

# Von Gegengeschichten: Diversität und Intersektionalität im Kinderbuch

Jana Mikota

## 1 Einleitung

Die Konzepte der Intersektionalität und Diversität prägen die Debatten in den Sozial- und Erziehungswissenschaften seit den 1990er Jahren und finden auch langsam Eingang in die (Kinder- und Jugend-)Literaturwissenschaft.<sup>1</sup> In aktuellen Diskussionen werden zudem Forderungen nach einer diversen Kinder- und Jugendliteratur laut, Autor:innen wie Andrea Karimé oder Chimamanda Ngozi Adichie fordern Gegenerzählungen oder sprechen von den Gefahren einer ‚single story‘, in der den Leser:innen nur *weiße* Geschichten präsentiert werden. Aktivist:innen wie Raul Krauthausen<sup>2</sup> verweisen zudem auf das Fehlen geeigneter Identifikationsfiguren im Kinderbuch und deuten in ihrer Kritik an, dass Kinder für ein positives Selbstwertgefühl vielfältige beziehungsweise diverse Held:innenfiguren in der Kinderliteratur brauchen und der Buchmarkt sich diesen öffnen muss. In ihren Ausführungen zeigt Andrea Karimé die Notwendigkeit, auch andere Geschichten für Kinder außerhalb einer *weißen* Mittelschicht zu erzählen. Zugleich macht sie in Vorträgen auch auf die unterschiedliche Autor:innenschaft aufmerksam: Während Autor:innen ohne Zuwanderungsgeschichte Diversität als etwas Außergewöhnliches darstellen, ist sie für Autor:innen wie Andrea Karimé Normalität und wird selbstverständlich in die Handlung integriert.

Dass literarische – und zwar nicht nur kinder- und jugendliterarische – Texte sich eignen, um sich mit unbekanntem beziehungsweise ‚fremden‘ Gefühls- und Fantasiewelten auseinanderzusetzen sowie Handlungen, Emotionen, Probleme und Lösungswege der Hauptfiguren kennenzulernen, ist nicht neu, sondern wurde vielfach in der Kinder- und Jugendliteraturforschung diskutiert und kann mit dem Konzept der Ambiguitätstoleranz erfasst werden. Ambiguitätstoleranz meint in der Psychologie vor allem, mehrdeutige Situationen und/oder widersprüchliche Handlungsweisen wahrzunehmen, auszuhalten und diese nicht abzulehnen.<sup>3</sup> Mit Blick auf die Kinder- und Jugendliteratur sieht die Forschung das ‚Fremde‘ und die Erfahrung von Ambiguitäten sogar als das „tragende Motiv der Jugendlektüre schlechthin“<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. 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 -medien(forschung)*. München 2016 (*kj&m*16.extra), S. 29–42.

<sup>2</sup> Cf. Raul Krauthausen: Was fehlt: Vielfalt in Kinderbüchern, in: *Raul.de*, <https://raul.de/begeistern-des/was-fehlt-vielfalt-in-kinderbuechern/>, 29.05.2022.

<sup>3</sup> Cf. Insbesondere die Arbeiten von Kurt Lüscher. Kurt Lüscher: Über die Ambivalenz, in: *Forum der Psychoanalyse. Zeitschrift für klinische Theorie und Praxis* 27 (2011), S. 323–327.

<sup>4</sup> Petra Büker/Clemens Kammler: Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Petra Büker, Clemens Kammler (Hg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und*

Dabei wird das ‚Fremde‘ personifiziert durch literarische Figuren, die oftmals als Klassenkamerad:innen beziehungsweise Freund:innen in die Handlung integriert werden. Das Thema des ‚Fremden‘ ermöglicht eine Fülle an unterschiedlichen Ambiguitätserfahrungen: Menschen mit einer anderen Hautfarbe, psychisch Kranke, Homosexuelle, Beeinträchtigte, Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, Frauen – als das ‚Andere‘ in einer männlich dominierten Kultur – oder einfach jemand, der andere kulturelle oder politische Gepflogenheiten kennt, repräsentieren das Fremde beziehungsweise das Andere. Dabei wird das, was als ‚fremd‘ wahrgenommen wird, in geschichtlichen, sozialen und kulturellen Kontexten unterschiedlich konstruiert und verändert sich damit auch. Die Gründe liegen sicherlich in der gesellschaftlichen Entwicklung. Petra Büker stellt in ihren Arbeiten zur Interkulturalität fest, dass mittlerweile jedes vierte Kind in Deutschland in einer bikulturellen Lebensgemeinschaft aufwächst. Damit treten hybride Formen auf und die früheren Gegensätze ‚fremd‘ versus ‚eigen‘ verlieren ihre Dominanz. Emer O’Sullivan spricht von einer „Vermischung und d[em] Dazwischen“<sup>5</sup>, was sich eben auch in der Kinder- und Jugendliteratur widerspiegelt. Die Kinderliteratur als zeitdiagnostisches Medium hat sich immer an kritischen gesellschaftlichen Positionen orientiert.<sup>6</sup> Die Forschung stellt in diesem Kontext fest, dass sich

die Verständigungsliteratur zu einer Kinderliteratur der Vielfalt weiterentwickelt, in der nicht mehr nur die Figurenkonstellationen ethnisch, kulturell, sprachlich, manchmal auch religiös vielfältig erscheinen, sondern auch einzelne Figuren multiple Identitäten bzw. Entwicklungsmöglichkeiten aufweisen.<sup>7</sup>

Gerade kinderliterarische Texte haben die Chance, literarische Figuren in ihrer Vielfalt abzubilden. Der Verein Baobab Books gibt jährlich das Verzeichnis Kolibri heraus und empfiehlt Bücher, in denen von kultureller Vielfalt und interkulturellem Zusammenleben erzählt wird. Seit mehreren Jahrzehnten arbeiten die Mitarbeiter:innen mit einem Kriterienkatalog, in denen unter anderem Aspekte wie Wertevielfalt, Gleichwertigkeit und Respekt sowie gegenseitigen Wertschätzung ausgehend von der Darstellung der Figuren im Figurenensemble und den Lebensformen untersucht werden. Sowohl die Kriterien als auch der Fragekatalog können die Auswahl geeigneter Kinderliteratur unterstützen.

Betrachtet man jedoch die Entwicklung der Kinderliteratur, so zeichnet sich diese durch eine Differenzierung der Figuren aus. Die Differenzmarker sollten im Vergleich zu früheren kinderliterarischen Texten jedoch nicht nur abgebildet, sondern auch mit Blick auf die Verschränkung gedacht werden. Einerseits sollte innerhalb der Kinderliteratur Diversität nicht

---

*didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher.* Weinheim 2003, S. 7–27, hier S. 12.

<sup>5</sup> Emer O’Sullivan: Kulturelle Hybridität und Transfer. Black Britain in der (ins Deutsche übersetzten) Kinder- und Jugendliteratur, in: Ulrich Nassen/Gina Weinkauff (Hg.): *Konfigurationen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945.* München 2000, S. 75–93, hier S. 76.

<sup>6</sup> Das lässt sich auch an den Debatten um die Konzepte der Intersektionalität und der postcolonial studies zeigen, denn die Kinderliteratur dokumentiert den Umgang mit ‚Fremden‘.

<sup>7</sup> O’Sullivan: Kulturelle Hybridität und Transfer, S. 75–93, S. 76.

als etwas Besonderes betrachtet werden, sondern als Normalität. Andererseits darf auch Intersektionalität nicht ausgeblendet werden, um Fragen nach der Identitätsentwicklung nicht zu vernachlässigen.

Zunächst wird im folgenden Beitrag gezeigt, dass innerhalb der Kinderliteratur die Darstellung von Kinderfiguren, die sich durch eine Verschränkung unterschiedlicher Differenzkategorien auszeichnen, fest verankert ist. Dennoch: Trotz dieser langen Geschichte diverser Kinderfiguren muss sich die Kinderliteratur auch einer Re-Lektüre insbesondere mit Blick auf eine Auswahl für den Literaturunterricht unterziehen. Zurecht weist Andrea Karimé in Interviews und Vorträgen auf den Umstand hin, dass Differenzkategorien und ihre innerliterarischen Verschränkungen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden müssen. Während *weiße* Menschen der Mittelschicht in der Regel den Differenzmarker ‚Schwarzsein‘ als etwas Besonderes betrachten, ist dieser für Black, Indigenous, People of Color (BIPOC) etwas Selbstverständliches. Daher stellt Andrea Karimé die These auf, dass Autor:innen, die selbst von Ausgrenzungen betroffen sind, Diversität anders, sprich selbstverständlicher, in ihren literarischen Texten verarbeiten als Autor:innen der *weißen* Mittelschicht.<sup>8</sup> Karimé benennt somit auch ein Dilemma der Kinder- und Jugendliteratur, das Kißling in Anlehnung an Albrecht als „Dilemma doppelter Unmöglichkeit“<sup>9</sup> bezeichnet:

Zum einen läuft die Einfühlung in eine nicht-*weiße* Figur seitens eines\*einer *weißen* Autor\*in Gefahr, einen kolonialen Akt darzustellen. Zum anderen erweist sich das genteilige Vorgehen, die Reproduktion eines beredten Schweigens durch die ausschließliche Fokalisierung *weißer* Figuren als ein kolonialer Akt [...].<sup>10</sup>

Das Dilemma lässt sich nicht auflösen und innerhalb der postkolonialen Germanistik existieren dementsprechend zwei Positionen: Während die einen das Fehlen „Schwarze[r] Stimme[n] resp. einer Person-of-Color im Text“<sup>11</sup> *weißer* Autor:innen als Beweis des Respekts auffassen, bestimmen andere die Darstellung nicht-*weißer* Figuren in einem literarischen Text *weißer* Autor:innen als legitim. Was die Kinder- und Jugendliteraturforschung betrifft, existiert diesbezüglich noch keine Positionierung, die Auseinandersetzung mit den kinderliterarischen Texten erfolgt vor allem in sozialen Medien.

