



Diversity
SPACE

Eda Kaya

Repräsentation von muslimisch weiblich* gelesenen Personen in Kinderliteratur

*Eine diversitätsbewusste und
differenzkritische Bilderbuchanalyse*

Herausgegeben vom Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen
der Stiftung Universität Hildesheim.



Projekt: Mobile Diversitätswerkstatt Kindheitspädagogik online und offline „DivSpace“
Projektleitung und -durchführung: Prof. Dr. Peter Cloos und Dr. Svenja Garbade



Diese Analyse wurde erstellt für die Plattform diversityspace.de des Kompetenzzentrums
Frühe Kindheit Niedersachsen



Die Analysen wurden im Projekt DivSpace in einem übergreifenden konzeptionellen Rahmen im Sinne einer kasuistischen Didaktik entwickelt. Die Entwicklungsarbeit wurde durch das Projektteam gestaltet. Beteiligte am Projekt waren: Peter Cloos, Svenja Garbade, Eda Kaya, Gaia Selina Buddrus, Hanna Wente und Roberta Müller.

Die Erstellung der Plattform wurde im Rahmen des Förderprogramms „Innovation Plus“ gefördert durch



Satz: Sarah Hartke

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2025

www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.18442/291>

Zum Umgang mit den Analysen

Die von unterschiedlichen Autor*innen erstellten und auf DiversitySpace.de bereitgestellten Analysen wurden von Wissenschaftler*innen diskutiert und redigiert. DiversitySpace.de hat gezielt nach Autor*innen gesucht, die unterschiedliche theoretische Perspektive verfolgen, verschieden mit Differenzkategorien umgehen, differente Analysemethoden nutzen und diese auch unterschiedlich anwenden. Auf DiversitySpace.de werden vier Analysemethoden zur interpretativen Erkundung von diversitätsreflexiven Spielmaterialien und Bilderbüchern genutzt: bei Bilderbüchern Bilderbuchanalysen, bei Spielmaterialien Artefakt-, didaktische und spieltheoretische Analysen. Bei der Artefaktanalyse geht es grundlegend darum herauszuarbeiten, wie soziale Wirklichkeit im Material hergestellt wird, bei der didaktischen Analyse wird deutlicher nach den didaktischen Potenzialen und Begrenzungen des Materials gefragt. Demgegenüber macht die spieltheoretische Analyse die eigenen spielenden Erfahrungen mit dem Material sichtbar und nimmt sie zum Ausgangspunkt der Analyse.

Auf DiversitySpace.de werden unterschiedliche diversitätsreflexive Materialien und Bücher vorgestellt. Für viele dieser Materialien wurden Analysen erstellt. Zusätzlich werden Abstracts zur Verfügung gestellt, die die Analysen anschaulich zusammenfassen. Die Abstracts und Analysen können für unterschiedliche Zwecke genutzt werden. Die Abstracts können genutzt werden, um Material für die eigene pädagogische Einrichtung auszuwählen, mit Eltern ins Gespräch zu kommen oder in der Teamsitzung das Thema zu besprechen. Die Abstracts und Analysen können in der Lehre an Fach- und Hochschule für die Auseinandersetzung mit diversitätsreflexiven Materialien oder auch von Forschenden für weitere Erkundungen im Kontext von Diversität, Materialien und Kindheit genutzt werden.

Bei Rückfragen, Anregungen oder Anmerkungen wenden Sie sich gern an das Team von DiversitySpace.de.

Abstract der Analyse zum Material

Eda Kaya geht in ihrer Masterarbeit der Frage nach, wie muslimische Mädchen* und Frauen* in Bilderbüchern abgebildet werden. Hierfür nutzt sie die sechsdimensionale Bilderbuchanalyse nach Michael Staiger (2022) und wendet sie auf drei deutschsprachige Bilderbücher an. Der Fokus liegt auf der Darstellung des Hijabs, des Kopftuches, da dies in antimuslimischen Diskursen in der Differenzherstellung entfremdet wird. In den Analysen werden die unterschiedlichen Zugänge bezüglich der Repräsentation von muslimisch weiblich* gelesenen Personen in Bilderbüchern herausgearbeitet. Neben Büchern die Stereotype und antimuslimische, rassistische Bilder reproduzieren,

gibt es ebenso Bücher, die empowern und zum kritischen Denken und Handeln anregen.

Autor*inneninformation

Eda Kaya ist seit Juli 2022 als studentische Hilfskraft im Projekt DivSpace tätig. Zuvor hat sie den Bachelor in Erziehungswissenschaft mit dem Begleitfach Sachunterricht an der Universität Hildesheim studiert. Ihren Master machte sie im gleichnamigen Studiengang mit den Schwerpunkten Kindheitspädagogik und Diversität. In ihrer Masterthesis hat sie Bilderbücher hinsichtlich der Repräsentation von muslimisch gelesenen Mädchen* und Frauen* differenz- und rassistisch kritisch betrachtet. Zuvor war sie im Zeitraum von 2020 bis 2023 als pädagogische Hilfskraft in einer Kindertageseinrichtung beschäftigt.

Inhalt

| | |
|--|----|
| Zum Umgang mit den Analysen | 3 |
| Abstract der Analyse zum Material | 3 |
| Autor*inneninformation | 4 |
| 1 Problemaufriss | 7 |
| 2 Theoretische Einbettung von erziehungswissenschaftlichen Begriffen der Arbeit | 11 |
| 2.1 Die Bedeutung der Herstellung von Differenz in der Erziehungswissenschaft | 11 |
| 2.2 Ursachen, Wirkungen und Konsequenzen in der Herstellung von Differenz in der Sozialisation | 14 |
| 2.3 Theoretische Bewältigung: Trilemma der Inklusion, soziale Ungleichheit | 20 |
| 2.4 Pädagogische Bearbeitung | 22 |
| 2.5 (Fehlende) pädagogische Umsetzung von Diversität in der Kinderliteratur | 25 |
| 2.5.1 Rassismus in Kinderbüchern | 25 |
| 2.5.2 Anforderungen an Kinderliteratur unter rassismuskritischer Betrachtung | 28 |
| 3 Gegenstandbestimmung: Bilderbuch als Bildungsmedium | 31 |
| 3.1 Was ist ein Bilderbuch? Definitionsversuch Bilderbuch | 31 |
| 3.2 Bildsamkeit des Bilderbuches | 32 |
| 4 Methodische Grundlagen | 34 |
| 4.1 Sampling und Kriterienkatalog für die Auswahl der Bilderbücher | 34 |
| 4.2 Sechsdimensionale Bilderbuchanalyse nach Staiger | 35 |
| 5 Analyse der Bilderbücher | 36 |
| 5.1 Buch 1: Murphy, F./Murphy, C. (2020): Ein Mädchen wie du. Berlin: Zuckersüß Verlag | 36 |
| 5.1.1 Paratextuelle und materielle Dimension | 36 |
| 5.1.2 Verbale Dimension | 37 |
| 5.1.3 Bildliche Dimension | 38 |

| | |
|--|----|
| 5.1.4 Intermodale Dimension | 39 |
| 5.1.5 Narrative Dimension | 40 |
| 5.1.6 Kontextuelle Dimension | 41 |
| 5.2 Buch 2: Eickhoff, A./Eickhoff, T. (2016): <i>Ayshes Mama trägt ein Kopftuch.</i> Steinfurt: Tecklenborg Verlag. | 42 |
| 5.2.1 Paratextuelle und materielle Dimension | 42 |
| 5.2.2 Verbale Dimension | 43 |
| 5.2.3 Bildliche Dimension | 44 |
| 5.2.4 Intermodale Dimension | 46 |
| 5.2.5 Narrative Dimension | 46 |
| 5.2.6 Kontextuelle Dimension | 48 |
| 5.3 Buch 3: Muhammad, I./Ali, S.K. (2019): <i>Das stolzeste Blau. Eine Geschichte über Hijab und Familie.</i> Bremen: Atfaluna Verlag. | 49 |
| 5.3.1 Paratextuelle und materielle Dimension | 49 |
| 5.3.2 Verbale Dimension | 50 |
| 5.3.3 Bildliche Dimension | 51 |
| 5.3.4 Intermodale Dimension | 51 |
| 5.3.5 Narrative Dimension | 52 |
| 5.3.6 Kontextuelle Dimension | 54 |
| 5.4 Komparative Analyse | 55 |
| 6 Diskussion der Ergebnisse | 59 |
| 7 Fazit | 61 |
| Literaturverzeichnis | 65 |

1 Problemaufriss

Bücher sind für Kinder elementare Medien und werden als Miterzieher der Kindheit symbolisiert. Die Bildungsbereiche Sprache, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung werden durch die Betrachtung von Bilderbüchern abgedeckt (vgl. Edinger 2022, S. 5f.). Über die sozial-emotionale Komponente transportieren Bilderbücher Werte und Normen der Gesellschaft, sodass Kinder über die erzählten Geschichten in Auseinandersetzung mit Vielfalt treten (vgl. ebd.). So werden Verhältnisse von Macht, Hierarchie und Zugehörigkeit sichtbar. Die (Nicht)Abbildung von Personen und Lebenswelten führt zur Reproduktion von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen sowie stereotype Bilder. Nichtsdestotrotz ist Kindheit vielfältig. Aus Studien geht jedoch hervor, dass diversitätswusste Themen wenig Beachtung in Kinderbüchern erhalten (vgl. Schulze 2023b, S. 7ff.). Bücher, die Diversität und Heterogenität abbilden, werden mit der Begrifflichkeit des „Anders-Seins“ etikettiert (vgl. Edinger 2022, S. 1). Bestandteil dieser Arbeit soll sein, Bilderbücher unter differenzkritischer und diversitätswusster Betrachtung zu analysieren. Hierbei wird der Blick auf Bilderbücher geschärft, die weiblich*¹ muslimisch gelesene Personen abbilden, da diese soziale Gruppe wenig Beachtung in Kinderliteratur erhält.

Deutschland ist ein Migrationsland, in dem laut den Angaben des statistischen Bundesamts 2023 5,5 Millionen muslimische Personen leben (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Sie sind Teil der deutschen Bevölkerung, erleiden und erfahren dennoch tagtäglich antimuslimischen Rassismus. Studien zufolge sind Vorurteile gegen Muslim*innen weit verbreitet. Muslim*innen sind von mehrdimensionaler Diskriminierung betroffen, besonders Frauen*, die ein Kopftuch tragen, erfahren mehr Diskriminierung als Andere (vgl. Mediendienst Integration 2021, S. 5ff.). In dieser Arbeit soll es daher um die Repräsentation von Muslim*innen mit Kopftuch gehen. Bei der Thematik der Repräsentation geht es vor allem um die Frage, wer sind wir? Die Bereiche Politik, Bildung und Medien sind geprägt von einem nationalen heteronormativen Selbstverständnis von Repräsentationen (vgl. Broden/Mecheril 2007, S. 14). Übertragen auf die Repräsentation von Muslim*innen stellt sich die Frage, wie sie in dem Medium Bilderbuch dargestellt werden und welche Markierungen sie erhalten.

Die Suche nach Bilderbüchern, die die sozialen Kategorien Weiblich*sein und Muslimischsein verbinden, zeigt auf, dass diese auf dem Büchermarkt wenig vertreten sind. Bilderbücher, die beispielsweise Muslim*innen und deren Lebenswelt zeigen, haben einen religiösen Charakter und fallen so unter die Ka-

1 In dieser Arbeit wird für eine gendersensible Sprache das Gendersternchen genutzt, um Vielfalt abzubilden und traditionelle Vorstellungen von binären Geschlechterrollen aufzubrechen. Mehr dazu unter: www.uni-bielefeld.de/verwaltung/refkom/gendern/richtlinien/.

tegorie der religiösen und kulturellen Bildung. Dies soll nicht Gegenstand der Forschung sein, da solche Bücher nicht zur Normalisierung von vielfältigen Lebenswelten und Situationen führt und so Kindern und Familien aus nicht heteronormativen Gegebenheiten kein Raum für Identifikation bietet. Kinderbücher, die Vielfalt beiläufig und in Alltagssituationen eingebunden darstellen, führen stattdessen zu Normalisierung und Empowerment.

Der Begriff der Diversität beschreibt den Zustand der Heterogenität der Gesellschaft. Diversitätsbewusste pädagogische Ansätze haben zum Ziel das Wahrnehmen, Erkennen und Abbauen von Diskriminierung, sowie die Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt (vgl. Brockmann 2014, S. 9). In Diversitätsansätzen wird folgende Problematik sichtbar: Durch das Sichtbarmachen von Diversitätskategorien gehen gesellschaftlich verankerte Diskriminierungsverhältnisse einher, die sowohl an hegemoniale und marginalisierte als auch Verhältnisse von Zugehörigkeit, Bevorzugung und Privilegierung knüpfen (vgl. Tuijter 2015, S. 20). Dieser Prozess wird auch als Reproduktion und Reifizierung bestimmt. Dem gegenüber steht der Prozess der Repräsentation und des Empowerments. Soziale Konstruktionen stehen im Zusammenhang zu Wertesystemen, soziokulturellen Unterschieden und dessen Bewertungen (vgl. Wagner 2017, S. 1). Kinder lernen besonders durch Bücher und ihre Spielmaterialien die Ordnung der Welt kennen. Beispielsweise fördert Lesen „ethische[s], moralische[s] und emotionale[s] Lernen“ (Georgi et al. 2023, S. 15) und sorgt für die Aneignung von Wissen. Daraus ergibt sich die Frage, welche Rolle Diversität in der Kindheitspädagogik einnimmt und durch welche Medien sie Kindern nahegebracht wird. Wobei die Reifizierung von Kindheit und dem Medium des Bilderbuches in ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit kritisch betrachtet werden muss, da die Interpretation und die Einbindung des Themas eine Rolle spielen. Hier stellt sich die Frage, inwiefern Bücher Kindern ein Identifikationsangebot ermöglichen (vgl. Schulze 2023b, S.7). Das alleinige Vorhandensein von Heterogenität in Bilderbüchern hat nicht zur Folge, dass Kinder eine reflexive Begegnung mit dieser machen. Ein reflexiver Umgang mit Vielfalt bedarf diversitätsbewusster Professionalisierung von Fachkräften in der Kindheitspädagogik. Diese Art der Qualifizierung versucht vorhandene Bildungsungleichheiten, die entlang von abwertenden Zuschreibungen und Stereotypisierungen entstanden sind, aufzubrechen. In der Kindheitspädagogik kommt es hier zu mehrdimensionalen Herausforderungen, die auf individueller, konzeptioneller, struktureller Ebene sowie in der Interaktion mit dem Kind zustande kommen. In der Umsetzung und Gestaltung von diversitätsbewussten Lernprozessen ist die Haltung der Fachkräfte besonders elementar, da diese letzten Endes darüber entscheiden, was in der Interaktion zwischen Kind und Material erzeugt werden soll (vgl. Garbade/Zehbe 2023). Die Interaktion von pädagogischen Fachkräften mit den Bilderbüchern kann in dieser Arbeit nicht abgebildet werden, da die Potentiale und Grenzen der Materialien nur aus der Perspektive der

Forschenden herausgearbeitet werden. Daher bleibt die Frage offen, wie Einrichtungen und Fachkräfte mit den Büchern arbeiten, jedoch können Impulse für einen reflexiven Umgang gegeben werden.

Die Repräsentation von Diversität in Bilderbüchern ist fruchtbar für die kindliche Entfaltung, da dies Kindern eine Tür zur Identifikation bietet. Problematisch wird es in der Umsetzung dieser Ideen, da der Büchermarkt immer noch von einem heteronormativen gesellschaftlichen Bild ausgeht und dieses in der Illustration von Gesellschaft, Kind und Familie zur Geltung bringt und so gesellschaftliche Vielfalt, die zur Norm gehört, unsichtbar macht. Bei den Personengruppen, die überwiegend gezeigt werden, handelt es sich um *weiße*², heteronormative, christlich und heterosexuelle Menschen (vgl. Humborg/Koné 2023, S. 117). Kinderbücher, die versuchen Vielfalt diskriminierungssensibel abzubilden, reproduzieren meist weiterhin Stereotype, Vorurteile und Klischees und stellen die Lebenswelt der Menschen verzerrt dar. Diese verfälschte Konstruktion führt zu Othing³, da Kinder, die von der Mehrheitsgesellschaft abweichen, besonders und „anders“ gemacht werden (vgl. ebd., S. 125).

Interkulturelle Bilderbücher versuchen dieses Problem aufzubrechen und Kinder in ihrer Wir-Identität zu stärken, allerdings fällt auf, dass diese Bücher von einem alten Kulturbegriff ausgehen und so unterschiedliche Ethnien und Nationen zum Gegenstand der Differenzkonstruktion machen. Sie setzen auf die Darstellung von kultureller Andersartigkeit, auch Alterität genannt, und reproduzieren so abwertende und verallgemeinernde Bilder über ethnische Gruppen und ihren Lebenssituationen (vgl. von Dall'armi 2017, S. 101). So wird deutlich, dass Bücher, die versuchen Vielfalt abzubilden vorab mit der Etikette „interkulturell“ kategorisiert werden und inhaltlich sich am alten Kulturbegriff orientieren und so wieder eine Konstruktion des Eigenen und Fremden verursachen. Entlang dessen sollen die Bücher in dieser Arbeit nach klischeebehafteten Bildern analysiert werden.

Mehrere Autor*innen (Schulze et al. 2023a) betonen die vorherrschende Forschungslücke in Bezug auf Diversität, Heterogenität und Rassismus in Kinderbüchern sowie den Mangel an empirischen Studien (vgl. Humborg/Koné 2023, S. 123). Diese Forschungslücke spiegelt sich in der Suche von passenden Bilderbüchern wider, da das Angebot auf dem deutschen Büchermarkt sehr beschränkt ist. Bei Bilderbüchern, in denen es darum geht, Frauen* mit

2 Die Begriffe *weiß* und *Weißsein* werden nicht für die Beschreibung biologischer Eigenschaften, wie der Hautfarbe genutzt, sondern um die Position innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu benennen. Das *Weißsein* ist verbunden mit einem Selbst- und Identitätskonzept sowie der privilegierten Rolle in der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Amnesty International Deutschland e. V.).

3 Othing versteht sich als der Prozess des Andersmachens und Differentmachens der Menschen. Die Konstruktion vom Anderen geht mit Diskriminierungsprozessen einher, was Ausgrenzung, Marginalisierung und negative Zuschreibungen mit sich bringt. Klischeebehaftete Zuordnungen und Etikettierungen führen zum systematischen Ignorieren und Unsichtbarmachen von marginalisierten Gruppen (vgl. Riegel 2016, S. 52f).

Kopfbedeckung abzubilden, handelt es sich vermehrt um religiöse Bilderbücher, was nicht dem Untersuchungsgegenstand entspricht. Umso mehr soll es bei dieser Arbeit darum gehen Kinderbücher zu untersuchen, die das Thema der Kopfbedeckung normalisieren und zum Alltagsgegenstand machen, ohne stereotype und rassistische Bilder zu reproduzieren. Diese Art von Bilderbüchern könnten als lebensnahe Bilderbücher oder diversitätsabbildende Bilderbücher betitelt werden. Allerdings würde die Markierung von Diversität wieder zur Betonung dessen führen. Die Zuschreibung von „lebensnah“ oder „Alltagsgeschichten aus der Lebenswelt der Kinder“ können zur Normalisierung von Vielfalt beitragen. Unterschiedliche Lebenssituationen und Familienkulturen, die in Kinderbüchern Platz erhalten, bieten Kindern und Familien eine Möglichkeit zur Identifikation und Spiegelung ihrer Lebenswelt. Denn laut dem statistischen Bundesamt leben in Deutschland 5,5 Millionen Menschen, die sich dem Islam angehörig fühlen. Diese Zahl zeigt, dass der Islam Teil der deutschen Gesellschaft ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Für muslimische Kinder und Familien können Bücher, die ihr Alltagsleben zeigen, identitätsstärkend sein, da ihre Familienkultur als Selbstverständlichkeit wahrgenommen wird. Allerdings reicht es nicht aus, dass Familien diese Bücher nutzen, sondern pädagogische Einrichtungen diversitätsbewusste Bücher und Materialien diese ebenso zum Gebrauch machen und so Kindern einen Raum für Entfaltung und Empowerment zu ermöglichen.

Im ersten Teil der Arbeit wird es um die theoretische Einbettung von erziehungswissenschaftlichen Begriffen gehen. Der Fokus liegt auf der Differenzherstellung, den Dimensionen von Differenz sowie der theoretischen Bewältigung dessen. Um die pädagogische Bearbeitung von sozialer Ungleichheit zu beschreiben, werden zwei Ansätze vorgestellt. Das zweite Kapitel endet mit der Darlegung der fehlenden pädagogischen Umsetzung hinsichtlich Diversität in Kinderliteratur. Kapitel 3 ist der Gegenstandsbestimmung gewidmet, wo es um das Bilderbuch als Bildungsmedium geht. Der zweite Teil dieser Arbeit dreht sich um den methodischen Teil. Vorab wird in dem Kapitel 4 das Sampling und die Methodik vorgestellt. In dem Kapitel 5 wird die sechsdimensionale Bilderbuchanalyse nach Michael Staiger (2022) auf die drei ausgewählten Bücher angewendet. Darauf aufbauend werden die Analysen miteinander verglichen. Schließlich werden die gesammelten Fragmente zusammengeführt und entlang der Forschungsfrage diskutiert. Die Arbeit endet mit dem Fazit.

2 Theoretische Einbettung von erziehungswissenschaftlichen Begriffen der Arbeit

Die Arbeit startet mit der theoretischen Fundierung der Thematik. Es wird auf verschiedene Konzepte und Begrifflichkeiten eingegangen, da diese für den Analyseteil der Arbeit notwendig sind und eine gewisse Vorarbeit für die Analyse der Bücher leisten sollen. Es soll herausgearbeitet werden, welche Bedeutung die Herstellung von Differenz in der Erziehungswissenschaft, Sozialisation und in der Kindheitspädagogik hat. Der differenzkritische Schwerpunkt wird aus intersektionaler Perspektive hergestellt, da es bei der Repräsentation von Muslim*innen um eine Verstrickung sozialer Kategorien wie Religion, Geschlecht und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit geht.

2.1 Die Bedeutung der Herstellung von Differenz in der Erziehungswissenschaft

Dieses Kapitel bearbeitet die Frage, wie Differenz hergestellt wird und welche Bedeutung das für die Erziehungswissenschaft hat. Der Fokus liegt auf der Erziehungswissenschaft, weshalb in anderen Fachbereichen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen stattfinden können. Innerhalb der Konstruktion von Differenz gibt es unterschiedliche Ansätze, in dieser Arbeit wird der Bezug zum intersektionalen Ansatz gezogen, da dieser die Herstellung von sozialer Ungleichheit in gesellschaftlichen Verhältnissen bearbeitet.

Begriffe wie Heterogenität, Diversität, Vielfalt oder auch Intersektionalität haben einen historischen Ursprung und reichen an theoretische Überlegungen von sozialer Differenz⁴. Aus differenzpädagogischen Diskursen heraus entstanden unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Strömungen, wie die Geschlechterforschung, Migrationspädagogik oder auch Inklusionspädagogik (vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 107). Besonders durch feministische und queere sowie postkoloniale und rassismuskritische Forschung haben Prozesse und Mechanismen von Differenz an Aufmerksamkeit gewonnen (vgl. Merl et al. 2018, S. 1). Gesellschaftliche Verhältnisse werden geprägt von Mechanismen der sozialen Ungleichheit, hegemonialen Machtverhältnissen oder auch asymmetrischen Geschlechterverhältnissen (vgl. Riegel 2016, S. 7). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist Gesellschaft eine Ordnung aus sozialen Kategorien und den dazugehörigen Gruppen zu einem sozialen Ganzen. Diese Kategorien erstrecken sich von Geschlecht, Behinderung, Ethnizität, Klasse, Schicht, Religion/ Weltanschauung, Sexualität bis hin zu Lebenskultur und Familienkonstellation. Entlang derer relationale, aber auch konfliktbehaftete Macht- und Herrschaftsverhältnisse entstehen. Das Subjekt wird über

⁴ „Differenz bedeutet zunächst einmal, dass etwas verschieden zu etwas Anderem ist; mathematisch ausgedrückt: a ungleich b“ (Merl et al. 2018, S. 1).

die Zugehörigkeit der sozialen Gruppe bewertet und gekennzeichnet. Dieser Zuschreibungsprozess von Mehrfachzugehörigkeiten wird dann unter dem Begriff der Differenz erfasst (vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 19). Demnach wird Differenz kontinuierlich hergestellt, da entlang von Differenzlinien Ordnungen und Normalitätsvorstellungen strukturiert werden. Das hat zur Folge, dass sich Abwertungsmechanismen strukturell, institutionell und individuell manifestieren (vgl. Merl et al. 2018, S. 1). Differenzierungsprozesse greifen die Thematisierung und Fokussierung auf das Andere⁵ auf, was in der heteronormativen Normalität konstruiert wird und als Ziel zwar Normalisierung und Empowerment hat, aber auf der anderen Seite immer noch zu Othering führen kann (vgl. Riegel 2016, S. 8).

Die theoretische Auseinandersetzung mit Othering geschieht aus intersektionaler Perspektive, da nur so das Zusammenwirken unterschiedlicher Differenzlinien, Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie Prozesse von Ein- und Ausgrenzung erfasst werden können (vgl. ebd., S. 9). Der Differenzierungsprozess wird durch die soziale Ungleichheitsforschung bestätigt, da Differenzkategorien, wie Geschlecht, Ethnizität, Behinderung oder Klasse rekonstruiert werden, indem sie als Merkmale der sozialen Gruppen gesehen werden. Die Repräsentation der Individuen und Gruppen führt innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung zur Asymmetrie (vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 24). Die Reproduktion findet nicht nur in gesellschaftlichen Verhältnissen statt, sondern ebenso im institutionellen und organisatorischen Rahmen, wenn es um die Umsetzung von Diversität oder Differenzkritik geht (vgl. Riegel 2016, S. 7). Umso essenzieller ist eine intersektionale Perspektive auf Differenz, damit pädagogische Angebote diversitätsbewusst und differenzkritisch gestaltet werden können (vgl. ebd., S. 9).

