



## Gesellschaftliche Reaktionen auf Menschen mit (geistiger) Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur

BEHINDERTENPÄDAGOGIK, 38. Jg., Heft 4/1999, Seite 381-404

Sven Nickel

### [1. Soziale Reaktion auf Menschen mit Behinderung\(\\*\)](#)

#### [1.1 Verhaltensweisen](#)

#### [1.2 Erklärungsmodelle](#)

### [2. Menschen mit Behinderung als Thema in Kinder- und Jugendliteratur](#)

#### [2.1 Strukturelle "Strickmuster"](#)

#### [2.2 Literale Darstellung gesellschaftlicher Reaktionen auf behinderte Personen](#)

### [3. Einstellungsmodifizierung durch Kinder- und Jugendliteratur?](#)

#### [Literatur](#)

#### [Primärliteratur](#)

#### [Anschrift des Verfassers:](#)



### 1. Soziale Reaktion auf Menschen mit Behinderung(\*)

Die sozialpsychologische Einstellungsforschung hat trotz einer großen Anzahl von durchgeführten Untersuchungen nur wenige eindeutige Ergebnisse zu der Frage nach den Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung erbracht. Zu ihnen gehören, daß die Einstellung zu behinderten Personen abhängt a) von der Art der Behinderung, b) vom Ausmaß des intensiven und emotional positiv erlebten Kontakts zu behinderten Personen und c) von der Ausprägung autoritären Verhaltens. Hinzuzufügen ist weiterhin, daß d) weibliche Personen günstigere Einstellungen aufweisen und daß e) die Einstellung nicht - wie so oft vermutet - von der sozialen Schicht abhängt.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, daß Menschen mit geistiger Behinderung die weitaus größte Ablehnung erfahren, während die Einstellungen zu Menschen mit körperlichen Behinderungen oder Sinnesbeeinträchtigungen vergleichsweise positiv ausfallen. Die gesellschaftliche Vorstellung beruht mithin auf einem Bild, nach dem "Beeinträchtigungen des Kopfes" weit beunruhigender sind als "Beeinträchtigungen des übrigen Körpers" (Cloerkes 1984).

Während die Schwere einer Behinderung den höchsten Stellenwert für die Betroffenheit der Nichtbehinderten zu haben scheint, gilt ebenso, daß schwerer beeinträchtigten Menschen signifikant positivere Einstellungen entgegengebracht werden als Menschen mit einer leichteren Behinderung (ebd.). Menschen mit einer schwereren Behinderung scheinen eindeutiger dem gesellschaftlichen Bild des "Behinderten" zu entsprechen, was wiederum die Einordnung des Betroffenen in diese vermeintliche Gruppe mit entsprechenden, normativ größtenteils vorgegeben Reaktionsschemata (z.B. Mitleid) erleichtert. Der Umgang mit leichter beeinträchtigten Menschen hingegen erschwert die Stereotypisierung, was zu einer verstärkten Verhaltensunsicherheit seitens der nicht-behinderten Gesellschaftsmitglieder führt. Dieses recht eindeutig ermittelte Untersuchungsergebnis gilt jedoch nicht für Personen, die als geistig behindert bezeichnet werden. Diesen Menschen wird eine negativere Einstellung entgegengebracht, je schwerer ihr Zustand beschrieben wird (ebd., S. 174).

Die Bedeutung des persönlichen Kontakts bei der Entstehung von sozialen Einstellungen erscheint insbesondere bei der Betrachtung der in den letzten Jahren und Jahrzehnten vermehrt praktizierten gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung behinderter und nicht-behinderter Kinder, verbunden mit einem sich immer stärker wahrnehmbaren Emanzipationsgedanken von Betroffenen, interessant. Es ist zu erwarten, daß die Umsetzung des Integrationsprinzips oder des Normalisierungspostulats zu einer gesamtgesellschaftlichen Einstellungsveränderung führen (werden) (vgl. z.B. Breitenbach u. Ebert 1997, 1998).

In den vergangenen Jahren sind nur kleinere Untersuchungen durchgeführt worden. Sie zeigen auf, daß Alltagskontakte zu Menschen mit Behinderung heute häufiger sind als früher. Dadurch sind die Erscheinungsbilder behinderter Menschen eher präsent. KURTH u.a. (1994) sprechen von einer "integrativen Bereitschaft". Der Untersuchung von BÖTTCHER, GIPSER u. LAGA (1995) zufolge, die explizit die Einstellungen von Lehrkräften erhob, scheint die Abnahme der

Vorurteilsbereitschaft sich vorwiegend auf Einstellungen gegenüber Menschen mit geistigen Behinderungen, also auf die Gruppe, der den sozialpsychologischen Erhebungen zufolge die negativsten Einstellungen entgegengebracht werden, zu beziehen. Diese Tendenz sei bei den Einstellungswerten gegenüber lernbehinderten oder verhaltensauffälligen Schüler/innen weniger stark ausgeprägt bzw. z.T. nicht beobachtbar. KLAUß (1996) beschreibt als Hypothesen, daß Toleranz und das Wissen über die Ursachen von geistiger Behinderung zugenommen, Verhaltensweisen und Eigenschaftszuschreibungen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung sich jedoch kaum verändert haben. Weiterhin kommt er zu der Annahme, daß sich das Ansehen der betroffenen Familien trotz gesteigerter Toleranz und erweiterten Wissens deutlich verschlechtert habe! Ähnliche Aussagen sind auch bei BREITENBACH u. EBERT (1997) zu finden, nach deren Ergebnissen sich das Bild von Kindern mit geistiger Behinderung zwar positiv verändert habe, im Allgemeinen jedoch ein Anwachsen der sozialen Distanz beobachtet werden könne. Sie zeigen auf, daß eine intensive schulische Kooperation zu einer deutlich geringeren sozialen Distanz, realistischeren Einschätzungen und weniger Vorurteilen gegenüber Kindern mit geistiger Behinderung führt. "Häufiger und bewußt gestalteter Kontakt zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne geistige Behinderung verändert die Einstellungen der nichtbehinderten Kinder gegenüber Kindern mit geistiger Behinderung positiv und wirkt der zu beobachtenden wachsenden sozialen Distanz entgegen. Nimmt die Quantität und die Qualität dieser Kontakte zu, verstärkt sich der beobachtbare Trend" (ebd., S. 66).



### 1.1 Verhaltensweisen

Auf der Ebene des Verhaltens äußern sich Einstellungen in sehr differenzierter Weise. Während viele Menschen bei einem Kontakt mit einer behinderten Person diese visuell fixieren, sind andere der Meinung, daß man bei der zufälligen Begegnung ein Anstarren vermeiden und die beeinträchtigten Personen lieber "übersehen" solle. BÄCHTHOLD (1984) zufolge glauben etwa 50% der Befragten, daß es am besten sei, den Kontakt zu beeinträchtigten Menschen zu meiden. Dabei wird auf die größere Kompetenz anderer (Fachkräfte) und die eigene Angst, etwas falsch zu machen, verwiesen. Ebenso wird die eigene soziale Distanzierung mit der Annahme und Zuschreibung von Isolationsbedürfnissen von beeinträchtigten Menschen gerechtfertigt.

Die scheinbare Anteilnahme an beeinträchtigten Menschen wird überwiegend durch Mitleid ausgedrückt. Wie isolierend und ausgrenzend Mitleid in Wirklichkeit ist, wird deutlich, wenn man einzelne Ergebnisse der Einstellungsforschung betrachtet. Nach VON BRACKEN (1976) empfinden 98,6% mehr oder weniger Mitleid gegenüber einem Kind mit einer geistigen Behinderung. Da es sich fast um die gesamte Gruppe der Respondenten handelt, läßt sich festhalten, daß ein großer Teil dieser Gruppe auch Ablehnung, Entsetzen und Abscheu (jeweils 42-44%) oder sogar Angst und Ekel (jeweils um 35%) gegenüber diesen Kindern empfindet. Etwa 70% waren der Ansicht, daß es eher gut wäre, wenn ein Kind mit einer geistigen Behinderung früh sterben würde, und fast 60% waren der Meinung, daß die Tötung eines behinderten Kindes durch die eigene Mutter nicht mit Mord bestraft werden dürfe! Lediglich 3% würden bei einer eventuellen Adoption eines Kindes auch ein Kind mit einer geistigen Behinderung adoptieren. Mitleid hat offensichtlich nur sehr wenig mit wirklicher Akzeptanz zu tun, was sich auch im konkreten, sog. "diffusen" Hilfeverhalten ausdrückt. So sprechen sich laut JANSEN (1972) 65% der Befragten eindeutig für materielle, unpersönliche Hilfe (Spenden, Produkte aus beschützten Werkstätten kaufen, Geld sammeln...) und gegen direkte, persönliche Hilfe aus. Dennoch gilt das Mitleid in unserer Gesellschaft als gemeinhin positiv bewertete Ausdrucksform sozialen Verantwortungsbewußtseins. Aus der subjektiven Sicht der Betroffenen sind dies jedoch extrem segregierende und isolierende Randbedingungen. So stellte die Einstellungsforschung folgerichtig fest, daß nicht nur eine an materiellem und sozialem Prestige orientierte Werterhaltung zu eher negativeren Einstellungen führt, sondern daß auch bei altruistischer Wertorientierung ein schwach positiver Zusammenhang zu negativen, ablehnenden Einstellungen bestehen kann (Seifert 1984).

Hintergrund ist u.a die Annahme, daß das Leben eines beeinträchtigten Menschen mit Leid gleichzusetzen sei - eine Setzung, die auch im Zusammenhang humangenetischer Diskussion immer wieder zu hören ist. Anstelle der wirklichen und konkreten Lebensverhältnisse werden eigene Emotionen ("so wie der da möchte ich nicht sein") zum Gegenstand der Wahrnehmung gemacht. Obwohl laut VON BRACKEN (1976) 78,2% der Respondenten der Meinung sind, daß ein Kind mit einer Behinderung darunter leidet, wenn ihm die Umwelt abweisend gegenübersteht, scheint es nicht ins gesellschaftliche Bewußtsein zu gelangen, daß das potentiell mögliche Leid dieser Menschen nicht durch deren psychobiologische Konstitution gegeben ist, sondern maßgeblich aus unserem Verhalten ihnen gegenüber entsteht. Die vermeintliche Teilhabe ("mit-") an diesem vermeintlichen Leid ("mit-leiden") entpuppt sich letztendlich als strukturelle, aber mit dem Tuch der "sozialen Hilfsbereitschaft" vertuschte Form von Ausgrenzung, die FEUSER (1995, S. 50) als deren "elitärste Form" bezeichnet und die eine wirkliche Annäherung und Auseinandersetzung mit behinderten Menschen eher verhindert.



