

JUDITH LEIß

## Un/Doing *Dis\_Ability* in und mit Bilderbüchern

### Abstract

*The article inquires into forms and functions of un/doing dis\_ability in picture books from a literary and cultural studies perspective, drawing on P. Mecheril's understanding of diversity and the analytical arsenal of literary disability studies. The exemplary analysis of four contemporary picture books which (at least at first sight seem to) address the topic of dis\_ability is complemented by reflections on the selection of picture books for diversity sensitive literature classes.*

### Key words

*Bilderbuch, Dis\_Ability, Behinderung, Diversity, Antidiskriminierung, Literaturunterricht*

### Einführung: Fragestellung und Vorgehen

Der vorliegende Beitrag fragt aus einer literatur- und kulturwissenschaftlichen Perspektive nach Mitteln und Funktionen des *Doing Dis\_Ability*, also der diskursiven Konstruktion von *Dis\_Ability*<sup>1</sup> in Bilderbüchern (Abschnitt 2). Ausgehend von der Frage nach dem diversitätssensiblen Einsatz thematisch einschlägiger Bilderbücher im schulischen Kontext werden die Ergebnisse abschließend aus einer literaturdidaktischen Perspektive zusammengefasst und perspektiviert (Abschnitt 3), wobei der Fokus hier nicht auf methodischen Fragestellungen liegt, sondern auf dem Problem der Textauswahl.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Der Unterstrich im Wort *Dis\_Ability* steht für den Versuch, die Binarität der Kategorie ‚behindert\*/nicht behindert\*‘ als Konstrukt zu markieren und das Verhältnis zwischen beeinträchtigten\* und nicht beeinträchtigten\*, zwischen normalen\* und abnormalen\* Körpern als – kulturell vermitteltes – dynamisches Kontinuum darzustellen (vgl. Köbsell, 2016, S. 89).

<sup>2</sup> Dass der dritte Abschnitt gegenüber dem zweiten recht kurz ausfällt, ist darauf zurückzuführen, dass sich bereits aus dem zweiten Abschnitt viele Implikationen ergeben mit Blick auf die Frage nach Einsatz und Auswahl von Bilderbüchern in einem diversitätssensiblen Literaturunterricht. Diese werden dann im dritten Abschnitt explizit gemacht und mit einigen weiterführenden Gedanken zur literaturdidaktischen Unterrichtsplanung verbunden.

Die erste Frage bedarf einiger Erläuterungen vorab. Ihr soll auf zwei Ebenen nachgegangen werden: Ich werde einerseits untersuchen, inwiefern in Bilderbüchern vielfältige ästhetische Strategien bei der Darstellung bzw. der diskursiven Konstruktion von *Dis\_Ability* zum Einsatz kommen. Diese Frage kann freilich nur exemplarisch beantwortet werden – hier unter Bezug auf vier sehr unterschiedliche Bilderbücher, für deren Lektüre auf das Analyseinstrumentarium der (*Literary*) *Dis\_Ability Studies* zurückgegriffen wird. Dieser analytisch-deskriptive Zugriff soll andererseits mit normativen Fragestellungen verbunden werden. Auf dieser Ebene geht es um einen machtanalytischen und diskriminierungskritischen Blick auf die Art und Weise, wie *Dis\_Ability* im Bilderbuch repräsentiert und konstruiert bzw. dekonstruiert wird. Zu diesem Zweck werde ich den deutschen Begriff ‚Vielfalt‘ mit dem kulturwissenschaftlichen Konzept ‚*Diversity*‘ in Bezug setzen, wie es u. a. Paul Mecheril bekanntgemacht hat.

‚*Diversity*‘ im Sinne Mecherils ist keine Bezeichnung für empirisch gegebene Vielfalt (vgl. Mecheril & Plößer, 2011, S. 61). Es ist vielmehr eine Sammelbezeichnung für Ansätze, die aus einer diskriminierungskritischen Perspektive heraus auf das „Zusammenspiel unterschiedlicher Subjektpositionen, als Zusammenspiel von Differenz- und Machtverhältnissen“ fokussieren (Mecheril, 2008, S. 63). Gegenstand von *Diversity* sind also nicht beliebige Unterschiede zwischen Menschen, sondern Unterschiede, die zugleich eine Ungleichheit anzeigen (vgl. Diehm, 2020, S. 17), also diskriminierungsrelevant sind. Die hier im Fokus stehende Differenzkategorie *Dis\_Ability* ist ein Beispiel dafür, andere Differenzkategorien wie *Race* oder *Gender* werden in den weiteren Beiträgen dieser Ausgabe thematisiert.

Differenz wird bekanntlich durch soziale Praxen diskursiv hergestellt, sie entsteht also durch Differenzhandlungen, weshalb wir auch von *Doing Gender*, *Doing Dis\_Ability* oder allgemein von *Doing Difference* sprechen (vgl. Hirschauer, 2017). Ein Beispiel für solche Differenzhandlungen ist die soziale Praxis der Bilderbuchproduktion und -rezeption. Wie allen Differenzhandlungen liegen auch der Produktion von Differenz im Rahmen literarischer Kommunikation Differenzordnungen (vgl. Mecheril, 2008) zugrunde. Diese Differenzordnungen sind binär strukturiert und zeichnen sich zudem durch eine hierarchische Binnenstruktur aus: Sie bewirken, dass (tatsächliche oder zugeschriebene) Unterschiede zwischen Menschen

trotz Schlagworte[n] wie ‚Gleichheit in Differenz‘ oder ‚Pädagogik der Vielfalt‘ vor allem in oppositioneller Form bearbeitet [werden], d. h. dass Heterogenität als Normabweichung zwischen ‚dem Eigenen‘ (der Norm) und ‚dem Anderen‘ (der Abweichung) konzipiert wird. (Budde, 2012, S. 527)

*Diversity* ist nun eine analytisch-reflexive Praxis, die den Konstruktcharakter solcher Ordnungen betont. Ziel von *Diversity* ist daher,

nicht Unterschiede, sondern die hegemoniale Unterscheidungspraxis, die immer wieder neu Differenzierung herstellt und Identitäten naturalisierend und essentialisierend als solche festschreibt, [zu] benennen, [zu] thematisieren und kritisch [zu] hinterfragen. (Meiers, 2019, S. 130)

Die Frage nach der Konstruktion von *Dis\_Ability* im Bilderbuch lässt sich somit unter Anwendung des *Diversity*-Konzepts folgendermaßen präzisieren: Inwiefern haben die untersuchten Bilderbücher das Potenzial, die Differenzordnung ‚behindert\*/nicht behindert\*‘ und die binäre Unterscheidung bzw. die grundsätzliche *Unterscheidbarkeit* zwischen abnormalen\*<sup>3</sup> und normalen\* Körpern infrage zu stellen und dadurch – im Sinne des *Diversity*-Ansatzes – „das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln“ (Mecheril, 2008, S. 67) auf Basis der Differenzordnung ‚behindert/nicht behindert‘ zu schwächen?

## Bilderbuchanalysen

Den vier Beispielanalysen seien folgende Anmerkungen zum Korpus vorangestellt: Ausgewählt wurden ausschließlich fiktionale Texte, die *Dis\_Ability* thematisieren. Bezugnehmend auf das Motto des Symposiums „Vielfalt (im) Bilderbuch“ bestand das zweite Auswahlkriterium darin, mit Blick auf ästhetische Strategien des *Un/Doing Dis\_Ability* eine möglichst große Vielfalt abzubilden. Drittens sind alle der im Folgenden besprochenen Texte innerhalb des letzten Jahrzehnts erschienen.<sup>4</sup> Die Vielfalt der Repräsentationen und Konstruktionen von *Dis\_Ability* im Bilderbuch wird also nicht im historischen Längsschnitt, sondern als systematischer Querschnitt abgebildet.

