



Hochschule Merseburg (FH)

Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur

Studiengang Kultur- und Medienpädagogik

Analyse der Darstellung von People of Colour in zeitgenössischen Lesebüchern des Deutschunterrichtes der 4. Klasse von Grundschulen in Merseburg

Bachelorarbeit von Ramona Strohwald

Matrikelnummer: 21289

28.08.2018

Erstprüferin: Prof. Dr. Nana Adriane Eger

Zweitprüferin: Prof. Dr. Gundula Barsch

Kontaktdaten:

Am Wüstegarten 21, 35114 Dodenhausen

ramona.strohwald@web.de

Abstract

The aim of this thesis is to analyse how People of Colour are represented in contemporary textbooks for German classes in primary schools in Merseburg. The analysis considers two critical-racialist categories: othering and stereotyping. Textbooks must be approved officially in Saxony-Anhalt. The thesis starts with an overview of racism as a term, regarding different definitions and the colonialist background. It gives an insight into School Law and the approval of schoolbooks. The qualitative study determines a lack of adequate reflection of the contemporary migration society in Germany. People of Colour are shown only referring to global stories. Regarding those stories, they are represented noticeably through othering processes. Often, the stories contain stereotypes which create a poor and emotional picture of Africa. In conclusion, to avoid racialist discrimination, textbooks are supposed to examine more stringent. Thereby, it is possible to contribute to a society which is free from discrimination and aware of diversity.

Keywords: racism, diversity, school media, othering, stereotyping

Zusammenfassung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Darstellung von People of Colour in zeitgenössischen Deutschbüchern Merseburger Grundschulen zu analysieren. Dabei werden rassismuskritische Merkmale des Otherings sowie der Stereotypisierung betrachtet. Schulbücher sind im Land Sachsen-Anhalt zulassungspflichtig. Zu Beginn wird der Begriff des Rassismus hinsichtlich verschiedener Definitionen und des kolonialistischen Hintergrundes erklärt. Außerdem wird ein Blick in das Schulgesetz Sachsen-Anhalt geworfen sowie die Voraussetzung für eine Schulbuchzulassung erläutert. Eine qualitative Inhaltsanalyse zeigt, dass die in Deutschland bestehende Migrationsgesellschaft in den Büchern nicht ausreichend wiedergespiegelt wird. People of Colour werden nur in Beiträgen mit globalem Bezug abgebildet. Dort werden sie häufig als ‚anders‘ konstruiert. Oft wird sich bei der Darstellung Stereotypen bedient, was u. a. ein Bild eines armen und emotionalisierenden Afrikas schafft. Um rassistische Diskriminierung zu vermeiden, sollten Schulbücher strenger geprüft werden. Dadurch ist ein Beitrag zur diskriminierungsfreien und diversitätsbewussten Gesellschaft möglich.

Schlagwörter: Rassismus, Diversität, Schulmedien, Othering, Stereotypisierung

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Rassismus erkennen: Definitionen, Hintergründe und Reproduktionen in den deutschen Medien	6
2.1	Begriffsannäherungen und Formen von Rassismus	6
2.2	Kolonialistischer Hintergrund von Rassismus.....	9
2.3	Reproduktionen von Rassismen in zeitgenössischen deutschen Medien	10
2.3.1	Stereotypisierung und Vorurteile	11
2.3.2	Othering-Prozess	13
3	Methodik	16
3.1	Auswahl des Untersuchungsgegenstandes: Lesebücher der 4. Klasse	16
3.2	(Qualitative) Inhaltsanalyse und Analyseverfahren	17
4	Diversität in der Schule: Konzepte sowie Einblicke in gesetzliche Rahmenbedingungen des Anti-Diskriminierungsbereiches	19
4.1	Diversity und Pädagogik der Vielfalt	19
4.2	Schulgesetz Sachsen-Anhalt (SchulG LSA).....	21
4.3	Schulbuchzulassung in Sachsen-Anhalt.....	22
4.4	Lehrplan Deutschunterricht 4. Klasse in Sachsen-Anhalt.....	23
5	Schulbuchanalyse am Beispiel von ‚Jo-Jo Lesebuch 4‘ und ‚Lese Freunde 4‘	24
5.1	Wird die bestehende multikulturelle Gesellschaft widergespiegelt?	24
5.2	Inwiefern werden People of Colour stereotypisiert dargestellt?	25
5.3	Lassen sich Othering-Prozesse aufweisen, in denen People of Colour als ‚fremd‘ oder ‚anders‘ konstruiert werden?	33
5.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	38
6	Schlussfolgerung	39
7	Literatur	42
8	Anhang	46
8.1	Anhang I: Inhaltsanalyse – Urliste (eigene Darstellung).....	46
8.2	Anhang II: Inhaltsanalyse – Auswertung (eigene Darstellung).....	47
8.3	Anhang III: Lese Freunde 4 – Untersuchte Beiträge	48
8.4	Anhang IV: Jo-Jo Lesebuch 4 – Untersuchte Beiträge	51
9	Eidesstaatliche Erklärung	55

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Abschied (Grutzmann et al. 2010: 192)	25
Abb. 2: Wassertropfen (Grutzmann et al. 2010: 141)	26
Abb. 3: Wassertropfen (Grutzmann et al. 2010: 141)	26
Abb. 4: Eine Kiste voller Hoffnung (Grutzmann et. al. 2010: 13)	27
Abb. 5: Leben vom Müll (Kindermissionswerk "Die Sternsinger" 2004: 31)	29
Abb. 6: Der Baobab, der älteste Baum der Welt (Yameogo 2010: 142)	31
Abb. 7: Der Baobab, der älteste Baum der Welt (Yameogo 2010: 142)	31
Abb. 8: Schulnachrichten aus aller Welt (Grutzmann et al. 2010: 14)	32
Abb. 9: Schulnachrichten aus aller Welt (Grutzmann et al. 2010: 14)	36
Abb. 10: Afrika hinter dem Zaun (Grutzmann et al. 2010: 23)	37
Abb. 11: Afrika hinter dem Zaun (Grutzmann et al. 2010: 23)	37

1 Einleitung

Deutschland gilt als Migrationsland. 2016 hatten 22,5 % der Bevölkerung einen Migrationshintergrund¹ (Statistisches Bundesamt 2018b: 3). "48 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund sind Ausländerinnen beziehungsweise Ausländer und etwa 52 % sind Deutsche" (ebd.: 1). Das bedeutet, dass sogar nur die Hälfte der Personen mit Migrationshintergrund nicht über eine deutsche Staatsbürgerschaft verfügen. Weitere Statistiken zeigen, dass von 3,6 Millionen Kindern zwischen 5 und 9 Jahren 1,3 Millionen, also 36,8 % einen Migrationshintergrund haben (Statistisches Bundesamt 2018a: o. S.). Die deutsche Gesellschaft und vor allem diejenige, die sich im Grundschulalter befindet, ist geprägt von Multikulturalität und Diversität. „Diversity steht für gesellschaftliche Pluralität, für die Heterogenität und Unterschiedlichkeit von Lebenslagen und Lebensentwürfen, die in Gesellschaften der Spätmoderne charakteristisch sind“ (Eggers 2015: 256–257). Daraus ergibt sich die Frage, ob sich die bestehende multikulturell geprägte Gesellschaft in den deutschen Medien für Kinder widerspiegelt. Kinder verbringen etwa 12.000 Stunden bis zu einem Schulabschluss in der Schule. Damit ist die Schule "neben der Familie der zentrale Ort von Lebensweichen stellenden Bildungserfahrungen und die zentrale Bildungsinstitution" (Liebscher et al. 2010: 114–115). Schulmedien, insbesondere Schulbücher, sind diejenigen, zu denen alle Kinder einen Zugang haben, die verpflichtend genutzt werden. Als zentrale Bildungsinstitution steht die Schule in der Verantwortung, Rassismus und damit Diskriminierung zu vermeiden, vor allem vor dem Hintergrund, dass 36,8 % der Kinder im Grundschulalter einen Migrationshintergrund haben. Damit sind diese Kinder potentiell gefährdet, diskriminiert zu werden. Die Grundschule wird von der Kultusministerkonferenz (KMK) als „Ort gemeinsamen Lernens und gleichzeitig Lebenswelt für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen biografischen und kulturellen Erfahrungen“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015: 5) beschrieben. Sie soll sich an der „Vielfalt der Gesellschaft“ (ebd.) orientieren. Die KMK nimmt die Multikulturalität also wahr und fordert einen zeitgemäßen Umgang mit dieser Diversität. Dabei stellt sich die Frage, wie diese Annahme in den Schulbüchern berücksichtigt wird.

Inhaltlich wird diese Arbeit also zwischen Aspekten des Schulwesens – namentlich der medialen Vermittlung von Multikulturalität und Diversität in Schulbüchern – sowie Aspekten

¹ „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde.“ (Statistisches Bundesamt 2018a: o. S.)

der Anti-Diskriminierungsarbeit einzuordnen sein. Anhand der exemplarischen Untersuchung ausgewählter Schulbücher soll herausgearbeitet werden, ob die Bücher ein Abbild der multikulturellen Gesellschaft zeigen oder ob sie rassistische Bilder reproduzieren.

Die methodische Grundlage der Untersuchung bildet die qualitative Inhaltsanalyse. Dafür wird vorab ein Kategorienschema erstellt. Das Kategorienschema soll rassistische Merkmale, die sich aus der Forschung zum Thema Stereotypisierung und Othering ergeben, beinhalten. Dem Begriff des Rassismus soll sich in Anbetracht verschiedener Definitionen und Formen angenähert sowie ein Einblick in den kolonialistischen Hintergrund gegeben werden. Hinsichtlich zeitgenössischem Rassismus lassen sich verschiedene Merkmale für die Reproduktion der Diskriminierungsform in deutschen Medien sammeln. Hierbei liegt ein besonderer Fokus auf der Stereotypisierung und Othering-Prozessen. Vor Beginn der Schulbuchanalyse soll außerdem überprüft werden, inwiefern Diversität und Anti-Diskriminierung in der Schule verankert sind. Dafür wird ein Blick in das Schulgesetz Sachsen-Anhalt geworfen sowie die Schulbuchzulassung erläutert.

Im Rahmen der Arbeit wird der Begriff ‚People of Colour‘ als „solidarisierende Selbstbezeichnung rassistisch diskriminierter Menschen“ (Ha 2014: o. S.) zur Beschreibung dieser verwendet. Sollten einzelne Personen gemeint sein, soll es Person of Colour, Child/Children of Colour oder Man/ Woman of Colour heißen.

2 Rassismus erkennen: Definitionen, Hintergründe und Reproduktionen in den deutschen Medien

2.1 Begriffsannäherungen und Formen von Rassismus

Rassismus ist als eine „Ideologie von Herrschaft und Dominanz, die dazu dient, die ungleiche Verteilung von Macht, Privilegien, Ressourcen und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung zu legitimieren und zu stabilisieren“ (Marmer 2015: 7–8) zu verstehen. Dabei besteht die Grundannahme, dass sich die Menschen aufgrund ihrer Abstammung in Rassen einteilen lassen, auch wenn dies „mittlerweile wissenschaftlich widerlegt und durch die Erfahrung des Nationalsozialismus politisch diskreditiert [wurde]“ (Antidiskriminierungsbüro e.V. 2007: 5). Rassismus bedeutet in diesem Zusammenhang auch „die Diskriminierung oder sogar Unterdrückung anderer aufgrund rassistischer bzw. biologischer Merkmale“ (Marschke/Brinkmann 2015: 19–22). Memmi erklärt diese Form der Diskriminierung allgemeiner: "Der Rassismus ist die verallgemeinerte und

verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Vorteil des Anklägers und zum Nachteil seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen" (Memmi/Rennert 1992: 103). Für ihn ist es besonders relevant, dass die Unterscheidung zum eigenen Vorteil des/der Ankläger*in stattfindet, um diese Handlung als rassistisch einzuordnen. Die reine Unterscheidung mache eine Person noch nicht zum/zur Rassist*in (ebd.: 42–47). „Rassismus ist [...] an ‚Hautfarbe‘ als zentrale Kategorie gebunden und baut damit auf einer vermeintlichen Evidenz der Sichtbarkeit von ‚Rassen‘ auf“ (Arndt 2012: 30–31). Wissenschaftler*innen wiesen den als verschieden konstruierten Menschen charakterliche und psychische Eigenschaften zu und erklärten diese anhand ihrer Herkunft (Marmer 2013: 26–27). „Vermeintlich naturgegebene Antithesen“ (Arndt 2012: 15–16) sollen eine Abgrenzung erklären. Die Antirassismus-Konvention (ICERD)² definiert rassistische Diskriminierung sehr breitgefächert als

"jede auf der Rasse, der Hautfarbe, der Abstammung, dem nationalen Ursprung oder dem Volkstum beruhende Unterscheidung, Ausschließung, Beschränkung oder Bevorzugung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass dadurch ein gleichberechtigtes Anerkennen, Genießen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jeden sonstigen Bereich im öffentlichen Leben vereitelt oder beeinträchtigt wird." (Marschke 2015: 170–171)

Rassismus tritt aber auch ohne konkrete Rassenkonstruktion als Kulturalismus oder Kultur-Rassismus auf. Dabei wird zwar nicht auf körperliche oder biologische Unterschiede aufmerksam gemacht, allerdings durch kulturelle Merkmale, wie Kleidung oder Region, erklärt, dass die unterschiedlichen Kulturen nicht zusammen leben können (Arndt 2012: 29–30). Während es den biologischen Rassismus inzwischen kaum noch gibt, wird Kultur-Rassismus verstärkt als zeitgenössische Form wahrgenommen (Prengel 2006: 70–82). Häufig wird Rassismus aber auch als ‚positiv‘ beschrieben. Positiver Rassismus steht bspw. für Komplimente, die People of Colour gemacht werden, die auf ihre Hautfarbe oder Herkunft zurückgeführt werden. Beispiele dafür können folgende Phrasen sein: „Schwarze

² Die Konvention entstand im Rahmen des ‚International Committee on the Elimination of Racial Discrimination‘, ein Übereinkommen der Vereinten Nationen, welches 1969 in Kraft trat und sicherstellen soll, dass Menschen vor rassistischer Diskriminierung geschützt werden. (Deutsches Institut für Menschenrechte 2018: o. S.)

können gut tanzen, sind schnelle Läufer" (Arndt 2012: 30). Arndt positioniert sich eindeutig und ordnet den positiven Rassismus als rassistisch ein (ebd.). Neben dem biologischen und kulturalistischen Rassismus, weist Marmer zusätzlich auf die Diskriminierungsform hin. Sie unterscheidet zwischen institutioneller „Diskriminierung durch Behörden, im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt“ (Marmer 2015: 65), ergänzt aber zusätzlich „mediale Repräsentationen und Zuschreibungen sowie alltägliche Entwürdigungen und Verletzungen“ (ebd.). Rassismus geschieht nicht grundlegend bewusst, sondern tritt in moderner Form häufig unbewusst auf. Yalçın differenziert zwischen symbolischem, modernem, ambivalentem und aversivem Rassismus. Symbolischer Rassismus steht für eine komplette Ablehnung von People of Colour. Moderner Rassismus hingegen sei eine nahezu unbewusste Form, denn sie lehne die Menschen zwar nicht direkt ab, verbinde aber negative Emotionen wie Angst oder Ekel mit ihnen. Ambivalenter Rassismus gehe von einer Gleichstellung und –berechtigung aus, verfüge aber über Vorurteile gegenüber People of Colour. Aversiver Rassismus ist eine klare nicht rassistische Haltung, trotz eines inneren Konflikts, da trotzdem Angst bestehe (Yalçın 2015: 73–77). Im Vergleich zu Memmi sagt Yalçın, Rassismus beabsichtige nicht grundlegend Diskriminierung, trete aber in *jeder* Form ein. Unbeabsichtigter Rassismus bzw. rassistische Diskriminierung wird häufig als ‚Alltagsrassismus‘ bezeichnet. Alltagsrassismus wird als die Diskriminierungsform beschrieben, welche Menschen mit Migrationshintergrund oder People of Colour in ihren täglichen Leben erfahren.

"Er kann sich deutlich in Form von rassistischen Beleidigungen und herabwürdigenden Handlungen zeigen, doch erscheint er auch ganz subtil. In vielen Witzen und unbewusst geäußerten Vorurteilen, aber auch im – bewussten – "Übersehen" und Nicht-Beachten von Menschen of Color kommt Alltagsrassismus zum Vorschein." (Toan Quoc Nguyen 2014: o. S.)

Alltagsrassismus lässt sich aber auch in Zusammenhang mit positiver Konnotation finden. Er „kann mit einer freundlichen Interessenbekundung einhergehen, mit Neugier, die in ihr unbeabsichtigtes Gegenteil kippt“ (Çiçek et al. 2015: 144).

Rassismus ist also eine Diskriminierungsform, die sich auf Konstruktion vermeintlich biologischer Unterschiede stützt, aber auch kulturell bedingt sein kann. Er beruht immer auf der Grundannahme der Existenz von Rassen bzw. in moderneren Formen auf der

Unterscheidung der Menschen je nach Abstammung oder Kultur. Dabei wird die als ‚anders‘ konstruierte Minderheit ausgegrenzt oder sogar unterdrückt, was durch vermeintliche Legitimierung der Exklusion zu diskriminierenden Konsequenzen führen kann. Gleichzeitig wird die eigene Gruppe, also die der Ankläger*innen, höhergestellt und die eigene Lebensform zur ‚Norm‘ erklärt.

2.2 Kolonialistischer Hintergrund von Rassismus

Kolonialismus bezeichnet das gewaltsame Besetzen, Ausbeuten und Unterdrücken fremder Territorien und Gesellschaften. Demnach bezeichnet der Begriff Kolonie, ein Gebiet, welches unselbstständig und damit abhängig von einer fremden Herrschaft ist (Arndt/Ofuatey-Alazard 2015: 114–115). Die ersten Länder wurden bereits Ende des 15. Jahrhunderts kolonialisiert. „Der europäische Kolonialismus ist einzigartig was Ausmaß (1914 waren 85% der Erde von Europäer_innen besetzt!) und Dauerhaftigkeit der gewaltsamen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen angeht“ (Danielzik 2012: 8). Mit den Anfängen des Kolonialismus wurden Völker in Rassen eingeteilt: die Kolonisierenden, also die Herrscher*innen und Besetzer*innen der Kolonie und die Kolonialisierten, die Einwohner*innen der Kolonie. Dabei wurde die Hautfarbe als Unterscheidungsmerkmal gewählt, indem biologisches Anderssein erklärt wurde. Das erklärt den relevanten Zusammenhang zum zeitgenössischem Rassismus.

Der Ursprung des Kolonialismus ist u. a. auf die Entdeckung Amerikas durch Christoph Kolumbus im Jahr 1492 zurückzuführen. Der Schiffsfahrer traf auf einer Reise, mit dem Ziel von den spanischen Kanaren nach Indien zu fahren, auf die Insel Hispaniola, die sich heute in Haiti und die Dominikanische Republik teilt. Die Schiffsbesatzung gründete eine Siedlung. Bald kam es zu gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen den spanischen Männern und den Einwohner*innen Hispaniolas. Kolumbus ließ daraufhin das Volk versklaven und nahm die reichen Goldminen des Landes nach und nach in Besitz (Kienesberger 2015: 30).

