



Magister Angewandte Kulturwissenschaften

Magisterarbeit

**Zur Konstruktion des Anderen in deutschsprachigen
Kindersachbüchern.
Eine rassismuskritische Analyse.**

Verfasst von

Clara Kubat
Matrikelnummer: 3003764
Am Bleckeder Bahnhof 2
21337 Lüneburg
clara.kubat@web.de

Lüneburg, 28.2.2014
Erstprüferin: Dr. Steffi Hobuß
Zweitprüferin: Prof. Dr. Elke Grittmann

Für Herz und Wort Dank an
Alte, Chris, Claire, CoChef, Elena, Fabienne,
Finn, Gaby, Janna, Lea, Schmu, Vic
und im Besonderen meinen Großeltern;
ihnen widme ich diese Magisterarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Aufbau der Arbeit.....	2
1.2	Schreibweise und Selbstpositionierung	3
2	Rassismus und die Konstruktion des Anderen- eine theoretische Perspektive	6
2.1	Begriffliche und historische Einordnung.....	6
2.2	Konstruktion des Anderen	10
2.3	Kategorien der Konstruktion des Anderen	12
2.4	Rassismus im medialen Kontext.....	18
2.5	Auseinandersetzung mit Rassismus in Kinderliteratur	21
3	Vorgehensweise.....	25
3.1	Auswahl und Begründung des Untersuchungsgegenstandes	25
3.1.1	Relevante Eckdaten	26
3.2	Kurzbeschreibung der ausgewählten Bücher	28
4	Ergebnisse der Analyse	29
5	Fazit und Ausblick.....	56
6	Literaturverzeichnis	59

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Peters Projection The Geographical Association (2013)	14
Abbildung 2: So lebt die Welt	28
Abbildung 3: WAS IST WAS Junior. Weltatlas für Kinder	28
Abbildung 4: Wieso? Weshalb? Warum? Kinder dieser Welt.	29
Abbildung 5: Sind das alles Menschen?	30
Abbildung 6: Nahrungsmittel 1	35
Abbildung 7: Nahrungsmittel 2	35
Abbildung 8: Ghana	37
Abbildung 9: So leben die Kinder in Asien.....	40
Abbildung 10: Maske	41
Abbildung 11: Urlaub im Ausland.	42
Abbildung 12: Weltkarte 1	44
Abbildung 13: Weltkarte 2	45
Abbildung 14: Weltkarte 3	46
Abbildung 15: Weltkarte 3	46
Abbildung 16: Weltkarte 4	47
Abbildung 17: Europa.	48
Abbildung 18: Deutschland.	49
Abbildung 19: Deutschland aufgeklappt.	50
Abbildung 20: Detailansicht II	51
Abbildung 21: Detailansicht I.....	51
Abbildung 22: Am Amazonas	52
Abbildung 23: Fensterputzer	54

Abkürzungsverzeichnis

PoC = People/Person of Color

WoC = Women/Woman of Color

MoC = Men/Man of Color

CoC = Children/Child of Color

Anhang

Eidesstattliche Erklärung

1 Einleitung

Das Bewusstsein für Rassismus bezeichnet Arndt als ein Randphänomen der deutschen Gesellschaft, da Rassismus heutzutage oft vor allem auf Nationalismus und Rechtsradikalismus reduziert wird (vgl. Arndt 2011, S. 37) und die eigenen rassistischen Überzeugungen und Handlungen in unserem Alltag als ungesehene Normalität gelebt werden (vgl. Sow 2008, S. 44).

Das Nicht-Wahrnehmen von Rassismus bezeichnet Arndt als einen „aktiven Prozess des Verleugnens“ (Arndt 2011, S. 43). Damit schließt Arndt an Hás These an, dass in der deutschen Dominanzgesellschaft eine Weigerung besteht, sich mit der kolonialen Prägung der eigenen Kulturgeschichte auseinanderzusetzen und stattdessen geschwiegen wird (vgl. Ha 2010, S. 71). Ein Stillschweigen, das Ferreira als Ergebnis eines dominanten Konsens der Öffentlichkeit betrachtet, der auf diese Weise unterstützend fungiert und Rassismus aufrecht erhält (vgl. Ferreira 2003, S. 155). Werden *Weiß*e auf rassistische Äußerungen angesprochen, gehen sie sehr schnell in Abwehrhaltung, „meinen es nicht so“ oder „meinen es sogar gut“ oder bemerken rassistische Äußerungen nicht einmal. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn sie behaupten, alle Schwarzen hätten Rhythmus im Blut. Doch auch vermeintlich positiver Rassismus ist laut Arndt, ein fataler Denkansatz, weil er auf der Grundannahme einer Existenz von Menschenrassen beruht (vgl. Arndt 2011, S. 41) und ihre Empfänger_innen dadurch stets ungefragt dominiert und eingeteilt werden (vgl. Sow 2008, S. 80). Zwar ist mittlerweile allgemein bekannt, dass sich Menschen nicht in „Rassen“ einteilen lassen, doch zeigen Empowerment Bewegungen von Schwarzen Menschen und Rassismus- und Critical Whiteness-Theorien auf, dass (auch) Deutschland von Rassismus betroffen ist. Spätestens seit den Debatten um Spendenplakate oder Kinderbücher wie *Pippi Langstrumpf* und *Die kleine Hexe* sind solche Diskurse des Alltagsrassismus medienwirksam und es wird geltend gemacht, so Arndt, dass Rassismus kein Problem ist, welches sich nur am Rande der Gesellschaft befindet. Zudem ist es auch keines, das sich der Vergangenheit zuordnen lässt. Auch heute verbreiten Kinderbuchautor_innen und Verlage noch „versehentlich“ Rassismus (vgl. Sow 2008, S. 186). 95 % Prozent aller Kinderbücher in Deutschland präsentieren eine Welt, die *weiß* und monokulturell konstruiert ist. Da jedes dritte Kind unter sechs Jahren in einer Familie mit (mindestens) einer PoC bzw. eingewanderten Person aufwächst, ist hier eine Diskrepanz von Realität und Abbild eben dieser vorzufinden (vgl. Wollrad 2011, S. 379).

1.1 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit widmet sich zunächst einer theoretischen Betrachtung des Rassismusbegriffs. Um Rassismus im Kontext der heutigen Zeit und Gesellschaft zu verstehen, wird in Kapitel 2.1 knapp dargestellt, wie sich Rassismustheorien im Laufe der vergangenen vier Jahrhunderte entwickelt und etabliert haben und in welcher Weise Machtstrukturen zur stetigen Aufrechterhaltung rassistischer Hierarchien beigetragen haben. Um zu verdeutlichen, dass Rassismus ein brisantes und aktuelles Thema ist, gebe ich daran anschließend in Kapitel 2.2 einen Überblick darüber, wie er auch heute noch reproduziert wird. Anschließend fasse ich die „Konstruktion des Anderen“ zusammen und erarbeite anknüpfend an diese Erläuterung der gegenwärtigen Reproduktion beispielhaft Kategorien. Diese machen deutlich, auf welche unterschiedlichen Weisen das Andere konstruiert werden kann. An die Übersicht der ausgesuchten Kindersachbücher. Darauf folgend erläutere ich, welche Rolle Medien dabei spielen, um dadurch auf die Aktualität der Rassismuskussionen im Kinderbuch zu kommen und schließlich in Kapitel 3 meinen Untersuchungsgegenstand, das Kindersachbuch zu erörtern. In Kapitel 4 schließt sich die Analyse der herausgearbeiteten Kategorien an. Zum Schluß folgt in Kapitel 5 ein Fazit ausgehend aus meinen Analyseergebnissen und einem Ausblick.

1.2 Schreibweise und Selbstpositionierung

Sprache und Denken sind miteinander verwoben – Sprache strukturiert unser Denken. Was wie geäußert wird, hat Auswirkungen auf die Vorstellungen, das Denken von uns selbst und Anderen. Deshalb ist Sprache nie neutral. Sie schafft neue Realitäten. Gleichzeitig wird Wirklichkeit nur selektiv wiedergegeben. Durch Sprache werden also bestimmte Bilder erzeugt (vgl. Autor_innenkollektiv 2011, S. 6). Die Bilder, die in Büchern zu sehen sind und von Kindern und Erwachsenen rezipiert werden, erzeugen wiederum eine Sprache. Ich habe durch diese Magisterarbeit das Privileg über Andere zu sprechen und dabei gehört zu werden. Ich möchte reflektiert mit meiner Sprache/Sprachwahl umgehen, um Machtverhältnisse zu brechen bzw. nicht zu reproduzieren.

„Rasse“ und *Rasse*

Die unterschiedliche Formatierung des Wortes macht im Folgenden deutlich, wann die Rede von biologischen „Rassen“ ist und wann es sich um die Konstruktion von menschlichen *Rassen* handelt.

Das Andere

Der Begriff des Anderen wird in dieser Arbeit groß geschrieben, um auf seinen Konstruktionscharakter hinzuweisen.

Schwarz und *weiß*

Es ist dem Thema immanent, dass diese Arbeit nicht ohne die Begriffe schwarz und weiß auskommt. Schwarz wird im Folgenden immer groß geschrieben, um darauf aufmerksam zu machen, dass Schwarz sein keine Eigenschaft, sondern eine gesellschaftliche und politische Position bedeutet. Schwarz ist die politisch korrekte und vor allen Dingen von vielen Schwarzen Menschen selbstgewählte Bezeichnung (vgl. Sow 2011c, S. 608; vgl. Ha et al. 2007, S. 13).

Weiß ist die politisch korrekte Bezeichnung für *weiße* Menschen. Sie ist, wie Schwarz, eine konstruierte, gesellschaftspolitische Bezeichnung. Die Bezeichnung ist jedoch nicht aus einer Widerstandssituation heraus entstanden (vgl. Sow 2008, S. 19), weshalb ich ihn in meiner Arbeit als Adjektiv klein schreibe. Um den politischen Konstruktionscharakter dennoch aufzuzeigen, schreibe ich *weiß* kursiv. Ist von schwarz und weiß als Farben die Rede, ist beides klein und nicht kursiv geschrieben.

People of Color (PoC) / colored

Der Begriff „People of Color“ (PoC) ist ebenfalls eine Selbstbezeichnung vieler rassifizierter Menschen, der sich aus einer Widerstandsbewegung herausgebildet hat. Das (Ein-) teilen und gegenseitige Ausspielen von Minorisierten gehört zum Werkzeug des Rassismus. Laut Ha kann der Begriff PoC Rassismus unterwandern und rassifizierten Menschen einen alternativen Raum für übergangene Standpunkte und Themen bieten (vgl. Ha et al. 2007, S.13). Er ist ein übergeordneter Begriff, welcher alle Menschen umfasst, die rassistischer Diskriminierung ausgesetzt sind (vgl. ebd., S. 35). Durch antirassistische Bewegungen in den 60er-Jahren wurde der Begriff PoC in den USA zur Selbstbezeichnung, die auf einer Solidarität stiftenden Perspektive basiert. Der Begriff schließt alle Menschen ein, die aufgrund ihrer afrikanischen, arabischen, asiatischen, lateinamerikanischen, jüdischen, indigenen oder pazifischen Hintergründe Rassismus erfahren. Dieser gruppenübergreifende Begriff verbindet alle, die in *weißen* Dominanzgesellschaften unterdrückt werden (vgl. Ha et al. 2007, S. 12 f.). Der Begriff PoC hegt keinen Anspruch auf Universalität. Er ist zu einer bestimmten Zeit, innerhalb eines bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontextes entstanden und wie jedes Wissen nur temporär gültig (vgl. ebd, S. 14).

Der Begriff „colored“ ist etwa zur selben Zeit entstanden wie PoC. Er ist aber, im Gegensatz zum Begriff PoC, welcher eine emanzipatorische Ausrichtung enthält, aus einem *weißen* Blick heraus entstanden. Er sollte alle Menschen mit „mixed-race“ Hintergründen als unrein und nicht-*weiß* deklarieren. Bis heute ist der Begriff „colored“ oder „farbig“ wegen seiner meist degradierenden Subtexte negativ besetzt (vgl. Ha 2007, S. 34f.).

Frau_*, *Mann_* und *männlich*, *weiblich

Huston spricht davon, dass Körper nie nur gesehen werden. Neben einer Rassifizierung unterliegen sie gleichzeitig auch einer Vergeschlechtlichung (vgl. Huston 2007, S. 229). Ebenso sehr wie *Rasse* ist *Geschlecht* eine gesellschaftliche Konstruktion. Deshalb schreibe ich in dieser Magisterarbeit die Begriffe *Frau_* und *Mann_* sowie *männlich* und *weiblich* kursiv, um so auf ihren Konstruktionscharakter hinzuweisen. Gleichzeitig benutze ich den Unterstrich. Dieser ist im letzten Jahrzehnt im Rahmen der *Frauen_*LesbenTrans*Bewegung entstanden. Über die Lücke zwischen der *männlichen* und *weiblichen* Endung sollen auch diejenigen Menschen in der Sprache repräsentiert

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

werden, die sich nicht in die dualistischen Geschlechterkategorien *Mann_* oder *Frau_*, *Junge_* oder *Mädchen_* einordnen wollen oder können. Darüber hinaus verweist der Unterstrich darauf, dass Geschlecht nicht die einzig relevante Kategorie ist, um Menschen einzeln oder in Gruppen zu beschreiben (vgl. Autor_innenkollektiv 2011, S. 7).

Die derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnisse sind Ausdruck des herrschenden politischen Kräfteverhältnisses. Dieser wird selten hinterfragt, weil er im Rahmen der hegemonialen Herrschaft nicht mehr als solcher zu identifizieren ist. Hübner spricht davon, dass an dieser Stelle die Wichtigkeit sozialer Kämpfe ansetzen, weil marginalisierte Gruppen und solche, die sich mit ihnen solidarisieren, ein anderes Licht auf gesellschaftliche Strukturen werfen können (vgl. Hübner 2011, S. 324). Ich verstehe meine Auseinandersetzung mit Rassismus, die in dieser Magisterarbeit zum Ausdruck kommt, als Teil meiner politischen Arbeit. Diese geht über das Thema Rassismus hinaus und interessiert sich ebenso sehr für die daneben existierenden, diskriminierenden Ideologien, wie z. B. Sexismus, Homophobie, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit (vgl. Wagner 2008, S. 57). Eine umfassende Untersuchung von Kinderbüchern auf weitere Ideologien wäre spannend und wünschenswert, würde allerdings weit über den Rahmen einer Magisterarbeit hinausgehen. Da ich als *weißer*, christlich sozialisierter Mensch in Deutschland aufgewachsen bin, verfüge ich über die freie Entscheidung, mich mit Rassismus auseinanderzusetzen oder nicht (vgl. Arndt und Ofuately-Alazard 2011, S. 13). Mir ist bewusst, dass ich in dieser Auseinandersetzung meine eigene *weiße* Position dabei nicht außer Acht lassen darf/kann. Ich kann keine neutrale Position einnehmen, weil ich Teil des strukturellen Rassismus¹ bin.

¹ Der Begriff „Struktureller Rassismus“ wird in Kapitel 2.1 erläutert.

2 Rassismus und die Konstruktion des Anderen- eine theoretische Perspektive

In einem Artikel zu einer Serie rassistischer Angriffe in einer deutschen Kleinstadt schreibt die *Zeit Online* „Bereits zum dritten Mal in dieser Woche griffen Rechtsextreme aus Afrika stammende Männer an.“ (Zeit Online 2013, o.S.). Dieses Beispiel medialer Berichterstattung sagt viel darüber aus, wie Rassismus heutzutage oft verstanden wird. Als Form rechtsextremistisch motivierter Gewalt zum Beispiel. Als Gewalt, die vor allem vermeintlichen Ausländer_innen zu Teil wird. Eine theoretische Basis für die später folgende Analyse bieten die folgenden Unterkapitel, die aufzeigen, dass Rassismus weit mehr umfasst, als offensive Gewalt und Aggression gegenüber anscheinenden Nicht-Deutschen. Nach einer einleitenden begrifflichen Bestimmung und historischen Einordnung, wird konkret auf Rassismus als Konstruktionsprozess des Anderen eingegangen, woraufhin die für die Analyse wesentlichen Kategorien vorgestellt werden. Da sich die Analyse dieser Arbeit mit Kinderbüchern beschäftigt, ist es relevant darzustellen, wie mediale Diskurse an der Aufrechterhaltung von Rassismus beteiligt sind. Nach einer Vorstellung der verschiedenen Positionen der gegenwärtigen Rassismusdebatte in den Medien, komme ich schließlich konkret auf Formen von Rassismus in Kinderbüchern zu sprechen.

2.1 Begriffliche und historische Einordnung

Der Begriff der „**Rasse**“ hat seinen Ursprung in der Biologie, die die Tier- und Pflanzenwelt in Gruppen einteilt, welche sich von anderen Gruppen derselben Art durch konstant vererbte Merkmale unterscheiden. (Arndt 2012, S. 16). Im 16. Jahrhundert wurde dieses Klassifikationsmodell zum ersten Mal auf den Menschen übertragen. Erstmals wurde der Begriff „**Rassismus**“ vom Sexualforscher Magnus Hirschfeld (1868-1935) verwendet, welcher damit die Lehre bezeichnete, welche an die Existenz von menschlichen Rassen glaubt. Mit seinem Werk *Racism*, welches im Jahre 1938, vier Jahre nach seiner Fertigstellung, veröffentlicht wurde, wollte er die nationalsozialistische Rassentheorie widerlegen, die davon ausgeht, dass Menschen in *Rassen* einzuteilen sind. Jedoch bedeutete das Ende des Nationalsozialismus nicht gleichzeitig ein Ende dessen *Rassenideologie* (vgl. Arndt 2012, S. 14ff.). Obgleich mittlerweile belegt ist, dass Menschen nicht in *Rassen* einteilbar sind, ist Rassismus heutzutage allgegenwärtig zu beobachten. Gegenwärtig wird häufig von einem „**kulturellen Rassismus**“, „**Neorassismus**“ oder „**Kulturalismus**“ gesprochen. Diese Formen von Rassismus machen Unterschiede nicht von körperlichen

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Merkmale abhängig, sondern fokussieren sich auf kulturelle Unterschiede, welche sich beispielsweise durch Kleidung oder Religion ausdrücken sollen. Kultur wird dabei mit Herkunft verbunden und bezieht dynamische, differenzierte Wandlungsprozesse kaum ein. Laut Arndt ist jedoch ein Rassismus ohne *Rassen* nicht möglich, da dieser an die Konstruktion von körperlichen Unterschieden gebunden ist (vgl. Arndt 2012, S. 28ff.). Miles spricht in diesem Zusammenhang von „**Rassismen**“, weil zu unterscheiden sei, welche Form des Rassismus zu welcher Zeit dominant ist. Auch wenn es bis heute noch Schädelvermesser_innen gibt, die sich auf einen biologischen Rassismus aus dem 19. Jahrhundert beziehen, ist die dominante Form des Rassismus im späten 20. Jahrhundert eine, die sich auf angeblich natürliche kulturelle Unterschiede stützt (vgl. Miles 1999, S. 10). Körperliche und kulturelle Konstruktionen von Differenz können unterschiedlich gewichtet sein, Rassismus verzichtet jedoch nie ganz auf eines der beiden Elemente. Der Begriff „**kultureller Rassismus**“ ist deshalb tautologisch (vgl. Arndt 2012, S. 29f.).

Entwickelt eine herrschende Gruppe Strukturen, z. B. Gesetze und Strategien, mittels derer die zu beherrschende Gruppe diskriminiert oder ausgeschlossen wird, ist von einem **institutionellen Rassismus** die Rede (vgl. Castles 1998, S. 140). Von einem **informellen Rassismus** wird gesprochen, wenn Mitglieder der dominierenden Gruppe in Alltagsbezeichnungen Vorurteile oder diskriminierende Handlungen gegenüber den, von physischen oder kulturellen Merkmalen abgegrenzten Minderheitengruppe ausüben (vgl. Castles 1998, S. 140).

Die Erfindung der Grenzen zwischen „Hautfarben“, vor allem in ihrer abstrahierenden Dichotomisierung von „schwarz“ und „weiß“, und ihre Funktion für kulturelle Alterisierungsprozesse sind seit der Antike angelegt. Das Christentum wies „Hautfarbensymboliken“ schließlich neue Bedeutung und Bedeutsamkeit zu: Weiß galt als schön, rein und tugendsam, wohingegen schwarz als Farbe des Bösen, des Unheils und der Abwesenheit von Schönheit imaginiert wurde (vgl. Arndt 2012, S. 19). Erstmals wurde das Bild des Schwarzen Menschen konstruiert, der mit seiner „Hässlichkeit [zum] Inbegriff des Teufels“ (Wollrad 2005, S. 19) wurde. Während der von den Europäer_innen vorangetriebenen Kolonialisierung war die äußerliche Erscheinung der unterworfenen Menschen und ihre Charakterisierung als nicht *weiß* Rechtfertigung genug für das Versklaven und Ermorden von Millionen von Menschen (vgl. Arndt 2012, S. 15). Es etablierte sich eine Dichotomie von einer

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

vermeintlich natürlichen Überlegenheit der *Weiß*en gegenüber einer vermeintlich natürlichen Unterlegenheit der Schwarzen. Der Mythos des grausamen, feindlichen, kannibalischen „Wilden“ legitimierte die Verschleppung von ca. 60 Millionen Westafrikaner_innen, die als Tiere deklariert wurden (vgl. Wollrad 2005, S.60f.). Die Rassentheorie wandte die Unterscheidung von Kultur und Natur auf die zwei rassifizierten Gruppen unterschiedlich an. Bei *Weiß*en galt die Kultur entgegengesetzt zur Natur; *Weiß*e entwickelten Kultur, um Natur zu unterwerfen. Bei Schwarzen, so wurde angenommen, fiel beides zusammen und war somit austauschbar (vgl. Hall 2004, S. 128). Der erfundene Mythos von der „Bürde des weißen Mannes“ legitimierte die Lynchmorde und euphemisierte sie als Teil der Zivilisation (vgl. Arndt 2012, S. 15). Zum einen wurden die Kulturen von Schwarzen auf die Natur reduziert. Zum anderen wurde Differenz naturalisiert. Durch diese Naturalisierung konnte Differenz nicht nur festgeschrieben, sondern auch für immer sicher gestellt werden (vgl. Hall 2004, S. 130). Das Machtsystem des Kolonialismus und die damit verbundenen sozialen Hierarchien sowie kulturellen Zeugnisse und polit-ökonomischen Verhältnisse wirken bis heute (vgl. Ha 2010, S. 43 f.).

