

Antje Arnold & Marie–Sophie Sohn

Colorism Awareness im Literaturunterricht der Grundschule

Abstract

Der Artikel beschäftigt sich mit *colorism* als Diskriminierung von Menschen unterschiedlichen Aussehens. *Colorism Awareness* als Bewusstmachung dessen ist für Lernende und Lehrende eine aktuelle Herausforderung. In einer explorativen Studie in der Grundschule steht die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch *Sulwe* (2021) im Zentrum. Die Studie widmet sich dem Desiderat, *Colorism Awareness* primarstufendidaktisch zu begründen.

This article deals with *colorism* as discrimination against people of different appearances. *Colorism Awareness* is a current challenge for both learners and teachers. In an explorative study on racism-sensitive literacy education in a primary school, the focus is on the picture book *Sulwe* (2021). The study results show a desideratum of *colorism awareness* in primary school didactics.

Schlagwörter

Colorism, Colorism Awareness, Bilderbuch, literarisches Lernen, rassismussensibler Literaturunterricht, Lehrer*innenbildung.

Teacher education, picture book, critical literacy.

1. Begriffslücke *colorism*: Zur Relevanz des Themas im Literaturunterricht

Die Diskriminierung von Menschen unterschiedlichen Aussehens und insbesondere die Abwertung von Hauttönen, die als dunkel gelten, wird als *colorism* bezeichnet und gilt immer noch als „largely underexplored in educational contexts“ (Monroe, 2017, S. 169). Der Beitrag diskutiert, inwiefern ein rassismussensibler Literaturunterricht, mehr als bisher, literarische Erfahrungsangebote für die Sichtbarkeit marginalisierter Gruppen schaffen sollte. Rassismussensibilität bedeutet, eine Sensibilität für verinnerlichte, rassistische Strukturen, mithin eine Bewusstheit für die Wirkung von Worten, dafür, was „Sprache für eine Macht haben kann“ (Braun & Rios Aparicio, 2020), zu entwickeln. Rassismussensibilität bezieht sich also auf eine Aufmerksamkeit für rassistische Verhaltensweisen und Ausdrücke. Um rassismussensibel zu werden, muss eine Auseinandersetzung mit der eigenen „rassismusrelevanten Sozialisation“ (Becker, 2023, S. 16) stattfinden. So betont auch Alice Hasters, dass rassistische Denkweisen häufig unbewusst abliefen und erst durch Reflexionsprozesse bewusstmacht werden könnten (vgl. Hasters, 2024, S. 18).

Einen Anstoß dafür bietet hier das Bilderbuch *Sulwe* von Lupita Nyong'o, das ausschließlich Perspektiven Schwarzer Figuren zur Verfügung stellt. Erst durch das Fehlen weißer Perspektiven werden (westliche) Lesekonventionen auf den Prüfstand gestellt und *Colorism Awareness* initiiert, denn der „single-axis approach to language practices that privilege a 'rightness to whiteness' perspective“ (Presiado & Frieson, 2022, S. 213) überwiege schließlich immer noch.

Dabei gilt für die literarische Erfahrung auch im rassismussensiblen Unterricht, „dass die Kinder die Welt des Textes frei entdecken können und kein indoktrinierender oder überwältigender Unterricht stattfindet.“ (Beck, 2024, S. 81). Umgekehrt dürfen beim Sprechen über *colorism* Schwarze Schüler*innen nicht ins Zentrum gestellt werden. Vielmehr soll Rassismussensibilität von allen Schüler*innen erworben werden können. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass weiße Schüler*innen und Lehrer*innen rassistischen Diskriminierungserfahrungen nicht ausgesetzt sind und deswegen die Perspektiven Schwarzer Menschen nicht angemessen nachvollziehen können.¹ Zugleich bietet die Rollendistanz des fiktionalen Textes die Möglichkeit für metakognitive Lese- und Lernprozesse (vgl. zur Lesebewusstheit: Sosna, 2023, S. 190-200). Dem rassismussensiblen Literaturunterricht obliegt somit die Aufgabe, Begriffe für rassistische Strukturen, wie den *colorism*, zu suchen. Konzeptionell wird diese Problematik als hermeneutische Ungerechtigkeit bezeichnet und zwar als „Mängel im Vokabular und in den Begriffen, die eine Gesellschaft verwendet. Es geht um Lücken im Vokabular, die dazu führen, dass Erfahrungen von Minderheiten nicht sprachlich abgebildet werden.“ (El Kassar, 2023, S. 9). Erst indem die Begriffslücke *colorism* identifiziert ist, lässt sie sich adressieren und begreifen. Das bezeichnen wir im Folgenden als *Colorism Awareness*.

1.1. Colorism

„Colorism is a social process that privileges light-skinned people of color over dark-skinned people of color“ (Hunter, 2013, S. 247). Die Diskriminierung findet sowohl zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen (*inter-racial*) als auch innerhalb einer ethnischen Gruppe (*intra-racial*) statt. Menschen mit hellerer Haut erlebten mehr Privilegien (vgl. Hunter, 2007, S. 237), denn die weiße Haut gilt als die Norm. Im Gegensatz zum Rassismus ist beim *colorism* der tatsächliche Hautton wesentlich, die Ethnie wird (außer in intersektionaler Überlagerung) nicht betrachtet und trägt nicht zur Diskriminierung bei. *Colorism* wirkt sich auf die Bildungsgerechtigkeit aus und kann zur Bildungsbenachteiligung führen. Margaret Hunters einschlägige Arbeiten zeigen, dass zwar alle Black, Indigenous, and People of Color (BIPOC) von Diskriminierung betroffen sind, diese sich aber begründet in der Hautfarbe stark unterscheiden kann (vgl. zum Forschungsstand Hunter, 2023). *Colorism* hat seinen Ursprung in der Kolonialisierung und

¹ Weil dies den Verfasser*innen dieses Artikels bewusst ist, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Diana Dua ein professionelles Sensitivity Reading des Beitrags durchgeführt hat. Wir danken ihr an dieser Stelle für die hilfreichen Kommentare.

somit steht fest, dass Europäische Länder stark zur Verbreitung des *colorism* beigetragen haben (vgl. Dixon & Telles, 2017, S. 418).

Die Abwertung einer Person oder Gruppe durch den Ton der Haut (*‘dark skin’* vs. *‘light skin’*) sei auch deshalb so kompliziert, weil sie rassistischen Handlungen eine pseudo-biologische Grundlage zu bieten scheint (vgl. Hunter, 2007, S. 237). Die direkte Sichtbarkeit und die Unmöglichkeit, den Hautton gänzlich zu verbergen, ermöglichen eine sofortige Abwertung, mit anderen Worten: Die Gefahr des *colorism* liegt in seiner vermeintlichen Simplizität und der Unterschätzung des Effekts auf Betroffene. Umgekehrt ist eine Dethematisierung, beispielsweise durch die Betonung, dass Gleichheit nichts mit der Hautfarbe zu tun habe, nicht hilfreich (*colorblindness*). Diesen Problemstellungen tritt die vorgestellte Exploration zur *Colorism Awareness* entgegen.