### *Birte Müller: Planet Willi*

Das erste der ausgewählten Bilderbücher ist *Planet Willi* von Birte Müller (2012), das 2013 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert wurde. Das Buch handelt von Willi, einem Jungen mit Down-Syndrom, und seiner Familie. Erzählt wird zunächst von Willis Geburt und seinem schwierigen Start ins Leben. Dann folgen in loser Folge weitere Szenen aus seinem Alltag, in denen von Willis Eigenheiten und Vorlieben, aber auch von den Reaktionen seines Umfelds erzählt wird. Diese Reaktionen sind erzählenswert, weil Willis Körper ebenso wie sein Verhalten als abnorm\* präsentiert werden. Das körperliche Merkmal, das in dieser Hinsicht von zentraler Bedeutung ist, ist Willis Zunge: Sowohl Bild- als auch Verbaltext informieren die Leser\*innen darüber, dass sie meist ein wenig aus dem Mund heraushängt, weil sie

---

<sup>3</sup> Der Asterisk hinter Wörtern wie normal\*, normabweichend\* oder abnorm\* verweist nicht nur auf die Konstruiertheit dessen, was in einem bestimmten historischen und kulturellen Kontext als Normalität gilt. Seine Funktion besteht primär darin, darauf aufmerksam zu machen, dass für jeden Kontext neu zu fragen ist, wie Normalität\* (oder auch Behinderung\* als eine bestimmte Form der Abweichung von der Normalität\*) in einem konkreten Fall konstruiert ist. Dabei gilt es stets zu bedenken, dass die Norm\* zwar sozial und diskursiv hergestellt, aber dadurch nicht weniger real und konkret in ihrer Wirkmacht ist.

<sup>4</sup> ‚Jahrzehnt‘ wird hier großzügig ausgelegt und umfasst auch das Publikationsjahr von  *Davids Welt* (Mueller & Ballhaus, 2011).

„etwas schlapp“ (PW [19])<sup>5</sup> ist. Willi hat daher Probleme mit dem Essen und kann zudem nicht verbalsprachlich kommunizieren.

*Planet Willi* folgt einem durchgängigen Kompositionsmuster: Die linke Hälfte jeder Doppelseite weist jeweils einen Textblock und eine einfache Strichzeichnung auf, die das zentrale Thema des darüber platzierten Verbaltextes aufgreift. Auf der rechten Hälfte ist jeweils ein farbenfrohes Bild zu sehen, in welchem das Thema pluriszenisch bearbeitet wird. Der naive Malstil korrespondiert mit dem verbalsprachlichen Stil, der vor allem aufgrund seiner semantischen Schlichtheit und der Emphase, mit der manche Aussagen getätigt werden, kindliches Sprechen imitiert. Wem die kindlich wirkende Erzählstimme zuzuordnen ist, bleibt allerdings offen.

Die folgende Analyse der Konstruktion von *Dis\_Ability* in *Planet Willi* wird sich schwerpunktmäßig auf die erste Doppelseite des Bilderbuchs beziehen.



Abbildung 1: Birte Müller: *Planet Willi*: „Willi kommt auf die Welt“ (Bildquelle: Klett 2012)

Der Verbaltext auf der linken Seite lautet folgendermaßen:

Willi kommt auf die Welt

Willi kommt von einem anderen Planeten. Als seine Mama schwanger war, wusste sie nicht, dass sie einen kleinen Außerirdischen in ihrem Bauch hatte. Deswegen waren auch alle ganz überrascht, als er geboren wurde. Willis Eltern weinten sogar zuerst, weil sie sich eigentlich ein ganz normales Kind gewünscht hatten.

Willi konnte vieles nicht, was sonst alle Babys können, zum Beispiel selber Milch trinken. Er konnte nicht mal selber atmen. Doch dann merkten seine Eltern, dass Willi gar nichts können oder tun musste: Sie liebten ihn einfach so! Das war das schönste Gefühl, das sie jemals gefühlt hatten! (PW [1])

Zwei Aspekte sind hier mit Blick auf die oben entwickelte Fragestellung von besonderem Interesse: Zum einen die Inszenierung Willis als Außerirdischer, zum anderen der Umstand, dass Willi hier ausschließlich über ihm zugeschriebene Defizite be-

<sup>5</sup> Zitate aus den Primärtexten werden im Folgenden durch ein Kürzel (hier PW für Planet Willi) und die jeweilige Seitenzahl belegt. Die Seitenzahl steht in eckigen Klammern, da keines der vier Bilderbücher paginiert ist.

schrieben und als Figur eingeführt wird. Interessant ist nun die Frage nach dem Zusammenhang zwischen diesen beiden Textmerkmalen und nach ihrer Funktion für die Konstruktion von *Dis\_Ability*.

In einer ersten Lesart wird die fundamentale ‚Veränderung‘, die Willis durch seine Klassifizierung als Außerirdischer erfährt, im Zusammenhang mit der konsequenten Defizitorientierung als literarischer Ausdruck jenes Phänomens gelesen, das in der Terminologie der *Dis\_Ability Studies* als *Ableism* bezeichnet wird. *Ableism* meint „die einseitige Fokussierung auf körperliche und geistige Fähigkeiten einer Person und ihre essentialisierende Be- und Verurteilung“ (Maskos, 2010, o. S.). Die negative Bezugnahme auf ebenso basale und vermeintlich menschlich-universale Fähigkeiten wie Atmen und Trinken, etwas, das „sonst alle Babys können“ (PW [1]), führt aufgrund der Essentialisierung dieser Fähigkeiten zum sprachlich-symbolischen Ausschluss Willis aus der Menschheit. Anders gesagt: Willis Körper und sein Verhalten weichen so stark von der menschlichen Norm\* ab, dass ihm die Menschlichkeit abgesprochen wird. In der ableistischen Logik des Textes erscheint Willis Kategorisierung als Außerirdischer geradezu als zwingend, ermöglicht sie doch die Beruhigung der Irritation, die seine Andersheit innerhalb einer ableistisch geprägten Gesellschaft auslöst. So gelesen, stünde die zitierte Textpassage also in starkem Kontrast zu dem oben skizzierten *Diversity*-Ansatz, dessen Zielsetzung es ja ist, „das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln“ zu schwächen (Mecheril, 2008, S. 67).

Die Kategorisierung Willis als Außerirdischer ermöglicht allerdings auch eine andere Lesart. Die ausschließlich defizitorientierte Beschreibung Willis in der Exposition wird auf den folgenden Doppelseiten nämlich durch die Kontrastierung des Planeten Erde mit dem Planeten Willi etwas relativiert. So wird beispielsweise deutlich, dass Willi – gemessen an den extraterrestrischen Standards seines Heimatplaneten – in seiner körperlichen Verfasstheit weder von der Norm\* abweicht noch beeinträchtigt\* ist. Auf Planet Willi ist es normal\*, eine ‚schlappe‘ Zunge zu haben (vgl. PW [19]) – und dies stellt insofern keine Beeinträchtigung\* dar, als man „[a]uf Willis Planeten [...] nichts essen“ (PW [5]) muss und einander versteht, „ganz ohne zu sprechen“ (PW [15]). Die Kontrastierung der beiden Planeten kann somit als literarästhetische Strategie verstanden werden, um auf die historische und kulturelle Bedingtheit jeglicher Vorstellung von Norm\* und Abweichung\* aufmerksam zu machen. Wird der Text so gelesen, wäre er zwar immer noch Ausdruck einer durch *Ableism* geprägten sozialen Ordnung. Er könnte aber *als solcher* auch als Kritik ableistischer Wahrnehmungsweisen, Urteile und Praktiken verstanden werden, die ja darauf beruhen, die Kontingenz der binären Unterscheidung zwischen *Ability* und *Disability* zu verschleiern. Eine solche Lektüre des Textes ließe sich dann durchaus mit dem vorhin skizzierten Verständnis von *Diversity* in Einklang bringen.

