



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## „MENSCHEN IM BILDERBUCH – BILDERBUCHMENSCHEN

Die Darstellung von Behinderung  
im Bilderbuch, gezeigt an 9 Beispielen“

Verfasserin

Rosemarie Denk

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Swertz M.A.







Meinen Nichten und Neffen Elena Christina und Emil Paul,  
Rosalie Theresia und Leonhard Raimund,  
meinem Patenkind Marie-Hélène,  
Johannes Richard

und in Erinnerung an unsere unvergessene Tante Resi



# Inhaltsverzeichnis

|  |      |
|--|------|
| INHALTSVERZEICHNIS .....                                 | I    |
| BILD aus „Lukas ist wie Lukas“ .....                     | VII  |
| VORWORT .....  | IX   |
| I) Die ersten Anstöße zu dieser Arbeit .....             | IX   |
| II) Warum Bilderbücher? – Über meine Motive .....        | IX   |
| III) Über die umfangreiche Vorbereitung der Arbeit ..... | X    |
| IV) Persönlicher Dank .....                              | XII  |
| V) Überleitung .....                                     | XIII |

## Teil A: Theoretische Grundlagen.....1

|  |           |
|--|-----------|
| <b>I) EINLEITUNG.....</b>  | <b>3</b>  |
| 1) Ortung der Forschungslücke.....   | 3         |
| 2) Aufbau der Arbeit und Gewichtung ihrer Teile.....   | 4         |
| <b>II) BILDERBUCH.....</b>   | <b>5</b>  |
| 1) Was ist ein Bild? Was ist ein Bilderbuch?.....  | 5         |
| 2) Nomen est Omen oder doch Bild und Text?.....  | 6         |
| 3) Das Verhältnis von Bild und Text.....   | 7         |
| 4) Kurze Geschichte des (deutschen) Bilderbuches.....  | 9         |
| a) Vorläufe und Anfänge.....   | 9         |
| b) Das 19. Jahrhundert .....   | 10        |
| c) Das 20. Jahrhundert bis heute.....  | 13        |
| 5) Warum ein Bilderbuch betrachten/lesen?.....   | 16        |
| 6) Warum ein Bilderbuch betrachten/lesen,<br>in dem Menschen mit Behinderung dargestellt werden?.....  | 17        |
| <b>III) BEHINDERUNG.....</b>   | <b>20</b> |
| 1) Bestimmung des Begriffes „Behinderung“.....   | 20        |
| a) Verschiedene Definitionen.....  | 20        |
| b) Vergleich der Definitionen:<br>Vom „Defizit-Begriff“ zum „Ressourcen-Begriff“.....                  | 23        |
| 2) Behindert sein oder behindert werden?.....  | 24        |
| a) Die Relativität von Normal und Anormal.....   | 24        |
| b) Vom „Behinderten“ zum „Menschen (mit Behinderung)“ – Das Normalisierungsprinzip.....                | 26        |
| 3) Exkurs: Down-Syndrom (vormals Mongolismus) oder Trisomie 21 .....                                   | 29        |
| <b>IV) METHODE.....</b>  | <b>31</b> |
| 1) Grundlage des hermeneutischen Verfahrens:<br>Das Verstehen als Voraussetzung, Mittel und Zweck..... | 31        |
| 2) Genaues Beschreiben durch unmittelbares Nacherleben .....   | 33        |
| 3) Hermeneutische Bildinterpretation.....  | 35        |
| 4) Das „Verstehen“ als Begriff der Hermeneutik .....   | 36        |
| 5) „Pädagogische Hermeneutik“ .....  | 38        |
| 6) Kurze Zusammenfassung und konkrete Anwendung<br>der pädagogisch-hermeneutischen Inhaltsanalyse..... | 40        |

## Teil B: Beispiele .....43

### I) KÖRPERBEHINDERUNG .....45

#### 1) „Rollstiefelchen“ (von Grégoire Solotareff) [*Lähmung*].....45

|  |                    |
|--|--------------------|
| a) Inhalt (Kurzabriss).....                          | 45                 |
| b) Analyse des gesamten Textes.....                  | 45                 |
| Seite 8 (in „Rollstiefelchen“)                       | 45                 |
| Originaltext.....                                    | 45                 |
| Textanalyse.....                                     | 46                 |
| Seite 10 (in „Rollstiefelchen“)                      | 46                 |
| Originaltext.....                                    | 46                 |
| Textanalyse.....                                     | 47                 |
| Seite 12 (in „Rollstiefelchen“)                      | 48                 |
| Originaltext.....                                    | 48                 |
| Textanalyse.....                                     | 48                 |
| Seite 14 (in „Rollstiefelchen“)                      | 49                 |
| Originaltext.....                                    | 49                 |
| Textanalyse.....                                     | 49                 |
| Seite 16 (in „Rollstiefelchen“)                      | 50                 |
| Originaltext.....                                    | 50                 |
| Textanalyse.....                                     | 50                 |
| Seite 18 (in „Rollstiefelchen“)                      | 51                 |
| Originaltext.....                                    | 51                 |
| Textanalyse.....                                     | 51                 |
| Seite 20 (in „Rollstiefelchen“)                      | 51                 |
| Originaltext.....                                    | 51                 |
| Textanalyse.....                                     | 52                 |
| Seite 22 (in „Rollstiefelchen“)                      | 53                 |
| Originaltext.....                                    | 53                 |
| Textanalyse.....                                     | 53                 |
| Seite 24 (in „Rollstiefelchen“)                      | 54                 |
| Originaltext.....                                    | 54                 |
| Textanalyse.....                                     | 55                 |
| Seite 26 (in „Rollstiefelchen“)                      | 55                 |
| Originaltext.....                                    | 55                 |
| Textanalyse.....                                     | 56                 |
| Seite 28 (in „Rollstiefelchen“)                      | 56                 |
| Originaltext.....                                    | 56                 |
| Textanalyse.....                                     | 56                 |
| Seite 30 und Seite 32 (in „Rollstiefelchen“)         | 57                 |
| Originaltext 1 (Seite 30 in „Rollstiefelchen“)       | 57                 |
| Originaltext 2 (Seite 32 in „Rollstiefelchen“)       | 57                 |
| Textanalyse.....                                     | 57                 |
| Seite 34 (in „Rollstiefelchen“)                      | 58                 |
| Originaltext.....                                    | 58                 |
| Textanalyse.....                                     | 58                 |
| Seite 36 (in „Rollstiefelchen“)                      | 59                 |
| Originaltext.....                                    | 59                 |
| Textanalyse.....                                     | 59                 |
| c) Analyse einiger charakteristischer Bilder.....    | 60                 |
| Seite 29 (in „Rollstiefelchen“)                      | 60                 |
| Bildanalyse.....                                     | 60                 |
| Originalbild.....                                    | 60                 |
| Seite 31 (in „Rollstiefelchen“)                      | 61                 |
| Bildanalyse.....                                     | 61                 |
| Originalbild.....                                    | 62                 |
| Seite 33 und Seite 35 (in „Rollstiefelchen“)         | 62                 |
| Bildanalyse.....                                     | 62                 |
| Originalbild 1 (Seite 33 in „Rollstiefelchen“) ..... | links oben .... 63 |
| Originalbild 2 (Seite 35 in „Rollstiefelchen“).....  | rechts unten. 63   |



|  |      |
|--|------|
| 2) „Meine Füße sind der Rollstuhl“ (von Franz-Joseph Huainigg / Verena Ballhaus) [ <i>Lähmung</i> ]..... | ..65 |
| Inhalt (Kurzabriss).....   | ..65 |
| Seite 3 und Seite 4 (in „Meine Füße sind der Rollstuhl“).....  | ..66 |
| Originaltext (Seite 4 in „Meine Füße sind der Rollstuhl“).....   | ..66 |
| Textanalyse.....   | ..66 |
| Bildanalyse.....   | ..66 |
| Originalbild (Seite 4 und Seite 5 in „Meine Füße sind der Rollstuhl“).....                               | ..67 |
| Bild-Text-Interdependenz.....  | ..68 |
| Seite 8 (in „Meine Füße sind der Rollstuhl“).....  | ..68 |
| Originaltext.....  | ..68 |
| Textanalyse.....   | ..68 |
| Bildanalyse.....   | ..69 |
| Originalbild.....  | ..70 |
| Bild-Text-Interdependenz.....  | ..70 |
| Seite 15 und Seite 16 (in „Meine Füße sind der Rollstuhl“).....  | ..70 |
| Originaltext (Seite 15 in „Meine Füße sind der Rollstuhl“).....  | ..70 |
| Textanalyse.....   | ..71 |
| Bildanalyse.....   | ..72 |
| Originalbild 1 (Seite 16 in „Meine Füße sind der Rollstuhl“).....links oben....                          | ..72 |
| Originalbild 2 (Seite 15 in „Meine Füße sind der Rollstuhl“).....rechts mitte                            | ..72 |
| Bild-Text-Interdependenz.....  | ..72 |
| 3) „Susi lacht“ (von Jeanne Willis / Tony Ross) [ <i>Lähmung</i> ].....                                  | ..73 |
| Originalbilder 1 (Seiten Titelseite, 1, 2, 3 in „Susi lacht“).....                                       | ..73 |
| Kurze Bildbeschreibungen.....  | ..73 |
| Originalbilder 2 (Seiten 7, 9, 13, 15, 16, 19 in „Susi lacht“).....                                      | ..74 |
| Kurze Bildbeschreibungen.....  | ..74 |
| Originalbilder 3 (Seiten 20, 21, 26 in „Susi lacht“).....  | ..75 |
| Kurze Bildbeschreibungen.....  | ..75 |
| Originaltext (Seite 25 in „Susi lacht“).....   | ..76 |

## II) SINNESBEHINDERUNG .....77

|  |      |
|--|------|
| 1) „Sohn der blauen Pferde“ (von Bill Martin Jr., John Archambault / Ted Rand) [ <i>Blindheit</i> ]..... | ..77 |
| Inhalt (Kurzabriss).....   | ..77 |
| Seite 9 und Seite 10 (in „Sohn der blauen Pferde“).....  | ..78 |
| Originaltext (Seite 9 in „Sohn der blauen Pferde“).....  | ..78 |
| Textanalyse.....   | ..78 |
| Bildanalyse.....   | ..79 |
| Originalbild (Seite 9 und Seite 10 in „Sohn der blauen Pferde“).....                                     | ..79 |
| Bild-Text-Interdependenz.....  | ..80 |
| Seite 11 und Seite 12 (in „Sohn der blauen Pferde“).....   | ..80 |
| Einschub: Bildanalyse.....   | ..80 |
| Originalbild (Seite 11 und Seite 12 in „Sohn der blauen Pferde“).....                                    | ..81 |
| Seite 17 und Seite 18 (in „Sohn der blauen Pferde“).....   | ..81 |
| Originaltext (Seite 17 in „Sohn der blauen Pferde“).....   | ..81 |
| Textanalyse.....   | ..82 |
| Bildanalyse.....   | ..82 |
| Originalbild (Seite 17 und Seite 18 in „Sohn der blauen Pferde“).....                                    | ..83 |
| Bild-Text-Interdependenz.....  | ..83 |
| Seite 21 und Seite 22 (in „Sohn der blauen Pferde“).....   | ..83 |
| Originaltext (Seite 22 in „Sohn der blauen Pferde“).....   | ..83 |
| Textanalyse.....   | ..84 |
| Bildanalyse.....   | ..84 |
| Originalbild (Seite 21 und Seite 22 in „Sohn der blauen Pferde“).....                                    | ..85 |
| Bild-Text-Interdependenz.....  | ..85 |

|   |            |
|---|------------|
| 2) „Wir sprechen mit den Händen“ (von Franz-Joseph Huainigg / Verena Ballhaus) [ <i>Taubheit</i> ].....   | 86         |
| Inhalt (Kurzabriss).....  | 86         |
| Seite 6 (in „Wir sprechen mit den Händen“):.....  | 86         |
| Originaltext.....   | 86         |
| Einleitung: Textanalyse.....  | 87         |
| Seite 7 und Seite 8 (in „Wir sprechen mit den Händen“):.....  | 87         |
| Originaltext (Seite 7 in „Wir sprechen mit den Händen“):.....   | 87         |
| Originaltext (Seite 8 in „Wir sprechen mit den Händen“):.....   | 88         |
| Textanalyse.....  | 88         |
| Bildanalyse.....  | 89         |
| Originalbild 1 (Seite 89 in „Wir sprechen mit den Händen“):.....  | 89         |
| Originalbild 2 (Seite 90 in „Wir sprechen mit den Händen“):.....  | 90         |
| Bild-Text-Interdependenz.....   | 90         |
| Seite 17 und Seite 18 (in „Wir sprechen mit den Händen“):.....  | 90         |
| Originaltext (Seite 18 in „Wir sprechen mit den Händen“):.....  | 90         |
| Textanalyse.....  | 91         |
| Bildanalyse.....  | 82         |
| Originalbild (Seite 17 und Seite 18 in „Wir sprechen mit den Händen“):.....   | 92         |
| Bild-Text-Interdependenz.....   | 93         |
| Seite 19 und Seite 20 (in „Wir sprechen mit den Händen“):.....  | 93         |
| Originaltext (Seite 19 in „Wir sprechen mit den Händen“):.....  | 93         |
| Originaltext (Seite 20 in „Wir sprechen mit den Händen“):.....  | 94         |
| Textanalyse.....  | 94         |
| Bildanalyse.....  | 95         |
| Originalbild 1 (Seite 19 in „Wir sprechen mit den Händen“):.....  | 96         |
| Originalbild 2 (Seite 20 in „Wir sprechen mit den Händen“):.....  | 97         |
| Bild-Text-Interdependenz.....   | 98         |
| 3) „Helen lernt leben - Ein Bilderbuch über die Kindheit der taub-blinden Helen Keller“<br>(von Anne Marchon / Colette Camil) [ <i>Taubblindheit</i> ]..... | 100        |
| Inhalt (Kurzabriss).....  | 100        |
| Einleitung: Zur Hauptfigur.....   | 101        |
| Seite 7 (in „Helen lernt leben“):.....  | 101        |
| Originaltext.....   | 101        |
| Textanalyse.....  | 102        |
| Bildanalyse.....  | 103        |
| Originalbild.....   | 103        |
| Bild-Text-Interdependenz.....   | 104        |
| Seite 14 und Seite 15 (in „Helen lernt leben“):.....  | 104        |
| Originaltext 1 (Seite 14 in „Helen lernt leben“):.....  | 104        |
| Originaltext 2 (Seite 15 in „Helen lernt leben“):.....  | 104        |
| Textanalyse.....  | 105        |
| Bildanalyse.....  | 105        |
| Originalbild 1 (Seite 14 in „Helen lernt leben“):.....  | 105        |
| Originalbild 2 (Seite 15 in „Helen lernt leben“):.....links...  | 106        |
| Bild-Text-Interdependenz.....   | 107        |
| <b>III) GEISTIGE BEHINDERUNG.....</b>   | <b>108</b> |
| 1) „Florian lässt sich Zeit“ (von Adele Sansone) [ <i>Down-Syndrom</i> ].....   | 108        |
| Inhalt (Kurzabriss).....  | 108        |
| Seite 9 und Seite 10 (in „Florian lässt sich Zeit“):.....   | 109        |
| Originaltext 1 (Seite 9 in „Florian lässt sich Zeit“):.....   | 109        |
| Originaltext 2 (Seite 10 in „Florian lässt sich Zeit“):.....  | 109        |
| Textanalyse.....  | 109        |
| Bildanalyse.....  | 110        |
| Originalbild (Seite 9 und Seite 10 in „Florian lässt sich Zeit“):.....  | 111        |
| Bild-Text-Interdependenz.....   | 111        |
| Seite 17 und Seite 18 (in „Florian lässt sich Zeit“):.....  | 112        |
| Originaltext (Seite 17 in „Florian lässt sich Zeit“):.....  | 112        |
| Textanalyse.....  | 112        |
| Bildanalyse.....  | 112        |
| Originalbild (Seite 17 und Seite 18 in „Florian lässt sich Zeit“):.....   | 113        |
| Bild-Text-Interdependenz.....   | 113        |

