

MICHAEL STAIGER

Ansatzpunkte für eine diversitätsbewusste Didaktik des Bilderbuchs

Abstract

The article offers reflections on a diversity-conscious approach to picturebooks in literature-based lessons. The starting point for this is the concept of diversity and the lines of and contributions to its discourse in pedagogy and literature didactics. Using two selected picturebooks (Something Else and Julián is a Mermaid), it is demonstrated how diversity is addressed in picture books in different ways and what didactic consequences result from this. The article ends with a plea for diversity awareness that does not exclusively refer to the content of a literary text, but also to its form and its aesthetics.

Keywords

Bilderbuch, Diversity Education, Literarisches Lernen

Unschärfe des Diversitätsbegriffs

Um geeignete Ansatzpunkte für eine diversitätsorientierte Literaturdidaktik und einen diversitätsbewussten Umgang mit Bilderbüchern zu formulieren, gilt es zunächst zu klären, was mit „Diversität“ eigentlich gemeint ist. Das ist jedoch gar nicht so einfach, denn dem Begriff Diversität ergeht es wie anderen *buzzwords* (vgl. Baader, 2013), denen in der Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit geschenkt wird: Es kommt zu Bedeutungserweiterungen und -verschiebungen und infolgedessen zu begrifflichen Unschärfen. Ursprünglich bezeichnete das Wort Diversität einen Zustand der Differenz, der Heterogenität und Verschiedenheit. Inzwischen, so Georg Toepfer, verbinden wir mit Diversität aber auch die Zielperspektive der Überwindung dieses Zustands: „Das Wort meint Verschiedenheit und zielt auf Gleichheit“ (Toepfer, 2020, S. 130). Der Begriff Diversität ist in der öffentlichen Wahrnehmung aktuell meist positiv besetzt, bleibt „theoretisch jedoch weithin unterbestimmt“ (ebd.; vgl. auch Walgenbach, 2021, S. 46).

Die heutige Popularität des Diversitätsbegriffs ist ein vergleichsweise neues Phänomen: Bis in die 1970er Jahre wurde der Begriff außer in der Biologie – Stichwort: Biodiversität – nicht als wissenschaftlicher Terminus verwendet (vgl. Toepfer, 2020, S. 138). Doch seit etwa vier Jahrzehnten erlebt Diversität eine normative Bedeutungsaufladung als „politische[s] Schlagwort in unterschiedlichen Kontexten“ (ebd.). Denn im Diversitätsbegriff bündeln sich Diskurse, die für die Gegenwart eine besonders große Bedeutung besitzen. So sind „kulturelle Diversität“ bzw. „soziale Diversität“ zentrale Schlagwörter für die sozialen Bewegungen seit den 1970er Jahren, gleichzeitig verweist der Begriff auf „die fundamentale Krise des Mensch-Natur-Verhältnisses“ (ebd.).

Der Diskurs setzte sich zunächst vor allem mit den Kategorien *race/ethnicity*, *class* und *gender* auseinander, der Diversitätsbegriff wurde jedoch stetig um zusätzliche Kategorien erweitert und es rückte zudem die Verschränkung und Überlagerung von Diskriminierungsachsen in den Fokus (Stichwort: Intersektionalität, vgl. Biele Mefebue, Bührmann & Grenz, 2020). Prägend für den öffentlichen Diskurs waren in den vergangenen Jahren vor allem jene Modelle, die sich an einer Visualisierung des Phänomens Diversität versuchen. Exemplarisch werden zwei dieser Modelle hier kurz vorgestellt.

Eisbergmodell

Ein populäres Modell greift die beliebte Eisberg-Metapher auf, die der Schriftsteller Ernest Hemingway erstmals 1932 verwendet hat, um zu erklären, wie eine gute Kurzgeschichte funktioniert (vgl. Hemingway, 2001, S. 241): Die Kunst des Schreibens besteht im Weglassen, denn nur ein Achtel eines Eisbergs befindet sich sichtbar über der Wasseroberfläche (das sind die Informationen, die der literarische Text liefert), der Großteil ist nicht sichtbar (und bleibt der Vorstellungskraft der Leser*innen überlassen). Das Eisbergmodell wurde in den vergangenen Jahren mehrfach zur Darstellung von Diversität herangezogen (vgl. z. B. Davis, 2021, S. 15–16), um die Sichtbarkeit bzw. Unsichtbarkeit von Diversitätskategorien zu visualisieren: Nur die wenigsten Eigenschaften eines Individuums sind direkt wahrnehmbar (z. B. Alter, Hautfarbe) und befinden sich somit über der Wasseroberfläche, während die Mehrzahl seiner Eigenschaften (z. B. Religion/Glaube, sozioökonomischer Status, Bildung) nur ansatzweise sichtbar sind oder gänzlich unter der Wasserlinie verborgen bleiben (Abb. 1). So anschaulich die Eisberg-Analogie auf den ersten Blick erscheint, so begrenzt ist ihre Aussagekraft, denn vielfach ist die eindeutige Zuordnung von Persönlichkeitsmerkmalen als sichtbar oder unsichtbar gar nicht möglich und hängt von verschiedenen Faktoren ab.

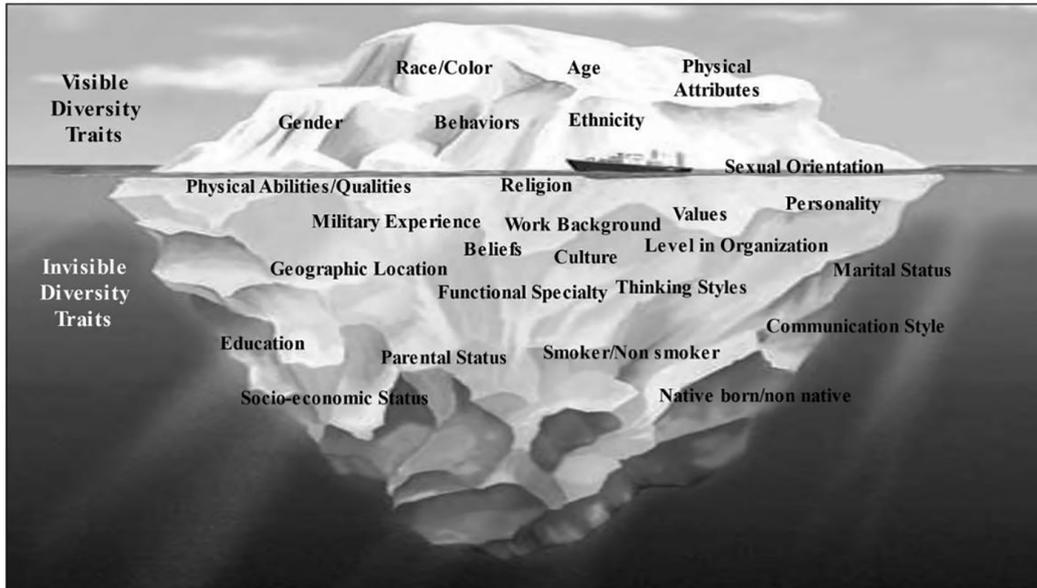


Abbildung 1: Eisbergmodell mit sichtbaren und unsichtbaren Diversitätsmerkmalen nach Shirley Davis
(Bildquelle: Davis, 2021, S. 16)

