

„... und am Mond vorbei“: Überlegungen zur Fiktionalisierung des ‚Fremden‘ im Kinderbilderbuch und Wirkungsmechanismen beim Vorlesen

von **Julia Breit**

Erscheinungsjahr: 2017

Peer Reviewed

Stichwörter:

Akteur-Netzwerk-Theorie | Bilderbuchanalyse | Familie | Rassismuskritik | informelle Bildung | Qualifizierungsarbeiten

Das Bilderbuch und sein Aktions- und Wirkungspotential - Was passiert eigentlich beim Vorlesen?

Die Begegnung mit dem Kinderbilderbuch und dem damit verbundenen Vorgang des Vorlesens, stellt die erste Bild-, Medien- und Textsozialisation im Kleinkindalter dar, in der wesentliche Grundsteine für weitere Bildungsprozesse formeller und informeller Art gelegt werden. Denn: „Lesen gilt in unserer auf Schrift basierenden Gesellschaft als unumstrittene Kulturtechnik.“ (Muratovic 2014:9) Ohne den „Umgang mit gesellschaftlichen Zeichensystemen“ (Muratovic 2014:12) erlernt zu haben, können Kinder nicht zu handlungsfähigen Subjekten der Gesellschaft werden. „Beim „Lesen“ eines Bilderbuchs sind die Dichte der Benennung von Gegenständen, die Intensität der Interaktion und die Interaktionsstandardisierung besonders hoch, so dass das Bilderbuchlesen als „ideale Sprachlernsituation“ bezeichnet werden kann.“ (Snow/Goldfield 1983; zitiert nach BMBF 2007:39) Diese Interaktion geschieht in einem „[dialogischen] Prozeß wechselseitiger Bedeutungskonstitution zwischen einer erwachsenen Bezugsperson und dem Kind“ (Wieler 1997:23). Im Sinne einer (Auf-)Wertung des Bilderbuchs, die dieser weitreichenden Bedeutung gerecht wird, stellt sich die Frage, welche Handlungen und Konzepte das Kinderbilderbuch als solches beinhaltet.

Überlegungen zum Kinderbilderbuch aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie

Die Akteur-Netzwerk-Theorie (kurz: ANT), die ihre theoretischen Anfänge in den 1980er Jahren hatte, ist weniger eine Theorie als ein sozialwissenschaftlicher Ansatz, der es möglich macht, eine soziale Handlung nicht nur als zwischenmenschliche Aktion zu sehen, sondern auch nicht-menschliche Entitäten einzubeziehen (Latour 2012). Das bedeutet nicht, dass Gegenständen eine aktive Fähigkeit zur Handlungsfähigkeit zugesprochen wird, die sie de facto nicht besitzen, sondern, eine „Subjekt-Objekt-Dichotomie ganz zu umgehen und stattdessen von der Verflechtung von Menschen und nicht-menschlichen Wesen“ auszugehen (Hensel/Schröter 2012:7). So werden nichtmenschliche Elemente eines sogenannten Netzwerks gleichberechtigt als Akteure anerkannt, um deren relationale Anordnung untersuchen zu können (vgl. Hensel/Schröter 2012:8). Vereinfacht gesagt, wird ein Gegenstand als Akteur relevant, fordert sozusagen eigene Gebrauchsweisen und Handlungsaufforderungen ein. An diesen bemessen sich die Handlungsspielräume der anderen Aktanten des Netzwerks, ein Vorgang, bei dem vorangegangene Sozialisationsleistungen deutlich werden. Ohne auf die ANT weiter angemessen eingehen zu können, oder deren umfangreiche medienwissenschaftlichen Ausprägungen im deutschsprachigen Raum mit in die Betrachtung einzubeziehen (Thielmann/Schüttpelz/Gendolla 2012), schließen sich Überlegungen an, inwiefern dieser Ansatz für das Verständnis des Kinderbilderbuchs an sich produktiv gemacht werden kann.

Das Kind begegnet einem neuen Objekt, dem Bilderbuch. Dieses Buch trägt bestimmte Konzepte einer Gesellschaft in sich. Das Kind hat keine oder nur geringe Erfahrung mit dem neuen Objekt. Es hat somit eingeschränkte Möglichkeiten, zwischen Konzepten zu wählen und ist so auf den eigentlichen Konsumenten von Bilderbüchern angewiesen, den Erwachsenen. Über das Lesen bzw. über das Vorlesen eines Bilderbuchs erschließt sich das Kind den neuen Gegenstand in seiner Materialität und Benutzungsweisen. Über diesen Prozess lernt das Kind, welche Konzepte und Regeln mit dem Objekt verbunden sind und etwas über die Gesellschaft, die diese Regeln entworfen hat. Im Dialog über diesen Gegenstand erfährt es zusätzlich etwas über die Haltung des Vorlesenden, des „kompetenten Anderen“ (BMBF 2007:40), zu dieser Gesellschaft und deren im Buch verhandelten Konzepten. Das Kind erlebt so durch das Gegenüber und den Gegenstand andere Wirklichkeitskonstruktionen. „[Das] kulturelle Sozialisationspotenzial von Geschichten liegt [...] darin begründet, dass sie ein Spektrum möglicher Rollen und möglicher Welten vor Augen führen, welches die von der jeweiligen Sprachgemeinschaft in Bezug auf Denken, Handeln, und Identität als gültig unterstellten Wertmaßstäbe widerspiegelt.“ (Wieler 1997:43) Hierbei ist auch zu erwähnen, dass das Bilderbuch für Kinder nur eine Bilderquelle neben vielen anderen ihrer Lebenswelt ist (Fuhs 2007:28), aber einen besonderen Stellenwert für die Erwachsenen einnimmt, „um mit Kindern in Kontakt und einen Austausch über das Leben zu kommen.“ (Fuhs 2007:28) Die jeweiligen Bedingungen, und die Beschaffenheit bzw. die Kompetenzen aller Aktanten des Netzwerks Bilderbuch/Kind/ „kompetenter Anderer“ gestalten miteinander das Handlungspotential des Netzwerks, das sie bilden.

Realität und Fiktionalität im Vorgang des Vorlesens

Welche praktische Handlungsaufforderung geht von einem Bilderbuch aus? Aus welchen technischen Optionen des Bilderbuchs (Aufschlagen, Umblättern, Zurückblättern, Zuklappen, nur die Bilder betrachten, nur den Text lesen oder dem Text zuhören, Vorgänge wiederholen ...) ergibt sich ein Handlungsverlauf des Bilderbuchs? Wie sieht eine typische Vorlesesituation aus? In den meisten Fällen wie folgt: „Nachdem (1)

ausgehandelt ist, ob und wie vorgelesen wird (Vorlesesituation einrichten), folgt (2) die Auswahl des (Vorlese)Inhaltes (Geschichte auswählen), bevor (3) dieser gemeinsam rezipiert wird (Geschichte rezipieren) und abschließend (4) ein Nachgespräch die Vorlesesituation beendet“ (Vgl. Muratovic 2014:18; Vgl. Charlton 1995:111ff.).