Es sei noch auf einen weiteren Aspekt hingewiesen, der im Zusammenhang mit der Konstruktion von *Dis\_Ability* in *Planet Willi* von Interesse ist. Dafür sollen nun der zweite Absatz des oben zitierten Verbaltextes (PW [1]) sowie die Bildebene (PW [2])

fokussiert werden (vgl. Abbildung 1). Hier wird nämlich, im Gegensatz zu den Alltagsszenen auf den folgenden Doppelseiten, in Schrift und Bild eine – wenn auch sehr kurze – Erzählung inklusive Exposition, Komplikation und Auflösung vermittelt. Folgt man der zweiten, anti-ableistischen Lesart, so lässt sich diese Mikro-Erzählung als Geschichte der Emanzipation zweier Menschen – Willis Eltern – vom ableistischen Wahrnehmungs-, Ordnungs- und Bewertungsschema verstehen. Die beiden Bilder auf der rechten Seite stellen hier eine Anreicherung des Verbaltextes dar. Sie machen deutlich, dass die drei abgebildeten Personen erst nach der Befreiung der Eltern von ihren gesellschaftlich vermittelten Normerwartungen zu einer Familie werden können: Während Vater und Mutter in der linken Bildhälfte durch Enttäuschung und Trauer, symbolisiert durch zwei parallel verlaufende Tränenströme, voneinander getrennt werden, sieht man sie in der rechten Bildhälfte als Familie, verbunden durch den kulturell als abnorm\* markierten Körper des Kindes, den die Eltern zwischen sich halten. Der kleine Willi, genauer sein Körper, wird hier als *narrative prosthesis* im Sinne von Snyder und Mitchell eingesetzt (Mitchell & Snyder, 2000, S. 47ff.). Als narrative Prothese fungiert er insofern, als er die Funktion hat, die charakterliche Entwicklung der beiden Elternfiguren zu katalysieren. Dies geschieht – um ein weiteres Konzept der *Literary Disability Studies* aufzugreifen – innerhalb einer typischen „enlightenment narrative“, einer Erzählung also, „[which] implies that disabled persons exist in order to serve as educational device“ (Vidali, Price & Lewiecki-Wilson, 2008, o. S.). Diese Form der erzählerischen Indienstnahme von Menschen mit Beeinträchtigung\* wird von vielen Autor\*innen aus dem Umfeld der *Literary Disability Studies* kritisiert, da sie die kulturell wirkmächtige Assoziation von Beeinträchtigung\* mit Passivität und Statik literarisch fortschreibt. Es handelt sich also hiermit um ein weiteres Textmerkmal, das eher zu einer Stabilisierung als zu einer machtanalytischen und diskriminierungskritischen Infragestellung der Differenzordnung ‚behindert\*/nicht behindert\*‘ beiträgt.

*Dagmar H. Mueller & Verena Ballhaus: Davids Welt. Vom Leben mit Autismus*

Das zweite Bilderbuch, das hier mit Blick auf die Konstruktion von *Dis\_Ability* untersucht werden soll, ist *Davids Welt. Vom Leben mit Autismus* von Dagmar Mueller mit Bildern von Verena Ballhaus (2011). David ist ein autistischer Junge, zentrales Thema des Bilderbuchs ist die Beziehung zwischen David und seinem Bruder, der zugleich der Erzähler ist. Die Anordnung von Bild- und Schriftelementen auf den Doppelseiten variiert in diesem Bilderbuch stark, wobei pikturale und verbale Ebene sich gegenseitig semantisch ergänzen, sodass man mit Nikolajeva und Scott von einem Verhältnis der wechselseitigen Anreicherung sprechen kann (vgl. Nikolajeva & Scott, 2000, S. 230). Wie in *Planet Willi* werden auch in *Davids Welt* lose Alltagsszenen präsentiert, die nicht durch einen übergreifenden Handlungszusammenhang, sondern lediglich durch die Schilderungen und Reflexionen des Ich-Erzählers zusammenge-



halten werden. „Manchmal“, so gesteht er den Leser\*innen auf der ersten Doppelseite, „mag ich David nicht. Er ist so anders. Er spricht eine andere Sprache“ (DW [1]). Dieser Aussage wird allerdings auf der rechten Doppelseitenhälfte folgende entgegengesetzt: „Aber meistens mag ich David doch. Denn David ist mein Bruder“ (DW [2]). Die beiden Aussagen befinden sich jeweils vom übrigen Textblock abgesetzt auf genau gleicher Höhe und stehen so für die zentrale Spannung zwischen Abwehr, Verunsicherung und Aggression auf der einen und Loyalität, Bewunderung und Liebe auf der anderen Seite, durch die das Verhältnis des Erzählers zu seinem Bruder David gekennzeichnet ist. Der Fokus liegt also nicht auf Davids Defiziten, sondern auf den Emotionen und Bedürfnissen des Ich-Erzählers, der sich seinem geliebten Bruder nahe fühlen will, was allerdings aufgrund der beidseitigen Kommunikationsschwierigkeiten nicht immer gelingt.

Strukturelle Parallelen zwischen *Davids Welt* und *Planet Willi* sind bereits in den beiden Buchtiteln erkennbar. Eine weitere, augenfällige Parallele besteht im Motiv des Außerirdischen. In beiden Werken ist der Außerirdische eine Metapher für Nichtzugehörigkeit. Vergleicht man den jeweiligen Gebrauch dieser Metapher, sind die Unterschiede freilich größer als die Gemeinsamkeiten. Während *Planet Willi* mit den Worten „Willi kommt von einem anderen Planeten“ beginnt, wird das Motiv des Außerirdischen in *Davids Welt* erst auf der zweiten Doppelseite angespielt, und zwar nicht im Rahmen einer Aussage, sondern in Form einer Frage: „Ist mein Bruder ein Außerirdischer?“, so die Überschrift des Textblocks (DW [4]). Auch ist es nicht wie in *Planet Willi* die Erzählinstanz, die diese mögliche Kategorisierung ins Spiel bringt. Es ist Joschi, der Freund des Erzählers, der David qua Sprechakt symbolisch aus dem Bereich des Menschseins verbannt: „Joschi [...] sagt, David sei ein Außerirdischer“ (ebd.).

Wie in *Planet Willi* resultiert die Zuschreibung ‚Außerirdischer‘ auch hier aus einer von Ableismus geprägten Wahrnehmung von Fähigkeiten, die auf essentialisierende Weise beurteilt werden. Doch während Willis Status als Außerirdischer auf jeder Doppelseite neu bekräftigt wird, bestreitet Davids Bruder die Sichtweise seines Freundes Joschi ganz entschieden: „Ich bin [...] ganz sicher, dass das totaler Sternenquatsch ist, den Joschi sich da ausdenkt“ (ebd.). Auch das Bild auf der gegenüberliegenden Seite (DW [4], vgl. Abbildung 2) scheint Joschis Zuschreibung zurückzuweisen, insofern es David in einer Art Raumanzug im Weltraum zeigt – also in einer sehr menschlichen Schutzrüstung (auf die allerdings später noch einmal zurückzukommen sein wird).



Abbildung 2: Verena Ballhaus in: *Davids Welt. Vom Leben mit Autismus*  
(Bildquelle: Betz 2011)

Obwohl das binäre Ordnungsschema ‚behindert\*/nicht behindert\*‘ bzw. ‚normal\*/abnormal\*‘ durch die Figur Joschi zitiert wird, kommt ihm also – anders als in *Planet Willi* – mit Blick auf die Makrostruktur des Textes keine zentrale Bedeutung zu. Es ließe sich sogar argumentieren, dass eine der zentralen literarästhetischen Strategien in *Davids Welt* darin besteht, die Grenze zwischen behindert\* und nicht behindert\* zu destabilisieren. So wird etwa das vom Erzähler gleich auf der ersten Seite angesprochene Kommunikationsproblem nicht im Sinne des individuellen Modells von Behinderung auf ein Defizit Davids zurückgeführt, sondern als Problem *zwischen* David und seinem sozialen Umfeld verstanden: Missverständnisse, so erklärt seine Mutter, sind zu erwarten, „wenn man unterschiedliche Sprachen spricht“ (DW [6]). Eine ableistische Essentialisierung von Fähigkeitsprofilen wird vor allem dadurch vermieden, dass das Phänomen sprachlich-kommunikativer Fähigkeit bzw. Unfähigkeit als kontextgebunden und somit als dynamisch dargestellt wird. So erinnert sich der Erzähler an eine Situation aus dem Familienurlaub in Frankreich, in welcher der Vater aufgrund seiner mangelnden Französischkenntnisse von den Einheimischen nicht verstanden wurde – und fährt dann fort: „So ist das auch mit David“ (DW [7]). Impliziert wird hier, dass Davids Kommunikationsprobleme ihn eben nicht wesentlich ausmachen, sondern dass sie in bestimmten sozialen Konstellationen und Situationen entstehen. Die Art und Weise, wie Behinderung\* hier konstruiert wird, scheint daher auch nur bedingt mit dem sozialen Modell von Behinderung ver-



einbar zu sein, dem man wie auch dem individuellen Modell „einen impliziten essentialistischen Kern vorwerfen“ kann (vgl. Waldschmidt, 2005, S. 23).<sup>6</sup> Vieles weist eher auf das kulturelle Modell hin, das „die Relativität und Historizität von Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsprozessen zum Vorschein kommen“ lässt (Waldschmidt, 2005, S. 25) und nicht einseitig auf „behinderte Menschen als Randgruppe“ fokussiert, sondern „die Mehrheitsgesellschaft [...] zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand“ macht (ebd., S. 26f.). In *Dauids Welt* werden nicht nur die Besonderheiten der autistischen Figur und deren soziale Konsequenzen dargestellt, sondern gleichermaßen die Wahrnehmung und die Verhaltensweisen der als neurotypisch gezeichneten Figuren ausgeleuchtet. Das Kommunikationsproblem, das im Zentrum der geschilderten Konflikte liegt, wird so (eher) nicht mit Davids normabweichendem\* Verhalten begründet, sondern damit, dass sein Verhalten und das der Familienmitglieder in bestimmten Situationen nicht kompatibel sind. Indem also nicht nur die Normabweichung\*, „sondern auch ihr Gegenteil, die gemeinhin nicht hinterfragte ‚Normalität‘“ (ebd., S. 25) thematisiert wird, lädt das Bilderbuch dazu ein, im Sinne von *Diversity* die Praxis der Unterscheidung zwischen normalem\* und abweichendem\* sozialen Verhalten kritisch zu hinterfragen (vgl. Meiers, 2019, S. 130).

