beziehungsweise Land wohnt. Sie schildert ihre zunächst unbeschwerte Kindheit, eine Zeit, in der sie noch frei waren. Doch als der Krieg kam und nach und nach ihre Nachbarn weggingen, wird ihr bewusst, dass sich die Lage geändert hat. Innerhalb der gesamten Geschichte wird Rama als sehr tapferes Mädchen dargestellt, die sich trotz großer Angst mit ihrer Familie auf den Weg in eine sichere Zukunft macht. Weder ihre sprachliche noch bildliche Beschreibung lässt eine generalisierende Charakterisierung des Mädchens zu. Die Illustrationen, welche das Besondere der Geschichte ausmachen, bedingen eine Darstellung, welche es kaum ermöglicht Stereotypisierungen und Fremdbilder darin erkennen zu lassen. Durch die Darstellung von Personen sowie Umgebung mithilfe von Steinen richtet sich die Aufmerksamkeit der RezipientInnen eher auf die besonders kreative Umsetzung der Thematik.

Ebenso ihr kleiner Bruder Sami und ihre Eltern werden nicht entsprechend einer stereotypen Vorstellung charakterisiert. Auch werden keine diskursiv konstruierten Differenzen zwischen ihnen als vermeintliche *Fremde* hervorgehoben.

Einzig die Figur des Großvaters nimmt die Position einer kritischen Stimme ein, indem er bereits vor Kriegsausbruch die vermeintliche Freiheit in dem Land, in dem die Familie lebt, anzweifelt: „Wirklich frei sind wir nicht. Wir dürfen nicht unsere Lieder singen, nicht unsere Tänze tanzen, nicht die Gebete sprechen, die wir gelernt haben. Sind wir also frei?“ (Ruurs 2018)

### Beziehungen zwischen den Figuren

Die dargestellten Beziehungen beschränken sich weitestgehend auf die familieninternen Beziehungen, welche konfliktfrei bestehen und deren Mitglieder sich gegenseitig stützen. Erst am Ende des Buches treffen Rama und ihre Familie in der neuen Umgebung auf dort lebende Personen. Diese, welche Rama als „neue Nachbarn“ bezeichnet, heißen die Zuflucht suchende Familie willkommen und geben ihr Kleidung und Nahrung. In der Beziehung zu den Nicht-Migrationsanderen deutet sich aber dennoch eine Hierarchisierung an, in welcher Rama und ihre Familie in einer subalternen Position sind. Es scheint ein Abhängigkeitsverhältnis zu entstehen, in welchem die Migrationsanderen auf die wohlwollende Aufnahme angewiesen sind. Allerdings wird Ramas Familie nicht als passives Opfer dargestellt, vor allem in den Illustrationen zeigt sich deren offene Haltung. Wiederum umgehen die Illustrationen die Reduktion der Migrationsanderen hinsichtlich einer Generalisierung der äußeren Erscheinung. Damit wird auch eine Gruppenbildung eines *Wir* und *Nicht-Wir* vermieden. Und ebenso im Text stellt Rama zukunftsorientierte, positive Fragen und Aussagen, welche ein aktives Interesse an der Zukunft andeuten. Infolgedessen manifestiert sich im Bilderbuch kein dichotomes Verhältnis zwischen einem vermeintlichen *Wir* und *Nicht-Wir*.

### Sprache und Mehrsprachigkeit

Sprache wird in diesem Buch nicht zum Thema gemacht. Lediglich auf den letzten Seiten wird impliziert, dass die Familie die Sprache der neuen Umgebung nicht versteht und sich auf die Gestik und Mimik der Menschen verlassen muss.

### Kultur und Kulturalisierung

Darstellungen kultureller Aspekte, welche die vermeintliche Fremdheit zwischen der Kultur der Migrationsanderen und der Kultur der Nicht-Migrationsanderen darstellen sollen, kommen in *Ramas Flucht* (Ruurs 2018) kaum vor. Lediglich eine Illustration zeigt zwei Menschen, welche ihre Einkäufe auf dem Kopf balancieren, was im Kontrast zur

Vorstellung des Transports von Einkäufen des westlichen Diskurses steht und damit eine angenommene Differenz andeutet.

In diesem Kontext kann demnach nicht von pauschalisierenden und wertenden Bildern gesprochen werden. Weder im Text noch in den Bildern werden Vorstellungen eines *Wir* und eines von diesem abweichenden *Nicht-Wir* erzeugt.

### Zusammenfassung

Das Bilderbuch schildert das frühere Leben von Rama und ihrer Familie und wie diese aufgrund des beginnenden Krieges gezwungen sind, ihre Heimat zu verlassen. Die Familie nimmt dabei ihr Schicksal selbst in die Hand und gestaltet aktiv ihre Geschichte. Auch die kurz geschilderte Begegnung zwischen Ramas Familie und den Einwohnern der neuen Umgebung gestaltet sich ohne Repräsentation eines dichotomen Verhältnisses. Denn Ramas Familie, welche zwar freundlich willkommen geheißen wird und auch Essen sowie Kleidung bekommt, begibt sich nicht in die Abhängigkeit der Nicht-Migrationsanderen.

#### 4.3.3.5 Bilderbuch 5: *Am Tag, als Saída zu uns kam* (Gómez Redondo 2016)

##### Informationen zu Bibliographie, AutorIn, IllustratorIn

Das Bilderbuch *Am Tag, als Saída zu uns kam* erschien erstmals 2012 im Verlag Takatuka in Barcelona unter dem Titel *El día que Saída llegó*. Susana Gómez Redondo, die ihr Staatsexamen in Informationswissenschaften und vergleichender Literaturwissenschaft machte, schreibt neben ihrer Arbeit als Spanischlehrerin für eine spanische Tageszeitung über Kinder- und Jugendliteratur. Zudem schreibt die Autorin neben Kinderbüchern auch Reiseführer und Kurzgeschichten<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Gómez Redondo, Susana: „Bibliografie“. <[https://www.peter-hammer-verlag.de/autorendetails/susana\\_gomez-redondo/](https://www.peter-hammer-verlag.de/autorendetails/susana_gomez-redondo/)> (16.01.2020)

Sonja Wimmer studierte, nach ihrem Designstudium und mehrjähriger Arbeit als Grafikdesignerin in München und Brüssel, an der Llotja in Barcelona Illustration. Seither arbeitet sie als freiberufliche Illustratorin für Kunden auf der ganzen Welt. Zudem haben einige ihrer Arbeiten bereits Preise gewonnen<sup>38</sup>.

### Beschreibung der Buchgestaltung

Das wohl auf den ersten Blick auffallendste ist die ideenreiche und künstlerische Gestaltung des Bilderbuchs. Die Illustrationen sind sehr fantasievoll gestaltet und weisen in Verbindung mit dem Text Parallelität auf, denn Bild und Text entsprechen sich.

Kreativ ist auch der Einsatz des Texts im Bilderbuch. Dieser ist weder einheitlich in derselben Größe noch in derselben Farbe etc., sondern wird entsprechend der Gestaltung der Bildebene ebenso künstlerisch eingesetzt. Angemerkt muss zudem werden, dass die Art der Mehrsprachigkeit im Text nicht additiv, sondern integriert ist. Demnach werden bloß einzelne arabische Wörter beziehungsweise Buchstaben im Buch gezeigt. Diese werden entweder kunstvoll in die Illustration eingearbeitet oder es werden ganze Wörter sowohl in Arabisch, Deutsch und teilweise auch in Bildsprache übersetzt.