Diversitätsrad

Eines der bekanntesten Schaubilder im Diskurs ist das Diversitätsrad mit den „Four Layers of Diversity“ von Lee Gardenswartz & Anita Rowe (1994, S. 33), das aus den 1990er Jahren stammt. Dieser Ansatz wurde von einer Unternehmensberatung für das *Diversity Management* im betriebswirtschaftlichen Kontext entwickelt (der Untertitel der Publikation formuliert das Ziel: „capitalizing on the power of diversity“) und besitzt bis heute großen Einfluss auf das Diversitätskonzept verschiedener Disziplinen. Das *diversity wheel* von Gardenswartz & Row unterscheidet vier Ebenen und wird von innen nach außen gelesen, wobei die Möglichkeit der Einflussnahme auf die jeweiligen Diversitätsfaktoren durch das Individuum mit jeder Ebene zunimmt. Im Mittelpunkt steht die mehr oder weniger unveränderbare Persönlichkeit eines Individuums. Darum reihen sich auf der nächsten Ebene Aspekte wie Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung usw. Veränderbare Dimensionen sind dann auf der dritten Ebene Familienstand, Bildungshintergrund, Religion und Weltanschauung, Wohnort, Aussehen usw. Außen stehen organisationale Aspekte wie der Arbeitsplatz oder die Positionierung in einer Firmenhierarchie.

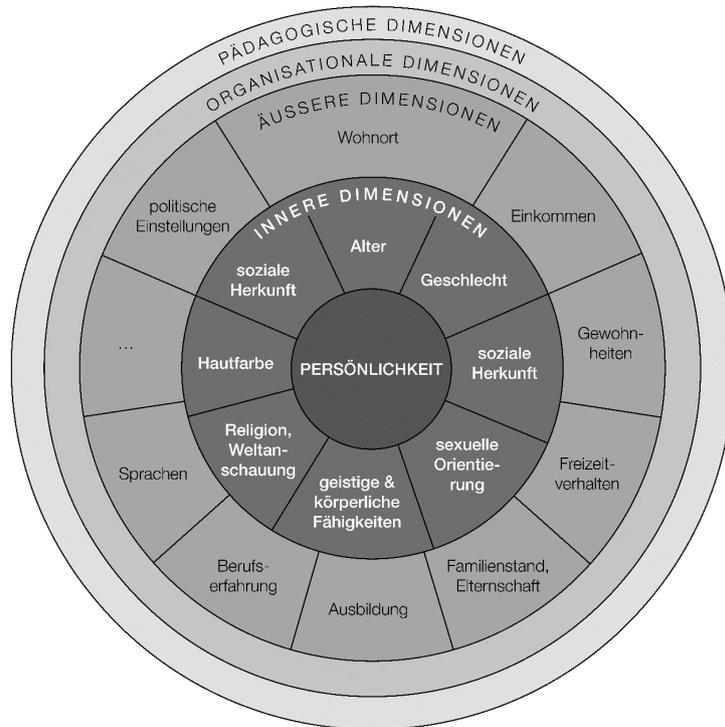


Abbildung 2: Diversitätsrad im Kontext Schule, Adaption des Modells von Gardenswartz & Rowe (Bildquelle: Schritteser, Köhler & Holzmayer, 2022, S. 89)

Das Diversitätsrad findet sich in zahlreichen Leitfäden und Handreichungen zum Thema Diversität in Bildungsinstitutionen, von der Kindertagesstätte bis zur Universität. Eine Adaption des Diversitätsrads für den Kontext Schule (Abb. 2) soll beispielsweise Lehrkräfte dabei unterstützen, die eigene Position und die Positionen der Schüler*innen im Hinblick auf unterschiedliche Diversitätskategorien zu reflektieren und auf diese Weise tradierte Normalitätsvorstellungen zu überwinden. Zu den bereits genannten vier Ebenen tritt hier eine weitere, pädagogische Dimension mit Kategorien, die für die Unterrichtspraxis relevant sind, z. B. Bildungsziele, Unterrichtsqualität, Feedback und Leistungsüberprüfung, Diagnostik, Unterrichtsmethoden und Didaktik (vgl. Schritteser, Köhler & Holzmayer, 2022, S. 89–90). Das Radmodell bietet eine systematische Untergliederung der zahlreichen Diversitätskategorien auf mehreren Ebenen, allerdings zeigt es nicht die Verbindungen und Überlagerungen bestimmter Kategorien auf und folgt zudem der bereits kritisierten Aufteilung in ein Innen und ein Außen von Persönlichkeitsmerkmalen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Diversität ein populärer, aber auch unscharfer Begriff ist. Es lassen sich Unterschiede in der Begriffsverwendung im öffentlichen und im wissenschaftlichen Diskurs feststellen. Doch gerade die relative Offenheit des Begriffs Diversität erklärt, weshalb er in vielen Disziplinen eine so große Anschlussfähigkeit besitzt. Die beiden vorgestellten Modelle (Eisbergmodell und Diversitätsrad) eignen sich in erster Linie als Heuristiken zur Reflexion über Diversitätskategorien.

Diversitätsorientierte pädagogische und literaturdidaktische Ansätze

Diversity Education und Pädagogik der Vielfalt

In der Erziehungswissenschaft wird etwa seit Mitte der 2000er Jahre eine Debatte um *Diversity Education* geführt. In Abgrenzung zum Begriff Diversität ist der Terminus *Diversity* laut Katharina Walgenbach in diesem Zusammenhang zumeist präskriptiv ausgerichtet und zielt auf „die Wertschätzung bzw. Anerkennung von Differenzen“ (Walgenbach, 2021, S. 46). Die erziehungswissenschaftliche Debatte teilt sich in zwei Diskursstränge (vgl. ebd., S. 43–44; Baader, 2013, S. 41): Erstens einen politisch ausgerichteten Diskurs, in dem Antidiskriminierung im Zentrum steht und der von den neuen sozialen Bewegungen nach 1968 sowie von der US-amerikanischen Debatte über Intersektionalität beeinflusst ist. Hier wird eine machtkritische Perspektive auf *Diversity* eingenommen. Zweitens einen Diskurs, der sich affirmativ an den organisationssoziologischen Ansätzen des *Diversity Management* ausrichtet, die sich – wie bereits oben ausgeführt – mit der Frage nach dem Umgang mit personeller Vielfalt in Unternehmen beschäftigen. Walgenbach jedoch weist darauf hin, dass sich die beiden Strömungen nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen lassen (vgl. Walgenbach, 2021, S. 44). Darüber hinaus gibt es in der Erziehungswissenschaft bereits seit den 1990er Jahren eine von Annedore Prengel initiierte Diskussion über eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 2019). Sie führt in ihrer Konzeption Fragestellungen der feministischen, interkulturellen und integrativen Pädagogik zusammen, denn das gemeinsame Ziel dieser Ansätze ist es, heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt anzuerkennen und ihre Inklusion anzustreben (vgl. Prengel, 2018, S. 34f.).