|  |                  |
|--|------------------|
| Seite 19 und Seite 20 (in „Florian lässt sich Zeit“)                             | 113              |
| Originaltext (Seite 19 in „Florian lässt sich Zeit“)                             | 113              |
| Originaltext (Seite 20 in „Florian lässt sich Zeit“)                             | 114              |
| Textanalyse  | 114              |
| Bildanalyse  | 114              |
| Originalbild 1 (Seite 19 in „Florian lässt sich Zeit“)                           | links oben 115   |
| Originalbild 2 (Seite 20 in „Florian lässt sich Zeit“)                           | rechts mitte 115 |
| Bild-Text-Interdependenz   | 115              |
| 2) „Sei nett zu Eddie“ (von Virginia Fleming / Floyd Cooper) [Down-Syndrom]      | 117              |
| Inhalt (Kurzabriss)  | 117              |
| Seite 1 und Seite 2 (in „Sei nett zu Eddie“)                                     | 118              |
| Originaltext (Seite 2 in „Sei nett zu Eddie“)                                    | 118              |
| Textanalyse  | 118              |
| Bildanalyse  | 119              |
| Originalbild (Seite 1 und Seite 2 in „Sei nett zu Eddie“)                        | 120              |
| Bild-Text-Interdependenz   | 120              |
| Seite 5 und Seite 6 (in „Sei nett zu Eddie“)                                     | 121              |
| Originaltext (Seite 5 in „Sei nett zu Eddie“)                                    | 121              |
| Textanalyse  | 121              |
| Bildanalyse  | 121              |
| Originalbild (Seite 5 und Seite 6 in „Sei nett zu Eddie“)                        | 122              |
| Bild-Text-Interdependenz   | 122              |
| Seite 22 (in „Sei nett zu Eddie“)  | 122              |
| Einschub: Bildanalyse  | 122              |
| Originalbild (Bildausschnitt, Seite 22 in „Sei nett zu Eddie“)                   | 122              |
| Seite 25 und Seite 26 (in „Sei nett zu Eddie“)                                   | 123              |
| Originaltext (Seite 25 in „Sei nett zu Eddie“)                                   | 123              |
| Textanalyse  | 124              |
| Bildanalyse  | 124              |
| Originalbild (Seite 25 und Seite 26 in „Sei nett zu Eddie“)                      | 124              |
| Bild-Text-Interdependenz   | 125              |
| 3) „Lukas ist wie Lukas“ (von Dagmar H. Mueller / Susanne Szesny) [Down-Syndrom] | 126              |
| Inhalt (Kurzabriss)  | 126              |
| Seite 1 (in „Lukas ist wie Lukas“)   | 127              |
| Einleitung   | 127              |
| Seite 9 und Seite 10 (in „Lukas ist wie Lukas“)                                  | 127              |
| Originaltext (Seite 9 in „Lukas ist wie Lukas“)                                  | 127              |
| Textanalyse  | 127              |
| Bildanalyse  | 128              |
| Originalbild (Seite 9 und Seite 10 in „Lukas ist wie Lukas“)                     | 129              |
| Bild-Text-Interdependenz   | 130              |
| Seite 15 und Seite 16 (in „Lukas ist wie Lukas“)                                 | 130              |
| Originaltext 1 (Seite 15 in „Lukas ist wie Lukas“)                               | 130              |
| Originaltext 2 (Seite 16 in „Lukas ist wie Lukas“)                               | 130              |
| Textanalyse  | 130              |
| Bildanalyse  | 131              |
| Originalbild (Seite 15 und Seite 16 in „Lukas ist wie Lukas“)                    | 132              |
| Bild-Text-Interdependenz   | 132              |
| Seite 24 (in „Lukas ist wie Lukas“)  | 132              |
| Originaltext   | 132              |
| Anmerkungen zum Buchtitel „Lukas ist wie Lukas“                                  | 132              |
| Seite 27 und Seite 28 (in „Lukas ist wie Lukas“)                                 | 133              |
| Originaltext (Seite 28 in „Lukas ist wie Lukas“)                                 | 133              |
| Textanalyse  | 134              |
| Bildanalyse  | 134              |
| Originalbild (Seite 27 und Seite 28 in „Lukas ist wie Lukas“)                    | 135              |
| Bild-Text-Interdependenz   | 135              |

|  |            |
|--|------------|
| <b>IV) ZUSAMMENFASSUNG DER IN DEN 9 BEISPIELEN ENTHALTENEN DARSTELLUNGEN VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNG.....</b> | <b>136</b> |
| 1) Die Darstellung der Behinderung.....  | 136        |
| a) Eindeutige und überwiegende Darstellung der Behinderung.....  | 142        |
| b) Nicht eindeutige und bloß zeitweise Darstellung der Behinderung.....  | 137        |
| c) Versteckte und minimale Darstellung der Behinderung.....  | 138        |
| 2) Die Darstellung der Art, wie Menschen mit Behinderung mit derselben umgehen.....                            | 138        |
| a) Der Mensch mit Behinderung als Mensch wie alle Menschen.....  | 138        |
| b) Die Behinderung als Vorteil oder als etwas positiv Besonderes.....  | 141        |
| 3) Kurzes Resumee.....   | 143        |

## **Teil C: Anhang..... 147**

|   |            |
|---|------------|
| <b>I) INTERVIEW MIT DR. FRANZ-JOSEPH HUAINIGG (vom 28. Mai 2006).....</b> | <b>149</b> |
| <b>II) QUELLENVERZEICHNIS.....</b>  | <b>154</b> |
| 1) Primärliteratur.....   | 154        |
| a) Bilderbücher.....  | 154        |
| b) <b>Abbildungen.....</b>  | <b>155</b> |
| 2) Sekundärliteratur.....   | 159        |
| a) Bücher.....  | 159        |
| b) Internetadressen.....  | 168        |
| <b>III) LEBENSLAUF (Curriculum Vitae).....</b>                            | <b>170</b> |
| <b>IV) EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG.....</b>                                | <b>173</b> |
| <b>V) INHALTLICHE ZUSAMMENFASSUNG (Abstract).....</b>                     | <b>174</b> |
| 1) Inhaltliche Zusammenfassung (Abstract) in DEUTSCH.....                 | 174        |
| 2) Inhaltliche Zusammenfassung (Abstract) in ENGLISCH.....                | 175        |



Lukas freut sich überhaupt eine ganze Menge.  
Über die kleinsten Kleinigkeiten kann der sich freuen! \*

\* Szesny Susanne / Mueller Dagmar H., Lukas ist wie Lukas, Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH (2006), 5.



# Vorwort

## I) Die ersten Anstöße zu dieser Arbeit

Es waren die Bilderbücher von Dr. Huainigg, mit denen ich mich bereits 1994 im Zuge meiner Ausbildung zur diplomierten Behindertenpädagogin beschäftigt habe, die mich als erstes auf die Idee gebracht haben, eine Arbeit über Bilderbücher zu schreiben. Nach und nach habe ich mehr von seiner Arbeit mitbekommen:

In seinem inzwischen vergriffenen Buch „Was hat'n der?“<sup>1</sup> berichtet Dr. Huainigg von Lesungen, die er in Schulen gehalten und bei denen er mit Kindern über Behinderung diskutiert hat. Dabei habe ich eine Vorstellung davon bekommen, dass und wie Kinder sich mit Behinderung beschäftigen können ohne Angst davor haben zu müssen. Und weil die Kinder keine Angst hatten, konnten sie auch neugierig sein und offen Fragen stellen. Der lockere Umgang mit dem Thema Behinderung hat mir gefallen.

Weiters gab es an der Bildungswissenschaft in meinem Fach Medienpädagogik eine ebenfalls von Dr. Huainigg abgehaltene Lehrveranstaltung mit dem Titel „Projekt Schülerradio“, in welcher seine Studenten zusammen mit Schülern ein Radioprojekt vorbereitet haben. Da habe ich erkannt, dass ich in meinem Fach über etwas schreiben konnte, was mich wirklich interessiert.

Mein Betreuer Univ.-Prof. Dr. Swertz M. A. hat es schließlich möglich gemacht, das Bilderbuch auch als Medium im Sinne der Medienpädagogik wissenschaftlich behandeln zu können.

## II) Warum Bilderbücher? – Über meine Motive

Es gibt freilich mehrere Gründe, warum ich gerade über Bilderbücher eine größere Arbeit verfassen wollte, und ein paar zentrale will ich hier aufzählen:

Zunächst wollte ich einen Kontrapunkt zur allzu bewegten Bilderflut in unserem Alltag setzen: Fernsehen und Computer bieten eine Unzahl von Bildern, die den Betrachter vorwiegend berieseln und bei denen kein Mensch mehr ein einzelnes Bild richtig würdigen geschweige denn sinnvoll verarbeiten kann. Bilderbücher hingegen

---

<sup>1</sup> Huainigg Franz-Joseph, *Was hat'n der? Kinder über Behinderte*, Klagenfurt: Eigenverlag (1993).

enthalten zwar auch Bilder, diese werden aber tendenziell langsam angesehen. Im Bilderbuch setzt man sich wesentlich bewusster auseinander mit dem inflationären Thema „Bild“.

Das Bilderbuch ist auch ein Medium, das „zieht“: Kinder lassen sich von Bilderbüchern leicht begeistern, was mir ebenfalls „getaugt“ hat.

Aber es sind nicht nur die Kinder, die vom Bilderbuch angesprochen werden: Im Laufe meiner jahrelangen eingehenden Beschäftigung mit dem Thema habe ich erkannt, dass auch viele Erwachsene einen durchwegs positiven Zugang zu Bilderbüchern haben, weil diese sie an die eigene Kindheit erinnern, an die Zeit, wo ihnen vorgelesen wurde, an das Zuhören und an das Beschützende. Zudem sind Bilderbücher auch als Lektüre etwas für Erwachsene, weil das noch immer angstbesetzte Tabuthema Behinderung oft sehr einseitig dargestellt wird, das Bilderbuch hingegen einen ganz anderen Ansatz bietet, der es ermöglicht, mit dem Thema lustvoll umzugehen.

Meine eigene Geschichte, der persönliche Umgang mit meiner chronischen Erkrankung an Multipler Sklerose, wegen der ich seit gut einem halben Jahr mit Gehhilfen unterwegs bin, mag ebenso seinen Anteil an meiner Themenwahl gehabt haben.

Was mich sehr gereizt hat, war auch der vermeintliche Gegensatz „Behinderung und Bilderbuch“. Viele Leute fragen: „Was? Bilderbücher über Behinderung – gibt’s das überhaupt?“ Ich sage darauf: „Ja sicher!“

Weiters fand ich es spannend, das komplexe Thema „Behinderung“ mit dem scheinbar einfachen Medium „Bilderbuch“ zusammenzubringen, etwas, was noch relativ wenige gewagt haben, und ich wollte auch über etwas schreiben, was es noch nicht so oft gibt – ich liebe eben die Herausforderung!

Schließlich bin ich wohl auch eine „kindische Nudel“ – Bilderbücher schaue ich mir auch selbst gerne an, sie gefallen mir.

### **III) Über die umfangreiche Vorbereitung der Arbeit**

Die Vorbereitung für die nunmehr vorliegende Arbeit hat sehr lange gedauert und war umfassender als man es hier angemessen darlegen kann:

Im Laufe der Zeit habe ich mir unglaublich viele – billige wie teure – Bücher zu meinen zentralen Themen „Methodik“, „Bilderbuch“ und „Behinderung“ gekauft



(tatsächlich habe ich keine Kosten gescheut) und daraus unzählige Stellen herausgesucht und daraufhin überprüft, ob diese für die Arbeit geeignet sein könnten.

Zusätzlich habe ich so viele Kopien von Texten gezogen, dass inzwischen mehrere dicke Ordner damit angefüllt sind. Die vielen Bilder aus den Bilderbüchern, aus deren Masse die geeignete Auswahl erst nach und nach getroffen werden konnte, habe ich zunächst ebenso (in Farbe) kopiert, bevor der vielseitige Drucker mithilfe des geeigneten Programmes zuguterletzt auch in der Lage war, die Bilder zu scannen.

Jahre in, jahre aus habe ich mich darüber hinaus sehr intensiv damit beschäftigt, was geschrieben worden ist über meine Themen „Bilderbuch“ und „Behinderung im Bilderbuch“. Zudem habe ich mir „alle möglichen und unmöglichen“ Bilderbücher ausgeborgt und nach Ansatzpunkten durchsucht. Manche Bilderbücher habe ich sogar auf Cassette aufgenommen und sie mir dann angehört, damit ich mich besser in die Lage versetzen konnte, wie es ist, wenn Kinder den Text vorgelesen bekommen und dazu gleichzeitig das jeweilige Bild ansehen können.

Mein ursprüngliches Vorhaben, die Bilderbücher aus vielen verschiedenen Ländern miteinander zu vergleichen, habe ich hingegen aufgrund des enormen Aufwandes, der dazu nötig gewesen wäre und den Arbeitsprozess zu sehr verkompliziert hätte, allerdings trotzdem aufgeben müssen.

