

Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat!

Jens Mätschke

1. Einleitung

Die Frage nach Rassismus in Kinderbüchern polarisiert. Rassismuskritische Stimmen an Neuerscheinungen oder Nachdrucken von Klassikern werden entweder wenig ernst genommen, oder eine emotionale Empörung schwappt durch die Feuilletons. Woher kommt diese Abwehr, sich nicht mit einer Kritik konstruktiv auseinander setzen zu wollen? Sollen positive Erinnerungen an eigene kindliche Leseerfahrungen – oftmals vermittelt durch liebe, nahestehende Menschen- verteidigt werden? Oder ist es die Auffassung, dass eine Debatte nicht lohne, da Kinder unschuldig seien und Kinderbücher eine harmlose Fantasiewelt präsentieren würden?

Forschungsarbeiten belegen, dass *weiße* und Schwarze Kinder¹ bereits in frühen Jahren ein Bewusstsein über rassistisch konstruierte Differenzen und damit verbundene Wertigkeit von Gruppen entwickelt haben. Sie beziehen diese Wertigkeit auf sich selbst und suchen Wege, um diese allgemeine Zuschreibung ihres sozialen Werts im Hierarchiesystem einer Gesellschaft in ihre individuelle Identitätskonzeption zu integrieren. Je nach Machtpositionierung führt dies zu unterschiedlichen Spannungen und prägt nicht nur das Selbstbild, sondern behindert eine unbelastete Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen. Eine umfangreiche Übersicht zur kindlichen Rassifizierung ist in der Dissertation von Maureen Eggers (2005) oder in einem praxisbezogenen Überblick von Stacey York (2003) zu finden.

Ich möchte mit diesem Artikel zu einer Entdeckungsreise in Kinder- und Jugendbücher einladen, fernab von Schuldzuweisungen oder der Abwertung eigener Leseerfahrungen. Rassifizierende Darstellungen sind in Kinderbüchern vorhanden und beeinflussen gestern wie heute kindliche Vorstellungswelten. Kein einzelnes Buch führt zu einem rassistischen Weltbild, jedoch können Kinderbücher zusammen mit anderen Sozialisierungseinflüssen bedeutsame Puzzlesteine im Erlernen einer Weltsicht sein, in dem *weiße* Menschen Schwarzen überlegen sein sollen und diskriminierende Praktiken legitimiert sind.

Durch zwei Betrachtungsweisen werden in diesem Artikel rassifizierende Darstellungen und Bedeutungszusammenhänge analysiert. In einem ersten Schritt soll aufgezeigt werden, wie Kinder signifikante Differenzlinien (Gruppenkategorien) durch Kinderbücher erlernen. Weshalb erfassen sie zum Beispiel bereits in einem Alter von drei Jahren, dass Hautfarbe und vermeintliche kulturelle Herkunft besonders wichtige Unterscheidungsmerkmale in ihrer Lebenswelt sind? In einem zweiten Schritt werden zugeschriebene Bedeutungen über die geschaffenen Gruppen beschrieben. Rassifizierende Darstellungen in der heutigen Kinder- und Jugendliteratur stehen meist in einer jahrhundertealten Kontinuität und enden nicht, wie manchmal behauptet, 1945 mit dem Nationalsozialismus.

Kinder- und Jugendbücher sind Teil der populären kulturellen Produktion, in der sich offen oder subtil Machtbotschaften einer Gesellschaft befinden. Wird eine Lesesozialisation als Unterstützung in der Entwicklung von Individuen zu autonomen und gefestigten Persönlichkeiten gesehen, so ist eine Auseinandersetzung mit Kinderbüchern ein notwendiger und aufschlussreicher Ansatzpunkt, um Kinder zu befähigen, die soziale Realität von Machtunterschieden in einer Gesellschaft zu begreifen und alternative, emanzipatorische Identitäten von Schwarzsein oder *Weißsein* zu entwickeln. Ich hoffe, mit diesem Artikel die inhaltliche Diskussion über Rassismus in Kinderbüchern zu beleben. Anstatt mit dem Zeigefinger einzelne Schuldige zu suchen, soll

¹ Schwarz und *weiß* sind als soziale Kategorien und nicht als biologische Zuordnung zu verstehen. Schwarz bezeichnet eine gesellschaftliche Positionierung, in der die Personen durch Rassismus benachteiligt werden. *Weiß* ist eine Positionierung, die von dieser Zuordnung profitiert. Durch die Groß- und Kursivschreibung der Begriffe soll auf den Konstruktionscharakter hingewiesen werden.

Rassismus als gesamtgesellschaftliches System und Problem betrachtet werden.

2. Untersuchungsgegenstand

Laut Branchenkennziffern des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels erschienen 2013 über 8.000 Kinder- und Jugendbücher in Erstauflage in Deutschland. Das entspricht einem Umsatzanteil von 15,8% im Buchhandel und stellt damit die zweitwichtigste Bücherkategorie dar (vgl. Börsenverein des Deutschen Buchhandels). Grundlage für meinen Artikel ist eine Analyse von etwa 300 Büchern verschiedener Erscheinungsjahre. Ich stelle zehn Bücher vor, deren Untersuchungen m.W. noch nicht detailliert publiziert wurden.

Bevor konkrete Aspekte untersucht werden, ist ein allgemeiner Blick in Bibliotheken und Bücherläden zur Gesamteinordnung des Themas erforderlich: „95 Prozent aller Bücher, die Kindern zugemutet werden, präsentieren eine heile 'Kinderwelt' als rein *weiß* und monokulturell. In Anbetracht der Tatsache, dass in der Bundesrepublik jedes dritte Kind unter sechs Jahren in einer Familie mit (mindestens) einer Person of Color bzw. einer eingewanderten Person aufwächst, mutet dies seltsam an.“ (Wollrad 2011, S. 379)². Dies bedeutet, dass sich die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur strukturell an ein *weißes* Publikum richtet und eine fast ausschließlich *weiße* Lebensrealität beschreibt.

Im Weiteren wird auf eine Abwägung potentieller Intentionen der Autor_innen der Kinder- und Jugendbücher verzichtet, denn ihr Anliegen muss mit der Wirkung ihrer Bücher nicht übereinstimmen. Manchmal sind es gut gemeinte Geschichten, die oberflächlich eine humanistische Botschaft haben, im Subtext jedoch rassifizierte Bedeutungen transportieren. In dieser Analyse werden Kinder- und Jugendbücher vorgestellt, die aktuell im Buchhandel erhältlich sind und somit ihre Wirkung im Hier und Jetzt entfalten. Eine zeitgeschichtliche Einordnung wird damit unnötig.

3. Erlernen von Differenzlinien

In den ersten Jahren ihres Lebens lernen Kinder, ihre Umwelt zu erkennen, ihren Wahrnehmungen Bedeutungen und Namen zu geben, allgemeine Kategorien zu bilden und verschiedene Eindrücke miteinander zu verknüpfen. Die Zuordnung von Menschen zu benennbaren Gruppen erfolgt anfangs noch sehr variabel und ist von diversen Merkmalen wie z.B. Größe, Kleidung, Bart oder Haarlänge, Stimmhöhe und -lautstärke, Atemgeräuschen, Geruch, ausgestrahlter Wärme, Bewegung, Bekanntheit usw. abhängig.

Ab einem Alter von drei Jahren bekommen Kategorien wie wahrgenommenes Geschlecht, Hautfarbe oder vermeintliche kulturelle Herkunft eine höhere Bedeutung – sowohl in der Herausbildung der eigenen Identität als auch in der Klassifizierung von anderen. Kinder lernen, dass Hautfarben im Gegensatz z.B. zu Fingerlängen eine soziale Bedeutung haben. Ausgeblendet werden muss die kontinuierliche Varianz dieses Körpermerkmals, welches an sich keine festen Unterscheidungsgrenzen zulässt. Die Hautschattierung ist maßgeblich von der Pigmentierung durch Melanine abhängig, deren Konzentration in der Haut zu helleren bis dunkleren Hautschattierungen in einem kontinuierlichen Spektrum führt. Jede vermeintliche klare Grenze ist beliebig und wird gefährlich, wenn sie als Differenzbasis für eine Konstruktion von Menschengruppen dient. Diese Variabilität gilt auch für andere Merkmale von Menschen.

