



Deutsches Institut  
für Menschenrechte

Bildung

# „Wir müssen Räume schaffen ...“

Kinder- und Jugendliteratur aus  
menschenrechtlicher Perspektive



## Das Institut

Das **Deutsche Institut für Menschenrechte** ist die unabhängige Nationale Menschenrechtsinstitution Deutschlands (§ 1 DIMR-Gesetz). Es ist gemäß den Pariser Prinzipien der Vereinten Nationen akkreditiert (A-Status). Zu den Aufgaben des Instituts gehören Politikberatung, Menschenrechtsbildung, Information und Dokumentation, anwendungsorientierte Forschung zu menschenrechtlichen Themen sowie die Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen. Das Institut wird vom Deutschen Bundestag finanziert. Das Institut ist zudem mit dem Monitoring der Umsetzung von UN-Behinderte-rechtskonvention und UN-Kinderrechtskonvention sowie der Berichterstattung zu den Konventionen des Europarats zu Menschenhandel und zu Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt betraut worden. Hierfür hat es entsprechende Monitoring- und Berichterstattungsstellen eingerichtet.

## Die Autorin

**Anne Hirschfelder** arbeitet in der Bibliothek des Deutschen Instituts für Menschenrechte. Als Lese- und Literaturpädagogin gibt sie Workshops für Kinder und Jugendliche, richtet Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte aus und berät Schulen zum Thema Leseförderung. Im Projekt „LeseOasen – Leseförderung im Ganztage“ ist sie als Beraterin und Trainerin für die Kinderrechtsorganisation Save the Children e.V. tätig. Sie ist Mitglied der Akademie für literale und mediale Bildung in Berlin.

**Bildung**

# „Wir müssen Räume schaffen ...“

Kinder- und Jugendliteratur aus  
menschenrechtlicher Perspektive



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>9</b>
<hr/>		
<b>2</b>	<b>Menschenrechte und Literatur für Kinder und Jugendliche zusammen denken</b>	<b>11</b>
<hr/>		
2.1	Kinderrechte als Menschenrechte	11
2.2	Kinder als Subjekte	11
2.3	Kinder- und Jugendliteratur als Gegenstand	12
<b>3</b>	<b>„Normal“ vs. „anders“ oder Was ist eigentlich das Problem?</b>	<b>15</b>
<hr/>		
3.1	Bücher als Fenster, Spiegel und gläserne Türen	15
3.2	Wer findet sich in Kinderliteratur wie wieder – und wer nicht?	16
	3.2.1 Noch immer fehlen Geschichten	16
	3.2.2 Charaktere aus marginalisierten Gruppen	16
3.3	Auswirkungen auf Identität und Teilhabe	17
<b>4</b>	<b>„Raum für die Perspektiven anderer“ – Interview mit Chantal-Fleur Sandjon</b>	<b>19</b>
<hr/>		
<b>5</b>	<b>Repräsentation im Kinder- und Jugendbuch in Zahlen</b>	<b>23</b>
<hr/>		
5.1	Großbritannien: Bilderbücher werden diverser	23
5.2	USA: engagierte Einzelpersonen, Initiativen und Verlage	24
5.3	Deutschland: vielfältige Charaktere fehlen	26

<b>6</b>	<b>Kinderrechte und ihre Verbindung zu Kinder- und Jugendliteratur</b>	<b>28</b>
<hr/>		
6.1	Die UN-Kinderrechtskonvention und einzelne Kinderrechte	28
6.1.1	Artikel 17: Zugang zu Medien; Kinder- und Jugendschutz	28
6.1.2	Artikel 29: Bildungsziele; Bildungseinrichtungen	29
6.1.3	Artikel 31: Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben; staatliche Förderung	30
6.1.4	Artikel 2: Achtung der Kindesrechte; Diskriminierungsverbot	31
6.2	Weitere betroffene Rechte	31
6.3	Kinderrechtsforschung und Dekolonialisierung	32
<b>7</b>	<b>„Nichts ohne uns!“ – Interview mit Jonas Karpa</b>	<b>34</b>
<hr/>		
<b>8</b>	<b>Bibliotheken als Orte menschenrechtlicher Praxis</b>	<b>37</b>
<hr/>		
8.1	Selbstverständnis und -organisation von Bibliotheken	37
8.2	Bibliotheken als Bildungsräume gestalten	37
8.3	Bibliotheken als lernende Organisationen	38
8.4	Diversität in Bibliotheken	39
<b>9</b>	<b>Kinderrechtsbasierte Literaturvermittlung</b>	<b>41</b>
<hr/>		
9.1	Räume für Menschenrechtsbildung	41
9.2	Räume für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung	42
9.3	Wie kann kinderrechtsbasierte Literaturvermittlung gelingen?	43
9.3.1	Eine Frage der Haltung	43
9.3.2	Professionell agierende Kollegien und Teams	44
9.4	Kriterien für die Auswahl von Kinderbüchern – Checklisten, Fragen & Co	45

<b>10</b>	<b>„Wir holen uns Expert*innen dazu“ – Interview mit Marlen Bialek und Hilke Schenck</b>	<b>47</b>
<hr/>		
<b>11</b>	<b>Wege zu einer kinderrechtsbasierten und diskriminierungskritischen Literatur(vermittlung)</b>	<b>51</b>
<hr/>		
<b>12</b>	<b>Literatur</b>	<b>54</b>
<hr/>		
<b>13</b>	<b>Glossar</b>	<b>60</b>
<hr/>		





# 1 Einleitung

Menschenrechte und Kinderliteratur – was haben diese Themen miteinander zu tun? Und wieso beschäftigt sich das Deutsche Institut für Menschenrechte damit? Dafür gibt es mehrere Gründe. Das Institut möchte dazu beitragen, Barrieren und Ausgrenzungen im Bildungssystem abzubauen und die Teilhabe von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen zu verbessern.<sup>1</sup> Das Institut setzt sich ein für eine

„inklusive Gesellschaft, in der jeder Mensch seine Rechte in Anspruch nehmen und mit gleichen Chancen Teil der Gesellschaft sein kann – ohne Unterschied etwa aufgrund von rassistischen Zuschreibungen, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, Behinderung, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.“<sup>2</sup>

Themenfelder, in denen Institutsmitarbeiter\*innen tätig sind, werden – explizit oder implizit – in kinder- und jugendliterarischen Werken verhandelt. Außerdem begleitet und überwacht eine Monitoring-Stelle des Instituts die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Auch die Stärkung der Menschenrechtsbildung ist erklärtes Ziel. Und schließlich besitzt die Bibliothek des Instituts kinder- und jugendliterarische Werke sowie pädagogische Fachliteratur. Ihre Mitarbeiter\*innen sind Ansprechpersonen für Besucher\*innen unterschiedlicher Professionen.

Der menschen- und kinderrechtliche Fokus auf Literatur und ihre Vermittlung scheint aus dieser Perspektive folgerichtig, wird doch in der Diskussion um kinder- und jugendliterarische Werke selten auf Kinder als Rechteinhaber\*innen verwiesen. Die Diskussion zentriert sich überwiegend auf die Ansichten und Bedürfnisse Erwachsener. Dazu kommt, dass Kinderrechte auch nach über 31 Jahren Gültigkeit in Deutschland noch immer zu wenig bekannt sind.<sup>3</sup> Dabei ist Bildung über Menschenrechte eine Voraussetzung, damit Kinder und Jugendliche Unrecht erkennen können und in der Lage sind, ihre Rechte und die anderer einzufordern.<sup>4</sup>

Diese Veröffentlichung möchte einen Beitrag leisten zur Debatte über mehr Diversität in der Kinder- und Jugendliteratur, indem eine menschenrechtliche und diskriminierungskritische Perspektive eingenommen wird – nicht allein bei der Betrachtung der Bücher, sondern auch bei ihrem Einsatz im pädagogischen Kontext.

Wertvolle kritische Anregungen und Impulse für eine gute Praxis geben drei Interviews mit Personen, die ihre Expertise mit den Leser\*innen teilen: Chantal-Fleur Sandjon, Autorin und Diversity-Trainerin, plädiert für vielfältige Perspektiven in Büchern und in der Buchbranche; Jonas Karpa, Medienwissenschaftler und Journalist, legt einen Fokus auf die Darstellung von Menschen mit Behinderung und ihre Teilhabe; Marlen Bialek und Hilke Schenck vom Carlsen Verlag geben einen Einblick in ihre Arbeit und beschreiben aktuelle Herausforderungen.<sup>5</sup>

1 Deutsches Institut für Menschenrechte (2018), S. 7.

2 Ebd. S. 6.

3 Deutsches Institut für Menschenrechte (2023); UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes (2022), § 12.

4 Die Children's World+-Studie von 2019 zeigt, dass dem eher nicht so ist. Andresen / Möller / Bertelsmann Stiftung (2019).

5 Viele Mitarbeiter\*innen des Deutschen Instituts für Menschenrechte gehören der *weißen* Mehrheitsgesellschaft an, sind ableisiert verortet und in vielerlei Hinsicht privilegiert. Deshalb war es wichtig, weitere Perspektiven einfließen zu lassen.

„Wir müssen Räume schaffen ...“ – der Titel der Veröffentlichung ist nur ein Teil einer Aussage von Tupoka Ogette. Vollständig lautet sie: „Wir müssen Räume schaffen, wo Kinder lernen, Bücher diskriminierungskritisch zu analysieren.“<sup>6</sup> Diese Räume gilt es nicht nur analog zu kreieren, sondern auch gedanklich und digital. Das ist eine Aufgabe für Menschen, die in der Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur tätig sind: Bibliothekar\*innen, Lese- und Literaturpädagog\*innen, Erzieher\*innen, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal.

An sie richtet sich diese Publikation insbesondere. Aber auch Personen, die kinder- und jugendliterarische Werke erstellen und verbreiten, sind angesprochen. Wir hoffen, dass durch eine Beschäftigung mit dem Thema auch Kinder und Jugendliche indirekt erreicht, für ihre Rechte sensibilisiert und dadurch empowert werden.

Und schließlich möchten wir die Menschen sichtbar(er) machen und würdigen, die seit Jahren für mehr Vielfalt und Vielstimmigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur kämpfen. Ihnen gilt unser Dank.

---

6 Ogette (2023), S. 27.

## 2 Menschenrechte und Literatur für Kinder und Jugendliche zusammen denken

### 2.1 Kinderrechte als Menschenrechte

„Children’s rights are the human rights of children.“<sup>7</sup> Kinderrechte als Menschenrechte sind juristisch ein Teil des globalen Menschenrechtssystems der Vereinten Nationen (UN) und auch Teil mehrerer regionaler Menschenrechtssysteme. Sie alle beruhen in der einen oder anderen Form auf der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR), die 1948 verabschiedet wurde und als Startpunkt für die menschenrechtliche Rechtsaufzeichnung gelten kann – obwohl sie juristisch nicht bindend ist.<sup>8</sup>

Die zentralen Dokumente für Kinderrechte sind das 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedete Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention, UN-KRK), das in dieser Publikation eine zentrale Rolle einnimmt, und seine drei Fakultativprotokolle.

In Deutschland gilt die UN-KRK seit 1992 im Rang eines einfachen Bundesgesetzes. Sie stellt für alle Kinder und Jugendlichen ein zentrales Dokument dar, da es den Staat zur umfassenden Umsetzung ihrer Rechte verpflichtet. Im Grundgesetz indes sind Kinderrechte noch immer nicht explizit verankert, obwohl unter anderem der Kinderrechteausschuss der Vereinten Nationen dies zuletzt 2022 gefordert hat. Kinder kommen im Grundgesetz bislang nur als „Objekte elterlicher Verantwortung vor“, kritisierte bereits

2016 die Direktorin des Deutschen Instituts für Menschenrechte, Beate Rudolf.

Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Veröffentlichungen, die ebenfalls die Rechte von Kindern behandeln, beispielsweise geht die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) explizit auf die Lebenssituation von Kindern mit Behinderungen ein.<sup>9</sup> Man kann sich das Menschenrechtssystem wie ein Netz vorstellen, in dem sich vielfach Bestimmungen für Kinder finden, die sich aufeinander beziehen und miteinander verbinden lassen.<sup>10</sup>

### 2.2 Kinder als Subjekte

Kinderrechte nicht im Sinne subjektiver Rechte der Kinder auszulegen, sondern ausschließlich als Verpflichtungen „der Menschheit“, repräsentiert durch staatliche Institutionen, Eltern oder andere Erwachsene, war bis zum Ende des 20. Jahrhunderts die prägende Sichtweise – und ist es außerhalb des wissenschaftlichen und rechtlichen Diskurses wahrscheinlich bis heute. Der Soziologe Lothar Krappmann, der sich mit der Entstehung der Kinderrechte als Menschenrechte beschäftigt hat, vermutet, dass selbst den Verfasser\*innen der AEMR nicht klar war, wie sie Abhängigkeit und Schutzbedürftigkeit von Kindern mit menschenrechtlich garantierter Selbstbestimmung und Verantwortung verbinden könnten. In der AEMR werden Kinder nur aus dem Blickwinkel der Eltern

<sup>7</sup> Erdem Türkelli / Vandenhole (2022), S. 5.

<sup>8</sup> Ebd. S. 6.

<sup>9</sup> International beispielsweise der sogenannte Zivilpakt (Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte, abgekürzt ICCPR), der sogenannte Sozialpakt (Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, abgekürzt ICESCR) oder im europäischen Raum die revidierte Europäische Sozialcharta (ESC) beziehungsweise die Charta der Grundrechte der Europäischen Union (GRC).

<sup>10</sup> Als Kind gilt laut UN-KRK „jeder Mensch, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt.“ UN, Generalversammlung (1989), Art. 1.

erwähnt. Es gibt keinen Hinweis, dass Kindern selbst ebenfalls Menschenrechte zustehen.<sup>11</sup>

Der Begriff des Subjekts ist im Kinderrechtediskurs hingegen elementar:

„Er dient dazu, Kindern einen eigenen rechtlichen und sozialen Status zuzuschreiben, der von der Gesellschaft zu respektieren ist. Indem Kinder als Rechtssubjekte oder Subjekte eigenen Rechts bezeichnet werden, wird unterstrichen, dass sie nicht auf das Wohlwollen von Personen angewiesen sind, die mehr Macht haben als sie und Macht über sie ausüben, sondern dass diese Personen ebenso wie der Staat rechtlich und moralisch verpflichtet sind, Kinder als Personen mit eigener Würde zu achten. Als international verbürgte Menschenrechte sind Kinderrechte gleichermaßen objektive und subjektive Rechte. Mit dem Verweis auf objektive Rechte werden die Verpflichtungen der Gesellschaft oder des Staats gegenüber den Kindern betont; mit dem Verweis auf subjektive Rechte wird hervorgehoben, dass Kinder selbst ihre Rechte einfordern und in Anspruch nehmen können.“<sup>12</sup>

Manfred Liebel, zu dessen Arbeitsschwerpunkten Kindheits- und Jugendforschung sowie Theorie und Praxis der Menschenrechte von Kindern gehören, weist darauf hin, dass es nicht ausreicht, Kinder als abstrakte Rechtssubjekte zu konzeptualisieren. Sie müssten als soziale Subjekte verstanden werden, für die Rechte eine Bedeutung und einen praktischen Wert haben.<sup>13</sup> Auch in der UN-KRK werden Kinder vorrangig als isolierte Individuen verstanden, ohne ihre soziale Eingebundenheit und Einbettung in wechselseitig abhängige Beziehungen zu berücksichtigen.<sup>14</sup> Doch Kinder sind nicht nur rechtliche Objekte oder passive Subjekte. Und sie sind auch nicht vom Erwachsenen her zu denken: Der defizitorientierte Blick (was können Kinder noch nicht?), der polare Gegensätze wie Inkompe-

tenz – Kompetenz, Irrationalität – Rationalität oder Spiel – Arbeit beinhaltet, muss einem Blick weichen, der die Fähigkeiten von Kindern betont und auch ihre Verwobenheit in einem bestimmten sozialen Kontext miteinbezieht.<sup>15</sup> Kinder als soziale Akteur\*innen sind dabei immer eingebunden in Machtbeziehungen und tragen durch Interaktionen mit ihrer Umwelt zur Schaffung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten bei.<sup>16</sup>

Dies gilt es auch jungen Menschen zu vermitteln. Dafür eignet sich Literatur in besonderer Weise: So können Geschichten einen konkreten, zugänglichen Kontext für das scheinbar abstrakte Thema Menschenrechte schaffen und Lebensweltbezüge deutlich machen. Mit Hilfe von Sachbüchern gelingt ein direkter Zugang zum jeweiligen Thema, und durch eine kinderrechtsbasierte Vermittlung von literarischen Werken können indirekte Rechtsbezüge hergestellt und ausgelotet werden. Nur an einer Stelle findet sich in der UN-KRK ein expliziter Bezug zu Kinderbüchern (siehe Kapitel 5.1.1). Beides zusammen zu denken, erfordert dementsprechend eine Übertragungsleistung. Kinder- und Jugendliteratur und deren Vermittlung auf menschenrechtliche Prinzipien hin zu befragen, kann eine Argumentation, die auf mehr Inklusion und Vielfalt zielt, stärken und bereichern.

### 2.3 Kinder- und Jugendliteratur als Gegenstand

Kinder- und Jugendbücher eignen sich hervorragend, um die eigene Welt besser kennenzulernen und unbekannte Welten zu entdecken. Die Beschäftigung damit lohnt für Menschen jeden Alters, denn Bücher vermitteln nicht allein Wissen oder ermutigen zum (Nach-)Denken. Sie verführen auch zu Gedankenreisen, schaffen Bilder im Kopf und regen die Fantasie an. Kinder- und Jugendbücher eröffnen neue Sichtweisen, lassen Lesende mitfiebern und -bängen, können sie ermutigen, die

11 Krappmann (2020), S. 44.

12 Liebel (2023), S. 23. Wie umfassend der Begriff des Subjekts zu verstehen ist und warum die Wahrnehmung von Kindern allein als Rechtssubjekte nicht genügt, führt Liebel im Folgenden aus.

13 Ebd. S. 53.

14 Wihstutz (2019), S. 28.

15 Ebd. S. 27–30.

16 Ebd. S. 27.

Welt zu verändern und schaffen Gesprächsanlässe für Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Lebenserfahrungen. Darüber hinaus eröffnet Lektüre die Gelegenheit für „Teilhabe an Kultur und Geschichte der Sprachgemeinschaft; sie unterstützt die Ausbildung einer eigenen Persönlichkeit, fördert die Imaginationsfähigkeit und die Bereitschaft, fremde Perspektiven einzunehmen, und schließlich übt sie auch Lesefertigkeiten ein.“<sup>17</sup> Bücher ermöglichen also Identifikation und Erfahrungen von Zugehörigkeit und vermitteln Kindern und Jugendlichen Werte und Fähigkeiten, die auf das Leben in unserer Welt vorbereiten.

Das kann auch deshalb gelingen, weil Kinder- und Jugendliteratur äußerst vielseitig ist: Sie wird als Oberbegriff für die gesamte Produktion von (literarischen) Werken verstanden, die für noch nicht erwachsene Menschen geschaffen wird. Sie wird in der Regel von Erwachsenen verfasst und Kindern vorgelesen oder von Kindern und Jugendlichen selbst gelesen und umfasst alle Gattungen und fast alle Genres, die auch in der Literatur für Erwachsene anzutreffen sind.<sup>18</sup> Dazu zählen Bilder-, Kinder- und Jugendbücher, Sachliteratur, Comics und Graphic Novels oder textfreie Bücher. In einer „Kultur der Digitalität“ sind auch Werke von Jugendlichen selbst, die auf digitalen Plattformen veröffentlicht werden, eingeschlossen; ebenso wie Bilderbuch-Apps oder sogenannte Enhanced-E-Books<sup>19</sup>. Die Literatur für Kinder und Jugendliche ist inter- und transmedial, sie ist nicht an das Medium Buch gebunden.<sup>20</sup> Es gibt also eine große Vielfalt innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur – und eine fast unüberschaubare Menge an Kinder- und Jugendbüchern.<sup>21</sup> Diese Vielfalt findet sich allerdings nicht zwangsläufig in den Darstellungen der Figuren und ihren Geschichten wieder (siehe Kapitel 2).

## Die Wirkmächtigkeit von Kinder- und Jugendliteratur

Jede Literatur ist immer auch ein fiktionaler Raum. In ihr werden einerseits gesellschaftliche Themen verhandelt und zugänglich gemacht, andererseits geht sie über das Bekannte hinaus: Dieses Wechselverhältnis gilt auch für Kinder- und Jugendliteratur.

Sie allein kann zwar gesellschaftliche Verhältnisse weder fortschreiben noch verändern, dient aber als Ausgangspunkt von Betrachtungen, Einsichten und Dialogen über Vorstellungen und Ideen.<sup>22</sup> Das Nachdenken und der Austausch über Literatur sind so gewinnbringend, weil literarische Texte per se mehrdeutig sind. Dies ermöglicht Leser\*innen, sich zu beteiligen, die „Leerstellen“ mit der eigenen Lebenserfahrung und Fantasie zu füllen und auf diese Weise die Bedeutung des Textes mit zu erschaffen.<sup>23</sup> Dieses Beteiligungsangebot macht es auch für junge Menschen spannend und fruchtbar, sich in erzählte, vorgelesene oder gemeinsam angeschauten Geschichten fantasierend und deutend miteinzubringen.<sup>24</sup>

„Kinderbücher vermitteln [...] schon den Jüngsten, wie grenzenlos die Welt die Fantasie ist – und eröffnen ihnen schier unendliche Möglichkeiten der eigenen Verortung und des Imaginierens.“

Chantal-Fleur Sandjon

Kinderbücher sind ein Mittel der kulturellen Bildung. Sie bieten Zugänge zur Welt und fördern die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft mittels der Künste: Sie spielen eine bedeutende Rolle in der Lesesozialisation sowie für Lernhandlungen, das selbständige Erfassen, Verstehen und Deuten der sozialen Wirklichkeit.<sup>25</sup> Dabei sind sie ein oft unterschätztes, machtvolleres Werkzeug: Bilder und

17 Rosebrock (2018), S. 16.

18 Kümmerling-Meibauer (2020), S. 3.

19 Erweiterte digitale Buchausgaben mit Animationen für Smartphones oder Tablet-Computer.

20 Kurwinkel / Schmerheim (2020), S. VII.

21 In Deutschland erscheinen jährlich ca. 8000 neue Bücher für ein junges Publikum.

22 Niebuhr-Siebert (2021), S. 8.

23 Garbe (2020), S. 93.

24 Ebd.

25 Vgl. Auma (2018), S. 2.

Geschichten üben eine starke Wirkung auf Lesende aus. Sie ergänzen die Informationen, die Kinder durch Beobachten und Interagieren gewinnen, sowie die Erfahrungen, die sie selbst machen. Sie berühren Prozesse der Persönlichkeits- und Haltungsentwicklung und wirken auf die Normalitätsvorstellungen von Kindern:

„Mit ihrer Hilfe erschließen sich Kinder die Welt, in der sie leben. In Auseinandersetzung mit den Texten und Illustrationen der Bücher bilden sich Kinder ihre eigenen Urteile, und zwar nicht nur aus dem, was benannt und abgebildet ist, sondern auch aus dem, was fehlt. Aspekte, die nicht auftauchen, erscheinen Kindern unbedeutend oder nicht richtig.“<sup>26</sup>

Anders formuliert: Kinder schöpfen aus den Darstellungen Informationen und Wissen darüber, was und wer als „normal“ oder als Abweichung von der Norm gilt. Es geht um eine soziale Positionierung, die – je nach Buch – mal implizit, mal explizit vermittelt wird. Auf diese Weise leisten Kinderbücher einen Beitrag zur eigenen Identitätskonstruktion und zu der von anderen Menschen.<sup>27</sup> Neben der sozialen Positionierung reflektieren sie auch gesellschaftliche Normen, Lebensweisen, Ansichten, Werte und Einstellungen, so zum Beispiel zu Diversität und zu Machtbeziehungen zwischen verschiedenen Gruppen.<sup>28</sup>

Louise Derman-Sparks, Pädagogin der frühkindlichen Bildung und Mitbegründerin des Anti-Bias-Ansatzes, fasst prägnant zusammen: „The visual and verbal messages young children absorb from books (and other media) heavily influence their ideas about themselves and others.“<sup>29</sup>

Solange es Kinder- und Jugendliteratur gibt, wurde sie in den Dienst politischer, religiöser oder gesellschaftlicher Ideen und Ideale gestellt.<sup>30</sup> Kinder- und Jugendbücher ermöglichen uns aus diesem Grund einen Eindruck vom zeitgenössischen Bild vom Kind, von (Erziehungs-)Werten und Einstellungen. Bis heute zeigt sich die tatsächliche und die zugeschriebene Wirkmächtigkeit kinder- und jugendliterarischer Werke. Aktuelle Beispiele sind das sogenannte „Kinderschutzgesetz“ in Ungarn, das es verbietet, LGBTQIA+-Inhalte in Büchern jungen Menschen zugänglich zu machen, oder das Verbannen zahlreicher Werke zu Themen wie Antirassismus, Geschlechtergerechtigkeit oder Fantasy aus (Schul) Bibliotheken in den USA. In Deutschland gibt es ebenfalls Bestrebungen in diese Richtung.<sup>31</sup> All das zeigt: Kinder- und Jugendbücher sind ein besonderes Medium.