Im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen wie der kulturellen, religiösen und ethnischen Pluralisierung wird eine weitere, Perspektive eingeschlagen, die auf postkoloniale Migrationsprozesse, wie Gastarbeiter*innenanwerbungen oder Fluchtbewegungen, abzielt. Diese Art der Pluralisierung wird besonders in vergeschlechtlichten Repräsentationsverhältnissen sichtbar, beispielsweise wenn es um die Kontroverse des Kopftuches geht. Die postmigrantische Gesellschaft befindet sich stets in der Auseinandersetzung mit politischen Fragen und Aushandlungsprozessen, sowie rassistischen Diskriminierungsprozessen (vgl. Huxel et al. 2020, S. 17). Aus postmigrantischer Sicht ist Migration eine Perspektive und gesellschaftliche Erfahrung aller, weshalb in der Forschung ein kritischer und reflexiver Weg eingeschlagen wird, um Deutungsmuster und Praktiken von dichotomen wir/ihr, eigen/fremd Konstruktionen aufzubrechen und rassistisch und diversitätsbewusst zu behandeln (vgl. ebd.). Im Zuge dessen etablierte sich ein neuer Kulturbegriff, der Kultur komplexer und differenzierter sieht. Moderne Kulturen lassen sich nicht so ein-

⁵ Mit der Markierung des Anderen wird hier nicht bewusst das dichotome Machtverhältnis reproduziert. Es geht lediglich um die Beschreibung der Konstruktion innerhalb der Dominanzgesellschaft.

fach kategorisieren, da sie aus unterschiedlichen Lebensweisen und Lebensformen bestehen. Während der traditionelle, alte Kulturbegriff Menschen und Gesellschaften separiert und so zur Exklusion beigesteuert hat, kennzeichnet der neue Begriff Kulturen als ineinander verflochten (vgl. Dietzke 2008, S. 27). Dennoch kommt es in der Differenzkonstruktion zur Vermischung vom alten und neuen Kulturbegriff, was wiederum zur Reproduktion von Differenz führt. In Zuschreibungsprozessen spielt die Kategorie der Herkunft stets eine Rolle, da latente Unterschiede als unveränderliche Merkmale gesehen werden. Dietzke (2008, S. 28) bezeichnet diesen Prozess als kulturalistische und differentialistische Rassismen. So wird deutlich, dass selbst die Dehierarchisierung von hegemonialen und marginalisierten Verhältnissen zur weiteren Herstellung von Differenz führt, da andere Kategorien wiederum ausgeblendet oder reproduziert werden und Menschen stets in Schubladen gedacht werden (vgl. ebd.).

Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit von Menschen und Gruppen geht einher mit Privilegien und Marginalisierungen, welche abhängig von weiteren Differenzlinien wie Geschlecht, Klasse oder Sexualität sind. In der Wissenschaft wird die Abhängigkeit der Kategorien voneinander unter dem Begriff der Intersektionalität und Interdependenz gefasst (vgl. ebd.). Intersektionale Ansätze untersuchen, „wie soziale Positionen, Praktiken und Identitäten am Schnittpunkt unterschiedlicher Macht und Ungleichheitsstrukturen zu verorten sind“ (Purtschert/Meyer 2010, S. 130). Dabei liegt der Fokus nicht darauf die einzelnen Differenzkategorien zu benennen oder zu erweitern, sondern die Wechselwirkung innerhalb der heterogenen Gesellschaft zu erfassen (vgl. Rodriguez 2011, S. 77). Die Triade race, gender und class wurde in den Anfängen der Intersektionalitätsforschung als die elementaren Differenzkategorien markiert, da sie die soziale Ungleichheit am besten erfassen konnten. Allerdings gibt es weitaus mehr als drei Kategorien, die jede einzeln unterschiedliche Ungleichheitsverhältnisse sichtbar machen (vgl. Purtschert/Meyer 2010, S. 130). Der Ansatz wurde im Jahre 1989 von Kimberle W. Crenshaw in den Diskurs geworfen, da sie aufgezeigt hat, dass Schwarze⁶ Frauen* Rassismus und Diskriminierung ausgesetzt sind aufgrund der Verstrickung von gender, class und race. Durch das Hinzukommen weiterer Differenzlinien, werden unterschiedliche Abwertungs- oder Aufwertungsmechanismen deutlich (vgl. ebd., S. 131). Dies wird unter den Begriffen der Doppel- oder Mehrfachdiskriminierung summiert. Dietzke (2008, S. 32) kritisiert jedoch, dass diese Dimension von Intersektionalität einen diskriminierungsaufbauenden Charakter hat, sprich durch jede hinzukommende Kategorie der Abwertung, verfällt das Subjekt oder die Gruppe in eine marginalisiertere Position. Daher wird im deutschen der Begriff der Interdependenz genutzt, um die Eigenständigkeit der Kategorien in den Vordergrund zu rücken. So wird jede Kategorie abhän-

6 Bei dem Begriff der Schwarzen Menschen handelt es sich um eine politische Selbstbezeichnung. Das Wort Schwarz wird großgeschrieben, um kollektiv erfahrenen Rassismus kenntlich zu machen (vgl. Amnesty International Deutschland e. V.).

gig vom Kontext unterschiedlich konstruiert. Denn das Ziel ist zu analysieren, welche Mechanismen und Strukturen dazu führen, dass soziale Ungleichheit hergestellt wird. In der Analyse dessen geht es auch um die Repräsentation der Subjekte, die in der Herstellung von Differenz besonders und als „Andere“ markiert werden (vgl. Rodríguez 2011, S. 78). Im nächsten Schritt wird auf die Dimensionen von Differenz eingegangen, indem Ursachen, Wirkungen und Konsequenzen der Differenzherstellung aufgegriffen werden.

2.2 Ursachen, Wirkungen und Konsequenzen in der Herstellung von Differenz in der Sozialisation

Dieses Kapitel versucht die Effekte der Differenzkonstruktion in der Sozialisation und so die Dimensionen von Differenz greifbar zu machen. Schwerpunktmäßig beschränkt sie sich auf die Differenz von Religion und Kultur, wobei auch von einer Rassifizierung gesprochen werden kann. Hierbei wird es um Begriffe wie Repräsentation, antimuslimischer Rassismus und antimuslimische Geschlechterbilder gehen.

Kategorien sind dazu da, um die Welt kulturell zu ordnen. Diese kulturelle Ordnung findet auf drei Ebenen statt: Kategorisierung, Identifizierung und selektive Sozialbeziehungen (vgl. Hirschauer 2014, S. 173). Die Differenzierung der Menschen nach Merkmalen, Eigenschaften und Kategorien führt zur Herstellung von Asymmetrie und Ungleichheit. Da die Zuschreibungen mit sozialen und symbolischen Bedeutungen einhergehen (vgl. ebd.). Mit dem Begriff der Migration gehen individuelle, soziale und gesellschaftliche Zugehörigkeitsverhältnisse einher. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit wird in dem Diskurs als Problem markiert, wobei die Frage nach Repräsentation ebenso dazu gehört. Der Diskurs ist geprägt von dem Gedanken um Normalität und Differenz. Weshalb es bei der Migrationsdebatte stets um Normalisierung und Othering geht (vgl. Broden/Mecheril 2007, S. 8). Repräsentationspolitiken verfolgen das Ziel marginalisierte Identitäten sichtbar zu machen. Jedoch fällt auf, dass meist über diese Gruppen hinweg gesprochen wird, anstatt eine Stimme für sie einzunehmen. Der Diskurs um Repräsentationen trägt aber auch feministische und postkoloniale Spannungen in sich. Soziale Kategorien, insbesondere binäre, ermöglichen erst das Sichtbarmachen von Machtverhältnissen. Denn ohne diese Sichtbarmachung sind politische Widerstände nicht möglich. Nichtsdestotrotz kann die Analyse von Differenzverhältnissen zur Reproduktion von Binärität, sozialen Konstruktionen und kollektiven Identitäten führen (vgl. Mohseni et al. 2018, S. 27). In Diskursen und Debatten um Muslimas und dem Kopftuch fällt auf, dass viel über sie, aber weniger mit ihnen oder aus ihrer Perspektive heraus gesprochen und berichtet wird (vgl. Brown 2009, S. 437).

Im Rahmen dieser Arbeit stellt sich die Frage, wie muslimisch weiblich* ge-

lesene Personen in dem Medium des Bilderbuches sichtbar gemacht werden und welche Konsequenzen dies mit sich zieht.

Die Kategorie des Geschlechts gehört hierbei zu den ältesten und in der Frauen*- und Geschlechterforschung stets zu denen, die zu diversen Diskursen führen. Innerhalb des Feldes erhält der Beauvoir'sche Gedanke *Man wird nicht als Frau geboren, man wird es* eine leitende Rolle und lenkt den Fokus auf die soziale Ausrichtung der Kategorie. In den 1970ern etablierte sich der Sozialisationsbegriff, der davon ausging, dass Geschlecht nicht nur faktisch, biologisch und unveränderbar sei, sondern sozial hergestellt und von kulturellen Gegebenheiten beeinflusst wird. Ergänzend daran wurden in den 1980er Jahren weitere empirische und wissenschaftliche Befunde erarbeitet, die das Konzept der geschlechtsspezifischen Sozialisation einführten (vgl. Klinger 2004, S. 52). In der Geschlechterforschung wird nun zwischen den zwei Begriffen sex und gender unterschieden. Der erstere Begriff beschränkt sich auf die Geschlechtszuschreibung entlang von körperlichen und biologischen Merkmalen, während gender als soziale Konstruktion verstanden werden kann (vgl. Kohler-Spiegel 2020, S. 67). „Doing gender“ beschreibt den (inter-)aktiven Charakter der Produktion und Reproduktion von Geschlecht und Geschlechterdifferenz, es wird in der sozialen Interaktion konstruiert und strukturiert zugleich die Interaktionen“ (Kohler-Spiegel 2020, S. 68). Doing difference ist eine Erweiterung und Ergänzung des Ansatzes seitens Candance West und Sarah Fenstermaker, die zusätzlich zu gender die Kategorien class und race nehmen (vgl. ebd.).

Die Klassifikation der Menschen nach sozialen Zugehörigkeiten, Gruppen und kulturellen Kategorien wird nach Hirschauer (2014, S. 170f.) in sogenannten Mitgliedschaften gebündelt. Dabei handelt es sich nicht nur um individuelle Charakteristika, sondern um Eigenschaften, die im Kollektiv miteinander geteilt werden. Um dies verständlicher zu machen, folgen einige Beispiele. Ethnizität versteht sich als Zugehörigkeit nach gemeinsamer Abstammung und geteilter Kultur. Individuen mit derselben ethnischen Abstammung teilen sich kulturelle Praktiken oder auch körperliche Ähnlichkeiten. Ähnlich ist es bei der Religion, hier teilen sich Anhänger*innen denselben Glauben und sind überzeugt von den Inhalten (vgl. ebd., S. 171). Kultur und Ethnizität werden als zusammenhängende Kategorien gedacht, wobei die zugeschriebene Religionszugehörigkeit eine zentrale Rolle spielt. Die Zuschreibung von Kultur und Religion wird als Grenzmarkierung zwischen Eigenem und Fremden genutzt (vgl. Shooman 2014, S. 14; 38). In der Debatte um Geschlechterverhältnisse erhält das Verhältnis von Kultur, Religion und eben Geschlecht wenig Beachtung, wobei viele Kulturen eine „patriarchale Vergangenheit“ besitzen (vgl. Bracke/Fadil 2018, S. 253f.).

Migrantinnen* stellen in der Differenzkonstruktion die „fremden“ Frauen* dar, so Punz (2015, S. 67). Diese Zuschreibung manifestiert ein Bild der Frau* „als passives Opfer patriarchaler Gewalt“ (ebd.) in hegemonialen Diskur-

sen. Der Hijab ist Teil der religiösen Praxis und prägt die Handlungsmacht von emanzipierten, starken Frauen*, die es tragen (vgl. Bracke/Fadil 2018, S. 255ff.).

Um die angesprochene Gruppe dieser Arbeit besser verorten zu können, folgen nun einige Aspekte aus dem (anti)muslimischen Diskurs. Muslim*innen bilden in Europa die größte religiöse Minderheit, die rassifiziert wird (vgl. Naqshband 2023, S. 125). Seit der postkolonialen Migration nach Westeuropa oder dem Strom ausländischer Arbeitskräfte sind Muslim*innen ein Teil der Bundesrepublik. So handelt es sich bei dieser Gruppe um überwiegend Migrant*innen und deren Nachfahren, ausgewandert aus Kolonien oder Arbeitsmigranten und Flüchtlinge aus Kriegsgebieten (vgl. Shooman 2014, S. 38). Die Zugehörigkeit von Muslim*innen ist mit symbolischen und materiellen Ressourcen verbunden, dies wird deutlich in der Ethnisierung von Religionszugehörigkeit und religiöser Aufladung ethnischer Zuordnung (vgl. Shooman 2014, S. 28ff.).

Auf nationaler und übernationaler Ebene verkörpert Europa in Leitkulturdebatten das Bild des christlichen Abendlandes, was den Charakter der nationalen und europäischen Identität kennzeichnet. So wird Deutschland und Europa mit der Gleichstellung der Geschlechter, Freiheit hinsichtlich der Kunst, Meinung und Religion, Solidarität und das Recht auf Bildung und gewaltfreie Erziehung assoziiert, während der Islam entlang heteronormativem Wissen für Scharia, Unterdrückung der Frauen* und Meinungsfreiheit steht (vgl. Shooman 2014, S. 36). Auf diese Weise durchziehen antimuslimische Narrative Essentialisierung, Dichotomisierung und Hierarchisierung von Kultur und Religion. Muslim*innen verkörpern in öffentlichen Debatten die Antifigur, wodurch antimuslimischer Rassismus versucht wird zu legitimieren (vgl. ebd., S. 37). Opratko (2019, S. 203) beschreibt dies auch als Antagonismus zum Deutschsein.

Doch wann etablierte sich diese Ideologie des fremden anderen Muslims?

Shooman (2014, S. 40) hält fest, dass Muslime seit dem Mittelalter als die Anderen markiert werden. Der Otheringprozess geht einher mit der Entwicklung und Etablierung einer christlich-europäischen Identität. Die christliche Leitkultur ist die Ursache für die Differenzherstellung entlang religiöser Identität. Denn der Muslim stellt seit der mittelalterlichen Zeit der Antichrist und somit den Glaubensfeind dar. Mit dem Kolonialismus kommt es in der europäischen Islamwahrnehmung zu einem Bruch. Denn das Bild über Muslim*innen verändert sich, die einst militärischen Gegner und Feinde, werden zu exotischen, unterlegenen unzivilisierten Personen. Seither werden Muslim*innen mit den Stereotypen wie aggressiv, barbarisch und minderwertig markiert. Besonders der Topos der Unintegrierbarkeit ist Teil der Begründungen (vgl. ebd., S. 43; 48). Über die Abwertung des Anderen und der Aufwertung des Eigenen entsteht eine dichotome Konstruktion zwischen westlich-christ-

lich und islamisch. „Folglich wird jedes (insbesondere negative) Verhalten von Menschen, die muslimisch sind, auf den Islam zurückgeführt“ (ebd., S. 63). Diese Markierung drängt andere Merkmale in den Hintergrund und erweckt den Anschein einer homogenen natürlichen Gruppe im Kontrast zu weißen christlichen Europäern. Die muslimische Identität wird in Zuschreibungsmechanismen automatisch auf bestimmte Ethnien übertragen, wobei die Zuschreibung nicht immer der Realität entspricht (vgl. ebd., S. 66). Das Narrativ über eine homogene Gruppe der muslimischen Frauen* oder Männer* ist in den Diskursen weit verbreitet, kann jedoch nicht auf die Realität übertragen werden, da Muslim*innen genauso wie Christ*innen oder Jüd*innen unterschiedlich sind (vgl. Schiffer 2023, S. 17). Dennoch wird das Muslim-Sein „als Chiffre für Migration und Fremdheit“ genutzt, dabei werden unterschiedlichste natio-ethno-kulturelle Gruppen mit dem Stempel Muslim markiert (vgl. Opratko 2019, S. 205f.). In eindimensionalen feministischen Diskursen wird die Diversität von muslimischen Frauen* abgestritten. Doch Glaubens- und Gewissensfreiheit sind genauso sehr ein Recht muslimischer Frauen*, wie nicht-muslimischer. Das Problem solcher eindimensionalen Argumentationsmuster ist, dass sie kein „theologisches, soziologisches, sprachliches, weltliches, spirituelles etc. Wissen“ (Ludin 2023, S. 68) über den Islam besitzen, um diesen aus wissenschaftlicher oder feministischer Perspektive zu verstehen (vgl. ebd.).

Ein weiterer Punkt in antimuslimischen Diskursen stellt die Kopftuchdebatte dar. Das Kopftuch wird weniger als religiöses Symbol, sondern als Symbol für Islamismus und Terrorismus bestimmt. Die deutsche Mehrheitsgesellschaft sei der Ankerpunkt für weibliche Emanzipation, weshalb der Islam und die Muslime als sexistisches Kollektiv betrachtet werden (vgl. Shooman 2014, S. 69;77). An dieser Stelle ein kurzer Exkurs zur Definition des Kopftuches. In der deutschen nichtmuslimischen Debatte wird der Begriff des Kopftuches genutzt, um die Kopfbedeckung der muslimischen Frau* zu beschreiben. Innerhalb der Ingroup wird der Begriff des Hijabs⁷ verwendet. Dieser beschreibt mehr als die Bedeckung der Haare mit einem Stück Stoff, da es sich hierbei um einen Kleidungsstil handelt, der Körperteile bedeckt außer Hände, Füße und das Gesicht (vgl. Brown 2009, S. 438). Das Kopftuch oder eben der Hijab tragen keine soziale Bedeutung in sich. Erst der diskursive Charakter erzeugt eine symbolische Bedeutung. Da in Debatten um Emanzipation, Freiheit und Neutralität das Kopftuch von muslimischen Frauen* zum Gegenstand gemacht wird (vgl. Bracke/Fadil 2018, S. 258). Dennoch werden Hijab tragende Frauen* in der Dominanzkultur als Opfer der patriarchalen Ordnung gesehen, wo sie verhindert sind, aktiv zu handeln und zu denken. Das Kopftuch wird mit Zwang und Unterdrückung verbunden, wobei es für

⁷ Der Hijab ist nicht nur für muslimische Frauen*, sondern auch für Männer* eine islamische Norm, die das Verhalten in der Gesellschaft bestimmen soll (vgl. Brown 2009, S. 439). In dieser Arbeit wird es nur um den Hijab der Frau* gehen, da dieser symbolisch für die muslimische Identität steht.

Muslima ein Symbol ihrer muslimischen Identität darstellt⁸ (vgl. Brown 2009, S. 443). Bracke und Fadil (2018, S. 259) ergänzen in diesem Kontext, dass das Kopftuch für Träger*innen Teil des tugendhaften Verhaltens sowie die muslimische Bekleidungspraxis darstellt. Das Tragen des Hijabs ist zweierlei: ein religiöses Recht und eine religiöse Freiheit (vgl. ebd., S. 260). Die beiden Autor*innen merken an, dass diese liberalbehafteten Begriffe eine bestimmte Definition von Agency, Handlungsmacht, vorschreiben und dabei politische und ethische Werte von Muslimas nicht miteinbeziehen (vgl. ebd.). Dennoch werden Muslim*innen und der Islam aufgrund von fehlender Emanzipation, Selbstbestimmung und Geschlechtergerechtigkeit problematisiert, wobei festgehalten werden muss, dass Deutschland lange kein Vorzeigebispiel darstellt. Besonders was häusliche Gewalt und Partnerschaftsgewalt angeht, sprechen die Statistiken für sich. Auf diese Weise versucht Deutschland eigene Probleme und Leerstellen zu bedecken, indem es auf die „Probleme“ anderer aufmerksam macht (vgl. Schiffer 2023, S. 18f.). Das patriarchale Rollenverständnis über Muslim*innen spiegelt sich in den Stereotypen über muslimische Frauen* wider. Diese werden mit den Attributen unterdrückt, rechtlos, gewalterfahren, gefährlich und unemanzipiert etikettiert (vgl. Shooman 2014, S. 83; 97). Die dichotome Konstruktion von deutsch (wir) und islamisch (ihr) kennzeichnet sich durch die Gegenüberstellung von demokratisch, frauen*- und geschlechterfreundlich und aufgeklärt und frauenfeindlich, traditionell und undemokratisch (vgl. Fereidooni 2020, S. 107). Die Muslima* wird reduziert auf das Bild, der Frau*, die sich der männlichen* Hegemonie unterwirft, wobei vielfältige weibliche* Lebenswelten, Haltungen und Positionen von Muslim*innen unsichtbar gemacht werden. So erfährt der Migrationsdiskurs eine Islamisierung und der Integrationsdiskurs eine Feminisierung (vgl. Karakaşoğlu 2020, S. 85f.). Repräsentationsprozesse von muslimischen Frauen* werden häufig unsichtbar gemacht oder erst gar nicht dargestellt. Besonders die Presse produziert abwertendes und verzerrtes Wissen über muslimische Frauen* (vgl. Brown 2009, S. 457). Kopftuchtragende Frauen* sind besonders von antimuslimischem Rassismus betroffen, da ihre Kopfbedeckung als Symbol ihres Glaubens verifiziert wird (vgl. Karagedik 2023, S. 51). Die muslimische Frau* und ihr Kopftuch werden im öffentlichen Diskurs instrumentalisiert und visualisiert, um Migration, Islam und Unterdrückung in Medien zu präsentieren. Dabei geht die Visualisierung des Kopftuches stets einher mit der Markierung „fremd“. Dies führt dazu, dass das Kopftuch die Assoziation Fremdheit hervorruft (vgl. Schiffer 2023, S. 20). So wird „Frauen* mit Kopftuch [...] das Deutschsein abgesprochen. Sie tragen Kopftuch, also können sie nicht in Deutschland sozialisiert oder gar geboren sein, denn in Deutschland sind Frauen >>frei<<“ (Mahra 2013, S. 32). Deutsche Medien nutzen das Bild der kopftuchtragenden Frau* als Symbol der Unterdrückung,

8 Wobei nicht außer Acht gelassen werden darf, dass es Muslimas gibt, die zum Tragen des Kopftuches gezwungen werden. Dies wird in dieser Arbeit nicht thematisiert, jedoch auch nicht beschönigt.

wobei am Maß der Bedeckung über den Grad der Freiheit gemessen wird (vgl. Schiffer 2023, S. 21). Dieses Bild der marginalisierten Muslima wird dem Bild der überlegenen Feministin in der Mehrheitsgesellschaft gegenübergestellt (vgl. Brown 2009, S. 457). Dalah Mahra (2023, S. 31f.) verweist in ihren Ausführungen zur Kopftuchdebatte auf den Begriff des Kopftuchmädchens*, der im Duden und anderen Wörterbüchern als abwertend und diskriminierend eingestuft wird, wobei es sich lediglich um die Bezeichnung eines kopftuchtragenden Mädchens handelt. Die Pädagogin nutzt die Begrifflichkeit als Geusenwort, d.h. sie deutet ihn um, indem sie aus dem abwertenden Charakter eine empowernde positiv konnotierte Bedeutung macht.

Umfragen oder Narrative von Muslim*innen zeigen, dass das Tragen des Kopftuches ihre Form der Freiheit ist und sie dies aus eigener Überzeugung tun. Mahra stellt in ihrem Text eine rhetorische Frage, die auch für diesen Kontext passend ist: „Ist Freiheit Interpretationssache?“ (Mahra 2023, S. 32). Wer legt fest, was Freiheit ist, und reicht die individuelle Definition nicht aus, um sagen zu können Person xy, unabhängig von Aussehen, ist frei? So wird im antimuslimischen Diskurs deutlich, dass die Dominanzkultur über den Freiheitsbegriff entscheidet.

Bundesweite Studien zeigen, dass die Stereotype über Muslim*innen nicht der Realität entsprechen. Denn muslimische Mädchen* und Frauen* repräsentieren sich selbst als bildungs- und berufsorientiert, hegen ein egalitäres Verständnis über Geschlecht und sind tolerant gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen (vgl. Karakaşoğlu 2020, S. 87). Dieser Bruch erzeugt eine Irritation des Gewohnten, westlichen Stereotypen. Denn Autonomie, Emanzipatorische und Karrierebewusstsein sind Charakteristika der westlichen Frau*. Auf diese Weise hat die emanzipierte Muslima* „[...] keine nachhaltige Dekonstruktion des Bildes von der unterdrückten Muslima zur Folge“ (ebd.). Muslimische Frauen* sei es mit Kopftuch oder ohne sind vielfältig, selbst innerhalb ihrer Ingroup. Sie nehmen Vorbildfunktionen und die Rolle von starken Frauen* ein. Dennoch fehlt es der Repräsentation von ihnen in jeglichen Medien. Frauen* mit Kopftuch nehmen nie eine empowernde Hauptrolle ein. Wenn überhaupt handelt es sich um Nebenrollen, die klischeehaftet, abwertenden sind und Stereotype reproduzieren (vgl. Mahra 2023, S. 35). Sobald sie eine starke Frauen*rolle einnehmen, erhält ihre Zuschreibung der Muslima ein weiteres positives Attribut, wie emanzipiert oder klug. Hier stellt sich die Frage, ob es nicht ausreicht, wenn sie nur die Muslima ist. Um diese Vorstellung zu untersuchen und aufbrechen zu können, werden Bilderbücher analysiert, die muslimische Frauen* mit Kopftuch darstellen.

2.3 Theoretische Bewältigung: Trilemma der Inklusion, soziale Ungleichheit

In dem Kapitel der theoretischen Bewältigung soll es um die Frage gehen, wie soziale Ungleichheit auf theoretischer Ebene bearbeitet wird. Der Fokus liegt hier auf dem Trilemma der Inklusion. Das Trilemma wird im methodischen Teil auf die Analysegegenstände angewendet.