Eine Gemeinsamkeit der genannten erziehungswissenschaftlichen Diskurse liegt darin, dass sie die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen durch Pluralisierung, Internationalisierung und Globalisierung als Ausgangspunkt nehmen. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, kann Vielfalt als positive Ressource dienen, z. B. im Hinblick auf die Zusammensetzung von Lerngruppen, auf Multiperspektivität und auf Mehrsprachigkeit (vgl. Baader, 2013, S. 42; Walgenbach, 2021, S. 45). Gleichzeitig geht es darum, *Diversity* in Bildungsinstitutionen nicht nur als Normalität zu akzeptieren, sondern zur „bewussten Gestaltungsaufgabe“ (Walgenbach, 2021, S. 45; Kursivierung i. O.) zu machen. Das Ziel ist also eine reflexive Perspektive, die Differenzen erkennt, ohne jedoch daraus Defizite abzuleiten.

Neben den explizit als *Diversity Education* bezeichneten Ansätzen existieren weiter zurückreichende diversitätsorientierte Diskurse. Auffällig ist hierbei der Wandel der verwendeten Termini, wie er sich beispielsweise in einem Schaubild von Heidi Rösch niederschlägt, das eine bis in die 1980er Jahre zurückreichende Diskurslinie zusammenfasst (Rösch, 2017, S. 138; Abb. 3): Was anfänglich noch als „Ausländerpädagogik“ bezeichnet wurde, hat sich bis heute zur interkulturellen Pädagogik bzw. Migrationspädagogik weiterentwickelt. Gleichzeitig haben sich die Perspektiven und die Leitkategorien verschoben. Daran zeigt sich, wie aktuelle öffentliche Debatten und

akademische Theoriediskurse Einfluss auf pädagogische Konzeptionen nehmen. Dasselbe gilt zweifellos auch für die Ansätze, die derzeit als *Diversity Education*, Inklusiv Pädagogik oder als Pädagogik der Vielfalt betitelt werden.

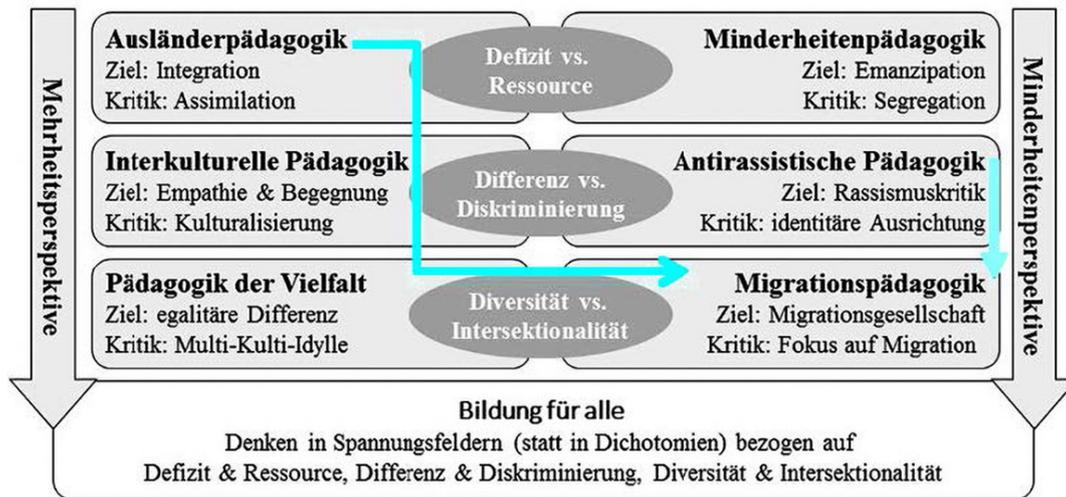


Abbildung 3: Entwicklung pädagogischer Ansätze in der Migrationsgesellschaft nach Rösch (Bildquelle: Rösch, 2017, S. 138)

Diversität und Deutschdidaktik

In der *scientific community* der Deutschdidaktik finden im Feld der Diversität seit mehreren Jahren ebenfalls begriffliche und thematische Sondierungen statt und es werden zunehmend fachspezifische Konzeptionen entwickelt (vgl. zusammenfassend Dannecker & Schindler, 2022). Teilweise ist der Diskurs hier schon sehr weit fortgeschritten, z. B. im Bereich der inter- und transkulturellen Deutschdidaktik (vgl. z. B. Rösch, 2017) oder der gendersensiblen Deutschdidaktik (vgl. z. B. Brendel-Perpina, Heiser & König, 2020). Daneben gibt es weitere aktuelle Entwicklungen: Im Symposium Deutschdidaktik e.V., dem größten Fachverband der *community*, hat sich 2018 eine Arbeitsgemeinschaft „Inklusion und Gender“ gegründet. Drei Jahre später wurde diese in „AG Diversitätsorientierte Deutschdidaktik“ umbenannt und adressiert nun „diversitätsorientierte Forschungsfragen hinsichtlich Inklusion, Bildungsbenachteiligung, Mehrsprachigkeit und der Zuschreibung von Genderrollen aus sprach-, literatur- und mediendidaktischer Perspektive“ (AG DiDe, 2021, S. 2). Damit wird eine Öffnung des Feldes markiert, denn in den vergangenen zehn Jahren konzentrierte sich in der Deutschdidaktik – nicht zuletzt aufgrund bildungspolitischer Weichenstellungen – der diversitätsbezogene Diskurs neben der Interkulturalität eindeutig auf das Feld der Inklusion (vgl. z. B. Hennies & Ritter, 2014; Pompe, 2016; Ritter, Zielinski, Ritter & Naug, 2016; Brand & Brandl, 2018).