### Figuren des Bilderbuchs

Die Hauptfigur der Geschichte ist Saída, ein Mädchen aus Marokko. Im Zuge dessen wird sie auch zur Repräsentantin der Migrationsanderen. Ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit wird im Bilderbuch unter anderem an ihrer visuellen Gestaltung manifest. Entsprechend der Funktion von Stereotypen, muss die marokkanische Herkunft von Saída für die LeserInnen des Bilderbuchs plausibilisiert werden (vgl. u.a. Lippman 1922; Lüsebrink 2008; Hansen 2011). Daher wird Saída mit einem dunklen Hautton, mit dunklen, langen und wildgelockten Haaren sowie braunen Augen wiedergegeben. Jede weitere Charakterisierung Saídas im Text ergibt sich entweder aus dem Kontext beziehungsweise über die Erzählerin der Geschichte. Deren Beschreibung von Saídas Körpergeruch: „Und sie duftet nach Orangen, Datteln und Minze“ (Gómez Redondo

---

<sup>38</sup> Wimmer, Sonja: „Bibliografie“. <<http://www.sonjawimmer.com/bibliography.html>> (16.01.2020)

2016), verweist offensichtlich ebenfalls auf die im westlichen Diskurs vorherrschende Vorstellung einer orientalischen Herkunft beziehungsweise Kultur.

Sie ist allerdings nicht nur hinsichtlich ihrer Charakterisierung sprachlos. Die Geschichte wird in erster Linie durch ihre Sprachlosigkeit initiiert, in der sich auch Saídas Passivität manifestiert. Saída ist angewiesen auf Hilfe von außen. Spezifischer benötigt sie die Hilfe einer Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, um wieder zu einer Stimme zu gelangen und gehört zu werden. Obwohl nicht nur Saída Sprachunterricht bezieht, sondern auch sie als Sprachexpertin des Arabischen gilt, wird dieser Prozess von der Erzählerin angeleitet. Dies lässt wiederum einen Rückgriff auf Mätschkes (2017) Kategoriensystem zu und deutet auf die Ausübung *weißer* Dominanz hin (vgl. ebd., S. 259). Außerdem kann Saídas Drängung in die Rolle der Sprachexpertin ebenso als eine „[e]xotische Instrumentalisierung“ verstanden werden (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010, S. 81). Dies bedeutet wiederum eine Reduktion Saídas auf ihre vermeintliche natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit.

Die Erzählerin der Geschichte verbleibt in dieser namenlos, jedoch nimmt sie für Saída eine äußerst signifikante Rolle ein. Der Vergleich zwischen ihrer und Saídas Visualisierung akzentuiert bereits einen enormen Kontrast, welcher auf die unterschiedlichen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten der beiden verweisen soll. Im Gegensatz zu Saída hat die namenlose Erzählerin, als Repräsentantin der Nicht-Migrationsanderen, einen sehr hellen Hautton, rotblonde, glatte Haare und blaue Augen. Der Charakter der Erzählerin wird für die LeserInnen über deren Handlungen deutlich, welche wiederum eine Kontrastierung mit Saída bedingen. Während Saída eine passive Rolle übernimmt, erweist sich Erzählerin als aktiv und offen. Die selbstlose Unterstützung Saídas deutet auf die Solidarität der namenlosen Erzählerin hin. Diese differenzierte Positionierung reproduziert die Vorstellung des subalternen *Nicht-Wir* und dem im Gegensatz dazu entstehenden solidarischen und heroischen *Wir*. Damit verbunden werden auch die unterschiedlichen Möglichkeiten von Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen deutlich (vgl. Mecheril 2010b, S. 65).

Die bildliche Gestaltung der Mutter der Erzählerin entspricht der stereotypen Vorstellung einer Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft: die blasse, sehr helle Haut, und ihre Kleidung weisen sie als solche aus. Außerdem weist ihre Beschreibung des Landes Marokko auf eine drastische Simplifizierung dessen hin, was sich außerhalb des Vorstellungshorizonts der Mutter befindet. Sie bedient sich daher an einem System von

Stereotypen, welches ihr als „Orientierungsraster“ dient, um sich die unbekannte Welt um sich herum zu erschließen (Lüsebrink 2008, S. 88). So wird sie selbst zur (Re)Produzentin von Pauschalurteilen.

Der Vater der namenlosen Erzählerin wird einmal kurz im Text erwähnt, als er mit seiner Tochter über Saídas verlorene Sprache spricht. Der Versuch seiner Tochter zu erklären, dass Saída aufgrund einer sprachlichen Barriere nicht spricht, endet allerdings in der Betonung der vermeintlichen *Andersheit* von Saída und *ihrer* Sprache. Indem der Vater versucht seiner Tochter begreiflich zu machen, dass wir alle einander andere sind, verstärkt er die Kluft zwischen ihnen und Saída (vgl. Mecheril 2010b, S. 65).

### Beziehungen zwischen den Figuren

Im Vordergrund steht definitiv die Beziehung zwischen der namenlosen Erzählerin und Saída. Wie bereits erläutert unterscheiden sich die beiden hinsichtlich mehrerer Aspekte, welche im Buch sowohl visuell als auch textuell fixiert sind. In der Beziehung zwischen ihnen, nimmt Saída im Gegensatz zu der namenlosen Erzählerin eine passive Rolle ein. Während die namenlose Erzählerin die Freundschaft initiiert und beschließt, dass „ich sie immer gernhaben werde“ (Gómez Redondo 2016), wird die Perspektive Saídas nicht weiter berücksichtigt. Generell vertieft die Darstellung der Beziehung zwischen den Mädchen die Kenntnis einer symbolischen Differenzlinie (Mecheril 2010a, S. 12 f.), die das *einheimische Wir* in eine superiore Beziehung gegenüber dem *migrierten Nicht-Wir* stellt.

Hinsichtlich der sprachlichen Herausforderung, welcher sie sich zu stellen hat, impliziert die Geschichte, dass Saída dankbar ist über die freundliche Aufnahme und die Unterstützung der Erzählerin. Während Saída als hilfsbedürftig dargestellt wird, versucht das nicht-migrationsandere Mädchen wiederum alleine Lösungen für Saída zu finden: während sie zunächst selbstlos die vermeintlich verlorenen Wörter Saídas sucht, beschließt sie nach der elterlichen Aufklärung über Saídas Herkunft auch, dass die beiden sich gegenseitig Sprachunterricht geben sollen. Erneut finden Saídas Wünsche und Perspektive keine weitere Berücksichtigung.

Die Dynamik der Beziehung ist bestimmt von einem hierarchischen Machtgefüge, welches sich über die dominante Rolle der namenlosen Erzählerin auszeichnet. Es zeigen

sich Züge einer *weißen* Dominanz, welche die aktive Rolle der Erzählerin sowie die marginalisierte Rolle von Saída legitimiert (vgl. Mätschke 2017, S. 259). Allerdings äußert sich die dominante Rolle nicht in einer offensichtlichen negativ unterdrückenden Haltung der Erzählerin, sondern entsteht durch die wohlgemeinte Unterstützung Saídas. Simultan spricht diese Saída aber auch jegliche Möglichkeit ab ihr Leben selbst aktiv zu gestalten und verstärkt einmal mehr die vermeintliche Differenz zwischen dem *Wir* und dem *Nicht-Wir*.

### Sprache und Mehrsprachigkeit

Sprache und Mehrsprachigkeit ist eines der primären Themen in diesem Bilderbuch. Allerdings wird dabei das Arabische als die Sprache der *Anderen* hervorgehoben, während die Sprache des *Wir* nicht weiter thematisiert wird. Die RezipientInnen erfahren demnach nicht, welche Sprache das vermeintliche *Wir* spricht. Die Fokussierung auf das Arabische als Sprache des *Nicht-Wir*, macht Saída als Sprecherin des Arabischen zu einer *Fremden*.

