

„Sie trugen bunte Gewänder und funkelnden Schmuck, einige auch Messer, Speere oder Pfeil und Bogen“ – Ein intersektional perspektiviertes Modell für die Bilderbuchanalyse

Nadine Seidel

1 Vorüberlegung

Intersektional perspektivierte Kinder- und Jugendliteraturforschung ist im deutschsprachigen Raum ein noch wenig ausgeleuchteter Bereich: Zwar existieren Beiträge zu einzelnen Kategorien beziehungsweise Diskursen wie Rassismus, Age, Gender/,Queerness‘ usw., dennoch steht ihre Zusammenführung mit Blick auf literaturwissenschaftliche und -didaktische Fragestellungen noch weitgehend aus. Kaum anders verhält es sich mit dem Untersuchungsgegenstand, den Kinder- und Jugendmedien, selbst:

Auffällig ist, dass in KJL und KJL-Medien oftmals nicht eine Figur mit einer intersektionalen Identität im Mittelpunkt steht, sondern sich vielmehr verschiedene, als different markierte Figuren dialogisch gegenüberstehen. Interessant ist also auch, dass nicht Intersektionalität gezeigt wird, sondern meist allein Diversität im Sinne eines säuberlich getrennten Nebeneinanders. So kommt es häufiger vor, dass Kindergruppen dargestellt werden, deren einzelne Mitglieder jeweils einen Differenzmarker aufweisen, in denen es also z. B. ein Mädchen, einen Adipösen, ein Kind mit Migrationshintergrund und eins mit Lernschwierigkeiten gibt [...].¹

Dieses Phänomen ist auch bei den als ‚diversitätssensibel‘ vermarkteten aktuellen Bilderbüchern festzustellen, die der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur zugerechnet werden können: Zumeist befindet sich eine Figur im Zentrum der Handlung, die „in einem spezifischen Segment der Wirklichkeit agiert und mit einem besonderen sozialen Problem konfrontiert ist.“² Die Figuren verfügen nur begrenzt über Individualität, abgehoben wird eher auf Exemplarisches und Typik.³ Auf der Suche nach Bilderbüchern, in denen beispielsweise

¹ Julia Benner: Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung, in: Petra Josting/Caroline Roeder/Ute Dettmar (Hg.): *Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medienforschung*. München 2016 (*kjl&m16.extra*), S. 13.

² Carsten Gansel: Realistisches Erzählen, in: Tobias Kurwinkel/Philipp Schmerheim (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin 2020, S. 111.

³ Cf. ebd.

trans*idente Variationen,⁴ queeres Begehren oder nicht-binäre Körper⁵ verhandelt werden, verschärft sich die von Benner problematisierte Darstellung von kindlichen Figuren, die jeweils Träger:innen eines Differenzmerkmals sind, und kulminiert in der meist holzschnittartigen, monothematisch inszenierten Gegenüberstellung von Heteronormativität und deren – wie auch immer gearteten – Abweichung. Dass diese Texte trotz ihrer problematischen Ausstellung von Andersartigkeit – die nicht mit der (oft paratextuell beworbenen) Darstellung von Vielfalt verwechselt werden darf – häufig positiv rezipiert und rezensiert werden und so auch ihren Weg in den Deutschunterricht finden, bestätigt die Vermutung, dass mitunter allein die Thematisierung beziehungsweise literarische Inszenierung der jeweiligen ‚Kategorie‘ automatisch mit einer gelungenen, d. h. im weitesten Sinne machtkritischen Darstellung gleichgesetzt wird. Um das Korpus der (vermeintlich) vielfaltssensiblen Bilderbücher intersektional perspektiviert analysieren zu können, mangelt es somit zum einen an kinderliterarischen Erzähltexten beziehungsweise Bilderbüchern, die sich von der binären, monothematischen Darstellung von Norm und Abweichung lösen und in denen (wie ich im übernächsten Kapitel genauer auffächern werde) Kategorien vor allem im Kontext der Figurenzeichnung in sich heterogen und interdependent gedacht werden. Zum anderen fehlt bisher ein analytischer Zugriff, mit dem eine intersektionale Perspektive auf diese Bilderbücher möglich wird; ich werde daher ein Analysemodell vorstellen, das nicht als starres Reglement verstanden werden soll, sondern als ein variables Angebot, das je nach Fragestellung und Untersuchungsgegenstand adaptiert werden kann: Dies lässt sich gerade im schulischen Kontext fruchtbar machen, da hier vermeintlich diversitätssensible Bilderbücher als Unterrichtsgegenstand zwar gern ‚genutzt‘ werden, dabei jedoch leicht übersehen werden kann, welche ‚Fallen‘ die Texte offenbaren, wenn sie nicht zuvor kritisch auf die ihnen inhärenten Machtstrukturen⁶ befragt

⁴ So gibt es Texte, in denen es um ‚geschlechtsuntypische‘ Kleidungsstücke geht, die die Figuren tragen möchten und die keinen Verweis auf eine darüber hinaus als untypisch markierte Identität geben: Jens Thiele: *Jo im roten Kleid*. Wuppertal 2004; Riccardo Simonetti/Lisa Rammensee: *Raffi und sein pinkes Tutu*. Köln 2019; Kerstin Brichzin/Igor Kuprin: *Der Junge im Rock*. Bargteheide 2018; Frauke Angel/Julia Dürr: *Disco!* Wien 2020; und solche, in denen ein als zunächst ‚unpassendes Zugehörigkeitsgefühl‘, das nicht unbedingt explizit geschlechtlich sein muss, formuliert wird, wie beispielsweise in dem Bilderbuch *Wau Wau Miau!* (Bianca Lacasa/Ana Gomez: *Wau Wau Miau!* Hamburg 2021.), in dem ein Hund katzentypisches Verhalten zeigt und sich unter Katzen am wohlsten fühlt, oder Texte, in denen die Figur explizit verkündet, eine andere Geschlechtsidentität als die ihr zugeschriebene zu besitzen. (Rabea-Jasmin Usling/Linette Weiß: *Prinz_essin?* Verl 2017; Melanie Laibl/Michael Roher: *Prinzessin Hannibal*. Wien 2017; Jessica Walton/Dougal MacPherson: *Teddy Tilly*. Frankfurt a. M. 2016; Franz Orghandl/Theresa Stroyk: *Der Katze ist es ganz egal*. Leipzig 2020). Cf. Nadine Seidel: ‚Der hat ein Kleid an und ein Gesicht wie eine Zuckerpuppe, der ist ein Transvestit!‘ Praxen des Otherings vs. Darstellungen von Vielfalt im Bilderbuch, in: AG Jugendliteratur und Medien – AjuM (Hg.): in: *kj&m* (74) 22.1 (2022): *Regenbögen. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Kinder- und Jugendmedien*, S. 20–30.

⁵ Cf. Ursula Rosen: *Jill ist anders*. Lingen 2015; Luzie Loda: *PS: Es gibt Lieblingseis*. Hamburg 2018; Maria Pawlowska/Jakub Szamałek/Katarzyna Bogucka: *Wer ist die Schnecke Sam?* Hollabrunn 2017.

⁶ Cf. Nadine Seidel: Symbolische Gewalt in und durch queere(n) Bilderbücher(n). In: Jan Standke (Hg.): *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule* 1 (2022): *Gewalt*, S. 17–35.

werden. Im Anschluss daran werde ich in zwei exemplarischen Analysen der Bilderbücher *Weihnachtspost für Ayshe* (2005) von Ursel Scheffler und Eva Spanjardt und *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm* (2003) von Rafik Schami und Ole Könnecke aufzeigen, wie auf Bild- und Schrifttextebene Machthierarchien gerade nicht kritisch hinterfragt, sondern (implizit) perpetuiert werden.

2 Der intersektionale Ansatz: Das Mehrebenenmodell nach Degele/Winker

Da im folgenden Kapitel aus Überlegungen und Modellen der Intersektionalitätsforschung ein Analysemodell für die Untersuchung von kinder- und jugendliterarischen Erzähltexten adaptiert wird, seien diese hier zunächst kursorisch aufgefächert: Intersektionalität ist als Analyseperspektive auf Macht- und Herrschaftssysteme zu verstehen und zwar dergestalt,

dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen.⁷

Anders als bei Diversity- oder Heterogenitätskonzepten ist der intersektionale Ansatz in seinem Analysebereich weniger deutungs Offen, da hier ausschließlich unterschiedliche Normierungs- beziehungsweise Machtverhältnisse, die soziale Strukturen, Identitäten und Praktiken (re-)produzieren,⁸ untersucht werden und nicht darüber hinaus auch beispielsweise Aspekte von Leistungsheterogenität.⁹ Ein wichtiger Grundsatz ist das Verhältnis, in welchem die Diskriminierungskategorien zueinander stehen, nämlich nicht additiv; nur als miteinander verwobene Kategorien¹⁰ können die Unterdrückungskonstellationen¹¹ verstanden und das

⁷ Katharina Walgenbach: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. Durchges. Aufl. Opladen 2017, S. 55.

⁸ Cf. ebd.

⁹ Geht man jedoch bei Leistungsheterogenität, etwa schulischer, davon aus, dass diese wiederum als Folge von Bildungsungleichheit und Diskriminierungen begünstigt wird, ist sie sehr wohl Untersuchungsgegenstand.

¹⁰ Cf. Gabriele Winker/Nina Degele: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit*. Bielefeld 2009, S. 2.

¹¹ So wurde der Begriff Intersektionalität 1989 von Kimberlé Crenshaw in den Diskurs um die Diskriminierung Schwarzer Frauen eingeführt (obwohl ihm sowohl theoretische als auch politische Differenzdebatten vorausgingen): Sie zeigte anhand juristischer Fallbeispiele, dass „amerikanische Gerichte dem Aspekt der Intersektionalität nicht gerecht werden können, da die jeweiligen Antidiskriminierungsrechte im Sinne eines *single-issue-framework* konzeptualisiert sind“. Walgenbach: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*, S. 63. Im Fall DeGraffenreid vs. General Motors aus dem Jahr 1976 versuchten fünf Schwarze Frauen, General Motors wegen

Spezifische dieser Diskriminierungen kann nur in diesem Wechselspiel untersucht werden, „denn arme schwarze Frauen werden anders diskriminiert als Arme, Schwarze und Frauen“.¹² Durch den Begriff der ‚interdependenten Kategorien‘, den Walgenbach vorschlägt,¹³ soll die Vorstellung von einander lediglich kreuzenden, jedoch ansonsten für sich stehenden Kategorien überwunden und verdeutlicht werden, „dass soziale Kategorien wie Geschlecht, Behinderung, soziales Milieu, Ethnizität, Nation oder Race in sich bereits heterogen strukturiert sind“.¹⁴ Im Diskursfeld Intersektionalität sollen somit soziale Ungleichheiten oder Differenzen als Ergebnis von Machtverhältnissen untersucht und als Legitimationsversuche für Ausbeutung, Marginalisierung und Benachteiligung verstanden werden.¹⁵ Bezüglich der als relevant zu setzenden Kategorien ergeben sich, abhängig vom theoretischen Feld und historischen Zeitpunkt, Kontroversen: Ausgehend von unterschiedlichen Erkenntnisinteressen der Rechts-, Sozial- oder Erziehungswissenschaften und je nach beispielsweise feministischer oder antirassistischer Ausrichtung werden bestimmte Kategorien als wichtig angesehen und andere wiederum nicht. So führen Lutz und Wenning¹⁶ z. B. 13 Differenzlinien an und schlagen u. a. die Berücksichtigung von „Sesshaftigkeit/Herkunft“ und „Gesellschaftliche[m] Entwicklungsstand“ vor. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive wird die ‚Beliebigkeit‘ gesetzter Kategorien kritisiert:

Vertreterinnen und Vertreter gesellschaftstheoretischer Ansätze plädieren dafür, dass die Auswahl und Gewichtung von Kategorien nicht beliebig sein kann, denn es würden sich durchaus eine begrenzte Anzahl sozialer Kategorien identifizieren lassen, die moderne Gesellschaften in besonderer Weise prägen.¹⁷

Das Mehrebenen-Modell nach Degele und Winker,¹⁸ das die Grundlage meines literaturwissenschaftlich ausgerichteten Analysemodells bildet, setzt die Idee der sozial relevanten Kategorien mit Blick auf kapitalistische Gesellschaftsstrukturen um, ohne in Bezug auf die Identitätsebene reduktionistisch zu wirken; es sei deshalb hier skizziert und im Anschluss modifiziert.

Diskriminierung zu verklagen. Das Gericht lehnte den Vorwurf der geschlechtlichen Diskriminierung ab, weil GM weiße Frauen eingestellt hatte, und lehnte den Vorwurf rassistischer Diskriminierung ab, weil GM Schwarze Männer eingestellt hatte.

¹² Benner: Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung, S. 29.

¹³ Cf. Katharina Walgenbach: *„Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur.“ Koloniale Diskurse über Geschlecht, „Rasse“ und Klasse im Kaiserreich.* Frankfurt a. M./New York 2005.

¹⁴ Walgenbach: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*, S. 65.

¹⁵ Cf. ebd., S. 66.

¹⁶ Cf. Helma Lutz/Norbert Wenning: Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten, in: Dies. (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft.* Opladen 2001, S. 11–24, hier S. 20.

¹⁷ Walgenbach: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*, S. 75.

