

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

## **Repräsentationen natio-ethno-kultureller Vielfalt im Sachbilderbuch - Exempel einer rassismuskritischen Analyse**

von Agata Wiezorek

Erscheinungsjahr: 2017

**Peer Reviewed**

Stichwörter:

**Ästhetische Bildung | Bilderbuchanalyse | Diversity Education | Kinder- und Jugendliteratur |  
Migration | Repräsentation | Rassismuskritik | Qualifizierungsarbeiten**

### **Hinführung: Repräsentationen in Kindermedien und Rassismus(kritik)**

Die „Geschichte(n) des Rassismus“ (Mecheril/Melter 2011:15) erzählen von vermeintlich naturgegebenen Eigenschaften und Wesensmerkmalen sozialer Gruppen, ihren biologischen, psychischen oder kulturellen Unterschieden (vgl. Memmi 1992:164ff.). Jene Erzählungen sind mannigfaltig, kontextspezifisch und dynamisch und konnten sich derart als machtvolle „Legitimationslegenden“ (Rommelspacher 2011:26) entfalten: Sie dienen dem Zweck, soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu legitimieren, welche die rassistisch markierten Personen und Gruppen von Privilegien, also dem Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen, ausschließen. Mag der Gesellschaft die prinzipielle Gleichheit aller Menschen zugrunde liegen, ermöglichen es rassistische Praxen, Gesellschaftsmitgliedern ungleiche Positionen in der sozialen Ordnung zuzuweisen und die eigene kulturelle Dominanz zu sichern (vgl. Memmi 1992:164; Rommelspacher 2011:25; Mecheril/Melter 2011:16).

Die vorliegende Arbeit nimmt eine zentrale Perspektive der Rassismusforschung ein: die Rassismuskritik. Die VertreterInnen der Rassismuskritik in Deutschland beziehen sich im Besonderen auf den hiesigen Kontext, vor allem unter den Bedingungen von Migration und den damit verbundenen Fragen nach natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit. Rassistisches Denken konzentriert sich demnach

„in der Figur der zumeist herabwürdigenden und benachteiligenden binären Unterscheidung zwischen einem sozial konstruierten natio-ethno-kulturellen Wir und einem Nicht-Wir, die durch ein komplexe, diachron und synchron verzweigtes System gesellschaftlicher Praktiken [...] aufrechterhalten und legitimiert wird.“ (Scharathow et al. 2011:11)

Die Verwendung des Begriffs ‚System‘ verweist darauf, dass Rassismus erst im komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher gesellschaftlicher Ebenen seine Logik entfaltet. Nach Paul Mecheril und Claus Melter (2011:15) handelt es sich um „die ideologisch-diskursive-kulturelle, die strukturell-gesellschaftliche, die institutionell-organisationelle, die interaktive sowie die intrapersonale-subjektive Ebene“. Die vorliegende Arbeit rekurriert dabei auf Ideologietheorien, insbesondere aus den Arbeiten von Stuart Hall, mit denen es möglich wird, die Verschränkung von Rassismus und Medien, hier: das Kinderbilderbuch, zu untersuchen.

Stuart Hall fasst Ideologien als ein „System der Repräsentation, bestehend aus Konzepten, Ideen, Mythen und Bildern“ (Hall 2004a:50), durch welches Menschen „bestimmte Aspekte des gesellschaftlichen Lebens darstellen, interpretieren, verstehen und ihnen Sinn geben“ (Hall 2000:151), zusammen. Damit werden der Repräsentation diskursive und semiotische, d.h. bedeutungstragende, Eigenschaften zugeschrieben. Statt sie wie in unserem Alltagsverständnis als objektive und neutrale Widerspiegelung oder Abbildung zu verstehen, werden Repräsentationen als machtvolle und gestaltende Praxen definiert: So sind Repräsentationsverhältnisse nach Anne Broden und Paul Mecheril (2007:7) in erster Linie Machtverhältnisse und als eines dieser Verhältnisse kristallisiert sich der Rassismus heraus.

Konstitutiv für Repräsentationen in einer Migrationsgesellschaft sei, dass den verschiedenen kulturellen Lebensformen ungleiche Möglichkeiten ihrer öffentlichen Darstellung wie politischen und sozialen Vertretung zukommen (vgl. ebd.:10f.). Manche werden kaum oder gar nicht gehört bzw. gezeigt. Über politische, kulturelle und wissenschaftliche Repräsentation verfügen zu können bedeutet aber, sowohl sich selbst als auch die ‚Anderen‘ darstellen zu können; Letzteres im Sinne eines ‚Sprechen-Über‘. Privilegierte Gruppen sind damit gewillt, ein bestimmtes Wissen zu generieren und zu verbreiten, bestimmte Auslegungen zu bevorzugen und zugleich andere Weisen des ‚Sprechen-Über‘ zu begrenzen.

Repräsentationen offenbaren sich demnach als das, was Foucault (2015:39) als Macht/Wissen-Komplex bezeichnet. Ein Komplex, in dem die beiden Größen untrennbar voneinander sind, sich gegenseitig bedingen und steigern. Subjekte treten laut Foucault als Effekt eben jener Macht/Wissen-Beziehung und „ihrer historischen Transformationen“ (ebd.) hervor. Demnach sind Repräsentationen als subjektkonstituierend zu verstehen, als „Beschreibungspraxen, durch die Andere erst zu Anderen werden, also als ‚andere Subjekte‘ in die Welt kommen“ (Broden/Mecheril 2007:10).

Laut Hall (2000:153) halten Medien, „die dominanten Diskurse der gesellschaftlichen Sinngebung aufrecht“. Ihre Produkte sind „die Repräsentationen der Gesellschaft, Bilder, Beschreibungen, Erklärungen und Rahmen“ (ebd.:155), die ein spezifisches Wissen über die Welt und die Menschen in der Welt hervorbringen und darstellen wie „die Welt aussieht und warum sie so funktioniert, wie sie dem Sagen und Zeigen nach funktioniert“ (ebd.). Eines dieser Produkte ist die Konstruktion dessen, was wir unter ‚MigrantInnen‘, ‚Fremden‘ oder ‚Kultur‘ verstehen.

Repräsentationen als eine produktive, gestaltende Praxis zu verstehen, verweist zugleich auf ihren konstruktiven Charakter; darauf, dass Bedeutungen nicht in ‚Stein gemeißelt‘, sondern vom historischen und kulturellen Kontext abhängig und veränderbar sind. Damit sind auch pädagogische und politische Interventionen möglich, die nach einer positiven und effektiven Praxis der Sinngebung fragen, mit dem Ziel bestehende Dominanzverhältnisse zu benennen und zu verschieben (vgl. Hall 2004b:108; Hall 2000:150).