In der Literaturdidaktik wurde in diesem Zusammenhang intensiv die Frage erörtert, welche Gegenstände für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht geeignet

seien, um individualisiertes bzw. differenziertes gemeinsames Lernen zu ermöglichen (vgl. Frickel, Nitschmann, Thiess & Wittenhorst, 2018, S. 122). Hierzu entwickelte sich eine kontroverse Debatte: Auf der einen Seite wird für den Einsatz von einfachen Texten, auch Vereinfachungen von literarischen Texten im Unterricht plädiert, denn nur leicht zu lesende und leicht zu verstehende Texte eigneten sich zur Förderung von Lesekompetenz. Eine andere literaturdidaktische Position fordert hingegen den Umgang mit komplexen, ästhetisch anspruchsvollen Texten aus der Kinder- und Jugendliteratur im inklusionsorientierten Unterricht (vgl. Frickel et al., 2018, S. 125–130; Henke, 2022, S. 220–223). Denn nur Texte mit Irritationspotenzial seien geeignet, um „sinn- und bedeutungssuchende Prozesse“ (Volz, 2016, S. 235) anzustoßen und auf diese Weise literarisches Lernen zu initiieren. Im Kontext dieser Debatte spielt auch die Frage eine Rolle, welcher Stellenwert dem Bilderbuch aus diversitätsbezogener Perspektive zugesprochen wird, zum einen als Unterrichtsgegenstand in einem inklusionsorientierten Unterricht (vgl. Leiß, 2020) und zum anderen als Erzählmedium, das sich mit diversitätsbezogenen Themen auseinandersetzt. Hierzu werden im Folgenden einige Überlegungen angestellt.

Kinderbuchmarkt und Diversität

Für den deutschsprachigen Buchmarkt gibt es bislang noch keine groß angelegten Studien zur Frage, welche Rolle Diversität auf der inhaltlich-thematischen Ebene in Kinderbüchern spielt. Im United Kingdom führt jedoch das Centre for Literacy in Primary Education (CLPE) bereits seit 2017 regelmäßig unter dem Titel *Reflecting Realities* eine Erhebung in Bezug auf die Ethnizität von literarischen Figuren durch (vgl. CLPE, 2021, S. 6–8). Von den 5.875 Neuerscheinungen auf dem UK-Kinderbuchmarkt des Jahrgangs 2020 enthalten 879 Bücher *Black, Asian or Minority Ethnic Characters*. Das umfasst zwar nur 15 Prozent (8 Prozent Hauptfiguren), aber im Vergleich zu den gerade mal 4 Prozent im Jahr 2017 ist das ein deutlicher Zuwachs. Interessant ist die Verteilung der *BAME-Characters* auf die Kategorien *Fiction*, *Non-fiction* und *Picturebooks*: Im Bilderbuch präsentieren 48 Prozent der Neuerscheinungen entsprechende Figuren. Das bedeutet, dass das Erzählmedium Bilderbuch im Rahmen dieser tendenziell positiven Entwicklung eine deutliche Vorreiterrolle einnimmt (ebd., S. 10).

Die CLPE-Studie berücksichtigt jedoch nur einen Teil der bereits benannten Diversitätskategorien. Schaut man sich beispielsweise aktuelle Kinderbücher im Hinblick auf die Kategorie Gender an, dann wird deutlich, wie wirkmächtig hier immer noch die traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen sind. So kommt eine Studie für den deutschsprachigen Buchmarkt aus dem Jahr 2019 zum Ergebnis, dass die Darstellung von Figuren in einem Großteil der Kinderbücher nach wie vor den tradierten Geschlechterstereotypen folgt, sowohl in Aussehen und Kleidung als auch im Erleben und Handeln der Figuren (vgl. Brunner, Ebtsch, Hildebrand & Schories, 2019). Eine Studie zu Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern, die häufig in Kitas eingesetzt werden, bestätigt diesen Befund weitgehend und stellt außerdem fest, dass

die analysierten Titel in Bezug auf Beziehungsformen dem heteronormativen Paradigma verhaftet bleiben (vgl. Burghardt & Klenk, 2016, S. 72).

Unübersehbar ist jedoch eine seit geraumer Zeit zunehmende öffentliche Aufmerksamkeit für das Thema Diversität in der Kinder- und Jugendliteratur allgemein, aber auch im Speziellen in Bezug auf das Bilderbuch. Kinderbuchverlage und Bilderbuchautor*innen haben dieses Feld für sich entdeckt und veröffentlichen vermehrt neue Titel zu explizit diversitätsbezogenen Themen. Gleichzeitig werden einschlägige Titel aus der Backlist mit dem Etikett Diversität versehen und gezielt mit diesem Fokus beworben.¹ Darüber hinaus finden sich mehrere Online-Portale und Blogs, die Kinderbücher im Hinblick auf Diversität rezensieren und begutachten, z. B. *We Need Diverse Books* (diversebooks.org), *Kolibri – Kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern* (<https://www.baobabbooks.ch/kolibri/>), *buuu.ch – Diverse Kinderbücher* ([buuu.ch](https://www.buuu.ch)) oder *KIMI – Das Siegel für Vielfalt* ([kimi-siegel.de](https://www.kimi-siegel.de)). Dass für solche Empfehlungslisten überhaupt eine Notwendigkeit besteht, verdeutlicht, dass es der Mehrzahl der publizierten Kinderbücher offenbar nach wie vor an Sensibilität im Hinblick auf diversitätsbezogene Aspekte mangelt.

Empfehlungslisten gibt es nicht nur für die Freizeitlektüre, sondern auch für die Auswahl von diversitätsbezogenen Bilderbüchern für den Unterricht.² Auf solchen Listen findet sich zumeist eine unspezifische Mischung aus alten und neueren bekannten Titeln, die sich inhaltlich mit einem diversitätsbezogenen Thema auseinandersetzen, wie z. B. *Elmar* (1968), *Das kleine Ich bin ich* (1972), *Der Regenbogenfisch* (1992), *Wanda Walfisch* (2009), *Planet Willi* (2012), *Das kleine Wir* (2016) oder *Der Löwe in dir* (2016). An anderer Stelle werden jedoch auch differenzierte Kriterien zur Beurteilung von Kinderbüchern erarbeitet und auf dieser Grundlage Empfehlungen ausgesprochen, z. B. von der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (vgl. Institut für den Situationsansatz, 2019).

Diversität im Bilderbuch – zwei Beispiele

Um die Art und Weise zu veranschaulichen, wie Diversität im Bilderbuch thematisiert wird, werden im Folgenden zwei Bilderbücher genauer betrachtet, die auf zahlrei-

¹ Vgl. z. B. die Übersicht *Kinderbücher rund um die Themen Vielfalt, Toleranz & Diversität* auf der Webseite des Verlags Thienemann-Esslinger, <https://www.thienemann-esslinger.de/kinderbuecher-vielfalt-toleranz> [20.07.2022].