Der vorliegende Beitrag nimmt jedoch nicht die Biografien der Autor:innen in den Blick, sondern ihre kinderliterarischen Texte. Dabei steht vor allem die realistische Kinderliteratur

---

<sup>8</sup> Diese Aussage stammt aus dem Vortrag ‚Ich bin echt ehrlich in Marokko und endlich haben wir Mama gefunden!‘ – Gegenerzählung als poetologisches Charakteristikum in der Arbeit einer Kinderbuchautorin of Color, den Andrea Karimé in der AJuM-Reihe Jenseits des Kolonialismus. Afrika-Stereotype und Menschenbilder in aktuellen Kinder- und Jugendmedien gehalten hat und wurde paraphrasiert wiedergegeben.

<sup>9</sup> Magdalena Kißling: *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld 2020, S. 94.

<sup>10</sup> Ebd., S. 93.

<sup>11</sup> Ebd.

im Vordergrund, d. h. eine sozialkritische Literatur, die von den Lebensbedingungen der Kinder erzählt. Im Zentrum der Analyse stehen die Figuren und die Frage, wie diese im Kontext von Diversität und Intersektionalität dargestellt werden. Wird Intersektionalität innerhalb der Kinderliteratur gedacht oder dominiert die Darstellung diverser Kinderfiguren? Diese Frage ist auch mit Blick auf Autor:innen mit Zuwanderungsgeschichte oder hybriden Identitäten relevant. Eine Verwobenheit der konstruierten Kategorien findet sich tatsächlich nur in wenigen Kinderromanen, scheint jedoch in (aktuellen) Jugendromanen präsenter zu sein (exemplarisch kann der Jugendroman *Dazwischen: ich* von Julya Rabinowich genannt werden). Ein kurzer Überblick führt zunächst in die Debatte innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur ein, um sich dann der Autorin Andrea Karimé zu nähern und ihre Bedeutung innerhalb der Kinderliteratur herauszustellen.

## 2 Theoretische Grundlagen I: Diversität und Intersektionalität

Problematisch ist, dass die Konzepte Intersektionalität und Diversität teilweise synonym behandelt werden, obwohl sie voneinander zu unterscheiden sind: So deutet das Konzept Diversität Vielfalt an, unterscheidet zwischen stabilen Differenzmarkern wie bspw. Jahrgang, veränderbaren Merkmalen wie bspw. Familienstand sowie den im Sozialisationsprozess herausgebildeten Persönlichkeitsmerkmalen.<sup>12</sup> Eine diverse Kinder- und Jugendliteratur soll möglichst viele Differenzmarker abbilden. Das Konzept der Intersektionalität bezieht sich stärker auf die Verschränkung einzelner Differenzmarker und ihre Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung. Die Chancen einer intersektionalen Kinder- und Jugendliteratur liegen somit unter anderem darin, dass nicht nur Diversität abgebildet, sondern auch der Einfluss auf die Identitätsbildung gezeigt wird – etwa Scham mit Blick auf Klassismus und die Bedeutung des Schämens für das Selbstbewusstsein.

Doch was genau bedeutet Diversität? Zunächst bezeichnet Diversität Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen oder Gruppen. Häufig wird auch der Begriff ‚Vielfalt‘ verwendet, andere wiederum plädieren für ‚vielfältige Realitäten‘. Im aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskurs wird mit dem Begriff Diversität oder Diversity auf individuelle, soziale und strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen und Gruppen fokussiert.<sup>13</sup> Dabei handelt es sich vorwiegend um gesellschaftlich gesetzte Unterschiede, die Alter, Hautfarbe, Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion und Weltanschauung, sexuelle Orientierungen, Behinderungen und Beeinträchtigungen betreffen. Das Konzept der Diversität geht unter anderem auf die Bürgerrechtsbewegung in den U.S.A. zurück und seine Vertreter:innen

---

<sup>12</sup> Cf. hierzu den Vielfaltsbarometer der Robert Bosch Stiftung, <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/zusammenhalt-vielfalt-das-vielfaltsbarometer-2019>, 30.05.2022.

<sup>13</sup> Cf. Katharina Walgenbach et al. (Hg.): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen 2007; Georg Toepfer: Diversität: Historische Perspektiven auf einen Schlüsselbegriff der Gegenwart, in: *Zeithistorische Forschungen* 17 (2020), S. 130–144.

setzen sich für Chancengleichheit ein: Niemand soll aufgrund bestimmter Kategorien ausgegrenzt und benachteiligt werden. Gleichzeitig enttarnt das Konzept auch Machtstrukturen einer Gesellschaft. Zu den Kerndimensionen gehören Geschlecht/sexuelle Orientierung (Gender), Familienkonstellation (Familie, Geschwister), Alter (Age), geografische Lage, Ethnizität (Ethnicity/Race), Religion/Weltanschauung, Beeinträchtigung (Disability), Klassismus/sozio-ökonomischer Status (Class) und Körper (Body).<sup>14</sup>

Aus der Forschung ist bekannt, dass diese Differenzkategorien nicht isoliert betrachten werden können, sondern miteinander verwoben sind und in einer Wechselwirkung stehen. Diese Verwobenheiten beschreibt das Konzept der Intersektionalität. Kennzeichnend für die Intersektionalitätsforschung ist, dass diese „nicht von einer additiven Diskriminierung ausgeht, sondern das Zusammenspiel verschiedener Differenzen und Machtverhältnisse analysiert“<sup>15</sup>. Somit ist eine Nähe zu den Debatten um Antidiskriminierung erkennbar. Das Konzept geht auf die Arbeiten von Kimberlé W. Crenshaw<sup>16</sup> zurück, die einen Zusammenhang der Benachteiligung aufgrund von Geschlecht und Hautfarbe feststellte. Women of Color fühlten sich weder von der Bürgerrechtsbewegung noch von der *weißen* Frauenbewegung in den U.S.A. vertreten und machten auf diese mehrfache Diskriminierung aufmerksam. Im deutschsprachigen Raum wird der Ansatz seit der Jahrtausendwende vor allem in den Erziehungswissenschaften diskutiert. Der Grundgedanke besteht darin, dass

historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten [...] nicht isoliert voneinander konzeptionalisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Cf. Katharina Walgenbach: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Opladen/ Toronto 2017, S. 55; cf. auch: Katharina Walgenbach: *Intersektionalität – Eine Einführung*, 2012, in: *Portal Intersektionalität*, [www.portal-intersektionalitaet.de](http://www.portal-intersektionalitaet.de), 15.02.2022; Astrid Erll/Marion Gymnich: *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart 2007; Karl Esselborn: *Interkulturelle Literatur – Entwicklungen und Tendenzen*, in: Irmgard Honnef-Becker (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Hohengehren 2007, S. 9–28; Bettina Hurrelmann/Karin Richter (Hg.): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim 1998; Bettina Hurrelmann/Karin Richter: *Einleitung*, in: Dies. (Hg.): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim 1998, S. 7–17.

<sup>15</sup> Julia Benner: *Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung*, S. 29.

<sup>16</sup> Kimberlé W. Crenshaw: *Die Intersektion von ‚Rasse‘ und Geschlecht demarginalisieren. Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik*, in: Helma Lutz/Maria Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (Hg.): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts*. 2. Aufl. Wiesbaden 2013, S. 35–58.

<sup>17</sup> Katharina Walgenbach: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Opladen/Toronto 2017, S. 55. Cf. auch: Katharina Walgenbach: *Intersektionalität – eine Einführung*.

Das Konzept stellt somit ein Instrument dar, um die Interdependenzen von Unterdrückungsmechanismen in den Fokus zu rücken und zu analysieren. In der allgemeinen Literaturwissenschaft spielt es jedoch bis dato eine untergeordnete Rolle und auch in der Kinder- und Jugendliteraturforschung sind intersektionale Perspektiven bislang marginal, obwohl diese bei der Auswahl von Kinderliteratur für den Unterricht helfen können. Schließlich lässt sich beobachten, dass intersektionale Identitäten im Bereich der Kinderliteratur seltener sind als bspw. in der Literatur für Jugendliche und Erwachsene.