Das Verhältnis von Text und Bild ist mit Blick auf *Doing Disability* in diesem Bilderbuch von besonderem Interesse. Man könnte nämlich argumentieren, dass die Bildebene genau jene essentialisierende Beurteilung von Fähigkeitsprofilen vornimmt, die auf der Textebene unterlaufen wird. Denn die Kommunikationsbarriere zwischen David und den anderen Familienmitgliedern wird visuell durch eine rote Backsteinmauer symbolisiert, die David auf den meisten Abbildungen wie eine Schicht Kleidung zu tragen scheint (vgl. z. B. Abbildung 2). Die Verbildlichung der Barriere ist somit einseitig an David gebunden, wenngleich der Eindruck entsteht, es sei ihm prinzipiell möglich, die Backsteinmauer abzulegen wie ein Kleidungsstück.<sup>7</sup> Das Coverbild (siehe Abbildung 3) nimmt demgegenüber eine noch eindeutiger und endgültigere Verortung des Problems innerhalb der Figur David vor: Insofern David hier aus einer Backsteinmauer herauszutreten scheint und dort ein Loch mit den

---

<sup>6</sup> Das soziale Modell von Behinderung wurde innerhalb der Disability Studies in Abgrenzung zum sogenannten individuellen Modell von Behinderung entwickelt. Letzteres findet sich „in medizinischen und psychiatrischen genauso wie in pädagogischen, psychologischen und soziologischen Diskursen“ (Waldschmidt, 2005, S. 16) und stellt zudem auch „lebensweltlich die vorherrschende Perspektive“ dar (Waldschmidt, 2005, S. 16f.). Es „setzt Behinderung mit der körperlichen Schädigung oder funktionalen Beeinträchtigung gleich und deutet sie als schicksalhaftes, persönliches Unglück, das individuell zu bewältigen ist“ (ebd.). Im Unterschied dazu beruht das soziale Modell auf der Unterscheidung zwischen Beeinträchtigung\* und Behinderung\* (vgl. ebd., S. 18). Behinderung\* ist in dieser dichotomischen Konstruktion „kein Ergebnis medizinischer Pathologie, sondern das Produkt sozialer Organisation. Sie entsteht durch systematische Ausgrenzungsmuster, die dem sozialen Gefüge inhärent sind“ (ebd.). Wie Waldschmidt herausstellt, enthält das soziale Modell von Behinderung insofern „einen implizit essentialistischen Kern“, als es auf einer „binäre[n] Trennung zwischen ‚Natur‘ und ‚Kultur‘ beruh[t]“ (ebd., S. 23).

<sup>7</sup> Dass David die Backsteinmauer in Abbildung 3 wie einen Raumanzug trägt, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Barriere auch eine Schutzfunktion hat.

Umrissen seines Körpers hinterlässt, wird suggeriert, dass die undurchlässigen, harten Backsteine das Material seien, aus dem David besteht. Somit wird die Kommunikationsbarriere hier eindeutig *in* Davids Körper und nicht *zwischen* ihm und den anderen lokalisiert.

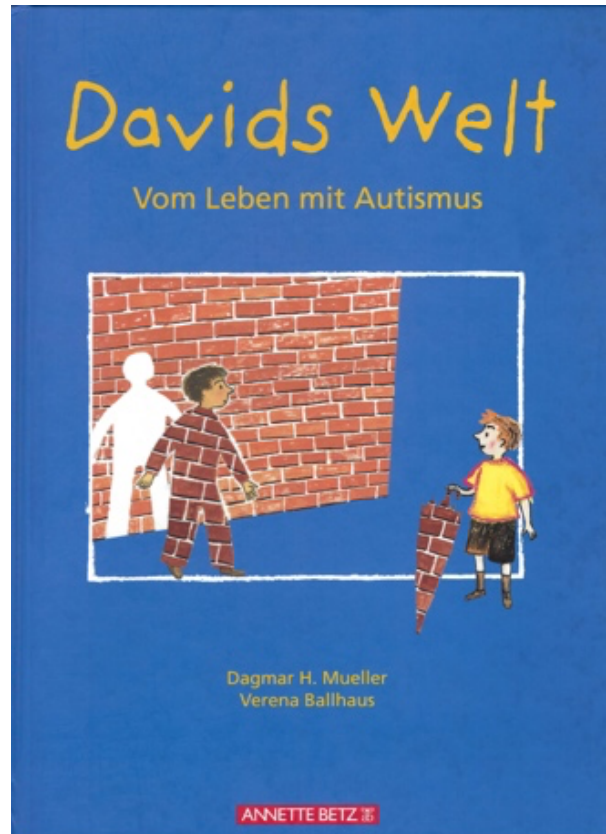


Abbildung 3: *Davids Welt*, Cover (Bildquelle: Betz 2011)

Während der Verbaltext Behinderung also eher im Sinne des kulturellen Modells von Behinderung konstruiert und damit Praxen der Unterscheidung sowie die grundsätzliche Unterscheidbarkeit zwischen abnormalen\* und normalen\* Körpern, zwischen abnormalem\* und normalem\* Verhalten zur Disposition stellt, entspricht die bildliche Repräsentation eher dem individuellen Modell von Behinderung. Die Bilder suggerieren nicht nur, dass das vom Erzähler geschilderte Problem seinen Ursprung in David hat, sondern auch, dass David wesenhaft anders sei als die übrigen Figuren, wodurch die Differenzordnung ‚behindert\*/nicht behindert\*‘ legitimiert und gefestigt wird.

*Michael Hall: Red. A Crayon's Story*

Das dritte Textbeispiel, *Red. A Crayon's Story* von Michael Hall (2015), unterscheidet sich von den beiden zuvor besprochenen unter anderem dadurch, dass *Un/Doing*

*Dis\_Ability* hier nicht innerhalb einer fiktiven Welt mit menschlichen Figuren stattfindet.<sup>8</sup> Das Bilderbuch erzählt nämlich die Geschichte eines Wachsmalstiftes namens Red. Der Grundkonflikt der Erzählung deutet sich bereits auf der ersten Doppelseite über das kontrapunktische Text-Bild-Verhältnis an. Dort wird Red mit folgenden Worten eingeführt: „He was red“ (RACS [1f.]). Vor schwarzem Grund (die gegenüberliegende Doppelseite ist monochrom rot) ist allerdings ein blauer Wachsmalstift zu sehen, der eine rote Banderole mit der Aufschrift „Red“ trägt. Wer die Diskrepanz zwischen Reds Namen/Label und seinem blauen Kern auf der ersten Doppelseite bemerkt, wird wenig überrascht sein, wenn die Erzählstimme auf der folgenden Doppelseite feststellt: „But he wasn't very good at it“ (RACS [3f.]). Dass Red nicht sehr gut im Rotsein ist, wird auf der Bildebene durch eine Zeichnung Reds illustriert, die ein Fahrzeug mit Blaulicht und Leiter darstellt – offensichtlich ein Löschfahrzeug der Feuerwehr, das allerdings nicht rot, sondern blau lackiert ist (vgl. Abbildung 4).