² Vgl. z. B. die Broschüre *Anders...als du denkst! Diversität und Inklusion als Thema in vorurteilsbewussten Bilderbüchern für Vor- und Grundschulkindern* der Büchereizentrale Schleswig-Holstein (2015), <http://www.bz-sh-medienvermittlung.de/wp-content/uploads/2015/01/Verzeichnis-Anders-5.pdf> [20.07.2022] oder die Bücherkiste *Diversität* der Mathias-Bauer-Schule in Bad Wildungen, <https://sc611adda148f36de.jimcontent.com/download/version/1583078758/module/11777333698/name/Bu%CC%88cherkiste%20Diversita%CC%88t.pdf> [20.07.2022]. Allerdings ist im Hinblick auf solche Listen zu berücksichtigen, dass sich der Diversitätsbegriff in den vergangenen Jahren ausdifferenziert hat und neuere Listen veränderten Auswahlkriterien folgen.

chen Empfehlungslisten auftauchen und zu denen Unterrichtsmaterial vorliegt. Insofern nehmen sie eine Schlüsselrolle im pädagogisch-didaktischen Diskurs über Diversität im Bilderbuch ein.

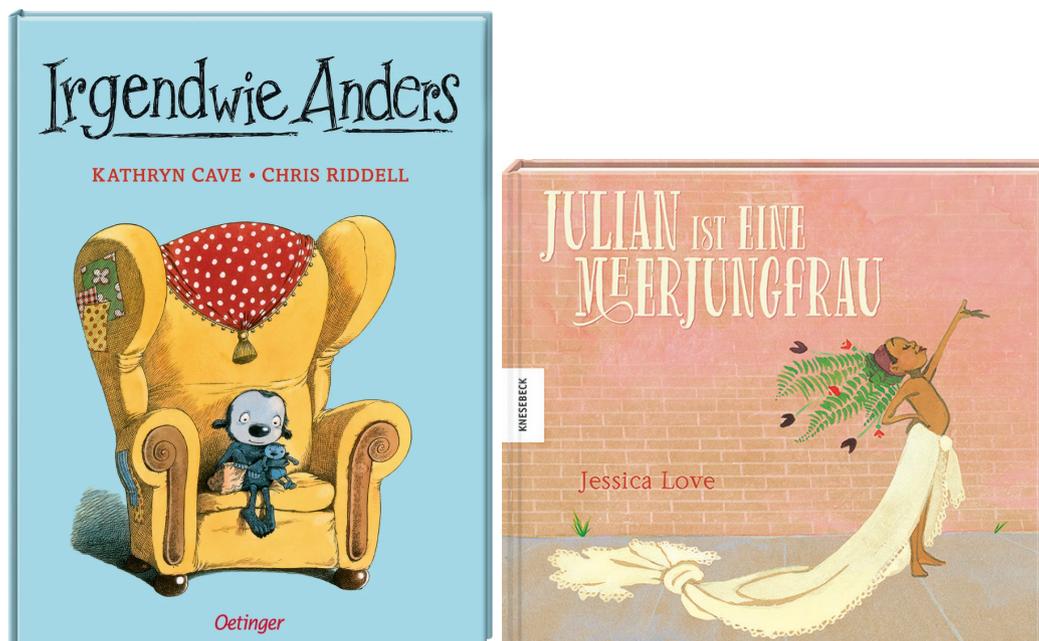


Abbildung 4–5: Cover der Bilderbücher *Irgendwie Anders* und *Julian ist eine Meerjungfrau* (Bildquellen: Cave & Riddell, 2019; Love, 2020)

Irgendwie Anders

Einer der bekanntesten Bilderbuch-Longseller, der sich mit dem Thema Anderssein und Fremdheit auseinandersetzt, ist *Irgendwie Anders* (Originaltitel: *Something Else*) von Kathryn Cave und Chris Riddell aus dem Jahr 1994. Dieses Buch gewann 1997 den „UNESCO-Preis für Kinder- und Jugendliteratur im Dienst der Toleranz“ und ist spätestens seit diesem Zeitpunkt und bis heute Gegenstand vieler Unterrichtshandreichungen. *Irgendwie Anders* erzählt eine typische Außenseitergeschichte: Die Hauptfigur lebt allein auf einem Berg und hat keine Freunde. Sie wird aufgrund ihres Aussehens ausgegrenzt, obwohl sie sich anstrengt, alles genauso zu machen wie die anderen, was ihr nicht gelingen will. Eines Tages klopft ein anderes Wesen an ihre Tür, das ebenfalls nicht der – wie auch immer lautenden – Norm der erzählten Welt entspricht. Zunächst reagiert die Hauptfigur mit Ablehnung, doch dann freunden sich die beiden Außenseiter*innen an und haben gemeinsam viel Spaß. Am Ende kommt ein aus der Sicht der beiden Hauptfiguren noch merkwürdigeres Wesen zu Besuch, ein menschliches Kind.

Das didaktische Potenzial dieses Bilderbuchs sehen die vorliegenden Didaktisierungen im Umgang mit den Themen Anderssein, Einsamkeit, Außenseitertum und Freundschaft. Die Schüler*innen sollen in der Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch gesellschaftlich verankerte Muster im Umgang mit dem Fremden bzw. Anderen erkennen, sich der Existenz von Normalitätsvorstellungen bewusstwerden und

durch Identifikation eine empathische Haltung entwickeln (vgl. Büker, 2003, S. 42–43). Diese Zielsetzungen sind nachvollziehbar, zumal *Irgendwie Anders* in der Tradition der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur steht, in der oftmals Außenseiterfiguren und die Inszenierung von Andersartigkeit verhandelt werden. In *Irgendwie Anders* wird eine einzelne Figur von einer größeren Gruppe – die bemerkenswerterweise äußerlich selbst sehr heterogen ist – als Außenseiter markiert. Gründe für die Ausgrenzung werden nicht benannt, doch das Außenseitertum ist eindeutig unfreiwillig. Die zahlreichen Assimilationsversuche der Hauptfigur scheitern an der Ablehnung durch die ausgrenzende Gruppe, sie stellen aber gleichzeitig die Konstruktion von Normalität aus: Laut Petra Büker entlarvt die Hauptfigur mit ihrer Imitation – bzw. Parodie – des konventionalisierten Verhaltens die Oberflächlichkeit der kulturell erlernten Verhaltensweisen und die Einseitigkeit der Wahrnehmung der dargestellten Gesellschaft (vgl. ebd., S. 35). Ein Ausweg aus der Konfliktsituation ergibt sich erst, als eine weitere Figur auftaucht und die beiden Außenseiterfiguren gemeinsam eine Exklave bilden, jenseits der Peergroup, an welcher die Hauptfigur sich ursprünglich orientiert hat. Allerdings reagiert die Hauptfigur auf die fremde Figur zunächst selbst abweisend und ausgrenzend, wird also gewissermaßen vom Opfer zum Täter (vgl. ebd.). Büker sieht das Potenzial des Bilderbuchs darin, dass die Rezipierenden durch Irritation und Verfremdung angeregt werden, ihre eigenen Ordnungssysteme und Normalitätsvorstellungen kritisch zu hinterfragen und zu relativieren (vgl. ebd., S. 41).