### 3 Theoretische Grundlagen II: Funktionen von Kinderliteratur

Kinderliteratur nimmt im Kontext der Lesesozialisation und der literarischen Bildung einen hohen Stellenwert ein und zurecht bezeichnen Maria Lypp und Bettina Hurrelmann Kinderliteratur als „Einstiegsliteratur“ in die literarische Kultur.<sup>18</sup> Folgt man jedoch den Autorinnen Chimamanda Ngozi Adichie oder Andrea Karimé, so eröffnet sich vor allem *weißen* Kindern der Mittelschicht die literarische Kultur und Children of Color, Kinder mit Beeinträchtigung oder Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern bekommen den Eindruck, sie existierten nicht oder nur am Rand der diegetischen Welt. Hinzu kommt, dass sie zudem oft negativ dargestellt werden. Will man sich also Fragen nach Diversität und Intersektionalität im Kinder- und Jugendbuch nähern und vor diesem Hintergrund eine geeignete Auswahl für den Literaturunterricht treffen, muss man nach der Konzeption der literarischen Figuren und nach ihrer Stellung im Text fragen.

Literatur wird auch als Form eines Probehandelns verstanden, man setzt sich mit Figuren, ihrem Denken und Handeln auseinander und kann in unterschiedliche Identitätsentwürfe, Rollenmuster und ethnische Zugehörigkeiten eintauchen. Dieses Angebot findet sich nicht nur in der Literatur für ältere und erfahrene Leser:innen, sondern auch in der Literatur für Kinder. Diese können mittels literarischer Texte Perspektivenwechsel erleben und etwa in Vorlesegesprächen Handlungsmuster der Figuren hinterfragen oder einordnen. Kinderliteratur kann aber auch den Kindern helfen, sich nicht fremd zu fühlen, und das Selbstwertgefühl stärken: Sie machen die Erfahrung, dass es Kinder mit ähnlichen Biografien und Problemlagen gibt. Daher muss eine Kinderliteratur die Vielfalt nicht nur abbilden, sondern auch Figuren mit unterschiedlichen Differenzkategorien eine Stimme geben.

---

<sup>18</sup> Bettina Hurrelmann: Kinderliteratur – Sozialisationsliteratur, in: Karin Richter/Bettina Hurrelmann: *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext*. 2. Aufl. Weinheim 2004, S. 45–60, hier S. 49. Cf. auch Maria Lypp: *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur*. Frankfurt a. M. 1984.

#### 4 Diversität und Intersektionalität im Kinder- beziehungsweise Jugendbuch

Auf den ersten Blick erscheint das Kinderbuch vielfältig, denn insbesondere darin geschilderte Kindergruppen bedienen unterschiedliche Typen. Diversität scheint folglich, ähnlich wie die Begegnung mit dem ‚Fremden‘, typisch für kinderliterarische Texte zu sein. Dabei fällt jedoch auf, dass die kindlichen Figuren nicht mit einer intersektionalen Identität ausgestattet werden, sondern vielmehr jede Figur eine einzelne Differenzkategorie zugewiesen bekommt. Diverse Merkmale existieren nebeneinander und werden auch klar getrennt. Diese Darstellung von Kindergruppen ist keine aktuelle Entwicklung, sondern lässt sich auch historisch zeigen. Der Kriminalroman für Kinder ist ein geeignetes Beispiel, um zu verdeutlichen, wie einerseits mit Differenzkategorien gespielt wird, andererseits jedoch auch ausgrenzende sowie rassistische Erzählmuster vorhanden sind. Bereits in *Emil und die Detektive* (1929) von Erich Kästner begegnet man einer Gruppe, die als Blaupause für weitere Ermittler:innengruppen im deutschsprachigen Raum gelten kann: Unter den männlichen Detektiven in Kästners Klassiker finden sich unterschiedliche soziale Schichten, Berufsgruppen der Eltern, Familienverhältnisse und die Differenzierung in Stadt und Land. Es sind jedoch *weiße* Kinder, die aktiv die Handlung vorantreiben. Dem prominenten Beispiel von Kästner können Romane wie *Ede und Unku* von Alex Wedding (1931), *Die Jagd nach dem Stiefel* von Max Zimmering (1953) oder *Zehn jagen Mr. X* von Erika Mann (engl. 1942, dt. 1990) gegenübergestellt werden, die alle das tradierte Muster des Kriminalromans aufnehmen, Diversität jedoch auch als etwas Politisches begreifen.

In der Kinder- und Jugendliteratur des Exils ist der Entwurf von multikulturellen Kindergruppen, die scheinbar ganz selbstverständlich funktionieren, besonders beliebt. Kinder aus verschiedenen Nationen werden vorgestellt, um für Völkerverständigung zu kämpfen – einschränkend muss jedoch hinzugefügt werden, dass insbesondere deutsche Exilkinder erst die Anerkennung der Gruppe gewinnen müssen. Die Gruppe selbst setzt sich dabei zumeist aus Kindern zusammen, die einerseits aus Ländern stammen, die von dem nationalsozialistischen Deutschland besetzt wurden, sich andererseits als Antifaschisten sehen und damit zu Hoffnungsträgern eines demokratischen und antifaschistischen Selbstverständnisses werden. Bekannte Beispiele sind neben Erika Manns *Zehn jagen Mr. X* vor allem Lisa Tetzners Kinderodyssee *Kinder aus Nr. 67* (1933–1949), aber auch Mira Lobes *Insu-Pu* (hebr. 1948, dt. 1951). In den Romanen geht es darum, dass Kinder aus verschiedenen Nationen nicht nur ein friedliches und demokratisches Miteinander kennenlernen, sondern auch den Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen aus anderen Ländern erleben. Die Gruppen, in denen Kinder aus unterschiedlichen Nationen, Ethnien und Religionen vertreten sind, sind nicht hierarchisch organisiert, agieren bewusst gegen den Nationalsozialismus und widersetzen sich einer Ideologie, in der Menschen ausgegrenzt werden. Relevant ist hier auch, dass bspw. Unku aus Weddings Roman *Ede und Unku* als Sinteza aktiv an der Handlung beteiligt ist.

Diese Erzählmuster, die Differenzkategorien und Kinder mit Differenzmarkern als aktive Subjekte zeigen, wurden nach 1945 zumindest in der BRD kaum wahrgenommen, stattdessen

wurde Diversität bis in die 1990er Jahre vor allem mit Blick auf Gender diskutiert. Nach wie vor findet sich in der Kinderliteratur das Grundmuster der Kindergruppe, aber lange wurden die Gruppen mit *weißen* Figuren besetzt, die über bestimmte Merkmale wie Klugheit, Sportlichkeit oder Computerkenntnisse unterschieden wurden. Serien wie *TKKG* (1979ff.) oder *Fünf Freunde* (engl. 1942ff., dt. 1953ff.) zeichnen sich zudem durch diskriminierende Zuschreibungen aus; bestimmte Differenzkategorien wie Body oder Race sind hierin negativ besetzt.<sup>19</sup> Im Mittelpunkt stehen die ‚Normalen‘, die *Weißer*; Figuren mit diversen Zuschreibungen sind entweder Nebenfiguren, wodurch ihnen die Rolle der ‚Anderen‘ zugewiesen wird, oder werden als Täter:innen entlarvt. Die Mädchen werden zwar mutiger und ihnen wird mehr Raum zur Entfaltung gegeben, andere Differenzkategorien bleiben jedoch unterrepräsentiert. Dieses Narrativ dominierte die Kinderliteratur nach 1945.<sup>20</sup>

Erst langsam erobern Kinder mit Zuwanderungsgeschichte den deutschsprachigen Kinderroman, treten als Erzähler:innen auf und dominieren die Handlung.<sup>21</sup> In *Der Junge, der Gedanken lesen konnte* (2012) von Kirsten Boie betreten bspw. zwei kindliche Detektive mit Zuwanderungsgeschichte die literarische Welt, das gleichnamige Hörbuch wird von dem damals erst zwölfjährigen Can Acikgöz und damit von einer kindlichen Stimme gesprochen. Im Mittelpunkt der Geschichte steht der Junge Valentin, ursprünglich aus Kasachstan, der mit seiner Mutter mitten in den Sommerferien in eine neue Stadt gezogen ist. Er möchte die neue Umgebung erkunden, begegnet dabei dem Jungen Mesut und gemeinsam lösen sie einen Kriminalfall auf einem Friedhof. Acikgöz nutzt prosodische Mittel, liest facettenreich und gibt den unterschiedlichen Figuren eine Stimme. So leiht er dem polnischen Friedhofsgärtner einen polnischen Akzent, wechselt die Geschwindigkeit beim Sprechen, betont und variiert die Satzmelodie. Mit Blick auf die Kategorie Ethnizität ist die Geschichte im doppelten Sinne

---

<sup>19</sup> Immer wieder werden in der Serie *TKKG* Menschen mit Migrationshintergrund kritisch betrachtet und verdächtigt. Zudem wird das weibliche Mitglied der Gruppe Gaby fast ausschließlich auf ihr Äußeres reduziert. Bernhardt hebt jedoch hervor, dass sich das in späteren Folgen, etwa ab 2007, wandelt. Cf. hierzu Sebastian Bernhardt: *TKKG junior – Auf frischer Tat ertappt* (Hörspielserie, Folge 1), in: *KinderundJugendmedien.de. Wissenschaftliches Portal für Kindermedien und Jugendmedien*, <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/hoerspiele-und-buecher/4104-tkkg-junior-auf-frischer-tat-ertappt-folge-1>, 29.05.2022; Frank Münschke: ‚Dass die frei herumlaufen dürfen‘. Norm und Normabweichungen in ‚TKKG‘-Hörspielen, in: Oliver Emde/Lukas Möller/Andreas Wicke (Hg.): *Von ‚Bibi Blocksberg‘ bis ‚TKKG‘. Kinderhörspiele aus gesellschafts- und kulturwissenschaftlicher Perspektive*. Opladen/Berlin/Toronto 2016, S. 82–93.