Anhand dieser dargelegten Dramaturgie schließt sich der Gedanke an, dass das Vorlesen an sich schon eine gewisse Inszenierung beinhaltet. Es bietet einen eigenen, ritualisierten Rahmen und fungiert als der Teil „familialer Interaktion“, dessen wichtigstes Merkmal die „Entlastung von dem unmittelbaren Handlungsdruck“ (Wieler 1997:56) ist. Vorlesen hebt sich – auch wenn es ein alltägliches Element sein kann – deutlich vom Alltag ab. Es entsteht eine Distanz zwischen der direkt erfahrenen Realität und der Fiktion, mit der interaktiv und dialogisch, aber auch spielerisch umgegangen wird. Im Vergleich mit dem Spiel wird dies deutlich: Vorlesen bietet ebenso Freiraum zum „Erproben, zum Ausleben, zum Erholen von den Begrenzungen der alltäglichen Realität.“ (Baer 2012:680) Der vorlesenden Person werden des Weiteren auch schauspielerische Fähigkeiten, also mimische, sprecherische und sprachliche Fähigkeiten abverlangt. Sie verhandelt nicht nur ein Thema eines Bilderbuchs, sondern geht auch auf bestimmte Weise mit narrativen Stoffen und literarischer Sprache um. Über diesen Vorgang lernen Kinder auch etwas über den „mündlichen [Umgang] mit ästhetisch vorstrukturierter Sprache (beispielsweise Märchen, Lieder, Gedichte) [bzw.] des kreativen Umgangs mit Sprache und Erzählfiktionen (beispielsweise Geschichten erfinden, Rollenspiele, Sprachspiele).“ (Muratovic 2014:17 zitiert nach Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993) Ausgehend davon, dass Vorlesen somit auch eine theatrale Wirklichkeit konstruiert, die über eine Dramaturgie, einen ‚Performer‘ und formale Regeln definiert wird, lässt sich eine Parallele zum „Konstruktionsprinzip der theatralen Wirklichkeit“ des postdramatischen und performativen Theaters ziehen, wie es Gerd Taube im Folgenden beschreibt: „A spielt nicht mehr B, also einen anderen, sondern A zeigt sich als A und führt dem Zuschauer C Realitätsmaterial vor, aus dem sich die besondere Wirklichkeit der Performance konstituiert.“ (Taube 2012:616ff.). Auf den Akt des Vorlesens übertragen, hieße das, dass ein der spezifischen Situation des Vorlesens eigenes Bild der Realität vermittelt wird. Das Kind nimmt in der „Auseinandersetzung mit einer durch Sprache und Bilder symbolisch konstituierten Realität“ (Wieler 1997:43) mehrere Rollen ein: die des Zuhörers und Kommentators und die des aktiv in der „fiktiven Situation des ‚Bilderbuch-Geschehens‘ agierenden Protagonisten“ (Wieler 1997:43).

Das Netzwerk Bilderbuch/Kind/„kompetenter Anderer“ zeigt aus den genannten Perspektiven einen besonderen Blick auf den Vorgang des Vorlesens. Bei jedem Vorlesevorgang und jeder Veränderung in Bezug auf die Aktanten dieses Vorgangs wird ein neuer (Lern-)Prozess angestoßen, eine neue mögliche Realitätsversion konstituiert. Der Vorleser agiert als Vermittler und Performer, er muss auswählen, übersetzen, interpretieren, diskutieren. Dabei werden Differenzen zwischen alltäglicher und fiktiver Wirklichkeit überwunden – Dinge, die weit entfernt erscheinen, werden durch die vertraute Stimme des Vorlesenden und die ritualisierte Gestaltung des Vorlesens greifbar gemacht. Durch Gesten, Berührungen und Kommentare kann zusätzlich die Haltung des Vorlesers implizit zum Ausdruck kommen.(Vgl. Bordo 2014)

Unter dieser Beobachtung wird im Folgenden untersucht, in welchem Verhältnis sich Realität und Fiktion im Bilderbuch verhalten. Der Fokus liegt hierbei auf Überschneidungen von Prozessen der Fiktionalisierung und Rassismus.

Realität, Fiktionalität und Rassismus

Realität und Fiktion werden umgangssprachlich als Antonyme behandelt. Jedoch ist Fiktion nicht frei von realistischen Elementen. So ist nach Wolf (1993) zwischen drei Ebenen zu unterscheiden: die „Konstruiertheit der Geschichte (fictio); [die] Erfundenheit der Ereignisse (fictum); und [die] Imaginiertheit (suppositio) eines Gegenstandes oder einer Situation. Die beiden ersten werden traditionell als Fiktionalität zusammengefasst [...]“. (Fludernik 2008:74) Die Unterscheidung zwischen realistischen und erfundenen Elementen eines Textes geschieht über kontextuelle Zuordnung und andere Informationsquellen (Vgl. Fludernik 2008:74).

Bei der Übertragung realistischer Elemente in Fiktion entsteht eine Differenz zwischen diesen realistischen Elementen und der - subjektiv empfundenen - Realität. Fiktion kann so als Spiegel der Realität dienen. Bestimmte Strukturen, Sprache, Figuren und Bedingungen müssen als realistisch identifiziert werden, also dem eigenen Bild der Realität entsprechen, um als der Fiktion eigene Logik anerkannt zu werden. Dadurch bekommen fiktionale Stoffe aber auch die Kraft, das Bild von Realität zu verändern oder sogar erst entstehen zu lassen. Die Soziologin Elena Esposito beschreibt diesen Prozess folgendermaßen:

„Der Leser weiß, dass es sich um erfundene Personen handelt, während die Realität nie so geschlossen, in sich zusammenhängend und bedeutungsgeladen ist wie die Welt des Romans. [...] Sie stellt Bedingungen dar, die in der Welt normalerweise nicht zu beobachten sind, die Bedingungen nämlich, unter denen etwas realistisch erscheint. [...] Für den Beobachter entsteht erst dann Realität, wenn es in der Welt etwas gibt, wovon sie unterschieden werden kann. [...] Der Roman muss realistisch sein, d.h. er muss eine Welt entwerfen, die der direkt erfahrbaren Welt an Kohärenz entspricht oder diese sogar noch übertrifft. Im Gegensatz zum Irrealen sind diese alternativen Realitäten strukturiert und an ausgesprochen präzise Bedingungen gebunden: Obwohl Robinsons Freitag eine erfundene Person ist, kann er weder weiß noch weiblich sein.“ (Esposito 2007:17ff.)