Abbildung 4: Michael Hall: *Red. A Crayon's Story*: „But he wasn't very good at it.“  
(Bildquelle: Greenwillow Books 2015)

Zentrale literarische Strategie ist hier die diskrepante Informiertheit: Während die Bilder den Leser\*innen von Anfang an vermitteln, dass ein Missverständnis vorliegt

<sup>8</sup> Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die geschilderten Ereignisse und deren parabolischer Gehalt nicht nur auf die Differenzlinie ‚behindert\*/nicht behindert\*‘ bezogen werden können, sondern auch auf andere Differenzlinien wie etwa Geschlecht (und hier insbesondere auf Identitätsprobleme von Trans\*Kindern, wie sich u. a. in zahlreichen Foren wie goodreads zeigt: [https://www.goodreads.com/list/show/20314.Transgender\\_Friendly\\_Young\\_Children\\_s\\_Books\\_](https://www.goodreads.com/list/show/20314.Transgender_Friendly_Young_Children_s_Books_)). Da es auf der Sachebene der Bilderbucherzählung um (Un-)Fähigkeit und den Versuch geht, ein Individuum mit abnormalem\* Leistungsprofil an eine Norm\* anzupassen, scheint mir eine durch die *Literary Dis\_Ability Studies* informierte Lektüre aber ebenso naheliegend zu sein.

bzw. dass ein falsches Label vergeben wurde, erkennen die Stifte in Reds sozialem Umfeld dies erst am Ende der Geschichte. Die Seiten davor lassen sich als Satire auf verschiedene soziale und pädagogische Strategien des Umgangs mit Reds zugeschriebenem Defizit verstehen: Reds Eltern, seine Lehrer\*innen, Großeltern und Freund\*innen beschreiten hier unterschiedliche Wege, die alle denselben Zweck verfolgen: Red soll dazu gebracht werden, rote Dinge rot zu malen. Der Erfolg bleibt jedoch aus – aus Leser\*innensicht wenig überraschend: „But even with all our help and all his hard work, // he just couldn't get the hang of it“ (RACS [23–25]). Wie sehr Red unter den fehlgeleiteten Erwartungen seines Umfeldes leidet, zeigt sich besonders eindrücklich auf jener Doppelseite, die die vier Buntstifte Black, Yellow, Green und Red zeigt, die gerade gemeinsam eine Ampel gemalt haben (RACS [25f.]). Auch hier kann Red seinem Label nicht gerecht werden: Die obere, eigentlich rote Ampellampe ist blau. Welche heftigen Emotionen sein Versagen innerhalb der Gruppe in ihm auslöst, wird auf der Bildebene dadurch deutlich, dass Red rechts unten aus dem Bild zu stürmen scheint, eine krakelige, teils (durch seine Tränen?) verwischte Spur aus Blau hinter sich herziehend (vgl. Abbildung 5).



Abbildung 5: Michael Hall: *Red. A Crayon's Story*  
(Bildquelle: Greenwillow Books 2015)

Die Geschichte wartet jedoch mit einem glücklichen Ende auf: Sowohl Red selbst als auch sein Umfeld begreifen endlich, dass er zwar Red heißt, aber blau ist/malt. Red beginnt, blaue Dinge zu malen, und erfährt nun endlich Anerkennung für sein Schaffen.

Obwohl die Anpassungsversuche der normalen\* Wachsmalstifte durch das kontrapunktische Text-Bild-Verhältnis ad absurdum geführt werden und überdies durch

zahlreiche Wortspiele<sup>9</sup> Komik erzeugt wird, ist Reds Geschichte eine Leidensgeschichte, die emotional berühren kann. Der Ableismus ist hier mit Händen zu greifen und seine destruktive Kraft kann trotz der nichtmenschlichen Figuren nachempfunden werden. Auch dieses Bilderbuch kann daher als literarische Kritik an ableistischen Strukturen rezipiert werden – allerdings nicht als ‚erkenntnispolitische‘ (vgl. Broden & Mecheril, 2007, S. 11) Kritik im Sinne von *Diversity*: Kritisiert wird nämlich lediglich die falsche Kategorisierung Reds und die daraus resultierenden unangemessenen Ansprüche, die von außen an ihn gestellt werden. Was – zumindest auf der Ebene der Erzählung – nicht problematisiert und dadurch dethematisiert wird, ist hingegen die gesellschaftliche Norm, nach der ein Stift nur akzeptiert werden kann, wenn er sich erwartungsgemäß verhält, wenn er ‚richtig‘ malt, also beispielsweise keine blauen Feuerwehrautos, sondern rote zu Papier bringt (vgl. RACS [3f.]). Die Normabweichung\* zu akzeptieren oder gar wertzuschätzen, stellt in der Logik dieser Bilderbucherzählung keine Option dar. Bezogen auf den Diskurs um *Dis\_Ability* könnte man also sagen, dass die Grenze zwischen normalen\* und abnormalen\* bzw. behinderten\* und nicht behinderten\* Mitgliedern einer Gesellschaft und auch die gesellschaftliche Praxis der Unterscheidung zwischen behindert\* und nicht behindert\* bzw. zwischen normal\* und abnormal\* in Red keineswegs irritiert, sondern eher zementiert wird.

*Martina Fuchs & Nini Spagl: Schau! Staunen mit allen Sinnen*

Während *Planet Willi*,  *Davids Welt* und *Red* für unterschiedliche Formen und Funktionen des literarischen *Doing Dis\_Ability* stehen, ist das vierte und letzte der untersuchten Bilderbücher, *Schau! Staunen mit allen Sinnen* von Martina Fuchs und Nini Spagl (2017), ein Beispiel für *Undoing Dis\_Ability* mit literarästhetischen Mitteln. Zum Konzept des *Undoing* führt Hirschauer – hier unter Bezug auf die Differenzkategorie *Ethnicity* – aus:

‚Undoing ethnicity‘ (z. B.) bezeichnet insofern nur einen schmalen Zwischenbereich, ein Stillstellen der Unterscheidung, das noch in ihrem Horizont bleibt, an den Rändern aber bereits in ‚not doing ethnicity at all‘ verschwindet (so wie ein Schweigen im Nicht-Sprechen), also in das Tun von etwas ganz anderem übergeht. [...] Am Rande des *undoing* findet also der Wechsel zu anderen Unterscheidungen statt. (Hirschauer, 2014, S. 183, Hervorh. i. O.).

Bevor *Schau!* als literarisches Beispiel für ein solches *Undoing* vorgestellt wird, sind einige einführende Bemerkungen zum Gestaltungsprinzip des Buches vonnöten. Bezüglich der Medialität ist zu erwähnen, dass die jeweils rechte Hälfte jeder Doppelseite des Bilderbuchs ausklappbar ist. Auf der – zunächst eingeklappten – ersten

<sup>9</sup> So sagt etwa einer der Stifte über Red: „He’s got to press harder“, woraufhin ein anderer zustimmend ruft: „Really apply himself!“ (RACS [17f.]).



Doppelseite ist Herr Soundso zu sehen, der die Überzeugung vertritt, dass man „nur mit den Augen gut“<sup>10</sup> sieht (SSAS [2 eingeklappt], vgl. Abbildung 6).



Abbildung 6: Martina Fuchs & Nini Spagl: *Schau! Staunen mit allen Sinnen* – eingeklappt (Bildquelle: Tyrolia 2017)

Klappt man nun die rechte Hälfte der Doppelseite aus, sieht man Nele, die mit folgendem Statement eingeführt wird: „Man sieht auch mit den Ohren gut.// Und mit der Nase. Und mit der Zunge.// Und mit den Fingerspitzen.// Und natürlich auch mit der Fantasie“ (SSAS [2 ausgeklappt], vgl. Abbildung 7). Darunter, in einem zweiten Absatz, findet sich noch folgende Ergänzung einer erzählenden Instanz: „Das weiß Nele ganz gewiss.// Nele ist blind“ (ebd.).

---

<sup>10</sup> Der Bezug zu Antoine de Saint-Exupéry's *Der kleine Prinz* ist hier kaum zu übersehen. In dieser Erzählung gibt der Fuchs dem kleinen Prinzen zum Abschied sein Geheimnis mit auf den Weg: „[M]an sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar“ (Saint-Exupéry, 1951, S. 72). Im Gespräch zwischen dem Fuchs und dem kleinen Prinzen wird dieses Wissen zunächst auf die Beziehung zwischen dem kleinen Prinzen und seiner Blume angewendet: Warum sie für ihn so wichtig ist, ist nicht an ihrer Gestalt ablesbar, denn sie sieht aus wie jede andere Rose auch (vgl. ebd.). Wie in späteren Passagen deutlich wird, kann das ‚Wesentliche‘, das nicht mit den Augen, sondern nur mit dem Herzen zu erkennen sei, für unterschiedliche Qualitäten stehen: Ist es im Fall der Blume die freundschaftliche Verbundenheit, so ist es im Fall der Wüste deren Schönheit, die für das Auge nicht zu erkennen ist (vgl. ebd., S. 76). Noch später formuliert der kleine Prinz in größtmöglicher Verallgemeinerung: „Die Augen sind blind“ (79). „Was wichtig ist, sieht man nicht ...“ (85). Herrn Soundsos Eingangsstatement und Neles Blindheit werden hier also über den intertextuellen Bezug in einen Diskurszusammenhang gesetzt, in dem die visuelle Wahrnehmung der Dinge eher als Hindernis gewertet wird, wenn es darum geht, das Wichtige und Wesentliche zu erkennen. Die Aussage des Herrn Soundso, die aufgrund des bekannten Prätextes wirkt wie ein fehlerhaftes Zitat, konterkariert sich somit selbst – noch bevor Nele den Gegenbeweis antreten kann.