1. 2. *Children of Color* im Bilderbuch

„When children cannot find themselves reflected in the books they read, or when the images they see are distorted, negative or laughable, they learn a powerful lesson about how they are devalued in the society of which they are a part.“ (Bishop, 1990, S. 1). Bereits 1990 forderte Sims Bishop, dass marginalisierte Gruppen in der Literatur repräsentiert werden müssten. Die Relevanz der Repräsentation wird gerade auch für das literarische Lernen deutlich, wenn Bettina Hurrelmann die Figuren literarischer Texte als „Türöffner“ zu fiktionalen Welten“ (Hurrelmann, 2003, S.6) bezeichnet. Die CCBC *Diversity Statistics* (des Cooperative Children’s Book Center Madison, Wisconsin) zeigen, wie die Repräsentation marginalisierter Menschen in kinderliterarischen Texten voranschreitet (vgl. Abb. 1). Die quantitativen Erhebungen des CCBC weisen für das Jahr 2023 auf 40% BIPOC-Hauptcharaktere im Vergleich zu beispielsweise 27% im Jahre 2018 (Huyck & Dahlen 2019) hin. Diese enorme mengenmäßige Zunahme unterstreicht die hohe gesamtgesellschaftliche Relevanz des Themas. Schwarzzei(n) als weiterführendes Thema einer „Diversitätskategorie“ (Staiger, 2023, S. 43), welcher von Michael Staiger bilderbuchdidaktisch eine gewisse Unschärfe zugesprochen wird (ebd., S. 33f.), kann in diesem Beitrag allerdings nicht weiterverfolgt werden.

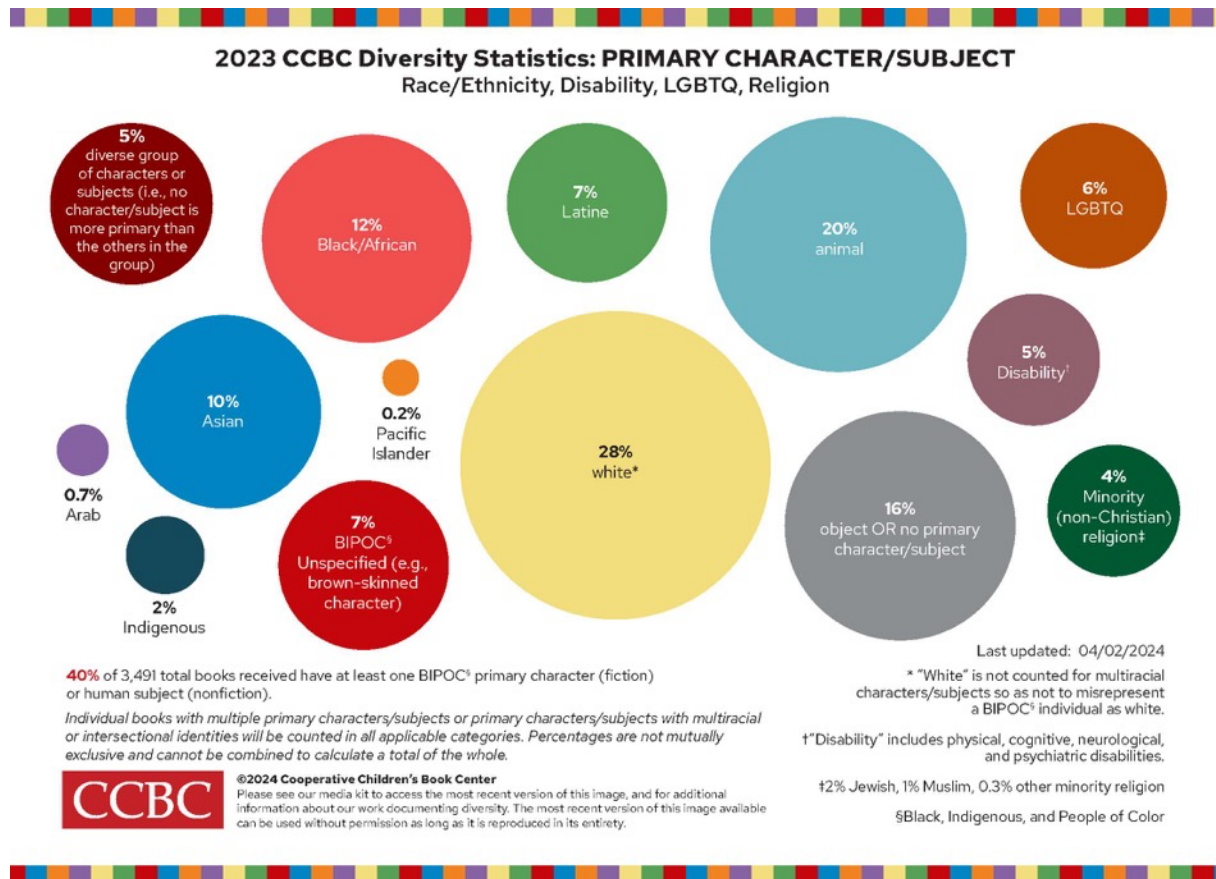


Abb. 1: CBBC Diversity Statistic: Primary Character © Cooperative Children's Book Center (2024)

Geschichten mit marginalisierten Figuren von Betroffenen wie das vorliegende Bilderbuch *Sulwe* (Nyong'o & Harrison, 2019, dt. 2021) bilden inzwischen also nicht mehr die Ausnahme. Was weiterhin rar ist, sind hingegen *own-voices*-Geschichten wie diese. Authentizität spielt dabei eine wichtige Rolle, weil sie mit dem Ziel des *empowerment* zusammenhängt.² Insofern unternimmt Lupita Nyong'o den Versuch eines Trostbuchs. Es trägt im Titel bereits die Spannung zwischen der Bedeutung des Worts – „Stern“ – und der Namensgebung für die „mitternachtsfarbene“ Protagonistin (Nyong'o & Harrison, 2021, S. 3). Die Figur Sulwe wird aufgrund ihres Schwarzen Hauttons sozial ausgeschlossen und gehänselt. Sie versucht zunächst, ihre Haut mit verschiedenen Mitteln aufzuhellen. Ihre Mutter möchte ihr vermitteln, dass sie mit, und gerade aufgrund ihrer Hautfarbe schön ist. Sulwe glaubt dies zunächst nicht, bis sie nachts von den Schwestern des Tages und der Nacht träumt, die ihr zeigen, dass auch sie eine genuine Schönheit besitzt. Diese Reise zu den Sternen ermöglicht Sulwe buchstäblich einen neuen Blick auf die nachtschwarze Erde. Dieses hoffnungsvolle Ende nun ermögliche, „sich mit Betroffenen [zu] verbünden (*allyship*)“ (Heidt, 2024, S. 12).