Ohne dass Esposito näher auf dieses Beispiel eingeht, ist es doch bemerkenswert, dass sie in genau diesem Kontext der Kohärenz und Unterscheidung von Romanwelten und subjektiven Welten eine Bedingung der fiktiven Welt heraushebt, die in einer langen Tradition der Diskriminierung in Kunst, Musik und Literatur steht. (Dass Esposito genau diese Logik von Fiktion betont und sie dann nicht weiter begründet, ist einerseits dem Thema ihres Aufsatzes geschuldet, der sich aus soziologischer Perspektive mit der „Fiktion der wahrscheinlichen Realität“ beschäftigt und somit eine tiefere Ergründung der Zusammenhänge zwischen Fiktionalisierung und Diskriminierung nicht zwangsläufig beinhaltet. Andererseits kann die Auswahl genau dieses Beispiels ohne eine weitere Erläuterung auch kritisch hinterfragt werden.)

Denn ja, im Sinne Daniel Defoes politischer Haltung kann Freitag nicht weiß noch weiblich sein: „In zahlreichen Pamphleten und Zeitungsartikeln appellierte er an seine britischen ZeitgenossInnen, sich verstärkt in koloniale Projekte einzubringen. Die Versklavung von Menschen stellt Defoe [...], als vergleichbar einträglich dar.“ (Arndt 2015:58) Eine Haltung, die sich im Roman in einer Reihe kolonialer Aneignungsgesten niederschlägt: Crusoe hält es nicht für Unrecht, Freitag zu versklaven (obwohl Crusoe selbst zu Beginn des Romans versklavt wurde), betrachtet ihn als ‚savage‘, als kultur- geschichts- und namenlos und ihm intellektuell überlegen (vgl. Arndt 2015:58).

Esposito geht aber noch einen Schritt weiter: Für den (europäisch-weißen) Rezipienten, der in seiner wahrgenommenen Realität sich seines Privilegs nicht bewusst ist, für den die Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden richtig und wichtig ist, der die Bestätigung seiner Stereotype und Vorurteile nicht als irritierend empfindet - für den erscheint die Handlung des Romans realistisch und dadurch auch fiktional. Die Geschichte selbst ist also womöglich erfunden und konstruiert, aber eben auch auf der Folie einer ganz bestimmten Realität entworfen.

Wechselwirkungen zwischen Realität und Fiktion

Das Abgleichen von alltäglicher und literarischer Erfahrung des Kindes geschieht auch schon in Vorlesegesprächen und Erzählsituationen, wie Wieler (1997) aufzeigt. Durch „Quer-Verweisen“ zwischen Bilderbuch-Texten und Alltagsgesprächen - einem Moment der Dekontextualisierung - wird „Kindern [vorgeführt], wie sich fiktive und reale Wirklichkeit in der Wahrnehmung wechselseitig konstituieren.“ (Wieler 1997:88) Doch was geschieht, wenn, wie am obigen Beispiel erkennbar, die fiktive Realität durch Rassismus geprägt ist? Was, wenn der „kompetente Andere“ nicht über die Kompetenzen verfügt, sich kritisch mit den Inhalten und der Sprache der fiktiven Realität auseinanderzusetzen? Wie wird das Verhältnis zur Realität durch die Erfahrung mit Fiktion dann geprägt? (Vgl. Esposito 2007:18) „Wenn Inhalte und Begriffe wiederholt, also unkritisch weitergegeben werden, besteht keine Möglichkeit für die ZuhörerInnen und ZuschauerInnen sich kritisch mit bestimmten Themen auseinanderzusetzen, sie verinnerlichen diese Inhalte und benutzen sie alltäglich weiter.“ (Bordo 2014) Das führt im Fall von mangelnden Identifikationsfiguren aufgrund von hegemonialer Darstellung und normativer Denkmuster zusätzlich zu folgendem Problem, dass Kinder die vermittelten Wertevorstellungen auf sich beziehen: „Wenn sie keine Schwarze Pilotin oder einen Schwarzen Arzthelfer sehen, denken sie, der Beruf ist nicht für sie gedacht.“ (Kübler 2013:63)

Die nigerianische Schriftstellerin Chimamanda Adichie beschreibt ebendiese Problematik in „The Danger Of A Single Story“ so:

„So I was an early reader. And what I read were British and American children's books. I was also an early writer. And when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was obligated to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading. All my characters were white and blue-eyed. They played in the snow. They ate apples. And they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out. Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have snow. We ate mangoes. And we never talked about the weather, because there was no need to.“ (TED-Talk Chimamanda Adichie 2009)

Dieses Beispiel zeigt auf humorvolle Weise mehrere Folgen dieser ‚single story‘: Es wird angenommen, dass es eine wichtige Eigenschaft von Fiktion ist, fremde ProtagonistInnen zu enthalten, die wiederum Inhalte verhandeln, mit denen man sich nicht persönlich identifizieren kann. Damit erschloss sie sich zwar eine neue Welt, die ihre Fantasie anregte, die aber gleichzeitig auch ihr Bild von Fiktion so sehr prägte, dass sie „people like me“ (Adichie 2009) und deren Themen nicht als Teil der Literatur ansah. In diesem Zusammenhang ist auch anzumerken, dass dieser Aspekt die Bücher, die Adichie las, für sie nicht weniger spannend machte. Die erzählte Differenz von Eigenem und Fremdem in der Kinderliteratur verstärkte eher

noch den Eindruck der Fiktionalität – sogar so sehr, dass sie sich selbst dazu motiviert sah, Geschichten zu schreiben, in denen die Erkenntnisse über die Fremdheit von Fiktion als Erzähltechnik nutzt.

Dieses Moment charakterisiert ein Thema der Kinderbuchlandschaft in Deutschland, die sogenannte „Kinderbuch-Debatte“, um diskriminierende und rassistische Sprache in Klassikern wie Pippi Langstrumpf von Astrid Lindgren. Die Empowerment- und Awareness-Trainerin Tupoka Ogette bewertet die Situation so:

„Ein Großteil der existierenden Kinderbücher im deutschen Markt erzählen von einer Welt, die weiß, blauäugig und blond ist. Die ProtagonistInnen heißen Leon, Conny oder Tim. Treten Schwarze Kinder oder Kinder mit Migrationshintergrund als Personen in einem Buch auf, dann oft stereotypisiert oder woanders verortet à la 'Tembu kommt aus Afrika'.“ (Tupoka 2014)

Somit wählen deutschsprachige AutorInnen (und Verlage) für ihre Werke nicht nur die gleiche ‚single story‘ über unterschiedliche Lebenswelten, sondern sie erzählen auch immer wieder ihre erlernten Bedingungen, unter denen Fiktionalität erscheint. Dadurch stehen sie in der – wie am Beispiel von Robinson Crusoe bereits erörterten – Tradition von einer diskriminierenden, hegemonialen Haltung: „[Rassistische] Mythen faszinieren seit jeher weiße europäische Imaginationen in Kunst, Musik und Literatur [...]“ (Arndt 2015:28) Wenn die reale Existenz von Anderem und Fremdem nicht so recht passen will, wird sie in die Fiktion ‚verschoben‘. Ein Ort, an dem alles möglich ist - eben auch, dass Exotismus und kultureurozentristisches Denken eine Geschichte noch aufregender macht.