¹⁸ Cf. Winker/Degele: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit.*

Das Modell von Degele und Winker stellt einen Mehrebenenansatz auf der Grundlage folgender Unterscheidungen dar: „gesellschaftliche Strukturen inkl. Institutionen (Makroebene), interaktiv hergestellte Prozesse der Identitätsbildung (Mikroebene) sowie kulturelle Symbole (Repräsentationsebene)“.¹⁹ Somit geht dieses Modell über ‚klassische‘ sozialtheoretische Ansätze, die zwischen Struktur- („structure“) und Identitätsebene („agency“) vermitteln, hinaus, da eine dritte Ebene, die Repräsentationsebene, mitgedacht wird, in der berücksichtigt wird, wie Werte, Normen, Ideologie und Diskurse sowohl die Struktur- als auch die Identitätsebene beeinflussen.²⁰ Degele und Winker merken hierzu an, dass die Ausarbeitung verschiedener Differenzkategorien auf den drei unterschiedlichen Ebenen nicht bedeutet, dass alle identifizierten Kategorien gleich wichtig sind, sondern dass deren Relevanz sowohl vom Untersuchungsgegenstand als auch von der jeweiligen Untersuchungsebene abhängt. Auf der Strukturebene bestimmen sie deduktiv – ausgehend von einer „kapitalistisch strukturierten Gesellschaft mit der grundlegenden Dynamik ökonomischer Profitmaximierung“²¹ – die vier Kategorien Geschlecht, Klasse, Körper und Race als zentral, da diese in kapitalistischen Gesellschaften stets eine strukturierende Funktion haben.²² Die Strukturebene wird nun ‚gestützt‘ durch die Repräsentationsebene, da

Normen, Ideologien und Repräsentationen den Status hegemonial abgesicherter Begründungen [erhalten], und diese wiederum [...] auf naturalisierenden und/oder hierarchisierenden Bewertungen auf der Grundlage vielfältiger Differenzkategorien [beruhen].

Die Repräsentationsebene wird als Ebene symbolischer Repräsentation verstanden, die Herrschaftsverhältnisse sowohl stützt als auch hervorbringt, beispielsweise in Form von Normen und Stereotypen, die Identitätskonstruktionen formieren. In Bezug auf die o. g. Kategorie Klasse sind es meist meritokratische Leistungsideologien, die greifen, wohingegen bei den Kategorien Race und Geschlecht naturalisierende Diskurse für die Konstitution und Erhaltung von Herrschaftsverhältnissen verantwortlich sind.²³

Während auf diesen Ebenen die Kategorien also ‚reduktionistisch‘ festgesetzt werden, sollen sie auf der Identitätsebene induktiv abgeleitet und offengehalten werden: So stellen Winker/Degele fest,

dass es bei Identitätskonstruktionen entlang verschiedenartiger Differenzkategorien erstens um die Verminderung von Unsicherheiten in der eigenen sozialen Positionierung durch Ab- und Ausgrenzung von anderen, und zweitens um die Erhöhung von Sicherheit durch Zusammenschlüsse und eine verstärkte Sorge um sich selbst geht.²⁴

¹⁹ Ebd., S. 5.

²⁰ Cf. ebd., S. 6.

²¹ Ebd., S. 8.

²² Cf. ebd.

²³ Cf. Walgenbach: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*, S. 78.

²⁴ Winker/Degele: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit*, S. 13.

Dieses Drei-Ebenen-Modell erfasst also zum einen gesellschaftlich relevante Strukturkategorien, innerhalb derer Subjekte verortet werden, und völlig offengehaltene Kategorien auf der Identitätsebene. Allen Kategorien auf allen Ebenen ist gemein, dass sie erstens als interdependent und in sich heterogen gedacht werden, dass sie sich zweitens nicht nur innerhalb einer Ebene, sondern auch zwischen den Ebenen wechselseitig beeinflussen und dass sie drittens keinesfalls als naturalistische oder kulturalistische Differenzkategorien ‚mit genuinem Kern‘ verstanden werden, sondern als Dimensionen sozialer Ungleichheit: Innerhalb eines binären Machtgefüges (je nach Zugehörigkeit in superiorer oder inferiorer Position) erfährt eine Person, die bestimmten Strukturkategorien unterworfen wird (und zwar noch unabhängig von dazu im Wechselspiel stehenden Identitäten), soziale Ungleichheit und ist beispielsweise Rassismen, Klassismen, Sexismen usw. ausgesetzt. Aufgrund der jeweiligen ‚Positionierung‘ und den damit einhergehenden Erfahrungen wird wiederum die Identitätsebene der Person beeinflusst: Auf dieser Ebene gibt es allerdings kein mimetisch kategoriales Abbildungsverhältnis zu der komplexitätsreduzierten Strukturebene (die ja nur die Kategorien umfasst, die in einem kapitalistischen Gesellschaftssystem relevant sind), sondern hier können die zu untersuchenden Kategorien hochkomplex und letztlich offen sein. So ist es möglich, dass bei einer Migrantin, die keine Arbeitserlaubnis in Deutschland besitzt (also auf der Strukturebene einer lokalisierbaren Benachteiligung in der Kategorie Race und möglicherweise auch Geschlecht ausgesetzt ist) und die auf der Repräsentationsebene – beispielsweise durch abwertende Darstellung in den Medien („Schmarotzertum“) – eine negative Konnotation erfährt, dies möglicherweise Einfluss auf (ganz unterschiedliche) Aspekte auf der Identitätsebene nimmt.

3 Ein Modell für die intersektional perspektivierte Bilderbuchanalyse

Für die intersektional perspektivierte Analyse von Bilderbüchern werde ich ein Modell entlang narratologischer Grundkategorien erstellen, das die Spezifik des Mediums Bilderbuch als multimodaler Text berücksichtigt und mit Grundzügen des Mehrebenenmodells²⁵ von Degele/Winker kombiniert wird. Da dieses Modell als ein Vorschlag oder Grundgerüst zu verstehen ist, welches je nach Bedarf um andere Schwerpunktsetzungen erweitert und somit komplexer ausgestaltet werden kann, habe ich aus Gründen der Praktikabilität teilweise Komplexitätsreduktionen im Vergleich zu den jeweils zugrunde gelegten Ausgangsmodellen und -theorien vorgenommen.

Innerhalb des Mehrebenenmodells von Degele/Winker sind Kinder- und Jugendmedien auf der Repräsentationsebene zu verorten, denn sie ‚transportieren‘ und reinszenieren normative Aussagen und beeinflussen aus performativitätstheoretischer Perspektive somit die Identitätsebene der Rezipient:innen. In einem performativitätstheoretischen Textverständnis werden literarische Texte nicht (mehr) als materielle Seite von Kultur verstanden, sondern es wird danach gefragt, inwiefern ihre spezifische Textualität Wirklichkeit nicht nur repräsentiert, sondern auch

²⁵ Ebd.

(performativ) konstituiert.²⁶ Vor dem Hintergrund dieses performativitätstheoretischen Verständnisses, dass zwischen Literatur und außerdiegetischer Welt ein generatives Wechselverhältnis besteht,²⁷ gilt es bei der Textanalyse zu beleuchten, wie Aussagen über Machtverhältnisse – durch Untersuchung der dargestellten Struktur- und Identitätskategorien – in den Texten verhandelt werden: vorurteilsbewusst, reifizierend, apologetisch, kritisch? Da literarische Weltentwürfe Werte- und Normensysteme vermitteln, leisten sie „für ihre Kultur, dass Ideologeme eingeübt und bestätigt, aber auch in Frage gestellt, kritisiert und verworfen werden.“²⁸ Literarische Weltentwürfe „prägen das Bild der Gesellschaft und das Bild des Individuums von sich selbst und der Welt und kommunizieren und archivieren das für wahr gehaltene Wissen hierüber“,²⁹ womit im Umkehrschluss nicht gemeint ist, dass ein Roman darauf befragt werden kann, wie „authentisch“ oder „wahr“ er ist. Da die dort generierten Textaussagen über gesellschaftliche Hierarchisierungen das Weltbild ihrer Rezipient:innen beeinflussen können, ist es m. E. sinnvoll, die in der Diegese dargestellte ‚Gesellschaft‘ aus einem ähnlichen intersektionalen Blickwinkel zu betrachten wie die außerdiegetische Gesellschaft.

Vor dem Hintergrund, dass in narrativen Texten eine Diegese so konstruiert wird, dass sich in ihr – zumindest in realistischer Literatur mit Blick auf ‚westliche‘ Gesellschaften seit Mitte des 18. Jahrhunderts – die relevanten Strukturen und Kategorien einer kapitalistischen Gesellschaftsform spiegeln und darüber hinaus Identitätsfragen anhand von unterschiedlichen Figurenkonstruktionen literarisch inszeniert werden, lassen sich die von Degele und Winker für die Strukturebene gesetzten Kategorien für eine intersektional perspektivierte, literaturwissenschaftliche Analyse in Grundzügen fruchtbar machen. Dennoch sollten sie, der Spezifik der Kinder- und Jugendliteratur geschuldet, um einige Kategorien ergänzt werden:

Die Kategorie Race und die damit verbundenen explizit oder implizit dargestellten Rassismen beziehungsweise Machtpositionen³⁰ können übernommen werden, ebenso wie die Kategorie Geschlecht (und die möglicherweise damit verbundenen Darstellungen verschiedener Sexismen, wobei hier sowohl sexuelles Begehren als auch geschlechtliche Identität gemeint sind) und die Kategorie Körper (hier sind Gesundheit, Attraktivität, ‚Behinderung‘ angesprochen). Statt Klasse schlage ich die Kategorie Familie vor, die sich aus folgenden zwei Facetten

²⁶ Cf. Nadyne Stritzke: *Subversive literarische Performativität. Die narrative Inszenierung von Geschlechtsidentitäten in englisch- und deutschsprachigen Gegenwartsromanen*. Trier 2011, S. 40.

²⁷ Cf. ebd.

²⁸ Hans Krahl: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und analytische Praxis. Grundlagen und Methodik, in: Karla Müller et. al. (Hg.): *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle*. Baltmannsweiler 2016, S. 79–96, hier S. 47.

²⁹ Ebd.

³⁰ Cf. hierzu die Untersuchungen von Heidi Rösch: Alles wird gut!? – Flucht als Thema in aktuellen Bilderbüchern für den Elementar- und Primarbereich, in: *leseforum.ch* 2 (2018), https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/626/2018_2_de_roesch.pdf, 01.05.2022; Dies.: Rassistische, rassismuskritische und post-rassistische Erzählweisen in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Heidi Hahn/Beate Laudenberg/Heidi Rösch (Hg.): *‚Wörter raus!?!‘ Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch*. Weinheim/Basel 2015, S. 48–65.

zusammensetzt: zum einen dem sozioökonomischen Status der Familie und damit verbunden der Frage nach dem Zugang zu Bildungschancen, also danach, ob beispielsweise aufgrund der als arbeitslos markierten Elternfiguren die kindliche Figur Nachteile erlebt und zum anderen der Familienform. Darunter sind sog. ‚Regenbogenfamilien‘ oder alleinerziehende Elternteile zu fassen, weil beides Diskriminierungs- oder Armutsgefahren birgt.

Darüber hinaus soll das adaptierte Modell auf der ‚diegetischen Strukturebene‘ um eine fünfte Kategorie erweitert werden, da sonst ein häufig in den Texten verhandeltes, teilweise die gesamte Handlung motivierendes Machtverhältnis ausgeblendet würde, welches nicht mit Blick auf Fragen einer kapitalistischen Gesellschaft, wohl aber mit Blick auf die Diegese begründet werden kann: das Machtverhältnis ‚Adulthood‘/ ‚Childhood‘, das Benner mit Verweis auf die für die Kinder- und Jugendliteratur relevante Kategorie der generationalen Ordnung als für eine intersektionale Analyse relevante Erweiterung formuliert.³¹ Dieses Machtverhältnis wird sowohl in den ‚Age Studies‘ als auch in den ‚Childhood Studies‘ untersucht; während erstere sich mit ‚old age‘ befassen, werden in letzteren die sozialen Positionierungen von Kindern beleuchtet: „In der Kinderliteraturwissenschaft ist meist der Erwachsene die gesellschaftlich als Norm gesetzte Subjektposition, der Telos adoleszenter Entwicklung, und das Kind das mangelbehaftete Andere.“³² Losgelöst vom sozioökonomischen Status oder der Familienkonstellation steht die kindliche Figur einer erwachsenen Machtinstanz gegenüber: Lehrer:innen, Eltern von ‚peers‘ etc., die Verdikte aussprechen und den Alltag bestimmen können.

Als Strukturkategorien, mit denen die Inszenierung der erzählten Welt analysiert werden soll, schlage ich also folgende Kategorien vor:

1. Age³³ (als soziale Kategorie verstanden, die sich in eine – wie alle Kategorien nicht komplementär zu verstehende, sondern hierarchische – Dichotomie unterteilen lässt: Childhood/Adulthood)
2. Race (als Markierung für Ungleichheitserfahrung zu verstehen und nicht als kulturelle Größe mit genuinem Kern)
3. Geschlecht (bezogen auf geschlechtliche Identitätswürfe und sexuelles Begehren; ebenfalls nicht als naturalistische Größe, sondern als Markierung für Ungleichheitserfahrung zu verstehen)
4. Familie (sowohl bezogen auf den sozioökonomischen Status, was der ursprünglichen Kategorie Klasse nahe liegt, als auch bezogen auf die Familienform)

³¹ Cf. Benner: Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung, S. 32; Julia Benner/Anika Ullmann: Doing Age und die Relevanz der Age Studies für die Kinder- und Jugendliteraturforschung, in: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* 2019, http://www.gkjf.de/wp-content/uploads/2019/12/Jahrbuch_GKJF_2019_145-159_B11d_BennerUllmann.pdf.

³² Ebd., S. 146.