Das 19. Jahrhundert war geprägt durch die – von europäischer Biologie und Anthropologie angetriebene – Überzeugung, dass sich die menschliche Gattung aus verschiedenen *Rassen* zusammensetzt, die sich voneinander biologisch unterscheiden und in einem unterschiedlichen Ausmaß zur Zivilisation fähig wären (vgl. Miles 1998, S. 191). Es wurde eine Verbindung zwischen den jeweiligen biologischen Merkmalen (z. B. Hautfarbe, Schädelform und -umfang, Gesichtszüge) und angenommenen zivilisatorischen Fähigkeiten hergestellt und die Gruppen in überlegene und minderwertige *Rasse* eingestuft (vgl. Miles 1999, S. 10). Die *weiße* bzw. arische *Rasse* stand in dieser hierarchischen Anordnung an oberster Stelle (vgl. Miles 1998, S. 191). Erstmals in Frage gestellt wurden die seit der Antike gültigen „Rassentheorien“, als sich die Lebensräume von *weißen* und Schwarzen im Zuge der Kolonialisierung, durch bspw. Zwangsansiedlung und Deportation von Afrikaner_innen in europäische Gebiete, verschoben (vgl. Arndt 2012, S. 16 f.). Die Kriterien, nach denen physiologische Unterschiede festgeschrieben wurden, waren keineswegs willkürlich gewählt. Machtstreben auf ökonomischer und politischer Ebene spielten dabei eine entscheidende Rolle (vgl. Arndt 2012, S. 20).

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts manifestierten sich Zweifel, *Rassen* über sichtbare Merkmale des Körpers festlegen zu können und läuteten einen Paradigmenwechsel innerhalb der „Rassentheorien“ ein. *Weiß*e europäische Philosoph_innen, Anthropolog_innen und Ethnolog_innen begannen den Blick auf weitere als nur äußerliche Merkmale zu richten und ordneten Kategorien zur Klassifikation der gesamten Menschheit hierarchisch an, wobei die Selbstpositionierung der Erfinder_innen im Zuge dieser Rassifizierung an der Spitze stand. Im Prozess kognitiver Abrichtungen werden Zeichen auf Körper übertragen und entsprechend gewertet. Diese kognitiven Abrichtungen gehören keineswegs der Vergangenheit an. Wollrad schreibt, dass wir auch heute noch Zeichen, z. B. Farbbegriffe, auf den menschlichen Körper übertragen und dadurch eine Wertung von Menschen vollziehen (vgl. Wollrad 2005, S. 14). Zudem hofften die Wissenschaftler_innen des späten 19. Jahrhunderts, *Rassen* vielmehr genetisch, durch Untersuchung des Blutes, nachweisen zu können. Dass die Anzahl der so identifizierten *Rassen* auf mehr als 100 anstieg und stetig zu wachsen schien, konnte letztendlich verdeutlichen, dass klare und logische Grenzziehungen nicht ermittelbar waren. *Rassen* sind demnach Resultat und nicht Voraussetzung rassistischer Argumentation. Rassismus geht der *Rasse* voraus, wodurch soziale Unterschiede mit natürlichen begründet werden sollen (vgl. Hund 1999, S. 10). Diese Verhandlungen von Kriterien, nach denen Unterschiede naturalisiert werden, unterliegen der Zeit und des Ortes. Als im 19. Jahrhundert Deutsche und Irinnen und Iren in die USA auswanderten, galten sie dort nicht als *Weiß*e. Ihren weißen Status erlangten sie erst durch Gewalt an indigene und afrikanische Amerikaner_innen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Kategorien *weiß* und *Schwarz* nicht fix, sondern Prozessen, so genannten Rassifizierungsprozessen, unterliegen. (vgl. Wollrad 2005, S. 37 f.). Dennoch wurde die Vorstellung von *Rassen* in der Zeit des Nationalsozialismus nochmals gestärkt. Mit der Machtergreifung Hitlers wurden Juden und andere Gruppen, die als „degeneriert“ oder „biologisch minderwertig“ dargestellt wurden, durch politische Maßnahmen marginalisiert und vernichtet. Parallel dazu stiegen die wissenschaftlichen Anstrengungen, die Überlegenheit der „arischen“ und die der Minderwertigkeit der „jüdischen Rasse“ zu beweisen (vgl. Miles 1998, S. 191). Obgleich bewiesen werden konnte, dass Menschen nicht in „Rassen“ kategorisierbar sind (vgl. Arndt 2012, S. 19 f.) und die grausamen Geschehnisse u. a. aus den Zeiten der Kolonialisierung und des Nationalsozialismus heutzutage weit weg der heutigen

Realität scheinen mögen, ist die Vorstellung davon, dass Rassen existieren, gegenwärtig. Die Soziologin Colette Guillaumin schreibt:

„Race doesn't exist, but it does kill people.“
(Guillaumin 1995, S. 107)

2.2 Konstruktion des Anderen

Wie sich in der historischen Entwicklung von Rassismus nachvollziehen lässt, wurden Rassentheorien ausschließlich im kontinentalen Europa entwickelt und verbreitet. Dies verdeutlicht abermals, dass *Rasse* ein sozialer Sichtvermerk ist und keine biologische Andersartigkeit (vgl. Opitz 1992b, S. 24). Auch Arndt beschreibt Rassismus als eine europäische Denktradition und Ideologie, mithilfe derer die *weiße Rasse* mitsamt des Christentums als natürliche Norm positioniert werden konnte, um dadurch Ansprüche auf Herrschaft, Macht und Privilegien zu legitimieren und zu sichern (vgl. Arndt 2011, S. 43). Diese Betrachtung macht Rassismus zu einem Beziehungsbegriff, der durch Abgrenzung zum Eigenen besteht und aus einer Vielzahl zugeschriebener Merkmale wie Hautfarbe, Verhalten, Religion usw. selektiert, um diese als „unzulässige[n] Rassenmerkmale“ (Arndt 2006, S. 13) zu interpretieren. Gleichzeitig verschafft er sich dadurch eine Handlungsgrundlage (vgl. Opitz 1992b, S. 24; vgl. Arndt 2006, S. 13). Rommelspacher greift in diesem Zusammenhang Spivaks Begriff des „Othering“ (vgl. Spivak 1988) auf und spricht von „Prozesse[n] des *Othering*“ (Rommelspacher 2011, S. 46), die durch die Biologisierung konstruierter religiöser, kultureller und sozialer Differenzen entsprechende Markierungen vornehmen und so unterschiedliche Kollektive von rassifizierten Anderen hervorbringen und diese hierarchisieren (vgl. Rommelspacher 2011, S. 46). Memmi definiert Rassismus ebenfalls als „die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen.“ (Memmi 1992, S. 146) Aus dieser Definition lassen sich vier Mechanismen herausarbeiten, nach denen sich Rassismus laut Memmi vollzieht: (1) Unterscheidung, (2) Wertung, (3) Verallgemeinerung und (4) Naturalisierung. Sow hingegen verkürzt diese Kette und benennt den ersten Punkt, die Unterscheidung als bereits ausreichend, um Rassismus deutlich zu machen. Sie stellt die These auf, dass schon die Behauptung eines angeblichen Unterschiedes rassistisch sei und nicht erst die negative Reaktion auf einen solchen (vgl. Sow 2008, S. 78). Auch Jain besteht darauf, dass die Wertung kein eigenständiger Punkt ist, sondern schon aus der Unterscheidung an sich entsteht. Jede

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Unterscheidung, zwischen „wir“ und „sie“, so Jain, ist eine markante politische Grenzziehung, eine Linie des Ausschlusses, der Unterdrückung und der Herrschaft: „Wer nicht für mich ist, ist gegen mich.“ (Jain 2003, S. 261) Aus diesen Grenzziehungsprozessen ergibt sich demnach das Eigene und die Andere. Bielefeld stellt darüber hinaus, die These auf, dass es für diese Grenzziehungsprozesse letztendlich keine Rolle spielt, ob sie real, imaginär, symbolisch oder eine Kombination aus diesen sind. Grenzziehungen an sich sind nur als Interaktionsprozesse sinnvoll vor- und darstellbar und nicht als Handlungen einzelner Personen oder Entscheidungen von Institutionen (vgl. Bielefeld 1998a, S. 115). Jain und Bielefeld stimmen also in diesem Punkt überein, dass auf welche Art und Weise Anderssein konstruiert und definiert wird, variabel sei (vgl. ebd, vgl. Jain 2003, S. 260). Entscheidend – und keineswegs zufällig dennoch – ist, welche Unterschiede dazu dienen, den Anderen als anders zu markieren (vgl. Jain 2003, S. 260). Das Markieren des Anderen bestimmt sich durch einen konkreten historischen Moment, der bestimmte Ort mit seiner jeweiligen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und eine Beziehung zu dem und denen, die als „nicht-Fremde“ gelten und Macht haben, diese Geltung zu strukturieren und durchzusetzen (vgl. Bielefeld 1998b, S. 9). Durch die mehrere Jahrhunderte andauernde Kolonialisierung konnten sich die *Weiß*en selber auf die Spitze der konstruierten „*Rassenpyramide*“ stellen (vgl. Ha 2007, S. 31), was ihnen ermöglicht, sich selber als das Eigene konstruieren und das Andere definieren. Das *Weiß*sein definiert nicht nur das Andere, sondern benötigt es für die eigene Identität. Es existiert aus dem, was es nicht ist. Ein binärer Code wird etabliert. Ein Verhältnis von Schwarz und *weiß*, gut und böse. Der einfache Rassismus stützt sich auf die „Evidenz“ einer physischen Gemeinschaft (vgl. Guillaumin 1998, S. 166). Eine solche physische Gemeinschaft, von der Guillaumin spricht, konstituiert sich zum Beispiel durch die Konstruktion von „Hautfarben“. Menschen sehen Hautfarben, weil ihnen beigebracht wurde, *Rassen* zu sehen, und „Hautfarbe“ dabei – im Verbund mit anderen körperlichen sowie kulturellen und religiösen Merkmalen – eine wichtige Rolle zugewiesen wird (vgl. Arndt 2012, S. 18f.). Die menschliche Haut z. B. tritt natürlicherweise in unterschiedlichen Farbtönen auf. Kein Mensch entspricht äußerlich einem anderen, weswegen sich die Hautfarbe zweier Menschen nie exakt gleichen kann. Die Pigmentierung der Haut, so Arndt, ist ein genetisch übertragbares Merkmal, bei dem sich Farbnuancen wie dunkelbraun und rosa benennen und voneinander abgrenzen

lassen. Jedoch ist es unmöglich, eine klar benennbare Trennlinie zu ziehen und einen Farbteint zu benennen, der einen Menschen „gerade noch“ bzw. „nicht mehr“ weiß oder Schwarz sein lässt (vgl. Arndt 2012, S. 18 f.). „Hautfarben“ sind nicht von Natur aus sichtbar, sondern wir sehen sie, weil Rassismus dieses Sehen erfunden und instrumentalisiert hat (vgl. Arndt 2012, S. 19). Es ist eine reine Ideologie, wenn mensch versucht, einen kausalen Zusammenhang zwischen der Pigmentierung, anderen körperlichen Konstitutionen und kulturellen und religiösen Merkmalen herzustellen (vgl. Arndt 2012, S. 19). Jede rassistische Ideologie zielt zudem darauf ab, dass Menschen mehr oder weniger Fähigkeiten zugeschrieben werden, bestimmte kulturelle, politische oder soziale Standards zu erreichen, was wiederum eine Hierarchisierung zur Folge hat (vgl. Miles 1999, S. 11). Dass das Erreichen solcher Standards nicht nur an spezifische Zuschreibungen, sondern auch die Gestaltung von Voraussetzungen gebunden ist, beschreibt Miles, indem er sagt, dass die Konstruktion einer natürlichen Differenz auf ideologischer Ebene sanktioniert auf der Ebene der Praxis, in dem den Anderen Ressourcen verweigert werden, welche denen, die „dazu gehören“, selbst in Mangelsituationen zugestanden werden, wie z.B. ein Wahlrecht, der Zugang zu vom Staat verteilten Ressourcen wie Wohnraum und medizinische Behandlung (vgl. Miles 1998, S. 212).

2.3 Kategorien der Konstruktion des Anderen

Wie in den vorherigen Kapiteln dargestellt, ist Rassismus kein Zustand, sondern ein Prozess, der durch Abgrenzung und Unterscheidung „Eigenes“ und „Fremdes“ konstruiert, um anhand dessen eine Hierarchisierung vorzunehmen. Miles spricht von einer dialektischen Beziehung zwischen dem Eigenen und dem Anderen. Wobei das Eigene meist mit positiven Eigenschaften und das Andere mit negativen Eigenschaften konnotiert wird (vgl. Miles 1999, S. 11). Neben dieser Differenzierung werden, kommt es auch zu einer Naturalisierung, welche sich in einer Stereotypisierung zeigt. Dyer schreibt, dass Stereotypisierung „Differenz“, naturalisiert und fixiert. Gleichzeitig spaltet sie das Normale vom Anormalen und das Akzeptable vom Unakzeptablen. Das Unmoralische und das Inakzeptable werden dann als nicht passend und andersartig ausgeschlossen und verbannt (vgl. Dyer 1977, S. 28). Halls Definition von Stereotypisierung schließt an Dyers These an.

„Stereotypisierung reduziert Menschen auf einige wenige, einfache Wesenseigenschaften, die als durch die Natur festgeschrieben dargestellt werden.“ (Hall 2004, S. 143).

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Die Konstruktion des Anderen ist angewiesen auf eine Stereotypisierung, weil eine Differenzierung des Fremden, Gemeinsamkeiten zum Eignen zeigen würde, wodurch das Fremdsein seinen im zugeschriebenen Charakter verlieren würde (vgl. Bielefeld 1998b, S. 9).

Aus den oben ausgeführten Konstruktionen des Anderen, fasse ich im Folgenden Kategorien zusammen, die ich als relevant herausstellen möchte, um aufzuzeigen, wie die Konstruktion des Anderen beispielhaft geschieht. Die einschlägige Literatur benennt immer wieder gleiche und ähnliche Zuschreibungen an das *Weiß*e bzw. das *Schwarz*e, die der dominante Konsens nutzt, um eine Hierarchisierung zu rechtfertigen. Aus diesen immer wiederkehrenden Zuschreibungen konstituiere ich die nachfolgenden Kategorien, anhand derer ich die ausgewählten visuellen Darstellungen untersuche.

(Kartographischer) Eurozentrismus

Roth schreibt, dass die Internetsuchmaschine Google beim Eingeben des Wortes „Weltkarte“ unter dem ersten Link 111.000 kartographische Darstellungen der Erde aufweist. Alle diese Darstellungen zeigen das für Europäer_innen gewohnte Bild: Nordamerika oben links, Südamerika unten links, der asiatische Kontinent rechts und Afrika im unteren Teil. Was den Anschein einer Abbildung der selbstverständlichen Übersicht der Anordnung der Kontinente macht, ist das Resultat eurozentristischen Kolonialismus (vgl. Roth 2011, S. 554 f.). Im europäischen Mittelalter, einhergehend mit den globalen Eroberungen, kam es zur Erschaffung neuartiger Globen und Weltkarten, wie wir sie bis heute vorfinden und nutzen. Sie untermauern bis heute eine geopolitische Vormachtstellung Europas. Internationale Versuche, daran etwas zu ändern, konnten sich bislang nicht durchsetzen. Ebenso die Bemühungen, die geographischen Räume flächentreu abzubilden, scheiterten (vgl. Arndt 2012, S. 104 f.). So ist einerseits der klassische und vermeintlich wertneutrale Bezeichnung von Norden und Süden als „oben“ und „unten“ meist eine bewusste oder unbewusst Vormachtstellungen inhärent (Länder der Nordens: „oben“; Länder des Südens: „unten“). Diese Darstellung ist nicht zwangsläufig oder selbstverständlich: Die Erde als mehr oder weniger kugelförmiger Planet besitzt in dem Sinne kein oben und unten (vgl. ENGAGEMENT GLOBAL 2012, S. 3). Darüber hinaus ist die Darstellung von Ländern und Kontinenten – also eines kugelförmigen Gebildes in 2D – in der sogenannten Mercator-Projektion, einer

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Zylinderprojektion, bei den meisten Karten üblich (ebd.: 4). Diese Form ermöglicht eine gute Darstellung der Winkel der Kontinente zueinander und ist dank dieser Winkeltreue für die Navigation sehr nützlich gewesen (ebd.: 5). Bei der üblichen Mercator-Projektion liegt zudem der Äquator nicht in der Kartenmitte, sondern im unteren Drittel der Karte. Dies rückt u.a. Europa und Nordamerika weiter in die Kartenmitte (ebd.: 4; vgl.). Eine Alternative hierzu bietet bspw. die Peters-Projektion.

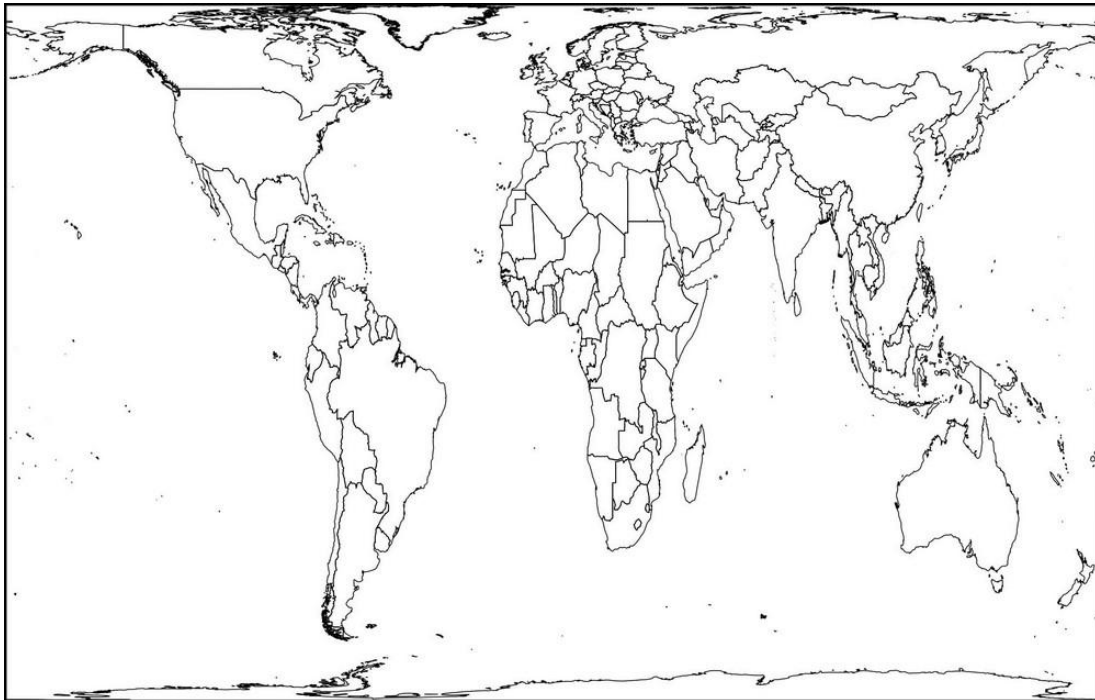


Abbildung 1: Peters Projection The Geographical Association (2013)

Hier ist der Äquator mittig angeordnet und es wird auf die Zylinderprojektion verzichtet, indem Längengrade senkrecht dargestellt und dadurch die Länder in ihrem Flächenverhältnis zueinander richtig dargestellt werden – nicht aber die Umrisse der Kontinente und ihre Lage zueinander (Engagement global 2012: 4f.).

Hieran wird deutlich, dass „die richtige“ Darstellung der Länder und Kontinente nicht existiert, die Art und Weise der Darstellung aber nicht wertneutral, sondern historisch geprägt ist und bestimmte Normen bzw. „Zentrismen“ beinhaltet (ebd.: 6).

Das Niemandsland

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Das Niemandsland dient laut Arndt *Weiß* als die Fiktion von unbewohntem Raum, der neue Lebensräume zu bieten vermag. Seit Jahrhunderten ziehen Schauplätze von Natur, entfernt von Kultur *weiße* Vorstellungen an. Ohne gesellschaftliche Strukturen, nur jene, die die *Weiß* selbst aufbauen können. Oft wird sie zudem in Verbindung gebracht mit Nacktheit und Kriegsbemalung (vgl. Arndt 2012, S. 101). Besonders Afrika wird oft mit „Natur“ gleichgesetzt. Weite und leere Räume gehören besonders zur Darstellung von Afrika (vgl. Wainaina 2011, S. 199). „Ursprünglichkeit“ und „Primitivität“ werden in diesem Zuge negativ bis exotisierend konstruiert (vgl. Weicker und Jacobs 2011, S. 202) und mit Menschen, die „in Einsamkeit leben“ (Wainaina 2011, S. 198) untermauert.

Infantilisierung

People of Color werden zu Kindern konstruiert. Diese Konstruktion untermauert zum einen eine Geschlechtslosigkeit. Zum anderen erschafft sie eine Hilflosigkeit, weil Kinder sich in einer Abhängigkeitssituation gegenüber Erwachsenen befinden (vgl. Kilomba 2008, S. 42). Besonders Afrikaner_innen werden oft als kindlich, asexuell und harmlos konstruiert (vgl. Arndt 2006, S. 15).