Das Bilderbuch versucht über den Fließtext auch die orthographischen Besonderheiten des Arabischen für die kindlichen RezipientInnen kindgerecht zu vermitteln. Um das Schriftbild des Arabischen und damit der semitischen Sprachfamilie zu beschreiben, fügt das Bilderbuch eine Feststellung der namenlosen Erzählerin ein, welche einen Vergleich mancher Buchstaben mit Insekten anstellt: „Saída übersetzte sie in ihre Sprache, die voller Ch war, und schrieb diese Buchstaben auf, die manchmal wie Insekten aussehen“ (Gómez Redondo 2016). Dieser Versuch einer kreativen Beschreibung des Schriftbildes endet in einem herabwürdigenden Vergleich. Zudem erwähnt die namenlose Erzählerin, dass das Arabische von rechts nach links gelesen und geschrieben wird:

„Und es gefiel mir, dass Saída,  
.nnageb nesel uz elieZ red ednE ma“ (Gómez Redondo 2016)

Grundsätzlich lässt sich eine positive Haltung gegenüber dem Arabischen verzeichnen, allerdings werden unbewusst abwertende Vergleiche angestellt und die Differenzierung

zwischen der Sprache des *Wir* gefördert. Der Versuch Diversität in ein positives Licht zu rücken, scheitert aufgrund der Fixierung von Differenzen.

Ebenso soll unter diesem Aspekt noch einmal die Erklärung des Vaters hinsichtlich der verlorenen Sprache Saídas aufgegriffen werden. Wie bereits zuvor erläutert, betont der Vater mit seiner Erklärung die Differenz zwischen Saída und der Mehrheitsgesellschaft. Außerdem betont der Vater im Subtext seiner Aussage, dass Arabisch in ihrer Umgebung nicht zu gebrauchen ist: „In Marokko [...] könntest du mit deiner [Sprache] auch nichts anfangen“ (Gómez Redondo 2016). Indirekt wird dem Arabischen an jenem Ort die Existenzberechtigung abgesprochen, was wiederum die Unvereinbarkeit der zwei Sprachen suggeriert. In diesem Sinne sind in der Haltung des Vaters neorassistische Züge zu erkennen, welche auf der Unvereinbarkeit zweier Kulturen und in diesem Zusammenhang Sprachen basieren (vgl. Balibar 2014, S. 28).

### Kultur und Kulturalisierung

Saída, die „nach Orangen, Datteln und Minze [duftet]“ (Gómez Redondo 2016) wird im Bilderbuch sehr deutlich über ihre vermeintliche Kultur charakterisiert. Zum einen, weist der Rückgriff auf die Beschreibung Marokkos, auf eine drastische Stereotypisierung der Heimat Saídas hin (vgl. u.a. Lippman 1922; Lüsebrink 2008; Hansen 2011): „Am Tag, als Saída zu uns kam, erzählte Mama mir von einem Land voller Wüsten und Palmen“ (Gómez Redondo 2016). Die Mutter, die als Erwachsene eine prägende Rolle einnimmt, konstruiert mit ihrer Beschreibung Marokkos ein stark vereinfachtes Bild von diesem Land. Gleichmaßen wird Marokko, als das Wilde, in eine binäre Opposition zu dem eigenen Land, als das Zivilisierte, gestellt und erhält in dieser eine inferiore Position. Diese wird in der Interdependenz zwischen Bild und Text noch intensiviert. Die dazugehörige Illustration zeigt Saída mit einem kleinen Koffer und hinter ihr die Sprache, welche sie zurücklassen muss. Sie wandert durch eine menschenleere Wüste. Das Größenverhältnis in der Zeichnung lässt zwei Häuser und einige Palmen in weiter Ferne erkennen. Demnach wird Marokko durch den Bezug zur Natur als fernab der Zivilisation gedacht. Hinzukommt, dass die Abbildung der Häuser ein Resultat der Assoziation mit Geschichten aus 1001 Nacht ist. Demgegenüber wird das Land des *Wir* in den Illustrationen fortschrittlich und urbanisiert dargestellt. Der Vergleich weist auf die Differenz zwischen dem natürlichen und märchenhaften Marokko und dem urbanen,

zivilisierten westlichen Land hin. Zudem weckt das Bilderbuch durch diverse Illustrationen von Öllampen, Kamelen, etc. und den dazugehörigen Anmerkungen im Text noch weitere Assoziationen zu Geschichten aus 1001 Nacht. Bezogen auf Said (1995) (re)produziert das Bilderbuch, als Repräsentant des *Okzidents*, damit ein spezifisches Wissen über den *Orient* und stützt damit die Dichotomie zwischen dem vermeintlichen *Wir* und *Nicht-Wir*.

Die vermeintlich orientalische Kultur Saídas wird in den Illustrationen sowie dem Text sehr klischeehaft und damit verbunden auch stereotypisiert dargestellt. Neben der Darstellung Saídas Heimat, welche als menschenlose, von der Zivilisation abgeschnittene Umgebung illustriert wird, werden noch andere Gegenstände und Lebewesen gezeigt, welche eine starke Assoziation zu den Märchen aus 1001 Nacht zulassen. So wirft das Mädchen Schattenbilder von Kamelen an die Wand, trägt einen Turban und fliegt gemeinsam mit Saída auf einem fliegenden Teppich. Die Hervorhebung der vermeintlich kulturellen Besonderheiten beziehungsweise Differenzen bedingen eine Reduktion Saídas auf diese. Es ist also möglich von einer Kulturalisierung des Mädchens zu sprechen (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010, S. 84 ff.).

### Zusammenfassung

Der letzte Satz im Bilderbuch: „Und ich glaube, dass Saída und ich dann das Wort Grenze über Bord werfen“ (Gómez Redondo 2016), deutet auf die intendierte Moral der Geschichte hin. So sollen die RezipientInnen des Bilderbuchs lernen, dass unabhängig von der Sprache, der Kultur etc. Freundschaften möglich sind. Die visuelle und textuelle Gestaltung des Buches stellt diese Moral allerdings infrage. Insbesondere die Differenz zwischen Saída als Migrationsandere und der namenlosen Erzählerin als Nicht-Migrationsandere wird durch eine symbolische Grenze gefestigt. Sowohl sprachliche als auch kulturelle Unterscheidungen werden in der Handlung der Geschichte manifestiert. Das Bilderbuch *Am Tag, als Saída zu uns kam* (Gómez Redondo 2016) (re)produziert daher ein Wissen über die *Anderen*. Dies kann wiederum als eine diskursive Praxis verstanden werden, welche das *Otherring* Saídas und mit ihr des *Orients* bedingt (vgl. Said 1995).

#### 4.3.4 Vergleichende Analysen der Bilderbücher

Um mögliche gemeinsame Tendenzen der Darstellung eines *Wir* und *Nicht-Wir* in den untersuchten Bilderbüchern sichtbar zu machen, müssen die Ergebnisse der Einzelanalysen in einem weiteren Schritt gegenübergestellt werden. Sodann wird eine aussagekräftige Schlussfolgerung hinsichtlich der Frage nach der Reproduktion von Fremdbildern respektive Stereotypen ermöglicht. Ebenso wie die Einzelanalysen wird der Vergleich in die vier Aspekte *Figuren des Bilderbuchs*, *Beziehungen zwischen den Figuren*, *Sprache und Mehrsprachigkeit* und *Kultur und Kulturalisierung* aufgespalten.