³³ Benner/Ullmann unterscheiden hier zwischen ‚chronological age‘, also die Anzahl der gelebten Jahre, die ‚gesellschaftlich als die Faktizität der Identitätskategorie *age* gesetzt“ (ebd., S. 149) werden, sowie ‚social age‘, ‚biological age‘, ‚psychological age‘, ‚commodity age‘ und ‚experience age‘ (cf. ebd., S. 150).

5. Körper (als Aushandlungsort gesellschaftlicher Schönheits-, Leistungs- und Gesundheitsideale)

Ich werde nun in einem ersten Schritt skizzieren, wie die bisher hergeleiteten Analysekategorien mit narratologischen Grundkategorien verbunden werden, um dann in einem zweiten Schritt die Spezifik von Bilderbüchern als multimodale Texte, deren Integration von Bild und Schrifttext „nicht lediglich zu einer Addition der dort jeweils enthaltenen Informationen, sondern zu einer Potenzierung der semiotischen Leistung“³⁴ führt, zu berücksichtigen. Dabei orientiere ich mich in Teilen an dem fünfdimensionalen Modell der Bilderbuchanalyse von Staiger³⁵ sowie an den Modellen von Thiele³⁶ und Kurwinkel³⁷.

Als narratologische Grundkategorien³⁸ berücksichtige ich zunächst Modus und Stimme (discours-Ebene) sowie Figuren, Handlung und Raum (histoire-Ebene): Eine intersektional perspektivierte literaturwissenschaftliche Analyse sollte in einem ersten Schritt beleuchten, wie die Figuren im strukturkategorialen System innerhalb der Diegese zu verorten sind, d. h. durch welche Merkmale aus den unterschiedlichen, interdependenten Kategorien³⁹ sie bestimmt werden. Hierbei ist es sinnvoll, nicht nur eine Figurencharakterisierung vorzunehmen, sondern sogleich die Handlungsmotivation zu berücksichtigen beziehungsweise die unterschiedlich markierten Figuren als Handlungsträger:innen zu identifizieren. In sog. diversitätssensiblen Bilderbüchern ist beispielsweise häufig zu beobachten, dass die einzige Handlungsmotivation darin besteht, dass sich die – durch eine von mehreren Kategorien als hierarchisch inferior beziehungsweise ‚anders‘ markierte – Figur irgendwie legitimieren muss,⁴⁰ um

³⁴ Michael Staiger: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse, in: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hg.): *BilderBücher*, Band 1 Theorie. Baltmannsweiler 2014, S. 12–23, hier S. 12.

³⁵ Cf. Staiger: Bilderbuchanalyse.

³⁶ Cf. Jens Thiele: Bildbewegungen zwischen Kinder- und Erwachsenenkultur – exemplarisch untersucht am Bilderbuch ‚Jo im roten Kleid‘, in: Carsten Gansel/Pawel Zimniak (Hg.): *Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur*. Heidelberg 2011, S. 109–113.

³⁷ Cf. Tobias Kurwinkel/Philipp Schmerheim (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin 2020.

³⁸ Ich beziehe mich hier auf die Einführung in die Erzähltheorie von Martínez/Scheffel, die sich wiederum mit ihrer Unterteilung „Das ‚Wie‘: Darstellung“ und „Das ‚Was‘: Handlung und erzählte Welt“ auf Todorovs Definition von histoire/discours beziehen. Cf. Matías Martínez/Michael Scheffel: *Einführung in die Erzähltheorie*. 9. erw. und akt. Auflage. München 2012, S. 25ff.

³⁹ Nicht immer können alle fünf Kategorien untersucht werden, da, je nach Text, manche Konstellationen gar nicht in Erscheinung treten: In Bilderbüchern, wie z. B. *Prinz Seltsam* oder *Planet Willi*, in denen das Thema ‚Behinderung‘ verhandelt wird, treten nur *weiße* Protagonist:innen auf. Dies ist dann in Gänze zu kritisieren und muss entsprechend problematisiert werden. Cf. Silke Schnee: *Prinz Seltsam*. Cuxhaven 2018; Birte Müller: *Planet Willi*. Weinheim 2015.

⁴⁰ Dies ist ein häufig zu beobachtendes Inszenierungsmuster bei Bilderbüchern zum Thema Intersexualität, bei welchen die intersexuellen Figuren in ihrer Körperlichkeit völlig exponiert werden, um sich sozial legitimieren zu können, cf. beispielsweise Rosen: *Jill ist anders*.

überhaupt einen Platz in der Gesellschaft der erzählten Welt zu erhalten. Auch bei polythematischen plots, die auf den ersten Blick weniger diskriminierend erscheinen als die monothematischen Geschichten, stellt die ‚Andersartigkeit‘ der inferioren Figur einen ‚problematischen Effekt‘ und somit häufig die kausale Motivierung für den gesamten Handlungsverlauf dar.

Neben dem Blick auf die Figuren und die Handlung schlage ich als dritten Punkt eine raumsemantische Analyse und eine Identifizierung bestimmter Teilräume sowie der ihnen zugeordneten Figuren vor, da auch hier Machtverhältnisse desavouiert werden können: ‚Sind Figuren, die innerhalb der interdependenten Kategorien als inferior markiert sind, beispielsweise nur wenigen Teilräumen zugeordnet (Haus, Küche)?‘, ‚Wie verlaufen klassifikatorische Grenzen?‘⁴¹ und ‚Gibt es ‚versteckte‘ klassifikatorische Grenzen?‘⁴² sind einige Fragen, die für eine auf Machtkonstruktionen ausgerichtete, raumsemantische Analyse fruchtbar sein können.

Diese drei der *histoire*-Ebene angehörenden Facetten (Figuren, Handlung, Raum) werden nach den fünf Kategorien der Strukturebene ‚befragt‘, also Age, Race, Geschlecht, Familie und Körper, während auf der *discours*-Ebene (Modus und Stimme) die Inszenierung der Identitätsebene – kategorial offengehalten⁴³ – analysiert wird: So lässt beispielsweise eine autodiegetische Erzählanlage oder eine interne Fokalisierung einerseits die – im jeweiligen Machtgefüge möglicherweise als ‚inferior‘ markierten – Figuren zu Wort kommen, sodass aus dieser Perspektive vorurteilsbewusste Konstruktionen genauer thematisiert werden können. Andererseits kann z. B. durch eine heterodiegetische Erzählstimme in Kombination mit einer externen Fokalisierung vermieden werden, dass ‚vermeintliche Andersartigkeit‘ dramatisiert⁴⁴ wird: Wenn Julian in *Julian ist eine Meerjungfrau* (2018) seiner Großmutter mitteilt, dass er gerne eine Meerjungfrau sein will – und Meerjungfrauen auf der Bildebene in einer Mischung aus Fabelwesen- und drag-Ästhetik dargestellt sind –, werden (nach einem kurzen Irritationsmoment) keine Unsicherheiten der Großmutter gezeigt, sondern, dass sie ihrem Enkel ganz praktisch mit einer entsprechenden Bekleidung hilft und mit ihm auf einen Umzug geht.⁴⁵ Dies mag in anderen plots als utopische und wenig vorurteilsbewusste Darstellung kritisiert

⁴¹ Cf. Jurij Lotman: *Die Struktur literarischer Texte*. 4. Auflage. München 1993, S. 332ff.

⁴² Cf. Nadine Seidel: *Adoleszenz, Geschlecht, Identität. Queere Konstruktionen in Romanen nach der Jahrtausendwende*. Frankfurt a. M. 2019, S. 174ff.

⁴³ Mit ‚kategorial offen‘ ist gemeint, dass auf dieser Ebene von den fünf gesetzten Kategorien abgewichen werden kann beziehungsweise diese weiter ausdifferenziert werden können – und zwar je nachdem, was im Text verhandelt wird.

⁴⁴ Cf. Hannelore Faulstich-Wieland: Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation, in: Sigrid Metz-Göckel et. al. (Hg.): *Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge*. Opladen 2000, S. 196–206 und Katharina Debus: Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken?, in: Ilke Glockentöger/Eva Adelt (Hg.): *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Münster 2017, S. 25–42.

⁴⁵ Cf. Seidel: *Praxen des Otherings vs. Darstellungen von Vielfalt im Bilderbuch*.

werden, in diesem Fall ist m. E. die Nicht-Dramatisierung der Thematik einer Dramatisierung mit folgender Entdramatisierung vorzuziehen.

Neben der Sichtbarmachung der jeweiligen Perspektive (werden also beispielsweise die Perspektiven der hierarchisch superioren Figuren den Lesenden nähergebracht) rücken dann auch die Identitätsfacetten, die über die jeweilige Gedanken- oder Figurenrede inszeniert werden, in den Fokus: Hier empfiehlt es sich, wie Degele und Winker auch für ihr Mehrebenenmodell vorschlagen, nicht auf vorgegebene Kategorien fixiert zu bleiben, sondern diese induktiv – je nach Erzählanlage und Thematik – aus den Texten zu entnehmen. Insbesondere auf der Ebene des Modus lassen sich durch die Analyse von Distanz und Fokalisierung Machtverhältnisse desavouieren, da so auch (literarische) Silencing-Verfahren funktionieren.⁴⁶

Neben der Untersuchung der fünf Strukturkategorien auf *histoire*- und der offenen Kategorien auf der *discours*-Ebene ist es notwendig, die Inszenierungen dieser interdependenten Kategorien nicht nur im Basistext, sondern auch in den Paratexten zu überprüfen, da diese durch ihre Kommentarfunktion gegenüber dem Haupttext käufer:innen- beziehungsweise leser:innenlenkend wirken (können). Trotz des etwas missverständlichen Titels der deutschen Ausgabe von Genettes *Seuils* (*Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*) handelt es sich nach Genette bei Paratexten keinesfalls um irrelevantes Beiwerk, sondern vielmehr um „hermeneutisch privilegierte und wirkmächtige Größen“,⁴⁷ die Aufmerksamkeit, Lektüre und Kommunikation dergestalt steuern, dass die „entsprechenden Texte über sie allererst ihre jeweilige Kontur, ihre gewissermaßen handhabbare Identität gewinnen“.⁴⁸ Ein erster Blick auf das Feld der sog. diversitätssensiblen Kinder- und Jugendliteratur beschert zahlreiche Beispiele für jene rezeptionslenkenden Markierungen. Bereits im Peritext lässt sich oftmals ein Spannungsverhältnis von expliziter und dazu konträr angelegter impliziter (Para-)Textaussage konstatieren, die an dieser ‚exponierten‘ Stelle „kauf- und rezeptionsentscheidend“⁴⁹ sein kann: So geben beispielsweise Exclamationes wie „Sei wie Du bist!“⁵⁰, abgedruckte Regenbögen,⁵¹

⁴⁶ Rösch bezieht sich bei den von ihr genannten rassistischen Argumentationsmustern auf Jörg Becker und nennt hier Vermeidungs-, Oasen-, Defizit- und Kulturalisierungssyndrom. Beim Defizitsyndrom werden Subalterne nicht als handelnde Subjekte, sondern als Hilfsbedürftige gezeigt, die gerettet werden; diese Darstellungsform ist eng verbunden mit ‚Silencing‘-Verfahren. Cf. Rösch: Rassistische, rassismuskritische und post-rassistische Erzählweisen in der KJL. In der Analyse des Bilderbuchs *Weihnachtspost für Ayshe* wird ersichtlich, wie Defizitsyndrom und Modus ein Silencing begünstigen.

⁴⁷ Georg Stanitzek: Texte, Paratexte, in Medien. Einführung, in: Klaus Kreimeier/Georg Stanitzek (Hg.): *Paratexte in Literatur, Film und Fernsehen*. Berlin 2004, S. 3–20, hier S. 8.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Kurwinkel/ Schmerheim: *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*, S. 82.

⁵⁰ Alex Gino: *George*. Frankfurt a. M. 2016.

⁵¹ Olga de Dios: *Rosa Monster*. Barcelona 2018; Frank Thies/Martin Breuer: *Die neun bunten Königinnenreiche*. Norderstedt 2018; Rosen: *Jill ist anders*. Lingen 2015.

die mit der LGBTQIA⁵²-,Bewegung‘ assoziiert werden, oder Behauptungen,⁵³ die sich im Haupttext aber nicht belegen lassen, Aufschluss darüber, wie die Geschichte ‚verstanden‘ werden soll. Gleichzeitig können implizite – der Idee von Vielfalt und Toleranz meist zuwiderlaufende – Textaussagen desavouiert werden, die bereits hier (mit Verweis auf das dem Text zugrunde liegende Werteverständnis) unterschiedliche kategoriale Machtverhältnisse perpetuieren, beispielsweise wenn die jeweilige Hauptfigur als genuin andersartig gekennzeichnet wird:⁵⁴ So sind Andersartigkeit ausstellende Titel wie „Jill ist anders“, „Irgendwie anders“ oder „Prinz Seltsam“ als problematisch einzustufen, nicht nur weil sie teilweise von ebenso problematischen Buchrückentexten⁵⁵ begleitet werden, sondern auch im Haupttext weder problematisiert noch (versuchsweise) ‚widerlegt‘ werden.

Die bisher genannten Überlegungen eignen sich für die intersektional perspektivierte Analyse von Erzähltexten – in Bezug auf die Multimodalität von Bilderbüchern muss nun noch die intermodale Ebene von Schrift und Bildtext berücksichtigt werden (s. Abb.1):

⁵² Das Akronym steht – in dieser Variante – für Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual/Transgender, Queer, Intersex und Asexual.