Die Jahre zwischen 1880 und 1918 gelten als Hoch-Zeit des Imperialismus und Kolonialismus (Schneider/Toyka-Seid 2018: o. S.). Militär-, industrie- und kapitalstarke Länder begannen, ärmere Gebiete, u. a. auf dem afrikanischen Kontinent zu erobern (Griesshaber 2017: o. S.). 1884 lud Otto von Bismarck als erster Reichskanzler des Deutschen Reiches zur ‚Kongo-Konferenz‘ in Berlin ein. Um Disharmonien unter den Kolonialmächten zu beenden und präventiv zu vermeiden, wurde der afrikanische

Kontinent aufgeteilt. Dabei wurden wahllos Ländergrenzen gesetzt, die nicht den ursprünglichen entsprachen. Das führte dazu, dass bis heute Völker mit denselben Kulturen grenzübergreifend leben (Eckert 2009: 6–7). „Der Kolonialbesitz erreichte 1914 seine größte Ausdehnung: er umfasste die Hälfte der Erdoberfläche mit mehr als einem Drittel der Weltbevölkerung“ (Griesshaber 2017: o. S.). Ziele der Kolonialmächte waren neben Machtausübung vor allem Profit durch Handel, Landwirtschaft und den Ressourcen, wie Bodenschätze, Nahrungsmittel sowie Arbeitskräfte. Als Anliegen wurde dargelegt, man wolle die afrikanische Bevölkerung zivilisieren. Dabei galt Europa als Maßstab der Zivilisation. „Die kolonialistischen Ziele wurden um 1900 gerechtfertigt durch die sozialdarwinistische Lehre von der Überlegenheit der weißen Rasse und ihrer Mission, Zivilisation, Gerechtigkeit, Ordnung und Wohlstand über die ganze Welt zu verbreiten“ (ebd.).

Die kolonialistische Darstellung oder Wahrnehmung von Afrikaner*innen oder People of Colour ist also eng verknüpft mit der heutigen Ideologie des Rassismus. Im Rassismus sowie im Kolonialismus wurden und werden Menschen rassifizierten Kategorien und Hierarchien zugeordnet. Durch den kolonialistischen Kontext sind die hierarchischen Stufen historisch festgelegt, die ‚weiße‘ bzw. europäische Gesellschaft steht als ehemalige Kolonialmacht über den kolonialisierten Afrikaner*innen. Rassismus ist also eine ‚weiße‘ Ideologie (Arndt/Ofuately-Alazard 2015: 37–43). Da sich, wie zuvor beschrieben, die größte kolonialistische Ausdehnung auf den Kontinent Afrika bezieht, soll der Fokus im Folgenden und vor allem in der späteren Inhaltsanalyse auf People of Colour mit afrikanischer Herkunft liegen.

2.3 Reproduktionen von Rassismen in zeitgenössischen deutschen Medien

Rassismus und insbesondere Alltagsrassismus können durch mediale Botschaften, also in Form von Bildern, Worten oder Sprache transportiert werden. Medial bedeutet in Filmen, Serien, Büchern, Zeitungen, Nachrichten, Sozialen Medien, Werbeanzeigen und weiteren Kanälen der Massenkommunikation (Marmer 2014: 26).

Wirkung und Folgen von Rassismus in den Medien kann durch den Begriff der Performativität erklärt werden. Dieser beschreibt den direkten Zusammenhang zwischen gesprochenen Worten und dem Handeln. „Performativität bezeichnet somit ein Sprechen, das das herstellt, was es bezeichnet, so dass das Gesprochene zur sozialen Tatsache wird“

(Çiçek et al. 2015: 150). Sprache ist immer Handeln, denn Sprache hängt mit einer historischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zusammen. Wird anti-rassistische Sprache abgelehnt, bedeutet dies zumeist auch eine Verleugnung des historischen Hintergrunds – wenn auch teils unbeabsichtigt oder unwissend. „Diese Verschiebung ermöglicht die Dethematisierung der historischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit rassistisch degradierender Unterscheidungsweisen [...]“ (Çiçek et al. 2015: 151). Rassismus wird häufig durch Othering-Prozesse, also die Konstruktion des Fremden reproduziert. In diesem Zusammenhang wird sich häufig an Stereotypen bedient, die entsprechende Vorurteile bilden und festigen können. Im Folgenden sollen verschiedene Theorien anhand des Otherings und der Stereotypisierung erklärt werden.

2.3.1 Stereotypisierung und Vorurteile

Marmer erklärt, Rassismus sei kein Stereotyp oder Vorurteil. „Stereotype und Vorurteile entstehen als Produkte der rassistischen Ideologie“ (Marmer 2014: 27). Zusätzlich ist zwischen Stereotyp und Vorurteil zu unterscheiden. „Vorurteile sind Antipathien, also negative Einstellungen gegenüber Außengruppen, und häufig aus den Normen einer Gruppe abgeleitet. Stereotype sind [...] auch Einstellungen, aber ohne den negativ-affektiven Charakter [...]“ (Roclawski 2001: 35). Vorurteile beruhen allerdings auf Stereotypen (Liebscher et al. 2010: 63–66). Bezüglich des Rassismus bedeutet das, wenn sich für mediale Botschaften an Stereotypen bedient wird, können sich bei Betrachter*innen Vorurteile bilden und festigen. Entstehen können Stereotype durch ein wiederholendes Reproduzieren der gleichen Bilder, aber auch durch ein Wissen, welches reproduzierende Menschen durch ihr soziales und kulturelles Umfeld in vergangener Zeit sowie ihrer Sozialisierung erlangt haben. Stereotype werden meist als Orientierungsfunktion genutzt, um Menschen und Dinge zur Vereinfachung zu kategorisieren (Thomas 2001: 14–19). „Stereotype sind Produkte der sozialen Kategorisierung, die ein zentraler kognitiver Prozess der Segmentierung und Organisation der sozialen Umwelt in Gruppen oder Kategorien sind“ (Roclawski 2001: 33). Stereotypisierung ist demnach als kognitive Eigenschaft aller Menschen und nicht zwangsläufig als problematisch zu sehen. Sofern Bilder der Massenmedien in der Gesellschaft verankerte Stereotype reproduzieren, können Vorurteile gebildet oder manifestiert werden. Da Vorurteile negativ behaftet sind, können diese zur Diskriminierung

von betroffenen Menschen der Stereotypisierung führen. „In der Umgangssprache versteht man unter Vorurteilen in der Regel eine unkorrekte und starre Beurteilung sozialer Sachverhalte und Objekte, die mit einer negativen Bewertung, wie Abwertung, Ablehnung und Diskriminierung, verbunden ist“ (Thomas 2001: 14).

Damit stellt sich die Frage, ob es durch die mediale Darstellung von People of Colour, insbesondere Afrikaner*innen zu einer Bildung und Verfestigung von Vorurteilen durch Reproduktionen von stereotypen Bildern kommen kann. Vorurteile können bspw. durch einen Mangel an länderspezifischen Differenzierungen entstehen (Arndt/Ofuatey-Alazard 2015: 204). Das bedeutet, dass einzelne Länder häufig und wiederholt nicht genannt werden oder als repräsentativ für einen ganzen Kontinent stehen. Selbst bei Nennung eines spezifischen Landes, kann ein bereits bestehendes Vorurteil gefestigt werden. Liebscher und Fritzsche erläutern, dass Bilder so stark verankert sein können, dass auch neue gegensätzliche Erfahrungen das Vorurteil festigen (Liebscher et al. 2010: 64). People of Colour werden als Teil der deutschen Gesellschaft damit nicht nur diskriminiert, ihre eigene Identität wird durch Vorurteile, aber auch durch Stereotype bedroht (Keuchel 2015: 60–63). Weiter beschreibt Keuchel, dass das Selbstwertgefühl dieser Menschen und dadurch ihre kognitiven Leistungen beeinträchtigt werden können. Vor allem geschieht dies durch den Versuch, das Stereotyp zu brechen. Die gesamte mentale Energie wird für diesen Versuch aufgewendet, wodurch Leistung in anderen Bereichen nicht mehr erbracht werden kann. Dieser Prozess wird auch ‚Stereotype Threat‘ genannt (Keuchel 2015: 60–63).

Afrika bzw. People of Colour können durch positive oder negative Bilder repräsentiert und diskriminiert werden. Marmer fasst dies in den beiden Begriffen ‚Afro-Pessimismus‘ und ‚Afro-Romantismus‘ zusammen (Marmer 2013: 27). Afro-Pessimismus „konstruiert Afrika als einen Ort der Unfähigkeit und des Elends [...]“ (ebd.). Afro-Romantismus hingegen beschreibt „[...] exotische, naturverbundene, von Zivilisation unberührte Menschen [...]“ (ebd.). Anhand dieser Repräsentationsmodi lassen sich Beispiele der Stereotypisierung bezüglich Reproduktionen von Rassismus beschreiben. Vor allem Krisen sowie Unruhen, Korruption, Krankheiten, Kindersterblichkeit und Armut werden als negativ behaftete Stereotype vermehrt genutzt, um Afrika oder afrikanische Menschen zu beschreiben (Arndt/Ofuatey-Alazard 2015: 204). Auch ein Hierarchieverhältnis oder ein Eindruck der

Abhängigkeit kann durch mediale Botschaften erzeugt werden (Marmer 2013: 28). Diese negativ behafteten Bilder sind dem Afro-Pessimismus zugeordnet, der ein negatives, von Elend geprägtes stereotypes Bild von Afrika und seinen Einwohner*innen schafft. Das Gegenstück, der Afro-Romantismus, erklärt sich u. a. durch die häufige Annahme des positiven Rassismus und den damit verbundenen Komplimenten gegenüber People of Colour, welche gesellschaftlich geformte Stereotype bedienen. Viele dieser Komplimente sind naturverbunden, emotional und beruhen auf einem individualpsychologischen Ansatz, der annimmt, „dass vom Fremden sowohl Faszination als auch Angst ausgehe“ (Mönte/Schiffer-Nasserie 2007: 22). Die ‚Angst‘ lässt sich dem Pessimismus, die ‚Faszination‘ hingegen dem Romantismus zuordnen. Die Angst vor dem Fremden kann durch den griechischen Begriff ‚Xenophobie‘ beschrieben werden. Er beruht darauf, dass jeder Mensch ab einem gewissen Alter eine natürliche Angst gegenüber ‚Fremdem‘ spürt, auch wenn dieses ‚Fremde‘ keinerlei Bedrohung aufweist (Oeser 2016: 15).

2.3.2 *Otherring-Prozess*

Otherring beschreibt einen Prozess, in dem eine Person oder eine Gruppe anhand einer vorgeschriebenen ‚Norm‘ als Opposition definiert wird (Harris/White 2013: o. S.). Der Begriff bezieht sich demnach auf sämtliche marginale Gruppen, die durch eine dominantere abgegrenzt wird. Die marginalen Gruppen schließen u. a. Homosexuelle, Frauen, Migrant*innen und People of Colour ein (Griffin 2017: o. S.). „Das Konzept des Otherring ist im Kontext der Postcolonial Studies entstanden [...]“ (Riegel 2016: 51). Otherring meint ein „Konstruktionsverfahren, in dem Machthabende (Kolonialmächte) ‚Andere zu Anderen‘ machen“ (Heisterkamp 2017: o. S.). Auch Riegel definiert den Begriff als „Konstruktion von Anderen“ (Riegel 2016: 52) durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Hinzu kommt, dass sich die hierarchische Abgrenzung zu Nutzen gemacht wird, um dieses Verhältnis zu legitimieren und aufrecht zu halten. Riegel geht aber noch weiter und behauptet, dass zeitgenössisches Otherring als postkoloniales Konzept aktuelle Ungleichheiten in Verteilung von Privilegien und sozialen Ressourcen legitimieren soll. Der als anders konstruierten Gruppe werden definierte Merkmale zugeschrieben, die ihre Zugehörigkeit zu der Gruppe bestätigen sollen (ebd.: 54). Wird das zeitgenössische Otherring diesbezüglich mit dem Kolonialismus verglichen, lassen sich Parallelen in der Legitimierung von Ungleichheiten sowie hierarchischen Stufen finden. Bezogen auf den

Rassismus bzw. die Konstruktion von Rassen bedeutet das, dass People of Colour anhand ihrer Hautfarbe bestimmte Merkmale zugeordnet werden, die sie als eine homogene Gruppe kategorisieren. Damit grenzt sich die Gruppe der Ankläger*innen von der ‚fremden‘ Gruppe der People of Colour ab. „Oft ist der Fremde ein Ausländer, aber er kann auch ein Einheimischer sein, abgesondert von der Masse derer, die als ‚normal‘ gelten“ (Matthes/Heinze 2004: 21). ‚Fremde‘ oder zu ‚Fremden gemachte‘ können auch Menschen mit deutscher Staatsbürgerschaft sein und werden durch das Othering diskriminiert, obwohl sie derselben Herkunft entstammen. Othering hat zumeist Diskriminierung der als ‚anders gekennzeichneten Gruppe‘ zur Folge (Griffin 2017: o. S.).

Marmer erklärt im Rahmen ihrer Schulbuchanalyse den Rassismus anhand von vier Grundsteinen, die sich dem Konzept des Otherings unterordnen und damit als Beispiel nennen lassen: „Hierarchie der Rassen, Anti-These, Geschichtslosigkeit, Modernitätsnarrativ“ (Marmer 2013: 27). *Hierarchie*, wie sie auch in Bezug auf Othering gemeint ist, beschreibt ein Herrschafts- und Dominanzverhältnis zwischen zwei zuvor konstruierten Gruppen. Das passiert zum Beispiel durch die Darstellung von People of Colour „[...]als ‚exotische Wilde‘ und als ein Teil der Tierwelt“ (ebd.: 28), was People of Colour unter die ‚weiße‘ Gesellschaft stellt. Zusätzlich findet sich häufig eine Zuschreibung der Opferrolle, bspw. bei Katastrophen sowie Krankheiten oder in Kriegen. Beides kann bei den Betrachter*innen Mitleid und dadurch ein Überlegenheitsgefühl hervorrufen. Die dargestellte Opferrolle, vor allem in Bezug auf entwicklungspolitische Arbeit und durch Hilfsorganisationen, erzeugt zusätzlich die Annahme einer Abhängigkeit der People of Colour von den (in der Regel europäischen) Betrachter*innen. Dadurch erklärt sich bereits der zweite Grundstein Marmers: die *Anti-These*. „‚Afrika‘ wird als das Gegenbild von Europa konstruiert mit dem Fokus auf Mängeln in Afrika. Auf diese Weise wird die Überlegenheit und ‚Zivilisiertheit‘ Europas manifestiert“ (ebd.). Anti-These bedeutet, dass Afrika als Gegenteil vom globalen Norden konstruiert wird. Während Europa als urbaner Kontinent gilt, wird Afrika eher ländlich dargestellt. Europäer*innen werden häufig als „aktiv, wohlhabend, gesund, gebildet, zivilisiert und entwickelt gezeichnet“ (ebd.: 29), Afrikaner*innen eher „passiv, arm, krank, ungebildet, primitiv und unterentwickelt“ (ebd.). Mit *Geschichtslosigkeit* meint Marmer, dass die Darstellung in deutschen Schulbüchern annehmen lässt, die Geschichte Afrikas beginne erst mit der Versklavung und dem

Kolonialismus. Oft wird auch die ‚Entdeckung‘ Afrikas durch die Europäer*innen als Beginn der afrikanischen Geschichte gekennzeichnet. Othering bedeutet diesbezüglich, dass angenommen wird, dass Europa zuerst entstand, sich früher entwickelte. Afrika wurde nach der ‚Entdeckung‘ der europäischen Gesellschaft als ‚neue Welt‘ beschrieben, auch wenn der Kontinent eine vergleichbar lange Geschichte vorzuweisen hat wie Europa. Dazu gehört auch das Bestehen einer ‚funktionierenden Gesellschaft‘, die bei der ‚Entdeckung‘ als nichtfunktionierend angesehen wurde, da sie nicht der europäischen Norm entsprach (Hall 2017: 155–166). Der Begriff *Modernitätsnarrativ* soll die Unterscheidung hinsichtlich Unterentwicklung und Entwicklung erklären. Während europäische Länder als „Vorbild für Wirtschaft, Staatsform, Bildung, Wissenschaft, Kultur und Lebensentwürfe“ (Marmer 2013: 30) gelten, werden u. a. Innovationen oder Technik nur selten in Zusammenhang mit Afrika gebracht.

Othering steht also für die Konstruktion des ‚Anderen‘, aber vor allem für die Abgrenzung von den zuvor definierten ‚Anderen‘ zur Legitimierung von Differenzen in Machtbeziehungen und Privilegien. Bezogen auf den Kolonialismus, welcher vergleichbare Ansätze bot, kann die Abgrenzung Ausgrenzung bedeuten und damit zur rassistischen Diskriminierung werden. In Verbindung mit der Konstruktion des ‚Anderen‘ steht immer auch die Konstruktion des ‚Wir‘. „Dabei ist die Definition des Anderen notwendig zur Definition des Eigenen, Prioren und Normalen.“ (Riegel 2016: 52). Im Othering ist also vor allem das Verhältnis zwischen dem ‚Eigenen‘ und ‚des Anderen‘ und die Definition beider Seiten zu betrachten.

Es lässt sich feststellen, dass das Othering und die Stereotypisierung eng miteinander verbunden sind und kaum unabhängig voneinander betrachtet werden können. People of Colour werden durch Othering-Prozesse als eine homogene Gruppe konstruiert, welche anhand eines stereotypen Rasters beschrieben wird. Diskriminierung können People of Colour dadurch erfahren, dass diese ausgegrenzt und Vorurteile gefestigt werden. So entsteht die Gefahr, dass sie selbst dem Stereotype Threat verfallen.

3 Methodik

Nachdem Rassismus und sein historischer Hintergrund erklärt wurden, soll überprüft werden, ob er in deutschen Medien reproduziert wird. Für diese Arbeit soll sich auf solche Medien fokussiert werden, die über einen längeren Zeitraum und nicht nur selektiv von der Hauptzielgruppe, den Grundschulkindern, genutzt werden. Deshalb werden Schulbücher als Gegenstand der Untersuchung verwendet.

3.1 Auswahl des Untersuchungsgegenstandes: Lesebücher der 4. Klasse

Als Studentin der Hochschule Merseburg ist es von besonderem Interesse, welche Bücher in der Hochschulstadt genutzt werden und ob sie Rassismen reproduzieren. Deswegen sollen exemplarisch zwei zeitgenössische Schulbücher aus der aktuellen Nutzung aller Merseburger Grundschulen betrachtet werden. Bereits bestehende Schulbuchanalysen beschäftigen sich häufig mit kolonial-historischen oder geografischen Themenbereichen und beziehen sich demnach auf Geschichts- oder Geographiebücher (Heisterkamp 2017; Mönter/Schiffer-Nasserie 2007; (Poenicke 2008). Forschungslücken finden sich im Bereich der Primarstufe bezüglich Lesebüchern des Deutschunterrichtes. Der Deutschunterricht, vor allem die dort zu erwerbende Lesekompetenz, bildet die Grundlage für weitere Unterrichtsfächer (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2017: 5), aber auch für außerschulische Lebensbereiche. Dadurch ergab sich die Entscheidung, Lesebücher des Deutschunterrichtes zur Analyse heranzuziehen. Da es in den ersten Klassen der Primarstufe darum geht, Grundlagen der Lesekompetenz zu erwerben, werden noch keine längeren Texte genutzt. Deswegen soll die 4. Klasse betrachtet werden. Zur Auswahl der Untersuchungsgegenstände wurde vorab eine Umfrage zur aktuellen Schulbuchnutzung durchgeführt. Merseburg verfügt über sieben städtische Grundschulen. Bei einer telefonischen Umfrage wurde erfragt, welche Lesebücher die Schulen im laufenden Schuljahr im Deutschunterricht der 4. Klasse verwenden. Zugelassen sind in der Kategorie „Deutsch (Lesen)“ zehn verschiedene Bücher. Durch die Umfrage konnte folgende Nutzungshäufigkeit festgestellt werden:

Titel	Verlag	Nutzungshäufigkeit
DEUTSCH (LESEN)		
Jo-Jo Lesebuch 4	Cornelsen	1
Flex und Flora Lesebuch 3/4	Diesterweg	0
Niko 4 Lesebuch	Klett	0
Zebra 4 Lesebuch	Klett	0
Bücherwurm Lesebuch 4	Klett	0
ABC der Tiere 4 Lesebuch	Mildenberger	1
Pustebume Das Lesebuch 4	Schroedel	1
Klick! Lesen – Teil 4 (FöS)	Volk und Wissen	0
LeseFreunde 4	Volk und Wissen	3
Karibu Lesebuch 4	Volk und Wissen	0
DEUTSCH/ SACHUNTERRICHT³		
Tinto 4 – Basisbuch Sprache und Lesen	Cornelsen	1

Tabelle 1: Nutzungshäufigkeit Lesebücher 4. Klasse in Merseburg (eigene Darstellung)

„LeseFreunde 4“ vom Verlag „Volk und Wissen“, der zum „Cornelsen“-Verlag gehört, ist demnach das meistgenutzte Buch in Merseburg und soll aufgrund dessen analysiert werden. Um ein weiteres Buch desselben Verlagshauses zu untersuchen, soll zusätzlich „Jo-Jo Lesebuch 4“ als Untersuchungsobjekt dienen.