² So hat etwa die deutsche Übersetzung von *Sulwe* Maisha-Maureen Auma vorgenommen, die seit 2008 den Lehrstuhl für Kindheit und Differenz (*Diversity Studies*) an der Universität Magdeburg innehat (vgl. etwa ihren Podcast zur „Diversität in Kinderbüchern“, 2024).

Beide Zieldimensionen, *empowerment* und *allyship*, sind mit Blick auf die Primarstufe unmittelbar an den Aufbau sprachlich-literarischer und sozialer Handlungskompetenzen geknüpft. Bei *weißen* Schüler*innen soll so eine *Colorism Awareness*, ein reflektiertes Fremdverstehen, erworben werden können, während betroffene Schüler*innen sich durch die „Sulwe“-Lektüre empowert und repräsentiert sehen sollen.

1.3. Das herausfordernde Bilderbuch

Challenging picturebooks dürften nicht nur auf den herausfordernden Inhalt bezogen sein, und auch ihr kontroverses Potenzial dürfe nicht allein thematisch begründet werden (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2021, S. 26). Sie sollen vielmehr eine ästhetische Herausforderung bieten, in Darstellung und Stilistik, in der sichtbaren Subversion der Denk- und Sehgewohnheiten (ebd.). *Sulwe* aber lehnt sich sehr an ikonische Disney-Bildlichkeit an (Holliday, 2023, S. 79), und die visuelle Ebene bietet mit ihrem glatten Design keine Herausforderung der Sehgewohnheiten. Durch die Brille westeuropäischer Literaturkritik ließe sich zu dem Schluss gelangen, die Brutalität von *colorism* werde auf visueller Ebene geradezu ‚weichgespült‘ und womöglich bis zur Unkenntlichkeit von einer auf Happy End und Nostalgie getrimmten Visualität überdeckt, die im schlimmsten Fall die Geschichte verharmlose.



Abb. 2: Bildstilistik in *Sulwe*, S. 20f. © Sulwe / Mentor Verlag Berlin; <https://shop.mentor-verlag.de/>

„Ein zweiter Blick“ sei aber hier notwendig, um „pluriszenische Darstellungen, vielfältige Seitenaufteilungen und immer wieder Übergänge von erzählter Welt in vorgestellte oder Traumwelt“ wahrzunehmen (Jantzen, 2022). Die (westlichen) Seh-Konventionen kontrastieren geradezu mit der Drastik des miterlebten Leidens durch *colorism*.

Colorism als ein abstraktes und sich perfide verbergendes Konzept wird in *Sulwe* veranschaulicht, ohne auf die entsprechenden Begriffe zurückzugreifen bzw., in Anbetracht der Adressierung eines jungen Publikums, überhaupt zurückgreifen zu können. Die Episoden sind bildlich-konkret. Während Irene Heidt (2024) eine rassismuskritische Unterrichtseinheit zu „Sulwe“ für die Sekundarstufe entwirft, die sich mit der analytischen Dekonstruktion des Begriffs beschäftigt, konzentriert sich dieser Beitrag auf Überlegungen zur Primarstufe. Epistemisches Lernen ist hier vor allen Dingen, im vorbegrifflichen Raum, empathisches Lernen im Sinne eines rassismussensiblen Nachvollziehens. So wird etwa eine literarische Farbsymbolik in Text und Bild aufgebaut, die den Trost der Selbstakzeptanz und Selbstheilung vorbereitet, ohne in die Schlussformel eines Happy Ends zu münden.

In der popkulturellen Inszenierung – etwa in Nyong’os Lesung auf Netflix (Lesezeichen: Lupita Nyong’o liest „Sulwe“) – liegt also die Herausforderung von *Colorism Awareness*, gerade auf einer vermeintlich unmarkierten (im Sinne von Kümmerling-Meibauer, 2021, S. 28) Seh-Fläche die Verzweiflung und Einsamkeit Sulwes nachzuvollziehen, die am Anfang umso größer ist, weil die Toxizität der Diskriminierung gerade nicht ausgestellt ist und die soziale Ausgrenzung noch auf der Schwelle des Erträglichen zu liegen scheint. Insofern schließt diese Darstellung an Dethematisierungstendenzen aus dem Bereich der *colorblindness* an. Schleichende Verschlimmerungen und tabuisierte Themen aufzudecken, sind aber gerade für Heranwachsende eine große Anforderung und in diesem Sinne auch eine schulische Aufgabe, weil Verantwortliche (Erwachsene) oftmals keine Begriffe und Beispiele zur Verfügung stellen (können), anhand derer sich Gefühle und Gedanken einordnen ließen. Damit korrespondieren auch Sulwes erste Coping-Versuche. Das Bilderbuch zeigt und verbalisiert in diesem Sinne hermeneutische Ungerechtigkeit. Dieses Analyseergebnis bildet den Ausgangspunkt für die Bilderbuch-Exploration im Literaturunterricht der Grundschule, wie im Folgenden vorgestellt.

2. Exploration in einer zweiten Klasse (Grundschule in NRW)

Die vorgelegte Exploration zu *Colorism Awareness* im Literaturunterricht der Grundschule hat sich dementsprechend zum Ziel gesetzt zu zeigen, wie das *own-voices*-Bilderbuch „Sulwe“ als Gesprächsanlass (vgl. Hoffmann & Naujok, 2015) hermeneutische Ungerechtigkeit zu adressieren und *Colorism Awareness* zu initiieren vermag. Dahinter steht der Ansatz einer *critical literacy education* nach Hilary Janks, die als unterrichtliche Aufgabe formuliert, Lernende darin auszubilden, „to read both the word and the world

in relation to power, identity, difference and access to knowledge skills, tools and resources.“ (Janks, 2013, S. 227, Herv. i. Orig.).

Die Exploration wurde im Rahmen eines zweitmittelgeförderten Forschungsprojekts an der Universität zu Köln umgesetzt. Durchgeführt wurde sie in drei Unterrichtsstunden in einer zweiten Klasse einer Grundschule in NRW 2022 (N = 13). In der Lerngruppe war keines der Kinder betroffen von *colorism*. Trotzdem wurde entschieden, die Exploration mit eben dieser Gruppe durchzuführen, um betrachten zu können, wie sich ein Gespräch über Hautfarbe, *colorism* und Rassismus auf *weiße* Schüler*innen auswirkt und inwiefern ein Verständnis für eine Diskriminierungsform geschaffen werden kann, von der die Schüler*innen und Lehrer*innen selbst nicht betroffen sind. Seitens der Lehrkraft wurde der Versuchsleitung trotz Anwesenheit während der Durchführung freie Hand gelassen. Als literarischen Ausgangspunkt wurde die Mobbing-Situation zu Beginn der Handlung gewählt: Sulwe steht alleine abseits auf dem Schulhof, während die anderen Kinder miteinander und besonders mit ihrer Schwester Hawi spielen, die Sulwe aufgrund ihrer helleren Hautfarbe als schöner als sich selbst empfindet (vgl. Abb. 3). Sulwe ist unglücklich und versucht später, ihren Hutton aufzuhellen. Sie ist sich sicher, dass sie nicht schön ist, weil ihre Haut dunkler ist als die der anderen Kinder.