⁵³ Wenn auf der Rückseite des Bilderbuches *Rosa Monster* (de Dios: *Rosa Monster*) „Diese Geschichte zeigt, wie wichtig Vielfalt für uns ist. Gleichzeitig handelt *Rosa Monster* von der Freiheit.“ zu lesen ist, sind dies zwei Aussagen, die im höchsten Maße strittig sind. Genauso ließe sich über die auf der Rückseite des Bilderbuchs *Irgendwie Anders* (Kathryn Cave/Chris Riddell: *Irgendwie anders*. Hamburg 2017) abgedruckte Kritik der englischen Zeitung *The Guardian* streiten: „Eine liebevolle, brillant erzählte Geschichte über die Bedeutung von Toleranz.“ Dass dieser Satz neben dem Verweis auf den gewonnenen UNESCO-Preis für Kinder- und Jugendliteratur steht, ist ebenfalls eine explizite Markierung dahingehend, welche Textinhalte zu erwarten sind

⁵⁴ Cf. hierzu die impliziten und expliziten Aussagen des Paratextes des Bilderbuchs *Weihnachtspost für Ayshe* (Ursel Scheffler/Eva Spanjardt: *Weihnachtspost für Ayshe*. Freiburg i. Br./München/Berlin 2005), das ich in Kap. 3.1 analysiere.

⁵⁵ So wird die Intergeschlechtlichkeit der Hauptfigur in *Jill ist anders* (Rosen: *Jill ist anders*) im Buchrückentext wie folgt dargestellt: „Die Kinder im Kindergarten suchen zunächst eine Lösung für das vermeintliche Problem, stellen dann aber fest, dass Jill eine Bereicherung der ohnehin unter Kindern vorhandenen Vielfalt ist.“ Dies wird im Haupttext allerdings nicht umgesetzt, da hier als monothe-matisches Problem Jills ‚Andersartigkeit‘ verhandelt wird.

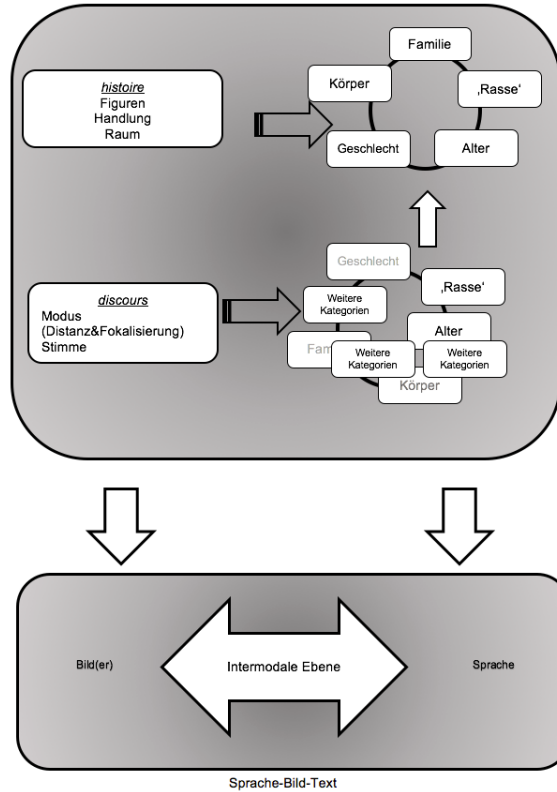


Abb. 1

Während der obere Kasten innerhalb der Abbildung die narratologischen Grundkategorien mit festgelegten Strukturkategorien auf der *histoire*- und offengehaltenen Kategorien auf der *discours*-Ebene zeigt, sollen die Pfeile zum unteren Kasten noch einmal verdeutlichen, dass beim bimodalen (beziehungsweise multimodalen) Bilderbuch nicht nur sprachliche, sondern auch bildliche Zeichen sowie deren Verknüpfung untersucht werden müssen, also die Sprache-Bild-Bezüge.⁵⁶ Stöckl merkt an, dass die „Verknüpfungsmöglichkeiten verbaler und visueller Texte^[57] [...] so vielgestaltig [sind], dass man berechtigterweise bezweifeln darf, ob

⁵⁶ Hartmut Stöckl: *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte – Theorien – Analysemethoden*. Berlin 2004, S. 243.

⁵⁷ Zu Kritik an Stöckls Textbegriff, cf. Jan Georg Schneider: *Sprache – Bild – Text. Ein linguistisch-semiotischer Überblick*. In: Gabriela Scherer/Steffen Volz (Hg.): *Im Bildungsfokus*:

eine allgemein gültige Typologisierung von Sprach-Bildbezügen überhaupt sinnvoll zu leisten ist⁵⁸ – und verweist auf die Unterschiede in Zeichenstruktur, kognitiven Operationen und Anforderungen sowie semantischen Charakteristika.⁵⁹ Mit Blick auf das Zusammenspiel von verbalen und visuellen Kodes im Bilderbuch konstatiert Staiger in Bezug auf die bildliche Erzählinstanz, „dass diese oftmals völlig anders gelagert ist als die verbalsprachliche. Bilderbuchillustrationen geben meistens einen Überblick über die dargestellte Szene und sie nehmen nur sehr selten die subjektive Perspektive einer Figur ein“.⁶⁰ Staiger verweist auf den Umstand, dass die Unterschiede zwischen den beiden Zeichensystemen für die Informationsvergabe im Bilderbuch eine entscheidende Rolle spielen und sich bei der Beschreibung des Verhältnisses (also der intermodalen Dimension) in verschiedenen Taxonomien und Typologien (häufig) metaphorisch genähert wurde. In Anlehnung an Nikolajeva⁶¹ nennt er Symmetrie, Komplementarität, Anreicherung, Kontrapunkt und Widerspruch. Gerade in Bezug auf die Darstellung von Machtverhältnissen sind widersprüchliche Sprache-Bild-Aussagen interessant, weil so Stereotype beziehungsweise Formen der Diskriminierung auf der Bildebene perpetuiert werden können, obwohl beispielsweise im Schrifttext eine gegensätzliche Aussage vermittelt wird.

4 Exemplarische Analysen

In diesem Kapitel werden nun zwei Bilderbücher⁶² in den Blick genommen und auf ihre expliziten und impliziten Aussagen über Hierarchisierungen befragt. Die Bilderbücher ähneln sich teilweise strukturell in ihren als problematisch zu bewertenden Darstellungen von Machtverhältnissen, die zwar auf unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen innerhalb der interdependenten Kategorien beruhen, jedoch Hierarchien meist apologetisch oder utopisch nicht vorurteilsbewusst verhandeln. Auf der ersten Stufe einer intersektional perspektivierten Analyse von Bilderbüchern ist es sinnvoll, die histoire-Ebene in den Blick zu nehmen, bevor anschließend die discours-Ebene zu untersuchen ist.

Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier 2016, S. 11–34 und Martin Steinseifer: Sichtbar verkörperte Artikulation – was wird aus dem Text(-Begriff) angesichts der Konjunktur des Performativen?, in: Mareike Buss et. al. (Hg.): *Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. München 2009, S. 143–164.

⁵⁸ Stöckl: *Die Sprache im Bild*, S. 244.

⁵⁹ Ebd., S. 246f.

⁶⁰ Staiger: *Bilderbuchanalyse*, S. 16f.

⁶¹ Nikolajeva nennt in *How Picturebooks Work* folgende Möglichkeiten: symmetrical picturebook (two mutually redundant narratives); complementary picturebook (words and pictures filling each other's gaps); ‚expanding‘ or ‚enhancing‘ picturebook (visual narrative supports verbal narrative, verbal narrative depends on visual narrative); ‚counterpointing‘ picturebook (two mutually dependent narratives); ‚sytleptic‘ picturebook (with or without words) (two or more narratives independent of each other). Cf. Maria Nikolajeva/Carole Scott: *How Picturebooks Work*. New York 2006, S. 12.

⁶² Da beide Bilderbücher nicht paginiert sind, beruhen die Seitenzahlen auf eigenen Angaben, Zählung beginnend mit dem Schmutztitel.

4.1 *Weihnachtspost für Ayshe*

4.1.1 histoire-Ebene

Die Protagonistin Ayshe, ein aus der Türkei stammendes Kindergartenkind, ist mit dem Postboten Herr Jakob ‚befreundet‘ und bittet diesen, einen Brief an den ‚Weihnachtsmann‘⁶³ weiterzuleiten, da sie dieses Jahr gerne, anders als in den Jahren davor, auch Geschenke erhielt. Der Postbote kauft dem Mädchen daraufhin einen Schlitten und bringt ihr diesen als Geschenk des Weihnachtsmannes vorbei.

Intersektional perspektiviert fällt sogleich die interkulturelle Hierarchisierung auf, bei der christliche Deutsche muslimischen Türk:innen gegenübergestellt werden. Das Nikolaus- und Weihnachtsfest werden auf mehreren Ebenen positiv verhandelt, während der Islam unsichtbar gemacht wird: Auf der konsumorientierten Ebene stehen sich der – hier kulturell konnotierte – Dualismus Fülle und Mangel gegenüber; den weihnachtlich geschmückten Häusern, den familiären Weihnachtspäckchen, der Spielzeugabteilung im Kaufhaus, den weihnachtlichen Kindergartenritualen werden keine islamischen Feste oder Rituale gegenübergestellt, sondern ihnen wird eine Leerstelle entgegengesetzt, denn Ayshe kann aus religiösen Gründen nicht daran teilhaben. Als sie ihre Mutter fragt, ob ihr der Nikolaus dieses Jahr ein Geschenk vorbeibringen könnte, antwortet die Mutter lediglich ‚Weihnachten ist ein christliches Fest. [...] Wir sind Muslime und feiern andere Feste. Du bekommst Deine Geschenke immer zum Zuckerfest.‘⁶⁴ Abgesehen von dem ohne weitere Erläuterungen lapidaren Verweis auf das Zuckerfest werden keine muslimischen Feste oder Traditionen genannt. Die Nikolaus- und Weihnachtszeit werden hingegen durch die Personifizierung in Gestalt des Nikolaus weiter emotionalisiert: Es geht eben nicht nur darum, Geschenke zu bekommen (wie es durch die Figurenrede der Mutter für das Zuckerfest dargestellt wird), sondern darum, vom Nikolaus nicht übergangen, sondern bedacht zu werden. Somit wird die christliche Tradition als eine Geschichte der Teilhabe inszeniert, an der ‚alle‘ partizipieren dürften, wenn nicht die ‚andersreligiösen‘ Erwachsenen (z. B. Ayshes Mutter) dies ‚verböten‘. An dieser Stelle ist es nun der Postbote, dessen Funktion in der Geschichte an missionierende und ‚kultivierende‘ *weiße* Kolonialist:innen erinnert: Nicht nur, dass er Ayshe durch die Nikolaus-/Weihnachtsmann-Fiktion ermöglicht, letztlich doch Teil der christlichen Tradition zu sein, indem er eine Kommunikationssituation zwischen Ayshe und dem Nikolaus simuliert, auch ermöglicht er ihr, eine (christliche) Teilhabeerfahrung zu machen, indem er ihr einen Schlitten schenkt und es so inszeniert, als sei dies der Nikolaus gewesen. Darüber hinaus unterrichtet er Ayshe über die Legende des Nikolaus aus Myra, sodass in der Diegese ausschließlich christliche Seiten religiöser Traditionen verhandelt werden; dieses Ungleichgewicht zwischen Fülle und Leerstelle wird konsequent in der gesamten Geschichte aufrechterhalten. Das Motiv der ‚Fürsorge‘ des

⁶³ In dem Buch wird die Figur des Heiligen Nikolaus von Myra mit der (aus den U.S.A. stammenden) Kunstfigur des Weihnachtsmannes gleichgesetzt.

⁶⁴ Scheffler/Spanjardt: *Weihnachtspost für Ayshe*, S. 11.

weißen Retters scheint hier aufgegriffen worden zu sein.⁶⁵ Ayshe wird nicht nur unterrichtet, sie erhält darüber hinaus ein Geschenk beziehungsweise Zuwendung, was ihr von der eigenen Familie nicht entgegengebracht wird. Dass in dem Bilderbuch nicht-christlichen Traditionen unsichtbar gemacht werden, verengt die identifikatorische Lektüre auf einen m. E. problematischen christlich-westlich orientierten Zugang.

Neben dem Dualismus ‚Fülle und Mangel‘ ist ein weiterer Dualismus zentral, der sich in den Aspekten frühere Heimat und jetziger Wohnort manifestiert: Die Protagonistin Ayshe ist ein Kindergartenkind, das vor einiger Zeit mit seiner Mutter und seinem älteren Bruder Kemal nach Deutschland gezogen ist. Ihre türkische Heimat ist als Sehnsuchtsort gezeichnet, zu dem Deutschland als Negativfolie konstruiert wird: In Gegenüberstellung werden auf der Textebene ‚Heimat Türkei‘ vs. ‚jetziger Wohnort Deutschland‘ bezüglich Wetter und ‚landestypischem Verhalten‘ verhandelt:

Schnee gibt es an der warmen Mittelmeerküste, wo sie früher gewohnt hat, nur ganz selten. [...] An die Kälte wird sie sich nie richtig gewöhnen. In dem kleinen Dorf in der Türkei, aus dem ihre Familie stammt, ist es nie so kalt. Auch die Menschen benehmen sich dort anders. Sie haben irgendwie viel mehr Zeit. Hier haben es die Leute immer eilig.⁶⁶



Abb. 2: Scheffler/Spanjardt: *Weihnachtspost für Ayshe*
© Herder

⁶⁵ Cf. Rösch: Rassistische, rassismuskritische und post-rassistische Erzählweisen in der KJL, S. 62.