Dafür gibt es, so der Soziologe Armin Nassehi, einen einfachen Grund:

„Es ist leicht, eine Geschichte über den Muslim zu erzählen, über den dunklen Menschen, über sein Leid, seine romantische Verfasstheit und seine orientalische Anziehungskraft, ebenso wie über seine orientalische Minderwertigkeit. [...] Das liegt daran, dass sich das Andere und Fremde schon durch seine Differenz als Information lesen lässt, während man beim Eigenen auf so viel Differenzen stößt, dass es nicht mehr als Identität sagbar ist.“ (Nassehi 2015)

Gegensätze und Spannungen zwischen Figuren, wie beispielsweise in Paarbeziehungen, als Ausgangspunkt einer Erzählung zu wählen und zu verstärken, ist Bestandteil von Bedingungen und Strukturen unter denen die Erfundenheit und Konstruiertheit einer Geschichte (fictio und fictum) markiert und erkannt wird. Unter der Maßgabe, antidiskriminierende, diversitätsfördernde, vorurteilsbewusste Bilderbücher vorzuziehen, muss folglich auch berücksichtigt werden, welchen Erzählanlass eine Geschichte wählt und ob dieser bereits bestehende, unerwünschte Differenzen verstärkt. Die Erziehungswissenschaftlerin und Geschlechterforscherin Maisha Maureen Eggers stellt dies in einem Interview wie folgt dar: „Es sieht zwar so aus, als würden Menschen, die als Andere konstruiert werden, mehr in der Literatur gespiegelt werden. Aber die Art, wie sie gespiegelt werden, ist wenig dominanzkritisch. Das heißt, wir haben eine Zunahme von Differenz.“ (Eggers 2014) Am Beispiel der rassismuskritischen Sicht auf Pippi Langstrumpf von Astrid Lindgren erklärt sie: „Was passiert, ist, dass die markierten Anderen wieder als putzige, merkwürdig handelnde Wesen dargestellt werden. [...] In Ägypten gehen alle rückwärts [...] In Hinterindien geht man auf den Händen. Oder die Konstruktion: In Kenia lügt man den ganzen Tag lang. [...] Man nutzt Differenz als Erzählmittel, Stilmittel.“ (Eggers 2014)

Die Übertragung von Differenzen in fiktive Stoffe weist Parallelen zum Vorgang auf, aus unbewusstem und unreflektiertem Rassismus heraus die Unvereinbarkeit zwischen ‚Kulturen‘ zu betonen. Das als ‚Kultureller Rassismus‘ beschriebene Phänomen sieht Susan Arndt als Ausdruck einer begrifflichen Trendwende. Es wird „anerkannt, dass es keine menschlichen ‚Rassen‘ gebe oder dass es zumindest unangemessen sei, von ‚Rassen‘ zu sprechen“, weshalb man von kulturellen Unterschieden spricht, die sich in Religion oder Kleidung zeigen (Arndt 2015:29). Die stark medial ausgetragene Debatte über Werktreue von Kinderbüchern und dem Kulturgut der deutschen Sprache ähnelt sich in diesem Punkt mit der Debatte über die sogenannten deutsche ‚Leitkultur‘ (Vgl. Shooman 2014:37ff.). In beiden Fällen wird die (subjektiv) wahrgenommene Realität und deren Kulturbegriff als unveränderliches, geschlossenes Ganzes gesehen und die Infragestellung dieser als Angriff auf künstlerisch-kulturelle Werke verstanden oder interpretiert, oder zumindest damit argumentiert. Dabei wird verkannt, dass nicht das Werk oder der/die AutorIn bewusst rassistisch ist, sondern die Welt, in der sie und es sich befinden. Das hat, wie Yasemin Shooman zu antimuslimischen Diskursen in jüngerer Vergangenheit beschreibt, mit der Wahrnehmung von Veränderungen der realen Welt zu tun:

„Dass die Kultur und damit inhärent auch die Religion als dominante Grenzmarkierung zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ bemüht wird, hängt zum einen sicherlich mit der zunehmenden Sichtbarkeit praktizierender Musliminnen und Muslime, zum Beispiel durch den Bau repräsentativer Moscheen, zusammen, und zum anderen mit der medialen Präsenz des Themas Islam und Muslime infolge der Terroranschläge des 11. Septembers 2001.“ (Shooman 2014:38)

Eine Verschiebung real wahrgenommener Differenzen mit ihren aktuellen Veränderungen in den Bereich der Kultur erscheint wie ein Hinweis auf mangelnde Realitätstreue (wie die unterrepräsentierte Anzahl an ProtagonistInnen mit dunkler Hautfarbe im Gegensatz zur alltäglich erlebten Häufigkeit), wie ein Angriff auf das Kunstwerk selbst: „Jetzt wollen sie uns auch noch unsere Kinderbücher wegnehmen.“ (Kübler 2013:63) Eine stereotype Darstellung zu kritisieren, bedeutet infolgedessen, die Fiktionalität des Bilderbuchs außer Kraft zu setzen und es zu ‚entzaubern‘. Eine antidiskriminierende Haltung einzunehmen, wirkt – aus der Perspektive der Dominierenden – wie die Herstellung einer nüchternen Antithese zur Lust des Erzählens. Fiktion benötigt eine Distanz zur Realität und sollte infolgedessen im Sinne der erzählten Geschichte Vielfalt zum Gestaltungsprinzip erklären und weder entfiktionalisierend noch differenzverstärkend wirken.

Dabei soll die Position einer Identifikationsfigur nicht ausgeschlossen bleiben. Doch gerade wenn die Identifikation mit einer Figur besonders groß ist, ist der Narrativ meist besonders geprägt durch die Hervorhebung des Unterschieds dieser Figur im Gegensatz zum Rest der Welt, beispielsweise bei Helden.