Die Rassismuskritik versteht sich als eben jene Haltung. In Anlehnung an Foucaults Begriff der Kritik (1992) ist diese eine Praxis, „die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, sich nicht ‚dermaßen‘

von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“ (Scharathow et al. 2011:10). Jene Kritik richtet sich gegen die Macht der Regierung, der wir unterworfen sind und will sie, weil sie ungerecht und unrechtmäßig ist, begrenzen und überstreiten (vgl. Foucault 1992:13). Diese Praxis „sucht nach Veränderungsperspektiven, nach Möglichkeiten, solchen Formen der Fremdbestimmung, der Kontrolle und des Gelenktwerdens Alternativen entgegenzusetzen“ (Scharathow et al. 2011:10).

Unter der ideologiekritischen Perspektive fragt die vorliegende Arbeit nach Repräsentationen natio-ethno-kultureller Vielfalt in Kindermedien. Am Beispiel von Sachbilderbüchern wird untersucht, welchen Beitrag sie zur Aufrechterhaltung rassistischen Wissens leisten und inwieweit sie ihr Potential, rassistischer Praxis Alternativen entgegenzusetzen, erfüllen. Kinderbücher werden dabei als wichtige Instrumente zur Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen angesehen, „denn sie trainieren schon die ganz Kleinen in der Akzeptanz von gesellschaftlichen Normativitäten“ (Wollrad 2011a:163), zu denen auch eine rassistische Weltsicht gehört.

Bereits in den 1970er und 80er Jahren verschafften sich ideologiekritische Stimmen in Deutschland Gehör (vgl. exemplarisch Becker/Oberfeld 1977; Renschler/Preiswerk 1981). Sie kritisierten ethnozentrische, rassistische Darstellungen und waren geleitet von der Frage nach einer adäquaten Repräsentanz des natio-ethno-kulturell Anderen, insbesondere den Regionen Afrikas, Asiens und Lateinamerikas. Gegenwärtig wird allerdings beklagt, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus in der Kinder- und Jugendliteraturbuchforschung mit dem Ende der 1980er Jahre stark zurückgegangen sei (vgl. Wollrad 2011a:165; Nassen/Weinkauff 2006:234; Schär 2000:788). Die öffentlich geführte ‚Kinderbuchdebatte‘ von 2012, die die Verwendung kolonial-rassistischer Begriffe beanstandete, legte offen, dass rassismuskritische Stimmen entweder auf der Empörungsebene gehört oder belächelt werden (vgl. Mätschke 2017:249). Zugleich ist in der Kinder- und Jugendliteratur zu beobachten, dass „fremde Länder wieder häufiger als reine exotische Kulisse für Helden oder Wissenschaftler aus Europa und Nordamerika [erscheinen], und auch die eurozentrische Sicht wird heute wieder weniger hinterfragt“ (Schär 2000:788). Aktuelle Arbeiten an Kinder- und Jugendmedien und Schulbüchern zeigen nachdrücklich, wie dringend der Bedarf ist, Repräsentationen natio-ethno-kultureller Lebensformen zu untersuchen (vgl. hierzu u.a. Mätschke 2017; Kübler 2013; Wollrad 2011a/2011b; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015; Grawan 2014; Hodaie 2014; Josting/Roeder 2013; Nassen/Weinkauff 2006/Weinkauff 2000; Haas 2003; Schär 2000).

Allerdings kritisieren Rösch (2013:30) unter anderem, dass die ideologiekritischen Ansätze häufig den „Gehalt des Werks“ nicht nachspüren, d.h. die literarisch-ästhetischen Dimensionen nicht ausreichend berücksichtigen:

„Üblicherweise besteht die Textanalyse einfach in der Aufstellung vorgefundener Ideologeme, Stereotype oder Klischees, unabhängig davon, auf welcher Textebene diese angesiedelt sind, wie die Texte überhaupt strukturiert sind und auch weitgehend unabhängig von den literarischen und kulturellen Kontexten der Textproduktion und -rezeption sowie von ihrem jeweiligen kulturellen Status und ihrer Verbreitung.“ (Nassen/Weinkauff 2006:233f.)

Damit reicht es nach Weinkauff (2000:780) nicht aus, sich Kinderbüchern alleine mit dem Instrumentarium der Ideologiekritik zu nähern. Diesem Apell folgend ist die vorliegende Arbeit mit dem Anspruch verbunden, neben der Darstellung der Repräsentationen natio-ethno-kultureller Vielfalt in Kindermedien, auch einen

geeigneten analytischen Ansatz vorzustellen, welcher sowohl die rassismuskritische als auch die literarisch-ästhetische Dimension in sich vereint. Anhand des Sachbilderbuchs und an einer exemplarischen Analyse soll diesem Vorhaben Rechnung getragen werden.

## **Das Sachbilderbuch für Kinder**

Im Sachbilderbuch vereinen sich Sach- und Bilderbuch so, dass die Charakteristiken beider Gattungen zur Geltung kommen (vgl. Lieber 2014:89). Obwohl sich die zwei Textsorten allgemeinverbindlicher Einordnungen entziehen – zu groß ist ihre Überschneidung mit anderen Gattungen, zu vielfältig ihre künstlerische und thematische Gestaltung (vgl. Ossowski 2000:659; Thiele 2000:228) – finden sich dennoch Kriterien des einen und des anderen Bereichs, die das Sachbilderbuch für Kinder beschreibbar machen. Für das Sachbuch scheinen drei Charakteristika gesichert zu sein (vgl. Ossowski 2000:658). Es vermittelt (1.) wissenschaftliche Erkenntnisse und Befunde, welche in eine allgemein verständliche, leicht zu fassende und kindergemäße Sprachform überführt werden. (2.) richtet sich das Sachbuch an Laien also Personen, die kein Fachwissen in dem jeweiligen Gebiet vorweisen können. (3.) wird es der non-fiction-Literatur zugeordnet und zielt damit auf die Vermittlung von Tatsachen, sodass dem Sachbuch ein „realistisches Wirklichkeitsmodell“ (Abraham/Knopf 2014:5) zugrunde liegt. Daraus lassen sich wiederum drei Ansprüche an die AutorInnen des Sachbuchs ableiten (vgl. Ossowski 2000:658ff.): Sie müssen als WissenschaftlerInnen über entsprechendes Fachwissen verfügen, als Lehrende den Stoff den Laien anschaulich und verständlich vermitteln und als UnterhalterInnen den Wissensstoff lesenswert aufbereiten, um Interesse zu wecken und aufrecht zu erhalten. Ein hierfür wohl am häufigsten eingesetztes ästhetisches Mittel ist die Illustration. Nicht zu Unrecht konstatiert Ossowski (2000:676), dass „man von einem Sachbilderbuch als wichtigstem Typ des Kindersachbuchs ausgehen“ kann.