Die meisten Kinder entwickeln schnell ein positiveres Bild von *weißen* Menschen und ein negativeres Bild von Schwarzen. Anerkannte Berufe werden beispielsweise mit einer *weißen* Hautfarbe verbunden. Damit finden Gruppenkonstruktionen, die gesellschaftliche Hierarchien präsentieren, schon früh Eingang in die kindliche Vorstellungswelt (vgl. Eggers 2005. Preising/Wagner 2013).

Bereits im 17. Jahrhundert wurden erste rassifizierende Systematiken von Menschengruppen publiziert und fanden Eingang in gesellschaftliche Diskurse (vgl. Zerger 1997). Eine damalige Einteilung der Weltbevölkerung

² Neben Schwarz sind „Person of Color“, „People of Color“ bzw. „Kids of Color“ politische Selbstbezeichnungen von Menschen, die gesellschaftlich so positioniert werden, dass sie durch Rassismus benachteiligt sind.

in vier Farben ist, wie gleich an Beispielen gezeigt wird, heute noch sehr verbreitet: „weiße Europäer_innen“, „gelbe Asiat_innen“, „Schwarze Afrikaner_innen“ und „rote Indigene“.

Heutzutage wird selten von „Rassen“ gesprochen, da diese Klassifizierung wissenschaftlich widerlegt und durch Nationalsozialismus oder Apartheid als menschenverachtendes Konzept nicht mehr zu rechtfertigen ist. Trotzdem taucht die rassifizierende Einteilung in vier Menschengruppen in Kinderbüchern, Liedern, Reimen oder Spielen immer noch auf. Folgende drei Buchbeispiele sollen verdeutlichen, wie Kinder diese Differenzlinien und damit eine rassifizierende Einteilungen von Menschen über farbliche Bilder erlernen, ohne dass damit eine Bewertung einhergehen muss.

4. Rassifizierende Gruppenkonstruktionen in Kinderbüchern

Im Jahr 2000 erschien das Kinderbuch *"Die blaue Wolke"* vom bekannten Kinderbuchautor Tomi Ungerer. Hauptakteurin ist eine blaue Wolke, die zufrieden über der Erde lebt. Tiere, Flugzeuge oder Berggipfel, die sie berührt, werden blau. Sie ist beliebt und hat einen eigenen Fanclub unter den Menschen. Bis zur Seite 28 von 40 sind nur *weiße* Menschen auf den Bildern abgebildet. Eines Tages entdeckt die Wolke "eine Stadt, die in hellen Flammen stand." (S. 28), „Auf den Straßen herrschte Mord und Totschlag. Weiße Menschen metzelten schwarze nieder, Schwarze massakrierten Rote, die Roten waren hinter den Gelben her und die Gelben hinter den Weißen." (S. 31). Auf der nächsten Seite werden Menschen in diesen vier Farben mit Äxten und angstvollen Gesichtern in einem düsteren Bild gezeichnet. Die Blaue Wolke ist entsetzt, beginnt zu regnen und alle Menschen werden blau, "Und jetzt, wo *alle* Menschen die gleiche Farbe hatten, hörten sie auf, sich zu streiten, und lebten in Frieden miteinander." (S. 36).

Im diesem Kinderbuch werden die Bewohner_innen einer Stadt in vier Farbgruppen eingeteilt, welche der Farbkonnotation menschenverachtender Rassenkonstruktionen entspricht. Die Differenz zwischen den Gruppen wird als Ursache für einen mörderischen Konflikt entworfen, der endet, als alle die gleiche äußerliche Farbe haben. Eine Botschaft des Buches könnte die Warnung vor einem unvermeidlichen Konflikt zwischen rassifizierten Gruppen sein. Oder ist es die Aufforderung, Hautfarben nicht zu beachten? Unabhängig von einer Antwort lernen Kinder, Menschen verstärkt mit den Farben Weiß, Schwarz, Gelb oder Rot zu verbinden und dass eine Begegnung zwischen diesen Gruppen gefährvoll ist.

Auch im 2010 erschienene Bilderbuch *„Ich bin wie ich bin“* von Bruno Hächler und Iris Wolfermann werden diese vier Farben als Beispielkategorien für Aussehen verwendet. Der Satz „Bin ich weiß, bin ich rot, bin ich schwarz, bin ich gelb“ (S. 8) steht zwischen anderen Reimen zu Eigenschaften und Äußerlichkeiten von Kindern. Der Bezug zur Hautfarbe wird durch eine Illustration verstärkt, auf dem zwei Kinder ihre Hände und ihr Gesicht mit diesen Farben bemalt haben. Unabhängig vom Versuch des Buches, Kinder in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken, wird die rassifizierte Farbzuordnung von Menschen benutzt und bei den jungen Leser_innen verfestigt.

Das dritte Beispiel ist das 2002 erschienene Kinderbuch *„Josef Schaf will auch einen Menschen“* von Philip Wächter und der bekannten Autorin Kirsten Boie, die u.a. 2007 den Deutschen Jugendliteraturpreis für ihr Lebenswerk erhalten hat. In der Geschichte wird das Thema Kinder und Haustiere transformiert. Der Hauptakteur ist Josef das Schaf. Er wünscht sich einen „kleinen Menschen“ als Spielgefährten. Zum Geburtstag bekommt er einen Menschen in einem Käfig geschenkt, um den er sich nun kümmern muss und der ihm eines Tages wegläuft. Nach einer langen Suche findet Josef den Menschen wieder und lässt ihn nun nicht mehr ohne Leine laufen.

In der Geschichte treten Schafe als Mitschüler_innen von Josef auf und besitzen ebenfalls einen „kleinen Menschen“. Cara hat einen „echten schwarzen Menschen“, Sharon „eine Chinesin“ und Heiko „sogar einen echten“ Inuk (S. 10). Josef bekommt einen „ganz kleinen Weißen“ mit Anzug und Hut, der als „nicht ganz so niedlich“ (S. 12) wie der Inuk oder der Schwarze eingeschätzt wird. Der Schwarze wird als „so zahm“ beschrieben, dass er auch ohne Leine laufen gelassen werden kann, während die Chinesin „viel zu wild“ (S. 18) ist.

Die Auswahl der vier Menschen ist vielleicht zufällig, jedoch auch vielsagend. Oberflächlich betrachtet repräsentieren sie verschiedene Personen. Die Wahl fällt jedoch nicht auf Individuen oder Gruppen, die mit größerer Wahrscheinlichkeit den jungen deutschsprachigen Leser_innen bekannt sind und damit Anknüpfungspunkte in deren Lebensrealität bieten. Denkbar wären beispielhaft 'eine ältere Frau mit Schürze' oder 'ein Mann vom Zeitungskiosk'. In der Geschichte werden dagegen menschliche Vertreter_innen dargestellt, die stark an eine rassifizierte Einteilung von Menschen über eine farbliche Gruppenkonstruktion erinnern. Im Subtext lernen junge Leser_innen wieder Differenzkategorien über Hautfarbe kennen, wobei die Farben gelb und rot nicht benannt sind, sondern durch eine Nationalität oder indigene Gruppe symbolisiert werden.

In der Geschichte werden den rassifizierten Gruppen Bedeutungen zugeschrieben (niedlich, zahm bzw. wild). Am Beispiel Chinas wird auch eine Verknüpfung von Aussehen und Herkunft hergestellt. Im nun folgenden Schritt soll der Blick intensiver auf Hierarchisierung durch Bedeutungszuschreibungen gelegt werden.