Das Trilemma der Inklusion besteht aus drei Grundpfeilern, wobei nur zwei gleichzeitig auftreten können. Inklusion bedeutet nach Boger (2019, S. 36) Empowerment (E), Normalisierung (N) und Dekonstruktion (D). Die Pädagogin geht davon aus, dass im Trilemma die Theorien und praktischen Zugänge nach politischen Aspekten vom sogenannten Begehren, so wie sie es bezeichnet, des diskriminierten Subjekts der Auslöser sind. Das bedeutet so viel wie, dass das Subjekt sich in einem widersprüchlichen Zustand befindet. Um dies näher zu erläutern, wird Bogers Erklärung herangezogen:

[...] erstens ist da ein Begehren als Anderer_r* an einer Normalität teilhaben zu dürfen (Empowerment und Normalisierung, kurz: EN), zweitens gibt es das Begehren in seiner Individualität ohne Zuschreibung von Andersheit* gesehen zu werden (Normalisierung und Dekonstruktion, kurz: ND) und drittens ist da ein Begehren danach, in seiner Andersheit* selbstbestimmt sein zu dürfen und den Normalisierungsdruckwiderständig zu verweigern (Dekonstruktion und Empowerment, kurz: DE) (Boger 2019, S.36)

In der Anwendung der Theorie sollen Prozesse von Selbstreflexion bezüglich Inklusion und Diskriminierung unterstützt werden. Die Kombination von zwei Grundpfeilern beschreibt einen Zustand von Inklusion, wobei die dritte Kategorie stets ausgeschlossen wird. Das Verhältnis von Empowerment und Normalisierung bedeutet, dass binäre Vorstellungen reproduziert werden, indem Konstruktionen von Andere – Normale oder Zu-Integrierende – Integrierte aufgegriffen werden. Normalisierung und Dekonstruktion schließen die Konstruktion von Andersheit aus, da es darum geht die Herstellung von Differenz in der Dominanzkultur nachzuverfolgen. Auf diese Weise wird der Pol von Empowerment ausgeschlossen. Ein kritisches Umdenken gegenüber hegemonialer Normalitätsvorstellungen findet in Dekonstruktion und Empowerment statt, wobei Normalisierung ausgeschlossen wird, da dies nur Assimilation an vorhandene tradierte Strukturen bedeuten würde (vgl. Boger 2023, S. 127f.).

Die Pädagogin hat in ihrer Theorie zur Inklusion ebenfalls drei Dilemmata für die privilegierte Gruppe entwickelt, die sich auf das Phänomen des Rassismus beziehen. Sie plädiert dafür:

Anwalt gegen Paternalismus zu sein und sich dafür auszusprechen, die Fü(h)rsprache und Fü(h)sorge auszusetzen; seine Macht zu nutzen, um zu verändern, dass Menschen wie man selbst in mächtigen Positionen überrepräsentiert sind und ständig darüber zu reden, dass man öfter mal schweigen und die Anderen* sprechen lassen sollte; Andersheit wertschätzen zu wollen, ohne die Zuschreibung von Andersheit zu reproduzieren [...] (Boger 2023, S. 128).

Nicht von Diskriminierung oder Rassismus betroffene Menschen können auf diese Weise sich gegen Ausgrenzung einsetzen. In dem ersten Verständnis von Inklusion geht es um Empowermentprozesse. Das Subjekt erkennt, dass besonders die Personen von Ausbeutung, Ausgrenzung und Unterdrückung betroffen sind, die eine erhöhte Vulnerabilität besitzen. Diese kollektivierte Körper bilden eine Einheit, sodass sichtbar wird wie (k)ein Zugang zu Ressourcen und Räumen geschaffen wird. Diese Mechanismen machen deutlich, wie Subjekte körperlich in gesellschaftliche Verhältnisse eingebunden sind und wo sie ausgeschlossen werden (vgl. Boger 2023, S. 129). Das zweite Verständnis von Inklusion spaltet sich in Privilegierung und Marginalisierung. Es geht um die Frage, welche Gruppen von welchen Positionen betroffen sind und woran das liegt. Jedoch normalisiert dieses Verständnis von Inklusion die Diskriminierung des Subjekts, weshalb Boger einen machtkritischen Normalitätsbegriff fordert. Es wird nach Machtpraktiken und Barrieren gefragt, die die Diskriminierung des Subjekts begünstigen. Inklusion der Normalisierung bedeutet auch, dass Othering stattfindet, d.h. Eine Gruppe aufgrund der Zuschreibung von bestimmten Merkmalen als die Anderen markiert wird (vgl. ebd., S. 130).

Im Trilemma Empowerment – Normalisierung ist Normalität ein Zustand, an dem das Subjekt teilhaben will, weshalb das Begehren nicht dekonstruierbar ist. Andersheit ist ein Merkmal, um an der Normalität teilzunehmen. Im Komplex Normalisierung – Dekonstruktion ist Normalität eine Formation, an der Othering sichtbar gemacht werden soll, um diese zu bewältigen. Andersheit wird auf diese Weise dekonstruiert. Die Normalität im Trilemma Dekonstruktion – Empowerment ist hegemonial und hat als Ziel diese aufzubrechen. Andersheit ist hier fundamental (vgl. Boger 2023, S. 131). Das letzte Verständnis von Inklusion ist Anti-Diskriminierung bzw. Dekonstruktion der gesellschaftlichen Ordnung. Diese entsteht und bleibt erhalten entlang der Reproduktion von dichotomen Verhältnissen. Dekonstruktion meint hier die Analyse von Diskriminierungsprozessen und die Entstehung der Ordnung, aber auch wie diese aufgebrochen werden kann. Aus Betroffenenperspektive geht es besonders um die Untersuchung von Bildern, Stereotypen, Klischees sowie Repräsentationen und Erzählungen von Andersheit (vgl. ebd.).

Boger (ebd., S. 138) fasst in ihren Überlegungen zusammen, dass in der Inklusionsforschung versucht wird alle Dimensionen abzudecken, obwohl im Trilemma jeweils nur zwei gleichzeitig abgedeckt werden können. Durch das

Trilemma wird deutlich, dass inklusive Pädagogik nicht technologisierbar ist, sondern der Professionalisierung bedarf. Theorien sind stetiger Reflexion und Kritik ausgesetzt, weshalb das Trilemma nie zu Ende gedacht werden kann (vgl. ebd.).

2.4 Pädagogische Bearbeitung

In diesem Kapitel dreht es sich um die Frage, wie Differenzherstellung in der Pädagogik bearbeitet wird. Hierfür werden die zwei Ansätze Anti Bias und die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung näher vorgestellt.

Anti-Bias-Ansatz

Der Anti-Bias-Ansatz wurde 1980 von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson Phillips sowie einer Gruppe Studierender am Pazific Oaks College in Kalifornien entwickelt. Die Idee entstand in der kritischen Auseinandersetzung vorhandener antirassistischer Ansätze. Kritisiert wurde in diesem Prozess das Konzept der Dominanzkultur und die davon abhängenden Vorstellungen von Mehrheit und Minderheit. Multikulturelle Ansätze standen dabei ebenso in der Kritik, da diese sich an dem alten Kulturbegriff orientieren und Herkunft und Hautfarbe gleichsetzen. Kultur versteht sich in diesen Ansätzen als etwas unveränderbar statistisches und schreibt Menschen ihre Kultur entlang von ethnischen Merkmalen zu. Zusätzlich haben die Studierenden Haltungen und Ansätze bemängelt, die von einer Gleichheit aller ausgehen, da diese Idee die Anerkennung und Sichtbarmachung unterschiedlicher Lebenswelten sowie Strukturen von Diskriminierung und Privilegierung zunichtemacht (vgl. Fleischer 2016, S. 2f.). Zusammenfassend handelt der Ansatz über das Trio Vorurteile, Macht und Diskriminierung und die kritische Auseinandersetzung derer (vgl. Fleischer/Lorenz 2012, S. 1). Vorausgegangene antirassistische Ansätze haben einen defizitären Blick auf People of Colour geworfen und diese aufgrund ihres natio-ethno-kulturellem Hintergrund markiert. Dabei wurden strukturelle Probleme wie gesellschaftliche Machtverhältnisse außer Acht gelassen (vgl. Mertol/Weilbrenner 2022, S. 324).

Die Wissenschaftler*innen gehen davon aus, dass der Mensch schon im frühen Alter sogenannte Vor-Vorurteile entwickelt und diese prägend für die Sozialisation sind. Vor-Vorurteile beeinflussen das Fühlen, Denken und Handeln und können in Form von Vorurteilen zu diversen Unterdrückungsformen führen (wie z. B. Rassismus, Sexismus, Behindertenfeindlichkeit usw.) (vgl. Führung 2000, S. 30). Der Empowerment-Ansatz hat sich daher als Aufgabe die Auseinandersetzung mit Diskriminierungsverhältnissen gesetzt, um so ein reflexives Bewusstsein über die Effekte von Macht zu entwickeln mit dem Ziel Vorurteile und jegliche Formen von Diskriminierung und Ungleichheit aufzubrechen und diese auf institutioneller, struktureller und gesellschaftlicher Ebene sichtbar zu machen (vgl. Mertol/Weilbrenner 2022, S. 324). Füh-

ring (2000, S. 30f.) nennt diesen Akt den Prozess des Umdenkens, der aus drei Dimensionen besteht. Im ersten Schritt geht es um die Bewusstmachung von unterdrückenden und rassistischen Verhältnissen und Deutungsmustern. Darauf folgt das Verlernen von internalisierten Einstellungen und Denkmustern. Der Prozess endet mit dem kreativen und reflexiven Neulernen von Haltungen. Wichtig ist hier zu betonen, dass dieser Prozess niemals linear verläuft, da es stets zu Irritationen kommen kann. Jeder Mensch ist Teil des Systems und um dies sichtbar zu machen, ist Reflexion, Verständnis und Aufklärung entscheidend. Das Erlernen von Umgangsweisen soll nicht wie davor aus Machtstrukturen, sondern aus Gleichwertigkeit bestehen. Die Ziele sind für alle Menschen zwar gleichgültig, jedoch ist die Art und Weise, diese zu erreichen individuell. Aufgrund von unterschiedlichen Erfahrungen mit Privilegierung und Marginalisierung (vgl. Fleischer/Lorenz 2012, S. 4).

Für Kinder wurden vier grundlegende Ziele erarbeitet, die folgendermaßen lauten: Der Aufbau und die Stärkung des Selbstvertrauens und die positive Identifikation mit Gruppen. Mit der Ergänzung „positiv“ ist hier ein Verhältnis gemeint, was nicht auf Hierarchie beruht. Als zweites Ziel wurde eine wertschätzende und respektvolle Haltung gegenüber Anderen festgelegt. Jeder Mensch soll unabhängig von Aussehen oder Verhalten anerkannt und wertgeschätzt werden. Dieses Ziel hebt die Individualität jedes Menschen hervor. Die Entwicklung eines Bewusstseins für abwertendes und diskriminierendes Verhalten sowie einer Sprache ist ein weiteres Leitziel des Ansatzes. Kinder (sowie Jugendliche und Erwachsene) sollen zudem die agency entwickeln sich aktiv gegen Diskriminierung, Rassismus und jegliches abwertende und verletzende Verhalten einzusetzen (vgl. ebd., S. 5). Die Etablierung und Umsetzung der Ziele setzen jedoch voraus, dass pädagogische Fachkräfte ihr eigenes Denken und Handeln kontinuierlich reflektieren und das Umdenken als einen Prozess sehen.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Die Erweiterung des Anti-Bias-Ansatzes ist die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, welche 2000 in dem Berliner Institut für den Situationsansatz entwickelt wurde. Seither findet er Platz in Kindertageseinrichtungen, Grundschulen sowie diversen Kinderwelten-Projekten (vgl. Wagner 2017, S. 6). In der pädagogisch-praktischen Umsetzung soll der Ansatz die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen hinsichtlich Inklusion und Diversität fördern und bessern. Laut Wagner (ebd.) beinhaltet das Konzept alle Aspekte von Vielfalt, die in der Lebenswelt von Kindern eine Rolle spielen. Um diese Gedanken in die Tat umsetzen zu können, wurden wie im Anti-Bias-Ansatz vier grundlegende Ziele erarbeitet, die aufeinander aufbauen und inhaltlich an die des Vorhängers ähneln. Das erste Ziel soll sein, alle Kinder in ihrer Identität zu stärken. Dazu gehört eine anerkennende und wertschätzende Haltung jedes Individuums. Die Kinder sollen Selbstvertrauen zu ihrer Person entwi-

ckeln, was das Wissen über die eigene Familienkultur und den Hintergrund beinhaltet. Als zweites Ziel soll allen Kindern eine aktive Auseinandersetzung mit Vielfalt ermöglicht werden. Der Kontakt zu Anderen soll den Kindern Empathie nahebringen und eine Atmosphäre schaffen, in der sie sich alle miteinander wohlfühlen trotz ihrer Unterschiedlichkeiten (vgl. ebd.). Das dritte Ziel nennt sich Kritisches Denken über Gerechtigkeit und die Anregung von Fairness. Der Kontakt und die Auseinandersetzung mit Anderen heißen nicht nur, dass eine wertschätzende Haltung entwickelt werden soll, sondern auch, dass sie Vorurteile, Einseitigkeiten, Abwertungen sowie diskriminierendes Verhalten erkennen und darüber entscheiden können, was fair bzw. unfair ist. Das vierte Ziel knüpft an diesen Punkt an, denn neben dem Bewusstsein über abwertendes Verhalten werden die Kinder dazu erzogen, sich aktiv gegen dieses einzusetzen, egal ob es sich hierbei um sich selbst oder um Andere handelt (vgl. ebd., S. 7). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung gründet sich auf zwei Prinzipien: Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik. Das Diversitätsbewusstsein wird ausgelebt, indem Kinder mit unterschiedlichen Lebenswelten und Familienkulturen in Kindertageseinrichtungen zusammenkommen. Ein respektvoller Umgang setzt die Wertschätzung aller Kulturen voraus. „Diversitätsbewusstsein bedeutet, die unterschiedlichen Identitätsmerkmale und Bezugsgruppenzugehörigkeiten der Kinder zu erkennen“ (Reutter/Bostanci 2013, S. 47). Für Fachkräfte ist es wichtig Prozesse von Exklusion wahrzunehmen und Strukturen von Rassismus, Sexismus oder Homophobie sichtbar zu machen. Dazu gehört auch, dass Fachkräfte eigene Normalitätsvorstellungen reflektieren und Heterogenität als Bereicherung sehen. Der bewusste Umgang mit Differenz gelingt, wenn Differenzblindheit oder Differenzfixierung vermieden werden. Denn im Gegenzug wird das Andere erneut konstruiert und es kommt zur Überbetonung von Differenz (vgl. ebd., S. 48). Die beiden Autor*innen definieren das zweite Prinzip wie folgt: „Diskriminierungskritik wiederum bedeutet, Ungerechtigkeit, Diskriminierung oder Ausschlüssen aktiv entgegenzutreten und Stereotypisierungen zu widerstehen“. Der Fokus liegt auf dem Erkennen und dem Abbau von Barrieren, die den Zugang zu Bildung verhindern. Um blinde Flecken zu vermeiden, ist auch hier Selbstreflexion von Fachkräften notwendig (vgl. ebd.).

Die Ziele brauchen in der Umsetzung praktische Impulse, damit Kinder das Wissen über Vielfalt und Diskriminierung erlernen. Dafür sind methodisch-didaktische Kompetenzen der Fachkräfte wichtig, da diese für die Gestaltung der Lernumgebung verantwortlich sind.

2.5 (Fehlende) pädagogische Umsetzung von Diversität in der Kinderliteratur

Nach einem vertieften theoretischen Input folgt nun die Auseinandersetzung mit Materialien der Kindheitspädagogik. Gegenstand der Arbeit wird eine kritische Bilderbuchanalyse sein, weshalb vorab ein Blick in die Umsetzung von Diversität in der Kinderliteratur stattfindet. Der Schwerpunkt liegt auf der Konstruktion von Weiblichkeit und Religiosität in Bilderbüchern. Interessant ist für diese Arbeit wie Differenz hergestellt wird und ob rassistische Bilder wiederzufinden sind. Aus diesen Befunden heraus werden Anforderungen an Kinderliteratur unter rassismuskritischer Betrachtung gestellt.

2.5.1 Rassismus in Kinderbüchern

Werte und Normen werden einerseits in der zwischenmenschlichen Interaktion, andererseits über Medien transportiert. Kindermedien, wie Bilderbücher oder Spielmaterialien besitzen einen Aufforderungscharakter und verfolgen eine pädagogische Absicht. Sie nehmen eine tragende Rolle bei der Vermittlung von Normen und gesellschaftlichen Vorstellungen ein und leisten so einen Beitrag zur Identifikationsentwicklung von Kindern (vgl. Bak/O'Brien-Coker/Vetter 2023, S. 58). Dieses Wissen ist gekennzeichnet durch die Ideologie der Dominanzkultur, worüber Rezipient*innen eine Hierarchiekompetenz entwickeln und Muster von Privilegierung und Marginalisierung internalisieren (vgl. Schulze 2023c, S. 102).

Die fiktive Realität in Kinderbüchern wird durch Rassismen geprägt. Denn wenn Inhalte, Begriffe und Darstellungen unreflektiert wiedergegeben werden, führt dies zur Reproduktion und Verinnerlichung abwertender Inhalte (vgl. Breit 2017, S. 5). Kinderliterarische Klassiker sind nach heutiger Auffassung gekennzeichnet durch rassistische Sprache und Bilder. Davon betroffen sind beispielsweise „Pippi Langstrumpf“ von Astrid Lindgren oder „die Hexe“ von Otfried Preußler. Solchen Werken fehlt es der Repräsentation der Gesamtgesellschaft wie BIPOC, (post-)migrantischen Personen, queeren Personen sowie Personen mit Behinderung (vgl. Akue-Dovi 2022, S. 29). In der Kinderbuchdebatte wurden die Klassiker aufgrund von rassistischer Sprache in den Blick genommen, sodass es zu Änderungen wie dem N-Wort kam. Rassistische Bilder aus der Kolonialzeit prägen bis heute gesellschaftliches Wissen, Machtstrukturen und Körperbilder. Struktureller Rassismus begünstigt die Legitimation und Normalisierung von sozialer Ungleichheit (vgl. Pychlau-Ezli/Ezli 2022, S. 13;23).

Die deutsche Kinderliteratur ist gekennzeichnet von der erzählten Differenz von Eigenem und Fremden. Charaktere entsprechen normativen Idealen, daher ist die Mehrheit der abgebildeten Figuren *weiß*, blauäugig, blond und trägt

einen deutschen Namen, wie Conny oder Tim. Im Gegensatz dazu werden Schwarze Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund klischeebehaftet dargestellt. Diese Gegebenheit führt dazu, dass sich in deutschen Kinderbüchern eine hegemonial-normativ und diskriminierende Haltung durchstreckt (vgl. Breit 2017, S. 6). Sobald Figuren nicht-deutsche Namen haben, werden sie als anders markiert. Hinzukommen Etiketten wie „frisch zugewandert, adoptiert, Ziel von Diskriminierung, arm, mit einer scheinbar ganz anderen Kultur“ (Kübler 2013, S. 63). Über Medien, wie Kinderbücher nehmen dessen Rezipient*innen Botschaften über Fremd- und Selbstbilder auf. Kinder suchen nach Anhaltspunkten und Bildern, in denen ihre Identität und Lebenswelt gespiegelt wird. Botschaften mit sozialen Bedeutungen kreieren machtvolle Verhältnisse, sobald Lebenssituationen ausgelassen werden, empfinden Kinder diese als gesellschaftliche Bewertungen. Die Sichtbarkeit bestimmt über die Wertigkeit der Subjekte (vgl. ebd.). Der Überschuss an normativen und hegemonialen Illustrationen führt zu einer verzerrten Abbildung der Realität und mangelnden Wertevermittlung: Wenn BIPoC oder andere Gruppen keine gesellschaftlich angesehenen Positionen verkörpern wie Ärzt*in, Pilot*in, Lehrer*in oder Richter*in, denken Rezipient*innen, dass sie diese Tätigkeit nicht ausüben dürfen (vgl. Breit 2017, S. 5).

Wenn nicht-*weiße* Kinder bei der Gestaltung von Bilderbüchern ausgeschlossen werden, bilden sich Zugehörigkeitsverhältnisse, die von der Wir-Ihr Konstruktion gekennzeichnet sind. Botschaften über Zugehörigkeiten und Beteiligung schaffen die Grundlage für den Zugang zu Bildung und einen positiven Selbstwert (vgl. Kübler 2013, S. 63).

Die Konstruktion von Differenz führt dazu, dass Kinder ein Bewusstsein für Macht- und Herrschaftsverhältnisse entwickeln und dieses verinnerlichen, was wiederum ihr Eingebundensein in Prozesse von Diskriminierung und Ausgrenzung begünstigt (vgl. Bak et al. 2023, S. 58). Die wissenschaftliche Bearbeitung der Frage, wie und wo eindimensionale und stereotypisierte Bilder in der Kinderliteratur zu finden sind, stellt ein großes Forschungsdesiderat dar, da viele Differenzkategorien keine, wenig oder eben eindimensionale Beachtung erhalten und so lebensweltliche Verhältnisse von Kindern und deren Familien ausblenden und exkludieren (vgl. Plößer/Schulz 2023, S. 46). Selbst der Forschungsstand zu diversen nicht heteronormativen Familiendarstellungen in Kinderbüchern scheint laut den Autor*innen nicht ausgeweitet zu sein, da es keine deutschsprachige Studie gibt, was ein Indiz dafür ist, dass in dem Medium wenig bis keine Repräsentation von Vielfalt bezüglich Familie stattfindet, obwohl diese Sozialisationsinstanz als primärer Ort der Wertevermittlung markiert wird (vgl. Bak et al. 2023, S. 63). Schulze (2023c, S. 102) kritisiert, dass Familienkonstrukte und -bilder i.d.R. *weiße*, cis-geschlechtliche, heteronormativ-lebende und christliche Menschen abbilden. Selten wird die Vielfalt der Familien realitätsnah dargestellt. Werke, die versuchen aufklärend und sensibilisierend zu sein, reproduzieren weiterhin Vorurteile, da diese genutzt

werden, um Unterhaltung und Dramatisierung zu visualisieren (vgl. Akue-Dovi 2022, S. 28). Der Soziologe Armin Nassehi, zitiert von Breit (2017, S.6), überspitzt diesen Fall und schreibt daher „es ist leicht, eine Geschichte über den Muslim zu erzählen, über den dunklen Menschen, über sein Leid, seine romantische Verfasstheit und seine orientalische Anziehungskraft, ebenso wie über seine orientalische Minderwertigkeit“. Kinder, die arabischer, kurdischer oder türkischer Abstammung sind, werden nicht als selbstverständlicher Teil vom deutschen Alltag abgebildet. So wird das Anderssein beschönigt und romantisiert (vgl. Kübler 2013, S. 68).

Neben dieser allgemein fehlenden Vielfalt in Kinderbüchern, kann ebenso ein Blick auf bestimmte Kategorien, wie Geschlecht geworfen werden.

Während der geschlechtsspezifischen Sozialisation lernen und verinnerlichen Kinder Konzepte und Vorstellungen von Geschlechterdualismus, diese Muster finden sich ebenso in literarischen Texten für Kinder. Auf diese Weise wird die Idee von Geschlechtervielfalt nicht normalisiert und als selbstverständlich gesehen (vgl. Becker/ Beckmann 2023, S. 76). Aus der Studie von Lars Burghardt und Florian Cristobal Klenk, zitiert von Becker und Beckmann (2023, S. 78) geht hervor, dass in Kinderliteratur enthaltene Geschlechterdarstellungen heteronormativen Vorstellungen entsprechen und so Stereotype aufrechterhalten und reproduzieren. Beispielsweise wird das weibliche* Geschlecht mit den Attributen passiv und schwach markiert, während das männliche* Geschlecht als aktiv und stark versehen wird. Zum aktuellen Forschungsstand merken Burghardt und Klenk (2016, S. 64f.) an, dass Darstellungen von Geschlecht tradierten Rollenverteilungen entsprechen. Die Dekonstruktion der Kategorie kommt in den Medien selten bis gar nicht vor. Neben der stereotypen Darstellung fällt die asymmetrische Verteilung von weiblichen* und männlichen* Personen auf, wobei Männer* und Jungen* häufiger in der Mehrzahl sind. Frauen* gehen in den erzählten Geschichten der Care-Arbeit nach, während Männer* klassisch die Ernährerrolle übernehmen und einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Wenn es um die Repräsentation von LGBTQ+ Personen geht, werden diese „als von der Norm abweichend“ dargestellt.

In den 1960er Jahren etablierte sich ein neuer Typus des sogenannten Problembuches, was gesellschaftliche Probleme wie die Lebenswelt der Minderheiten, Gastarbeiter*innen und Flüchtlinge thematisierte. Kulturelle Identität und multikulturelle Gesellschaften wurden als Problemfeld gesehen und so zum Thema von Kinder- und Jugendliteratur gemacht. Die Lebenswelt ausländischer Kinder und Jugendlicher wurde mit negativen Zuschreibungen markiert. Sie hätten eine unsichere Zukunft und ihre kulturelle Identität sei gebrochen bzw. im Zwiespalt (vgl. Weinkauff 2013, S. 38). Weinkauff (ebd., S. 42) erwähnt „[...] die stereotypisierte Figur eines türkischen Mädchens* auf der Suche nach seiner Identität zwischen den vom Kopftuch symbolisierten überlieferten Werten der Herkunftskultur und den progressiv-emanzipatorischen Rollenangeboten des Einwanderungslandes“. In solchen monokulturel-

len Erzählungen und Illustrationen entsteht häufig eine asymmetrische Konstruktion von Gesellschaft. Die heteronormative *weiße* Kultur wird positiv bewertet, während andere Kulturen, die von diesem Bild abweichen negativ und als fremd markiert werden. In dieser Differenzherstellung werden ethno-soziologische Informationen erzeugt. Als Beispiel nennt die Autorin die Darstellung türkischstämmiger Personen, die mit den Charakteristika patriarchalisch, autoritär, traditionell und konservativ etikettiert werden (vgl. ebd., S. 43). Diese Personen werden mit der Markierung „fremd“ versehen, sodass in antifeministischen Werken der Begriff der „fremden Mädchen*“ auftaucht, womit weibliche* Personen aus nicht-deutschen Kulturen gemeint sind (vgl. Kliewer 2013, S. 217).