Das Bilderbuch gehört zu den ersten bildnerisch-literarischen Gegenständen, mit denen Kinder bereits früh ihre ästhetischen Erfahrungen sammeln (vgl. Thiele 2000:229). Konstitutiv für diese Gattung ist die Interdependenz von Bild und Text, was ihr nach Thiele (2000:228) potentiell künstlerische Vielfalt und ästhetische Kraft verleiht. Die Bild- und Textgestaltung ist allerdings nicht alleinig der Kunst und Ästhetik verpflichtet, „sondern stets in einem impliziten pädagogischen Kontext erdacht, produziert und rezipiert“ (Thiele 2012:11f.). Damit tritt das Bilderbuch, und in diesem Fall das Sachbilderbuch, als Pädagogikum zu Tage, als ästhetischer Anlass für Lernen und Bildung.

Um Lern- und Bildungsprozesse in Sachbilderbüchern zu initiieren, werden immer häufiger Elemente eingesetzt, die bei den Betrachtenden Affekte auslösen und sie auf diesem Wege ins Geschehen einbeziehen sollen (vgl. Steitz-Kallenbach 2005:40). So können erzählende Darstellungen, Figuren, die durch den Wissensstoff leiten oder interaktive Elemente affektive Prozesse anstoßen und zugleich das Potential der Identifikation steigern (vgl.ebd.:50). Sachbilderbücher enthalten demnach auch fiktionalisierende Elemente. Sie zeigen fiktive Charaktere, die in einer fiktiven Handlung auftreten. Im Gegensatz zu fiktionaler Literatur ist das Sachbilderbuch aber der Darstellung von Tatsachen verpflichtet, sodass das abgebildete Geschehen in einem realistischen Kontext gehalten und die fiktiven Elemente der Informationsvermittlung untergeordnet sind (vgl. u.a. Ossowski 2000:665; Steitz-Kallenbach 2005:35).

Der Gestaltungsprozess von Sachbilderbüchern ist von den Intentionen der Verlage, AutorInnen und anderer beteiligter Institutionen durchdrungen. Sie nehmen entsprechend der AdressatInnen oder dem

Wissensstoff ‚Akkommodationen‘ (Ewers 2000:209) vor, um der Kindergemäßheit zu entsprechen, Interesse zu wecken und pädagogische Ziele zu erfüllen. Somit bilden Sachbilderbücher Wirklichkeit nicht lediglich ab, sondern „sie gestalten sie vielmehr im Prozess der Abbildung und betten sie in eine visuelle und sprachliche Erzählung ein“ (Steitz-Kallenbach 2005:39). In ihnen ist der Komplex Wissen/Macht vergegenständlicht und wirft die Frage auf: Wer spricht und über wen, wer wird gezeigt und wer bildet ab? Welches Wissen wird als wissenswert, welche Wirklichkeiten von der Welt als kindergemäß bestimmt, und was nicht? Auf welche Art und Weise werden hierfür Menschen, Objekte, Handlungen, Beziehungen, Räume und Zeiten inszeniert? Welche dieser Elemente werden ausgewählt, kombiniert, weggelassen, fokussiert, in den Hinter- oder Vordergrund gerückt und repräsentieren damit das, was im Ergebnis als Tatsachen und Wirklichkeit Kindern offeriert wird? Welche Weisen der Identifikation werden ermöglicht und welche verunmöglich? Diese Fragen stellen sich umso mehr, steht die Darstellung von Menschen im Zentrum des Sachbilderbuchs, wie jene, die die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Andersheit thematisieren.

Schon seit Anbeginn der Jugendliteratur im 18. Jahrhundert hat die Verbreitung natio-ethno-kulturellen Wissens und die Darstellung fremder Kulturen und ‚Völker‘ Tradition. Angesiedelt zwischen Belletristik und Sachliteratur und vor allem in den Gattungen des Abenteuerbuchs, der Reiseerzählung wie des Sachbuchs, war das Thema nicht nur bis in die Mitte der 1960er Jahre sowohl quantitativ als auch qualitativ verbreitet und bedeutend (vgl. Schär 2000:783; Weinkauff 2000:767), Rassismus in der Literatur war explizit und wurde gleichzeitig nicht hinterfragt:

„Meist diente das Fremde als exotische Kulisse für weiße Helden oder zur Untermauerung der christlich-abendländischen Moralvorstellungen. Weiße taten sich durch besondere Leistungen gegenüber den meist als primitiv geschilderten Nichtweißen hervor und sollten der Jugend als ideale Vorbilder dienen.“ (Schär 2000:783)

Entsprechende literarische Werke rekurrierten und rekurrieren auf wissenschaftliche Disziplinen wie den Geschichtswissenschaften, der Archäologie, Geografie, Zoologie und Botanik sowie ihre Didaktiken (vgl. Weinkauff 2000:767) und erlangten und erlangen damit gleichzeitig einen Legitimitäts- und Expertenstatus. Zugleich waren und sind ihre Themen an die jeweiligen politisch, religiös und soziokulturell geführten Diskurse in der Gesellschaft, dem aktuellen Bildungskanon sowie populärwissenschaftlichen Modetrends angepasst (vgl. Schär 2000:783; Weinkauff 2000:767).

Heute hat sich die „Vermittlung fremder Kulturen [...] zwar im Allgemeinen von rassistischer Überheblichkeit zu Respekt und Achtung gewandelt“ (Schär 2000:791) und statt Fremdheit bestimmt Vielfalt den bildungspolitischen Diskurs. Vielfalt wird hier als das gegenseitige Verständnis für mannigfaltige natio-ethno-kulturelle Lebensformen verstanden. Doch ist Rassismus in der aktuellen Literatur nicht verschwunden. Er mag heute weniger sichtbar sein, uns weniger bewusst, nicht beabsichtigt und wird in der Öffentlichkeit diskreditiert. Doch ist wohlmöglich die Unsichtbarkeit des Rassismus gerade das, was ihm besondere Macht verleiht.