<sup>20</sup> Anhand der realistischen Kinderliteratur der BRD lässt sich auch zeigen, wie sich der Blick auf Figuren mit bspw. Migrationshintergrund wandelt. Während jedoch dieser Aspekt in der Forschung durchaus beachtet wird (cf. hierzu die Arbeiten u. a. von Heidi Rösch), so fehlen Forschungen zu anderen Differenzmarkern und vor allem Kriterien für die Auswahl von Diversitätssensibler Kinderliteratur, die das Literarische der Texte ebenso wie die Darstellung der Diversität berücksichtigen.

<sup>21</sup> Cf. Annette Kliewer: Pädagogik der Vielfalt: Zoran Drvenkar: Niemand so stark wie wir, in: Annette Kliewer/Anita Schilcher (Hg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler 2004, S. 172–181. Cf. hierzu auch Jana Mikota: Interkulturalität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur, in: *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule*, 3 (2012), S. 207–223.

gelungen: Kirsten Boie nimmt aktuelle Diskurse auf und spielt mit Vorurteilen, was sich insbesondere in der ersten Begegnung zwischen den beiden Jungdetektiven Valentin und Mesut zeigt. Valentin trifft Mesut vor dem Haus und beschreibt ihn aus seiner Perspektive: Mesut lehnt provozierend an der Hauswand, Valentin hat Mühe, an ihm vorbeizukommen, und Mesut brüllt ihm entgegen: „Mann, pass doch auf mit deinem Scheißcap!“<sup>22</sup>. Nach und nach lernen sich beide Jungen jedoch kennen, werden zu Freunden und tauschen sich über ihre familiäre Situation aus. Kennzeichnend ist zudem, dass auch die erwachsenen Figuren in ihrer Vielfalt dargestellt werden. Anders als Valentin wird Mesut als Person mit einer hybriden Identität vorgestellt, denn er fühlt sich zwischen der türkischen Identität seiner Großmutter, die als Arbeitsmigrantin in die BRD kam, aber noch an der türkischen Heimat hängt, und der deutschen Identität seiner Eltern, die sich an die Mehrheitsgesellschaft angepasst haben, hin- und hergerissen.

Auch zehn Jahre nach Boies Krimi muss man nach Black, Indigenous und Detectives of Color suchen. Mit Lena Hachs *Mission Hollercamp* (2021ff.) erscheint seit 2021 eine mittlerweile vierbändige Serie, in der drei junge Detektiv:innen – Emily, Jakob und Leon – eher zufällig über kleinere Kriminalfälle auf einem Campingplatz stolpern. Emily hat indische und britische Wurzeln und besucht jede Ferien ihre Großmutter auf dem Campingplatz. Jakob hat ebenfalls eine Zuwanderungsgeschichte und muss ein Hörgerät tragen, und Leon mag keine Veränderungen. Lena Hach gelingt es, Diversität als etwas Selbstverständliches zu beschreiben. Diese wird nicht als Thema der Geschichte behandelt, sondern ist fester Bestandteil im Alltag der Kinder. Die Kinder akzeptieren einander, sind alle in der Gruppe gleichberechtigt und aktiv. Zugleich erleben sie rassistische Vorurteile von außen, widersetzen sich diesen und können sich gemeinsam behaupten. Dennoch spielt die Verwobenheit unterschiedlicher Differenzkategorien nur eine untergeordnete Rolle, obwohl zumindest Jakob und Emily durch jeweils zwei Differenzmarker gekennzeichnet werden. Aber Hach blendet aus, inwieweit diese auch ihre Identität beeinflussen.

Erst im Jugendbuch werden Fragen nach der Herausbildung einer intersektionalen Identität stärker verankert. So greift z. B. der Roman *Dazwischen: Ich* (2016) von Jula Rabinowich die Verwobenheit von Gender und Migration auf und erzählt, welche Bedeutung die Ankunft in einem fremden Land nicht nur für junge Frauen, sondern auch für Männer hat. Geschildert wird der Konflikt zwischen weiblicher und männlicher Migration, denn, während die weibliche Hauptfigur sich schnell integriert und emanzipiert, radikalisiert sich ihr Vater immer mehr und hält an patriarchalen Strukturen fest.

Wird die Verknüpfung der Differenzkategorien Gender, Disability<sup>23</sup> und Race also im Jugendbuch thematisiert, so fehlen noch immer Stimmen, die nach sozialer Ungleichheit und

---

<sup>22</sup> Kirsten Boie: *Der Junge, der Gedanken lesen konnte*. Hamburg 2012, S. 12.

<sup>23</sup> An dieser Stelle muss der Hinweis auf den Roman *Rico, Oskar und die Tieferschatten* von Andreas Steinhöfel und der neue Blick auf Disability genügen. Es existiert mittlerweile eine breite Debatte, die man unter dem Stichwort „inklusive Literaturdidaktik“ subsumiert. Cf. hierzu Daniela A. Fricke/Andre Kagelmann: Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur, in: Jan Standke (Hg.): *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier 2017,

der Darstellung von Class im Kinder- und Jugendroman fragen. Dabei ist die Verwobenheit von Class, Gender und Race ein wichtiger Aspekt im Bereich der Intersektionalität. Im Kinderbuch dominiert nach wie vor die (*weiße*) Mittelschicht, Armut wird einseitig mit tradierten Vorurteilen gezeigt. Drei literarische Beispiele sollen erste Veränderungen markieren: 2012 erschien der Roman *Außerirdisch ist woanders* der Autorin Susan Opel-Götz, der von zwei Jungen erzählt: Jona, der aus einer *weißen*, wohlhabenden Mittelschichtsfamilie stammt und aus dessen Sicht die Geschichte geschildert wird, und Henri, dessen familiärer Hintergrund erst nach und nach entfaltet wird. Jona, der an die Existenz von Außerirdischen glaubt, beobachtet den neuen Mitschüler Henri und hält ihn für einen Spion aus dem All. Er begründet dies damit, dass Henri viele Dinge nicht hat und hungrig wirkt. Jona versteht nicht, dass Henri aus prekären Familienverhältnissen stammt, seine Mutter alkoholabhängig und Geld immer knapp ist. Die Autorin entwirft zwei unterschiedliche Lebenssituationen der kindlichen Figuren, die getrennt betrachtet werden, aber sie gibt vor allem Jona eine Stimme, der Henri helfen möchte. Henris Leben ist von vielen Problemen gekennzeichnet und er entspricht somit dem ‚Anderen‘, der auf Hilfe angewiesen ist. Indirekt nimmt die Autorin tradierte Vorurteile auf, Armut wird mit Vernachlässigung und Kriminalität verbunden, Henri als passive Figur dargestellt. Dabei zeigt sein Verhalten, auch seine Lernschwäche, wie die prekären Verhältnisse auch seine Identität prägen.

Auch wenn es bereits literarische Beispiele in der Kinderliteratur der Weimarer Zeit gibt, die Klassismus aus der Sicht der betroffenen Kinder schildern (etwa Carl Dantz: *Peter Stoll*), so verändert sich der Blick zu Beginn der 2020er Jahre, denn Kindern aus prekären Verhältnissen wird nicht nur eine Stimme gegeben und ihre Kindheit wird nicht ausschließlich als geprägt durch Gewalt, Krankheit und Schwächen dargestellt, sondern mit der Familie Bukowski aus den Romanen *Freibad. Ein ganzer Sommer unter dem Himmel* (2019) und *Nächste Runde. Die Bukowskis boxen sich durch* (2020) von Will Gmehling wird zudem auch eine nicht wohlhabende intakte Familie gezeigt, in der die Geschwister in einer liebevollen Umgebung aufwachsen.<sup>24</sup> Auch Uticha Marmon zeigt in *Das stumme Haus* (2021) Vielfalt. Sie konzentriert sich auf ein Mehrfamilienhaus während der Pandemie und thematisiert Klassismus nicht ausschließlich im Kontext von Gewalt und Vernachlässigung, sondern als ein strukturelles und gesellschaftliches Problem. Trotz des positiven Umfelds gelingt es den Romanen, die Verwobenheit von Armut und schulischen Leistungen zu zeigen. Intersektionale Aspekte werden im Subtext aufgenommen und in politische Kontexte eingebunden. Anders als noch bei Opel-Götz sind es die Kinder aus prekären Verhältnissen, die eine Stimme bekommen; es wird nicht nur auf sie geblickt.

---

S. 129–148; Andre Kagelmann: ‚Merizonterweiterungen‘: Inklusive Potentiale für den Deutschunterricht in Andreas Steinhöfels Kinderroman ‚Rico, Oskar und die Tieferschatten‘, in: Bettina Amrhein/Myrle Dziak-Mahler (Hg): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster 2014, S. 249–264.