5. Hierarchisierung durch Zuschreibung von Bedeutungen

Von der Konstruktion von Gruppen zu einer hierarchischen Bewertung ist es nur ein kleiner Schritt. Gruppenkonstruktionen ergeben dann einen Sinn, wenn Unterschiede zwischen ihnen benannt werden können. Im Kontext von rassifizierten Kategorien sind *Weißer* überlegen und mächtig, während Schwarze das dialektische Gegenteil darstellen. Dies möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen, in dem erneut Vertreter_innen im Denkschema einer rassifizierten Vierfarben-Menschenkonstruktion vorkommen und eine Hierarchisierung der Gruppen zwischen *weißen* Hauptakteur_innen und Schwarzen Repräsentant_innen deutlich erkennbar ist. Ebenfalls sind rassistische koloniale Bilder enthalten, auf die ich später eingehe.

Das Jugendbuch „*Mary Poppins*“ von Pamela L. Travers ist 1952 erstmalig in deutscher Sprache erschienen und wurde u.a. 2005 von der Süddeutschen Zeitung als Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur in der Reihe „Junge Bibliothek“ neu aufgelegt. Im sechsten Kapitel „Ein schlimmer Dienstag“ unternehmen die Kinderbetreuerin Mary Poppins und die zwei *weißen* Kinder Jane und Michael mittels eines magischen Kompasses eine Reise. Sie besuchen vier Regionen, die den Codewörtern Nord, Süd, Ost und West zugeordnet sind. Vertreter_innen dieser Himmelsrichtungen sind zwei Inuit am Nordpol, zwei Schwarze unter Palmen, ein alter Mann mit japanischem Kimono und mehrere Native Americans in Nordamerika.

Die besuchten Menschen werden abwertend als naiv und unzivilisiert beschrieben. So kriecht ein Inuk „aus einem Loch in einem der Eisblöcke“ (S. 79). Bei der Reise in den Süden heißt es: „Unter den Palmen saßen ein Mann und eine Frau, beide schwarz von Kopf bis Fuß und nur wenig bekleidet. Aber zum Ausgleich trugen sie viele, viele Glasperlen“ (S. 80f). Die mit dem N.-Wort³ beschriebenen Personen sprechen grammatikalisch falsch und fordern Mary Poppins auf, ihre „schrecklich weißen Babys“ mit „schwarzer Schuhwische“ anzustreichen (S. 81). Der alte Mann im Kimono unterwirft sich sofort: „Lass dich herab, auf mein unwürdiges Haus das Licht deiner trefflichen Gunst auszustrahlen“ (S. 82) und Michael versucht den Native American namens „Schnell-wie-der-Wind“ einzufangen, was ihm nicht gelingt.

Nach der Rückkehr nach Hause wird in der Geschichte eine Angstsituation beschrieben. Michael benutzt heimlich den Kompass und sieht sich von dem Inuk mit Speer bedroht, der „schwarzen Frau“ mit „der Riesenkeule ihres Mannes“, dem Mandarin „mit großen Krummschwert“ und einem „roten“ Native American „mit einem Tomahawk“ (S. 87). Nach einem angstvollen Schrei Michaels verschwinden diese. Michael ist nun froh, sich in seinem weichen Bett wiederzufinden und denkt: „Ich hab noch nie gewusst, [...] wie behaglich es ist und zugleich wie warm und wie wohl ich mich fühle und wie glücklich ich bin, am Leben zu sein“ (S. 90).

Der letzte Satz zeigt eindrucksvoll den Dualismus der Abwertung von Schwarzen und der damit verbundenen Aufwertung von *weißen* Personen. Die angstausslösenden Erlebnisse von Michael führen bei ihm zu einer vermeintlich überlegenden *weißen* Identität. Er fühlt sich geborgen, da er nicht so ist wie die Inuit, die

³ Durch die politische Bezeichnung „N.-Wort“ soll auf die abwertende Bedeutung hingewiesen werden, ohne durch ein Ausschreiben des Wortes die damit verbundene rassistische Diskriminierung zu reproduzieren. Erläuterungen zum historischen Ursprung und Deutungen sind z.B. in Noah Sow (2008, S. 112ff) zu finden.

Schwarzen, der japanische Kämpfer oder die Native Americans. Er ist nicht primitiv oder gewalttätig, sondern zivilisiert.

Jugendliche Leser_innen dieser Geschichte kennen wahrscheinlich schon die benutzten rassifzierten Gruppenkonstruktionen und deren allgemeine gesellschaftliche Bewertung, welche durch die Bilder in der Geschichte bekräftigt wird. Handelt es sich um *weiße* Heranwachsende, so können sie sich aufgewertet und sicher fühlen und ein Gefühl von falscher Überlegenheit wird verstärkt. Handelt es sich um Schwarze Jugendliche, könnten sie sich schwach und unterlegen fühlen und vor der Herausforderung stehen, Strategien zu finden, um die beschriebene Abwertung nicht auf ihr Selbstkonzept übertragen zu müssen.

6. Rassistische Exotisierung durch Reisen um die Welt

Bevor auf konkrete kolonialrassistische Bilder eingegangen werden soll, möchte ich an dieser Stelle kurz auf ein wenig beachtetes Problem rassistischer Exotisierung und Ethnisierung in Sachbüchern⁴ für Kinder und Jugendliche hinweisen.

Oft werden in Büchern Gruppenkonstruktionen mit bestimmten Regionen, Ländern oder Kontinenten verbunden. Ein Beispiel dafür ist eine Übung im sehr gut verkauften Buch „*Unsere Erde*“ der Reihe „*Was ist was - Junior*“ des Tessloff Verlages von 2008. In einer Aufgabe sollen junge Leser_innen fünf Kinder ihrem Herkunftsland China, Ghana, Indien, Italien oder Norwegen zuordnen. Die Kinder sind nur mit dem Gesicht und einer Hand dargestellt (S. 22). Die Aufgabe ist nur lösbar, wenn ein Kausalzusammenhang zwischen Aussehen und Herkunft hergestellt wird. Da diese Verbindung nicht zwingend ist, könnten die Länderfähnchen beliebig den dargestellten Kindern zugeordnet werden. Aus dieser Perspektive verliert die Aufgabe ihren Sinn. Sie könnte jedoch ein Impuls für eine Diskussion über Aussehen und Herkunft sein.

Mit diesem Beispiel geht es mir nicht um eine Verneinung statistischer Wahrscheinlichkeit ausgewählter Aussehensmerkmale in einzelnen Ländern, sondern um das subtile Erlernen der festen Annahme, Aussehen sei mit Herkunft verbunden. Wird dies als Grundprinzip angesehen, lernen Kids of Color, dass sie nicht zu Deutschland gehören. *Weiß*e Kids fühlen sich damit in Deutschland zu Hause. Jedoch könnte ihnen bei einer Begegnung mit einer Schwarzen Person die Frage vorschweben „Wo kommst du her?“ und sie werden sich mit der Antwort „Aus Duisburg!“ nicht zufrieden geben.

Im gleichen Buch wird auf der folgenden Seite vorgestellt, wo Menschen leben. Drei Gruppen werden genannt und illustriert: Inuit in der Arktis, Tuareg in der Sahara und Yanomami im Regenwald. Die Wirkung der Fremdartigkeit Schwarzer Gruppen, welche vermeintlich nicht ins *weiße* Europa gehören, wird dadurch noch verstärkt.

Ebenfalls eine Entdeckungsreise zu Menschengruppen bietet das Kinderbuch „*Wir entdecken die Welt*“ in der beliebten „*Wieso? Weshalb? Warum?*“-Reihe des Ravensburger Verlages von 2008. Beginnend mit der Frage „Sind das alles Menschen?“ und einer Erklärung, dass es heute einfach sei, fremde Kulturen kennenzulernen und sich Kulturen beständig vermischten (S. 2), werden neun Regionen vorgestellt. Über die Hälfte der ausgewählten Beispiele sind indigene Gruppen – Sámi in Lappland, Aborigines in Australien, Samoa in Ozeanien, Yanomami am Amazonas und Indigene in den Anden. Als diverser und moderner werden Ghana, Indien, China, Japan und Marokko beschrieben, wobei Marokkaner_innen als Abgestammte von Berbern (S. 7) bezeichnet werden und ein bäuerliches Bild von Ghana rhetorisch fokussiert wird. Statt zu beschreiben, dass die Hälfte der ghanaischen Bevölkerung in Großstädten lebt, lautet der Text: „Auch Ghana hat moderne Großstädte mit Hochhäusern und Einkaufszentren. Doch die Hälfte der Bevölkerung lebt und arbeitet auf dem Land. In den Dörfern gibt es meistens keine Wasserleitung [...]“ (S. 8).