## **Methodik: Rassismuskritische Sachbilderbuchanalyse**

Bei der vorliegenden Sachbilderbuchanalyse wird die Perspektive des Bilderbuchs, insbesondere seiner Spezifität der Bild-Text-Interdependenz, mit der Perspektive der Rassismuskritik als theoriegeleitete Analyse, miteinander verknüpft. Das Gerüst bildet das fünfdimensionale Analysemodell von Bilderbüchern nach

Staiger (2014). Um die Bedeutungskonstitutionen des zu untersuchenden Mediums in ihrer Gesamtheit zu erfassen, werden hierin jeweils die visuellen und textlichen Codes erfasst und in ihrem Zusammenspiel untersucht:

(1.) befragt die narrative Dimension Bild und Schrifttext zum einem nach dem ‚Was‘ der Erzählung (z.B. Thematik, Handlung, Figuren, Zeit) und zum anderen nach dem ‚Wie‘ (z.B. Erzählperspektiven, -modi). (2.) untersucht die verbale Dimension die sprachlichen Mittel (z.B. Wortwahl, Satzbau, Sprachstil), die dem Schrifttext zugrunde liegen. (3.) fragt die bildliche Dimension nach der visuellen Gestaltung (Linien, Farben, Bildfolgen, Seitenlayout). Das Verhältnis von Bild und Schrifttext (z.B. symmetrisch, komplementär, konträr) wird (4.) in der Intermodalen Dimension untersucht. (5.) werden mit der paratextuellen und materiellen Dimension jene Elemente betrachtet, die den Basistext umschließen (z.B. Formate, Cover, Titel, Papiersorte).

Meiner Fragestellung entsprechend wird die Bild-Text-Analyse durch die Perspektive der Rassismuskritik angereichert. So gibt der ‚rassismuskritische Leitfaden zur Reflexion didaktischer Lehr- und Lernmaterialien zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora‘ des gleichnamigen Autor\*innenKollektivs (2015) eine Methodenkritik an die Hand, die nach rassismuskritischen und diversitätsorientierten Kriterien ausgerichtet ist. Das ‚Instrumentarium zum kritischen Lesen von Texten‘ nach Antje Hornscheidt und Stefan Göttel (2004) legt mit ihrer Text- und Kontextanalyse den Schwerpunkt auf die Aufdeckung implizit rassistischer Darstellungen. Während eine Bilderbuchanalyse das Was und Wie manifester visueller und sprachlicher Codes untersucht, zielen rassismuskritische Fragen vordergründig darauf ab „Normen und Selbstverständlichkeiten der Machtstrukturen offen[zulegen]“ (Autor\*innenKollektiv 2015:20). Diese sind vor allem implizite und vielschichtige Strukturen, die häufig dethematisiert werden und weitgehend unsichtbar sind, sodass es schwer ist, diese offenzulegen und präzise zu benennen. Hierin ist auch die Notwendigkeit eines theoriegeleiteten Vorgehens begründet. Rassistische Ideologien sind Individuen überwiegend unbewusst und gerade deswegen effektiv, weil sie sich derart der Kritik entziehen (vgl. Hall 2000:151).

Zwei Strategien dieses impliziten Rassismus, die ich als Leerstellen der Repräsentanz und Leerstellen der weißen Dominanz bezeichne, werden mit rassismuskritischem Wissen gefüllt und somit offengelegt. Um Leerstellen der Repräsentanz aufzudecken, ist das Untersuchungsmaterial nach dem Ausgeschlossenen, dem Nichthörbaren und nicht Sichtbaren zu befragen:

„Wer spricht? Wessen Perspektiven werden dargestellt bzw. gehört? Wessen Perspektiven werden nicht repräsentiert? [...] Welches/wessen Wissen wird als relevant erachtet bzw. wie viel Raum wird welchem Wissen gegeben? Was fehlt? [...] Was/wer wird als normal angesehen/dargestellt? Was/wer als abweichend/anders?“ (Autor\*innenKollektiv 2015:20f.)

Leerstellen weißer Dominanz aufzudecken bedeutet, unausgesprochene Normen, gesellschaftlich akzeptierte Vorannahmen und Vorstellungen, die in Bild und Text unmarkiert sind, zu reflektieren. Gleichzeitig wird Weißsein als eine dieser Normen ins Zentrum der Analyse gerückt:

„Welche Wissensvoraussetzungen werden [...] beim Lesen des Textes aktiviert? Welche Vorannahmen muss frau/man beim Lesen akzeptieren, damit der Text verständlich wird? Wie werden Zusammenhänge zwischen Bestandteilen des Textes hergestellt? [...] Wie werden Gegensätze und Oppositionen hergestellt

und benannt?“ (Hornscheidt/Göttel 2004:228)

Die Kontextanalyse hilft zusätzlich, „die potentielle Autorität von Texten und Äußerungen in Frage zu stellen, indem sie im Kontext ihrer Veröffentlichung und Autorisierung kritisch hinterfragt werden“ (ebd.:250). Mögliche Fragen sind: Wer hat überhaupt Zugang zu den Medien und wer kann sie als Sprachrohr nutzen? Werden Belege für die Kompetenzen der AutorInnen vorgelegt? Wer wird mit dem Medium adressiert?

Ergänzend zu der Analyse impliziter Strategien kann es hilfreich sein, Kategoriesysteme heranzuziehen, die explizite Formen des Rassismus kennzeichnen. Diese sind keinesfalls aus den Bücherregalen verschwunden. Auch wenn sich stereotype Bilder gewandelt haben, sind sie im Kern weiterhin bestehen geblieben (vgl. Hall 2000:161) und ver gegenwärtigen die Konstanz und Resistenz rassistischer Stereotype über die Jahrzehnte hinweg. Geeignete Analysekategorien sind z.B. die zwölf Hauptkategorien rassistischer Zuschreibungen für Schwarze Menschen nach Jens Mätschke (2017:259) sowie die Argumentationsmuster von Rassismus in Jugendbüchern nach Jörg Becker (vgl. Becker/Oberfeld 1977:18ff.).

## **Exemplarische Sachbilderbuchanalyse**

Bei der folgenden vergleichenden Analyse zweier Sachbilderbücher habe ich den Fokus auf die narrativen Aspekte sowie die Repräsentation Schwarzer Charaktere und Afrikas gesetzt. Letzteres ist darin begründet, dass bisherige Analysen der Kinder- und Jugendbuchforschung „den klassischen biologistischen Rassismus, der auf Rassenkonstruktionen beruht und unauflöslich mit der Normativität von Weißsein verknüpft ist“ (Wollrad 2011a:166) ignoriert haben.