3.2 (Qualitative) Inhaltsanalyse und Analyseverfahren

Als methodischer Ansatz zur Analyse der Schulbücher wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. „Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen [...]“ (Früh 2009: 25). Merten erklärt die Inhaltsanalyse anhand eines einfachen Kommunikationsmodells. Die Kommunikator*innen senden einen Inhalt an die Rezipient*innen. Der Inhalt wird durch den Kontext sowie das Umfeld der Rezipient*innen beeinflusst und verändert sich demnach (Merten 1995: 15). „Inhaltsanalyse ist eine Methode zur Erhebung sozialer Wirklichkeit, bei der von Merkmalen eines manifesten Textes auf Merkmale eines nichtmanifesten Kontextes geschlossen wird“ (ebd.). In dieser

³ Diese Kategorie wurde ergänzt, da eine der Schulen kein separates Lesebuch verwendet.

Arbeit sollen niedergeschriebene, d.h. manifeste Texte und Bilder aus ausgewählten Schulbüchern auf ihre Inhalte untersucht werden. Anschließend sollen Rückschlüsse auf nicht-manifeste Kontexte, d.h. den Gesamtzusammenhang der Inhalte (wie bspw. kolonial-historische Hintergründe oder Vorwissen der Rezipient*innen) gezogen werden. „Während die Diskription eine eindimensionale (univariate) Größe ist, stellt die Inferenz auf die soziale Wirklichkeit (den Kontext) eine mindestens zweidimensionale (bivariate) Größe dar“ (ebd.: 16). Während sich die quantitative Inhaltsanalyse auf „logisch oder physikalisch korrekt quantifizierbar[e]“ (ebd.: 107) Daten bezieht und somit eine rein syntaktische Beschreibung der Inhalte verfolgt, befasst sich die qualitative Inhaltsanalyse verstärkt mit Bedeutung und Intention der Texte. Angesichts der zu untersuchenden Thematik ist daher eine qualitative Vorgehensweise vorzuziehen. Dafür soll vorerst ein Kategorienschema, welches die qualitative Inhaltsanalyse bedingt, entwickelt werden (ebd.: 98). Die Kategorienbildung erfolgt deduktiv, d.h. ohne das zu untersuchende Material (die Schulbücher) zuvor näher gesichtet zu haben. Es werden hypothetische Kategorien formuliert, die auf das auszuwertende Material zu beziehen sind. Als strukturierendes Element dienen die verschiedenen zuvor beschriebenen rassismuskritischen Theorien und die rassistischen Reproduktionen. Die daraus entstandene Fragestellung „Werden People of Colour stereotypisiert oder durch Othering-Prozesse als ‚anders‘ konstruiert abgebildet und damit rassistische Bilder reproduziert?“ soll bei der Auswertung des Materials als Leitfrage dienen. Folgend ergeben sich daraus diese Kategorien:

Stereotypisierung

1. Kontinentale Verallgemeinerung
2. Afro-pessimistische Darstellung
 - a. Krankheiten
 - b. Kriege und Unruhen
 - c. Armut, Hunger und Durst
 - d. Mangel an Bildung
3. Afro-romantisierte Darstellung
 - a. Natürlich, ursprünglich, ländlich
 - b. Emotional statt rational
 - c. Talentierte im Tanzen und Laufen

Othering

1. Hierarchieverhältnis
2. Norm auf Seiten des globalen Nordens
3. Gegenbild zum globalen Norden

4 Diversität in der Schule: Konzepte sowie Einblicke in gesetzliche Rahmenbedingungen des Anti-Diskriminierungsbereiches

Welche Bedeutung Rassismus in bzw. für die Schule sowie die Schüler*innen hat, soll nachfolgend geklärt werden. Dabei soll zum einen überprüft werden, welche Rolle Diversität auf der gesetzlichen Ebene spielt, aber auch wie interkulturelles Lernen im Schulgesetz verankert ist, welche Anforderungen der aktuelle Lehrplan des Faches Deutsch stellt und wie entsprechende Schulbücher zur Zulassung freigegeben werden. Zunächst soll allerdings der Begriff ‚Diversität‘, insbesondere die ‚Diversitypädagogik‘ als Konzept der Anti-Diskriminierungs- und Anti-Rassismus-Arbeit, definiert werden.

4.1 Diversity und Pädagogik der Vielfalt

Diversität ist abgeleitet vom englischen Begriff ‚diversity‘, der häufig im deutschen Sprachgebrauch oder als Synonym für ‚Vielfalt‘ verwendet wird. Diversität geht von einer multikulturellen Gesellschaft aus, wie sie in Deutschland besteht, und erwartet die Kenntnis darüber. Sie beschreibt „gesellschaftliche Pluralität, [...] Heterogenität und Unterschiedlichkeit von Lebenslagen und Lebensentwürfen“ (Eggers 2015: 256). Das Ziel ist es, "vielfältige gesellschaftliche Positionierungen und ihre Effekte wahrnehmbar zu machen“ (ebd.). Demnach sollen Unterschiede nicht nur wahrgenommen, sondern auch Auswirkungen verstanden und damit mögliche Probleme und Diskriminierungen vermieden werden. Diversität kann in seiner Auswirkung aber auch als Bereicherung verstanden werden. Allgemein beschreiben Diversitätsansätze Vielfalt als positive Ressource, nicht als Belastung für die Gesellschaft. Eggers hebt hervor, dass „Differenzen zwischen Menschen als gesellschaftsstärkend zu betrachten [sind]“ (ebd.). Wiltzius, der den Diversitätsbegriff im Unternehmensbereich betrachtet, sieht ihn zwar in der Management-Ebene verankert, erklärt die Funktionalität aber nur anhand einer erlangten Diversity-Kompetenz *aller* Teammitglieder (Wiltzius 2011: 33). Für den Schulbereich kann das bedeuten, dass es nicht genügt, dass das Rektorat sowie die Verwaltungsebene der Schule

sich mit Vielfalt beschäftigen, sondern auch, dass Lehrende über eine Diversity-Kompetenz verfügen und diese weitergeben. Dadurch kann gewährleistet werden, Schüler*innen für das Thema zu sensibilisieren.

Das von Gaisch und Aichinger entwickelte ‚HEAD Wheel‘ (Higher Education Awareness for Diversity) erklärt Diversität in verschiedenen Kategorien. „Im HEAD Wheel vereinen sich der Fairness- und Antidiskriminierungsansatz (demografische Diversität), die Marktzutrittsperspektive (kognitive Diversität) und der Lern- und Effektivitätsansatz (fachliche, funktionale und institutionelle Diversität)“ (Gaisch/Aichinger 2016: 4–5). Die Ansätze der Kompetenzentwicklung und Lernorientierung können demnach präventive Maßnahmen in der Diversitätsarbeit leisten, so dass die Funktion des Antidiskriminierungsansatzes möglicherweise überflüssig wird. Auch wenn der Begriff der Diversität oft in Industrie und Wirtschaft verankert ist, spielt er auch eine wichtige Rolle in der Pädagogik. Hier wird Diversität als ‚Pädagogik der Vielfalt‘ oder ‚Diversitypädagogik‘ beschrieben und lässt sich den pädagogischen Konzepten gegen Diskriminierung zuordnen. „Diversity-Ansätze in der Pädagogik entwickeln sich in Deutschland als kritische Weiterentwicklung von antirassistischen und interkulturellen Ansätzen“ (Liebscher et al. 2010: 96). Interkulturelle Pädagogik setzt sich mit kulturellen Differenzen und den damit einhergehenden Konflikten auseinander. Es wird über ‚fremde‘ Kulturen gesprochen, für Vielfalt sensibilisiert und auf diese Weise ein Abbau von Vorurteilen erwartet. Interkulturell bedeutet kein einseitiges, sondern ein voneinander lernen. Demnach verfolgt die interkulturelle Pädagogik inklusive Ansätze. People of Colour sollen bspw. nicht nur integriert und an bestehende Strukturen angepasst werden. Es geht auch darum, die Kulturen der aufeinandertreffenden Gruppen zu mischen und somit neue Strukturen zu kreieren. (ebd.: 82–83). Antirassistische Pädagogik fokussiert sich ebenso auf kulturelle Differenzen, arbeitet aber gezielt gegen Diskriminierung und ist in der politischen Bildungsarbeit verankert (ebd.: 84–85). Zusätzlich bedient sich Diversitypädagogik auch dem Konzept der Inklusion. Inklusionspädagogik beschreibt Liebscher als „allgemein-pädagogischen Ansatz gegen Marginalisierung“ (ebd.: 93), der sich größtenteils auf die Behindertenpädagogik bezieht. Die Pädagogik der Vielfalt hingegen betrachtet verschiedene gesellschaftliche Merkmale, die Anlass für Diskriminierung sein können. „Vielfalt bzw. Diversity schließen demnach z.B. Ethnizität, Nationalität, soziale Klasse und

Status, Alter, Sprache, Geschlecht, Gesundheit, Behinderung oder Regionalität mit ein" (ebd.: 82–100). In der Diversitypädagogik werden alle Individuen vermischt und ihre Vielfalt als Qualität beschrieben. Ziel der Diversitypädagogik ist es, die „[...] eigene soziale Position in der Gesellschaft zu reflektieren, andere Sichtweisen zu verstehen und nachvollziehen zu lernen, Vielfalt wertzuschätzen und für den Abbau von Ausschluss und Diskriminierung einzutreten“ (ebd.: 97).

4.2 Schulgesetz Sachsen-Anhalt (SchulG LSA)

Da nachfolgend Schulbücher aus Sachsen-Anhalt den Untersuchungsgegenstand bilden, sollen mit einer Betrachtung des sachsen-anhaltischen Schulgesetzes die Rahmenbedingungen beleuchtet werden: Inwieweit ist Diversität gesetzlich verankert? Dahingehend lassen sich bereits in §1 ‚Erziehungs- und Bildungsauftrag‘ entsprechende Verbindungen finden. Danach ist jede Schule angehalten, Schüler*innen

„[...] Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln, welche die Gleichachtung und Gleichberechtigung der Menschen unabhängig von [...] ihrer Abstammung, [...] ihrer Sprache, ihrer Heimat und Herkunft, ihrem Glauben, ihren religiösen oder politischen Anschauungen fördern, und über Möglichkeiten des Abbaus von Diskriminierungen und Benachteiligungen aufzuklären.“ (Land Sachsen-Anhalt: §1 Abs. 6)

Das bedeutet, dass ausnahmslos alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft das Recht auf Gleichbehandlung haben, aber auch vermieden werden muss, dass Diskriminierung stattfindet. Was Diskriminierung oder Benachteiligung beinhaltet, wird nicht weiter aufgeführt. Zudem ist die Schule verpflichtet, Schüler*innen „[...] zu Toleranz gegenüber kultureller Vielfalt und zur Völkerverständigung zu erziehen [...]“ (ebd.: §1 Abs. 8). Dieser Absatz geht von einer kulturellen Vielfalt aus und fordert den Erwerb einer Diversity-Kompetenz. Diese hier geforderten Kompetenzen lassen sich mit den Werten und Fähigkeiten der Kompetenzentwicklung und Lernorientierung des zuvor beschriebenen ‚Head Wheels‘ vergleichen. Das SchulG LSA geht allerdings nicht auf die Effekte der Diversität ein – also die positiven Auswirkungen sowie ein inklusives Arbeiten durch Multikulturalität. Es wird lediglich von der Kenntnis über Diversität gesprochen. §4 legt die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Grundschule fest und setzt u. a. den Erwerb elementarer Kenntnisse und Fähigkeiten für den weiteren Schulverlauf voraus

(ebd.: §4 Abs. 1). „Bei der Unterrichtsgestaltung sind die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen kognitiven, sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklungen zu beachten“ (ebd.). Die Grundschule stellt also die Basis der späteren sekundären Ausbildung dar. Das Schulgesetz wird hier entwicklungspsychologischen Annahmen gerecht, dass sich Kinder in ihren Entwicklungsstadien unterscheiden und fordert einen individuellen Umgang damit.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Das Land Sachsen-Anhalt beschäftigt sich im Rahmen des Schulgesetzes mit der vorhandenen Diversität der Gesellschaft. Es fordert Toleranz und Gleichbehandlung. Gleichzeitig richtet sich der Fokus aber auch auf den Abbau von Diskriminierung. Allerdings wird der Begriff der Diskriminierung nicht weiter differenziert, so dass nicht deutlich wird, ob von sexistischer, ethnischer oder physischer Diskriminierung die Rede ist.

4.3 Schulbuchzulassung in Sachsen-Anhalt

Das SchulG LSA besagt, dass Schulbücher nur dann genutzt werden dürfen, wenn sie von der obersten Schulbehörde zugelassen wurden (ebd.: §10 Abs. 1). „Das Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) führt im Auftrag des Bildungsministeriums die Prüfung und Zulassung von Schulbüchern für das Land Sachsen-Anhalt durch“ (Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt 2018: o. S.). Das gilt sowohl für die Primarstufe, also für Schulbücher der Grundschule, als auch für die Sekundarstufe. Für die Sekundarstufe II gibt es keine Zulassungsbeschränkung (ebd.). „Für eine Zulassung müssen die Schulbuchverlage einen Antrag gemäß den Anforderungen des Runderlasses stellen“ (ebd.). Der Runderlass fordert eine Themenausrichtung sowie Orientierung der Schulbücher an den Lehrplänen des Landes Sachsen-Anhalt (Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt 2013: Abs. 1). Konkrete Anforderungen und Kriterien für die Schulbuchzulassung finden sich in Absatz 6. Hier heißt es, Schulbücher seien nur zu verwenden,

„[...] wenn sie [...] im Sinne von Artikel 3 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland in Text und Bild, insbesondere der Gleichachtung und Gleichstellung der Geschlechter gerecht werden und frei sind von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierungen, auch in Bezug auf einzelne Bevölkerungsgruppen sowie andere Länder, Kulturen und Religionen [...]“ (ebd.: Abs. 6b)

An dieser Stelle ist also klar geregelt und gefordert, dass Schulbücher nur dann zur Zulassung freigegeben werden dürfen, wenn sie Diskriminierung vermeiden, sie keine Stereotype beinhalten, Vorurteile hervorrufen oder stärken. Außerdem wird der Fokus auf People of Colour gelegt, was für die Analyse dieser Arbeit besonders relevant ist.

4.4 Lehrplan Deutschunterricht 4. Klasse in Sachsen-Anhalt

Das Schulgesetz schreibt den Schulen Selbstständigkeit und Eigenverantwortung bezüglich der „Planung und Durchführung des Unterrichts, in der Festlegung pädagogischer Konzepte und Grundsätze im Rahmen dieses Gesetzes, in der Erziehung und in der Verwaltung“ (Land Sachsen-Anhalt 2009: §24 Abs. 1) zu. Für den Unterricht werden vom Bildungsministerium des Landes Sachsen-Anhalt u. a. Lehrpläne vorgegeben, um die nach §1 geforderte Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages sicherzustellen (ebd.: §10 Abs. 1). Bezogen auf die Thematik der Analyse sollen Anforderungen des Lehrplanes für die 4. Klasse im Deutschunterricht betrachtet werden. Als zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts in der gesamten Primarstufe wird die Entwicklung von Sprachkompetenz beschrieben. Sprachkompetenz soll die Fähigkeit der „zwischenmenschlichen Verständigung, zur Erschließung und Aneignung von realer und fiktiver Welt, zur Entwicklung von Vorstellungen sowie zum Nachdenken über sich selbst [...]“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2017: 5) ermöglichen. Außerdem fungiert der Deutschunterricht als Basis für weitere Schulfächer (ebd.). Die Sprachkompetenz bezieht sich auch auf eine inhaltliche Ebene. „Bis zum Ende des 4. Schuljahrganges sind folgende prozessbezogene Kompetenzen zu entwickeln: Kommunizieren, Reflektieren, Vorstellungen bilden“ (ebd.). Die Kinder sollen nicht nur lernen, einen Text zu lesen, sondern auch ihn zu verstehen und sich damit zu beschäftigen. Sie sollen befähigt werden, Zusammenhänge zu erkennen. Dazu werden Teilkompetenzen formuliert, die dazu dienen, Umgang mit Texten und anderen Medien zu erlernen. Diese beinhalten diverse Techniken und Verfahren, um Texte verschiedener Genre zu erfassen, zu verstehen und wiederzugeben (ebd.: 10–12). Im Rahmen der Sprachkompetenz sollen die Kinder sowohl Schreib-, als auch Lesekompetenz erwerben. Neben dem Umgang mit verschiedenen Genre sollen Schüler*innen zusätzlich unterschiedliche Qualitäten des Lesens erkennen – zum einen als Wissens- und Informationsquelle bspw. bei Sachtexten und zum anderen als

Genuss bspw. bei Gedichten (ebd.: 18). Der Lehrplan lässt die Auswahl der Texte folglich inhaltlich weitgehend offen, verlangt aber eine Abdeckung verschiedener Genre.

5 Schulbuchanalyse am Beispiel von ‚Jo-Jo Lesebuch 4‘ und ‚Lese Freunde 4‘

In einer rassismuskritischen Schulbuchanalyse soll geprüft werden, ob die Anforderungen, die das LSA sowie das LISA stellen, erfüllt werden. Dazu werden exemplarisch die zugelassenen Lesebücher ‚Lese Freunde 4‘ sowie ‚Jo-Jo 4‘ betrachtet. Als meistgenutztes Buch steht ‚Lese Freunde 4‘ im Mittelpunkt der Untersuchung. Es ist 2010 im Cornelsen Verlag, Berlin bzw. bei Volk und Wissen, Berlin erschienen. Herausgeberin ist Irene Hoppe, in Zusammenarbeit mit Marion Grutzmann, Alexandra Ritter und Michael Ritter. Als zweites Lesebuch des Cornelsen Verlages wird ‚Jo-Jo 4‘ zur Untersuchung herangezogen. Es erschien bereits 2004 und wurde von Erna Dransfeld, Friedrich Dransfeld, Annett Marchand, Horst Schaub, Gudrun Schulz, Martin Wörner sowie der Cornelsen Redaktion Primarstufe erarbeitet. In beiden Büchern soll die Darstellung von People of Colour auf Stereotype und Othering anhand des zuvor erstellten Kategorienschemas überprüft werden. Zusätzlich wird vorab untersucht, ob die multikulturelle Gesellschaft Deutschlands unabhängig von diesen globalen Geschichten ausreichend differenziert dargestellt wird. Mit globalen Geschichten sind diejenigen gemeint, in denen es um weit entfernte, nicht westliche Länder geht. Wie bereits behandelt, soll aufgrund des kolonialistischen Hintergrunds der Fokus auf Bilder und Texte mit afrikanischem Bezug gelegt werden.