Mit Kolleginnen und Kollegen habe ich über das Thema immer wieder diskutiert, mich auf Streitgespräche eingelassen, um zum richtigen Punkt zu gelangen und im Jahr 2005 endlich auch ein Interview mit Dr. Huainigg geführt (welches im Anhang abgedruckt ist), mit dem ich auch später – etwa bei seinen Buchpräsentationen – immer wieder in persönlichen Kontakt gekommen bin.

Jahrelang habe ich an der geeigneten Grundstruktur der Arbeit getüftelt und immer neue Entwürfe erstellt.

Im Zuge der Erstellung des theoretischen Teiles bin ich schließlich über viele Monate in der Nationalbibliothek gesessen, auf der Suche nach der geeigneten Sekundärliteratur.

Trotz aller persönlichen und finanziellen Schwierigkeiten hat mich das Thema jedoch nicht losgelassen, im Gegenteil wurde es sogar zunehmend spannender. Über die Jahre fand ich es stets wert, es weiter zu verfolgen. Immer wieder bin ich erneut eingestiegen und habe nie aufgehört, an den erfolgreichen Abschluss meiner Arbeit zu glauben.

#### IV) Persönlicher Dank

Zuallererst möchte ich mich bei meinen lieben Eltern Helmut und Edeltraud Denk dafür bedanken, dass sie mich über all die Jahre sowohl ideell als auch finanziell unterstützt und an mich geglaubt haben. Insbesondere auch der extra für die Erstellung der Arbeit angeschaffte Laptop samt Drucker hat mir viele Jahre lang gute Dienste geleistet.

Bei meinen Schwestern Susanne Denk und Jutta Fessel bedanke ich mich dafür, dass sie mich immer wieder ermutigt haben, meine Arbeit fertigzustellen.

Meine langjährige Freundin DSA Sumaia Mokaddam verdient ebenso meinen aufrichtigen Dank, hat sie als meine Wohnungsmitbewohnerin den gesamten Prozess der Entstehung der Arbeit [von ihr übrigens mit Kafkas „Prozess“ (!) verglichen] aus unmittelbarer Nähe mitbekommen und dabei sehr gute Nerven bewiesen.

Meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr.phil. Christian Swertz M.A., bei dem ich auch mein Diplomandenseminar absolvieren durfte, gebührt mein großer Dank für seine langjährige Unterstützung meiner Arbeit, im Zuge derer er sich gegenüber dem Thema sehr offen gezeigt und mir auch geduldig zahlreiche Anregungen gegeben hat. Über die Jahre hat er mich immer wieder aufgebaut und mir die Chance gegeben, die Arbeit trotz mancher längerer Pausen weiter- und schließlich fertigzuschreiben.

Selbstverständlich vergesse ich auch nicht, meinem Grundinspirator der Arbeit, dem Nationalratsabgeordneten und Behindertensprecher des ÖVP-Parlamentsclubs Dr.phil. Franz-Joseph Huainigg – der mir inzwischen die (freilich sogleich erwiderte) Ehre des Du-Wortes erwiesen hat – meinen herzlichen Dank auszusprechen. Auch seiner lieben Frau Mag.<sup>a</sup> iur. Judit Marte-Huainigg (die öffentlich immer wieder betont, dass, wenn über ihren Mann als Abgeordneter oder als Behindertensprecher gesprochen wird, ihr besonders auch die Bilderbücher von ihm gefallen) möchte ich danken für ihre Ermutigungen, die Arbeit fertigzustellen.

Bei meinem lieben und geschätzten Freund Mag.phil. Dr.iur. Christian Landschützer bedanke ich mich – nebst kleiner Verneigung – dafür, dass er mir eine große Hilfe war bei der konkreten Umsetzung, dem „Informgießen“ meiner Ideen, und der mir zudem bei der einen oder anderen Formulierung hilfreich zur Seite gestanden ist.

Mein besonderer Dank gilt schließlich (nicht zuletzt) meiner lieben Freundin Mag.<sup>a</sup> phil. Aleksandra Gleich, der ich ebenso für ihre Ermutigungen, ihre tatkräftige Unterstützung bei der Erstellung des Vorentwurfs eines Kapitels, ihre adäquate wortgewandte englische Übersetzung der Zusammenfassung und auch für ihre Freundschaft danke  
– und Artur!

## V) Überleitung

Bilder- wie Kinderbücher, in denen Menschen mit Behinderung dargestellt werden – um es mit den treffenden Worten Ulrike Neumanns zu sagen – „sollen dazu beitragen, Kinder für die Behindertenproblematik zu sensibilisieren sowie Verantwortungsbewusstsein, Toleranz und positives Sozialverhalten zu fördern, damit die Normen und Einstellungen der Erwachsenen nicht unreflektiert übernommen werden. [...] Wird das Kind [...] zu einem frühen Zeitpunkt mit [...] [Menschen mit Behinderung] konfrontiert, kann es unter Umständen zu einem unkomplizierten, selbstverständlichen und unbefangenen Umgang kommen, der nicht von gesellschaftlichen Normen geprägt ist.“<sup>2</sup>

Die vorliegende Arbeit hat – außer dass sie auch noch dazu beitragen soll, auf das für Kinder wie Erwachsene interessante, unterhaltsame und pädagogisch hilfreiche Mittel jener besonderen *Bilderbücher* verstärkt aufmerksam zu machen – dasselbe Ziel, nämlich Erwachsene (als Adressaten und als Erzieher) wie Kinder in den Stand zu setzen, im Alltag auf unkomplizierte, selbstverständliche und unbefangene Art mit Menschen mit Behinderung umzugehen.

Habe ich bislang manchmal eher mit den Augen der fühlenden ProtagonistInnenen aus den Bilderbüchern herausgeschaut, werde ich nun für eine Weile als aufmerksame Leserin und Kommentatorin in die Bilderbücher hineinblicken.

Wien, am 25. September 2009

Rosemarie Denk

---

<sup>2</sup> Neumann Ulrike, *Geistig Behinderte im Kinderbuch* (Dipl.arbeit), Hamburg: Eigenverlag (2004), 36.



TEIL A:  
THEORETISCHE GRUNDLAGEN



# I) Einleitung

## 1) Ortung der Forschungslücke

Trotz der Bilder- und Bilderbücherflut unserer Zeit nimmt das Medium Bilderbuch in der Forschung nach wie vor bloß eine Randstellung ein.<sup>3</sup> Gründe hierfür sieht Jens Thiele etwa im „Beharren [...] auf der Kategorie des Einfachen“, in einer „fehlende[n] Lobby [...] im Vergleich zur geschriebenen Kinder- und Jugendliteratur“ oder auch in der „Verweigerung der Kunst- und Literaturforschung, das Bilderbuch ebenso in wissenschaftliche Zusammenhänge zu stellen wie das Kunstwerk oder den Roman“<sup>4</sup>. Ähnlich kritisch merkt Sven Nickel in der Einleitung zu seinem Werk über gesellschaftliche Einstellung zu Menschen mit Behinderung in Bezug auf diesen speziellen Bereich des Bilderbuches an: „Welches Bild von behinderten Menschen in Kinder- und Jugendbüchern gezeichnet wird [...] ist weitgehend unbekannt“<sup>5</sup>. Gleichzeitig gründet das „Wissen [insbesondere von Kindern] über die Behinderungsarten, die Ursachen und die Lebenswelt der Behinderten [...] [oft nicht auf] real gemachten Erfahrungen in der direkten Begegnung“<sup>6</sup>, sondern vielmehr auf das Erlebnis der Medien, speziell auch der Bilderbücher, was Autoren und Verlegern, freilich aber auch Kommentatoren besondere Verantwortung auferlegt.

Mit diesem weitgehend *unerforschten* Bereich eines noch dazu ebenso (vergleichsweise) weitgehend *unerforschten* und dabei bedeutenden Mediums ist jedoch auch schon die so „weithin sichtbare“ *Forschungslücke* der Darstellung von Behinderung im Bilderbuch gefunden, deren – mittels der Ergebnisse dieser Arbeit angestrebte – Einengung oder gar teilweise Schließung die Verfasserin dieser Arbeit sich zum Ziel genommen hat. Der deutlichen Unterrepräsentierung der Gehörlosen in Bilderbüchern<sup>7</sup> ist durch die Aufnahme von zwei Bilderbüchern, in denen jeweils ein gehörloser Mensch im Mittelpunkt steht<sup>8</sup>, entgegengewirkt.

---

<sup>3</sup> Vgl. Wozilka Jenny, *Komik und Gefühl in der Kinderkultur*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag (2005), 106.

<sup>4</sup> Thiele Jens, *Theoretische Positionen zum Bilderbuch in der Nachkriegszeit und Gegenwart* in: Dolle-Weinkauff Bernd / Ewers Hans-Heino (Hrsg.), *Theorien der Jugendliteratur: Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast*, Weinheim: Juventa Verlag GmbH (1996), 263-282. [zitiert nach Wozilka Jenny, *Komik und Gefühl in der Kinderkultur*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (2005), 106, da das Werk nicht greifbar ist]

<sup>5</sup> <http://bidok.uibk.ac.at/library/nickel-einstellungen.html>

<sup>6</sup> Neumann Ulrike, *Geistig Behinderte im Kinderbuch* (Dipl.arbeit), Hamburg: Eigenverlag (2004), 34.

<sup>7</sup> Vgl. ebenda, 34.

<sup>8</sup> Marchon Annes *Helen lernt leben* und Huainigg Franz-Joseph / Ballhaus Verenas *Wir sprechen mit den Händen*, siehe Quellenverzeichnis / Primärliteratur.

## 2) Aufbau der Arbeit und Gewichtung ihrer Teile

Am Anfang jeder genau geführten, daher insbesondere auch wissenschaftlichen, Untersuchung bzw. Diskussion steht naheliegenderweise die möglichst klare und eingehende Definition der zentralen Begriffe, welche erst eine differenzierte Befassung mit dem jeweiligen Thema, das klare und eindeutige Verstehen der jeweils vorgebrachten Argumente samt der daraus gezogenen oder noch zu ziehenden Schlüsse ermöglicht. Die große und umfassende praktische Relevanz der Behinderten-Thematik verpflichtet den verantwortungsvollen Autor freilich umso mehr zu großer Genauigkeit und Präzision der verwendeten Begriffe, schafft die Sprache zudem erst jene Vorstellungen, nach denen wir unsere Maßstäbe eichen und die unser aller Denken und damit auch unser Handeln entscheidend mitbestimmen.

Im Teil A („Theoretische Grundlagen“) der vorliegenden Arbeit über die Darstellung von Behinderung im Bilderbuch werden daher also (jeweils in einem eigenen Kapitel) sowohl die Begriffe „Bilderbuch“ und „Behinderung“ definiert als auch die Methode, genauer der methodische Rahmen, der Darstellung genau beschrieben.

Da der Schwerpunkt der Arbeit aber in der praktischen Untersuchung der einzelnen Bilderbuch-Beispiele im Teil B („Beispiele“) liegt, ist das Ziel der im Teil A befindlichen Definitionen weniger in der eingehenden und umfassenden wissenschaftlichen Befassung mit dem gewählten Thema als vielmehr in der Schaffung einer klaren begrifflichen Grundlage zu finden, auf welcher die konkrete ausführliche analytische Untersuchung der aus den insgesamt 9 Bilderbüchern jeweils sorgfältig ausgewählten Bild- und Textstellen basiert.

Das sich im Anhang der Arbeit befindende Interview mit Dr. Franz-Joseph Huainigg, dem Autor der beiden im Teil B untersuchten Bilderbücher „Meine Füße sind der Rollstuhl“ und „Wir sprechen mit den Händen“<sup>9</sup>, kann (daher) wohl ebenfalls eher dem praktischen Teil B zugeordnet werden.

Wenden wir uns also als erstes den Fragen zu, was man im wesentlichen unter einem Bilderbuch versteht, ob im Bilderbuch auch Text berechtigterweise Platz findet, welches Verhältnis Bild und Text zueinander haben und worin die Motivation liegen kann, ein Bilderbuch und speziell ein solches mit Darstellung von Menschen mit Behinderung, lesen zu wollen.

---

<sup>9</sup> Huainigg Franz-Joseph / Ballhaus Verena: *Meine Füße sind der Rollstuhl*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2003) und Huainigg Franz-Joseph / Ballhaus Verena: *Wir sprechen mit den Händen*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2005).



## II) Bilderbuch

### 1) Was ist ein Bild? Was ist ein Bilderbuch?

Das Wort „Bild“ stammt aus dem althochdeutschen „bilidi“, was eine Nachbildung oder ein Abbild, ursprünglich auch ein Wunder oder ein bestimmtes Omen bezeichnete. Außerhalb der Gemeinsamkeit, dass es sich um ein in Ruhe befindliches visuell darstellendes Phänomen handelt, wobei die Darstellung eine mehr oder weniger große Ähnlichkeit mit dem Dargestellten aufweist, wird die Frage, was ein Bild ist, in jedem Fach mehr oder weniger anders beantwortet. Im gegebenen Zusammenhang ist eine Zeichnung, ein Gemälde oder eventuell auch eine Collage gemeint. Der Stil der Darstellungsweisen ist vielfältig und reicht von der abstrakten Zeichnung bis zum einer Photographie nacherstellten Gemälde.