### 1.2 Erklärungsmodelle

Die sozialpsychologischen Forschungsansätze konnten die gesellschaftliche Einstellungsstruktur zwar in einem gewissen Maße beschreiben, sie vermochten sie indes m.E. nicht hinreichend zu *erklären*. Dazu müßten die aufgeführten Ergebnisse in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext gesehen werden, was an dieser Stelle leider nicht in der dazu notwendigen Ausführlichkeit geschehen kann (vgl. Nickel 1999). Die soziale Akzeptanz eines Menschen scheint umso geringer zu sein, desto weniger seine Beeinträchtigung oder sein Verhalten "verstanden" wird. Das, was sich Menschen nicht erklären können, ist fremd und macht Angst. In den Erklärungsmodellen zur Fremdwahrnehmung und dem Erleben und Verarbeiten von "Behinderung" gibt es je nach Fachrichtung unterschiedliche Ansatzpunkte (vgl. ebd.). Doch alle Modelle (soziologische, sozialpsychologische, psychologische und psychoanalytische) führen als gemeinsamen Bestandteil die Kategorie "Angst" an. Angst vor Behinderung äußert sich in vielfältiger Weise und wird in der Regel dann empfunden, wenn "in einer gedanklich vorweggenommenen oder realen, als bedrohlich empfundenen Situation kein Handlungskonzept oder Verhaltensmuster zur Verfügung steht" (Köbsell 1993). Steigt die Neuigkeit einer Handlung zu stark an, richtet sich die Tätigkeit auf die Vermeidung negativer Emotionen, z.B. durch Flucht oder Aggression. Der hohe Grad von Neuigkeit infolge eines plötzlichen und unerwarteten Kontakts erzeugt negative Emotionen und die entstandene Handlungsangewohnheit führt zum Gerichtetsein auf Vermeidung. "Da behinderte Menschen nicht zum bundesdeutschen Alltag gehören, (...) stehen den Menschen, die nie mit Behinderten konfrontiert werden, auch keinerlei Handlungs- und Umgehensweisen zur Verfügung. Sie haben lediglich ein Zerrbild im Kopf, das sie für absolut halten und das von den Medien ständig bestätigt wird" (ebd., S. 182). "So sind die Vorurteile gegenüber Behinderung zwar historisch gewachsen, werden jedoch sowohl durch die Medien als auch durch die, durch Vorurteile bereits auf Negativmerkmale reduzierte, Wahrnehmung ständig reproduziert" (ebd. S. 180). Es wird deutlich, daß die derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnisse, die den Kontakt zu Menschen mit Behinderung erschweren, die Grundlagen für diese Prozesse darstellen.

Soziale Verhaltensweisen bzw. Einstellungen werden im Rahmen der Sozialisation erworben. Das bedeutet, daß Einstellungen sich stets unter den Verhältnissen der jeweiligen Gesellschaftsordnung bilden, unter denen die Heranwachsenden leben und sozialisiert werden. "Alle sozialen und materiellen Umweltfaktoren sind somit gesellschaftlich beeinflusst, sie alle können als Bedingungen des Sozialisationsprozesses Bedeutung erlangen" (Tillmann 1989, S. 11). Bei der Ausbildung der sozialen Einstellung von Kindern scheint das Modellernen von entscheidender Bedeutung zu sein. Über die Erwartungshaltung der Umwelt sowie über die vorgelebten Beziehungen in der Umgebung internalisiert das Subjekt schließlich die Struktur der gesellschaftlichen Verhältnisse. Unbewußte Nachahmung oder bewußte Imitation setzen "die Gegenwart von mindestens zwei Personen - Modell und Beobachter - voraus; dabei kann die Gegenwart des Modells auch medial vermittelt sein" (ebd., S. 77). Kinder- und Jugendbüchern kann daher eine sozialisierende Wirkung unterstellt werden.



## 2. Menschen mit Behinderung als Thema in Kinder- und Jugendliteratur

Autorinnen und Autoren von Kinder- und Jugendliteratur werden, da sie in konkreten historischen Situationen leben, immer von den jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Normen und Werten beeinflusst. Entweder schließen sie sich den gängigen Auffassungen an oder sie stellen sie in Frage. Ihre literarischen Produkte sind also entweder Spiegelbild von Normen und Werten der entsprechenden Zeitepoche oder sie enthalten Kritik an bestehenden Verhältnissen. Die Darstellung von Menschen mit Behinderung in Medien ist somit raum-zeitlich variabel, sie ist u.a. abhängig vom Welt- und Menschenbild einer Zeit und einer Kultur.

Welches Bild vermitteln nun Autorinnen und Autoren von Kinder- und Jugendliteratur? Bei der Betrachtung der dargestellten Menschen mit Behinderung kommen ZIMMERMANN (1982a) und AMMAN, BACKOFEN u. KLATTENHOFF (1987) übereinstimmend zu dem Ergebnis, daß die quantitative Darstellung einzelner Behinderungsformen in der Kinder- und Jugendliteratur in keiner Weise den realen Gegebenheiten entspricht. Sie stellt kein repräsentatives Abbild der Verteilung in der Realität dar, sondern orientiert sich an medialen Bedingungen.

Die Gründe für die Bevorzugung einzelner Behinderungsformen (insbesondere Körper- und Sinnesbeeinträchtigungen) dürften im gesellschaftlichen Verständnis von Behinderung liegen, nach dem Beeinträchtigungen in erster Linie anhand von Visibilität und funktionalen Kommunikationsproblemen markiert werden. Zudem lassen sich evidente Beeinträchtigungen sowohl in Schrift als auch im Bild leichter darstellen als andere. Neben der Bevorzugung evidenter Behinderungsformen ist als eine zweite Tendenz die Reduzierung der Ausprägungen einzelner Beeinträchtigungen auf Extreme festzustellen (Zimmermann 1982a). Differenzierungen innerhalb einer Kategorie sind selten zu finden. Die Visibilität einer Beeinträchtigung gilt den Ergebnissen der Einstellungsforschung zufolge als bedeutendste Determinante der Sozialen Reaktion. Die visuelle Darstellung von Kindern mit Behinderung in Kinder- und Jugendbüchern orientiert sich an diesem Grundsatz: Eine eindeutige Darstellung erleichtert die Kategorisierung, die in einigen Beispielen stark an den Pflege- und Schutztrieb der Leserinnen und Leser appellieren und emotional betroffen machen, indem sie Mitleid erzeugen. Illustrationen bedienen sich vorwiegend dem Mittel der Portraiddarstellung (z.B. Petersen 1979; Desmarowitz 1984; Tveit 1991; Fleming u. Cooper 1998). Erst die Abkehr von personenzentrierten Portraits und die Hinwendung zur Darstellung von Tätigkeiten (z.B. Huainigg u. Ritter 1992; Achilles u. Schliehe 1993), die die betroffene Person im sozialen Kontext

ausführt, ermöglicht eine Darstellung, bei der sich die Aufmerksamkeit der betrachtenden Person weniger auf die Behinderung an sich als vielmehr auf das Leben *mit* einer Behinderung richtet.



## 2.1 Strukturelle "Strickmuster"

Der Verdienst von BACKOFEN (in: Amman, Backofen u. Klattenhoff 1987, S. 18-23) ist es, eine Reihe von strukturellen Grundformen und Verarbeitungsmustern in Kinder- und Jugendbüchern herausgearbeitet zu haben, die in der Realität, im Leben von Kindern mit Behinderung eher selten, in der Literatur jedoch sehr häufig auftreten. Der von ihr verwendete Begriff des Strickmusters verdeutlicht die stereotype Ausrichtung bestimmter Darstellungsformen. Werden "Strickmuster" stark vereinfacht oder überzogen, entsteht die Gefahr, daß bei der rezipierenden Person ein stark vereinfachtes, verzerrtes und stereotypes Bild von Menschen mit Behinderung verfestigt wird. Die Häufung von solchen Strickmustern ist ein Anzeichen für sehr dominante stereotype Einstellungsmuster auf Seiten der Autor/innen.

Zu diesen strukturellen Strickmustern gehört u.a. die Darstellung von Behinderung als etwas Böses, die Interpretation als "Dumm-Sein", die Zuschreibung von angepaßten "Musterkrüppeln" oder nicht-angepaßten Tyrannen. Ebenso ist das Verständnis von Behinderung als Strafe zu finden, das sich (verbunden mit der Auffassung eines göttlichen Schicksalsschlages) auch in der gesellschaftlichen Einstellungsstruktur wiederfinden läßt: Laut der Untersuchung VON BRACKENS (1976) wird Behinderung von etwa 38% der Gesellschaft und von 66% der Elternschaft behinderter Kinder als Schicksalsschlag des Lebens empfunden, der hingenommen werden müsse. Die Einstellungsforschung macht ebenfalls deutlich, daß (zumindest bis in die jüngere Vergangenheit) die Geburt eines behindertes Kind von vielen Mitgliedern der Gesellschaft als Strafe für das Fehlverhalten der Eltern aufgefaßt wurde. Diese Auffassung von Behinderung wird in der Kinder- und Jugendliteratur nur noch selten aufgegriffen:

*Beispiel:* "Gänseblümchen für Christine" (Rück 1989)

"Alle sagen immer: Ich weiß es nicht, oder sie sagen gar nichts. Und doch ist Gott schuld daran. Vielleicht, ja wahrscheinlich, ganz sicher sogar hat er Mama und Papa bestrafen wollen, weil sie irgend etwas getan haben, was er nicht wollte. Aber was? Es muß etwas sehr Schlimmes gewesen sein, wofür sie eine solch strenge Strafe bekommen haben" (S.18).

*Beispiel:* "Lieber Niemand" (Randsborg-Jenseng 1994)

"Wir sind immer zusammen gewesen. Sogar in Mutters Bauch. Vielleicht habe ich seinen Kopf getreten oder ihm alle Nahrung oder allen Sauerstoff weggenommen...

Wie kann ein gerechter Gott das alles zulassen? Kato hat nichts Schlimmes gemacht. Warum wird er bestraft, auch wenn ich die Schuldige bin?" (S.193)

Eine außergewöhnliche Leistung, die ein behindertes Kind vollbringt und die ihm endlich die Achtung und Akzeptanz der Umwelt einbringt, kann zu Recht als ein klassisches und recht häufig auftretendes Darstellungsstereotyp bezeichnet werden. Mut und Tapferkeit, zwei Eigenschaften, die laut SAXER (1970; angef. n.: Lenzen 1985, S. 48) von 63% der Bevölkerung als charakteristisch für behinderte Menschen empfunden werden, finden sich auch in der Kinder- und Jugendliteratur wieder. Stark überzeichnet und in Kombination mit vielen anderen Darstellungsstereotypen finden sich derartige Annahmen auch im folgenden Werk wieder, das im deutschsprachigen Raum eines der ersten Bilderbücher zum Thema war:

*Beispiel:* "Dann kroch Martin durch den Zaun" (Desmarowitz 1984)

Der "kleine hilflose Junge" mit dem "krummen Rücken" darf nicht mit den gesunden Kindern zum Schulhaus am Ende der Allee gehen - er besucht die Sonderschule im Park, dort ist er mit anderen behinderten Kindern zusammen. In den Pausen beobachtet er ein Pferd auf der naheliegenden Wiese. Einmal kriecht er durch den Zaun und darf anschließend auf dem Pferd reiten. Als dieses Pferd eines Tages ausbricht, sich in den Verkehr wagt, nervös wird und ausschlägt, fürchten sich die Kinder und ein paar Männern gelingt es nicht, das Pferd zu beruhigen. Nur der "kleine Kerl mit der dicken Brille", der "seit seiner Geburt im Kopf einen Schaden haben soll", läßt sich nicht beirren, rettet das hilflose Pferd aus dem Verkehr und bringt es in Sicherheit. Jetzt wollen die nichtbehinderten Kinder auf dem Heimweg ganz nahe bei Martin sein: "Zum ersten Mal passen sie ihre große Schritte seinen kleinen an."