5.1 Wird die bestehende multikulturelle Gesellschaft widergespiegelt?

In beiden Büchern lassen sich globale Themen, die entsprechend People of Colour abbilden, finden. Es sind acht Geschichten in ‚Lese Freunde 4‘ und sieben in ‚Jo-Jo 4‘. Wie werden People of Colour außerhalb dieser Geschichten dargestellt? Wie zu Beginn festgestellt, haben 22,5 % der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund. Unter den Kindern zwischen 5 und 9 Jahren sind es sogar 36,8 %. Aus diesem Grund sollen die beiden zu analysierenden Schulbücher auf Diversität, was eine Widerspiegelung der deutschen Gesellschaft bedeutet, untersucht werden.

Nach erster Überprüfung der Lesebücher lässt sich feststellen, dass People of Colour zwar abgebildet werden, allerdings nicht in einem diversitätsbewussten Kontext. People of

Colour tauchen überwiegend an Stellen auf, an denen konkret über andere, meist weitentfernte Länder gesprochen wird. ‚Lese Freunde 4‘ erzählt bspw. von Schulkindern in Südafrika (Grutzmann et al. 2010: 14), einem Kind aus Guinea-Bissau (ebd.: 42) und Menschen aus Ghana (ebd.: 123). ‚Jo-Jo 4‘ beinhaltet Texte über eine kamerunische Frau (Moeyaert 2004: 22–25) und Kindern aus Mosambik (Kindermissionswerk "Die Sternsinger" 2004: 31). Beiträge, die nicht in anderen Ländern spielen oder sogar eine deutsche Geschichte erzählen, zeigen keinerlei People of Colour. Vereinzelt sind Gruppenkonstellationen gezeigt, in denen keine Person of Colour zu finden ist. Bspw. beschäftigt sich eine Seite mit dem Abschied der 4. Klasse. Auf dem Klassenfoto (Abb. 1) sind lediglich ‚weiße‘ Kinder zu sehen (Grutzmann et al. 2010: 192).



Abb. 1: Abschied (Grutzmann et al. 2010: 192)

Der Mangel an Vielfalt in den Lesebüchern lässt annehmen, dass People of Colour nur in fernen Ländern, aber eben nicht in der eigenen Gesellschaft leben. Die 22,5 % der Menschen mit Migrationshintergrund werden folglich nicht entsprechend realer gesellschaftlicher Gegebenheiten wiedergegeben. Die folgenden Fragestellungen sollen die Art der Darstellung von People of Colour genauer betrachten.

5.2 Inwiefern werden People of Colour stereotypisiert dargestellt?

Für eine Untersuchung der Schulbücher auf Stereotypisierung von People of Colour sollen die Texte sowie Bilder auf drei Hauptmerkmale untersucht werden: Kontinentale Verallgemeinerung, afro-pessimistische Darstellung und afro-romantisierte Darstellung.

Kontinentale Verallgemeinerung

Die Geschichten, in denen People of Colour dargestellt werden, sollten nicht repräsentativ für ein ganzes Land oder einen gesamten Kontinent stehen. Die Analyse ergab, dass in beiden Schulbüchern je drei Geschichten kontinental verallgemeinern. ‚Lese Freunde 4‘ nutzt wesentlich differenziertere Texte. Ein Beispiel dafür ist der Text ‚Der Baobab, der älteste Baum der Welt‘. Positiv fällt auf, dass das Land, von dem die Geschichte erzählt, benannt wird (Burkina Faso), aber auch der Name des Erzählers (Steven Yameogo) (Yameogo 2010: 142). „Steven aus Burkina Faso, hat diesen Text extra für Kinder in Deutschland geschrieben, um von seinem Land zu erzählen“ (ebd.). Der Schlusssatz

beschreibt den Baum und damit die Erzählung dann allerdings doch repräsentativ für den Kontinent Afrika: „Am tollsten sieht er in der untergehenden Sonne aus, riesig, schwarz und gefährlich. So richtig afrikanisch“ (ebd.). Ähnlich verhält es sich im Text ‚Träume – von einer besseren Zukunft‘, einer Geschichte über den 11-Jährigen Paulino aus Contuboel in Guinea-Bissau. Es wird nicht nur das Heimatland, sondern auch der Ort benannt (Schnippenkoetter 2010: 42). Trotzdem wird für die Kinder aus Guinea-Bissau ‚afrikanisch‘ als beschreibendes Adjektiv verwendet, was für den Kontext des Textes irrelevant scheint.

„Der Tag eines afrikanischen Kindes in Guinea-Bissau [...]“ (ebd.). Um zu erklären, dass Guinea-Bissau in Afrika liegt, könnte der Satz so heißen: ‚Der Tag eines Kindes in Guinea-Bissau, einem Land in Afrika.‘ Damit wäre gewährleistet, dass Kinder aus Guinea-Bissau von Kindern aus anderen afrikanischen Ländern unterschieden werden. Die dritte Geschichte verallgemeinert kontinental nur durch stereotype Bilder



Abb. 2: Wassertropfen (Grutzmann et al. 2010: 141)

Afrikas. ‚Wassertropfen‘ handelt von Frauen aus einem Dorf, die jeden Tag Wasser in Tonkrügen auf ihrem Kopf tragen. Der genaue Ort des Geschehens wird nicht benannt (Grutzmann et al. 2010: 141). Da die Zeichnungen eine Frau in buntem Gewand in einer trockenen, sandigen Landschaft zeigen, ist stereotypisiert



Abb. 3: Wassertropfen (Grutzmann et al. 2010: 141)

anzunehmen, dass es sich um ein Land in Afrika handeln soll (Abb. 2; Abb. 3). In jedem Fall besteht die Annahme, dass Betrachter*innen durch diese stereotypischen Bilder von einer Geschichte über Afrika ausgehen. Zusammengefasst wird in dem Lesebuch ‚Lese Freunde 4‘ nur bedingt kontinental verallgemeinert. Das Buch arbeitet bereits weitestgehend differenziert.

‚Jo-Jo Lesebuch 4‘ weist hingegen durchaus kritischere Texte auf. Die Geschichte ‚Sag mir wie ist Afrika‘ unter der Rubrik ‚Wie wir leben‘ verallgemeinert bereits im Titel des Textes. Die Geschichte ist die Erzählung eines Großvaters, basierend auf der Frage seines Enkelsohnes, wie ‚Afrika‘ ist (Sellier 2004: 20–21). An keiner Stelle des Textes wird erläutert, von welchem Land gesprochen wird. So steht die Erzählung stellvertretend für alle Länder des Kontinents Afrika. Sie berichtet von Wassermangel, Trockenheit, dem Ausbleiben der Regenzeit. Zu Beginn der Geschichte wird auf die Vielfalt Afrikas hingewiesen –

metaphorisch in Form von Farben: „Afrika, kleiner Chaka, hat alle Farben, die das Leben kennt“ (ebd.: 20). Da allerdings im fortlaufenden Text nicht weiter abgestuft wird, scheitert der Versuch einer differenzierten Darstellung. Die Geschichte ‚Afrika hinter dem Zaun‘ (Moeyaert 2004: 22–25) arbeitet bereits im Titel mit einer kontinentalen Verallgemeinerung, obwohl im Verlauf des Textes deutlich wird, dass es um eine Frau aus Kamerun geht. Der Titel lässt die Geschichte Kamerunerin repräsentativ für den gesamten Kontinent wirken. Genauer gesagt, soll das Leben der Frau, das sich in der Geschichte größtenteils in ihrem Garten ‚hinter dem Zaun‘ abspielt, Afrika darstellen. ‚Schwarz-weiß-braun‘ handelt von einem Child of Colour, welches von seinen Erfahrungen bezüglich seiner Hautfarbe auf dem Kontinent Afrika und in Deutschland berichtet (Sabah 2004: 28). Um welches Land in Afrika es sich handelt, erfahren Leser*innen nicht, allerdings wird das europäische Land ‚Deutschland‘ benannt. Das Kind erzählt, dass sie in Afrika als ‚weiß‘ gesehen, in Deutschland allerdings als Ausländerin wahrgenommen wird (ebd.). Das lässt vermuten, dass die Benennung des afrikanischen Landes irrelevant ist, wohingegen es relevant erscheint, um welches europäische Land es sich handelt.

Afro-pessimistische Darstellung

Bei der afro-pessimistischen Darstellung von People of Colour und Afrika fällt auf, dass größtenteils Stereotype aus der Kategorie ‚Armut, Hunger, Durst‘ bedient werden. Positiv fällt auf, dass keiner der Texte der Kategorie ‚Krankheiten‘ zugeordnet werden kann.

Bezüglich der Kategorie ‚Kriege und Unruhen‘ lassen sich in beiden Büchern Ansätze von Stereotypisierungen finden. Ein Beispiel könnte ein Text über Kinderrechte und den Weltkindertag in ‚Jo-Jo 4‘ darstellen. Hier heißt es „[...] Millionen Kinder leben in Ländern, in denen Krieg herrscht“ (Salzen von 2004: 33). Ein voranstehender Satz macht deutlich, dass es um Kinder weltweit geht. Hier wird also kein Fokus auf People of Colour oder Afrikaner*innen gelegt. Demnach ist dieser Text nicht als afro-pessimistisch zu sehen. ‚Eine Kiste voll Hoffnung‘ in ‚Lese Freunde 4‘ stellt ebenso fest, dass in einigen Ländern der Welt Krieg und Gewalt herrscht (Grutzmann et al. 2010: 13). Hier wird allerdings eine direkte Verbindung zu People of Colour hergestellt, da ein

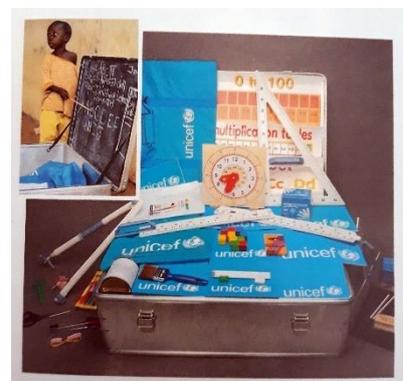


Abb. 4: Eine Kiste voller Hoffnung (Grutzmann et. al. 2010: 13)

Foto (Abb. 4) ein Child of Colour abbildet. Auch die Tatsache, dass es im Text um ein Projekt des Kinderhilfswerkes UNICEF geht, lässt vermuten, dass hier nicht deutsche oder europäische Kinder gemeint sind.

Häufiger wird das stereotypische Merkmal ‚*mangelnde Bildung*‘ bedient. Bspw. im zuletzt beschriebenen Text ‚Eine Kiste voll Hoffnung‘. Dieser beschreibt, dass durch die eben benannten Unruhen, aber auch durch Naturkatastrophen Schulen zerstört werden oder Arbeitsmaterialien fehlen (ebd.). Durch den inhaltlichen Bezug zu einer Hilfsorganisation sowie das Foto wird transportiert, dass es nicht deutschen Kindern an Bildung mangelt, sondern Children of Colour. Eine Wiederholung des Stereotypes findet sich im selben Buch im Text ‚Träume – von einer besseren Zukunft‘. Wie bereits festgestellt, wird hier ein Fokus daraufgelegt, dass die Kinder ‚afrikanisch‘ sind. Weiterhin beschreibt der Text, dass nicht alle Familien in Guinea-Bissau Geld für Schulgebühren aufbringen können. „Wenn sich die Eltern einen Schulbesuch nicht leisten können, helfen die Jungen ihren Vätern auf dem Feld [...]“ (Schnippenkoetter 2010: 42). Die Kinder müssen also arbeiten und können nicht oder erst nach der Arbeit am Morgen zum Unterricht gehen. Diese Aussage verhält sich afro-pessimistisch, da sie sich zum einen auf Afrika bezieht und zum anderen negativ konnotiert ist und Mitleid erzeugen soll. Obwohl es um Schulangelegenheiten geht, wird in den Texten ‚Schulnachrichten aus aller Welt‘ keiner Person of Colour ein Bildungsmangel unterstellt.

Trotzdem bedient die Darstellung des darin einzig aufgeführten afrikanischen Lands Südafrika ansatzweise ein stereotypisches Bild, das sich der Kategorie ‚*Armut, Hunger, Durst*‘ unterordnen lässt. Der Text beschreibt einen langen Schulweg (Grutzmann et al. 2010: 14). Durch entsprechendes Vorwissen kann vermutet werden, dass sich die Eltern der Kinder entweder keinen Schultransport leisten können, es eine entsprechende Infrastruktur dafür nicht gibt oder zu wenig Schulen zur Verfügung stehen. Im Text über die Kinder aus Guinea-Bissau wird gezielter davon gesprochen, dass viele Familien zu arm sind, um ihren Kindern einen Schulbesuch finanzieren zu können. Die Armut wird aber noch expliziter beschrieben. „Viele Kinder leben in einfachen Bambushütten, ohne Strom und fließendes Wasser. Weil sie so arm sind, essen sie meist nur Gerichte aus Reis, Hirse oder Mais“ (Schnippenkoetter 2010: 42). Aufgrund der bereits festgestellten kontinentalen Verallgemeinerung, besteht die Gefahr, dass dieses afro-pessimistische Stereotyp, sich zu einem Vorurteil entwickelt. Der Text ‚Wassertropfen‘ bedient ebenfalls das Stereotyp von

Armut und vor allem Durst. Die Frauen in der Geschichte scheinen abhängig von einer weitentfernten Quelle und dem dort geholten Wasser zu sein (Grutzmann et al. 2010: 141). Dies stellt ein Indiz für Armut dar und ist somit auch dem Afro-Pessimismus zu zuordnen.

Ein weiterer Blick in das Lesebuch ‚Jo-Jo 4‘ zeigt, dass sich auch hier afro-pessimistische Darstellungen von People of Colour finden. Der Text zum Weltkindertag erklärt Armut als weltweites Problem, auch in Deutschland. „Selbst in Deutschland leben noch immer eine Million Kinder in Armut“ (Salzen von 2004: 33). Der Beitrag dient somit als positives Beispiel, um zu vermeiden, dass Armut nur in Verbindung mit Afrika gebracht wird. ‚Sag mir, wie ist Afrika‘ hingegen bedient ein Bild eines armen Afrikas. Dieser Text handelt von der Regenzeit. Dadurch beschreibt er auch die Trockenheit und Hitze vor der Regenzeit sowie den Mangel an Wasser und die dadurch resultierende Abhängigkeit vom Regen (Sellier 2004: 21). Besonders elendig und arm werden die mosambikanischen Kinder in ‚Leben vom Müll‘ dargestellt. Dieser Text handelt von Kindern, die Müllabfälle durchsuchen, um wertvolle Funde zu verkaufen. Es wird deutlich, dass ihre Familien auf die Kinderarbeit und die auf diesem Weg erwirtschafteten finanziellen Mittel angewiesen sind. „Viel Geld bringt das nicht. Aber es reicht gerade zum Kauf von Hirse“ (Kindermissionswerk "Die Sternsinger" 2004: 31). Auch das abgebildete Foto (Abb. 5) zum Text stellt ein elendiges Bild dar. Die Kinder schauen ernst, erschöpft und etwas traurig aus während sie zwischen Müllbergen sitzen. Das Foto erzeugt Mitleid.



Abb. 5: *Leben vom Müll*
(Kindermissionswerk "Die Sternsinger"
2004: 31)

Afro-romantisierte Darstellung

Die Darstellung von People of Colour bzw. Afrikaner*innen kann auch afro-romantisierend sein. Was in keiner der Geschichten auftaucht, ist das Stereotype aus der Kategorie ‚talentiert im Tanzen und Laufen‘.

Allerdings werden afrikanische People of Colour in einigen Geschichten häufig ‚emotional statt rational‘ abgebildet. ‚Jo-Jo 4‘ nutzt dieses Stereotyp in drei der Geschichten. Als Beispiel kann die kamerunische Frau im Text ‚Afrika hinter dem Zaun‘ dienen. Nachdem die Frau aufwendig den Schuppen in ihrem Garten abgerissen und anstelle dessen eine

Lehmhütte gebaut hat, kommt sie mit dem Nachbarskind in ein Gespräch. Die kamerunische Frau erzählt, dass ihre Großmutter in ihrem Heimatland in genau so einem Haus wohnen würde. „[...] ich will ab und zu hier sitzen. Wenn ich das Haus satt habe. Wenn ich mein Land vermisse. Denn manchmal habe ich Heimweh nach meinem Land“ (Moeyaert 2004: 25). Die Frau und damit auch der Text wirken u. a. dadurch sehr emotionalisierend. ‚Sag mir, wie ist Afrika‘ emotionalisiert Worte durch metaphorische Bilder. „Es regnet, kleiner Chaka, es regnet! Und in der Wildnis dampft der Erdboden vor Freude“ (Sellier 2004: 21). Auch wenn die Geschichte vom großen Kapokbaum in Brasilien spielt, zeigt sie doch *People of Colour* und soll mit in die Analyse aufgenommen werden. Sie handelt von zwei Männern, die den Regenwald betreten, um einen Kapokbaum zu fällen. Einer der Männer schläft vor seiner Arbeit im Wald ein, und viele Tiere sowie ein Stammeskind der Yanoamami-Indianer flüstern ihm während er schläft Gründe in sein Ohr, weshalb der Baum und der Regenwald nicht zerstört werden dürfen. Als der Mann erwacht, entscheidet er, den Baum nicht zu fällen (Cherry 2004: 38–41). Er erfüllt seine Aufgabe nicht, sondern handelt emotional.

In ‚Lese Freunde 4‘ lassen sich weitere Beispiele für stereotypisierte, emotionale *People of Colour* finden. Die Geschichte ‚Wassertropfen‘ erscheint diesbezüglich besonders romantisiert. Eine Frau zerbricht einen Krug, und sie flickt ihn notdürftig mit einem Tuch. Das Gefäß ist undicht, weshalb sie in den Tagen danach viel Wasser verliert. Die Geschichte bekommt allerdings eine positive Konnotation: Das aus dem Krug tropfende Wasser macht den Boden fruchtbar, entlang des Wegs wachsen plötzlich Blumen. Ein Bild (Abb. 3) zeigt eine Vielzahl an bunten Blumen in einer trocken und sandig dargestellten Gegend (Grutzmann et al. 2010: 141). Trotz des negativen Ereignisses nimmt die Geschichte also ein positives und emotionales Ende. Sie beinhaltet eine afro-pessimistische, aber im gesamten Kontext eher eine afro-romantisierte Darstellung der *People of Colour*. Kritisch zu sehen ist, dass der mangelnde Zugang zu Trinkwasser, romantisiert dargestellt, weniger problematisch und damit realitätsfern wirkt. Ein Blick auf den Text über den Baobab zeigt ein Beispiel für spirituelle Emotionalität bei der Darstellung von *People of Colour*. „Auf unserer Farm steht einer, der ist 600 Jahre alt [...]. Und natürlich sagen sie: Das ist ein Geist. Nachts kann er umhergehen, das kann man hören, wenn man in der Hütte schläft“

(Yameogo 2010: 142). Die Geschichte erzählt als von einer Art Aberglaube, welcher emotional einzuordnen ist, da er nicht auf wissenschaftlichen Tatsachen beruht. Der abergläubische Gedanke lässt sich auch auf eine Ursprünglichkeit zurückführen, die in der Kategorie ‚natürlich, ursprünglich, ländlich‘ untersucht wurde.