Grundsätzlich stellt sich die Frage: Weshalb erfolgt eine derartige Länderauswahl?

⁴ Mit Sachbüchern sind Kinder- und Jugendbücher gemeint, in denen keine Erzählung, sondern das Vermitteln von Informationen im Vordergrund steht.

Der überwiegende Teil der Kinderbücher, welche Reisen um die Welt beschreiben, befinden sich in einem rassifizierenden Rahmen. Mit der Absicht, Kindern die Vielfalt der Menschen aufzuzeigen, werden Repräsentant_innen für verschiedene Erd-, Bevölkerungsteile und Kulturen gebraucht. Die Auswahl fällt selten auf die bevölkerungsreichsten Nationen oder auf Vertreter_innen aus Ländern, welche wahrscheinlicher in der Lebenswelt der deutschsprachigen Kinder und Jugendlichen persönlich präsent sein könnten, sondern auf indigene Gruppen, welche in ihrer vermeintlichen Folklore als exotisch präsentiert werden.

Ein Einwand gegen diese Kritik könnte sein, dass die Darstellung von Indigenen und ihren Traditionen die kindliche Vorstellungswelt anregen, zu Spielen wie „Cowboy und Indianer“ motivieren, zu Aktivitäten wie dem Bau eines Tipis oder Iglus einladen oder Vorlagen zum Verkleiden und Schminken bieten könnte. Die Effekte sind grundsätzlich wichtig und unterstützenswert, haben jedoch durch die Benutzung von vermeintlich realen Vorlagen von Bevölkerungsgruppen eine subtile, gefährliche Wirkung. Dies soll anhand von drei Thesen erläutert werden.

Erstens werden historische Gegebenheiten verklärt. Das Spiel „Cowboy und Indianer“ bedeutet das Nachspielen eines Genozides. Europäische Kolonialisatoren vernichteten bei ihrer gewaltsamen Unterwerfung und Ausbeutung Amerikas große Teile der indigenen Bevölkerung. Ein Spielen von Phantasiegeschichten wie „Gespenster gegen Zombies“ würde dagegen eine ähnlich aktivierende Funktion bei Kindern haben, ohne geschichtliche Ereignisse zu bagatellisieren.

Zweitens wird Kindern und Jugendlichen suggeriert, die dargestellte Auswahl traditioneller Symbole, Handlungen und Lebensweisen gehöre quasi fest und natürlich zu einer indigenen Gruppe. Kulturen waren und sind einem beständigen Wandel unterworfen. Die persönliche Zuordnung zu einer Gruppe sagt nicht automatisch etwas über die individuelle Lebensweise aus. Teilweise benutzen indigene Gruppen traditionelle Symbole für Angebote an Tourist_innen oder im Sinne eines politischen Essentialismus, um gesellschaftliche Rechte und Teilhabe einzufordern, ohne dass die Symbole und Rituale in ihrem heutigen Leben eine allumfassende Bedeutung haben. Eine Analogie wäre, dass Menschen in Deutschland sich in einer christlichen Tradition sehen können und dies nicht bedeutet, dass alle fasten oder jeden Sonntag zur Kirche gehen. Trotzdem kann eine christliche Identität für die Personen wichtig sein.

Die dritte These ist, dass durch die Überbetonung von exotischen Gruppenklischees die Differenzlinie zwischen einer europäischen *weißen* und einer nichteuropäischen Schwarzen Identität etabliert und vertieft wird. Über gemeinsame Werte, Lebensweisen oder Gebräuche zu sprechen würde das Gegenteil bedeuten. Beispielsweise kann einen jungen Inuk in Grönland vieles mit einem deutschen Kind verbinden – vielleicht der Stress in der Schule, die Probleme mit der Familie, die Wünsche einer beruflichen Karriere, die Ängste in Freundschaftsbeziehungen bei Facebook oder der Wunsch nach dem neuesten Computerspiel. Deutsche Kinder erlernen jedoch ein Bild von ihm, in dem er im Iglu wohnt und einsam lernt, mit Robben mit einer Harpune zu fangen. Eine derartig einseitige Perspektive spiegelt nicht die Realität wieder und verhindert u.a. Empathie.

Sachbücher, in denen Indigene klischeehaft und in starker Abgrenzung zu einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft dargestellt werden, etablieren Differenzkategorien von Schwarzsein und *Weißsein*. Da die Beschreibungen fast immer mit Bildern und in Verbindung mit Ländern oder Regionen erfolgen, erlernen Kinder ebenfalls, dass Aussehen scheinbar mit Kultur und Herkunft verbunden ist. Diese konstruierten Zusammenhänge werden von *weißen* Menschen leicht auf Begegnungen mit Schwarzen in Deutschland übertragen werden. Ebenfalls ist eine Wertigkeit der Lebensweisen in die Darstellungen eingebettet. Eine unvoreingenommene und gleichberechtigte Begegnung auf Augenhöhe zwischen *weißen* und Schwarzen Menschen wird durch diese Bilder im Kopf verhindert.

7. Ausprägungen rassistischer Darstellungen und Bedeutungen

Im ersten Teil dieses Artikels lag der Fokus auf dem Erlernen rassifizierter Differenzlinien durch Darstellungen in Kinderbüchern. Eine andere Untersuchungsform bietet die Analyse explizit rassistischer Darstellungen, textlicher Beschreibungen oder Interaktionsmuster. Aktuell anzutreffende Ausprägungen stehen in einer langen

historischen Kontinuität.

Doch wie sieht diese Kontinuität aus? Obwohl es seit den 1960er Jahren in Amerika und seit den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum eine aktive Forschung zu Rassismus gibt, hat sich keine Beschreibung typischer Erscheinungsformen etabliert. Vermutlich sind Zugang und Perspektiven der Forscher_innen sehr unterschiedlich bzw. birgt die Festschreibung von Erscheinungsformen die Gefahr einer fehleranfälligen Reduktion eines komplexen historischen Themas. Trotzdem möchte ich an dieser Stelle mögliche Erscheinungsformen als Inspiration für die Analyse von Büchern vorstellen, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Die Analysekategorien sind aus meiner universitären Abschlussarbeit zu „Rassismus in Comics der DDR“ entnommen (Mätschke 2012). Grundlage der dortigen Inhaltsanalyse ist ein Kategoriensystem mit Ausprägungen, welches aus einem historischen Zusammenhang hergeleitet wurde. Im Folgenden werden die zwölf Hauptkategorien und eine Auswahl an Ausprägungen genannt. Zum leichteren Verständnis werden sie anhand eines Jugendbuchklassikers und eines aktuellen Kinderbuches erläutert.