##### Figuren des Bilderbuchs

Die Gestaltung der Figuren weist teilweise Übereinstimmungen auf. Die Figuren in *Bestimmt wird alles gut* (Boie 2016), *Am Tag, als Saída zu uns kam* (Gómez Redondo 2016), *Zuhause kann überall sein* (Kobald 2016) und *Willkommen bei Freunden* (Keller/Ezbük 2016) gleichen sich bezogen auf die Passivität, welche jene Figuren auszeichnet, die in diesen Bilderbüchern als Migrationsandere imaginiert werden. Ebenso werden in diesen vier Büchern jene, die als Nicht-Migrationsandere imaginiert werden, sehr aktiv dargestellt. Denn sie nehmen in den Geschichten eine leitende Funktion ein, an welcher sich die Migrationsanderen orientieren. Die Zurückhaltung der Migrationsanderen in den ersten drei der genannten Bücher ist sowohl über den Text als auch die Illustrationen sichtbar. Im Vergleich dazu zeigt sich die Passivität in *Willkommen bei Freunden* (Keller/Ezbük 2016) lediglich auf der Ebene des Textes. *Ramas Flucht* (Ruurs 2018) nimmt in diesem Kontext scheinbar eine Sonderstellung ein, denn in diesem Bilderbuch wird die migrierte Familie selbstständig und aus eigener Initiative heraus handelnd dargestellt.

Hinsichtlich der Aktivität respektive Passivität zeigt sich in den Bilderbüchern eine klare Differenz zwischen dem *Wir* und dem *Nicht-Wir*. Zumindest in vier der fünf analysierten Bilderbücher wird diese Vorstellung im Sinne eines ethnozentrischen Fremdbildes reproduziert. Indem die *Anderen* als subaltern und unselbstständig imaginiert werden, muss das *Wir* folglich selbstständig und hegemonial sein. In diesem Zusammenhang lässt sich unter anderem auf Bozay (2017) verweisen, welcher den

logischen Schluss einer hierarchischen Opposition im ethnozentrischen Diskurs kritisch kommentiert (vgl. ebd., S. 217).

Außerdem wird über die bildliche Ebene eine Differenz zwischen einem *Wir* und einem *Nicht-Wir* erzeugt. Vor allem die Darstellung von Wildfang, welche in einem signifikanten Kontrast mit der Repräsentation des *Wir* steht, dokumentiert eine stereotypisierende Vorstellung. Hinsichtlich der Definition Lüsebrinks (2008), welcher Stereotype als „Orientierungsraster“ wahrnimmt, kann gefolgert werden, dass die Repräsentation Wildfangs in vermeintlich traditioneller Kleidung dem Verständnis des *Wir* dienen soll (vgl. ebd., S. 87). Die differente Darstellung Wildfangs ermöglicht dem *Wir* eine rasche Orientierung und Einordnung des *fremden* Mädchens. Auch die illustrierten Darstellungen von Saída und Rahaf bedienen sich einer differenzierenden Reproduktion von Stereotypen, demnach wird Saídas Äußeres der westlichen Vorstellung einer Migrationsanderen aus Marokko angepasst. Und Rahaf wird im Aufeinandertreffen mit Nicht-Migrationsanderen durch ein Kopftuch als *Andere* markiert. Bezogen auf die Migrationspädagogik werden durch die Migration der Figuren und der damit verbundenen Grenzüberschreitung auch symbolische Grenzen der Zugehörigkeit infrage gestellt. Grundsätzlich liegt die Funktion der Darstellung einer differenten Zugehörigkeit aber in der Entstehung einer binären Opposition zwischen dem hegemonialen *Wir* und dem inferioren *Nicht-Wir* (vgl. Mecheril 2004, S. 23). Im Gegensatz dazu steht die figurale Darstellung in *Ramas Flucht* (Ruurs 2018). In diesem Buch bestehen die Figuren aus einer Komposition von Steinen und machen eine stereotype Darstellung daher schier unmöglich. Auch die Figuren in *Willkommen bei Freunden* (Keller/Ezbük 2016), in welchem die Figuren von verschiedenen Vogelarten besetzt werden, deutet die Illustration nicht auf die stereotype Darstellung von Migrationsanderen hin. Allerdings deuten die Menschen, welche im Hintergrund dargestellt werden, auf ein falsches Bild Deutschlands hin. Während der Großteil der dargestellten Personen die Fiktion eines *weißen Wir* reproduziert, fallen zwei Personen aufgrund ihrer *Andersheit* besonders auf. Diese werden im Gegensatz zu den *weißen* Menschen mit einer dunkleren Hautfarbe gemalt und fungieren in diesem Sinn als Repräsentanten einer *deutschen* Diversität. Der Versuch Diversität auf diese Art zu betonen, muss aber schlussendlich misslingen, denn dieser endet lediglich in einer Hervorhebung der Differenz zwischen der *weißen* Mehrheitsgesellschaft und den *Anderen* (vgl. Mecheril 2015, S. 34).

## Beziehungen zwischen den Figuren

In den Beziehungen zwischen den Figuren ähneln sich vier der fünf Bücher sehr. Eine Ausnahme macht wiederum *Ramas Flucht* (Ruurs 2018). Die Begegnung der geflüchteten Familie mit den Nicht-Migrationsanderen kommt aufgrund einer Notsituation zustande. Trotzdem gibt sich die Familie nicht ihrer Hilflosigkeit hin beziehungsweise werden die Nicht-Migrationsanderen nicht, wie in den anderen Bilderbüchern, als Übermenschen dargestellt. Zudem deutet der Text, durch den positiven Ausblick in die Zukunft, auf die Selbstbestimmtheit der Familie hin. Dies deutet darauf hin, dass sich die Familie nicht in ein Abhängigkeitsverhältnis begeben will. Dadurch wird auch die Drängung in eine inferiore gesellschaftliche Position verhindert.

Eine davon abweichende Beziehungskonstellation ist hingegen in den anderen vier Bilderbüchern zu verzeichnen. In diesen basiert die Beziehung zwischen den Migrationsanderen und den Nicht-Migrationsanderen auf einem Abhängigkeitsverhältnis, das jeweils von der Imagination eines *Wir* bestimmt wird. Sowohl Wildfangs als auch Saídas und Rahafs gesellschaftliche Existenz werden abhängig von der Aufnahme des *Wir* gezeigt. Durch die solidarische Unterstützung durch das *Wir* wird wiederum eine Held-Opfer-Dynamik erzeugt. In diesem nimmt das *Wir* die Rolle des helfenden Helden ein, während das *Nicht-Wir* in die Rolle des Opfers gedrängt wird. Die Held-Opfer-Dynamik ist meines Erachtens auch mit Mätschkes (2017) Kategorie der *weißen* Dominanz gleichzusetzen (vgl. ebd., S. 259). Indem das *Wir* die Entscheidungen für das *Nicht-Wir* trifft und damit die Richtung vorgibt, praktiziert das *Wir* simultan Dominanz über das *Nicht-Wir*. Dabei ist irrelevant, ob das *Wir* aus einer wohlwollenden Haltung heraushandelt, denn in jedem Fall resultiert aus diesem Verhältnis eine Degradierung des *Nicht-Wir*. Meines Erachtens ist in diesem Zusammenhang auch auf Rommelspacher (2011) zu verweisen, welche Kritik an der fraglos hingenommenen privilegierten Position des *Wir* übt. Diese ist auch in der Held-Opfer-Dynamik zu verzeichnen, denn die Nicht-Migrationsanderen nehmen die Position der superioren Leitfigur, welche die Migrationsanderen anleiten muss, wie selbstverständlich ein (vgl., S. 32).

In *Am Tag, als Saída zu uns kam* (Gómez Redondo 2016) kommt zudem hinzu, dass Saída von der namenlosen Erzählerin als „[e]xotische Instrumentalisierung“ wahrgenommen wird (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010, S. 81). Indem Saída von dem

namenlosen Mädchen in die Rolle der Sprachexpertin gedrängt wird, wird sie simultan auch zum lebendigen Beispiel für die vermeintlich orientalische Sprache und die Kultur.