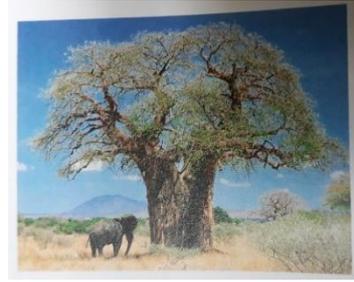


Abb. 6: Der Baobab, der älteste Baum der Welt (Yameogo 2010: 142)

Burkina Faso, aufgrund der kontinentalen Verallgemeinerung aber auch Afrika, werden in diesem Text sehr natürlich dargestellt. Zum einen, da es um einen Baum geht, aber auch, wie Einzelteile des Baumes auf natürliche Art und Weise zu Nahrung verarbeitet werden. Außerdem stellen die Bilder das Land bzw. den Kontinent besonders ländlich dar. Auf einem Foto (Abb. 6) sieht man den Baobab Baum, darunter einen Elefanten in einer



Abb. 7: Der Baobab, der älteste Baum der Welt (Yameogo 2010: 142)

trockenen, natürlichen, unberührten Gegend. Die zweite Abbildung (Abb. 7) ist eine Zeichnung, vermutlich von einem Kind gemalt. Darauf ist eine Frau mit ihrem Kind auf dem Rücken an einem ländlichen Ort zu sehen (ebd.). Das Gesamtbild der Geschichte lässt also annehmen, dass der Baum in ländlichen, natürlichen, aber auch ursprünglichen Gegenden Burkina Fasos zu finden ist, die repräsentativ für Afrika stehen sollen. Auch die zuvor beschriebene Geschichte ‚Wassertropfen‘ nutzt ein ländliches, natürliches Bild und stereotypisiert People of Colour sowie Afrika. Abbildung 3 zeigt eine einfache, weitläufige Umgebung, zusätzlich wird eine Geschichten von „Frauen aus dem Dorf“ (Grutzmann et al. 2010: 141) erzählt. Die Ernährung von People of Colour bzw. auf das afrikanische Beispiel bezogen, von ghanaischen Menschen, wird ebenfalls als natürlich und ursprünglich dargestellt. „In Ghana werden geflügelte Termiten gebraten, frittiert oder zerkleinert ins Brot eingebacken“ (Bingham 2010: 123). Der Text beschreibt also eine sehr einfache, aus der Natur gewonnene, wenig industrielle Nahrung. Positiv fällt bei dieser Geschichte auf, dass das Essen von Insekten nicht als ungewöhnlich oder notdürftig beschrieben wird. „Menschen essen Insekten und Spinnen, weil sie den Geschmack lieben [...]. Außerdem sind sie eine gute Vitamin- und Mineralstoffquelle“ (ebd.). ‚Träume – von einer besseren Zukunft‘ beschreibt eine ländliche Situation in Guinea-Bissau, erzählt aber auch von den Essgewohnheiten vor Ort. Die Geschichte handelt davon, dass Jungen ihren Vätern bei

Anbau von Getreide, Erdnüsse und Mais helfen (Schnippenkoetter 2010: 42). Hinzu kommen Anmerkungen über ein Leben in „einfachen Bambushütten, ohne Strom und fließendes Wasser“ (ebd.). Das lässt vermuten, dass die beschriebenen Familien nicht nur in einer armen, sondern auch in einer ländlichen Gegend leben. ‚Schulnachrichten aus aller Welt‘ zeigt die Kinder aus Südafrika auf einem Foto (Abb. 8) in einer natürlichen Gegend, in der keine Häuser oder Verkehrsmittel zu sehen sind. Auch der Text lässt annehmen,

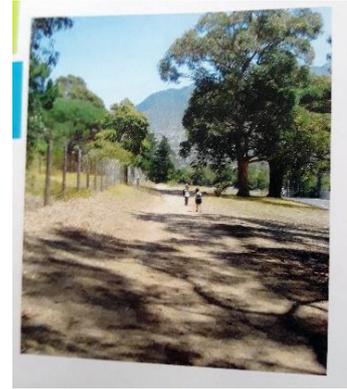


Abb. 8: Schulnachrichten aus aller Welt (Grutzmann et al. 2010: 14)

das keine öffentlichen Verkehrsmittel existieren, da die Kinder eine Stunde zu Fuß zu Schule gehen (Grutzmann et al. 2010: 14). Das spricht für eine Gegend fernab von Städten oder Ballungszentren. Aber auch die Children of Colour aus nicht-afrikanischen Ländern, etwa aus Peru oder von den Philippinen, werden in einer ländlichen Gegend gezeigt (ebd.: 15). Dadurch verfestigt sich das ländliche, natürliche Stereotyp für People of Colour, unabhängig von ihrer Herkunft.

In ‚Jo-Jo 4‘ finden sich weitere Geschichten der Kategorie ‚natürlich, ursprünglich, ländlich‘. Das erste Beispiel dafür ist der Text ‚Sag mir, wie ist Afrika‘. Direkt zu Beginn der Erzählung wird Afrika in Form von Metaphern und Farben naturalisiert. „Afrika ist schwarz wie meine Haut, rot wie die Erde, weiß wie das Licht am Mittag, blau wie der Schatten am Abend, gelb wie der große Fluss, grün wie die Fächer der Palme“ (Sellier 2004: 20). Afrika wird hier mit verschiedenen natürlichen Dingen in Verbindung gesetzt: der Sonne, dem Wasser, den Pflanzen etc. Weiter geht es, wie oben bereits beschrieben, um die Regen- und Trockenzeit, also besteht ein Bezug zur Natur, aber vor allem eine direkte Abhängigkeit von der Natur. ‚Afrika hinter dem Zaun‘ stellt die Hauptprotagonistin als emotional und stark naturbezogen dar. Sie vermisst ihr Heimatland, weshalb sie eine Lehmhütte in ihrem Garten gebaut hat, wo sie sich fortan häufiger aufhalten möchte (Moeyaert 2004: 25). Demnach meidet sie das städtische Haus, in dem sie eigentlich lebt, verbindet die einfach wirkende Hütte mit ihrem Heimatland Kamerun. Aufgrund der festgestellten kontinentalen Verallgemeinerung kann angenommen werden, dass dies auf Afrika, nicht nur auf Kamerun zu beziehen ist. Die einzige Geschichte, die von einer afrikanischen Stadt spricht, ist diejenige über das ‚Leben vom Müll‘, in der es um drei Kinder aus Maputo in Mosambik

geht. Hier fällt allerdings auf, dass trotzdem kein städtisches Bild (Abb. 5) gezeigt wird, sondern ein trockener Platz mit Müllbergen im Hintergrund. Auch der Text beschreibt keine urbane, sondern eine ländliche, arme Kultur (Kindermissionswerk "Die Sternsinger" 2004: 31). Das führt wiederum dazu, dass sogar Maputo als Hauptstadt Mosambiks ländlich erscheint. Zuletzt soll noch die Geschichte des Kapokbaumes erwähnt werden. Es wird vom Regenwald erzählt, und Dschungel-Zeichnungen werden dazu abgebildet. Durch die Wahl eines Man of Colours für die Geschichte besteht die Gefahr, sie Afrika zuzuordnen und das natürliche und ursprüngliche Stereotyp zu untermalen.

Durch die exemplarische Schulbuchanalyse konnte festgestellt werden, dass einige Texte stereotypische Merkmale bezüglich Afrika und People of Colour aufweisen. 6 von 15 Geschichten verallgemeinern Afrika kontinental. Einige Versuche, länderspezifisch zu differenzieren, scheitern an der Nutzung des Adjektivs ‚afrikanisch‘. Afro-pessimistisch werden People of Colour in sieben Texten dargestellt. Hierbei fällt auf, dass sich die Erzählungen meist des Stereotyps vom ‚armen, hungernden Afrikas‘ bedienen. Afro-romantisierte Darstellungen von People of Colour tauchen in neun der Geschichten auf. Romantisiert wird häufig durch eine stereotypisierte natürliche und ländliche Darstellung, aber auch durch Abbildung von People of Colour als emotionale, nicht rationale Menschen. Alle Stereotypisierungen sind im Kontext des gesamten Buches zu sehen, vor allem aber im Hinblick darauf, dass beide Bücher einen Mangel an Diversität aufweisen. Das bedeutet, dass die einzigen Geschichten, die von People of Colour erzählen oder sie abbilden, Stereotype verschiedener Arten beinhalten. Mit der Folge, dass sich vorhandene Vorurteile festigen oder neue bilden können, was wiederum zu Diskriminierung von People of Colour in Deutschland führen kann.

5.3 Lassen sich Othering-Prozesse aufweisen, in denen People of Colour als ‚fremd‘ oder ‚anders‘ konstruiert werden?

Zuvor wurde ein Mangel an Diversität sowie die Reproduktion stereotyper Bilder bei der Darstellung von People of Colour festgestellt. Nun soll sich auf den Gesamtkontext, indem People of Colour abgebildet werden, konzentriert – und dabei überprüft werden, ob die Beschreibungen People of Colour mit afrikanischem Hintergrund nicht nur stereotypisieren, sondern auch als ‚anders‘ im Vergleich zu ‚weißen‘ westlichen Menschen

konstruieren. Dazu wurden die Kategorien ‚Hierarchieverhältnis‘, ‚Norm auf Seiten des globalen Nordens‘ und ‚Gegenbild zum globalen Norden‘ betrachtet.

Norm auf Seiten des globalen Nordens

Dass die ‚Norm‘ den westlichen Ländern zugeordnet ist, fällt nur in einer Geschichte unmittelbar auf. Der bereits genannte Text ‚Afrika hinter dem Zaun‘ (‚Jo-Jo 4‘) beschreibt die ‚Norm‘, wie Häuser oder Grundstücke in der vermutlich deutschen Stadt auszusehen haben.

„Hinter unserem Haus befand sich ein Garten. Erst kam eine Terrasse, drei große Platten breit. In der Mitte war ein Treppchen. Das musste man hinuntergehen, wenn man über den Rasen zu dem kleinen Schuppen wollte. Hinter dem Schuppen war ein Gemüsegarten, sechs Blumenkohlpflanzen breit. Unsere Nachbarn hatten den gleichen Garten wie wir. Aber sie pflanzten nicht alle Blumenkohl. Die Frau, die irgendwas sprach, pflanzte Gras.“ (Moeyaert 2004: 22)

An dieser Stelle wird ein klares Bild der Grundstücke beschrieben, wie sie in der Regel aussehen oder auszusehen haben. Dass nicht ‚alle‘ Blumenkohl pflanzen, kann bedeuten, dass die Nachbar*innen alle unterschiedliches Gemüse anpflanzen. Da der Fokus aber auf der kamerunischen Frau mit dem Namen Désirée liegt, lässt vermuten, dass sie die einzige ist, die etwas anders pflanzt. Zusätzlich ist sie im Verlauf der Geschichte die einzige, die den Schuppen im Garten abreißt und eine neue Hütte aus Lehm baut (ebd.: 25). Die Nachbar*innen nehmen das Verhalten der Frau abwertend zur Kenntnis. „Alle waren wütend. Sie deuteten zum Garten von Désirée [...] Einfach aus einer Reihe von acht Schuppen einen wegnehmen, dafür müsse man bestraft werden“ (ebd.: 23). Es wird also festgestellt, dass sich diese Person nicht nach der von der Gruppe selbst definierten ‚Norm‘ verhalten hat.

Hierarchieverhältnis

In derselben Geschichte lässt sich auch ein Hierarchieverhältnis zwischen der Familie und der Woman of Colour feststellen. Gleich zu Beginn wird erkannt, dass die Frau eine andere Sprache als die eigene, aber auch nicht Französisch wie ihr Mann spricht. Ihre Sprache wird nicht weiter erläutert. „Der Mann, der Französisch sprach, hatte eine Frau, die auch etwas sprach. Was sie sprach, wussten wir nicht. Irgendwas“ (ebd.: 22). Es fällt auf, dass das

Thema ‚Sprache‘ zu Beginn konkret thematisiert wird. Somit scheint es als relevant für die Autor*innen. Die kamerunische Frau wird dadurch allerdings als ‚anders‘ definiert. Denn da ihr keine Sprache zugeordnet werden kann, wirkt sie unmündig, entfremdet und distanziert im Vergleich zur Familie. Die Beschreibung als ‚irgendwas‘ macht deutlich, dass sich der/die Erzähler*in mit seiner Sprache über die der Frau stellt. Später stellt das Kind fest, dass die Frau dieselbe Sprache spricht. „Sie sagte es so, wie ich es gesagt hätte“ (ebd.: 25). Die konkrete Thematisierung von Sprache zu Beginn der Geschichte kann also als kritisch gesehen werden. Auch die Nachbar*innen stellen sich über Désirée, in dem sie festlegen, dass sie gegen die ‚Vorschrift‘ verstößt, die Optik und Anordnung der Gärten zu durchbrechen (ebd.: 23). Besonders problematisch ist das entstandene Hierarchieverhältnis, da Kamerun eine ehemalige deutsche Kolonie ist. Durch mangelnde Aufklärung des historischen Kontextes kann es Hierarchien sowie den Post-Kolonialismus⁴ stärken, anstatt ein kritisches Verhalten gegenüber der eigenen Herkunft der Leser*innen hervorzurufen. Ein postkolonialistisches Hierarchieverhältnis kann beispielsweise auch durch Beiträge von Hilfsorganisationen entstehen. Dabei kann deutlich werden, dass eine Abhängigkeit der People of Colour von den Leser*innen existiert. Abhängigkeit meint hier die Notwendigkeit von finanziellen Mitteln, um Projekte in Entwicklungsländern finanzieren zu können. In den untersuchten Schulbüchern sind zwei Beiträge von Hilfsorganisationen zu finden: zum einen ‚Leben vom Müll‘ des Kindermissionswerks ‚Die Sternsinger‘ in ‚Jo-jo 4‘, zum anderen ‚Eine Kiste voll Hoffnung‘ des Kinderhilfswerks ‚Unicef‘ in ‚Lese Freunde 4‘. Der Unicef-Text beschreibt das Projekt des mobilen Klassenraumes, einer Kiste mit diversen Schulmaterialien. Diese Kisten werden an Orte verteilt, an denen „[...] es an Schulgebäuden oder an genügend Arbeitsmaterial für alle Kinder“ (Grutzmann et al. 2010: 13) fehlt. Das beschreibt, dass die Kinder lediglich durch die Unterstützung des Hilfswerkes Bildung erfahren, was die Kinder enorm abhängig von Unicef macht. Eine leichte Hierarchie wird ebenfalls in ‚Lese Freunde 4‘ im Text ‚Träume – von einer besseren Zukunft‘ deutlich. Hier leben viele Kinder „in ganz einfachen Bambushütten“ (Schnippenkoetter 2010: 42), sie essen „nur Gerichte aus Reis, Hirse oder Mais“ (ebd.). Das Hierarchieverhältnis entsteht durch negative Konnotationen. Zum einen beschreibt die Autorin die Essensauswahl mit dem Wort ‚nur‘ als beschränkt und die Häuser

⁴ Postkolonialismus meint die Annahme, dass der Kolonialismus nicht mit den Unabhängigkeitserklärungen endete, sondern weiterhin in der Gesellschaft zu finden ist. (Conrad 2012: 6)

als ‚einfach‘ sowie als ‚Hütten‘ nicht als Häuser. Das vermittelt den Leser*innen eine niedrigere Stellung als die eigene.

Gegenbild zum globalen Norden

Das eindeutigste Merkmal des Otherings ist die Definition von People of Colour und Afrikaner*innen als Gegenteil oder Anti-These zur ‚weißen‘ Gesellschaft. In ‚LeseFreunde 4‘ werden People of Colour in sieben von acht Geschichten als Gegenbild konstruiert. Bspw. in den ‚Schulnachrichten aus aller Welt‘ werden zusätzlich zu Südafrika Gegebenheiten aus Großbritannien, China, Peru, Japan und den Philippinen



*Abb. 9: Schulnachrichten aus aller Welt
(Grutzmann et al. 2010: 14)*

erläutert. Es fällt auf, dass die industriellen Nationen (Großbritannien, China, Japan) strukturierter und positiver dargestellt werden. Im Text über die britischen Schulkinder geht es bspw. um die Uniformpflicht. Die Kinder auf dem Foto (Abb. 9) tragen saubere, schicke Kleidung und haben glatte, gepflegte und gekämmte Haare. Im Vergleich zu den anderen Fotos wirkt dieses am hochwertigsten. Das Foto zur Schule in China zeigt Kinder bei einer morgendlichen Gymnastik-Stunde. Alle Kinder stehen auffällig akkurat aufgestellt, was das Bild sehr strukturiert wirken lässt (Grutzmann et al. 2010: 14). Die Entwicklungsländer werden im Vergleich weniger strukturiert, organisiert und rational dargestellt. Es wird erklärt, dass die Kinder aus Südafrika weite Wege zu Fuß zurücklegen müssen, um ihre Schule zu erreichen (ebd.). Über die Kinder der Philippinen erfahren Leser*innen, dass sie noch vor dem Schulunterricht arbeiten müssen (ebd.: 15). ‚Interessante Essgewohnheiten‘ zeigt auch ein Gegenbild und beschreibt die Essenskultur Ghanas als ‚anders‘ als es in Deutschland oder Europa üblich ist. Gleichzeitig wird aber auch gesagt, dass das Essen von Insekten vergleichbar mit „Garnelen, Krabben oder andere Schalentiere“ (Bingham 2010: 123) ist. ‚Wassertropfen‘ erzählt von einer Gegebenheit, die in Deutschland nicht zu finden ist, da in der Regel alle Haushalte einen Zugang zu Wasser haben. In der Geschichte hingegen holen die Frauen Wasser am Fluss (Grutzmann et al. 2010: 141). Hier wird also ein deutliches Gegenbild bzw. eine Antithese des globalen Nordens zu Afrika konstruiert.

„Jo-Jo 4“ beschreibt People of Colour in fünf von sieben Texten als Gegenbild zum globalen Norden. Désirée wird in „Afrika hinter dem Zaun“ an auffällig vielen Stellen als ein solches Gegenbild konstruiert. Bspw. heißt es, alle Nachbar*innen gehen zur selben Zeit auf denselben Markt, „[...] alle außer Désirée. Die ging zu einem Markt, den wir nicht kannten. Und nur dann, wenn es ihr passte“ (ebd.: 24). Während die Frau die Lehmhütte baut, wird sie von der Familie des Erzählerkindes beobachtet. Die Bilder (Abb. 10; Abb. 11) zeigen eine Distanz zwischen der kamerunischen Frau und der vermutlich deutschen oder europäischen Familie. Das wird u. a. dadurch deutlich, dass Désirée im Regen, draußen und dunkel, die Familie hingegen im warmen, hellen und aufgeräumten Haus gezeigt wird. In der Erzählung „Sag mir, wie ist Afrika“ wird Afrika kontinental verallgemeinert als Gegenbild gestaltet. Das entsteht durch eine detailreiche Beschreibung von stereotypen Bildern. Aber auch die Regenzeit zeigt ein Gegenbild zu Europa, da dort keine Regenzeit existiert. Als besonders rassistuskritisch fällt der Text „Die Rechte des Kindes“ auf. In einer Auflistung der Kinderrechte wird direkt an erste Stelle folgendes gesagt: „Das Recht auf Gleichheit, unabhängig von Rasse, Religion, Herkunft und Geschlecht“ (Salzen von 2004: 32). Als problematisch ist hier das Wort „Rasse“ zu sehen, da es, wie bereits festgestellt, wissenschaftlich inkorrekt ist (Antidiskriminierungsbüro e.V. 2007: 5). Außerdem ist die Annahme der Rassenexistenz ausschlaggebend für rassistisches Denken und Verhalten. Ein Blick in die UN-Kinderrechte zeigt, dass hier chronologisch nach den dort formulierten Artikeln vorgegangen wurde. Dort heißt es in Artikel 1: „Alle Kinder ohne jede Ausnahme haben ohne Unterschied oder Diskriminierung auf Grund der Rasse [...]“ (United Nations Organization 1959: Art. 1). Die rassistische Aussage liegt also bereits in der ursprünglichen Fassung. Allerdings wird im Text des Schulbuches keine Zitation angegeben oder rassistissensibel das Wort korrigiert oder erklärt. Das kann bedeuten, dass Schüler*innen der 4. Klasse annehmen, dass Rassen existieren und dass sie das Wort in ihren Sprachgebrauch übernehmen. „LeseFreunde 4“ hingegen geht mit positivem Beispiel voran und erklärt im Text „Von Langnasen und



Abb. 11: Afrika hinter dem Zaun (Grutzmann et al. 2010: 23)

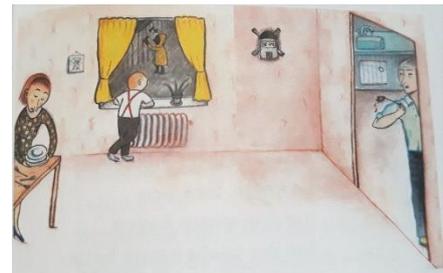


Abb. 10: Afrika hinter dem Zaun (Grutzmann et al. 2010: 23)

Stupsnasen', dass ‚Rassen‘ unter Menschen nicht existieren und der Glaube daran als ‚Rassismus‘ zu bezeichnen ist (Scheub 2010: 144).