<sup>26</sup> Koné (2020), S.242.

<sup>27</sup> Vgl. Liebel / Meade (2023), S. 247.

<sup>28</sup> Vgl. Niebuhr-Siebert (2021), S. 8; Sandjon (2023a).

<sup>29</sup> Übersetzt: „Die visuellen und verbalen Informationen, die junge Kinder aus Büchern (und anderen Medien) entnehmen, beeinflussen ihre Vorstellungen über sich selbst und andere Menschen stark.“ Derman-Sparks (2016).

<sup>30</sup> Zöhrer (2023).

<sup>31</sup> Verein für Demokratische Kultur in Berlin (VDK) e. V. / MBR (2023).

## 3 „Normal“ vs. „anders“ oder Was ist eigentlich das Problem?

### 3.1 Bücher als Fenster, Spiegel und gläserne Türen

„Welches Kind findet sich in den Geschichten der Kinderbücher wieder? Wer wird durch die Puppen und Spielfiguren repräsentiert? Wem fällt es leicht, sich als Held\*in zu imaginieren?“

Olaolu Fajembola, Tebogo Nimindé-Dundadengar

Wer sich mit dem Thema Diversität in der Kinder- und Jugendliteratur beschäftigt, stößt schnell auf den Namen der US-amerikanischen Literaturwissenschaftlerin Rudine Sims Bishop. Sie fand sehr eingängige Bilder für die Möglichkeiten, die Bücher ihren Leser\*innen eröffnen:

„Books are sometimes windows, offering views of worlds that may be real or imagined, familiar or strange. These windows are also sliding glass doors, and readers have only to walk through in imagination to become part of whatever world has been created or recreated by the author. When lighting conditions are just right, however, a window can also be a mirror. Literature transforms human experience and reflects it back to us, and in that reflection we can see our own lives and experiences as part of a larger human experience. Reading, then, becomes a means of self-affirmation, and readers often seek their mirrors in books.“<sup>32</sup>

Fenster, Glastüren, Spiegel – das sind starke Bilder für das, was Kinder- und Jugendbücher

zu leisten vermögen. In ihren Arbeiten kritisiert Bishop das Fehlen von Figures of Color in der Kinderliteratur. Sie schlussfolgert: Wenn Kinder sich in den Büchern, die sie lesen, nicht wiederfinden können oder wenn die Bilder, die sie sehen, verzerrt, negativ oder lachhaft sind, lernen sie eine eindringliche Lektion über die Gesellschaft, deren Teil sie zwar sind, in der sie aber abgewertet werden.<sup>33</sup>

Bishop weist auch darauf hin, dass die Frage der fehlenden Repräsentation nicht nur problematisch für die Kinder ist, die sich nicht in den Geschichten wiederfinden. Alle Kinder profitierten von vielfältigen und vielstimmigen Geschichten:

„Children from dominant social groups have always found their mirrors in books, but they, too, have suffered from the lack of availability of books about others. They need the books as windows onto reality, not just on imaginary worlds. They need books that will help them understand the multicultural nature of the world they live in, and their place as a member of just one group, as well as their connections to all other humans. [...], books may be one of the few places where children who are socially isolated and insulated from the larger world may meet people unlike themselves. If they see only reflections of themselves, they will grow up with an exaggerated sense of their own importance and value in the world – a dangerous ethnocentrism.“<sup>34</sup>

32 Bishop (1990).

33 Ebd. Rudine Sims Bishop war nicht die erste, die auf den Mangel aufmerksam machte. W. E. B. Du Bois, Langston Hughes oder Nancy Larrick sind andere prominente US-amerikanische Stimmen, die die fehlende Repräsentation beklagten. Für eine erste Übersicht zur historischen Entwicklung in den USA empfiehlt sich Kelly B. Johnsons Artikel: Johnson (2018).

34 Bishop (1990).

*Weiß*<sup>35</sup> Kindern aus der Mehrheitsgesellschaft ohne Behinderung oder Fluchterfahrung und mit zusammenlebenden Eltern aus der Mittelschicht bleiben wichtige Einblicke verwehrt, wenn sie in Büchern nur Kinder sehen, die sind wie sie. Zu begreifen, dass ihre Erfahrung und ihre Lebensrealität nicht universell ist, ist Grundlage für ein gesundes Selbstbild und für die Akzeptanz Anderer.<sup>36</sup>

### 3.2 Wer findet sich in Kinderliteratur wie wieder – und wer nicht?

In Deutschland erreichte die Diskussion, wer sich in Büchern wiederfindet und wer nicht, erst in den letzten zwei Jahrzehnten eine breitere Öffentlichkeit. Marginalisierte Gruppen, vor allem People of Color und Aktivist\*innen der Behindertenrechtsbewegung, erkannten und benannten das Problem bereits früher.

#### 3.2.1 Noch immer fehlen Geschichten

In den letzten Jahren hat sich Einiges getan, dennoch fehlen weiterhin Geschichten von Kindern mit Behinderung, in denen nicht ihre Defizite im Mittelpunkt stehen, sondern sie beispielsweise als aktiv und kompetent handelnde Personen Abenteuer erleben. Es fehlen weiter Geschichten von Kindern, die in zwei oder mehr Kulturräumen zuhause sind und mehrere Sprachen sprechen. Es fehlen Geschichten von Familien, die von Armut betroffen sind; Geschichten, die keine Stereotype bedienen und Vielfalt weder unkritisch feiern noch problematisieren, sondern beiläufig und selbstverständlich von ihr erzählen.<sup>37</sup> Auch Diskriminierung aufgrund des Alters wird selten in Geschichten aufgegriffen. Bücher, die adultistische<sup>38</sup> Handlungen von Erwachsenen Kindern gegenüber kritisch darstellen oder in denen junge Menschen Akteur\*innen sind, die Verantwortung übernehmen, Erwachsenen gleichwürdig begegnen

oder sich ihnen entgegenstellen, sind rar. Dabei sind es solche Werke, die Kinder ermutigen, kritisch zu denken, eigenen Fähigkeiten zu vertrauen und eigene Rechte durchzusetzen.<sup>39</sup>

#### 3.2.2 Charaktere aus marginalisierten Gruppen

Bisher ging es primär um die Frage der Repräsentation. Doch selbst wenn marginalisierte Kinder und Jugendliche in Geschichten vorkommen, stellen sich folgende Fragen: Welche Themen dürfen sie besetzen? Welche Rollen spielen sie? Wie komplex werden sie und ihr Leben dargestellt? Von wem?

Chantal-Fleur Sandjon kritisiert zum Beispiel, dass Kinder mit Flucht- und Migrationserfahrung meist nur eine Hauptrolle spielen, wenn genau diese Merkmale ihrer Identität verhandelt werden. Damit seien die Grenzen des Möglichen für sie auch im Kinderbuch klar abgesteckt.<sup>40</sup> Diese Verengung auf „schwere“ Themen wird den Kindern nicht gerecht. Ihr Leben überwiegend auf Leid und Kampf zu reduzieren, konstruiert die Kinder einmal mehr als fremd und ernst.<sup>41</sup> Mit Blick auf vor allem Kinder of Color fordern Olaolu Fajembola und Tebogo Nimindé-Dundadengar, Kinder nicht nur als Repräsentant\*innen für Gerechtigkeit und Gleichberechtigung zu zeichnen, sondern sie auch Abenteuer erleben zu lassen oder ihnen die Rolle zuzuweisen andere zum Lachen zu bringen.<sup>42</sup>

Ähnliches konstatiert Jonas Karpa, wenn es um junge Menschen mit Behinderung geht (siehe Interview S. 36) und auch Raúl Krauthausen, Aktivist für Inklusion und Barrierefreiheit, erinnert sich:

„Ich selbst verbinde eher negative Kindheits-erfahrungen mit Büchern. Dass ich von meiner Umwelt möglicherweise als ‚andersartig‘ und als Belastung gesehen werden könnte, wurde mir erst durch ein Kinderbuch bewusst. Ich fühlte mich beschämt nach der Lektüre.“

35 Weiß wird in dieser Veröffentlichung kursiv und klein geschrieben, um die Konstruktion des Begriffs hervorzuheben. Es handelt sich hierbei um eine Bezeichnung von Privilegien, die mit einer Hautfarbe einhergehen. Schwarz wird großgeschrieben, da es eine politisch gewählte Selbstbezeichnung ist.

36 Hödl (2022).

37 Koné (2020).

38 Zum Begriff Adultismus siehe Glossar.

39 Liebel / Meade (2023), S. 248–249.

40 Sandjon (2023a).

41 Fajembola / Nimindé-Dundadengar (2021), S. 168.

42 Ebd. S. 168–169.



Auch weitere Bücher, die explizit das Thema Behinderung bearbeiteten, fand ich als Kind eher unangenehm: zu moralisierend, zu ernst – zu wenig Abenteuer und Spaß.<sup>43</sup>

Im Zusammenhang mit der Frage der Repräsentation taucht gelegentlich der Begriff Token / Tokenism auf. Louise Derman-Sparks erklärt, was damit gemeint ist und warum es eines kritischen Blicks bedarf:

„Look for Tokenism: This is the “one only” message. Regularly seeing only “one” person of any group in a book teaches young children about who is more or less important. Examples of tokenism include books with only one African American child among many white children or having only one book about children with disabilities among many other books. Tokenism also becomes stereotypical. It only allows children to see one view of a group of people, rather than the diversity that exists among all groups.“<sup>44</sup>

Sie benennt die Gefahr einer Stereotypisierung, wenn eine Figur in der Geschichte repräsentativ für eine ganze Gruppe steht – die allerdings aus völlig unterschiedlichen Individuen mit verschiedenen Lebensrealitäten besteht. Auch deshalb ist die Frage, wer die Geschichten erzählt, von Belang. Selbstverständlich recherchieren viele Autor\*innen und Illustrator\*innen sorgfältig, suchen das Gespräch mit Expert\*innen oder nehmen die Hilfe von Sensitivity Reading<sup>45</sup> in Anspruch. Dennoch stellen sie die Lebenswirklichkeit oft aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft dar. Dann aber fehle unter Umständen ein Bezug zu kulturellen Verortungen und Bezügen der Protagonist\*innen, zur Komplexität der jeweiligen Identität und der damit verbundenen Vielschichtigkeit, konstatiert Sandjon.<sup>46</sup> Um die Diversität der Gesellschaft überzeugend abzubilden, braucht es Autor\*innen und Illustrator\*innen mit verschiedenen Erfahrungen, Blickwinkeln und Haltungen.

### 3.3 Auswirkungen auf Identität und Teilhabe

Trotz der merklich positiven Entwicklungen auf dem Buchmarkt (siehe Kapitel 3.3) gibt es noch unzählige Veröffentlichungen, die Stereotypisierungen enthalten und manchmal gar rassistische Begriffe, Bilder und Narrative reproduzieren.

„Erzählmuster enthalten stereotype Zuschreibungen etwa über Familienkonstellationen, Armut und Reichtum, Herkunft oder Religion. Illustrationen spiegeln stereotype Zuschreibungen etwa über Geschlecht, Hautfarbe, Körperform oder vermeintliche ‚Ethnizität‘ wider. Wenn junge Menschen Merkmale an sich erkennen, die diesen Stereotypen entsprechen, beziehen sie die in den Geschichten enthaltenen Botschaften auf sich. Wenn sie sich – umgekehrt – kaum oder überhaupt nicht in den Geschichten wiederfinden, gewinnen sie den Eindruck, dass sie nicht dazugehören. Da die Botschaften fast immer mit Werturteilen verknüpft sind, wirken sie sich psychoemotional negativ auf das Selbstwertgefühl aus.“<sup>47</sup>

Untrennbar verbunden mit der Frage nach der Verortung marginalisierter junger Menschen in der Gesellschaft ist die Frage nach der Entwicklung einer eigenen Identität. Gerade visuelle Darstellungen sind für die Ausbildung eines gesunden Selbstbewusstseins und zur Anregung eigener Identitätsentwürfe zentral. Kurz: Kinder und Jugendliche erwerben durch Literatur ein Verständnis dafür, wer sie sind. Die Identifizierung mit handelnden Charakteren ist eine Voraussetzung dafür. Sind beispielsweise in Kinderbüchern nur *weiße* Ärzt\*innen zu sehen, kann sich ein Schwarzes Kind weniger mit ihnen identifizieren und erfährt sich gegebenenfalls als nicht wahrgenommene Minderheit.<sup>48</sup> Dass die Entwicklung nicht nur auf einer individuellen, persönlichen Ebene bedeutsam ist, sondern auch gesellschaftliche

43 Krauthausen (2018).

44 Derman-Sparks (2016).

45 Sensitivity Reader überprüfen Bücher auf stereotype, diskriminierende oder stigmatisierende Darstellungen. Sie sind Personen aus marginalisierten Gruppen und setzen sich mit den einschlägigen Diskursen auseinander.

46 Sandjon (2023b).

47 Liebel / Meade (2023), S. 247–248.

48 Heisterkamp (2017), S. 4.

Implikationen beinhaltet, erklärt die Soziologin Anne Wihstutz:

„Identitäten werden in und durch Machtverhältnisse in Diskursen produziert. Sie entwickeln sich in einem Spannungsfeld kontinuierlicher Aushandlungen und sind weder fixiert noch als gleichbleibend vorzustellen, vielmehr tragen Hierarchisierungs- und Diskriminierungsprozesse, Ausschluss- und Inklusionserfahrungen und -strukturen dazu bei, dass Identitäten sich fortwährend weiterentwickeln und somit als ein offener Prozess zu verstehen sind.“<sup>49</sup>

### Teilhabe an einer Kultur des Lesens

Letztlich besteht die Gefahr, dass eine fehlende Repräsentation und / oder stereotypisierende Darstellung sich auf die Lesefreude und Lesemotivation auswirken.<sup>50</sup> Beide sind als Bausteine von Lesekompetenz nicht zu unterschätzen. Insbesondere, wenn es um Lesemotivation geht, ist es hilfreich, wenn in einer Geschichte eine Figur, mit der sich das lesende Kind leicht identifizieren kann, früh ihren ersten Auftritt hat. Ebenso, wenn das Kind sich gut in die handelnden Personen hineinversetzen kann.<sup>51</sup>

Wenn Kinder nicht über ausreichende Lesefertigkeit verfügen, was zuletzt 2023 in der IGLU-Studie<sup>52</sup> für ein Viertel aller Viertklässler\*innen in Deutschland nachgewiesen wurde, bleiben ihnen Chancen verschlossen. Und das nicht nur im Hier und Jetzt, denn diese Nachteile können nur schwer aufgeholt werden. Das ist besorgniserregend im Hinblick auf den individuellen Lebensweg der Kinder, aber auch gesamtgesellschaftlich. Eine aktive, mündige und umfassende Teilhabe an der Gesellschaft ist so kaum möglich.

Die soziale Herkunft, insbesondere der formale Bildungsstand und das Einkommen der Eltern, beeinflusst die Bildungschancen und den Bildungserfolg von Kindern. Vor allem Kinder, die in bildungsbenachteiligten Strukturen aufwachsen, fehlt die Teilhabe an einer Kultur des Lesens. Sie haben nicht die gleichen Chancen, Bücher kennenzulernen, zu lesen, zu erwerben, selbstverständlichen Zugang zu Bibliotheken zu finden oder Lesungen zu besuchen. Damit ist eine langfristige und stabile Verankerung des Lesens in ihrer Alltagskultur – und damit auch die kulturelle Teilhabe – erschwert. Dabei sind intersektionale Verschränkungen mitzudenken: Gesellschaftliche Marginalisierung geht überproportional mit ökonomischer Benachteiligung einher. Fehlende Repräsentation in Büchern kann bestehende Bildungsungleichheiten verstärken.

Es braucht aber auch strukturelle Bedingungen, um Kindern Zugang zu Büchern zu erleichtern. Dazu zählen zum Beispiel (exzellent ausgestattete) Schul- und Stadtteilbibliotheken, Bücherbusse oder gut ausgebildete pädagogische Fachkräfte, denen es gelingt, Kinder für Bücher und das Lesen zu begeistern.

<sup>49</sup> Wihstutz (2019), S. 27.

<sup>50</sup> Zur Unterscheidung der Begriffe siehe auch Garbe (2020), S. 60–65.

<sup>51</sup> Bardola u. a. (2020), S. 45.

<sup>52</sup> McElvany u. a. (2023).

## 4 „Raum für die Perspektiven anderer“ – Interview mit Chantal-Fleur Sandjon

Chantal-Fleur Sandjon ist Autorin von Kinder- und Jugendbüchern, Diversity-Trainerin und Mitinitiatorin des Projektes DRIN – Diversität, Repräsentation, Inklusion, Normkritik – des Goethe-Instituts Finnlands. Sie ist Preisträgerin des Deutschen Jugendliteraturpreises 2023 in der Sparte Jugendbuch. <http://www.cfsandjon.de/>

### **Frau Sandjon, was macht ein gutes, ein inklusives Kinderbuch aus?**

**Chantal-Fleur Sandjon:** Das ist schwierig zu beantworten, weil wir bei Kinder- und Jugendliteratur neben dem literarischen, künstlerischen Anspruch auch häufig einen pädagogischen Anspruch haben. Ganz wichtig ist, immer wieder bewusst zu schauen: Aus welcher Perspektive wird die Geschichte erzählt? Wer hat welchen Redeumfang? Wer trägt zur Handlung bei? Diese Fragen sind grundlegend, weil wir immer wieder feststellen, dass Geschichten nach wie vor wenig aus marginalisierten Perspektiven erzählt werden. Egal, in welchem Rahmen diese Marginalisierungen stattfinden, ob es um Erfahrungen von behindert werden geht oder um Erfahrungen von Rassismus oder Klassismus. Marginalisierte Kinder tragen wenig zur Handlung bei und sind wenig aktiv. Wenn marginalisierte Erwachsene vorkommen, sind sie kaum vielschichtig, oft stereotyp diejenigen, die die Kinder unterstützen.

### **Der Begriff Diversity wird in der Literatur unterschiedlich gefüllt. Wie verstehen und nutzen Sie ihn?**

Das Problem beim Begriff Diversity ist, dass er sehr schwammig ist. Dadurch hat er viel von dem verloren, worum es eigentlich geht. Zwar haben wir mittlerweile zahlreiche „diverse“ Bücher, die in irgendeiner Form das Wort verwenden. Sozusagen mit der Idee von „alles ist jetzt bunt und fröhlich“. Was aber häufig noch fehlt, ist das

Bewusstsein dafür, dass es nicht nur um das Zelebrieren von Vielfalt geht, sondern auch darum, zu schauen, welche gesellschaftlichen Machtverhältnisse dahinterstehen. Wir sollten keine Kinderbücher machen, ohne zu reflektieren, dass mit den unterschiedlichen Positionierungen auch unterschiedliche Diskriminierungserfahrungen einhergehen. Gerade Erwachsene, die Kinderbücher produzieren oder vermitteln, sollten ihrer Arbeit das Bewusstsein zugrunde legen, dass die Machtverhältnisse dahinter weiterhin bestehen bleiben und wir uns mit denen auseinandersetzen müssen. Und nicht nur die Idee von „Alles ist jetzt bunt und fröhlich“ propagieren.

Ich mag den Begriff „radikale Diversität“, um zumindest in irgendeiner Form zu zeigen, dass es auch eine kritische Auseinandersetzung damit gibt, was gerade unter dem Begriff Diversity passiert.

### **Sind Sie in Ihrer Arbeit bereits mit Kinder- und Menschenrechten in Berührung gekommen?**

Für mich war in diesem Zusammenhang das Entwickeln einer eigenen professionellen Haltung sehr wichtig. Zum Beispiel, wenn ich in Fortbildungen vermittele, warum Diversity und die Auseinandersetzung mit Diskriminierungsformen so zentral sind. Es geht nicht um ein individuelles Interesse, was oftmals suggeriert wird, sondern um eine professionelle Haltung, wenn wir mit oder für andere Menschen arbeiten. Man kann auf einer kinderrechtlichen Basis argumentieren und sagen, Teilhabebarrrieren sind auch eine Verletzung der Kinder- und Menschenrechte. Alle Kinder sollten die gleichen Zugänge zu Bildung haben, die gleichen Zugänge zu Bildungsangeboten.

### **Wie groß ist die Vielfalt auf dem deutschen Kinder- und Jugendbuchmarkt heute?**

Es bewegt sich unglaublich viel und das ist bemerkenswert. Ich habe Kolleginnen, die seit Jahrzehnten diese Arbeit machen und die Entwicklung ganz anders miterlebt haben, von den ersten Literaturlisten für Kinder und Jugendliche, bei denen sie nach langer Suche vielleicht fünf empfehlenswerte Bücher gefunden haben. Heute kommen so viele auf den Markt, dass wir nicht mehr alle sichten können. Das genaue Sichten ist aber wichtig, weil viele dieser Titel zwar gut gemeint, aber nicht gut gemacht sind. So schreiben auch Menschen über „Trend-Themen“ die wenig Expertise haben, die sich vielleicht erst seit kurzem damit auseinandersetzen und auch keine Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt mitbringen. Damit besteht die Gefahr, dass gesellschaftliche Stereotype reproduziert werden.

Wenn es zum Beispiel um queere Themen wie Transgeschlechtlichkeit geht, dann haben wir viele Titel, die nach wie vor nicht für queere Jugendliche geschrieben sind, sondern für cis-geschlechtliche Menschen. Genauso beim Thema Rassismus: Da werden traumatische Erfahrungen wiedergegeben und Schimpfwörter genutzt, um Formen von Diskriminierung darzustellen. Es wird also viel mit Reproduktionen gearbeitet, statt marginalisierte Kinder und Jugendliche zu empowern. Deshalb immer wieder die Frage: Für wen schreiben wir die Bücher?

### **Mein Eindruck ist, dass sich besonders im Bilderbuch- und Sachbuchbereich etwas tut. Bei Kinder- und Jugendbüchern scheint es deutlich schwieriger, vielfältige Werke zu finden. Würden Sie das bestätigen?**

Im Bilderbuch ist es sehr viel einfacher Diversität darzustellen. Hinzu kommt, dass Verlage relativ einfach Titel diverser gestalten können und vergleichsweise wenig in Übersetzung investieren müssen. Auch im Sachbuchbereich gibt es viele gute Erklärbücher, in denen die Themen aufgegriffen werden.

Sobald es um fiktionale Titel für Kinder und Jugendliche geht, wird es sehr viel schwieriger. So wird zum Beispiel viel auf dem US-amerikanischen

Markt eingekauft, gerade wenn es um Schwarze Lebenswelten geht. Viele dieser Bücher sind in den USA Bestseller – aber die Lebenswelt, die sie zeigen, ist in der Regel nicht die von Schwarzen Jugendlichen in Deutschland.

Ich glaube, das hat auch viel damit zu tun, wer die Geschichten erzählt. Bücher mit marginalisierten Perspektiven wurden sehr lange wenig gefördert. Viele Autor\*innen haben das Feedback erhalten, die Geschichten seien zu komplex und könnten den Kindern nicht zugemutet werden – obwohl sie die Lebenswelten von Kindern widerspiegeln.

Und es hat damit zu tun, wieviel Fantasie marginalisierten Menschen zugesprochen wird. Marginalisierte Erfahrungen haben Platz im „Problembuch“, aber viel weniger in anderen Bereichen. Auf die Schnelle würde mir beispielsweise kein Fantasybuch mit einer Hauptperson mit Behinderung einfallen. Ein positives Beispiel ist das Buch „Pet“ von Akwaeke Emezi, einer nicht-binären Schwarzen Person aus einem afrikanischen Kontext. „Pet“ ist ein Abenteuer- und Fantasyroman und die Geschichte eines trans Mädchens, bei dem die trans Weiblichkeit erstmal keine Rolle spielt. Die Fantasie steht im Vordergrund – und trotzdem kann die Hauptperson in ihrer Vielschichtigkeit bestehen.