Als Kategorien rassistischer Zuschreibungen für Schwarze benenne ich:

- *Animalisierung*: als Tiere, Wilde oder Menschenfresser
- *Darstellung als Dienende*: in einer passiven, unterwürfigen und damit zufriedenen Rolle
- *Abwertung religiös-spiritueller Praxen*: z.B. von Fetischen oder Geisteranrufungen
- *Abwertung des körperlichen Erscheinungsbildes*: mit unproportionaler Körperform, dargestellt durch große Lippen, Augen oder große, weiße Zähne
- *Primitivierung in der Bekleidung*: barfuß, mit Lendenschurz oder Bastrock, großen Ringen, Keulen, Speeren oder Schildern
- *Infantilisierung*: kindliche (Fantasie-) Sprache, hilflos und launisch, Naivität, Tollpatschigkeit und Unschuld, nicht rational handelnd, unreflektierte Emotionalität, meist in Gruppen agierend
- *Dezivilisierung*: vorindustriell, einfache Hilfsmittel und kein Technikeinsatz, keine dichterischen oder erfunderischen Rollen, Armut und Hunger, keine Industrie oder Infrastruktur
- *Exotisierung*: Lebensmittelpunkt ist die Natur, teilweise mit wilden Tieren, Wildnis oder Dschungel, dörflichen Strukturen ohne Steinbauten, freizügiger Sexualität, Palmen und Meer
- *Geschichtslosigkeit*: keine kulturelle historische Identität oder Errungenschaften, keine Interaktion mit anderen Ländern oder Bevölkerungen
- *Weißer Dominanz*: aktive Rolle und oftmals Rettung durch Weiße, Abhängigkeit, wichtige Entscheidungen kommen von außen, Weiße sind Erfinder_innen, Forscher_innen, Missionar_innen, Arzt und Ärztin, Verwalter_innen oder Techniker_innen
- *Unsoziales Verhalten*: egoistisch, hinterhältig, unpolitisch, nur auf kurzfristige Bedürfnisbefriedigung bedacht
- *Affinität zu Kriminalität*: unberechenbar gewalttätig, Hang zu Drogenkonsum oder -handel, Gangstermythos, Devianz als kulturelle Eigenschaft
- *Gesellschaftliche Gefahr*: Übertragung von Krankheiten, sexualisierte Gewalt, Dysfunktion von Ehen zwischen Weißen und Schwarzen, Proklamierung einer Segregation

Im Jugendbuchklassiker „*Robinson Crusoe*“ von Daniel Defoe ist ein Großteil dieser Kategorien zu finden. 1719 in seiner Erstausgabe erschienen, wird er beständig neu aufgelegt und ist in fast jeder Buchhandlung erhältlich. Als „Weltliteratur“ wurde er – herausgegeben als eine Comicversion – 2012 von Brockhaus angepriesen, da er „von der Überlebensfähigkeit des Menschen“ erzähle und die „Kulturentwicklung der Menschheit“ darstelle (Rückseitentext des Buches). Laut Verlag steht der Comic auf den Empfehlungslisten für die Sekundarstufe 1 und 2. Im Zeit Verlag fand die ursprüngliche textliche Buchform 2013 die Aufnahme in die „Edition Weltliteratur“ mit der Beschreibung: „Die großen Themen der Aufklärung wie Natur, Zivilisation, Religion und Fortschritt verbinden sich in diesem Werk zu einer der mitreißendsten Abenteuergeschichten der Weltliteratur.“ (Webseite Zeit Onlineshop). Was Jugendliche konkret beim Lesen dieser Weltliteratur lernen, soll in einer sehr kurzen Übersicht verdeutlicht werden. Die Zitate stellen eine Auswahl von Fundstellen dar. Aufgefundene Rassismus-Kategorien werden kursiv gekennzeichnet.

Der fromme, weiße Engländer Robinson Crusoe begibt sich auf eine Schiffsreise zu seiner kolonialen Plantage in Brasilien. An Bord befinden sich „zum Handel mit den N. [Ausl. Autor] dienende Sachen [...] wie Glasperlen [...] Puppen und kleine Taschenspiegel“ (S. 8). Offen bleibt, gegen welche Ware gehandelt und ob mit dem

Schiff Sklaven deportiert werden sollen. Nach seinem Schiffbruch und im Dialog mit Gott plagt Robinson sein Gewissen: „Gabst du nicht Anlass zu dieser Reise nach der Sklavenküste?“ (S. 47).

Auf einer unbewohnten Insel in der Karibik gestrandet, baut er seine „Plantagen“ auf und fühlt sich als „Majestät, Herr und Fürst der Insel. Ich hatte das Leben aller meiner Untertanen in der Hand, meine unbeschränkte Macht beherrschte alles, was da lebte.“ (S. 85, *Weißer Dominanz*).

Durchgängig in der Geschichte verfolgen Robinson Ängste vor „Kannibalen oder Menschenfressern“, welche ihn „umbringen [würden], wie sie es schon mit vielen Europäern getan hatten“ (S. 69). Etwa in der Mitte des Romans erscheinen Indigene auf der Insel, die „barbarischen Wilden offenbar in grausiger Mahlzeit die Leiber ihrer Mitgeschöpfe verzehrt hatten“ (*Animalisierung*). Im „lichterloh brennenden Zorn“ empört sich Robinson, wie „die menschliche Natur so sehr aus der Art schlagen konnte“ (S. 99). Mit christlichem Glauben begründet, will er „sie alle vernichten“ (S. 102). Er hält seine Wut zurück, da Rache nur Gott zustand. Die Indigenen im Roman sind nackt, mit Keulen, Lanzen und Bögen bewaffnet (*Primitivierung*) und als „mit allerlei barbarischen Gebärden um das Feuer“ tanzend (*Abwertung Spiritualität*) beschrieben (S. 101, 111, 121).

In der zweiten Hälfte des Buches befreit er einen Indigenen, dem er den Namen Freitag gibt. Dieser legte „sich platt auf die Erde, küsste den Boden und setzte meinen Fuß auf seinen Kopf, zum Zeichen vermutlich, dass er zeitlebens mein Sklave sein wollte“ (S. 123) und später bekräftigt er „Lieber will ich tot sein als von dir wegzugehen, Herr.“ (S. 141, *Dienende*). Robinson erzieht Freitag, da er „seiner Natur gemäß immer noch Kannibale war“ (S. 127, *Animalisierung*). Freitag reagiert unterwürfig und ist „allzeit fleißig und, wenn er etwas Neues gelernt hat, so dankbar und froh“ (S. 129, *Dienende*). Naiv verehrt er Robinsons Gewehr und betet es an, ihn nicht umzubringen (S. 130, *Infantilisierung*). Des Weiteren wird er schnell christianisiert und zum „wahren Gott“ (S. 135, *Abwertung Spiritualität*) bekehrt. Freitags sehlichster Wunsch ist es, „sein Herr, möchte Gutes in seiner Heimat tun“ (S. 142, *Dezivilisierung*) und die Indigenen hätten von *weißen* Menschen „vieles gelernt und angenommen“ (S. 139, *Weißer Dominanz*).

Als ein *weißer* Mann als Gefangener von Indigenen auf Robinsons Insel kommt, verwirft Robinson seine Zurückhaltung und tötet guten Gewissens 19 Indigene, um den *Weißen* zu befreien (S. 148, *Weißer Dominanz*). Später erscheinen *Weiße* mit einem Schiff. Durch eine List gelingt es Robinson, die Befehlsgewalt zu erlangen und die Insel nach 28 Jahren zu verlassen. Zurück in England sammelt er Gewinne seiner brasilianischen Plantage ein und beschließt, zur Insel zurückzukehren, wo er als „Monarch und großer Kaiser“ empfangen wird (S. 246). Jedoch muss Robinson seine Herrschaft wieder etablieren und mit der Schilderung, was in seiner Abwesenheit geschehen ist, endet der Roman.

Beim Schreiben dieser Zeilen erinnere ich mich an meine eigenen Gefühle beim Lesen des Romans als Sechzehnjähriger. Ich war gefesselt von der Gefahr, der Einsamkeit und erleichtert, dass für Robinson alles gut wurde. Er war für mich ein schlauer Held und Identifikationsfigur. An konkrete Beschreibungen erinnerte ich mich kaum. Vermutlich ging und ergeht es vielen Leser_innen ähnlich. Erst viel später erkannte ich, dass dieser emotionale Effekt durch die Dehumanisierung von Indigenen und durch eine *weiße* Allmachtsphantasie der Beherrschung von Natur, Tieren und Menschen erreicht wurde. Eigentlich ist die Geschichte reine Fantasie, jedoch habe ich subtil gelernt, dass Schwarze viel weniger wert seien und ich als angehender *weißer* Mann bald zur „Krone der Schöpfung“ gehören könnte.