5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Durch die Untersuchung der beiden exemplarischen Schulbücher aus Merseburger Grundschulen wurde festgestellt, dass die Darstellung von People of Colour häufig über rassistische Motive erfolgt. Die bestehende Migrationsgesellschaft wird in den Büchern nicht abgebildet. People of Colour tauchen lediglich in globalen Geschichten, nicht aber in deutschen oder europäischen auf. In diesen Geschichten werden die Menschen stereotypisiert dargestellt. Dadurch entsteht der Eindruck, dass People of Colour nur in afrikanischen Ländern leben, dass sie sehr arm sind, hungern und in natürlichen, ursprünglichen Gegenden wohnen. Es ließ sich darüber hinaus feststellen, dass auch einige afro-romantisierte Stereotype transportiert werden, welche auch als rassistisch einzuordnen sind. In den meisten Fällen wirken die Geschichten im einzelnen zwar nicht rassistisch, im gesamten Kontext des Buches und in Hinblick auf den Mangel an Diversität allerdings schon. Zusätzlich ist Othering ein häufiges Merkmal in der Darstellung von People of Colour. Häufig werden People of Colour als Gegenbild zum ‚eigenen‘ konstruiert dargestellt. Teilweise lässt sich ein Hierarchieverhältnis erkennen, das auf einen kolonialistischen Hintergrund zu beziehen ist. ‚Jo-Jo 4‘ vom Cornelsen Verlag fällt in der rassismuskritischen Analyse negativer auf, auch wenn sich die Anzahl der kategorisierten Merkmale zu ‚Lese Freunde 4‘ ähnelt. Das ergibt sich dadurch, dass in einigen Texten Merkmale schwerer ins Gewicht fallen und ausgeprägter sind. Ein Beispiel ist der Text ‚Die Rechte des Kindes‘, der das Wort ‚Rasse‘ unbegründet verwendet. Performativ äußert der entsprechende Text, dass Menschen in ‚Rassen‘ einzuteilen sind, auch wenn gleichzeitig gesagt wird, dass alle Menschen dieselben Rechte haben. Aber auch der Text ‚Afrika hinter dem Zaun‘ ist als hoch-kritisch zu sehen, da eine kamerunische Frau nicht nur stereotypisiert, sondern auch unmündig, minderwertiger und anders dargestellt wird.

6 Schlussfolgerung

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich in den untersuchten Schulbüchern, die gegenwärtig in Merseburger Grundschulen verwendet werden, rassismuskritische Texte finden lassen. Es wurde festgestellt, dass Rassismus, Kolonialismus und Diversitypädagogik eng miteinander verknüpft sind. Der Rassismus hat zwar seinen Ursprung im Kolonialismus, tritt aber immer noch oder gerade aufgrund seines historischen Hintergrundes vermehrt in zeitgenössischen Medien oder in Form des Alltagsrassismus auf. Alltagsrassismus tritt gegenwärtig verstärkt auf, da er unbewusst und unwissend transportiert wird. Sowie im Ursprung gilt der Rassismus immer noch als Versuch Machtverhältnisse zu legitimieren. Hinsichtlich heutiger globaler Ungleichheiten kann sich durch diese Annahme, rassistische Diskriminierung, aber auch eine Verstärkung der Unterdrückung, trotz Unabhängigkeit afrikanischer Länder manifestieren. Der Begriff Performativität erklärt einen direkten Zusammenhang zwischen Sprache und Handeln. Deswegen scheint es besonders dringlich, über rassismussensible und diskriminierungsfreie Sprache zu sprechen.

Die Forschung agiert primär mit zwei rassismuskritischen Kategorien: Stereotypisierung und Othering. Durch kontinuierliche Wiederholung von Stereotypen können sich Vorurteile bilden oder festigen. Einzelne gegenteilige Bilder zu Stereotypen können trotzdem zu schwach sein, um ein Vorurteil zu brechen. Es fällt auf, dass People of Colour häufig nicht nur durch stereotype Bilder, sondern auch durch Othering Prozesse dargestellt werden. Im Zuge dessen werden People of Colour als ‚anders‘ konstruiert, während sich das ‚wir‘, was die ‚weiße‘ europäische Gesellschaft meint, von ihnen distanziert. Hinsichtlich des kolonialen Hintergrunds sowie bestehender Macht- und Hierarchieverhältnisse ist es besonders kritisch zu sehen, dass People of Colour häufig minderwertiger abgebildet werden. Negativ fällt außerdem der Mangel an Diversität in den Schulbüchern auf. Dadurch, dass People of Colour lediglich in Geschichten und Texten mit Bezügen zu fernen Ländern auftreten, nicht aber im deutschen Kontext, wird sich von ihnen abgegrenzt. Somit wird die bestehende Migrationsgesellschaft nicht widerspiegelt. Die Geschichten, in denen People of Colour auftreten, wiederholen stereotype Bilder von Menschen, die in Armut, hungernd und in ländlichen Gebieten leben. Ihre Lebensweise wird als ‚einfacher‘ als die der Leser*innen dargestellt und dadurch die Norm auf Seiten der Leser*innen eingeordnet. Besonders ist hervorzuheben, dass afrikanische Länder selten differenziert

gesehen werden. Häufig werden die Ereignisse auf den ganzen Kontinent verallgemeinert beschrieben. Selbst wenn Ländernamen genannt werden, wird bspw. durch Adjektive wie ‚afrikanisch‘ eine ausreichende Differenzierung vermieden.

Die Schulen als zentrale Bildungsinstitutionen nehmen die Verantwortung wahr, rassistische Diskriminierung zu vermeiden. Das Schulgesetz in Sachsen-Anhalt fordert Toleranz, Gleichberechtigung und -behandlung, aber auch den Abbau von Diskriminierung. Schulbücher müssen in Merseburg vom Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) zugelassen werden. Die vom LISA beschriebenen Anforderungen für die Schulbuchzulassung verlangen Texte, die frei von Stereotypen und Diskriminierung sind und keine Vorurteile hervorrufen oder stärken. Trotzdem lassen sich in den Büchern Texte finden, in denen People of Colour und Afrika in stereotypen Bildern beschrieben werden. Auch die Feststellung, dass People of Colour häufig als ‚anders‘ konstruiert dargestellt werden, widerspricht den Voraussetzungen für die Zulassung von Schulbüchern und dem Schulgesetz. Children of Colour können durch das Othering sowie der Stereotypisierung von ihren Klassenkamerad*innen diskriminiert und ausgegrenzt werden. Entsprechende Merkmale werden möglicherweise auf sie projiziert. Sofern sie zwanghaft versuchen, den Stereotypen zu widersprechen, besteht die Gefahr eines Stereotyp Threats.

Die Schulbuchanalyse wurde durch viele Grauzonen und den Schwierigkeitsgrad einer optimalen Lösung für ein diskriminierungsfreies, diversitätsbewusstes Buch beschränkt. Ein optimal erarbeitetes Buch muss regelmäßig geprüft und zeitgemäß überarbeitet werden. In den untersuchten Büchern sind viele Geschichten vermutlich realitätsnah, aber in Anbetracht der Kategorien kritisch zu sehen. Problematisch ist allerdings die einseitige Redensart von und über People of Colour zu sehen. Alle Geschichten beschreiben ein ähnliches Bild, kaum eine zeigt Gemeinsamkeiten zu Europa oder Deutschland auf. Ein erster Ansatz zu diversitätsbewussten Schulbüchern wäre, People of Colour entsprechend der gesellschaftlichen Realität abzubilden und so Diversität unerklärt als Norm darzustellen. Konkrete Begriffe wie ‚Rasse‘ sollten gänzlich aus Schulbüchern verschwinden. ‚Lese Freunde 4‘ geht mit gutem Beispiel voran und erklärt spezifisch, dass ‚Rassen‘ unter Menschen nicht existieren.

Lesebücher der 4. Klasse Deutsch in Merseburger Grundschulen sind zwar nicht durchweg als rassistisch zu sehen, beinhalten aber doch einige rassismuskritische Texte, die

verbesserungsfähig sind. Die Schulbücher sollten hinsichtlich Stereotypisierung, Othering, aber vor allem Diversität strenger geprüft werden, bevor sie für den Unterricht zugelassen werden. Um Kindern einen sensiblen Umgang mit Rassismus und Diskriminierung zu ermöglichen, müssen verschiedene Faktoren abgedeckt sein. Lehrende müssen geschult sein, Eltern sensibilisiert werden. Es muss ein System geschaffen werden, dass entsprechende Arbeit zeitlich und finanziell erlaubt. Es genügt nicht, nur Wissen zu transportieren, Schüler*innen müssen vor allem die Möglichkeit erhalten, Wissen und Gelerntes zu reflektieren. Rassistische Diskriminierung lässt sich nicht nur auf Schulbücher zurückführen. Gut geschriebene und gestaltete Schulbücher können allerdings einen grundsätzlichen Beitrag zu einer diskriminierungsfreien und diversitätsbewussten Gesellschaft liefern.

7 Literatur

- Antidiskriminierungsbüro e.V.* 2007: Was tun gegen Rassismus?! Situation und Perspektive in Leipzig, Leipzig.
- Arndt, Susan* 2012: Die 101 wichtigsten Fragen - Rassismus (Beck'sche Reihe, v.7036), München.
- Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja* (Hrsg.) 2015: Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk, Münster.
- Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul* 2015: Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit, in: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz U. (Hrsg.): "Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...". Alltagsrassismus in Deutschland, Berlin, 143–168.
- Conrad, Sebastian* 2012: Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 44–45/2012: 44-45, 3–9, in: [file:///C:/Users/Ramona%20Strohwald/Downloads/APuZ_2012-44-45_online_Kolonialismus%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ramona%20Strohwald/Downloads/APuZ_2012-44-45_online_Kolonialismus%20(1).pdf); 22.8.2018.
- Danielzik, Chandra-Milena* (Hrsg.) 2012: Mit kolonialen Grüßen. Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet, Berlin.
- Eckert, Andreas* 2009: Herausforderungen und Chancen für die Politik. Folgen kolonialer Grenzziehung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Afrika. Schwerpunktthemen, 6–7.
- Eggers, Maureen M.* 2015: Diversity/ Diversität, in: *Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja* (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk, Münster, 256–263.
- Früh, Werner* 2009: Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis, Konstanz, Stuttgart.
- Gaisch, Martina/Aichinger, Regina* 2016: Das Diversity Wheel der FH OÖ: Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann. 114 - Sex, Drugs and Study Programs: Studium und Leben im 21. Jahrhundert.
- Griesshaber, Dieter* 2017: Kolonialismus, Imperialismus, in: <http://www.geschichtsvereinkoengen.de/Kolonialismus.htm>; 23.7.2018.
- Griffin, Gabriele* 2017: A dictionary of gender studies, [Oxford].
- Grutzmann, Marion/Hoppe, Irene/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael* (Hrsg.) 2010: Lesefreunde 4, Berlin.
- Ha, Kien N.* 2014: People of Colour, in: *Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Lann* (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen, Frankfurt am Main.
- Hall, Stuart* 2017: Rassismus und kulturelle Identität (Ausgewählte Schriften / Stuart Hall), Hamburg.
- Harris, John/White, Vicky* 2013: A dictionary of social work & social care, [Oxford].
- Heisterkamp, Clarissa* 2017: „Ihre dunklen Augen glitzern“. Zur Konstruktion des Fremden und zur Darstellung von Diversität im Kinderbuch - eine rassismuskritische Analyse, in: <https://www.kubi-online.de/artikel/ihre-dunklen-augen-glitzern-zur-konstruktion-des-fremden-zur-darstellung-diversitaet>; 05.4.2018.

- Keuchel, Susanne* 2015: Diversität in der Kulturellen Bildung (Perspektivwechsel Kulturelle Bildung, v.1), Bielefeld.
- Kienesberger, Miriam* 2015: Schwarze >Andersheit</ weiße Norm. Rassistisch-koloniale Repräsentationsformen in EZA-Spendenaufrufen, in: IMAGE 01 (21), 23–48, in: <http://www.gib.uni-tuebingen.de/own/journal/upload/034b37c7e0a600f3932de5ff2ecea7d4.pdf>; 23.8.2018.
- Kindermissionswerk "Die Sternsinger"* 2004: Leben vom Müll, in: Dransfeld, Erna/Dransfeld, Friedrich/Korthues, Barbara/Marchand, Annett/Schaub, Horst/Schulz, Gudrun/Wörner, Martin (Hrsg.): Jo-Jo - Lesebuch 4, Berlin, 30–31.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt* 2017: Fachlehrplan Grundschule Deutsch.
- Land Sachsen-Anhalt*: Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt. SchulG LSA.
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt* 2013: Zulassung von Schulbüchern im Land Sachsen-Anhalt (Schulbücherzulassungserlass. RdErl. des MK vom 18.4.2013 - 35-82200), in: https://www.bildung-lsa.de/schule/lernmittel_an_schulen___schulbuchverzeichnis.html; 22.7.2018.
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt* 2018: Lernmittel an Schulen / Schulbuchverzeichnis, in: https://www.bildung-lsa.de/schule/lernmittel_an_schulen___schulbuchverzeichnis.html; 07.6.2018.
- Liebscher, Doris/Fritzsche, Heike/Karawanskij, Susanne/Pates, Rebecca/Schmidt, Daniel* 2010: Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen, Wiesbaden.
- Marmer, Elna* 2013: Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern, in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung: 2, 25–31, in: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/huwi_lehrstuehle/allgpaed/ZEP/Archiv/2013/ZEP_2013-2/ZEP_2013-2%20Gesamt.pdf; 05.4.2018.
- Marmer, Elna* 2014: Der "versteckte" Rassismus – Afrikadarstellung in der Schule. Workshop am Pädagogischen Institut (München, Februar 2014), München.
- Marmer, Elna* 2015: Rassismuskritischer Leitfaden. zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora (Autor*innen Kollektiv Rassismuskritischer Leitfaden), Hamburg, Berlin.
- Marschke, Britta* 2015: 1+1=2 oder 1+1=1? Gleichberechtigung in der Schule, in: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz U. (Hrsg.): "Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...". Alltagsrassismus in Deutschland, Berlin, 169–188.
- Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz U.* (Hrsg.) 2015: "Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...". Alltagsrassismus in Deutschland (Studien zu Migration und Minderheiten, Band 27), Berlin.
- Matthes, Eva/Heinze, Carsten* (Hrsg.) 2004: Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn/Obb.
- Memmi, Albert/Rennert, Udo* 1992: Rassismus, Frankfurt am Main.

- Merten, Klaus* 1995: Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis, Wiesbaden.
- Moeyaert, Bart* 2004: Afrika hinter dem Zaun, in: Dransfeld, Erna/Dransfeld, Friedrich/Korthues, Barbara/Marchand, Annett/Schaub, Horst/Schulz, Gudrun/Wörner, Martin (Hrsg.): Jo-Jo - Lesebuch 4, Berlin, 22–25.
- Mönter, Leif O./Schiffer-Nasserie, Arian* 2007: Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, Band 955), Frankfurt am Main.
- Oeser, Erhard* 2016: Die Angst vor dem Fremden. Die Wurzeln der Xenophobie, Darmstadt.
- Poenicke, Anke* 2008: Afrika im neuen Geschichtsbuch. Eine Analyse der aktuellen deutschen Schulbücher, Sankt Augustin.
- Prengel, Annedore* 2006: Pädagogik der Vielfalt, Wiesbaden.
- Riegel, Christine* 2016: Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen (Pädagogik), Bielefeld.
- Roclawski, Magdalena* 2001: Stereotype Perzeption und ihre Funktion in der Wahrnehmung und Kommunikation zwischen Fremdgruppen, in: Rösch, Olga (Hrsg.): Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation, Berlin, 29–68.
- Sabah, Elisabeth* 2004: Schwarz-weiß-braun. Wir sind Kinder einer Welt, in: Dransfeld, Erna/Dransfeld, Friedrich/Korthues, Barbara/Marchand, Annett/Schaub, Horst/Schulz, Gudrun/Wörner, Martin (Hrsg.): Jo-Jo - Lesebuch 4, Berlin, 28.
- Salzen von, Claudia* 2004: Die Rechte des Kindes. Ihr habt Rechte!, in: Dransfeld, Erna/Dransfeld, Friedrich/Korthues, Barbara/Marchand, Annett/Schaub, Horst/Schulz, Gudrun/Wörner, Martin (Hrsg.): Jo-Jo - Lesebuch 4, Berlin, 32–33.
- Schneider, Gerd/Toyka-Seid, Christiane* 2018: Imperialismus, in: <https://www.hanisauland.de/lexikon/i/imperialismus.html>.
- Schnippenkoetter, Beatrix* 2010: Träume - von einer besseren Zukunft, in: Grutzmann, Marion/Hoppe, Irene/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (Hrsg.): Lesefreunde 4, Berlin, 42.
- Sellier, Marie* 2004: Sag mir, wie ist Afrika. Wie wir leben, in: Dransfeld, Erna/Dransfeld, Friedrich/Korthues, Barbara/Marchand, Annett/Schaub, Horst/Schulz, Gudrun/Wörner, Martin (Hrsg.): Jo-Jo - Lesebuch 4, Berlin, 20–21.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* 2015: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf; 11.5.2018.
- Statistisches Bundesamt* 2018a: Anzahl der Personen in Deutschland mit Migrationshintergrund nach Altersgruppen im Jahr 2016 (in 1.000), in: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/730159/umfrage/migrationshintergrund-der-bevoelkerung-in-deutschland-nach-alter/>; 16.5.2018.
- Statistisches Bundesamt* 2018b: Bevölkerung mit Migrationshintergrund um 8,5 % gestiegen. Pressemitteilung vom 01. August 2017 – 261/17, in:

https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/08/PD17_261_12511pdf.pdf?__blob=publicationFile; 11.5.2018.

Thomas, Alexander 2001: Bedeutung und Funktion sozialer Stereotype und Vorurteile für die interkulturelle Kooperation, in: Rösch, Olga (Hrsg.): Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation, Berlin, 11–28.

Toan Quoc Nguyen 2014: "Offensichtlich und zugedeckt". Alltagsrassismus in Deutschland, in: <http://www.bpb.de/dialog/194569/offensichtlich-und-zugedeckt-alltagsrassismus-in-deutschland>; 06.7.2018.

United Nations Organization 1959: Erklärung der Rechte des Kindes.

Wiltzius, Martine 2011: Diversity Management an Grundschulen? Möglichkeiten und Grenzen einer Unternehmensstrategie im schulischen Umfeld; ein modellhafter Vergleich zwischen Bremen und Luxemburg, Münster.

Yalçın, Cem S. 2015: Psychologie des Rassismus, in: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz U. (Hrsg.): "Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...". Alltagsrassismus in Deutschland, Berlin, 67–92.

Yameogo, Steven 2010: Der Baobab, der älteste Baum der Welt, in: Grutzmann, Marion/Hoppe, Irene/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (Hrsg.): Lesefreunde 4, Berlin, 142.