Abb. 3: Mobbing-Szene aus „Sulwe“, S. 4f. © Sulwe / Mentor Verlag Berlin; <https://shop.mentor-verlag.de/>

2.1. Beschreibung von Fallstudie und teilnehmender Beobachtung

Für die Konzeption von induktiven qualitativen *single case*-Studien ist es relevant, Daten aus vielfältigen Quellen zu erheben, um eine möglichst reichhaltige Beschreibung zu erreichen (Yazan, 2015, S. 142). Gerade um dem multimodalen Bilderbuchmedium gerecht zu werden, wechselten wir Schreiben und Zeichnen mit Kleingruppen- und Plenumsgesprächen ab. Auf diese Weise sollten die Schüler*innen die Gelegenheit bekommen, sich individuell und zugleich im literarischen Gespräch, das auf das „shared book reading“ (Finkbeiner, 2018, S. 203) folgte, auszudrücken. Im Sinne der teilnehmenden Beobachtung (Albert & Marx, 2016, S. 45) hat sich die Forschungsleitung nicht als solche zu erkennen gegeben, sondern als Lehrkraft als Teil der Lerngruppe agiert, um das Verhalten der Kinder möglichst wenig zu beeinflussen, gerade im Hinblick auf mögliche implizit gelernte gesellschaftliche Normen.

Um einen Einstieg in die Thematik und zugleich eine erste *Awareness*-Situation zu schaffen, wurde zunächst gemeinsam das Cover des Buches betrachtet. Die Schüler*innen tätigten hier schon erste Äußerungen, die sich als interessant für das Vorhaben erwiesen. So äußerte beispielsweise ein Schüler in Bezug auf die Protagonistin Sulwe: „Die sieht irgendwie gruselig aus“. Auf weitere Nachfrage und kurzes Zögern wurde diese Aussage damit begründet, dass Sulwe so große Augen habe. Es blieb an dieser Stelle bewusst offen, ob die Abneigung gegenüber der Figur nur aufgrund der ‚Verniedlichung‘ durch die großen Augen entstand oder ob hier noch andere Faktoren relevant waren. Die Fremderfahrung, die hier ausgedrückt wird, entsteht zunächst vorbegrifflich, da affektiv (Waldenfels, 2008, S. 363). Sie war im Rahmen der Studie als Teildimension ästhetischer Erfahrung ausdrücklich erwünscht und wurde in den Beobachtungsprotokollen festgehalten.

Auch die visuelle Ebene unterstützte einen assoziativen Zugang, denn die Bedeutung des Namens „Sulwe“ wurde durch die Forschungsleitung nicht explizit erläutert. Die Kinder vermuteten aber bereits einen Zusammenhang. Bei der gemeinsamen Coverbetrachtung sollten sie lehrplangemäß Vermutungen anstellen, worum es in der Geschichte gehen könnte. Sie sagten, dass Sulwe im Weltraum sei, sie scheine nach einem Stern zu greifen. Dass ihr Name „Stern“ im Deutschen bedeutet, wird also schon durch das Titelbild angedeutet und die symbolische Ebene für Kinder erkennbar gemacht. Als nächstes wurde die Geschichte bis zu der Situation vorgelesen, in der Sulwe versucht, sich die Haut zu bleichen (Nyong’o & Harrison, 2021, S. 10 f.). Dieser Handlungsschritt zeigt, welche Bedeutung der Hutton für Sulwe hat, und begründete den ersten Arbeitsauftrag. Durch ein Ausmalgespräch sollte ein erstes Figurenverstehen stattfinden. Die Schüler*innen konnten also wahrnehmen, dass die verschiedenen Familienmitglieder verschiedene Hauttöne haben und dies Auswirkungen auf die Protagonistin Sulwe haben könnte (vgl. zu Mikroaggressionen Hasters, 2024, S. 17). Aufgabe war es, das Bild mit Sulwes Familie (vgl. Abb. 3) in passenden Hautfarbstiften auszumalen. Dafür wurden Buntstifte in verschiedenen Farben an verschiedenen Orten im Klassenraum bereitgelegt. So entstand innerhalb des Klassenraums Bewegung und Gruppen

durchmischten sich immer wieder neu. Hier entwickelten sich viele ungeleitete Diskussionen, die großes Potenzial für die Thematik bargen, denn die Kinder argumentierten kontextgestützt und mit einem klaren Handlungsziel vor Augen, was eine quasi-natürliche Sprechhandlung eröffnete. Die Schüler*innen fragten sich beispielsweise untereinander, welche Farb-/Hauttöne sie für welche Figur nutzten („Mit welchem Braun hast du gemalt?“, „Schwarz benutze ich nur für die Haare von der Mama“) und warum.

Das Bilderbuch wurde zur Orientierung an einen gut erreichbaren Platz im Klassenraum gelegt und einige Kinder griffen auch auf diese Option zurück, schauten sich das Buch wiederholt an und verglichen ihre Zeichnung mit der entsprechenden Seite im Buch. Das Buch wurde hier als Orientierungshilfe genutzt und angenommen. Es war für die Versuchsleitung besonders zielführend, sich durch den Raum zu bewegen, bei Gesprächen zuzuhören und einige Nachfragen zu stellen. So entstand bei der Durchführung die Situation, dass ein Kind äußerte, der Zeichenstil sei seltsam. Hier zeigt sich bereits eine Limitation in der Durchführung, mit denen qualitative Forschungsvorhaben immer dann konfrontiert sind, wenn sensible Themen eine große Vertrautheit voraussetzen, wie sie üblicherweise eher eine Klassenleitung herstellen kann. Zu der Besprechung des Themas in heterogenen Lerngruppen, wie sie in deutschen Klassenzimmern die Regel sind, gehört letztlich zwingend dazu, dass alle Emotionen, auch negative, wie Angst, Aggression oder Abwehr, zugelassen sein müssen. Als Stolperstein im Unterricht muss sich insbesondere die Lehrkraft im Vorhinein bewusst sein, dass Abwehr nicht wiederum abgewehrt werden sollte (vgl. Kourabas & Mecheril, 2022, S. 23). Fremdheit drückten die Schüler*innen weiterhin dadurch aus, dass Sulwe unfreundlich wirke. Das unfreundliche Aussehen der Figur wurde anhand der heruntergezogenen Mundwinkel festgemacht. Dabei kam die Idee auf, ihren Mund zu übermalen, so dass dieser nicht mehr zu sehen wäre, was zwar auch unter *colorism* fällt. Die Begründung dafür liegt aber darin, dass die „Steckbrief“-Seite nicht adäquat in die Handlungskohärenz eingeordnet worden war.