### **Sie haben zusammen mit anderen Akteur\*innen das Projekt DRIN ins Leben gerufen, unter anderem mit dem Ziel, mehr Diversität in die Buchbranche zu bringen. Wie haben Verlage darauf reagiert?**

In den letzten drei, vier Jahren ist viel passiert. Interessanterweise sind es besonders Kleinverlage, die involviert und engagiert sind; in den großen Verlagsstrukturen ist es sehr viel schwieriger, strukturelle Veränderung zu schaffen. Ich glaube, da müssen wir etwas Geduld haben, das ist natürlich schwierig. Bei den Verlagen ist die Angst sehr groß, etwas falsch zu machen. Das merke ich bei Anfragen von Verlagen zum Sensitivity Reading. Die wichtige Frage, die gestellt werden müsste, lautet: Warum machen wir das? Wir produzieren für Kinder und Jugendliche. Wenn die in die Welt hinausgehen, ist sie sehr komplex und divers. Es geht darum, sie auf dieses Leben vorzubereiten – und damit immer auch um Demokratiebildung. Selbst wenn diese Kinder und Jugendlichen

normgeprägt oder cis sind oder aus der Mittelschicht stammen oder keine Behinderung haben. Selbst dann leben sie in einer hyperdiversen Welt. Und schließlich haben wir eine Verantwortung für die große Anzahl an Kindern, die in irgendeiner Form marginalisiert werden, die selbst Diskriminierungserfahrungen machen oder in der Zukunft machen werden.

**Eine weiße Kinderbuchautorin berichtete unlängst von einer großen Verunsicherung. Sie traut sich nicht mehr, den türkischstämmigen Vater eines Protagonisten als Gemüsehändler darzustellen, weil sie Angst vor dem Vorwurf der Stereotypisierung hat. Was meinen Sie dazu?**

Solche Gespräche habe ich bei Veranstaltungen auch oft am Rande. Aber auch ich schreibe ja nicht nur aus einer benachteiligten Position, ich schreibe auch immer aus einer privilegierten Position. Ich kann da selbst einen Transfer machen. Ich habe zum Beispiel Unsicherheiten, wenn es um die Darstellung von Menschen mit Behinderungen geht. Bei meinem letzten Kinderbuch finde ich inzwischen: Eigentlich war das nicht so cool, dass die dargestellten Kinder mit Behinderung irgendwie auch besonders sind, nämlich besonders sportlich. Ich dachte, ich hätte das auf dem Schirm und trotzdem ist es mir passiert. Ich schreibe selbst auch mit Leerstellen, die ich nicht wahrnehme und auf die ich hingewiesen werde. Aufgrund meiner Sozialisierung fehlen bestimmte Aspekte und ich sehe es als meine Aufgabe, mich damit auseinanderzusetzen.

Für mich ist es wichtig zu erkennen, dass ich Privilegien habe und dass dies bedeutet, Verantwortung zu übernehmen. Wenn ich also aus einer *weißen* Position über Menschen of Color schreibe, muss ich mich wirklich gut damit auseinandersetzen. Die Gefahr ist sehr groß, dass Dinge reproduziert werden, weil das Bild erstmal stark von Stereotypen geprägt ist. Wenn wir gegen diese Stereotypen anschreiben wollen, dann tragen wir eine besondere Verantwortung. Gerade aus einer privilegierten Position sollte man sich fragen: Traue ich mir das wirklich zu? Habe ich mich mit meinen Privilegien auseinandergesetzt? Habe ich mich genug mit Stereotypen beschäftigt? Habe ich anderen genug

zugehört, die diese marginalisierten Erfahrungen tagtäglich leben? Wenn ich das alles für mich mit „ja“ beantworten kann, dann kann man auch über einen türkischstämmigen Vater als Gemüsehändler schreiben. Sonst würde ich es lassen.

**Inwiefern finden Sie es wünschenswert, dass auch für Deutschland Zahlen zur Repräsentation in Kinderbüchern erhoben werden?**

Das wäre ein großer Traum. Vor allem, weil wir die Zahlen als Argumentationsbasis brauchen. Marginalisierten Menschen wird häufig gesagt, dass sie zu emotional sind, wenn es um diese Debatten geht. Zahlen könnten zeigen: Es geht nicht um meine eigenen persönlichen Befindlichkeiten, Zahlen belegen die fehlende Repräsentation.

**Gibt es Akteur\*innen oder Institutionen, die diese Zahlen erheben könnten?**

Es gibt im wissenschaftlichen Bereich Einzelpersonen, wie zum Beispiel Élodie Malanda oder Sandra van Lente. Von ihren Erfahrungen könnte man sehr profitieren. Grundsätzlich haben wir das Problem, dass Kategorien als statistische Basis fehlen. Nehmen wir zum Beispiel die Kategorie „Migrationshintergrund“, die natürlich nicht unbedingt Rassismuserfahrungen widerspiegelt und die auch nicht unbedingt Migrationserfahrungen widerspiegelt, sondern irgendwas dazwischen oder alles zusammen. Viele Kinder und Jugendliche machen Rassismuserfahrungen, aber wie viele sind es? Wie viele sind Schwarz? Wie viele haben einen türkischen Background? Wie viele werden muslimisch gelesen oder sind muslimisch? Da müsste Einiges an statistischer Basisarbeit geleistet werden.

**Was brauchen Literaturvermittler\*innen – egal ob Erzieher\*innen, Lehrkräfte, Bibliothekar\*innen –, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten? Was würden Sie sich von ihnen wünschen?**

Ich würde mir auf jeden Fall wünschen, dass sie den Kindern und Jugendlichen empathisch begegnen und den Raum für die Perspektiven anderer öffnen. Also wirklich. Ich sehe immer wieder, dass das theoretisch verstanden wird, aber in der Praxis doch schwierig ist.

Es ist wichtig, auf die emotionale Ebene zu gehen und zu sagen: Ich versuche die Welt aus der Perspektive des Kindes wahrzunehmen. Was macht das mit diesem Kind, wenn es eine Identität hat, die es in irgendeiner Form nicht ausleben kann? Wenn es bestimmte Aspekte von sich selbst nicht wertgeschätzt sieht, sondern eher diskriminiert und beschränkt sieht? Ich glaube, das hört sich einfacher an als es ist. Dabei ist es etwas ganz Entscheidendes.

In vielen Belangen können wir als Erwachsene auf unser Erfahrungswissen zurückgreifen, um Situationen einzuschätzen und in ihnen angemessen zu handeln. Dennoch bleibt es eine Aufgabe, die Momente zu erkennen, in denen es nicht so ist und nochmal die Frage zu stellen: Stopp, ist die Situation wirklich so zu bewerten, wie ich jetzt gerade denke?

## 5 Repräsentation im Kinder- und Jugendbuch in Zahlen

Zwar gibt es für die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur keine umfassenden quantitativen oder qualitativen Analysen zur Repräsentation verschiedener Bevölkerungsgruppen, doch lassen sich zur Einordnung und Orientierung Zahlen aus Großbritannien und den USA heranziehen. Im Anschluss wird die Situation in Deutschland betrachtet.

### 5.1 Großbritannien: Bilderbücher werden diverser

Vom *Centre for Literacy in Primary Education* (CLPE) in Großbritannien werden seit 2017 jährlich alle Kinderbuch-Neuerscheinungen des Landes, die sich an Drei- bis Elfjährige richten, im Hinblick auf „ethnic representation and diversity“ analysiert.<sup>53</sup> In der letzten Veröffentlichung „Reflecting Realities“ von November 2022 wird die Entwicklung der Jahre 2017 bis 2021 in den Blick genommen.<sup>54</sup>

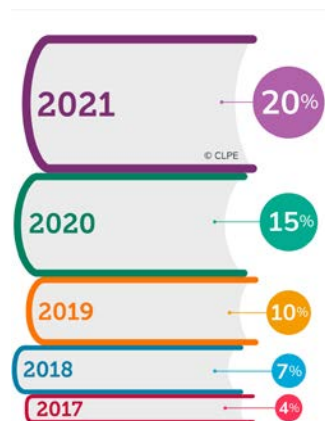


Abbildung 1: CLPE 2022 - Reflecting Realities<sup>55</sup>

Aus Abbildung 1 geht hervor, dass im Zeitraum 2017 bis 2021 Werke, in denen BAME-Figuren (Black, Asian or Minority Ethnic Characters) auftreten, kontinuierlich zunehmen. Von nur vier Prozent im Jahr 2017 hat sich die Zahl auf 20 Prozent im Jahr 2021 verfünffacht. Das bedeutet: In jedem fünften Buch von 2021 gibt es einen solchen Charakter.

Die Grafik sagt allerdings nichts über die Rollen, Handlungsmacht oder Sprechanteile der Charaktere aus. Betrachtet man die Entwicklung von BAME-Hauptfiguren in kinderliterarischen Werken, stieg ihre Zahl von einem Prozent der Bücher im Jahr 2017 auf neun Prozent im Jahr 2021.<sup>56</sup> In nur jedem elften Buch tritt also ein BAME-Charakter als Hauptprotagonist\*in in Aktion.

Der Bericht vergleicht darüber hinaus die Repräsentation bestimmter Bevölkerungsgruppen in Büchern mit ihrem Anteil in der Gesamtbevölkerung. Hier ist ein deutliches Missverhältnis auszumachen. Da die Zahlen für Letzteres allerdings über zehn Jahre alt sind, wird an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen.

Besonders interessant ist die Gegenüberstellung von fiktionalen Werken (Fiction), Sachliteratur (Non-fiction) und Bilderbüchern (Picturebook):

<sup>53</sup> Ziel ist es, Repräsentation und Diversität zu quantifizieren sowie den Umfang und die Qualität einzuschätzen und zu bewerten. Das methodische Vorgehen wird auf der Website des Zentrums transparent gemacht. Eine kurze Zusammenfassung findet sich im Bericht von 2020. Centre for Literacy in Primary Education (2022, 2023).

<sup>54</sup> Centre for Literacy in Primary Education (2022).

<sup>55</sup> Ebd. S. 6.

<sup>56</sup> Ebd. S. 7.

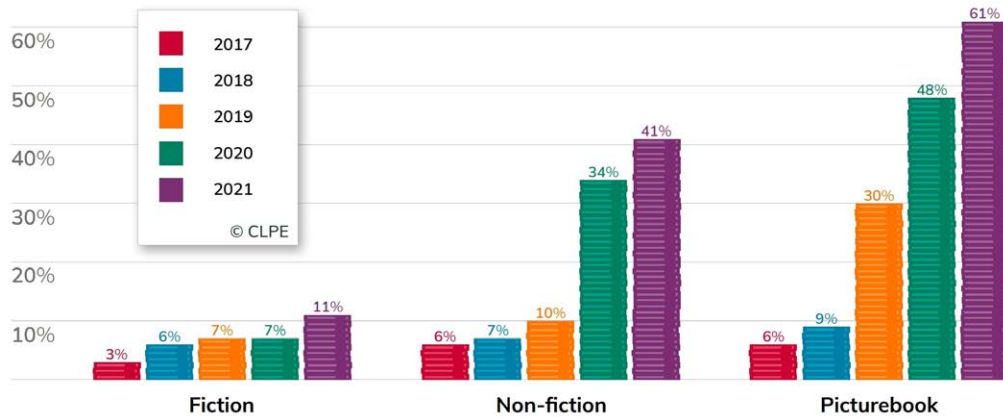


Abbildung 2: CLPE 2022 - Reflecting Realities<sup>57</sup>

Hier zeigt sich etwas, das wahrscheinlich auch für den deutschen Buchmarkt gilt: Potentiell diverse Darstellungen finden sich häufig in Bilderbüchern und eher in sachliterarischen Werken als in Erzählungen und Romanen. Das liegt sicherlich an der vergleichsweise einfachen Möglichkeit, (scheinbare) Vielfalt in Fotos und Illustrationen abzubilden.

Diese Zahlen geben allerdings noch keine Auskunft über die Qualität der Darstellung. Die Autor\*innen wünschen sich:

„[...] we are keen for young readers to encounter well developed, multidimensional characters of colour across all text types. We want readers to encounter characters with agency, who are identifiable, relatable, nuanced, varied and are central to the narrative.“<sup>58</sup>

Die Ergebnisse der Analyse zeichnen ein sehr heterogenes Bild. Unter den eingereichten Titeln finden sich solche mit differenzierten, lebensechten Charakteren of Color, aber auch solche, bei denen die Darstellung sehr oberflächlich bleibt.<sup>59</sup>

Der Großteil der analysierten Sachbücher widmet sich historischen Themen oder Biografien einzelner Persönlichkeiten. Das Fazit des CLPE fällt ähnlich aus: Die Spanne reicht von sorgfältig

recherchierten und differenzierten bildlichen Darstellungen bis hin zu fehlenden, ungenauen oder gar falschen Repräsentationen, letzteres insbesondere bei arabischstämmigen Figuren.<sup>60</sup>

Wie aus Abbildung 2 ersichtlich, lassen sich für fiktionale Literatur die geringsten Veränderungen hinsichtlich vielfältiger und vielstimmiger Darstellungen festhalten. Auch hier variieren die Titel im Hinblick auf eine sorgfältige multidimensionale und bedeutsame Charakterzeichnung. Insbesondere in den Genres Science-Fiction und Horror fällt die fehlende Repräsentation ins Auge. Demgegenüber stehen die Genres Abenteuer und Fantasy, in denen BAME-Figuren als Akteur\*innen häufiger auftreten.<sup>61</sup> Das Fazit der Autor\*innen lautet trotz aller Entwicklungen: „[...] there is still much to be done.“<sup>62</sup>

## 5.2 USA: engagierte Einzelpersonen, Initiativen und Verlage

Im US-amerikanischen Raum untersucht seit 1994 das Cooperative Children's Book Center (CCBC) der Universität von Wisconsin-Madison ebenfalls jährlich Kinder- und – im Unterschied zum CLPE – auch Jugendbücher. In der Analyse der Daten werden die beiden Kategorien allerdings nicht

<sup>57</sup> Ebd. S. 13.

<sup>58</sup> Ebd.

<sup>59</sup> Ebd. S. 13–14. Leider wird nicht genauer erläutert, wie diese Formen der Repräsentation im Detail aussehen.

<sup>60</sup> Ebd. S. 15.

<sup>61</sup> Ebd. S. 16.

<sup>62</sup> Ebd. S. 18. Im Rahmen dieser Arbeit kann nur überblicksartig auf die Ergebnisse eingegangen werden. Alle Reflecting Realities-Berichte lohnen die Lektüre, da alle durch jeweils unterschiedliche Zusatzmaterialien ergänzt sind.



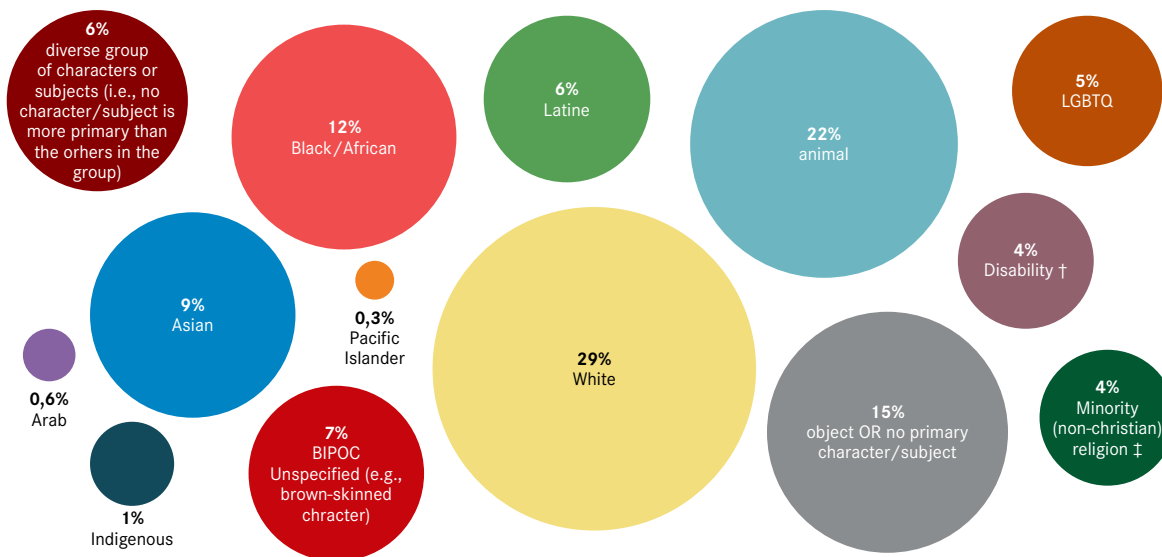
getrennt aufgeführt. Der Blickwinkel wurde seit 1985 stetig erweitert, sodass mittlerweile Black, Indigenous, and People of Color (BIPOC), Menschen mit Behinderung und Themen um LGBTQ+, Geschlecht sowie Religion berücksichtigt werden.<sup>63</sup> Ungefähr 3500 bis 4000 Neuerscheinungen werden von den meisten großen sowie einigen mittleren beziehungsweise kleinen US-Verlagen und zum Teil auch von kanadischen Verleger\*innen als Rezensionsexemplare eingereicht. Die Verantwortlichen beim CCBC gehen davon aus, dass es sich stets um eine signifikante Auswahl handelt, auch wenn die Anzahl der eingereichten Bücher von Jahr zu Jahr variiert.<sup>64</sup>

Größter Unterschied zu den Daten des CLPE ist, dass die Bücher nicht nach Qualitätsmerkmalen bewertet werden. Das CCBC unterscheidet zwischen Herkunftskategorien, wobei Mehrfachzuweisungen möglich sind. Des Weiteren wird geschaut, wer das Buch verfasst hat (Kategorie *by*) und über welche Personen (-gruppen) es Auskunft gibt (Kategorie *about*). Für die Jahre 2018 bis 2022 lässt sich ein klarer Anstieg an Veröffentlichungen festhalten, die von Schwarzen, indigenen oder

Autor\*innen of Color verfasst wurden. Dass daraus dennoch noch nicht von einem Zuwachs an *#Ownvoices*<sup>65</sup> geschlossen werden kann, machen die Autor\*innen des Berichtes sehr deutlich. Für die Kategorie *about* sind die Zahlen nicht eindeutig. Hier gibt es in einigen Bereichen eine leichte Zunahme an Veröffentlichungen (Kategorien Black / African, Asian und Pacific Islander), in zwei Bereichen aber auch eine leichte Abnahme (Kategorien Indigenous und Latin). Zu beachten ist auch, dass die Zahlen für den Fünfjahres-Zeitraum nicht 1:1 vergleichbar sind: Es handelt sich um absolute Zahlen, nicht um Prozentwerte. Dennoch kann in der Summe eine Zunahme der Repräsentation unterschiedlicher Lebensweisen konstatiert werden.

Das CCBC untersucht auch, welche Hauptfiguren sich in den Geschichten wiederfinden. Im Jahr 2022 erschienen noch immer überwiegend Bücher mit entweder *weißen* (29%) beziehungsweise tierischen Hauptcharakteren (22%). Zusammen mit Gegenständen beziehungsweise keiner primären Figur (15%) ergibt dies zwei Drittel der eingereichten Veröffentlichungen, wie aus der folgenden Grafik hervorgeht.

**2022 CCBC Diversity Statistics: PRIMARY CHARACTER/SUBJECT**  
Race/Ethnicity, Disability, LGBTQ, Religion



39% of total books (3,451) received have at least one BIPOC primary character (fiction) or human subject (nonfiction).

Last updated: 08/02/2023  
\* "White" is not counted for multiracial characters/subjects so as not to misrepresent a BIPOC individual as white.

† „Disability“ includes physical, cognitive, neurological, and psychiatric disabilities.

‡ 2% Jewish, 1% Muslim, 0.5% other minority religion

63 Cooperative Children’s Book Center, School of Education (2023a).

64 Cooperative Children’s Book Center, School of Education (2023b). Anmerkungen zum methodischen Vorgehen by and about.

65 Zum Begriff siehe Glossar.

Deutlich wird in der Untersuchung ebenfalls, wie groß die strukturellen Ungleichheiten in der Buchbranche auch im Jahr 2022 sind: 71 Prozent der Veröffentlichungen sind von mindestens einer *weißen* Person, 18 Prozent von mindestens einer asiatisch stämmigen und 13 Prozent von mindestens einer Schwarzen Person. Nur zwei Prozent stammen von mindestens einem indigenen und lediglich 0,9 Prozent von mindestens einem arabischstämmigen Menschen. Nach jahrzehntelanger Beschäftigung mit dem Thema fassen die Autor\*innen ihre Erkenntnisse folgendermaßen zusammen:

- Seit knapp zehn Jahren, nämlich seit 2014/15, ist ein Wandel zum Positiven erkennbar. Dies fällt mit der Gründung der Bewegung We Need Diverse Books<sup>66</sup> zusammen.
- Dieser Wandel zeigt sich in einer größeren Anzahl an Kinderbüchern, die die Vielfalt individueller Leben im Hinblick auf Identität schildern und an komplexeren und nuancierteren Darstellungen, die intersektionale Identitäten berücksichtigen und eine größere Diversität innerhalb und zwischen spezifischen Gruppen darstellen.
- Die positive Entwicklung ist vor allem auf vier Faktoren zurückzuführen: Auf das Engagement kleiner unabhängiger Verlage, auf besonders engagierte Einzelpersonen in Verlagen jeder Größe, auf Initiativen von BIPOC Autor\*innen, Illustrator\*innen und Kritiker\*innen sowie auf den Einfluss der sozialen Medien.<sup>67</sup>

### 5.3 Deutschland: vielfältige Charaktere fehlen

Die Vielfalt in unserer Gesellschaft wird immer sichtbarer, insbesondere in der jungen Generation: Kinder und Jugendliche haben familiäre Wurzeln (auch) in anderen Teilen der Welt, sprechen mehrere Sprachen, haben Mehrfachidentitäten, können sich im binären Geschlechtersystem nicht verorten etc. Diese Vielfalt spiegelt sich allerdings bisher wenig in der Kinder- und Jugendliteratur.

„50 Prozent der unter Fünfjährigen haben einen Migrationshintergrund. Doch in Kinderbüchern finde ich davon kaum etwas.“

Susann Bee

Im Jahr 2015 präsentieren nach Eske Wollrad 95 Prozent aller Bücher eine „heile“, rein *weiße* und monokulturelle Kinderwelt.<sup>68</sup> Fünf Jahre später kommt Saskia Hödl zum Schluss, dass sich seit der 2013er Debatte um rassistische Sprache in Kinderbüchern einiges getan habe.<sup>69</sup> Und auch Olaolu Fajembola und Tebogo Nimindé-Dundadengar stellen 2021 im Hinblick auf die Darstellung Schwarzer Menschen positive Veränderungen fest, insbesondere für die Sparte Bilderbuch. Sie schränken aber auch ein, dass es sich bei Veröffentlichungen noch immer häufig um Übersetzungen handelt – und damit Lebenswirklichkeiten von Kindern in anderen Ländern dargestellt werden – und People of Color selten als Protagonist\*innen agieren.<sup>70</sup>

66 We Need Diverse Books ist eine von marginalisierten Autor\*innen gegründete gemeinnützige Organisation, die sich der Diversifizierung der Buchbranche verschrieben hat. We Need Diverse Books (2023).

67 Cooperative Children's Book Center, School of Education (2023a).

68 Wollrad (2015), S. 379. Diese Zahl findet sich auch noch in der 4. Auflage von 2021.

69 Hödl (2022).

70 Fajembola / Nimindé-Dundadengar (2021), S. 169.

Für den deutschen Buchmarkt hat Martha Wohlleber 2022 im Auftrag des Goethe-Instituts Finnland von deutschsprachigen Autor\*innen verfasste Kinderbücher untersucht, die im Zeitraum von Mai 2019 bis April 2020 auf der Kinderbuch-Bestsellerliste des Börsenvereins des deutschen Buchhandels standen und deren Geschichten in Deutschland spielen. Unter der Forschungsfrage „Präsentieren aktuelle Kinderbuch-Bestseller ein differenziertes Bild von BAME-Figuren?“ untersuchte sie 18 Kinderbücher auf ihre Haupt-, Neben- oder Randfiguren, Markierungen von Zugehörigkeiten, Charakterzeichnungen sowie auf die Beziehung zur Hauptfigur.