Im Roman wird eine kolonialrassistische Geschichte erzählt, die *weiße* Männer als legitimiert beschreibt, die Welt zu beherrschen, auszubeuten und im Namen der Zivilisation zu töten. Als Weltliteratur kann ich das Buch nur als Analysebeispiel für Rassismus verstehen, jedoch nicht als unreflektierte Leseempfehlung für Jugendliche oder als Unterrichtsmaterial in Schulen. Der Roman Robinson Crusoe ist vor fast 300 Jahren erschienen. Finden sich auch in heutigen Büchern noch diese expliziten rassistischen Formen oder Kategorien?

Das Kinderbuch „Hexe Lilli auf der Jagd nach dem verlorenen Schatz“ von Knister und Birgit Rieger ist 2003 erschienen. Die beliebte Reihe „Hexe Lilli“ besteht aus etwa 50 Kinderbüchern und Arbeitsheften. Lilli ist eine Identifikationsfigur für die Leser_innen „ungefähr so alt wie du und sieht aus wie ein gewöhnliches Kind.“ (S. 6). Unausgesprochen werden *weiße* Kinder als Rezipient_innen vorausgesetzt, da Lilli ein „Kind mit der Haut aus Mehl und Wasser“ (S. 60) ist.

Lilli erklärt zu Beginn der Geschichte, dass Kolumbus „der größte Entdecker aller Zeiten“ (S. 12) sei. Damit wird der Rahmenbezug zu ihrer nun folgenden Entdeckungsreise gesetzt. Aus Versehen spricht sie einen Zauberspruch und landet im Dschungel. Sie findet eine Krone, die sie sofort an sich nimmt. Zwei „feindlich guckende Jungen“ (S. 50f) mit Röcken aus Blättern, Ketten aus Knochen, Speeren und einer „auffällig primitiven Kleidung“ (S. 53, *Animalisierung, Primitivierung*) nehmen sie gefangen. Im Dorf der Indigenen sieht sie einen großen Kessel und sofort werden ihre Ängste vor „Menschenfressern“ (S. 56, *Animalisierung*) beschrieben. Die in Fellen gekleideten Bewohner_innen in ihren Lehmhäusern ohne Fenster und mit Blätterdach (*Exotisierung*) sind jedoch freundlich. Sie nutzen „keine modernen Werkzeuge“ und nichts erinnert „an die heutige Zivilisation“ (S. 57, *Dezivilisierung*).

Als Lilli die gefundene Krone aufzusetzen, „verstummen die Menschen, fallen auf die Knie und verbergen ihre Köpfe unter den Armen“ (S. 63, *Infantilisierung*). Auch der erwachsene Anführer bittet mit ehrfurchtsvoller Stimme „um Gnade für sich und sein Volk“ (S. 65, *Dienende*). Die Krone gehörte dem verschwundenen Heiler und die Menschen halten Lilli für eine neue Heilerin und „Crocodillio-Königin“ (S. 68). Die Bewohner_innen waren vorher verzweifelt, da sie ohne den Heiler ein wichtiges Ritual nicht aufführen und nicht an ihren Goldschatz gelangen konnten (*Abwertung Spiritualität*). Lilli verspricht, beides zu können, ohne zu wissen, um was es sich konkret handelt. Die Indigenen sind „tief beeindruckt und jubeln“ (S. 81, *Weißer Dominanz*). Als Lilli danach beschließt, den Jungen des verschwundenen Heilers mit auf Goldsuche zu nehmen, „ist der Jubel unbeschreiblich. Damit hat sich Lilli die Herzen aller erobert.“ (S. 82, *Infantilisierung*).

In der Geschichte taucht ein Bösewicht auf, dem die Indigenen Gold zahlen, um einen „singenden Kasten“ und „sprechende Knochen“ (S. 73f, *Dezivilisierung*) zu sehen. Lilli erkennt sofort, dass es sich um ein Transistorradio und ein Satellitentelefon handelt und dass der Mann ein Krokodiljäger ist mit „weißen Zähnen“ und einem „dunklen Gesicht“ (S. 115). Lilli empört sich moralisch, da er nicht nur den Menschen „das Geld aus der Tasche zieht“ (S. 93), sondern auch noch Tiere quält und tötet, um deren Haut für Handtaschen und Schuhe zu verkaufen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Geschichte in der Jetztzeit spielt, da Lilli mit ihrem Bruder zu Hause telefoniert.

Natürlich ist es Lilli, die allein den Zugang zur Schatzkammer findet und dem Krokodiljäger eine Falle stellt, so dass sie „den bösen Jäger für immer vertrieben hat“ (S. 130, *Weißer Dominanz*). Wieder ist „der Jubel groß“ (S. 130, *Infantilisierung*) und nachdem Lilli beschlossen hat, dass der Sohn des verschwundenen Heilers der neue Heiler ist (*Weißer Dominanz*), zaubert sie sich wieder nach Hause.

Die Lilli-Geschichte benutzt einen Großteil der beschriebenen Rassismuskategorien. Die Aufwertung der *weißen* Figur Lilli gelingt durch eine Abwertung von Schwarzen. Lilly erscheint durch die „Primitivität“ der Indigenen als allmächtig. Und sie ist die Identifikationsfigur für *weiße* Leser_innen – ein moderner Kolumbus, oder in Bezug auf die Interaktion mit Indigenen ein moderner Robinson Crusoe.

Explizite kolonialrassistische Bilder sind in aktuellen Kinder- und Jugendbüchern präsent. Sie tauchen besonders auf, wenn es sich um Reisen in nicht europäische oder nordamerikanische Regionen handelt. Offen bleibt, ob die Autor_innen unreflektiert eigene Bilder im Kopf reproduzieren oder bewusst an vorhandene rassifizierte Denkbilder anknüpfen, damit die Handlung über den geschriebenen Text hinaus plastischer und phantasievoller wird. Die subtile Wirkung ist in beiden Fällen das Lernen eines pauschalen, inhumanen Weltbildes.

8. Rassifizierte Subtexte

Kinderbücher sollen oftmals mit einer moralischen Botschaft gelesen werden. Dies schließt jedoch nicht aus, dass gleichzeitig rassifizierte Bedeutungen transportiert werden. Vielmehr besteht die Gefahr, dass die positive Botschaft andere Aussagen überdeckt. Junge Leser_innen machen sich kein Durchschnittsbild von einem Kinderbuch, sondern können nebeneinander eine humanistische Botschaft und rassifiziertes Wissen aufnehmen, auch wenn dies zu inneren psychologischen Spannungen führen kann. Anhand von zwei Büchern soll dieses Problem der rassifizierten Subtexte verdeutlicht werden.

Der offensichtliche Appell des Kinderbuches „*Afrika hinter dem Zaun*“ von Bart Moeyart und Susanne Mocka aus dem Jahr 1999 ist ein Plädoyer für Vielfalt und Neugier auf verschiedene Lebensweisen, sowie für ein Hinterfragen elterlicher Deutungen. Aus der Sicht eines *weißen* Kindes wird erzählt, wie eine Nachbarin ihren Garten gestaltet und das Kind am Ende zum gemeinsamen Tee einlädt. Ihr Garten ist individuell und spannend – ganz im Gegensatz zu allen anderen identischen Reihenhäusern und Gärten im Wohngebiet.

Die Handlung der Nachbarin wird mit ihrer Herkunft und Lebensweise verbunden. Sie „war schön braun und hieß Désirée“ (S. 9) und eine Frau, die „kein Französisch, sondern irgendwas [...] aus ihrem eigenen Land“ sprach (S. 16). „Sie kam aus Afrika“ und die Vermutung steht im Raum, dass ihr Mann sich „bestimmt einen Namen für sie ausgedacht [hatte]. Vielleicht, weil sie in ihrer Sprache keinen Namen hatte.“ (S. 10). Sie mäht nicht den Rasen und wartet im Garten auf Regen. Nun beginnt Désirée ihren Schuppen im Garten abzubauen, mit ihren vier Kindern Lehm in einer Grube zu treten und sich eine Lehmhütte im Garten zu bauen. Sie will keine Hilfe. Der Vater des beobachtenden Jungen vermutet: „In ihrem Land erledigen die Frauen die ganze Arbeit. Das gehört sich so in ihrem Teil von Afrika.“ (S. 24). Désirée nennt als Grund für das Lehmhaus ihr Bedürfnis „ab und zu hier zu sitzen. [...] Wenn ich mein Land vermisse“ (S. 34). Das erzählende Nachbarskind hat nun vor dem Fenster „Afrika“, wie das Titelbild des Buches mit Affen und Löwen plastisch zeigen will.