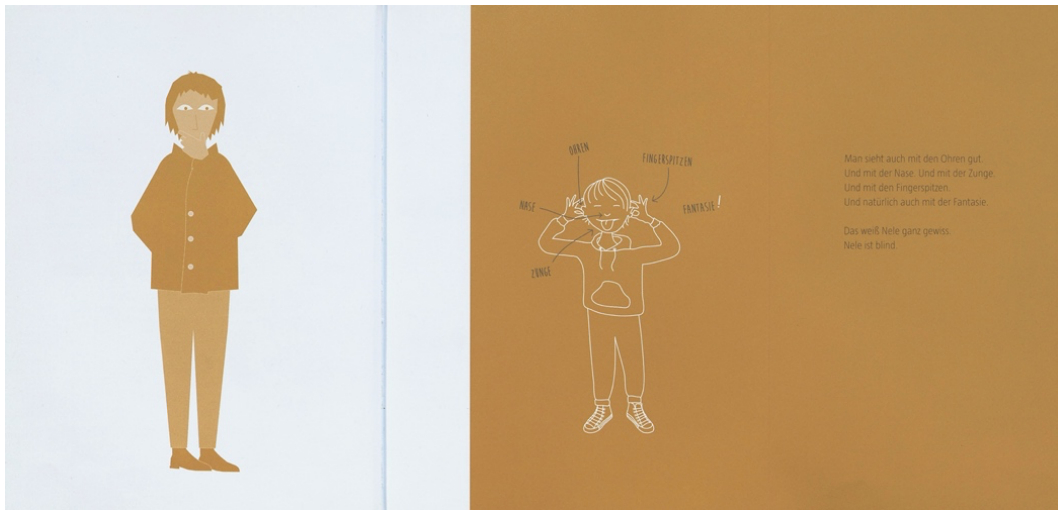


Abbildung 7: Martina Fuchs & Nini Spagl: *Schau! Staunen mit allen Sinnen* – ausgeklappt (Bildquelle: Tyrolia 2017)

Auf den folgenden zehn Doppelseiten werden diese unterschiedlichen ‚Sehstile‘ von Herrn Soundso und Nele in Wort und Bild illustriert und miteinander kontrastiert. Initiiert wird der Vergleich jeweils durch die Aufforderung der Erzählstimme nach dem Muster „Erzähl‘ mir von ...!“ Auf die Aufforderung „Erzähl mir vom Meer!“ antwortet etwa Herr Soundso: „Das Meer ist ein riesiges Gewässer, in dem viele Tiere und Pflanzen leben. Das Meer rauscht und schmeckt salzig“ (SSAS [19 eingeklappt], vgl. Abbildung 8).



Abbildung 8: Martina Fuchs & Nini Spagl: *Schau! Staunen mit allen Sinnen* – eingeklappt (Bildquelle: Tyrolia 2017)

Klappt man die rechte Seite aus, sieht man Neles Antwort inklusive einer passenden Illustration: „Das Meer ist ein launischer Riese. Mal ist er aufbrausend und wild, mal verteilt er zärtlich salzige Küsse“ (SSAS [19 ausgeklappt], Abbildung 9).



Abbildung 9: Martina Fuchs & Nini Spagl: *Schau! Staunen mit allen Sinnen* – ausgeklappt (Bildquelle: Tyrolia 2017)

Im Vergleich der beiden verbalen Beschreibungen des Meeres fällt auf, dass sie sich keinesfalls dadurch unterscheiden, dass Neles Beschreibung sich auf mehr Sinne bezöge als die des Herrn Soundso. Beide Beschreibungen beziehen den Geschmackssinn und den Hörsinn mit ein. Der Sehsinn spielt hingegen interessanterweise in beiden Beschreibungen keine Rolle. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass Herr Soundso sich auf Sinneseindrücke und enzyklopädisches Wissen bezieht, während Nele ihre Sinneseindrücke unter Rückgriff auf das rhetorische Mittel der Personifikation schildert und somit die Fantasie als fünften der eingangs von ihr erwähnten ‚Sinne‘ miteinbezieht (vgl. SSAS [2 ausgeklappt]).

Zieht man die Bildebene hinzu, wird ein weiterer Unterschied offensichtlich, dem angesichts Neles Blindheit ein gewisses Irritationspotenzial innewohnt: Während die pikurale Illustration der Wahrnehmung von Herrn Soundso nüchtern und sparsam erscheint (vgl. z. B. Abbildung 8), sind die Bilder auf den Nele gewidmeten aufgeklappten Innenseiten viel opulenter und großzügiger (vgl. z. B. Abbildung 9). Die von Nele imaginierten Personifikationen sind mit weißem Strich bzw. mit hellen Flächen auf dunklerem, farbigem Bildhintergrund gezeichnet. Herr Soundso und die von ihm beschriebenen Naturphänomene hingegen befinden sich stets vor weißem Hintergrund und nehmen kaum Fläche ein.

Inwiefern kann hier von *Undoing Dis\_Ability* mit literarischen Mitteln gesprochen werden? Festzustellen ist zunächst, dass die Differenzordnung ‚behindert/nicht behindert‘ auf der ersten Seite des Buches als Wahrnehmungs- und Deutungsrahmen aufgerufen wird. Thema des Textes ist das Sehen und verhandelt wird die Frage, welcher Ausstattung es bedarf, um ‚gut‘ sehen zu können (vgl. SSAS [2 eingeklappt]). In

diesem Kontext scheint die Information, dass Nele blind ist, zunächst von entscheidender Bedeutung zu sein, da Blindheit die Abwesenheit der Sehfähigkeit meint. Für Leser\*innen, die wie wir alle innerhalb ableistischer Strukturen sozialisiert sind, wäre erwartbar, dass das Thema Sehen in diesem Bilderbuch mit dem Thema *Dis\_Ability* verknüpft wird. Erwartbar wäre auch, dass *Schau!* ein Buch über Beeinträchtigung\* und Möglichkeiten ihrer Kompensation ist. Schon das erste Statement Neles lässt jedoch erkennen, dass ihre Blindheit hier nicht als Problem verhandelt werden soll und dass Behinderung\* somit nicht im Sinne des individuellen Modells konstruiert wird. Doch im Verlauf der Lektüre wird deutlich, dass *Dis\_Ability* auf der Figurenebene überhaupt keine Rolle spielt – auch nicht im Sinne des sozialen oder des kulturellen Modells von Behinderung. Denn die Sehfähigkeit der beiden Figuren erweist sich als völlig irrelevant, wenn es darum geht, den Unterschied zwischen den jeweiligen ‚Sehstilen‘ und den daraus resultierenden Beschreibungen zu erklären. Relevant im Hinblick auf die Unterschiede zwischen den beiden Arten des Wahrnehmens und Beschreibens erscheint eher das Alter der beiden Figuren. Was zunächst ein Buch über Behinderung\* zu sein scheint, erweist sich als ein Buch über den Unterschied zwischen kindlicher und erwachsener Wahrnehmung, wobei die erstere als fantasiegesättigt, die zweite eher als wissensorientiert dargestellt wird. Die Figur Nele repräsentiert zwar die Gruppe der blinden Menschen. Ob Nele aufgrund ihrer Blindheit beeinträchtigt\* oder behindert\* ist, wird im Bilderbuch selbst jedoch an keiner Stelle thematisiert.