Für die reine Repräsentation und eine differenzierte Darstellung macht sie zwar einen positiven Trend aus, schränkt aber gleichzeitig ein: „Eine Reduktion der BAME-Figuren auf Problemfälle, die Kinderbüchern oft attestiert wird, kommt in den untersuchten Büchern nicht zum Vorschein. [...] Das bedeutet jedoch nicht, dass die untersuchten Kinderbücher positive oder realistische Bilder einer Migrationsgesellschaft entwerfen.“<sup>71</sup> Sie kritisiert, die Darstellung der Figuren suggeriere, ein Zusammenleben funktioniere allein, wenn alle gleich seien beziehungsweise sich Minderheiten der Mehrheit anpassten. Sie fordert in ihrem Fazit mehr und vielfältigere Charaktere.<sup>72</sup>

Sicherlich kann diese Untersuchung nur erste vorsichtige Hinweise auf die Situation auf dem deutschen Buchmarkt geben. Bei den ausgewählten Büchern handelt es sich nur um Kinderbücher für etwa neun- bis dreizehnjährige Leser\*innen. Bilderbücher, Jugendbücher oder Sachbücher finden sich keine auf der Titelliste. Auch ist der Blick auf nur eine Dimension von Diversität gerichtet: Die Darstellung von Geschlecht, Klasse, Behinderung, Körperperform, Alter, Religion oder sexuelle Orientierung(en) oder ähnliches spielte – qua Thema – keine Rolle.

Dennoch lässt sich Chantal-Fleur Sandjon zustimmen, die mit Blick auf die Daten aus Großbritannien konstatiert: „In Germany, we can only assume similar figures with great optimism.“<sup>73</sup> Es scheint wahrscheinlich, dass die Repräsentation verschiedener Lebenswirklichkeiten noch weniger gut gelingt beziehungsweise Stimmen aus marginalisierten Perspektiven deutlich weniger Raum einnehmen. Um diese These untersuchen zu können, braucht es auch für Deutschland Analysen. Hier besteht dringender Handlungsbedarf, der auch von den interviewten Personen in dieser Publikation ausgemacht und begründet wird (siehe Interviews mit Chantal-Fleur Sandjon S. 21 und Jonas Karpa S. 36).

71 Wohlleber (2022).

72 Ebd.

73 Goethe-Institut Finnland (2021). Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt auch Gabriele Koné (2018), S.243.

## 6 Kinderrechte und ihre Verbindung zu Kinder- und Jugendliteratur

Wie eingangs erläutert, sind Kinderrechte in verschiedenen Dokumenten des Menschenrechtssystems formuliert. Für diese Arbeit wird die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) herangezogen, die insgesamt 54 Artikel umfasst. Es gibt unterschiedliche Ordnungsprinzipien, am bekanntesten sind:

- die nach den vom UN-Kinderrechteausschuss besonders hervorgehobenen Grundprinzipien: Gleichheit, Schutz, Förderung und Partizipation sowie
- die Unterteilung in die drei Rechtskategorien: Schutz-, Beteiligungs- und Förderrechte.

### 6.1 Die UN-Kinderrechtskonvention und einzelne Kinderrechte

Staaten, die die UN-KRK ratifiziert haben, sind dazu verpflichtet, geeignete Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen sowie andere Maßnahmen zu ergreifen, um die in der Konvention enthaltenen Rechte umzusetzen (Artikel 4 UN-KRK).<sup>74</sup>

Vier Artikel spielen im Hinblick auf vielfältige Kinderliteratur und ihre Vermittlung eine besondere Rolle. Sie werden im Folgenden im Wortlaut wiedergegeben. Weitere relevante Artikel werden anschließend summarisch aufgeführt.

#### 6.1.1 Artikel 17: Zugang zu Medien; Kinder- und Jugendschutz

Besonders deutlich ist der Zusammenhang zwischen Kinderrechten und Kinderliteratur in Artikel 17 der UN-Kinderrechtskonvention: In Abschnitt c verpflichten sich die Staaten, die Herstellung und Verbreitung von Kinderbüchern zu fördern.<sup>75</sup>

#### Artikel 17: Zugang zu den Medien; Kinder- und Jugendschutz

Die Vertragsstaaten erkennen die wichtige Rolle der Massenmedien an und stellen sicher, dass das Kind Zugang hat zu Informationen und Material aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen, insbesondere derjenigen, welche die Förderung seines sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie seiner körperlichen und geistigen Gesundheit zum Ziel haben. Zu diesem Zweck werden die Vertragsstaaten

[...]

c) die Herstellung und Verbreitung von Kinderbüchern fördern;

[...].

Bemerkenswert ist, dass hier die Verbindung zwischen dem Zugang zu vielfältigen Medien und der Förderung des sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie der körperlichen und geistigen Gesundheit der Kinder erkannt und gefordert wird.

Kann diese Forderung als erfüllt gelten, wenn marginalisierte Kinder und Jugendliche in Kinderbüchern nicht vorkommen beziehungsweise stereotyp dargestellt werden oder wenn Barrieren den Zugang zu Büchern erschweren, zum Beispiel durch fehlende Angebote in der Herkunftssprache? In Kinderbüchern werden immer auch Inhalte vermittelt – es kann nicht allein eine Frage der Quantität („Herstellung und Verbreitung“) sein, die inhaltliche Qualität muss den Ansprüchen der UN-KRK ebenso genügen.

Stefanie Schmahl weist darauf hin, dass mit Kinderbüchern nicht nur das analoge Medium ge

<sup>74</sup> Wihstutz (2019), S. 50.

<sup>75</sup> UN, General Assembly (1989).

meint ist, sondern die ganze Bandbreite digitaler Medien sowie auch musische, theatrale und andere künstlerische Ausdrucksformen umfasst. Und: Die Verbreitung von Kinderbüchern soll durch die Schaffung von Kinderbibliotheken oder eigenen Bereichen in Bibliotheken geschehen.<sup>76</sup> Wie es Bibliotheken gelingen kann, Orte menschenrechtlicher Praxis zu sein, wird in Kapitel 6 geschildert.

### 6.1.2 Artikel 29: Bildungsziele; Bildungseinrichtungen

Die UN-KRK nennt in Artikel 29 Ziele, die Bildungsprozessen zugrunde liegen (siehe Kasten unten). Das Recht auf Bildung, das bereits in Artikel 28 der UN-KRK verbrieft wird, und die ihm zugrunde liegenden Ziele spielen eine zentrale Rolle, wenn über die kinderrechtliche Dimension von Kinder- und Jugendliteratur nachgedacht wird.

Das Recht auf Bildung ist in verschiedenen UN-Konventionen festgehalten. Wiederkehrend ist formuliert, dass Bildung auf die „volle Entfaltung“ der Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein soll.<sup>77</sup> Ein weiteres Bildungsziel ist die „Achtung vor der menschlichen Vielfalt“.<sup>78</sup> In der Kinderrechtskonvention heißt es im Hinblick auf die Ziele von Bildungsprozessen konkret:

#### Artikel 29: Bildungsziele; Bildungseinrichtungen

(1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;

[...]

c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;

[...]

Bücher etc. werden in pädagogischen Einrichtungen als Medium des Lesenlernens und der Vermittlung gesellschaftlicher Bedingungen eingesetzt. Das Recht ist nicht allein auf formale Bildungsprozesse beschränkt; es gilt für das breite Spektrum der Lebenserfahrungen und Lernprozesse – also auch in non-formalen und informellen Bereichen.<sup>79</sup>

Das Recht auf Bildung ist so elementar, weil mit ihm der Zugang und die Verwirklichung anderer Rechte einhergeht: Dem Recht auf Meinungsbildung, Meinungs- und Informationsfreiheit, Entwicklung einer eigenen Identität, Beteiligung am kulturellen Leben oder dem Wohl des Kindes (*best interests of the child*). Auch hier können Kinderbücher unterstützen, um entweder für Diskriminierungen oder Ausschlüsse zu sensibilisieren oder Teilhabe und Empowerment zu ermöglichen.

Der Ausschuss für die Rechte des Kindes hat den Bildungszielen die erste Allgemeine Bemerkung<sup>80</sup> gewidmet. Dort wird in Absatz 2 dem Recht auf Bildung, wie es in Artikel 28 formuliert ist, nicht nur eine qualitative Dimension zugeschrieben, es wird auch gefordert, dass die Bildungsprozesse das Kind in den Mittelpunkt stellen, kindgerecht sein und bestärkend sein müssen.<sup>81</sup> Das bedeutet auch, dass Kinderrechte im Bildungskontext nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt werden müssen. Um dies zu realisieren, bedarf es einer entsprechenden Haltung (siehe Kapitel 8.3).

Bildung bewegt sich stets im Spannungsfeld von normierender Vergesellschaftung, da sie auch auf einem überlieferten kulturellen Erbe basiert, und individueller Persönlichkeitsentwicklung, da der Aneignungsprozess individuell einzigartig ist. So vollzieht sich in Bildungsprozessen soziale Subjektwerdung durch Selbst- und Weltaneignung.<sup>82</sup> Dass dies auch durch kinder- und jugendliterarische Werke geschieht, wurde eingangs dargelegt.

76 Schmahl (2021), S. 256.

77 So zum Beispiel im UN-Sozialpakt Artikel 13.

78 CRPD, Art.24, Abs. 1a).

79 UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes (2001), § 2. Nicht nur der Ausschuss, auch die Mehrheit der Forscher\*innen vertritt diese Lesart. Schmahl (2021), S. 386.

80 Allgemeine Bemerkungen (General Comments) werden in partizipativen Prozessen im UN-Ausschuss, unter Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen sowie Nichtregierungsorganisationen erarbeitet.

81 Ebd.

82 Haller-Kindler / Möller (2021), S. 250.

In Deutschland belegen Studien seit Jahren, dass keine Bildungsgerechtigkeit herrscht. Die soziale Herkunft eines Kindes hat unvermindert starken Einfluss auf den Schulerfolg. Maureen Maisha Eggers differenziert im Hinblick auf die Debatte um Bildungsarmut, dass Bildungschancen aufgrund von sozialer Herkunft (Wohnen in bestimmten Stadtteilen), Migration, Geschlecht, Schulbildung der Elternpersonen, Ost / West-Ungleichheitsverhältnissen ungleich verteilt seien. Nicht eine einzelne isolierbare Kategorie erkläre Bildungsungleichheiten, vielmehr führe eine Häufung oder Überkreuzung von Kategorien zu zunehmender Prekarität.<sup>83</sup> Ein Zusammenhang zwischen der familiären, sozialen Herkunft der Kinder und Risiken im Erwerb von Lesekompetenz ist nachgewiesen. Vor diesem Hintergrund fordert Johannes Freund: „Damit das Recht auf Chancengleichheit in der Bildung (Artikel 28 UN-KRK) verwirklicht wird, damit es gelingt, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen (Artikel 29 UN-KRK), müssen wir allen Kindern erfolgreiche Zugänge zum Lesen und zu Büchern ermöglichen.“<sup>84</sup>

### 6.1.3 Artikel 31: Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben; staatliche Förderung

Wie oben bereits ausgeführt, gehören Kinderbücher auch zur kulturellen Bildung. Kulturelle Bildung wird als Mittel der Umsetzung von kultureller Teilhabe verstanden und ist weit mehr als das im folgenden Artikel festgeschriebene Recht. Insbesondere, wenn ein weiter Kultur- und Bildungsbegriff angelegt wird, können mit Mitteln der kulturellen Bildung vielfach unterschiedliche Kinderrechte verwirklicht werden.<sup>85</sup>

#### Artikel 31: Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben; staatliche Förderung

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.

(2) Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.

Vor allem der zweite Satz aus Artikel 31 ist hervorzuheben: Der Verweis auf die Förderung von Chancengleichheit und der Eignung der Betätigung für Kinder bedeutet nichts anderes, als dass junge Menschen das Recht auf kindgerechte, zugängliche kulturelle und künstlerische Angebote haben.<sup>86</sup> Emily Koch und Luise Meergans nehmen die Begriffe Teilhabe und Teilnahme genauer in den Blick. Teilhabe allein, verstanden als reiner Zugang zu kulturellen Bildungsangeboten, sei für die Umsetzung von kultureller Bildung im Sinne der UN-KRK nicht ausreichend.<sup>87</sup>

Maisha Auma konstatiert, dass der Bereich der Kunst und Kultur von hegemonialen Einschreibungen, Zugangsbarrieren und entsprechenden Diskriminierungsrisiken beziehungsweise Ausschlussrealitäten betroffen sei. Sie schlussfolgert „Kulturelle Bildung muss in diesem Ungleichheitsgefüge hinsichtlich der mit ihr verbunden(en) Zugangsbarrieren und diskriminierungsrelevanten Anteile befragt werden.“<sup>88</sup> Dies gilt es in der Vermittlung umzusetzen.

Herausfordernd dabei ist, dass im Handlungsfeld der kulturellen Bildung zahlreiche Akteur\*innen tätig sind. Auf politischer Ebene ist Kulturpolitik eine Gestaltungsaufgabe des Staates, die Umsetzung

<sup>83</sup> Eggers (2021), S. 257–258.

<sup>84</sup> Freund (2022).

<sup>85</sup> Koch / Meergans (2021), S. 457.

<sup>86</sup> Ebd. S. 460.

<sup>87</sup> Ebd. S. 462.

<sup>88</sup> Auma (2018), S. 2.

ist jedoch in erster Linie Aufgabe der Bundesländer, wobei hier auch das Subsidiaritätsprinzip gilt. Auf zivilgesellschaftlicher Ebene agieren zahlreiche Personen, Vereine und Institutionen kulturell bildend. Auch politische Parteien, Kirchen oder private Unternehmen spielen zunehmend eine Rolle in der Ausgestaltung und Finanzierung im nichtstaatlichen Kontext.<sup>89</sup> Kulturelle Bildung ist letztlich aber nicht nur eine Frage der Zuständigkeiten – sie ist „ein Kinderrecht, das es gilt, im Sinne der UN-KRK umzusetzen und dabei nicht von den vorhandenen Strukturen her, sondern von den Interessen und Bedürfnissen des Kindes her zu denken.“<sup>90</sup>

#### 6.1.4 Artikel 2: Achtung der Kindesrechte; Diskriminierungsverbot

Die Kinderrechtskonvention enthält keine Definition von Diskriminierung, nennt allerdings folgende Differenzkategorien:

##### Artikel 2: Achtung der Kindesrechte; Diskriminierungsverbot

(1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse<sup>91</sup>, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds. [...]

Seit einigen Jahren wird in der wissenschaftlichen Forschung anerkannt, dass das Alter mit anderen Diskriminierungskategorien intersektional verschränkt ist: Kindheit kann nicht getrennt betrachtet werden von anderen Variablen wie zum Beispiel Klasse, Geschlecht, ethnische Herkunft,

Behinderung oder sexuelle Orientierung. Erst im Jahr 2016 hat der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive erkannt.<sup>92</sup> In den Abschließenden Bemerkungen zum kombinierten fünften und sechsten Staatenbericht Deutschlands empfahl der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes zuletzt 2022:

„Aktivitäten und Sensibilisierungsmaßnahmen zu fördern, mit denen gegen die zu Grunde liegenden Ursachen von De-Facto-Diskriminierung vorgegangen werden soll, um so die Diskriminierung von Kindern in belasteten Lebenslagen, einschließlich asylsuchenden, geflüchteten und von Migration betroffenen Kindern, Sinti, Roma und anderen Kindern aus Minderheitengruppen, Kindern mit Behinderungen, LGBTI-Kindern und sozioökonomisch benachteiligten Kindern, zu beenden [...]“<sup>93</sup>

Dass davon letztendlich alle Kinder profitieren, hat unter anderem Rudine Sims Bishop dargelegt.

## 6.2 Weitere betroffene Rechte

Im Hinblick auf Kinder- und Jugendliteratur beziehungsweise deren Vermittlung werden weitere Kinderrechte berührt. So enthält **Artikel 8** der Kinderrechtskonvention das Recht des Kindes auf seine Identität. Dieses Recht bezieht sich nicht allein auf eine individuelle Identität, sondern auch auf die Identität von Kindern in einer Gemeinschaft, Kultur oder Nation.<sup>94</sup> Wie oben gezeigt, kann Kinder- und Jugendliteratur die Entwicklung einer eigenen Identität unterstützen – oder behindern.

In **Artikel 12** ist das Recht des Kindes auf Beteiligung festgeschrieben. Dieses spielt insbesondere für die Vermittlungsarbeit eine Rolle.

89 Koch / Meergans (2021), S. 459.

90 Ebd. S. 460.

91 In vielen Menschenrechtsdokumenten findet sich nach wie vor der Begriff „Rasse“. Dieser Begriff klingt, als ob es verschiedene menschliche „Rassen“ gäbe. Dies ist falsch und kann Vorschub zu rassistischen Vorurteilen leisten. Zu bevorzugen ist stattdessen „rassistische Diskriminierung“.

92 UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes (2016), § 21.

93 UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes (2022), S. 6.

94 Erdem Türkelli / Vandenhole (2022), S. 110.

**Artikel 13** sichert Kindern das Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit zu. Hier heißt es im ersten Satz, dass dieses Recht die Freiheit einschließt, [...] Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.

In **Artikel 30** wird das Recht auf Minderheitenschutz festgehalten. In der Allgemeinen Bemerkung Nr. 17 wird unter Paragraph 28 dazu ausgeführt: „Kinder, die ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheiten angehören, sollten ermutigt werden, ihre eigene Kultur zu genießen und an ihr teilzuhaben. Die Staaten sollen die kulturellen Besonderheiten von Kindern aus Minderheitengemeinschaften wie auch von Kindern indigener Herkunft respektieren und sicherstellen, dass sie die gleichen Rechte wie Kinder aus Mehrheitsgemeinschaften haben, an kulturellen und künstlerischen Aktivitäten teilzunehmen, die ihre eigene Sprache, Religion und Kultur widerspiegeln.“<sup>95</sup> Hier lässt sich insbesondere an mehrsprachige Kinderbücher beziehungsweise Vermittlungsangebote denken.

Im gleichen Dokument heißt es in Paragraph 50 im Hinblick auf Kinder mit Behinderungen: „Vielfältige Barrieren erschweren Kindern mit Behinderungen den Zugang zu den in Artikel 31 festgelegten Rechten, einschließlich des Ausschlusses von der Schule und von informellen und gesellschaftlichen Bereichen, wo Freundschaften geschlossen werden und wo man spielt und sich erholt; häusliche Isolation; kulturelle Einstellungen und negative Stereotypen, die ein negatives Bild von Kindern mit Behinderungen vermitteln und sie ausgrenzen [...]“<sup>96</sup>

Der Ausschuss schließt mit der Forderung: „Kunst- und Kulturprogramme müssen auf Inklusion, Partizipation und Nicht-Diskriminierung basieren.“<sup>97</sup>

Fraglos ließen sich weitere Bezüge finden. Deutlich ist, dass Kinder- und Jugendliteratur und deren Vermittlung kaum ohne kinderrechtliche Bezüge gedacht werden kann, wenn einmal diese „Brille“ aufgesetzt ist.

### 6.3 Kinderrechtsforschung und Dekolonialisierung

Wie andere Wissenschaftsbereiche auch, unterliegt die Kinderrechtsforschung einer kritischen Bestandsaufnahme. Fehlende Perspektiven und Untersuchungsdefizite werden erkannt und benannt. Dass es bereits während der Ausarbeitung der UN-Kinderrechtskonvention unterschiedliche Ideen vom Kind und der Lebensphase Kindheit sowie ihrer Stellung im sozialen und kulturellen Leben gab, konstatiert Krappmann.<sup>98</sup> Dennoch überwiegt in den Beiträgen zur Forschung über Kinder und der Kinderrechtspraxis seit Jahrzehnten klar ein sogenannter eurozentristischer Bias.<sup>99</sup>

„Ein beunruhigendes Erbe der Kolonialisierung ist auch die Tatsache, dass die Forschung über Kinder weiterhin von Forschenden an den Universitäten des Nordens dominiert wird, die die hier geltenden Standards wissenschaftlicher Exzellenz verabsolutieren. Diese Standards erheben den Anspruch, der einzige Zugang zum Wissen über Realität und Wahrheit zu sein, und schließen daher viele andere Weisen des Denkens und Wissens aus, insbesondere solche außerhalb des akademischen Bereichs und in nicht-westlichen Kulturen. Auch die Verbreitung von Forschungsergebnissen hängt stark von den im Norden ansässigen Verlagen und Zeitschriften ab. Sie werden international in der Regel nur dann wahrgenommen, wenn sie in englischer Sprache publiziert werden.“<sup>100</sup>

<sup>95</sup> UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes (2013), S. 14.

<sup>96</sup> Ebd. S. 24.

<sup>97</sup> Ebd. S. 25.

<sup>98</sup> Krappmann (2020), S. 37.

<sup>99</sup> Liebel (2023), S. 151.

<sup>100</sup> Ebd. S. 218.



Dieser Blick wird allerdings – auch von Forschenden selbst – zunehmend als eingeschränkt und problematisch erkannt. Als Reaktion werden ethische Prinzipien formuliert sowie Forschungsansätze und dialogische Kooperationen angestrebt, die kultursensibel und offen sind für Sichtweisen und Erfahrungen jenseits des europäischen Kultur- und Wissenschaftsverständnisses.<sup>101</sup>

Die Veränderungen werden sich auch auf die in der UN-KRK kodifizierten Rechte auswirken. Liebel formuliert es als Aufgabe, mit den Kinderrechten kritisch und reflexiv umzugehen und anzuerkennen, dass sie nicht der Endpunkt einer Entwicklung sind, sondern geändert werden können und sogar müssen. Er verweist auf die dringende Notwendigkeit, Stimmen und Forderungen von Kindern, insbesondere denen des Globalen Südens, Gehör zu schenken. Erst dann könne von einer Dekolonisierung der Kinderrechte in theoretischer als auch praktischer Hinsicht gesprochen werden.<sup>102</sup>

Letztendlich müsse sich die Kindheitsforschung selbst dekolonisieren. Dazu gehöre auch die Erkenntnis, dass in der Welt eine große Vielfalt von Kindheiten existiert. Werde diese Vielfalt ignoriert oder durch eurozentrische Voreingenommenheit unsichtbar gemacht, würden viele „Kinder, die fehl am Platz sind“ geschaffen – mit mehrfachen diskriminierenden Folgen. Es reiche also nicht aus, nur die kulturelle Vielfalt oder Pluralität von Kindheiten zu benennen, sondern es müsse „anerkannt und problematisiert werden, dass diese Kindheiten auf verschiedene Weise von postkolonialer materieller und diskursiver Ungleichheit betroffen sind.“<sup>103</sup>

Dies kann – wie die Zahlen aus Großbritannien und den USA sowie das erste Interview verdeutlichen – sowohl als Aufgabe für die Buchbranche als auch für die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur verstanden werden. Hier werden Fragen nach der Sichtbarkeit von Lebensrealitäten, der Qualität von Texten und Bildern, den Expertisen von Autor\*innen und Illustrator\*innen oder dem Umgang mit Übersetzungen berührt.

---

101 Ebd. S. 209.

102 Ebd. S. 160.

103 Ebd. S. 217.

## 7 „Nichts ohne uns!“ – Interview mit Jonas Karpa

Jonas Karpa ist Medienwissenschaftler, arbeitet als Redakteur bei Sozialhelden e. V., ist Projektleiter von leidmedien.de und Redaktionsleiter des Online-Magazins Die Neue Norm.

### Herr Karpa, welche Berührungspunkte gibt es in Ihrer Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur?

Ich selbst habe eine Sehbehinderung. Im Rahmen meiner Arbeit machen wir unter anderem Sensitivity Reading. Wir beraten Journalist\*innen, wie man über Behinderung schreibt oder Autor\*innen, wie man Drehbücher für Filme über Behinderung schreibt. Wir machen dasselbe auch für Kinderbücher oder für Hörspiele, wo es darum geht: Wie kann man dort die Geschichte erzählen?

### Was macht ein gutes, ein inklusives Kinderbuch aus?

Für mich ist ein gutes inklusives Kinderbuch eins, das die Vielfalt unserer Gesellschaft abbildet, ohne gleichzeitig zu belehren und den Zeigefinger zu heben; ein Buch, das die Vielfalt in unserer Gesellschaft selbstverständlich darstellt. Das heißt: Man kann die Themen Behinderung, Hautfarbe oder Geschlechtsidentität stattfinden lassen, ohne dass es die Hauptprotagonistin betrifft oder dass die Story einzig und allein davon handelt. Es wäre nicht so charmant, ein Kinderbuch zu schreiben, in dem die Protagonistin im Rollstuhl sitzt und es nur darum geht, dass sie jeden Tag im Rollstuhl sitzt, wie sie Rollstuhl fährt etc. Das kann eine Perspektive, sollte aber nicht das Hauptaugenmerk sein. Es geht darum, vielfältige Geschichten zu erzählen und auch mal abzuweichen von typischen Helden Geschichten oder Opferrollen.