Primitivisierung

PoC werden zu Unzivilisierten, Barbar_innen und Natiebhaver_innen konstruiert. Personen, die im Hinterhof leben und/oder der Natur nahe ist (vgl. Kilomba 2008, S. 42). Sie werden gerne gezeigt, als würden sie am liebsten Dinge essen, die sonst kein Mensch isst, z.B. Affenhirn, Schlange, Ziegen, Würmer, Maden und Wild (vgl. Wainaina 2011, S. 197). Eine typisch kolonialisierte Fantasie ist die zunehmende Entmenschlichung, welche durch Nacktheit und Kriegsbemalung körperlich markiert wird (vgl. Arndt 2012, S. 101).

Sexualisierung

PoC werden zur Personifikation des_der Sexualisierten mit einem gewalttätigen, brutalen, heftigen, brachialen, zügellosen sexuellen Appetit. Das kann die Prostituierte, der Zuhälter, der Vergewaltiger sein. Auch Vorstellungen von Exotik finden sich in dieser Kategorie wieder (vgl. Kilomba 2008, S. 42). Für den *Weiß* ist der Schwarze ein Tier und ihm wird sexuelle Potenz unterstellt. Gegen diesen Unterschied muss er sich wehren, das heißt, den Anderen bestimmen und charakterisieren und wird somit

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

zum Träger seiner Gedanken und Wünsche. Schwarz bedeutet für den_die *Weiß_e_n*: biologisch, sportlich und kraftvoll (vgl. Fanon 2008, S. 116 f.). Auch Sexualität spielt in der Imagination, dem Visuellen über das Fremde, eine unverhältnismäßig große Rolle (vgl. Bielefeld 1998a, S. 104). Schwarzen wird unterstellt, sie seien sexuell hyperaktiv. Nicht zuletzt wird dies bildlich unterstützt von der These, dass Schwarze Männer überdurchschnittlich große Geschlechtsteile haben (vgl. Arndt 2012, S. 22). Afrikaner insbesondere werden oft als männlich, sexuell und bedrohlich konstruiert und Afrikanerinnen als Sexualobjekte wahrgenommen (vgl. Arndt 2006, S. 15). Nackte Brüste gehören nicht selten zu ihrer Darstellungsform (vgl. Wainaina 2011, S. 199).

Dezivilisierung

PoC werden zur Personifikation des_der Gewalttätigen und bedrohlichen Anderen, dem_der Kriminellen, Verdächtigen und Gefährlichen. Personen, die sich außerhalb des Gesetzes befindet (vgl. Kilomba 2008, S. 42). Die Vorstellungen von Gewalt sind in diesem Zusammenhang sehr ausgeprägt (vgl. Bielefeld 1998a, S. 104). Afrika wird oft als Ort des Bösen konstruiert (vgl. Fanon 1991, S. 35). Auch Assoziationen des Krieger_s fallen hierunter (vgl. Wainaina 2011, S. 198).

Animalisierung

PoC werden als Tieres, Wilde, Affen, King-Kong-Figuren, als abweichende Formen vom Menschsein konstruiert (vgl. Kilomba 2008, S. 42). Besonders Afrikaner_innen werden naturalisiert und vertiert. Diese „Entmenschlichung“ war bereits während des Kolonialismus eine Taktik, um sie auf eine Tierebene herabzustufen (vgl. Fanon 1991, S. 35) und dies Assoziation Schwarz = Wilde = Knochen im Haar ist ein Überbleibsel des Kolonialrassismus (vgl. Sow 2008, S. 183).

Dualismus

Hall spricht bei Rassismus von „binären Gesetzen“ (Hall 2004, S. 127). So gilt beispielsweise der Westen als städtisch und alles, was nicht westlich ist, demzufolge als ländlich (vgl. Hall 2002, S. 138 f.). Der Westen bildete seine Identität nicht nur durch einen internen Prozess, sondern auch durch die Art, wie er sich in Beziehungen zu anderen Welten repräsentiert. Die „Errungenschaften“ der westlichen Kultur misst sich am Unterschied zu anderen Gesellschaften und Kulturen (vgl. Hall 2002, S. 140f.). Es besteht eine Einteilung, die die Menschen in Deutschland unterschwellig gelernt haben,

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

immer noch lernen und täglich bestätigt bekommen: Weiß = intellektuell sowie technisch überlegen, zivilisiert, fortgeschritten, rational, hohe Selbstkontrolle. Schwarz = intellektuell unterlegen, technisch rückständig, unzivilisiert, primitiv, impulsiv, triebhaft, wenig Selbstkontrolle. Schwarz wird konstruiert als das „Körperliche“ im Gegensatz zum weißen „Geist“ (vgl. Sow 2008, S. 81).

Rolle der Frau_

Geschlechterbeziehungen bilden sich nicht an jedem Ort identisch aus. Die Konstruktion der „3.-Welt-Frau_“ als Opfer ermöglicht der *weißen* westlichen Frau_, sich als emanzipiertes Subjekt zu konstruieren (vgl. Rodriguez 2003, S. 25). Die Nacktheit Schwarzer Frauen_ wird anders rezipiert als die von *weißen Frauen_* (vgl. Arndt 2006, S. 15).

Schwarz = nicht deutsch

Ein sehr ausschlaggebendes Kriterium, um in Deutschland als „deutsch“ betrachtet zu werden, ist das *Weißsein*. Dadurch entsteht ein gedankliches Ausschlusskriterium PoC gegenüber. Bei Angriffen auf Schwarze Deutsche wird in den Medien automatisch von Ausländerfeindlichkeit gesprochen. Dadurch wird kommuniziert, dass Schwarze Menschen automatisch keine Deutschen sein können (vgl. Sow 2008, S. 31). Gleichzeitig wird in Medien oft der ethnisierte Hintergrund von Straftäter_innen genannt, selbst wenn er keine Bedeutung für den Tathergang aufweist. Dadurch wird auch ein Zusammenhang zwischen nicht *weiß* sein und Verbrechen hergestellt (vgl. Autor_innenkollektiv 2011, S. 37). Zumal *Weißer* bei Straftaten in den Medien nicht auf ihr *Weißsein* reduziert werden (vgl. Arndt 2006, S. 21). Die Folge davon ist, dass schon Kinder of Color immer wieder dazu angehalten werden, zu erklären, wo sie oder ihre Eltern, denn „eigentlich“ herkommen, um die „Bestätigung“ zu liefern, sie seien nicht „wirklich“ deutsch. Das dauernde Rechtfertigen, deutsch zu sein, festigt ein „Ich-gehöre-nicht-dazu-Gefühl“ (vgl. Boldaz-Hahn 2008, S. 107 f.). Wollrad schreibt, dass Kinderbücher nicht erst dann rassistisch sind, wenn sie Kinder of Color herabwürdigend darstellen, sondern schon, wenn sie eine Welt darstellen, in der nur *weiße* Menschen vorkommen (vgl. Wollrad 2011, S. 380). Sollten Schwarze abgebildet sein in Schulbüchern, treten sie meisten als Afrikaner_innen in einer Klischeerolle auf (vgl. Opitz 1992a, S. 133).

2.4 Rassismus im medialen Kontext

Medien sind Teil von Diskursen und erzeugen ihrerseits selbst Diskurse, durch welche das Bild geprägt wird, welches Medienkonsument_innen sich von der Welt machen (vgl. Hickethier 2007, S. 18f.). Mediale Darstellungen produzieren - indirekt oder direkt- Bedeutungen für die Rezipient_innen (vgl. Hall 1989, S. 150). Das macht sie zu machtvollen Instrumenten. Einerseits kann Medien zugestanden werden, dass sie mit ihrer Informationsfunktion zum Meinungsbildungsprozess ihrer Rezipient_innen beitragen. Gleichzeitig sind sie auch Instrument derer, die sie gestalten und ihre Ideologie darin transportiert wissen wollen. Der „Einbezug der kulturtheoretischen Perspektive [macht] deutlich, dass die (teilweise verschiedentlich institutionalisierten) kulturellen, d.h. u.a. die symbolischen und diskursiven Ordnungen einen zentralen Stellenwert in der Reproduktion sozialer Ungleichheit und der Aufrechterhaltung von gesellschaftlicher Macht beanspruchen.“ (Thomas; Wischermann 2008, S.8). Medien betten ihre Rezipient_innen auf machtvolle Weise in einen alltäglichen Sozialisationsprozess ein. Nach Patton erlangen *Weiß*e das meiste Wissen, das sie über nicht *Weiß*e haben, aus den Medien. Diese greifen vorwiegend auf stereotype Darstellungen zurück, denn die Macht jene Bilder neu zu definieren, liegt oftmals in der Hand von führenden Medienschaffenden, die ihrerseits jedoch kaum eine Notwendigkeit zu einem Umdefinieren sehen (vgl. Patton 2001, S. 235f.). Medien produzieren und reproduzieren Bilder, die für ein *weiß*es Publikum überwiegend behaglich sind. Denn eine Auseinandersetzung mit rassistischen Inhalten bedeutet Unbequemlichkeit, soziale Verantwortung und Reflektion des eigenen Denkens und Handels. Die von Medien erzeugten und vermittelten Diskurse sind Teil eines hegemonialen Gesamtdiskurses, der PoC noch immer marginalisiert und ausgrenzt. Diskurse üben Macht aus, denn „sie stellen – insbesondere mittels der Massenmedien – Applikationsvorgaben für die Umsetzung von Handlungen und Wirklichkeitskonfigurationen bereit“ (Jäger 2006, S. 328). Insofern greifen Medien die Umwelt auf eine eigene Art und Weise auf und konstruieren daraus spezifische Bilder von Realitäten, die jedoch nicht mit denjenigen übereinstimmen müssen, die Individuen für sich erfahren, diese aber dennoch mitgestalten (vgl. Hickethier 2003, S. 33).

Die Debatte um Rassismus in den Medien erreichte 2013 auf publikumswirksame Weise die öffentliche Diskussion, angeregt durch die entfachte Diskussion über die Verwendung des N-Wortes in diversen Büchern von bereits verstorbenen Autor_innen.

Im Raum stand vor allem die Frage, ob eine so genannte politische Korrektheit stärker als Werktreue und das Urheber_innenrecht der längst verstorbenen Autor_innen sein darf, indem die Bücher in ihrer Sprache unter rassismuskritischen Aspekten überarbeitet werden. Bach et. al. weisen darauf hin, dass in Hinblick auf den historischen Kontext dieser Bücher, das N-Wort auch zu Zeiten Astrid Lindgrens oder Agatha Christies keineswegs ein neutraler Begriff war, sondern bereits damals eine verletzend Bezeichnung, die dazu beitrug, die Ausgrenzung der vermeintlich Anderen zum Machterhalt der ‚Eigenen‘ zu manifestieren (vgl. Bach et al. 2013, S. 7ff.). In der Diskussion legte die rassismuskritische Seite unterschiedliche Positionen offen – von der Ambition, die spezifischen Begriffe zu streichen bis hin zur Anregung dazu, die Begriffe nicht einfach zu streichen, sondern vielmehr eine Auseinandersetzung mit ihnen und eine positive Um-Konnotation zu fordern. Daneben entfachte die Debatte auf der Gegenseite vielfache, nicht zuletzt entrüstete Reaktionen. Die Bandbreite der Kritik an einer rassismuskritischen Überarbeitung reichte von ernsthaften Bedenken um die Werktreue des literarischen Kulturguts über ein grundsätzliches Bestehen auf die Verwendung des N-Wortes und eine Leugnung der Problematik des Begriffs bis hin zum Vorwurf der Zensur (vgl. Neufeld 2013, o.S.). Als Erfolg konnte schließlich verzeichnet werden, dass sich einige Verlage, wie der Oetinger- und der Thienemann-Verlag, bereit erklärten, ihre Bücher einer Überarbeitung zu unterziehen. Simone Dedde Ayivi kritisiert allerdings, dass diese unbedingt notwendige Debatte letztendlich immer um die gleichen Muster kreist. Die Problematik beginne nicht erst bei der Verwendung von rassistischen Begriffen oder bei einer Diskussion um deren ‚Verwendungsrecht‘. Ayivi zeigt auf, dass das Problem schon einen Schritt vorher beginnt, nämlich indem das „wir“, von dem in den deutschen Medien die Rede ist, ein *weißes* „wir“ bedeutet und Schwarze Menschen im Denken und Sprechen nicht automatisch mit einschließt, obgleich das deutsche Publikum längst nicht mehr nur aus *weißen* Rezipient_innen besteht (vgl. Ayivi 2013: o.S.). Eine Diskriminierung beginnt bereits im Kopf. Dass diese sicher oftmals unbewusst und ungewollt geschieht, spielt dabei keine Rolle, da das für PoC herabwürdigende Ergebnis das gleich ist. Der Ausgangspunkt, von dem aus diese Debatte geführt wird, allerdings ist und bleibt *weiß*. Die Definitionsmacht liegt in den Händen einer *weißen* Dominanzgesellschaft, der es oft noch obliegt zu definieren, wann Rassismus Rassismus ist. Und auch mit einer sich selbst zugeschriebenen Reflektiertheit und political correctness, degradiert *Weißsein* auch

die so genannten „Menschen mit Migrationshintergrund“ zu einer Gruppe von Anderen. Die Debatte um Begrifflichkeiten in Büchern und im allgemeinen Sprachgebrauch ist ein Beispiel dafür, dass das Problembewusstsein für Rassismus steigt. Jedoch wird dieser noch zu oft als Problem derjenigen gedacht, die unter ihm leiden. Dass er ein Problem ist, der die gesamte Gesellschaft, um nicht zu sagen vor allem jenen Teil, der von ihm profitiert, betrifft und in eine Verantwortung zieht, findet bislang kaum (mediale) Präsenz im Diskurs (vgl. Sow 2012, o.S.). Obgleich in Medien und Gesellschaft eine zunehmend höhere Sensibilität in Hinblick auf dominante Diskurse zu erkennen ist, bewegen sich die Massenmedien noch immer stark in einem „weißdeutsch-dominante[n] Narrativ“ (Sow 2012, S. o.S.). In diesem ist eine Selbstverständlichkeit von Rassismus verankert, gegen die sich nur wenige (der Dominanzgesellschaft) wenden. Es handelt sich um eine Selbstverständlichkeit, die erlernt ist und von den Medien stetig reproduziert wird (vgl. Sow 2012, S. o.S.), denn nicht zuletzt erhält sie dadurch Machtstrukturen aufrecht, was wiederum die Identifikation *weißer* Rezipient_innen erleichtert, da ihnen immer die Lesart der machtvolleren Position angeboten wird.

Buch et. al., die Autor_innen des offenen Briefes „Gegen Rassismus in Medien und in Kinder- und Jugendbüchern“, fordern, dass eben jene Debatte nun endlich in die „Abschaffung von Begriffen in der deutschen Sprache, die durch eine koloniale und von Rassismus geprägte Vergangenheit gekennzeichnet sind“ (ebd., S. 9) mündet und appellieren gleichzeitig an die deutschen Medien, dass diese „ihre Sprache endlich an die deutsche Realität [anpassen]“ (ebd., S. 5). Auch Sow drängt darauf, den weißdeutsch-dominanten Narrativ endlich aufzubrechen, denn die Medien, so Sow, verpassen derzeit gesellschaftliche Veränderungen und lassen die Kluft zwischen Medien und Gesellschaft dadurch weiter auseinanderdriften (vgl. Sow 2012, S. o.S.). Ebenso wichtig wäre eine Positionierung der Medienschaffenden, vor allem derjenigen, die der Dominanzkultur angehören. Eine Positionierung bedeutet einerseits den Verzicht auf das Privileg, „sich hinter einer imaginierten „Neutralität“ zu verstecken“ (Sow 2012, S. o.S.). Andererseits ist sie ein Signal dafür, dass auch bislang marginalisierte Rezipient_innen mitgedacht werden.

„In dem Moment, in dem die Sprechenden und Schreibenden ehrlich zugeben, dass sie ebenfalls eine Perspektive haben – z.B. eine männliche, heterosexuelle, weiße und so weiter – fällt der Claim weg, allwissend zu sein und wird die Positioniertheit, die sowieso besteht, hör- und sichtbar.“ (Sow 2012, S. o.S.)

2.5 Auseinandersetzung mit Rassismus in Kinderliteratur

Die Problematik von Rassismus in Medien allgemein und in der Kinderliteratur im Speziellen beschränkt sich nicht nur die Frage nach dem Herausstreichen des N-Wortes in Kinderbuchklassikern. Auch die charakterlichen Zuschreibungen zeugen von einem Rassismus, der ein stetig gleiches Bild von wenig intelligenten, kaum zivilisierten, unterwürfigen Schwarzen zeichnet. Die klassischen Geschichten, in denen PoC auftauchen, sind durchweg von

„strukturierten Gegensätzen *Zivilisation* versus *Wildheit*, *Subjekt* versus *Objekt* und – damit verbunden – *Aktivität* versus *Passivität* geprägt. Die *weißen* Jungen sind bekleidet und repräsentieren *Zivilisation*, der Schwarze – mit breiten Lippen und barfuß – das *Wilde*. Die *Weißen* erhalten über ihre Namen Subjektstatus. Der Schwarze bleibt namenlos und er handelt auch nicht.“ (Wollrad 2013: 37).

Kinderbuchklassiker, wie „Pippi Langstrumpf“, „Die kleine Hexe“, „Der Struwwelpeter“ oder „Dr. Doolittle“ transportieren Schwarzsein auch nach Ersetzen des N-Wortes noch immer als negativ konnotiertes Stigma. Gleichzeitig werden die stereotypen und kolonialrassistischen Zuschreibungen an ‚das Wesen des Schwarzen‘ aufrechterhalten. Dass diese auch in heutiger Kinderliteratur reproduziert werden, zeigt Wollrad exemplarisch an den Kinderbüchern „Moni und der Monsteraffe“ (2008), „Der kleine schwarze König“ (2007) und „Mago und der große graue Elefant“ (2001). In diesen Buchbeispielen werden nicht nur Hautfarbenkonstruktionen als Makel präsentiert, sondern, wie im Fall von „*Moni und der Monsteraffe*“, auch das Bild von den ‚kannibalischen Wilden‘ mit klischeehaftem Knochen im Haar wiederbelebt (vgl. Wollrad 2013, S. 38). Die Debatte ist allerdings ebenso sehr aktuell in Büchern, die in neuerer Zeit herausgegeben wurden und die keinen so offensiven Rassismus wie in den oben genannten Beispielen darlegen. Die Protagonist_innen deutscher Kinderbuchliteratur sind fast ausschließlich weiß und deutsch. Tauchen PoC als Figuren auf, werden sie meist marginalisiert und hilfsbedürftig und mit geringem bis gar keinem Redeanteil dargestellt (vgl. Wollrad 2013: 37f.). Kinderbücher, in denen PoC mit positiven Zuschreibungen dargestellt werden, existieren, sind aber selten.²

² Beispiele sind „Leo und Lucy“ (Sabine Ludwig 2007/2008), „Ein Hoch auf Oskar“ (Bob Graham 2006) oder „Krippenspiel mit Hund“ (Kirsten Boie 1997) (vgl. Wollrad 2013: 38).

Es lässt sich anhand von stark illustrierter Literatur, wie bspw. Comics, besonders veranschaulichen, dass Rassismus und Kinder- und Jugendliteratur weit über sprachliche Aspekte hinausgeht. Stereotypen Rollenzuschreibungen des dümmlichen, unzivilisierten oder bösen Schwarzen werden hier ergänzt um Figurenzeichnungen, die den Stereotyp mit anatomischen Merkmalen, Kleidung und Gestus bis hin zur Körperhaltung unterstreicht (vgl. Piesche 2004: o.S.).³ Als prädestiniertes Beispiel lässt sich die Comicbuchreihe „Tim & Struppi“ heranziehen, in denen der (weiße) Reporter Tim um die Welt reist, um Kriminalfälle aufzudecken und in jeder Ausgabe mit einem jeweils anderen Kulturkreis in Kontakt tritt. Obwohl Autor Hergé, der 1929 den ersten Band vorstellte, nie eines der von ihm gezeichneten Länder selbst besuchte, wird die Reihe oftmals wegen ihrer detailgetreuen und bestens recherchierten Darstellungen gelobt und als „Abbild ihrer Zeit“ (Carlsen Verlag o.J., o.S.) bewundert (vgl. Farr 2008, S. o.S.). Durch dieses Beispiel wird deutlich, wie stark schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Medien die Weltanschauung ihrer Rezipient_innen geprägt haben, dass der dominante, kolonialistische Diskurs eine so starke Gültigkeit hatte, dass die Comicbuchreihe in mehr als hundert Sprachen übersetzt wurde und wie stereotype Darstellungen auf diese Weise „die Welt eroberten“. Vor allem der Band „Tim & Struppi im Kongo“, dessen vollständig überarbeitete Version 1975 erschien, löste vor einigen Jahren einen länderübergreifende Rassismus-Streit über die Frage aus, ob der Band wegen seiner herabwürdigenden Darstellung der PoC verboten werden dürfte (vgl. dazu u.a. SZ 2009, o.S.) Obgleich oder gerade weil die Abenteuer von *Tim & Struppi* sehr plakative und überzogene Darstellungen präsentieren, stimmen sie in den einfachen markanten Punkten mit der rassistischen Ideologie überein, indem sie das Mächteverhältnis reproduzieren und den weißen Protagonisten als überlegene Figur sowie die *Schwarzen* umso primitiver inszenieren (vgl. Sow 2009, S. 180ff.). Doch auch wenn der Protagonist eine PoC und als durchaus positiv angelegte Figur auftaucht, wie im Fall des sympathischen „Jim Knopf“ – die (Hierarchie-)Botschaften, die die Bücher senden und PoC als vermeintlich Andere stigmatisieren, sind doch immer wieder ähnlich und bieten sich als Lesarten an, die von weißen wie Schwarzen Kindern ihre jeweilige Position herauslesen lassen. Schwarze würden oft als „stumme, handlungsabhängige Figuren konstruiert und so

³ Peggy Piesche hat dazu die DDR-Comicreihe „Mosaik“ untersucht, die mit den Geschichten der „Abrafaxe“ und „Digedags“ eine Vielzahl von Beispielen eines gezeichneten Rassismus liefern (vgl. dazu weiterführend Piesche 2004: o.S.).

das koloniale Bild vom unterwürfigen ‚Eingeborenen‘ bis heute am Leben [erhalten]“ (Bach et al. 2013, S. 4), kaum in zwischenmenschliche Netzwerke eingebunden (vgl. Wollrad 2009: 27), sondern oftmals als Anschauungsobjekt funktionalisiert und ihr Auftreten in der Handlung begründet, als könne dieses nie einfach nur selbstverständlich sein.