Neben diesen Strickmustern gibt es weiterhin eine Reihe literarischer Verarbeitungsformen, bei denen z.B. Behinderung als ein dramaturgisches Mittel benutzt (vgl. Boban u. Hinz 1990) oder plötzlich einsetzende Heilung, Weglaufen und Flucht in Fantasien als geeignete Mittel bei der Bewältigung von Behinderungserfahrungen dargestellt werden.

Während die o.g. Strickmuster und Verarbeitungsformen im Rahmen der aktuellen Kinder- und Jugendbücher zunehmend an Bedeutung verlieren, gibt es eine Verarbeitungsform, die auch heute sehr häufig beobachtet werden kann: das Erzählen der Geschichte aus der Sicht eines nichtbehinderten Geschwisterkinds. Die behinderten Geschwisterkinder sind dabei doppelt so häufig männlich wie weiblich. Bei den nichtbehinderten Geschwisterkindern verhält es sich genau umgekehrt. Dort überwiegen die Mädchen. Der Grund für diese Vorgehensweise ist möglicherweise die geschlechtsstereotype Vorstellung, daß Mädchen eher in pflegenden, dienenden Rollen vorstellbar seien als Jungen (vgl. Ammann, Backofen u. Klattenhoff 1987).

Die Geschwisterperspektive wird oft dazu verwandt, Informationen über die Art der Behinderung an die Leser/innen zu

bringen. Neben Erklärungen, die Ursachen und Erscheinungen einzelner Behinderungsformen korrekt und verständlich darstellen, gibt es leider auch Werke, in denen auf die Exaktheit der Erklärungen zugunsten einer angeblich kindgerechten Anschauung verzichtet wird:

*Beispiel:* "Mein kleiner großer Bruder" (Tveit 1991)

"Kjell hat etwas schräge Augen. Deswegen ist er den Menschen in China und Japan ein wenig ähnlich. Die Menschen, die dort wohnen, gehören der mongolischen Rasse an. Deswegen sagt man auch, daß mein Bruder mongoloid ist. Es gibt auch andere Namen dafür: Aber ich finde 'mongoloid' in Ordnung. Denn das ist irgendwie, als ob er einer anderen Rasse angehören würde. Trotzdem ist er mein Bruder" (S. 8).

Die Geschwisterperspektive wird überdurchschnittlich oft in Büchern verwendet, in denen Kinder mit einer geistigen Behinderung eine Rolle spielen. Die Geschwister beschreiben das Verhältnis zu ihrem behinderten Bruder bzw. ihrer behinderten Schwester aus ihrer eigenen Sicht. Sie schildern beispielsweise ihre Angst, von ihren Freunden nicht mehr anerkannt oder von fremden Leuten angegafft zu werden. Im Vordergrund steht das psychische Erleben des nichtbehinderten Kindes und nicht das der behinderten Person.

*Beispiel:* "Meine Schwester ist behindert" (Achilles u. Schliehe 1993)

"Bei uns dreht sich alles immer um Sophie. Sie ist behindert." (o.S.)

*Beispiel:* "Mein Bruder ist ein Orkan" (Janssen 1997)

"Mein Bruder ist autistisch, wißt ihr. Bei uns dreht sich alles andauernd um Andreas. Jeder nimmt Rücksicht auf das, was ihm gefällt und was nicht, was er gut verkraftet und was nicht. Aber was mir gefällt oder was ich verkrafte, darum kümmert sich kein Mensch. Und ich bin sogar noch ein Jahr jünger als er." (S. 16f.)

Neben eigenen Einstellungen werden Reaktionen der Umwelt aufgegriffen, die das Geschwisterkind erlebt. Die Schilderung eines (geistig) behinderten Menschen aus der Geschwisterperspektive bietet dadurch die Möglichkeit, in verstärktem Maße gesellschaftliche Einstellungen und Verhaltensweisen zu thematisieren (vgl. Amman in: Amman, Backofen u. Klattenhoff 1987, S. 164ff.).

ZIMMERMANN (1982a) sowie AMMAN, BACKOFEN u. KLATTENHOFF (1987) haben in der Vergangenheit wertvolle Untersuchungen zu der Frage beigetragen, wie Kinder mit Behinderungen in Kinder- und Jugendbüchern abgebildet werden. Sie begrenzen sich in ihren Analysen weitgehend auf die Darstellung der behinderten Personen und lassen den Komplex der Interaktion zwischen behinderten und nichtbehinderten Personen leider weitestgehend unberücksichtigt. Dieses Manko wird auch in anderen Artikeln zu der Thematik - zu der es seit dem "Boom" um das "Jahr der Behinderten" 1981 (Brandt 1978; Elbrechtz 1979; Kagelmann 1984; Krenzer 1981a, 1981b; Sahr 1983; Schmidt-Dumont 1981; Wildner 1981; Zimmermann 1981, 1982b) nur wenige Veröffentlichungen gegeben hat - nicht grundlegend gelöst (vgl. Kiper 1995; Köbsell u. Strahl 1994; Prill 1991; Nölling 1989).



## 2.2 Literale Darstellung gesellschaftlicher Reaktionen auf behinderte Personen

"Jeder sieht sich am deutlichsten in den Augen des anderen" (Günther 1994, S. 59)

Die Hauptproblematik von Kindern mit Behinderung innerhalb der Darstellungen in der Kinder- und Jugendliteratur liegt eindeutig in der sozialen Isolation (Zimmermann 1982). Die Ursachen dieser Isolation werden häufig reduziert auf ablehnende Nachbarskinder etc.; andere Gründe, wie z.B. getrennte Schulbesuche, die eine soziale Integration erschweren, finden selten Niederschlag in der Kinder- und Jugendliteratur. Entsprechend werden Annahmen, Setzungen wie auch Vorurteile selten hinterfragt und deren mögliche Gründe sowie politische und soziale Funktionen nicht aufgezeigt.

Anhand der Interaktionen in einem literalen Werk kann bewertet werden, inwieweit es der Autorin/dem Autor gelungen ist, soziale Sachverhalte einer gesellschaftlich theoretischen Ebene zu konkretisieren und auf einer sozialen Mikroebene als Interaktion zwischen mindestens zwei Menschen abzubilden. Die typische Entwicklung einer kinder- und jugendliteralen Handlung beginnt mit der Darstellung der gesellschaftlichen Isolation und der Angst vor Mitleid. Durch die Vermittlung von Information und Wissen sowie vor allem durch die persönliche, emotionale Auseinandersetzung mit einer behinderten Person verändert sich die Einstellung ihr gegenüber deutlich. Zu beobachten ist außerdem ein wachsendes Selbstbewußtsein bei allen literalen Figuren - bei der behinderten Person, aber auch bei den Personen, die stärkeren Kontakt zu ihr haben.

Dieses Muster folgt eindeutig der Intention von Kinder- und Jugendliteratur, die Modelle aufzeigen und Problemlösungsmöglichkeiten anbieten will. Die Problematik ausgrenzender Bestrebungen wird in Kinder- und Jugendbüchern entsprechend verarbeitet, d.h. im Verlauf der literalen Handlung ist immer eine *mögliche* Lösung des Problems zu erkennen.

Begonnen wird die Darstellung zumeist mit der Darstellung negativer Reaktionen:

*Beispiel:* "Drachenflügel" (Welsh<sup>3</sup>1995)

"Kaum war die junge Frau ausgestiegen, begannen die Fahrgäste zu reden.

'Armes Tschapper!', ich mag gar nicht hinschauen, wenn ich so was seh.'

'Die hat es nötig, sich so auffallend herzurichten! Mit so einem Kind lackiert man sich doch nicht die Fingernägel blau.'

'Bin ich froh, daß meine Tochter nicht mitgefahren ist, eigentlich wollte sie, aber dann hat sie sich's anders überlegt. Sie ist schwanger, und wer weiß, wenn sie so was sieht...'

'Also ich würde nicht mit so einem Kind auf die Straße gehen, das kann man doch den Leuten nicht zumuten.'

Anne wollte sich die Ohren zuhalten, aber sie saß steif da, und die Sätze prasselten weiter: 'Was hat denn so ein Kind von seinem Leben?'

'Unverantwortlich ist das, was die Ärzte heute tun, früher wär so ein armes Wurm einfach gestorben.'

'Aber eines muß man sagen, sie war nett zu dem Kind.'

Anne stand auf, (...)." (S. 35)

Eine solche Kumulation offener, verbalisierter Einstellungen gegenüber einem Kind mit einer geistigen Behinderung, in der Abscheu/Ekel, Scham, Hintergründe von Isolation, Mitleid, projiziertes Leid und sogar Lebensrechte innerhalb nur weniger Zeilen angesprochen werden, ist selten. Häufiger beziehen sich Situationen einer literalen Handlung auf einzelne Elemente. Negative Reaktionen werden in der Kinder- und Jugendliteratur oft als Reaktion eines Erstkontaktes dargestellt. Dabei handelt es sich vorwiegend um das Anstarren und das Ausdrücken von Abscheu bzw. Ekel. Das "Übersehen" im Sinne der Irrelevanzregel findet keine Beachtung in Interaktionen, sondern allenfalls in der Schilderung baulicher Infrastrukturmängel.

*Beispiel:* "Mein Bruder ist ein Orkan" (janssen 1997)

"Auf der anderen Seite des Ganges sitzt die Frau im blaues Kostüm. Sie beobachtet Andreas neugierig.

Wenn er sich nicht so seltsam benehmen würde, würden die Leute ihm gar nichts Außergewöhnliches anmerken, denke ich. Er sieht eigentlich wie ein ganz normaler dünner Junge mit kurzen braunen Augen aus. Aber er verrät sich durch zu viele Dinge. Seine unruhigen Finger, die ununterbrochen in Bewegung sind. Seine Augen, die einen fast nie richtig anschauen. Die Art, wie er den Kopf steif aufrecht hält und wie er die Arme neben seinem Körper hängen läßt, als würden sie nicht dazugehören. Ich fange den Blick der Frau auf und starre eiskalt zurück. Ich möchte nicht, daß jemand Andreas so anschaut. Ich weiß nur allzu gut, wie er aussieht" (S. 69f.).

*Beispiel:* "Die Reise zum Meer" (Günther 1994)

"Alles in mir protestierte gegen das, was ich sah. In der Kinderkarre lag ein Gesicht. Ja, so war es. Das Gesicht eines Mädchen. Eingerahmt von langem braunen Haar. Große Augen. Das Gesicht war ungefähr so alt wie die vermeintlichen Eltern. Aber alles andere, die Arme, die Beine, der übrige Körper, war wie bei einem höchstens siebenjährigen Kind. Spindeldürre Beine, spindeldürre Arme. Die Arme nach oben angewinkelt, kleine, verkrüppelte Hände nach innen gerollt. Die Augen sahen mich neugierig an und lächelten.

Ich wollte es nicht, aber ich lief weg.

Erst langsam, dann immer schneller. Ich lief und lief, und der hölzerne Steg knarrte ohrenbetäubend, wie Hohn und Spott" (S. 9).

Im Verlauf der Handlung, in der die rezipierende Person etwas über das behinderte Kind des Buches erfährt, wenden sich die Hauptfiguren in offener Form *gegen* Mitleid. Die Wirkungsweise von Mitleid als Form der Ausgrenzung wurde offensichtlich vom überwiegenden Teil der Autorinnen und Autoren erkannt.