Wie schon ersichtlich, werden Minderheiten in der Dominanzkultur ebenso wie die Kategorie des Geschlechts mit negativen Zuschreibungen versehen. Kulturelle Vielfalt wird in dem Medium nicht als Selbstverständlichkeit gesehen, ganz im Gegenteil verkörpert sie stereotypierte Bilder und reproduziert weiterhin Machthierarchien. Kinder und Familien mit BIPOC-Hintergrund finden kaum Beachtung in der Illustration. Davon ausgehend werden Bilderbücher gesucht, die explizit Vielfalt hinsichtlich Geschlechts (weiblich*) und Religion (Islam) abbilden.

2.5.2 Anforderungen an Kinderliteratur unter rassismuskritischer Betrachtung

Vorbereitend auf den methodischen Teil dieser Arbeit werden in diesem Kapitel Anforderungen an die Kinderliteratur erstellt, unter rassismus- und differenzkritischer Perspektive. Im Folgenden wird der Begriff der Rassismuskritik definiert, um eine Grundlage zu ermöglichen und Kriterien zu begründen.

Linnemann, Mecheril und Nikolenko (2013, S. 11) definieren den Begriff der Rassismuskritik wie folgt: „Rassismuskritik heißt: zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse, Handlungsweise und das Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen durch Rassismen vermittelt wird“. Personen, die nicht als *weiß* gelesen werden auf Grund von Aussehen, Religion, Migrationsgeschichte u.v.m. erfahren Diskriminierung und Rassismus auf unterschiedliche Art und Weise, weshalb jedes Gesellschaftsmitglied davon betroffen sein kann. Rassismuskritik versteht sich als Möglichkeit rassistische Machtverhältnisse aufzulösen und Impulse für die Praxis zu geben. „Somit ist die Rassismuskritik eine Perspektive, die eingenommen wird, um rassistische Formen des Handelns, Denkens oder Erfahrungen kritisch zu hinterfragen und der Fremdbestimmung zu entkommen“ (Akue-Dovi 2022, S. 24).

In Kinderbüchern stellt das *Weißsein* eine Selbstverständlichkeit dar, sodass *weiße* Kinder diese Tatsache nicht hinterfragen und verinnerlichen. Dieses

Gesellschaftsbild führt bewusst oder unbewusst zum Ausschluss rassifizierter Kinder und Gruppen und vermittelt ihnen die Botschaft nicht Teil der Gesellschaft sowie nicht *normal* zu sein. Wenn BIPOC-Personen in Büchern vorkommen, wird versucht ihre Hautfarbe zu erklären anstelle dies als Norm anzuerkennen (vgl. Pychlau-Ezli/Ezli 2022, S. 32).

Um rassistische Bilder und Sprache in Kinderbüchern zu identifizieren, hat 1997 der Council on Interracial Books für Children Kriterien für dessen Analyse entworfen. Die folgenden Aspekte können als Anforderungen an Kinderliteratur gestellt werden: Herabwürdigende Darstellung von Stereotypen, Lebensweisen, Sprache oder Religion, Darstellung Schwarzer Passivität und *weißer* Aktivität, Tokenismus, Authentizität von Menschendarstellungen und Reproduktion von Fremdbildern. Entlang der Fragen wie handeln BiPoC, folgen sie den *weißen* Charakteren, wie werden ihre Probleme dargestellt oder gelöst, auf welche Art und Weise wird soziale Ungleichheit begründet (biologisch oder strukturell), welche Rollen nehmen BIPOC ein, übernehmen sie Vorbildfunktionen oder Identitätsfiguren, kann eine vertiefte Perspektive eingenommen werden. Neben inhaltlichen und gestalterischen Aspekten sind die Kompetenzen hinsichtlich der Thematik und den Darstellungen der Autor*innen und Illustrator*innen ebenfalls entscheidend (vgl. Pychlau-Ezli/Ezli 2022, S. 86). Bei der Messung diversitätsfördernder oder antidiskriminierender Geschichten ist die zu vermittelnde Botschaft entscheidend, da diese über die Differenzherstellung bestimmt. Die Leerstelle besteht darin, dass Darstellungen nicht die Dominanzkultur infrage stellen, was zur Zunahme von Differenz führt. So erfüllt Differenz einen literarischen Zweck (vgl. Breit 2017, S. 6).

Neben diesen allgemeinen Kriterien wurden im Rahmen von diversitätsbewussten Bilderbuchanalysen weitere Zuschreibungen zusammengetragen, auf die bei der Analyse von abwertenden Bildern geachtet werden kann: Abwertung religiös-spiritueller Praktiken, Abwertung des körperlichen Erscheinungsbildes, Dezivilisierung und Kulturferne, primitives Wohnen, *weiße* Dominanz, unsoziales Verhalten, Unkenntnis über gutes Benehmen, Affinität zur Kriminalität sowie kulturelle Aneignung bzw. Whitewashing (vgl. Pychlau-Ezli/Ezli 2022, S. 87). Kübler (2013, S. 66) stellt an vorurteilsbewusste Bücher den Anspruch, dass sie den Gefühlsworderschatz erweitern, keine stereotypen und diskriminierenden Abbildungen und Inhalte zeigen, das kritische Nachdenken über Vorurteile und Diskriminierung anregen und so Beispiele über antidiskriminierendes Verhalten leisten.

Um die Didaktik und Methodik einer diskriminierungskritischen Pädagogik zu gewährleisten, hat das Autor*innenkollektiv 2015 einen rassismuskritischen Leitfaden entwickelt. Folgende Fragen können dabei helfen, Materialien und Methoden zu reflektieren (Autor*innenkollektiv 2015, S. 20f.):

Wer spricht? Wessen Perspektiven werden dargestellt bzw. gehört? Wessen Perspektiven werden nicht repräsentiert? Wer darf entscheiden/mitbestimmen? Auf welchen Ebenen? Wie wird über wen geredet? Wer wird wie repräsentiert? Wer wird nicht repräsentiert? Welche Ziele hat wer für wen? Wo bewegt sich wer und mit wem? Wie offen darf gesprochen werden (Wer darf sprechen?) Wer hat welchen (selbst gewählten) Raum? Welches/ wessen Wissen wird als relevant erachtet bzw. wie viel Raum wird welchem Wissen gegeben? Was fehlt? Welche Kategorien/ Begriffe, um die Welt zu erklären/einzuteilen, werden wie benutzt? Welche unhinterfragten Normalitäten weist das angebotene Wissen auf? Was/wer wird als normal angesehen/dargestellt? Was/wer als abweichend/anders?

Diese Fragen können auf spezifische Analyseinstrumente übertragen werden. Daher wurden entlang dieser Kriterien konstruiert, die sich aus dem Kapitel 2.2 ableiten.

- Wie werden Frauen* und Mädchen* mit Kopftuch in Kinderbüchern abgebildet? Wie wird die Kopfbedeckung der muslimischen Frau* benannt und verkörpert? Wird das Kopftuch als Hijab beschrieben? Welches Bild vom Islam und seinen Anhänger*innen wird erzeugt?
- Werden sie als handelnde Subjekte dargestellt? Wie wird ihre Handlungsmacht definiert? Übernehmen muslimische Mädchen* und Frauen* die Rolle der Hauptfigur oder sind sie in Nebenrollen vertreten? Auf welche Art findet die Repräsentation statt? Welche Rolle nehmen Autor*innen dabei ein?
- Wird Objektivierung aus weißer Perspektive ausgeschlossen (Kulturalisierung, Ethnifizierung, Exotisierung, Sexualisierung)?
- Findet eine Fremdmarkierung statt?
- Sichtbarmachung einer gesellschaftlichen Realität, in der kopftuchtragende Frauen* in allen Rollen vertreten sind
- Thematisierung von Machtverhältnissen (enthalten Botschaften und Bilder Abwertung und Stereotype)
- Findet Othering von muslimischen Mädchen* und Frauen* statt?
- Mit welchen Etiketten werden sie markiert (negativ oder positiv)?

Entlang dieser Fragen werden die Analysegegenstände untersucht, vorab erfolgt im nächsten Kapitel die Beschreibung und Einordnung des Bilderbuches als Bildungsmedium.

3 Gegenstandbestimmung: Bilderbuch als Bildungsmedium

Nun geht es um die Beschreibung des Analysegegenstandes. Das erste inhaltliche Kapitel versucht einen theoretischen Rahmen für die Gegenstandbestimmung zu schaffen. Als Analysemedium wird in dieser Arbeit das Bilderbuch genutzt, weshalb das Bilderbuch als Bildungsmedium näher beschrieben wird. Im ersten Schritt wird ein Definitionsversuch getätigt, daraufhin folgt die Einbettung in den pädagogischen und didaktischen Rahmen des Mediums.

3.1 Was ist ein Bilderbuch? Definitionsversuch Bilderbuch

Das Bilderbuch wird als klassisches Medium der Kindheit bestimmt, was eine hohe Bedeutung erhält, da es Sozialisationsprozesse begleitet und steuert (vgl. Wangler 2017, S. 1). Es ist interdisziplinär, da es in verschiedenen Bereichen wie der Literatur, der bildenden Kunst und den visuellen Medien zu verorten ist (vgl. ebd., S. 8). Kurwinkel (2017, S. 13) definiert den Gegenstand entlang mehrerer Kriterien. So richtet sich das Bilderbuch an Kinder im Alter von 2 bis 10 Jahren, besteht aus verschiedensten Illustrationen und wenigen Textelementen. Das zugeschriebene Adressat*innenalter ist variabel und abhängig von Verlagen, Autor*innen und Bildungseinrichtungen, sodass neben Kindern auch Erwachsene als Konsumenten von Bilderbüchern gelten. Diese altersübergreifenden Bücher sind sogenannte All-Age- oder Crossover-Literatur⁹ (vgl. Kurwinkel 2017, S. 14). Kategorisch wird das klassische Bilderbuch mit Altersbegrenzung in den Bereich der Kinder- und Jugendliteratur eingestuft. Charakteristisch für Bilderbücher ist das Zusammenspiel von Bild und Text, weshalb sie trotz eines hohen Anteils von bildnerischen Elementen einen narrativen Charakter haben (vgl. Wangler 2017, S. 4). Das Text-Bild-Verhältnis wird als elementares Kriterium bestimmt, um den Gegenstand greifbar zu machen. Bilderbücher charakterisieren sich durch die Einfachheit der Bilder und den ergänzenden und erläuternden Text. Kurwinkel betont, dass sowohl Bildtext als auch Schrifttext eigenständig interpretiert werden können und so einen als „Bedeutungsträger“ markiert werden. Das Zusammenspiel ist für die Kategorie des Bilderbuches jedoch entscheidend, da Bild und Text ein Handlungsrahmen schaffen.

⁹ All-Age und Crossover-Literatur sind Bücher und Werke, die keiner spezifischen Altersgruppe zugeordnet werden und sich an Kinder, Jugendliche sowie Erwachsene richten. Der Begriff der Crossover-Literatur entstand Ende der 1990er Jahre (vgl. Krümmerling-Meibauer 2020, S.3).

Durch dieses Kriterium grenzt sich das Bilderbuch beispielsweise von einem illustrierten Buch¹⁰ ab (vgl. Kurwinkel 2017, S. 14). Als weiteres Merkmal geht Kurwinkel (ebd.) auf den Umfang von Bilderbüchern ein. Autor*innen wie Thiele (2003) und Staiger (2014) beziehen sich dabei auf das Merkmal der Einfachheit und nennen einen Umfang von ca. 24 bis 48 Seiten, wobei viele Werke sich nicht an diesen Limitierungen orientieren, und auffällig längere Bücher publizieren.

Neben den drei Grundpfeilern von Bilderbüchern, die vorher aufgegriffen wurden, gibt es Typologien, um die verschiedenen Arten differenzieren zu können. Ganz simpel wird zwischen Erzähl- und Sachbilderbüchern¹¹ unterschieden. Das Erstere meint Bücher, die fiktionale Geschichten und Situationen erzählen und so keinen Realitätsbezug aufweisen. Sachbilderbücher greifen Geschehnisse und Tatsachen auf, die empirisch verwurzelt sind. Komplexe Zusammenhänge, Dinge und Ereignisse werden heruntergebrochen und den kindlichen Leser*innen zugänglich gemacht (vgl. Kurwinkel 2020, S. 212). Der Hauptunterscheidungspunkt dieser Buchtypen ist die Differenzierung zwischen Fiktionalität und Faktualität (vgl. ebd., S. 213). Obwohl beide Formen ineinandergreifen können und sich vermischen, sodass ein Buch sowohl als Erzähl- als auch als Sachbilderbuch kategorisiert werden kann. Zumal Erzählbilderbücher realistische, wirklichkeitsgetreue oder übernatürliche, fantastische Geschichten erzählen. Im Wandel der Zeit hat auch dieses Medium gewisse Veränderungen vollzogen. Bilderbücher charakterisieren sich nicht mehr einzig und allein anhand der traditionellen Merkmale wie Einfachheit, Fröhlichkeit oder der Kürze, sondern sind komplexer, sodass unterschiedliche Stile, Genres und Themen aufgegriffen werden. Dennoch betont Vach, dass diese Art der neuen Kinder- und Jugendliteratur nur in kleinen Maßen auf dem Büchermarkt zu finden ist (vgl. Vach 2021, S. 11).

3.2 Bildsamkeit des Bilderbuches

„Bildung wird verstanden als Erwerb spezifischer Kompetenzen, die den Einzelnen zu einer autonomen Lebensführung in möglichst allen Lebensbereichen befähigen sollen.“ (Wangler 2017, S. 2). So ist Bildung ein Prozess des Sich-Bildens, der lebenslang andauert und in der Macht des Individuums liegt. Bildung wird von Wangler (ebd.) als ein gesellschaftlicher Anspruch markiert, der in der Bandbreite von formalen, informellen und non-formalen

10 Illustrierte Bücher kennzeichnen sich durch das Merkmal, dass einem existierenden Text Bilder und Illustrationen angehängt werden und diese nur unterstützend fungieren. Die erzählte Geschichte ist auch ohne die Bilder verständlich, sodass sie nicht für den Handlungsrahmen notwendig sind (vgl. Vogtländer 2020, S. 22).

11 Neben diesen zwei grundlegenden Typisierungen gibt es noch Märchen, Comics und Mangas, auf die in dieser Arbeit nicht eingegangen wird, da diese nicht von Relevanz sind und den Umfang der Arbeit sprengen würden. Zusätzlich wird in der Typologie noch von der Sonderform der Spiel- und Beschäftigungsbilderbücher, die ebenfalls nicht näher aufgegriffen werden (vgl. Kurwinkel 2020, S. 213).

Kontexten stattfindet. Somit kann Bildung nicht mit dem Wissenserwerb von Fachwissen abgeschlossen werden, sondern findet in Prozessen der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung statt. Im Rahmen dieser Arbeit stellt sich die Frage, was Bilderbücher in der Didaktik leisten, um Bildungsprozesse anzuregen.

Bilderbücher bringen anhand ihrer bunten Gestaltung einen auffordernden Charakter mit sich, sodass Leser*innen sobald sie mit dem Gegenstand interagieren sich in einem Dialog befinden. Didaktisch gesehen leistet das Medium einen Beitrag zur Sprachförderung und Sprachentwicklung und fördert literarisches Lernen (vgl. Vogtländer 2020, S. 22). Laut den Ergebnissen der miniKIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, S. 17) wird in der Kindheit dem Bilderbuch ein hoher Stellenwert zugeschrieben, da rund 45% der zwei- bis fünfjährigen Kinder eine starke Bindung zum Medium aufweisen. 92% der Kinder beschäftigen sich mindestens einmal pro Tag mit Büchern (vgl. ebd., S. 9). Tendenziell können sie als Miterzieher gesehen werden (vgl. Burghardt et al. 2020, 260), wobei dies kritisch betrachtet werden sollte, da der Umgang mit dem Gegenstand die Wirkung bestimmt. Neben der Sprachförderung wirken Bilderbücher im Kulturalisierungsprozess¹² mit, da die erzählten Geschichten stets kulturelle und soziale Werte und Normen transportieren. So werden Vorstellungen über tradierte Geschlechterrollen illustriert, was wiederum von Kindern als Norm erfasst wird. Die gezeigten Bilder prägen die Sozialisation und Identitätsentfaltung des Kindes (vgl. Burghardt et al. 2020, S. 260). Das Beschäftigen mit Literatur fördert die Rezeptionskompetenz, wodurch Perspektivübernahme gefördert wird und dabei Kindern den Zugang zu Diskussionsräumen ermöglicht (vgl. Wangler 2017, S. 8). Der Leseprozess trägt dazu bei, dass Kinder lernen visuelle Reize zu verarbeiten und Text und Bild in Beziehung zu setzen. Dadurch lernen sie die komplexen und abstrakten Elemente in Zusammenhang zu stellen (vgl. Staiger 2022, S. 5).

Wangler (2017, S. 9) geht davon aus, dass das Bilderbuch ein multiples Bildungsmedium ist, was auf mehreren Dimensionen zu verorten ist. Auf der ästhetischen Dimension findet der symbolische und sinnhafte Kontakt mit dem Medium statt. Bildungsprozesse, insbesondere informelle und familiale, sind sozial verankert. Zudem prägt die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch die Emotionalität. Eine weitere Dimension ist die inhaltliche und politische Dimension, da verschiedenste Themen enttabuisiert werden und Platz in dem Medium finden. Komplexe Themen wie diverse Familienformen, Krankheit, Flucht, Tod, Missbrauch und das Bewusstsein für Vielfalt werden kindgerecht illustriert und hervorgehoben (vgl. ebd.). Bei gesellschaftspolitischen Themen ist entscheidend, wie Darstellungen von Gender, Hautfarbe, Sexualität, Reli-

¹² Als Praktiken der Kulturalisierung sind Differenzverhältnisse zu verstehen, entlang deren die Gesellschaft in Gruppen unterteilt werden. Durch Zuschreibungen, die das Verhältnis von Über- und Unterordnung bestimmen, entsteht das Konstrukt der Dominanzgesellschaft (vgl. Mecheril/Rangger 2022, S. 90f.).

gion oder Behinderung stattfinden. Ein sensibler und bewusster Umgang mit Vielfalt ist ebenso in der Illustration von Bilderbüchern wichtig (vgl. ebd.).

Allerdings fällt auf, dass immer wieder von Autor*innen wie Preußner (2015, S. 61) betont wird, dass die Bilderbuchforschung gewisse Forschungslücken aufweist, da das Medium in vielen Fachbereichen eingesetzt wird und so unterschiedliche Zugänge zum Gegenstand entstehen. Je nach Fachrichtung und -didaktik liegt der Fokus auf diversen didaktischen und ästhetischen Perspektiven. Dennoch scheinen folgende Forschungslücken präsent zu sein: empirische Rezeptionsforschung, Interdisziplinarität und die fachdidaktisch orientierte empirische Unterrichtsforschung (vgl. ebd., S. 61).

4 Methodische Grundlagen

Nachdem eine theoretische Grundlage für die Analyse dieser Arbeit geschaffen wurde, folgt nun der empirische Teil. Als erstes wird die Auswahl der zu analysierten Bilderbücher skizziert. Dazu gehört ebenso die Auslegung eines Kriterienkataloges (4.1). Im nächsten Unterkapitel (4.2) wird das methodische Vorgehen dargelegt. Hierbei handelt es sich um die sechsdimensionale Bilderbuchanalyse von Michael Staiger (2022).

4.1 Sampling und Kriterienkatalog für die Auswahl der Bilderbücher

Auf der Suche nach deutschsprachigen Bilderbüchern, in denen kopftuchtragende Mädchen* und Frauen* vorkommen, fällt schnell auf, dass diese wenig auf dem Büchermarkt verbreitet sind. Häufig handelt es sich bei vorhandenen Büchern um Sachbücher mit religiösem Lehrcharakter. Dennoch musste für diese Arbeit eine Auswahl getroffen werden. Als Recherchequellen wurden unterschiedlichste Formate genutzt, wie der öffentliche Buchhandel, Social Media, Internetblogs und Bücherlisten von Institutionen, die sich mit pädagogischen diversitätsbewussten Materialien auseinandersetzen¹³. Um die Suche zu erleichtern, wurde nach spezifischen themenorientierten Begriffen gefiltert, wie z. B. Hijab, Kopftuch, Muslima, muslimisches Mädchen* und muslimische Frau*, Islam, Bilderbuch und Kinderbuch. Die Ergebnisse fielen auf allen Formaten identisch aus: auf dem deutschen Markt gibt es zu wenige Bilderbücher, die kopftuchtragende Mädchen* und Frauen* abbilden. Der Islam und seine Repräsent*innen finden in Sachbüchern mit aufklärendem Charakter über die Religion Platz, aber weniger in Bilderbüchern mit erzählerischem Charakter, in denen sie alltagsintegriert abgebildet werden. Entlang der Kriterien, die im Anschluss ausgelegt werden, konnten nur drei deutsch-

¹³ Beispielsweise: Tebalou, Diversity is us, DiversitySpace, Kinderwelten Bücherliste 2022, Afrokids Germany

sprachige Bücher ausgewählt werden.

Als erstes Auswahlkriterium wurden deutschsprachige Bilderbücher für Kinder verschiedener Altersgruppen festgelegt, da diese eher in der pädagogischen Praxis eingesetzt werden als englischsprachige. Leider konnten ausschließlich original deutschsprachige Bilderbücher nicht gefunden werden, sodass sich die Auswahl auf Übersetzungen aus dem Englischen erweitern musste. Zweitens soll es sich um Bilderbücher mit fiktionalen realistisch-problemorientierten Geschichten (vgl. Staiger 2022, S. 4) handeln, wodurch eine Abgrenzung zu Sachbilderbüchern vorgenommen wird, die Gegenstände der Wirklichkeit nutzen, um die non-fiktionale Wirklichkeit (vgl. Rinnerthaler 2022, S. 171) abzubilden. Davon ausgeschlossen sind zudem Romane, da diese nicht als Bilderbücher kategorisiert werden. Als drittes Auswahlkriterium wird die Thematik festgelegt. Die ausgewählten Medien orientieren sich am Hauptbezugsthema des kopftuchtragenden muslimischen Mädchens* und der Frau*, die in gesellschaftlichen Alltagssituationen gezeigt wird.

Somit bilden folgende drei deutschsprachige Bilderbücher mit Bezug zu dem Hauptthema den Quellenkorpus für den analytischen Teil dieser Arbeit:

- Eickhoff, Thomas/Eickhoff, Andrea (2016): *Ayshes Mama trägt ein Kopftuch*. Steinfurt: Tecklenborg.
- Murphy, Frank/Murphy, Carla (2020): *Ein Mädchen* wie du*. Berlin: Zuckersüß Verlag
- Muhammad, Ibtihaj/ Ali, Sajidah (2022): *Das stolzeste Blau. Eine Geschichte über Hijab und Familie*. Bremen: Atfaluna.

Diese drei Bilderbücher werden als Kinderbücher kategorisiert, wodurch eine Abgrenzung zu Jugendbüchern vorgenommen wird.

4.2 Sechsdimensionale Bilderbuchanalyse nach Staiger

Der methodisch-analytische Teil dieser Arbeit orientiert sich an dem mehrdimensionalen Analyseverfahren nach Michael Staiger (2022). Das Modell setzt sich zusammen aus sechs Dimensionen, diese werden im Verfahren voneinander getrennt erarbeitet, jedoch sind sie im Gesamten miteinander verbunden. Im Folgenden werden die Dimensionen genannt und kurz ausgeführt (vgl. Staiger 2022, S. 11-23):

1. Die *paratextuelle und materielle Dimension* beschreibt den Paratext und materielle Eigenschaften des Buches. Dabei wird das Format, die Größe, Bindungs- und Papierart sowie der Paratext dargelegt.
2. Die *verbale Dimension* bezieht sich auf die sprachliche Gestaltung des Buches. Hier werden die Elemente Wort, Satz, Text, Stilanalyse, Tempus, Mehrsprachigkeit und Schriftbildlichkeit beschrieben.

3. In der *bildlichen Dimension* wird die visuelle Gestaltung näher erfasst. Kategorien wie Linie, Farbe, Fläche, Raumgestaltung und bildnerische Techniken und Stile können herangezogen werden.
4. Das wechselseitige Verhältnis von Bild und Text wird in der *intermodalen Dimension* aufgegriffen. Das Zusammenspiel von Sprache und Bild und dessen Verhältnismäßigkeit werden dargelegt. Dabei werden Design und Layout ebenfalls analysiert.
5. Die *narrative Dimension* widmet sich der Erzählstruktur des Buches, sodass unterschiedliche erzählanalytische Kategorien herangezogen werden. Diese Dimension teilt sich in zwei große Ebenen: Was wird erzählt (*histoire*) und Wie wird erzählt (Diskurs).
6. In der letzten Dimension, der *kontextuellen Dimension* geht es besonders um das Verständnis und die Interpretation von intertextuellen und extratextuellen Bezügen.

Ziel der Analyse ist die Erschließung des Bilderbuches in seiner Gesamtheit oder Ausschnitte der Geschichte. Dabei verfolgt die Analyse die Frage, wie Darstellungen und Inhalte auf Rezipient*innen wirken und wie dies kritisch reflektiert werden kann (vgl. ebd., S. 8). Für die Analyse der drei Bilderbücher wird der Werkzeugkasten von Staiger herangezogen. Dabei wird die Anmerkung des Autors auf Unvollständigkeit zur Kenntnis genommen (vgl. Staiger 2022, S. 8-11).