Diskriminierendes Verhalten *weißer* Kinder gegenüber Schwarzen (Kindern) ist ein Ergebnis ihrer Sozialisation. Sie haben dieses Verhalten erlernt, weil ihnen die Dominanzgesellschaft – bewusst und unbewusst – vorlebt, *weiß* als Norm zu betrachten und Schwarz im Vergleich dazu abzuwerten. An einer solchen Sozialisation sind nicht zuletzt auch Kinderbücher beteiligt. Weiße Kinder erhalten die Möglichkeit, sich mit den weißen Protagonist_innen zu identifizieren und erlernen gleichzeitig eine Wertung über die Schwarzen, die in der Geschichte auftauchen. Für Schwarze Kinder allerdings ist die Identifikation eine andere, nämlich diejenige einer möglichen Identifizierung mit den rassistischen Stereotypen, wie sie die Bücher durch Begrifflichkeiten und Abbildungen aufrechterhalten, und damit eine durchaus schmerzhaft Erfahrung in jungen Jahren. Aber auch in Hinblick auf Kinderbuchliteratur darf Rassismus nicht nur zum Problem der rassialisierten repräsentierten PoC gemacht, sondern muss auch hier als Gesamtproblematik betrachtet werden, die auch *weißen* Kindern schadet. Wollrad stellt die These auf, dass Kinderbücher, die Rassismus transportieren, *alle* Kinder in ihrer Integrität behindern und einen Mythos von *weißer* Normalität erschaffen, der kaum noch mit der Lebenswelt eines heutzutage aufwachsenden Kindes übereinstimmen kann (vgl. Wollrad 2013, S. 38). Kinder sind bereits mit drei Jahren in der Lage, Geschlecht und erlernte Hautfarbenkonstruktionen wahrzunehmen und in hierarchisierender Weise zu denken (vgl. Bach et al. 2013, S. 4). Dieses Lernen über Konstruktionen beginnt also in einem Alter, in dem Kinder noch weit entfernt sind von einer tatsächlich reflektierten Auseinandersetzung und einer eigenen Meinungsbildung. Betrachtet man Fachliteratur, die Kinderbücher unter einem rassismuskritischen Aspekt untersucht (vgl. u.a. Wollrad 2013; Wollrad 2009; Sow 2012; Bach et. al. 2013), entsteht der Eindruck, dass Kinder in Deutschland schon in sehr jungem Alter mit rassistisch geprägten Darstellungen (in Wort und Bild) konfrontiert werden. Für CoC bedeutet dies mitunter sehr früh schmerzhaft Erfahrungen. Die in alten Kinderbüchern stattfindenden Zuschreibungen an PoC, wie sie in den Büchern von Astrid

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Lindgren oder der Comic-Reihe „Tim & Struppi“ stattfinden, sind aus heutiger Sicht völlig inakzeptabel und offensichtlich rassistisch. Dass die politische Korrektheit, wenn überhaupt vorhanden, vor achtzig Jahren auf einem weit anderen Level als heute war, muss dabei selbstverständlich mit betrachtet werden, spielt aber für die heutige Rezeption durch Kinder keine Rolle. Nicht die Intention der Autor_innen ist entscheidend, sondern die Lesarten, die Verletzung und Demütigung auslösen können. Kinder bemerken so schon im frühesten Alter, dass das Äußerliche bei Menschen von Bedeutung ist, welche Hautfarben „richtig“ und welche „falsch“ sind. Sie lernen, diese vermeintlichen Hautfarben und kulturellen Unterschiede zu sehen. Dadurch eignen sie sich die Sprache und Codes rassistischer Logik und Wertungen an (vgl. Wollrad 2011, S. 379; vgl. Wollrad 2013, S. 37 ff.). Pressing vertritt in diesem Punkt eine gegensätzliche Position. *Weiß*e lernen Kinder sehr schnell, dass sie zur dominierenden Mehrheit gehören, wohingegen die von Diskriminierung betroffenen Kinder von klein auf die Rolle des Nicht-Dazugehörens hineinwachsen (vgl. Preissing 2003, S. 40 f.).

3 Vorgehensweise

Die Vorannahme dieser Arbeit ist, dass in den zu untersuchenden Büchern rassistische Darstellungen zu finden sind. Die Analyse beschäftigt sich daher nicht mit der Frage, ob sondern wie in diesen Büchern die Reproduktion von Rassismus geschieht.

Der Kern der Ideologie des Rassismus ist die Erfindung von körperlichen Unterschieden wie in Kapitel 2 dargestellt worden ist. Diese vermeintlichen Unterschiede lassen sich in Bildern besonders stark zum Ausdruck bringen und können auch bereits Kindern vermittelt werden, die noch nicht in der Schule lesen gelernt haben. Die für die Analyse ausgewählten Kindersachbücher werden zum Teil für eben jene junge Altersgruppe herausgegeben und sind allesamt stark bebildert. In Hinblick auf diese Tatsache und die Begrenztheit einer Magisterarbeit, grenze ich meine Forschungsfrage „Wie wird Rassismus in Kindersachbüchern reproduziert“ ein und untersuche konkret, wie Rassismus **visuell** reproduziert wird.

3.1 Auswahl und Begründung des Untersuchungsgegenstandes

Die für diese Arbeit untersuchten Bücher zählen zur Gattung der Kindersachbücher. Das Sachbuch kann in seiner Funktion als nicht-fiktionale Literatur als Gegenstück zur Belletristik betrachtet werden und hat im Gegensatz zu fiktiver Literatur einen Anspruch auf Realismus. Anders als Fachbücher richten sich Sachbücher nicht an Expert_Innen oder ein vorwissendes Publikum, sondern haben zum Ziel, einen bestimmten Sachverhalt in verständlicher Weise, z. B. für Laien, darzustellen (vgl. Diederichs 2010, S. 23). Die „aufklärerische Haltung der Sachbücher“ (Diederichs 2010, S. 22) war schon immer im Gespräch um diese Gattung. Der Begriff des Sachbuchs ist in Deutschland wenig eindeutig definiert. Darüber hinaus ist es diskutabel, wie viel Realismus dem Sachbuch tatsächlich innewohnt. Jedoch wird dem Sachbuch im Vergleich zur Belletristik eher eine gewisse Authentizität, eine gewisse Sachlichkeit zugesprochen; es suggeriert in besonderem Maße, eine realistische Darstellung und eine Realitätstreue zu präsentieren (vgl. Oels 2008: 9ff.).

Der Ravensburger Verlag beschreibt seine Kinderbuchreihe „Wieso? Weshalb? Warum?“ „durch die sachlich genau recherchierten Informationen und die altersgerechten und detaillierten Bilder [als] die Nr. 1 im Kindersachbuch“ (Ravensburger Online 2014, o. S.).

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Der Tessloff Verlag spricht von „altersgerechte[r] Wissensvermittlung“ (Tessloff Online 2014, o. S.) als Anliegen des Verlags, der seit 1961 die populäre Kindersachbuchreihe „WAS IST WAS“ verlegt (vgl. Tessloff Online 2014, o. S.). Die Reihe wurde 2007 ergänzt um „WAS IST WAS Junior“ (vgl. Tessloff Online 2014, o. S.). Ich habe beispielhaft drei verschiedene Kindersachbücher aus drei verschiedenen Verlagen untersucht. Um medienrelevante Bücher zu analysieren, kommen zwei der untersuchten Bücher aus den populären Kindersachbuchreihen „WAS IST WAS Junior“ vom Tessloff Verlag sowie „Wieso? Weshalb? Warum?“ von Ravensburger. Das dritte Kindersachbuch „So lebt die Welt – Völkerverständigung für Kinder“ des Loewe Verlag entspringt aus keiner Kinderbuchreihe. Der Loewe Verlag gehört laut eigener Angabe zu einem der größten und erfolgreichsten Kinder- und Jugendbuchverlage im deutschsprachigen Raum (vgl. Loewe-Verlag Online 2014a, o. S.).

Alle drei Bücher werden von renommierten Verlagshäusern verlegt und widmen sich allesamt der Darstellung von verschiedenen Kulturkreisen der Welt. Es handelt sich um Atlanten, die den Kindern einen Überblick der auf der Welt existierenden Kontinente und ihrer jeweiligen Bevölkerungen geben sollen. Wie im Kapitel 2 dargestellt, versteht sich Rassismus vereinfacht gesagt als ein Prozess der Unterscheidung und Abgrenzung zur Konstruktion des Eigenen und des Anderen. Als Untersuchungsgegenstand sind diese Bücher deshalb so interessant, weil sie die Darstellung der eigenen Lebenswelt sowie die von anderen Lebenswelten in ihren Fokus rücken. Mit eigener Lebenswelt sei hier Deutschland bzw. das westliche Europa gemeint, da dies meist der Ausgangspunkt dieser kleinen literarischen Weltreisen ist. Die Bücher werden zudem von deutschen Verlagen in deutscher Sprache herausgegeben und sind daher hauptsächlich an ein deutsch-sprachiges Publikum gerichtet. Aufgrund des begrenzten Umfangs einer Magisterarbeit kann keine vollständige Analyse von Rassismus in diesen drei Büchern vollzogen werden. Ich werde mich daher auf die Analyse der Abbildungen in den Büchern konzentrieren.

3.1.1 Relevante Eckdaten

In Kapitel 2.4 wurde verdeutlicht, dass bei der Betrachtung von Rassismus in einem medialen Kontext nicht nur die Medien relevant sind, sondern auch die Medienschaffenden dahinter, die die medialen Diskurse leiten und mitgestalten. Um die ausgewählten Bücher besser einordnen zu können, war es daher u.a. von Interesse einen Eindruck davon zu gewinnen, welche Personen hinter den Verlagen im Allgemeinen

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

und hinter den Büchern im Speziellen stehen. Bei einem Blick in die Führungsebene der Verlagshäuser fällt auf, dass die Geschäftsführer von allen drei Verlagen *männlich* und *weiß* sind (vgl. LinkedIn 2014 Christoph Gondrom; vgl. Google: Ravensburger Foto Vorstand 2.; vgl. Xing: Eberhard Tackenberg). Die Autor_innen der Bücher sind *weiß* (vgl. bücher.de: Bücher von Angela Weinhold.; vgl. Hochschule Fulda: Prof. Dr. Heike Herrmann; vgl. Innovation Prototyp: Stefanie Seidel.; Loewe-Verlag: Christine Schulz). Die Illustrator_innen der Bücher sind ebenfalls alle *weiß* (vgl. Atelier Echtgeld: Esther von Hacht; vgl. Illustratoren Organisation E.V.; vgl. Esselinger-Verlag: Fabian und Christian Jeremies). Alle maßgeblichen Menschen, die bei der Erstellung und Produktion der Bücher beteiligt sind, sind also *weiß*. Hall wie auch Rodriguez sprechen davon, dass Repräsentieren keine neutrale Praktik ist, sondern immer Positionen einschließt, von denen aus gesprochen und geschrieben wird (vgl. Hall 2002, S. 26; vgl. Rodriguez 2003, S. 26). Auch Dörrich betont, dass das Wissen der Autor_innen und das „politische Bewusstsein der Gesellschaft, in der die Autorin lebt“ (Dörrich 1998, S. 9) sich in ihren Büchern widerspiegelt:

„Schreiben Europäer ein Kinderbuch, das beispielsweise in einem afrikanischen Land spielt, beschreiben und interpretieren sie dieses auf der Grundlage ihrer subjektiven Sicht der Dinge, die natürlich auch ein Spiegel allgemeinpolitischer Verhältnisse ist.“ (Dörrich 1998, S. 9).

In Hinblick auf Rassismus bedeutet das, dass *Weiß*e sich hierarchisch durch das Sprechen über rassialisierte Subjekte als ‚Wissende‘ positionieren. Damit *weiße* hegemoniale Positionen geschaffen und untermauert werden können, braucht es Konstruktionen von Schwarzsein, die komplementär zu ihnen stehen. Dadurch erzeugen sie rassistisches Wissen (vgl. Eggers 2005, S. 62). Varela weist darauf hin, dass die Aufgabe des ‚speaking as‘ es nötig macht, sich von sich selbst zu distanzieren (vgl. Varela et al. 2003, S. 280). Denn ein vorurteilsfreies Denken und Handeln ist sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene nicht möglich. Problematisch ist dies vor allem, wenn Stereotype sich zu Feindbildern und in xenophobe Ideologien wandeln (vgl. Weiss 2002, S. 17) und wenn diese schließlich in dominante und mediale Diskurse einfließen. Wer publiziert, gestaltet gesellschaftliche Diskurse mit und ist gleichzeitig ein Teil von ihnen. Schon die Untersuchung von Darstellungen liefert deshalb Informationen darüber, welche Bilder bisherige Darstellungen hervorgebracht haben (vgl. Poenicke 2001, S. 5).

3.2 Kurzbeschreibung der ausgewählten Bücher

„So lebt die Welt – Völkerverständnis für Kinder“ (Loewe)



Abbildung 2: So lebt die Welt

Das Buch „So lebt die Welt – Völkerverständigung für Kinder“ von Christine Schulz-Reiss wurde 2006 erstmalig aufgelegt und vom Loewe-Verlag herausgegeben. Es enthält 144 Seiten und wird vom Verlag für Kinder ab neun Jahren empfohlen (vgl. Loewe-Verlag 2014b, o. S.).

„So lebt die Welt“ erzählt von den Unterschieden, aber auch von den vielen Gemeinsamkeiten, die es zu entdecken gibt, wenn man zu Besuch ist bei den Kindern der fünf Kontinente“ (ebd., o. S.). Es ist in folgende Kapitel eingeteilt: „So leben die Kinder

Asiens“, „So leben die Kinder Amerikas“, „So leben die Kinder Afrikas“, „So leben die Kinder Europas“ und „So leben die Kinder Australiens“. Fast jede Seite enthält neben dem Text auch ein Bild.

„WAS IST WAS Junior: Weltatlas für Kinder“ (Tessloff)



Abbildung 3: WAS IST WAS Junior. Weltatlas für Kinder

Der „Weltatlas für Kinder“ erschien erstmalig 2012 in der Reihe „Was ist Was Junior“, die vom Verlag Tessloff herausgegeben und für „Weltentdecker ab 5 Jahren“ (Tessloff Online 2014) empfohlen wird. Das Buch enthält 28 bebilderte sowie beschriebene Seiten. „*Nil und Amazonas sind die längsten Flüsse der Erde - Komm mit auf eine Reise um die Welt, lerne viele Länder und ihre Bewohner kennen.*“ (Tessloff Online 2014)

„Wieso? Weshalb? Warum? Kinder dieser Welt“ (Ravensburger)



Abbildung 4: Wieso? Weshalb? Warum? Kinder dieser Welt.

Das Buch „Kinder dieser Welt“ ist 2012 in der Reihe „Wieso? Weshalb? Warum?“ im Ravensburger Verlag erschienen und wird von diesem für Kinder ab vier Jahren empfohlen. Es enthält 26 Seiten, die sowohl beschrieben als auch bebildert sind. *„Wie leben Kinder anderswo? Zusammen mit kleinen Marsmännchen reisen wir rund um die Welt und lernen spielerisch fremde Völker, ihren Alltag und ihr Familienleben, ihre Feste und ihre*

Umgebung kennen.“ (Ravensburger 2014). Ihre Reiseroute umfasst Lappland, Nordafrika, Westafrika, Indien, China, Japan, Australien, Ozeanien, Amazonien und die Anden (vgl. Weinhold 2012).

4 Ergebnisse der Analyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Bildanalyse aufgezeigt. Dabei wird auf jedes der ausgesuchten Bilder einzeln eingegangen. Insgesamt sind 13 Bilder Teil der Analyse basierend auf den bereits definierten Kategorien. Einer kurzen Bildbeschreibung folgt die Analyse.

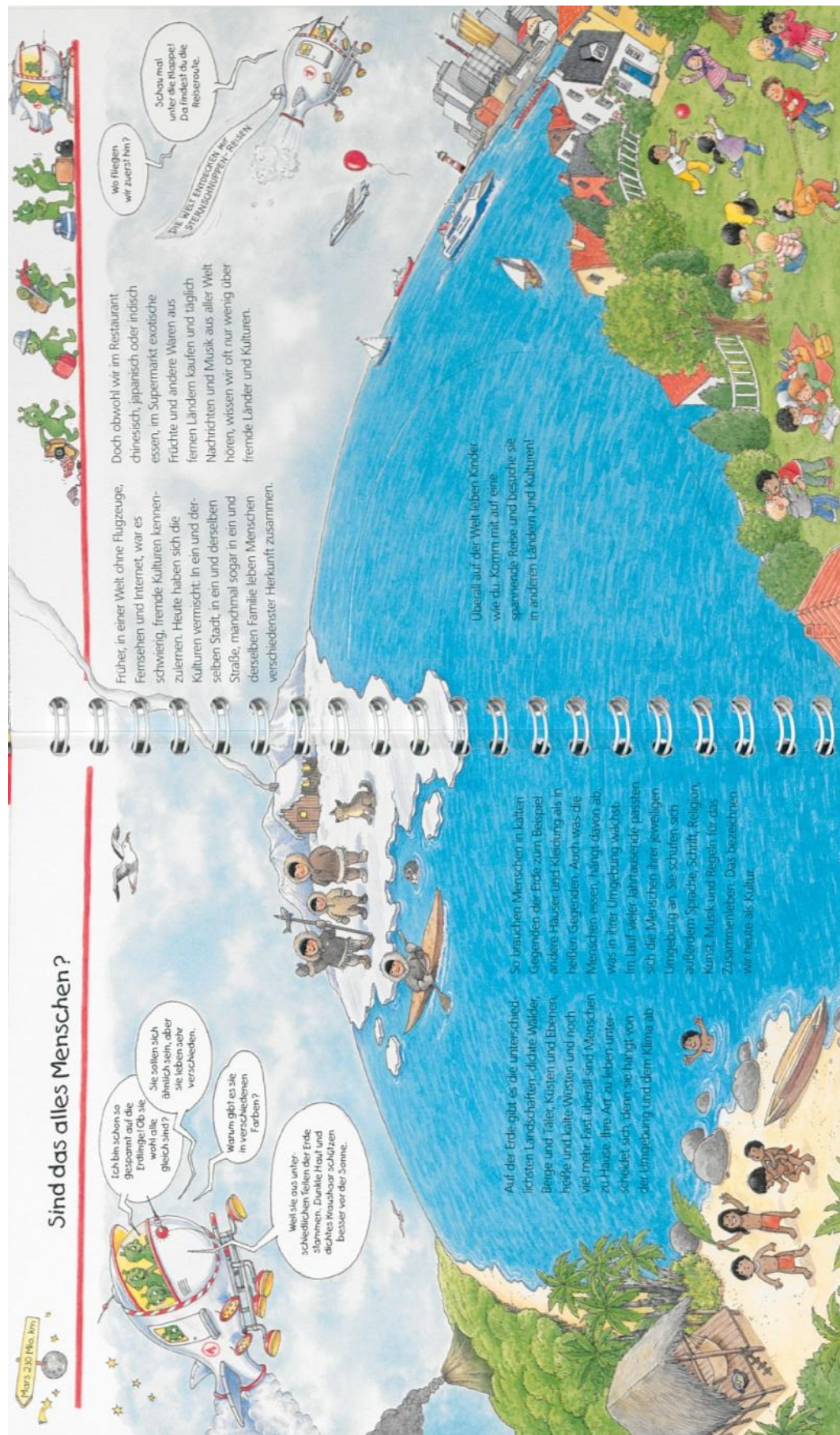


Abbildung 5: Sind das alles Menschen?; Wieso? Weshalb? Warum? Kinder dieser Welt, S. 2f.

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Das Bild gliedert sich grob in drei Bereiche. Im oberen Bildbereich sind zudem Zeichnungen von Marswesen zu finden, auf die ich jedoch nicht eingehe, da sie ohne die Sprechtexte für die Analyse nicht relevant sind.

Unten links auf Seite 2 ist ein Sandstrand zu sehen. Meer und Sandstrand schließen aneinander an. Einige verschieden große Steine befinden sich am Ufer. Es gibt unterschiedliche Arten von Flora: Strauchgewächse und Palmen. Ein Vulkan ist im Hintergrund. Dunkelgrauer Rauch steigt von ihm auf. Ein Holzboot ohne Ruder befindet sich am Ufer. Ein Behausung aus Bast steht auf Stelzen. In der Strandbehausung ist eine Hängematte aufgehängt. Ein Topf mit vier Bananen steht auf dem Boden. Außerdem befinden sich fünf PoC in dem Bild, von denen vier stehend zu sehen sind und sich eine Person auf dem Rücken einer Anderen befindet. Die fünfte Person befindet sich im Wasser. Die vier Menschen an Land tragen keine Schuhe und keine Oberbekleidung. Sie haben um die Geschlechtsteile ein orangefarbenes Tuch gebunden. Eine Person trägt eine Kette um den Hals. Die fünf Personen haben die gleiche Haarfarbe und -struktur. Drei von ihnen tragen die gleiche Frisur. Vier von ihnen schauen in den Himmel, zwei von ihnen haben ihre Arme in die Höhe gestreckt. Einer hält dabei das Blatt einer Pflanze in der linken Hand, die länger ist als er selbst.