<sup>24</sup> Cf. hierzu auch Andreas Steinhöfel: *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. Hamburg 2008. Steinhöfel erzählt von dem tiefbegabten Rico, der mit seiner Mutter in einem Berliner Mehrfamilienhaus lebt. Die Mutter muss arbeiten, das Geld ist knapp. Aber Steinhöfel zeigt eine funktionierende Kleinfamilie, in der sich die Mutter um ihren Sohn kümmert.

## 5 Intersektionales Erzählen in der literarischen Welt der Andrea Karimé

Doch wie schreibt eine Autorin wie Andrea Karimé, die explizit Gegengeschichten fordert und von Diversität als etwas Selbstverständliches erzählen möchte? Andrea Karimé stammt aus einer binationalen Familie, ihre Mutter ist Deutsche, ihr Vater Libanese und Mehrsprachigkeit prägte ihre Kindheit. Diese Aspekte bilden auch den ‚roten Faden‘ ihrer Geschichten, die an Kinder im Grundschulalter adressiert sind.

Die kindlichen Figuren in ihren Werken – *Tee mit Onkel Mustafa* (2011), *Nuri und der Geschichtenteppich* (2006), *Sterne im Kopf und ein unglaublicher Plan* (2021), *Kaugummi und Verflüxungen* (2010), *Antennenkind* (2021) oder *Der Wörterhimmel des Fräulein Dill* (2013) – sind überwiegend weibliche Black, Indigenous, People of Color und bewegen sich zwischen dem europäischen und arabischen Raum. Sie zeigt weitestgehend intakte Familien, die auch nicht von Geldsorgen geplagt werden. Eine weitere Besonderheit ist der Umgang mit Sprache, denn Karimé flicht arabische und türkische Wörter und Sätze in die Handlung ein und besetzt die Wörter positiv. Kennzeichnend ist zudem die arabische Erzähltradition, die ebenfalls einen Teil der Identität der Figuren ausmacht. Intersektionale Identitäten finden sich insbesondere in den Kinderromanen *Tee mit Onkel Mustafa*, *Antennenkind* und *Sterne im Kopf und ein unglaublicher Plan*, denn hier werden unterschiedliche Differenzkategorien verwoben. Sowohl Mina aus *Tee mit Onkel Mustafa* als auch Lama aus *Sterne im Kopf und ein unglaublicher Plan* wachsen mit hybriden Identitäten auf, denn ein Elternteil ist deutsch, das andere arabisch.

Karimés andere Romane zeigen ebenfalls unterschiedliche als different markierte Figuren, wobei die Differenzkategorien neben Race auch Gender und Disability umfassen. Dennoch: Das Wechselspiel intersektionaler Kategorien deutet Karimé auch hier vorsichtig an, Fragen nach der Herausbildung einer Identität als BIPOC und Mädchen werden am Rande thematisiert.

In *Nuri und der Geschichtenteppich* erzählt Karimé aus der Sicht eines aus dem Irak geflohenen Mädchens von deren ersten Erlebnissen in einer deutschen Stadt. Damit lässt sie eine Erzählstimme zu Wort kommen, die selbst fremd ist und schüchtern ihre Umwelt betrachtet. Die Differenzkategorie, die im Mittelpunkt steht, ist somit Race. In Briefen an ihre Tante Marwa, die, so glaubt es Nuri, noch im Irak lebt, vertraut sie ihr das an, was sie ihren Eltern nicht erzählen kann. In der Schule begegnet Nuri Kindern der Mehrheitsgesellschaft. Diese betrachten sie als eine Fremde, ärgern sie und Nuri erfährt Diskriminierung in unterschiedlichen Facetten. Zugleich beschreibt sie das ihr fremde Land detailreich, um der Tante einen Eindruck zu geben. Diese Perspektive erlaubt es, dass Leser:innen der Mehrheitsgesellschaft einen neuen Blick auf ihr Zuhause bekommen. Bezeichnend ist, dass Karimé in ihrem Roman nur die Stimme des Mädchens zulässt, andere Figuren aus ihrer Perspektive geschildert werden und man auf das Innenleben des verletzten Mädchens blickt. Nuri spricht Deutsch, verrät es jedoch nicht und beschreibt, wie etwa die Lehrerin mit ihr „wie mit einer Verrückten“<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Andrea Karimé/Annette von Bodecker-Büttner: *Nuri und der Geschichtenteppich*. Wien 2016 [2006], S. 11.

spricht. Zudem setzt sie sich mit dem Begriff Heimat auseinander: So verbindet sie Heimat nicht nur mit Gerüchen, sondern auch mit Essen (sie sehnt sich z. B. nach Fladenbrot).

Nuri selbst kommt aus dem Irak und erlebt in der Schule Alltagsrassismus. Mit Hilfe einer Geschichte versucht sie den Schikanen entgegenzutreten. Sie erzählt den Jungen, die sie gehänselt haben, auf dem Nachhauseweg eine spannende Geschichte, die in der Tradition der *Tausendundeine Nacht*-Geschichten steht. Dies gelingt ihr deshalb, weil sie Deutsch kann und sich damit im Vergleich zu anderen geflüchteten Kindern in einer privilegierten Situation befindet – die Differenzkategorie Bildung spielt in Karimés Roman also in Verschränkung mit Race eine zentrale Rolle. Über diese intersection gelingt es dem Roman, eine defizitorientierte Sichtweise von Geflüchteten und Flucht zu überwinden. Trotz der strukturellen Schlechterstellung aufgrund von Race erweist sich Nuri als aktive und handlungsfähige Figur, die sich den Anfeindungen mit List und Klugheit zu widersetzen versteht. Nuri ist in dieser intersektionalen Perspektive ein Subjekt und wird nicht zu einem Objekt degradiert, dem man infolge einer eindimensionalen Perspektive auf Race helfen muss – wie es oft in den Geschichten über Flucht der Fall ist.<sup>26</sup>

Mit *King kommt noch* wendet sich Karimé 2017 erneut der Thematik Flucht zu und erzählt von einem Jungen, der mit seinen Eltern und dem jüngeren Geschwisterkind in ein anderes Land geflohen ist und auf seinen Hund wartet. Neben dem Warten erlebt der Junge eine Sprachlosigkeit, denn seine Eltern kennen häufig keine Antworten auf seine Fragen. So stellt er fest: „In dem neuen Land weiß Mama nicht mehr viel. Und Papa auch nicht.“<sup>27</sup> Anders als noch in *Nuri und der Geschichtenteppich* zeigt Karimé kein Einzelschicksal, sondern die Stimme des Jungen steht für viele geflüchtete Kinder, die in ein neues Land kommen und ihre Umgebung nicht verstehen. Während Nuri und ihre Familie privilegiert wirken, die Sprache beherrschen und Platz haben, wohnt die Familie des Jungen beengt in einem Zimmer und auch die Eltern sind der Sprache nicht mächtig. Sie können dem Jungen nichts mehr vorlesen und lediglich einzelne Geräusche sind vertraut. Damit erlebt der Junge mehrfache Ausgrenzung aufgrund der fehlenden Sprache: Zu Hause fehlt ihm das vertraute Vorlesen, draußen kann er sich nicht verständigen. Lediglich in den Gedankenbriefen an seinen Hund kann er seine Sehnsucht verarbeiten. Karimé greift weniger das Konzept der Intersektionalität auf, sondern fokussiert sich auf die Fluchterfahrungen und die Ankunft in einem fremden Land. Während Nuri Ausgrenzung aufgrund ihrer Herkunft erfährt, besitzt sie noch die Sprache, die der Junge nicht hat.

In *Tee mit Onkel Mustafa* bspw. schildert Karime Minas Besuch im Libanon. Sie ist zum ersten Mal mit ihren Eltern und Geschwistern in „Papas Heimat“<sup>28</sup> und lernt die Verwandten kennen. Im Mittelpunkt stehen zwar die Differenzkategorien Race und Gender, aber der Fokus liegt auf Gender. Die Frage, was eine hybride Identität für Mina bedeutet, wird nicht

---

<sup>26</sup> Cf. hierzu u. a. Heidi Rösch, Alles wird gut!? – Flucht als Thema in aktuellen Bilderbüchern für den Elementar- und Primarbereich, in: *leseforum.ch* 2 (2018), S. 1–25, [https://www.leseforum.ch/sys-Modules/obxLeseforum/Artikel/626/2018\\_2\\_de\\_roesch.pdf](https://www.leseforum.ch/sys-Modules/obxLeseforum/Artikel/626/2018_2_de_roesch.pdf), 29.05.2022.

<sup>27</sup> Andrea Karimé/Jens Rassmus: *King kommt noch*. Wuppertal 2017, S. 8.