Zusammenfassend kann geschlussfolgert werden, dass im Großteil der analysierten Bilderbücher eine Held-Opfer-Dynamik im Sinne einer *weißen* Dominanz zu verzeichnen ist (vgl. Mätschke 2017, S. 259). In dieser Dynamik werden diejenigen, welche als Angehörige des *Nicht-Wir* imaginiert werden, in die Rolle des Opfers gedrängt, während das *Wir* selbstverständlich die Rolle des Retters einnimmt. In den Aufbau dieser Beziehungsdynamik ist ebenso die von Mecheril (2008) angenommene „Ordnungen hegemonialer Differenz“ eingeschrieben (vgl. ebd., S. 79).

### Sprache und Mehrsprachigkeit

Sprache und Mehrsprachigkeit kommen in drei der Bilderbücher im Sinne des Deutschlernens thematisch vor. Ausgenommen davon sind *Willkommen bei Freunden* (Keller/Ezbük 2016) und wiederum *Ramas Flucht* (Ruurs 2018). Obwohl in letzterem angedeutet wird, dass Ramas Familie die Worte der Nicht-Migrationsanderen bei deren Ankunft nicht versteht, wird auf diese Tatsache nicht weiter eingegangen. Es wird lediglich darauf verwiesen, dass sie sich über die Mimik verständigen können.

Hingegen wird in den anderen drei Bilderbüchern der Zweitspracherwerb der Figuren in unterschiedlichem Ausmaß thematisiert. Diese gleichen sich aber in der Hinsicht, dass das Lernen immer von Angehörigen eines vermeintlichen *Wir* initiiert wird.

In *Zuhause kann überall sein* (Kobald 2016) sucht die zurückhaltende Wildfang zunächst die Sicherheit ihrer „alten Decke“, welche symbolisch für ihre Erstsprache steht. Durch das Aufeinandertreffen mit einem Mädchen, welche als Nicht-Migrationsandere imaginiert wird, beginnt Wildfang von diesem die neue Sprache zu lernen. Damit beginnt sie auch eine „neue Decke“ zu weben. Die „neue Decke“ nimmt am Ende den Platz der „alten“ ein, was in den Illustrationen zu erkennen ist. Es handelt sich also um eine Assimilation, welche scheinbar die Bedingung einer allgemeinen Aufnahme in die Mehrheitsgesellschaft darstellt. In diesem Kontext lässt sich eine Verbindung zum Neorassismus erkennen. Dieser wertet die andere Kultur, in diesem Fall die andere Sprache, nicht grundsätzlich ab, geht aber von einer Unvereinbarkeit mit der eigenen aus

(vgl. Balibar 2014, S. 28). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Assimilation mit der neuen Sprache und der vermeintlichen Kultur. Dies zeigt auch deutlich die superiore Stellung der Sprache des *Wir*, welche die Sprache des *Nicht-Wir* verdrängt.

In *Am Tag, als Saída zu uns kam* (Gómez Redondo 2016) wird das migrationsandere Mädchen nicht bloß zur Schülerin, sondern nimmt auch selbst den Platz einer Sprachexpertin ein. Was auf den ersten Blick eine Gleichwertigkeit der Figuren implizieren soll, erweist sich aufgrund der Dominanz der namenlosen Erzählerin, die das *Wir* repräsentiert, lediglich als eine „[e]xotische Instrumentalisierung“ Saídas. Sodann wird Saída als lebend Beispiel für die vermeintlich orientalische Kultur und Sprache betrachtet (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010, S. 81). Dadurch wird sie simultan auch in ihrer Differenz zum *Wir* fixiert. Daher lässt sich in diesem Zusammenhang ebenfalls auf Said (1995) zurückgreifen, denn dieser beschreibt Prozesse des *Othering* als diskursive Praxis. Indem Saídas Differenz manifestiert wird, wird sie gleichzeitig als marginalisierte *Fremde* ausgewiesen in dessen Opposition sich das *Wir* imaginieren kann.

Und abschließend wird der Erwerb der Zweitsprache auch in *Bestimmt wird alles gut* (Boie 2016) thematisiert. Rahaf wird ebenso abhängig von der deutschen Emma dargestellt. Ohne deren Hilfe, so impliziert es das Bilderbuch, wäre Rahaf weder der Anschluss in der Klasse, noch das Deutschlernen möglich gewesen. Demnach zeigt sich auch hinsichtlich des Erwerbs des Deutschen eine Dominanz des *Wir*.

Daraus ergibt sich, dass sich auch im Prozess des Sprachenlernens eine hierarchische Differenz herauskristallisiert. Diese kann allerdings auf verschiedene Weisen vermittelt werden. Entweder wird das Zurückdrängen der Erstsprache zur Bedingung der Aufnahme in die Gesellschaft oder der/die Repräsentant/in des *Nicht-Wir* fungiert als lebendes Beispiel für die *andere* Sprache beziehungsweise Kultur. In jedem Fall wird der/die Migrationsandere in eine inferiore Position gedrängt.

### Kultur und Kulturalisierung

In nahezu allen Bilderbüchern wird Kultur zum Thema beziehungsweise Marker einer vermeintlichen Differenz zwischen *Wir* und *Nicht-Wir*. Ausgenommen davon bleibt erneut *Ramas Flucht* (Ruurs 2018), welches im Rahmen der Analyse scheinbar eine

Sonderstellung einnimmt. Dennoch muss dieser Aspekt hinsichtlich der restlichen Bilderbücher definitiv berücksichtigt werden.

Insbesondere Saída wird zum Opfer einer kulturellen Reduktion. Im Bilderbuch kommen sowohl im Text als auch im Bild zahlreiche Assoziationen mit Geschichten aus 1001 Nacht vor. Bezogen auf Saids (1995) *Orientalism* wird in diesem Kontext ein subjektives Wissen, welches vom *Wir* produziert wird, genutzt, um Saída in Bezug auf ihre orientalische Herkunft zu imaginieren (vgl. ebd., S. 3). Dabei fällt vor allem das stereotypisierende Bild Saídas auf, welches von der Mutter der namenlosen Erzählerin erzeugt wird. Dies deutet einerseits auf die ethnozentrische Haltung der Mutter hin, welche in Referenz zur vermeintlich fortschrittlichen und entwickelten Heimat, die Imagination eines wilden, unzivilisierten Marokkos erzeugt (vgl. u.a. LeVine 2015, S. 167; Bozay 2017, S. 217). Andererseits wird damit auch ersichtlich, dass sie sich an einem System von Stereotypen bedient, um sich damit in der Welt orientieren zu können (vgl. Lüsebrink 2008, S. 87 ff.).

Ebenso Rahaf sieht sich mit einer kulturellen Reduktion konfrontiert, welche sich in den Illustrationen sehr deutlich zeigt. Während Rahaf auf diesen zunächst mit offenen Haaren gezeigt wird, bedingt der Kontakt mit ihren *deutschen* MitschülerInnen die Verhüllung ihrer Haare. Der interkulturelle Kontakt hat demnach zur Folge, dass die vermeintliche kulturelle Differenz markiert werden muss. Rahaf wird demnach im Sinne des *Othering* mithilfe eines Kopftuches, welches als Marker fungiert, festgeschrieben auf ihre kulturelle *Andersheit*.