Gerade wenn es um Behinderungen geht, erlebe ich häufig zwei Gegenpole. Entweder man traut Menschen mit Behinderungen in Büchern zu wenig zu. Oder das, was sie machen, wird wahnsinnig überhöht, weil man sich nicht vorstellen kann, dass Menschen mit Behinderungen bestimmte Dinge auch machen. Das äußert sich im Sprachgebrauch zum Beispiel durch Ausdrücke wie „trotz ihrer Behinderung“ oder „obwohl sie eine Behinderung haben“. Wenn man da einfach mal die Behinderung rausrechnet, bleibt die Frage: Ist das immer noch eine Geschichte, die man erzählen möchte? Manchmal raten wir auch dazu, die Behinderung gedanklich durch eine Haarfarbe zu ersetzen. Ist es eine Geschichte wert erzählt zu werden, in der eine Person *trotz* blonder Haare gern reitet?

Diese Selbstverständlichkeit von Behinderung in allen gesellschaftlichen Bereichen nennen wir Disability Mainstreaming. Behinderung kann auch außerhalb der Hauptfigur vorkommen und von Personen verkörpert werden, die gar nicht so nett sind.

### Also nicht immer problematisiert, sondern selbstverständlicher erzählen?

Genau. Man kann natürlich im Rahmen der Geschichte auf Probleme hinweisen, die ja auch Fakt sind. Es ist authentisch zu schreiben: Die Gruppe von Kindern möchte auf den Spielplatz und da ist nur Sand. Das ist natürlich für Protagonist\*innen im Rollstuhl doof. Wir haben jede Menge Barrieren und Diskriminierung in unserer Gesellschaft. Aber es gibt wie überall Graustufen, nicht nur schwarz und weiß – und deshalb viele verschiedene Erzählstränge und Geschichten, die erzählt werden können.

### **Wo stehen wir heute hinsichtlich Vielfalt und Zugänglichkeit von deutschen Kinder- und Jugendbüchern hinsichtlich Kinder mit Behinderungen?**

Der Zugang zum Medium Buch bleibt schwierig. Natürlich kann man die Geschichte als PDF oder E-Book herausgeben, damit zum Beispiel Kinder, die blind sind und einen Screenreader nutzen, sich die Geschichte vorlesen lassen können. Solche unterschiedlichen Fassungen werden aber eher wenig genutzt.

Weiter gäbe es auch die Möglichkeit, Kinderbücher in vergrößerter Schrift oder in Braille herauszubringen, aber auch mit großen Buchstaben bleibt das Lesen anstrengend und nicht alle Menschen, die blind sind, beherrschen die Braille-Schrift.

Viele Menschen mit einer Sehbehinderung bevorzugen daher Hörbücher und möchten sich gar nicht erst mit der Barriere Buch auseinandersetzen.

Was Vielfalt betrifft, gibt es beim Storytelling eine positive Entwicklung. Disability Mainstreaming, wo Behinderung selbstverständlich vorkommt, findet man eher bei Wimmelbüchern, die aufgrund der vielen Figuren, die darin auftauchen, eine große Vielfalt abbilden können.

Die Frage ist auch immer, wie Behinderung dargestellt wird – authentisch oder doch eher stereotyp? So wird zum Beispiel in Bilderbüchern häufig ein Krankenhaus-Rollstuhl gezeichnet. In unserer Redaktion arbeiten einige Personen im Rollstuhl. Auch da gibt es eine große Vielfalt, vom Elektrorollstuhl, über „normale“ Rollstühle bis zum handbetriebenen Rollstuhl mit einer Zugmaschine.

Natürlich ist es eine Illusion, jede erdenkliche Vielfalt in einem Buch abzubilden. Aber warum muss es immer der Rollstuhl sein? Nur weil er einfach zu zeichnen ist? Ich habe mal mit einer Illustratorin gesprochen, die meinte, es sei wahnsinnig schwer, Menschen mit Down-Syndrom zu zeichnen. Und natürlich sind einige Behinderungen nicht zu sehen und somit schwer darstellbar.

### **Auf rechtlicher Ebene ist die Lage eindeutig: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die UN-Behindertenrechtskonvention oder die UN-Kinderrechtskonvention formulieren sehr klar die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Ist sich die Buchbranche dessen bewusst?**

Die Problematik ist, dass die UN-Behindertenrechtskonvention zwar Handlungen vorgibt, die Staaten aber keine Konsequenzen spüren, wenn sie es nicht umsetzen. Sie ist somit nicht bindend. Ich glaube, es finden eher Veränderungen statt, weil das Bewusstsein, dass Vielfalt existiert, wächst. Inklusion ist ein Menschenrecht. Es gibt den Anspruch unserer Gesellschaft, das abzubilden und umzusetzen.

Buchverlage fühlen sich nicht verpflichtet, mehr Vielfalt abzubilden, nur weil es die Menschenrechtsverträge vorgeben. Im Endeffekt geht es immer auch ums Geld: Ein Kinderbuch, in dem nur *weiße*, nicht-behinderte Kinder dargestellt sind, das verkauft sich heutzutage nicht mehr. Und deswegen wird gehandelt.

Als Totschlagargument hören wir oft, dass es wegen der Kunstfreiheit keinen Eingriff in die Geschichten geben darf. Das stimmt auf der einen Seite, gleichzeitig kann diese Kunst dann aber auch kritisiert werden, wenn sie nicht vielfältig ist. Gewisse Regularien oder Diversitäts-Checklisten würden da schon helfen.

### **Was die Repräsentation behinderter Menschen in der Kinder- und Jugendliteratur angeht, gibt es in Deutschland kaum Zahlen. Bräuchte es hier Erhebungen – und wer könnte das machen?**

Absolut. Wir brauchen Zahlen als Argumentationsverstärker. Kurzer Exkurs: In meiner Tätigkeit als Vorstandsvorsitzender von Vielfalt im Film, ein Verein, den wir zur Berlinale dieses Jahr gegründet haben, haben wir vor vier Jahren eine Umfrage unter Filmschaffenden vor und hinter der Kamera gemacht. Wir haben Vielfaltsmerkmale und Diskriminierungserfahrungen abgefragt. Das war die erste Erhebung, die es überhaupt in der Branche gab. Wir haben es geschafft, Argumente zu liefern und zu zeigen, dass es nicht nur um eine gefühlte Wahrheit geht, sondern es eben faktisch so ist.

Solche Abfragen für Kinder- und Jugendliteratur zu adaptieren, wäre auf jeden Fall nötig. Es geht darum zu zeigen: Es ist nicht nur ein Gefühl, dass die Story oder die Charaktere immer dieselben sind, sondern um eine Tatsache.

**Ich hatte neulich ein Jugendbuch mit Gedichten, Geschichten und Essays in der Hand, das auch Beiträge von Menschen mit Lernbehinderungen enthielt. Gibt es da eine Bewegung in Anlehnung an die Bewegung #Ownvoices?**

Ja, auf das große Ganze bezogen gibt es die bekannte Forderung „Nichts ohne uns über uns.“ Wenn über das Thema Behinderung gesprochen wird, möchten wir mit am Tisch sein. Dieser Spruch entwickelt sich aber weiter und mittlerweile sagen wir: „Nichts ohne uns.“ Es geht darum, dass Menschen mit Behinderungen in allen Entscheidungssituationen der Gesellschaft immer mit dabei sind – also um Disability Mainstreaming.

Das bedeutet nicht nur, Bücher zugänglich zu machen und vielfältige Geschichten zu schreiben. Sondern auch, dass Menschen mit Behinderung die Möglichkeit haben, selbst Geschichten zu erzählen, zu publizieren und eigene Bücher herauszubringen. Disability Mainstreaming heißt, es gibt Autor\*innen, die eine Behinderung haben, aber ein Buch schreiben, in dem es nicht um Behinderungen geht. Ein prinzipielles Problem in den Medien, nicht nur auf Literatur bezogen, ist, dass Menschen mit Behinderungen immer nur dann stattfinden, wenn es um das Thema Inklusion oder Barrierefreiheit geht.

**Wenn sie einen Wunsch an die Buchbranche frei hätten, welcher wäre es?**

Zugänge schaffen, Chancen bieten. Dass auch Autor\*innen mit Behinderungen die Möglichkeit haben zu publizieren. Dass sie den Fuß in die Tür kriegen und in Verlagen mit am Tisch sitzen, das ist etwas, das sich auf jeden Fall ändern muss. Und eine Ebene höher: Wenn die Entscheidungspositionen in den Verlagen vielfältiger besetzt sind, wird vielleicht auch mehr auf Disability Mainstreaming geachtet.

**Was wünschen Sie sich von Menschen, die mit Kindern und Literatur arbeiten?**

Es wäre schön, wenn diese Personen selbst auch vielfältig sind und so ihre eigenen Perspektiven mitgeben können. Zudem sollten sie keine Stereotype reproduzieren. Gerade wenn es sich um Geschichten mit Interpretationsspielraum handelt, wie zum Beispiel Kinderbücher mit Bildern und wenig Text. Wenn die erwachsene vorlesende Person dann darauf hinweist: „Guck mal, da ist ein Rollstuhl. Die Person kann nicht laufen, die ist arm dran“, werden Klischees verstärkt. Wir brauchen also nicht nur gute Buchvorlagen, sondern auch den selbstverständlichen Gedanken von Vielfalt.

Weiter gibt es Begriffe, die absolute No-Gos sind, bei Rassismus das N-Wort oder das Z-Wort und bei Behinderungen Schimpfwörter oder Euphemismen wie „Handicap“. Das kann man sagen, wenn eine Person mit Behinderung Golf spielt, dann hat sie ein Handicap.

Und schließlich: Man sollte wissen, was für eine Macht und Verantwortung man hat, wenn man dazu beiträgt, Literatur zu rezipieren.

## 8 Bibliotheken als Orte menschenrechtlicher Praxis

### 8.1 Selbstverständnis und -organisation von Bibliotheken

„Libraries have a unique relationship with human rights. Our institutions both depend on them to operate, but also contribute to their realisation.“<sup>104</sup>

In dieser Aussage spiegeln sich das Selbstverständnis und der Anspruch der Internationalen Vereinigung bibliothekarischer Verbände und Einrichtungen (International Federation of Library Associations and Institutions, IFLA) wider. Es sind insbesondere das Recht auf freien Zugang zu Informationen, Ideen, Werken der Fantasie sowie der freien Meinungsäußerung (Artikel 19 AEMR), das Recht auf Bildung (Artikel 26 AEMR) und das Recht auf kulturelle Teilhabe (Artikel 27 AEMR), für die Bibliotheken verantwortlich zeichnen. In ihrer aktuellen Rahmenstrategie 2019–2024, die sich auf die Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen stützt, formulieren die Mitglieder die Vision einer starken und vereinten Bibliothekslandschaft als Triebkraft alphabetisierter, informierter und partizipativer Gesellschaften.<sup>105</sup>

Auf nationaler Ebene haben es sich in Deutschland Kommissionen des Deutschen Bibliotheksverbands (dbv) zur Aufgabe gemacht, Diversität in Kinder- und Jugendbibliotheken zu stärken, darunter die Kommission „Bibliotheken und Diversität“ und die Kommission „Bibliothek und Schule“. Letztere setzt sich unter anderem dafür ein, dass gut organisierte Schulbibliotheken zur Grundausstattung jeder Schule gehören, „Schüler\*innen [...] Bibliotheken als anregende Orte erfahren sowie

Schüler\*innen unabhängig von ihrer Bildungsbiografie einen niedrigschwelligen Zugang zu Information, Medien und Literatur erhalten.“

Die Bedeutung von exzellent ausgestatteten und professionell betreuten Schulbibliotheken kann für die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Leider sind sie in Deutschland die absolute Ausnahme.

### 8.2 Bibliotheken als Bildungsräume gestalten

Im Lichte aktueller antidemokratischer und rechtspopulistischer Bestrebungen<sup>106</sup> tragen öffentliche Bibliotheken eine besondere Verantwortung und eröffnen besondere Chancen. Es sind klassische non-formale Bildungsorte und kommerzfreie Räume, die allen Menschen Zugang bieten. Hier treffen Menschen jeden Alters, unterschiedlicher Lebenserfahrungen und Perspektiven aufeinander. Kinder nutzen sie überproportional häufig. Bibliotheken sind Orte, an denen insbesondere die Kinderrechte auf Bildung und Teilhabe sowie auf Zugang zu Informationen gewährleistet werden.<sup>107</sup> Aber auch die Rechte auf Erholung, künstlerische Entfaltung und Spiel kommen zur Geltung.<sup>108</sup>

Um tatsächlich Chancengerechtigkeit und Teilhabe zu ermöglichen, ist ein kritisches Hinterfragen der Medienbestände unerlässlich. Das betrifft eine Analyse des aktuellen Bestandes, den Umgang mit Büchern mit diskriminierenden Inhalten, die Präsentation von Titeln in den analogen und

<sup>104</sup> IFLA (2023).

<sup>105</sup> IFLA (2019), S. 3.

<sup>106</sup> Siehe die Veröffentlichung „Alles nur leere Worte? Zum Umgang mit dem Kulturkampf von rechts in Bibliotheken“. Verein für Demokratische Kultur in Berlin (VDK) e.V. / MBR (2023).

<sup>107</sup> Die Nutzung ist für Kinder und Jugendliche i. d. R. kostenlos.

<sup>108</sup> Haller-Kindler / Möller (2021), S. 254.

digitalen Räumen oder das Hinterfragen von Anschaffungsmechanismen. Besonders letztere sind wichtig: Wer entscheidet, welche Kinder- und Jugendmedien angeschafft werden? Gibt es ein Mehraugenprinzip? An welchen Kriterien orientieren sich die Bestellungen? Bei welchen Buchhandlungen wird gekauft und warum? Und schließlich: Sind die strengen Beschaffungsgrundsätze öffentlicher Einrichtungen im Hinblick auf Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit vereinbar mit dem Anspruch, Diversität hinsichtlich Autor\*innen, Themen und Inhalte sichtbar zu machen und diesbezüglich auf einem aktuellen Stand zu bleiben?

Werden bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen in den Bibliotheksmedien nicht repräsentiert, ist die Aufgabe, die Vielfalt der Gesellschaft im Bibliotheksbestand widerzuspiegeln, schlicht nicht erfüllt.<sup>109</sup> Kerstin Keller-Loibl unterstreicht im Standardwerk für Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit: „Kinderbibliotheken sollten neben dem Erwerb von nachgefragten und beliebten Kindermedien eine qualitätsvolle Auswahl der Ressourcen vornehmen, die vielfältige Meinungen und Sichtweisen darstellen und dadurch Stereotype, Klischees und Vorurteile in Frage stellen.“<sup>110</sup> Auch für den Bestand und die Online-Angebote für Jugendliche sollte der Diversity-Ansatz Berücksichtigung finden, um für Diskriminierung zu sensibilisieren und gesellschaftliche Vielfalt als Potenzial wahrzunehmen.<sup>111</sup>

Für Kinder und Jugendliche sind Bibliotheken vielerlei: Lernort, Informationszentrum und Einrichtungen, in denen sie allein oder in Gruppen ihre Freizeit verbringen. Als in Kommunen verortete Institutionen sind sie von besonderer Bedeutung, „da der Wohnort und das soziale Umfeld erste Anlaufstelle für gesellschaftliche oder politische Beteiligung sind.“<sup>112</sup> Um etwaige Schwellenangst abzubauen empfiehlt es sich, Kinder- und Jugend

bibliotheken zu einem Ort des Erlebens, Gestaltens und Kommunizierens zu entwickeln – und junge Menschen aktiv teilhaben zu lassen.<sup>113</sup>

### 8.3 Bibliotheken als lernende Organisationen

Ebenso sollte in der Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter\*innen das Thema Kinder- und Menschenrechte einfließen. Das betrifft nicht allein Fragen des Medienbestands. Der Umgang mit Besucher\*innen, die Planung und Durchführung von Veranstaltungen oder das Erkennen möglicher räumlicher, sprachlicher oder sozialer Barrieren sind wichtige Aspekte professionellen Handelns in inklusiven Bibliotheken.

Leslie Kuo, seit 2018 Diversitätsbeauftragte im Berliner Stadtteil Pankow, urteilt, dass es von einem holistischen Ansatz her in öffentlichen Bibliotheken noch immer viel zu tun gebe.<sup>114</sup> Sie verweist dabei auf den großen Vorteil, dass viele Bibliotheksbeschäftigte ihren Beruf als Berufung sehen würden und dementsprechend mit Hingabe und Engagement tätig seien. Um Mitarbeiter\*innen gezielt anzusprechen, voneinander lernen zu können und den Austausch zu stärken, gründete die Stadtbibliothek Pankow 2022 mit dem Team von „Powervolle Lesende“ das deutschlandweite Netzwerk „Kinder- und Jugendbibliotheken divers“.<sup>115</sup> Mehrmals im Jahr kommen hier Bibliothekar\*innen zusammen, um diskriminierungskritische und diversitätswusste Bibliotheksarbeit im Kinder- und Jugendbereich zu realisieren. Es geht dabei um Themen wie:

- Wie können Medienbestände rassismuskritisch gestaltet, erschlossen und aufgestellt werden?

<sup>109</sup> Hauschulz (2022), S. 2.

<sup>110</sup> Keller-Loibl (2021c), S. 94–95.

<sup>111</sup> Keller-Loibl (2021b), S. 137.

<sup>112</sup> Ahlfänger, (2011), S.25 zitiert nach Bel Adasme (2022), S. 189.

<sup>113</sup> Vgl. ebd.; Keller-Loibl (2021a), S. 71.

<sup>114</sup> Goethe-Institut Finnland (2021), S. 25.

<sup>115</sup> „Powervolle Lesende“ ist ein Kooperationsprojekt der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), des RAA Berlin e.V. und der Stadtbibliothek Pankow unter wissenschaftlicher Begleitung von Prof. Dr. Maisha Auma, Hochschule Magdeburg-Stendal. Das Projekt wurde von BIPOC-Expert\*innen initiiert und wird gefördert durch die bpb mit weiterer Unterstützung von der Kulturstiftung des Bundes im Programm 360°: Fonds für Kulturen der neuen Stadtgesellschaft.

- Welche Möglichkeiten gibt es beim Umgang mit diskriminierender Wort- und Bildsprache in sogenannten Klassikern und Bestandstiteln?
- Wie können Räume inklusiver gestaltet und Nutzer\*innen in der Gestaltung des Angebots eingebunden werden?
- Wie kann ein Leitbild für die eigene Einrichtung aussehen?
- Wie gelingt es, sich als gesamtes Team zu professionalisieren?

Das Netzwerk leistet als offener Lernraum Pionierarbeit und ist in den Berliner Bibliotheksstrukturen verankert, reicht allerdings mittlerweile bis Hamburg, Bremen, Hannover, Magdeburg, Heilbronn, München, Stuttgart, Erlangen oder Augsburg.

## 8.4 Diversität in Bibliotheken

Mehrere Veröffentlichungen zeigen, dass das Thema Diversität auch für Bibliotheken eine zunehmende Bedeutung erfährt. Die Arbeiten reichen dabei von Übersichten bis hin zu konkreten Untersuchungen einzelner Genres.<sup>116</sup>

Olenka Bordo Benavides, Pädagogin und Sozialwissenschaftlerin, zeigt anhand von Reflexionsfragen und konkreten Vorschlägen auf, wie Bibliotheken erste Schritte in Richtung einer diskriminierungssensiblen und inklusiven Arbeitskultur gehen können.<sup>117</sup> Entscheidend dabei ist die Entwicklung einer professionellen Haltung, bei der das eigene Wissensrepertoire, eigene Emotionen und die daraus resultierenden Internalisierungen reflektiert werden.<sup>118</sup> Unter anderem empfiehlt sie, für Teamschulungen Expert\*innen ins Haus zu holen. Leslie Kuo weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die eigene Positionierung immer auch den Grad der eigenen gesellschaftlichen Teilhabe beeinflusst – und damit auch die Zugänge zu Bibliotheken.<sup>119</sup> Die Kenntnis von Kinder- und

Menschenrechten sollte dabei die Wertebasis für die eigene bibliothekarische und pädagogische Arbeit bilden.

Die Debatte um Machtkritik und Dekolonialisierung hat mittlerweile auch Bibliotheken erreicht. Auch in ihnen gibt es offensichtliche und weniger sichtbare Diskriminierungen.<sup>120</sup>

Zwar sind Bibliotheken (potenziell für alle) offene Räume, dennoch muss die Aussage eingeschränkt werden. Die Kulturmanagerin und -beraterin Leyla Ercan weist mit Blick auf Kultureinrichtungen allgemein hin: Es sind

„höchst codierte, normative, machtvolle Räume, in denen dieselben gesellschaftlichen Ungleichheits- und Machtdynamiken wirken wie außerhalb und sich über äußerst wirksame Zugehörigkeits- und Ausschlussdynamiken reproduzieren: zum Beispiel über Bildungsvoraussetzungen, Habitus, dominanzkulturelles, ethno- und eurozentrisches (*weißes*) Kunst- und Kulturverständnis und ebensolche Kommunikations- und Arbeitskulturen, heteronormative und patriarchale Vorstellungswelten, sozioökonomische Zugangsbedingungen etc.“<sup>121</sup>

Vor allem Menschen, denen institutionelles Wissen fehlt beziehungsweise deren Wissensbestände in den Institutionen marginalisiert und nicht anerkannt sind, hätten Schwierigkeiten, diese impliziten Regeln zu erkennen und danach zu handeln. Sie fordert: „Hier muss ein Perspektivwechsel einsetzen: Zugehörigkeit ist nicht nur eine Bringschuld des Individuums, sondern die aufnehmende Institution definiert, wer zugehörig ist und wer nicht. Nicht das Individuum muss sich anpassen oder integrieren, sondern die Einrichtung muss sich verändern.“<sup>122</sup> Und das betrifft Prozesse, Organisationsstrukturen, Personal, Räumlichkeiten – aber eben auch Medieninhalte.

116 Bardola u. a. (2020); Gorgels (2020); Hauschulz (2022); Kruse (2022); Persicke (2022).

117 Bordo Benavides (2023).

118 Ebd. S. 163.

119 Kuo (2022), S. 23.

120 Beispiele diskriminierender Praxis werden im Projekt „Critical Library Perspectives“ gesammelt.

Vgl. <https://lab.sbb.berlin/clp-beispiele/>. Einen sehr guten Überblick zum Thema gibt Schürer (2023).

121 Ercan (2022), S. 17–18.

122 Ebd.

Für Jugendliche kann bereits ihr implizites Wissen über Bibliotheken eine Barriere aufbauen: „Ist das eigentlich für uns? Kann ich dort hingehen? Finde ich dort etwas, was für mich gut ist? Literatur für mich, Medien für mich?“<sup>123</sup> Bibliotheken sind traditionell ein regelndes System mit Vorschriften, impliziten Verhaltenserwartungen, eigener Logik – und so für manche Menschen einschüchternd.<sup>124</sup>

Maisha Auma weist außerdem darauf hin, dass People of Color und Schwarze Menschen meist nur als Klientel und aus einer abwertenden Perspektive betrachtet würden: „Wieso nehmt ihr unser Angebot nicht an?“ oder „Lest ihr überhaupt?“ Statt solche Fragen zu stellen, gelte es, marginalisierte Menschen in Gestaltungs- und Entscheidungspositionen zu bringen, um echte Diversität zu erreichen. Das Sprechen über Macht- und Dominanzverhältnisse ist dabei unabdingbar.<sup>125</sup>

Wie weiter oben ausgeführt, haben Kinder nicht nur ein Recht auf freien Zugang zu Informationen, sondern auch besonderen Anspruch auf Schutz, Unterstützung und Förderung. Darüber hinaus besitzen sie das Recht, ihre Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren und darin respektiert zu werden. Kerstin Keller-Loibl fordert, dass Kinder sich im öffentlichen Raum wie Kinder verhalten dürfen, ohne sich permanent an den Verhaltensnormen Erwachsener orientieren zu müssen. Kinderbibliotheken und ihre Angebote müssten so gestaltet werden, dass junge Menschen sich wohl fühlen. Eine achtsame und respektvolle Haltung sei der Ausgangspunkt jeglicher Arbeit mit Kindern und daher die erste und wichtigste Komponente für die bibliothekarische Arbeit mit dieser Zielgruppe.<sup>126</sup>

---

<sup>123</sup> Fragen von Peggy Piesche in Kuo (2022), S. 24.