Ein zusätzliches Problem ist, dass die Konstruierung von Gegensätzen zwischen einem ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ sich in Schulbüchern fortsetzt, wie die Studien von Marmer/Sow/Ziai (2015) verdeutlichen. Bei deren Untersuchung von ‚Afrika‘-Bildern in deutschen Unterrichtsmaterialien gelangen sie zu der Erkenntnis,

„dass es hauptsächlich auf die Grundhaltung ankommt, die sich erkennen lässt [...]. Wird diese Grundhaltung nicht umfassend und kritisch hinterfragt, kann das bloße Austauschen von Begriffen, Bildern und Quellen kaum etwas bewirken. Ganz im Gegenteil - denn durch kosmetische Korrekturen wird Rassismus beinahe bis zur Unerkennlichkeit verschleiert und dadurch schwer erkennbar oder angreifbar. Seine gewaltvolle Wirkung wird jedoch nicht

geschmälert.“ (Marmer et al. 2015:110)

Mit diesem klaren Fazit wird auf eine grundlegende Problematik hingewiesen, die auch und im Besonderen auf das Bilderbuch zutrifft.

Das Bild von ‚Afrika‘ im Kinderbilderbuch in ‚Mama, Papa und Zanele‘ von Tanja Jeschke und Jutta Garbert

„[...] a place of beautiful landscapes, beautiful animals, and incomprehensible people, fighting senseless wars, dying of poverty and AIDS, unable to speak for themselves, and waiting to be saved, by a kind, white foreigner“ (Chimamanda Adichie, *The Danger Of A Single Story*)

Unter der vorangegangenen Beobachtung, dass differenzverstärkendes Erzählen als Mittel (bewusst oder unbewusst) eingesetzt wird, um ein Weltbild zu stärken, das auf dominanten Strukturen beruht, wird im Folgenden das 2007 im Gabriel Verlag erschienene Kinderbilderbuch „Mama, Papa und Zanele“ von der Autorin Tanja Jeschke und der Illustratorin Jutta Garbert auf das dort konstruierte ‚Afrika‘-Bild untersucht. Dieses Beispiel wurde aus folgenden Gründen ausgewählt: Besonders am ‚Afrika‘-Bild in Deutschland wird ersichtlich, wie eine einseitige, rassistische Vorstellung durch einen Großteil der (weißen) deutschen Gesellschaft seit der Kolonialzeit durch konstante Wiederholung aufrechterhalten wird (Bendix 2015:26). „Die Themen konzentrieren sich [...] auf Negativismen, das heißt auf Barbarei, fehlende Entwicklung und Hilfsbedürftigkeit [...]. Darüber hinaus [...] mit Natur, wilden Tieren und besonderer Sinnlichkeit, das heißt Lebensfreude, Musikalität und Sexualität konnotiert.“ (Bendix 2015:26) Zum anderen wurde ‚Mama, Papa und Zanele‘ ausgesucht, da sich das Buch explizit an Familien mit aus dem Ausland adoptierten Kindern richtet und als Grundlage dienen kann, um mit Kindern über ihre Adoption in Dialog zu kommen und Fragen zu den leiblichen Eltern zu beantworten. So ist ‚Afrika‘ nicht primär das Thema der Erzählung, die Protagonistin und Erzählfigur Zanele ist allerdings „in Afrika geboren“ - wodurch die Erzählung nicht umhin kommt, diesen Aspekt mit zu thematisieren und eine Haltung dazu einzunehmen.

Informationen zu Autorin, Illustratorin und Verlag

Das Buch ist 2007 im Gabriel Verlag erschienen. Der ökumenisch ausgerichtete Kinder- und Jugendbuchverlag widmet sich thematisch christlichen Traditionen, Umgang mit Gefühlen, sowie „[Werten] im täglichen Miteinander der Menschen wie zum Beispiel Toleranz gegenüber anderen Kulturen.“ Tanja Jeschke ist eine in Pretoria geborene, deutsche Autorin. Das Buch ist ihrer Adoptivtochter Marulla gewidmet, wie ein Essay über eine Reise nach Südafrika auf ihrem Internetauftritt verrät. Dort schreibt sie:

„Mein eigener Vater entstammt der Familie eines Afrika-Missionars. Der norddeutsche Erweckungsprediger Louis Harms hatte ihn um 1860 dazu bekehrt, Beruf und Kontinent zu wechseln: Missionar statt Schneider, Zululand statt Lüneburger Heide. Hermann Hesses Schwester hieß Marulla, ebenso wie unsere Tochter, die wir 2004 in Johannesburg adoptierten. Und weil wir Marulla ihr Geburtsland zeigen wollten, die afrikanischen Orte, in denen ihre Vorfahren gewirkt und gelebt haben - die einen als Missionare, die anderen als Missionierte - tauschten wir unser kostbarstes Hochzeitsgeschenk ein gegen Flugtickets nach Südafrika.“ (Jeschke 2013)

Ein biografischer Bezug zu Themen des Buchs ist folglich nicht auszuschließen. Jutta Garbert ist eine deutsche, freiberufliche Illustratorin, die vor allem im Kinderbuch- und Schulbuchbereich tätig ist.

Titelbild und Buchrücken

Schon auf dem Titelbild wird klar, dass der Fokus auf der Einheit der neuen Familie liegt: Im Titel klingt die ‚Bilderbuch‘-Familie an - Mama, Papa, Kind. Nur ist es eben nicht irgendein Kind, sondern ein dunkelhäutiges Kind mit dem Namen Zanele. Das wird durch die Farbgestaltung des Titels zusätzlich hervorgehoben, die Wörter ‚und Zanele‘ sind hellpink, während das Wort ‚Mama‘ grün und ‚Papa‘ blau-grau geschrieben ist. Mama und Papa und Zanele sind auf dem Titelbild abgebildet und nehmen circa drei Viertel des Bildes ein, im oberen Viertel stehen Titel und Autorinnen. Mama und Papa sind abgebildet wie sie Zanele an beiden Armen zwischen sich in die Luft heben. Auffällig ist, dass alle drei die gleiche Mimik haben: freudig aufgerissene Augen und ein breites Lachen, bei dem bei Mama und Papa sogar Zähne zu sehen sind. Der Blick der Eltern richtet sich zu Zanele, die Körperhaltung ist auch ihr zugewandt. Papa hat dunkelbraune, kurze Haare, trägt eine blaue Hose und einen graublauen Pullover, Mama hat blondes, kinlanges Haar, trägt einen grünen Pullover mit Ausschnitt und einen braun-grünen, knielangen Rock, sie ist etwas kleiner als Papa. Zanele hat eine kleinkindliche Statur, hat in ihrem krausen, kurzen Haar eine rosa Schleife, trägt ein geringeltes weißes T-Shirt, eine hellpinke Latzhose und ist barfuß. Diese Darstellung kennzeichnet die Familie im Sinne einer ‚Bilderbuch‘-Familie als durchschnittlich, heteronormativ, in Geschlecht eindeutig einzuordnen. Die Figuren stehen dabei auf einer grünen Wiese mit durch Tupfen angedeutete Blumen in den Grundfarben rot, gelb und blau, der Himmel ist blau und gelb, am Horizont scheint die Sonne, wodurch Zanele in der Mitte des Bildes farbig hervorgehoben wird. Unten am Rand des Bildes ragen große Blätter hinein, ein bildnerisches Mittel, dass im Buch vor allem dann genutzt wird, um die Szene in Afrika zu verorten. Auf dem Rücken des Buches sind ein kleiner und ein großer Elefant in der Natur abgebildet, wie sie einander die Rüssel zuwenden. Der beschreibende Text endet mit dem wieder hellpink abgesetzten Satz: „Die Geschichte einer Adoption voller Zärtlichkeit und Humor.“