Einige Schüler*innen zeigten ihre Bilder anschließend im Plenum und explizierten die Wahl der Hauttöne textgestützt. Ein Kind, das die Figur schwarz ausgemalt hatte, erläuterte, dass Sulwe laut Text so dunkel wie die Nacht und schwarz die Farbe der Nacht sei (vgl. etwa Abb. 5 und 6). Auch der Vergleich zwischen Hawi und Sulwe wurde zur Begründung genutzt (vgl. etwa Abb. 4). Ein Kind, das Sulwe wiederum hell ausgemalt hatte, gab an, dass Sulwe anders als die anderen Familienmitglieder sei und das Anderssein durch die Farbwahl markiert werden sollte. Im Anschluss an das Plenumsgespräch wurde zur Ergebnissicherung unter den Stiften gemeinsam eine für Sulwe passende Hautfarbe ausgewählt und das ausgemalte Portrait in der Mitte der Tafel befestigt (die Malvorlagen wurden vom Mentor-Verlag zur Verfügung gestellt).



Abb. 4: Schüler*innenprodukt zu Aufgabe 1

Beschreibung von Abb. 4: Besonders auffällig an diesem Schüler*innenprodukt ist die Farbgebung Hawis. Der*die Schüler*in hat sich dazu entschieden, Hawis Haut mit einem hellen Stift auszumalen und auch ihren Haaren einen Blondton zu geben. Auch Sulwe ist heller als im Buch beschrieben. Sie ist nicht signifikant dunkler als die anderen Familienmitglieder. Hier scheint für den*die Schüler*in das Fremdverstehen noch schwer zu sein. Selbst weiß mit blonden Haaren und umgeben von weißen Schüler*innen scheint die Vorstellung einer besonders dunklen Haut fast unmöglich. Es entsteht der Eindruck, dass das Kind sich selbst durch Hawi in das Bild integriert haben könnte und so eine Identifikationsmöglichkeit für sich selbst geschaffen hat.



Abb. 5: Schüler*innenprodukt zu Aufgabe 1

Beschreibung von Abb. 5: Der*die Schüler*in hat Sulwe mit einem besonders dunklen Brauntönen ausgemalt und Hawi in zwei verschiedenen Farbtönen. Sulwe ist auffällig das dunkelste Familienmitglied, nicht nur ihre Haut hat den dunkelsten Farbton. Auch bei den Haaren wurde mit besonders viel Druck ausgemalt, sodass auch ihre Haare dunkler wirken als die der anderen Familienmitglieder, obwohl für alle Haare ein schwarzer Stift benutzt wurde. Ihre Gesichtszüge sind kaum noch zu erkennen, was ein Versuch sein könnte, sie, wie im Vorhinein besprochen, ‚freundlicher‘ aussehen zu lassen. Der*die Schüler*in schien sich sicher zu sein, welche Farbtöne für Sulwe die richtigen wären und hat sie entsprechend selbstbewusst ausgemalt. Korrekturen waren nicht mehr möglich. Bei Hawi scheint dies anders zu sein: Es wurden verschiedene Farbtöne für die Haut benutzt.



Abb. 6: Schüler*innenprodukt zu Aufgabe 1

Beschreibung von Abb. 6: Hier hat der*die Schüler*in sich dazu entschieden, einen schwarzen Farbstift für Sulwes Haut zu nutzen. Alle Familienmitglieder wurden mit auffällig viel Sorgfalt ausgemalt, sodass nicht genug Zeit blieb, um auch die Mutter vollständig auszumalen. Es ist aber erkennbar, dass die Eltern den gleichen Hutton bekommen sollten, während Hawi eine besonders helle Haut hat und Sulwe eine schwarze Haut. Dieses Kind hat sich besonders am Buch und an der Aussage, dass Sulwe eine Hautfarbe wie die Nacht habe, orientiert.

2.2. Selbstbilder

In einer zweiten Aufgabe sollten die Kinder nun sich selbst mit Hilfe des zweiten Arbeitsblattes zeichnen. Ziel war es, zunächst einen Transfer zur eigenen Lebenswirklichkeit als auch einen Kontrast zu Sulwe herzustellen. Bei der Bearbeitung dieser Aufgabe

entstanden deutlich weniger Diskussionen, die Kinder haben sich meist schnell für eine Farbe entschieden und das Bild entsprechend ausgemalt. Die Vorlage dafür stellte sich allerdings als problematisch heraus, da viele Schüler*innen sich nicht mit dieser identifizieren konnten (vgl. Abb. 7). Letztlich machten sie so die Erfahrung, dass sie sich der Situation fügen mussten, obwohl sie ihren Unmut laut äußerten und sich nicht wohl mit ihrem illustrierten Äußeren fühlten. Ein wichtiger Aspekt, der während der Unterrichtsstunde nicht aufgegriffen wurde, aber aufgegriffen werden sollte, ist hier, dass die Schüler*innen diese Rolle wieder ablegen können. Anders verhält es sich mit BIPOC, deren Hautfarbe ein unveränderliches physisches Merkmal darstellt, mit dem BIPOC in einer weißen Mehrheitsgesellschaft immer wieder der Diskriminierung ausgesetzt sind. Anschließend traf sich die Gruppe wieder, einige Kinder erklärten, welche Stifte sie genutzt hatten und mit welcher Begründung. Die Bilder wurden um das Bild von Sulwe herum aufgehängt.



Abb. 7: Schüler*innenprodukt zu Aufgabe 2

Beschreibung von Abb. 7: Hier ist eindrücklich erkennbar, dass der*die entsprechende Schüler*in sich mit seinem*ihrem illustrierten Äußeren nicht identifizieren konnte und wollte. Der Unmut wurde durch die Worte „Male dich selbst! Als fatter Sack“ deutlich zum Ausdruck gebracht. Trotzdem wurde die Aufgabe erfüllt. Er*sie hat hier die schon beschriebene Erfahrung gemacht, dass trotz der Unzufriedenheit mit dem Äußeren ein Einfügen in die Vorgabe nötig war.

2.3. Allyship

Nun sollten die Kinder überlegen, wie man in einer Schulhof-Situation Sulwe helfen könnte. Die gemeinsame Ideenfindung blieb so im Kohärenzrahmen des Bilderbuchs (Finkbeiner, 2018, S. 203f.) und erlaubte zugleich einen Wirklichkeitsbezug. Es konnte angenommen werden, dass die Kinder selbst auch solche oder ähnliche Pausenhof-Situationen kennen. Zusätzlich wurden Tippkarten im Klassenraum verteilt, auf die die Schüler*innen während der Bearbeitungszeit Zugriff hatten. Nach der mündlichen Sammlung sollten die Kinder ihre eigenen Ideen nun visuell oder verbalsprachlich verschriften. Schon im Gespräch war es wichtig, darauf zu achten, ob durch die Ideen der Schüler*innen ein Hierarchiegefälle entstehen würde („weißes Wohlfühlen“), da dies das Forschungsdesign konterkarieren würde. Die Versuchsleiter*innen haben lange diskutiert, ob diese Aufforderung zu Solidarität und Empathie zielführend wäre oder eher die Helfer-Opfer-Rollen verstärken würde.