Das Untersuchungskorpus bildet zum einen das Buch ‚Fremde Länder, gute Freunde‘ von Astrid Hille, Dina Schäfer und Sigrid Leberer (2004). Die selbstgestellten Ansprüche dieses Sachbuchs sind, wie es auf dem Klappentext formuliert wird: „Andere Kulturen kennen lernen, den Menschen näher kommen und sie verstehen“, Kinder ganzheitlich fördern und sie „fit für die Schule und das Leben“ machen. Zum anderen wurde die Lektüre ‚Alle da! Unser kunterbuntes Leben‘ von Anja Tuckermann und Tine Schulz (2014) ausgewählt. Es gibt an, ein „quirliges und offenes Buch über unser reiches Zusammenleben“ zu sein. 2015 wurde es als erstes Kinderbuch bei der Zentrale für politische Bildung veröffentlicht.

### **,Fremde Länder, gute Freunde‘ (Hille/Schäfer/Leberer 2004)**

Das Sachbilderbuch ‚Fremde Länder, gute Freunde‘ präsentiert den Kontinent Afrika in einem sechsseitigen Kapitel neben Amerika und den Ländern Italien, Türkei, Russland und China. Das Kapitel ‚Afrika‘ beinhaltet eine narrative Geschichte, gefolgt von einer Anleitung, die unterrichtet, „wie man ein Tablett auf dem Kopf balanciert“, knappen Sachinformationen über Afrika am Beispiel Ghanas, sowie einer Anleitung für ein afrikanisches Murmelspiel.

Der narrative Teil des Sachbilderbuchs ‚Fremde Länder, gute Freunde‘ erzählt eine Geschichte aus Deutschland. Es ist die Geschichte von Lea, einem weißen Mädchen. Zu ihrem Unmut besucht sie mit ihren Eltern die Familie Hamidou, welche erst vor kurzem „von Afrika hierher gezogen“ ist. Lea ist zunächst gelangweilt und von der Wohnung der Hamidous befremdet, denn es sieht dort „ganz anders aus als zu Hause“. Tapsoba, die Tochter der Hamidous, lädt Lea zum Spielen ein. Diese ist zunächst zögerlich, wird

allerdings neugierig, als Tapsoba einen Korb mit Holzpuppen holt und diesen geschickt auf dem Kopf balanciert. Lea will es ihr gleich tun und wird von Tabsoba beim Üben unterstützt. Anschließend tragen die Kinder auf diese Weise das Essen aus der Küche an den Wohnzimmertisch, während die Eltern Beifall klatschen. Lea, die beim Tragen noch etwas schummelt wird von ihrem Vater gelobt: „Toll, Lea, fast wie eine echte Afrikanerin!“.

Aus diesem Narrativ greife ich zwei Textstellen heraus, weil sie charakteristisch für die Hauptaussagen sowie die Repräsentationen natio-ethno-kulturellen Lebensformen im vorliegenden Kapitel sind. So übernimmt der Satzteil „wie eine echte Afrikanerin“ die Funktion der Naturalisierung und Homogenisierung Schwarzer Personen, während der Ausdruck „ganz anders als zu Hause“ diese als ‚Andere‘ markiert und von einem natio-ethno-kulturellen Wir abgrenzt. Beide Aussagen tragen im Ergebnis zu einer rassistischen Unterscheidung bei, weil sie mit hierarchischen Bewertungen einhergehen. Dieses rassistische Wissen wird im Sachbilderbuch auch anhand der Figurendarstellung vermittelt:

Über das Aussehen schwarzer Charaktere wird sowohl bildnerisch als auch textlich informiert. Wir erfahren, dass Frau Hamidou „eine ganz dunkle Haut“ hat und „auf dem Rücken ein schlafendes Baby“ mit „winzige[n] schwarze[n] Händchen“ trägt. Die Hamidous bieten außerdem ihrem Besuch Speisen an, „die eigenartig, aber lecker riechen“. Die im Text eingesetzten Adjektive ‚anders‘, ‚winzig‘, ‚ganz dunkel‘ oder ‚eigenartig‘ haben in ihrer Gesamtheit den Effekt, schwarze Personen als nicht der Norm entsprechend wahrzunehmen, denn sie laufen dem entgegen, was ‚gleich‘, ‚gewöhnlich‘, ‚konform‘ oder ‚normal‘ ist. Im Gegensatz zu der Charakterisierung schwarzer Personen, werden äußerliche Merkmale weißer Charaktere nicht textlich benannt, dies ist ein Akt, der die Leerstelle weißer Dominanz kennzeichnet. Weiße Personen gehen als das Selbstverständliche, Bekannte und nicht Erwähnenswerte hervor. Die bildliche Ebene verstärkt die Andersheit schwarzer Charaktere: Während Leas Familie in neutralen Farben illustriert wird, steht die buntgemusterte und kulturell markierte Kleidung der Familie Hamidou im starken Kontrast zu ihnen.

Auch die Gestaltung der Räume trägt maßgeblich zur Figurencharakterisierung bei (vgl. Staiger 2014:15). Mit starken Kontrasten und Oppositionspaaren werden Differenzen zwischen Leas Zuhause und der Wohnung der Familie Hamidou gekennzeichnet. Während bei Lea auf Stühlen gesessen wird, werden an diesem Ort ‚große, bunte Kissen‘ verwendet. Der Wohnzimmertisch „ist niedrig und aus dunklem Holz geschnitten, große und kleine Trommeln stehen vor dem Fenster“. Die Illustrationen reichern die Textinformationen an, indem sie afrikanische Kunst in Form einer nackten Frauenskulptur und einer Holzmaske nachahmen. Dies sind kulturalisierende und exotisierende Elemente.

Die Leerstelle der Repräsentanz tritt darin in Erscheinung, dass das zu Erwartende, in diesem Fall elektronische Unterhaltungsmedien im Wohnzimmer, nicht gezeigt und benannt wird. Stattdessen wird die Darstellung schwarzer Menschen anhand einer Repräsentationsweise realisiert, die Mätschke (2017:259) als ‚Dezivilisierung‘ bezeichnet. Sie wird gekennzeichnet durch folgende Elemente: „vorindustriell, einfache Hilfsmittel und kein Technikeinsatz, [...] Armut und Hunger, keine Industrie oder Infrastruktur“. Zu der Dezivilisierung schwarzer Menschen trägt im hohen Maße der Sach- und Informationstext des Kapitels ‚Afrika‘ bei. Dieses präsentiert das dörfliche Leben Ghanas und belässt dabei den industriellen Fortschritt des Landes als Leerstelle: „in manchen Dörfern gibt es kein fließend Wasser“; „Manchmal müssen die Frauen und Mädchen weit bis zum Brunnen laufen“; „Häuser in den Dörfern haben meist keine Türen“. Die

Wahl unbestimmter Zahlenwörter ‚manche‘, ‚manchmal‘, ‚meist‘ und ‚über 100 Leute‘ trägt wiederum zur Homogenisierung der Bevölkerung und der Gesellschaften Afrikas bei.