<sup>28</sup> Andrea Karimé/Annette von Bodecker-Büttner: *Tee mit Onkel Mustafa*. Wien 2016 [2011], S. 7.

erzählt. Mina selbst erlebt im Libanon die Einschränkungen der Mädchen und Frauen. Nuri aus *Nuri und der Geschichtenteppich* skizziert in ihren Briefen an die Tante Unterschiede zwischen den Ländern vor allem im Stadtbild oder in Bezug auf Speisen, Mina dagegen lernt bei ihrem Besuch im Libanon auch, dass Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gemacht werden. Geschickt kombiniert die Autorin hierbei die konstruierten Differenzmarker, lässt Mina als ein starkes Mädchen auftreten und stellt sie kontrastierend zu ihren Cousinen dar. Aus Deutschland kennt sie keine Unterschiede hinsichtlich der Geschlechter, möchte selbstverständlich auch im Libanon im Badeanzug ins Wasser und sieht, dass ihre Cousinen bekleidet bleiben. Sie beobachtet, dass Jungen anders im Haus behandelt werden, ohne dass es jedoch ihre eigene Identität betrifft. Erst als der Onkel aufgrund des nahenden Krieges nach Deutschland geht, wird ihre weibliche Rolle hinterfragt und der Onkel fordert, dass der Vater Mina Grenzen setzt. Der Onkel selbst findet sich in Deutschland nicht zurecht, vermisst nicht nur die Wärme und Sonne, sondern auch das Gespräch mit Nachbarn. Als er sich mit seinem Stuhl auf den Bürgersteig setzt, um sich mit Menschen zu unterhalten, wird er seltsam angeschaut und Minas Vater schickt ihn in die Wohnung. Onkel Mustafa fürchtet den Verlust seiner libanesischen Identität und kritisiert deutlich seinen Neffen, der sich in seinen Augen der deutschen Mehrheitsgesellschaft angepasst hat. Die Kritik betrifft vor allem Mina, denn als Mädchen bewegt sie sich frei, besucht Freundinnen und wird dabei nicht von einem männlichen Verwandten begleitet. Mina ist genervt und versteht nicht, dass der Onkel sich anders als in seiner Heimat verhält. Sein Verhalten deutet jedoch die mit dem Schritt der Migration einhergehende Identitätskrise an, diese kompensiert er durch Strenge und Forderungen, Mina anders zu erziehen.

Beim Abendessen sagte der Onkel zu Minas Vater: „Mein Sohn, ich verstehe nicht, warum Mina allein zum Turnen gehen muss.“

„Allein? Ich habe doch Lucy dabei“, widersprach Mina.

„Onkel, da ist nichts dabei, die Schule ist gleich um die Ecke. Viele Kinder gehen dort allein hin.“ „Nichts dabei, nichts dabei, was sind das für Sitten? Wie kannst du dein Kind in der Fremde so allein herumlaufen lassen. Noch nicht einmal einen Hund hat sie!“

Onkel Mustafas Augenbrauen zuckten wild wie Adler. Unruhig rutschte Mina auf dem Stuhl hin und her.

„Aber Onkel, Deutschland ist doch keine Fremde für die Kinder. Es ist ihre Heimat.“

„Papperlapapp! Ihre Heimat ist der Libanon. Sind deine Kinder keine Libanesen?“, fragte der Onkel.

„Nun, ich glaube, sie sind beides. Aber hier kennen sie sich aus, hier sind sie geboren und aufgewachsen. Und hier gehen sie auch zur Schule.“<sup>29</sup>

In dem Dialog zwischen Onkel Mustafa und Minas Vater wird die doppelte Identität von Mina und ihrem Bruder angesprochen, gleichzeitig sieht der Onkel auch, dass seine Identität und Vorstellung von Erziehung schwinden. Mina tritt demnach als hybride Figur auf. Beide Kulturen, die libanesische und die deutsche, gehen dabei eine harmonische Symbiose ein, was

<sup>29</sup> Karimé: *Tee mit Onkel Mustafa*, S. 119f.

sich bspw. auch an Minas Liebe zu den Geschichten aus der Heimat ihrer Eltern andeutet. Ihre hybride Identität wird von ihrer Kernfamilie akzeptiert, mögliche Konsequenzen, die ihr ‚Fehlverhalten‘ nach sich ziehen könnte, bleiben ebenso ausgespart wie ein möglicher Alltagsrassismus. Onkel Mustafas Einwände werden nicht akzeptiert, Mina darf sich weiterhin frei bewegen. Zugleich akzeptiert der Onkel diese Entwicklung nicht, wird immer fordernder und auch trauriger, weswegen ihm seine Familie hilft, in den Libanon zurückzukehren. Karimé deutet einen Konflikt an, bietet eine einfache Lösung und akzeptiert Mustafas Haltung gegenüber dem weiblichen Geschlecht. Minas Mutter nimmt in der Geschichte eine untergeordnete Rolle ein, äußert sich kaum zu den Vorwürfen und der Vater gewährt seiner Tochter die ihr bekannten Freiheiten. Im Roman werden Identitätsbildung mit Geschlechterrollen verbunden, denn Mina beobachtet die unterschiedlichen Zuschreibungen und erfährt auch Fremdpositionierungen. Die kulturelle Identität wird jedoch nicht mitgedacht und Fragen nach Rassismus werden ausgeklammert. Der Vater macht Onkel Mustafa klar, dass Deutschland die Heimat der Kinder ist, sie zwar deutsche und libanesische Wurzeln haben, sich aber vor allem in Deutschland auskennen. Denn: „[H]ier sind sie geboren und aufgewachsen. Und hier gehen sie auch zur Schule“<sup>30</sup>.

Auch das Mädchen Lama aus *Sterne im Kopf und ein unglaublicher Plan* wächst in einer binationalen Familie auf und muss erleben, wie ihre Mutter nach Marokko reist, um nach ihren familiären Wurzeln zu suchen. Als sich die Mutter länger nicht meldet, fahren Lama, ihr Vater und der jüngere Bruder in das Land und finden als Familie zueinander. Nicht Lamas hybride Identität steht dabei im Vordergrund, sondern vielmehr die Abwesenheit der Mutter. In Marokko begegnet sie dem Arabischen:

Ich verstehe hier nichts. Dieses Arabisch! Wenn Tante Lama im Bus telefoniert, dann klingt das so: *Eisuppikas, Warakklofi, Beschitilfaruk Schubäddik* oder *Andikelhack*. Aber Bali kann alles übersetzen: Der meint nämlich, dass *Andikelhak* ‚Andi killt Hack‘ heißt oder *Warakklofi* ‚Wer sitzt auf dem Klo?‘ und *Schubäddik* ‚Schuhbettedecke!‘ Mein Gesicht ist auf Dauergrinsen eingestellt.<sup>31</sup>

Ein positiver Bezug zu der Sprache, die ein „Dauergrinsen“ auf Lamas Gesicht zaubert, hilft dem Mädchen, ihre Identität zu finden; die neue Sprache kann als identitätsbildend bezeichnet werden. Beide Romane entproblematisieren die Frage nach hybriden Identitäten.

Gänzlich ausgeklammert werden Fragen, was eine solche hybride Identität für Mina und ihre Geschwister bedeutet, welche Möglichkeiten, Zuschreibungen und Konsequenzen. Trotz der Andeutung intersektionaler Aspekte (Gender, Race), bleiben diese im Hintergrund. Mit den hybriden Identitäten reproduziert Karimé jedoch auch klischeehafte Kultur- und Identitätsschemata, zugleich verwebt sie geschickt beide Kulturen miteinander und zeigt vor allem, dass Mehrsprachigkeit ein wichtiges Gut für die Bildung der eigenen Identität ist. Dazu gehört bspw. der Geschichtentepich, der an Märchen aus *Tausendundeine Nacht* erinnert, sowie

---

<sup>30</sup> Karimé: *Tee mit Onkel Mustafa*, S. 120.

<sup>31</sup> Andrea Karimé: *Sterne im Kopf und ein unglaublicher Plan*. Wuppertal 2021, S. 120.

das Erzählen von Geschichten generell, aber eben auch der Gebrauch der arabischen Floskeln, Wörter und Sätze. Karimé bedient sich so eines Erzählverfahrens, das insbesondere Kindern aus arabischstämmigen Familien vertraut sein dürfte. Zudem setzt sie sich kritisch mit Ländern wie dem Libanon auseinander, denn sie spart die unterschiedliche Behandlung der Geschlechter nicht aus und zeigt auch keine homogene Gesellschaft. Zwar zeigt Karimé vor allem in *Tee mit Onkel Mustafa* die unterschiedlichen Verhaltensmuster von Männern und Frauen. Die Unterdrückung in Minas libanesischer Familie wird beobachtet, wenig reflektiert und erst in Deutschland muss sich Mina mit den Rollenerwartungen auseinandersetzen. Aber: Bei Karimé bleibt es weitestgehend auf der beschreibenden Ebene, lediglich der Vater deutet dann im Dialog an, dass die Kinder in Deutschland geboren und damit auch kulturell geprägt sind.