Nadine Seidel verfolgt eine andere Lesart und weist darauf hin, dass in Außenseitergeschichten regelmäßig das Außenseitertum der andersartigen Figur angelastet wird, während das Verhalten der exkludierenden Gruppe nicht kritisch hinterfragt wird (vgl. Seidel, 2022, S. 20). Auf diese Weise kann sich unter Umständen eine dargestellte Hierarchisierung (hier die ‚Normalen‘ – dort die ‚Anderen‘) verfestigen und von den Rezipierenden verinnerlicht werden. Eine Lektüre solcher Erzählungen könnte also womöglich das Gegenteil dessen bewirken, was sie eigentlich intendieren. Für Seidel zeigt die Handlung von *Irgendwie Anders* „eindeutig exkludierende Prozesse des *Otherings*“ (ebd., S. 21) auf: Die beiden Figuren, die nicht der Norm entsprechen, dürfen nur im Rahmen eines „Ghettoisierungsszenarios“ (ebd.) koexistieren. Die Lösung des Konflikts erfolgt also in der Logik dieser Geschichte durch Exklusion, nicht durch Inklusion. Aus pädagogischer Perspektive erscheint das problematisch, zumal auch die Geschichten neuerer Bilderbücher demselben erzähldramaturgischen Schema folgen, z. B. *Rosa Monster* (2013).

Julian ist eine Meerjungfrau

Das zweite Beispiel *Julian ist eine Meerjungfrau* (Originaltitel: *Julián is a Mermaid*) von Jessica Love stammt aus dem Jahr 2018 und ist 2020 in deutscher Übersetzung erschienen. Das Buch ist ebenfalls mehrfach ausgezeichnet worden, u. a. mit dem *Stonewall Book Award*. Es erzählt folgende Geschichte: Julian sitzt mit seiner Oma in der Metro und sieht dort drei als Meerjungfrauen verkleidete Personen. Er ist

von ihnen fasziniert und in einem Tagtraum imaginiert er, dass er sich selbst in eine Meerjungfrau verwandelt. Als sie zuhause ankommen, stellt Julian fest: „Oma, ich bin auch eine Meerjungfrau“ (Love, 2020, S. 16). Unbeobachtet verkleidet er sich mithilfe einer weißen Gardine, Farnblättern und rot geschminkten Lippen. Seine Oma reagiert zunächst mit einem verärgerten Blick, überreicht Julian dann aber eine zu seinem Outfit passende Perlenkette. Anschließend gehen beide gemeinsam zu einer großen Meerjungfrauen-Parade am Strand.

Die Erzählung *Julian ist eine Meerjungfrau* greift auf der Ebene der *histoire* gleich mehrere Diversitätskategorien auf: Erstens sind die Hauptfiguren *People of Colour*, was verbalsprachlich nicht expliziert wird, aber auf den Bildern zu erkennen ist. Zweitens wird Julian verbalsprachlich im Schrifttext als Junge kategorisiert, während sein Äußeres nicht eindeutig auf Maskulinität festgelegt ist. In der Tagtraumsequenz, in der er sich in eine Meerjungfrau verwandelt, dominieren eindeutig traditionell feminin kodierte Züge. Deshalb wurde das Bilderbuch auch als Darstellung eines *transgender child* gelesen (vgl. Kachorsky & Perez, 2021, S. 24). Drittens handelt Julian mit seiner Verwandlung in eine Meerjungfrau konträr zum Geschlechterstereotyp, nach welchem sich ausschließlich Mädchen für Meerjungfrauen interessieren. Nach der Verwandlung wird er trotzdem nicht als Außenseiter markiert, das zeigt sich an der positiven Reaktion seiner Oma und durch die Eingliederung in die Parade.³ Viertens gilt die Figur der Meerjungfrau in der Transgender-Community als ein wichtiges Symbol, da dieses Hybridwesen das traditionell binäre Verständnis von Sex und Gender hinterfragt und stört (ebd.).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang der Entstehungskontext des Bilderbuchs: Die Autorin und Illustratorin ist – im Gegensatz zu ihren Hauptfiguren – weiß und cisgender. In einem Kommentar auf ihrer Homepage beschreibt sie die vielfältigen Reflexionsprozesse im Zusammenhang mit der Figurenzeichnung von Julian während der Entstehung des Bilderbuchs. Eine Illustration, die sie selbst gemeinsam mit ihrem Protagonisten zeigt, dokumentiert ihre beobachtende und suchende Haltung (vgl. Love, 2018). Trotz aller öffentlichen Anerkennung, die das Bilderbuch erfahren hat, gibt es auch kritische Stimmen, die genau an diesem Punkt ansetzen: So kritisiert Laura Jiménez, dass Love sich aus einer privilegierten Position heraus eines Themas angenommen habe, das nicht ihres sei, die Erfahrungen von *transgender people of color* würden verzerrt dargestellt (vgl. Jiménez, 2018; Kachorsky & Perez, 2021, S. 24).

Für den Literaturunterricht ergeben sich im Umgang mit diesem Bilderbuch eine Vielzahl von Möglichkeiten, z. B.: In einem Bilderbuchgespräch könnten die erzählte Handlung (einschließlich einer Erschließung der rein bildlich erzählten Sequenzen) und die Themen, die von den Schüler*innen benannt werden (z. B. Fantasiespiel und Tagträume, Verkleidung als Meerjungfrau, Geschlecht und Körper, Identitätssuche)

³ Vorbild ist hier die real existierende *Coney Island Mermaid Parade*, die jährlich in Brooklyn, New York stattfindet.

besprochen und diskutiert werden. Über eine Figurenanalyse der beiden Hauptfiguren Julian und Oma mithilfe der Informationen auf der bildlichen, der verbalsprachlichen sowie der intermodalen Ebene und dem Stellen von Standbildern mit Nachzeichnung der Mimik und Gestik könnte eine Annäherung an die Charaktere und eine vertiefte Auseinandersetzung mit ihnen erfolgen. Bei der Erschließung der symbolischen Bedeutung der literarischen Figur der Meerjungfrau könnten intertextuelle und intermediale Bezüge zu anderen kinderliterarischen Werken herangezogen werden, von Hans Christian Andersens *Die kleine Meerfrau* (1835) bis zum Disneyfilm *Arielle die Meerjungfrau* (1989). Schließlich würde sich als Anschlusshandlung die Aufführung einer eigenen Meerjungfrauen-Parade anbieten, entweder mit Farbe auf Papier oder mit Kostümen auf dem Schulhof oder mitten durch die Stadt. Insgesamt eröffnet *Julian ist eine Meerjungfrau* aufgrund der Leerstellen in der Erzählung zahlreiche Ansatzpunkte für das literarästhetische Lernen und die inhaltlich-thematische Auseinandersetzung.