Obwohl die Frau selbstbewusst gegen die Einheitlichkeit ihrer Wohnsiedlung verstößt und für den Nachbarsjungen dadurch interessant ist, werden ihre Handlungen in rassifizierender Weise als durch Herkunft determiniert beschrieben. Sie handelt nicht aus individuellen Gründen heraus, sondern die scheinbare Ursache ist pauschal ihre „afrikanische Art“. Die Wahl der Lehmhütte als Symbol verstärkt dies noch einmal. Im Kinderbuch wird nicht aufgelöst, ob die Abwertung ihrer Sprache und Rolle als Ehefrau wirklich so stattfindet. In der direkten Kombination mit dem Klischee afrikanischer „Rückständigkeit“ werden die jungen Leser_innen diese Irritation wahrscheinlich nicht selbst auflösen können. Im Subtext wird vermittelt, dass Schwarze anders als die *weißen* Nachbar_innen sind und dies irgendetwas mit Afrika zu tun hat. Bei Kindern verstärkt dies sowohl diese Differenzlinie, als auch die rassifizierten Zuschreibungen über Schwarze in Verbindung mit einem herabsetzenden, pauschalen und falschen Bild von Afrikaner_innen.

2002 erschien das Kinderbuch „*Vimala gehört zu uns*“ von Petra Mönter und Sabine Wiemers. Die Intention des Buches ist deutlich ersichtlich: zum solidarischen Handeln mit von Rassismus betroffenen Personen zu motivieren. Vom Klett-Verlag wurden Materialien zur Unterrichtsgestaltung mit diesem Kinderbuch herausgegeben.

Nach den Sommerferien kommt Vimala in eine neue Klasse. Sie ist in Deutschland geboren und ihre Eltern kommen aus Indien. Von den *weißen* Kindern als „einfach anders“ (S. 6) aussehend wahrgenommen, wird sie vom *weißen* Henry mit „Haalllooo, wiiieee heißt duuu?“ (S. 7) empfangen. Sie spricht jedoch „normal“ (S. 7), und Henry entschuldigt sich. Drei ältere Kinder, welche sonst „die türkischen Kinder“ (S. 12) ärgern, beschimpfen Vimala als „in einen Farbtopf gefallen“ (S. 12). Am Nachmittag trifft Vimala sie erneut auf dem Spielplatz. Beschimpfungen als Ausländer und mit dem N.-Wort machen Vimala wütend und bringen sie zum Weinen. Der erzählenden Person tut Vimala sehr Leid und sie ärgerte sich, nicht eingegriffen zu haben.

Als Vimala am nächsten Tag nicht zur Schule kommt, wird in der Klasse überlegt, wie sie ihr helfen können. Zwei Kinder holen sie ungefragt am nächsten Tag von zu Hause ab. Zwei weitere Kinder treffen Lea, eine der drei diskriminierenden Kinder vom Spielplatz, am Schaufenster eines Reisebüros, wo sie mit ihren Reiseplänen nach Kenia prahlt. Als Antwort erhält sie die Kritik: „Hoffentlich sind die Leute da nicht so gemein zu dir wie du zu Vimala [...] Da sind nämlich alle schwarz. Außer dir.“ (S. 21). Das Schaufenster ist mit Masken, einem Speer, Trommeln und Stroh dekoriert. Von nun an wird Vimala von „vierundzwanzig Kindern aus der Klasse 2a“ (S. 23) geschützt. Auf der Abschlussdoppelseite sind 13 Kinder zu sehen, die Vimala begleiten und sich einen roten Punkt auf die Stirn gemalt haben.

Kritisch an diesem Kinderbuch sind vor allem drei Punkte. Einerseits wird die Trennlinie zwischen einem „*weißen* wir“ und „den anderen“ deutlich aufrechterhalten und die „türkischen Kinder“ als weitere Schwarze Gruppe konstruiert. Zweitens sind Vimala und ihre Eltern in einer passiven Objektrolle – Vimala wird geschützt, aus einer Gefahrensituation gerettet und die *weißen* Kinder handeln ohne Berücksichtigung ihrer Interessen und Wünsche. Dies bedeutet nicht Solidarität, sondern *weiße* Dominanz. Drittens wird das N.-Wort benutzt, welches Kindern einer zweiten Klasse oftmals unbekannt ist. Es ist nicht nachvollziehbar, weshalb Kinder rassistische

Bezeichnungen in Schulen lernen sollten. Dem Schulbuchverlag Klett ist dies bewusst. In der Handreichung für Lehrkräfte zu dem Vimala-Text wird empfohlen: „Den Kindern sollte erläutert werden, dass der Begriff N[Ausl. Autor] heutzutage nicht mehr verwendet wird, da dieser Ausdruck als diskriminierend und beleidigend empfunden wird. Heute wird von farbigen Menschen gesprochen.“ (Klett 2009, S. 27).

Mit der Bezeichnung „farbig“ sind wir wieder am Beginn dieses Artikels – der Einteilung von Menschen in farbige Gruppen. Begriffe auszutauschen, ohne den Konstruktions- und Bewertungscharakter dahinter zu thematisieren, verändert das Problem nicht. Auf der begrifflichen Ebene argumentiert Noah Sow: „'Farbig' ist also das Konstrukt einer 'Abweichung von Weiß'. Und das ist natürlich Quatsch. Genauso wenig wie Weiße nur Schwarze mit Pigmentschwäche sind, sind Schwarze eingefärbte Weiße.“ (Sow, 2008, S. 24).

9. Zusammenfassung und Ausblick

Rassismus ist in der aktuellen Kinderliteratur präsent. An Beispielen wurde verdeutlicht, wie Kinder und Jugendliche soziale Bedeutungen und Hierarchisierungen über Aussehen erlernen, indem sie rassifizierte Differenzlinien bzw. Gruppenkonstruktionen vermittelt bekommen. Diese Differenzlinien stehen in einer historischen Kontinuität und 300 Jahre alte Systematiken einer Einteilung von Menschen sind in aktuellen Büchern aufzufinden.

Aussehen wird in gefährlicher Weise mit Herkunft und Lebensweise verbunden. Darüber hinaus werden diese Konstruktion mit Bewertungen und typischen Eigenschaften gefüllt, die deutlich in einer kolonialrassistischen Kontinuität stehen. Die expliziten Darstellungen haben sich in den letzten hundert Jahren verändert, die Bedeutungszusammenhänge und grundsätzlichen Bilder nicht. *Weißsein* wird höher bewertet als Schwarzsein.

Ich gehe davon aus, dass die analysierten Kinderbücher nicht in bewusst rassistischer Absicht geschrieben wurden. Jedoch tragen Autor_innen eine Verantwortung für die Rezeption ihrer Werke und sollten selbstreflexiv mit Kritik umgehen. In ihren Büchern finden sich dominante rassistische Bedeutungen unserer (Welt-)Gesellschaft wider, denen wir auf unterschiedliche Weise ausgesetzt sind. Ohne Selbstreflexion wird in Kinderbüchern das benutzt, was in der eigenen Kindheit gelernt wurde. So trägt sich rassifiziertes Wissen über lange Zeiträume fort. Rassismus ist keine harmlose Gedankenwelt. Rassistische Herabsetzung, Ausgrenzung und Angriffe sind tagtäglich beobachtbar und werden von People of Color beständig beschrieben, wenn ihnen zugehört wird.