⁶⁶ Scheffler/Spanjardt: *Weihnachtspost für Ayshe*, S. 4.

Auch auf piktoraler Ebene wird diese Dichotomie aufgegriffen, wenn unter dem Text in der Optik eines Fotos (Abb. 2) die Familie in der Türkei dargestellt ist und auf der gegenüberliegenden – ganzseitigen – Darstellung im Gegensatz dazu Ayshe im Schnee vor der Haustüre sitzt und eine Nachbarin (möglicherweise) grußlos und mit gefüllten Einkaufstaschen das Haus betritt. Während auf der Textebene in der Kategorie Race die türkische Herkunft von Ayshe in hoher Frequenz verhandelt wird, wird dies auf der Bildebene ebenfalls aufgegriffen: So sind auf dem Bild fünf Personen in drei Generationen vor einem einfachen Haus zu sehen, die zwar mit Blick auf den Hautton nicht anders dargestellt sind als die anderen Figuren im Buch, jedoch alle Kopftücher und lange Röcke tragen. Darüber hinaus werden Klischees bäuerlicher oder vormoderner Gesellschaften⁶⁷ perpetuiert: Die Mutter hält einen Korb Gemüse, vor den Figuren liegt Hühnerfutter und ein Huhn und ein Hund ohne Halsband (alle in Deutschland abgebildeten Hunde sind entweder angeleint oder tragen zumindest ein Halsband) stehen neben einer älteren Frau mit Kopftuch und Stock. Ayshes Vater taucht in der Geschichte nicht auf – auch nicht in der piktoralen Analepse, der bereits erwähnten Abbildung aus der Türkei, sodass es zumindest möglich ist, dass Ayshes Mutter alleinerziehend ist (Kategorie Familie). Der familiäre Umgang wird auf der Bildebene als liebevoll und die Wohnung als behaglich und mit viel Spielzeug ausgestattet dargestellt – allerdings besitzt Ayshe keinen eigenen Schlitten, sodass sie diesen von den Nachbar:innen leihen muss und mithin nur eine begrenzte Zeit rodeln kann, weil sie diesen dann zurückbringen muss.⁶⁸ In der Kategorie Geschlecht werden die männlichen Figuren (der Postbote Herr Jakob und Ayshes Bruder Kemal) als ‚wissend‘ markiert: Sie sind es, die Ayshe über die Geschichte des heiligen Nikolaus informieren beziehungsweise dieser widersprechen, während Ayshes Mutter nicht die Adressatin ihrer Tochter für derlei Fragen ist und auch keine Auskünfte über muslimische Traditionen gibt. Bezüglich der Kategorie Age kommt es zu keinen akuten Konfliktsituationen, allerdings wird die ‚klassische‘ Hierarchie zwischen Kindern und Erwachsenen reinszeniert: Aufgrund der Entscheidungen von Erwachsenen lebt die Familie nun in Deutschland und aufgrund der religiösen Gebundenheiten, die ebenfalls von Erwachsenen praktiziert werden (das Verbot der Mutter), fühlt sich Ayshe von einer wichtigen sozialen Tätigkeit ausgeschlossen. Innerhalb dieser Setzungen kann Ayshe nicht selbstbestimmt agieren, auch deshalb nicht, weil ihr durch die fehlenden Freundschaften zu Gleichaltrigen kein paralleles soziales Handlungsfeld zur Verfügung steht. Sie wird also als türkisches Mädchen dargestellt, das sich in Deutschland nicht wirklich wohl, sondern eher einsam fühlt, nicht mit peers befreundet ist und aus finanziellen Gründen keinen eigenen Schlitten besitzt. ‚Geholfen‘ wird ihr von der *weißen*, männlichen Figur des Postboten, deren familiäre Situation nicht beleuchtet wird und die nicht nur das ersehnte Geschenk „vom Weihnachtsmann“ bringt, sondern Ayshe auch

⁶⁷ Dies ist ein häufig zu findendes Motiv in kinder- und jugendliterarischen Afrikadarstellungen, in denen auf den afrikanischen Kontinent meist als ein ‚Land‘ verwiesen wird und Hütten, Steppe und wilde Tiere, jedoch selten städtische Räume gezeigt werden. Cf. Élodie Malanda: *L’Afrique dans les romans pour la jeunesse en France et en Allemagne 1991–2010 – Les pièges de la bonne intention*. Paris 2019.

⁶⁸ Dieser Mangel stellt die kausale Motivation für das Geschenk des Postboten dar.

über die aus dem Christentum stammende Legende des Heiligen Nikolauses ‚aufklärt‘, was eine frappierende Parallele zu kolonialistischen Missionierungspraxen darstellt, da so der religiöse Glaube der zu missionierenden Figur unsichtbar gemacht beziehungsweise ihr dieser abgesprochen wird.

Mit Blick auf die Raumsemantik lässt sich das o. g. Machtverhältnis zwischen Race und Age verdeutlichen: Obwohl in keiner Szene Auseinandersetzungen innerhalb der Kategorie Age inszeniert werden, sind es doch ausschließlich die erwachsenen Figuren, die Ayshes (Lebens-)Raum bestimmen: Zunächst ist der – nicht näher begründete – Umzug der Familie nach Deutschland und damit Ayshes ‚Versetzung‘ aus einem ihr vertrauten und positiv konnotierten Umfeld in einen dazu konträr gezeichneten Teilraum (natürlich) keiner kindlichen Entscheidung geschuldet. Es fällt auf, dass sich Ayshe innerhalb des Raumes ‚Deutschland‘ keine eigenen Teilräume erobern kann, in denen sie sich wohlfühlt oder die zumindest eine kindliche Parallelwelt zeigen, beispielsweise einen Raum, in dem die ‚Gesetzmäßigkeiten‘ der erwachsenen Welt nicht gelten. Zwar wird Ayshes Kindergartenbesuch erwähnt, dies allerdings nur mit der Information, dass dort Weihnachtssterne gebastelt werden, also eine Tradition praktiziert wird, von deren christlich-religiösem Gesamtzusammenhang Ayshe exkludiert wird (auch wenn sie einen Stern basteln darf). Räume der Freundschaft mit Gleichaltrigen gibt es gar nicht und die Begegnungsorte zwischen ihr und dem Postboten bestehen stets aus öffentlichen Räumen, die nur kurze, oberflächliche Dialoge ermöglichen, wie die Straße, der Platz neben dem Haus oder der Hausflur. ‚Außen vor‘ ist Ayshe auch, wenn die kommerzialisierte Seite der Weihnachtstradition dargestellt wird und Ayshe mit ihrer Mutter vor der Spielzeugabteilung des Kaufhauses stehen bleibt und den verkleideten Nikolaus und die Geschenke durch die Scheibe betrachten kann. Durch das völlige Fehlen von Darstellungen in eigenen Handlungsräumen wird implizit Ayshes ‚Nicht-Verortung‘ ausgestellt und dem Postboten gegenübergestellt, der nicht nur über einen größeren ‚faktischen‘ Radius, den er selbstbestimmt betreten kann (so betritt er beispielsweise eine Spielwarenabteilung, um für Ayshe nach einem Geschenk zu suchen), sondern auch über einen ‚fiktiven‘ Radius verfügt, da er Ayshe signalisiert, mit dem Nikolaus in Kontakt zu stehen, zu wissen, wo er wohne etc. Der dritte Raum, den er ‚beherrscht‘, ist der ‚historisch-kulturelle‘ Raum, da er als einzige Figur Ayshe über die – wohl-gemerkt christlichen, nicht die muslimischen – Traditionen ‚aufklärt‘.

4.1.2 discours-Ebene

Im Bilderbuch begegnet eine heterodiegetische, nullfokalisierte Erzählinstanz, die jedoch so sparsam Informationen über die Gedanken der Figuren preisgibt, dass man streckenweise von einer externen Fokalisierung sprechen kann. Die wenigen Einblicke in die Gefühlswelt der Figuren beziehungsweise Ayshes gehen über rudimentäre Kommentierungen selten hinaus: „Und man kann sehen, wie sehr Ayshe sich freut. Herr Jacob schmunzelt. Er mag das

Mädchen.⁶⁹ Es wird hier aus der Sicht des Postboten von Ayshe berichtet, also die Perspektive des Erwachsenen auf das Kind eingenommen. Größtenteils werden im dramatischen Modus Dialoge wiedergegeben, ohne dass dabei die Gedanken der Figuren vermittelt werden. Eine – intern fokalisierte – Ausnahme bildet der Text, der zu der piktoralen Analepse des Familienfotos aus der Türkei gehört: Hier wird in Gedankenrede Ayshes die Gegenüberstellung von Türkei und Deutschland verhandelt, es eröffnet sich jedoch keine Gefühlswelt der Protagonistin, sondern die holzschnittartigen Sätze werden aneinandergereiht: „Hier [in Deutschland, Anm. NMS] haben es die Leute immer eilig. Meist verschwinden sie schnell in ihren Häusern und machen die Türen hinter sich zu. In dem kleinen türkischen Dorf, in dem Oma und Opa wohnen, bleibt man gern eine Weile vor dem Haus stehen und unterhält sich noch mit dem Nachbarn.“⁷⁰ Durch die Wahl von Modus und Stimme gibt es wenig Möglichkeit, die als Mangelsituationen dargestellten Umstände auszuhandeln: Ayshe wird als Außenstehende inszeniert, der zwar noch ein sehnsuchtsvoller Blick zurück gestattet ist, die aber ansonsten weder über eine Stimme⁷¹ noch über Gedanken verfügt. Zwar kann sie den rudimentären Wunsch äußern, dass sie gerne auch Post zu Weihnachten erhalten möchte, allerdings geht dieser Wunsch nicht unbedingt von ihr aus, sondern ist der Unwissenheit des Postboten geschuldet. So ist es nicht Ayshe, die den Wunsch nach Weihnachtspost äußert, sondern der Postbote:

„Bestimmt habe ich auch ein Weihnachtspäckchen für dich“ sagt Herr Jacob [...]. „Von deinen Großeltern vielleicht?“ – „Das wäre schön“, sagt Ayshe. „Ich habe noch nie eines bekommen.“ [...] „Heute ist leider wieder nichts für dich dabei“, sagt der Postbote am nächsten Tag. [...] „Das verstehe ich nicht“, grübelt Herr Jacob. „Wo der alte Herr doch aus der Türkei stammt! Soviel ich weiß, ist der Heilige Nikolaus in Myra in der Türkei geboren.“⁷²

Identitätsfragen werden in diesem Bilderbuch nicht explizit verhandelt und lassen sich nur aus wenigen intern fokalierten Bruchstücken ableiten: Ayshe empfindet Traurigkeit darüber, in Deutschland zu leben, und fühlt sich in mehreren Bereichen als nicht zugehörig: So ist ihr einziger Freund ein erwachsener Postbote, den sie pro Tag maximal wenige Minuten sprechen kann. Ebenfalls traurig ist sie, dass sie an den weihnachtlichen Traditionen nicht teilhaben darf – auch auf dieser Ebene gibt es keinen Verweis auf eine Alternative, die aus der

⁶⁹ Scheffler/Spanjardt: *Weihnachtspost für Ayshe*, S. 2.

⁷⁰ Ebd., S. 4.

⁷¹ Die ‚fehlende Stimme‘ beziehungsweise fehlende Sprache kindlicher Protagonist:innen ist ein häufig zu findendes Motiv in realistisch erzählenden Bilderbüchern mit Flucht- oder Migrationsthematik nach 2015. Susana Gómez Redondo/Sonja Wimmer: *Am Tag, als Saída zu uns kam*. Wuppertal 2016; Kirsten Boie/Jan Birck: *Bestimmt wird alles gut*. Leipzig 2016. Im vorliegenden Bilderbuch verhält es sich mit der Sprachlosigkeit jedoch anders, da Ayshe sehr wohl der deutschen Sprache mächtig ist, die Erzählperspektive jedoch so gewählt wurde, dass die Rezipient:innen nichts beziehungsweise sehr wenig von Ayshes Empfindungen erfahren.

⁷² Scheffler/Spanjardt: *Weihnachtspost für Ayshe*, S. 9.

Mangelerfahrung hinausführte, abgesehen von den Handlungen des Postboten. Diese wiederum wirken der Darstellung des kulturell-religiösen Mangels nicht entgegen, sondern verstärken diese noch und lassen Ayshe somit als ein türkisches Mädchen erscheinen, das sich nicht wohl fühlt, keine Zugehörigkeit erfährt und dem durch das Oktroyieren einer christlichen (beziehungsweise kommerziellen) Tradition ‚geholfen‘ wird.

4.1.3 Implizite und explizite paratextuelle ‚Aussagen‘ und Zwischenfazit

Auf der Vorderseite des Bilderbuchs ist neben den üblichen Angaben (Titel, Autor:in/Illustrator:in, Verlag) in einer Darstellung, die symmetrisch zu dem Titel verstanden werden kann, der Postbote zu sehen, der auf offener Straße, aufgrund des Schneefalls entsprechend warm gekleidet, ein mit Sternen versehenes Päckchen an Ayshe reicht, die ohne Winterkleidung auf der Straße (neben dem Haus) steht. Der Peritext des Buchrückens nimmt auf die auf der Vorderseite dargestellte Szene kommentierend Bezug:

Ayshe möchte gerne ein Weihnachtspäckchen bekommen, so, wie ihre Freundinnen im Kindergarten. Aber Ayshes Eltern kommen aus der Türkei und sind Muslime, sie feiern andere Feste. Doch zum Glück hat Ayshe einen richtig guten Freund, Herrn Jakob, den Postboten.