In *Zuhause kann überall sein* (Kobald 2016) fungiert abermals die Decke Wildfangs als Nachweis ihrer vermeintlich *alten* und *neuen* Kultur. Die Illustrationen auf der „alten“ und der „neuen Decke“ weisen einen immensen Kontrast auf, welcher die Differenz zwischen der Kultur des *Wir* und des *Nicht-Wir* offenlegen soll. Während die „alte Decke“ mit Bildern der alten Heimat und Kultur bestickt ist, beinhaltet die „neue Decke“ Bilder der neuen Heimat. Diese Kontrastierung bedingt eine Reproduktion eines dichotomen Verhältnisses, welches das *Wir* als zivilisiert und superior ausweist, während das *Nicht-Wir* unzivilisiert und inferior gedacht wird.

In *Willkommen bei Freunden* (Keller/Ezbiük 2016) wird nicht explizit eine vermeintlich kulturelle *Andersheit* von Migrationsanderen angedeutet. Allerdings wird in diesem Bilderbuch eine Vorstellung der *deutschen* Mehrheitsgesellschaft produziert,

welche ein homogenes Gebilde darstellt. In Konsequenz muss die Zugehörigkeit jener RezipientInnen, welche von dieser abweichen, infrage gestellt werden. Das hat zur Folge, dass wiederum eine „Ordnung[en] hegemonialer Differenz“ reproduziert wird (Mecheril 2008, S. 79).

Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage, dass im Bilderbuch, dessen Thematik auf einem interkulturellen Kontakt basiert, eine Tendenz der Stereotypisierung der als Migrationsanderen imaginierten Personen besteht. Eine Ausnahme bleibt in dieser Analyse das Bilderbuch *Rahafs Flucht* (Ruurs 2018), welches keine Differenzierung zwischen einem imaginierten *Wir* und *Nicht-Wir* zulässt. Die anderen vier Bilderbücher allerdings beinhalten, wie die Analyse gezeigt hat, eine Differenzierung zwischen der Imagination eines *Wir* und eines *Nicht-Wir*. Diese äußert sich in erster Linie in Prozessen des *Othering*. Jene, welche als Angehörige des *Nicht-Wir* imaginiert werden, werden durch die Betonung deren Differenz zum *Wir*, als *Fremde* ausgewiesen.

Außerdem wird dem *Wir* gegenüber dem *Nicht-Wir* eine hegemoniale Position eingeräumt, an der sich das *Nicht-Wir* messen muss (vgl. do Mar Castro Varela/Mecheril 2010, S. 42). Dabei werden die Prozesse des Fremdmachens hinsichtlich aller untersuchten Aspekte praktiziert. Dementsprechend kann ebenso geschlussfolgert werden, dass die untersuchten Bilderbücher trotz deren zweisprachigen Ausführung primär an jene RezipientInnen gerichtet werden, welche als Angehörige des *Wir* imaginiert werden. Diesen wird mit besagten Bilderbüchern die Möglichkeit gegeben sich mit den HeldInnen der Geschichten zu identifizieren. Folglich wird das *Wir* mit diesen Büchern in seiner unbewussten privilegierten Position bestärkt (Mecheril/Melter 2010, S. 155).

## 5 Conclusio

Die Migrationspädagogik versteht sich als eine Perspektive, welche die bestehenden Machtverhältnisse innerhalb der *Migrationsgesellschaft* aufzudecken versucht. Für das Machtverhältnis spielt insbesondere die Frage der Zugehörigkeit eine bedeutende Rolle. Denn „[u]nter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen der Irritation von Zugehörigkeitsverhältnissen wird Zugehörigkeit – als Topos wie als Erfahrung – zum Thema“ (Mecheril 2010a, S. 13). Explizit werden innerhalb der Migrationspädagogik Zugehörigkeitsordnungen thematisiert, welche maßgeblich an der Unterscheidung zwischen den diskursiv konstruierten Gruppen eines *Wir* und *Nicht-Wir* beteiligt sind (vgl. Mecheril 2010a, S. 16). Da diese Unterscheidung einhergeht mit einem Fremdmachen des *Nicht-Wir* bietet sich in der Analyse desselben das postkoloniale Konzept des *Othering* an. Dieses ermöglicht die Untersuchung von Prozessen des Fremdmachens in der Migrationsgesellschaft und deckt auf wie jene, die als Migrationsandere imaginiert werden, zu *Anderen* gemacht werden (vgl. do Mar Castro Varela/Mecheril 2010, S. 42).

Im Kontext dieser Diplomarbeit wurden diese Prozesse des Fremdmachens im bilingualen Bilderbuch, welches interkulturelle Begegnungen thematisiert, analysiert. Dabei lag der Fokus auf der Reproduktion eines hegemonialen *Wir* und *Nicht-Wir* hinsichtlich der Darstellung von Stereotypen beziehungsweise Fremdbildern. Stereotype sowie Fremdbilder dienen als machtvolle, generalisierende Bilder der Orientierung (vgl. Lüsebrink 2008, S. 87; Hansen 2001, S. 203). Denn mit ihnen wird es denjenigen, welche in einer hegemonialen Position sind, möglich etwas über das vermeintlich *Fremde* zu wissen. Dies wiederum sichert die superiore Position des *Wir*. Daraus folgt auch die oppositionelle Beziehung zwischen dem privilegierten *Wir* und dem *Nicht-Wir*.

Aufgrund der geringen Dichte der Analyseansätze für dieses Medium, musste eine für diesen Kontext adäquate Methode der Bilderbuchanalyse zusammengestellt werden. Um die Bild-Text-Interdependenz, auf dessen Basis das Bilderbuch besteht (vgl. Thiele 2003), berücksichtigen zu können, wurde neben einem von Heidi Rösch (1997) inspirierten Kriterien- und Fragenkatalog, ebenso eine Methode aus der Bildanalyse (Panofsky 2006) herangezogen. Die Analyse ergab vor allem hinsichtlich der Konstruktion der Figuren sowie den Beziehungen zwischen den Figuren eine tendenzielle

Übereinstimmung. In einem Großteil der analysierten Bilderbücher wurden jene, als Migrationsandere imaginierte Personen, in die Rolle des passiven Opfers gedrängt. Zudem nahmen sie im Verhältnis zu den RepräsentantInnen der Nicht-Migrationsanderen eine inferiore Position ein. Die vermeintlichen Nicht-Migrationsanderen wiederum wurden als die aktiven HeldInnen der Geschichten dargestellt. Entsprechend eines Kategoriensystems nach Mätschke (2017) zeigt sich in diesen Beziehungen eine *weiße* Dominanz, welche die Nicht-Migrationsanderen in eine hegemoniale Position bringt (vgl. ebd., S. 259).

Obwohl sich die Bilderbücher als zweisprachige Ausgaben grundsätzlich auch an jene richtet, die Arabisch sprechen, deutet die Darstellung der Figuren und die Beziehungen zwischen ihnen daraufhin, dass die Geschichten für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft gedacht werden. Denn diesen wird es durch die Figurenkonstruktion möglich sich mit den solidarischen HeldInnen der Geschichte zu identifizieren. Zudem weisen die Darstellungen vermeintlicher kultureller Differenzen daraufhin, dass die Figuren auf diese reduziert werden. Dies bedingt eine Kulturalisierung der Figuren und impliziert das Vorhandensein eines statischen Kulturkonzepts.

Ich komme zum Schluss, dass durch die (Re)produktion von Fremdbildern und Stereotypen eine hegemoniale Differenzordnung im bilingualen Bilderbuch suggeriert wird. Es entsteht also ein dichotomes Verhältnis zwischen einem *Wir* und einem *Nicht-Wir*, welches durch Phänomene der Migration initiiert wird. Inwiefern diese Reproduktion allerdings verhindert werden kann, vermag die vorliegende Diplomarbeit nicht zu beantworten und bleibt als offene Frage der Abschluss derselben.