*Beispiel:* "Die Reise zum Meer" (Günther 1994)

"'Mit mir braucht keiner Mitleid haben. Ich leide doch nicht.'

Ungläubig starrte ich sie an" (S. 35).

*Beispiel:* "Drachenflügel" (Welsh <sup>3</sup>1995)

"'Und Mitleid brauchen wir erst recht nicht'" (S. 88).

*Beispiel:* "Meine Schwester ist behindert" (Achilles u. Schliehe 1993)

"Und was mich noch ärgert: Manche Leute gucken so komisch, wenn sie Mama, Papa, mich und Sophie im Rollstuhl sehen. 'Sie sind eine tapfere Familie', hat Dr. Voigt, das ist unser Kinderarzt, mal zu Mutti gesagt. Tapfer, so wie die Ritter früher? Oder wie ich? Als ich mir das Knie aufgeschlagen habe, da hat Mama auch gesagt, ich bin tapfer. Aber gleich die ganze Familie tapfer? Ich glaube, der spinnt. Mama hat auch nur gelächelt (...)" (o.S.).

Daß Mitleid eine verpackte negative Einstellung darstellen kann, wird manchmal auch auf andere Weise deutlich gemacht:

*Beispiel:* "Drachenflügel" (Welsh <sup>3</sup>1995)

"'Hoffentlich macht der Herr Spitzner heute keinen Mittagschlaf', sagte die Mutter ängstlich. Nicht daß die Spitzners sich je beklagten über den Lärm nebenan. Sie sagten nur mitleidig: 'Das muß ja heute nacht sehr schlimm gewesen sein für Sie', oder 'Gibt es denn gar nichts, womit man ihn etwas ruhiger halten kann? Ich weiß nicht, wie Sie das aushalten. Ich bewundere Sie.' Und die Mutter schrumpfte und fühlte sich verantwortlich für die Störung, und die Spitzners wußten das und wußten, daß jede offene Beschwerde nicht halb so wirkungsvoll gewesen wäre" (S. 79f.).

Gelegentlich wird indes deutlich, daß Autor/innen Mitleid mit behinderten Menschen positiv werten und den Leser/innen als Akt der Nächstenliebe darlegen. Dies ist z.B. im folgenden Beispiel der Fall, in dem die "Besonderheit" einer lebenslang notwendigen Pflege und Betreuung eines Menschen unreflektiert als Mittel zur Selbststabilisierung einer Außenseiterin erhalten muß, was durch das geschlechtsspezifische Stereotyp der weiblichen Beschützerinnen- und Pflegerinnen-Rolle verstärkt wird. In der Untersuchung VON BRACKENS (1976) äußerten über 50% der Befragten, daß sie es als ihre Aufgabe empfänden, ein Kind mit einer geistigen Behinderung zu umsorgen.

*Beispiel:* "Ben lacht" (Laird 1991)

"'Es ist mir egal, wie behindert du bist', flüsterte ich ihm zu. 'Ich liebe dich. Ich werde dich immer lieben. Ich werde dich beschützen und für dich sorgen. Wenn jemand gemein zu dir sein will, dann kriegt er es zuerst mit mir zu tun'" (S. 22).

"'Ich bemerkte kaum, daß sein großer Kopf immer größer wurde und daß sein armer kleiner Hals zu schwach war, um ihn zu halten. Ich war viel zu sehr damit beschäftigt, seine Windeln zu wechseln und seinen kleinen Hintern zu pudern. Mam lachte über mich.

'Eines Tages wirst du eine wunderbare Mutter sein', sagte sie.

'Was soll das heißen, eines Tages?' dachte ich empört. 'Ich wäre schon jetzt eine wunderbare Mutter'" (S. 23).

"'Ich wollte einfach wieder mit einem Kind zusammensein. Mit einem besonderen Kind, das mich brauchte. Ein Kind wie

Ben" (S. 147).

In aller Regel richten sich die Aussagen der Werke, wie bereits beschrieben, jedoch gegen Mitleid als positiv zu bewertende Umgangsform mit behinderten Menschen. Es wurde bereits erwähnt, daß sich Mitleid auch im konkreten, sog. "diffusen" Hilfeverhalten ausdrücken kann. Diese Gewissensbefriedung durch materielle Hilfen läßt HUAINIGGs junge Protagonistin ins zornige Staunen geraten, während die jugendlichen Zwillinge Kato und Karin in RANDBORG-JENSEGs Werk dieses bewußt ausnutzen:

*Beispiel:* "Meine Füße sind der Rollstuhl" (Huainigg 1992)

"'Weil du so arm bist', sagt die Frau. Sie drückt Margit einen Geldschein in die Hand. (...) da fragt der Mann mitleidig: 'Was ist denn dir passiert?'

Margits Gesicht wird ganz rot vor Zorn.

'Was wollen die denn alle von mir?'" (o.S.)

*Beispiel:* "Lieber Niemand" (Randsborg-Jenseg 1994)

"Kato lächelte breit und hilflos, sah abwechselnd auf sein Geld und die Colaflasche an. Doch, jetzt griff die alte Dame wieder zu ihrem Portemonnaie, der Mann mit dem Auto beugte sich vor, seine Hand war schon unterwegs zur Tasche. Einige weitere Kronen fielen auf dem Ladentisch, erwachsene Menschen kamen sich wie gute Menschen vor, eine Hand streichelte Katos Wange, und er trat einige Schritte zurück, verbeugte sich und bedankte sich. Und nahm die Cola.

Einmal, vor langer Zeit, hatte sie [die Zwillingsschwester Karin, SN] darüber weinen müssen. Über Kato, der immer Schokolade, Geld und Eis bekam. Und sie bekam nichts. Das war nicht gerecht.

Später wurde es unbeschreiblich peinlich. Kato hatte Gratzugang zu Kinderfesten, bekam drei Kaugummis für den Preis von einem. Als ob sie einen Bruder anschleppte, der allen leid tun müßte! Jetzt spekulierten sie damit" (S. 10).

Obwohl viele Bücher einzelne Fragmente gesellschaftlicher Verhaltensweisen kritisch beleuchten, findet sich nur selten die Diskussion darüber, daß ein "richtiges" Verhalten schwierig zu bestimmen ist:

*Beispiel:* "Drachenflügel" (Welsh<sup>3</sup>1995)

"(...) ist zurückgekommen und hat mir Geld in die Hand gedrückt, und dem Jakob hat sie den Kopf gestreichelt.'

'Na und?'

'Wie einen Hund hat sie ihn gestreichelt!'

'Und woher weißt du, daß es nicht freundlich gemeint war?' fragte Lea. 'Du tust ja so, als hätte sie auch 'Spasti' geschrien.'

'Es kommt auf dasselbe heraus', sagte Anne. 'Beide haben nichts kapiert. Gar nichts.'

'Du hilfst ihnen auch nicht zu kapiieren. Du willst nicht, daß einer schaut, und nicht, daß einer wegschaut. Du willst nicht, daß sie fragen, und nicht, daß sie schweigen. Was willst du eigentlich?'

Anne zuckte mit den Schultern" (S. 89).

Nachdem in Kinder- und Jugendbüchern die negativen Reaktionen der Umwelt (Anstarren etc.) aufgegriffen wurden, wird in einigen Werken auch deutlich, daß diese gesellschaftliche Reaktionen nicht ohne Auswirkungen auf die beteiligten Personen bleibt. Obwohl der Gesamtanteil der Werke, in denen Kinder mit geistiger Behinderung thematisiert werden, in den letzten Jahren zugenommen hat, nehmen nur sehr wenige Autorinnen und Autoren in ihren Erzählungen die Perspektive des geistig behinderten Kindes ein und versuchen so, sich mögliche Sichtweisen eines behinderten Kindes zu eigen zu machen (z.B. Bongartz 1994; Janssen 1997). Bei der Schilderung des Erlebens und der Verarbeitung gesellschaftlicher Reaktionen auf Behinderung steht daher die psychische Situation der nichtbehinderten Hauptfigur im Vordergrund. Dabei handelt es sich meist um ein Geschwisterkind. Neben der Darstellung der eigenen Belastung im Alltag mit einem behinderten Bruder oder einer behinderten Schwester bilden eigene, widersprüchliche Gefühle sowie die Auseinandersetzung mit Reaktionen der Umwelt einen deutlichen thematischen Schwerpunkt der Erzählungen:

*Beispiel:* "Ben lacht" (Laird 1991)

"(...) Du schämst Dich doch nicht wegen Ben?'

'Natürlich nicht', sagte ich, aber das stimmte nicht" (S. 34).

Dabei sind gelegentlich Werke zu finden, die Umgangsweisen und Problemlösungsmöglichkeiten unmittelbar und nicht erst später im Verlauf der Handlung aufzeigen. Im folgenden Beispiel lassen die Eltern von Kjell ihren nichtbehinderten Sohn an ihrer eigenen Entwicklung teilhaben. Ihm wird gewissermaßen ein Probehandeln ermöglicht, ein Modell vorgezeigt und begründet:

*Beispiel:* "Mein kleiner großer Bruder" (Tveit 1991)

"'Ich habe Kjell gern', sagte ich zum Schluß. 'Ich habe ihn gern! Aber ich ...'

'Wir verstehen, was du meinst', sagte Vater. 'Es ging uns auch lange Zeit so.'

'Seid ihr auch ... verlegen geworden wegen Kjell?' fragte ich erstaunt.

'Ja', sagte Vater. 'Sicher.'

'Wenn wir mit Kjell in ein Geschäft oder in ein Café gingen, war es mir oft peinlich', sagte Mutter. 'Wenn er etwas Ungewöhnliches machte, fühlte ich, wie ich rot anlief. Ich glaubte, alle Leute sehen an.'

'Und jetzt?' fragte ich.

'Es war lange Zeit schwer', sagte Vater. 'Ich habe mich nie entspannen können, wenn Kjell dabei war. Ich wartete die ganze Zeit darauf, daß etwas passieren würde. Aber jetzt kümmert mich das nicht mehr.'

'Mich auch nicht', sagte Mutter. 'Aber es ist schwer, und es dauert. (...)'

'Weißt du, wenn wir Kjell nicht so akzeptieren wie er ist, dann können wir auch nicht erwarten, daß andere es tun. (...) Wenn sie ihn mögen sollen, müssen sie ihn kennenlernen. Und das können sie nur, wenn wir mit ihm ausgehen. Er muß überall sein können, wo wir sind'" (S. 21f.).

Kann die Bewältigung der eigenen Emotion (Scham) zunächst nicht geleistet werden, ist eine soziale Isolation eine mögliche Folge, die auch in der Kinder- und Jugendliteratur thematisiert wird:

*Beispiel:* "Drachenflügel" (Welsh <sup>3</sup>1995)

"(...) Übrigens, Anne, in zwei Wochen hast du doch Geburtstag. Du solltest dir langsam überlegen, wen du einladen willst.' Anne nickte, obwohl sie jetzt schon wußte, daß sie niemanden einladen wollte. Die Leute aus ihrer Klasse bekamen alle solche Augen, wenn sie Jakob sahen. Starrten ihn an oder blickten weg, und beides war gleich schlimm. Nein, sie wollte niemanden von denen hier in der Wohnung haben. Wirklich nicht" (S. 13).