Betrachten wir schließlich die Affektebene und die Figurenhandlungen, wird umgehend deutlich, dass Lea im Mittelpunkt der narrativen Geschichte steht, wofür sie auch schlussendlich Applaus erhält. Nur von ihr erfahren wir, wenn sie ‚gelangweilt‘, ‚zögerlich‘, ‚neugierig‘, ‚vorsichtig‘ oder ‚mächtig stolz‘ ist, während die Gefühlswelt von Tapsoba an keiner Stelle Erwähnung findet. Lea ist auch diejenige, mit der eine Identifikation möglich wird, während Tapsoba kaum Identifikationsfläche bietet. Die hier deutlich gewordene Leerstelle der Repräsentanz symbolisiert, dass schwarze Kinder nicht AdressatInnen des Sachbilderbuchs sind. Vielmehr sind sie in ‚Fremde Länder, gute Freunde‘ RepräsentantInnen und Objekte kultureller, ethnischer und nationaler Andersheit. Als TrägerInnen kulturellen Spezialwissens, so für das Tragen von Lasten auf dem Kopf oder von afrikanischen Spielen, und als ‚echte‘ AfrikanerInnen, können sie sich nur in diesem Rahmen als Handelnde erweisen – mit der Konsequenz des Verlusts eines Subjektstatus als Zugehörige der deutschen Gesellschaft.

„Alle da! Unser kunterbuntes Leben“ (Tuckermann/Schulz 2014)

Das zehn Jahre später erschienene Sachbilderbuch ‚Alle da! Unser kunterbuntes Leben‘ steht inhaltlich wie gestalterisch im starken Kontrast zu ‚Fremde Länder, gute Freunde‘: Es stellt der natio-ethno-kulturellen Homogenität Offenheit und Unbestimmtheit, der hierarchischen Differenz die ‚egalitäre Differenz‘ (Prengel 2006:61) entgegen. Dabei ist die Gleichheit der unterschiedlichen Lebensformen das Hauptcharakteristikum des Buches, und das von der ersten Seite an: „Alle Menschen der Welt stammen von den ersten Menschen aus Afrika ab. [...] Deshalb gleichen sich die Menschen überall auf der Welt“. Vielfältige biografische Erzählungen fiktiver Charaktere übernehmen die narrative Funktion des Sachbuchs und leiten durch seine Themen. Aufgegriffen werden die Themen Migration, Sprachenvielfalt, Feste feiern, Vorurteile und die Angst vor dem Fremden, welche von 22 schwarzen und weißen Kindern sowie Kindern of Color mit Inhalt gefüllt werden. Im Folgenden zeige ich anhand der zwei schwarzen Protagonisten, Mehari und Kabea, auf, mit welchen Mitteln natio-ethno-kulturelle Vielfalt im Sinne einer ‚egalitären Differenz‘ repräsentiert wird:

Mehari und Kabea werden auf diversen Buchseiten und in alltäglichen Situationen dargestellt, darunter mit anderen Kindern beim Kanon singen, Tischtennisrundlauf oder Tauziehen. Ferner wird ihren persönlichen Geschichten innerhalb von drei Themenschwerpunkten Raum gegeben:

(1.) führen innerhalb des Themas ‚Migration nach Deutschland‘, sechs Kinder auf, wann und wie ihre Familien nach Deutschland emigriert sind. Als Beweggründe werden Krieg, Armut, Reiselust, die Arbeit oder das Studium genannt. Mehari, der in Deutschland geboren ist, berichtet über die Fluchtgeschichte seiner Mutter aus Eritrea, darüber wie sie als Kind „ganz alleine hergekommen“ ist, in Deutschland im Kinderheim gewohnt und Musik gemacht hat und noch heute gerne eritreische Lieder singt.

(2.) sieht man beim Themenschwerpunkt ‚Sprachenvielfalt‘ Mehari und seinen Freund Can gemeinsam aus einem Buch lesen, während der Sachtext darüber informiert, dass Mehari „tigre, tigrinya, deutsch und ein bisschen arabisch und italienisch“ spricht. Auf derselben Seite wird eine Situation am Esstisch bei Kabea zuhause abgebildet. Wir erfahren, dass Kabea in Italien und seine kleine Schwester Fleur in Saarbrücken geboren ist und dass bei ihnen Zuhause sehr viele Sprachen gesprochen werden. Es sind Italienisch, Kongolesisch, Suaheli, Französisch und Deutsch, die Kabea alle verstünde.

(3.) erzählen beide Charaktere auf der Doppelseite zum Thema ‚Feste feiern‘ von ihren Lieblingsfesten. Während andere Kinder von Geburtstagsfeiern, dem indischen Holi-Fest, Karneval, Chanukka, Ramadan u.v.m. berichten, wird Mehari beim Weihnachtsbaumschmücken gezeigt und Kabea mit einer Hochzeitsgesellschaft, da er findet „dass Hochzeiten die schönsten Feste sind“.

Ein zentrales Gestaltungs- und Ausdrucksmittel in ‚Alle da!‘ ist die Individualisierung. So wird es durch die Präsentation individueller und biografischer Familiengeschichten möglich, Vielfalt und Differenzen darzustellen, dabei die Gefahr der Verallgemeinerung, Homogenisierungen und Naturalisierung zu umgehen. Alle kindlichen Erzählungen sind authentisch gehalten und vermitteln den Eindruck, sie könnten so oder ähnlich tatsächlich erlebt worden sein. Nicht nur inhaltlich, sondern auch über gestalterische Stilmittel wird der Individualisierung Rechnung getragen, indem z.B. statt der in Sachbüchern üblichen Druckschrift, eine Schreibschrift gewählt wurde. Sprachlich wird die Verwendung allgemeiner Begriffe und Oberkategorien (z.B. Afrika) vermieden, hingegen benennt der Text zahlreiche Ländernamen sowie Sprachen. Im Vergleich zu anderen Sachbilderbüchern, die in der Regel eine geringe Anzahl an Ländern präsentieren, ermöglicht ‚Alle da!‘ diese Leerstellen der Repräsentanz zu füllen und bisher Nicht-Repräsentiertes zu Wort kommen zu lassen. Dabei geht es nicht um die Repräsentanz eines Landes, einer Ethnie oder Kultur, vielmehr um die Darstellung eines Zusammenlebens in Deutschland, welches durch Migration gekennzeichnet ist und aus der diverse Migrationsgeschichten hervorgehen. Auf diese Weise entzieht sich das Buch eindeutigen, dichotomen und stereotypen Zuschreibungen und ermöglicht das, was Mecheril (2015:6) als „Potential von wandernden, nicht eindeutigen Positionen und hybriden Praxen“ bezeichnet (siehe: [Paul Mecheril „Kulturell-ästhetische Bildung – Migrationspädagogische Anmerkungen“](#)). Unbestimmtheit und Offenheit werden auch über paratextuelle Elemente transportiert. Hierzu gehören die fehlenden Seitenzahlen, die Durchbrechung der sonst üblichen Systematik ‚ein Kapitel gleich ein Land‘ sowie die unruhige Platzierung der Texte und Bilder vor dem Weißraum.