Eine Zeichnung ist eine Darstellung, die aus Linien und Strichen gefertigt wird, wobei diese entweder schwarz (auf weißem Papier also etwa schwarz-weiß) oder auch mit Farben ausgeführt werden. Beim Gemälde wiederum werden die Farben zuerst gemischt bevor sie auf das Trägermedium (also zum Beispiel auf Papier) aufgetragen werden. Die Collage schließlich beinhaltet verschiedene auf ein Trägermedium aufgeklebte Elemente, die zusammen ein ganzes ergeben.<sup>10</sup>

Das zumeist großformatige und im Hinblick auf seine junge Zielgruppe oft aus widerstandsfähigem Material (wie Hartpappe, Plastik oder foliertes Papier) gefertigte Bilderbuch enthält einerseits sowohl zumeist mehr oder weniger realitätsnahe Zeichnungen, Gemälde oder Collagen als andererseits auch Textpassagen, die (wie bereits erwähnt) eine funktionale Einheit bilden. Ohne außerhalb der natürlichen Beschränkungen (wie etwa der Aufnahmefähigkeit) eine altersmäßige Grenze ziehen zu können sind als Publikum des Bilderbuches primär Kinder von 2-8 Jahren in Blick genommen.<sup>11</sup> Da entwicklungspsychologische und pädagogische Aspekte wie Konzentrationsfähigkeit, Sprachentwicklung, kognitives Verstehen von erzählenden Texten oder die Aneignung narrativer Rezeptionsmuster bei der primären Zielgruppe – dem Kind im Vorschulalter – als zwar entwickelt, aber doch begrenzt angesehen

---

<sup>10</sup> Vgl. <http://adam-art.ch/itp/imago2.html>, vgl. <http://woerterbuch.babylon.com/Bild> und vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Bild>, Gemälde, Collage

<sup>11</sup> Vgl. Schweikle Günther und Irmgard (Hrsg.), *Metzler Literatur Lexikon – Stichwörter zur Weltliteratur*, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung (1984), 51.

werden, ist der Umfang des Bilderbuches auf ca. 30 Seiten begrenzt.<sup>12</sup> Freilich sind nicht nur die Quantität und Form, sondern auch Qualität und Inhalt dem jungen Rezipienten angepasst: Bilderbücher für Kinder sollen „kindgerecht sein“ – was jedoch unter diesem notwendigerweise komplexen Begriff zu verstehen ist, wird in unzähligen Aufsätzen von ebensovielen Ansätzen aus unterschiedlich erklärt. Nach Maria Lypp etwa soll Kinderliteratur sich „am ‚Bedeutenden‘, ‚Wesentlichen‘ und ‚Notwendigen‘ messen [...]“<sup>13</sup>, dabei jedoch einfach bleiben, wobei Einfachheit „nicht verstanden [wird] als spannungsloses Herunterschreiben auf Kinderniveau, sondern als Spannungsverhältnis zwischen den kinderliterarischen Kommunikationspartnern, [das] zum zugespitzten Ausdruck [strebt] durch die Intensität ihres Verweischarakters“<sup>14</sup>. Einfacher gesagt: Es ist die Aufgabe des Erzählers und Illustrators, die um das Bild erweiterten Möglichkeiten seiner getexteten Geschichte zu nützen, um eine unter anderem vor allem auch spannende Geschichte zu erzählen. Ein anschauliches Beispiel hierfür bietet etwa eine Darstellung in Solotareffs „Rollstiefelchen“: der Text („... und stürzte ins Leere.“) wird (hier) auf der gegenüberliegenden Seite ergänzt durch ein nahezu vollständig in Blau gehaltenes Bild, welches das Stück des Himmels zeigt, durch das der Hase Fritz von einem Abhang eine Schlucht hinunterfällt – um auf dem nächsten Bild ein umgewendetes Blatt später in letzter Sekunde ausgerechnet von seinem inzwischen überlegteren ehemaligen Gegenspieler, dem Bären, aufgefangen und damit gerettet zu werden.<sup>15</sup>

## 2) Nomen est Omen oder doch Bilder und Text?

Das Besondere am heute verwendeten Begriff „Bilderbuch“ ist, dass nicht nur Bilder, sondern auch Text enthalten sein darf.<sup>16</sup> Wieso das Buch „Bilder“-buch heißt, obwohl auch Text enthalten ist, wird in Klaus Doderers Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur mit der geschichtlichen Veränderung des Begriffes des

---

<sup>12</sup> Vgl. Thiele Jens, *Das Bilderbuch, Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption*, Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck und Isensee (2003), 40 und vgl. auch Thiele Jens, *Das Bilderbuch* in: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung (Hrsg.), *„In die Waagschale geworfen“ – Kritische Sichtweisen der Kinder- und Jugendliteratur in Buch und Medien* (Ergebnisse der 29. Tagung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung, Krems an der Donau, 22. - 27. August 1993), Wien: o. V. [Kongreßdokument] (1994), 71.

<sup>13</sup> Lypp Maria in: Thiele Jens, *Das Bilderbuch, Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption*, Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck und Isensee (2003), 41.

<sup>14</sup> Ebenda, 41.

<sup>15</sup> Vgl. Solotareff Grégoire, *Rollstiefelchen*, Frankfurt am Main: Moritz Verlag (2000), Text: 32, Bild: 33.

<sup>16</sup> Vgl. Halbey Hans Adolf, *Bilderbuch: Literatur – Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung*, Weinheim: Beltz Athenäum Verlag (1997), 11; Vgl. auch 203f.

„Bilderbuches“ beantwortet: Zu der Zeit als gerade erst der Buchdruck erfunden wurde hat man noch jedes mit Bildern versehene Buch als „Bilderbuch“ bezeichnet. Später wurde der Begriff nur noch für jene bebilderten Bücher, die von einer bestimmten – jungen – Altersgruppe der Leser konsumiert wurden. In der Mitte des 19. Jahrhunderts verstand man unter „Bilderbüchern“ speziell für das Kleinkind geschaffene Bücher, in dem zudem die Illustration über den Text dominiert.<sup>17</sup> Heutzutage besteht die Gemeinsamkeit der Definitionen darin, dass das Bilderbuch entweder nur Bild oder auch Bild und Text enthält (nicht jedoch ausschließlich Text).

### 3) Das Verhältnis von Bild und Text

Obgleich es gängige Praxis ist, dass ein Autor zunächst einen Text schreibt und der diesen Text annehmende Verlag hierauf einen Illustrator sucht, ist diese Vorgangsweise keineswegs zwingend und hat darüber hinaus keinen zwingenden Einfluss auf die Gewichtung im Verhältnis zwischen Bild und Text.<sup>18</sup> Konkret ist das Verhältnis von Bild und Text durchaus verschieden ausgestaltet, wobei der Text das Bild nicht dominieren darf. Wenn jedoch umgekehrt das Bild dominiert, an sich also „primär quantitativ und qualitativ durch das Bild bestimmt ist, [...] [tritt in dem Text die Sprache nicht autonom auf, sondern bildet] mit dem Bild eine unauflösbare funktionale Einheit [...]“<sup>19</sup>. Monika Born beschreibt darüber hinaus nicht nur die funktionale Seite, sondern auch noch, was dem Bilderbuch Qualität verleiht, nämlich wenn „Bilder und Texte [...] stimmig miteinander verbunden und von je eigener narrativer Qualität [sind]“<sup>20</sup>. Tatsächlich ist freilich nicht nur dem Text, sondern – wie

---

<sup>17</sup> Vgl. Doderer Klaus (Hrsg.), *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*, Erster Band: A-H, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, Pöhl bei München: Verlag Dokumentation (1975), 159.

<sup>18</sup> Vgl. Thiele Jens, *Das Bilderbuch, Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption*, Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck und Isensee (2003), 45f.

<sup>19</sup> Grünewald Dietrich (Hrsg.), *Kongruenz von Wort und Bild*, Schami Rafik / Knorr Peter, *Der Wunderkasten* in: Thiele Jens (Hrsg.), *Neue Erzählformen*, Oldenburg: Isensee (1991), 17. Dass das Buch auch noch als Spielgegenstand verwendet werden kann (Vgl. Halbey Hans Adolf, *Bilderbuch: Literatur – Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung*, Weinheim: Beltz Athenäum Verlag (1997), 11), wird in die vorliegende Untersuchung nicht einbezogen, da das Spielen wohl nicht zu den primären Funktionen des Bilderbuches zählt. Im übrigen vgl. auch Thiele Jens, *Bilderbücher verstehen – Neue Überlegungen zu einem alten Anspruch* in: Thiele Jens (Hrsg.), *Neue Erzählformen im Bilderbuch*, Oldenburg: Isensee Verlag (1991), 9 und vgl. auch Thiele Jens, *Das Bilderbuch* in: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung (Hrsg.), „*In die Waagschale geworfen*“ – *Kritische Sichtweisen der Kinder- und Jugendliteratur in Buch und Medien* (Ergebnisse der 29. Tagung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung, Krems an der Donau, 22. - 27. August 1993), Wien: o. V. [Kongreßdokument] (1994), 71.

<sup>20</sup> Born Monika, *Moderne Bilderbuchklassiker. Fiktionale Bilderbücher zwischen 1950 und 1985. Was ist geblieben?* in: JuLit, Inform. 3/95 (21. Jg.), Arbeitskreis für Jugendliteratur, München: o. V. (1995). Heinrich Wolgast weist auf den Extremfall hin, dass der Text zum Bild nicht in Widerspruch treten

Jens Thiele treffend formuliert – auch dem Bild eine „pointierte erzählerische Kraft zu[zubilligen, die Fähigkeit also, über das visuelle Material Handlung zu dramatisieren“<sup>21</sup>, zumal „die Formenwahrnehmung [...] die Anfänge der Begriffsbildung [enthält]“<sup>22</sup>. Der Leser liest den Text genauso wie er auch das Bild „liest“<sup>23</sup>, also aufmerksam betrachtet und aufnimmt, wobei die beiden aufeinander einwirken und durch wechselseitige Wirkung ein Gesamtwerk ergeben, welches, mittels der bereits vereinten Bestandteile, einen bestimmten Gesamteindruck vermittelt. Das Verhältnis des Bildes zum Text kann dabei ganz verschiedenartig ausgestaltet sein: Das Bild kann zum Beispiel „den Text erläutern, ergänzen, deuten oder auf gleicher künstlerischer Ebene begleiten, die Botschaft des Textes verstärken oder diese aber auch umgekehrt verzerren, verändern, verfälschen, vermindern, verbergen oder negieren“<sup>24</sup>. Thiele bringt uns auch näher, was unter dem „Narrativen“ zu verstehen ist: „Erzählen ist in der Regel definiert durch sukzessive Entwicklung von Handlungslinien, eines roten Fadens, der sich aus vielen verzweigten Neben- und Hauptsträngen herauschält.“<sup>25</sup> Wichtig ist also gar nicht so sehr, ob nun wirklich das Bild dominiert oder der Text, sondern vielmehr, dass die beiden so zusammenwirken, dass sich daraus eine (Haupt-)Handlung ergibt. Ebenso dürfte es – entgegen der Behauptung Halbeys – eher nicht primär darauf ankommen, ob Bild und Text vom selben Autor stammen, sondern vielmehr – hier wieder mit Halbey – darauf, dass Bild und Text zu „einer kongruenten künstlerischen Aussage zusammenfinden“<sup>26</sup>. Schließlich kann, da das Bilderbuch auch aus Text besteht, der

---

darf, Wolgast Heinrich, *Vom Kinderbuch – Gesammelte Aufsätze von Heinrich Wolgast*, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner (1906), 128 und 131.+

<sup>21</sup> Thiele Jens, *Das Bilderbuch, Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption*, Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck und Isensee (2003), 47.

<sup>22</sup> Arnheim Rudolf, *Anschauliches Denken – Zur Einheit von Bild und Begriff*, Köln: Verlag M. DuMont Schauberg (1972), 37; vgl. auch Hartmann-Winkler Waltraut, *Lebensbewältigung im Kinderbuch – Eine psychologische Analyse und Interpretation des Motivs der Lebensbewältigung im Volksmärchen und in der Kindergeschichte der Gegenwartsliteratur*, Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst (1970), 76.

<sup>23</sup> Halbey Hans Adolf, *Bilderbuch: Literatur – Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung*, Weinheim: Beltz Athenäum Verlag (1997), 22. Auch Hans-Georg Gadamer sieht Wortkunst und Bildkunst in ihrem Zusammenhang und formuliert nicht zufällig, dass die Kunst (also die Wort- und die Bildkunst) „zu einem Tun herausfordert, das wir ‚Lesen‘ [!] nennen wollen“, Gadamer Hans-Georg, *Bildkunst und Wortkunst* in: Boehm Gottfried (Hrsg.), *Was ist ein Bild?*, München: Wilhelm Fink Verlag (1994), 90. Baumgärtner spricht umgekehrt davon dass beschreibende Texte gleichsam selber „malend“ sind, vgl. Baumgärtner Alfred Clemens, *Das Bilderbuch, Geschichte – Formen – Rezeption* in: Paetzold Bettina / Erler Luis, *Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer*, Bamberg: Nostheide (1990), 14.

<sup>24</sup> Thiele Jens, zitiert in Platter Jane, *Über die Kunst, sich (k)ein Bild von der Welt zu machen oder Das Bilderbuch – ein unterschätztes Medium* (Diplomarbeit), Innsbruck: Eigenverlag (2002), 72.

<sup>25</sup> Ebenda, 40.

<sup>26</sup> Halbey Hans Adolf, *Bilderbuch: Literatur – Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung*, Weinheim: Beltz Athenäum Verlag (1997), 149.

Text erst von demjenigen gelesen werden, der das Lesen erlernt hat. Zuvor – also meistens im frühen Kindesalter – ist der Rezipient auf die „Vermittlung durch ältere Geschwister, Eltern oder Freunde“<sup>27</sup> angewiesen, die ihm den Text vorlesen und/oder erklären. Es bleibt also zu bedenken, dass das Verhältnis von Bild und Text während dieser Zeit auch vom (Text-)Vermittler abhängt, der „[b]ewusst oder unbewusst [...] [freilich] ganz entscheidend den Grad der Zuneigung zum Buch, die Freude daran und die Wirkung [beeinflusst]“<sup>28</sup>.

#### **4) Kurze Geschichte des (deutschen) Bilderbuches<sup>29</sup>**

##### **a) Vorläufer und Anfänge**

Zur Zeit, als Gutenberg um die Mitte des 15. Jahrhunderts mit dem Handgießinstrument die bedeutendste Erfindung des zweiten Jahrtausends zusammengebaut hatte und noch alle Bücher, die Abbildungen enthielten, als Bilderbücher bezeichnet wurden, gab es drei Themenbereiche, mit denen sich die bebilderten Vorläufer des Bilderbuches beschäftigten: ABC-Bücher, Religiöse Werke, und Fabelbücher. Mit Hilfe der ABC-Bücher, der späteren Vorläufer der Fibeln (Kinderlesebücher), konnten Kinder des „gemeinen Volkes“ vor allem Lesen, aber auch Schreiben erlernen. Lesen diente zu jener Zeit zunächst vor allem anderem noch dem Zweck, durch die Lektüre der christlichen Lehr- und Bekenntnisbücher noch näher an die christliche Lehre herangeführt zu werden.<sup>30</sup> Als Beispiel für die wenigen religiösen Bücher, die ausdrücklich für Kinder oder Jugendliche konzipiert waren, ist etwa der bekannt gewordene Band „Der selen troist“ („Der Seele trost“) zu nennen, ein buntes Gemisch von Bibelgeschichten, Heiligen- und Märtyrerlegenden und Erzählungen orientalischen Ursprungs, in dem das zur Nacheiferung ermunternde Exempel der Erbauung wie der Belehrung dient, geschmückt mit ganzseitigen Holzschnitten.<sup>31</sup> Von den Fabelbüchern des 17. und 19. Jahrhunderts

---

<sup>27</sup> Halbey Hans Adolf, *Bilderbuch: Literatur – Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung*, Weinheim: Beltz Athenäum Verlag (1997), 11.