Neben den Differenzmarkern Race, Bildung/Sprache und Gender nimmt Karimé auch Disability und ‚äußere Erscheinung‘ auf. In *Kaugummi und Verflixungen* stellt sie einen Jungen in den Mittelpunkt der Handlung, der aufgrund seiner grauen Haare „Grauer“ genannt wird und seinen richtigen Vornamen vergessen hat. Er wird auf seine Haarfarbe reduziert und hat in der Schule keine Freunde. Seine Mutter leidet unter der Abwesenheit des Vaters, der „Graue“ muss den Einkauf erledigen und begegnet dabei dem Mädchen Huma. Es entwickelt sich eine Freundschaft zwischen den ungleichen Kindern und im Laufe der Geschichte findet der Junge seinen Namen, Ruben, wieder. Auch wenn die Entwicklung der Freundschaft im Fokus der Geschichte steht, so wird zugleich deutlich, dass die Alltagswelt der Kinder von einer vielfältigen Gesellschaft geprägt ist. Huma, deren Oma in Ägypten lebt, nimmt immer wieder arabische Floskeln in ihre Sätze auf, die Ruben wiederholt. Karimé verbindet in der Figur des Jungen intersektionale Marker, denn nicht nur seine grauen Haare als eine Beeinträchtigung lassen ihn für seine Umgebung fast unsichtbar erscheinen, auch die Abwesenheit seines Vaters beeinflusst seine persönliche Entwicklung und sein Selbstwertgefühl leidet. Hinzu kommt noch, dass er sich Dinge nicht merken kann „[w]egen meinem komischen Kopf“<sup>32</sup>. Die Kategorien (Disability, Family) verstärken seine Diskriminierung im Klassenzimmer. Erst Huma vermittelt ihm das Gefühl, nicht nur „komisch“ zu sein, und verteidigt ihn vor der Klasse. Am Ende finden sie seinen Namen und „Ruben fühlt sich größer als sonst“<sup>33</sup>, denn die Kinder mögen ihn und bieten ihm Süßigkeiten an.

In *Antennenkind* erzählt Karimé von dem Jungen Köbi, der hochsensibel ist und auf Veränderungen mit Angst reagiert, und verwebt damit die Differenzmarker Race und Disability erneut miteinander. Nah an der Figur des Jungen wird empathisch sein Innenleben beleuchtet, man lernt seine Sorgen und Gedanken kennen. Als seine Tante Ruh auftaucht, gerät das Leben des Jungen durcheinander. Die Tante spricht nur Arabisch, Köbi findet keinen Bezug zu der Sprache und seiner Tante. Er empfindet den Alltag als unruhig und die Sprache als „Stachelsprache“<sup>34</sup>. Köbi beschreibt das, was er hört, bedient sich des Phonetischen und versucht das, was die Tante sagt, zu verstehen. Als Rückzugsort dient Köbi nicht nur sein Zimmer, sondern die Kraft des Geschichtenerzählens: Er erzählt seiner Schildkröte Geschichten,

<sup>32</sup> Andrea Karimé/Anne-Kathrin Behl: *Kaugummi und Verflixungen*. Wien 2010, S. 21.

<sup>33</sup> Ebd., S. 59.

<sup>34</sup> Andrea Karimé/Birgitta Heiskel: *Antennenkind*. Wien 2021, S. 40.

um wieder in den Alltag zu finden. Dabei steht erneut ein Differenzkriterium, nämlich Disability, im Vordergrund, Köbis hybride Identität wird lediglich angedeutet.

## 6 Statt eines Fazits – Kinderliteratur, Diversität und Intersektionalität im Literaturunterricht

Die Vorstellung der ausgewählten literarischen Texte zeigt die Komplexität der Thematik der Intersektionalität und auch, dass sich der kinderliterarische Markt öffnet und einem steten Wandel unterlegen ist. Doch bilden Karimés Texte tatsächlich die von ihr geforderten Gegen-erzählungen auch im Vergleich zu den bereits genannten Kinderromanen etwa von Lena Hach oder Kirsten Boie? Trotz aller Bemühungen der Autorin, Diversität als etwas Selbstverständliches zu inszenieren, besteht aufgrund der Auslassung von Alltagsrassismus und der Problematik einer hybriden Identität die Gefahr, kulturelle Vielfalt zu verharmlosen. So spielt beispielsweise das Ende von *Nuri und der Geschichtenteppich* mit Exotismus, denn es ist die orientalische Erzähltradition, die die Jungen beeindruckt und Nuri vor weiteren Schikanen rettet. Karimé als Writer of Color nimmt selbstverständlich nicht-*weiße* Figuren in ihre Geschichten auf, stellt diese nicht als die ‚Anderen‘ dar, sondern als Kinder mit einem Alltag und einer Normalität. Boie und Hach konzentrieren sich ebenfalls in ihren Kinderromanen auf die Vielfalt einer Gesellschaft, schildern diese ähnlich wie Karimé als etwas Selbstverständliches, klammern jedoch Schwierigkeiten wie Alltagsrassismus nicht aus. Zwar wird Karimés Figur Mina aus dem Kinderbuch *Tee mit Onkel Mustafa* mit Fragen nach Geschlecht konfrontiert, aber dennoch reflektieren Karimés Figuren ihre Identität weniger als bspw. Mesut in Boies Roman *Der Junge, der Gedanken lesen konnte*. Weder Lama noch Mina stellen in Karimés Büchern Fragen nach ihrer Identität, unter anderem weil die arabischen Verwandten nicht in unmittelbarer Nähe leben und sie mit Anpassungsschwierigkeiten nicht zu kämpfen haben. Anders als Mina oder Lama wird Mesut mit Alltagsrassismus konfrontiert und auch Emily aus Lena Hachs Serie ist Ausgrenzung vertraut. Karimé kombiniert in ihren literarischen Figuren selbstverständlich unterschiedliche Differenzmarker, muss jedoch möglicherweise auch aufgrund der anvisierten Zielgruppe Akzente setzen. Das noch junge Lesepublikum lernt nach und nach, dass unterschiedliche Differenzmarker miteinander verwoben sind und auch das eigene Ich prägen.

Dennoch: Andrea Karimés Kinderromane leisten einen wichtigen Beitrag im Rahmen der Debatten um Diversität und Intersektionalität. Studien zur Kinderliteratur zeigen, dass der Kinderbuchmarkt in Deutschland der Vielfalt an Nationalitäten, Kulturen und Ethnien nicht gerecht wird und ‚BAME‘-Figuren (d. h. Black, Asian and Minority Ethnic) in der Kinderliteratur lange ein begrenztes Rollenspektrum hatten.<sup>35</sup> In Karimés Werk treten BAME-Kinderfiguren als handelnde Subjekte auf und werden auch als diese akzeptiert. Insbesondere die

---

<sup>35</sup> Cf. hierzu auch das DRIN-Projekt des Goethe-Instituts, [https://www.goethe.de/ins/fi/en/kul/sup/drin.html?wt\\_sc=english\\_drin](https://www.goethe.de/ins/fi/en/kul/sup/drin.html?wt_sc=english_drin), 06.03.2023.

Poetizität und sprachliche Gestaltung der Romane illustrieren das Changieren zwischen den Kulturen, denn Karimé erzählt nicht nur von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte, sondern besetzt ihre unterschiedlichen Sprachen positiv und greift auf Erzählmuster aus *Tausendundeine Nacht* zurück. Dies findet sich in den vorgestellten kinderliterarischen Beispielen der Autor:innen ohne Zuwanderungsgeschichte nicht, denn hier tritt Mehrsprachigkeit nur vereinzelt auf; im Mittelpunkt steht die Abbildung einer vielfältigen Gesellschaft. Das selbstverständliche Spiel mit Sprache und das Nachdenken über Wörter, das Kinder mit Zuwanderungsgeschichte häufig automatisch vollziehen, wird von Karimé als Besonderheit hervorgehoben und ist charakteristisch für ihr Werk. Sie nutzt eine Poetik der Bilingualität, um das Leben zwischen und in den Kulturen darzustellen. Mehrsprachigkeit wird in Karimés Werk zu einem tragenden Element und durchzieht ihre erzählenden und lyrischen Texte. Mit dieser Poetik unterscheidet sie sich von ihren Kolleg:innen.<sup>36</sup>

Was lässt sich nun aus der Vorstellung der kinderliterarischen Beispiele für die Auswahl von Kinderliteratur für den Unterricht ableiten? In der Literaturdidaktik der Grundschule wird bislang zu wenig über diverse/intersektionale Aspekte in kinderliterarischen Texten diskutiert. Kinderliteratur nimmt jedoch, wie oben ausgeführt, im Kontext der Lesesozialisation und der literarischen Bildung einen hohen Stellenwert ein. Daher muss auch die Auswahl von Kinderliteratur behutsam und nach diversitäts- sowie intersektionalitätssensiblen Kriterien erfolgen. Figuren spielen in der literarischen Welt eine entscheidende Rolle, werden als Türöffner bezeichnet und bieten den kindlichen Leser:innen die Chance des ‚Nach-Erlebens‘ an.<sup>37</sup> Aber: Die Darstellung sollte nicht auf ‚Wir‘ und ‚die Fremden‘ reduziert werden, sondern Vielfalt muss Normalität sein, wie es etwa Karimé in ihren Büchern jungen Leser:innen präsentiert. Sind die literarischen Figuren ausschließlich *weiße*, so bleibt es bei der Trennung von ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ und die Kinderliteratur schöpft weder ihr verbindendes noch ihr integrierendes Potential aus. Spinner benennt immer wieder in seinen Aufsätzen, dass Fremdverstehen und Empathiebildung zentrale Zielsetzungen des Literaturunterrichts sind.<sup>38</sup> Die Kinderliteratur kann diese unterstützen, wenn sie sensibel ausgewählt und Kindern nicht das Gefühl vermittelt wird, zu den ‚Anderen‘ zu gehören, die im Hintergrund agieren.