Der ableistische Blick wird hier irritiert, weil die Erwartung, dass Neles Blindheit doch in irgendeiner Form bedeutsam sein müsse, ins Leere läuft. Von *Undoing Dis\_Ability* kann also insofern gesprochen werden, als die beschriebene Irritation der Erwartungshaltung (erwachsener) Leser\*innen nur in jenem „schmalen Zwischenbereich“ (Hirschauer, 2014, S. 183) stattfinden kann, als den Hirschauer *Undoing Difference* beschreibt: Der literarische Text scheint zwar die Unterscheidung zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen stillzustellen, allerdings ist dies nur wahrnehmbar vor dem Verstehenshorizont der dieser Unterscheidung zugrunde liegenden Differenzordnung. Im Verlauf der Lektüre scheint dieser Horizont immer mehr zu verblassen, bis schließlich, vielleicht auch erst nach einigem Nachdenken über den Text, das *Doing Dis\_Ability* in „das Tun von etwas ganz anderem übergeht“ (ebd.) – nämlich in *Doing Age*. Anders als die zuvor untersuchten Bilderbücher ist *Schau!* also kein Text, der sich aufgrund der Interaktion und des Erlebens der Figuren als ableismuskritisch klassifizieren ließe. Potenzial zur Destabilisierung der binären Differenzordnung ‚behindert\*/nicht behindert\*‘ ist ihm dennoch zuzusprechen, allerdings ist dieses auf die Ebene der Interaktion zwischen Text und Leser\*in bezogen: Diese Interaktion kann zu der Erkenntnis führen, dass hier von einem blinden Mädchen erzählt wird, dessen Blindheit allerdings – entgegen der Erwartung – keine konstitutive Bedeutung für die Kontrastierung der Figuren und ihrer Wahrnehmung zu-

kommt, sodass die etablierte kulturelle Praxis der Unterscheidung zwischen behinderten\* und nicht behinderten\* Menschen auf einmal dysfunktional und fragwürdig erscheint.

## **Überlegungen zum diversitätssensiblen Einsatz von (Bilder-)Büchern im Literaturunterricht**

Ich habe zu zeigen versucht, dass die Formen und Funktionen des *Un/Doing Dis\_Ability* im zeitgenössischen Bilderbuch sehr vielfältig sind. Unter Berücksichtigung einer größeren Zahl von Bilderbüchern könnte dieser Befund sicherlich bestätigt und weiter ausdifferenziert werden. Aus literaturdidaktischer Perspektive drängt sich angesichts dieser Vielfalt die Frage auf, auf welcher Grundlage Lehrpersonen Bilderbücher (oder auch allgemeiner: literarische Texte) erkennen und auswählen können, die sich als Gegenstände eines diversitätssensiblen und möglichst diskriminierungsarmen Literaturunterrichts eignen.

Dass diese Frage aus Sicht der Lehrkräfte eine aktuelle und dringliche ist, belegen zahlreiche Empfehlungslisten zu sogenannter ‚inklusive Literatur‘, die im Internet oder im Rahmen von *Diversity*-Fortbildungen verbreitet werden.<sup>11</sup> Derartige Empfehlungslisten oder Kriterienlisten<sup>12</sup> für die Buchauswahl können sicherlich hilfreich sein, wenn sie als Ideensammlung verstanden und kritisch reflektiert werden. Problematisch sind sie allerdings, wenn die Empfehlungen unreflektiert übernommen werden. Ausgehend von einem kritischen Blick auf diese Listen sollen im Folgenden einige Überlegungen dazu angestellt werden, was bei der Auswahl von Texten für einen diversitätssensiblen Literaturunterricht grundsätzlich zu beachten ist.

### *Verschiedene Verständnisse von Diskriminierungskritik berücksichtigen*

Ein Grundproblem der Empfehlungs- und Kriterienlisten besteht darin, dass keine Liste von Auswahlkriterien vorstellbar ist, auf die sich alle Lehrkräfte einigen könnten. Denn Lehrkräfte vertreten sehr unterschiedliche Verständnisse davon, was einen diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Literaturunterricht ausmacht. Manche stellen das *Empowerment* der von Diskriminierung betroffenen Gruppen in den Vordergrund, anderen geht es vor allem um Teilhabe von Minderhei-

---

<sup>11</sup> Hier nur einige Beispiellinks zu Empfehlungsseiten aus dem deutschsprachigen Raum, die teils von Einzelpersonen, teils von Non-Profit-Organisationen, Bibliotheken oder Verlagen gepflegt und unterstützt werden: <https://www.meinekinderbücher.de/empfehlungslisten/>; <https://kimi-siegel.de/>; <http://www.bz-sh-medienvermittlung.de/anders-als-du-denkst-diversitaet-und-inklusion-im-bilderbuch/> [15.12.22].

<sup>12</sup> Anders als die Empfehlungslisten enthalten die Kriterienlisten keine Buchtitel, sondern eine Sammlung von Aspekten, oft in Form eines Fragenkatalogs, welchen mit Blick auf eine diskriminierungssensible Auswahl im Zusammenhang mit *Dis\_Ability* Bedeutung zugeschrieben wird. Beispiele sind etwa der Katalog von Baumgartner (2001, S. 112) oder die Prüffragen von Kleekamp & Zapata (2018, S. 591).

ten an einer Normalität\* und wieder andere sind der Überzeugung, dass die Dekonstruktion von Differenzkategorien der beste Weg sei, um Diskriminierung entgegenzuwirken (vgl. Boger, 2019, S. 1).

Alle drei Ansätze haben ihre Berechtigung und sollten daher nicht hierarchisiert oder gegeneinander ausgespielt werden. Nach Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion lassen sich jeweils zwei dieser drei „Einsatzpunkte inklusiver/anti-diskriminierender Bewegungen“ (Boger, 2019, S. 7) miteinander verbinden – der jeweils dritte ist dann jedoch logisch ausgeschlossen. Appliziert man die Theorie der trilemmatischen Inklusion auf literarische Werke, so folgt daraus, dass ein Bilderbuch, das alle drei Ansätze – also *Empowerment*, Normalisierung und Dekonstruktion – zugleich verfolgt, schon aus logischen Gründen ein Ding der Unmöglichkeit ist (vgl. ebd.). So mag etwa *Planet Willi* geeignet sein, zum *Empowerment* von Familien mit Behinderungserfahrung beizutragen. Wie der Paratext suggeriert, trägt das Buch stark autobiografische Züge und kann vielleicht bewirken, dass Betroffene sich untereinander stärker solidarisieren und Menschen mit Down-Syndrom mehr Teilhabe an der Normalität\* ermöglicht wird. Aber zur Dekonstruktion der binären Unterscheidung zwischen ‚außerirdischen‘ und normalen\* Kindern wird das Buch nicht beitragen können, gehört diese Unterscheidung doch zum Konstruktionsprinzip des gesamten Textes. Wer also nach geeigneten Texten für den Unterricht sucht, sollte sich darüber im Klaren sein, dass kein Text gleichermaßen das Potenzial zum *Empowerment* von Menschen mit Behinderungserfahrung, das Potenzial zur Normalisierung und das Potenzial zur Dekonstruktion von Behinderung\* hat. Bezüglich der Frage nach der Auswahl geeigneter Bilderbücher (oder literarischer Texte im Allgemeinen) ergibt sich daraus, dass Lehrkräfte zunächst ihr eigenes Verständnis von Diskriminierungskritik reflektieren sollten, ehe sie sich auf die Suche nach Unterrichtsgegenständen machen, deren spezifische Formen des *Un/Doing Dis\_Ability* mit diesem Verständnis in Einklang (oder auch in ein didaktisch fruchtbares Spannungsverhältnis) gebracht werden können.

#### *Der Komplexität und Polyvalenz literarischer Texte gerecht werden*

Selbst dann, wenn man sich auf ein bestimmtes Verständnis dessen einigen könnte, was einen diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Unterricht ausmacht (etwa unter Bezug auf das eingangs vorgestellte Verständnis von *Diversity* als normativem Referenzrahmen), wären Auswahllisten kaum eine Hilfe. Schließlich lässt sich mit Decke-Cornill „[d]as Projekt Literatur [...] als Beharren auf Komplexität und Kontingenz fassen, als Verweigerung von Vereinfachung und Widerspruch gegen Eindeutigkeiten“ (Decke-Cornill, 2007, S. 244). Wie die Bilderbuchanalysen gezeigt haben, ist ein *Diversity*-Ansatz, der darauf abzielt, „das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln“ zu schwächen (Mecheril, 2008, S. 67), geeignet, diese Widerständigkeit der Literatur gegenüber einseitigen und komplexitätsreduzierenden Deutungen in den Fokus einer diskriminierungskritischen literaturdidaktischen Gegenstandsanalyse zu rücken. Es zeigt sich,



dass oftmals kaum zu entscheiden ist, ob ein Text die Differenzordnung ‚behindert\*/nicht behindert\*‘ eher affirmiert oder im Sinne von *Diversity* eher irritiert. Die Einschätzung ist maßgeblich davon abhängig, welche Textelemente in den Fokus geraten und welche nicht. Und selbst die Lektüre ein und derselben Passage in ein und derselben Hinsicht erlaubt zuweilen zwei grundverschiedene, ja konträre Deutungen, wie sich anhand von *Planet Willi* und  *Davids Welt* zeigen ließ. Wenn also im Literaturunterricht Bilderbuchnarrationen Verwendung finden sollen, um *Dis\_Ability* (oder auch andere Differenzordnungen wie beispielsweise Geschlecht) zu thematisieren, dann sollten sie unbedingt als komplexe literarische Kunstwerke rezipiert werden, die zwar keinesfalls immer, aber eben doch oft durch Polyvalenz gekennzeichnet sind.