## 6 Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Boie, Kirsten (2016): *Bestimmt wird alles gut*. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Boie, Kirsten (2015): *Bestimmt wird alles gut*. Hamburg: Onilo.de. <<https://www.onilo.de/boardstory/bestimmt-wird-alles-gut>> (30.12.2019)
- Ende, Michael (2008): *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. Stuttgart: Thienemann Verlag (Band 1).
- Gómez Redondo, Susana (2016): *Am Tag, als Saída zu uns kam*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag<sup>3</sup>.
- Keller, Aylin/Ezbiük, Sevinç (2016): *Willkommen bei Freunden*. Hannover: Talisa Kinderbuch-Verlag.
- Kobald, Irena (2016): *Zuhause kann überall sein*. München: Knesebeck Verlag.
- Lindgren, Astrid (2008): *Pippi in Taka-Tuka-Land*. Hamburg: Oettinger.
- Ruurs, Margriet (2018): *Ramas Flucht*. Hildesheim: Gerstenberg Verlag<sup>4</sup>.

### Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf/Knopf, Julia (2014a): „Vorwort. Bilderbücher zwischen Tradition und neuer Medienwelt“. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hg.): *Bilderbücher. Band 1 Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschdidaktik für die Primarstufe Band 1), S. 1-2.
- Abraham, Ulf/Knopf, Julia (2014b): „Genres des BilderBuchs“. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hg.): *Bilderbücher. Band 1 Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschdidaktik für die Primarstufe Band 1), S. 3-11.
- Arndt, Susan (2015): *Die 101 wichtigsten Fragen: Rassismus*. München: C.H. Beck<sup>2</sup>.
- Auernheimer, Georg (2012): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: WBG<sup>7</sup>.
- Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel Maurice (2014): *Rasse, Klasse, Nation – ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument-Verlag<sup>3</sup>. (Orig. *Race, nation, classe – Ambiguous Identities*. Paris 1988)
- Baobab Books: „Kriterien“. <<https://www.baobabbooks.ch/kolibri/kriterien/>> (04.12.2019)
- Baobab Books: „Fragenkatalog“. <<https://www.baobabbooks.ch/kolibri/fragenkatalog/>> (04.12.2019)
- Barth, Fredrik (Hg.) (1956): *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Boston: Little, Brown and Company.
- Bausinger, Hermann (1988): „Stereotypie und Wirklichkeit“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, S. 157-170.
- Bielefeld, Ulrich (1998): „Einleitung“. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, S. 9-19.
- Birck, Jan: „Biografie“. <<https://birck.myportfolio.com/about-2>> (30.12.2019)
- Blackwood, Freya: „A bit about me“. <<https://www.freyablackwood.com.au/about>> (05.01.2020)
- Boie, Kirsten: „Biografie“. <<https://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-biografie.php?sprache=de>> (30.12.2019)

- Boie, Kirsten: „Bestimmt wird alles gut (Interview)“. <<https://www.youtube.com/watch?v=gqc4PkGp5zE>> (30.12.2019)
- Bozay, Kemal (2017): „Ethnisch-nationale Homogenitätsvorstellungen, Ethnozentrismus und Migrationsdiskurse im transnationalen Raum“. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer SV, S 213-228.
- Castles, Stephen (1998): „Weltweite Arbeitsmigration, Neorassismus und der Niedergang des Nationalstaats“. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, S. 129-156.
- Çiçek, Arzu/ Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2015): „Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit“. In: Marschke, Britta/Brinkmann Ulrich B. (Hg.): *„Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...“ Alltagsrassismus in Deutschland* (Band 27). Berlin: Lit Verlag, S. 143-167.
- Daniliouk, Natalia (2006): Fremdbilder in der Sprache: Konstruktion – Konnotation – Evolution. Das Russlandbild der Jahre 1961, 1989 und 2003 in ausgewählten deutschen Printmedien. Berlin: Lit Verlag (Dissertation).
- „Deklaration von Schlaining. Gegen Rassismus, Gewalt und Diskriminierung“ (Juni 1995). <[https://www.friedensburg.at/uploads/files/Deklaration\\_1995.pdf](https://www.friedensburg.at/uploads/files/Deklaration_1995.pdf)> (08.01.2020)
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2009): „Einführung in den Sammelband Migration und Bildung“. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hg.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster u.a.: Waxmann, S. 7-10.
- Do Mar Castro Varela, Maria/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Andresen, Sabine et. al. (Hg.): *BA/MA Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag, S. 23-53.
- Dudeneintrag: „fremd, Adj“.: <<https://www.duden.de/rechtschreibung/fremd#rechtschreibung>> (17.10.2019)
- Duemmler, Kerstin (2015): *Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen*. Bielefeld: transcript.
- Eberlein, Johann K. (2008): „Inhalt und Gehalt: Die ikonografisch-ikonologische Methode“. In: Belting, Hans et. al. (Hg.): *Kunstgeschichte. Eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, S. 175-197.
- Eder, Ulrike (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens.
- Eder, Ulrike (2010): „Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Aktuelle Entwicklungen und historische Bezüge“. In: Mairbäurl, Gunda/Seibert, Ernst (Hg.): *Kindheit zwischen West und Ost. Kinderliteratur zwischen Kaltem Krieg und neuem Europa*. Bern u.a.: Peter Lang, S. 167-194.
- ekz.bibliotheksservice Begutachtung, ID bzw. IN 2016/25: „Rezension“: <<http://talisa-verlag.com/produkt/willkommen-bei-freunden/>> (18.01.2020)
- Geulen, Christian (2007): *Geschichte des Rassismus*. München: C.H. Beck.
- Gómez Redondo, Susana: „Bibliografie“. <[https://www.peter-hammer-verlag.de/autorendetails/susana\\_gomez-redondo/](https://www.peter-hammer-verlag.de/autorendetails/susana_gomez-redondo/)> (16.01.2020)
- Hahn, Alois (1994): „Die soziale Konstruktion des Fremden“. In: Sprondel, Walter M. (Hg.): *Die Objektivität der Ordnung und ihre kommunikative Konstruktion. Für Thomas Luckmann*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, S.140-163.
- Halbwachs, Maurice (1967): *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart: Enke.
- Hall, Stuart (1994): „Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht“. In: Hall, Stuart (Hg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag, S. 137-179.

- Hammer, Carmen Rebecca (2016): *Sprache vermittelt Heimat*. <[https://www.meinbezirk.at/graz-umgebung/c-leute/sprache-vermittelt-heimat\\_a1899262](https://www.meinbezirk.at/graz-umgebung/c-leute/sprache-vermittelt-heimat_a1899262)> (05.01.2020)
- Hansen, Klaus P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen u.a.: A. Francke Verlag<sup>4</sup>.
- Heckmann, Friedrich (1992): *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen*. Stuttgart: Enke.
- Hofstede, Geert (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Hu, Adelheid (1996): „Lernen“ als „Kulturelles Symbol“: *Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland*. Bochum: Brockmeyer Verlag.
- Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Andresen, Sabine et. al. (Hg.): *BA/MA Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag, S. 77-98.
- Knappik, Magdalena/Mecheril, Paul (2018): „Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen“. In Dirim, İnci/Mecheril, Paul/Heinemann, Alisha/Khakpour, Natascha/Knapoik, Magdalena/Thoma, Nadja/Thomas-Olalde, Oscar/Shure, Saphira/Vorriink, Andrea (Hg.) (2018): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB), S. 159-177.
- Kümmerling-Meibauer/Bettina (2013): „Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch“. In: Gawlitzek, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Klett Fillibach, S.47-71.
- Lamont, Michèle/Molnár, Virág (2002): „The Study of Boundaries Across the Social Sciences“. In: *Annual Review of Sociology* 28, S. 167-195.
- Leach, Edmund Ronald (1954): *Political Systems of Highland Burma*. London: Bell.
- Leiprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster u.a.: Waxmann.
- LeVine, Robert A./Campbell, Donald T. (1972): *Ethnocentrism. Theories of Conflict, Ethnic Attitudes and Group Behavior*. New York: Wiley.
- LeVine, Robert A. (2015): „Ethnocentrism“. In: Wright, James D. (Hg.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier Ltd.<sup>2</sup> (Band 8), S. 166-167.
- Liebhart, Karin et. al. (2002): „Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden“. In: Liebhart et. al. (Hg.): *Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden*. Klagenfurt: Drava (Band 5 der Publikationsreihe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfeindlichkeit), S. 7-14.
- Lippmann, Walter (1922): *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler<sup>2</sup>.
- Mätschke, Jens (2012): *Rassismus in Comics der DDR am Beispiel des MOSAIK von Hannes Hegen*. Dresden: Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden. [www.comicforschung.uni-bonn.de/index.php?action=resource\\_RESOURCEVIEW\\_CORE&id=9343](http://www.comicforschung.uni-bonn.de/index.php?action=resource_RESOURCEVIEW_CORE&id=9343) (letzter Zugriff am 20.01.2020)
- Mätschke, Jens (2017): „Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat!“ In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer SV, S. 249-268.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.