Auswahl von Unterrichtsgegenständen

Die beiden Bilderbuch-Beispiele zeigen, welche Bedeutung die Auswahl des Unterrichtsgegenstands für den Umgang mit diversitätsbezogenen Themen im Literaturunterricht besitzt. Auf den ersten Blick scheint das Spektrum an potenziellen Gegenständen angesichts der Vielzahl von Neuerscheinungen, die sich diversitätsbezogenen Themen widmen, sehr groß zu sein. Allerdings stehen viele dieser Titel in der skizzierten Tradition des pädagogisch ausgerichteten, problemorientierten Bilderbuchs: Das bedeutet – zugespitzt formuliert –, dass eine ausgewählte Diversitätskategorie als ‚Problem‘ thematisiert wird und die erzählte Geschichte dann auf 12 bis 18 Doppelseiten aufzeigt, wie dieses Problem ‚gelöst‘ werden kann. Der Umgang mit solchen Bilderbüchern ist im Deutschunterricht dann zumeist ein rein themenorientierter, während die bildliche und literarische Ästhetik allenfalls eine marginale oder gar keine Rolle spielen. Dabei folgen Unterrichtsgespräche oder Aufgabenstellungen dann der – leider allzu oft sehr eindimensionalen – Logik, die die Erzähl dramaturgie des jeweiligen Bilderbuchs vorgibt. Ein solcher, rein themenorientierter Umgang mit Literatur ist nicht nur aus literarästhetischer, sondern auch aus diversitätsorientierter Perspektive problematisch. Denn erst die Leerstellen in einer Erzählung – verbalsprachlich, bildlich und intermodal – eröffnen Gesprächs-, Interpretations- und Reflexionsräume, die gerade für die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Diversität besonders bedeutsam sind.

Plädoyer für eine Didaktik der Mehrperspektivität und Perspektivenvielfalt

Wie kann eine diversitätsbewusste Didaktik des Bilderbuchs aussehen, die die bildliche und literarische Ästhetik nicht randständig behandelt und diskursive Reflexionsräume eröffnet? Zu Beginn dieses Beitrags wurde auf Toepfers Analyse des

Diversitätsdiskurses rekurriert. Er weist darauf hin, dass die Wertschätzung der Verschiedenheit bereits ein zentrales Prinzip in der antiken Ästhetik war. Im Zentrum stand hier die „Buntheit“ (*poikilia*), im Sinne von „vielfarbig, gescheckt, schillernd“ (Toepfer, 2020, S. 131). *Poikilia* bezeichnete dabei „das Nebeneinander von scharf begrenzten Farbtupfern, nicht deren Vermischung oder Überlagerung“ (ebd.). Dieser Gedanke soll als Ausgangspunkt für die abschließenden Überlegungen dienen: Ziel einer diversitätsbewussten Didaktik kann es nicht sein, Differenzen auf einer rein inhaltsbezogenen Ebene zu entschärfen oder aufzulösen, indem Geschichten ausgewählt werden, die am Ende vermeintlich einfache Lösungen zur Überwindung von Differenzen präsentieren. Es geht vielmehr darum, im Sinne der *poikilia* beides in den Blick zu nehmen: Die einzelnen, aber noch wahrnehmbaren Teile eines Ganzen und das bunte Ganze als Gesamtbild. Dies bezieht sich sowohl auf die diversitätsbezogenen inhaltlichen Aspekte eines Bilderbuchs als auch auf seine bildlich-literarische Ästhetik.

Eine geeignete Basis hierfür scheint das didaktische Prinzip der Mehrperspektivität und Perspektivenvielfalt zu sein. Ludwig Duncker führt hierzu aus:

„Mehrperspektivität will Lernprozesse ermöglichen, die es erlauben, den eigenen, zunächst immer naiv und egozentrisch begrenzten Blick auf die Wirklichkeit zu überschreiten und neue Horizonte zu erschließen. [...] Im Wechsel der Perspektiven gilt es, den Aspektreichtum der Welt zu entdecken und eine neue Beweglichkeit im Sehen und Denken zu gewinnen“ (Duncker, 2005, S. 11).

Literatur ist als Medium in besonderer Weise dazu geeignet, einen solchen Perspektivenwechsel anzuregen und Reflexionsräume zu öffnen. Carola Surkamp begründet das mit der „Erfahrungshaltigkeit“ (Surskamp, 2005, S. 35) von literarischen Texten: Sie vermitteln

„fremde Handlungsmuster, Lebensweisen, Werte, Normen und Weltsichten. Die Beschäftigung mit ihnen erschließt den Schülerinnen und Schülern somit eine Kultur. Sie werden mit Betrachtungsweisen der Welt konfrontiert, die für sie neu und ungewöhnlich sind, die ihren eigenen Wahrnehmungs- und Bedeutungsschemata oftmals entgegenlaufen und die sie daher herausfordern“ (ebd.).

Literarische Texte transportieren diese Erfahrungen individualisiert und konkretisiert in Form von Geschichten und machen sie auf diese Weise für die Leser*innen emotional erfahrbar und zugänglich.

Das übergreifende Ziel der hier skizzierten Didaktik ist es, eine diversitätsbewusste Rezeptionshaltung im Umgang mit Literatur zu entwickeln. Dazu gehört beides: Zum einen die eben ausgeführte Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zur Empathie. Und zum anderen die Fähigkeit zum genauen und kritischen Rezipieren, eine *critical literacy*.⁴ Besonders geeignet für eine mehrperspektivische Erschließung sind solche

⁴ Bei Bilderbüchern umfasst eine solche *critical literacy* notwendigerweise auch eine entsprechende Bildkompetenz bzw. multimodale Kompetenz.

literarischen Texte, die erstens bedeutungsoffen sind und die zweitens – und das ist eng damit verbunden – das Potenzial besitzen, Irritationen bei den Rezipierenden hervorzurufen. Denn solche Texte sind grundsätzlich interpretationsbedürftig, sie evozieren ‚echte‘ Fragen bei den Schüler*innen und sie erzeugen Bedarf für authentische Begleit- und Anschlusskommunikation, die über ein von der Lehrkraft gelenktes Unterrichtsgespräch hinausgeht. In Bezug auf das Bilderbuch finden sich geeignete Unterrichtsgegenstände also oft unter jenen Werken, die ihre Rezipierenden durch eine spannungsvolle Bild-Schrifttext-Beziehung herausfordern und die eben keine eindeutige Botschaft und klare pädagogischen Prämissen enthalten. Diversitätsbewusstsein bezieht sich somit nicht ausschließlich auf den Inhalt eines literarischen Textes, sondern auch auf seine Form, auf seine Ästhetik.