Das So-Sein von Personen, die mit ihrem Verhalten ungeschriebene Normen verletzen, wird - gemäß der Stigmatisierungstheorie GOFFMANs mit einem Stigma belegt. Ein Verhalten, daß nicht verstanden wird (im folgenden Beispiel: MCD, Hyperaktivität), wirkt "anders" und macht Angst. Um diese Angst zu kontrollieren, wird die Konfrontation mit Menschen, die sich entsprechend verhalten, vermieden:

*Beispiel:* "Zappelhannes" (Rusch 1993)

"'Sie hat es verboten, verstehst du?' sagt Sven heftig. Nein, Hannes versteht nicht. Svens Mutter hat verboten, Hannes zum Geburtstag einzuladen?

'Warum?' fragt Hannes.

Es dauert einen Augenblick, bis Sven antwortet. 'Du bist immer so wild, hat meine Mutter gesagt.' Hannes hört, wie Sven schluckt. 'Sie hat gesagt, du bist so anders.'

Hannes fühlt sich plötzlich, als ob er krank wäre" (S.43).

Eine andere Ebene der Stigmatisierung kann die Etikettierung der eigenen Person durch die Identifizierung mit einem behinderten Familienmitglied sein:

*Beispiel:* "Drachenflügel" (Welsh <sup>3</sup>1995)

"'Welche Anne meist du?' fragte der Leiter der Musikschule eben, und Lea antwortete: 'Die mit dem behinderten Bruder.'

Anne drehte sich auf dem Absatz um, rannte die Treppe hinunter, rannte aus dem Haus, rannte über die Straße. (...) Sie rannte einfach weiter, einfach geradeaus, bis sie nicht mehr konnte (...).

Die mit dem behinderten Bruder.

Das war alles, was Lea über sie sagen konnte?" (S. 63)

Bei einer definitiven Fassung von "Behinderung" wird deutlich, daß individuelle Schuldzuweisungen heute auch auf breiter Basis hinter ein gesellschaftlich determiniertes Verständnis von Behinderung zurückgetreten sind. Entsprechend wird das Schuldempfinden nur noch ebenso gelegentlich wie die nicht mehr weit verbreitete Auffassung von Behinderung als göttlicher Strafe thematisiert. Die Sichtweise von Behinderung als einem persönlichen Schicksal, mit dem man sich abfinden muß, dürfte heute angesichts bekannterer Ursachen von Schädigungen und verbreiteter Unterstützungsmaßnahmen (z.B. familienentlastende Dienste) nicht mehr so populär zu sein wie 1976, als VON BRACKEN diese Auffassung bei etwa 40% seiner Respondenten ermitteln konnte. In der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur wird Behinderung nur selten als persönliches Schicksal definiert, Möglichkeiten der Hilfe zur Bewältigung des Lebensalltags werden allerdings auch nur vereinzelt genannt.

*Beispiel:* "Die Reise zum Meer" (Günther 1994)

"'Eine Zeitlang haben wir Schuldgefühle gehabt', erzählte er weiter" (S. 57).

*Beispiel:* "Gänseblümchen für Christine" (Rück 1989)

"'Gott ist schuld, nicht wahr, Juli? Er hätte machen können, daß Christinchen ein normales gesundes Kind geworden wäre. Oder nicht?' (...)

Alle sagen immer: Ich weiß es nicht, oder sie sagen gar nichts. Und doch ist Gott schuld daran. Vielleicht, ja wahrscheinlich, ganz sicher sogar hat er Mama und Papa bestrafen wollen, weil sie irgend etwas getan haben, was er nicht wollte. Aber was? Es muß etwas sehr Schlimmes gewesen sein, wofür sie eine solch strenge Strafe bekommen haben" (S. 18).

"'(...) Auf welcher einsamen Insel haben wir gelebt, daß wir die ganze Zeit geglaubt haben, Christinchen sei unser Schicksal, unsere Strafe. (...)" (S. 59f.).

*Beispiel:* "Sei nett zu Eddie" (Fleming u. Cooper 1998)

"'Ihre Mutter sagte, sie solle nett sein zu Eddie. Bloß weil er einsam war. Bloß weil sich sonst keiner mit ihm abgab. Bloß weil er anders war.

Ihre Mutter sagte, Gott habe ihn so gemacht. Aber Christina dachte, daß sich ihre Mutter dieses eine Mal vielleicht irrte. Gott macht keine Fehler, und wenn es überhaupt einen Fehler gab, dann war das Eddie" (o.S.).

Ebenso vereinzelt wie unterstützende Maßnahmen im familiären Rahmen werden nicht-aussondernde Schulbesuche als potentiell mögliche Alternative zum Sonderschulbesuch angesprochen:

*Beispiel:* "Johanna ist anders" (Gärtner 1996)

"'Johanna - was macht die eigentlich den ganzen Tag?' wollte ich wissen.

Peter mußte kurz überlegen, bis er antwortete: 'Morgens fährt sie in die Schule.'

'Zur Schule? Johanna geht in die Schule? Ich dachte ...' Aber weiter wollte ich nicht reden.

'In keine normale Schule', erklärte Peter. 'In die Sonderschule für Geistigbehinderte. Ihre Klassenkameraden sind auch alle geistig behindert. Sie werden mit dem ganzen Stadtviertel in die Sonderschule gefahren. Mit dem Schulbus. Schade, sagte mein Vater neulich, daß Johanna nicht in eine ganz normale Schule gehen kann, wo ganz normale Kinder zusammen mit den nicht normalen Kindern unterrichtet werden. Aber so eine Schule gibt es hier bei uns nicht. Wir haben Verwandte in Köln. Dort gibt es eine solche gemeinsame Schule für alle Kinder. Da wird keine Ausnahme gemacht, ob du voll da bist oder eben einigermaßen anders. Weiß nicht genau, aber solche Schulen heißen so ähnlich wie integriert ...'

Ich hatte, glaube ich, dieses Wort schon einmal gehört und auch, daß behinderte Kinder sich in diesen Schulen ganz toll fühlen. Aber Johanna? 'Was lernt denn die in der Schule?' fragte ich Peter" (S. 12f.).

Während GÄRTNERs Werk trotz des Einschubs integrativer Möglichkeiten viel Gewicht auf normativ defizitäre Vorstellungen legt, ist das vor wenigen Wochen erschienene Werk von HUAINIGG u. RITTER (1999) m.W. das erste, das



die Möglichkeit schulische Integration nicht nur beiläufig erwähnt, sondern in einem integrativen Kontext handelt und lernziendifferenten Unterricht darstellt. Die Thematisierung von sozialen Einstellungen beschränkt sich daher nicht auf die soziale Mikrobene, indem Interaktionen aufgezeigt werden, sondern bezieht eine Makroebene mit ein, auf der mit gesellschaftlich tradierten Mustern gebrochen werden kann. Es ist auffällig, daß viele positiv auffallende Werke zum einen erst in den letzten Jahren erschienen sind und zum anderen von Autorinnen oder Autoren verfaßt wurden, die entweder selbst als behindert bezeichnet werden (z.B.) oder von denen bekannt ist, daß sie selbst einen positiven, emotionalen Kontakt zu Menschen mit Behinderung erlebt haben (z.B. Welsh, Härtling, von der Grün, Günther). Der Zusammenhang von emotional positiv erlebten Kontakten und positiven Einstellungen ist ersichtlich.

*Beispiel:* "Max malt Gedanken" (Huainigg u. Ritter 1999)

"Endlich ist es Zeit für die Pause. Bernadette hätte nicht mehr länger warten können. Sie muß dringend auf die Toilette. "Kannst du mir wieder auf die Toilette helfen?" fragt sie Sabrina.

'Schon wieder?' seufzt Sabrina, legt ihr Pausenbrot weg und begleitet Bernadette (...) Anfangs war das beiden furchtbar peinlich. Sie haben dabei lange und viel gekichert. Jetzt kichern sie nicht mehr. Sie sind es schon gewohnt.

Nach der Pause haben sie Rechnen. Es werden Gruppen gebildet. Jede Gruppe hat eine andre Aufgabe. Max hat eine besondere Aufgabe. Er muß alle Kinder aufzeichnen und zählen. Am Ende der Stunde verkündet jeder seine Lösung. Max zeigt stolz seine Zeichnung. Er hat niemanden vergessen. Nur die Zahl 14 unter seiner Zeichnung stimmt nicht. 'Das ist falsch. Wir sind doch fünfzehn!' ruft Bernhard. 'Wahrscheinlich hat Max vergessen sich selbst mitzuzählen', meint Sonja. Max nickt. Alle lachen und klatschen. Nur Bernhard klatscht nicht. 'Ich kann schon bis tausend zählen und das richtig!' sagt er laut. 'Bravo, Bernhard!' sagt Florian. 'Dann klatschen wir jetzt auch für dich.' Bernhard wird rot vor Zorn. 'Halt', sagt Sonja, 'hört auf damit, euch zu vergleichen. Es kann eben einer das eine besser und das andere schlechter. Niemand kann alles gleich gut können. Wichtig ist, daß jeder versucht, sein Bestes zu geben. Das gilt für Max ebenso wie für Bernhard'" (o.S.).

"Bernhard ist ganz rot geworden. Er stößt Max von sich weg. 'Seht ihr denn nicht, daß wir alle gleich sind. Nur der Max ist anders, der gehört eben nicht zu uns. Er gehört in eine eigene Behindertengruppe!' Alle sehen betroffen zu Max" (o.S.).

Bei der Untersuchung der Darstellung gesellschaftlicher Einstellungen und Verhaltensweisen konnten auch Werke gefunden werden, die die Diskussion über das Lebensrecht aufgreifen. Während HÄRTLING diese Auffassung einer negativ besetzten Figur zuschreibt, so daß sich Leser/innen des Buches nicht mit dieser Ansicht identifizieren, müssen Rezipient/innen des idealistisch geprägten Buches von RÜCK annehmen, daß einerseits das Leben mit einem schwerstbehinderten Kind auf Nächstenliebe und Mitleid basiert und daß andererseits das Leben des Kindes selbst höchstgradig leidvoll ist. In folgendem Beispiel wird deutlich, wie die Belastungen des eigenen Lebens auf das Kind projiziert werden, um dessen Leben als leidvoll zu deklarieren, bei dem der Tod des Kindes schließlich als Erlösung aufgefaßt werden kann. SEIFERT (1999) macht darauf aufmerksam, daß Kinder Gefahr laufen, diese Aussagen zum Lebenswert eines schwerstbehinderten Menschen, die auch in der Öffentlichkeit weit verbreitet sind, kritiklos zu übernehmen. Daß dies eine stark verbreitete Ansicht ist, macht die Untersuchung VON BRACKENs (1976) deutlich, nach der über 70% (!) zumindest bedingt der Ansicht sind, daß es gut wäre, wenn ein Kind mit einer geistigen Behinderung früh sterben würde.

*Beispiel:* "Gänseblümchen für Christine" (Rück 1989)

"Aber dann fällt mir ein, daß Mama immer gesagt hat, welche Erlösung es für Tinnen wäre, wenn sie sterben könnte, und Oma hat genickt" (S. 9).

"Juli sagt (...), darüber, daß Christinchen gestorben ist, könnte niemand weinen. Da müßte man eher lachen und sich mit ihr freuen, daß die Plagerei für sie nun beendet ist und sie ihren Frieden gefunden hat.