<sup>124</sup> Ebd. S. 30.

<sup>125</sup> Dies in ebd. S. 26.

<sup>126</sup> Keller-Loibl (2021c), S. 79.



## 9 Kinderrechtsbasierte Literaturvermittlung

Kinder- und Jugendliteratur wird in informellen, formalen und non-formalen Kontexten gelesen: Im privaten Bereich, zum Beispiel wenn erwachsene Bezugspersonen oder ältere Geschwister jüngeren Kindern vorlesen; im Bildungsbereich, wenn Erzieher\*innen Kindern ein Bilderbuchkino zeigen oder Lehrkräfte eine sogenannte Ganzschrift im Unterricht behandeln; im außerschulischen Bereich, wenn Lese- und Literaturpädagog\*innen Projekte in Nachbarschaftszentren oder Museen anbieten; im Freizeitbereich in Bibliotheken oder bei Lesungen.

### 9.1 Räume für Menschenrechtsbildung

Literaturvermittlung in pädagogischen Kontexten sollte auf den Prinzipien der Menschenrechtsbildung basieren. Deren Ziele sind:

- Menschenrechte bekannt zu machen, also Wissen über sie zu vermitteln;
- sie als Orientierungsrahmen für das eigene Handeln zu erkennen, das heißt sie erfahrbar zu machen und
- Menschenrechtsverletzungen vorzubeugen, indem sie Menschen stärkt, sich für diese Rechte einzusetzen.

Das wird auf die prägnante Formel einer „Bildung für, über und durch Menschenrechte“ gebracht. Die drei Ebenen können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sie greifen ineinander und wirken interdependent. Auf diese Weise soll eine „Kultur der Menschenrechte“ geschaffen werden,

in der Menschen ihre eigenen Rechte, aber auch die der anderen kennen, respektieren und aktiv schützen sowie in der Lage sind, Menschenrechtsverletzungen zu erkennen und zu bekämpfen.<sup>127</sup> Es geht um Solidarität und Empowerment gleichermaßen. Kurz: Es gilt, die Menschenrechte in den Köpfen und Herzen der Menschen zu verankern.<sup>128</sup>

Auf diese Weise werden sie befähigt, die Rechte im Alltag zu leben und sich für sie einzusetzen. Der Staat ist verantwortlich für die Verankerung, Ermöglichung und Unterstützung, aber einen Beitrag kann jeder Mensch leisten.

Grundlegendes Dokument ist die UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training von 2011.<sup>129</sup> Dort findet sich in Artikel 2 die Idee einer „Bildung für, über und durch Menschenrechte“. Dort ist auch festgehalten, dass Menschenrechtsbildung ein lebenslanger Prozess ist, der alle Altersgruppen sowie alle Bildungskontexte betrifft (Artikel 3). Als hauptverantwortlich für die Förderung und Bereitstellung von Maßnahmen und Mitteln sind die Staaten genannt. Aber auch Akteure aus der Privatwirtschaft, wozu zum Beispiel Verlage zählen, sowie die Zivilgesellschaft sollen eingebunden werden (Artikel 7 und 8).

Ein zentrales Anliegen von Menschenrechtsbildung ist es, die Zugänglichkeit von Bildung für alle Menschen zu gewährleisten. Entsprechend sind Bildungsangebote möglichst diskriminierungsfrei, inklusiv und partizipativ zu gestalten.<sup>130</sup> Das gilt für alle Orte, an denen Menschen zum Lernen zusammenkommen: in der Kita und Schule, in Freizeiteinrichtungen, Bibliotheken etc.

127 Deutsches Institut für Menschenrechte / Bundeszentrale für Politische Bildung (2020), S. 18; Günnewig / Niendorf / Reitz (2022), S. 78.

128 Reitz / Rudolf (2014), S. 13.

129 UN-Generalversammlung (2011). Auf europäischer Ebene gibt es die Europarats-Charta zur Politischen Bildung.

130 Vgl. Günnewig / Niendorf / Reitz, S. 79.



Abbildung 3: Menschenrechtsbildung © DIMR

Während die oben genannten Ziele und Grundsätze der Menschenrechtsbildung gleich bleiben, kann die praktische Anwendung variieren und ist abhängig vom jeweiligen Kontext. Zentral ist immer das so genannte Erfahrungslernen: Hinsichtlich der Arbeit mit jungen Menschen bedeutet das, einen Bezug zu ihrer Lebenswelt zu schaffen und bei der Planung von Angeboten zu berücksichtigen, dass „Kopf, Hand und Herz“ angesprochen werden. Eine Forderung, die sich mit Kinder- und Jugendbüchern leicht realisieren lässt. Sandra Reitz und Beate Rudolf begründen die Notwendigkeit von Menschenrechtsbildung folgendermaßen:

„In ihren aktuellen Lebenssituationen müssen Kinder und Jugendliche befähigt werden, sich hier und jetzt für ihre eigenen und für die Menschenrechte anderer einzusetzen. Sie sind aber auch Akteure und Akteurinnen des Wandels, die zu einer Kultur der Menschenrechte in einer Gesellschaft beitragen können, weil sie durch ihr Handeln heute und später als Erwachsene die Zukunft wesentlich mitbestimmen.“<sup>131</sup>

## 9.2 Räume für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Menschenrechtsbildung ist eng verknüpft mit anderen Themenfeldern wie Demokratie-Erziehung, interkulturelle Bildung oder Bildung für Nachhaltige Entwicklung.<sup>132</sup> Ein pädagogischer Ansatz, der Kinderrechte explizit mitdenkt, ist die *Anti-Bias Education*, die in den USA entwickelt wurde. Dieser Ansatz stammt ursprünglich aus der Frühpädagogik und denkt Intersektionalität mit. Die Fachstelle Kinderwelten des Instituts für den Situationsansatz hat ihn aufgegriffen, weiterentwickelt und an die Gegebenheiten in Deutschland angepasst; heute firmiert er unter dem Namen „vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“.

Ziele sind, eigene Vorurteile und gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen bewusst zu machen und Strategien zu erarbeiten, um ihnen entgegenzuwirken. Es geht um die Berücksichtigung aller Aspekte sozialer Vielfalt, mit denen sich Kinder in der Entwicklung ihrer sozialen Identitäten und

<sup>131</sup> Reitz / Rudolf (2014), S. 15.

<sup>132</sup> Vgl. ebd. S. 19–22.

Haltungen gegenüber anderen beschäftigen.<sup>133</sup>  
Prägnant formuliert Sandra Richter zentrale Ziele:

- alle Kinder in ihren Identitäten stärken;
- allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen;
- kritisches Denken über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit unterstützen und anregen;
- das Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung unterstützen.<sup>134</sup>

Pädagog\*innen, die dem Ansatz folgen, teilen die Vision einer Welt, in der es allen Menschen möglich ist, sich zu entfalten und in der jedes Kind seine individuellen Fähigkeiten und Begabungen ausbilden kann.<sup>135</sup> Diese Vision umfasst auch, dass junge Menschen ihre Rechte, wie sie in der UN-KRK festgeschrieben sind, kennen. Das wiederum setzt voraus, dass sie ihnen in einem ersten Schritt angemessen vermittelt werden. In der Summe geht es um die Schaffung von mehr sozialer Gerechtigkeit und von Bildungsgerechtigkeit. Nicht selten erleben Kinder aus finanziell schlechter gestellten Familien oder Kinder aus Familien mit Migrationserfahrungen individuelle und strukturelle Diskriminierung. Wichtig ist, die jeweiligen Teilhabebarrieren, die Kinder beim Zugang zu und der Teilhabe an Bildung hindern, zu identifizieren und abzubauen.<sup>136</sup>

## 9.3 Wie kann kinderrechtsbasierte Literaturvermittlung gelingen?

### 9.3.1 Eine Frage der Haltung

In den bisherigen Interviews formulierten die beiden Befragten klar ihre Wünsche an Menschen, die in der Literaturvermittlung tätig sind (siehe Seiten 21 und 36). Eine kinderrechtsbasierte Literaturvermittlung gelingt, wenn empathische

Erwachsene eine entsprechende professionelle Haltung einnehmen:

„Um im Sinne der Menschenrechte pädagogisch zu handeln und aktiv zu werden gegen jegliche Form von Ungerechtigkeit und Ausgrenzung, braucht es eine Sensibilisierung der Pädagog\*innen und der erwachsenen Bezugspersonen dafür, wie Ausgrenzung und Diskriminierung auch bei Kindern funktionieren und wie dem begegnet werden kann.“<sup>137</sup>

Es bedarf einer Haltung, die sich an den Menschenrechten als Maßstab für praktisches pädagogisches Handeln orientiert. Das bedeutet, das eigene Agieren „konsequent mit Blick auf menschenrechtliche Prinzipien wie Diskriminierungsschutz, Inklusion und Partizipation zu reflektieren“.<sup>138</sup>

Reflexionsfähigkeit ist der zentrale Erfolgsfaktor. Sie umfasst, das eigene Verhalten und die eigene Sprachverwendung<sup>139</sup> kritisch einschätzen zu können, innezuhalten und sich selbst in Frage zu stellen und die Perspektive Anderer einnehmen zu können – beziehungsweise zunächst die Beschränktheit der eigenen Perspektive anzuerkennen.

Es gilt, die eigene Wahrnehmung in Bezug auf sich selbst, andere Menschen und Gruppenprozesse zu schärfen und anderen Positionen Raum zu geben – und dies fortwährend. Olenka Bordo Benavides begründet, warum es nötig ist, die eigenen Normalitätsvorstellungen und Verhaltensmuster kritisch zu betrachten: „weil daraus immer auch die [eigene] Handlung abgeleitet wird. Das heißt auch, dass es zu einer professionellen [...] Handlung gehört, aktuelle gesellschaftliche Geschehnisse und fachliche Erkenntnisse zu verfolgen, und zwar in individueller und in kollegialer Form.“<sup>140</sup>

<sup>133</sup> Derman-Sparks (2022), S. 281.

<sup>134</sup> Richter (2022), S. 11.

<sup>135</sup> Derman-Sparks (2022), S. 282.

<sup>136</sup> Richter (2022), S. 19.

<sup>137</sup> Koné (2020), S. 244.

<sup>138</sup> Günnewig / Niendorf / Reitz (2022), S. 77.

<sup>139</sup> Das Vermeiden rassistischer bzw. allgemein diskriminierender Begriffe beispielsweise bedeutet nicht Zensur, sondern ein Eintreten für Menschenrechte. Koné (2020), S. 247.

<sup>140</sup> Bordo Benavides (2018), S. 45. Wenn beispielsweise *weiße* Fachkräfte mit nicht-*weißen* Zielgruppen arbeiten, entsteht ein Macht- und Dominanzgefälle. Dieses muss den Fachkräften nicht bewusst sein, um wirksam zu werden.

Um eine diskriminierungskritische Haltung einzunehmen, bedarf es einer Positionierung. Kognitive und emotionale Zugänge zu Wissen müssen erschlossen, machtkritische Reflexion über (vorhandenes) Wissen angegangen werden. Erst auf dieser Basis kann diskriminierungskritisch gehandelt werden, können also reflektierte, machtkritische Handlungsvorschläge eingebracht und einen angemessenen Umgang mit Differenzdimensionen entwickelt werden.<sup>141</sup>

Konkret kann das bedeuten, Zugang für alle zu gewährleisten: Fühlen sich alle Kinder oder Jugendlichen angesprochen? Auf welchen Kanälen, in welchen Sprachen können sie erreicht werden? Neben der sorgfältigen Auswahl der Bücher und Materialien gilt es auch zu antizipieren, wie es gelingen kann, einen sicheren Ort für die Teilnehmenden zu schaffen. Kinderrechtspraktisch gedacht: Welche Chancen auf das Erleben von Zugehörigkeit, Anerkennung, Partizipation und Identifikation in und mit kollektiven Zusammenhängen wird jungen Menschen angeboten? Wie können Räume angelegt sein, um eine Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, die ihnen die identitäre Erfahrung von Einzigartigkeit ebenso sichert wie die Möglichkeit zu sozialem Anschluss? Wie kann Orientierungssicherheit in einer zunehmend pluralisierten Gesellschaft geboten und dabei scheinbaren Gewissheiten oder Vorurteilen kritisch begegnet werden?<sup>142</sup>

Wie mehrfach erwähnt, müssen Kinder und Jugendliche einbezogen werden. Hierfür braucht es bei Erwachsenen eine fragende und erkundende Haltung, die Kinder als Gestaltende einer Lesekultur wahrnimmt.<sup>143</sup> Für eine inklusive Praxis

sollte die Arbeit mit und zu den Kinderrechten leicht zugänglich, einfach handhabbar und damit selbstverständlich alltagstauglich sein.<sup>144</sup> Johannes Freund weist darauf hin, dass viele Kinderbücher die Kinderrechte bereits enthalten, auch wenn sie vielleicht nicht explizit benannt werden:

„Themen wie Erfahrungen mit Diskriminierung und Ausgrenzung, Armut, Trennung von Eltern oder die Berücksichtigung des Kindeswillens werden ganz konkret in den Geschichten sichtbar. Über verschiedene Methoden der Leseförderung wie das dialogische Vorlesegespräch oder kreative lesebezogene Aktivitäten können Kindern anhand der Bücher ihre Rechte vermittelt werden.“<sup>145</sup>

Zahlreiche praktische Übungen dafür finden sich in „Kompass – Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit“.<sup>146</sup>

### 9.3.2 Professionell agierende Kollegien und Teams

Wie bereits von Olenka Bordo Benavides postuliert, ist es letztlich nicht nur eine Aufgabe des Individuums, eine professionelle diskriminierungskritische Haltung zu entwickeln. Kollegien und Teams in Kindertagesstätten, Schulen, Bibliotheken, Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen sollten sich bewusst sein, dass Kinder eine vulnerable Gruppe darstellen und dass das Macht- und Hierarchieverhältnis aus der Perspektive von Kindern omnipräsent ist. Daher ist es wichtig, Kinder durch eine wertschätzende Dialogkultur in der Einrichtung zu empowern.<sup>147</sup>

141 Vgl. Kinder / Piesche (2020).

142 Haller-Kindler / Möller (2021), S. 259.

143 Freund (2022).

144 Kaletsch / Student (2022), S. 235.

145 Freund (2022).

146 Das Handbuch ist online kostenfrei zugänglich unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Kompass\\_Handbuch\\_zur\\_Menschenrechtsbildung.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Kompass_Handbuch_zur_Menschenrechtsbildung.pdf).

147 Weltzien / Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse (2023), S. 36.

Christa Kaletsch und Sonja Student weisen zu-  
recht auf Folgendes hin:

„Kinderrechte sind mehr als ein ‚einziges Projekt‘. Sie verlangen einen ganzheitlichen pädagogischen Ansatz, der vom Wohle aller Kinder und jedes einzelnen Kindes, ihren besten Interessen und ihren Rechten her denkt und handelt. Es braucht alle Dimensionen: kindgerechte Haltungen und Handlungen, eine Kinderrechte-Kultur und fördernde Strukturen.“<sup>148</sup>

Deshalb sollten Einrichtungen ausreichend Ressourcen erhalten, damit Fachkräfte kontinuierlich weiter recherchieren, lernen und diskutieren können, damit sie inklusives Denken vorantreiben und Weiterbildungen und Trainings bei Expert\*innen für inklusive und diskriminierungskritische Ansätze besuchen können.

Dass eine kinderrechtsbasierte Literaturvermittlung den Kindern Gestaltungsraum ermöglicht, ist oben beschrieben. Die Frage der methodischen Ausgestaltung ist noch offen. Lesen wandelt sich. Zum Modus des stillen und intimen Lesens tritt vermehrt – und auf ganz unterschiedlichen Kanälen – die Kommunikation zwischen Lesenden. Dabei werden die Rezeption und Bewertung zu reflexiven und bewussteren Prozessen.<sup>149</sup> Das können Literaturvermittler\*innen gezielt anregen durch Formate, an denen alle Teilnehmenden aktive Rollen erhalten, zum Beispiel durch Austausch in Gruppen, Abfragen, in denen jede\*r Eindrücke oder Meinungen kundtun kann sowie über spielerische Elemente und Aktivitäten mit Bewegung.

## 9.4 Kriterien für die Auswahl von Kinderbüchern – Checklisten, Fragen & Co

In den letzten Jahren haben verschiedene Akteur\*innen, Einrichtungen und Institutionen Übersichten veröffentlicht, die Suchenden bei der Auswahl vieltimmiger, vorurteilsbewusster und diskriminierungssensibler Kinderbücher Orientierung bieten möchten. Die Listen variieren hinsichtlich ihres Umfangs und Fokus'. Meist sind es in Form von Fragen formulierte Checklisten, manche nennen lediglich Vielfaltsdimensionen. Sie fokussieren insbesondere auf die in den Büchern agierenden Charaktere sowie die verhandelten Themen, wie die Darstellung unterschiedlicher Familienkonstellationen, Geschlechterrollen oder den Umgang mit Gefühlen. Bezüge zu Kinder- und Menschenrechten finden sich selten direkt und schon gar nicht detailliert. Implizit lassen sich allerdings zahlreiche Verbindungen zu den Rechten junger Menschen finden.



### Die Fachstelle Kinderwelten des Institutes für den Situationsansatz (IfS)

bietet zwei Übersichten: Eine kürzere Kriterienliste für die Auswahl von Kinderbüchern formuliert in sechs Sätzen Anforderungen an Bücher für eine vorurteilsbewusste und inklusive Bildung. Eine längere Checkliste von etwas über 30 Fragen erlaubt es, Bücher sehr detailliert und kritisch auf diskriminierende Darstellungen zu überprüfen. Die Fragen sind eingebettet in ein Dokument, in dem dargelegt wird, wie die Fragen entstanden und begründet wird, warum eine vorurteilsbewusste Bücherauswahl wichtig ist.

<sup>148</sup> Kaletsch / Student (2022), S. 232.

<sup>149</sup> Gansel (2022), S. 21.



### Die jährlich erscheinende Empfehlungsliste „Kolibri“ des Schweizer Kinderbuchverlags Baobab

Der 40 Fragen umfassende und in sechs Themenfelder eingeteilte Kriterienkatalog für die Rezensent\*innen fragt detailliert auch nach den Illustrationen und der sprachlichen Umsetzung.



### Save the Children Deutschland e. V. im Rahmen des Projektes „LeseOasen – Leseförderung im Ganztag“

Die vergleichsweise kurze Liste in Form von Reflexionsfragen möchte Pädagog:innen befähigen, stereotypisierende Zuschreibungen und Klischees zu erkennen. Erwachsene werden explizit aufgefordert, über diese Fragen gemeinsam mit Kindern nachzudenken.



### Der Vielfalter-Literaturpreis

Der 2023 erstmalig verliehene Literaturpreis nennt als Auswahlkriterien „diverse Themen und Figuren“, die auf wenigen Zeilen beispielhaft aufgezählt werden. Eines der Themen lautet Menschenrechte.



**Olaolu Fajembola / Tebogo Nimindé-Dundadengar (2021): Gib mir mal die Hautfarbe.** Mit Kindern über Rassismus sprechen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 173–179.

Auf der Grundlage der Checkliste des Instituts für den Sozialansatz und den Kriterien des Baobab-Verlags haben die Autorinnen in vier Themenkästen Fragen zusammengetragen, die – dem Thema des Buches entsprechend – nach rassistischen, diskriminierenden und stereotypisierenden Darstellungen fragen. Ein fünfter Textkasten fungiert zusammenfassend als Checkliste mit sechs Schwerpunkten unter anderem zu Fragen von Intersektionalität.



**Barbara Rösch (2019): Grundschule Schwarz weiß?** Denk- und Handlungsansätze für eine rassismuskritische Grundschule. Mit einem kritischen Blick auf Kinderbücher. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 166–168.

Die Autorin fokussiert – dem Thema des Buches entsprechend – auf Fragen nach rassistischen,

diskriminierenden und stereotypisierenden Darstellungen. Auch hier finden sich sehr detaillierte Fragen zu Perspektive, Sprache oder Machtkritik.



**Kruse, Silvia (2022): Bilderbücher mit People of Color als Protagonist\*innen im Bestand Öffentlicher Bibliotheken.** Innovationspreis 2022. Bachelorarbeit. Wiesbaden: b.i.t.verlag gmbh

Ebenfalls auf der Grundlage bereits bestehender Kriterien (Baobab, IfS, Wollrad 2013) entwickelte die Autorin eine sehr detaillierte Checkliste, die ihr bei der Auswahl von Bilderbüchern für eine Bestandsrecherche diente. Eine Besonderheit: die Zielgruppe und das Profil von Verlagen sind bewertungsrelevant.



### Intersektionale Kinderbuchliste der Initiative intersektionale Pädagogik

Die Kinderbuch-AG der Initiative hat keine Checkliste verfasst, beschreibt in ihrer Broschüre aber den gemeinsamen Arbeitsprozess und Kriterien, die sich aus ihm ergeben haben. Zusätzlich findet sich eine Liste mit Themen, zu denen es bisher keine oder kaum Kinderbücher gibt.



### Teaching for Change: Guide for Selecting Anti-Bias Children's Books

Louise Derman-Sparks gibt in ihrem Beitrag Empfehlungen zur Begutachtung einzelner Bücher und zur Diversifizierung des Buchbestandes. Sie richtet aus US-amerikanischer Perspektive den Blick auf Tokenismus, Leerstellen in der Darstellung und nennt zahlreiche klassische Stereotypisierungen. Am Ende verweist sie auf weiterführende Quellen.

## 10 „Wir holen uns Expert\*innen dazu“ – Interview mit Marlen Bialek und Hilke Schenck

Marlen Bialek (MB) arbeitet als Lektorin im Kinderbuchbereich des Carlsen-Verlags; Hilke Schenck (HS) ist dort verantwortlich für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

**Sie sind beide Expertinnen für Kinderbücher. Was zeichnet ein gutes und inklusives Kinderbuch aus?**

**MB:** Ich würde sagen, nicht jedes inklusive Kinderbuch ist gut und nicht jedes Kinderbuch, das gut ist, muss auch inklusiv sein. Ich spreche jetzt für den Bilderbuchbereich. Ein gutes Kinderbuch ist für mich eins, das Kinder ernst nimmt, sie also auf Augenhöhe anspricht. Es erfüllt gewisse Kriterien, erzählt beispielsweise eine Geschichte, die die Kinder abholt und sie mit ihren Sorgen und Nöten ernstnimmt und ist auch auf der Bildebene genau das, was Kinder brauchen. Es darf natürlich in keiner Weise diskriminierend sein.

**Inwiefern spielen Menschenrechte und Kinderrechte bei der Verlagsarbeit eine Rolle? Taucht das Thema auf, wenn Sie Programme gestalten oder im Team zusammensitzen?**

**MB:** Ständig! Ganz direkt werden solche Themen im Sachbuch behandelt. Aber auch in unserer erzählenden Programmgestaltung geht es darum, Kinder ernst zu nehmen – und damit ist, glaube ich, eigentlich die Frage schon beantwortet. Weil wir selbstverständlich die Rechte der Kinder auch in unseren Geschichten wahren wollen.

**HS:** Häufig kommen Menschenrechte in den Geschichten implizit vor, etwa wenn Kinder Grenzen setzen oder sie sich ihrer Rechte bewusst werden. Wenn Kinderrechte nicht eingehalten werden, ist es in der Geschichte so dargestellt, dass man

als lesende Person weiß: „Das ist nicht richtig so.“ Es gibt Bücher, die das sehr explizit machen, und es gibt Bücher, die das eher beiläufig miterzählen. Wir haben natürlich Sachbücher wie „Eine Welt für alle“, „Zicke Zacke Trennungskacke – und wie du da durchkommst“, „Sonja und die Ent-Scheidungsmitze“ oder „Jetzt bestimme ich, ich, ich!“, in denen es darum geht, dass man sich als Kind einbringen kann, Rechte hat, Grenzen setzen darf.

**MB:** Diese Bücher machen wir, um Kinder zu empowern. Das sind keine pädagogisierenden Titel mit Erwachsenenfiguren, die sagen: „Das darfst du nicht!“ oder „Das musst du!“. Stattdessen können Kinder aus der Erfahrung, die ein Kind oder Tier oder Wesen in der Geschichte macht, für sich reflektieren: Was passiert da? Was passiert vielleicht mit mir? Hätte ich genauso gehandelt? Was fühlt sich für mich gut daran?