8 Anhang

8.1 Anhang I: Inhaltsanalyse – Urliste (eigene Darstellung)

	S01	S02	S02a	S02b	S02c	S02d	S03	S03a	S03b	S03c	O01	O02	O03
Lese Freunde 4													
S. 13 „Eine Kiste voll Hoffnung“	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
S. 14-15 „Schulnachrichten aus aller Welt“	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1
S. 42 „Träume – von einer besseren Zukunft“	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1
S. 77 „Feste der Welt“	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
S. 123 „Interessante Essgewohnheiten“	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1
S. 141 „Wassertropfen“	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1
S. 142 „Der Baobab, der älteste Baum der Welt“	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1
S. 144-145 „Von Langnasen und Stupsnasen“	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Jo-Jo Lesebuch 4													
S. 20 „Wie wir leben – Sag mir, wie ist Afrika“	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1
S. 22-25 „Afrika hinter dem Zaun“	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1
S. 28 „Schwarz-Weiß-Braun“	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S. 30-31 „Leben vom Müll“	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1
S. 32 „Die Rechte des Kindes“	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
S. 33 „Der Weltkindertag“	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
S. 38-41 „Der große Kapokbaum“	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1
<i>Ja</i>	<u>1</u>												
<i>Nein</i>	<u>0</u>												

8.2 Anhang II: Inhaltsanalyse – Auswertung (eigene Darstellung)

		L.f. 4	J.J. 4	Gesamt
		Hg (G: 8)	Hg (G: 7)	Hg (G: 15)
Merkmale: Stereotypisierung				22
S01	1. Kontinentale Verallgemeinerung	3	3	6
S02	2. Afro-pessimistische Darstellung	4	3	7
S02a	a. Krankheiten (bspw. HIV, AIDS, Ebola)	0	0	0
S02b	b. Kriege und Unruhen	1	1	2
S02c	c. Armut, Hunger und Durst	3	3	6
S02d	d. Mangel an Bildung	2	0	2
S03	3. Afro-romantisierte Darstellung	5	4	9
S03a	a. Natürlich, ursprünglich, ländlich	5	4	9
S03b	b. Emotional statt rational	2	3	5
S03c	c. Talentierte im Tanzen und Laufen	0	0	0
Merkmale: Othering				19
O01	1. Hierarchieverhältnis	4	2	6
O02	2. Norm auf Seiten des globalen Nordens	0	1	1
O03	3. Gegenbild zum globalen Norden	7	5	12

G | *Grundgesamtheit = alle Texte und Bilder, die People of Colour abbilden*

Hg | *Häufigkeit = Anzahl des Auftretens der Merkmale*

8.3 Anhang III: Lesefreunde 4 – Untersuchte Beiträge

In der Schule 

Eine Kiste voll Hoffnung

In vielen Gegenden unserer Erde fehlt es an Schulgebäuden oder an genügend Arbeitsmaterial für alle Kinder. Manchmal haben schwere Naturkatastrophen wie Erdbeben oder Überschwemmungen Schulen zerstört. In einigen Ländern dagegen herrschen Krieg und Gewalt und es gibt deshalb keine Schulen mehr. Die Kinder haben so keine Möglichkeit zu lernen.

Für diese Kinder hat das Kinderhilfswerk UNICEF die „Schule in der Kiste“ gepackt. Mit dem Inhalt dieser großen Metallkiste kann überall dort, wo der Unterricht stattfinden soll, ein „mobiler Klassenraum“ eingerichtet werden. Das kann z. B. in einem Zelt oder unter einem Baum sein.



Jede Kiste kostet 150 Euro. Sie enthält Materialien für 80 Grundschul Kinder. Es gibt Schiefertafeln, Kreide, Schulhefte, Radiergummis, Spitzer, Bleistifte, Schultaschen, Lineale und Scheren für jedes Kind. Zusätzlich findet man noch eine aufblasbare Weltkugel, ein Radio mit Kurbelbetrieb und eine Uhr. Auch Tafelfarbe und Pinsel sind dabei. So können die Lehrer aus dem Deckel der Kiste eine Tafel herstellen.

- Warum trägt der Text diese Überschrift?
- Gestalte ein Info-Plakat über diese UNICEF-Aktion für euer Schulhaus. Sucht auf der Kinderseite www.younicef.de noch weitere Informationen über das Projekt.

zentrale Aussage eines Textes erfassen und wiedergeben
 ● Texte mit eigenen Worten wiedergeben

13

In der Schule 

Schulnachrichten aus aller Welt

Schulbesuch in Uniform

In Großbritannien tragen die Kinder vom ersten Schultag an eine Schuluniform, auf die das Schulabzeichen genäht ist. Jede Schule hat ihre eigene Kleidervorschrift. Auch hat jede Schule eigene Schulfarben. Diese Schulfarben findet man auf der Krawatte, die Jungen wie Mädchen tragen.



Weiter Schulweg

Kinder in Südafrika, die auf dem Land wohnen, haben oft einen ganz weiten Weg bis zur nächsten Schule. Sibusio muss z. B. über eine Stunde laufen, bis er in seiner Schule ist. Auf der Hälfte des Weges trifft er zum Glück seine Freunde. Sie haben sich viel zu erzählen und so vergeht die Zeit schneller.



Gymnastik vor dem Unterricht

In China fahren die meisten Kinder mit ihrem Fahrrad zur Schule. Das hat sogar ein eigenes Nummernschild. Vor dem Unterricht steht dann in vielen chinesischen Schulen erst einmal Gymnastik auf dem Stundenplan. In manchen Schulen werden sogar in den Pausen über Lautsprecher Übungen für die Augen durchgeführt.



14

In der Schule 

Lernen fürs Leben

In Peru in Südamerika leben in den Anden, einem hohen Gebirge, hauptsächlich Ackerbauern mit ihren Familien. Neben dem „normalen“ Unterricht, der im Schulgebäude stattfindet, haben die Kinder auch häufig Unterricht im Freien. Dort kann der Lehrer den Kindern praktische Tipps geben, z. B. erklärt er ihnen, wie man sät und erntet und wie man Schafe, Kühe und Hühner aufzieht.



Bitte Hausschuhe anziehen!

In Japan würde man niemals mit Straßenschuhen eine Wohnung betreten. Das Gleiche gilt auch für Schulen. Im Eingangsbereich der japanischen Schulen befindet sich deshalb ein „getabako“, ein Schuhschrank. Dort stehen Hausschuhe für die Kinder bereit, die sie anziehen, bevor sie in ihre Klassenräume gehen.



Geld verdienen vor der Schule

Auf den Philippinen müssen viele Kinder morgens schon ganz früh aufstehen, um etwas für ihre arme Familie dazuzuverdienen. Danach gehen sie in die Schule und lernen rechnen, lesen und schreiben. Nach der Schule müssen sie dann wieder arbeiten. Kommen sie abends spät nach Hause, kann es schon passieren, dass sie vor Erschöpfung über ihren Hausaufgaben einschlafen.



- Wo müssen die Kinder für den Besuch der Schule etwas Besonderes anziehen? Notiere die Länder.
- Tragt diese Texte wie Nachrichtensprecher vor.

● gezielt einzelne Informationen suchen
 ● selbst gewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und stimmungsgeladend vorlesen

AH 5.4 15

Meine Wünsche und Träume 

Träume – von einer besseren Zukunft

Der Tag eines afrikanischen Kindes in Guinea-Bissau beginnt schon ganz zeitig um fünf Uhr morgens. Dann muss es aufstehen und in die Schule gehen. Wenn sich die Eltern einen Schulbesuch nicht leisten können, helfen die Jungen ihren Vätern auf dem Feld und lernen, wie man Getreide, Erdnüsse und Mais anbaut. Die Mütter zeigen den Mädchen, wie sie den Haushalt führen, Wäsche waschen und Wasser holen. Viele Kinder leben in ganz einfachen Bambushütten, ohne Strom und fließendes Wasser. Weil sie so arm sind, essen sie meist nur Gerichte aus Reis, Hirse oder Mais. Fisch oder Hühnchen gibt es nur zu besonderen Anlässen.

Beatrix Schnippenkoetter

7 Fragen an Paulino (11 Jahre) aus Contuboeil in Guinea-Bissau



Was machst du am liebsten?
Herumlaufen und Fangen spielen.
Wovon hast du zuletzt geträumt?
Vom Fußballspielen mit Freunden.
Was magst du nicht?
Fußball auf Grasland spielen.
Was würdest du gerne an der Welt ändern?
Menschen sollten überall in richtigen Häusern mit elektrischem Licht leben können.
Wenn du ein Tier sein könntest, welches wäre das?
Ich wäre gern ein Huhn. Hühner sind essbar und ernähren die Menschen.
Wenn du genug Geld hättest, was würdest du dir als Erstes kaufen?
Kleider und Schuhe.
Was würdest du gern im Handumdrehen lernen?
Autofahren.

Beatrix Schnippenkoetter

- Warum trägt der Text diese Überschrift?
- Wähle eine Frage und Antwort aus. Schreibe deine Meinung dazu auf. Tauscht euch über eure Meinungen aus.

zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben
 ● zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen

AH 5.9 42

Feste der Welt

Der Winter ist bei uns eine festliche Zeit mit vielen Festen wie Weihnachten, Silvester oder Karneval. Auch in anderen Kulturen werden weltweit ähnliche Feste gefeiert.

Weihnachten
 Hierzulande freuen sich viele auf das schönste Fest des Jahres, das Weihnachtsfest. In der Adventszeit wird an jedem der vier Adventssonntage eine weitere Kerze am Adventskranz angezündet. Am Heiligabend gehen viele Menschen in die Kirche. Die Christen feiern an diesem Tag die Geburt Jesu. Sie erinnern an die Weihnachtsgeschichte mit Maria und Josef, die sich auf den Weg nach Bethlehem machten. Zum Fest wird der Weihnachtsbaum festlich geschmückt oder die Krippe aufgebaut. In vielen Familien werden Weihnachtslieder gesungen. Die Menschen beschenken einander und treffen sich zum gemeinsamen Essen. In manchen Ländern, z. B. in Italien, ist der Dreikönigstag am 6. Januar der Tag, an dem es die Geschenke gibt.

Chanukka
 Im Dezember feiern die Juden das Chanukka-Fest. Es ist ein Lichterfest. Der Reihe nach wird acht Tage lang kurz nach Sonnenuntergang immer eine Kerze mehr an einem achtarmigen Kerzenständer angezündet, bis schließlich alle acht Kerzen brennen. Dieses Fest erinnert an den Sieg der Juden über einen König, der ihnen ihre Religion verbieten wollte. Als die Juden ihren Tempel zurückerhielten, wollten sie ihn einweihen und den Leuchter anzünden. Das Öl im Tempel hatte aber nur einen Tag gereicht. Trotzdem brannte der wundersame Leuchter acht Tage lang. Dieses Wunder wird seitdem an Chanukka gefeiert. Die Familie trifft sich abends zu einem besonderen Essen. Die Kinder bekommen Chanukkageschenke.




76

Im Winter

Divali
 Divali ist das indische Neujahrsfest und wird von den Hindus gefeiert. Zu Ehren der Göttin Lakshmi, der Frau des Gottes Vishnu, werden an diesem Tag Häuser, Straßen, Plätze und Seen mit kleinen Öllämpchen geschmückt. Abends gibt es ein riesiges Feuerwerk. Die vielen Lichter und das Feuerwerk sollen zeigen, dass Divali ein Fest ist, bei dem das Gute über das Böse siegt. Die Menschen schenken sich zu diesem Fest gegenseitig Süßigkeiten. Die Kinder haben zwei Tage schulfrei.

Şeker Bayramı
 Das Zuckerfest ist ein Fest, das jährlich zu einem anderen Zeitpunkt stattfindet. Die Festtage im Islam richten sich nämlich nach dem Mondkalender. Das neue Jahr beginnt jeweils elf Tage früher als das vorherige. Das Zuckerfest wird deshalb nur alle 30 Jahre wieder an demselben Tag gefeiert. Der neunte Monat des islamischen Kalenders ist der Fastenmonat Ramadan. Das Ende der Fastenzeit feiern die Muslime mit dem Zuckerfest. Es wird wie das Weihnachtsfest drei Tage lang gefeiert. Das ganze Haus wird geputzt und es gibt ein Festessen. Am ersten Tag des Zuckerfestes gehen die Muslime in die Moschee, um dort besondere Gebete zu sprechen. Verwandte und Freunde besuchen und beschenken sich gegenseitig. Weil es auch viele Süßigkeiten gibt, wird das Fest Zuckerfest genannt.




Lies die vier Texte. Welche Gemeinsamkeiten stellst du fest? Welche Unterschiede?

Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Texten finden

77

Seltsames und Interessantes

Interessante Essgewohnheiten

Die meisten Völker der Erde essen alle möglichen Gliederfüßer. Wahrscheinlich hast du auch schon mal Garnelen, Krabben oder andere Schalentiere gegessen. Sie sind sehr beliebt. Viele Völker essen auch gebratene Insekten und Spinnen. Da gibt es keinen großen Unterschied. Das Verspeisen von Insekten hat sogar einen Namen: Entomophagie.

Menschen essen Insekten und Spinnen, weil sie den Geschmack lieben. (Manche vergleichen den Geschmack von gebratenen Insekten mit dem von Schinken.) Außerdem sind sie eine gute Vitamin- und Mineralstoffquelle. Und es gibt sie überall! Aber Achtung! Einige Insekten sind giftig. Deshalb probiere nicht, wenn du nicht sicher bist, dass es ein essbares Insekt ist.

In Bogotá in KOLUMBIEN knabbern die Kinobesucher geröstete Blattschneiderameisen statt Popcorn. In GHANA werden geflügelte Termiten gebraten, frittiert oder zerkleinert ins Brot eingebäckt. In JAPAN werden die Larven von Fliegen in Zucker- und Sojasoße serviert. An einigen Straßenständen in THAILAND werden gebratene Insekten in Beuteln verkauft.

Caroline Bingham

Zu welchen der drei Abschnitte passen die Überschriften? Schreibe sie auf Papierstreifen und lege sie über die Abschnitte.

Wo isst man Insekten?

Entomophagie – das Verspeisen von Insekten





zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben

123

Unsere Welt

Wassertropfen

Jeden Tag gehen die Frauen aus dem Dorf hinunter zum Fluss. In großen Tonkrügen holen sie Wasser, denn im Dorf gibt es keine Quelle. Eines Morgens schaut eine der Frauen verträumt einem Schmetterling hinterher. Dabei stolpert sie, und der Krug wird beschädigt. Einen zweiten hat sie nicht, auch kein Geld für einen neuen, und so umwickelt sie den Krug notdürftig mit ihrem Tuch. Aber das Wasser tropft an den Bruchstellen heraus, und als sie im Dorf ankommt, ist die Hälfte weg. „Ach“, klagte sie, „was für ein Unglück, warum war ich bloß so unvorsichtig? Alle anderen bringen mehr Wasser nach Hause! Meine Mutter hat Recht, ich bin wirklich zu nichts nützlich!“ Eines Morgens aber, als die Frauen wieder zum Fluss gehen, ist der schmale Pfad gesäumt von grünen Gräsern und vielen kleinen Blumen, rot, gelb und weiß leuchten sie. „Das waren deine Wassertropfen“, lachen die Frauen, „sie haben den staubigen Weg zum Blühen gebracht.“




An einem Tag ist der Frau etwas Schlimmes passiert, an einem anderen etwas Schönes. Stelle dir vor, du bist die Frau. Schreibe über einen der beiden Tage einen Tagebucheintrag.

Bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gefühle und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen

AH 5.38

141

8.4 Anhang IV: Jo-Jo Lesebuch 4 – Untersuchte Beiträge

Wie wir leben

Sag mir, wie ist Afrika

Papa Dembo ist mein Großvater,
Geschichten erzählt er besser als jeder andere.



Sag mir, Papa Dembo, sag mir, welche Farbe hat Afrika?
Afrika, kleiner Chaka? Afrika ist schwarz wie meine Haut,
rot wie die Erde, weiß wie das Licht am Mittag,
blau wie der Schatten am Abend,
gelb wie der große Fluss, grün wie die Fächer der Palme.
Afrika, kleiner Chaka, hat alle Farben, die das Leben kennt.





20 Textwerkstatt
Seite 176, 177

Erzähle, Papa Dembo,
erzähl mir vom Beginn der Regenzeit.

Der Beginn der Regenzeit, kleiner Chaka!
Um zu begreifen, wie es ist,
wenn die Regenzeit beginnt,
musst du die Monate ohne Regen erlebt haben,
ohne einen einzigen Tropfen Regen, wenn die Hitze
so stark ist, dass der Erdboden in Wellen flimmert.
Stell dir vor, kleiner Chaka, alle Wasserstellen trocken,
die Erde rissig wie Elefantenhaut,
die Gräser trocken wie Heu
und das Wasser so kostbar wie Gold.
Und dann, eines Tages, wird die Luft schwer,
reglos und schwer. Nicht zum Atmen.
Und der Himmel verdunkelt sich mehr und mehr,
wie die Nacht bei Tag, wie das Ende der Welt.
Ein großer Tropfen zerplatzt auf dem Boden, patsch!
Und noch einer, patsch!
Und noch ein anderer, tausend andere.

Es regnet, kleiner Chaka, es regnet!
Und in der Wildnis dampft der Erdboden vor Freude.



Text: Marie Sellier
Übersetzung: Otto Hanke
Bilder: Marian Lesage



21

Afrika hinter dem Zaun

Wir wohnten in einem Haus.
Die Tür war links, und rechts war
ein Fenster. Die Nachbarn hatten
das gleiche Haus wie wir.

5 Und ihre Nachbarn auch und
ihre Nachbarn auch und ihre
Nachbarn auch. Und das noch drei Mal.
Neben uns wohnte ein Mann, der Französisch sprach.
Das hatte er so gelernt, als er klein war und in Frankreich lebte.

10 Wir sprachen kein Französisch, aber das war nicht schlimm.
Der Mann war nie lange daheim. Er war dauernd auf Geschäftsreisen.
Zum Reden hatte er nie Zeit. Er war immer irgendwohin unterwegs.
In Länder, wo die Leute verstanden, was er sagte.
Der Mann, der Französisch sprach, hatte eine Frau, die auch etwas

15 sprach. Was sie sprach, wussten wir nicht. Irgendwas.
Die Frau war schön braun und hieß Désirée.
Das ist ein französischer Name, sagte meine Mutter. Aber Désirée
kam nicht aus Frankreich. Sie kam aus Kamerun in Afrika.

Hinter unserem Haus befand sich ein Garten. Erst kam eine Terrasse,
20 drei große Platten breit. In der Mitte war ein Treppchen. Das musste
man hinuntergehen, wenn man über den Rosen zu dem kleinen
Schuppen wollte. Hinter dem Schuppen war ein Gemüsegarten, sechs
Blumenkohlpflanzen breit. Unsere Nachbarn hatten den gleichen
Garten wie wir. Und ihre Nachbarn auch, und das noch fünf Mal.

25 Aber sie pflanzten nicht alle Blumenkohl. Die Frau, die irgendwas
sprach, pflanzte Gras. Überall stand Gras, langes Gras mit Rispen,
und hohe Halme mit weißen Blüten.
Der Mann, der Französisch sprach, mähte es nie mit dem Rosenmäher.
Dafür hatte er keine Zeit. Und Désirée tat es auch nicht.

30 Ich glaube, sie pflanzte das Gras, um es zu betrachten.



Wenn die Sonne schien, stellte sie Stühle hinaus.
Sie setzte sich mit ihren vier Kindern mitten ins Gras.
Manchmal saß sie auch dort, wenn es ein bisschen
regnete. Dann betrachtete sie das Gras und den Himmel.

35 Als warte sie auf sehr viel Regen.

Und dann bekamen wir sehr viel Regen. Es goss wie aus Kübeln. Der ganze
Garten war tropfnass. Und der Garten der Nachbarn auch, und das noch
sechs Mal. Wir waren froh, dass wir im Haus waren. Aber die Frau, die
irgendwas sprach, kümmerte sich nicht um den Regen. Sie ging in einem
40 gelben Regenmantel hinaus und lief zum Schuppen. In der einen Hand trug
sie eine Eisenstange, in der anderen einen Hammer. Sie schob die Stange
zwischen die Bretter und schlug mit dem Hammer darauf.
Sie sang bei der Arbeit. Das hörte sich im Regen seltsam an.