Das ist genau das, was ich auch schon gedacht habe, denn eigentlich war das Leben für Christinchen nicht so schön. Das haben ja auch Mama und Oma immer gesagt und Papa sowieso (...)" (S.20).

"'Siehst du nicht, daß sie viel mehr zu tun haben, als einem Kind ihre Liebe aufzudrängen, die es gar nicht will.'

'Christinchen will Liebe', widersprach Mama" (S. 31).

"'Ich tu's', sagte Papa mit einer ganz fremden Stimme. Oder klang sie nur so fremd, weil ich sie schon so lange nicht mehr gehört hatte? (...)

'Wofür?' fragte Papa. 'Wofür lebt sie eigentlich? Erkennt sie uns überhaupt? (...)

'Aber warum denn nicht?' fragte Papa.

'Warum denn nicht? Wofür lassen wir sie am Leben?' (...)

'(...) Aber ich kann doch nichts dafür, es kommt aus mir, einfach so, diese furchtbaren Gedanken, obwohl ich sie gar nicht will. Hast du niemals solchen Gedanken?'

'Doch', sagte Mama, aber ich verbiete sie mir" (S. 39ff.).

"Nachts wird Anne oft wach und denkt an ihre Schwester. Manchmal kriecht sie dann zu ihren Eltern ins Bett: 'Dann empfinde ich Glück und empfinde gleichzeitig, daß dieses Glück nur dadurch hat kommen können, weil Christinchen tot ist.'"

"Juli sagt: 'Nun ist Christinchen erlöst.'" (S. 60)

[Anmerkung: Christine starb eines natürlichen Todes].

"Bioethische Logik im Kinderbuch", so SEIFERT (1999, S. 207). Sie zeigt die in diesen ausgewählten Passagen enthaltenen, wohlbekannten Aussagen auf: "Schwerstbehinderte Menschen sind abstoßend. Sie sind eine Belastung für die Familie. Ihr Leben ist nicht lebenswert. Sie nehmen ihre Umwelt kaum wahr. Sie haben keinen Lebenswillen. Ihr Leben sollte beendet werden. Ihr Tod bedeutet Glück für die anderen" (ebd. S. 207f.).

Daß Lebensrechte von Menschen mit Behinderung nicht ausschließlich wegen des "lebensunwerten" Lebens, sondern aufgrund ökonomischer Kosten-Nutzen-Überlegungen in Frage gestellt werden, wird in der Kinder- und Jugendliteratur weitestgehend ebenso ausgeblendet wie die Verknüpfung solcher Überlegungen mit historischen Ereignissen in der Zeit des

Nationalsozialismus. Gelegentlich finden sich kurze Stellen, in denen diese Bereiche angeschnitten werden.

*Beispiel:* "Das war der Hirbel" (Härtling <sup>21</sup>1994)

"(...) so sagte Herr Schoppenstecher, die Sach für die Freßsäck zu holen, und fügte hinzu, die fressen uns überhaupt noch die Haare vom Kopf! Solche Kinder sind nichts wert" (S. 44).

*Beispiel:* "Drachenflügel" (Welsh <sup>3</sup>1995)

"Vater sagt, die Nazis hätten ihn umgebracht, wenn er vierzig Jahre früher auf die Welt gekommen wäre. Weißt du, wie die Leute heute reden in der Straßenbahn?" (S. 89)

Die nationalsozialistischen Verbrechen an Menschen mit Behinderung werden detailliert in nur einem mir bekannten Kinder- oder Jugendbuch dargestellt. Das Werk von JUNG (1996) ist nicht unter dem Stichwort "Behinderung", sondern unter "Geschichte" katalogisiert. Das Besondere an diesem Buch ist, daß der Ich-Erzähler selbst körperbehindert ist, und sich sein neu erworbenes Wissen um die "Euthanasie" in seine Träume mischt, bis er die Angst so real erlebt, daß er Traum und Realität nur schwer auseinanderhalten kann.

*Beispiel:* "Auszeit oder Der Löwe von Kaúba" (Jung 1996)

"Ich bin froh, daß ich heute lebe. Hätte ich *damals* gelebt, wäre ich heute ein Überlebender. Oder auch nicht. Damals war so einem wie mir der Tod zugehört. Lebensunwertes Leben. Eigentlich bin ich aber auch so ein Überlebender: Ich habe meine Geburt überlebt. Das ist nicht selbstverständlich. Es gibt Eltern, die diese Last nicht auf sich nehmen wollen; und es gibt Ärzte, die das wissen.

Ich lebe.

Obwohl - gentechnisch dürfte es mich gar nicht geben. Ich bin nicht so, wie man es sich wünscht. Und trotzdem denke ich oft, daß ich Glück habe. Ich lebe richtig gerne!" (S. 6)

Während JUNGs Verknüpfung von Historie und heutigen gesellschaftlichen Problemen den Schwerpunkt auf die NS-Zeit legt, betrachtet das weitgehend unbekanntes Werk von THÜMINGER (1992) diese Verknüpfung insbesondere aus der Sicht heutiger Entwicklungen. In THÜMINGERS Werk muß sich eine Familie entscheiden, ob sie ihr Kind mit Down-Syndrom zur Welt bringen will oder nicht. Die Autorin beschreibt darin die Auseinandersetzung der ganzen Familie mit der Thematik "Behinderung" wie auch mit den gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber behinderten Menschen, denen in Zukunft auch sie unterworfen sein würden.

*Beispiel:* "Die Entscheidung" (Thüminge 1992)

"Ich war vorgestern in der Stadtbibliothek und habe mir Informationen über mongoloide Kinder geholt. Auch über behinderte Menschen im allgemeinen', sagt die Oma.

Da habe ich also das Wort 'mongoloid' das erste Mal gehört.

'Bis man nicht selber mit so einem Problem konfrontiert ist weiß man ja nichts. Man kümmert sich einfach um nichts. Was übrigens ein Fehler ist.

Daß derart geschädigte Menschen immer noch mongoloid genannt werden, geht auf den englischen Arzt Langdon Down zurück. Der hat ihm bekannte Schwachsinnzustände beschrieben und geglaubt, zu ihrer Kennzeichnung Rassenmerkmale verwenden zu können', fährt Oma fort zu erzählen. 'Es ist ein rassistischer Ausdruck.'

'Ich glaube, dieser Arzt hat im vorigen Jahrhundert gelebt, oder?' fragt der Papa.

Die Oma nickt. 'Genau. Ich habe übrigens keine Ahnung gehabt, wie das Thema heute diskutiert wird. Habt ihr das gewußt, daß einige Wissenschaftler das ganze Problem auch unter dem Aspekt 'Kosten-Nutzen' betrachten?'

Ich wundere mich, verstehe nicht, was das bedeuten soll. Auch die Mutti schüttelt den Kopf.

'Nun, wenn die Wissenschaft schon so weit ist, daß man die Behinderung bereits im Mutterleib erkennen kann, sollten solche Kinder, die nur Geld kosten, aber keinen Nutzen bringen, gar nicht auf die Welt gebracht werden.'

Nun braust die Mutti auf. 'Was redest du daher?'

'Nun, so ist es nun einmal, Monika. Ich habe gelesen, daß eine Dissertation über den volkswirtschaftlichen und bevölkerungspolitischen Nutzen von vorgeburtlichen Untersuchungen den Gesundheitsökonomiepreis erhalten hat. In Deutschland. Aber bei uns wird in Fachkreisen ähnlich diskutiert.'

Ich verstehe zuerst überhaupt nicht, was die Oma damit meint. Nach einigem Hin und Her erst wird mir klar: Manche Leute sind tatsächlich davon überzeugt, daß es besser ist, wenn behinderte Kinder nicht auf die Welt kommen, weil sie gepflegt und betreut werden müssen, was eben Geld kostet. (...)

'Du hast recht, Mama', sagte der Papa zur Oma. 'Probleme, die behinderte Menschen haben könnten, interessieren einen nicht, man denkt nicht darüber nach, und plötzlich betrifft es die eigene Familie.'

Die Oma nickt. 'Ich finde solche Kosten-Nutzen-Rechnungen, auf Menschen bezogen, furchtbar unmenschlich. Einfach entsetzlich. Mich erinnert das an die Nazizeit. Damals war ich ja noch ganz jung, aber da haben wir in der Schule so ähnliche Sachen gelernt. Ich habe geglaubt, das ist nun vorbei, aber siehe da, nichts ist vorbei.'

Da habe ich mich auch erinnert, nämlich an das Flugblatt, das die zwei Skins vor unserer Schule verteilt haben. Ich erzähle das (...)" (S. 32f).

Die Theorien, die die Soziale Reaktion auf Menschen mit Behinderung zu erklären versuchen, führen als gemeinsame Kategorie die "Angst vor Behinderung" an. Daß eine verdeckte Angst Hintergrund für viele ablehnende Reaktionen sein kann, wird leider so gut wie nie beschrieben. Es muß davon ausgegangen werden, daß dieser Zusammenhang vielen Autor/innen nicht explizit bewußt ist.

Eine der seltenen Ausnahme stellt TVEIT dar, dessen Erzählung die Leser/innen durch die Identifikation mit der Hauptfigur Anteil haben läßt am langsamen Begreifen dieser Hintergründe.

*Beispiel:* "Mein kleiner großer Bruder" (Tveit 1991)

"Dann hörte ich die Frau mit lauter Stimme sprechen: 'Ich habe gedacht, daß man hier in aller Ruhe sein Essen zu sich nehmen könnte. Aber es sieht nicht so aus. Komm, laß uns gehen!'

Der Mann hat nichts gesagt. Beide sind aufgestanden. 'Wie kann man so einen mit ins Restaurant nehmen', sagte die Frau. 'Sie könnten doch etwas Rücksicht auf andere nehmen!' (...)

Es hat immer noch in mir gekocht. Vater und Mutter aßen weiter, als ob nichts passiert wäre. Wie konnten sie nur so ruhig bleiben?

'Was für eine beschissene Ziege', sagte ich.

Vater schaute mich mit strengen Augen an.

'So was darfst du nicht sagen', sagte er.

'Das muß ich doch', sagte ich erzürnt. 'Sie war dumm!' Vater legte Messer und Gabel beiseite.

'Du weißt, was Kjell gemacht hat, war falsch', sagte er. 'Es ist also kein Wunder, daß sie ärgerlich wurde.'

'Es war doch nicht nötig zu ... sagen, daß wir Kjell nicht ins Restaurant hätten mitnehmen sollen', sagte ich.

'Nein, das war nicht nötig. Aber eigentlich tut sie mir ein bißchen leid', sagte Vater.

'Die dumme Frau?' fragte ich ganz überrascht. 'Mir tut sie kein bißchen leid!' (...)

'Vielleicht hat sie noch nie Kontakt mit Leuten wie Kjell gehabt', sagte Vater. 'Stell dir vor, wir würden Kjell heute zum ersten Mal sehen ...

Dann hätten wir uns vielleicht auch dumm benommen. Sie war wohl unsicher. Und vielleicht auch ein bißchen ängstlich.'

'Man braucht doch keine Angst vor Kjell haben', sagte ich.