Literatur

Primärliteratur

Cave, K. & Riddell, C. (2019). *Irgendwie Anders*. Hamburg: Oetinger.

Love, J. (2020). *Julian ist eine Meerjungfrau*. München: Knesebeck.

Sekundärliteratur

AG DiDe (2021). *Arbeitsgemeinschaft Diversitätsorientierte Deutschdidaktik (DiDe) im Symposium Deutschdidaktik e.V.* Verfügbar unter: <https://symposium-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2021/05/SDD-Symposium-Deutschdidaktik-Arbeitsgemeinschaften-Diversitaetsorientierte-Deutschdidaktik-DiDe-2021.pdf> [20.07.2022].

Baader, M. (2013). Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. »Diversity« as a buzzword. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge, Perspektiven, Beispiele* (S. 38–59). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Biele Mefebue, A., Bührmann, A. & Grenz, S. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Brand, T. von & Brandl, F. (2018). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer.

Brendel-Perpina, I., Heiser, I. & König, N. (2020). *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Brunner, K., Ebitsch, S., Hildebrand, K. & Schories, M. (2019). Blaue Bücher, rosa Bücher. Federleichte Feen und starke Piraten: Eine SZ-Datenrecherche zeigt, dass Kinderbücher immer noch voller Geschlechterklischees stecken. *Süddeutsche Zeitung*, 11.1.2019. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/kultur/gender-wie-gleichberechtigt-sind-kinderbuecher-e970817/> [20.07.2022].

Büker, P. (2003). „Tut uns Leid, du bist nicht wie wir!“. Zum Umgang mit Differenz in Kathryn Caves und Chris Riddells „Irgendwie Anders“. In P. Büker & C. Kammler (Hrsg.), *Das Fremde und das Andere: Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher* (S. 29–44). Weinheim: Juventa.

Burghardt, L. & Klenk, F. C. (2016). Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern – eine empirische Analyse. *GENDER*, 8(3), 61–80. DOI: 10.3224/gender.v8i3.07.

Centre for Literacy in Primary Education (CLPE) (2021). *Reflecting Realities. Survey of Ethnic Representation within UK Children's Literature 2020*. Verfügbar unter: https://clpe.org.uk/system/files/2021-12/CLPE%20Reflecting%20Realities%20Report%202021_0.pdf [20.07.2022].

Dannecker, W. & Schindler, K. (Hrsg.) (2022). *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: Universitätsbibliothek der RUB. DOI: 10.46586/SLLD.223.

Davis, S. (2021). *Diversity, Equity & Inclusion for Dummies*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.

Duncker, L. (2005). Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In L. Duncker, W. Sander & C. Surkamp (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht* (S. 9–20). Stuttgart: Kohlhammer.

Frickel, D. A., Nitschmann, H., Thiess, C. & Wittenhorst, M. (2018). Zielperspektive ‚Literatur für alle‘ – Annäherungen für eine Grundlegung einer inklusionsorientierten (Fach-)Didaktik. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (S. 121–143). Münster: Waxmann.

Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1994). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Chicago, Ill.: Irwin.

Hemingway, E. (2001). *Tod am Nachmittag*. 23. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Henke, I. (2022). Literarisches Lernen inklusiv – Gegenstände, Konzepte, Methoden und Forschungsdesiderate. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 217–246). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-34178-7_10.

Hennies, J. & Ritter, M. (Hrsg.) (2014). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Institut für den Situationsansatz (2019). *Checkliste zur vorurteilsbewussten Einschätzung von Kinderbüchern*. Verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/11/Checkliste-Kinderb%C3%BCcher.pdf> [20.07.2022].

Jiménez, L. (2018). *Trans People Aren't Mythical Creatures*. Booktoss vom 24.9.2018. Verfügbar unter: <https://booktoss.org/2018/09/24/trans-people-arent-mythical-creatures/> [20.07.2022].

Kachorsky, D. & Perez, A. (2021). Julián Is a Mermaid. Challenging Gender Stereotypes. A Qualitative Multimodal Content Analysis. In A. J. Moya-Guijarro & E. Ventola (Hrsg.), *A Multimodal Approach to Challenging Gender Stereotypes in Children's Picture Books* (S. 23–41). New York: Routledge. DOI: 10.4324/9781003145875-3.

Leiß, J. (2020). Bilderbücher im inklusiven Literaturunterricht: Fallstricke und offene Fragen im Zusammenhang mit multimodalem Erzählen. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 2(2). DOI: 10.18716/OJS/MIDU/2020.2.8.

Love, J. (2018). *On being a white, cishet artist creating outside my experience ...* Verfügbar unter: <https://jesslove.format.com/julian-is-a-mermaid/> [20.07.2022].

Pompe, A. (Hrsg.) (2016). *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Prenzel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt. Inklusiv Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*. Band 2 (S. 33–56). Gießen: Psychosozial-Verlag DOI: 10.25656/01:17003.

Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Ritter, A., Zielinski, S., Ritter, M. & Naugk, N. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Beltz.

Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Schrittesser, I., Köhler, J. & Holzmayer, M. (2022). *Lernen verstehen – Unterricht gestalten. Lernen und Lehren in pädagogischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seidel, N. (2022). „Der hat ein Kleid an und ein Gesicht wie eine Zuckerpuppe, der ist ein Transvestit!“. *Praxen des Otherings vs. Darstellungen von Vielfalt im Bilderbuch*. *kj&m*, 74(1), 19–29.

Surkamp, C. (2005). „The essence of the new way of looking is multiplicity – Multiplicity of eyes and multiplicity of aspects seen“. *Perspektivenwechsel als Lernziel und als Methode im fremdsprachlichen Literaturunterricht*. In L. Duncker, W. Sander & C. Surkamp (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht* (S. 33–48). Stuttgart: Kohlhammer.

Toepfer, G. (2020). Diversität. Historische Perspektiven auf einen Schlüsselbegriff der Gegenwart. *Zeithistorische Forschungen – Studies in Contemporary History*, 17(1), 130–144. DOI: 10.14765/zzf.dok-1767.

Volz, S. (2016). Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht. Eine Problemskizze. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 229–243). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 41–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. DOI: 10.35468/5895-03.

MICHAEL STAIGER, Dr. ist Professor für Neuere deutsche Literatur und ihre Didaktik an der Universität zu Köln.