Einige Kinder schlugen vor, dass man gemeinsam mit Sulwe etwas spielen könne, das einem selbst gefalle. Selten wurde vorgeschlagen, nach ihrer Lieblingsbeschäftigung zu fragen. Außerdem wurden fast ausschließlich Maßnahmen für die Pausenzeit vorgeschlagen, was im Text-Impuls begründet ist. Ein Kind sagte in Bezug auf die Möglichkeit, mit Sulwe zu spielen, damit sie sich nicht mehr einsam fühle: „Ich finde die komisch, ich will eigentlich nicht mit ihr spielen“. Es erklärte seine Aussage damit, dass es nicht so wirklich wisse, warum es Sulwe komisch finde, es seien wohl die Augen. Die durch Fremdheit ausgelöste Abwehr ist in dieser Aussage zwar nicht an der Hautfarbe festgemacht, durchaus aber an einem körperlichen Merkmal, das nicht wegretuschiert werden kann. Nach Reger (2008, S. 11) bezieht sich *colorism* auf Haut- und Haarfarbe sowie auf (Gesichts-) Merkmale eines Menschen. An Antworten dieser Art wird deutlich, wie wichtig es ist, in ein Reflexionsgespräch einzutreten, das hinter vermeintlich vordergründige Begründungen zielt. Oftmals wurde nicht bedacht, dass Sulwe auch eigene Interessen haben könnte und es entstand der Eindruck, dass die Schüler*innen planten, sie ‚großzügig‘ einzubinden („weißes Wohlfühlen“). Zugleich lassen sich diese Reaktionen aber auch nicht als ungewöhnlich charakterisieren, denn für die erwachsenen Rollenvorbilder lässt sich mit Fritz Breithaupt (auch) eine „dunkle Seite der Empathie“ konstatieren, die Hilfsbereitschaft bzw. Empathie als Egozentrismus ausweist (vgl. Breithaupt, 2017, S. 131).

Denk-Aufgabe: Wie können wir Sulwe helfen? Male oder schreibe deine Idee in das Herz.



Abb. 8: Schüler*innenprodukt zu Aufgabe 3

Beschreibung von Abb. 8: Der*die Schüler*in stellt in dieser Bearbeitung der dritten Aufgabe eindrücklich die mit colorism einhergehende Gewalt dar, die durch das gemeinsame Lesen des Buchs kennengelernt wurde. Er*sie stellt fest, dass man dazwischengehen müsse, um Sulwe zu helfen. Die Notwendigkeit einer Intervention impliziert eine vorangegangene Gewaltszene. Auch die Zeichnung unterstützt diese Gewaltdarstellung.

Denk-Aufgabe: Wie können wir Sulwe helfen? Male oder schreibe deine Idee in das Herz.



Abb. 9: Schüler*innenprodukt zu Aufgabe 3

Beschreibung von Abb. 9: Hier ist deutlich erkennbar, dass ein Hierarchiegefälle im Sinne des weißen Wohlwollens entsteht. Es wird nicht beachtet, dass Sulwe eigene Interessen haben könnte. Eine Besonderheit ist aber erkennbar: eine „warme Dusche“ mit Sulwe durchzuführen. Bei einer warmen Dusche werden einer Person Komplimente gemacht. Darin zeigt sich ein altersangemessenes Einfühlungsvermögen und Verständnis im Rückgriff auf vorgelebtes soziales Lernen in der Schule. So scheint der*die Schüler*in ihr dabei helfen zu wollen, sich mit sich selbst wohler zu fühlen und Resilienz aufzubauen.

Ein Kind merkte aber in der gemeinsamen Diskussion an, es finde, Sulwe werde durch die Ideen nicht wie ein ‚normaler‘ Mensch behandelt. Es wolle nicht wie sie behandelt werden. Auch wenn das Kind dies noch nicht in Worte fassen konnte, deutete sich die Erkenntnis an, dass die Vorschläge alle zu einer Art Sonderbehandlung und nicht zu Inklusion führen würden. Vorbegrifflich wird hier das Phänomen des *White Saviorism* bemerkt, bei dem *weiße* Menschen es als ihre Aufgabe ansehen, Schwarze Menschen zu retten und dabei Stimmen eben jener übertönen. Es wird eine bewusste oder unbewusste Überlegenheit gegenüber BIPOC angenommen, auf deren Grundlage davon ausgegangen wird, BIPOC müssten von *weißen* Menschen gerettet werden (vgl. Fachstelle Gender & Diversität NRW). *Colorism Awareness* bedeutet also für Lehrende und Forschende gleichermaßen, selbstkritisch Übergriffigkeiten im sozialen Handlungsgefüge zu reflektieren.

3. Limitationen im Forschungsdesign und Handlungsspielräume

An den besprochenen Beispielen wird deutlich, dass sowohl das Hierarchiegefälle als auch die eigene Perspektive im Sinne einer kritischen Lesefähigkeit (nach Janks, 2013) antizipiert und reflektiert werden müssten, um einen Lernzuwachs über die Erweiterung des ‚weißen Wissens‘ hinaus zu garantieren. Während das Forschungsdesign so angelegt war, möglichst wenig zu steuern, hätten die produktionsorientierten Aufgaben eine Erklärung bieten müssen, um weißes Wohlfühlen zu verhindern.

Auf dem ausgeteilten Arbeitsblatt war kein konkreter Arbeitsauftrag festgehalten, dieser wurde nur mündlich erteilt. So hätten Zitate, beispielsweise zu den Spitznamen, das Hierarchiegefälle eingrenzen können. Die Erkenntnis, dass es eben nicht ausreicht, Sulwe vorzuschlagen, dass sie Beleidigungen einfach an sich abprallen und somit über sich ergehen zu lassen, weil damit die alleinige Verantwortung auf Sulwe lastet und die Situation insgesamt verharmlost werden würde, müssten einen großen Diskussionsraum einnehmen. Hilfsangebote könnten auch direkt auf dem Arbeitsblatt unterbreitet werden. Vorschläge wie „Frage dich, was Sulwe gerne spielen möchte!“ oder „Kennt Sulwe ein Spiel, das du nicht kennst?“ könnten Anregung bieten. Vorschläge wie „Sulwe spielt gerne Gummitwist“ oder „Sulwe spielt gerne Fußball“ stellen einen direkten Rückbezug zum Buch dar und könnten so die Vorstellungskraft anregen.