'Wenn uns etwas begegnet, das wir nicht kennen und nicht verstehen, dann werden wir oft ängstlich', sagte Mutter. 'Und wenn wir ängstlich und unsicher sind, werden wir oft böse. Das ist eine Möglichkeit, seine Angst loszuwerden.'

Ich schwieg und dachte darüber nach. Sie hatten wahrscheinlich recht.

'Glaubt ihr ... glaubt ihr, daß sie böse wurde, weil sie Angst hatte?' fragte ich.

'Ja, das glaube ich', sagte Vater und fing wieder an zu essen.

'Es ist wichtig, daß wir das kennenlernen und zu verstehen versuchen, wovor wir Angst haben', sagte Mutter.

Ich mußte noch mal nachdenken. Vielleicht hatte ich doch nicht ganz verstanden, was sie meinten. Aber ich fühlte, wie ich innerlich ruhiger wurde" (S. 44ff.).



### 3. Einstellungsmodifizierung durch Kinder- und Jugendliteratur?

Die Sachbücher der 70er Jahre versuchten, durch die Schilderung von Lebensalltagen kognitives Wissen zu vermitteln. Die Belehrungssucht vieler Texte aus diesen Jahren erscheint aus heutiger Sicht zweifelhaft (B. Hurrelmann 1992). Heute werden Menschen mit Behinderung hauptsächlich in Erzählungen dargestellt. In ihnen werden verstärkt auch emotionale Aspekte angesprochen und den Leser/innen ein modellhaftes Probehandeln ermöglicht. Viel wichtiger als die Ebene der übermittelten Text *inhalte* ist nach B. HURRELMANN die Ebene der Einübung sozial-emotionaler Kommunikation. Der Zugang an literarischer Differenziertheit ermöglicht einen größeren Spielraum für die Imaginationsfähigkeit junger Leser/innen. "Gesellschaftliches ist damit nicht abwesend, es bildet nicht das Thema, eher das Erfahrungsmuster der Geschichten" (ebd., S. 11). Dieses Vorgehen erscheint richtig, beachtet man die Ergebnisse der Sozialpsychologie, nach denen eine Einstellungsveränderung nur erreicht werden kann, wenn alle Komponenten einer Einstellung angesprochen werden, eine reine Wissensvermittlung mithin nicht ausreicht.

In den Werken der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur kann ein Modell beobachtet werden, nach dem zu Beginn des Buches gesellschaftliche ablehnende Haltungen geschildert werden. Im Verlauf der literalen Handlung verändert sich die Einstellung einer oder mehrerer Personen durch den positiv erlebten Kontakt. Durch den fiktiven Kontakt mit der beeinträchtigten Person wird den jungen Leser/innen ein Probehandeln zu ermöglichen, das durch Modelllernen in das ihr reales Verhalten übernommen werden soll.

Wichtig erscheint es dabei, neben dem emotionalen Aspekt den konativen Bereich hervorzuheben, da dieser in der Regel außerhalb der Rezeption von Kinder- und Jugendbüchern liegt. Daher erscheinen die Möglichkeiten der Kinder- und Jugendliteratur, zu einer positiven Einstellungsbildung beizutragen, stark begrenzt, solange gesellschaftlich tradierte Segregationsmechanismen (z.B. getrennte Schulbesuche) nicht aufgegeben werden. Wichtiger als jeder mediale Kontakt mit behinderten Figuren ist der persönliche Kontakt mit behinderten Menschen. Dennoch können Kinder- und Jugendbücher helfen, die Unsicherheit im Umgang mit behinderten Menschen zu überwinden, indem sie ein Handlungsmodell anbieten, an dem sich junge Leser/innen orientieren können.

Für schulisch organisierte Einsätze von Kinder- und Jugendbüchern ist der Erfolg in Abhängigkeit von der didaktischen Aufbereitung zu sehen. Bisherige Versuche (z.B. Prochnow u. Mühl 1996) unterstanden einem recht engen Lernbegriff: Auf die rein sprachliche Erfassung vorhandener Einstellungen folgte der stark kognitiv ausgerichtete Unterrichtsversuch, in dem ein literales Werk interpretierend und vorwiegend sprachlich angegangen wurde. Abschließend wurden die Einstellungen erneut in einem Interview-Verfahren ermittelt. Abgesehen von der Gefahr der Verfälschung durch sozial erwünschte Antworten kann m.E. von diesen Aussagen kaum auf ein tatsächliches Verhalten geschlossen werden. Die Feststellung, daß der Einfluß des Unterrichtsversuches überwiegend auf die kognitive Komponente, also auf die reine Wissensvermittlung begrenzt blieb (ebd., S. 216), ist bereits durch das Untersuchungssetting mitbedingt gewesen.

Es erscheint als eine Farce, wenn "die *Behandlung* eines Kinderbuches zum Thema 'geistige Behinderung' im Unterricht von Grundschulklassen einen Beitrag zur *Vorbereitung* nichtbehinderter Kinder auf *mögliche* Kontakte mit Kindern mit geistiger Behinderung leisten" soll, "indem Vorstellungen über sie positiv beeinflußt" werden (Prochnow u. Mühl 1996;

Hervorhebungen SN). Was Kinder benötigen, um positive Einstellungen zu entwickeln, ist Handlung, also konkrete Auseinandersetzung mit behinderten Menschen, aber keine Be-Handlung eines Kinderbuches zur Vorbereitung evtl. möglicher Kontakte.

Werden Kontakte zu behinderten Kindern durch gesamtgesellschaftliche Strukturen erschwert, bietet sich eine Möglichkeit durch eine handelnde Unterrichtsgestaltung, wie sie im "handlungs- und produktionsorientierten Literaturansatz" (vgl. Waldmann 1984; Haas, Menzel u. Spinner 1994; vgl. Nickel 1997) beschrieben wird. In diesem Ansatz spielt die handelnde Umsetzung von Texten, bei der Leser/innen immer auch eigene Gefühle und Empfindungen mit einbringen, eine besondere Rolle. Die zeitliche Verzögerung durch das Operieren mit einem Text dient der Intensivierung der Auseinandersetzung. Eine solche Textumsetzung trägt dazu bei, "soziale Phantasie" zu entwickeln, indem sie dem Leser/der Leserin die Möglichkeit eröffnet, vorstellungsmäßig neue Erfahrungsbereiche zu erkunden. Die Identifikation mit der fiktionalen literalen Figur erlaubt gedankliches Probehandeln, das Vorwegnehmen realer Situationen. Dadurch können Texte Hilfe bieten zur Ich-Findung und Wertorientierung. Die Leser/innen können im Schutz der Fiktion (versteckt hinter den Handlungsträgern) über sich selbst reden, ohne sich preis zu geben. Der Sinn des Textes wird von den Lesenden für sich neu geschaffen und in vorhandene Sinnsysteme aufgenommen, was diese wiederum modifiziert. Es kann davon ausgegangen werden, daß erst die Erfahrungen im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientiertes Vorgehen auf die emotionale und die konative Ebene einer Einstellung wirken, die als Variable der Sozialen Reaktion wirksam werden kann.

Für die weitere Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur ist zu hoffen, daß Autor/innen Menschen mit Behinderung zunehmend als integrierte Persönlichkeiten darstellen, ohne das Phänomen "Behinderung" in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken und zu problematisieren. Als eine Ausprägung medialer Normenvermittlung ist sie nicht zu isolieren aus dem gesellschaftlichen Gesamtkontext, dem sie entstammt, auf den sie sich bezieht und auf den sie einwirkt. Damit besitzen Kinder- und Jugendbücher neben der literalen und der pädagogischen auch eine politische Funktion. Die Nichtbeachtung einzelner Momente isolierender Bedingungen, wie z.B. die weitestgehende Ausklammerung schul-integrativer Bestrebungen, wirkt verfestigend auf bestehende Strukturen. Nicht die Verhaltensweisen sog. behinderter Menschen sind das eigentliche Problem, sondern die Verhältnisse, die diese Verhaltensweisen produzieren. Diese bislang vernachlässigten gesellschaftlichen Strukturen werden in neueren Werken zumindest gelegentlich angedeutet.

"Alles wäre leichter, wenn Tag für Tag, in der Schule, in der Arbeit, in der Freizeit, immer und überall behinderte Menschen mit uns leben würden und wir mit ihnen. Als Selbstverständlichkeit. Aber dazu müßte vieles anders sein. (...) Da braucht es einen nicht zu wundern, daß man im täglichen Leben so wenigen behinderten Menschen begegnet" (Thümminger: "Die Entscheidung", 1992, S. 75).



## Literatur

AMMAN, W., BACKOFEN, U., KLATTENHOFF, K. (Hrsg.): Sorgenkinder - Kindersorgen. Behindert-werden, behindert-sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. Oldenburg 1987. - BÄCHTHOLD, A.: Soziale Reaktionen auf behinderte Jugendliche. Einstellungen und gesellschaftliche Hintergründe. In: Geistige Behinderung 1/1984, S. 30-39. - BECKER-GEBHARD, B.: Ansätze zur Förderung sozialer Beziehungen zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern.. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung, München: Handbuch der integrativen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. München/Basel1990(a); S.82-94. - ders.: Auswirkungen integrativer Erziehung auf nichtbehinderte Kinder. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung, München: Handbuch der integrativen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. München / Basel 1990 (b), S.95-102. - BONFRANCHI, R.: Ästhetik und Behinderung. In: BHP (33)1994/3, S. 274-283. - BOBAN, I., HINZ, A.: Latent behindertenfeindlich. Oder: Warum man Gudrun Pausewangs Buch "Die letzten Kinder von Schewenborn" nicht in der Grundschule lesen sollte. In: Die Grundschulzeitschrift 40/1990, S. 42f. - BÖTTGER, A., GIPSER, D., LAGA, G.: Vorurteile? Einstellungen von Lehrer/innen und Lehrern gegenüber Menschen mit Behinderung. Eine zeitvergleichende empirische Studie. Hamburg 1995. - von BRACKEN, H.: Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen. Berlin 1976 (2. Aufl. 1981). - BRANDT, R.: Lektüre als Auseinandersetzung mit dem geistigbehindertem Kind. In: Praxis Deutsch 29/1978, S. 46-48. - BREITENBACH, E., EBERT, H.: Verändern Formen schulischer Kooperation die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Kindern mit geistiger Behinderung? In: BHP (36)1997/1, S. 53-67. - dies.: Einstellungen von Eltern, deren Kinder die Regelschule besuchen, gegenüber Kindern mit geistiger Behinderung. In: BHP (37)1998/4, S. 393-411. - CLOERKES, G.: Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme internationaler Forschung. Berlin <sup>3</sup>1985. - ELBRECHTZ, R.: Die Behindertenproblematik im Kinder- und Jugendbuch. In: Grützmacher, J.: Didaktik der Jugendliteratur. Stuttgart 1979, S. 263-269. - FEUSER, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995. - FRIES, A., Gollwitzer, R.: Kinderantworten zur Körperbehindertenproblematik. Meinungen und Einstellungen von nichtbehinderten Grundschulkindern zu körperbehinderten Kindern hinsichtlich ausgewählter Dimensionen. In: Heilpädagogische Forschung 1/1993, S. 20-31. - GOFFMAN, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main <sup>12</sup>1996. - HAAS, G., MENZEL, W., SPINNER K.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123/1994, S. 17ff. - HUAINIGG, F.: Was hat'n der? Kinder über Behinderte. Klagenfurt: Selbstverlag 1993. - HURRELMANN, B.: Lesen und soziale Erfahrung. In: Praxis