**Als Verlagsexpertinnen haben Sie auch einen guten Überblick über den deutschen Kinder- und Jugendbuchmarkt. Viele Akteur\*innen beklagen eine mangelnde Vielfalt. Sehen Sie das auch so?**

**MB:** In den letzten Jahren hat sich viel getan und wir sind mit unterschiedlichen Akteur\*innen im Austausch. Wir sind bemüht, gerade mit Menschen, die marginalisierten Gruppen angehören, direkt zusammenzuarbeiten. Dabei holen wir uns nicht nur die Expertise, sondern versuchen auch, own voice-Geschichten Raum zu geben. Ich würde sagen, dass der Markt in den letzten Jahren vielfältiger geworden ist, aber es ist noch nicht für alle so sichtbar und manche Bücher sind noch nicht erschienen. Bücher, die den Eindruck erwecken, nur erzählt zu werden, um divers zu sein, also „diverse washing“ zu betreiben, werden sie bei uns eher nicht finden.

### **Wie sieht es im Verlag aus? Gibt es Angebote zur Sensibilisierung und Professionalisierung im Bereich Diversität?**

**MB:** Wir sind ein sehr fortbildungsaffines Unternehmen. Das Thema Vielfalt spielt dabei immer wieder eine Rolle. Es gibt außerdem eine monatliche Sprechstunde bei Josephine Apraku, die bei uns auch als Herausgeberin tätig sein wird, und wir arbeiten mit Autor\*innen der Sozialheld\*innen zusammen.

Mir ist bewusst, dass ich als privilegierte weiße cis Frau aus einem bildungsbürgerlichen Haushalt nicht so sensibel sein kann, dass ich alles im Blick habe, auch wenn ich mich sehr mit Diskriminierung und Diversität beschäftige. Und deswegen holen wir uns immer auch Expert\*innen dazu.

**Eine Veröffentlichung von Carlsen, die sehr häufig kritisiert wird, ist die Conni-Reihe. Moniert werden die Rollenverteilung in der Familie, das Fehlen vielfältiger Lebensweisen oder dass Nebenfiguren wenig vielschichtig seien und vor allem dazu dienen, Conni strahlen zu lassen.**

**MB:** Conni gibt es schon sehr lange, sie werden seit 31 Jahren von Liane Schneider geschrieben und wurden anfangs von Eva Wenzel-Bürger illustriert. Seit 2017 illustriert Janina Görrissen die Conni-Bilderbücher. Natürlich könnte man den alten Geschichten viel vorwerfen, zum Beispiel dass das Familienbild überholt ist, aber das ist ein Familienbild, das bis in die Zweitausender in den Haushalten dominierte, auch, weil es zu wenige Betreuungsangebote gab. Das ist *outdated*, gar keine Frage, aber das ist auch nicht mehr die Welt, die wir heute erzählen. Der erste Band „Conni kommt in den Kindergarten“ ist 1992 erschienen, zuletzt wurde er 2017 relauncht. Insgesamt wurde er seit Erscheinen bestimmt zehnmal überarbeitet. Unser Alltag ändert sich ständig und wir passen das an.

Connis Welt, das noch als Letztes, war tatsächlich schon immer divers. Schon in der ersten Publikation 1992 gab es Kinder in der Kitagruppe, die aus Familien mit verschiedenen Migrationserfahrungen, kulturellen Hintergründen und auch Einkommenssituationen stammten. Das wird selten wahrgenommen. Aber es stimmt: Conni als Hauptfigur ist ein *weißes* Mädchen in einer Familie mit Katze, einem kleinen Bruder und verheirateten Elternpaar, die zunächst in einer Wohnung und später in einem Haus wohnen. Das ist so und das wird sich auch nicht ändern, aber die Geschichten ihrer diversen Freund\*innen werden zunehmend erzählt und gezeigt.

**Eine andere Kritik ist, dass die Verlagsbranche immer noch wenig divers und für Menschen marginalisierter Gruppen nur erschwert zugänglich sei.**

**HS:** Das beschäftigt uns auch. In unseren Stellenanzeigen wünschen wir uns ausdrücklich Vielfalt, aber die eingehenden Bewerbungen lösen das bisher, zumindest was Herkunft oder Hautfarbe betrifft, so nicht ein. Und dann muss man natürlich auch fragen, welche Kriterien will man abdecken? Hautfarbe ist natürlich ein sichtbares Merkmal, aber es gibt ja auch vieles, was gar nicht abgefragt wird: chronische Erkrankungen, psychische Erkrankungen, sexuelle Orientierungen etc. Da ist unser Haus durchaus divers, aber wenn man jetzt rein nach Hautfarbe geht, sind wir das wohl leider noch nicht.

Wir freuen uns, dass wir mit einem Neubau, der gerade entsteht, barrierefreie Räume haben werden. Bisher konnten wir Rollstuhlfahrer\*innen nur Homeoffice anbieten.



**Das DRIN-Kollektiv hat festgestellt, dass die strukturellen Barrieren in Verlagen für People of Color höher sind. Sie erfahren weniger Unterstützung oder können sich gar nicht erst bewerben. Sie fordern Zugänge und Vernetzungsmöglichkeiten, um notwendiges Wissen zu erhalten – und haben in Ermangelung von Unterstützung selbst mit der Vernetzung begonnen.**

**HS:** Das ist durchaus wünschenswert und man kann da als Verlag nur die Augen und Türen offenhalten. Illustrator\*innen und Autor\*innen, die nicht weiß, heteronormativ oder ähnlich sind, haben wir natürlich im Programm, suchen wir auch konkret und die Vielfalt nimmt stetig zu. Aber in den Lektoraten ist da wahrscheinlich wirklich noch Luft nach oben.

**MB:** Wir haben Bücher mit diversen Inhalten von Menschen mit weißer, able bodied, cis-geschlechtlicher Perspektive. Wir haben aber selbstverständlich auch Autor\*innen, die selbst Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Religion, ihrer Genderidentität – auch intersektional gesehen – gemacht haben. Im Jugendbuch erscheinen viele Lizenzen, da sind häufig own voices dabei. Wir schauen auch sehr genau, wer kann etwas übersetzen oder illustrieren. Wer hat ähnliche Erfahrungen gemacht oder kennt die Lebenswirklichkeit, die in der Geschichte eine Rolle spielt.

**Gibt es verlagsintern Kriterien, um sicherzustellen, dass Bilder und Sprache diskriminierungssensibel und klischeearm sind?**

**HS:** Ja, klar, das gibt es. Wir nutzen für sehr viele Titel *Sensitivity Reading* sowohl im Jugendbuch als auch im Kinderbuch. Je nach Thema suchen wir entsprechende Expert\*innen, die uns beraten.

**Die Forderungen nach Veränderungen in der Buchbranche sind legitim; einfach nur abwarten wird nicht reichen. Wie werden und können Sie Veränderungen konkret anstoßen?**

**MB:** Wir sind in einem Prozess. Die Themenschwerpunkte, die wir setzen, sind deutlich diverser geworden. Im Bilderbuchbereich gibt es immer gewisse Programmplätze. So wird es in regelmäßi-

gen Abständen ein Einschlaflbuch geben. Da ist die Frage: Wer schreibt das und wie ist das erzählt? Wie sehen die Menschen aus, die wir abbilden? Darüber kommt auch Vielfalt ins Programm. Die Art und Weise, wie Geschichten erzählt werden, hat sich durchaus schon verändert. Dies kann man offensiv machen, wie in „So schlafe ich! Und wie schläfst du?“ In diesem Buch werden zwei Väter als Elternpaar gezeigt, ohne das extra zu betonen oder auszuführen, wie das Kind zu diesen Eltern kommt. Hier wird einfach gezeigt, dass das eine Familie ist. Solche Impulse versuchen wir zu setzen, weil wir verschiedene Familienmodelle, Hautfarben, Körperformen, Behinderung (ob sichtbar oder nicht sichtbar), chronische Krankheiten etc. nicht immer in den Fokus einer Geschichte stellen können. Wir bemühen uns aber immer, wenn wir viele Menschen abbilden, auch diverse Personen zu zeigen.

**Bei manchen Themen scheinen Verlage lieber auf Tiercharaktere auszuweichen, um sich nicht angreifbar zu machen. Stimmt das?**

**HS:** Ich glaube, da geht es ganz oft um Wiedererkennbarkeit. In dem Moment, in dem man ein Kind bildlich darstellt, zeigt man: Es hat diese Hautfarbe, diese Haarfarbe, es wohnt so und so. Indem man die Geschichte ins Tierreich versetzt, wird es universell, alle können sich wiedererkennen. Ich glaube, man muss das gar nicht so negativ betrachten. Der Fuchsbau ist dann für alle der Fuchsbau und nicht die Wohnung, in der man sieht: Da ist kein Bücherregal, aber ein Fernseher oder der und der Teppich.

**MB:** Ja, so würde ich das auch sehen. Das ist keine Flucht, sondern eine Schablone. Aber natürlich ist uns der Vorwurf bewusst. Zahlen aus anderen Ländern zur Repräsentation zeigen ja, dass viele Publikationen weiße Protagonist\*innen oder Tiere haben – und People of Color, Menschen mit Behinderungen oder dicke Menschen seltener eine Rolle spielen. Manchmal sind es ganz konkrete Probleme, die eine solche Entscheidung begünstigen: Es kann nicht jede\*r Illustrator\*in alles gleich gut. Manchmal habe ich eine Autorin, die eine gewisse Geschichte erzählen möchte, und sie wünscht sich dann diese\*n oder jene\*n Illustrator\*in und dann mache ich das gern möglich. Manchmal sehen wir: Es funktioniert nicht, weil die Körper, die Proporti-

onen, die Dynamiken nicht stimmen, weil vielleicht gerade das, was nicht passieren soll, geschieht: Klischees werden reproduziert. Ja, und dann nehmen wir doch lieber den Fuchs.

**Inwiefern spielt der Begriff Disability Mainstreaming bei Ihnen eine Rolle?**

**MB:** Büchermachen ist ein Prozess und ein Lernen. Tatsächlich war es besonders in den bildstarken Programmbereichen in der Vergangenheit ganz oft so, dass wenn Menschen mit Behinderung abgebildet wurden, dann im Rollstuhl. Durch die Zusammenarbeit mit den Sozialheld\*innen wächst unser Bewusstsein und wir finden zunehmend vielfältige Formen, um Menschen mit Behinderung zu repräsentieren. Nochmal: Leben heißt lernen, auch Büchermachen ist Lernen und durch die Zusammenarbeit mit diversen Menschen erweitert sich mein Wissen täglich. Ich habe durchaus schon Buchpublikationen begleitet, die ich heute nicht mehr so machen würde.

# 11 Wege zu einer kinderrechtsbasierten und diskriminierungskritischen Literatur(vermittlung)

Kinder- und Jugendliteratur ist kaum von Menschenrechten zu trennen, sowohl was die Bücher selbst als auch deren Vermittlung angeht. Kinder haben ein Recht auf diversity-gerechte, normkritische und vorurteilsbewusste Geschichten. Sie haben ein Recht, in ihnen sichtbar zu sein. Und sie haben ein Recht auf Bücher, „die ihnen helfen, die Welt, die sie umgibt, zu verstehen. Kinderbücher sollen sie darin unterstützen, Vielfalt wahrzunehmen, sie wertzuschätzen und Ungerechtigkeiten entgegenzutreten. Kinderbücher sollen zum Leben ermutigen.“<sup>150</sup>

„Eine demokratische Gesellschaft braucht die Perspektiven aller Gruppen. Sichtbarkeit ist Macht, Repräsentanz schafft Zugänge und sichert Zugehörigkeiten.“

Gabriele Koné

In den Interviews mit den Expert\*innen ist deutlich geworden, dass ein Buch allein all das nicht leisten kann. Was es in allen Räumen, in denen mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird, braucht, ist ein ganzes „Bücherregal der Vielfalt“.<sup>151</sup>

Diese Vielfalt in Kinderbüchern bedeutet vielerlei, nämlich Identifikationsangebote für alle zu schaffen, die Begegnung mit sich selbst zu ermöglichen, Ausgrenzungspraktiken beziehungsweise Othering zu erkennen und zu überwinden, ein eigenes Urteilsbewusstsein und neue Sprachpraxen zu entwickeln, Adultismus und Bevormundung zu vermeiden – und schließlich Handlungsoptionen anzubieten, die Wege für ein friedliches, demo-

kratisches und solidarisches Zusammenleben aufzeigen.<sup>152</sup> So entsteht die Chance auf die vollständige(re) Entfaltung jedes Individuums und damit die Umsetzung der Menschenrechte für alle jungen Menschen. Teilhabe und Chancengleichheit sind Aufgaben bei der Verwirklichung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte.

Besonders relevant – aber bei Weitem nicht ausschließlich – sind dabei folgende Rechte:

- das Recht auf Nichtdiskriminierung,
- das Recht auf Bildung,
- das Recht auf freien Zugang zu den Medien,
- das Recht auf Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben.

Es braucht eine „Kultur der Kinderrechte“, deren Grundvoraussetzung es ist, Kinder als Träger von Menschenrechten anzuerkennen. Gemäß Artikel 3 der Kinderrechtskonvention sind alle staatlichen und privaten Einrichtungen dazu verpflichtet, bei Maßnahmen, die Kinder betreffen, das Kindeswohl (*best interests of the child*) vorrangig zu berücksichtigen.

Noch sind die Kinderrechte zu wenig bekannt – sowohl bei Kindern und Jugendlichen selbst als auch bei den Menschen, die für sie sorgen und mit ihnen tätig sind. Menschenrechtsbildung ist ein zentraler Pfeiler für die Umsetzung der Kinderrechte. Sie ist kein *nice-to-have*, sondern normativ verbindlich. Und: Sie braucht gelingende Rahmenbedingungen, eine ausreichende Finanzierung und

<sup>150</sup> Wollrad (2010), S. 77.

<sup>151</sup> So heißt es im Projekt „LeseOasen – Leseförderung im Ganzttag“ von Save the Children Deutschland e. V.

<sup>152</sup> Vgl. Niebuhr-Siebert (2021), S. 9.

diverse Expertise. Es braucht in Bibliotheken, Schulen, Kindertageseinrichtungen etc. Räume zum Lernen, für Reflexionen und Austausch, um Ausschlüsse und Barrieren bei Teilhabeprozessen erkennen und verhindern zu können.

Durch die Entwicklung einer menschenrechtsorientierten Haltung bei Erwachsenen wird für Kinder und Jugendliche das Leben mit und in den Kinderrechten erfahrbar. Auch, wenn sich das Bewusstsein erst allmählich durchsetzt, dass die Kinderrechte nur mit umfassender Beteiligung der Kinder in deren Augen Bedeutung erlangen können und dass sie letztendlich im gleichberechtigten Dialog mit den Kindern weiter ausgestaltet werden müssen.<sup>153</sup>

Viele einzelne Puzzleteile gilt es zusammenzufügen, um junge Menschen zu unterstützen einen Zugang zu Literatur zu bekommen, zu lernen diskriminierungskritisch über Inhalte zu sprechen, unterschiedliche Perspektiven auszutauschen und zu erweitern oder (alternative) Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Beides zusammen, vielfältige Bücher und eine menschenrechtsbasierte Vermittlung, ermöglicht die frühe Erfahrung gelebter Menschenrechte.

Zwei weitere Erkenntnisse lassen sich aus der Recherche und den Interviews ableiten:

1. Es braucht auch für Deutschland Erhebungen, die nach der Repräsentation, der Darstellung vielfältiger Lebensweisen sowie der Vielstimmigkeit von Kinder- und Jugendbüchern fragen. Das wird organisatorisch bei über 8000 Neuerscheinungen pro Jahr und auch methodisch, zum Beispiel was die Frage nach möglichen Kategorien angeht, nicht einfach werden.<sup>154</sup>

2. Bei der Frage, wer eine Erhebung umsetzen könnte, welche möglichen Einrichtungen, Institutionen, Vereine oder Einzelpersonen mitwirken, sollte Jonas Karpas Verweis auf die Netzwerkarbeit im Filmbereich im Hinterkopf behalten werden.<sup>155</sup> Ein großer Vorteil wäre es dabei, bereits bestehende Expertisen nutzen zu können.

Die Buchbranche, vor allem in Gestalt der Verlage, muss weiter daran arbeiten, Diversität nicht nur in Büchern abzubilden, sondern auch in der Belegschaft zu verwirklichen.<sup>156</sup> Das Spannungsverhältnis zwischen der Herstellung von Büchern als Geschäft und dem Anspruch, mit den Veröffentlichungen Kultur zu fördern und einen Beitrag zu gesellschaftlichen Debatten zu leisten, wird wohl letztlich nicht aufzulösen sein. Doch nur abwarten wird nicht genügen. Maisha Auma fordert: „Es ist essenziell, dass die Barrieren anerkannt werden, die mit Marginalisierung aufgrund von Othering einhergehen, also mit der Platzierung im Verhältnis zur hergestellten Norm und dem Verdrängen an den Rand von Narrativen, Strukturen, Gesellschaften. Hierzu braucht es Verpflichtungen und einen konkreten Plan, wie diese Barrieren sukzessiv behoben werden können.“<sup>157</sup> Vorschläge, wie proaktiv neue Stimmen auf neuen Wegen gesucht und ihnen Zeit und Raum zur Entwicklung gegeben werden kann, gibt es bereits.<sup>158</sup> Unabhängig davon, ob das über neue Förderprogramme oder in gemeinsamen Projekten umgesetzt wird, braucht es finanzielle, personelle und zeitliche Investitionen, zum Beispiel in Form von Fortbildungen zur Sensibilisierung und Umsetzung. Ansprechpartner\*innen mit Ideen und Expertise gibt es genug.<sup>159</sup>

153 Liebel (2023), S. 56.

154 Siehe Interview mit Chantal-Fleur Sandjon auf Seite 21.

155 Siehe Interview S. 36.

156 Siehe Interview mit Mitarbeiterinnen des Carlsen-Verlages S. 49.

157 Zitiert nach Sandjon (2023b).

158 Saha / van Lente (2020), S. 35–36.

159 Verwiesen sei an dieser Stelle auf das DRIN-Kollektiv und die Sozialheld\*innen e.V.

Auch Bibliotheken und der Buchhandel sollten sich folgende Fragen stellen: Wie können Räume aussehen oder Bücher präsentiert werden, um „noch-nicht Leser\*innen“ anzusprechen? Welche Orte lassen sich wie neu denken?

Jede\*r Einzelne kann im professionellen wie persönlichen Bereich durch das Ausleihen oder den Kauf sowie das Teilen von Büchern, die von Menschen in marginalisierten Positionen geschrieben wurden, dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche, die Welt, in der sie leben, vermehrt auch in Geschichten wiederfinden:

Als Möglichkeit des Spiegelns und Wiedererkennens, des Hinausschauens in andere Erfahrungswelten oder als Möglichkeit des Übertritts in neue Räume.

Möglicherweise kann es so gelingen, auf der Grundlage der Menschenrechte in unserer Gesellschaft Empathie zu stärken, neue Perspektiven einzunehmen und ein gerechteres Zusammenleben zu schaffen.

## 12 Literatur

**Andresen, Sabine / Möller, Renate /**

**Bertelsmann Stiftung** (2019): Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gesamtauswertung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

**Auma, Maisha-Maureen** (2018): Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften: Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik von Anfang an! <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-pluralen-gesellschaften-diversitaet-anfang-diskriminierungskritik-anfang> (abgerufen am 26.05.2023)

**Bardola, Nicola u. a.** (2020): Wie Kinder Bücher lesen. Mehr als ein Wegweiser. Unter Mitarbeit von Regina Kehn. 1. Auflage. Hamburg: Carlsen

**Bel Adasme, Melisa** (2022): It's up to you! Bibliotheksarbeit mit Jugendlichen partizipativ und diversitätsorientiert gestalten. In: Hauck, Julia und Linneberg, Sylvia (Hg.): Diversität in Bibliotheken. Theorien, Strategien und Praxisbeispiele. Berlin u. a.: De Gruyter Saur, S. 185–207

**Bordo Benavides, Olenka** (2018): Empowerment mit Kindern und Reflexionen für die pädagogische Arbeit. In: Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten (Hg.): Inklusion in der Fortbildungspraxis: Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Berlin: wamiki, S. 44–48

**Bordo Benavides, Olenka** (2023): Diskriminierende Darstellungen und Sprache in der Kinder- und Jugendliteratur: Reflexionen für eine inklusivere Büchereikultur. In: Der Evangelische Buchberater 63 (3), S. 162–166

**Can, Halil** (2021): Empowerment - Selbstbemächtigung in People of Color-Räumen. In: Arndt, Susan und Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag. 4. Auflage, S. 587–590

**Centre for Literacy in Primary Education**

(2022): Reflecting Realities. Survey of Ethnic Representation within UK Children's Literature 2017-2022: Centre for Literacy in Primary Education. [https://clpe.org.uk/system/files/2022-11/CLPE%20Reflecting%20Reality%202022%20WEB\\_0.pdf](https://clpe.org.uk/system/files/2022-11/CLPE%20Reflecting%20Reality%202022%20WEB_0.pdf) (abgerufen am 03.03.2023)

**Centre for Literacy in Primary Education**

(2023): Home: Centre for Literacy in Primary Education. <https://clpe.org.uk/research/reflecting-realities> (abgerufen am 03.03.2023)

**Cooperative Children's Book Center, School of Education**

(2023a): CCBC Diversity Statistics - Cooperative Children's Book Center: University of Wisconsin-Madison. <https://ccbc.education.wisc.edu/what-are-your-takeaways-from-doing-this-across-the-years/> (abgerufen am 29.07.2022)

**Cooperative Children's Book Center, School of Education**

(2023b): Diversity Statistics FAQs: Cooperative Children's Book Center, School of Education. <https://ccbc.education.wisc.edu/category/diversity-stats-faqs/> (abgerufen am 28.10.2023)

**Derman-Sparks, Louise** (2016): Guide for Selecting Anti-Bias Children's Books: Teaching For Change. <https://socialjusticebooks.org/guide-for-selecting-anti-bias-childrens-books/> (abgerufen am 27.01.2023)

**Derman-Sparks, Louise** (2022): Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In: Richter, Sandra (Hg.): Vorurteilen und Diskriminierung in der Kita begegnen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. Freiburg u. a.: Herder, S. 280–294

**Deutscher Bibliotheksverband (dbv)** (2023a): Bibliotheken und Diversität: Deutscher Bibliotheksverband (dbv). <https://www.bibliotheksverband.de/bibliotheken-und-diversitaet> (abgerufen am 09.07.2023)

**Deutscher Bibliotheksverband (dbv)** (2023b): Kommission Bibliotheken und Diversität: Deutscher Bibliotheksverband (dbv). <https://www.bibliotheksverband.de/kommission-bibliotheken-und-diversitaet> (abgerufen am 09.07.2023)

**Deutsches Institut für Menschenrechte** (2018): DIMR-Strategieplanung 2019-2023. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

**Deutsches Institut für Menschenrechte / Bundeszentrale für Politische Bildung** (Hg.) (2020): Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Ausgabe 2012/2015, neu übersetzt und vollständig überarbeitet. Berlin u. a.: Deutsches Institut für Menschenrechte; Bundeszentrale für politische Bildung

**Deutsches Institut für Menschenrechte** (05.04.2023): Rechte von Kindern bekannter machen. Jahrestag Kinderrechte in Deutschland – 5. April. Berlin. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuelles/detail/rechte-von-kindern-bekannt-er-machen> (abgerufen am 03.07.2023)

**Eggers, Maureen Maisha** (2021): Diversity / Diversität. In: Arndt, Susan und Ofuately-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag. 4. Auflage, S. 256–263

**Ercan, Leyla** (2022): It's all about belonging: Diversitätsentwicklung als Schaffung neuer post-migrantischer Kooperations-, Partizipations- und Zugehörigkeitskulturen in Kulturbetrieben. In: Kulturstiftung des Bundes: Diversitätskompass. Wie können Kulturinstitutionen diverser werden? Erfahrungen aus dem 360°-Programm. Halle/Saale, S. 11–18

**Erdem Türkelli, Gamze / Vandenhoe, Wouter** (2022): Advanced introduction to children's rights. Cheltenham u. a.: Edward Elgar Publishing