<sup>28</sup> Ebenda, 11.

<sup>29</sup> Vgl. auch den „Historische[n] Überblick über die Darstellung behinderter Menschen in der Literatur“ in: Neumann Ulrike: *Geistig Behinderte im Kinderbuch* (Dipl.arbeit), Hamburg: Eigenverlag (2004).

<sup>30</sup> Vgl. Doderer Klaus / Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 16f.

<sup>31</sup> Vgl. Brüggemann Theodor / Brunken Otto, *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur – Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570*, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung (1987), 25 und vgl. Doderer Klaus /

enthielten fast alle – nicht zuletzt weil die Fabeln oft nur einen kurzen Text ergaben – relativ reiche Illustrationen. Aufbauend auf die alte Tradition dominierten bis ins 18. Jahrhundert Holzschnitte. Erst ab dem Ende des 18. Jahrhunderts tauchen nicht nur schwarzweiße, sondern auch kolorierte Illustrationen auf.<sup>32</sup>

Um die Mitte des 17. Jahrhunderts erscheint in Nürnberg nebeneinander in deutscher und lateinischer Sprache abgedruckt das erste Werk der neuen Gruppe der Sachbücher, nämlich der „Orbus Pictus sensualium“ des Johann Amos Comenius, welches Experten oft an den Beginn der Kinder- und Jugendliteratur stellen. Das reichhaltige Werk ist eines der am meisten verbreiteten und auch nachgeahmten Lehrwerke und ist bis in die sechziger Jahre unseres Jahrhunderts international in nicht weniger als 246 Ausgaben und Bearbeitungen erschienen.<sup>33</sup> Seinen jungen Lesern bietet es eine „Gesamtschau der Welt in Wort und Bild zu bieten“<sup>34</sup>, beginnt mit Gott als dem Schöpfer des Himmels und der Erde, beschreibt die vier Elemente, stellt die Erde, Mineralien, Pflanzen und Tiere vor, handelt schließlich – von verschiedenen Formen der menschlichen Gesellschaft bis zur Kriegsführung – auch vom Menschen und endet verheißend und drohend mit dem Jüngsten Gericht.<sup>35</sup>

## b) Das 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert lassen sich folgende Hauptgruppen des Bilderbuches finden: Bilderbögen für Kinder, das Poetische Bilderbuch, „Struwwelpeter“ und ähnliche Werke, das bürgerliche Bilderbuch und im Jugendstil ausgeführte Bilderbücher.

Unter einem Bilderbogen versteht man (heute) ein Papier in mittlerem Format, welches einseitig mit einem Bild bedruckt ist.<sup>36</sup> Neuruppin, München und Stuttgart haben sich zu den wichtigsten Zentren der Bilderbogenproduktion entwickelt. Gustav Kühns (1794-1868), einer der in Neuruppin ansässigen drei Inhaber der zwei

---

Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 1ff.

<sup>32</sup> Vgl. Doderer Klaus / Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 37 und 39.

<sup>33</sup> Vgl. Wild Rainer (Hrsg.), *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, 2. Auflage, Stuttgart: Verlag J. B. Metzler (2002), 17.

<sup>34</sup> Vgl. Doderer Klaus (Hrsg.), *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*, Erster Band: A-H, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, Pöhlchen bei München: Verlag Dokumentation (1975), 160.

<sup>35</sup> Vgl. Doderer Klaus / Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 43.

<sup>36</sup> Vgl. Doderer Klaus (Hrsg.), *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*, Erster Band: A-H, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, Pöhlchen bei München: Verlag Dokumentation (1975), 157.

größeren und einer kleineren Produktionsstätte, etwa richtete 1825 seine lithographische Anstalt ein und erreichte fünf Jahre später bereits eine Produktion von 600 000 Blatt und nach zwei weiteren Jahren das Doppelte (!) dieser Menge.<sup>37</sup> Nachdem Nürnberg vor dem 18. Jahrhundert lange im Zentrum der Bilderbogenproduktion gestanden hatte, rückte Augsburg in den Mittelpunkt, das im 18. Jahrhundert schließlich vom benachbarten München überflügelt wurde. Der dort ansässige für die gesamte Kinderliteratur wichtige Verlag Braun & Schneider, bei dem auch Wilhelm Busch (1832-1908) mitarbeitete, gab von 1844 an etwa auch die bekannte Zeitschrift „Fliegende Blätter“ und von 1849-1898 die Serie „Münchener Bilderbogen“<sup>38</sup> heraus, die es auf 1200 Nummern brachte. Bei der Herstellung der Bilderbogen wandte man das Holzstich-Verfahren an, bei dem die Künstler ihre Zeichnungen direkt auf dem Holzblock anbrachten, der dann von Holzschneidern zum Druckstock ausgearbeitet wurde.<sup>39</sup> In Stuttgart wurde der im Verlag Gustav Weise herausgebrachte in 250 Blättern erschienene „Deutschen Bilderbogen“ bekannt, in dem zum Beispiel die Darstellung heimatlicher und fremder Städte oder auch folkloristische Stoffe großen Raum einnehmen.<sup>40</sup>

Das poetische Bilderbuch des 19. Jahrhunderts, geprägt von spätromantischen Intentionen, widmet sich vor allem drei Themenbereichen: der illustrierten Darstellung des lyrischen Volksliedpotentials, Kinderreimen und erzählenden Gedichten, der Wiedergabe von Märchen und der kindgerechten Darstellung von großen alten epischen Stoffen wie zum Beispiel Reineke Fuchs, Till Eulenspiegel, Münchhausen, Robinson Crusoe oder Don Quichotte sowie den Äsopischen Fabeln.<sup>41</sup> Seit dem Erscheinen von „Des Knaben Wunderhorn“ (1806) bediente man sich aufmerksam beobachteten und gesammelten Volksgutes, wobei auch (mitunter bekannte) Dichter zu Wort kommen wie etwa Friedrich Rückert.<sup>42</sup>

Der „Struwelpeter“ mit dem berühmten Titelbild, auf dem die Hauptfigur 5 cm lange Fingernägel hat und ihm die Haare vom Kopf abstehen wie ein Strahlenkranz, ist in vieler Hinsicht ein erwähnenswerter Sonderfall: Von dem im Kinderbuchbereich

---

<sup>37</sup> Doderer Klaus / Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 73.

<sup>38</sup> In den 20er und 30er Jahren brachte man als Fortsetzung die „Neuen Münchener Bilderbogen“ heraus, die jedoch weder eine vergleichbare Bogenzahl noch Breitenwirkung erzielten; vgl. Doderer Klaus / Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 78.

<sup>39</sup> Vgl. ebenda, 78.

<sup>40</sup> Vgl. ebenda, 86.

<sup>41</sup> Vgl. ebenda, 101.

<sup>42</sup> Vgl. Doderer Klaus (Hrsg.), *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*, Erster Band: A-H, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, Pöhlchen bei München: Verlag Dokumentation (1975), 161.

dilettierenden Frankfurter Arzt Heinrich Hoffmann – als Ergebnis seiner erfolglosen Suche nach einem passenden Weihnachtsgeschenk für seinen vierjährigen Sohn – zum Privatgebrauch in der eigenen Familie geschaffen wurde es seit seiner Erstauflage im Jahr 1845 allein in deutscher Sprache mehr als 500 mal (!) aufgelegt (die nach dem Ablauf des Urheberrecht-Rechtes erfolgten Nachdrucke noch gar nicht eingerechnet). Obgleich man – auch unter Würdigung aller bemerkenswerten Aspekte wie etwa das von Michaela Stoll treffend als „rabiater erscheinende[...] Verbindung von Ursache und Wirkung“<sup>43</sup> enthaltene Charakteristikum – kaum definitiv sagen kann, was den grandiosen Erfolg des Werkes ausmacht, kann man jedenfalls feststellen, dass der „Struwwelpeter“ nicht als schlechthin verkommenes Subjekt dargestellt ist, sondern „als ansehnlicher Junge in selbstbewusster Gebärde, der trotzig auf einem Sockel steht und seinen Haar- und Nägelschmuck vorweist: Jugendprotest in Person“<sup>44</sup>. Angesichts dessen richtet sich die Aussage freilich auch an die Eltern welche hier jenes abschreckende Bild vor Augen geführt bekommen, das sie erwartet, wenn sie nicht rechtzeitig den Widerstand der kleinen Trotzköpfe brechen können.<sup>45</sup> In den folgenden fünf Auflagen kamen nach und nach noch die ebenso bekannten Geschichten von „Paulinchen mit dem Feuerzeug“, vom „Zappelphilipp“, von „Hans-guck-in-die-Luft“ und vom „Fliegenden Robert“ dazu. Der beispiellose Erfolg und die Popularität des „Struwwelpeter“ führten dazu, dass sich über Jahrzehnte unzählige Leute daran machten, diese Popularität „in den Dienst ihrer politischen Anschauungen und pädagogischen Programme zu machen oder durch Struwwelpetertravestien Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen zu üben“<sup>46</sup>.

Das bürgerliche Bilderbuch, das sich kategorial zum Teil mit dem der poetischen Bilderbücher deckt, spiegelt nach Thematik und Stil den Geschmack und das Lebensideal des bürgerlichen Realismus wider.<sup>47</sup> Das Spezifische der Wirklichkeitsdarstellung dieser Epoche hat zwei Tendenzen aufzuweisen: einerseits die anekdotische, verniedlichende naiv-sentimentale Tendenz, in der eine Illusion vom niedlichen, frommen und glücklichen Leben gezeichnet wird, andererseits in

---

<sup>43</sup> Stoll Michaela, *Hinter den Kulissen einer Bilderbuchwelt. Intentionen und Vorstellungen von Bilderbuchautoren und -illustratoren* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (1992), 26.

<sup>44</sup> Flitner Andreas, *Konrad, sprach die Frau Mama ... – Über Erziehung und Nicht-Erziehung*, Berlin: Quadriga GmbH Verlagsbuchhandlung KG (1982), 7f.

<sup>45</sup> Vgl. ebenda, 8.

<sup>46</sup> Doderer Klaus / Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 141, 143, 158.

<sup>47</sup> Vgl. ebenda, 183.



schroffem Gegensatz dazu die vereinzelte karikaturive Tendenz, in der die souveräne bewusste Verzerrung, das Humorvolle und Groteske herrscht.<sup>48</sup> Als bedeutendste Beispiele der der kleineren karikaturiven Gruppe der Bilderbücher zugehörnden Werke sind Wilhelm Buschs dem Bilderbogen verwandte populäre Bildergeschichten wie zum Beispiel „Max und Moritz“ (1865) oder „Hans Huckebein, der Unglücksrabe“ (1867) zu nennen.<sup>49</sup>

Von 1890 bis 1910 herrscht weltweit der Jugendstil, innerhalb dessen die deutsche Spielart „Art Nouveau“ genannt wird. Kennzeichnend für die Epoche ist das ausgesprochene Kunstwollen, das sich in der Reformfreudigkeit nahezu aller Lebensbereiche ausdrückt und sich vor allem auch gegen die negativen Folgen der Industrialisierung, gegen Vermassung und seelenlose Mechanisierung richtet. Der Jugendstil kommt daher nicht nur in der Form der Illustrationen wie etwa in der verschnörkelten Ornamentalistik zum Ausdruck, sondern auch in so bedeutsamen Phänomenen wie etwa den ersten Ansätzen der Kinderpsychologie oder der gegen die schematischen Formenlehren und gegen „Gelehrtenbildung“ gerichteten Gründung der „Prüfungsausschüsse für Jugendschriften“, in denen eine neue innere Einstellung zum Kunstwerk zählt, in der die Kraft der Phantasie in Betrachtung und eigener Gestaltung neu entdeckt und gefördert wird.<sup>50</sup>

### **c) Das 20. Jahrhundert bis heute**

Im 20. Jahrhundert bietet sich in Bezug auf die Geschichte des Bilderbuches folgende zeitliche Einteilung an: Tendenzen im Bilderbuch der 20er Jahre, das Bilderbuch im dritten Reich, die Ära nach 1945 und schließlich die Situation der Gegenwart.

Von Beginn des neuen 20. Jahrhunderts an bis zur Machtübernahme durch die Nationalsozialisten sind als wichtige kulturelle Strömungen die Kunsterziehungsbewegung, antinaturalistische Kunsttheorien und -praktiken wie der deutsche Expressionismus, Anregungen durch Ellen Keys Programmschrift „Das Jahrhundert des Kindes“ (1902) und jene einer sich entwickelnden Kinderpsychologie zu nennen. Während in der Kunsterziehungsbewegung Kinder zumeist in paradiesischer

---

<sup>48</sup> Vgl. Doderer Klaus (Hrsg.), *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*, Erster Band: A-H, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, Pöhlach bei München: Verlag Dokumentation (1975), 162 und 164.

<sup>49</sup> Vgl. ebenda, 163f.

<sup>50</sup> Vgl. Doderer Klaus / Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 228.

Eintracht mit allen Geschöpfen in einer idealistisch-romantischen heilen Welt der Natur und des Kindes leben, dominiert in den antinaturalistischen Strömungen der abschätzig als „Bilderbuch-“ oder „Warenhausstil“ bezeichnete Stil, in der die pädagogischen Forderungen nach Überschaubarkeit, eindeutigen Konturen und Farben, der Verzicht auf Körperlichkeit, Raumtiefe usw. erst allzu schematisch, routiniert und zumeist ohne Kunst und Verstand umgesetzt wurden. Als Randerscheinung ist auch noch die Gattung der Moral- und Tugendbüchlein erwähnenswert, in denen zum ersten Mal versucht wurde, im Bilderbuch sexuelle Aufklärung zu leisten.<sup>51</sup>

Im dritten Reich begann für die Kinderliteratur mit der „Machtübernahme“ durch die Nationalsozialisten am 31.03.1933 ein Ausgrenzungsprozess, in dem nur politisch genehme Lektüre zugelassen wurde, Autoren aus dem Land vertrieben und andere – wie Erich Kästner – mit Schreibverbot belegt wurden.<sup>52</sup> Die Jugendschriftenstelle der Reichsverwaltung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes mit Sitz in Bayreuth publizierte im Jahre 1940 ein Verzeichnis „Das deutsche Bilderbuch“ in einer Auflage von 230 000 Stück, das eine nach den Grundsätzen nationalsozialistischer Jugendschrifttumsarbeit getroffene Auswahl von 200 Bilderbüchern enthielt, in denen vorwiegend der Begriff des „Deutschen“ Inhalt und Haltung des Bilderbuches bestimmten. Abgesehen von den weitverbreiteten ideologisch angepassten parteipolitisch gefärbten, sich zu größten Teilen auf die althergebrachte künstlerische Tradition sich beschränkenden – und nicht selten einfallslosen und durch ihre langen Belehrungen langweiligen – Inhalten, die zumindest in Form eines einleitenden Hinweises erschienen, wurden auch noch eine Fülle von Ausgaben alter und neuer Märchen veröffentlicht, die kaum ernsthafte politisch-tendenziöse Einflüsse aufwiesen, sich jedoch freilich ebenfalls dem breiten Strom der Tradition einordnen mussten und vor allem die Werte des „Volkstums“ pflegten.<sup>53</sup>

Nachdem bereits im Spätsommer 1945 – ein Glücksfall – im ostfriesischen Städtchen Norden eine illustrierte Ausgabe des Grimmschen Märchens „Die Bremer Stadtmusikanten“ erschien, folgt eine schwierige Phase des Bilderbuches, gekennzeichnet durch die Wirren und Erschwernisse der Nachkriegszeit, angefangen

---

<sup>51</sup> Doderer Klaus / Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 273f.