5 Analyse der Bilderbücher

In diesem Kapitel werden die Bilderbücher nach der Methode analysiert. Hierbei erfolgt die Analyse jeweils pro Buch und chronologisch nach dem Analyseraster von Staiger. Das Kapitel endet mit einer komparativen Analyse aller Bücher und der Kontextualisierung nach der Forschungsfrage.

Nicht bei allen auserwählten Büchern wird das Hauptthema spezifisch behandelt, sodass bei dem ersten Buch nur Ausschnitte herausgefiltert werden, um der Forschungsfrage gerecht zu werden.

5.1 Buch 1: Murphy, F./Murphy, C. (2020): Ein Mädchen wie du. Berlin: Zuckersüß Verlag

5.1.1 Paratextuelle und materielle Dimension

Bei dem Buch „EIN MÄDCHEN* wie Du“ geschrieben von Frank und Carla Murphy und illustriert von Karla Harren, handelt es sich um ein Hardcover mit den Maßen 28,5 cm x 23,5 cm. Es umfasst insgesamt 28 Seiten, wobei

es sich hierbei um Doppelseiten handelt, sodass die Anzahl halbiert werden kann. Als Format wurde das Quartformat gewählt, was anhand des zweifach gefalteten Papierbogens zu erkennen ist. Vorsatz- und Endpapiere umrahmen die Seite, die die Handlung erzählen. Diese Seiten grenzen sich durch ein farbiges Muster ab. Vor einem türkisfarbenen Hintergrund sind immer wiederkehrende Symbole wie Bilder, Schreibutensilien, Tiere, Haaraccessoires u.v.m. zu sehen.

Auf dem Cover ist der Titel, Autor*in und der Verlag auf der unteren Bildhälfte gedruckt. Oberhalb des Bildes sind 14 Personen auf einer grünen Wiese und einem hellblauen Himmel platziert, die aufgrund des Titels sowie ihrem Aussehen als weiblich* gelesen werden. Auf dem Buchrücken ist vor einem blauen Hintergrund ein Mädchen* rechts oben zu finden, die vertieft in einem Notizbuch schreibt. Um sie herum sind Bücherstapel drapiert. Unter dem Bild ist der Klappentext, der über die Einzigartigkeit von Mädchen* erzählt.

Der Peritext besteht vorne aus Titel, Autor*in und Verlagsangaben. Auf der zweiten Seite ist das Vorwort sowie Danksagungen zu finden. Auf dem Endpaper sind Anmerkungen zu Autor*in sowie einem Text zur Schreibaktivität. Der Klappentext handelt von empowernden Worten über junge Frauen*, sodass Adressat*innen ermutigt werden in ihrem Wissen, Können und weiblichen* Dasein. Die Titelseite ist erneut mit den Angaben auf dem Cover und dem Bild auf dem Buchrücken beschmückt.

5.1.2 Verbale Dimension

Auf verbaler Dimension sind insbesondere auffällig die Schlüsselwörter und Kombinationen wie: mutiges Mädchen*, strahlendes Mädchen*, kluges Mädchen*, großartiges Mädchen*, ein Mädchen* wie du/dich und der Satz: Die Welt braucht ein Mädchen*, ein mitfühlendes und starkes Mädchen*, ein kühnes und mutiges Mädchen*, ein unaufhaltsames Mädchen*.

Das Mädchen*sein wird mit vielen positiv konnotierten Adjektiven markiert wie stark, mutig, kühn und mitfühlend. Die Sätze sind in der zweiten Person Singular Präsens geschrieben, sodass weibliche* Adressat*innen direkt angesprochen werden, was dem motivierenden und auffordernden Charakter entgegenkommt. Durch das Genus gestalten sich die Sätze teilweise wie Befehlssätze, die ebenso als Affirmationen verstanden werden können. Auf diese Weise ist der Sprachstil einfach. Die Textaussagen bestehen aus konstatierenden Gegenüberstellungen über Aussehen (groß, klein; jung, alt) und Verhaltensweisen, die beiderseits akzeptiert werden und als „in Ordnung“ markiert werden. So wird Fehlerkultur, Vielfalt und Heterogenität im weiblichen* Wesen anerkannt und wertgeschätzt. In Bezug auf das Hauptthema dieser Arbeit fällt auf, dass auf verbaler Ebene kein spezifischer Fokus auf Muslim*innen gezogen wird. Religion oder Weltanschauung werden ebenso

nicht thematisiert. Auf diese Weise findet zwar keine verbale Differenzierung statt, da auf keinerlei Kategorien eingegangen wird, allerdings führt dies zur Ignoranz dessen.

Auf den Seiten, in denen es um die Repräsentation von Subjekt und Kleidung geht, wird ein kopftuchtragendes Mädchen* abgebildet. Sie ist eingebunden in die Handlung genauso wie die anderen Mädchen* um sie herum. Das Bild wird unterstützt mit dem Text „Deine Kleidung und deine Haare helfen dir, dich auszudrücken. Also, was immer du trägst, trage es für dich“ (vgl. S. 23).

Das kopftuchtragende Mädchen* ist erneut auf den Seiten über gute und gerechte Freundschaft zu sehen. Das Bild wird getragen von Aussagen wie „Such dir gute Freund*innen aus. Freund*innen, die dich ganz selbst sein lassen“ (vgl. Abb. S. 14f.). Diese Sätze unterstützen das Bild der Muslima in der Hinsicht, dass sie mit Selbstbestimmung markiert wird. Ob sie ein langes Kleid und einen Hijab trägt, ist ihre Entscheidung und sie trägt es für sich, genauso wie kurze Hosen oder Röcke, Tops oder Hemden, die aus freier Entscheidung getragen werden. Im Bezug auf Freundschaft kann entnommen werden, dass Freund*innen unabhängig von Aussehen und Einstellung geschlossen werden sollen. Und eine gute Freundschaft daraus besteht, dass jede*r in seiner Persönlichkeit und Art so sein kann, wie er*sie ist.

5.1.3 Bildliche Dimension

Die bildnerische Ebene ist gekennzeichnet von unterschiedlichsten Situationen, auf denen vorrangig Mädchen* zu sehen sind. Eine immer wiederkehrende Figur ist ein Mädchen* mit langen schwarzen Haaren und etwas dunkler Haut, die als Hauptfigur identifiziert werden kann, da sie sich durch das gesamte Buch vollstreckt. In unterschiedlichsten Settings wie Malen, Sport, Musizieren, Protestieren, Schreiben, Handeln, Spielen und Feiern wird das Mädchen* in kreisförmigen Bubbles gemeinsam mit anderen Personen gezeigt (vgl. S. 7). Einige Seiten sind mit einem Vollbild gefüllt, während weitere von den Bubbles bedeckt sind. Jede Seite ist unterschiedlich gestaltet, sei es in der Farbwahl oder den Figuren. Jedoch zeigen sie immer wieder Ausschnitte aus Tätigkeiten und Erlebnissen der Hauptfigur. Die Farbwahl ist durchmischt und bunt, sodass sich die Bildelemente mit dem Hintergrund vermischen, aber dennoch zur Geltung kommen. Die Bilder stehen im Vordergrund und nehmen eine deskriptive Rolle ein. Jedes Bild wird von einem Textelement begleitet. Die betrachtende Person blickt über die Normalperspektive auf jeden Bildausschnitt.

Für die bildnerische Technik wurde die computerbasierte Illustration und Bildbearbeitung genutzt. Der bildnerische Stil gleicht dem grafischen Stil. Die Textur der Oberflächen ist glatt, wobei dieser Stil die Nachbildung einer genauen Oberflächenstruktur erlaubt.

Typografisch wurde mit dicken weißen und schwarzen (abhängig vom Hintergrund) Buchstaben gearbeitet, die einer einfachen Druckschrift gleichen. Der Schriftzug grenzt sich flächenartig vom Bild ab, da er sich meist um das Bild bewegt. Dennoch sind Bild und Text als zusammengehörende Elemente sichtbar. Durch die genutzten Farben erhält das Buch im Gesamten eine positive Atmosphäre, da Pastelltöne und Reintöne gemischt genutzt wurden.

Im gesamten Buch sind an drei Stellen ein Mädchen* und an einer Stelle eine Frau* mit Kopftuch zu finden, die bewusst als muslimisch gelesen werden. Auf der ersten inhaltlichen Doppelseite ist an der rechten Ecke eine Frau* in türkisfarbenen Hijab zu erkennen (vgl. S. 5). Genau dieselbe Farbe trägt ein Mädchen*, welches sich rechts hinten auf dem Cover befindet. Das nächste Mädchen* mit Kopftuch wird im Kontext eines gemeinsamen Lagerfeuers abgebildet (vgl. S. 15). Während sie von einer älteren Person, die als weiblich* gelesen wird, ein Marshmallow zwischen ihre zwei Kekse gedrückt bekommt. Sie trägt ein violette Hijab mit passendem Kleid, welches ein Ton heller ist. Des Weiteren ist eine junge Muslima bei einer Übernachtung zusammen mit acht Mädchen* zu erkennen, die mit ihren Schlafsäcken einen Kreis bilden. Sie trägt ein korralles Kopftuch kombiniert mit einem rosa Kleid (vgl. S. 23). Alle vier erwähnten Mädchen* mit Kopftuch haben einen unterschiedlichen Hautton, weshalb von unterschiedlichen Personen ausgegangen werden kann. Die Gesichtszüge sind nicht eindeutig voneinander trennbar, weshalb das als Kriterium nicht genutzt werden kann. Die Vielfalt von Muslimas wird auf diese Weise versucht abzubilden, wobei alle im gleichen Kleidungsstil gekleidet sind und so als homogene Gruppe identifiziert werden können.

Allgemein kann erwähnt werden, dass über die visuelle, grafische und bildliche Darstellung aller Figuren die unterschiedlichsten Differenzkategorien genauestens illustriert wurden und so die Vielfalt von Mädchen* erkennbar ist.

5.1.4 Intermodale Dimension

Die Verteilung von Bild und Schrifttext ist erkennbar an der asymmetrischen Verteilung von Bild und Text. Die grafischen Abbildungen nehmen im Kontrast zum Text mehr Fläche ein, weshalb von einem Verhältnis von 2:1 ausgegangen werden kann. Anhand der Platzierung vom Schrifttext, welcher sich stets an den Konturen der Bilder bewegt, kann dies ausgemacht werden. Der Text nimmt so eine führende und ergänzende Rolle ein, da er Leser*innen leitet und eine Beschreibung der Bilder herbeiführt. Das Seitenlayout setzt sich zusammen aus Einzel- und Doppelseiten, was vielfältige und unterschiedliche Darstellungen von den Aktivitäten des Mädchens* und ihrer Freund*innen ermöglicht. Die Texte sind auf motivierende Botschaften angelegt, sodass Rezipient*innen über die Betrachtung der Bilder eine visuelle Darbietung von Empowerment erhalten. Für muslimische Mädchen* kann die Darstellung ihrer Figur im Buch an zwei bzw. drei Stellen sichtbar gemacht werden, was im

vorherigen Kapitel ausführlich beschrieben wurde. Der Bildtext spricht nicht direkt muslimische Mädchen* an, weshalb nicht von einer direkten unterstützenden Wirkung ausgegangen werden kann. Allerdings werden auch andere Gruppierungen wie körperlich eingeschränkte Mädchen* nicht direkt angesprochen. Das Buch thematisiert das Mädchen*sein im Kollektiv, weshalb kein Othering stattfindet. Wenn der Fokus auf das muslimische Mädchen* als Adressatin liegt, dann erfährt sie über das Buch, dass sie Teil der Gruppe und genauso wie andere Mädchen* ist.

5.1.5 Narrative Dimension

Histoire – Was wird erzählt?

Das Buch „Ein Mädchen wie Du“ handelt von unterschiedlichsten Aktivitäten und Botschaften von und an Mädchen*. Auf der ersten Seite wird eine Menge von Menschen unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlicher natio-ethno-kultureller Herkunft, unterschiedlichem Aussehen und körperlicher Verfasstheit gezeigt. Der Text erzählt darüber, dass es verschiedenste Menschen auf dieser Welt gibt, aber „dich“, also die Hauptfigur gäbe es nur einmal und die Welt brauche sie. Genauso wie alle anderen Mädchen*, die mit dem Buch adressiert werden. Auf den weiteren Seiten wird die Hauptfigur während abwechslungsreicher Tätigkeiten gezeigt, die von kreativen künstlerischen bis hin zu sportlichen Aktivitäten reichen. Das Mädchen* und ihre Freund*innen tritt dadurch in unterschiedlichsten Räumlichkeiten auf. Diese Darstellungen zeigen, dass Mädchen* in jeden Raum eintreten können und dies keine geschlechtsspezifische Abhängigkeit hat. Auf diese Weise werden Geschlechterrollen und -vorstellungen aufgebrochen, da Mädchen* lernen, dass sie jeder Tätigkeit nachgehen dürfen. Auf den weiteren Seiten werden Gruppenaktivitäten gezeigt, wie gemeinsames Lagerfeuer, Übernachtungsparty und Spielen und Feiern mit Freund*innen, neben Gruppenerfahrungen wird der Hauptfigur auch gezeigt, dass sie sich Zeit für sich selbst nehmen soll. So wird in Einzelsequenzen gezeigt, wie Mädchen* Selfcare und Mental Health durchführen können. Wichtig ist zu betonen, dass die Hauptfigur nicht als Heldin hervorgehoben oder überdramatisiert dargestellt wird. Gemeinsam mit den Menschen in ihrem Umfeld erkundet sie ihre Umwelt und stärkt ihre Persönlichkeit. Dadurch, dass der Text keine Angaben zu ihrer Persönlichkeit, wie Name leistet, bleibt sie in der gesamten Geschichte über Anonym. Genauso wie die anderen Figuren, über die kein Bezug hergestellt wird. Auf diese Weise werden die Figuren im Buch allein über die grafische Darstellung charakterisiert, was nur über das Gesehene und subjektiv Interpretierte passiert. Die Mädchen* sind vielfältig, was schon auf dem Cover zu sehen ist. 14 Mädchen* bilden auf dem Buchcover eine Einheit, sie sind hinsichtlich Körper, Gesundheit, natio-ethno-kulturellem Hintergrund und Kleidungsstil heterogen. Auf

diese Weise wird visuell hervorgehoben, dass jedes Mädchen* unterschiedlich ist.

Das Buch hat keinen einheitlichen Handlungsstrang, da keine zusammenhängende Geschichte erzählt wird, die einen Anfang und ein Ende hat. So findet jede Seite an einem anderen Ort statt, was die Alltagswelt von Mädchen* repräsentieren soll. Da kein Handlungsstrang vorhanden ist, kann keine genaue Dauer festgelegt werden, da zwischen kalten und warmen Jahreszeiten gewechselt wird, was über den Wechsel von Klamotten und Tätigkeiten (Eislaufen, Lagerfeuer) deutlich wird.

Die Muslima wird integrativ in die Geschichte eingebunden. Sie ist auf den abgebildeten Seiten Teil des Geschehens und wird nicht ausgeschlossen oder als Antifigur dargestellt¹⁴. Sei es beim Lagerfeuer oder der Übernachtungsparty, sie ist Teil der Gruppe und wird wie alle anderen behandelt und illustriert. Der begleitende Text erlaubt kein Othering, im Gegenteil er bestärkt die Bildausschnitte.

Diskurs – Wie wird erzählt?

Die Erzählerperspektive wird von einer außenstehenden Person eingenommen, die nicht am Geschehen beteiligt ist. Denn das Tempus ermöglicht die direkte Ansprache an die Lesenden. Der Text bezieht sich nicht direkt auf die Figuren, sondern wendet sich mittels Botschaften eben direkt an die weibliche* Rezipient*in, da keine Figurenrede stattfindet. Vorrangig werden Mädchen* adressiert, die zu einer mutigen, selbstbewussten und starken Persönlichkeit fernab von Stereotypen heranwachsen sollen.

5.1.6 Kontextuelle Dimension

Das Buch thematisiert auf extratextueller Ebene das Mädchen*sein auf empowernde, klischeefreie und bestärkende Art und Weise. Stereotype werden über Botschaften und Bilder aufgebrochen, bzw. erst gar nicht thematisiert, sodass eine Normalisierung von genderneutralen Tätigkeiten im Fokus steht. Wenn das Trilemma nach Boger (2019) angewendet wird, fällt auf, dass die Pole Empowerment und Normalisierung (EN) hier fungieren und so Dekonstruktion ausgeschlossen wird, da Lesende nicht zum kritischen Nachdenken über Geschlechterkonstrukte angeregt werden. Zudem reproduziert es auf diese Weise die Dichotomie der Geschlechter. Über die Darstellung von Tätigkeiten, die als typisch männlich*¹⁵ in der Dominanzgesellschaft gelten, werden geschlechterspezifische Vorstellungen aufgebrochen. Denn Mädchen* werden empowernt, indem ihnen vermittelt wird, dass sie Handwerken,

14 Keine Figur im Buch wird als Antifigur dargestellt, weshalb dies nicht mit der Muslima zu tun hat.

15 Hier wird bewusst die Konstruktion von Männlichkeit* überspitzt dargestellt, um die Kontraste und Chancen dieses Buches reflektieren zu können.

Klettern, Gewichte heben, ihre Meinung äußern und sich einsetzen sowie in der Natur aktiv sein können – ohne dabei in Anwesenheit von Jungen* oder Männern* sein zu müssen. Frank und Carla Murphy widmen das Vorwort an ein Mädchen* namens Haley, welche sie ermutigen, mutig, mitfühlend und stark zu sein. Genau dieselben Attribute, die auch im Text vorkommen. In der Anmerkung betont das Autor*inpaar, dass Kinder sich nicht von Stereotypen einschüchtern und einschränken lassen sollen. Im Gegenteil: unabhängig von Geschlecht sollen sie stark und mutig sein.

Eine weitere wichtige Botschaft ist das Achten der physischen, psychischen und emotionalen Gesundheit. Die Autor*innen verweisen auf das doppelte Risiko von dem Mädchen* betroffen sind affektiven Störungen oder Angstzuständen zu entwickeln. Um dem entgegenzuwirken, berichten sie in ihrem Buch über die Wichtigkeit von Selfcare und Auszeiten, aber auch dem Knüpfen von gesunden Freundschaften und Bekanntschaften. Dazu wird den Lesenden in der Schreibaktivität ein Dankbarkeitsjournal empfohlen, in dem sie Beispiele für Freundlichkeit und Dankbarkeit aus ihrem Umfeld notieren können.

5.2 Buch 2: Eickhoff, A./Eickhoff, T. (2016): *Ayshes Mama trägt ein Kopftuch*. Steinfurt: Tecklenborg Verlag.

5.2.1 *Paratextuelle und materielle Dimension*

Das Buch „Ayshes Mama trägt ein Kopftuch“ geschrieben von Andrea und Thomas Eickhoff und illustriert von Kai Schüttler, wurde 2016 als Hardcover, bestehend aus 32 Seiten veröffentlicht. Es hat die Maße 32,7 cm x 27,5 cm. Die Seitenanzahl ergibt sich aus der Anhäufung von glatten Doppelseiten. Vorsatz- und Endpapiere sind beige und verziert mit einem blätterartigen Muster, die bräunlich gelblich sind. Auf dem violetten Cover ist mittig ein Seitenprofil einer kopftuchtragenden Frau* zu sehen. Sie trägt ein grün-bläuliches Kopftuch, mit blau schwarz und gelbem Muster, was dem Design auf dem Vorsatz- und Endpapier ähnelt. Die Frau* trägt darunter ein schwarzes Unterkopftuch, was an ihrer Stirn zu erkennen ist. Ihre Haut ist hell, die Augen sind verschlossen. Über ihrem Kopf ist eine orangene Schrift platziert, die den Titel des Buches abbildet, weshalb darauf geschlossen werden kann, dass die Frau* als Ayshes Mutter adressiert wird. Oben links und rechts befinden sich die Namen der Autor*in und dem Illustrator.

Der Peritext auf der Titelseite des Buches gestaltet sich ähnlich wie das Cover, nur ohne das Bild der kopftuchtragenden Mutter von Ayshe, stattdessen schwebt ihr Kopftuch in der Mitte der Titelseite. Auf der linken Seite sind kurze Beschreibungen zu den Autor*in und dem Illustrator notiert. Ergänzend

mit einem Abbild ihrer Gesichter. Auf der letzten Doppelseite befindet sich ein Zitat von Albert Camus „Es gibt keine Freiheit ohne gegenseitiges Verständnis“, während rechts nur noch allgemeine Angaben zum Buch erfolgen. Im Hintergrund fliegen verschiedenfarbige Tücher durch die Luft, die Kopftücher symbolisieren sollen. Auf dem Buchrücken befindet sich in oranger Schrift der Klappentext, in der die Hauptfigur Pia vorgestellt wird, die sich mit ihrer neuen Nachbarin Ayshe anfreundet. Pia fällt das Kopftuch von Ayshes Mutter auf, weshalb sie sich fragt, wieso und warum sie es trägt. Im Kindergarten versucht ihre Erzieherin Pia und den anderen Kindern Fragen über den Islam herbeizuführen. Aus dem Klappentext geht zudem hervor, dass der Buchinhalt über unterschiedliche Religionen und Kulturen aufklärt und eine Toleranzbrücke zwischen Christentum und Islam schafft.

5.2.2 Verbale Dimension

Um die verbale Dimension näher zu untersuchen, wird der Fokus auf dieser Ebene auf die abwertende und differenzkritische Sprache gelegt, da das Buch dazu plädiert Toleranz und Offenheit zu gewährleisten.

Der Schwerpunkt des Buches wird über die Wortwahl bestimmt, denn bei genauer Betrachtung fällt auf, dass das Wort Kopftuch 23-mal, Islam acht Mal und der Begriff der Muslim*innen 4-mal vorkommt. Die Sprache ist einfach und leichtverständlich für Lesende. Die Sätze sind kurz und bestehen aus Haupt- und Nebensätzen. Zwischendurch wird die wörtliche Rede von den Figuren eingebaut. Für den Sprachtempus wurde das Präsens in der dritten Person genutzt, sodass der Text darüber berichtet, was die Figuren tun und sagen.

Bei der Wortwahl der Autor*in fällt zu Beginn des Buches auf, dass sie Differenz hinsichtlich Kultur und Religion sprachlich erzeugen, da Begriffe und Zuschreibungen genutzt werden, um Figuren zu beschreiben. Die Nachbarin von Pia wird erstmalig mit der Beschreibung „dunkle Haare“ erwähnt. Sie heißt Ayshe, hat einen türkischen natio-ethno-kulturellen Hintergrund und ihre Mutter trägt ein Kopftuch. Diese Markierung suggeriert, dass sie zweisprachig aufwächst und bei ihr Zuhause Türkisch und Deutsch gesprochen werden. Allerdings werden kein einziges Mal türkische Wörter, Sätze oder Redewendungen genutzt. Die Figuren im Buch werden vorrangig über visuelle Darstellungen charakterisiert. Nur die Kinder im Kindergarten und die Erzieherin werden beim Namen genannt. Sei es Ayshes Mutter, Pias Eltern oder andere Personen erhalten keinen Namen, wobei der Name ein fester Bestandteil der Identität eines Subjekts ist. So findet verbal eine Diskriminierung und Ausblendung statt. Eine weitere Differenzignoranz findet in der Kita statt, wo die Erzieherin Frau Liebherz die Kinder über ihre Religionszugehörigkeit befragt. Die Kinder nennen überwiegend das Christentum, aber auch das Judentum wird genannt. Auf der nächsten Seite informiert die Erzieherin die

Kinder jedoch nur über das Christentum und den Islam, diese werden vergleichend gegenübergestellt. Das Judentum wird nicht erwähnt, obwohl ein Kind Namens Jakob bei der Abfrage über seine Eltern berichtet hat, die sich dem jüdischen Glauben zugehörig fühlen. Über diese Erzählung wird das christliche weiße Bild der Leitkultur in den Vordergrund gerückt, der Islam wird dem Christentum wie ein Gegenpol gegenübergestellt. Das Judentum wird nicht einmal erwähnt, obwohl es eines der drei monotheistischen Religionen ist.

Des Weiteren werden über die verbale Ebene Botschaften und Wertesysteme vermittelt. Es wird ein falsches Bild über das Tragen des Kopftuches im Islam aufgestellt. Folgende Aussage „durch das Kopftuch sind die Frauen* geschützt und man hat Achtung vor ihnen. Viele muslimische Frauen* finden aber, dass sie heute von der Polizei und den Gesetzen in einem Land geschützt werden und deshalb kein Kopftuch mehr tragen müssen“. Das Tragen oder nicht Tragen wird als etwas hervorgehoben, was über die polizeiliche oder gesetzliche Instanz geregelt oder legitimiert wird. Wobei das Tragen eines Kopftuches individuelle Gründe hat und nicht in Verbindung mit Sicherheit steht. Nach dieser Aussage folgt eine weitere, die besagt, dass Frauen* mittlerweile wüssten, dass sie gleichbehandelt werden und vor dem Gesetz und Gott gleich sind. Wobei nach Statistiken erkennbar ist, dass Frauen* die ein Kopftuch tragen strukturell und personell diskriminiert werden (vgl. Mediendienst Integration 2021). Die Betonung des Wortes heute erzeugt eine Gegenüberstellung zu einer vergangenen Zeit. Deutschland wird aufgewertet, indem es als Ort dargestellt wird, wo Frauen* gut behandelt werden. Im Anschluss weist die Erzieherin auf die Entscheidungsmacht der Frau*. Die Repräsentation von Ayshe muslimischen Eltern ergibt sich über ein Rechtfertigungsverhalten, indem sie bei einem Zusammentreffen mit Pias Eltern erklären, wieso der Islam nichts Böses ist. Auf diese Weise erzeugen das Autor*inpaar Differenz, indem es über indirekte Aussagen die muslimische Religion abwertet.