Das Haus an der linken Seite kann gelesen werden als Lebensraum, Wohnort der PoC. Abgesehen von der Hängematte und dem Gefäß, das die Bananen beinhaltet, ist die Behausung mit nichts weiterem ausgestattet. Diese Darstellung vermittelt Armut. Verstärkt wird diese Assoziation durch die Bekleidung der Menschen. Die Stelzen am Haus weisen darauf hin, dass beim Bauen des Hauses damit gerechnet wurde, dass das Haus unterflutet werden könnte. Die Darstellung legt nahe, dass das Haus nur mit Naturmaterialien und menschlichen Kräften gebaut wurde, da kein Metall zu erkennen ist, die Holzbalken sowie die Treppe mit „Schnüren“ zusammengehalten werden. Dass die Bananen in einem Topf sind, erweckt die Assoziation, als würden sie gekocht. Gleichzeitig ist keine Feuerstelle erkennbar. Es ist möglich, dass sie ein Grundnahrungsmittel bzw. eine Hauptmahlzeit ist. Der Rauch, der aus dem Vulkan steigt, deutet darauf hin, dass er aktiv ist. Diese Aktivität des Vulkans kann als Bedrohung von der Natur wahrgenommen werden. So als würde die Natur in diesem Bild über dem Menschen, über der Kultur stehen.

Das Arrangement von Meer, Sandstrand und Palmen legt nahe, dass es sich um ein tropisches Gebiet handelt. Durch den Bildausschnitt wird nicht deutlich, ob es sich um

eine Insel oder um Festland handelt. Das Gebiet erweckt dadurch eine Weitläufigkeit und Einsamkeit. Durch den Strand und das Meer erweckt die Darstellung einen Schauplatz der Natur. Diese Art von Schauplatz entspricht, wie schon Arndt erörterte, einer typisch europäischen Vorstellung. Sie untermalt die Vision von einem unbewohnten Raum, einer Art Niemandsland (vgl. Arndt 2012, S. 101). Viele Aspekte deuten auf eine Naturnähe oder Naturverbundenheit hin: Das Haus ist kein geschlossener Raum, sondern fügt sich unmittelbar in die Natur ein, die Halskette könnte aus Naturmaterialien gemacht sein und die Zeichnung des Bootes lässt vermuten, dass es sich um ein – unmotorisiertes – Holzboot handelt. Dass eine der Personen im Wasser schwimmt, verstärkt dieses Bild der Naturverbundenheit. Die Darstellung der Menschen legt nahe, dass sie unterschiedlichen Alters sind, wobei nicht eindeutig ist, ob es sich ausschließlich um Kinder handelt. Dennoch ordnet die gewählte Form der Darstellung den Personen kein eindeutiges Geschlecht zu, da bspw. keine Brüste erkennbar. Die Darstellungsweise der PoC lässt eine Geschlechtslosigkeit vermuten. Die in die Höhe gestreckten Arme können als ein Winken assoziiert werden. Das Tragen eines großen Blattes von einer Person verstärkt diese Assoziation. Diese Szene kann als eine Form der Bedürftigkeit der Menschen gelesen werden, die darauf warten gerettet zu werden, Hilfe zu bekommen, z. B. in Form von Care-Paketen, was die Infantilisierung verstärkt. Die Nacktheit der Personen und die orangefarbenen Tücher legen eine primitivisierte Darstellung nahe. Die gleiche Haarlänge/Frisur trägt dazu bei, dass die Personen fast symbolisch wirken, da sie sich äußerlich voneinander kaum unterscheiden. Sie muten eher wie Statisten in ihrem eigenen Bildausschnitt an, was dadurch unterstützt wird, dass die Personen in diesem Bildteil keiner benennbaren Beschäftigung, außer Baden, Winken und Tragen, nachgehen. Auch sind im Bild keinerlei Gegenstände zu sehen.

Im oberen rechten Ausschnitt der Seite ist ein Schneegebiet gezeichnet. Berge sind im Hintergrund, auch sie sind weiß. Das Gebiet ist fast komplett von Wasser umgeben. Ein Hund steht neben den drei Personen und eine Robbe schwimmt im Wasser. Es ist zu vermuten, dass das Haus aus Holz ist. Der rauchende Kamin lässt vermuten, dass mit Holz geheizt wird. Eine Person sitzt in einem Holzkanu mit einem Paddel, während eine Andere auf einem Speer einen Fisch aufgespießt hat. Im Bild befindet sich ein Haus, in dem mit Feuer geheizt wird. Außerdem sind eine Schneeschicht und Berge zu erkennen. Es ist nicht zu erkennen, ob es sich um drei

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Erwachsene und ein Kind oder vier Kinder unterschiedlichen Alters handelt. Ihre Kleidung ist sehr ähnlich und die Frisur gleich, wodurch auch hier wieder eine Stereotypisierung und Infantilisierung konstruiert wird.

Beide Bilder „teilen sich eine Buchseite“. Die gezeichneten Personen, People of Color, sind jeweils uniformiert und stereotypisiert dargestellt. Sowohl in ihrer Kleidung, ihrer Frisur als auch in ihrer Körperhaltung. Sie wirken passiv, scheinen sich augenscheinlich nur mit sich selbst beschäftigen zu können. Gleichzeitig verspielt, obgleich nicht klar zu erkennen ist, ob es sich um Kinder handelt. Durch die dargestellten Behausungen wird der Eindruck erweckt, dass sie dort leben. Untermauert durch das „in die Luft gucken“ und dem „Winken des Raumschiffs“ könnte der Eindruck erweckt werden, die Personen seien sowohl offen als auch hilfsbedürftig. Die Szene erinnert an kolonialisierte Vorstellungen, dass PoC abhängig, geschlechtslos und auf Hilfe aus der westlichen Welt angewiesen sind. Eine Infantilisierte Darstellungsweise wird dadurch nahe gelegt.

Im rechten Teil der Doppelseite sind fünf Boote auf dem Wasser zu sehen, von denen drei motorisiert sind. Am Himmel fliegen ein Flugzeug sowie ein Luftballon. Es sind viele verschiedene Häuser, Hochhäuser sowie Industriegebäude gezeichnet. Durch die Vegetation und den Leuchtturm liegt es nahe, dass der rechte Bildabschnitt ein (west-)europäisches Land darstellt oder Europa im Allgemeinen repräsentieren soll. Die 14 Kinder, die im Bild zu sehen sind, haben alle Ober- sowie Unterbekleidung an, 13 von ihnen tragen Schuhwerk. Ihre Kleidung ist bunt und von unterschiedlichen Modellen. Ein Kind trägt ein Kopftuch, ein anderes eine Kippa. Sie spielen mit Murmeln, einem Seil, einem Ball oder lesen in einem Bilderbuch. Es sind sowohl *Weiß*e als auch Children of Color. Alle Kinder sind „beschäftigt“, wirken aktiv. Niemand winkt dem Raumschiff oder beachtet es.

Der Dualismus in diesem Bild entsteht vor allem durch die Bildaufteilung und ist von einer von Gegenüberstellungen gekennzeichnet:

- Nicht westliche Welt – westliche Welt
- Land (Natur, endlose Weiten) – Stadt (Häuser, Hochhäuser, Fabriken)
- arm (Boote aus Holz, kein Schuhwerk, Fischen mit einem Speer) – reich (Industrie)
- passiv (keiner Tätigkeit nachgehend) – aktiv (Seil hüpfend, Ball spielend, raufend, lesend)
- einheitlich (gleiche Kleidung, gleiche Frisur, gleiche Körperhaltung) – individuell (unterschiedliche Tätigkeiten, Bekleidung, Haarfarbe)

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Gleichzeitig sind in der westlichen Welt nicht nur *Weiß*e, sondern auch Children of Color abgebildet. Die Darstellung der Kinder auf der rechten Seite lassen sich in die binären Geschlechterkategorien einordnen. Bei den Menschen auf der linken Seite oben sowie unten ist dies nicht möglich; sie wurden geschlechtslos gezeichnet. Überhaupt fällt auf, dass die Lebenswelt auf der rechten Bildseite sehr viel detailreicher und bunter gestaltet ist und den meisten Raum einnimmt, wohingegen die beiden Lebenswelten auf der linken Bildseite in eher eintönigen Farben (weiß bzw. beige/grün) gehalten sind und sich zu zweit eine Seite teilen. Zudem sind im rechten Bildteil sehr viel mehr Personen zu sehen (14 Personen) als in der linken Bildhälfte (insgesamt 9 Personen). Dies bedeutet rein zahlenmäßig eine Überlegenheit für den Bildteil, der als westliches Land lesbar ist. Die Ausgestaltung durch die vielen Details, z. B. die Vielfalt der Boote, unterstützt diese ‚Überlegenheit‘, da der rechte Teil auf den ersten Blick mehr Interesse und eine längere Aufmerksamkeit auf sich, da es dort sehr viel mehr zu entdecken gibt als auf der linken Bildseite. Die Gestaltung der Doppelseite legt somit eine Hierarchisierung nahe, da die rechte Seite auf verschiedenen Ebenen insgesamt reicher erscheint – sowohl inhaltlich als auch durch die diversen bildgestalterischen Mittel (Farben, Details, Bildfläche).

und dann in der Glut backen. Mit den Buschtomaten
amper, das Fladen-
amen-Mehl, fül-
um Nachtsch
is aus Quan-
:r pfirsich-
ten Frucht,
nhonig vor-
daisy läuft
1 Gedanken
Wasser im
mmen.



Abbildung 6: Nahrungsmittel 1, So lebt die Welt –
Völkerverständnis für Kinder, S. 117

wird aber vor allem für den Export
Länder, angebaut.

Gut schmeckt das dünne Fladen
Mehl des heimischen Getreides h



Man füllt es mit C
den Ländern 2
Raupen als Deli
als wenn ein eu
leckeren Schneck
Ländern der Sah
Sahara) können d
ner reich gedeckt

Abbildung 7: Nahrungsmittel 2, So lebt die Welt –
Völkerverständnis für Kinder, S. 74

In Abbildung 6 sitzt ein Kind mit Messer und Gabel in der Hand vor zwei Tellern, auf denen sich Eidechsen befinden. Auf dem einen Teller sind die Eidechsen aufgespießt. Die Eidechse auf dem anderen Teller unmittelbar vor dem Kind erweckt aufgrund ihrer Darstellung den Anschein, dass sie noch lebt. Das Kind leckt sich die Lippen und blickt direkt auf den Teller, sodass sich mit dieser Darstellung ein großer Appetit assoziieren lässt. Das hochgehaltene Besteck und die Zunge aus dem Mund legen die Lesart nahe, dass die gezeichnete PoC gierig auf das Essen ist und keine „Tischmanieren“ hat. Da Eidechsen für Europäer_innen keine übliche Mahlzeit, sondern ungewohnt und fremd sind und in der Abbildung am Stück und nicht zubereitet verzehrt werden, findet hier eine Exotisierung der Essgewohnheiten von PoC statt. Durch die Wahl der bunten Farben und Muster der Tiere wird dies noch verstärkt. Darüber hinaus sehen die Eidechsen durch die Farben und ihre lebendige Darstellung eher niedlich aus, wodurch das Aufspießen und der Verzehr des CoC als unmenschlich, unzivilisiert und grausam interpretierbar sind.

Abbildung 7 zeichnet ein ähnliches Bild: Eine WoC hält einen Teller in der Hand, auf dem Schmetterlinge abgebildet sind. Sie blickt auf den Teller und in einer Sprechblase steht „Für Raupen war es zu spät“. Ebenso wie die Eidechsen, sehen auch die Schmetterlinge lebendig aus und haben unterschiedliche Farben. Mit den Worten „Für Raupen war es zu spät“ soll gezeigt werden, dass die WoC eigentlich Raupen zubereiten/essen wollte. Da die ursprünglichen Raupen nun als Schmetterlinge auf dem Teller zu sehen sind, wird deutlich, dass die WoC den richtigen Moment ihrer Speise verpasst hat. Die Abbildung legt nahe, dass in dieser Region „normalerweise“ Raupen gegessen werden, welche ansonsten zu schönen, bunten Schmetterlingen würden. Unklar ist, ob die Schmetterlinge nun

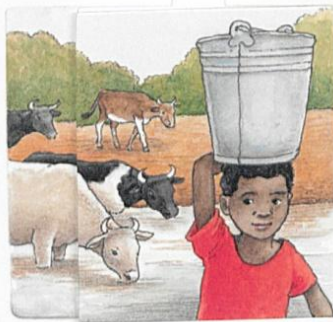
Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

auch gegessen werden sollen. Ebenso wie in Abbildung 6 werden lebendige Tiere als (potentielle) Nahrung gezeigt, die für Europäer_innen ungewöhnlich und fremd ist und welche unzubereitet und am Stück verzehrt wird. Dies suggeriert sowohl eine große Nähe zur Natur als auch Unzivilisiertheit. Beide Bilder „exotisieren“ das Essen der PoC. Abbildung 6 unterstreicht zudem das stereotype Genderbild der *Frau*: sie kümmert sich um die Zubereitung des Essens.



Ghana/Westafrika

Ghana ist ein Land in Westafrika. Es ist etwa so groß wie Großbritannien. Im Süden des Landes fällt reichlich Regen. Hier wachsen üppige immergrüne Wälder, in denen viele Tier- und Pflanzenarten zu Hause sind. Nach Norden geht die Landschaft in weite Grasländer, die Savannen, über. Hier gibt es nur eine Regenzeit im Jahr.



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 Wasserleitungen, die Menschen versorgen sich an Flüssen, Seen, Brunnen oder mobilen Wassertankwagen mit Wasser. Oft ist das Wasserholen Aufgabe der Frauen und Mädchen.

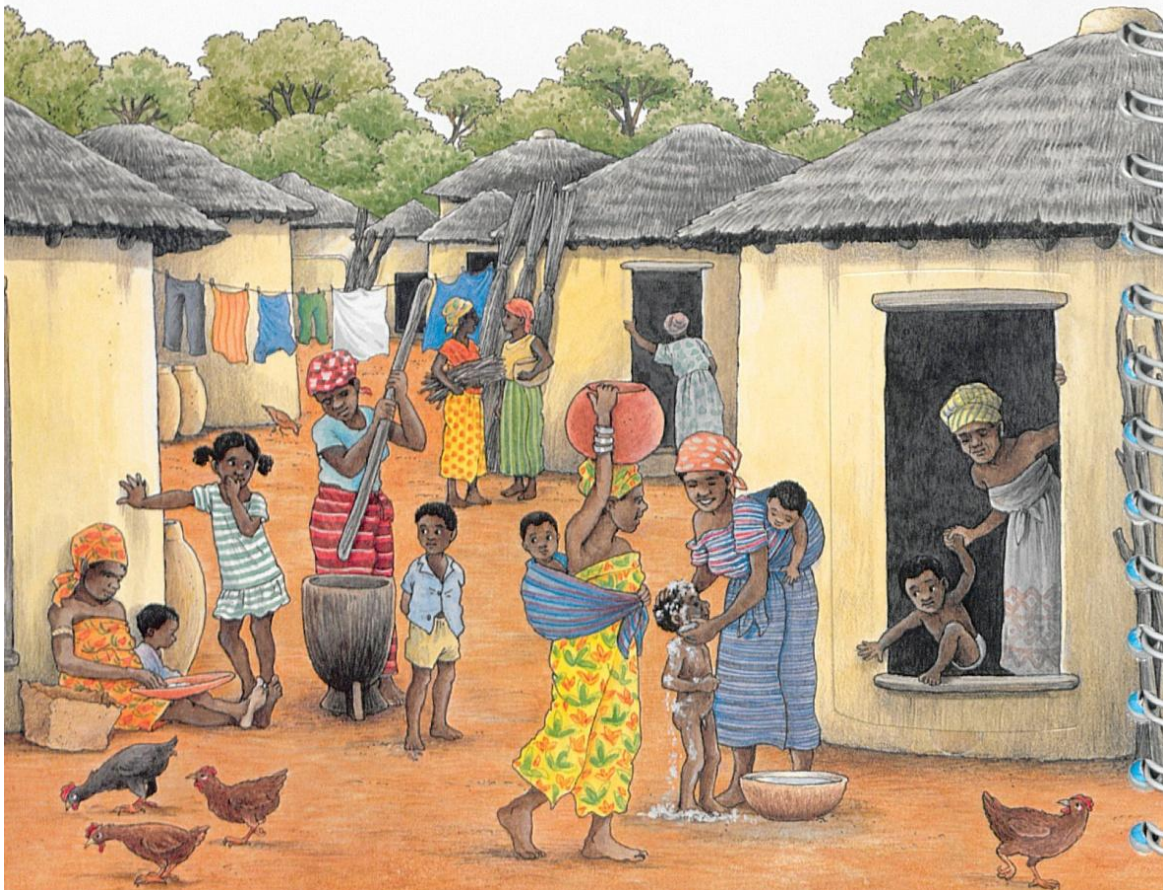


Abbildung 8: Ghana; Wieso? Weshalb? Warum? Kinder dieser Welt, S. 8

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

In der Abbildung sind acht gleiche runde Häuser zu sehen mit zum Teil großen Türöffnungen. Fenster sind nicht zu erkennen. Die Dächer sind aus Bast. Im Hintergrund sind Bäume zu sehen. Am linken und rechten Rand so wie im Hintergrund sind insgesamt fünf Hühner abgebildet. Zwischen zwei Häusern ist eine Wäscheleine gespannt auf der verschiedene Kleidungsstücke hängen. Auf dem Bild sind acht WoC so wie sieben CoC abgebildet. Die Frauen_ tragen bunte Kleidung und Kopftücher, keine der Frauen_ trägt eine Hose. Zwei Frauen haben sichtbaren Schmuck. Eine trägt einen Armring am Oberarm, die andere drei Armringe an ihrem Handgelenk. So wie auch die Kinder tragen Sie keine Schuhe. Die Kinder sind unterschiedlich groß, ein Kind in einem Kleid hat zwei Zöpfe, alle anderen Kinder haben die selbe kurze Haarfrisur, davon ist eins sichtbar nackt, eins trägt nur eine Unterhose, eins eine kurze Hose mit Hemd, zwei sind in Tüchern auf den Rücken zweier Frauen gebunden. Bei einem ist nur ein farbiges Oberteil zu erkennen. Männer_ sind nicht dargestellt. Am linken und rechten Rand so wie im Hintergrund sind insgesamt fünf Hühner abgebildet. Über dem großen Bild ist ein weiteres, kleineres Bild zu sehen, das einen Menschen mit einem Eimer auf dem Kopf zeigt. Im Hintergrund sind Bäume und dunkle Erde zu sehen sowie vier Kühe. Zwei davon stehen im Wasser, welches auch im Hintergrund zu sehen ist.

Die Bäume im Hintergrund beider Bilder, sowie der dunkle Boden, können eine Naturnähe assoziieren wollen. Die freilaufenden Hühner (im unteren Bild) sowie die ebenfalls freilaufenden Kühe (oberes Bild), die sich im Bild in derselben Gegenwart und im selben Lebensraum wie die Menschen befinden, untermalen diese Interpretation. Die Bastdächer der Häuser, die fehlenden Fenster und die runde Form lassen die Häuser einfach erscheinen. Die einheitliche Darstellung der Häuser kann als Homogenisierung gelesen werden. Das innere der Häuser, dass durch die Türöffnungen zu sehen ist, ist schwarz, was die Leseweise anbietet, dass es in den Häuser kein Licht, also keine Elektrizität gibt. Die Gleichheit des Untergrundes in beiden Bilder, bietet darüber hinaus die Lesart an, dass die Häuser auf Naturboden erbaut sind was wiederum zu einer „einfachen“ unmodernen Darstellung mitbeiträgt. Diese Naturalisierung konstruiert gleichzeitig eine Primitivisierung des Lebensraums der dort dargestellten PoC.

Die Bekleidung der Frauen kann neben der homogenisierten Darstellung als wenig emanzipiert gelesen werden, da keine eine Hose trägt. Die Hose ist im europäischen

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Kontext eine Errungenschaft der Frau aus des letzten Jahrhunderten für die Auflösung hierarchischer, geschlechtlicher Differenzierung (vgl. Wolter 1994, S. 294). Westlicher Feminismus muss keinen universellen Kampf gegen Hegemonie einschließen, also muss das Tragen einer Hose nicht für jede Frau ein Zeichen der Emanzipation sein. Die Darstellung von ausschließlichem nicht Hosen-tragenden *Frauen* kann allerdings in diesem Fall, durch das Rezipieren von *Weissen* als unmodern gelesen werden und die eigene Emanzipation, so fern Rezipient_innen, egal ob vorhanden oder nicht, bestätigen und WoC als unmündige Opfer des Patriarchats konstruieren.

Die Frauen sind in unterschiedlichen Tätigkeiten abgebildet. Sie kann als Reproduktionsarbeiten verstanden werden. Der Mittelpunkt des Bildes ist ein Gefäß, welches eine Frau auf dem Kopf trägt, auf ihrem Rücken trägt Sie ein Kind im Tuch. Gelesen kann dies als eine Kombination der Tätigkeiten die die Frauen durchführen – Haushalt und Kinderpflege. Im Hintergrund stehen zwei Frauen sich gegenüber. Die Darstellungsweise legt nahe, dass die beiden Frauen miteinander kommunizieren während sie arbeiten. Dies wiederum bietet die Leseweise an, dass es gemächlich bei der Arbeit zugeht. Im Vergleich zu den Frauen sind die Kinder ohne aktive Tätigkeiten dargestellt. Zwei werden getragen, zwei stehen ohne Tätigkeit neben den arbeitenden Frauen, eins sitzt neben einer Frau auf den Boden, eins wird gewaschen. Diese für Kinder untypische „Nichtaktivität“ unterstützt die Tätigkeiten der Frau.