<sup>52</sup> Vgl. Wild Rainer (Hrsg.), *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, 2. Auflage, Stuttgart: Verlag J. B. Metzler (2002), 266.

<sup>53</sup> Vgl. Doderer Klaus / Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 323, 331 und 337.

vom Papiermangel bis zur schlechten Druckqualität. Zunächst ging es darum, überhaupt wieder Bücher für Kinder zu machen, weswegen in vielen Werken die Rückwendung zum konventionellen Inventar und Ton der deutschen Kinderstube vorzufinden ist anstatt eines Neubeginnes. Indes gab es auch Ausnahmen: Jella Lepman (1891-1970) etwa war mit ihrer Idee einer internationalen Kinderbuchausstellung die „Keimzelle“ für die 1949 eröffnete Internationale Jugendbibliothek in München. Geleitet von schweizerischen Vorbildern wie zum Beispiel Hans Fischer (1909-1958), Alois Carigiet (1902-1985), Felix Hoffman (\*1911) oder Hans Fischer (1909-1958), der es wie kein anderer geschafft hatte, Tiere so treffend in ihrer eigentümlichen Gestalt und Bewegungsart zu erfassen und sie zugleich doch in einer selbstverständlich wirkenden Mimik und Gestik menschliches Tun verrichten zu lassen und dessen Zeichnungen zum Grimmschen „Lumpengesindel“ zum Schönsten seines Schaffens gehören, bahnt sich nach und nach das moderne Bilderbuch seinen Weg. Zu dessen Wegbereitern gehört zum Beispiel Gerhard Oberländer: Die Zeit des Erscheinens seiner ersten Bilderbücher bezeichnet den Augenblick, in dem neue Talente mit bisher unbekannter Handschrift wie Reiner Zimniks Cartoonisten-Stil oder Katharina Maillard mit ihrer Collage-Technik die deutsche Bilderbuchszene betraten.<sup>54</sup>

Über die Gegenwart lässt sich bezeichnend vor allem sagen, dass noch keine Kindergeneration in Deutschland mit einer auch nur annähernd überwältigenden Fülle verschiedener optischer Eindrücke konfrontiert wurde wie die Generation der letzten Jahrzehnte. Die Verschärfung der internationalen Konkurrenz hat dazu geführt, dass das Angebot guter und überdurchschnittlicher Bilderbücher niemals größer war als heute.<sup>55</sup> Obgleich in Deutschland die Auflagenhöhe (anspruchsvoller) Bilderbücher begrenzt ist und nur selten 10 000 Exemplare in der Erstauflage erreicht, sind bereits in dem Jahrzehnt zwischen 1955 und 1965 (!) nicht weniger als 1127 Bilderbücher erschienen – umso erstaunlicher ist es, dass man dem Bilderbuch nicht die wissenschaftliche Aufmerksamkeit widmet, die ihm eigentlich gebührt.<sup>56</sup> Auf den Ausstellungen in Leipzig, Prag und Bratislava sind bekannte Bilderbuchautoren wie Janosch (d. i. Horst Ecker), Hans Jürgen Spohn und Werner Klemke, Lilo Fromm

---

<sup>54</sup> Vgl. Doderer Klaus / Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 357ff.

<sup>55</sup> Vgl. ebenda, 395f.

<sup>56</sup> Vgl. Baumgärtner Alfred Clemens, *Perspektiven der Jugendlektüre – Beiträge zur Leseerziehung*, Weinheim/Berlin/Basel: Verlag Julius Beltz (1969), 45 und vgl. Doderer Klaus / Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 396.

und Eva Rubin – jeder Vertreter einer eigenen Stilrichtung – so repräsentativ vertreten sind wie amerikanische und polnische oder tschechische und slowakische Autoren in Deutschland.<sup>57</sup> Die heutigen Gestaltungsmöglichkeiten sind praktisch unbegrenzt und reichen von „Die Welt im Bilderbuch“, bei der Bettina Hürlimann (Schweiz) alte Traditionen weiterführt über die satirischen und sozialkritischen Bilderbüchern von Ali Mitgutsch (Deutschland), Maurice Bernard Sendak (U.S.A.) oder Tomi Ungerer (Frankreich) bis zu den vom österreichischen Kinderbuchautor Romulus Canda (\*1922) geschaffenen berühmten „Stanisläusen“.<sup>58</sup>

Seit den studentischen Unruhen des Jahres 1968 ist noch – insbesondere auch im gegebenen Zusammenhang – auf die Tendenz hinzuweisen, sich von der kindertümelnden Idylle, von lieben Tieren, Märchen und der „heilen Welt“ abzuwenden, um sich stattdessen direkt dem Erfahrungsbereich heutiger Kinder im natürlichen Zusammenhang mit verschiedensten gesellschaftlichen Konflikten zuzuwenden. Die emanzipatorische Erziehung hat hierbei nicht nur die Selbstverwirklichung im Sinn, sondern will vor allem auch die Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und den Mut wie den Willen zum Aktionismus im Kind wecken.<sup>59</sup>

## 5) Warum ein Bilderbuch betrachten/lesen?

Heinrich Wolgast bringt es 1905 auf den Punkt: „Das Bilderbuch verdankt seine Entstehung dem Bedürfnis der jugendlichen Schaulust; die Illustration entspricht dem Wunsche, einen Text durch bildnerische Darstellung ‚beleuchtet‘ zu sehen.“<sup>60</sup> Den Grund für diesen Wunsch kann man in Martin Schusters einfacher wie treffender Formel finden: „Menschen glauben, was sie sehen [...]“<sup>61</sup>. Freilich ist es – vor allem am Beginn des Lebens – nicht nur die Lust zum glaubhaften Schauen, sondern auch

---

<sup>57</sup> Auf der internationalen Ausstellung von Kinderbuch-Illustrationen in Stuttgart 1967 waren nicht weniger als 29 Länder vertreten, vgl. Internationale Jugendbibliothek München / Stadtbücherei Stuttgart (Veranstalter), *Moderne Kinderbuch-Illustration aus 29 Ländern – Verzeichnis zur Buchausstellung in der Stadtbücherei im Wilhelmspalais*, Stuttgart: o. V. (1967), 3f (Inhaltsverzeichnis) und ausführlicher auf 11ff.

<sup>58</sup> Vgl. Doderer Klaus / Müller Helmut (Hrsg.), *Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973), 395f und vgl. <http://lexikon.meyers.de/meyers/Bilderbuch>

<sup>59</sup> Vgl. ebenda, 420ff und vgl. auch Thiele Jens, *Bilderbücher verstehen – Neue Überlegungen zu einem alten Anspruch* in: Thiele Jens (Hrsg.), *Neue Erzählformen im Bilderbuch*, Oldenburg: Isensee Verlag (1991), 8.

<sup>60</sup> Wolgast Heinrich, *Vom Kinderbuch – Gesammelte Aufsätze von Heinrich Wolgast*, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner (1906), 121; vgl. auch Boehm Gottfried, *Was heißt: Interpretation? – Anmerkungen zur Rekonstruktion eines Problems* in: Fruh Clemens / Rosenberg Raphael / Rosinski Hans-Peter [= Fachschaft Kunstgeschichte München] (Hrsg.), *Kunstgeschichte – aber wie? – Zehn Themen und Beispiele*, Berlin: Dietrich Reimer Verlag (1989), 13.

<sup>61</sup> Schuster Martin, *Wodurch Bilder wirken – Psychologie der Kunst*, Köln: DuMont Buchverlag (1992), 24.

eine der wenigen ausreichend entwickelten Möglichkeit zur Aufnahme, da das Kleinkind noch nicht lesen kann und das (ebenso anschauliche) Denken noch weitgehend auf unmittelbarem Hinschauen beruht.<sup>62</sup> Der Form nach sieht Wolgast die Illustration als Mittel der Veranschaulichung, das zum Spiel, also zur Unterhaltung, genauer noch zum Genuss der (hier vor allem ästhetischen) Wirkung dient.<sup>63</sup> Diese Wirkung ist in Wahrheit aber erst das Mittel zum eigentlichen Zweck, „das Kind in die Gedanken- und Empfindungswelt der Erwachsenen (Gebildeten) hineinzuleiten“<sup>64</sup>. Damit ist naheliegenderweise nicht das bloße Wissen gemeint, sondern das Verständnis um die vernünftigen Zusammenhänge, das man aufgrund ihrer längeren Lernzeit und ihrer größeren Erfahrung eher den Erwachsenen zuschreibt.<sup>65</sup> Indem Bilderbücher „zur Entdeckung auffordern, Fragen stellen, Rätsel aufgeben“<sup>66</sup>, vermitteln sie also Werte, Normen und Rollenbilder, die den Kindern helfen, ihre Wahrnehmung zu schärfen, sich hierdurch ihrer Umwelt bewusst zu werden um sich darin zu orientieren und sich zurechtzufinden und in Folge auch einen eigenen individuellen – und vernünftigen – Standpunkt, ihr eigenes Weltbild sowie ihre eigenen Wertvorstellungen zu bestimmen.<sup>67</sup>

## **6) Warum ein Bilderbuch betrachten/lesen, in dem Menschen mit Behinderung dargestellt werden?**

Während viele Autoren in Bilderbüchern dazu tendieren, der Unterhaltung wegen ein übermäßig harmonisches, traditionelles und idealisiertes Weltbild zu vermitteln, kann vernünftige Überlegung offenkundig nicht (ausschließlich) auf solchen Grundlagen

---

<sup>62</sup> Vgl. Arnheim Rudolf, *Anschauliches Denken – Zur Einheit von Bild und Begriff*, Schauberg: Verlag M. DuMont (1972), 239.

<sup>63</sup> Vgl. Wolgast Heinrich, *Vom Kinderbuch – Gesammelte Aufsätze von Heinrich Wolgast*, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner (1906), 123f.

<sup>64</sup> Ebenda, 124; vgl. auch Engelen Bernhard, *Zur Sprache des Kinder- und Jugendbuches* in: Lypp Maria (Hrsg.), *Literatur für Kinder – Studien über ihr Verhältnis zur Gesamtliteratur*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (1977), 196f.

<sup>65</sup> Das Ziel, dass das Kind primär zum Kunstgenuss erzogen werden soll, steht heute hingegen wohl nicht im Vordergrund, und auch um die Wende des 19. zum 20. Jahrhunderts müsste diese von Wolgast geäußerte Ansicht erst genauer überprüft werden. Eine logische Gegenposition („Das Wahrnehmungsereignis ist nicht planbar“) hat etwa Jens Thiele inne in: Thiele Jens, *Kind und Bild. Vorläufige Aussagen zu einem spekulativen Verhältnis* in: Thiele Jens (Hrsg.), *Experiment Bilderbuch* (Tagungsband 1), Oldenburg: bis-Verlag [= Bibliotheks- und Informationssystem der Carl Ossietsky Universität Oldenburg] (1999), 76ff.

<sup>66</sup> Thiele Jens, *Das Bilderbuch, Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption*, Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck und Isensee (2003), 189.

<sup>67</sup> Vgl. Herzka Stefan Heinz in: Hirlinger-Fuchs Franziska, *Bilderbücher und ihre Wirklichkeiten – Vom Struwwelpeter bis zur Menschenfresserin; Normen, Werte und Rollenbilder in deutschsprachigen Bilderbüchern von 1844 - 1996*, Heidelberg: Verlag für Systemische Forschung im Carl-Auer-Systeme Verlag (2001), Seite 2 des Vorwortes.

aufbauen. Um es mit dem allgegenwärtigen Jens Thiele zu sagen: „Bilderbücher müssen auch Antworten geben auf die drängenden aktuellen Fragen der Kinder; sie müssen auch die ernstesten, schwierigsten, dunklen, bedrohlichen Seiten des Lebens aufschlagen, sie müssen eindringen in die widerstreitenden Gefühlswelt des Kindes, sie müssen positive wie negative Gefühle erlebbar machen und nicht falsche Gefühle vorgaukeln.“<sup>68</sup> Um irgendein Problem zu erkennen, es richtig einzuschätzen und es angemessen zu lösen bedarf es also vernünftiger Maßstäbe.<sup>69</sup> Da (wie an sich jede Besonderheit) vor allem auch die jeweilige mehr oder weniger ausgeprägte Besonderheit der Menschen mit Behinderung die Gefahr in sich birgt, jenem Vorurteil zu folgen, das dazu verleitet, dieselben wegen ihrer Abweichung von einer gesellschaftlichen Norm dementsprechend abweichend zu behandeln (diese Menschen also schlechter zu behandeln oder sich einfach ganz von ihnen zu distanzieren und sie damit auszugrenzen), ist es notwendig wie wünschenswert, den Erkenntnisprozess um das Thema Behinderung bereits möglichst früh in Gang zu setzen, wozu also das Bilderbuch als ein probates Mittel dient.<sup>70</sup> Hierbei ist vor allem auch darauf zu achten, den jungen Lesern nicht kurzschlüssig, simpel und vordergründig seine in Wahrheit bloß eigene (einseitige) Überzeugung „richtigen Verhaltens“ aufzuoktroieren, sondern sich vielmehr souverän auf psychologische und künstlerische Mittel zu beschränken.<sup>71</sup> Zudem ist anzuraten, die Unterhaltung mit einzubeziehen, um dem Kind alles zu Vermittelnde spielerisch beizubringen.<sup>72</sup> Ausgehend davon, dass das grundsätzlich unterhaltsame Bild für das Kind eine eigene „Magie“ entfaltet, indem „die gegebene Realität und die imaginierte nahtlos

---

<sup>68</sup> Thiele Jens, *Bilderbücher verstehen – Neue Überlegungen zu einem alten Anspruch* in: Thiele Jens (Hrsg.), *Neue Erzählformen im Bilderbuch*, Oldenburg: Isensee Verlag (1991), 7 und 9.