Ich schaute ihr vom Fenster aus zu.

45 Nach dem Essen hörte es auf zu
regnen. Ich ging hinaus und schaute
über den Zaun. Da konnte ich Désirée
besser sehen. Von ihrem Schuppen
stand nur noch das Dach. Ein Dach
50 auf vier Pfählen. Désirée lachte mir
zu. Sie sah sehr zufrieden aus.
Sie lachte auch dem Gras und
dem Himmel zu.

Am nächsten Tag regnete es nicht mehr. Unser Garten war wieder trocken
55 und die Gärten der Nachbarn auch. Alle kamen nach draußen. Alle waren
wütend. Sie deuteten zum Garten von Désirée und sagten, dass das nicht
sein dürfe. Einfach aus einer Reihe von acht Schuppen einen wegnehmen,
dafür müsse man bestraft werden. Ich glaube, alle waren neidisch.
Désirées Garten war schön groß geworden.






63 Désirée kam heraus. Hinter sich her schleifte sie eine Schaufel. Ich lachte ihr über den Zaun hinweg zu. Sie lachte zurück und begann zu graben. Als es Abend wurde, schleppte Désirée Säcke aus ihrem Haus. Auf jedem Sack war ein Gärtner gemalt und in den Säcken war Lehm.

Am nächsten Tag war der Himmel voller Wolken. Meine Mutter ging zum Markt. Das tat sie freitags immer. All unsere Nachbarn taten das, alle außer Désirée. Die ging zu einem Markt, den wir nicht kannten. Und nur dann, wenn es ihr passte. Ich begleitete meine Mutter. Sie hatte es eilig. Sie wollte vor dem Regen wieder zu Hause sein. Aber wir schafften es nicht. Wir waren durch und durch nass, als wir in unsere Straße einbogen. Ohne anzuhalten, rannten wir in die Küche. Meine Mutter stellte sofort Teewasser auf.

75 Sie wollte den Tee sehr heiß trinken.

Dann dachten wir, dass wir den Kessel pfeifen hörten. Aber es war nicht der Kessel. Es war Désirée. Draußen, im Regen. Sie kniete auf dem nassen Boden. Um ihre Grube herum hatte sie eine runde Mauer gebaut. Sie sang und pff. Das wird kein Gemüsegarten, sagte meine Mutter. Bring ihr doch mal eine Tasse Tee. Sonst erkältet sie sich noch.



24

80 Désirée baute ein Haus in ihrem Garten. Es sah aus wie eine Hütte zum Spielen. Eine Hütte aus Lehm. Sie arbeitete tagelang daran. Egal, ob es regnete oder nicht. Und ich schaute ihr tagelang zu. Egal, ob es regnete oder nicht. Nach einer Woche lag eine Hartfaserplatte als Dach darauf.

85 Da sagte Désirée, ich solle über den Zaun klettern. Sie sagte es so, wie ich es gesagt hätte.

Désirée hatte Tee für mich gekocht. Sie sagte: Willkommen. Der Regen trommelte auf das Dach. Das klang gemütlich. Aus Versehen stach ich mit dem Finger in die Wand. Ich erschrak über das Loch, das ich gemacht hatte. Ihr Haus ist noch nicht trocken, sagte ich. Nein, sagte Désirée.

100 Aber warte einen Sommer, dann bekommt es keine Planierraupe mehr kaputt. Meine Großmutter in Kamerun hat genau so eine Lehmhütte wie diese. Sie wohnt schon ihr ganzes Leben darin.

Werden Sie nun hier wohnen, fragte ich. Désirée lachte. Nicht wirklich wohnen, sagte sie. Aber ich will ob und zu hier sitzen. Wenn ich das andere Haus satt habe. Wenn ich mein Land vermissen. Denn manchmal habe ich Heimweh nach meinem Land.

115 Ich werde dir mal Fotos zeigen. Gut, sagte ich und trank von ihrem Tee. Fotos zeigen. Das bedeutete, dass sie mich wiedersehen wollte. Da sagte ich, dass ich sehr gut Löwen nachmachen konnte.



Bart Moeyaert • Anna Hüglund

25

Wir sind Kinder einer Welt



Schwarz-weiß-braun

Als ich zwei war, war ich in Afrika. Als ich in Afrika war, haben die Leute zu mir gesagt: „Ist die süß! So klein und so weiß!“ Kurze Zeit später war ich wieder in Deutschland. Die Leute guckten mich an und fragten: „Bist du Ausländerin?“ Komisch. In Afrika bin ich weiß. In Deutschland bin ich schwarz. Und in Wirklichkeit bin ich braun.

Elisabeth Sabah



Die blaue Amsel

Amseln sind schwarz. Normalerweise. Eines Tages aber saß auf einer Fernsehantenne eine blaue Amsel. Sie kam von weit her, aus einer Gegend, in der die Amseln blau waren. Ein schwarzer Amselmann verliebte sich in sie und bot sie, seine Frau zu werden. Zusammen bauten sie ein Nest, und die blaue Amsel begann ihre Eier auszubrüten, während ihr der Amselmann abwechselnd zu fressen brachte oder für sie die schönsten Lieder sang. Einmal, als der Mann auf Würmersuche war, kamen ein paar andere Amseln, vertrieben die blaue Amsel aus dem Nest und warfen ihre Eier auf den Boden, dass sie zerplatzten. „Wieso habt ihr das getan?“, fragte der Amselmann verzweifelt, als er zurückkam. „Weil wir Amseln schwarz sind“, sagten die andern nur, blickten zur blauen Amsel und wetzten ihre gelben Schnäbel.

Franz Hohler

28

Textwerkstatt Seite 177

Leben vom Müll



Rosa, Mary, José und Ronaldo

Am Stadtrand von Manila, auf den Philippinen, qualmt und stinkt die Müllkippe immerzu. Rosa, Mary, José, Ronaldo sowie ganze Heerscharen von Kindern wühlen hier tagtäglich von morgens bis abends auf den Müllhalden nach verwertbarem Abfall und nach Essensresten. Sie arbeiten und leben auf dem Müllberg.

Jeder von ihnen versucht flink etwas in seinen Korb zu bekommen. Papier, Pappe, Bleche, Flaschen, Plastikkanister, Drähte, Dosen und nicht zuletzt Essensreste sind „wertvolle Funde“, die etwas Geld bringen. Alles, was die Kinder hier sammeln, kann wiederverwertet werden oder wird an bestimmten Sammelstellen verkauft.

Aus Autoreifen entstehen Sandalen, aus Blechdosen Öllampen für das Haus, Kehrbleche und Reiben für den Haushalt. Unermüdllich kratzen und scharren die Kinder mit ihrem Eisenhaken in den Abfallbergen herum. Mit den bloßen Händen ist das Wühlen eine Qual.

Der beißende Qualm schmerzt. Die Augen tränen. Und die Lunge kann man sich beinahe aus dem Leib husten. Es juckt und kratzt am ganzen Körper. Viele der Mädchen und Jungen leiden an Hautausschlägen. Aber Geld für eine Heilsalbe haben sie nicht. Was sie hier im Müll der Reichen zusammenkratzen und an die Händler verkaufen, bringt ihnen einen Verdienst, der gerade für das Lebensnotwendige reicht, wenn überhaupt.



30

Manchmal zieht man sogar „das große Glück“ aus dem Müll, eine Hose, einen Rock, ein T-Shirt oder einen großen Plastiksack.

30 Aus diesem Fund hat die Mutter für Paulo eine prima Hängematte gemacht.



Ramón und Silverio
Nicht nur in Manila qualmt die Kippe, auch am Stadtrand von Guatemala in Zentralamerika.

30 Ramón und Silverio arbeiten hier auf der Sammelstelle der Müllkippe. Sie zählen, wiegen, packen und stapeln die zusammengedrückten Kartons und Pappen, die von den Müllsammlern hierher gebracht werden. Viele Kinder auf der Kippe beneiden sie um ihren „Job“.



Midinho, Bamba und Sangenia
Ein buntes Bild. Doch der Schein trügt. Hier ist kein belebtes Marktzentrum zu sehen, sondern ein Verkaufsstand am Rand der Müllhalde.

Midinho, Bamba und Sangenia leben im Elendsviertel am Stadtrand von Maputo, der Hauptstadt von Mosambik, einem Land in Afrika.

30 Auch sie suchen auf dem Müll nach verwertbarem Abfall. Sie haben sich auf Dosen spezialisiert. Zusammen mit anderen Kindern verkaufen sie einmal in der Woche ihre Ware. Viel Geld bringt das nicht. Aber es reicht gerade zum Kauf von Hirse. Schließlich wollen doch zu Hause alle satt werden.

Kindermissionswerk „Die Sternsinger“, Aachen

Textwerkstatt
Seite 177

31

Die Rechte des Kindes



- 1 Das Recht auf Gleichheit, unabhängig von Rasse, Religion, Herkunft und Geschlecht
- 2 Das Recht auf eine gesunde geistige und körperliche Entwicklung
- 3 Das Recht auf einen Namen und eine Staatsangehörigkeit
- 4 Das Recht auf ausreichende Ernährung, auf Wohnung und ärztliche Betreuung
- 5 Das Recht behinderter Kinder auf eine besondere Betreuung
- 6 Das Recht auf Liebe, Verständnis und Fürsorge
- 7 Das Recht auf kostenlosen Unterricht, auf Spiel und Erholung
- 8 Das Recht auf sofortige Hilfe bei Katastrophen und Notlagen
- 9 Das Recht auf Schutz vor Grausamkeit, Vernachlässigung und Ausnutzung
- 10 Das Recht auf Schutz vor Verfolgung und auf eine Erziehung im Geiste weltumfassender Schwester- und Brüderlichkeit

Die Erklärung der zehn Rechte der Kinder wurde 1959 von der UNO verfasst. UNO ist die Abkürzung für die englischen Worte „United Nations Organization“. Die deutsche Übersetzung heißt „Organisation der Vereinten Nationen“. In der UNO haben sich die meisten Länder der Erde zusammengeschlossen, um gemeinsam Themen zu besprechen, die alle angehen. Der Hauptsitz der UNO ist die Stadt New York in Nordamerika. Die Länder der UNO haben im Jahr 1989 die Rechte der Kinder in einem Vertrag beschlossen, der heute 54 Punkte umfasst. Seitdem haben weit über hundert Länder der Erde diesen Vertrag unterschrieben und sich damit verpflichtet, die Rechte der Kinder in den Gesetzen ihres Landes zu berücksichtigen.

Textwerkstatt
Seite 178

32

Ihr habt Rechte!



Der Weltkindertag
Wusstet ihr, dass es einen Kindertag gibt? Die Vereinten Nationen, also die Gemeinschaft der Staaten der Welt, haben 1954 vorgeschlagen, den Weltkindertag einzuführen. Jedes Land durfte sich das Datum selbst aussuchen. So kommt es, dass es weltweit viele Kindertage gibt.

30 Und weil es damals noch zwei deutsche Staaten gab, die Bundesrepublik und die DDR, gibt es bis heute in Deutschland auch zwei Kindertage. Offiziell ist der deutsche Weltkindertag am 20. September. Im Osten des Landes – und auch im Osten Berlins – wird er aber am 1. Juni gefeiert, denn dieses Datum hatte sich die DDR ausgesucht.

30 Wie der Tag genau gefeiert wird, kann jeder Staat selbst entscheiden. Die Grundidee ist aber überall gleich: An diesem Tag geht es um die Probleme und die Rechte der Kinder. Es ist also nicht nur ein fröhlicher Tag. Selbst in Deutschland leben noch immer eine Million Kinder in Armut. Weltweit sind Millionen Kinder von Hunger bedroht. Und Millionen Kinder leben in Ländern, in denen Krieg herrscht.

Claudia von Salzen



Parade für Kinderrechte

Der Weltkindertag ist aber auch nicht nur ein trauriger Tag, denn schließlich erinnert er daran, dass jedes Kind Rechte hat. Die Vereinten Nationen haben 1989 diese Rechte in einer Erklärung aufgeschrieben: Kinder haben Anspruch auf einen besonderen Schutz, auf Bildung und eine angemessene Versorgung. Allen Kindern der Welt sollte es gut gehen – das war und ist das große Ziel. Damit das Wirklichkeit wird, muss sich natürlich noch viel ändern.

30 Wichtig ist es aber, dass ihr eure Rechte Bescheid wisst. Bei allen politischen Entscheidungen sollten eure Interessen berücksichtigt werden. Dazu haben sich die Staaten der Welt verpflichtet. Das ist doch schon ein Grund zum Feiern, oder?

Textwerkstatt
Seite 177

33

Natur entdecken: Pflanzen
Der große Kapokbaum

Zwei Männer kamen in den Regenwald. Eben noch hatten die schreienden Vögel und die kreischenden Affen den Wald mit Leben erfüllt. Jetzt war alles still. Warum waren sie gekommen? Der ältere Mann hielt an und zeigte auf den großen Kapokbaum. Dann ging er. Der jüngere Mann nahm die Axt, die er bei sich trug, und schlug damit in den Stamm des Baumes. Die Einschläge hallten durch den Wald. Das Holz des Baumes war sehr hart. Whack! Whack! Whack!

Der Mann wischte sich den Schweiß ab, der ihm von Gesicht und Hals herunterlief.



Schon bald wurde er müde. Er setzte sich, um am Fuß des großen Kapokbaumes auszuweichen. Ehe er es merkte, überkam ihn in der Hitze und dem beständigen Summen des Waldes ein tiefer Schlaf.

Im Kapokbaum lebte eine Boa Constrictor. Sie sah die Kerbe, die der Mann in den Baum geschlagen hatte. Ganz nah kroch die Schlange zu dem Mann hin und zischte in sein Ohr:

Textwerkstatt
Seite 176, 180

38

„Senhor“, dieser Baum ist ein Baum voller Wunder. Er ist mein Zuhause und alle meine Vorfahren haben hier gelebt. Fülle ihn nicht.“



Eine Biene summte in das Ohr des Mannes: „Im Kapokbaum ist mein Bienenstock. Ich fliege von Baum zu Baum und von Blüte zu Blüte und sammle Pollen. Dabei bestäube ich die Bäume und Blumen im ganzen Regenwald. Versteh doch: Wir Lebewesen hängen voneinander ab.“

** Senhor (sprich: Senjor). Bezeichnung für Herr. Weil diese Geschichte in Amazonien spielt, wurde die brasilianische Schreibweise beibehalten.*

Eine Horde Affen schlängelte sich von der Krone des Baumes. Sie schnatterten: „Senhor, wir wissen, wie ihr Menschen es macht. Ihr fällt einen Baum und dann kommt ihr zurück, fällt den nächsten und dann wieder einen. Die Wurzeln dieser großen Bäume verdorren und sterben. Nichts wird übrig bleiben, um die Erde festzuhalten.“

Wenn dann die großen Regen kommen, wird der Boden weggewaschen, und wo Wald war, wird Wüste sein.“ Ein Tukan, ein Ara und ein Felsenhahn flogen von der Krone des Baumes herab. „Senhor“, kreischte der Tukan, „du darfst diesen Baum nicht abschlagen.“

Wir sind über den Regenwald geflogen und haben gesehen, was passiert, wenn die Menschen anfangen die Bäume zu fällen. Dann lassen sie sich nieder. Sie brennen das Buschwerk ab, um zwischen den abgehackten Bäumen für eine kurze Zeit Ackerland zu gewinnen, und bald ist der Wald verschwunden. Wo Leben und Schönheit war, bleiben nur verkohlte Baumstümpfe zurück.“



Ein leuchtender kleiner Baumfrosch kroch an den Rand eines Blattes. Von dort quakte er in das Ohr des Mannes: „Senhor, wenn ihr den Regenwald zerstört, zerstört ihr das Leben von vielen Lebewesen. Du wirst uns unser Zuhause nehmen, wenn du diesen großen Kapokbaum fällst.“

Ein Jaguar hatte auf einem Ast in der Mitte des Baumes geschlafen. Er war nicht zu sehen gewesen, weil sein schimmerndes Fell sich aufgelöst zu haben schien in den von der Sonne hingetupften Lichtflecken und Schatten der Blätter. Langsam glitt er herunter und beugte sich über den schlafenden Mann. Er raunte in sein Ohr: „Senhor, in dem Kapokbaum leben viele Tiere. Wenn du ihn abschlägst, was soll ich dann essen?“



Vier Baumstachler kamen, sich von Ast zu Ast schwingend, den Baum herunter und flüsternten dem Mann zu. „Senhor, weißt du, was wir Tiere und auch ihr Menschen zum Leben brauchen? Und, Senhor, weißt du, was die Bäume herstellen? Sauerstoff. Sauerstoff brauchen wir alle zum Atmen. Wenn ihr die Wälder abholzt, werdet ihr das zerstören, was uns allen Leben gibt.“ Mehrere Ameisenbären kamen mit ihren Jungen auf dem Rücken den Kapokbaum herabgeklettert. Einer von ihnen, ein ungestreifter, sagte zu dem schlafenden Mann: „Senhor, du schlägst diesen Baum ab, ohne an die Zukunft zu denken.“

Weißt du denn nicht: Was morgen geschehen wird, hängt davon ab, was du heute tust. Der andere Mann befiehlt dir, einen wunderschönen Baum abzuschlagen. Dabei denkt er nicht an seine eigenen Kinder, die morgen in einer Welt ohne Bäume leben müssen.“ Als die zwei Männer aufgetaucht waren, hatte ein dreizehiges Faultier begonnen von der Baumkrone herabzukletterern. Erst jetzt erreichte es den Boden. Es kroch langsam an den schlafenden Mann heran und sprach mit seiner tiefen und trägen Stimme: „Senhor, wie viel ist Schönheit wert? Kannst du ohne Schönheit leben? Wenn du die Schönheit des Regenwaldes zerstörst, woran sollen sich dann deine Augen erfreuen?“

Ein Kind aus dem Stamm der Yanomami-Indianer, die im Regenwald leben, beugte sich über den schlafenden Mann. Es sagte leise: „Senhor, wenn du jetzt aufwachst, bitte, sieh uns alle mit anderen Augen.“ Der Mann wachte plötzlich auf. Vor ihm stand das Kind aus dem Regenwald. Die Tiere, deren Leben von dem großen Kapokbaum abhing, standen um ihn herum und blickten ihn an. Was für wunderbare und seltene Tiere es waren! Der Mann sah nach oben: Sonnenlicht durchflutete die Baumkronen. Helle Lichtflecke glitzerten wie Juwelen in dem dunkelgrünen Wald. Seltsam schöne Pflanzen schienen in der Luft zu hängen, losgelöst vom großen Kapokbaum.

Der Mann roch den wohlriechenden Duft ihrer Blüten. Er fühlte auf seiner Haut die dampfende Feuchtigkeit, die vom Waldboden aufstieg. Aber er hörte kein Geräusch – denn die Tiere waren seltsam still. Der Mann stand auf und griff nach seiner Axt. Er schwang seine Arme zurück, als wollte er auf den Baum einschlagen.

Plötzlich hielt er inne. Er drehte sich um und sah die Tiere und das Kind an. Er zögerte. Er ließ die Axt sinken und ging aus dem Regenwald hinaus.

Text und Bilder: Lynne Cherry



9 Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Titel „Analyse der Darstellung von People of Colour in zeitgenössischen Lesebüchern des Deutschunterrichtes der 4. Klasse von Grundschulen in Merseburg“ selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Die Stellen, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem einzelnen Fall durch die Angabe der Quelle, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht.

Leipzig, den 28.08.2018

Ramona Strohwald

Korrespondenzadresse:

Ramona Strohwald
Am Wüstegarten 21
35114 Dodenhausen
ramona.strohwald@web.de