Die Nacktheit des einen Kindes liegt nahe, weil es gewaschen wird, doch biete es eine primitive Leseweise an, weil der Waschvorgang im Freien, mitten unter anderen Leuten und Hühnern, stattfindet. Es gibt keine Dusche, kein Waschbecken, fließendes Wasser ist nicht zu erkennen. Auch diese Konstruktion legt eine Naturalisierung nahe. Die Gesamtdarstellung des Bildes legt eine primitivisierende Darstellung nahe. Die Menschen und die Häuser, in denen sie leben, werden im Bild als naturnah und unmodern konstruiert. Es sind keine Strom- oder Wasserleitungen erkennbar. Die Tätigkeiten der Frauen werden alle ohne technische Hilfsmittel erledigt was Weißer sich eine rückschrittliche und in Armut lebende Kultur. Vor allem Naturverbundenheit und Primitivität sind zwei stereotype Zuschreibungen, die immer wieder im Zusammenhang mit PoC oder dem klischeehaften Bild von Afrika fallen. Besonders das Tragen des Gefäßes auf dem Kopf ist eine für Afrika stereotype Darstellungsweise. In der Bildgestaltung fällt auf, dass das Bild aus einer leichten Vogelperspektive heraus gezeichnet ist. Die Rezipient_innen befinden sich sich beim Blick auf das Bild daher

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

nicht auf einer optischen Augenhöhe mit dem gezeichneten Geschehen. Hier kann eine (un)bewusste Reproduktion von Whiteness interpretiert werden.

solen mehr als zwei Millionen. Das
erade mal die Hauptstadt mit knapp
nern. In
mehr als
chülerin-
Klasse -
mal.



ichste Land der Erde. Es liegt auf dem
Asien, und ist dort nach Russland der

Abbildung 9: So leben die Kinder in Asien, So lebt die Welt – Völkerverständnis für Kinder, S.13

Der beistehende Text zu Abbildung 8 erklärt, dass sich das Bild auf China bezieht. In dem Bild ist eine offene Konservenbüchse zu sehen. In dieser sind 35 PoC. Sie tragen alle die gleiche Kleidung, haben ähnlich Gesichtszüge und die gleiche Haarfarbe. Abgesehen von zwei Haarspangen hat keine_r von ihnen Accessoires wie eine Brille oder Schmuck.

Die dichte Aneinanderreihung der Menschen legen Assoziationen mit Heringen in einer Konservendose nahe. Es hat den Anschein, dass es „zu viele“ sind. Die Abbildung tendiert dazu, ein wenig wertschätzendes Menschenbild zu transportieren. Durch die Fischkonservendosenassoziation wird eine Entmenschlichung, Animalisierung, in diesem Falle der Chines_innen, konstruiert. Da alle PoC sehr ähnlich gezeichnet sind, entsteht der Eindruck einer homogenen Masse, welche jede Individualität ausschließt. Außerdem sind die Augen nur mit einem einfachen Strich dargestellt. Dies kann auf eine stereotypische Darstellungsweise hinweisen, welche die gezeichneten PoC in dieser Abbildung auf eine Wesenseigenschaft reduziert.



Abbildung 10: Maske, So lebt die Welt – Völkerverständnis für Kinder, S. 70

Die Abbildung zeigt Kopf und Oberkörper einer PoC, die eine Kette um den Hals und eine bemalte Maske auf dem Kopf trägt. Die Maske ist schwarz-weiß gemustert, nach oben formen sich zwei Hörner und sie ist umrandet von einem bräunlichen Haarkranz. Ihre Form und ihr Aussehen erweckt die Assoziation eines Bullenkopfes. Die abgebildete Person ist, soweit sie zu sehen ist, bis zur Mitte der Brust unbekleidet.

Die erdigen Farben der Maske sowie das an Steine oder Muscheln erinnernde Material der Kette legen die Annahme nahe, die Gegenstände seien aus Naturmaterialien gefertigt. Die Abbildung weckt Assoziationen an Kunsthandwerk, Traditionsbewusstsein und Naturverbundenheit. Die Kombination dieser Attribute erweckt zudem den Eindruck von „Ursprünglichkeit“ bzw. gar „Unzivilisiertheit“ ihrer Lebensweise. Durch die Darstellung des Tierkopfes kann eine Animalisierung assoziiert werden wollen. Diese Entmenschlichung konstruiert die PoC als unberechenbar, „wild“, „primitiv“. Durch die Darstellung des Oberkörpers wird Männlichkeit konstruiert. In Kombination mit der Animalisierung durch die Maske kann eine Bedrohlichkeit, Dezivilisierung bis hin zur Unterstellung der sexuellen Potenz interpretiert werden.



Abbildung 11: Urlaub im Ausland, WAS IST WAS Junior – Weltatlas für Kinder, S. 2f.

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Auf der ersten Doppelseite im Weltatlas für Kinder sind sieben Kinder dargestellt. Der nebenstehende Text oben links erklärt, dass sich die Freund_innen über ihre erlebten Urlaube austauschen. Anhand der Souvenirs, die die Kinder in der Hand haben, lassen sich ihre jeweiligen Urlaubsorte ableiten.

Sechs von sieben Kindern sind *weiß* dargestellt. Ein Mädchen ist als Child of Color gezeichnet. Bis auf dieses Kind namens Ni haben alle in Deutschland geläufige Namen wie Nils, Nicole und Sarah. Die Auslandsbesuche der *weißen* Kinder nehmen im Text kaum persönlichen Bezug auf das jeweilige Urlaubsland. Eine Ausnahme ist Tom, denn Tom hat laut Text seinen Onkel in Australien besucht. Da Australien als Auswanderer_innenland bekannt ist, liegt jedoch die Assoziation nicht nahe, dass Tom und seine Familie nach Deutschland immigriert sind. Bei dem Child of Color wird persönlicher Bezug zum Urlaubsland hergestellt, weil im Text steht, dass „Ni in China, dem Heimatland ihrer Großeltern [war]“ (Herrmann 2012, S. 2). Die Benennung des familiären Bezugs zu einem „anderen“ Land, vor allem mit dem Begriff Heimatland, weckt die Assoziation, dass PoC nicht deutsch sein/sein können. Die Gesamtdarstellung der Doppelseite konstruiert keine *weiße*, monokulturelle Lebenswelt. Doch wird durch die „Exotisierung“ des CoC durch die chinesischen Namensgebung und den im Text hergestellten familiären Bezug nach China eine Andersartigkeit konstruiert.

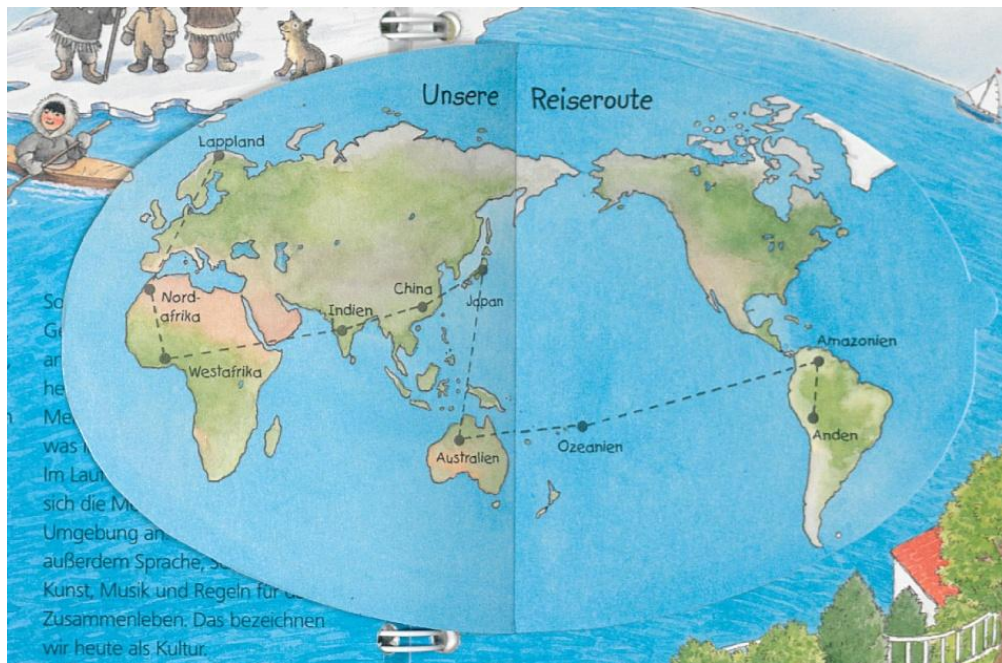


Abbildung 12: Weltkarte 1, Wieso? Weshalb? Warum? Kinder dieser Welt, S. 2f.

Die Abbildung dieser Weltkarte bietet einen ungewohnten Anblick, da auf dieser Abbildung Europa nicht in der Mitte, sondern oben links liegt. Sie entspricht nicht der typisch eurozentrischen Kartographie. Die Karte ist skizzenhaft dargestellt, Größe und Umriss der Landmassen sind nicht realitätsgetreu. Durch leichte grüne, beige und weiße Färbung der Landmassen werden geologische Strukturen oder Vegetationszonen nur angedeutet. Zudem ist diese Ansicht gewissermaßen dadurch „gerechtfertigt“, dass die genannte Reiseroute einen Grund bietet, die sonst gewohnte Ansicht der Weltkarte zu drehen. Es ist allerdings kein plausibler Grund erkennbar, warum die eingezeichnete Reiseroute diesen Weg nimmt, d. h. von Lappland in die Anden und nicht alternativ von den Anden nach Australien, was auf einer eurozentrischen Karte markierbar wäre, ohne den Globus auf einer Seite „verlassen“ zu müssen. Es könnte sich mit dieser Ansicht tatsächlich ein Bruch in der bisher stereotypen und gewohnten Darstellungsweise befinden, da diese Karte eine andere Perspektive auf die Welt ermöglicht und Europa ausnahmsweise nicht ins Zentrum dieser Welt setzt, sondern anklingen lässt, dass jeder Teil der Erde die gleiche Berechtigung hat, sich auf einer Weltkarte an einem beliebigen Platz wieder zu finden.

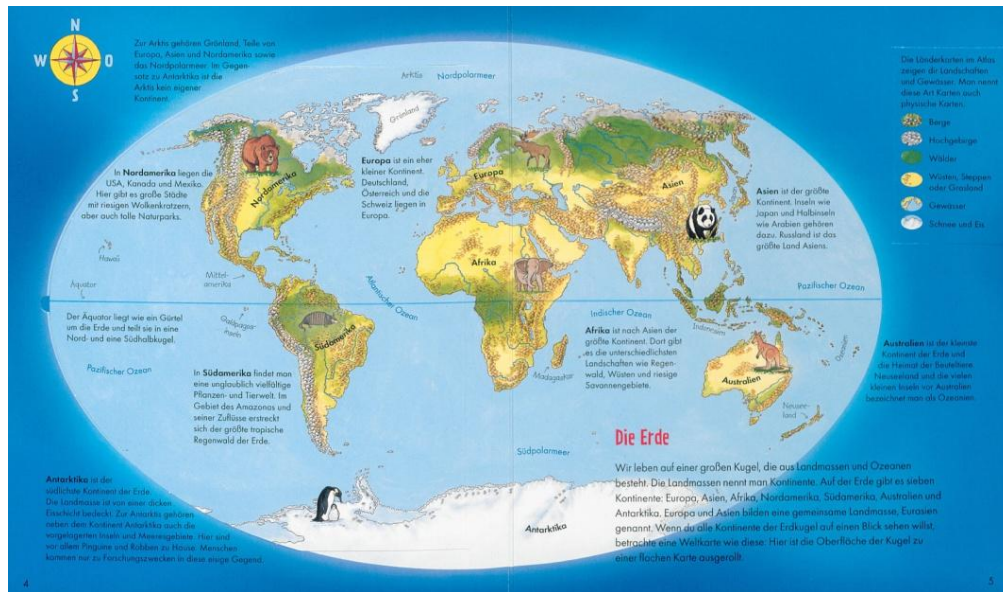


Abbildung 13: Weltkarte 2, WAS IST WAS Junior - Weltatlas für Kinder, S. 4f.

In diesem Beispiel der Weltkarte entspricht die Anordnung der Kontinente der zumindest in Europa Üblichen. Der europäische Kontinent befindet sich mittig, im oberen Teil des Bildes. Im Gegensatz zu der anderen Weltkarte sind hier Strukturen wie Bewaldung, Wüsten, Schnee oder Gebirge farbig markiert und eine, auf dem jeweiligen Kontinent vorkommende Tierart ist abgebildet. Die filigran umrandeten Landmassen deuten darauf hin, dass versucht wurde hierbei möglichst genau bzw. „realitätsgetreu“ zu sein. Der Äquator befindet sich waagrecht in der Kartenmitte und schneidet in etwa an den korrekten Punkten die Landmassen. Betrachtet mensch hier jedoch die Größenverhältnisse der Kontinente zueinander, so ist festzustellen, dass diese im Vergleich zu den Abbildungen auf in Kapitel 2.5 (eurozentrische Kartographie) nicht stimmen können: Europa bspw. ist im Verhältnis zum afrikanischen Kontinent zu groß und zu weit „unten“ liegend dargestellt.



Abbildung 14: Weltkarte 3, So Lebt die Welt – Völkerverständigung für Kinder, Cover

Bei dieser Darstellung der Erde als Kugel haben sich die Zeichner_innen – trotz diverser Optionen – dazu entschieden, Europa, den afrikanischen und Teile des asiatischen Kontinents auf der dem_der Leser_in zugewandten Seite des Globus zu platzieren. Hier wird deutlich, dass die grafische Darstellung der Weltkarte – auch bei der kugelförmigen Variante – stets eine selektive ist und die Frage aufwirft: Welche „Realität“ (sei es Winkeltreue, Kugelform, Äquatorposition oder Größenverhältnisse) stelle ich dar zu Kosten einer anderen?

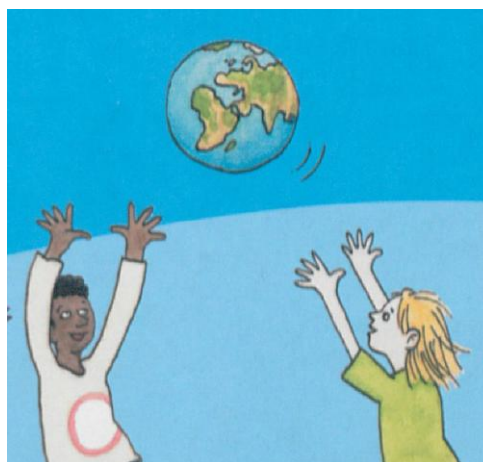


Abbildung 15: Weltkarte 3; So lebt die Welt – Völkerverständnis für Kinder, Detailansicht Cover

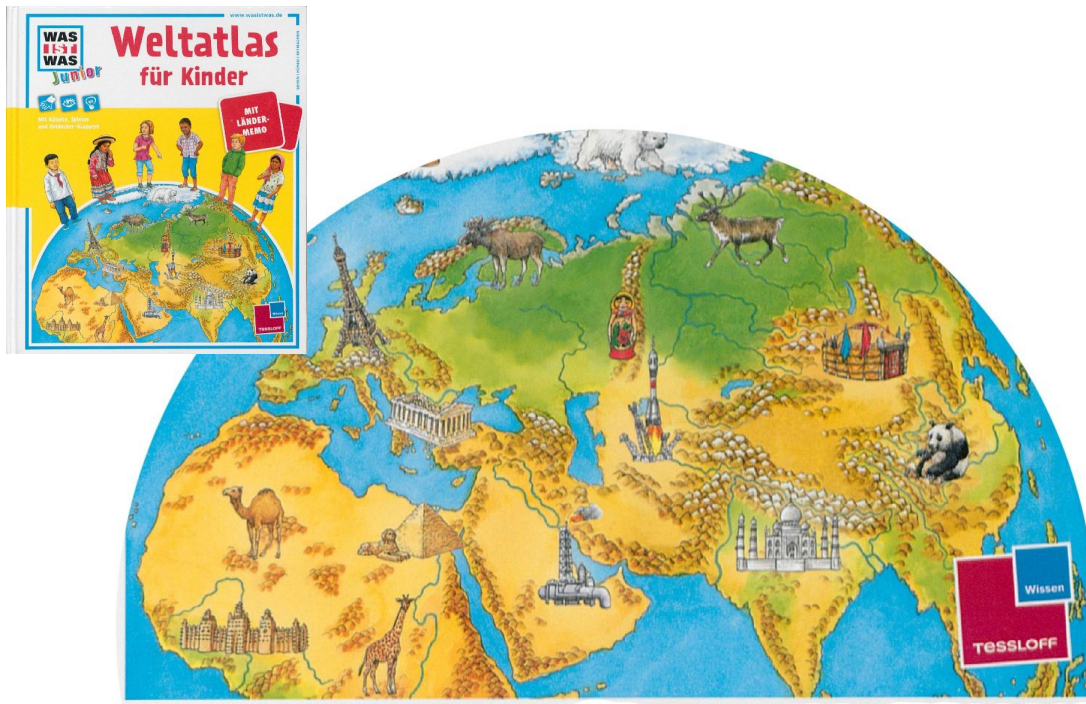


Abbildung 16: Weltkarte 4, WAS IST WAS Junior Weltatlas für Kinder, Cover

Abbildung 16 zeigt ebenfalls ein gewohntes Bild einer Weltkarte, obgleich nicht alle Kontinente zu sehen sind und Europa sich sehr weit links befindet. In der Mitte liegt hier „der Mittlere Osten“. Insgesamt lässt sich feststellen, dass keine der Weltkarten mit der üblichen Nord-Süd-Darstellung bricht, Europa befindet sich stets in der oberen Hälfte der Karten. Eine Darstellung, in der die Welt „Kopf steht“⁴, ist in keinem der untersuchten Bücher enthalten. Auf zwei der Weltkarten ist der Kontinent Europa nicht in der Mitte zu sehen. Der eurozentristische Blickwinkel auf die Welt, welcher durch eine mittige Darstellung erzeugt wird, kann dadurch teilweise gebrochen werden.

⁴ Dies ist ein bewusst gewählter Ausdruck, um aufzuzeigen, dass eine solche Darstellung bei den meisten Menschen noch immer das Gefühl auslöst, sie wäre falsch oder sie gar beim Blick auf die Karte den Kopf verdrehen, um den gewohnten Blick auf die Karte zu werfen, um Ihr Weltbild wieder zurechtzurücken.

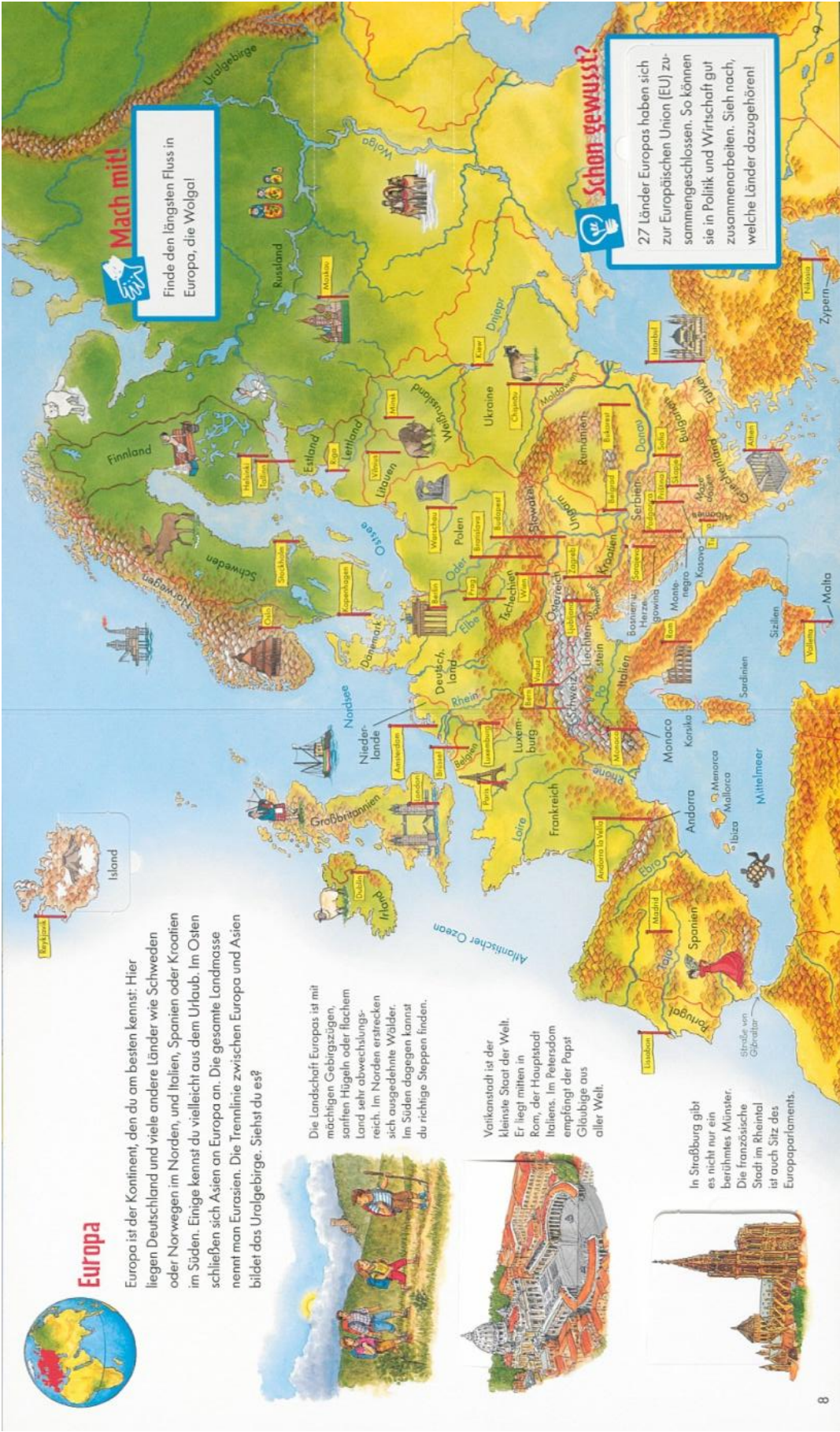


Abbildung 17: Europa, WAS IST WAS Junior Weltatlas für Kinder, S. 8f.