- Mecheril, Paul (2008): „Der Begriff der Zugehörigkeit als migrationspädagogischer Bezugspunkt“. In Rendtorff, Barbara/Burckhart, Svenja (Hg.): *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 78-88.
- Mecheril, Paul (2010a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Andresen, Sabine et. al. (Hg.): *BA/MA Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag, S. 7-22.
- Mecheril, Paul (2010b): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Andresen, Sabine et. al. (Hg.): *BA/MA Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag, S. 54-76.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Andresen, Sabine et. al. (Hg.): *BA/MA Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag, S. 150-178.
- Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2011): „Rassismus und ‚Rasse‘“. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag<sup>2</sup> (Reihe Politik und Bildung Bd. 47), S. 39-58.
- Mecheril, Paul (2015): „Das Anliegen der Migrationspädagogik“. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag (Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken), S. 25-53.
- Mecheril, Paul (2016): „Migrationspädagogik – ein Projekt“. Einleitung. In: Mecheril, Paul/Kourabas, Veronika/ Rangger, Matthias (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 8-30.
- Merton, Robert K./Rossi, Alice (1957): „Contribution to the theory of reference group behavior“. In: Merton, Robert K. (Hg.): *Social Theory and Social Structure*. Glencoe u.a.: Free Press, S. 279-334.
- Miles, Robert/Brown, Malcolm (2003): *Racism*. London u.a.: Routledge<sup>2</sup>.
- Mosse, George L. (2006): *Die Geschichte des Rassismus in Europa*. Frankfurt: Fischer<sup>4</sup>.
- Oetken, Mareile (2014): „Achtung! Bildwechsel! Bilder im Kontext angrenzender Wissenschaften, Künste und Medien“. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hg.): *Bilderbücher. Band 1 Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschdidaktik für die Primarstufe Band 1), S. 24-33.
- Panofsky, Erwin (2006): *Ikongraphie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell*. Köln: DuMont Literatur und Kunstverlag.
- Quasthoff, Uta (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie*. Frankfurt: Athenäum Fischer.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rommelspacher, Birgit (2011): „Was ist eigentlich Rassismus?“ In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag<sup>2</sup> (Reihe Politik und Bildung Bd. 47), S. 25-38.
- Rösch, Heidi (1997): *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Said, Edward (1994): „From Orientalism“. In: Williams, Patrick/Chrisman, Laura (Hg.): *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*. New York u.a.: Harvester Wheatsheaf, S. 132-149.
- Said, Edward (1995): *Orientalism*. London u.a.: Penguin Books<sup>4</sup>.
- Sumner, William Graham (1906): *Folkways*. New York: Ginn.
- Talisa-Kinderbuchverlag: „Über Talisa“. <<http://talisa-verlag.com/kinderbuchverlag/>> (18.01.2020)
- Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik. Theorie. Analyse. Didaktik. Rezeption*. Bremen u.a.: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee.

Thomas-Olalde, Oscar und Velho, Astrid (2011): „Othering and its Effects - Exploring the Concept“. In: Niedrig, Heike & Ydesen, Christian (Hg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*. Frankfurt: Peter Lang (Interkulturelle Pädagogik und Postkoloniale Theorie Bd. 2), S. 27-51.

Treibel-Illian, Anette (1990): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.

Weiß, Hilde (2002): „Ethnische Stereotype und Ausländerklischees. Formen und Ursachen von Fremdwahrnehmungen“. In: Liebhart et. al. (Hg.): *Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden*. Klagenfurt: Drava (Band 5 der Publikationsreihe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfeindlichkeit), S. 17-37.

Williams, Patrick/Christman, Laura (1994): „Part Two. Theorising the West. Introduction“. In: Williams, Patrick/Christman, Laura (Hg.): *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*. New York u.a.: Harvester Wheatsheaf, S. 127-131.

Wimmer, Sonja: „Bibliografie“. <<http://www.sonjawimmer.com/bibliography.html>> (16.01.2020)

Wintersteiner, Werner (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt: Drava.

Wollrad, Eske (2015): „Kinderbücher“. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): *(K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast Verlag, S. 379-389.

## 7 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### Abbildungen

<b>Abbildung 1:</b> Kritik an der Interkulturellen Pädagogik.....	16
<b>Abbildung 2:</b> Online-Dudeneintrag fremd.....	19
<b>Abbildung 3:</b> Kategoriensystem rassistischer Zuschreibung.....	54

### Tabellen

<b>Tabelle 1:</b> Die <i>Anderen</i> in <i>Ausländerpädagogik</i> und <i>Interkultureller Pädagogik</i> .....	14
<b>Tabelle 2:</b> Auszug aus Panofskys Tabelle zu Ikonographie und Ikonologie.....	62
<b>Tabelle 3:</b> Fragenkatalog.....	63 f.

## 8 Anhang

### 8.1 Abstract

Rassismus im Bilderbuch ist schon seit längerem ein vieldiskutiertes Thema. Wie sich die Aus- beziehungsweise Abgrenzung von jenen, welche als Migrationsandere konstruiert werden, in einem vermeintlich interkulturell wertvollen Bilderbuch verhält, bleibt bisher aber noch wenig erforscht. Die von der Migrationspädagogik kritisierte Vorstellung eines dichotomen Verhältnisses zwischen der Imagination eines *Wir* und eines *Nicht-Wir* wird in der vorliegenden Diplomarbeit anhand einer Auswahl von bilingualen Bilderbüchern kritisch reflektiert. Dabei richtet sich die genaue Fragestellung an die Analyse von möglichen reproduzierten Fremdbildern, welche sich in der Thematisierung von interkulturellen Kontakten ergeben. Im Zuge dessen werden mögliche Analyseperspektiven dargelegt, welche die differenzierende Darstellung der Migrationsanderen gegenüber der Nicht-Migrationsanderen zu klären vermögen. Im Vordergrund steht dabei die Migrationspädagogik aus deren Perspektive die Analyse getätigt wird und mit ihr das Konzept der *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit*. Die Darstellung der Zugehörigkeiten wird anhand einer kombinierten Untersuchungsmethode analysiert, welche die Verbindung von Text und Bild berücksichtigt. Die Analyse hat erwiesen, dass eine Tendenz zur Reproduktion von Fremdbildern besteht, welche eine Differenzierung zwischen vermeintlich Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen bedingt.

## 8.2 Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, 2020