Hier ist die Handlung als ‚Problemlage‘ samt ihren hierarchisierenden Implikationen bereits in nuce dargestellt und es wird sogleich ein rezeptionslenkender Hinweis darauf gegeben, wie das ‚Problem‘ aussieht (Ayshes Ausgeschlossenheit von weihnachtlicher Teilhabeerfahrung), was seine ‚Ursache‘ ist (die türkisch-muslimische Zugehörigkeit von Ayshes Familie) und wie es behoben werden kann (durch den Postboten, der nicht nur Wissen über „die Legende vom Heiligen Nikolaus“ zu vermitteln, sondern auch den Mangel aufgrund seiner guten „Verbindungen zum Weihnachtsmann“ zu beseitigen vermag). Die so skizzierte Geschichte wird abschließend als „eine liebevolle Freundschaftsgeschichte“ bezeichnet, sodass die vormals genannten ‚Gegensätze‘, die eigentlich eine inferiore Positionierung Ayshes in der intersektionalen Kategorienmatrix markieren, als durch Freundschaft überwindbar angedeutet werden, was wiederum zeigt, dass jene inferiore Positionierung als Normalität angesehen und tradiert (und möglicherweise rezipiert) wird.

Das vermeintliche ‚Happy End‘, das dergestalt aussieht, dass es dem Helden gelungen ist, dem unterprivilegierten, türkischen Mädchen durch ein kommerzielles Geschenk eine westliche Teilhabeerfahrung zu ermöglichen, ist auf dreierlei Weise problematisch: Intersektional betrachtet erfahren die dargestellten Machtverhältnisse, die sich aus den unterschiedlichen Positionierungen der Figuren innerhalb des strukturalen Kategoriengeflechts ergeben, weder Veränderung noch Problematisierung. Die tatsächliche Unterprivilegierung bleibt bestehen (auch der Besitz eines Holzschlittens ändert daran nichts) und schreibt sich weiter fort, da durch die Inszenierung auf histoire- und discours-Ebene suggeriert wird, dass das ‚Problem‘

nun gelöst ist. Somit muss konstatiert werden, dass die im Bilderbuch inszenierte ‚Normalität‘ nicht nur eine *weiße* Normalität⁷³ ist, sondern – intersektional betrachtet – eine *weiße*, männliche, christliche und erwachsene Normalität, die nicht als solche markiert oder problematisiert wird, sodass auch hier gilt, „dass infolge eines unbewussten Umgangs mit kolonialen und rassistischen Diskurszitate in der Literaturvermittlung *weiße* Normalitätsdispositive sekundär inszeniert und über Bildungsmaterialien als normal und banal tradiert werden“.⁷⁴

4.2 *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*

4.2.1 histoire-Ebene

In dem 2003 erschienenen Bilderbuch versucht die namen- und alterslose Protagonistin ihrem Vater die ‚Angst‘ vor Fremden zu nehmen. Was sich hinter dieser euphemistischen Formulierung einer ganz auf die vermeintlichen Angstgefühle einer *weißen*, männlichen, erwachsenen Figur gerichteten Perspektive verbirgt, ist das Umdeuten von Rassismus in eine (‚berechtigte‘) Angsterfahrung und deren ‚mutige‘ Überwindung. In die Geschichte eingeführt wird mit einer Beschreibung des Vaters der Protagonistin, die in der Frequenz ihrer Superlative komödiantisch wirkte, wäre ihr nicht von Anfang an die Kategorie Race eingeschrieben. Über mehrere Seiten kommentiert die kindliche Figurenrede zunächst mehrere monoszenische Bilder pro Seite, die den Vater bei unterschiedlichen Tätigkeiten zeigen. Jeder Zuschreibung des Vaters ist ein Bild zugeordnet: „Mein Papa war schon immer groß... und stark... und klug... und geduldig... lustig... und tapfer. Seit Mama nicht mehr da ist, tut er alles für mich. Und er kann sogar zaubern! Er war auch immer schon mutig!“⁷⁵ In dieser Beschreibung wird der Vater neun Mal ‚gelobt‘, während die kindliche Eigenperspektive völlig zurückgetreten ist – selbst der Verlust der Mutter wird nicht in Bezug auf die Protagonistin und deren möglichen Trennungs- oder Trauerprozess thematisiert, sondern lediglich als ‚Beweis‘ dafür genutzt, dass der Vater seitdem „alles“ für seine Tochter tut. In Bezug auf die Kategorie Age wird die Perspektive auf die erwachsene Figur dominierend inszeniert – es geht ausschließlich um die Belange, die Gefühle, die Perspektive des *weißen* Vaters. Dieser als fast übermenschlich gezeichnete Charakter hat nun – so wird es geschildert – nur eine ‚Schwäche‘, nämlich seine „Angst“ vor „Fremden“.⁷⁶ Dass mit Fremden ausschließlich People of Color gemeint sind,⁷⁷ wird schnell ersichtlich, während parallel dazu eine interessante Doppel-

⁷³ Magdalena Kißling: *Weißer Normalität: Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld 2020.

⁷⁴ Cf. ebd., S. 15.

⁷⁵ Rafik Schami/Ole Könnecke: *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*. München 2003, S. 6ff.

⁷⁶ Dies wird auch dann deutlich, wenn die Erzählerin berichtet, dass sie ihre beste Freundin noch nie zu sich nach Hause eingeladen hat, weil sie „Papa keine Angst machen“ (S. 12) wollte.

⁷⁷ Auf der Bildebene sind immer dann, wenn von „Fremden“ berichtet wird, PoC abgebildet, während auf der Textebene einmal synonym auf Schwarze rekurriert wird: „Natürlich habe ich Banja nicht

bödigkeit in der Text-Bild-Darstellung aufscheint. So wird zunächst an der – unwidersprochenen – väterlichen ‚hate speech‘ deutlich, dass das, was die Tochter Angst nennt, keine Angst ist, sondern Rassismus: Denn in gleicher Art, wie eingangs der Vater durch monoszenische Bilder und auf textueller Ebene durch Adjektive charakterisiert wird, werden „die Schwarzen“ im weiteren Verlauf von Seiten des Vaters stereotypisierend und so viele Vorurteile aufrufend beschrieben, dass man kaum glauben mag, dass die Figurenrede nicht in irgendeiner Weise kommentiert oder diese Darstellung entdramatisiert würde.⁷⁸ Auf die töchterliche Frage beim Spazieren durch die Stadt, warum ihm „die Schwarzen“ unheimlich sind, gibt der Vater folgende Begründung:

„Weil sie so viele sind [...], [s]ie sind überall... Und sie sind schmutzig... und laut... Sie sprechen Sprachen, die man nicht versteht... und sehen anders aus, so grob... Überhaupt sind Schwarze zu dunkel. Jeder fürchtet sich vor dem Dunklen, weil es unheimlich ist.“⁷⁹

Nennt der Vater Schwarze „schmutzig“, sieht man eine kehrende Schwarze Figur in weißer Hose und weißen Schuhen (Abb. 3, unten links), bei „laut“ laufen Vater und Tochter an einem Jazz-Plattengeschäft mit einem Schwarzen Saxophonspieler im Schaufenster vorbei (Abb. 3, unten rechts), bei „grob“ wird der Fuß einer Schwarzen Balletttänzerin gezeigt usw. Die zu der textuellen Ebene im Widerspruch stehenden Aussagen der piktoralen Ebene können als ironische Kommentierung, die die Vorurteile des Vaters entkräften beziehungsweise deren Absurdität aufzeigen soll, verstanden werden. Diese Wirkung wird jedoch aus mindestens zweierlei Gründen verfehlt: Die monochrom in Brauntönen gehaltenen ‚ironischen‘ bildlichen Kommentierungen treten aufgrund der Farbgebung in den Hintergrund und werden schnell ‚übersehen‘, die grün-schwarze Kleidung des Vaters ist optisch wesentlich dominanter. Zudem tritt neben diese intendierte ironische Darstellung eine weitere, zu dem Schrifttext widersprüchliche, visuelle Kommentierung, die nun gerade nicht ironisch zu lesen ist: Während der Vater seine „Ängste“ beschreibt, wird er nicht als ängstlich, sondern mit abwertend-wütender Miene gezeigt und somit werden die disparaten Aussagen des Bilderbuches, die den gesamten Text durchziehen, in nuce ersichtlich: Anders als Figurenrede sowie paratextuelle Kommentierungen verdeutlichen, geht es nicht um „Angst vor Fremden“ sondern um Rassismus gegenüber People of Color – erzählt jedoch als Geschichte einer ‚Überwindung von Ängsten‘, die die Opfer-Position des Vaters, aus dessen Position erzählt wird, verfestigt. Die hierarchisch inferiore Positionierung der Kategorie Race wird hier also so gewendet, dass eine Art Tätermotiv entsteht: People of Color als Täter in dem Sinne, dass ‚berechtigte‘ Ängste beim Vater ausgelöst würden.

verraten, dass mein Papa Angst vor Schwarzen hat.“ (S. 13) Alle im Buch diskriminierenden Zuschreibungen, die als Othering gesehen werden müssen, gelten somit also ganz explizit für Schwarze – und nicht für ‚Fremde‘.

⁷⁸ Ebd., S. 9f.

⁷⁹ Ebd., S. 10f.

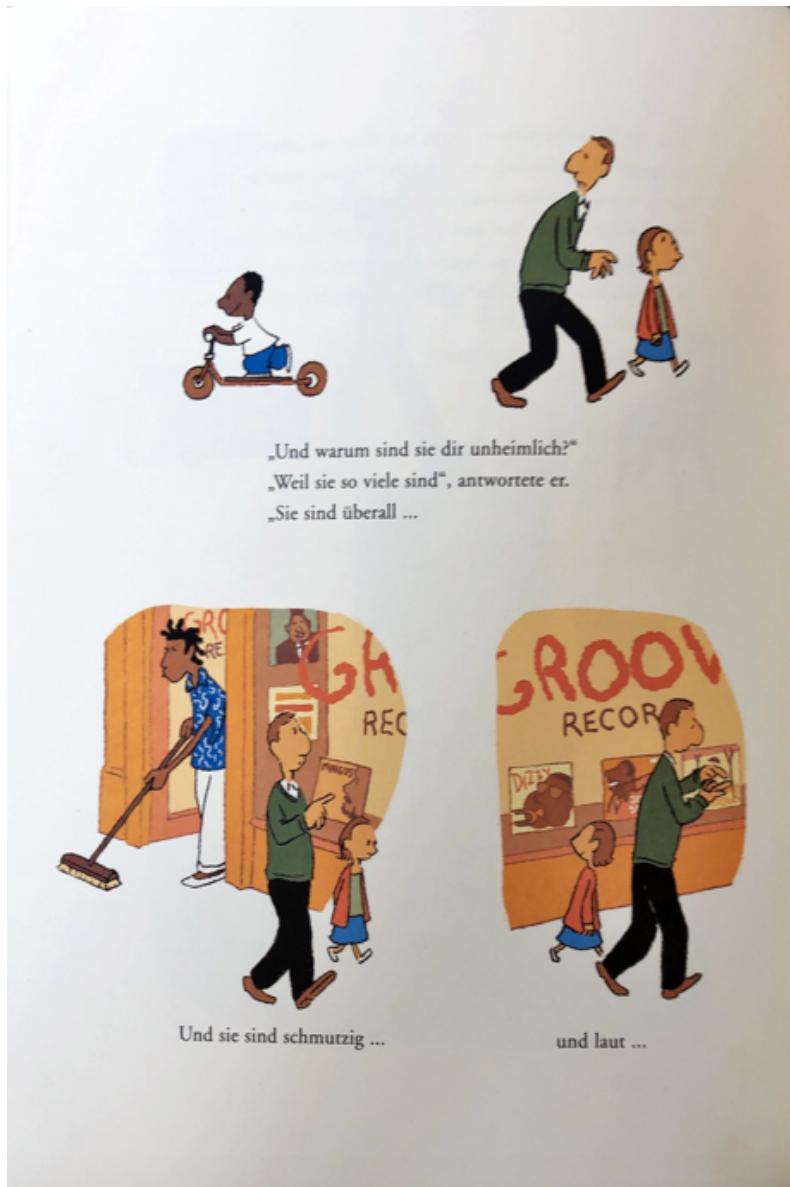


Abb. 3: Schami/Könnecke: *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*
© Hanser

Die Handlung ist monothematisch darauf ausgerichtet, der väterlichen Figur jene „Angst“ zu nehmen und wird – in Anlehnung an das Motiv der weiblichen ‚List‘ – von der Tochter gleichfalls durch eine ‚List‘ bewerkstelligt: Da sie von ihrer tansanischen Freundin Banja zu deren Geburtstag eingeladen wird, nutzt sie die Gelegenheit, ihren Vater in die Nähe von Schwarzen Menschen zu bringen, um ihm so seine „Angst“ zu nehmen. Die ‚List‘ wird nun dergestalt präsentiert, dass die Protagonistin – gängigen Weiblichkeitsklischees entsprechend – mehrere Tage putzt, kocht, „brav wie ein Engel“⁸⁰ und „ungewöhnlich lieb“⁸¹ zu ihrem Vater ist und „ihm mehrere Wünsche“⁸² erfüllt. Durch diese Handlungen bringt sie ihren Vater dazu, ihr wiederum einen Wunsch zu erfüllen und auf dem Geburtstag ihrer Freundin Banja als Zauberer aufzutreten. Es wird nun paraphrasierend berichtet, dass Banja ihrer Mutter die Tugenden des Vaters der Erzählerin so übertrieben dargestellt hat (es werden erneut die Fähigkeiten des Vaters auf zehn weiteren Bildern gezeigt), dass die Familie beschließt, ihn „gebührend“ zu empfangen. Nachdem dann eine Gruppe von 15 Figuren, die vermutlich Tansanier:innen in ‚traditioneller‘ Kleidung darstellen sollen, mit Blasinstrumenten und Waffen (!) gezeigt wurde, die die Protagonistin und ihren Vater begrüßen, wird dessen „Angst“ erneut thematisiert:

Wir durften auf dem Sofa sitzen und alle standen im Halbkreis um uns herum. Papa drückte meine Hand. Ich glaube, er fürchtete sich immer noch. „Wie groß und doch schüchtern, wie mächtig und dabei so freundlich“, sagte Banjas Vater. „Mit einem Wort: ein Mann mit einem weisen Herzen! Ich hoffe, wir konnten Ihnen mit dem Empfang in unserer bescheidenen Behausung eine kleine Freude machen.“⁸³

Auf piktoraler Ebene sind, in einem symmetrischen Verhältnis zum o. g. Text, die Protagonistin und ihr Vater auf einem Sofa sitzend und mit Getränk dargestellt, während die tansanischen Figuren darum verteilt stehend abgebildet werden – dies ist eine Komposition, die kolonialistischen Bildern des 19. und 20. Jahrhunderts entnommen zu sein scheint.⁸⁴ Die Geschichte endet mit einer kommentierenden und nicht weiter nachvollziehbaren Aussage der Tochter: „Ich aber wusste, dass mein Papa nie mehr Angst vor Fremden haben würde.“⁸⁵

Mit Blick auf die Figurenkonstruktion und -korrelation fällt auf, dass die kindliche Protagonistin – die eigentlich eher eine kommentierende Nebenfigur darstellt, da trotz homodiegetischer Erzählanlage der Fokus so sehr auf die Darstellung der Befindlichkeiten des Vaters gerichtet ist – davon berichtet, wie sie ihren als ängstlich beschriebenen und nicht als rassistisch markierten Vater dazu zu bringen versucht, seine Vorurteile zu überwinden. Durch den kindlich-euphemistischen Sprachgebrauch, durch welchen der Rassismus als „Angst“

⁸⁰ Ebd., S. 14.

⁸¹ Ebd., S. 15.

⁸² Ebd.

⁸³ Ebd., S. 29.

⁸⁴ Cf. hierzu Stuart Hall: *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg 2004, S. 108ff.

⁸⁵ Schami/Könnecke: *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*.

bezeichnet wird, verschiebt sich das Machtverhältnis: So wird der bewunderte, jedoch rassistisch und in Stereotypen denkende Vater zum ängstlichen ‚Opfer‘, dem seine Angst genommen werden muss.

In Analogie zu dieser hierarchisierten Schräglage sind die Figuren konstruiert: Den Mittelpunkt bildet der *weiße* Vater, der alleinerziehend ist und der sowohl von der Tochter (jene ist ihm u. a. in den interdependenten Kategorien Geschlecht und Age ‚untergeordnet‘) als auch von Banjas (Groß-)Familie⁸⁶ (diese ist wiederum in der Kategorie Race inferior) bewundert und hofiert wird. Der Vater kann seine Abneigungen durch Vorurteile ausdrücken und die von ihm aufgerufenen Stereotypisierungen bleiben unwidersprochen, durch die Tochter erfolgt keine Widerrede, obwohl die hate speech auch ihre beste Freundin Banja einschließt. Innerhalb des Vater-Tochter-Verhältnisses ist also weder Platz für Widerspruch und Diskussion noch für wirkliche Vertrautheit, da die Tochter dem Vater verheimlicht, dass ihre beste Freundin auch zu den „Fremden“ gehört.

Um in diesem hierarchischen Verhältnis in Bezug auf die Kategorie Age überhaupt wirksam sein zu können, verrichtet die Protagonistin tagelang Hausarbeiten, führt ihre Schulhefte besonders ordentlich (was von dem Vater mit: „Ordnung in den Heften ist Ordnung im Kopf“⁸⁷ gelobt wird) und spekuliert darauf, von ihrem Vater einen Gefallen angeboten zu bekommen, um sich dann entsprechend etwas wünschen zu können. Es ist also ersichtlich, dass zwischen den beiden Figuren keine offene Kommunikation geführt wird und der bewunderte und mit positiven Attribuierungen überhäufte Vater in eine bestimmte Richtung ‚manipuliert‘ werden muss – und dies durch das, was stereotypisierend als typisch weibliche Arbeit gezeigt wird: Fleiß im Haushalt sowie das Erfüllen „mehrerer Wünsche“⁸⁸ der männlichen Figur. Ganz ähnlich, jedoch in einer anderen kategorialen Schwerpunktsetzung begegnet Banjas Familie der Figur: Bezeichnenderweise wird nichts über das Geburtstagskind Banja erzählt, sondern ausschließlich davon, welchen Empfang der Vater erhält, wie er mit Zuspruch überhäuft wird und wie er sich bei all dem fühlt – es erinnert an einen fast schon satirehaften eurozentristischen Blick. Auffallend ist, dass auch in diesem Bilderbuch und in dieser kategorialen Matrix erneut kein Ort für die Perspektiven der anderen ‚Positionen‘ angeboten wird und somit die problematische Normalität (*weiß*, männlich, erwachsen) affirmiert wird.

Bezüglich der Raumsemantik wird auf piktoraler Ebene eine ironische Kommentierung der Aussage des Schrifttextes gewählt, die jedoch erneut missglückt, da sie aufgrund der dem

⁸⁶ Auch hier wird durch gängige Klischees eine inferiore Positionierung evoziert: Aufgrund der Größe von Banjas Familie und der gleichzeitig zu kleinen Wohnung darf sie zu ihrem Geburtstag nur exakt ein Kind aus ihrer Klasse einladen – umso bezeichnender, dass trotz der beengten Wohnsituation, aufgrund derer keine weiteren peers teilnehmen dürfen, ganz selbstverständlich der Vater als (unbekannter) Gast willkommen ist.

⁸⁷ Ebd., S. 16.

⁸⁸ Die auf Textebene genannten „mehrere[n] Wünsche“ werden nicht genauer erläutert, auf Bildebene wird die Erzählerin allerdings dargestellt, wie sie mit einem Staubsauger Blätter des Vaters aufsaugt, ihm ein Rückenkissen aufschüttelt (während er Zeitung lesend im Sessel sitzt) und ein Spiegelei zubereitet.

Vater zugesprochenen Superlative leicht zu übersehen ist und nicht explizit genug zum Ausdruck kommt: So wird der Vater auf intradiegetischer Ebene (wenn Banjas Mutter von seinen ‚Heldentaten‘ berichtet) auch phantastischen Teilräumen zugeordnet, beispielsweise wenn er kartenspielerisch mit Löwen dargestellt wird, mit Albert Einstein zusammen vor einer Tafel steht (dabei jenem $E=mc^2$ erklärt), mit einem Arm einen Bus hochhebt oder auf einer Bergspitze sitzend einem König etwas zu erklären scheint. Diese ironische Kommentierung stellt jedoch lediglich eine Erweiterung der sonstigen (übertriebenen) Darstellungen auf der Schrifttextebene dar, sodass ihr Effekt verpufft.

4.2.2 discours-Ebene

In der vorliegenden Erzählanlage berichtet eine homodiegetische Erzählerin über die Befindlichkeiten ihres Vaters in einer (für einen an kindliche Leser:innen adressierten Erzähltext untypisch) wenig an kindlichen Gedanken orientierten Weise: So wird beispielsweise das Fehlen der Mutter von der Figur nicht reflektiert oder kommentiert, sondern ausschließlich betont, wie tapfer der Vater in diesem Zusammenhang sei. Die Perspektive Banjas wird gar nicht erwähnt – auch nicht in Bezug auf ihre eigene Geburtstagsfeier. Von Banjas Eltern wiederum erfährt man deren Gedanken ausschließlich dann, wenn sie überlegen, wie sie dem Vater einen entsprechenden Empfang bieten können – es gibt kein anderes Thema. Somit handelt es sich hierbei um eine Konstruktion, in der auch die Erzählanlage auf discours-Ebene ausschließlich an der *weißen* männlichen Figur des Vaters ausgerichtet ist, sodass es keine weiteren, über die o. g. fünf Strukturkategorien hinausgehenden Kategorien gibt, die sich für eine Analyse anbieten: Die holzschnittartige Verortung der Figuren innerhalb der Matrix ist derart radikal auf die ‚Entwicklungsgeschichte‘ des Vaters ausgerichtet, dass es keinen Aushandlungsort für die Themen gibt, die paratextuell angekündigt wurden.

4.2.3 Implizite und explizite paratextuelle ‚Aussagen‘ und Zwischenfazit

Peritextuell wird zunächst auf piktoraler Ebene eine ironische Kommentierung der Schrifttextaussage inszeniert, die jedoch im Haupttext nicht aufgegriffen wird und somit ein Beispiel für das von mir bereits erwähnte Spannungsverhältnis zwischen paratextueller Aussage (welche käufer:innen- und leser:innenlenkend wirkt und das Bilderbuch in einem rassismuskritischen und vorurteilsbewussten Diskurs verortet) und Aussage des Haupttextes (in welchem Stereotype und Rassismen reinszeniert werden) darstellt, das für diversitätssensible beziehungsweise intersektional perspektivierte Bilderbücher bezeichnend ist.



Abb. 4: Schami/Könnecke: *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*
© Hanser

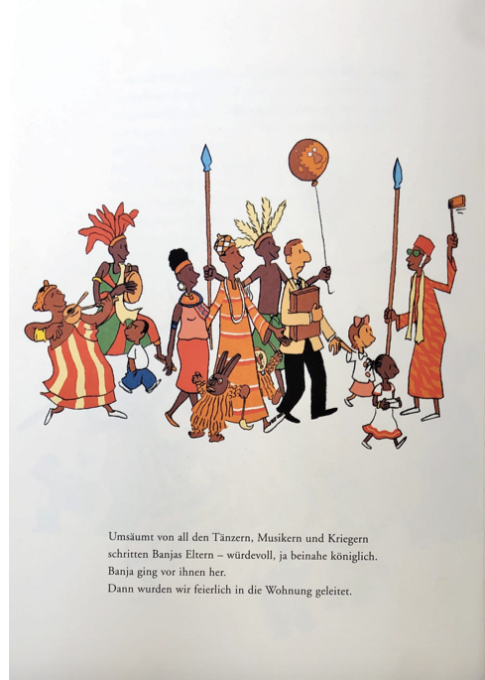


Abb. 5: Schami/Könnecke: *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*
© Hanser

Auf dem Cover (Abb. 4) wird der Terminus „Fremden“ durch die bildliche Darstellung subvertiert: Beide Väter tragen identische Kleidung, besitzen die gleiche – identisch gefüllte – Einkaufstasche und lesen die gleiche Zeitung. Fremd ist also bezogen auf die beiden Männer nichts, performiert wird Identisches, also die Zugehörigkeit zu einem gesellschaftlichen beziehungsweise ‚kulturellen Kreis‘ beziehungsweise ein im Bourdieu’schen Sinne gleicher Habitus – unterschiedlich nur die Hautfarbe, die in dieser bildlichen Anordnung aber nicht dominant gesetzt ist. Im Haupttext allerdings findet sich diese Darstellung (Abb. 4) nicht mehr wieder, stattdessen wird Banjas Vater ausschließlich in (vermutlich) tansanischer Kleidung, umringt von musizierenden und mit Speeren bewaffneten Schwarzen Menschen,⁸⁹ gezeigt (Abb. 5).

⁸⁹ Im Text wird die Kleidung von Banjas Familie wie folgt beschrieben: „...und schwarze Menschen stürmten uns tanzend, musizierend und lachen[d] entgegen. Sie trugen bunte Gewänder und funkelnden Schmuck, einige auch Messer, Speere oder Pfeil und Bogen, manche schlugen Trommeln, andere spielten auch Flöten und Trompeten.“ Schami/Könnecke: *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*, S. 26.

Der Buchrückentext, der aus einem kurzen Schrifttext besteht, der nicht bildlich kommentiert wird, markiert die väterliche Figur als ‚hilfsbedürftig‘ und verweist auf das Sujet der Überwindung von Angst: „Papa ist groß und klug und stark. Er kann sogar Zaubertricks. Aber komisch: Er hat trotzdem Angst vor Fremden. Das spürt seine kleine Tochter ganz genau. Darum beschließt sie, ihm zu helfen – aber so, dass er es gar nicht merkt.“ Dem mit den männlichen geschlechtsstereotypischen Attribuierungen Größe, Stärke, Klugheit⁹⁰ markierten Vater wird die – weiblich konnotierte – List der helfenden Tochter gegenübergestellt und somit intersektional eine Opferposition des starken Vaters inszeniert, was dann im Haupttext so konsequent wie problematisch umgesetzt wird.