Kinder werden bereits in frühen Jahren rassifiziert und internalisieren die gesellschaftliche Wertigkeit von Schwarzsein und *Weißsein*. Kids of Color müssen entsprechende Strategien finden, um die Abwertung ihres Schwarzseins mit einer stabilen Identität zu verbinden. *Weißer* Kinder können durch die Aufwertung ihres *Weißseins* eine allmächtige Vorstellung entwickeln, die eine offene Begegnung mit People of Color verhindert. Sie lernen nicht nur ein verfälschtes Bild von Welt, ihre Empathie wird eingeschränkt, wenn sie mit nur einer dominanten Perspektive auf andere Menschen blicken. Kinderbücher, die Schwarze empowern, sind somit wichtig für *Weißer*. Heftige innere Spannungen können entstehen, wenn Kindern Werte wie Fairness und Gleichberechtigung vermittelt werden und sie zeitgleich eine eigene rassistische Hierarchisierung bemerken.

Eine intensivere Auseinandersetzung mit Kinderbüchern ist dringend notwendig, um auf der Ebene der Lesesozialisation rassistische Unterdrückung in der Gesellschaft zu vermindern. Bücher ermöglichen, Vorstellungen von sich und der Welt zu entwickeln. Wer Kinder unterstützen will, eine selbstbewusste Identität aufzubauen, die nicht durch Negativzuschreibungen verunsichert wird oder sich aus einer Herabsetzung von Menschen speist, sollte einen reflektierten Blick haben und junge Menschen im Prozess des Betrachtens und Lesens begleiten. Es gibt gute, emanzipatorische Bücher, welche z.B. in Empfehlungslisten von Gladt, Kinderwelten oder dem Verband binationaler Familien und Partnerschaften zu finden sind.

Persönlich konnte ich durch die Auseinandersetzung mit Kinderbüchern viel über mich selbst lernen. Ich holte die Lieblingsbücher meiner Kindheit aus dem Keller. Mit reflektierterem Blick als damals konnte ich punktuell Erinnerungen hervorrufen und die Mächtigkeit von Bildern und Emotionen spüren. Ich wurde in meiner Jugend durch Bücher *weiß* sozialisiert und kenne bestimmte rassifizierte Darstellungen gut. Mein Verstand erkennt die

Gefährlichkeit dieser Bilder, emotional erinnere ich mich jedoch auch an Wärme und positive Spannung beim Lesen dieser Geschichten. Vielleicht ist dies ein wichtiger Aspekt für die Ignoranz oder emotionale Polarisierung, welche die öffentliche (deutsche) Auseinandersetzung mit diesem Thema begleiten. Auf der einen Seite habe ich die Identität eines fairen, weltoffenen und humanen Menschen entwickelt und auf der anderen Seite spüre ich, dass ich in einem Lebensalter Rassismen internalisiert habe, in dem ich wehrlos gegenüber diesen in Kinderbüchern war. Diese Spannung kann ich heute aushalten – ich bin nicht verantwortlich für meine rassifizierte Sozialisation; ich bin verantwortlich für meine heutige Reflexion und mein Verhalten.

Literaturliste

- Arndt, Susan (2011): Rassismus. In Arndt und Ofuately-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache*. Münster: Unrast, S. 37-43.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels (2014): *Branchenkennziffern 2013*. Abrufbar unter: <http://www.boersenverein.de/buchmarkt2013> (Stand: 25.5.2015).
- Eggers, Maureen (2005): *Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität*. Abrufbar unter: http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002289/Dissertation_Maureen_Eggers.pdf; jsessionid=872B9A1F6301EB45B67195D1C499BB05 (Stand: 1.6.2015).
- Fredrickson, Georg M. (2011): *Rassismus*. Stuttgart: Reclam.
- GLADT (2011): *Bücherliste zu unterschiedlichen Lebensrealitäten. Für die Alterstufe 2 – 6 Jahre*. Abrufbar unter: <http://www.gladt.de/archiv/paedagogik/Buecherliste.pdf> (Stand: 1.6.2015).
- Mätschke, Jens (2012): *Rassismus in Comics der DDR am Beispiel des MOSAIK von Hannes Hegen*. Veröffentlicht in der Bonner Online-Bibliographie zur Comicforschung. Abrufbar unter: www.comicforschung.uni-bonn.de/index.php?action=resource_RESOURCEVIEW_CORE&id=9343 (Stand: 1.6.2015).
- Kinderwelten (2014): *Kinderbuch Empfehlungen für verschiedene Alterstufen*. Abrufbar unter: <http://www.situationsansatz.de/vorurteilsbewusste-kinderbuecher.html> (Stand: 1.6.2015).
- Klett (2009): *Tintenklecks – Das Deutschbuch. Lehrerband. 3. Schuljahr*. Stuttgart: Klett.
- Preisling, Christa und Wagner, Petra (2013) (Hrsg.): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Sow, Noah (2008): *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. München: Bertelsmann.
- Verband binationaler Familien und Partnerschaften (2007): *Interkulturelle Kinderbücher. Erläuterungen und Empfehlungen*. Abrufbar unter: http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Broschuere_Interkulturelle_Kinderbuecher.pdf (Stand: 1.6.2015).
- Wollrad, Eske (2011): *Kinderbücher. Koloniale Echos – Rassismus in Kinderbüchern*. In Arndt und Ofuately-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache*. Münster: Unrast, S. 379-388.
- York, Stacey (2003): *Roots & Wings: Affirming Culture in Early Childhood Programs*. St. Paul: Redleaf Press.
- Zeit Onlineshop: *Buchbeschreibung Robinson Crusoe*. Abrufbar unter: <http://shop.zeit.de/sortiment/buecher-und-e-books/zeit-editionen/1407/zeit-edition-weltliteratur> (Stand: 27.5.2015).
- Zerger, Johannes (1997): *Was ist Rassismus? Eine Einführung*. Göttingen: Lamuv.

Untersuchte Kinder- und Jugendbücher

- Boie, Kirsten und Waechter, Philip (2002): *Josef Schaf will auch einen Menschen*. Hamburg: Oetinger.
- Defoe, Daniel (2002): *Robinson Crusoe*. Remseck: Unipart.
- Hächler, Bruno und Wolfermann, Iris (2010): *Ich bin wie ich bin*. Zürich: NordSüd.
- Knister und Rieger, Birgit (2006): *Hexe Lilli auf der Jagd nach dem verlorenen Schatz*. Würzburg: Arena.
- Moeyaert, Bart und Höglund, Anna (1999): *Afrika hinter dem Zaun*. Hamburg: Carlsen.
- Mönter, Petra und Wiemers, Sabine (2002): *Vimala gehört zu uns*. Freiburg: Herder.
- Stauber, Sabine und von Hacht, Esther (2008): *Unsere Erde. Reihe Was ist Was. Junior Band 10*. Nürnberg: Tessloff.
- Travers, Pamela L. (2005): *Mary Poppins*. München: Süddeutsche Zeitung.
- Ungerer, Tomi (2000): *Die blaue Wolke*. Zürich: Diogenes.
- Weinhold, Angela (2008): *Wir entdecken die Welt. Reihe Wieso? Weshalb? Warum?*. Ravensburg: Ravensburger.

Über den Autor

Jens Mätschke ist Mitarbeiter im Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum Berlin, Lehrbeauftragter an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin und seit 15 Jahren freiberuflicher Trainer der Jugend- und Erwachsenenbildung. Als ausgebildeter Sozialarbeiter arbeitet er im Themenfeld Antidiskriminierung mit dem Schwerpunkt Rassismus und begleitet u.a. Wohlfahrtsverbände in der Implementierung einer vorurteilsbewussten Arbeit in ihren Einrichtungen und Verbandsgliederungen. Er engagiert sich in den Vereinen „Netzwerk Demokratie und Courage“ und „Phoenix – eine Kultur der Verständigung“ und betreibt die Homepage zu Rassismus in deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur www.couraginas.net.