5.2.3 Bildliche Dimension

Auf der bildlichen Ebene ist eine einheitliche sich ergänzende Verteilung von Bild und Text zu erkennen. Die Figuren und Bilder, die die Handlung beschreiben, füllen die gesamte Seite. Zwar besteht das Buch aus Doppelseiten, jedoch spielt auf jeder Doppelseite jeweils eine Handlungsebene ab, sodass die Flächen im Verhältnis zu 2:1 mit Bild bedeckt sind und der Text nur eine kleine Positionierung auf der Seite erhält. Die Bildausschnitte sind unterschiedlich verteilt, je nach Situation und Handlungsstrang sind die Figuren und Räumlichkeiten mal halb nah, nah, halbtotale oder in der totale dargestellt.

Für die bildnerische Technik hat der Illustrator Kai Schüttler Malerei und Zeichnung miteinander verbunden, was an dem malerischen Stil deutlich wird, da einzelne Pinselstriche oder Farbüberlagerungen deutlich werden. So

kann die Textur des Farbauftrages nachvollzogen werden, was das Nachbilden kindgerechter Zeichnungen erlaubt. Mithilfe des malerischen Stils hat Schüttler die Situationen, Figuren und Räume vielfältig in ihrer Farbgebung gefärbt.

Wenn auf die bildliche Darstellung von den Figuren näher eingegangen wird, fällt auf, dass sich diese an normativen Bildern orientiert. Die Figuren haben alle eine helle Hautfarbe. Pias Familie besteht aus Mutter und Vater, wie es der normativen Kernfamilie entspricht. Die Mutter ist schlank, hat kupferfarbene Haare. Der Vater ist ebenfalls schlank und hat braune Haare, wohingegen Pia dunkelblonde Haare hat (vgl. S. 12f.). Die Kinder im Kindergarten tragen zwar alle eine andere Frisur, Haarfarbe oder Kleidung, dennoch haben sie helle Haut, wodurch sie wie eine homogene Gruppe wirken (vgl. S. 18). Die Namensgebung bestärkt dies, da es sich überwiegend um deutsche-europäische Namen handelt. Die Familie von Ayshe hat ebenfalls die helle Färbung der Haut. Jedoch haben sie dunkles Haar, was im Vergleich zu Pias Familie eine Gegenüberstellung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit markiert (vgl. S. 30f.). Die Darstellung des Kopftuches kommt auf unterschiedliche Weise zur Geltung. Ayshes Mutter ist die zentralste Figur im Buch, die ein Kopftuch trägt. Neben ihr werden noch weitere Frauen* mit einem Kopftuch gezeigt, wobei deren Darstellung unter einem antimuslimisch rassistischen Blickwinkel genauer betrachtet werden muss. Auf der Doppelseite, wo Pia über das Kopftuch von Ayshes Mutter nachdenkt, werden ihre neugierigen Gedanken mit entblößenden Bildern der Mutter untermauert. Sie wird nackt beim Duschen oder im Badeanzug schwimmend mit dem Kopftuch abgebildet (vgl. S. 14f.). Diese Darstellung ist insoweit kritisch, da es genau diese Körperstellen sind, die laut der islamischen Glaubensgrundsätze, die in 2.2 definiert wurden, bedeckt werden sollen. Auf einer weiteren Seite, wo Frau* Liebherz über die Selbstbestimmung der muslimischen Frau* berichtet, werden im Hintergrund und auf der rechten Doppelseite verschiedene Frauen* abgebildet, die ihr Kopftuch ablegen. Diese Illustration unterstützt die Aussage von der Erzieherin, dass Frauen* kein Kopftuch mehr tragen müssten in einem Land, indem sie von Polizei und Gesetz geschützt werden. Was hier außer Acht gelassen wird, ist, dass das Kopftuch aus religiöser Überzeugung getragen wird, wobei der Aspekt der Sicherheit nicht vorrangig ist. In einem größeren Format wird die Mutter von Ayshe dargestellt, die ebenfalls ihr Kopftuch ablegt und ihr langes Haar schwingt (vgl. S. 26f.). Auf der letzten Doppelseite wird erneut die Mutter abgebildet. Sie steht auf einer Grünfläche vermutlich auf einem Hinterhof ihrer Wohnung und hängt Wäsche auf. Bei ihrer bereits hängenden Wäsche handelt es sich um unterschiedlichste Tücher mit bunten Mustern. Die Mutter wird erneut ohne ein Kopftuch gezeigt, zumal sie dieses Mal in der Öffentlichkeit und nicht in ihren vier Wänden steht. Ihre Haare liegen offen über ihrem Rücken (vgl. S. 32f.). Diese Darstellung und Illustration muslimischer Frauen* zeigt, wie unsensibel mit der Thematik umgegangen wird und die Werte der Religion nicht toleriert werden, obwohl Toleranz und

Offenheit gegenüber Kulturen und Religionen als Maßstab des Buches gesetzt gelten. Ayshe Mutter wird zum einen ohne den Hijab abgebildet, an Orten wo sie es tragen müsste. Dies führt dazu, dass ein falsches Bild vom Islam erzeugt wird, insbesondere der muslimischen Frau*. Nicht genau eindeutig zu interpretieren ist, wieso Ayshe Mutter auf einigen Abbildungen mit geschlossenen Augen abgebildet wird. Dennoch deutet diese Darstellung daraufhin, dass ihre Identität anonymisiert wird.

5.2.4 Intermodale Dimension

Bei der Beschreibung von Bild und Schrifttext fällt auf, dass die Bildebene auf jeder Seite flächenmäßig den größten Platz einnimmt. So ist der Text unterstützend zum Bildelement, wobei ohne den Text die bildliche Illustration nicht eindeutig nachvollzogen werden kann. Der Text verortet sich auf beiden Seiten linksbündig und füllt nicht mehr als die Hälfte der Seite, sodass von einem asymmetrischen Bild-Text-Verhältnis ausgegangen werden kann. Aufgrund der Linksbindung befindet sich der Schrifttext an den Bildrändern. Der Blick der Leser*innen fällt aufgrund der Bildgröße erst auf die Bilder. Der Schrifttext wurde minimalistisch angelegt. Trotz der schwarzen Farbe ist sie nicht präsenter als die Bilder, die die gesamte Seite füllen. Dennoch fällt im zweiten Betrachtungsschritt der Blick auf den Text, da dieser den erzählerischen Charakter übernimmt und ohne diesen das Bild nicht gedeutet werden kann.

5.2.5 Narrative Dimension

Histoire – Was wird erzählt?

Das Hauptthema des Buches ist das Kopftuch und die muslimische Frau*, die es trägt. Erzählt wird es aus einer Perspektive eines *weißen* Mädchens* im Kindergartenalter, bei der eine neue Familie im Gebäude einzieht. Bei dieser Familie handelt es sich um Ayshe, ihre Mutter und ihren Vater. Sie sind eine türkische Familie, leben aber schon lange in Deutschland. Ayshe Mutter trägt ein Kopftuch, was bei Pia für Verwirrung und Neugier sorgt. Pia fragt sich, weshalb Ayshe Mutter ein Kopftuch trägt, woraufhin Pias Eltern sie darüber aufklären und der Familie, aufgrund des Kopftuches und der türkischen Herkunft, den Islam zuschreiben. Sich selbst definieren sie als Christen. Allerdings reicht Pia diese Einordnung nicht, sodass sie sich mehr Gedanken darum macht und sich fragt, ob Ayshe Mutter es im Bett trägt, ob sie damit duscht, schwimmt oder es je abnimmt. Bei Pias Gedankengängen können typische Stereotype mit denen kopftuchtragende Muslimas konfrontiert werden, herauskristallisiert werden. Es folgt eine passive Abwertung seitens Pia, da sie anmerkt, dass für sie das Tragen eines Kopftuches unmöglich wäre, besonders bei warmen Temperaturen. Nichtsdestotrotz möchte sie es nachempfinden und legt sich ein Tuch um den Kopf, womit sie in die Kita geht

und dort auf negative Reaktionen stößt. Sie wird Bauernmädchen genannt, was die Assoziation des Kopftuches mit Traditionellem, veraltetem hervorruft (vgl. Abb. 9).

Auf diese Situation reagiert die Erzieherin Frau Liebherz und möchte die Kinder über den Islam und andere Religionen aufklären. Dies tut sie, indem sie unterschiedliche Bilder von kopftuchtragenden Frauen* an die Wand klebt (vgl. Abb. 14). Die Erzieherin befragt die Kinder der Gruppe über ihre Religionszugehörigkeit, die meisten der Kinder identifizieren sich als Christen. Dieses Bild spiegelt die Mehrheitsgesellschaft wider, die mehrheitlich aus Personen mit christlichem Glauben besteht, wo Muslim*innen oder Jüd*innen eine Minderheit bilden. Im Anschluss dessen informiert Frau* Liebherz die Kinder darüber wieso Frauen* im Islam ein Kopftuch tragen und wieso sie es in einem sicheren Land nicht mehr müssten bzw. dass die Sicherheit von Frauen* für viele Muslimas ausschlaggebend sei, um kein Kopftuch zu tragen. Die Handlung endet mit einem Besuch seitens Pias Familie bei Ayshe Familie, wo die Perspektive und Haltung von Ayshe Eltern bezüglich der Thematik geschildert wird. Was besonders auffällig ist, dass Ayshe Eltern sich in ein Rechtfertigungsmodus begeben. Denn sie sehen sich repräsentativ für Muslim*innen und kritisieren das Bild des Islams, was in Deutschland und den Medien herrscht. Denn so, wie Ayshe Mutter es sagt, ist der Islam nichts böses und Muslim*innen führen keine Kriege. Diese Aussage deutet auf das Bild des terroristischen Muslims hin, was über die Worte der Eltern versucht wird aufzubrechen.

Die Erzähl dramaturgie ergibt sich über Pias Sicht, einem *weißen* Mädchen*, die eine Neugier über Muslim*innen und dem Kopftuch entwickelt aufgrund ihrer neuen Nachbarin Ayshe. Frau* Liebherz, eine *weiße* Erzieherin, kümmert sich um die Aufklärung bezüglich des Islams. Es gibt keine Aussagen darüber, ob sie selbst dem Islam angehört, weshalb dies ausgeschlossen wird. Problematisch ist dies insoweit, da weiße heteronormative Personen versuchen die Lebenswelt von marginalisierten Personen zu beleuchten. Dies führt zu Verzerrungen und Reproduktion von Differenz.

Die Figuren im Buch werden explizit im Schrifttext und über die Bilder charakterisiert. Im Vordergrund stehen äußere sowie sozial-kulturelle Aspekte. Wie zum Beispiel, dass Ayshe Türkin und Muslimin ist und Pia Christin. Ayshe erhält die Markierung türkisch über den Schrifttext erteilt, bei Pia oder anderen Kindern wird keine Auskunft über ihren natio-ethno-kulturellen Hintergrund vorgenommen. Daher stellt sich die Frage, ob diese Markierung von Ayshe notwendig ist. Ob es nicht ausreicht, wenn sie nur Muslimin ist, ohne die Etikette der türkischen Abstammung. Zudem entspricht die Schreibweise Ayshe nicht der türkischen Schreibweise, da dieser im original mit einem S mit Cedille (Ş) geschrieben wird. Im Buch kommen weitere Personen, wie Pias Kindergartengruppe, Erzieherin oder Familienmitglieder der Kinder vor, die über die bildliche Darstellung Erwähnung finden.

Die Handlung wird an drei Orten illustriert, wobei es sich um einen sozialen Raum handelt. Dazu gehören die Wohnungen von Pia und Ayshe, sowie der Hausgarten und dem Kindergarten. Über die Bilder wird deutlich, dass die Figuren sich innerhalb der Räumlichkeiten bewegen. Die Kita wird als sozialer Raum genutzt, wo die Kinder von ihrer Erzieherin aufgeklärt werden und ihnen Wissen transportiert wird. Zuhause ist der Ort, wo die Familie ist und über die eigene Befindlichkeit gesprochen wird. Entlang des Handlungsstranges kann als Zeitdauer die Spanne von zwei drei Tagen festgelegt werden, in denen Pia Ayshe kennenlernt, die Kita besucht und am selben Tag bei Ayshes Familie eingeladen ist.

Diskurs – Wie wird erzählt?

Die Geschichte wird im Wechsel der externen Fokalisierung und Nullfokalisierung erzählt. Je nach Handlungsstrang nimmt die Wahrnehmung der erzählenden Person zu/ab. So findet ebenso im Wechsel Erzähler- und Figurenrede statt, sodass mentale Prozesse dargestellt werden können. Wenn es beispielweise um Pias Gedanken geht. Die Bildnarrationen zeichnet sich durch eine Sequenzialität ab.

5.2.6 Kontextuelle Dimension

Der Buchinhalt verweist auf keine weiteren Texte. An einigen Stellen wird Bezug auf den Koran genommen, der für die Muslim*innen die heilige Schrift ist, wie die Bibel bei Christ*innen oder die Thora bei Jüd*innen. In Bezug auf das Trilemma der Inklusion nach Boger (2019) fällt Folgendes auf: wenn dem Begehren der Autor*in gefolgt wird, bewegt sich das Buch auf den Ebenen des Empowerments und der Normalisierung. Andrea und Thomas Eickhoff versuchen über das Buch einen Baustein für Aufklärung, Toleranz und Offenheit zu schaffen. Allerdings scheitert es in der Umsetzung. Denn die Offenheit für verschiedene Religionen gilt nur den monotheistischen. In dem Buch ist mehrfach die Rede von Freiheit, wenn über das Kopftuch gesprochen wird. Es wird von einem heteronormativen Freiheitsbegriff ausgegangen, sodass keine Dekonstruktion, sondern Reproduktion von dominanzkulturellen Idealen entsteht. Christentum und Islam werden in den Erzählungen gegenübergelegt, sodass auch hier eine Reproduktion von einem dichotomen Paar sichtbar wird. Antimuslimische Narrative kennzeichnen die Erzählung des Kinderbuches und führen zu einer Fremdmarkierung der kopftuchtragenden Frau*.

Die Autorin Andrea Eickhoff ist Diplom Sozialpädagogin und ihr Ehemann Dr. Thomas Eickhoff ist Kunsthistoriker. Anhand der Namen kann geschlossen werden, dass es sich bei dem Ehepaar um *weiße* Menschen handelt, die nicht von einer Marginalisierung aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit betroffen sind. Umso wichtiger ist es für *weiße*, heteronormative Personen

ihre eigenen Privilegien wahrzunehmen und sie kritisch zu hinterfragen. Um Themen wie Religion zu thematisieren, braucht es mehr als die Intention eine Brücke zwischen Christentum und Islam zu schlagen, da eine solche Konstruktion wiederum zu Othering führt. Der Hauptschwerpunkt des Buches ist der Islam, eine der drei ältesten monotheistischen Religionen, weshalb hier ein historischer Bezug gezogen wird, auf ein Thema, was seit Jahrhunderten existiert und immer noch an Aktualität gewinnt, da viele Menschen dieser Religion angehören.

5.3 Buch 3: Muhammad, I./Ali, S.K. (2019): Das stolzeste Blau. Eine Geschichte über Hijab und Familie. Bremen: Atfaluna Verlag.

5.3.1 Paratextuelle und materielle Dimension

Das Buch „Das stolzeste Blau“ geschrieben von Ibtiyah Muhammad und S.K. Ali 2019 und illustriert von Hatem Aly besteht aus 40 Seiten bei einer Größe von 26,1 x 26,1 cm. Es handelt sich um eine gebundene Ausgabe, d.h. einem Hardcover. Die Seitenzahl ergibt sich aus drei Mittelfalzen. Das Papier fühlt sich rau an, wobei keine Oberflächenstruktur zu ertasten ist.

Auf dem doppelseitigen Umschlag sind auf dem Cover Angaben zum Titel, zu Autorinnen, Illustratorin vermerkt. Der Hintergrund ist weiß, wobei mehr als die Hälfte der Seite mit einer blauen Fläche bedeckt ist, was eine Nachbildung einer Meereswelle sein soll. Aus der Welle ragt recht ein überdimensionaler Kopf heraus. Bei dem Kopf handelt es sich um ein junges Mädchen*. Ihr Kopf wird im selben Ton der Welle umhüllt, sodass sich ein Kopftuch nachzeichnet. Unten links ist eine weitere Person zu sehen. Es handelt sich um ein Schwarzes Mädchen*, die ihre Haare zu zwei oberhalb liegende Zöpfe gebunden hat und ein rot weiß gestreiftes Oberteil trägt. Sie sitzt in einem Papierboot und blickt auf den Kopf des anderen Mädchens*. Auf dem Buchrücken sind der Klappentext und Verlagsinformationen zu finden. Genauso wie auf dem Cover verläuft die blaue Farbe auf dem Buchrücken weiter, diesmal stellt sie jedoch keine Meereswelle, sondern einen blauen Himmel mit Wolken dar. Über dem Himmel fliegen Vögel und oben links scheint die Sonne.

Der Peritext setzt sich bei diesem Buch mehrdimensional zusammen. Er besteht aus Titel, Untertitel, Vorwort, Anmerkung zur Autorin und dem Klappentext auf dem Umschlag. Im Vorwort wird eine kurze Zusammenfassung des Buchinhalts wiedergegeben, zudem erfolgt eine Einordnung des Buches. Das Endpaper wird links von einem großen Bild der Autorin gefüllt, unten rechts verortet sich auf der Bildkante ein weiteres kleines Bild, wo die Schwestern der Autorin zu sehen sind, Asiya und Faizah. In der Anmerkung erzählt die

Autorin über ihre persönlichen Erfahrungen und Herausforderungen bezüglich des Kopftuches, Hijabs. Sie adressiert ihr Buch dabei an Schwarze Kinder, Muslime und Menschen, die dieselben Rassismuserfahrungen gemacht haben. Die Co-Autorin hat unterhalb von Ibtihaj Muhammads Aussagen einige Zeilen verfasst, wo sie sich an die Adressat*innen mit motivierenden Worten richtet. Auf dem Buchrücken befinden sich drei Sätze aus dem Buch „Asiyas Hijab ist wie das Meer und der Himmel, ohne eine Grenze dazwischen, der mit einer lauten Welle Hallo sagt. Der sagt: Ich werde immer da sein, wie Schwestern. Wie Asiya und ich“.

5.3.2 Verbale Dimension

Bei detaillierter Betrachtung der sprachlichen Ebene erweckt der Schrifttext einen positiven Eindruck und hat einen bestärkenden empowernden Charakter. Das Kopftuch wird über Metaphern, Vergleiche und Personifizierungen symbolisch an den Lesenden herangeführt. Asiya trägt an ihrem ersten Tag ein blaues Tuch zur Schule, deshalb wird ihr Kopftuch von ihrer Schwester Faizah mit dem Himmel und dem Meer gleichgesetzt. Diese Symbolisierung wird im Weiteren noch weiter definiert. Faizah vergleicht sich und ihre Schwester mit Prinzessinnen, was als Spiegel ihrer selbstbewussten Persönlichkeit gedeutet werden kann (vgl. S. 20).

Asiyas Kopfbedeckung wird Hijab genannt, was die korrekte islamische Bezeichnung darstellt. Ihre Schwester vergleicht den Hijab von Asiya mit dem Himmel, der an Sommertagen zur Geltung kommt. Sie betont diesen Vergleich, indem sie sagt, dass der Himmel immer da, besonders und normal ist. Das Bild des Himmels wird genutzt, um die Selbstverständlichkeit zu symbolisieren. Der Himmel ist nicht wegzudenken und so ein fester Bestandteil des Lebens. Das Kopftuch, sei es von Asiya oder anderen Frauen* wird auf diese Weise als Teil der Normalität konstruiert. Es führt zu keiner Besondereung des Kopftuches (vgl. S. 12f.). Einen weiteren Vergleich macht Faizah mit dem Meer. Asiyas Kopftuch sei wie das Meer, stark und freundlich. Bei beiden Vergleichen fällt auf, dass eine positive Zuschreibung erfolgt (vgl. S. 18f.). Der Himmel und das Meer sind große Sphären, die für jeden Mensch bekannt und normal sind. Diese Symbolisierung erzeugt eine Aufwertung des Hijabs, während das Tragen eines Kopftuches normalisiert wird. Das Kopftuch ist keine Tischdecke, sowie ein Mitschüler von Asiya es nennt, sondern einfach nur Blau. Diese einfache Etikette von Faizah soll darauf hindeuten, dass der Hijab sich nicht über negative Äußerungen definiert. Die Vergleiche werden untermauert mit Worten der Mutter, die sich auf der rechten Seite platzieren. Faizah wiederholt die Aussagen und Hinweise ihrer Mutter, da sie ihnen beigebracht hat, wie mit abwertenden und verletzenden Aussagen bezüglich des Hijabs umgegangen werden kann.

Der Satzbau ist auf einem leichten, einfachen Niveau, da die Sätze kurz sind. Der Sprachstil gestaltet sich über rhetorische Elemente, wie Metaphern, Vergleiche und Personifizierungen. Für den Tempus nutzt die Autorin die erste Person Singular im Präsens, die aus Faizahs Rolle heraus übernommen wird. Die Figurenrede wird sowohl direkt als auch indirekt eingebaut.

5.3.3 Bildliche Dimension

Die bildliche Dimension des Buches ist im gesamten hell und munter, sodass eine positive Atmosphäre erzeugt wird. Die Bilder nehmen die gesamte Fläche ein. Die Figuren werden durch die mehrdimensionale Perspektive in verschiedenen Figur-Grund-Verhältnissen gezeigt. Der Betrachter*innenstandpunkt ist aus der Normalen, allerdings wechseln die Bildausschnitte je nach Inhalt und Situation ihr Format. Für die bildnerische Darstellung wurden digitale Illustrationen genutzt, die mithilfe von Bleistift und Tusche auf Aquarellpapier vorgezeichnet wurden.

Bei der visuellen Darstellung wurde Wert auf diversitätsbewusste Abbildungen gelegt, was daran deutlich wird, dass unterschiedliche natio-ethno-kulturelle Figuren im selben sozialen Raum sichtbar sind. Die Hauptfiguren, Faizah und Asiya sind Schwarze Schwestern, die dem Islam angehören. Über die Thematik und bildliche Darstellung wird die gesellschaftliche Realität von kopftuchtragenden Frauen* und Mädchen* sichtbar gemacht. Sie sind mit ihrer Lebenswelt genauso ein Teil der Gesellschaft wie alle anderen Personen.

An zwei Stellen im Buch kommt es zur Abwertung und Diskriminierung von Asiya's Kopftuch. Die Jungen, die sie belustigen und abwerten, werden geschwärzt gezeigt, sodass nur ihre Silhouette zu erkennen ist (vgl. S. 16f.). Auf diese Art findet eine Abwertung der Abwertenden statt, da sie anonymisiert dargestellt werden. Die verbale Aufwertung von Asiya und ihrem Hijab spiegelt sich ebenso auf der bildlichen Ebene wider, da ihr Kopf verschwommen mit einer Meereswelle und mit dem Himmel dargestellt wird. Das Meer und der Himmel werden für den bildlichen Vergleich eingesetzt, was das Hijab symbolisch bestärkt (vgl. S. 12f.; 18f.).

5.3.4 Intermodale Dimension

Schrifttext und Bild verteilen sich asymmetrisch zueinander, da flächenmäßig die Bilder mehr Platz einnehmen als der Text. Dennoch nimmt der Text eine elementare Rolle ein, da er die Bilder beschreibt und die Handlung erzählt. Kurze Textpassagen verorten sich linksbündig auf den Seiten, wobei kein einheitliches Kompositionsmuster zu erkennen ist. Sowohl Text als auch Gestaltungselemente sind unterschiedlich verteilt. Auf den Doppelseiten wird jeweils eine Sequenz gezeigt, sodass die Geschichte von links nach rechts wei-

tererzählt wird. Der Blick fällt aufgrund der bunten Farben und großflächigen Bilder erst auf die bildliche Ebene. Um die Bilder in den Kontext einordnen zu können, ist der Schrifttext essenziell, da hier Figuren- und Erzählerrede stattfindet. Für die Typografie wurde laut Autor*innen der Text in Book Antiqua und Titelschrift in Pinto und Lunchbox niedergeschrieben.

5.3.5 Narrative Dimension

Histoire – Was wird erzählt?

Das analysierte Buch handelt von zwei Geschwistern namens Asiya und Faizah, die nach den Ferien wieder die Schule besuchen. Der erste Schultag ist für beide Schwestern besonders, da Asiya, die ältere Schwester von Faizah, ein Hijab – Kopftuch - aufsetzen wird. Faizah freut sich auf ihren neuen Rucksack und ihre leuchtenden Schuhe, die sie am ersten Schultag tragen wird. Gemeinsam gehen die Schwestern zur Schule (vgl. S. 8). Die Handlung wird aus Faizhas Perspektive erzählt, die ihre ältere Schwester bewundert, da sie ab nun ein Hijab trägt. In der Schule fällt die Kopfbedeckung von Asiya auf. Eine Mitschülerin von Faizah fragt sie flüsternd, was ihre Schwester auf dem Kopf tragen würde. Faizah antwortet dem Mädchen*, dass es ein Hijab, Kopftuch sei. Die Mitschülerin reagiert nur mit einem „oh“, was nicht ganz gedeutet werden kann, jedoch wirkt ihr Gesichtsausdruck verwirrt. Daraufhin werden Gedankengänge von Faizah eingeblendet, in denen sie über das Kopftuch von Asiya nachdenkt. Sie vergleicht den Hijab mit dem Himmel an einem Sommertag, der immer da, besonders und normal ist (vgl. S. 12f.). Auf diese Art findet eine Normalisierung des Hijabs statt. Neben den Gedanken von Faizah sind auf der rechten Seite Worte der Mutter, die darüber informieren, dass der erste Tag, an dem man ein Hijab trägt, besonders ist, denn es spiegelt Stärke wider. Im weiteren Verlauf der Geschichte kommt es zu einer Diskriminierungssituation, in der Asiya von einem Jungen auf dem Schulhof ausgelacht wird. Die Situation wirft bei der jüngeren Schwester die Frage „Warum?“ auf. Sie begibt sich erneut in ihre Gedanken, wo sie kritisiert, dass Asiyas Hijab nichts zum Auslachen ist. Sie vergleicht das Kopftuch ihrer Schwester mit dem Meer, was sie als stark, freundlich und kontinuierlich charakterisiert (vgl. S. 18f.). Auf der rechten Seite werden erneut die Worte der Mutter eingeblendet, die lauten „Manche Leute werden deinen Hijab nicht verstehen, hatte Mama gesagt. Doch wenn du verstehst, wer du bist, werden auch sie es eines Tages verstehen.“ Die Botschaft der Mutter verdeutlicht, dass es wichtig ist, dass wir uns als Mensch akzeptieren und unser Dasein anerkennen, denn nur so können andere Personen uns verstehen und wertschätzen. Das Kopftuch ist ein Teil der Identität und Person eines Mädchens* und einer Frau*. In der nächsten Szene befindet sich Faizah im Klassenraum. Sie sitzt mit ihrer Mitschülerin an einem Tisch, wo sie Bilder malen. Hinter ihnen steht ihre Lehrerin.