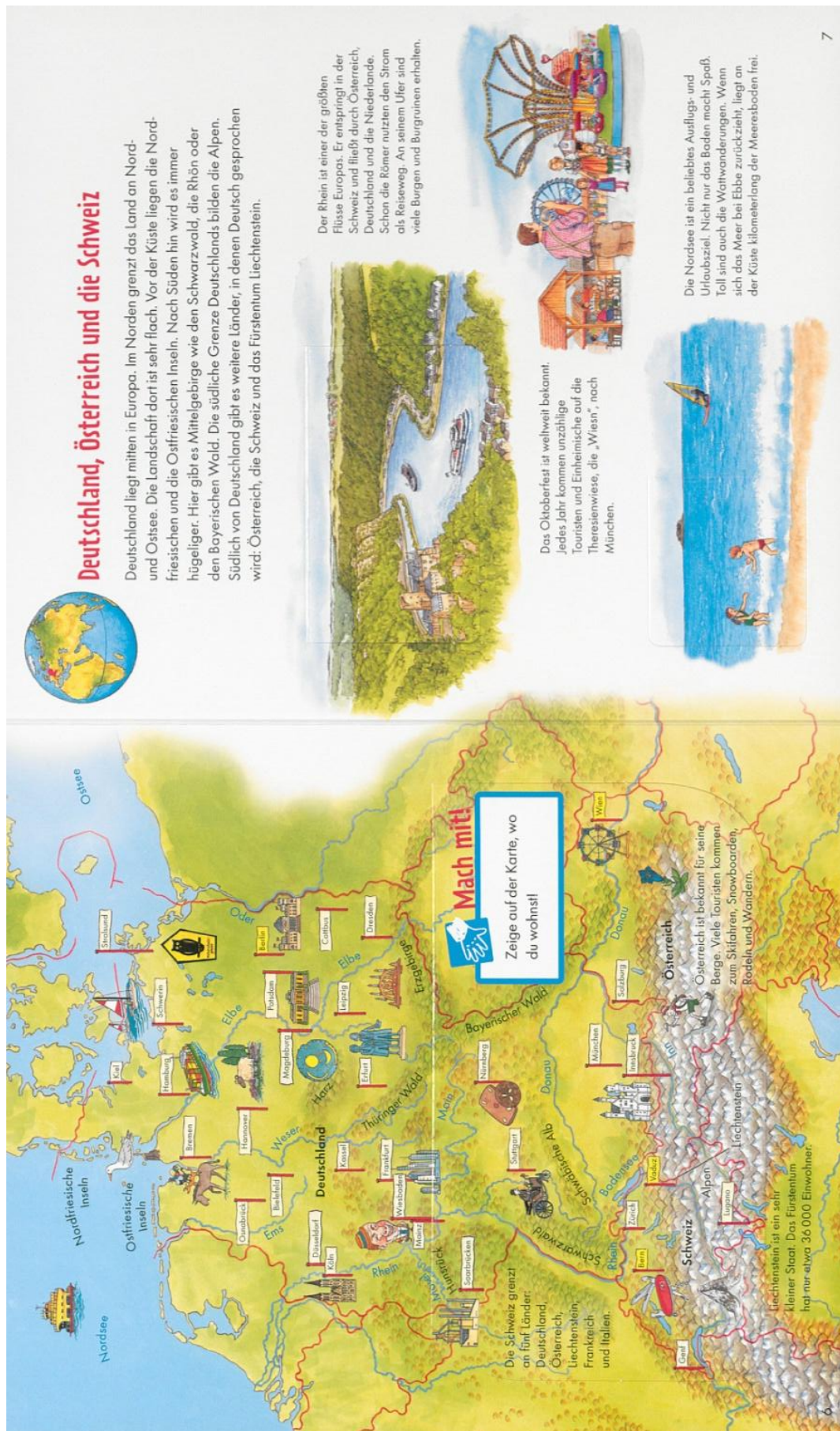


Abbildung 18: Deutschland, WAS IST WAS Junior - Weltatlas für Kinder, S. 6f.

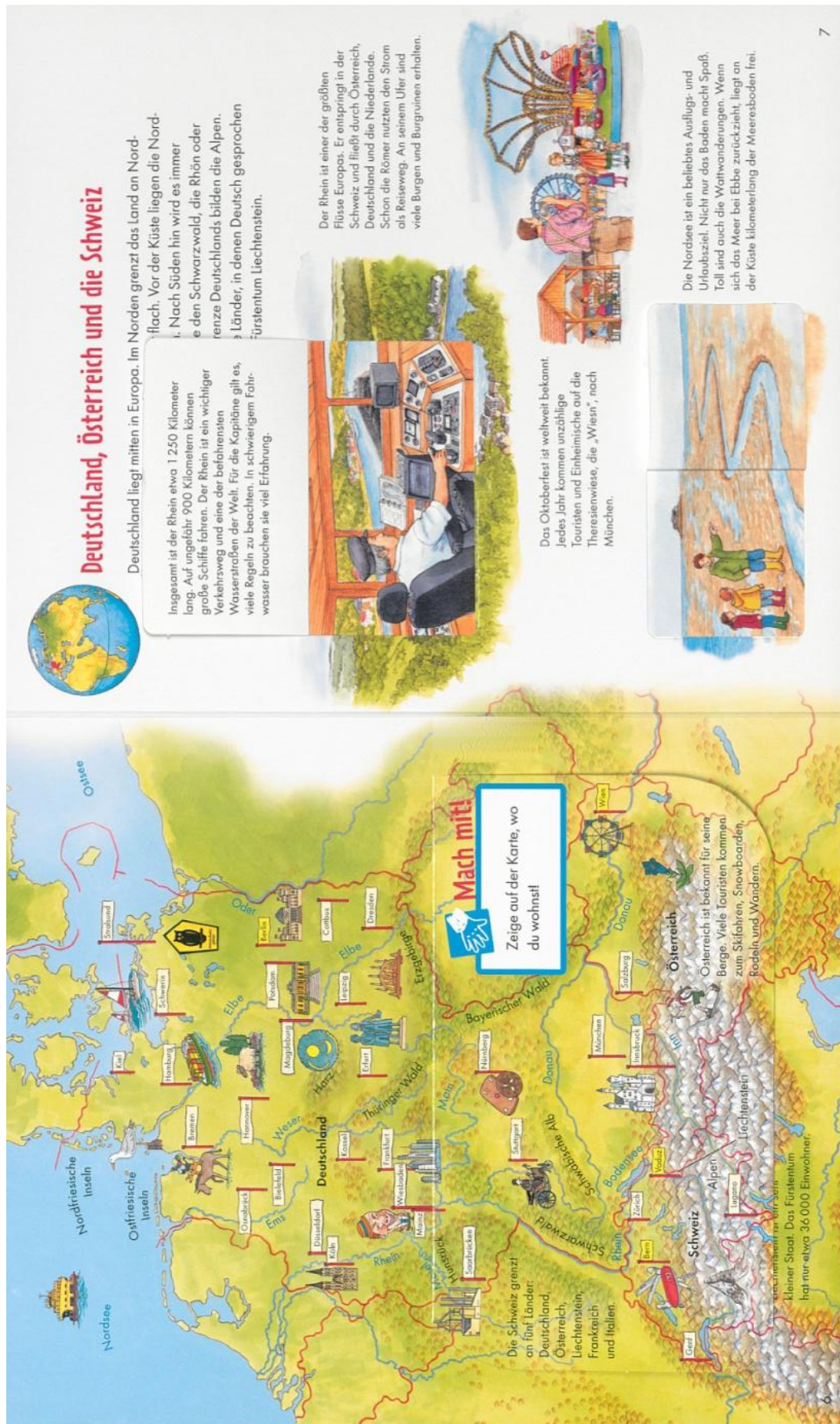


Abbildung 19: Deutschland aufgeklappt, WAS IST WAS Junior – Weltatlas für Kinder, S. 6f.



Theresienwiese, die „Wiesn“, nach München.

Abbildung 21: Detailansicht I, WAS IST WAS Junior - Weltatlas für Kinder S. 7;



Abbildung 20: Detailansicht II, WAS IST WAS Junior - Weltatlas für Kinder, S. 7

Alle abgebildeten Menschen in den Kapiteln „Deutschland, Österreich und Schweiz“ und „Europa“ sind ausnahmslos *weiß*, sowohl auf den Detailbildern als auch den Landkarten. Dies legt die Sichtweise nahe, dass PoC nicht in Deutschland und Europa leben. Auch im Kapitel „So leben die Kinder Europas“ im Buch „So lebt die Welt“ sind 17 Zeichnungen, in denen 15 davon einen oder mehrere Menschen darstellen. Diese sind ebenfalls ausnahmslos *weiß* dargestellt. Beide Bücher konstruieren durch ihre Bildauswahl eine Gesellschaft, die monokulturell *weiß* ist. Dies kann als *weiß* = deutsch und Schwarz = nicht deutsch gelesen werden. Im Buch „Kinder dieser Welt“ gibt es kein Kapitel „Deutschland“ oder „Europa“. Wie in Abbildung ... näher erläutert wird, legt die Zeichnung auf S. 3 nahe, dass es sich um Europa handelt, in welcher sowohl *weiße* Kinder als auch Children of Color zusehen sind.

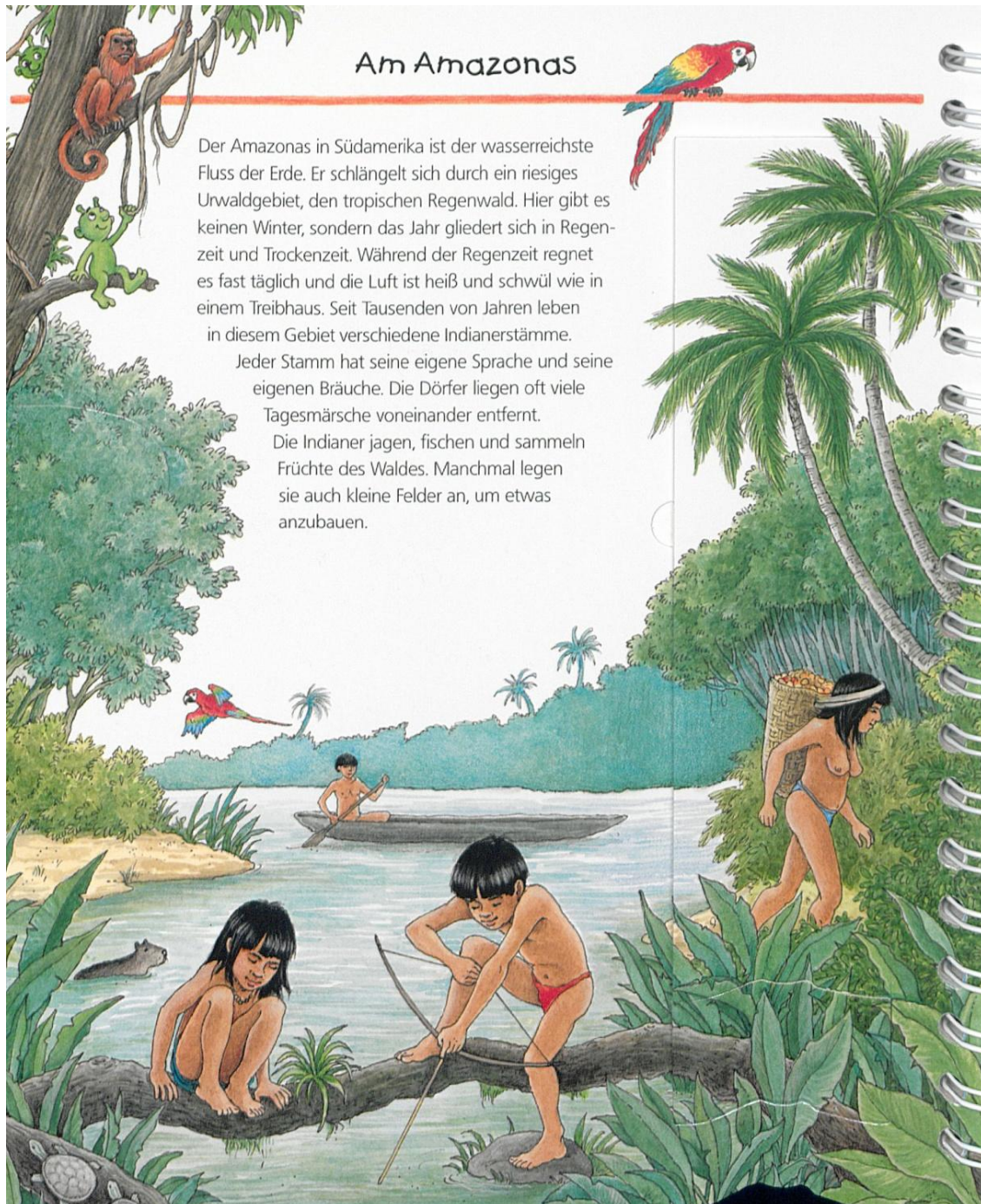


Abbildung 22: Am Amazonas; Wieso? Weshalb? Warum? Kinder dieser Welt, S. 20

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Das Bild mit dem Titel „Am Amazonas“ zeigt Wasser, links und rechts davon Ufer und Natur, dargestellt in Form von Bäumen, Palmen und sonstigen Grünpflanzen. Schildkröten, Papageien, ein Affe sowie eine Bisamratte sind abgebildet. Ein MoC, eine WoC und zwei CoC sind in diesem Bild gezeichnet. Sie alle tragen keine Oberbekleidung. Als Unterbekleidung tragen sie Hosen verschiedener Farben, die das Gesäß und die Genitalien knapp bedecken. Bei zwei von ihnen, den CoC, ist zu erkennen, dass sie keine Schuhe tragen. Jeweils zwei von ihnen haben die gleiche Frisur. Der MoC – ein wenig im Hintergrund – sitzt in einem Holzboot und hält ein Paddel in den Händen. Eines der CoC hockt auf einem Ast, der über das Wasser ragt. Das andere CoC steht mit einem Fuß auf einem Stein, der zweite Fuß steht auf dem Ast. Letzteres CoC hat Pfeil und Bogen in den Händen und zielt in das Wasser. Die WoC befindet sich an Land und geht rechts in Richtung der Vegetation. Sie trägt einen Korb auf dem Rücken, der mit einem Band von Ihrem Kopf gehalten wird. Der Korb enthält kleine gelbe und rote Kugeln – möglicherweise Früchte. Die Brüste der WoC sind nicht bedeckt. Nackte Brüste der Frau sind eine typische Darstellung von WoC. Durch die Nacktheit der Brüste wird die WoC sexualisiert. Die Nacktheit der Brüste der WoC wird anders rezipiert als die einer *weißen* Frau (vgl. Arndt 2006, S. 15). Ihre Rezeption naturalisiert sie gleichzeitig. Eine Natürlichkeit wird ihr unterstellt, was ihre Sexualisierung in dieser Darstellung mit der Natur wieder abschwächt. Die wenige Bekleidung der vier dargestellten Personen und ihr Tätigkeiten, welche als jagen und Sammeln interpretiert werden können, unterstellen eine Naturverbundenheit. Pfeil und Bogen können eine unmoderne Art des Jagens unterstellen. Es kann gelesen werden als Prozess zur Beschaffung von Nahrungsmitteln und entspricht einem sehr stereotypen Bild von Einheimischen in Dschungelregionen. Die Darstellung der Frau mit dem Korb um ihren Kopf lässt ebenfalls einen Hinweis auf Nahrungsmittelbeschaffung vermuten. Die Szenerie legt nahe, dass sie die Nahrung gesammelt hat. Diese Darstellung konstruiert eine Primitivisierung bis „Unzivilisiertheit“ und weckt Assoziationen an die steinzeitliche und stereotypisierte Rollenverteilung des Jägers und der Sammlerin. Da die beiden CoC als Jungs konstruiert sind, wird gleichzeitig das typische Genderbild wieder gespiegelt und diese Assoziation gestützt.

ein offenes Feuer. Am Tag hat Pirantos Mutter
Essen gekocht. Wenn es mal ein Loch im Haus zu
ist neues Stroh oder Schilf für das Dach und der
ng für die
nlos und
er Hand.
ieser
oft fan-
alt -
iner als
Grau von
Stein.



Abbildung 23: Fensterputzer, So lebt die Welt – Völkerverständnis für Kinder, S. 75

Auf Abbildung 23 ist ein Stroh-Lehm-Haus mit einem Strohdach abgebildet, welches einengroßen offenen Eingang und zwei kleinen Festeröffnungen hat. Neben dem Haus stehen zwei Menschen, ein_e PoC, Barfuß und in einem langen lilafarbenen Kleid/Gewand sowie ein weißer Mann in blauer Hose, geringeltem T-Shirt und mit Schuhen und Schirmmütze. In der Hand hält er einen Eimer aus dem ein Lappen hängt und über der Schulter trägt er einen Besen. Über der PoC ist eine Sprechblase mit den Worten „Wir brauchen wirklich keinen Fensterputzer“. Die Farbe des Bodens und des Hauses ist eher erdfarben und gehen in einander über. Im Hintergrund ist eine grünliche sehr schlichte/flache Landschaft und blauer Himmel abgebildet. Ähnlich wie im Bild „Ghana“ kann die farbliche Kombination von Haus und Boden dahingehend interpretiert werden, dass das Haus zum einen auf Naturboden gebaut ist und zum anderen auch aus diesem Material (Lehm) gebaut wurde, also mit einfachen und lokal vorkommenden Materialien. Dieser Eindruck wird durch das Dach, das als Strohdach gedeutet werden kann, verstärkt. Die das Haus umgebende Landschaft kann als ländlich und abgeschieden gelesen werden. Die Einfachheit des Hauses verstärkt diese Annahme. Die Darstellung der sehr einfachen Behausung stellt die Bau- und Lebensweise der_des PoC als primitiv und traditionell dar. Zudem ist die Illustration der

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

_des PoC ohne Schuhe und in buntem und langem Gewand eine sehr stereotypische, die sich durch die Gegenüberstellung mit dem Mann in blauer Hose/Jeans, T-Shirt, Schuhen und Schirmmütze – also „modernerer“ Kleidung – noch verstärkt. Der_die PoC wird so als primitiv lebend, unmodern und durch die bunte und auffällige Kleidung auch exotisch dargestellt. Darüber hinaus hat der weiße Mann einen Beruf, während bei der_dem PoC keine Profession erkennbar ist.

Die Worte des_der PoC können unterschiedlich gedeutet werden. Eine Interpretation wäre, dass mit den Worten „Wir brauchen wirklich keinen Fensterputzer“ der Blick darauf gelenkt werden soll, dass das Haus keine Fensterscheiben hat und somit, dass es in anderen Regionen Häuser gibt, die nicht einmal Fenster haben, die geputzt werden könnten. Dies konstruiert die Region und die Menschen als defizitär und unmodern. Eine etwas andere Interpretation wäre, dass die Worte „Wir brauchen wirklich keinen Fensterputzer“ kritisieren, dass der Mann mit den Putzutensilien zu wissen meint, was der_die PoC benötigt und helfen möchte, gleichzeitig aber dessen Hilfe unangebracht ist und nicht benötigt wird. Auffallend ist, dass in dieser Illustration der_die PoC zu Wort kommt, aktiv ist und sich zu der Situation äußert, der Mann jedoch nichts sagt. Häufig sprechen nicht PoC für sich selbst, sondern es wird für sie oder über sie gesprochen. Dadurch werden diese als passiv konstruiert. Dies wird in dieser Abbildung nicht reproduziert. Insgesamt sticht in der Abbildung die klischeehafte Gegenüberstellung von traditionell, defizitär, unzivilisiert vs. Modern und professionell hervor.

5 Fazit und Ausblick

Die Analyse bestätigte die These, dass sich in den ausgewählten Bildern aus den drei Kindersachbüchern rassistische Konstruktionen finden.

Jedes der Bilder lies Rückschlüsse auf mindestens eine Kategorie ziehen. Es hat sich gezeigt, dass die Art, wie Rassismus reproduziert wird, nicht nur als der offensive Angriff im Sinne von direkter Diskriminierung oder Gewalt, sondern ebenso sehr durch das unreflektierte Reproduzieren von Stereotypen erfolgt. Ebenso bestätigte sich, dass sich das eurozentrisch geprägte Weltbild *weißer* Autor_innen und Illustrator_innen in den von *weißen* Verleger_innen herausgegebenen Büchern widerspiegelt. Es sind Vertreter_innen einer Dominanzgruppe, die in diesen Büchern über ihnen fremde Länder und ihre Bürger_innen berichten. Dabei projizieren sie ihr Weltbild und ihre Vorstellungen auf die Regionen und Menschen. Die Analyse hat gezeigt, dass das *weiß* geprägte Wissen nicht nur über die Markierung Anderer hergestellt und legitimiert wird, sondern es auch die Normalität und Normativität einer hierarchischen Ordnung manifestiert. Das, was die untersuchten Bilder der Bücher darstellen, gleicht eher Inszenierungen der eigenen (imaginierten) Modernität und „Fortschrittlichkeit“ und dient dazu, das „wir“ weiter zu stärken. Schwarze Kinder bekommen durch das fast konsequente Vermeiden des Abbildens von Schwarzen Menschen in den Kapiteln „Deutschland/Europa“ vermittelt, dass sie nicht Teil dieses „wir“ sind. Gleichzeitig werden ihre Identifikationsfiguren in Handlungen fern ab ihrer Lebensrealität dargestellt. Ich gehe nicht davon aus, dass viele Menschen oft nackt in der Natur nach Eidechsen jagen, um diese von ihrer Mutter zum Mittagsessen gebraten zu bekommen. Naturverbundenheit und Primitivisierung sind die häufigsten Konstruktionen des Anderen, die in den untersuchten Bildern wiederkehren. In einigen Abbildungen werden PoC infantilisiert, indem sie geschlechtslos und kindlich dargestellt werden. Außerdem finden sich in allen Abbildungen stereotype Zuschreibungen, welche PoC als traditionell und unmodern lebend, als exotisch, andersartig und dem Eigenen fremd zeigen. Darüber hinaus wird durch die Auswahl der gezeigten Karten ein eurozentrisches Weltbild deutlich.