5 Fazit

In dem vorliegenden Beitrag wurde zunächst das (äußerst schmale) Feld intersektional perspektivierter KJL-Forschung umrissen und eine Bestandsaufnahme des Korpus skizziert: Dabei muss auf das Problem verwiesen werden, dass Intersektionalitäts- und KJL-Forschung noch kaum Berührungspunkte aufweisen, obwohl die einzelnen Kategorien, etwa Race/Rassismus, Geschlecht/Sexismus beziehungsweise Heteronormativität durchaus beforscht sind. So wie eine Zusammenführung der Kategorien in der Forschung bisher kaum vorgenommen wurde, so eindimensional sind die Figuren jener Primärtexte konstruiert: Hier folgen die meisten Bilderbücher auf der *histoire*-Ebene der Bauart, dass jeweils eine Figur ein Diversitätsmerkmal ‚trägt‘ und das Sujet⁹¹ meist ausschließlich so konstruiert ist, dass die als ‚abnormal‘ markierte Figur versucht, Teil der als ‚normal‘ markierten Gruppe zu werden.⁹² Auch auf der *dicours*-Ebene zeichnen sich die Texte meist nicht durch interne Fokalisierungen aus und beleuchten nur spärlich psychologische Dimensionen der jeweiligen Ausgrenzungserfahrung beziehungsweise das Aushandeln identitärer Facettierungen. Um die interdependenten Kategorien, die bei der literarischen Inszenierung jener identitärer Facettierungen einerseits und der Positionierung innerhalb einer intersektionalen Matrix andererseits ‚aufgerufen‘ werden, systematisch analysieren zu können, wurde von mir ein intersektional perspektiviertes

⁹⁰ Cf. hierzu Karin Hausen: Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Werner Conze (Hg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart 1976, S. 363–393.

⁹¹ Cf. In der Kategorie Race: Bernhard Langenstein/Irmgard Paule: *Der kleine schwarze König*. München 2007. In der Kategorie Behinderung: Schnee: *Prinz Seltsam*, Barbara van den Speulhof/Henrike Wilson: *Ginquin*. Münster 2012. In der Kategorie Homosexualität: Hans Gärtner/Christel Kaspar: *Joscha und Mischa, diese Zwei*. München 2016. In der Kategorie Intersexualität: Rosen: *Jill ist anders* und Pawlowska/Szamalek/Bogucka: *Wer ist die Schnecke Sam?* In der Kategorie Transsexualität: Laibl/Roher: *Prinzessin Hannibal*. In Bezug auf ‚generelle Andersartigkeit‘: Marcus Pfister: *Der Regenbogenfisch*. Zürich 2019, Cave/Riddell: *Irgendwie anders*. Hamburg 2017, de Dios: *Rosa Monster*, David McKee: *Elmar*. Stuttgart 1989.

⁹² Cf. Seidel: *Praxen des Otherings vs. Darstellungen von Vielfalt im Bilderbuch*.

Modell der Bilderbuchanalyse vorgestellt. Dieses kann der jeweiligen Erzählanlage angepasst werden, selbst wenn nicht alle fünf der gesetzten Strukturkategorien in den literarischen Texten verhandelt werden: Für die exemplarischen Analysen habe ich aus den wenigen Schrift-Bild-Texten auswählen müssen, in denen mehrere Kategorien verhandelt werden: Sowohl in *Weihnachtspost für Ayshe* als auch in *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm* finden sich unterschiedliche Positionierungen in den Kategorien Age, Familie, Geschlecht, Race (nicht jedoch in der Kategorie Körper). Neben der vordergründig verhandelten Thematik in beiden Bilderbüchern, ein als ‚kulturell-rassistisch‘ markierter Konflikt, wurde durch die intersektionale Analyse deutlich, wie relevant die Kombination der Kategorien Race, Geschlecht und Age zu werten ist: So waren beide Bilderbücher ausschließlich an den *weißen*, erwachsenen, männlichen Figuren ausgerichtet. Während der Postbote in *Weihnachtspost für Ayshe* als aufklärerischer und beschenkender ‚Retter‘ agiert, der der Protagonistin eine Art christliche Teilhabeerfahrung ermöglicht, ist die Vaterfigur im zweiten Text als derart überdurchschnittlich gezeichnet, dass ihre Belange beziehungsweise vermeintlichen Ängste (die rassistische Vorurteile sind) allen anderen Figuren übergeordnet sind beziehungsweise den einzigen Topos des gesamten Textes ausmachen. In beiden Texten wird die kindliche beziehungsweise kategorial inferiore Positionierung weder problematisiert noch verhandelt, sodass mit der oberflächlichen Lösung des Konflikts (Ayshe erhält einen Schlitten und der Vater ist nicht mehr ‚ängstlich‘) die inferioren Positionierungen zementiert und nicht machtkritisch hinterfragt werden.

Wie eingangs erwähnt, lässt sich dieses Modell in der Lehramtsausbildung einsetzen, um (angehende) Deutschlehrer:innen dafür zu sensibilisieren, wie Machtverhältnisse in Bilderbüchern dargestellt und perpetuiert werden – und das, obwohl die paratextuellen Markierungen möglicherweise etwas ganz anderes suggerieren. Da Schüler:innen befähigt werden (sollen), Werte und Normsysteme, die Texten inhärent sind, zu durchschauen und somit letztlich zu kritischen Mediennutzer:innen zu werden,⁹³ ist es m. E. von besonderer Relevanz, bereits Lehramtsstudierende an die Analyse jener Bilderbücher heranzuführen, die aufgrund ihrer Thematik und peritextuellen Markierungen einem machtkritischen Diskurs zugeordnet werden, tatsächlich jedoch keine subversiven, sondern bezüglich der inszenierten Machtstrukturen perpetuierende Textaussagen transportieren.

⁹³ Cf. Anita Schilcher/Karla Müller: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und Deutschunterricht. Grundlagen und Didaktik. In: Karla Müller et. al. (Hg.): *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle*. Baltmannsweiler 2016, S. 15–44, hier S. 20.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Angel, Frauke/Julia Dürr: *Disco!* Wien 2020.
- Boie, Kirsten/Jan Birck: *Bestimmt wird alles gut.* Leipzig 2016.
- Brichzin, Kerstin/Igor Kuprin: *Der Junge im Rock.* Bargteheide 2018.
- Cave, Kathryn/Chris Riddell: *Irgendwie anders.* Hamburg 2017.
- Dios, Olga de: *Rosa Monster.* Barcelona 2018.
- Gärtner, Hans/Christel Kaspar: *Joscha und Mischa, diese Zwei.* München 2016.
- Gino, Alex: *George.* Frankfurt a. M. 2016.
- Gómez Redondo, Susana/Sonja Wimmer: *Am Tag, als Saída zu uns kam.* Wuppertal 2016.
- Lacasa, Bianca/Ana Gomez: *Wau Wau Miau!.* Hamburg 2021.
- Laibl, Melanie/Michael Roher: *Prinzessin Hannibal.* Wien 2017.
- Langenstein, Bernhard/Irmgard Paule: *Der kleine schwarze König.* München 2007.
- Loda, Luzie: *PS: Es gibt Lieblingseis.* Hamburg 2018.
- Love, Jessica: *Julian ist eine Meerjungfrau.* München 2020.
- McKee, David: *Elmar.* Stuttgart 1989.
- Müller, Birte: *Planet Willi.* Weinheim 2015.
- Orghandl, Franz/Theresa Stroyk: *Der Katze ist es ganz egal.* Leipzig 2020.
- Pawlowska, Maria/Jakub Szamałek/Katarzyna Bogucka: *Wer ist die Schnecke Sam?* Hollabrunn 2017.
- Pfister, Marcus: *Der Regenbogenfisch.* Zürich 2019.
- Rosen, Ursula: *Jill ist anders.* Lingen 2015.
- Schami, Rafik/Ole Könnecke: *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm.* München 2003
- Scheffler, Ursel/Eva Spanjardt: *Weihnachtspost für Ayshe.* Freiburg i. Br./München/Berlin 2005.
- Schnee, Silke: *Prinz Seltsam.* Cuxhaven 2018.
- Simonetti, Riccardo/Lisa Rammensee: *Raffi und sein pinkes Tutu.* Köln 2019.
- Speulhof, Barbara van den/Henrike Wilson: *Ginpuin.* Münster 2012.
- Thiele, Jens: *Jo im roten Kleid.* Wuppertal 2004.
- Thies, Frank/Martin Breuer: *Die neun bunten Königinnenreiche.* Norderstedt 2018.
- Usling, Rabea-Jasmin/Linette Weiß: *Prinz_essin?* Verl 2017.
- Walton, Jessica/Dougal MacPherson: *Teddy Tilly.* Frankfurt a. M. 2016.

Sekundärliteratur

- Benner, Julia: Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung, in: Petra Josting/Caroline Roeder/Ute Dettmar (Hg.): *Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medienforschung*. München 2016 (*kj&m*16.extra), S. 29–42.
- Benner, Julia/Anika Ullmann: Doing Age und die Relevanz der Age Studies für die Kinder- und Jugendliteraturforschung, in: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* 2019, http://www.gkjf.de/wp-content/uploads/2019/12/Jahrbuch_GKJF_2019_145-159_B11d_BennerUllmann.pdf, 01.04.2022.
- Debus, Katharina: Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken?, in: Ilke Glockentöger/Eva Adelt (Hg.): *Gender-sensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Münster 2017, S. 25–42.
- Degele, Nina/Gabriele Winker: Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, in: *Portal Intersektionalität*, 2007. http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Degele_Winker_01.pdf, 01.05.2022, S. 1–36
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation, in: Sigrid Metz-Göckel et. al. (Hg.): *Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge*. Opladen 2000, S. 196–206.
- Gansel, Carsten: Realistisches Erzählen, in: Tobias Kurwinkel/Philipp Schmerheim (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin 2020, S. 105–115.
- Genette, Gérard: *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Suhrkamp Frankfurt a. M. 2001.
- Hall, Stuart: *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg 2004.
- Hausen, Karin: Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Werner Conze (Hg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart 1976, S. 363–393.
- Kißling, Magdalena: *Weißer Normalität: Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld 2020.
- Krah, Hans: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und analytische Praxis. Grundlagen und Methodik, in: Karla Müller et. al. (Hg.): *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle*. Baltmannsweiler 2016, S. 79–96.
- Kurwinkel, Tobias/Philipp Schmerheim (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin 2020.
- Lotman, Jurij: *Die Struktur literarischer Texte*. 4. Auflage. München 1993.
- Lutz, Helma/Norbert Wenning: Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten, in: Dies. (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2001, S. 11–24.
- Malanda, Élodie: *L’Afrique dans les romans pour la jeunesse en France et en Allemagne 1991-2010 – Les pièges de la bonne intention*. Paris 2019.
- Martínez, Matias/Michael Scheffel: *Einführung in die Erzähltheorie*. 9. Erw. u. akt. Aufl. München 2012.

Nikolajeva, Maria/Carole Scott: *How Picturebooks Work*. New York 2006.

Rösch, Heidi: Alles wird gut!? – Flucht als Thema in aktuellen Bilderbüchern für den Elementar- und Primarbereich, in: *leseforum.ch* 2 (2018), https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/626/2018_2_de_roesch.pdf, 01.05.2022.

Rösch, Heidi: Rassistische, rassismuskritische und post-rassistische Erzählweisen in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Heidi Hahn/Beate Laudenberg/Heidi Rösch (Hg.): ‚*Wörter raus!?*‘ *Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch*. Weinheim/Basel 2015, S. 48–65.

Schilcher, Anita/Karla Müller: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und Deutschunterricht. Grundlagen und Didaktik. In: Karla Müller et al. (Hg.): *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle*. Baltmannsweiler 2016, S. 15–44.

Schneider, Jan Georg: Sprache – Bild – Text. Ein linguistisch-semiotischer Überblick. In: Gabriela Scherer/Steffen Volz (Hg.): *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier 2016, S. 11–34.

Seidel, Nadine: *Adoleszenz, Geschlecht, Identität. Queere Konstruktionen in Romanen nach der Jahrtausendwende*. Frankfurt a. M. 2019.

Seidel, Nadine: Symbolische Gewalt in und durch queere(n) Bilderbücher(n). In: Jan Standke (Hg.): *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule* 1 (2022): Gewalt, S. 17–35.

Seidel, Nadine: ‚Der hat ein Kleid an und ein Gesicht wie eine Zuckerpuppe, der ist ein Transvestit!‘ Praxen des Otherings vs. Darstellungen von Vielfalt im Bilderbuch, in: AG Jugendliteratur und Medien – AjuM (Hg.): *kjl&m* (74) 22.1 (2022): *Regenbögen. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Kinder- und Jugendmedien*. München 2022, S. 20–30.

Staiger, Michael: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse, in: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hg.): *Bilderbücher*, Band 1 Theorie. Baltmannsweiler 2014, S. 12–23.

Stanitzek, Georg: Texte, Paratexte, in Medien. Einführung, in: Klaus Kreimeier/Georg Stanitzek (Hg.): *Paratexte in Literatur, Film und Fernsehen*. Berlin 2004, S. 3–20.

Steinseifer, Martin: Sichtbar verkörperte Artikulation – was wird aus dem Text(-Begriff) angesichts der Konjunktur des Performativen?, in: Mareike Buss et al. (Hg.): *Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. München 2009, S. 143–164.

Stöckl, Hartmut: *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte – Theorien – Analysemethoden*. Berlin 2004.

Stritzke, Nadyne: *Subversive literarische Performativität. Die narrative Inszenierung von Geschlechtsidentitäten in englisch- und deutschsprachigen Gegenwartromanen*. Trier 2011.

Thiele, Jens: Bildbewegungen zwischen Kinder- und Erwachsenenkultur – exemplarisch untersucht am Bilderbuch ‚Jo im roten Kleid‘, in: Carsten Gansel/Pawel Zimniak (Hg.): *Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur*. Heidelberg 2011, S. 105–115.

Walgenbach, Katharina: ‚*Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur. Koloniale Diskurse über Geschlecht, ‚Rasse‘ und Klasse im Kaiserreich*. Frankfurt a. M./New York 2005.

Walgenbach, Katharina: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. durchges. Aufl. Opladen 2017.

Winker, Gabriele/Nina Degele: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit*. Bielefeld 200