Faizah malt Asiya und sich bei einem Picknick, beide tragen ein Kopftuch in Blau sowie eine Krone (vgl. S. 20). Auf der nächsten Doppelseite steht Faizah auf dem Pausenhof und schlägt Radschläge, während sie in der Nähe von den Sechstklässler*innen landet und dort Zeugin einer weiteren abwertenden Äußerung eines Jungen gegenüber ihrer Schwester wird. Der Junge nennt Asiyas Hijab Tischdecke und meint es ihr vom Kopf reißen zu können. Über diese Aussage des Jungen ärgert sich Faizah und es folgt erneut eine Sequenz, in der sie in Gedanken die Situation reflektiert. Mit den Worten „Asiyas Hijab ist keine Tischdecke, Asiyas Hijab ist blau. Einfach nur blau“ bricht sie die abwertende Etikette des Jungen. Der Hijab ist nichts weiter als die Farbe, die er besitzt oder das Muster, was es prägt. Negative und abwertende Aussagen definieren nicht das Kopftuch. Auch hier werden die Worte der Mutter in Erinnerung gerufen. Sie sagt, dass verletzende Worte von anderen nicht ausschlaggebend sind und nicht mit uns herumgetragen werden sollten. Damit möchte sie ihren Töchtern mitgeben, dass sie verletzende Worte nicht verinnerlichen sollen und diese nicht ihre Persönlichkeit definieren (vgl. S. 24f.). Anschließend distanziert sich Faizah mit 48 Schritten von dem Jungen, der ihre Schwester abgewertet hat (vgl. S. 26f.). Das Buch endet als die Schwestern Schulschluss haben und gemeinsam Nachhause gehen. Faizah freut sich auf die Reaktion ihrer Schwester über das Bild. Auf der letzten Seite werden Asiya und Faizah erneut gezeigt, woraufhin Faizah ein letztes Mal einen Vergleich zwischen dem Kopftuch, Asiya und ihrer schwesterlichen Bindung zieht. Das Buch endet mit der Aussage, dass das Kopftuch ihrer Schwester genauso wie sie immer da sein wird (vgl. S. 32f.).

Die Charakterisierung der Figuren findet über die Bilder sowie über Faizahs Gedankengänge statt. Asiya wird über die Zuschreibungen ihrer Schwester als stark, besonders und Vorbild charakterisiert. Sie sieht sich und ihre Schwester als Prinzessinnen, was sie erwähnt und malerisch im Unterricht betont. Die Hauptrollen in der Erzählung sind Asiya und Faizah, zwei Schwarze muslimische Mädchen*. Asiya wird über die Erzählung ihrer jüngeren Schwester als Heldin und Vorbild gesehen, was Empowerment von kopftuchtragenden Mädchen* hervorruft. Die Geschichte spielt sich größtenteils in der Schule ab, wobei unterschiedliche Sequenzen dargestellt werden. Zwischen den Einheiten, wo sich die Figuren in der Schule befinden, werden Gedankengänge von Faizah eingeblendet, die über bildliche Darstellungen illustriert werden. Neben der Schule werden als Ort noch der Schulweg, Heimweg und der Besuch in einem Geschäft abgebildet. Die Fiktion erstreckt sich nach dem Besuch im Kopftuchgeschäft über einen Tag. In dieser Dauer befinden sich die Figuren erst zuhause, auf dem Weg zur Schule, in der Schule sowie auf dem Weg wieder Nachhause.

Diskurs – Wie wird erzählt?

Die Erzählerrede und Erzählerperspektive wird von Faizah übernommen, auch wenn es zur Figurenrede kommt, wird dies aus dem Blickwinkel von Faizah wiedergegeben. Dafür wird die interne Fokalisierung genutzt. Die Botschaften der Mutter werden als Erinnerungen von der Tochter wiederholt. Diese richten sich neben den Schwestern auch an die Adressat*innen, die aufgrund ihrer Kopfbedeckung von Diskriminierung oder verletzenden Worten betroffen sind. Gedanken und Gefühle werden insbesondere in den Sequenzen, wo Faizah den Hijab ihrer Schwester metaphorisch beschreibt, eingebettet. Über die Mimik und Gestik der Figuren werden ebenso mentale Prozesse sichtbar.

5.3.6 Kontextuelle Dimension

Das analysierte Buch wurde geschrieben von Ibtihaj Muhammad Olympiamedaille Gewinnerin im Fechten. Sie ist die erste amerikanische Muslimin mit einem Hijab, die eine olympische Medaille gewonnen hat. Sie ist mehrfache Meisterin in ihrem Gebiet. Zu Ehren von ihr hat Mattel die erste kopftuchtragende Barbie herausgebracht. Ihr erstes Buch *Das Stolzeste Blau* (orig. *the proudest blue*) wird 2019 zum New York Bestseller ernannt. Neben ihrer sportlichen Karriere ist sie zudem Unternehmerin, Aktivistin und Rednerin (vgl. Ibtihaj Muhammad 2021). Die Autorin hat ein weiteres Buch herausgebracht, in dem sie erneut eine Geschichte über das Hijab und Freundschaft schreibt. In einem Interview erzählt Ibtihaj Muhammad davon, was sie mit ihren Büchern erzielen möchte. Ihre Bücher adressiert sie an Kinder, die wie sie aussehen¹⁶. Sie will Mädchen* bestärken und empowern und ihnen vermitteln, dass sie auf ihren Glauben und sich stolz sein können. Die Dimensionen Normalisierung und Empowerment (Boger 2019) werden von der Autorin in ihrem Werk integriert. Sie als Autorin, die ein Kopftuch trägt und eine erfolgreiche Sportkarriere anstrebt. Auf diese Weise wird normalisiert, dass muslimische Frauen* in diesen Rollen und Positionen existieren und vertreten sind. Neben der Normalisierung empowert Muhammad andere Mädchen* sich nicht zu verstrecken, gegenüber verletzender Worte immer stark zu bleiben und stolz auf ihren Glauben und ihre Kultur zu sein (vgl. MSNBC 2023). In einzelnen Teilen des Buch wird die Ebene der Dekonstruktion und des Empowerments deutlich, da ein Umgang mit Mobbing und antimuslimischem Rassismus angestrebt wird.

16 Mit dieser Aussage meint die Autorin, dass sie nicht dem *weißen* heteronormativen Bild entspricht. Sie ist Schwarz, muslimisch, eine Frau* mit Kopftuch und sportlich aktiv.

5.4 Komparative Analyse

In diesem Teil der Analyse werden die drei analysierten Bücher unter der Fragestellung komparativ miteinander verglichen. Es geht hierbei um die Rekonstruktion der bisherigen Ergebnisse der Analysen mit Hinblick auf die Frage wie muslimische weibliche* Personen in Bilderbüchern repräsentiert werden. Die Anforderungen aus 2.5.2 werden für die komparative Analyse herangezogen.

Bei dem ersten Buch, was analysiert wurde, handelt es sich um eine Geschichte mit Botschaften und Affirmationen speziell gerichtet an Mädchen*. Ziel des Buches ist es vorrangig Stereotype und Rollenerwartungen bezüglich Geschlechts aufzubrechen. Dies gelingt unter empowernden Worten und Aussagen, die lesende Mädchen* bestärken und ermutigen sollen. Die Analyse hat ergeben, dass kopftuchtragende Mädchen* in dem Buch „Ein Mädchen wie du“ auf visuelle Art repräsentiert werden. Sie sind Teil der weiblichen* kindlichen Realität, die in dem Buch illustriert wird. Sei es während eines Lagerfeuers oder der Übernachtungsfeier, sie sind Teil der Gruppe. Auf diese Weise wird an kopftuchtragende Muslimas adressiert, dass sie ebenso wie die anderen Mädchen* dazu gehören. In dem Buch gibt es keine aktive Handlung oder eine aktiv handelnde Figur. Das Mädchen*, welche in jedem Bildausschnitt zu sehen ist, kann, als Hauptfigur identifiziert werden. Jedoch ist zu erkennen, dass unter den Mädchen* keine Hierarchie oder ein Machtverhältnis herrscht, weshalb sie alle als handelnde Subjekte adressiert werden. Vor allem über den Inhalt des Buches sehen sie sich als mutige und starke Frauen*. Es findet keine Fremdmarkierung der Figuren statt. Kein Mädchen*, was im Buch dargestellt wird, erfährt Othering oder Ausgrenzung. Auf diese Weise wird ein Raum geschaffen, in dem alle Mädchen* (inklusive die muslimischen kopftuchtragenden) Teil der sozialen Gruppe sind. Aufgrund des diversitätsübergreifenden Charakters des Buches findet keine gesonderte Etikettierung der Figuren statt. Alle Mädchen* erhalten die Zuschreibung klug, mutig, stark und einzigartig. Bezogen auf die Ziele der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung können die ersten zwei Ziele des Ansatzes angewendet werden. Ziel drei und vier können nicht eindeutig auf das Buch angewendet werden, da Rezipient*innen keine Anregung für kritisches Denken erhalten. Das Buch thematisiert Vielfalt aus einer positiven Perspektive, weshalb auf strukturelle Probleme oder vorherrschende Machtverhältnisse nicht eingegangen wird. Auf diese Weise ist es Lesenden nicht möglich ein aktives Bewusstsein zu entwickeln. Der pädagogische Umgang mit dem Buch kann dem jedoch gegensteuern. Jedoch ergeben sich entlang der Analyse auch Grenzen und Limitationen. Thematisch beschränkt sich das Buch auf den Aufbruch von Geschlechterrollen, wobei sich hier auf die binäre Geschlechterkonstruktion reduziert wird. Gesellschaftlich verankerte, typisch männliche* Tätigkeiten werden übertragen auf Mädchen*. Hierbei wäre es spannend zu erfahren, weshalb Mädchen* und

Frauen* keine eigenen Besonderheiten zugeschrieben bekommen.

Das zweite Buch betitelt sich als ein Buch, welches Toleranz und Offenheit gegenüber Kulturen und Religionen schafft. Es beantwortet die Frage warum muslimische Frauen* ein Kopftuch tragen. Pia, ein *weißes* Mädchen*, ist neugierig und stellt sich Fragen über das Kopftuch, als bei ihr im Haus eine neue Familie einzieht und die Mutter ein Kopftuch trägt. Entlang des Buchinhalts und den Bildern werden Stereotype über Muslime reproduziert, auch wenn die Buchcharaktere versuchen das Thema aufklärend zu bearbeiten. Muslimische Frauen* und Mädchen* werden in dem Buch zum Hauptthema gemacht. Ayshe und ihre Mutter werden in dem Buch zu Repräsentant*innen des Islams, wobei die Identität der Mutter marginalisiert wird, da sie keinen Namen erhält. Zudem sind die Darstellungen unsensibel. Beispielsweise wird sie während des Duschens oder Schwimmens mit Kopftuch aber freizügig bekleidet oder ohne das Kopftuch dargestellt. Die Autor*innen und der Illustrator gehen auf diese Weise nicht tolerant mit den Werten der Religion um. Ayshe und ihre Mutter werden nicht als handelnde Subjekte dargestellt. Pia sucht ihre Antworten nicht bei den eigentlichen Repräsent*innen, sondern bei *weißen* Personen, wie ihren Eltern oder der Erzieherin. Auf diese Weise werden die muslimischen Figuren objektiviert. Zudem findet im Buch an mehreren Stellen eine Fremdmarkierung statt. Ayshe wird schon zu Beginn als türkisch und muslimisch vorgestellt und so als „anders“ markiert. Die Erscheinung der Mutter wird von Pia als fremd markiert. Es gibt im Buch keine Sichtbarmachung einer Realität, in der Muslimas in allen Rollen vertreten sind. Ayshes Mutter wird in der Rolle der Hausfrau vertreten, was ein stereotypes Bild reproduziert. Es entsteht ein Machtverhältnis zwischen der Konstruktion *weiß*-christlich und muslimisch, was sich über die gesamte Geschichte zieht. Diese verzerrte abwertende Darstellung unterstützt Othering, da die Familie von Ayshe aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit als anders markiert werden. Die Ziele des vorurteilsbewussten Ansatzes können nicht auf das Buch angewendet werden, das Buch keinen empowernden und normalisierenden Charakter hat. Obwohl dies aus der Perspektive der Autor*in angestrebt wurde. Die Identität der Figuren wird nicht anerkannt oder bestärkt. Eher im Gegenteil, da Lebenswelten stereotypisierend dargestellt werden. Die Repräsentation der Muslime ist nicht ausschlaggebend für eine vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit Vielfalt, aufgrund der unsensiblen Darstellung des Islams. In dem Buch kommt es zu einer abwertenden Äußerung eines Kindergartenjungen gegenüber Pia, die ein Kopftuch aufgesetzt hat. Hierbei hätte eine kritische Auseinandersetzung und Etablierung eines diversitätsbewussten Bewusstseins erfolgen können, die jedoch fehlt. Anstelle dessen erzählt die Erzieherin wieso Frauen* ein Kopftuch tragen und es in einem sicheren Land mit Gesetzen nicht müssten, wobei eine Anspielung darauf gemacht wird, dass Frauen* in muslimischen Ländern nicht sicher seien.

Das dritte Buch greift die Thematik des Kopftuchtragens aus der Betroffenenperspektive auf. Asiya, eine Sechstklässlerin entscheidet sich nach den Ferien einen Hijab zu tragen. Faizah, ihre jüngere Schwester sieht ihre Schwester als Vorbild und bewundert ihre Stärke. Das Buch ist aus der Perspektive von Faizah geschrieben, sodass ihr Blick auf die Geschehnisse nachzuverfolgen ist. Über die Dimensionen Normalisierung und Empowerment werden Muslimas bestärkt, die ein Kopftuch tragen und von anderen Menschen aufgrund dessen abgewertet werden. Im Buch wird das Tragen des Kopftuches als „normal“ und „besonders“ beschrieben, sodass Adressat*innen vermittelt wird, dass das Hijab Teil ihrer Identität ist und nicht etwas, wofür sie sich schämen, oder verstecken brauchen. Dennoch kann die Vielfalt der muslimischen Lebenswelt nicht ganzheitlich in dem Medium Bilderbuch abgebildet werden, weshalb beachtet werden muss, dass es sich bei dieser Geschichte nur um einen Ausschnitt handelt. Das Buch richtet sich aufgrund des thematischen Schwerpunkts auf betroffene Mädchen* und Frauen*. Asiya und Faizah sind muslimische Schwarze Geschwister, die in dem Buch die Hauptfiguren darstellen. Das Kopftuch wird von Asiya, sowie ihrer Mutter getragen. Zu Beginn des Buches sind weitere Frauen* zu sehen, die ein Kopftuch tragen. Einige sitzen vor dem Geschäft, wo Asiya mit ihrer Familie einkaufen geht. In dem Laden, wo Asiya ihren ersten Hijab kauft, arbeitet ebenfalls eine Frau*, die ein Kopftuch trägt. Faizah charakterisiert das gesamte Buch über ihre Schwester mit positiven Zuschreibungen. Ihre ältere Schwester ist für Faizah ein Vorbild, vor allem, weil sie Stärke beweist, indem sie das Kopftuch aufsetzt und gegenüber verletzenden Äußerungen seitens Mitschülern aufrecht bleibt. Die Hauptfiguren werden auf diese Weise als aktiv handelnde Subjekte dargestellt, die sich gegenüber Diskriminierung und antimuslimischem Rassismus einsetzen können. Die Autor*innen des Buches sind ebenso wie die Hauptcharaktere Schwarze Personen mit muslimischer Religionszugehörigkeit, weshalb es zu keiner Objektifizierung aus *weißer* Perspektive sowie Othering kommt. Im Buch findet keine Fremdmarkierung der Personen statt, jedoch wird Asiya aufgrund ihres Kopftuches von einem Mitschüler verbal abgewertet und ausgelacht. Die Reaktion darauf sind kritische Gedanken von Faizah, in denen sie darauf aufmerksam macht, dass die Bemerkungen nicht richtig sind und Asiya und ihr Kopftuch sich nicht über die Gedanken anderer definieren. Neben den kritischen Gedanken von Faizah werden Gespräche der Mutter eingeblendet, in denen sie ihre Töchter bestärkt, aufklärt und an ihr Selbstbewusstsein erinnert. Die Szenen, in denen antimuslimischer Rassismus produziert wird, werden durch das kritische Denken und aktiv werden von Faizah und ihrer Mutter dekonstruiert. Zudem distanziert sich Faizah körperlich von dem Jungen, der ihre Schwester auslacht und verbal diskriminiert. Nach Bonger (2019) findet in Teilen daher Dekonstruktion und Empowerment statt.

Die Ziele der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung können auf das Buch übertragen werden, da alle vier Ziele über die Repräsentation der musli-

mischen Hauptcharaktere, der aktiven Auseinandersetzung mit der Thematik des Hijabs sowie der kritischen Reflexion des rassistischen Verhaltens vertreten sind.

Im Vergleich der drei Bücher fällt auf, dass nicht alle rassismuskritischen Anforderungen gerecht werden und in der Gestaltung und Umsetzung von Diversität unterschiedliche Ebenen aufgreifen. Das erste Buch versucht über die Dimensionen Normalisierung und Empowerment, die in der Dominanzkultur vorherrschenden Stereotype über Mädchen* und Frauen* aufzubrechen. Mädchen* werden in unterschiedlichsten Tätigkeiten abgebildet, die in einer binären Geschlechterkonstruktion als typisch männlich* markiert werden würden. Über Bilder und Botschaften wird normalisiert, dass Mädchen* genauso handwerklich oder sportlich sein können. Sie werden mit positiven Zuschreibungen markiert und auf diese Weise empowert. Muslimische Mädchen* werden nicht direkt zum Thema gemacht, jedoch sind sie Teil der Gruppe und werden in den unterschiedlichen Settings abgebildet. Sie werden über das Tragen des Kopftuches als muslimisch markiert, ohne besonders zu werden. Wobei keine weibliche* Figur im Buch Othering erfährt. Wohingegen nicht außer Acht gelassen werden darf, dass das Buch thematisch auf eine binäre Geschlechterkonstruktion ausgelegt ist, wobei männlich* konnotierte Tätigkeiten auf Mädchen* übertragen werden.

Im Kontrast dessen steht das zweite Buch, welches entlang der Analyse ergeben hat, Reproduktion von antimuslimischem Verhalten aufrechtzuerhalten. Aus der Perspektive der Autor*in ist ein Begehren nach Normalisierung und Empowerment zu markieren, jedoch hat die reflexive Analyse ergeben, dass das Buch das genaue Gegenteil bewirkt. Auf bildlicher sowie visueller Ebene werden stereotype Bilder und Vorstellungen über Muslim*innen reproduziert. Die Thematik wird auf eine unsensible Art aufgegriffen, was an der unbedeckten Darstellung von Ayshe Mutter deutlich wird. Die Erzieherin versucht im Kindergarten die Kinder über den Islam und seine Werte aufzuklären, wobei heteronormative eindimensionale Vorstellungen über die Religion mitschwingen. Trotz der Intention mit dem Buch Offenheit und Kultursensibilität zu erreichen, findet Othering von Ayshe und ihrer Mutter statt. Sie werden als die Anderen markiert über die informiert werden muss. Vor allem im Vergleich zum dritten Buch fällt hier die unsensible und nicht differenzkritische Umsetzung der Thematik auf. Das Kopftuch wird als ein Symbol von Freiheit genutzt, was in den Äußerungen der Erzieherin sowie der bildlichen Darstellung zu erkennen ist. So wird das Stereotyp, der unterdrückten Muslima reproduziert. In Buch *das stolzeste Blau* wird das Kopftuch als etwas Besonderes und zugleich Normales aufgegriffen. Zudem wird es hier beim richtigen Namen genannt, dem Hijab, was der Kultursensibilität gerecht wird. Die Protagonisten sind hier Betroffene, also muslimische Mädchen*, während in *Ayshe Mutter trägt ein Kopftuch* Ayshe nur das türkische, muslimische Nachbarsmädchen* ist, da aus Pias Perspektive die Geschichte erzählt

wird. Auf diese Weise wurde in dem zweiten Buch die wir-ihr Konstruktion aufrechterhalten, derweil im dritten Buch die Hauptfigur von muslimischen Charakteren eingenommen wurde und es so zur Aufwertung und Repräsentation dieser Gruppe kam.

Aus diesen Beispielen wird deutlich, dass die Repräsentation von muslimischen Mädchen* und Frauen* in Kinderbüchern keinem einheitlichen Muster folgt und es trotz der Bemühung diversitätssensibel mit dem Thema umzugehen, es dennoch zur Reproduktion von Stereotypen und rassistischen Bildern kommt. Auch Bücher, die vorurteilsbewusster mit der Thematik umgehen, werfen Grenzen und Limitationen auf. In der pädagogischen Integration bedarf es an einer reflektierten Umsetzung und Einbringung von solchem Material, da über eine dekonstruktive und reflexive Herangehensweise Buchinhalte kritisch betrachtet werden können. Zudem können nicht alle Bücher allein stehend in die Praxis eingesetzt werden. Besonders das Buch *das stolzeste Blau* ist in seiner Art komplex, sodass es in der Forschung mit Kindern vertiefend eingesetzt werden kann. Um das Ergebnis der Wissensvermittlung prüfen zu können, sind qualitative Forschungsmethoden notwendig. Beispielsweise können Interviews oder Gespräche mit Kindern geführt werden, die sich vorab intensiver mit dem Buch und weiteren Inhalten auseinandergesetzt haben.

6 Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen dieser Masterarbeit lag der Fokus auf der Repräsentation von muslimischen Mädchen* und Frauen* in Kinderliteratur. Es wurden drei Kinderbücher unter rassistischer- und differenzkritischer Betrachtung analysiert und anschließend miteinander verglichen. Eine detaillierte Analyse und Ergebnissicherung sind in dem Kapitel 5 und dessen Unterkapiteln zu finden, weshalb die Ergebnisse nicht erneut aufgegriffen werden. Die Analyse der Bilderbücher erfolgte entlang der sechsdimensionalen Bilderbuchanalyse nach Staiger (2022).

Bücher nehmen in der Lebenswelt von Kindern eine bedeutsame Rolle in der Vermittlung von Wissen, Werten und Normen ein. Das Wissen transportiert stets Vorstellungen von Macht und Hierarchie. Die Darstellung von Personen und ihren Lebenswelten produziert gesellschaftlich etablierte Ungleichheitsverhältnisse, besonders wenn Gruppen und Subjekte nicht abgebildet oder stereotypisiert werden. Jedoch ist Kindheit vielfältig, vielfältiger als es in Bilderbüchern dargestellt wird. Weshalb Bilderbücher, die realitätsnahe Themen aufgreifen, wichtig für die Etablierung einer selbstbewussten Identität sind.

Aus den Ergebnissen in Kapitel 2.5 geht hervor, dass es an der pädagogischen Umsetzung von diversitätsbewussten Büchern mangelt. Es fehlt besonders an der Integration und Repräsentation der realistischen Gesamtgesellschaft wie BiPoC, (post-)migrantischen und queeren Personen und/oder Personen mit

Behinderung. Figuren entsprechen normativen Vorstellungen, sie sind *weiß*, blauäugig, blond und tragen europäische Namen. Wohingegen BiPoC Kinder als anders markiert, diskriminiert und besonders werden. Diese asymmetrische Verteilung begünstigt soziale Ungleichheit und verzerrt das Bild einer vielfältigen Gesellschaft. Das Sampling der Forschungsgegenstände hat gezeigt, dass es auf dem deutschen Büchermarkt wenige Bücher gibt, die das Kopftuch und den Islam in einer alltagsintegrierten Geschichte darstellen, daher wurde beim dritten Buch auf ein diversitätsübergreifendes Buch zurückgegriffen.

Die Analysen haben ergeben, dass das Thema auf unterschiedliche Art und Weise umgesetzt wurde. Besonders hervorgestochen sind die Bücher *Ayshes Mutter trägt ein Kopftuch* und *das stolzeste Blau*. Entlang der Ergebnisse der Analysen können die zwei Bücher als Kontrastpaare gesehen werden. Beide begehren, bezogen auf Boger (2019) die Lebenswelt von Musliminnen, die ein Kopftuch tragen, aufzuzeigen, normalisieren und darüber aufzuklären. Problematisch wird es in der Umsetzung, denn in Buch zwei wird das Bild von Muslim*innen stereotypisiert und unsensibel dargestellt. Derweil in dem Buch *das stolzeste Blau* Kopftuchträgerinnen* empowert werden, sodass sie in ihrer Identität gestärkt und zudem zu kritischem Denken und aktiv werden gegen Ungleichheit, ermutigt werden. Entlang der Ergebnisse zeigt sich, dass das Forschungsdesiderat groß ist und an der Umsetzung von Diversität in Kinderliteratur gearbeitet werden muss. Aus den Analysen geht hervor, dass die ausgewählten Bücher neben Chancen auch Grenzen und Limitationen aufweisen. Besonders im Hinblick auf die Forschungsfrage und allgemeinerfassend Diversität fällt eine unterschiedliche Herangehensweise auf. Das Buch *Ein Mädchen* wie du* nimmt Lesende auf eine empowernde Reise mit und bestärkt ihr Selbstwertgefühl. Jedoch findet thematisch eine Reduzierung auf die binäre Geschlechterkonstruktion statt. Weshalb sich die Frage stellt, wie so Mädchen* und Frauen* nicht über eigene Besonderheiten ausgezeichnet werden können stattdessen allerdings nur eine Übertragung männlich konnotierter Tätigkeiten und Attribute stattfindet. Bilderbücher erzählen eine Geschichte, die sich auf eine begrenzte Seitenanzahl beschränkt. Sodass beispielsweise die Vielfalt der muslimischen Lebenswelt nicht ganzheitlich abgebildet werden kann. Zudem richten sich thematische Schwerpunkte, wie in dieser Arbeit meist an Betroffene. Was im Umkehrschluss bedeutet, dass es für Nicht-Betroffene komplex(er) sein kann.