**Fajembola, Olaolu / Nimindé-Dundadengar, Tebogo** (2021): Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz

**Freund, Johannes** (2022): Kinderrechtsbasierte Leseförderung in Hort und Ganztage. In: FRÖBEL Bildung und Erziehung gemeinnützige GmbH. <https://www.paedagogikblog.de/kinderrechts-basierte-leserfoerderung-in-hort-und-ganztage/> (abgerufen am 07.10.2022)

**Gansel, Carsten** (2022): Aktuelle Entwicklungen und Störungen im Handlungs- und Symbolsystem Kinder- und Jugendliteratur. In: Gansel, Carsten u. a. (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur heute. Theoretische Überlegungen und stofflich-thematische Zugänge zu aktuellen kinder- und jugendliterarischen Texten: Benno Pubanz zum 85. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Benno Pubanz. Göttingen: V&R unipress, S. 17–48

**Garbe, Christine** (2020): Lesekompetenz fördern. Ditzingen: Reclam

**Goethe-Institut Finnland** (2021): DRIN – Visionen für Kinderbücher: Goethe-Institut Finnland. <https://www.goethe.de/ins/fi/de/kul/sup/drin.html> (abgerufen am 20.01.2023)

**Gorgels, Svenja** (2020): Die Bedeutung von Diversität in Kinder- und Jugendbuchbeständen Öffentlicher Bibliotheken. Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts (B.A.) im Studiengang Bibliothekswissenschaft, Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Informationswissenschaften

**Günnewig, Kathrin / Niendorf, Mareike / Reitz, Sandra** (2022): Menschenrechte – Grundlage und Auftrag pädagogischen Handelns. In: Leonhardt, Nico u. a. (Hg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim u. a.: Beltz Juventa. 1. Auflage, S. 76–87

**Haller-Kindler, Maria / Möller, Kurt** (2021): Kinderrechte und außerschulische Bildung – Anknüpfungspunkte in der kommunalen Praxis. In: Bär, Dominik / Roth, Roland / Csaki, Friderike (Hg.): Handbuch kinderfreundliche Kommunen. Kinderrechte kommunal verwirklichen. Frankfurt/M.: debus pädagogik, S. 247–260

**Hauschulz, Judith** (2022): Rassismuskritische Bestandsentwicklung in öffentlichen Bibliotheken. Bachelorarbeit, Hochschule Hannover. [https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/2231/file/Rassismuskritische\\_Bestandsentwicklung.pdf](https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/2231/file/Rassismuskritische_Bestandsentwicklung.pdf) (abgerufen am 23.09.2022)

**Heisterkamp, Clarissa** (2017): „Ihre dunklen Augen glitzern“. Zur Konstruktion des Fremden und zur Darstellung von Diversität im Kinderbuch – eine rassismuskritische Analyse. <https://www.kubi-online.de/artikel/ihre-dunklen-augen-glitzern-zur-konstruktion-des-fremden-zur-darstellung-diversitaet> (abgerufen am 02.12.2022)

**Hödl, Saskia** (2022): Kinder müssen sich selbst sehen | heimatkunde | Migrationspolitisches Portal der Heinrich-Böll-Stiftung: Heinrich-Böll-Stiftung. <https://heimatkunde.boell.de/de/2020/09/17/kinder-muessen-sich-selbst-sehen> (abgerufen am 25.11.2022)

**International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)** (2019): Rahmenstrategie der IFLA 2019-2024. Den Haag: International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)

**International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)** (2023): Libraries for Human Rights: International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). <https://www.ifla.org/de/publications/libraries-for-human-rights/> (abgerufen am 09.07.2023)

**Johnson, Kelsey B.** (2018): Why Multicultural Books are Essential for All Young Children. <https://medium.com/@kjmaj/our-stories-all-belong-why-multicultural-books-are-essential-for-young-children-fd1df595bc62> (abgerufen am 10.07.2023)

**Kaletsch, Christa / Student, Sonja** (2022): Häuser und Bildungslandschaften für Kinderrechte. In: Leonhardt, Nico u. a. (Hg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim u. a.: Beltz Juventa. 1. Auflage, S. 231–243

**Keller-Loibl, Kerstin** (Hg.) (2021a): Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Honnef: Bock + Herchen Verlag

**Keller-Loibl, Kerstin** (2021b): Theoretische Grundlagen und Standards der Bibliotheksarbeit mit Jugendlichen. In: Keller-Loibl, Kerstin (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. Bad Honnef: Bock + Herchen Verlag. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 119–162

**Keller-Loibl, Kerstin** (2021c): Theoretische Grundlagen und Standards der Bibliotheksarbeit mit Kindern. In: Keller-Loibl, Kerstin (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. Bad Honnef: Bock + Herchen Verlag. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 75–118



- Kinder, Katja / Piesche, Peggy** (2020): Wahrnehmung. Wahrnehmung – Haltung – Handlung. Diskriminierungskritische Bildungsarbeit: Eine prozessorientierte Intervention. Berlin: Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e.V. <https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2021/02/RAA-BERLIN-DO-WAHRNEHMUNG.pdf> (abgerufen am 18.09.2023)
- Koch, Emily / Meergans, Luise** (2021): Kulturelle Bildung: Über Teilhabe, Teilnahme und Teilgabe. In: Bär, Dominik / Roth, Roland / Csaki, Friderike (Hg.): Handbuch kinderfreundliche Kommunen. Kinderrechte kommunal verwirklichen. Frankfurt/M.: debus pädagogik, S. 457–470
- Koné, Gabriele** (2020): Wir gehören dazu! Kinderbücher für alle Kinder. In: Der Evangelische Buchberater 2020 (4), S. 242–247
- Krappmann, Lothar** (2020): Entstehung der Kinderrechte als Menschenrechte der Kinder – Menschenrechtliche, sozialgeschichtliche und rechtspolitische Ursprünge und Entwicklungen. In: Richter, Ingo / Krappmann, Lothar / Wapler, Friederike (Hg.): Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. 1. Auflage, S. 37–52
- Krauthausen, Raúl** (2018): Was fehlt: Vielfalt in Kinderbüchern. <https://raul.de/allgemein/was-fehlt-vielfalt-in-kinderbuechern/> (abgerufen am 27.01.2023)
- Kruse, Silvia** (2022): Bilderbücher mit People of Color als Protagonist\*innen im Bestand Öffentlicher Bibliotheken. Innovationspreis 2022. Bachelorarbeit. Wiesbaden: b.i.t.verlag gmbh
- Kümmerling-Meibauer, Bettina** (2020): Begriffsdefinitionen. In: Kurwinkel, Tobias und Schmerheim, Philipp (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Unter Mitarbeit von Stefanie Jakobi. Berlin u. a.: J.B. Metzler Verlag, S. 3–8
- Kuo, Leslie** (2022): Powervolle Lesende: Wir BIPOC in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. Im Gespräch mit Maisha Auma, Katja Kinder und Peggy Piesche. In: Hauck, Julia und Linneberg, Sylvia (Hg.): Diversität in Bibliotheken. Theorien, Strategien und Praxisbeispiele. Berlin u. a.: De Gruyter Saur, S. 21–40
- Kurwinkel, Tobias / Schmerheim, Philipp** (Hg.) (2020): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Unter Mitarbeit von Stefanie Jakobi. Berlin u. a.: J. B. Metzler Verlag
- Liebel, Manfred** (2023): Kritische Kinderrechtsforschung. Politische Subjektivität und die Gegenrechte der Kinder. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich
- Liebel, Manfred / Meade, Philip** (2023): Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – Eine kritische Einführung. Berlin: Bertz + Fischer
- Lohmann, Georg** (2022): Die Menschenrechte als interdisziplinäre Herausforderung. In: Leonhardt, Nico u. a. (Hg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim u. a.: Beltz Juventa. 1. Auflage, S. 24–35
- McElvany, Nele u. a.** (Hg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann
- Niebuhr-Siebert, Sandra** (2021): Diversität in Kinderbüchern (er)leben. Die Welt ist rund und bunt. Vortrag, kita online kongress, 21.02.2021. <https://www.fhchp.de/wp-content/uploads/2021/02/diversitaet-in-kinderbuechern-erleben.pdf> (abgerufen am 27.01.2023)
- Ogette, Tupoka** (2022): Ein rassismuskritisches Alphabet. 1. Auflage. München: cbj
- Ogette, Tupoka** (2023): „Ich bin ein Fan von Wut“. In: Der Tagesspiegel 79 (25), 28.05.2023, S. 26–27

**Persicke, Maya-Marusha** (2022): Diversität in öffentlichen Bibliotheken. Einordnung der Relevanz anhand einer Untersuchung des Kinder- und Jugendbuchbestandes. Bachelorarbeit, Technische Hochschule Köln, Fakultät für Informationswissenschaften

**Reitz, Sandra / Rudolf, Beate** (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

**Richter, Sandra** (Hg.) (2022): Vorurteilen und Diskriminierung in der Kita begegnen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. Freiburg u. a.: Herder

**Rosebrock, Cornelia** (2018): Leseförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Deutschdidaktik. In: Kutzelmann, Sabine und Massler, Ute (Hg.): Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr Francke Attempto. 1. Auflage, S. 15–28

**Saha, Anamik / van Lente, Sandra** (2020): Rethinking ‚Diversity‘ in Publishing. London. [https://www.spreadtheword.org.uk/wp-content/uploads/2020/06/Rethinking\\_diversity\\_in-publishing\\_WEB.pdf](https://www.spreadtheword.org.uk/wp-content/uploads/2020/06/Rethinking_diversity_in-publishing_WEB.pdf) (abgerufen am 19.09.2023)

**Sandjon, Chantal-Fleur** (2023a): Julian, die schwarze Meerjungfrau. In: Die Zeit, 13.01.2023

**Sandjon, Chantal-Fleur** (2023b): Schwarze Kinder, weiße Perspektiven. Wie divers ist die Kinderbuchbranche? | heimatkunde | Migrationspolitisches Portal der Heinrich-Böll-Stiftung: Heinrich-Böll-Stiftung. <https://heimatkunde.boell.de/de/2020/10/08/schwarze-kinder-weiseperspektiven-wie-divers-ist-die-kinderbuchbranche> (abgerufen am 20.01.2023)

**Schmahl, Stefanie** (2021): United Nations Convention on the Rights of the Child. Article-by-article commentary. First edition. München u. a.: C.H. Beck; Nomos; Hart

**Schürer, Yvonne** (2023): Decolonising the Library – in Deutschland? In: Bibliothek Forschung und Praxis 47 (1), S. 1–18

**Sims Bishop, Rudine** (1990): Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf> (abgerufen am 29.07.2022)

**UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes** (2001): Allgemeine Bemerkung Nr. 1 (2001): Artikel 29 Absatz 1: Bildungsziele. Übersetzung des Deutschen Übersetzungsdienstes der Vereinten Nationen, UN Doc. CRC/GC/2001/1

**UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes** (2013): Allgemeine Bemerkung Nr. 17 (2013) über das Recht des Kindes auf Ruhe, Freizeit, Spiel, Erholung, kulturelles Leben und Kunst (Art. 31). Nichtamtliche Übersetzung des englischen Originals: UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes, UN Doc. CRC/C/GC/17

**UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes** (2016): Allgemeine Bemerkung Nr. 20 (2016) über die Umsetzung der Kinderrechte im Jugendalter. Nichtamtliche Übersetzung des englischen Originals: UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes

**UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes** (2022): Abschließende Bemerkungen zum kombinierten fünften und sechsten Staatenbericht Deutschlands: UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes, UN Doc. CRC/C/VNM/CO/5-6

**UN, General Assembly** (1989): Convention on the Rights of the Child: UN, General Assembly, UN Doc. A/RES/44/25

**UN-Generalversammlung** (2011): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training (UN-MRBT): UN-Generalversammlung, UN Doc. A/RES/66/137. Nichtoffizielle deutsche Übersetzung unter URL: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Erklaerung\\_der\\_Vereinten\\_Nationen\\_ueber\\_Menschenrechtsbildung\\_und\\_training.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Erklaerung_der_Vereinten_Nationen_ueber_Menschenrechtsbildung_und_training.pdf) (abgerufen am 20.01.2023)

**Verein für Demokratische Kultur in Berlin (VDK) e.V. / Mobile Beratung gegen Rechts-extremismus Berlin (MBR)** (2023): Alles nur leere Worte? Zum Umgang mit dem Kulturkampf von rechts in Bibliotheken. [https://mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2023/08/230715\\_MBR\\_Broschuere\\_Bibliotheken\\_online.pdf](https://mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2023/08/230715_MBR_Broschuere_Bibliotheken_online.pdf) (abgerufen am 12.09.2023)

**We Need Diverse Books** (2023): We Need Diverse Books. <https://diversebooks.org/> (abgerufen am 24.08.2023)

**Weltzien, Dörte / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönnau-Böse, Maike** (2023): Gefühl und Mitgefühl. Emotionale Kompetenzen von Kindern feinfühlig begleiten. In: frühe Kindheit 26 (2), S. 30–37

**Wihstutz, Anne** (2019): Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18246/pdf/Wihstutz\\_2019\\_Zwischen\\_Sandkasten\\_und\\_Abschiebung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18246/pdf/Wihstutz_2019_Zwischen_Sandkasten_und_Abschiebung.pdf) (abgerufen am 24.07.2023)

**Wohlleber, Martha** (2022): Diversität in aktuellen deutschen Kinder-Bestsellern: Goethe Institut Finnland. <https://www.goethe.de/ins/fi/de/kul/sup/drin/22236025.html> (abgerufen am 29.07.2022)

**Wollrad, Eske** (2010): Kolonialrassistische Stereotype und Weiße Dominanz in der Pippi-Langstrumpf-Trilogie. In: Benz, Wolfgang (Hg.): Vorurteile in der Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: Metropol, S. 63–77

**Wollrad, Eske** (2015): Kinderbücher. In: Arndt, Susan / Ofuatey-Alazard (Hg.): (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 379–389.

**Zöhrer, Marlene** (2023): Du wirst, was du liest? <https://www.goethe.de/ins/fi/de/kul/sup/drin/21621080.html> (abgerufen am 20.01.2023)

## 13 Glossar

### **Adultismus**

Der Begriff beschreibt die Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen und infolgedessen die Diskriminierung jüngerer Menschen allein aufgrund ihres Alters. Der Begriff ist vom englischen Wort „adult“ für Erwachsene hergeleitet, ergänzt um die Endung -ismus als Kennzeichnung eines gesellschaftlich verankerten Macht-systems. Adultismus äußert sich in bewusstem, aber oft auch unbewusstem, dominanten und abwertenden Verhalten gegenüber Jüngeren, verfestigt sich in Normen, Werten und Traditionen, schreibt sich auch in sozialen, rechtlichen sowie politischen Institutionen und Strukturen ein.

### **BAME – Figuren**

Abkürzung für Black Asian Minority Ethnic. Übersetzt: Figuren, die einer Schwarzen, asiatischen oder anderen ethnischen Minderheit angehören. Der Begriff wird vorrangig im englischsprachigen Raum verwendet.

### **cis (auch cisgender / cisgeschlechtlich)**

cis ist eine lateinische Vorsilbe und bedeutet „diesseits“. Damit wird bezeichnet, dass eine Person in Übereinstimmung mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht lebt.

### **Dekolonialisierung**

Dekolonialisierung ist ein Prozess und eine Form des Aktivismus. D. beruht auf der Erkenntnis, dass das Vermächtnis des Kolonialismus eine bis in die Gegenwart reichende Benachteiligung und Unterdrückung sowie Ignoranz gegenüber nicht-westlichem Wissen und Kultur darstellt. D. will diese sichtbar machen. Die sogenannte Decolonize-Bewegung setzt sich für eine kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte und Gegenwart von Kolonialismus und Rassismus ein.

Es geht um die global ungerechte Verteilung von Macht und Ressourcen, die sich unter anderem zeigt in der mangelnden Repräsentation der Angehörigen ehemaliger Kolonien in Wissenschaft, Kunst und Alltag, in rassistischen Vorurteilen oder in der anhaltenden Unterdrückung von indigenen Sprachen zugunsten ehemaliger Kolonialsprachen. Das Ziel ist eine vielfältige und freie Welt.

### **Disability Mainstreaming**

Der Begriff steht für die Forderung, Perspektiven von Menschen mit Behinderung auf allen gesellschaftlichen und politischen Ebenen einzubinden. Er zielt auf die Gleichstellung, die Ermöglichung voller Teilhabe und Chancengleichheit.

### **Diversität / Diversity**

Ein komplexer und unterschiedlich gefüllter Begriff. D. bedeutet Vielfalt von Menschen und Lebensformen. D. zielt auf die Anerkennung und Wertschätzung aller Menschen unabhängig von ihrer sozialen, ethnischen etc. Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung, ihrem Lebensalter, ihrer physischen oder psychischen Fähigkeiten oder anderer Merkmale.<sup>160</sup> D. bedeutet, es gibt viele Optionen, die gleichberechtigt sind; mal hat die eine Position mehr Raum und Öffentlichkeit und mal die andere Position – und nichts ist die Norm.<sup>161</sup>

Ein menschenrechtsbasiertes Verständnis des Begriffs thematisiert neben Privilegierung auch Diskriminierung mit all ihren Formen, Mechanismen und Auswirkungen.<sup>162</sup> Die programmatische Zielsetzung besteht in der Umsetzung von

<sup>160</sup> Niebuhr-Siebert (2021).

<sup>161</sup> Maisha Auma nach Kuo (2022), S. 28.

<sup>162</sup> Reitz / Rudolf (2014), S. 20.

gleichen Rechten und der Realisierung gleicher Zugangsmöglichkeiten, um Ungleichheiten und gesellschaftliche Hierarchien abzubauen.“<sup>163</sup>

Viele Diversitätskonzepte weisen hinsichtlich der zugrunde gelegten Diskriminierungskriterien (Diversitätskriterien) eine Nähe zu Ansätzen der → **Intersektionalität** auf. Das Verhältnis der Kategorien zueinander wird darin weder als isolierbar noch als additiv verstanden. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Überkreuzungen und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Ungleichheitskategorien bestehen.<sup>164</sup>

Als praxisorientierter Analysebegriff soll er in die Lage versetzen, materielle Ungleichheitsverhältnisse nicht nur in den Blick zu nehmen und Ungleichheiten zu problematisieren, sondern sie auch durch gezielte Gleichstellungspolitiken (Chancengleichheit, Recht auf Teilhabe, Schutz vor Diskriminierung) zu beheben.<sup>165</sup>

In den USA findet inzwischen oftmals ein erweitertes Diversitätsmodell Anwendung, das einem komplexen Kommunikations- und Partizipationsansatz gerecht werden möchte, das DEIB Modell: Diversity – Equity – Inclusion – Belonging (Diversität – Gleichheit – Inklusion – Zugehörigkeit).<sup>166</sup>

### **Empowerment**

Bedeutet (Selbst-)Bemächtigung, (Selbst-)Stärkung; Mit einem ressourcenorientierten und machtkritischen Ansatz sollen Menschen in einer Situation der Benachteiligung oder Ausgrenzung sich ihrer Fähigkeiten und Potenziale bewusstwerden, eigene Kräfte entwickeln und lernen, ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung zu nutzen. Es geht auch um das Erinnern, Erzählen und Dokumentieren von Erfahrungen sowie um Sichtbarmachung.<sup>167</sup>

### **Inklusion**

Diese Publikation geht von einem breiten Inklusionsverständnis aus, das nicht nur auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen gerichtet ist, sondern auf alle Menschen, die von Ausschlüssen oder Ausgrenzung betroffen sind. Dabei geht es um die Identifizierung und den Abbau jeglicher Form von Barrieren und Diskriminierungen. Ziel ist die bestmögliche Förderung sowie maximale Partizipation aller Menschen.

### **Intersektionalität**

Beschreibt die Überschneidung, Gleichzeitigkeit und gegenseitige Beeinflussung verschiedener Diskriminierungserfahrungen. I. bedeutet, einen mehrdimensionalen Blick auf komplexe Identitäten zu werfen, um so Lebensrealitäten und -situationen sichtbar zu machen, die bei eindimensionalen Betrachtungsweisen nicht erkannt werden. Der Begriff wird in der wissenschaftlichen Forschung aber auch in pädagogischen, bildungspolitischen und aktivistischen Zusammenhängen benutzt, in denen nach sozialer Gerechtigkeit gestrebt wird.

### **Othering**

(„Andersmachung“) Der Begriff beschreibt Ausgrenzungs- und Zuschreibungsdynamiken, in welchen Fähigkeiten, Eigenschaften etc. von Individuen oder Gruppen als „besonders“ gekennzeichnet werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Zuschreibungen positiv oder negativ gemeint sind, unterstellt wird ein Abweichen von der „Norm“.<sup>168</sup>

163 Ebd., S. 257.

164 Eggers (2021).

165 Ebd., S. 258.

166 Ercan (2022), S. 16.

167 Can (2021), S. 587.

168 Vgl. Ogette (2022). Die Autorin erklärt weiter, welche ernsthaften Folgen Othering für betroffene Personen haben kann.

### Own Voices

(„eigene Stimmen“) Dieses Konzept meint, dass Autor\*innen eigene Erfahrungen, die nicht allein auf Recherchen oder Erfahrungsberichten anderer beruhen, in Bezug auf bestimmte Themen in Geschichten einfließen lassen. Der Hashtag *#OwnVoices* wurde 2015 von der Autorin Corinne Duyvis geschaffen, um Bücher auffindbar und sichtbar zu machen, die von Autor\*innen verfasst wurden, die der selben Marginalisierung angehören wie die Hauptfigur. Mittlerweile gibt es einen engen (zum Beispiel Schreiben über die eigene Behinderung) und einen weiten Bedeutungsumfang (zum Beispiel Schreiben auch über ähnliche Formen von Behinderung). Kritisiert wird die Übernahme des Begriffs als Marketingtool.

### Tokenism / Token

Bezeichnet das (ungewollte) Einnehmen einer Alibifunktion von einer marginalisierten Person innerhalb von Gruppen. Token werden nicht als Individuen betrachtet, sie werden lediglich als Repräsentant\*innen ihrer vermeintlichen Gruppe instrumentalisiert und so auf ihre vermeintlichen Identitätskategorien reduziert.

### Vielfalt

Wird häufig als Synonym von → **Diversität / Diversity** verwendet. Vielfalt in Kinderbüchern bedeutet unter anderem:

- Sichtbarmachen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten
- Sichtbarmachen von marginalisierten Randgruppen
- Vielfältige Identifikationsschablonen anbieten
- Intersektionalität berücksichtigen
- Alteritätserfahrungen thematisieren: Fremdverstehen, Empathie, Einüben von Perspektivwechseln
- Ausgrenzungspraktiken wahrnehmen, Diskriminierungen überwinden, Rassismen aufdecken → **Otherring** erkennen und überwinden
- Urteilsbewusstsein entwickeln, eine neue Sichtweise finden, eventuell neue Sprachpraxen entwickeln
- Selbstbestimmung anstreben, Moralisierungstendenzen überwinden → **Adultismus** und Bevormundung überwinden
- Individuelle und gesellschaftliche Konflikte aufzeigen und einen Dialog anregen, Handlungsalternativen thematisieren → **Empowern**
- Barrieren abbauen, die das Lesen verhindern.<sup>169</sup>

<sup>169</sup> Niebuhr-Siebert (2021), S. 9 (gekürzt).

## Impressum

### HERAUSGEBER

Deutsches Institut für Menschenrechte  
Zimmerstraße 26/27 | 10969 Berlin  
Tel.: 030 259 359-0 | Fax: 030 259 359-59  
info@institut-fuer-menschenrechte.de  
www.institut-fuer-menschenrechte.de

Bildung | November 2023

ISBN 978-3-949459-29-0 (PDF)

ISBN 978-3-949459-42-9 (Print)

### ZITIERVORSCHLAG

Deutsches Institut für Menschenrechte (2023):  
„Wir müssen Räume schaffen...“ Kinder- und  
Jugendliteratur aus menschenrechtlicher  
Perspektive. Berlin: Deutsches Institut für  
Menschenrechte

### LIZENZ



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

### TITELFOTO

iStock.com/LumiNola

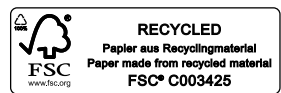
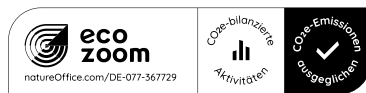
### SATZ

www.avitamin.de

### DRUCK

Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG

Gedruckt auf 100 % Altpapier



Dieses Druckerzeugnis ist mit dem Blauen Engel ausgezeichnet.

**Deutsches Institut für Menschenrechte**

Zimmerstraße 26/27  
10969 Berlin

[www.institut-fuer-menschenrechte.de](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de)