Voraussetzung allerdings für die Durchführung einer entsprechenden Diskussion ist eine vorhandene *Colorism Awareness* der Lehrer*innen. Ihnen muss bewusst sein, dass wenige Einheiten zu dieser Thematik ein lange bestehendes System der Ungleichbehandlung nicht beseitigen können. Bearbeitet werden kann sie aber nur durch Bewusstseinsbildung (vgl. Fajembola & Nimindé-Dundadengar, 2021, S. 138), etwa indem Handlungsspielräume im Schutzraum der Fiktion aufgezeigt werden. Es wird also ein langfristiges und kein kurzfristiges Ziel zu verfolgen sein (vgl. Kourabas & Mecheril, 2022, S. 24). Daher steht die vorliegende Exploration nur als Ausschnitt dafür ein, dass so genannte Querschnittsaufgaben gerade nicht in wenigen thematischen Unterrichtsstunden ‚abgearbeitet‘ werden können.

4. Ausblick

Wenn man die unterrichtlichen Herausforderungen mit diesem Bilderbuch abschließend noch einmal aus der Vogelperspektive beschreiben will, fällt deutlich auf, dass die Haltung, die hinter dem Begriff Gleichheit (*Equality*) steht, zu kurz greift. Die Bereitstellung von gleichen Ressourcen und Bedingungen reicht nicht nur nicht aus, um Gleichheit herzustellen. Sie verhindert sie sogar, weil Bedarfe und Bedürfnisse unterschiedlich sind. Der Begriff ‚*Equity*‘ hingegen geht von ubiquitär ungleichen Bedingungen und Barrieren aus, die systemisch und strukturell abzubauen sind, damit Individuen trotz alldem ihre Ziele erreichen können. In *Sulwe* stellt sich das Problem auf dem Pausenhof dar: Dort werden die Kinder in Schuluniformen gezeigt. Gleiche Kleidung verhindert aber nicht die Exklusion Sulwes, die mit Hautton, Haarfarbe und -form weiterhin – oder noch viel mehr – als vermeintlich ‚anders‘ auffällt.

Der unterrichtliche Anspruch des individuellen Lernens muss folglich mit einer entsprechenden Reflexion einhergehen, die wir hier als *Colorism Awareness* bezeichnet haben. Sie betrifft alle und gerade nicht nur die Betroffenen (vgl. etwa zusammenfassend Crutchfield et al., 2022). Und sie sollte unbedingt in der deutschen Migrationsgesellschaft auch diejenigen Menschen berücksichtigen, die in Deutschland mit *colorism* konfrontiert sind und noch nicht einmal im – stark nordamerikanisch geprägten – Begriffskonstrukt vorkommen; ‚*lighter skinned*‘ Menschen mit Wurzeln in Süd- und Osteuropa oder dem Balkan etwa. Damit wäre das Thema endgültig in den heterogenen Lerngruppen in Deutschlands Schulen angekommen. Der hauptsächliche Befund allerdings liegt aber nicht nur darin, dass es signifikante Zuwächse in der Diversifizierung kindeliterarischer Texte gibt und dass *Colorism Awareness* ein primarstufendidaktisch begründeter Lerninhalt im Literaturunterricht sein kann. Vielmehr zeigt sich deutlich „a need to support educators in building a diverse representation of children’s literature“ (Curfman & Morewood, 2022, S. 199). Diesen *support* gilt es, in das forschende Lernen der Lehrer*innenbildung zu integrieren und Unsicherheiten im Umgang mit White Saviorism abzubauen. Nina Simon und Karim Fereidooni heben dabei nicht nur die Relevanz einer Modellierung rassismuskritischer Fachdidaktiken, sondern insbesondere

auch die Notwendigkeit zur unterrichtspraktischen Konkretisierung hervor (Fereidooni & Simon, 2021, S. 2), um Möglichkeiten von Erkennen und Dekonstruieren von rassismusrelevanten Wissensbeständen aufzuzeigen: „Rassismuskritische Fachdidaktiken stellen in einer Migrationsgesellschaft eine unabdingbare Notwendigkeit für (künftige) Lehrer*innen dar, kann doch (nur) eine Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte innerhalb der Fachdidaktiken dazu führen, Rassismen nicht (unhinterfragt) zu (re)produzieren“ (ebd., S. 1). Das gilt insbesondere auch für die Lehrer*innenbildung des Faches Deutsch, denn „an antiracist Black language education and pedagogical approach to literacy teaching and learning provides a sphere for understanding the specificity of needing to center Black identities and language practices to critically interrogate the anti-Black linguistic racism and white language hegemony“ (Presiado & Frieson, 2022, S. 221).

Neben den oben dargestellten Zielen von empowerment, allyship und der Identifikation von „Lücken im Vokabular“ (El Kassar, 2023, S. 9) liegt es an der Literaturdidaktik, weitere komplexe Texte für literarästhetische Erfahrungen zu *Colorism* zu erschließen. Maisha M. Auma plädiert dafür, damit bereits früh zu beginnen, „weil die Realität gesellschaftlicher Exklusion (Differenz und Dominanz) von Anfang an wirksam“ (Auma, 2018) sei. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch die durchgeführte Unterrichtsexploration das Thema nicht umfassend aufgreift und es weiterer Forschung zur *Colorism Awareness* im Literaturunterricht der Grundschule bedarf. Um schließlich „rassismuskritische Professionalität“ (Kourabas & Mecheril, 2022, S. 28) zu erlangen, gelte es schließlich anzuerkennen, wie die Bildungsinstitution Schule und ihre Akteure systemisch in diskriminierende Denk- und Handlungsmuster verwoben seien. Dass sich *Colorism Awareness* für den rassismussensiblen Literaturunterricht der Grundschule als ein Desiderat darstellt, sollte an dieser Stelle deutlich geworden sein.

Literatur

Albert, Ruth, & Marx, Nicole (2016). Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlernforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Narr Francke Attempto.

Auma, Maisha-Maureen (2024). *Diversität in Kinderbüchern* (Podcast). https://wdrmediendien-a.akamaihd.net/medp/podcast/weltweit/fsk0/309/3096334/wdr5neugiergenuegtredezeit_2024-04-02_diversitaetinkinderbuechernmaishamaureenauma_wdr5.mp3

Auma, Maisha-Maureen (2018). Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften: Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik von Anfang an! *Kulturelle Bildung online*: <https://kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-pluralen-gesellschaften-diversitaet-anfang-diskriminierungskritik-anfang> (letzter Zugriff am 30.09.2024).