Dennoch ist die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Muslim*innen repräsentiert werden, ob sie Othering erfahren, in welchen Rollen sie vertreten sind und aus welcher Perspektive über sie berichtet wird, entscheidend um dominanzkulturelle Verhältnisse aufzubrechen und Zugehörigkeiten neu zu definieren. Intersektionen aus antimuslimischen Diskursen wurden in den Büchern aufgegriffen, teilweise reproduziert, aber auch dekonstruiert. Davon ausgehend stellt sich die Frage, ob es in der erziehungswissenschaftlichen For-

schung möglich ist Differenzlinien in der Konstruktion der Intersektionalität neu anzuordnen oder neu zu definieren.

7 Fazit

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Repräsentation von weiblich* muslimisch gelesenen Personen in Kinderliteratur. Um dem Forschungsanliegen nachzugehen, wurden drei Bilderbücher nach dem Schema der sechsdimensionalen Bilderbuchanalyse von Staiger (2022) analysiert und im Anschluss komparativ betrachtet.

Um das Thema der Arbeit auf theoretischer Ebene ein zuleiten wurden die erziehungswissenschaftlichen Begriffe in den Forschungsrahmen eingebettet. Hierfür wurde das Wissen über die Herstellung von Differenz und die Dimensionen von Differenz genutzt.

Differenzpädagogische Ansätze sind entlang unterschiedlicher Erziehungswissenschaftlicher Strömungen entstanden. Besonders postkoloniale, feministische und rassismuskritische Ansätze haben dafür gesorgt, dass Prozesse von Differenzherstellung Aufmerksamkeit erlangt haben. Die Ansätze entstanden aus dem Gedanken daraus, dass gesellschaftliche Verhältnisse von sozialer Ungleichheit, hegemonialen Machtverhältnissen aber auch asymmetrischen Geschlechterverhältnissen geprägt sind. Aus konstruktiver Perspektive besteht die Ordnung der Welt aus sozialen Kategorien wie Geschlecht, Behinderung, natio-ethno-kultureller Hintergrund, Klasse, Schicht, Religion Weltanschauung u.v.m. Einzelpersonen und Gruppen werden über Zugehörigkeiten und Zuschreibungen markiert. Die Folge dessen ist Differenz, die gekennzeichnet ist durch heteronormative, dominanzkulturelle Vorstellungen. Abwertungsmechanismen sei es strukturell, institutionell oder personell etablieren sich bei der Thematisierung und Fokussierung auf das vermeintliche Andere. Das Andersmachen, Othering, führt aufgrund der Besonderung zur Reproduktion von Stereotypen. Im Rahmen postkolonialer Migrationsdebatten spielt eine intersektionale Perspektive auf Differenz eine Rolle, da soziale Ungleichheit entlang der Pluralisierung von kulturellen, religiösen und ethnischen Bedingungen betrachtet wird. Die Frage um vergeschlechtlichte Repräsentationsverhältnisse wird in Debatten, in denen es um den Islam geht, sichtbar gemacht. Im Hinblick auf Repräsentation muslimischer Menschen und antimuslimischen Rassismus konnten Effekte der Differenzkonstruktion deutlich gemacht werden. Der antimuslimische Diskurs wird gesteuert über die Kategorien Geschlecht, natio-ethno-kultureller Hintergrund sowie Religion. Für diese Arbeit wurden der antimuslimische Topos sowie muslimische Narrative genutzt.

Über unterschiedlichste Medien wird Wissen generiert, was im Kollektiv geteilt wird. Aus den Ergebnissen der Arbeit kann zusammengefasst werden,

dass Muslim*innen in Europa die größte religiöse Minderheit bilden, die Diskriminierung und Rassismus erfährt. Entweder erfahren sie die Ethnisierung aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit oder werden religiös markiert aufgrund ethnischer Zuordnung. Problematisch wird es in der Gegenüberstellung der europäischen-christlichen Leitkultur und dem Islam. Muslim*innen werden aufgrund der Andersartigkeit als fremd markiert. Das Bild des Islams geht in Deutschland einher mit negativen Beschreibungen und Etiketten. Weshalb das Muslim-Sein als Chiffre genutzt wird für Fremdheit. Besonders auffallend ist im antimuslimischen Diskurs die Debatte um das Kopftuch. Es wird als religiöses Symbol entfremdet und als Abbild von Islamismus und Terrorismus genutzt. Die islamische Vorstellung von Weiblichkeit wird als sexistisch beschrieben, wohingegen deutsche *weiße* Frauen* emanzipiert, selbstbestimmt seien, was nicht der Realität entspricht. Denn Frauen* sind unabhängig von ihrer sozialen Kategorisierung emanzipierte und selbstbewusste Personen. Muslimische Frauen* sind divers, genauso wie Frauen* mit einer anderen Glaubensrichtung. Nur weil sie nicht dem heteronormativen Bild entsprechen, sind sie nicht fremd oder dürfen objektifiziert werden. Der Grad der Bedeckung oder Freizügigkeit sollte keinen Schluss über die Selbstbestimmtheit einer Frau* leisten. Denn wenn eine Frau* sich für das Tragen eines Kopftuches entscheidet, tut sie dies aus eigener freier Überzeugung, um ihrer muslimischen Identität gerecht zu werden. Dennoch wird in dem Diskurs deutlich, dass Vorstellungen von Freiheit an westliche dominanzkulturelle Werte geknüpft sind und das Tragen des Kopftuches mit symbolischen Bedeutungen verknüpft wird, worin Unterdrückung an erster Stelle steht. Allerdings hat der Hijab von Grund auf keine soziale Bedeutung, diese wird ihm erst in antimuslimischen Diskursen zugeschrieben. Die Diversität von Muslimas wird in Repräsentationsprozessen wenig beachtet. Denn muslimische Frauen* sind emanzipiert, bildungsorientiert und tolerant. Bei der Sichtbarmachung der gesellschaftlichen Realität in den Muslimas nicht gemäß den Stereotypen leben und denken, kommt es zu einem Bruch, einer Irritation. Autonomie, Emanzipation und das Anstreben nach Karriere sind nicht ethnisiert. So weit als Zusammenfassung der theoretischen Inhalte.

Um dieses Wissen auf den methodischen Teil der Arbeit übertragen zu können, wurde die theoretische Bewältigung von sozialer Ungleichheit entlang des Trilemmas der Inklusion, die pädagogische Bearbeitung sowie die anknüpfende pädagogische Umsetzung in Kinderliteratur skizziert. Um Diversität in einen erziehungswissenschaftlichen Rahmen zu bringen, wurden drei Ansätze vorgestellt, die sich ergänzen und aufeinander aufbauen. Da es sich bei dem Forschungsgegenstand dieser Arbeit um Kinderbücher handelt, wurde ein Blick in die bisherige Umsetzung geworfen. Entlang von Forschungen zu Vielfalt in Bilderbüchern wird deutlich, dass ein großes Forschungsdesiderat vorliegt. Kinderbücher orientieren sich stets an heteronormativen *weißen* Vorstellungen von sozialen Kategorien, wie Geschlecht oder Herkunft und

bilden auf diese Weise nicht die Heterogenität der Gesellschaft ab. Hauptfiguren werden von *weißen*, christlichen, körperlich gesunden Personen vertreten, während Personen, die BiPoC, queer oder körperlich beeinträchtigt sind, die Rolle des Anderen, Fremden einnehmen und aufgrund der Andersartigkeit Othering und Objektifizierung erfahren.

Jedoch brauchen Kinder, die nicht heteronormativ leben und aussehen ihre eigenen Charakterkarten in dem Medium des Bilderbuches, da sie nur so in ihrer Identität gestärkt werden können. Denn wenn ihre Lebenswelt nicht sichtbar gemacht wird, kommt es zu keiner Normalisierung. Wenn sie nicht Empowerment erfahren über Bilder und Worte, entwickeln sie keinen positiven Selbstwert. Der Ausschluss aus gesellschaftlich relevanten Rollen hat zur Folge, dass sie Exklusion verinnerlichen und den erlebten Rassismus als legitim ansehen.

Kinderbücher sind immer noch geprägt von Stereotypen und eindimensionalen Bildern. Aus der Forschungslücke heraus wurde der Blick auf Bilderbücher geschärft, die muslimisches Leben und explizit Frauen* mit Kopftuch abbilden. Bei der Suche nach geeignetem Material hat sich gezeigt, dass es auf dem deutschen Bildungsmarkt wenig bis kaum Bilderbücher mit der Thematik gibt. Daher musste auf Übersetzungen aus den amerikanischen oder diversitätsübergreifenden Büchern zurückgegriffen werden.

Die Analyse der Bilderbücher nach der sechsdimensionalen Bilderbuchanalyse hat ergeben, dass Bilderbücher, die Muslim*innen abbilden noch lange nicht diversitätsbewusst gestaltet sind. Autor*innen sind bemüht vorurteilsfreie Bilder und Inhalte zu generieren. Jedoch gelingt es nicht immer. Was auffällt, dass *weiße* Autor*innen, wie in dem Buch *Ayshes Mutter trägt ein Kopftuch* nicht kultursensibel gearbeitet und auf diese Weise Stereotype reproduziert und Muslim*innen besonders haben. Lesende werden durch das Buch nicht in ihrer Identität gestärkt, da sie unbewusst in die Rolle des Objektivierten fallen und sich, wie im Buch für tradierte Vorstellungen über ihre Gruppe rechtfertigen müssen. Wohingegen ein Unterschied zu vermerken ist, wenn Bücher und Themen aus Betroffenenperspektive geschrieben werden. In dem Buch *das stolzeste Blau* wird deutlich, dass mit der Thematik reflexiv und diversitätsbewusst umgegangen wurde. Kinder, die das Buch lesen, werden in ihrer Identität gespiegelt und in ihrem Dasein als Muslim*innen gestärkt. Jedoch kann die Vielfalt der muslimischen Lebenswelt nicht ganzheitlich in Bilderbüchern illustriert werden. Was dazu führt, dass Inhalte zu wenig aufgegriffen werden oder in der Art und Weise zu komplex sind. So werden Differenzlinien, unter einem intersektionalen Blickwinkel betrachtet, aus dem antimuslimischem Diskurs heraus miteinander verknüpft. Auf diese Weise werden Inhalte und Bilder reproduziert. Um diese Grenzen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zum Gegenstand machen zu können sind folgende Punkte entscheidend: eine reflexive Repräsentation aus Betroffenenperspektive, Dekonstruktion als Aufgabe und Ziel pädagogischer Praxis,

klare Differenzierung in Bezug auf das Trilemma der Inklusion (welches Begehren steht im Vordergrund?) sowie die Diversitätsreflexivität als pädagogische Haltung.

Literaturverzeichnis

- Akue-Dovi, A. (2022): Kindermedien und Rassismuskritik. Wie Schwarze Kinder die Reproduktion von Rassismus in TKKG-Hörspielen wahrnehmen. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Amnesty International Deutschland e. V. (2023): Glossar für diskriminierungssensible Sprache. Online verfügbar unter <https://www.amnesty.de/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache>, zuletzt aktualisiert am 07.12.2023, zuletzt geprüft am 07.12.2023.
- Autor*innenKollektiv (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. Hg. v. Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (Leo) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin und Elina Marmer. Hamburg, Berlin. Online verfügbar unter https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf, zuletzt geprüft am 29.11.2023.
- Bak, R./O'Brien-Coker, N./Vetter, N. (2023): Familiennormen in Kinderbüchern. Eine heteronormativitätskritische Betrachtung. In: Erika Schulze (Hrsg.) (2023): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 58–73.
- Becker, U./Beckmann, M. (2023): Geschlechtersensible Kinderliteratur. In: Schulze, E. (Hrsg.) (2023): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 74–87.
- Boger, M.-A. (2019): Politiken der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren. edition assemblage, Münster.
- Boger, M.-A. (2023): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Mittertraier, M./Oldemeier, K./Thiessen, B. (Hrsg.) (2023): Diversität und Diskriminierung. Wiesbaden: Springer, S. 127–141.
- Bracke, S./Fadil, N. (2018): »Ist das Kopftuch unterdrückend oder emanzipatorisch?«: Feldnotizen aus der Multikulturalismusdebatte. In: Amir-Moazami, S. (Hrsg.) (2018): Der inspizierte Muslim: Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript Verlag, S. 247–268.
- Breit, J. (2017): „... und am Mond vorbei“: Überlegungen zur Fiktionalisierung des ‚Fremden‘ im Kinderbilderbuch und Wirkungsmechanismen beim Vorlesen. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/mond-vorbei-ueberlegungen-zur-fiktionalisierung-des-fremden-kinderbilderbuch>, zuletzt aktualisiert am 29.11.2023, zuletzt geprüft am 29.11.2023.

- Brown, I. (2009): Muslimische Frauen und das Kopftuch–Hijab und Islamischer Feminismus. In: Berghahn, S./Rostock, P. (Hrsg.) (2009): Der Stoff, aus dem Konflikte sind: Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz (unter Mitarbeit von Alexander Nöhring). Bielefeld: transcript Verlag, S. 437-464.
- Burghardt, L./Hemmerich, F./Mues, A. (2020): Frühkindliche Wahrnehmung von Geschlechterdarstellungen beim gemeinsamen Lesen eines Bilderbuches. In: Diskurs 15 (3-2020), S. 259–271.
- Burghardt, L./Klenk, F. C. (2016): Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern – eine empirische Analyse. In: GENDER 8 (3), S. 61–80.
- Broden, A./Mecheril, P. (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.) (2007): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S.7-28.
- Dietzke, G. (2008): Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik. In: Gippert, W./Götte, P./Kleinau, E. (Hrsg.) (2008): Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag, S. 27-44.
- Edinger, S. (2022): „, Ich bin anders als du. Ich bin wie du.‘: Diversität im Bilderbuch an einem Beispiel“, R&E-SOURCE, (18).
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, K. (2020): »Ich erwähne das Thema Islam auch kaum, ne? Da muss man aufpassen. Ich will da gar keine Probleme kriegen!«. In: Willems, J. (Hrsg.) (2020): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 105–118.
- Fleischer, E. (2016): Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung. Magazin erwachsenenbildung.at (2016) 28, 10 S. In: Magazin erwachsenenbildung.at.
- Fleischer, E./Lorenz, F. (2012): Differenz(ierung)en, Macht und Diskriminierung in der Sozialen Arbeit? Neue Perspektiven mit dem Anti-Bias-Ansatz. In: wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschulstudiengänge Soziale Arbeit, Nr. 8.
- Führung, G. (2000): Der Anti-Bias-Ansatz für den Aufbau eines demokratischen Südafrika. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23 (2000) 2, S. 30-31.
- Garbade, S./Zehbe, K. (Hrsg.) (2022): DiverseKindheiten.de. Blog für Forschung und Methoden in der Kindheitspädagogik.
- Georgi, V. B./Vernal S. J. M./Wiezorek, A. (2023): Woanders hingehen. Migration im Kinderbuch - Kinderbuch in der Migrationsgesellschaft. In: Schulze, E. (Hrsg.) (2023): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 13–27.

- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, 43, S. 170-191.
- Humborg, P./Koné, G. (2023): Spiegel, Fenster und die Glasschiebetür. Diskriminierungskritische Diversität im Kinderbuch. In: Schulze, E. (Hrsg.) (2023): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 117–131.
- Huxel, K. (Hrsg.) (2020): Postmigrantisch gelesen. Transnationalität, Gender, Care. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ibtihaj Muhammad (2023): Bio — Ibtihaj Muhammad. Online verfügbar unter <https://www.ibtihajmuhammad.com/bio>, zuletzt aktualisiert am 03.12.2023, zuletzt geprüft am 03.12.2023.
- Karagedik, U. (2023): Diskriminierung von Muslim:innen im Bildungsbe- reich: Problemfelder, Folgen und mögliche Ansätze zum Umgang mit Mus- limfeindlichkeit im islamischen Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Päd- agogik und Theologie 75 (1), S. 48–57.
- Karakaşoğlu, Y. (2018): Der Islam und die Muslim*innen als Provokation schulischer Normalitätsvorstellungen. In: Kulaçatan, M. (Hrsg.) (2018): Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität. Bielefeld: transcript Verlag, S. 83–106.
- Kliwer, A. (2013): „Danke, emanzipiert sind wir selbst?“. Postkoloniale Über- legungen zum fremden Mädchen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Josting, P./Roeder, C. (Hrsg.) (2013): „Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. Mün- chen: kopaed (Kjl/m Extra, 13), S. 217–225.
- Klinger, S. (2014): (De-)Thematisierung von Geschlecht. Rekonstruktionen bei Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Opladen; Berlin; Toronto: Budrich UniPress.
- Kohler-Spiegel, H. (2020): „Doing Gender“ lernen. Geschlechtergerechte Bil- dung im Religionsunterricht. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Vol. 72 (Issue 1), S. 66-78.
- Kübler, A. (2013): Zum kritischen Umgang mit Kinderbüchern. Bedarfe, Widerstände, Möglichkeitsräume. In: WENN RASSISMUS AUS WOR- TEN SPRICHT - HRSG.ZWST 201, S. 62–69. Online verfügbar unter http://annette-kuebler.de/wp-content/uploads/sites/2/2013/04/AK_Kin- derb%C3%BCcher-ZWSTk.pdf, zuletzt geprüft am 29.11.2023.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2020): Begriffsdefinitionen. In: Kurwinkel, T./ Schmerheim, P. (Hrsg.) (2020): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Unter Mitarbeit von Stefanie Jakobi. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler Verlag, S. 3–8.
- Kurwinkel, T. (2020): Bilderbuch. In: Kurwinkel, T./Schmerheim, P. (Hrsg.) (2020): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Unter Mitarbeit von Stefa- nie Jakobi. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler Verlag, S. 201–219.
- Kurwinkel, T./Düerkop, K. (2017): Bilderbuchanalyse. Narrativik - Ästhetik - Didaktik. Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 4826).

- Linnemann, T./Mecheril, P./Nikolenko, A. (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2013) 2, S. 10-14.
- Ludin, F. (2023): Feministische Verhandlung(en). Von Kämpfen, Identität und Gerechtigkeit. In: Sabel, A./Loinaz, N. A. (Hrsg.) (2023): (K)ein Kopftuchbuch. Bielefeld: transcript Verlag (76), S. 65–76.
- Mahra, D. (2023): Kopftuchmädchen - Eine kritische Aneignung. Über die Macht von Sprache, Geusenwörter und Selbstrepräsentation. Sabel, A./Loinaz, N. A. (Hrsg.) (2023): (K)ein Kopftuchbuch. Bielefeld: transcript Verlag (76), S. 29–38.
- Mätschke-Gabel, J. (2023): Rassifizierung in der Kindheit - Rassismus in Kinder- und Jugendbüchern aufspüren? In: Schulze, E. (Hrsg.) (2023): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 28–43.
- Mecheril, P./Rangger, M. (2022): Was, wenn die sich selbst kulturalisieren? – Essentialisierung unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Subjektivierung. In: Mecheril, P./Rangger, M. (Hrsg.) (2022): Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–119.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020): miniKIM-Studie 2020. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2020/lfk_miniKIM_2020_211020_WEB_barrierefrei.pdf, zuletzt geprüft am 29.11.2023.
- Mediendienst Integration (2021): Antimuslimischer Rassismus in Deutschland: Zahlen und Fakten. Online verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_Antimuslimischer_Rassismus.pdf, zuletzt geprüft am 03.12.2023.
- Merl, T./Mohseni, M./Mai, H. (Hrsg.) (2018): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Mertol, B./Weilbrenner, M. (2022): Intersektionale Professionalisierung aus der Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes. In: Bak, R./Machold, C. (Hrsg.) (2022): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken, Bd. 26. Wiesbaden: Springer VS, S. 323–337.
- Mohseni, M./Merl, T./Mai, H. (2018): Wer Wissen schafft: Zur Positionierung von Wissenschaftler*innen. In: Merl, T./Mohseni, M./Mai, H. (Hrsg.) (2018): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-36.
- MSNBC (2023): Olympic fencer Ibtihaj Muhammad busts ,the biggest myth‘ about female Muslim athletes. In: MSNBC 2023, Online verfügbar unter <https://www.msnbc.com/know-your-value/out-of-office/ibtihaj-muhammad-olympic-fencer-her-new-children-s-book-kindest-n1302366>, zuletzt geprüft am 03.12.2023.

- Naqshband, S. M. (2023): Becoming European. Muslim* als Queer - Widerspruch, Antagonismus, Notwendigkeit. In Sabel, A./Loinaz, N. A. (Hrsg.) (2023): (K)ein Kopftuchbuch. Bielefeld: transcript Verlag (76), S. 119–140.
- Opratko, B. (2019): Von der Kulturalisierung zur Temporalisierung. Antimuslimischer Rassismus als historizistischer Rassismus. In: Opratko, B. (Hrsg.) (2019): Im Namen der Emanzipation. Dissertation, Bd. 86. Bielefeld: transcript Verlag (86), S. 199–258.
- Preußner, U. (2015): Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive. Ein Forschungsbericht. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, (20), S. 61-73.
- Punz, J. (2015): Perspektiven intersektional orientierter Sozialer Arbeit. Dimensionen des Umgangs mit Differenzkonstruktion und Diskriminierung in der Praxis Sozialer Arbeit. In: wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschulstudiengänge, (13).
- Putschert, P./Meyer, K. (2010): Die Macht der Kategorien. Kritische Überlegungen zur Intersektionalität. Feministische Studien, 28(1), S. 130-142.
- Pychlau-Ezli, L./Ezli, Ö. (2022): Wer darf in die Villa Kunterbunt? Über den Umgang mit Rassismus in Kinderbüchern. 1. Aufl. Münster: Unrast.
- Reutter, M./Bostancı, S. (2013): Morgens in der Kindereinrichtung... Eine Situationsanalyse von „Kinderwelten“ unter der Perspektive Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. In: Ernstson, S./ Meyer, C. (Hrsg.) (2013): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–52.
- Riegel, C. (2016): Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rinnerthaler, P. (2022): Sachbilderbuch. In: Dammers, B./Krichel, A./Staiger, M. (Hrsg.) (2022): Das Bilderbuch. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 169–183.
- Rodríguez, E. (2011): Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In: Hess, S./Langreiter, N./Timm, E. (Hrsg.). Intersektionalität revisited: Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 77-100.
- Schiffer, S. (2023): Framing, Priming und Politik. Das Kopftuch als Projektionsfläche und Anker für den Problemstau. In: Sabel, A./Loinaz, N. A. (Hrsg.) (2023): (K)ein Kopftuchbuch. Bielefeld: transcript Verlag (76), S. 17–28.
- Schulze, E. (Hrsg.) (2023a): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schulze, E. (2023b): Einleitung. In: Schulze, E. (Hrsg.) (2023): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 7-12.
- Schulze, E. (2023c): ... dann wäre das meine Familie. Kindliche Perspektiven im Kontext diversitätswusster Kinderliteratur. In: Schulze, E. (Hrsg.) (2023): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 102–116.

- Shooman, Y. (2014): „- Weil ihre Kultur so ist“. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: Transcript (Kultur und soziale Praxis).
- Staiger, M. (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombination. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, J. (Hrsg.) (2014): Bilderbücher. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Deutschdidaktik für die Primarstufe, Band 1), S. 12–23.
- Staiger, M. (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, B./Krichel, A./Staiger, M. (Hrsg.) (2022): Das Bilderbuch. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 3–27.
- Statistisches Bundesamt (2023): Islam. Daten und Fakten Zu Muslimen in Deutschland und Weltweit. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/themen/878/muslime-und-islam/#topicOverview>
- Thiele, J. (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption. Mit Beiträgen von Janne Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske und Reinbert Tabbert. Oldenbrug: Isensee.
- Tuider, E. (2015): Diversity von Anfang an. Überlegungen zu einer inkludierenden Pädagogik. In: Haude, C./Volk, S. (Hrsg.) (2015): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 12–28.
- Vach, K. (2021): Neuerscheinungen und Trends auf dem Bilderbuchmarkt. In: Bär, C./Jantzen, C./Wittmer, S. (Hrsg.) (2021): Vom Bilderbuch aus - zum Bilderbuch hin. Perspektiven auf Gegenstand, Akteur*innen und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 11–28.
- Vogtländer, A. (2020): Bilderbücher als didaktisches Material. In: Vogtländer, A. (Hrsg.) (2020): Bilderbücher im Kontext früher mathematischer Bildung. Dissertation. Unter Mitarbeit von Petra Scherer. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–41.
- von Dall'Armi, J. (2017): Sich ein Bild von der Flucht machen (können)?: das Eigene und das Fremde in aktuellen Bilderbüchern. In: Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung: GKJF 2017, S. 100–113.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Verlag Herder. Überarbeitete Neuausgabe (4. Gesamtauflage). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Wangler, A. (2017): Kulturelle Bildung in informellen Kontexten: Das Bilderbuch und seine Rezeption. Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-informellen-kontexten-bilderbuch-seine-rezeption>
- Weinkauff, G. (2013): Kulturelle Vielfalt (in) der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: Josting, P./Roeder, C. (Hrsg.) (2013): „Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. München: kopaed (Kjl/m Extra, 13), S. 33–52.