Inhalt

Die Geschichte erzählt auf neun Doppelseiten, wie Zanele zu ihren Adoptiveltern kam. Zaneles leibliche Mutter (im Text wird die Formulierung „Bauchmama“ verwendet) konnte sie nicht behalten. Die Gründe dafür sind unbekannt, folgende Vermutungen werden aber im Text angestellt: „Vielleicht war sie zu arm. Vielleicht hatte sie zu viele andere Kinder, für die sie sorgen musste.“ Das neu geborene Kind scheint diese Ungerechtigkeit zu spüren, so dass es so laut schreit, „damit Mama und Papa in Deutschland mich hörten.“ Die Geburt wird von drei Tieren beobachtet, Wiedehopf, Marabu und Gnu, die ihre Freude zum Ausdruck bringen. Spätestens hier nimmt der Text eine eindeutige Haltung der Zugehörigkeit des Kindes zu seinen Adoptiv-Eltern ein, wenn das Gnu sagt: „Da werden Mama und Papa sich aber freuen!“ Über die Nachricht von Zaneles Geburt freuen sich diese so sehr, dass sie durch die Wohnung tanzen „wie König und Königin“. Ab da muss alles sehr schnell gehen: Papa „flitzt“ ins Reisebüro, Mama besorgt ungeduldig Babysachen für Zanele, „die Koffer im Keller wurden ganz zappelig“, das Flugzeug „hatte schon seine Flügel ausgebreitet“ und kaum sitzen die beiden darin, fliegt es los. Als sie nach einem langen Flug ankommen, holen sie Zanele aus einem Kinderheim ab, in das sie der Illustration zufolge in der Zwischenzeit gebracht worden zu sein scheint. Dort „erkennen“ die Eltern sofort ihr Kind. Das letzte Bild zeigt Mama, Papa und Zanele, wie sie aus dem Flugzeug aussteigen und der Pilot hinterher winkt. Die schlafende Zanele wacht auf, weil sie merkt,

„dass wir zu Hause waren“ und „quietscht vor Freude“.

Farben und Illustrationsstil

Der Illustrationsstil ist von mit Aquarellfarben und dünnen, schwarzen Umrandungslinien geprägt, wodurch ein einfacher, leichter und flächiger Eindruck entsteht, wie er für Kinderbilderbücher häufig eingesetzt wird. Dadurch wird auch die Darstellung von Mimik in Komplexität begrenzt. Auffällig ist die Verwendung der Farben Gelb und Grün. Dadurch kommt ein naturbezogener, freundlicher Eindruck zustande. Das Wohnzimmer der Adoptiv-Eltern ist mehrheitlich in diesen Farben gestaltet (Stoff des Sofas, Wandfarbe, Pflanzen, Kissen, Lampe, Bilder), ebenso sind dies die vorherrschenden Farben der Landschaft ‚Afrikas‘ (Boden, Bäume, Pflanzen, Häuser). Je mehr die Szene von den Themen Adoption und ‚Afrika‘ inhaltlich eingenommen ist, desto häufiger kommen Gelb und Grün vor. Für die innere Zuwendung der Adoptiv-Eltern zu ‚Afrika‘ spricht auch die klischeehafte Dekoration in der Wohnung: auf dem Wohnzimmertisch und im Kinderzimmer steht eine Elefantenfigur, ein Globus ist mit dem Kontinent Afrika zur BetrachterInnenseite gewandt, eine Zebrafigur liegt auf dem Boden.

Im direkten Vergleich wird außerdem augenfällig, dass die Hautfarbe im Gesicht der dunkelhäutigen Menschen dunkler auf dem Bild ist, auf dem die hellhäutigen Adoptiv-Eltern mit abgebildet sind, als in allen anderen Illustrationen.

Stereotypisierte Darstellung ‚Afrika‘

„Ich heiße Zanele und komme aus Afrika.“ Schon mit diesem ersten Satz wird ein Merkmal gängiger Stereotype markiert: ‚Afrika‘ wird als homogener Raum konstruiert, auf ein differenziertes Bild des Kontinents wird kein Wert gelegt. Diese Markierung wird spätestens dann fragwürdig, wenn der Adoptiv-Vater „Flugtickets nach Afrika“ bucht. Deutlich ist auch die im Text vorgenommene Betonung der Distanz zwischen Deutschland und ‚Afrika‘: „Sie flogen lange. Durch die ganze Nacht und am Mond vorbei. Afrika war sehr weit weg.“ Dass ein Flug nach ‚Afrika‘ lang ist, ist sicherlich den Kilometern geschuldet, auch der subjektive Eindruck, dass dieser Flug sehr lang ist, mag der Realität entspringen. In den Bereich der Fiktion verlagert aber eindeutig die Formulierung „am Mond vorbei“, die eine falsche Entfernung konstruiert. Ein Charakteristikum für die „Darstellung Afrikas [...] war schon immer der Versuch, [es] außerhalb beziehungsweise am Rande der Menschheit zu verorten.“ (Bendix 2015:27)

Das Verhältnis adoptierter Kinder zu ihren leiblichen Eltern bekommt bei Tanja Jeschke eine Sprache, die der aus eurozentrischer Sicht Geschichts- und Namenlosigkeit ‚Afrikas‘ gleicht: Zaneles „Nusskuchenhaut“ hat sie von ihrer leiblichen Mutter, die sie zur Welt gebracht hat. Dass Zanele auch ihre Gene hat und die eines leiblichen Vaters wird nicht besprochen. Das betont auch der Terminus „Bauchmama“, der die Mutter auf ihre körperliche Funktion des Kindergebärens reduziert, was sie „richtig gut gemacht hat“. Darüber hinaus heißt es nicht nur „Bauchmutter“, sondern „Bauchmama“, was den Ausdruck noch emotionaler und sympathischer macht. Die Vermutung, dass die leibliche Mutter Zanele wegen einer Überanzahl an Kindern nicht behalten konnte, steht zusätzlich für eine tradierte Darstellung von AfrikanerInnen, die sie als körperbetont, sinnlich zeigt und ihnen eine gesteigerte Sexualität zuschreibt. Diese ambivalente Darstellung ist meines Erachtens für das Selbstverständnis von adoptierten Kindern doppelt problematisch.