- Beck, Natalie (2024). *Rassismussensibler Literaturunterricht in der Grundschule: Mediendidaktische Perspektiven. Literatur – Medien – Didaktik* (Bd. 6). Frank & Timme. <https://www.esv-elibrary.de/book/99.160005/9783732989294>
- Becker, Karina (2023). Grundlagen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts. In Karina Becker & Michael Hofmann (Hrsg.), *Rassismussensibler Literaturunterricht: Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten* (S. 9–21). Königshausen & Neumann.
- Bishop, Rudine Sims (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. Perspectives: A Review. *Journal of the Cooperative Services for Children's Literature*, 6(3), ix–xi.
- Braun, Christian & Rios Aparicio, Alejandro R. (2020). *Warum es so wichtig ist, rassismuskritisch denken zu lernen*. <https://blog.engagement-global.de/blog-artikel/warum-es-so-wichtig-ist-rassismuskritisch-denken-zu-lernen.html>
- Breithaupt, Fritz (2017). *Die dunklen Seiten der Empathie*. Suhrkamp.
- Cooperative Children's Book Center (2024). 2023 CCBC Diversity Statistics: Primary Character/ Subject: Race/Ethnicity, Disability, LGBTQ, Religion. <https://ccbc.education.wisc.edu/literature-resources/ccbc-diversity-statistics/books-by-about-poc-fnn/> (zuletzt aufgerufen am 30.9.2024)
- Crutchfield, Jandel, Keyes, Latocia, Williams, Maya, & Eugene, Danielle R. (2022). A Scoping Review of Colorism in Schools: Academic, Social, and Emotional Experiences of Students of Color. *Social Sciences* 11: 15. <https://doi.org/10.3390/socsci11010015>
- Curfman, Angela, & Morewood, Aimee (2022). Delivering Stories and Narratives. Building a balanced collection of children's literature diverse in representation. In Juan Araujo et al. (eds.). *Educate to Liberate. The Forty-Third Yearbook: A Double Peer-Reviewed Publication of the Association of Literacy Educators and Researchers* 43, S. 193–210.
- Dixon, Angela R., & Telles, Edward E. (2017). Skin Color and Colorism: Global Research, Concepts, and Measurements. *Annual Review of Sociology*, 43(1), S. 405–424.
- El Kassar, Nadja (2023). Epistemische Ungerechtigkeit in bildungswissenschaftlichen Kontexten. Einführende Überlegungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung* 5(2), S. 7–12. <https://doi.org/10.11576/pflb-6084>
- Fachstelle für Gender & Diversität NRW (FUMA) (k.D.) #White Saviourism. <https://www.gender-nrw.de/white-saviorism/> (zuletzt aufgerufen am 26.05.2025)
- Fajembola, Olaolu, & Nimindé-Dundadengar, Tebogo (2021). *Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen*. Beltz.
- Fereidooni, Karim, & Simon, Nina (eds.) (2021). Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. *PVS Politische Vierteljahresschrift* 62(2), S. 587–590.
- Finkbeiner, Rita (2018). Narration und Materialität im Bilderbuch. *Cahiers d'Études Germaniques* 75, S. 201–214, <https://doi.org/10.4000/ceg.4046>

- Hasters, Alice (2024). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten*. Mit neuem Nachwort der Autorin. hanserblau in Carl Hanser.
- Heidt, Irene (2024). „Sulwe was born the color or midnight“. Mit dem Bilderbuch „Sulwe“ über colorism sprechen, in einem Dialog gegen Diskriminierung eintreten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 191, S. 11-17.
- Hoffmann, Jeanette, & Naujok, Natascha (2015). Vieldeutige Bilder(bücher) als Gesprächs- und Schreibenanlässe in heterogenen Lerngruppen. *Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen/Jahrbuch Grundschulforschung* 18, S. 249-254, https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1_37
- Holliday, Christian (2023). Walt's Art History: Late Style, Digital Aesthetics and the 'Disney Baroque'. *Animation* 18(1), S. 78-95. <https://doi.org/10.1177/17468477231155545>
- Hunter, Margaret (2023). Colorism Research over the Decades. *Research in Human Development* 20(3-4), S. 141–151. <https://doi.org/10.1080/15427609.2023.2262350>
- Hunter, Margaret (2013). The Consequences of Colorism. In Ronald E. Hall (ed.), *The Melanin Millennium: Skin Color as 21st Century International Discourse*, S. 247-256.
- Hunter, Margaret (2007). The Persistent Problem of Colorism - Skin Tone, Status, and Inequality. *Sociology Compass*, 1(1), S. 237-254, <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00006.x>
- Hurrelmann, Bettina (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch* (177), S. 4-12.
- Huyck, David, & Dahlen, Sara Park (2019). *Diversity in Children's Books 2018*. <https://readingspark.wordpress.com/2019/06/19/picture-this-diversity-in-childrens-books-2018-infographic/> (zuletzt aufgerufen am 30.09.2024).
- Janks, Hilary, & Dixon, Kerry (2013). *Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers*. Routledge.
- Jantzen, Christoph (2022). Sulwe. <https://www.ajum.de/rezension/sulwe-1> (zuletzt aufgerufen am 30.09.2024).
- Kourabas, Veronika, & Mecheril, Paul (2022). Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In Miriam Stock et al. (eds.), *Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik - Profession – Praktik*, S. 13-33, Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-34087-2_2
- Kümmerling-Meibauer, Bettina, & Meibauer, Jörg (2021). Cognitive challenges of Challenging Picturebooks. In Åse Marie Ommundsen, Gunnar Haaland & Bettina Kümmerling-Meibauer (eds.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning*. Routledge, S. 23-42, <https://doi.org/10.4324/9781003013952>
- Monroe, Carla (2017). *Race And Colorism In Education*. Routledge.
- Nyong'o, Lupita, & Harrison, Vashti (2021): *Sulwe*. Übersetzt von Maisha M. Auma. Mentor Verlag.
- Presiado, Vivian E., & Frieson, Brittany L. (2022): Black Girls' Multimodal Manifestations. Exploring the Multimodal Flexibility of Black Language in Dual Language

- Bilingual Education. In Sally Brown & Ling Hao (eds.), *Multimodal Literacies in Young Emergent Bilinguals. Beyond Print-Centric Practices*. De Gruyter, S. 213-223, <https://doi.org/10.21832/9781800412361-019>
- Reger, Wibke (2008). „Introduction”. In *The Black Body of Literature: Colorism in American Fiction*. Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657766789_003
- Sosna, Anette (2023): Interpretieren als metakognitiver Prozess im Deutschunterricht. Interpretationskompetenz fördern in den Sekundarstufen I und II. Beltz.
- Staiger, Michael (2023). Ansatzpunkte für eine diversitätsbewusste Didaktik des Bilderbuchs. *Didacticum* 5, S. 33-49.
- Waldenfels, Bernard (2008). Das Fremde denken. *Zeithistorische Forschungen - Studies in Contemporary History*, 4(3), S. 361-368, <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1896>
- Yazan, Bedrettin (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), S. 134-152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>

Über die Autorinnen

Dr.' Antje Arnold ist Akademische Rätin a. Z. am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln (im Wintersemester 2024/25 vertritt sie eine Professur für Literatur- und Lesedidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal). Sie ist Mitglied in der AG Literatur – Bild – Medium. Ihre Forschungsinteressen liegen in der Rhetorik- und Ästhetikgeschichte, der Neuro- und Literaturdidaktik sowie der diversitätsorientierten Deutschdidaktik.

Korrespondenzadresse: a.arnold@uni-koeln.de

Marie-Sophie Sohn ist Lehramtsstudentin im Bereich Grundschule an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsinteressen liegen in der diversitätssensiblen und insbesondere der rassismuskritischen Deutschdidaktik.

Korrespondenzadresse: marie-sophie.sohn@outlook.de