---

<sup>36</sup> Einen ähnlichen Umgang mit Sprache kann man auch in dem Roman *Pembo. Halb und halb macht doppelt glücklich!* der Autorin Ayse Bosse finden, die neben dem Spiel mit Sprache auch die Macht der Geschichten thematisiert. (Bosse, Ayse/Ceylan Boyoğlu: *Pembo – Halb und halb macht doppelt glücklich!*. Hamburg 2020.)

<sup>37</sup> Cf. hierzu Bettina Hurrelmann: Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität, in: *Praxis Deutsch* 30 (2003), H. 177, S. 4–12; Maureen Maisha Auma: Ein Empathiegefälle in der Kinderliteratur, in: *Goethe-Institut Finnland*, <https://www.goethe.de/ins/fi/de/kul/sup/drin/21776838.html>, 22.05.2022.

<sup>38</sup> Cf. hierzu Kaspar H. Spinner: Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht, in: Jörn Brüggemann/Mark-Georg Dehrmann/Jan Standke (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler 2016, S. 187–200; Kaspar H. Spinner: Literarisches Verstehen und die Grenzen von PISA, in: Gerhard Härle/Bernhard Rank (Hg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler 2004, S. 167–177; Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen, in: *Lesen nach PISA. Praxis Deutsch*. Sonderheft (2007), S. 4–14.

Die Untersuchung der vorliegenden kinderliterarischen Texte zeigt, dass nach wie vor wenig intersektional erzählt wird, sich aber erste Ansätze etwa auch im Werk der Autorin Andrea Karimé finden. Sowohl diversitätssensible als auch intersektionale Perspektiven sind für die Auswahl von Kinderliteratur für den Unterricht bereichernd, denn sie eröffnen den noch jungen Leser:innen nicht nur neue Welten, sondern stärken auch die Kinder mit Blick auf ihre Lebenswelt. Gerade mit Blick auf Resilienz und Stärkung birgt die Kinderliteratur ein Potential, das noch genauer im Kontext der Konzepte Diversität und Intersektionalität in den Fokus rücken sollte.

## Literaturverzeichnis

- Auma, Maureen Maisha: Ein Empathiegefälle in der Kinderliteratur, in: *Goethe Institut Finnland*, <https://www.goethe.de/ins/fi/de/kul/sup/drin/21776838.html>, 22.05.2022.
- 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 -medien(forschung)*. München 2016 (*kj&m16.extra*), S. 29–42.
- Bernhardt, Sebastian: TKKG junior – Auf frischer Tat ertappt (Hörspielserie, Folge 1), in: *Kinderund-Jugendmedien.de. Wissenschaftliches Portal für Kindermedien und Jugendmedien*, <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/hoerspiele-und-buecher/4104-tkkg-junior-auf-frischer-tat-ertappt-folge-1>, 29.05.2022.
- Boie, Kirsten: *Der Junge, der Gedanken lesen konnte*. Hamburg 2012.
- Bosse, Ayse/Ceylan Boyoğlu: *Pembo – Halb und halb macht doppelt glücklich!* Hamburg 2020.
- Büker, Petra/Clemens Kammler: Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Petra Büker/Clemens Kammler (Hg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim 2003, S. 7–27.
- Crenshaw, Kimberlé W.: Die Intersektion von ‚Rasse‘ und Geschlecht demarginalisieren. Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik, in: Helma Lutz/Maria Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (Hg.): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts*. Wiesbaden 2013, S. 35–58.
- Erll, Astrid/Marion Gymnich: *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart 2007.
- Esselborn, Karl: Interkulturelle Literatur – Entwicklungen und Tendenzen, in: Irmgard Honnef-Becker (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Hohengehren 2007, S. 9–28.
- Frickel, Daniela A./Andre Kagelmann: Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur, in: Jan Standke (Hg.): *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier 2017, S. 129–148.
- Goethe Institut Finnland. DRIN – Visionen für Kinderbücher*. München 2023, [https://www.goethe.de/ins/fi/en/kul/sup/drin.html?wt\\_sc=english\\_drin](https://www.goethe.de/ins/fi/en/kul/sup/drin.html?wt_sc=english_drin), 29.05.2022.
- Hurrelmann, Bettina: Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: *Praxis Deutsch* 30, 2003, H. 177, S. 4–12
- Hurrelmann, Bettina: Kinderliteratur – Sozialisationsliteratur, in: Karin Richter/Bettina Hurrelmann: *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext*. 2. Aufl. Weinheim 2004, S. 45–60.
- Hurrelmann, Bettina/Karin Richter (Hg.): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim 1998.
- Hurrelmann, Bettina/Karin Richter: Einleitung, in: Dies. (Hg.): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim 1998, S. 7–17.

- Kagelmann, Andre: ‚Merizonterweiterungen‘. Inklusive Potentiale für den Deutschunterricht in Andreas Steinhöfels Kinderroman ‚Rico, Oskar und die Tieferschatten‘, in: Bettina Amrhein/Myrle Dziak-Mahler (Hg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster 2014, S. 249–264.
- Karimé, Andrea/Anne-Kathrin Behl: *Kaugummi und Verflixungen*. Wien 2010.
- Karimé, Andrea/Annette von Bodecker-Büttner: *Nuri und der Geschichtenteppich*. Wien 2016 [2006], S. 11.
- Karimé, Andrea/Jens Rasmus: *King kommt noch*. Wuppertal 2017.
- Karimé, Andrea: *Sterne im Kopf und ein unglaublicher Plan*. Wuppertal 2021.
- Karimé, Andrea/Annette von Bodecker-Büttner: *Tee mit Onkel Mustafa*. Wien 2016 [2011].
- Karimé, Andrea/Birgitta Heiskel: *Antennenkind*. Wien 2021.
- Kißling, Magdalena: *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld 2020.
- Kliwer, Annette: Pädagogik der Vielfalt: Zoran Drvenkar: ‚Niemand so stark wie wir‘, in: Annette Kliwer/Anita Schilcher (Hg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler 2004, S. 172–181.
- Krauthausen, Raul: Was fehlt: Vielfalt in Kinderbüchern, in: *Raul.de*, <https://raul.de/begeisterndes/was-fehlt-vielfalt-in-kinderbuechern/>, 29.05.2022.
- Lüscher, Kurt: Über die Ambivalenz, in: *Forum der Psychoanalyse. Zeitschrift für klinische Theorie und Praxis* 27 (2011), S. 323–327.
- Lypp, Maria: *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur*. Frankfurt a. M. 1984.
- Mikota, Jana: Interkulturalität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur, in: *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule*, 3 (2012), S. 207–223.
- Münschke, Frank: ‚Dass die frei herumlaufen dürfen‘. Norm und Normabweichungen in ‚TKKG‘-Hörspielen, in: Oliver Emde/Lukas Möller/Andreas Wicke (Hg.): *Von ‚Bibi Blocksberg‘ bis ‚TKKG‘: Kinderhörspiele aus gesellschafts- und kulturwissenschaftlicher Perspektive*. Opladen/Berlin/Toronto 2016, S. 82–93.
- O’Sullivan, Emer: Kulturelle Hybridität und Transfer. Black Britain in der (ins Deutsche übersetzten) Kinder- und Jugendliteratur, in: Ulrich Nassen/Gina Weinkauff (Hg.): *Konfigurationen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945*. München 2000, S. 75–93.
- Robert Bosch Stiftung (Hg.): *Zusammenhalt in Vielfalt: Das Vielfaltsbarometer 2019*, <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/zusammenhalt-vielfalt-das-vielfaltsbarometer-2019>, 30.05.2022.
- Rösch, Heidi: Alles wird gut!? – Flucht als Thema in aktuellen Bilderbüchern für den Elementar- und Primarbereich, in: *leseforum.ch* 2 (2018), S. 1–25, [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/626/2018\\_2\\_de\\_roesch.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/626/2018_2_de_roesch.pdf), 29.05.2022.
- Spinner, Kaspar H.: Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht, in: Jörn Brüggemann/Mark-Georg Dehrmann/Jan Standke (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler 2016, S. 187–200.

- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen, in: *Lesen nach PISA. Praxis Deutsch*. Sonderheft (2007), S. 4–14.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Verstehen und die Grenzen von PISA, in: Gerhard Härle/Bernhard Rank (Hg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler 2004, S. 167–177.
- Steinhöfel, Andreas: *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. Hamburg 2008.
- Toepfer, Georg: Diversität: Historische Perspektiven auf einen Schlüsselbegriff der Gegenwart, in: *Zeit-historische Forschungen* 17.1 (2020), S. 130–144.
- Walgenbach, Katharina et al. (Hg.): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen 2007.
- Walgenbach, Katharina: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Opladen/Toronto 2017.
- Walgenbach, Katharina: Intersektionalität – eine Einführung, 2012, in: *Portal Intersektionalität*: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/>, 15.02.2022.