Die Kinderbücher liefern das, was Erwachsene erwarten – „Authentizität“. Eine Authentizität, für die PoC und deren Lebenssituationen so konstruiert werden, dass sie *weißen* Vorstellungen entsprechen. Die Frage, die sich an dieser Stelle stellt, ist, ob es *weißen* Autor_innen überhaupt möglich ist, über Andere zu schreiben, ohne die eigenen Bilder

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

und Vorurteile reproduzieren. „Wenn es denn Vorstellungen vom Anderen zu geben scheint, dann betreffen sie niemals ihn selbst, sondern rühren stets an das Eigene.“ (Därmann 2002, S. 30)

Genauso wichtig, wie die Frage nach einer angemessenen Darstellung von PoC in Kinder(sach)büchern, und Medien überhaupt, ist, meiner Meinung nach, die Reflektion von *Weiß*en bezogen auf ihre Macht, ihre Privilegien, darauf, dass wir es sind, die von Rassismus profitieren. Rassismus ist für nicht oder wenig sensibilisierte Rezipient_innen oft nicht offensichtlich. Und aus diesem Grund umso gefährlicher / heimtückischer, da er still und leise und mit einer sich zugesprochenen Selbstverständlichkeit Bilder reproduziert und einen Diskurs aufrecht erhält, der die zu Kolonialzeiten festgelegten Machtverhältnisse noch immer stützt.

Die Ergebnisse dieser Magisterarbeit machen die Notwendigkeit einer Überarbeitung und einer kritischen Reflektion von Kindersachliteratur deutlich. Wünschenswert wäre, wenn sie dabei nicht nur auf rassismuskritischer Ebene ablaufen, sondern es auch die Auseinandersetzung mit anderen marginalisierten und in Büchern entweder unterrepräsentierten oder diskriminierend dargestellten Gruppen, wie bspw. von LGBT⁵-Menschen oder Menschen mit Behinderungen. Vielfalt sollte als Zugewinn, als selbstverständlich und normal angesehen werden und nicht zu Ausgrenzungen führen.

Anke Poenicke schreibt in ihrem Beitrag 2001 über Afrika in den deutschen Medien und Schulbüchern, dass der Eindruck entsteht, dass die Darstellungen die Fremde Afrikas hervorheben sollen. Da dieses Fremde oft als bizarr dargestellt wird, erhalten unsere eigene Werte und Lebensweise automatisch eine Aufwertung. Dadurch wird eine Annäherung vermutlich unmöglich gemacht, da die Darstellungen vorhandene Unkenntnis und Fremdheitsgefühle eher noch verstärken werden (vgl. Poenicke 2001, S. 27). Auch wenn beispielsweise der Loewe Verlag schreibt: „So lebt die Welt“ erzählt von den Unterschieden, aber auch von den vielen Gemeinsamkeiten, die es zu entdecken gibt, wenn man zu Besuch ist bei den Kindern der fünf Kontinente“ (Loewe-Verlag 2014, o. S.), hat die Analyse genau das ergeben, was Anke Poenicke in ihrem Beitrag schreibt. Nicht nur in Kinderbüchern liefern uns *Weiß*en das, was wir erwarten, wenn wir etwas über „andere Länder“ erfahren wollen. Schär schreibt, dass Kinderliteratur aus dem globalen Süden heute noch das Vorurteil anhaftet, man tue ein

⁵ Lesbian, Gay, Bisexual und Trans (dt. *Lesben, Schwule, Bisexuelle und Transmenschen*)

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

gutes Werk, wenn man sie verlegt, verkauft, liest. Sie müsse sich von der Entwicklungshilfe-Verpackung und vom Anschein lösen, man könne dadurch helfen und Mitleid mit den armen Menschen im Süden ausdrücken. Dies sind Bilder, die uns viele, oft wohlmeinende Autori_nnen aus dem globalen Norden immer noch vermitteln. Demgegenüber kann es solchen aus dem Süden eher gelingen, die tief verankerten Bilder durch neue zu ersetzen, die der Wirklichkeit von Menschen im Süden gerechter werden.

6 Literaturverzeichnis

- Arndt, Susan (2006): Afrika Bilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Studienausg. Münster: Unrast.
- Arndt, Susan (2011): Rassismus. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verl., S. 37–43.
- Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (2011): Zum Geleit. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verl., S. 11–17.
- Arndt, Susan (2012): Die 101 wichtigsten Fragen - Rassismus. Orig.-Ausg. München: C.H. Beck (Beck'sche Reihe, 7036), zuletzt geprüft am 11.11.13.
- Atelier Echtgelb (2014): Esther von Hacht. <http://www.atelier-echtgelb.de/esther-von-hacht/> (zuletzt aufgerufen am 7.2.2014).
- Autor_innenkollektiv (2011): Unsere geschlechterreflektierende Bildungsarbeit: Grundlagen, Motive, Ziele und Wünsche. In: Autor_innenkollektiv und DGB-Jugend Niedersachsen / Bremen / Sachsen-Anhalt (Hg.): Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit (k)eine Anleitung. Hintergründe Haltungen Methoden. Hannover, S. 1–7.
- Ayivi, Dimone Dede: Koloniale Altlasten. Rassismus in Kinderbüchern: Wörter sind Waffen. In: Der Tagesspiegel Kultur. 2013. Verfügbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/koloniale-altlasten-rassismus-in-kinderbuechern-woerter-sind-waffen/7654752.html>
- Bach, Tina; Jackson, Josephine; Küppers-Adebisi, Adetoun; Küppers-Adebisi, Michael; Melters, Claus; Melter, Farah (2013): Gegen Rassismus in Medien und in Kinder- und Jugendbüchern. Ein offener Brief. . VERFÜGBAR UNTER: : <http://www.mrbb.de/dokumente/pressemitteilungen/Offener%20Brief%20gegen%20Rassismus%20in%20Medien.pdf> (zuletzt aufgerufen 27.2.2014)
- Bauman, Zygmunt (1998): Moderne und Ambivalenz. In: Uli Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Auflage der Neuausg. Hamburg: Hamburger Ed, S. 23–49.
- Bielefeld, Uli (1998a): Das Konzept des Fremden und die Wirklichkeit des Imaginären. In: Uli Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Auflage der Neuausg. Hamburg: Hamburger Ed, S. 97–128.
- Bielefeld, Uli (1998b): Einleitung. In: Uli Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Auflage der Neuausg. Hamburg: Hamburger Ed, S. 9–19.

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Boldaz-Hahn, Stefani (2008): "Weil ich dunkle Haut habe ..." - Rassismuserfahrungen im Kindergarten. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 102–112.

Bücher.de (2014): Bücher von Angela Weinhold. http://www.buecher.de/autor/angela-weinhold/vnode/2/autor_id/190/ (zuletzt aufgerufen am 7.2.2014).

Carlsen Verlag (ohne Jahr): Auf den Spuren von Tim und Struppi. Verfügbar unter: <http://www.carlsen.de/hardcover/auf-den-spuren-von-tim-struppi/23252#Inhalt>. [carlsen.de/hardcover/auf-den-spuren-von-tim-struppi/23252#Inhalt](http://www.carlsen.de/hardcover/auf-den-spuren-von-tim-struppi/23252#Inhalt).

Castles, Stephen (1998): Weltweite Arbeitsmigration, Neorassismus und der Niedergang des Nationalstaats. In: Uli Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Auflage der Neuausg. Hamburg: Hamburger Ed, S. 129–156.

Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 1. Auflage Münster: Unrast, S. 270–290.

Därmann, Iris (2002): Fremderfahrung und Repräsentation. Einleitung. In: Iris Därmann und Christoph Jamme (Hg.): Fremderfahrung und Repräsentation. 1. Auflage Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7–46.

Diederichs, Ulf (ohne Jahr): Annäherungen an das Sachbuch. Zur Geschichte und Definition eines umstrittenen Begriffs. In: Arbeitsblätter für die Sachbuchforschung (Nr.18). Berlin, Hildesheim: 2010.

Dörrich, Sabine (1998): Die „Dritte Welt“ im deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuch: Eine Typologie. In: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (Hg.): Tangram. Bulletin der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus, S. 9-14.

Dyer, Richard (1977): Gays and film. London: British Film Inst.

Eggers, Maureen Maisha (2005): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Maureen Maisha Eggers (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weisseinsforschung in Deutschland. 1. Auflage Münster: Unrast, S. 56–72.

Engagement Global gGmbH – Service für Entwicklungsinitiativen, Programm „Bildung trifft Entwicklung“ (Hrsg.) (2012): Weltkarte „Perspektiven wechseln“ – Eine Handreichung. Anregungen zum Einsatz der Weltkarte in Schule und Bildungsarbeit. Text: Georg Krämer (Welthaus Bielefeld). Im Auftrag des BMZ. Bonn

Esslinger-Verlag (2014): Fabian und Christian Jeremies. <http://www.esslinger-verlag.de/fabian-und-christian-jeremies> (zuletzt aufgerufen am 7.2.2014).

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Fanon, Frantz (1991): Die Verdammten dieser Erde. 5. Auflage Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 668).

Fanon, Frantz (2008): Black skin, white masks. London: Pluto (Get political).

Farr, Michael: Auf den Spuren von Tim und Struppi. Carlsen: 2008.

Ferreira, Grada (2003): Die Kolonialisierung des Selbst-Platz des Schwarzen. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 1. Auflage Münster: Unrast, S. 146–165.

Guillaumin, Colette (1995): Racism, sexism, power and ideology. London [u.a.] : Routledge.

Guillaumin, Colette (1998): Rasse. Das Wort und die Vorstellung. In: Uli Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Auflage der Neuausgabe Hamburg: Hamburger Ed, S. 159–173.

Hall, Stuart (2002): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. 3. Auflage Hamburg: Argument-Verl. (Argument classics).

Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. 1. Auflage Hamburg: Argument-Verl (Ausgewählte Schriften, 4).

Ha, Kiên Nghi (2007): People of Color - Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe. In: Kiên Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. 1. Auflage Münster: Unrast, S. 31–40.

Ha, Kiên Nghi; Lauré al-Samarai, Nicola; Mysorekar, Sheila (2007): Einleitung. In: Kiên Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. 1. Auflage Münster: Unrast, S. 9–21.

Ha, Kien Nghi (2010): Unrein und vermischt. Univ. Bielefeld, Bremen.

Hickethier, Knut (2007): Film- und Fernsehanalyse. 4. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Metzler, Stuttgart [u.a].

Hochschule Fulda (2014c): Prof. Dr. Heike Herrmann. <http://www.fh-fulda.de/index.php?id=5204> (zuletzt aufgerufen am 7.2.2014).

Hund, Wulf Dietmar (1999): Rassismus. Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Huston, Christiane (2007): Schwarzkrank? Post/koloniale Rassifizierungen von Krankheit in Deutschland. In: Kiên Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

- Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. 1. Auflage Münster: Unrast, S. 229–241.
- Hübner, Katharina (2011): „Flüchtling“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verl., S. 313–324.
- Illustrationen Organisation e.V. (2014): Stefan Seidel. http://www.io-home.org/portfolios/s/bilder?k_User=874 (zuletzt aufgerufen am 7.2.2014).
- Jain, Anil K. (2003): Differenzen der Differenz: Umbrüche in der Landschaft der Alterität. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 1. Auflage Münster: Unrast, S. 259–269.
- Jäger, Siegfried: Zwischen den Kulturen. Diskursanalytische Grenzgänge. In: Hepp, Andreas; Winter, Rainer (Hrsg.): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. 327 – 352. VS Verlag für Sozialwissenschaften: 2006.
- Kaminski, Winfred (1989): Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2. Auflage Weinheim: Juventa-Verl (Grundlagentexte soziale Berufe).
- Kilomba, Grada (2008): Plantation memories. Episodes of everyday racism. Münster: Unrast.
- Liebhart, Karin; Menasse, Elisabeth; Steinert, Heinz (2002): Fremdbilder - Feindbilder - Zerrbilder. Zur Wahrnehmung und diskursiven Kontruktion des Fremden. In: Karin Liebhart, Elisabeth Menasse und Heinz Steinert (Hg.): Fremdbilder - Feindbilder - Zerrbilder. Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden. Klagenfurt: Drava (Publikationsreihe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfeindlichkeit, 5), S. 7–14.
- Loewe Verlag (2014a): Die Geschichte des Loewe Verlags. <http://www.loewe-verlag.de/content-256-256/verlagsgeschichte/> (zuletzt aufgerufen am 7.2.2014).
- Loewe Verlag (2014b): So lebt die Welt. http://www.loewe-verlag.de/titel-1-1/so_lebt_die_welt-2992/ (zuletzt aufgerufen am 7.2.2014).
- Loewe Verlag (2014c): Christine Schulze-Reiss. http://www.loewe-verlag.de/person-1-1/christine_schulz_reiss-194/ (zuletzt aufgerufen am 7.2.2014).
- Loewe Verlag (2014d): So lebt die Welt. http://www.loewe-verlag.de/titel-1-1/so_lebt_die_welt-2992/ So lebt die welt. (zuletzt aufgerufen am 7.2.2014).
- Memmi, Albert (1999): Kolonialismus und Rassismus. In: Christoph Burgmer und Robert Miles (Hg.): Rassismus in der Diskussion. Gespräche mit Robert Miles, Edward W. Said, Albert Memmi, Günter Grass, Wolfgang Benz, Wolfgang Wippermann, Birgit Rommelspacher, Teun A. van Dijk, Stuart Hall. Berlin: Elefanten Press (Antifa Edition), S. 45–58.

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

- Miles, Robert (1998): Die Idee der „Rasse“ und Theorien über Rassismus: Überlegungen zur britischen Diskussion. In: Uli Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Auflage der Neuausg. Hamburg: Hamburger Ed, S. 189–218.
- Miles, Robert (1999): Geschichte des Rassismus. In: Christoph Burgmer und Robert Miles (Hg.): Rassismus in der Diskussion. Gespräche mit Robert Miles, Edward W. Said, Albert Memmi, Günter Grass, Wolfgang Benz, Wolfgang Wippermann, Birgit Rommelspacher, Teun A. van Dijk, Stuart Hall. Berlin: Elefanten Press (Antifa Edition), S. 9–26.
- Neufeld, Dialika (2013): Why racism should be removed from books for children. Spiegel Online. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/international/germany/why-racism-should-be-removed-from-books-for-children-a-879628.html>
- Oels, David (2008): Was ein Sachbuch eigentlich ist. In: Hahnemann, Andy; Oels, David: Sachbuch und populäres Wissen. Frankfurt am Main: Lang.
- Opitz, May (1992a): Rassismus hier und heute. In: Katharina Oguntöye, May Opitz und Dagmar Schultz (Hg.): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Aktualisierte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer (Frau in der Gesellschaft), S. 127–144.
- Opitz, May (1992b): Rassismus, Sexismus und vorkoloniales Afrikabild in Deutschland. In: Katharina Oguntöye, May Opitz und Dagmar Schultz (Hg.): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Aktualisierte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer (Frau in der Gesellschaft), S. 17–64.
- Piesche, Peggy: Funktionalisierung und Repräsentation von multikulturellen Images in DDR-Comics. In: Afrikanische Diaspora in Deutschland. BpB: 2004.
- Poenicke, Anke (2001): Afrika in den deutschen Medien und Schulbüchern 2001. Hg. v. Konrad Adenauer-Stiftung e.V. Sankt Augustin.
- Preissing, Christa (2003): Kleine Kinder - keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-451-28142-6>.
- Ravensburger Online (2014): Kinder dieser Welt. (2014): <https://www.ravensburger.de/shop/grosse-marken/wieso-weshalb-warum/kinder-dieser-welt-32862/index.html> (zuletzt aufgerufen am 1.2.2014).
- Ravensburger AG (2014): Pressemitteilung vom 9.05.2012. Download Foto Vorstand zwei, verfügbar unter: <https://www.ravensburger.de/ueber-ravensburger/presse/pressemitteilungen/unternehmen/ravensburger-waechst-leicht-in-ruecklaufenden-maerkten/index.html> (zuletzt aufgerufen am 7.2.2014).

- Rodriguez, Encarnación (2003): Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 1. Auflage Münster: Unrast, S. 17–37.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Rassismen. Eine kurze vergleichende Einführung für den deutschen Kontext. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verl., S. 46–50.
- Roth, Julia (2011): Weltkarte. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verl., S. 554–564.
- Schär, Helena (1998): Es ging spazieren vor dem Tor ein kohlpechrabenschwarzer Mohr. In: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (Hg.): Tangram. Bulletin der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus, S. 20ff.
- Schulz-Reiss, Christine (2006): So lebt die Welt. Völkerverständnis für Kinder. 1. Auflage Bindlach: Loewe.
- Sow, Noah (2008): Deutschland Schwarz Weiss. Der alltägliche Rassismus. 1. Auflage München: Bertelsmann.
- Sow, Noah (2011a): Authentisch. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verl., S. 252–253.
- Sow, Noah (2011b): Rassismus. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verl., S. 37.
- Sow, Noah (2011c): Schwarz. Ein kurzer vergleichender Begriffsratgeber für Weiße. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verl., S. 608–610.
- Sow, Noah (2012): “Sich ins 21. Jahrhundert zu begeben, wie soll das Nachteile haben?” In: MiGAZIN. Verfügbar unter: <http://www.migazin.de/2012/02/28/noah-sow-sich-ins-21-jahrhundert-zu-begeben-wie-soll-das-nachteile-haben/>
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): In other worlds: Essays in Cultural Politics. London: Routledge.
- SZ - Süddeutsche Zeitung (2009): Verbot von „Tim & Struppi“?. Erniedrigend und entwürdigend. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/verbot-von-tim-und-struppi-erniedrigend-und-entwuerdigend-1.35507>

- Tessloff Verlag (2013): Was ist was Junior Weltatlas für Kinder. Verfügbar unter: <http://shop.tessloff.com/WAS-IST-WAS/WAS-IST-WAS-Junior/Editionen/WAS-IST-WAS-Junior-Weltatlas-fuer-Kinder.html?listtype=search&searchparam=weltatlas> (zuletzt aufgerufen am 7.2.2014).
- The Geographical Association (2013): Peters Map, Resources, Mapping our globe, choosing a map. Verfügbar unter: <http://www.geography.org.uk/resources/mappingourglobe/choosingamap/>, abgerufen am 27.02.2014
- Thomas, Wischermann (2008) In: Thomas, Wischermann (Hg.): Medien - Diversität - Ungleichheit : zur medialen Konstruktion sozialer Differenz. Wiesbaden: VS, Verl. Für Sozialwiss.
- Wagner, Petra (2008): Wie erleben Kinder Vielfalt? - Eine Einführung. Botschaften für Moralentwicklung und Identitätsbildung. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 56–71.
- Wainaina, Binyavanga (2011): Afrika - und wie Sie darüber schreiben sollten. Eine ironische Anleitung. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verl., S. 197–200.
- Weicker, Anna; Jacobs, Ingrid (2011): Afrika. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verl., S. 200–213.
- Weiss, Hilde (2002): Ethnische Stereotypen und Ausländerklischees. Formen und Ursachen von Fremdwahrnehmungen. In: Karin Liebhart, Elisabeth Menasse und Heinz Steinert (Hg.): Fremdbilder - Feindbilder - Zerrbilder. Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden. Klagensfurt: Drava (Publikationsreihe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfeindlichkeit, 5), S. 17–37.
- Wollrad, Eske (2005): Weisssein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus: Helmer.
- Wollrad, Eske (2011): Kinderbücher. Koloniale Echos - Rassismus in Kinderbüchern. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verl., S. 379–389.
- Wollrad, Eske (2013): Schwarze Menschen in Kinderbüchern. In: E. Dulko, M.E. Kaufmann, L. Jansen, M. Weule (Hg.): AfrikaBilder. Dokumentation einer Tagungsreihe zum Afrikadiskurs in den Medien und zum Alltagsrassismus in Deutschland. Bremen: Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben/ Bremer Institut für Kulturforschung (bik)., S. 37-38. Verfügbar unter: arbeitundleben.de/publikationen/item/afrikabilder (zuletzt aufgerufen am 28.02.2014).

Error! Use the Home tab to apply Überschrift 1 to the text that you want to appear here.

Wolter, Gundula (1994): Hosen, weiblich. Kulturgeschichte der Frauenhose. Marburg, Jonas Verlag.

Xing AG (2014): Eberhard Tackner. Verfügbar unter: <https://www.xing.com/pubimg/users/f/e/d/515e47d71.13215697,3.jpg> (zuletzt aufgerufen am 7.2.2014).

Zeit Online (2013): Rassismus. Serie rechtsextremistischer Angriffe in Merseburg. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2014-02/merseburg-auslaender-ueberfall-rechtsextremisten> (zuletzt aufgerufen 26.2.2014)

Zinflou, Sascha (2007): Entwurfsmuster des deutschen Rassismus: Ein theoretischer Überblick. In: Kiên Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. 1. Auflage Münster: Unrast, S. 55–71.

Anhang

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Magisterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind.

Clara Kubat

Lüneburg, 28.2.2014