<sup>69</sup> Vgl. Herzka Stefan Heinz in: Hirlinger-Fuchs Franziska, *Bilderbücher und ihre Wirklichkeiten – Vom Struwwelpeter bis zur Menschenfresserin; Normen, Werte und Rollenbilder in deutschsprachigen Bilderbüchern von 1844 - 1996*, Heidelberg: Verlag für Systemische Forschung im Carl-Auer-Systeme Verlag (2001), Seite 2 des Vorwortes.

<sup>70</sup> Eine brauchbare Definition von Vorurteilen als „Urteile bzw. Aussageformen über Personen und Personengruppen, die falsch, voreilig, verallgemeinernd und klischeehaft sind, nicht an der Realität überprüft wurden, meist eine extrem negative Bewertung beinhalten und stark änderungsresistent, d.h. durch eine neue Information nur schwer oder kaum zu modifizieren sind und sich somit durch eine bemerkenswerte Stabilität auszeichnen“ bietet Güttler Peter O., *Sozialpsychologie – Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen, 3., überarbeitete und stark erweiterte Auflage*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag (2000), 108; vgl. auch die Stereotypendefinition auf 110.

<sup>71</sup> Vgl. Scherf Walter, *Preisgekrönte Kinderbücher / Children's prize books – Ein Katalog der Internationalen Jugendbibliothek über 67 Preise*, München-Pullach und Berlin: Verlag Dokumentation (1969), Einführung, Seite V.

<sup>72</sup> Vgl. Hürlimann Bettina, *Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten*, Zürich: Atlantis Verlag AG (1959), 9.

ineinander übergehen“<sup>73</sup>, ist das Bilderbuch das ideale Medium, das vernünftige Verständnis der gegebenen Realität zu vermitteln. In Meyers Kleinem Lexikon der Pädagogik zum Beispiel ist explizit davon die Rede, dass das „Bilderbuch [...] in der Pädagogik als ein wichtiges Medium [gilt], mit dessen Hilfe sich in kindgerechter Form Informationen vermitteln lassen und das damit zur *Realitätserschließung* beiträgt“.<sup>74</sup> Indem die „Darstellung genau beobachteter Kinderwirklichkeit“<sup>75</sup> verknüpft wird mit der Wirklichkeit des Lebens von Menschen mit Behinderung, wird bereits dem Kind bewusst, dass der Mensch mit Behinderung – so banal und naheliegend es klingt – vor allem auch nichts anderes als ebenfalls ein Mensch, sein Mitmensch ist, ein Mensch inmitten einer Familie, ein Mensch mit Gefühlen, mit Wünschen und Zielen, mit guten und schlechten Eigenschaften. Darüber hinaus ist derselbe außerhalb seiner Behinderung, die sich zumeist nur auf einen Teil des Lebens erstreckt, (grundsätzlich) auch noch vollends seinesgleichen! Seinesgleichen aber wird das Kind (unter der Voraussetzung guten Willens) mit Respekt begegnen, ihm dort helfen, wo es notwendig und erwünscht ist und ihn im übrigen in seinen Freundeskreis aufnehmen.

---

<sup>73</sup> Halbey Hans Adolf, *Bilderbuch: Literatur – Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung*, Weinheim: Beltz Athenäum Verlag (1997), 18; vgl. auch 19f; Vgl. auch Schuster Martin, *Wodurch Bilder wirken – Psychologie der Kunst*, Köln: DuMont Buchverlag (1992), 24; vgl. auch Gombrich Ernst H. (Übersetzung: Gombrich Lisbeth), *Bild und Auge – Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung*, Stuttgart: Ernst Klett Verlage GmbH u. Co. KG (1984), 136f.

<sup>74</sup> Eberle Gerhard / Hillig Axel / Meyers Lexikonredaktion (Hrsg. und Bearb.), *Meyers kleines Lexikon – Pädagogik*, Mannheim/Wien/Zürich: Meyers Lexikonverlag (1988), 78; vgl. auch Meier Bernhard, *Methoden der Leseforschung – Ein kritischer Überblick* in: Baumgärtner Alfred C. (Hrsg.), *Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen*, Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider (1982), 10f.

<sup>75</sup> Der Inhalt des Zitates ist zwar an der Originalstelle als Schilderung der Art des Stilmittels moderner schweizerischer Kinderbuchautoren zu verstehen, wurde hier aber verwendet, weil die (auch im gegebenen Zusammenhang verwendbare) Formulierung bemerkenswert und treffend ist, Schweizerisches Jugendbuchinstitut (Hrsg.), *Schreiben und illustrieren für Kinder – Das aktuelle Kinderbuchschaffen in der Schweiz*, Zürich: Chronos Verlag (1998), 13; vgl. auch die von Thiele genau aufgelisteten Themenbereiche der jeweiligen Bezugsbereiche zur Realität in: Thiele Jens, *Bilderbücher entdecken – Untersuchungen, Materialien und Empfehlungen zum kritischen Gebrauch einer Buchgattung*, Oldenburg: Verlag Isensee (1985), 30 und ausführlicher auch auf 31ff.

# III) Behinderung

## 1) Bestimmung des Begriffes „Behinderung“

### a) Verschiedene Definitionen

Bereits 1981 ist bei Andreas Rett zu lesen, dass „[bekannt ist, dass] heute bereits die Bezeichnung ‚behindert‘ als soziale Diskriminierung auf Ablehnung stößt [...]“<sup>76</sup>. Es scheint nahezu unmöglich zu sein – so Rett weiter –, „einen übergeordneten Begriff zu finden, der allen Forderungen nach einer präzisen, auf breiter Basis gültigen und trotzdem nicht belastenden Definition gerecht wird.“<sup>77</sup> Demgemäß freilich existiert bis heute (2009) weder in Österreich noch international eine einheitliche, verbindlich formulierte Definition von Behinderung.<sup>78</sup> Die einzelnen Formulierungen des Begriffes „Behinderung“ sind sehr verschieden und hängen vor allem davon ab, aus welcher (fachlichen) Perspektive er gewonnen wird. Im gegebenen Zusammenhang wollen wir eine allgemeine, eine pragmatisch-soziologische, eine juristische, eine medizinische sowie zuletzt eine sich auf Kinder, Jugendliche wie Erwachsene beziehende spezifisch erziehungswissenschaftliche Sichtweise wählen:

a) Im Lexikon wird Behinderung zunächst allgemein verstanden als „individuelle[...] Beeinträchtigungen eines Menschen, die umfänglich, vergleichsweise schwer und langfristig sind“<sup>79</sup>.

b) Bekannt sind die Bestrebungen der Weltgesundheitsorganisation (WHO), eine weltweit gültige und von den einzelnen Mitgliedsländern akzeptierte Definition zu entwickeln:

1980 wurde zunächst die „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ („ICIDH-1“) veröffentlicht, welche Menschen als behindert definiert, wenn eine

---

<sup>76</sup> Rett Andreas / Seidler Horst, *Das hirngeschädigte Kind*, Wien-München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m. b. H. (1981), 17.

<sup>77</sup> Ebenda, 17.

<sup>78</sup> Vgl. Zwahr Anette (Redaktionelle Leitung), *Brockhaus – Enzyklopädie*, Band 3, Ausw – Bhar, 21., völlig neu bearbeitete Auflage, Leipzig/Mannheim: Bibliographisches Institut und F. A. Brockhaus AG (2006), 497.

<sup>79</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Behinderung>; vgl. auch die Übersicht über die verschiedenen Definitionen in: Singer Peter, *Über das Behindertsein des Menschen vor dem Hintergrund der eigenen Denkungsweise und Erfahrung* (Diss.), Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG (2003), 35ff.



1. *Schädigung* (impairment) oder ein *Defekt* an Organen oder Funktionen festgestellt wird, der angeboren ist oder durch eine Krankheit, einen Unfall oder andere Einwirkungen wie Gewalt oder Krieg hervorgerufen wurde, als deren Ursache bzw. Auslöser immer ein gesundheitliches Problem betrachtet wird (sog. Krankheitsfolgenmodell) und aus dem sich
2. eine *Fähigkeitsstörung* (disability), also genauer eine im Vergleich zu nichtgeschädigten Menschen funktionale Beeinträchtigung der im Alltag typischerweise zum Einsatz kommenden Fähigkeiten und Aktivitäten des Betroffenen ergibt, die zu
3. einer *sozialen Beeinträchtigung* (handicap) oder *Benachteiligung* bei der Lebensgestaltung führt, welche sich im körperlichen und psychosozialen Umfeld, in persönlichen, familiären, beruflichen und sonstigen gesellschaftl. Konsequenzen äußert.<sup>80</sup>

1999 wurde die Klassifikation weiterentwickelt zur ICDH-2, in welcher anstelle von Schäden einer psychischen, physischen oder anatomischen Struktur die Beeinträchtigung einer Körperfunktion oder -struktur im Sinn einer wesentlichen Abweichung oder eines Verlustes tritt, während die übrigen Änderungen bereits mit den neuen Sichtweisen der im Jahr 2001 folgenden neuen Klassifikation übereinstimmen.<sup>81</sup>

2001 schließlich wurde – ausgehend von dem international geführten Prozess des Umdenkens weg vom Krankheitsfolgenmodell hin zum bio-psycho-sozialen Modell von Krankheit, welches weniger die Defizite als vielmehr die Ressourcen in den Mittelpunkt stellt – die neue und zeitgemäße „International Classification of Functioning, Disability and Health“ („ICE“, übersetzt „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“) veröffentlicht, die auf der Einsicht basiert, dass zum Verständnis von Behinderung möglichst alle Faktoren

---

<sup>80</sup> Vgl. <http://behinderung.org/definit.htm> und vgl. [http://www.talentmarketing.de/wahlpflichtfach/reha\\_web/1\\_behinderung.htm](http://www.talentmarketing.de/wahlpflichtfach/reha_web/1_behinderung.htm) und vgl. <http://bidok.uibk.ac.at/library/nickel-einstellungen.html> und vgl. Bleidick Ulrich / Hagemeyer Ursula, *Einführung in die Behindertenpädagogik*, Band I: Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik, 6., überarbeitete Auflage, Stuttgart/Berlin/Köln: Verlag W. Kohlhammer (1998), 11 und vgl. Zwahr Anette (Redaktionelle Leitung), *Brockhaus – Enzyklopädie*, Band 3, Ausw – Bhar, 21., völlig neu bearbeitete Auflage, Leipzig/Mannheim: Bibliographisches Institut und F. A. Brockhaus AG (2006), 497; Abkürzungen wurden der größeren Klarheit wegen hier ausgeschrieben; vgl. auch Güttler Peter O., *Sozialpsychologie – Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*, 3., überarbeitete und stark erweiterte Auflage, München: Oldenburg Wissenschaftsverlag (2000), 285ff.

<sup>81</sup> Vgl. Fornfeldt Barbara, *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*, 3., aktualisierte Auflage, München: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG (2004), 49 und vgl. <http://www.physio-akademie.de/ICF-ICIDH2.80.0.html>

der Person und der Umwelt zu berücksichtigen sind.<sup>82</sup> Eine Behinderung wird nun verstanden als „*Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit* [...]“. Unterschieden werden dabei Beeinträchtigungen in drei Bereichen:

1. *Funktionen* (z. B. geistig/seelische, sensorische Funktionen) und *Strukturen* (z. B. des Nervensystems, der Augen und Ohren) des menschl. Organismus;
2. *Tätigkeiten (Aktivitäten)* aller Art (z. B. Lernen und Wissensanwendung, Kommunikation, Mobilität);
3. *Partizipation (Teilhabe)* an unterschiedlichen Lebensbereichen (z. B. persönliche Versorgung, soziale Beziehungen, Bildung und Ausbildung, Erwerbsarbeit, soziales und staatsbürgerliches Leben).<sup>83</sup>

Neben den drei Beeinträchtigungsbereichen (Funktionen, Tätigkeiten und gesellschaftliche Teilhabe) werden zudem immer wieder die Wirkungen der sozialen, physikalischen und einstellungsbezogenen *Umweltfaktoren* als eigenständiger 4. Bereich genannt, welche „die gesellschaftliche Umwelt mit ihren sozialen Systemen ab[bilden]“<sup>84</sup>.

c) Im Sinne des österreichischen Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes (BGStG) 2005 ist Behinderung in § 3 definiert als „Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von [voraussichtlich] mehr als [...] sechs Monaten.“<sup>85</sup>

d) Das klinische Wörterbuch Pschyrembel beschreibt Behinderung als eine „(allgemeine) Bezeichnung für Einschränkung des Wahrnehmungs-, Denk-, Sprach-, Lern- und Verhaltensvermögens [...]“<sup>86</sup>.

---

<sup>82</sup> Vgl. Zwahr Anette (Redaktionelle Leitung), *Brockhaus – Enzyklopädie*, Band 3, Ausw – Bhar, 21., völlig neu bearbeitete Auflage, Leipzig/Mannheim: Bibliographisches Institut und F. A. Brockhaus AG (2006), 497.