Auch die Leitfigur der ‚egalitären Differenz‘ wird über die Buchgestaltung unterstützt. Kräftige Farben hinter Bildern und Texten lenken die Aufmerksamkeit auf das, was gerade thematisch wichtig ist, während Personen, Räume und Orte in neutralen Tönen gehalten werden und Gewöhnliches und Bekanntes darstellen. Die in ‚Fremde Länder, gute Freunde‘ eingesetzten Mittel der Kontrastierung und Gegenüberstellung des natio-ethno-kulturell Eigenen und Fremden kommen nicht zur Anwendung. Bei der visuellen Gestaltung wurde häufig kein Vor- und Hintergrund, sondern eine horizontale Perspektive gewählt. Die gewählten gestalterischen und narrativen Elemente unterstützen die Idee eines gleichberechtigten Nebeneinanders.

## Fazit

Sachbilderbücher sind auf die Vermittlung von Fachwissen und Tatsachen ausgelegt und erheben einen wissenschaftlichen Anspruch, wodurch ihnen ein Legitimitäts- und Autoritätsstatus zugesprochen wird. Sie sind allerdings nicht nur ein Ort, an dem Wissen über die Welt vermittelt wird, sondern zentral daran beteiligt, diese Welten und Wahrheiten zu konstruieren, ihnen Bedeutungen zu geben. Diese Bedeutungen sind durch die Intentionen der beteiligten Verlags- und Bildungsinstitutionen, also von Erwachsenen, bestimmt. Jene passen den Inhalt an, um kindergemäß zu sein, Lern- und Bildungsprozesse anzustoßen aber auch um die Produkte besser zu vermarkten. Demnach wählen sie Wissenselemente bewusst und unbewusst aus, kombinieren, fokussieren und platzieren diese Elemente, belassen in dem Prozess aber

auch Leerstellen: Leerstellen der Repräsentanz, in dem andere Alternativen des Sagbaren und Zeigbaren ausgelassen werden und Leerstellen, die Macht- und Dominanzverhältnisse in der Gesellschaft ausblenden. Insbesondere dann, wenn Menschen Gegenstand der Wissensvermittlung sind, tritt die Verschränkung von Wissen, Macht und Subjektivität in Kindermedien deutlich zum Vorschein.

Anhand einer theoriegeleiteten, rassismuskritischen Sachbilderbuchanalyse konnte in der vorliegenden Arbeit gezeigt werden, auf welche Art und Weise natio-ethno-kulturelle Vielfalt in Sachbilderbüchern für Kinder repräsentiert und welches Wissen über unterschiedliche Lebensformen in Deutschland und damit auch über ein kollektives ‚Wir‘ vermittelt wird. Obwohl natio-ethno-kulturelle Vielfalt in den beiden vorgestellten Büchern bejaht wurde, sind die hieraus folgenden Repräsentationen höchst unterschiedlich.

In dem Buch ‚Fremde Länder, gute Freunde‘ tritt die Praxis des Sprechen-Über deutlich hervor: Auf diese Weise wird das natio-ethno-kulturell Andere konstruiert und schwarze Menschen als nicht zugehörig und nicht Teil der deutschen Gesellschaft inszeniert. Dies geschieht sowohl auf Bild- als auch auf Textebene, wo ‚Deutsch sein‘ mit ‚weiß‘ und ‚monokulturell‘ gleichgesetzt wird. Dieses rassistische Wissen reartikuliert und legitimiert die asymmetrisch-hierarchischen Gesellschaftsverhältnisse.

Im Gegensatz dazu enthält das Sachbilderbuch ‚Alle da!‘ Repräsentationsweisen, die dem eben Genannten zuwiderlaufen. Es stellt dem rassistischen Weltbild ein Bild von Deutschland als Migrationsgesellschaft entgegen und macht zugleich diskriminierende Praxen zum Thema – ein Bild, das die Darstellung abgeschlossener, in sich homogener und differenter Kulturen, Nationen und Ethnien verweigert. Statt des ‚Sprechens-Über‘ zeichnet das Buch ein ‚Sprechen-Mit‘ und ein ‚Sprechen lassen‘ aus und vermag Leerstellen der Repräsentanz auszufüllen.

Gegenwärtig befinden sich in heimischen Bücherregalen, aber auch in institutionellen Bildungseinrichtungen, Werke, die rassistisches Wissen vermitteln. Darauf verweisen aktuelle Studien, wodurch eine ideologiekritische Auseinandersetzung mit Kinderbüchern notwendig und aufschlussreich erscheint.

Es reicht jedoch nicht aus, Repräsentationen in Medien unter ihrem Beitrag zur Aufrechterhaltung rassistischer Ideologien zu untersuchen. Sie müssen auch als Potential gesehen werden, mit denen Bedeutungen immerfort verschoben und rassistischem Wissen Alternativen entgegenstellt werden können. Gerade im Rahmen kulturell-ästhetischer Bildungsangebote kann die „verschiebende Erkundung des Schemas, das zwischen denen und diesen unterscheidet“ (Mecheril 2015:7), realisiert werden. Das Buch ‚Alle da!‘ ist hierfür ein positives Beispiel.

---

## Verwendete Literatur

**Abraham, Ulf/Knopf, Julia (2014):** Genres des BilderBuchs. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.): BilderBücher (3-11). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**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:  
<http://www.elina-marmer.com/de/rassismukritischer-leitfaden/> (letzter Zugriff am 24.08.2016).

**Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (BAMF) (2015):** Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin.