Deutsch 13/1975, S. 39-42. - dies.: Aktuelle Kinder- und Jugendliteratur. In: Praxis Deutsch, Heft 111/1992, S. 9-18. - HURRELMANN, K.: (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim / Basel <sup>4</sup>1991. - ders.: Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim / Basel <sup>5</sup>1995. - JANSEN, G.: Die Einstellung der Gesellschaft zu Körperbehinderten. Rheinstetten 1972 (<sup>4</sup>1984). - JANTZEN, W.: Sozialisation und Behinderung. Gießen 1974 - ders.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd.1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim <sup>2</sup>1992. - KAGELMANN, H., ZIMMERMANN, R. (Hrsg.): Massenmedien und Behinderte. Im besten Falle Mitleid? Weinheim / Basel 1982. - KAGELMANN, R.: Behindertsein. In: Gründewald, D. / W. Kaminski (Hrsg.): Kinder- und Jugendmedien. Weinheim, Basel 1984, S. 303-312. - KIPER, H.: Kinderbücher über behinderte Kinder - eine kritische Annäherung. In: Förderschulmagazin 4/1995, S. 5-7. - KLAUß, T.: Ist Integration leichter geworden? Zur Veränderung von Einstellungen für die Realisierung von Leitideen. In: Geistige Behinderung 1/1996, S. 56-68. - KÖBSELL, S.: Dreht euch nicht rum, die Angst geht um ... . In: Münner, Christian, Schriber, Susanne (Hrsg.): Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stellvertretung und Selbstbestimmung. Luzern 1993, S. 179-188. - KÖBSELL, S., STRAHL, M.: "Meine Füße sind der Rollstuhl." Mädchen und Jungen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: die randschau (9) 3/1994, S. 25-27. - KÖHNE, A.: Diskriminierungsprobleme. Dargestellt am Beispiel der Einstellungen zu geistig behinderten Kindern. In: Neumann, Lothar F. (Hrsg.): Sozialforschung und soziale Demokratie. Bonn 1979, S. 166-174. - KRENZER, R.: Das behinderte Kind im Jugendbuch. In: ZfH 3/1981(a), S. 229-240. - ders.: Sensibilisieren für die Probleme anderer. Geschichte und Formen der Darstellung von Behinderungen und Behinderten. In: Börsenblatt für den deutschen Buchhandel (44) 21.5.1981(b), S. 1379-1383. - KRON, M.: Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung. Eine Analyse der Fremdwahrnehmung von Behinderung und ihre psychische Verarbeitung bei Kindergartenkindern. Frankfurt/Griedel, <sup>2</sup>1994. - KURTH, E., EGGERT, D., BERRY, P.: Einstellungen deutscher (ost/west) Oberschüler gegenüber geistig behinderten Menschen - ein Vergleich mit Befragungsergebnissen bei australischen und irischen Schülern. In: Sonderpädagogik 1/1994, S. 34-40. - LENZEN, H.: Das Image von behinderten Kindern bei der Bevölkerung der Bundesrepublik. In: Heilpädagogische Forschung (12) 1/1985, S. 43-72. - MENTZENDORFF-MITLEHNER, M.: Integration behinderter Kinder in Regeleinrichtungen unter Berücksichtigung des geschlechtsspezifischen Verhaltens von Jungen und Mädchen. Diplomarbeit TU Berlin unveröffentlicht 1992. - MÜNZING, I.: Soziale Verhaltensweisen von körperbehinderten und unbehinderten Kindern. In: Thimm, Walter (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Neuburgweier / Karlsruhe 1972, S. 169-188. - NICKEL, S.: Sich dem Text allmählich nähern. Begründungen und Anregungen für ein handlungsorientiertes Lesenlernen. In: Alfa-Rundbrief (12) 36/1997, S. 19-23. - ders.: Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderung und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur. Reine Internetveröffentlichung unter "<http://bidok.uibk.ac.at>" 1999. (Überarbeitete Buchveröffentlichung für 2000 in Planung) - NÖLLING, C.: Behindertsein im Kinderbuch. In: Die Grundschulzeitschrift 29/1989, S. 42f. - PETERMANN, F. (Hrsg.): Einstellungsmessung - Einstellungsforschung. Göttingen, Toronto, Zürich 1980. - PRILL, R.: Menschen mit geistiger Behinderung in der neueren Jugendliteratur. In: Geistige Behinderung 1/1991, S. 44-52. - PROCHNOW, S., MÜHL, H.: Zur Veränderbarkeit von Vorstellungen über geistige Behinderung bei Grundschulkindern durch Unterricht mit Hilfe eines Kinderbuchs. In: Beck, I. (Hrsg.): Normalisierung: Behindertenpädagogische und sozialpolitische Perspektiven eines Reformkonzeptes. Heidelberg 1996, S. 194-220. - REICHMANN, E.: Geschichte und Formen der Aussonderung behinderter Menschen. In: BHP 2/1986, S. 114-122. - ROHR, B.: "Wie gut, daß ich nicht so aussehe." Eine Auseinandersetzung mit unseren Schönheitsnormen aus der Sichtweise einer nichtbehinderten Behindertenpädagogin. In: BHP (21)1982/4, S. 310-318. - SAHR, M.: Abbau von Vorurteilen durch Kinderbücher? Betrachtungen zum Behindertenproblem am Beispiel des Buches "Vorstadtkrokodile" von Max von der Grün. In: Die Deutsche Schule 2/1983, S. 139-151. - SCHÄFER, B., PETERMANN, F. (Hrsg.): Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Festschrift für Reinhold Bergler. Deutscher Institut-Verlag: Köln 1988. - SCHMIDT-DUMONT, G.: Tabu-Thema: Behinderte in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Jugendliteratur und Medien 6 / 1981, S. 106f. - SEIFERT, K.: Einstellungen von Nichtbehinderten zu Behinderten. In: Erziehung und Unterricht Heft 2/84, S. 100-111. - SEIFERT, M.: "Gänseblümchen für Christinchen" ... Zur Rolle des schwerstbehinderten Kindes und seiner Eltern in der Diskussion über Euthanasie an Säuglingen. In: BEHINDERTENPÄDAGOGIK 2(1999), S. 206-214. - SEYWALD, A.: Anstoßnahme an sichtbar Behinderten: Soziologische und psychologische Ansätze zur Erklärung der Stigmatisierung physisch Abweichender. Rheinstetten 1980. - STEINHAUSEN, H.: Einstellungen gegenüber körperbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: Heilpädagogische Forschung 3/1980, S. 310-316. - TILLMANN, K.: Sozialisationsstadien. Reinbek bei Hamburg 1989. - TRÖSTER, H.: Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten: Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung. Bern 1990. - ULICH, M., ULICH, D.: Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 40/1994, S. 821-834. - UTHNER, H.: Behinderte in populären Erzählungen. Studien zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Berlin 1981. - WALDMANN, G.: Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, N. (Hrsg.): Handbuch "Deutsch". Paderborn 1984, S. 98-141. - WALLRABENSTEIN, K.: Leserbrief zum Thema "Behinderung im Bilderbuch". In: Die Grundschulzeitschrift 47/1991, S. 3. - WILDNER, K.: Monster, Wilde und die Brüder Löwenherz. Behinderte in Kinderbüchern und Erwachsenenliteratur: Ein historischer Abriss von Darstellungen zwischen Sensationsmake und Sachkenntnis. In: Börsenblatt für den deutschen Buchhandel, (44) 21.5.1981, S. 1384-1386. - ZIMMERMANN, R.: Bücher über Behinderte im "Jahr der Behinderten." In: Jugendliteratur und Medien, Heft 6 / 1981, S. 102-105. - dies.: Behinderte in der Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: Spiess 1982(a). - dies.: Behinderte in der realistischen Kinder- und Jugenderzählung. In: Kagelmann, Zimmermann a.a.O., 1982(b), S. 177-206.



## Primärliteratur

ACHILLES, I., SCHLIEHE, K.: Meine Schwester ist behindert. Marburg: Bundeszentrale Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. <sup>3</sup>1993. - BOIE, K.: Eine wunderbare Liebe. Hamburg: Ortinger 1996. - BONGARTZ, D.: Blumen für Angie. Düsseldorf: Patmos 1994. - DESMAROWITZ, D.: Dann kroch Martin durch den Zaun. Ravensburg: Maier <sup>5</sup>1984. - FLEMING, V., COOPER, F.: Sei nett zu Eddie. Lappan: Oldenburg <sup>2</sup>1998. - GÄRTNER, H.: Johanna ist anders. Würzburg: Echter 1996. - GRÜN, M. von der : Vorstadtkrokodile. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1993. - GÜNTHER, H.: Die Reise zum Meer. Hamburg: Oetinger 1994. - HÄRTLING, P.: Das war der Hirbel. München: dtv <sup>21</sup>1994. - HUAINIGG, F.-J., RITTER, A.: Meine Füße sind der Rollstuhl. München: Ellermann 1992. - ders.: Max malt Gedanken. München: Ellermann 1999. - JANSSEN, K.: Mein Bruder ist ein Orkan. Weinheim: Anrich 1997. - JUNG, R.: Auszeit oder der Löwe von Kaüba. Wien, München: Jungbrunnen 1996. - KRENZER, R.: Eine Schwester so wie Danny. Würzburg: Arena <sup>5</sup>1995. - ders.: Sollte der Fuchs einmal wiederkommen... München: dtv <sup>4</sup>1993. - LAIRD, E.: Ben lacht. Hamburg: Oetinger 1991. - OBERMAYER, I.: Georgie. Würzburg: Arena 1991. - PETERSEN, P.: Thorsten lernt jetzt laufen. Finken: Oberursel/Taunus 1979. - RUEGENBERG, L., FÄHRMANN, W.: Karl-Heinz vom Bilderstöckchen. Middelhaue: Köln, Zürich 1990. - RANSBORG-JENSEG, G.: Lieber Niemand. Mödling-Wien: St. Gabriel 1994. - RÜCK, S.: Gänseblümchen für Christine. Bitter: Recklinghausen 1989. - RUSCH, R.: Der Zappelhannes. Kevelaer: Anrich 1993. - THÜMINGER, R.: Die Entscheidung. Wien: Jugend & Volk u.a. 1992. - TVEIT, T.: Mein kleiner großer Bruder. Bitter: Recklinghausen 1991. - WELSH, R.: Wer fängt Kitty? München: dtv 1992. - dies.: Drachenflügel. München: dtv <sup>3</sup>1995.

Eine vom Verfasser dieses Artikels jährlich aktualisierte Liste aktuell erhältlicher Kinder- und Jugendbücher zur Thematik ist abrufbar unter BIDOK "<http://bidok.uibk.ac.at>".



## Anschrift des Verfassers:

Sven Nickel, Admiralstraße 157, 28215 Bremen, s.nikel@iname.com

\* \* \*

---

[(\*)] Dieser Artikel ist ein mit Ergänzungen versehener Ausschnitt aus der Arbeit "Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur", die in der BehindertenIntegrations-Dokumentation Volltextbibliothek BIDOK abrufbar ist: <http://bidok.uibk.ac.at>. Eine überarbeitete Buchveröffentlichung ist für Frühsommer 2000 in Planung.