Wenn man die Redeanteile der abgebildeten und im Text erwähnten Figuren betrachtet (siehe Tabelle), fällt auf, dass die abgebildeten Menschen mit dunkler Hautfarbe kaum im Text erwähnt werden (Zanele, Bauchmama) und zumeist sprachlos bleiben, die einzige Ausnahme ist Zanele selbst. Kinder mit dunkler Hautfarbe und Tiere werden häufiger abgebildet, was wohl zum Einen darauf zurückzuführen ist, dass in zwei Szenen die Handlung in einem vermutlichen Kinderheim stattfindet und zum Anderen, dass Kinder sich häufig für Tiere begeistern. Im direkten Vergleich wird allerdings deutlich, dass selbst die Tiere häufiger sprechen und erwähnt werden als Menschen mit dunkler Hautfarbe.

Anzahl Abbildung Im Text erwähnt Direkte Rede

	Anzahl Abbildung	Im Text erwähnt	Direkte Rede
Menschen heller Hautfarbe	8	5	3
Menschen dunkler Hautfarbe	18	2	1
Tiere	16	3	3

Tabelle 1: Vergleich der Redeanteile und Erwähnungen der abgebildeten Figuren

Auch das greift Merkmale einer eurozentrischen Perspektive auf: Durch Sprachlosigkeit wird die intellektuelle Überlegenheit der ‚Weißen‘ betont. Tiere sind häufig Mittel zur Naturalisierung und damit Teil der Vorstellung, „dass AfrikanerInnen irgendwie näher an der Tierwelt seien“ (Bendix 2015:33).

„[Als ein] Leitmotiv des kolonialen Blicks [ist auch] die ‚vermeintliche Abwesenheit von Kultur im globalen Süden und die gleichzeitige Fokussierung auf Natur, Natürlichkeit und Ursprünglichkeit‘ auszumachen.“ (Bendix 2015 zitiert nach Kiesel/Bendix 2010:486) Das Phänomen der Kulturlosigkeit findet sich auch bei ‚Mama, Papa und Zanele‘ wieder: Die Kleidung der afrikanischen Menschen ist zerschissen und fleckig, die Kinder sind barfuß, die Frauen tragen Flip-Flops. Während es Zanele in Deutschland an Spielzeug und Stofftieren nicht fehlt, spielen die afrikanischen Kinder mit Blättern, einfachen Kisten, selbstgemachten Puppen und Reifen. Spielt die Szene in ‚Afrika‘, findet sie im Außenraum statt, Pflanzen ragen in das Bild und selbst wenn die fenster- und türlosen Hütten den Blick auf den Innenraum freigeben müssten, sind nur schemenhaft undefinierbare Einrichtungsgegenstände zu erkennen oder eine dunkle Fläche. Größere Gebäude als Hütten mit Stroh- oder Blechdach gibt es in dieser Welt nicht, ebenso wenig Straßen, Autos oder andere Zeichen einer Zivilisation. Die abgebildeten dunkelhäutigen Menschen scheinen aber durchweg zufrieden mit der Situation, die meisten lächeln oder schauen erstaunt und sind „in der Einfachheit glücklich“ (Ndouop-Kalajian 2001:122). Einzig die frisch geborene Zanele ist unglücklich – sie schreit, hat den Mund weit aufgerissen und liegt nackt auf einem stroh- oder fellartigem Untergrund. Die Assoziation zu einem Nest liegt durch die die andere Bildseite füllenden Äste und Vögel nahe. In Deutschland dagegen warten Kinderschlafsack und Kinderbett auf sie.

Fazit

Die Erzählung ist stark aus der Perspektive deutscher Adoptiv-Eltern geschrieben und richtet sich an Adoptivkinder. Die erzählende Figur ist zwar Zanele, da sie aber bei der Handlung nicht dabei gewesen sein kann beziehungsweise zu klein war, gibt sie ganz klar die Erzählung ihrer Eltern wider. Ohne an dieser Stelle das Thema Adoption aus dem Ausland und damit verbundene Probleme umfassend behandeln zu können,

fällt auf, dass das Buch in Text und Bild auf klischeehafte ‚Afrika‘-Bilder zurück greift: wilde Tiere, schöne Natur, Armut, einfache Menschen, die ‚weißen‘ Eltern, die ‚ihr‘ Kind aus der Armut befreien... Der Schwerpunkt dieser Erzählung liegt auf der neuen Familie - was für Familien mit Adoptivkindern, die das Buch lesen, auch von Vorteil ist. Nur lässt sich der Teil der Biografie vor der Adoption ebenso wenig „auslöschen“ wie die Geschichte und Vielschichtigkeit eines Kontinents - spätestens dann, wenn aus dem Ausland adoptierte Kinder selbst rassistische Erfahrungen machen. Als positiv, wertschätzend, humorvoll und gefühlvoll ist die Freude der Eltern dargestellt, die es kaum erwarten können, Zanele im Arm zu halten. All das drückt aus: Zanele gehört zu ‚Mama‘ und ‚Papa‘. Diese Darstellung gerät jedoch in eine unglückliche Schieflage, wenn dadurch gleichzeitig eine stereotype Darstellung und ein einseitiges ‚Afrika‘-Bild legitimiert und wiederholt wird. Die Schutzbedürftigkeit eines Kindes ist nicht mit einer pauschal unterstellten Hilfsbedürftigkeit ‚Afrikas‘ zu verwechseln.

Um nun im Sinne der ANT die relationale Anordnung zwischen den Aktanten des Vorgangs des Vorlesens zu untersuchen, muss berücksichtigt werden, welche gesellschaftlichen Konzepte einem Bilderbuch innewohnen. Der Gegenstand des Bilderbuchs, in diesem Fall „Zanele“, fordert eigene Gebrauchsweisen ein, die eine diskriminierende Darstellung von ‚Afrika‘ beinhalten. Wenn der „kompetente Andere“, der Vorlesende, aber aufgrund vorangegangener Bildungsbiographie oder Sozialisationsleistung nicht dazu in Lage ist, diese Perspektive zu reflektieren und rassistisch zu hinterfragen, so wird das Bilderbuch selbst zum Akteur einer rassistischen Haltung.