**Becker, Jörg/Oberfeld, Charlotte (Hrsg.) (1977):** Die Menschen sind arm, weil sie arm sind. Die Dritte Welt im Spiegel von Kinder- u. Jugendbüchern. Frankfurt a. M.: Haag/Herchen.

- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2007):** Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft (7-28). Düsseldorf: IDA-NRW.
- Ewers, Hans-Heino (2000):** Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. München: W. Fink.
- Foucault, Michel (1992):** Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2015):** Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. (15. Auflage) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grawan, Florian (2014):** Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. Eckert.Working Papers 2014 / 2: <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00165> (letzter Zugriff am 24.08.2016).
- Haas, Gerhard (Hrsg.) (2003):** Aspekte der Kinder und Jugendliteratur. Genres - Formen und Funktionen - Autoren. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Hall, Stuart (2004a):** Bedeutung, Repräsentation, Ideologie. Althusser und die poststrukturalistische Debatte. In: Koivisto, Juha/Merkens, Andreas (Hrsg.): Stuart Hall. Ideologie, Identität, Repräsentation (34-65). Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2004b):** Das Spektakel des >Anderen<. In: Koivisto, Juha/Merkens, Andreas (Hrsg.): Stuart Hall. Ideologie, Identität, Repräsentation (108-166). Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2000):** Die Konstruktion von »Rasse« in den Medien. In: Räthzel, Nora (Hrsg.): Stuart Hall. Ideologie, Kultur, Rassismus (3. Auflage) (150-171).Hamburg, Berlin: Argument.
- Hille, Astrid/Schäfer, Dina/Leberer, Sigrid (2004):** Fremde Länder, gute Freunde. Freiburg [Breisgau]: Velber.
- Hodaie, Nazli (2014):** Interkulturelles Lernen mit Bilderbüchern. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.): BilderBücher (141-147). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hornscheidt, Antje/Göttel, Stefan (2004):** Manifestationen von Rassismus in Texten ohne rassistische Begrifflichkeiten. Ein Instrumentarium zum kritischen Lesen von Texten und eine exemplarische Textanalyse. In: Arndt, Susan/Hornscheidt, Antje (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache (224-251). Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast.
- Josting, Petra/Roeder, Caroline (Hrsg.) (2013):** „Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. München: kopaed.
- Kübler, Annette (2013):** Zum kritischen Umgang mit Kinderbüchern. Bedarfe, Widerstände, Möglichkeitsräume (62-69). In: ZWST e. V. (Hrsg.): Wenn Rassismus aus Worten spricht. <http://annette-kuebler.de/veroffentl/kinderbuecher/> (letzter Zugriff am 25.08.2016).
- Lieber, Gabriele (2014):** Wissen kindgerecht klein geschnitten, in Form gebracht und verpackt. Sachbilderbücher im Deutschunterricht. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.): BilderBücher (89-96). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mätschke, Jens (2017):** Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat! In: Fereidooni, Karim/EI, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen (249-268). Wiesbaden: Springer.
- Mecheril, Paul (2015):** Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migra...> (letzter Zugriff am 12.09.2016).
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2011):** Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Konturen eines wissenschaftlichen Feldes. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung (2. Auflage) (13-22). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Memmi, Albert (1992):** Rassismus. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Nassen, Ulrich/Weinkauf, Gina (Hrsg.) (2006):** Ent-Fernungen. Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945. München: Iudicium.
- Ossowski, Herbert (2000):** Sachbücher für Kinder und Jugendliche. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2 Medien und Sachbuch (657-682). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Prengel, Annedore (2006):** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Renschler, Regula/Preiswerk, Roy (Hrsg.) (1981):** Das Gift der frühen Jahre. Rassismus in der Jugendliteratur. Basel: Lenoz.
- Rommelspacher, Birgit (2011):** Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung (2. Auflage) (25-38). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rösch, Heidi (2013):** Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In: Josting, Petra/Roeder, Caroline (Hrsg.): „Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien (21-32). München: kopaed.
- Schär, Helene (2000):** Dritte Welt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2 Medien und Sachbuch (783-798).Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Scharathow, Wiebke/Melter, Claus/Leiprecht, Rudolf/Mecheril, Paul (2011):** Rassismuskritik. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung (2. Auflage) (10-12). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Staiger, Michael (2014):** Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.): BilderBücher (12-23). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**Steitz-Kallenbach (2005):** Bildersachbücher und Sachgeschichten. Wissensvermittlung durch Bild und Text. In: Franz, Kurt/Lange, Günter (Hrsg.): Bilderbuch und Illustration in der Kinder- und Jugendliteratur (32-52). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**Thiele, Jens (2012):** Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. Oldenburg: Isensee.

**Thiele, Jens (2000):** Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1: Grundlagen, Gattungen (228-245). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**Tuckermann, Anja/Schulz, Tine (2014):** Alle da! Unser kunterbuntes Leben. Leipzig: Klett Kinderbuch.

**Weinkauff, Gina (2000):** Multikulturalität als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2. Medien und Sachbuch (766-782). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009):** Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

**Wollrad, Eske (2011a):** „dass er nicht so weiß ist wie ihr“ - Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. (2. Auflage) (163-178). Schwalbach/Ts.: Wochenschau

**Wollrad, Eske (2011b):** Kinderbücher. Koloniale Echos - Rassismus in Kinderbüchern. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk (379-389). Münster: Unrast.

## Anmerkungen

Dieser Artikel entstand im Rahmen des Seminars "Wir und die Anderen. Zur Darstellung des Fremden im Kinderbilderbuch" an der Universität Hildesheim unter der Leitung von Nina Stoffers und Dr. Tobias Fink.

Ziel des Seminars war es, sich mit visuellen Medien, die für die Altersgruppe 3-6 zentral sind, auseinanderzusetzen und zu untersuchen, wie "das Fremde" zur Darstellung gebracht wird und welche Vorstellungen des „Eigenen“ und des „Fremden“ wie visuell vermittelt werden. Denn die Rezeption von Bildern findet keineswegs nur in formalen oder non-formalen Settings statt, sondern vor allem in informellen und alltäglichen Situationen. Die „visuelle kulturelle Bildung“ erweist sich unter dieser Perspektive weniger als geplante und didaktisch oder vermittelnd aufbereitete Angelegenheit, sondern als alltägliches Phänomen, das bisher aber wenig wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren hat.

## Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Agata Wiezorek (2017): Repräsentationen natio-ethno-kultureller Vielfalt im Sachbilderbuch - Exempel einer rassismuskritischen Analyse. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/repraesentationen-natio-ethno-kultureller-vielfalt-sachbilderbuch-exempel-einer>  
(letzter Zugriff am 25.11.2022)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>