#### *Diversitätssensibler Literaturunterricht ist mehr als seine Gegenstände*

Damit verlagert sich die Frage nach der Auswahl von Texten zumindest ein Stück weit hin zur Frage, was mit den ausgewählten Texten getan wird. So wichtig die Frage nach geeigneten Gegenständen für einen diversitätssensiblen, antidiskriminierenden Literaturunterricht ist, so problematisch wäre es auszublenden, dass Literaturunterricht mehr ist als seine Gegenstände. Es geht also nicht nur um *Un/Doing Dis\_Ability in* Bilderbüchern, sondern immer auch darum, ob bzw. wie *Dis\_Ability* im Rahmen der unterrichtlichen Auseinandersetzung *mit* Bilderbüchern diskursiv hervorgebracht, perpetuiert, variiert oder subvertiert wird. Die sorgsame Gegenstandsanalyse wird dadurch sicherlich nicht obsolet, wohl aber die Suche nach dem *einen* Bilderbuch, das alles ‚richtig‘ macht in Sachen *Dis\_Ability*.<sup>13</sup>

Vor diesem Hintergrund kann die oben angesprochene Komplexität und Polyvalenz vieler Bilderbücher als didaktische Chance begriffen werden. Widersprüchliche Konstruktionen von *Dis\_Ability* in einem Werk (wie z. B. in *Davids Welt*, vgl. Abschnitt 2.2) etwa sollten kein Ausschlusskriterium sein, sondern können authentische Gesprächsanlässe und Ausgangspunkt für aktivierende Lernaufgaben sein. Im Literaturunterricht lassen sich natürlich nicht nur verschiedene Konstruktionen innerhalb *eines* Textes herausarbeiten, miteinander in Beziehung bringen und u. U. miteinander vermitteln, sondern auch divergierende Konstruktionen von *Dis\_Ability* in verschiedenen Texten. Statt also nach dem *einen* Buch mit der ‚richtigen‘ Darstellung von *Dis\_Ability* zu suchen, könnte ein sinnvoller literaturdidaktischer Ansatz darin bestehen, verschiedene Formen des *Doing Dis\_Ability* in der Literatur, aber auch in der außerliterarischen Wirklichkeit, miteinander zu vergleichen. So könnte bei den Schüler\*innen – im Sinne einer Verflüssigung diskriminierungsrelevanter Differenzordnungen – ein erstes Bewusstsein dafür entstehen, dass Behinderung\* nicht etwas ist, das *manche* Menschen *haben*, sondern etwas, das von *allen* Menschen zusammen *hergestellt* wird: Durch soziale Praktiken (zu denen auch der Literaturunterricht

<sup>13</sup> Der Suche nach dem ‚richtigen‘ Buch bzw. der Sehnsucht nach Kriterien, die es ermöglichen, das ‚richtige‘ Buch zu finden, begegne ich in meinen literaturdidaktischen Seminaren häufig.



gehört), die unsere Wahrnehmung der Welt maßgeblich beeinflussen, die aber selbst kontingent und damit grundsätzlich veränderbar sind.

Welche dieser oder weiterer Möglichkeiten in einem konkreten sozialen und didaktischen Kontext realisiert werden sollten, um das spezifische Antidiskriminierungspotenzial des Literaturunterrichts zu aktualisieren, können Lehrkräfte nicht durch Rückgriff auf komplexitätsreduzierende Entscheidungshilfen in Form von Bücherlisten oder einfach abzuarbeitender Checklisten ermitteln. Denn entscheidend für das Gelingen eines diversitätssensiblen Unterrichts ist das Zusammenspiel zwischen Unterrichtsgegenstand und unterrichtlicher Anschlusskommunikation. Um dieses Zusammenspiel zu gestalten, bedarf es einer professionellen Haltung, fundierter literatur- und kulturwissenschaftlicher Fachkenntnisse und einer Sensibilität für die Komplexität des Verhältnisses von *Un/Doing Difference in* literarischen Texten und *Un/Doing Difference mit* literarischen Texten.

## Literaturverzeichnis

### *Primärliteratur*

Fuchs, M. (Text) & Spagl, N. (Illustrationen) (2017). *Schau! Staunen mit allen Sinnen*. Innsbruck: Tyrolia.

Hall, M. (2015). *Red. A Crayon's Story*. New York: Greenwillow Books.

Mueller, D. H. (Text) & Ballhaus, V. (Illustrationen) (2011).  *Davids Welt. Vom Leben mit Autismus*. Berlin: Betz.

Müller, B. (2012). *Planet Willi*. Leipzig: Klett.

Saint-Exupéry, A. de (1951). *Der kleine Prinz*. 9. Aufl. Düsseldorf: Rauch.

### *Sekundärliteratur*

Baumgartner, A. (2001). Sophie, Albin-Jonathan und Merle – die neuen 'Helden'? Behindertsein als Thema in Bilderbüchern. *Gemeinsam leben* 9(3), 110–115.

Boger, M. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. 4. Band. Münster: edition assemblage.

Broden, A. & Mecheril, P. (2007). Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In Dies. (Hrsg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. (S. 7–28). Düsseldorf: IDA-NRW.

Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.

- Decke-Cornill, H. (2007). Didaktik in einer ‚Pädagogik der Anerkennung‘: Gender and other Suspects, In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte in der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 239–258). Trier: wvt.
- Diehm, I. (2020). Differenz – die pädagogische Herausforderung in der Schule für alle Kinder. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 9–19). Heidelberg: Springer.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten / Un/doing Differences. The Contingency of Social Belonging. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Hirschauer, S. (Hrsg.) (2017). *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hughes, C. (2012). Seeing Blindness in Children’s Picturebooks. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 6(1), 35–51.
- Kleekamp, M. C. & Zapata, A. (2018). Interrogating Depictions of Disability in Children’s Picturebooks. *The Reading Teacher*, 72(5), 589–597.
- Köbsell, S. (2016). Doing Dis\_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In F. Karim & P. Z. Antonietta (Hrsg.), *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 89–103). Heidelberg: Springer.
- Maskos, R. (2010). Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft. *arranca!*, 43. <http://arranca.org/43/was-heisst-ableism> [6.11.23]
- Mecheril, P. (2008). ‚Diversity‘. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *DOSSIER Politics of Diversity* (S. 63–67). [https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier\\_politics\\_of\\_diversity.pdf](https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_politics_of_diversity.pdf) [6.11.23]
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2011). Differenzordnungen, Pädagogik, und der Diversity-Ansatz. In R. Spannring, S. Arens & P. Mecheril (Hrsg.), *bildung – macht – unterschiede*. 3. Innsbrucker Bildungstage (S. 59–79). Innsbruck: Innsbruck Univ. Pr.
- Meiers, J. (2019). Machtkritische Perspektiven für die Kulturelle Bildung. Impulse aus den Cultural Studies. In M. Spetsmann-Kunkel (Hrsg.), *Kultur interdisziplinär – Kategorie in der Diskussion* (S. 117–144). Opladen: Budrich.
- Mitchell, D. T. & Snyder, L. (2000). *Narrative Prosthesis: Disability and the Dependencies of Discourse*. Michigan: UMP.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children’s Literature in Education*, 31(4), 225–239.
- Vidali, A., Price, M. & Lewiecki-Wilson, C. (2008). Introduction: Disability studies in the undergraduate classroom. *Disability Studies Quarterly*, 28(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v28i4.137> [6.11.23]

Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9–31.

JUDITH LEIß, Dr.<sup>in</sup> ist Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität zu Köln.