An diesem Beispiel wird zudem deutlich, worin die Gefahr der ‚kindgerechten‘ Vereinfachung von Handlung und Illustration im Bilderbuch liegt. Die „bildnerische Naivität, kompositorische Einfachheit und thematische Harmlosigkeit“ (Thiele 2003:12) führt im Fall von unreflektiertem Rassismus und einer nicht vorurteilsbewussten Haltung zu einer Stabilisierung einer hegemonialen Struktur in Fiktion und Realität.

Verwendete Literatur

Adichie, Chimamanda (2009): Die Gefahr einer einzigen Erzählung:

http://www.ted.com/talks/lang/en/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_sin... (letzter Zugriff am 09.06.17).

Arndt, Susan (2015): Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen. München: C.H. Beck.

Baer, Ulrich (2012): Spiel und Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (680-686). München: kopaed.

Bendix, Daniel (2015): Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive. In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.); Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern imd Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule (26-38). Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.

Blume, Peter (2004): Fiktion und Weltwissen. Der Beitrag nichtfiktionaler Konzepte zur Sinnkonstitution fiktionaler Erzählliteratur. Berlin: Schmidt

Bordo, Olenka (2014): Vermittlung von Vorurteilen und Stereotypen im Kindesalter - „Pippi Langstrumpf“ als Buch und als Film (gelesen und gesehen aus einer „anderen“ Perspektive): <https://heimatkunde.boell.de/2014/02/24/vermittlung-von-vorurteilen-und...> (letzter Zugriff am 21.09.16).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bildungsforschungsband 17. Berlin.

Charlton, Michael (1995): Rezipientenaktivitäten beim Lesen, Zuschauen und Zuhören. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.): Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft (113-117). Berlin: Quintessenz.

Eggers, Maisha Maureen (2014): Maisha Maureen Eggers über Kinderbücher und Empowerment (Teil 1), Interview mit der Heinrich-Böll-Stiftung: <https://www.youtube.com/watch?v=o4yv0ATQ3U> (letzter Zugriff am 21.09.16).

Esposito, Elena (2007): Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Fludernik, Monika (2008): Erzähltheorie. Eine Einführung. Darmstadt: WBG

- Fuhs, Burkhard (2007):** Brauchen Kinder (noch) die Werte, wie sie im Bilderbuch vermittelt werden? In: Thiele, Jens/Hohmeister, Elisabeth (Hrsg.): Neue Impulse der Bilderbuchforschung (16-30). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gabriel Verlag (2015):** Geschichte des Gabriel Verlags: <http://www.thienemann-esslinger.de/verlag/ueber-uns/geschichte/gabriel/> (letzter Zugriff am 21.09.16).
- Garbert, Jutta (2012):** Informationen. <http://www.jutta-garbert.de/über-mich/> (letzter Zugriff am 21.09.16).
- Hensel, Thomas/Schröter, Jens (2012):** Die Akteur-Netzwerk-Theorie als Herausforderung der Kunstwissenschaft. In: Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft, Volume 57, 6-19.
- Hornberger, Barbara/Krankenhagen, Stefan (2012):** Pop- und Medienkultur in der Kulturellen Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (501-505). München: kopaed. URL: <http://www.kubi-online.de/artikel/pop-medienkultur-kulturellen-bildung> (letzter Zugriff am 2.12.2015).
- Jeschke, Tanja (2013):** Vom Tauschen und Verwandeln – eine südafrikanische Reise. Essay über eine Reise durch Natal: <http://www.tanjajeschke.de/afrika/essay-über-eine-reise-durch-natal/> (letzter Zugriff am 21.09.16).
- Jeschke, Tanja/Garbert, Jutta (2007):** Mama, Papa und Zanele. Stuttgart/Wien: Gabriel.
- Kübler, Anette (2013):** Zum kritischen Umgang mit Bilderbüchern. In: ZWST, 62-69.
- Latour, Bruno (2012):** Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Marmer, Elina/Sow, Papa/Ziai, Aram (2015):** Der 'versteckte' Rassismus - „Afrika“ im Schulbuch. In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit 'Afrika'-Bildern imd Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule (110-129). Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Muratovic, Bettina (2014):** Vorlesen digital. Interaktionsstrukturierung beim Vorlesen gedruckter und digitaler Bilderbücher. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Nassehi, Armin (2015):** Wir müssen reden. Aus der Reihe: Was ist deutsch?. Artikel in der Süddeutschen Zeitung vom 20.11.2015: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/was-ist-deutsch-wir-muessen-reden-1.2...> (letzter Zugriff am 21.09.16).
- Ndouop-Kalajian, Ruth (2001):** Die Begegnung mit dem Fremden in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Bilderbücher in der interkulturellen Erziehung. Diplomarbeit Justus-Liebig-Universität Giessen.
- Shooman, Yasemin (2014):** ... weil ihre Kultur so ist. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Taube, Gerd (2012):** Theater und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (616-621). München: kopaed.
- Thiele, Jens (Hrsg.) (2007):** Neue Impulse der Bilderbuchforschung: Wissenschaftliche Tagung der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 13.-15. September 2006. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Thiele, Jens (2005):** Im Bild sein...zwischen den Zeilen lesen. Zur Interdependenz von Bild und Text in der Kinderliteratur. In: Oetken, Mareile (Hrsg.): Texte lesen Bilder sehen. Beiträge zur Rezeption von Bilderbüchern (11-30). Oldenburg: BIS.
- Thiele, Jens (2003):** Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption (2. erweiterte Auflage). Oldenburg: Isensee.
- Thielmann,Tristan/Schüttpelz Erhard/Gendolla, Peter (Hrsg.) (2012):** Akteur-Medien-Theorie. Bielefeld.
- Tupoka, Ogette (2014):** Wanted: Schwarze Held_innen in deutschen Kinderbüchern. Aus dem Dossier: 'Ich mache mir die Welt, wie sie mir gefällt!' Vorurteilsbewusste Kinderliteratur jenseits hegemonialer Weltbilder. Heinrich-Böll-Stiftung: <https://heimatkunde.boell.de/2014/02/24/wanted-schwarze-heldinnen-deuts...> (letzter Zugriff am 21.09.16).
- Wieler, Petra (1997):** Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim/München: Juventa.

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 bis 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 vermittlerisch 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:

Julia Breit (2017): „... und am Mond vorbei“: Überlegungen zur Fiktionalisierung des ‚Fremden‘ im Kinderbilderbuch und Wirkungsmechanismen beim Vorlesen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/mond-vorbei-ueberlegungen-zur-fiktionalisierung-des-fremden-kinderbilderbuch>

(letzter Zugriff am 08.11.2021)

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>