<sup>83</sup> Ebenda, 497f; Abkürzungen wurden der größeren Klarheit wegen hier ausgeschrieben. Die Hervorhebungen bzw. Kursivsetzungen stammen vom Verfasser. Vgl. auch <http://www.who.int/classifications/icf/en/>

<sup>84</sup> Vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI), WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen (Hrsg.), *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*, Stand Oktober 2005, Online-Publikation auf [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endafassung/icf\\_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endafassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf), link gefunden auf der Seite: <http://www.hoergeschaedigt-plus.de/> + „Handicap“ + „Behindertendefinition der WHO“ und vgl. auch <http://bidok.uibk.ac.at/library/schuntermann-who.html>

<sup>85</sup> [http://ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2005\\_I\\_82/BGBLA\\_2005\\_I\\_82.html](http://ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2005_I_82/BGBLA_2005_I_82.html); vgl. auch den ähnlichen Text des § 3 des Bundes-Behinderten-Einstellungsgesetzes (Fassung 2008) auf: [http://www.jusline.at/3\\_Behinderung\\_BEinstG.html#](http://www.jusline.at/3_Behinderung_BEinstG.html#) und auch den ebenfalls im Ergebnis ähnlichen Text des Europarates aus dem Jahr 1973 auf: [http://www.arbeitundbehinderung.at/de/arbeitsmarkt/begriff\\_behinderung/index.php](http://www.arbeitundbehinderung.at/de/arbeitsmarkt/begriff_behinderung/index.php)

<sup>86</sup> Bach Martina (Redaktionelle Leitung), *Pschyrembel – Klinisches Wörterbuch*, 261., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH und Co. KG (2007), 221.

e) Der deutsche Bildungsrat schließlich formulierte bereits 1973 eine erziehungswissenschaftliche Definition, die ihre Gültigkeit bis zum heutigen Tag nicht verloren hat: „Als ‚behindert‘ im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist.“<sup>87</sup>

### **b) Vergleich der Definitionen: Vom „Defizit-Begriff“ zum „Ressourcen-Begriff“**

Während ausschließlich in der nunmehr bereits veralteten aus dem Jahr 1980 stammenden WHO-Definition (ICIDH-1) noch von einer durch ein gesundheitliches „Problem“ verursachten „Schädigung“ bzw. einem „Schaden“ und „Defekt“ die Rede war, welche Ursache für eine „Störung“ ist, tragen alle anderen Definitionen – auch diejenige des Deutschen Bildungsjahres aus dem Jahr 1973 (sic!) – dem neuen Denken Rechnung, in dem nicht mehr die Defizite sondern die Ressourcen in den Mittelpunkt gestellt werden.<sup>88</sup> Dem entsprechend ist nur mehr angeführt, was „beeinträchtigt“ oder – graduell geringer – „eingeschränkt“ ist: Bei der allgemeinen Definition ist nur gesagt, dass die Beeinträchtigung „umfänglich“, „vergleichsweise schwer“ und „langfristig“ sein muss.<sup>89</sup> Auch im Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz findet sich die zeitliche Angabe „nicht nur vorübergehend“, worunter – wie weiters festgelegt wird – ein Zeitraum von „[voraussichtlich] mehr als [...] sechs Monaten“ zu verstehen ist.<sup>90</sup> In der neuen WHO-Definition von 2001 (ICE) erstreckt sich unter weitsichtiger Beachtung sozialer, wirtschaftlicher Komponenten sowie auf verschiedene Umweltfaktoren die Beeinträchtigung auf „Funktionen und Strukturen“, „Tätigkeiten bzw. Aktivitäten“ sowie auf „Partizipation bzw. Teilhabe an unterschiedlichen Lebensbereichen“.<sup>91</sup> Während sich die klinische Definition fachbezogen typischerweise freilich auf die Einschränkung „des Wahrnehmungs-,

---

<sup>87</sup> Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*, Stuttgart: Klett Cotta Verlag (1974), 32.

<sup>88</sup> Vgl. [http://www.talentmarketing.de/wahlpflichtfach/reha\\_web/1\\_behinderung.htm](http://www.talentmarketing.de/wahlpflichtfach/reha_web/1_behinderung.htm)

<sup>89</sup> Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Behinderung>

<sup>90</sup> Vgl. [http://ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2005\\_I\\_82/BGBLA\\_2005\\_I\\_82.html](http://ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2005_I_82/BGBLA_2005_I_82.html)

<sup>91</sup> Vgl. Zwahr Anette (Redaktionelle Leitung), *Brockhaus – Enzyklopädie*, Band 3, Ausw – Bhar, 21., völlig neu bearbeitete Auflage, Leipzig/Mannheim: Bibliographisches Institut und F. A. Brockhaus AG (2006), 497f.

Denk-, Sprach-, Lern- und Verhaltensvermögens“<sup>92</sup> bezieht, ist sowohl in der Definition des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes als in jener des Deutschen Bildungsrates nicht nur von verschiedenen Beeinträchtigungen die Rede (im § 3 des BGStG: Beeinträchtigung von „körperlichen“, „geistigen“, „psychischen“ oder „Sinnesfunktionen“, in der Erklärung des Deutschen Bildungsrates: Beeinträchtigung von „Lernen“, von „sozialem Verhaltens“, von „sprachlicher Kommunikation“ oder von „psychomotorischen Fähigkeiten“), sondern darüber hinaus auch davon, dass diese Beeinträchtigungen „so beschaffen [wortwörtlich: ‚geeignet‘]“ (BGStG) oder „so weitreichend“ sind (Deutscher Bildungsrat), dass sie „die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft erschweren“<sup>93</sup>.

## **2) Behindert sein oder behindert werden?**

### **a) Die Relativität von Normal und Anormal**

In unserer Gesellschaft ist es üblich, die Begriffe „normal“ und „anormal“ zu verwenden, mit Hilfe derer die Wirklichkeit nicht zuletzt dadurch geordnet und gesteuert wird, indem Abweichungen von der jeweiligen Norm mit Sanktionen belegt werden. Ein Bezugsfall von Norm und Abweichung sind Gesundheit und Krankheit. Hierbei ist es von eminenter Wichtigkeit, sich bewusst zu machen, dass der Begriff „Norm“ verschiedene Inhalte haben kann, also etwa als wissenschaftlich interessante statistische Aussage oder als pragmatisch wichtige gültige Regelmäßigkeit verstanden werden kann.<sup>94</sup> Weiters besteht die einer Norm entsprechende statistische Aussage darin, dass das Ergebnis der Messung bestimmter (messfähiger) Kriterien im mittleren Bereich liegt, wobei diese Kriterien und ihr Beurteilungsmaßstab zuerst *festgelegt* werden müssen, damit überhaupt erkennbar wird, wo dieser mittlere Bereich liegt. Ebenso muss auch die gültige Regel (=Norm) zuerst von jemandem *aufgestellt* werden. Jede Norm besteht

---

<sup>92</sup> Bach Martina (Redaktionelle Leitung), *Psychembel – Klinisches Wörterbuch*, 261., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH und Co. KG (2007), 221.

<sup>93</sup> Bezüglich des BGStG: Vgl. [http://ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2005\\_I\\_82/BGBLA\\_2005\\_I\\_82.html](http://ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2005_I_82/BGBLA_2005_I_82.html); bezüglich des Deutschen Bildungsrates: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Empfehlungen der Bildungs-kommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*, Stuttgart: Klett Cotta Verlag (1974), 32.

<sup>94</sup> Vgl. Speck Otto, *System Heilpädagogik – Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, München/Basel: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co (1996), 196.

also nicht schlechthin, sondern beruht auf einem vorher *festgelegten* Maßstab.<sup>95</sup> Inhalt und Art dieser Festlegung können freilich sehr verschieden sein und sind dem historischen und gesellschaftlichen Wandel unterworfen.<sup>96</sup> Gemessen werden kann vieles: Biologische Normen beziehen sich auf die Funktionalität eines Organismus oder Organs, soziale Normen werden etwa durch Konventionen, Erwartungen, Vorschriften oder Gesetze bestimmt. Beide sind Ideal- oder Wertnormen, die jeweils aussagen, was sein soll, was einem vorher festgelegten Ideal entspricht oder was einen bestimmten vorher festgelegten Wert hat.<sup>97</sup> Daraus ergibt sich klar, dass das Normale (also das der Norm entsprechende) und das Anomale (also das von der Norm abweichende) nur relative Bedeutung haben.<sup>98</sup> Es ist – um es mit Barbara Fornefeld zu sagen – eben nicht zulässig, dass „wir, die sog. Nichtbehinderten, [...] [die Wirklichkeit der sog. Behinderten] an der unseren messen“<sup>99</sup>. Den Grund hierfür bringt dieselbe sachlich wie sprachlich treffend so auf den Punkt: „Behinderung ist aber kein Mangel, ist nicht nur einfach Abweichung von etwas, z. B. von der „Normalität“. Denn was ist schon normal bzw. die Normalität? Sie ist nur Allgemeinheit, Mehrheit, nicht Wirklichkeit. Sie ist und bleibt ein Konstrukt, verbunden mit dem Traum des Menschen, alles Abweichende und Störende eliminieren zu können.“<sup>100</sup>

Als geltend können wir daher festhalten:

- > was *anormal* ist, hängt immer davon ab, was vorher als *normal* festgelegt wurde,
- > was *krank* ist, hängt immer davon ab, was vorher als *gesund* festgelegt wurde, und schließlich
- > was man unter *behindert* versteht, hängt immer davon ab, was vorher als *nicht behindert* festgelegt und verstanden wurde.<sup>101</sup>

---

<sup>95</sup> Vgl. Speck Otto, *System Heilpädagogik – Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, München/Basel: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co (1996), 196.

<sup>96</sup> Vgl. <http://www.a-wagner-online.de/empowerment/emp4.htm>

<sup>97</sup> Vgl. Speck Otto, *System Heilpädagogik – Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, München/Basel: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co (1996), 196f und 230.

<sup>98</sup> Vgl. ebenda, 198.

<sup>99</sup> Fornefeld Barbara: *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*, 3., aktualisierte Auflage, München: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG (2004), 79.

<sup>100</sup> Ebenda, 79.

<sup>101</sup> Vgl. Speck Otto, *System Heilpädagogik – Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, München/Basel: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co (1996), 198.

## **b) Vom „Behinderten“ zum „Menschen (mit Behinderung)“ – das Normalisierungsprinzip**

Wie jeder Begriff so wird auch jener der „Behinderung“ erst von jemandem (bzw. vielen) erschaffen, entwickelt und gestaltet.<sup>102</sup> Im Brockhaus ist allgemein die Quelle genannt, aus welcher die jeweils geltende Gestalt des Behinderungsbegriffes erfließt: „Wie sich aus gesundheitlichen Problemen Fähigkeitsstörungen ergeben und ob und in welchem Umfang sie zu einer Beeinträchtigung führen, ist in besonderer Weise von den *jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen* an die Lebensbewältigung abhängig.“<sup>103</sup> Haerberlin sieht jene Instanz, die der Behinderung ihre jeweiligen Eigenschaften zuschreibt, konkreter in den *gesellschaftlichen Institutionen*, wobei er die *Institution Schule* als Beispiel nennt.<sup>104</sup>

Nun kann es passieren, dass ein sprachlicher Begriff feststeht, indem unter dem Begriff allgemein etwas ganz Bestimmtes verstanden wird: Genau das meint – hier etwa in Bezug auf die Forschung – Thomas S. Kuhns „Paradigma“, unter dem „die den wissenschaftlichen Bemühungen einer Forschergemeinschaft zugrunde liegenden einheitlichen (nicht mehr hinterfragten) *Grundannahmen* über Wesen und Dimensionen ihres Objektbereiches“<sup>105</sup> verstanden werden. Eine solche begriffliche Zementierung hat bedeutende Nachteile: Der Satz „A ist behindert“ wird als Aussage anerkannt, wodurch die Behinderung als Abweichung von einem Normalzustand, als „Andersartigkeit“, „Besonderheit“ oder in der Behindertenpädagogik auch als „besondere Erziehungsbedürftigkeit“ definiert wird, wodurch – wie Walter Thimm sehr treffend formuliert – die *generelle Andersartigkeit* des

---

<sup>102</sup> Vgl. Bleidick Ulrich / Hagemeister Ursula, *Einführung in die Behindertenpädagogik*, Band I: Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik, 6., überarbeitete Auflage, Stuttgart/Berlin/Köln: Verlag W. Kohlhammer (1998), 12.

<sup>103</sup> Zwahr Anette (Redaktionelle Leitung), *Brockhaus – Enzyklopädie*, Band 3, Ausw – Bhar, 21., völlig neu bearbeitete Auflage, Leipzig/Mannheim: Bibliographisches Institut und F. A. Brockhaus AG (2006), 497; Abkürzungen wurden der größeren Klarheit wegen hier ausgeschrieben. Die Hervorhebung bzw. Kursivsetzung stammt vom Verfasser. Vgl. auch Otto Hans-Uwe / Thiersch Hans (Hrsg.), *Handbuch – Sozialarbeit, Sozialpädagogik*, 2., völlig überarbeitete Auflage, Neuwied/Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH (2001), 118.

<sup>104</sup> Vgl. Haerberlin Urs, *Identität und Behinderung*, Zeitschrift für Heilpädagogik 29 (Heft 12) in: Fahrner Silke, *Der Behinderungsbegriff bei Urs Haerberlin* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2001), 55.

<sup>105</sup> Vgl. Kuhn Thomas S., *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag (1967), frei zitiert in Thimm Walter, *Behinderung als Stigma Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative* in: Reinartz Anton / Heese Gerhard (Hrsg.), *Sonderpädagogik – Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft*, 5. Jahrgang, Heft 4 (Oktober 1975), 154; Hervorhebung bzw. Kursivsetzung vom Verfasser.

Behinderten unterstellt wird.<sup>106</sup> Nicht genug damit, dass der von der Behinderung Betroffene durch dieses Vorgehen in den Augen der Beurteilenden zum „Anderen“ wird, macht die negative Wertung der jeweils zuschreibenden Personen<sup>107</sup> ihn auch noch zum „Stigmatisierten“. Unter dem Stigmatisierten versteht Goffman „[e]in Individuum, das leicht in gewöhnlichen sozialen Verkehr hätte aufgenommen werden können, [...] [das jedoch] ein Merkmal [besitzt], das sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und bewirken kann, dass wir uns bei der Begegnung mit diesem Individuum von ihm abwenden, wodurch der Anspruch, den seine anderen Eigenschaften an uns stellen, gebrochen wird. Es hat ein Stigma, das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten [...]“<sup>108</sup>. Zudem sind viele der sprachlich und inhaltlich naheliegenden Konnotationen zum Behinderungsbegriff auch noch negativer Art: Das Deutsche Universal-Wörterbuch etwa – um [hier ein gedrucktes] Beispiel von vielen herauszunehmen – definiert das Verb „behindern“ mit „jmdm., einer Sache hinderlich, im Wege sein; hemmen, störend aufhalten: die Verletzung behindert ihn; Nebel behinderte die freie Sicht; den Gegenspieler durch Festhalten b.; sich [gegenseitig] b.; (geh.): einander b.; behinderndes Parken [...]“.<sup>109</sup>

Angesichts dieser negativen Auswirkungen ist es wichtig, sich bewusst zu bleiben, dass „der Normale und der Stigmatisierte [...] nicht Personen sondern Perspektiven [sind], [...] [welche] in sozialen Situationen erzeugt [werden]“<sup>110</sup>, und zwar typischerweise von jenen Interaktionspartnern, welche die Macht dazu innehaben.<sup>111</sup> Zudem erscheint es sinnvoll, nicht bloß vom Behinderungsbegriff, sondern von der „Geltung“ dieses (immer bloß vorläufig) feststehenden Begriffes zu sprechen, um herauszustreichen, dass auch der Inhalt eines feststehenden Begriffes nichts

---

<sup>106</sup> Vgl. Thimm Walter, *Behinderung als Stigma Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative* in: Reinartz Anton / Heese Gerhard (Hrsg.), *Sonderpädagogik – Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft*, 5. Jahrgang, Heft 4 (Oktober 1975), 150ff, 155.

<sup>107</sup> Vgl. Haerberlin Urs, *Identität und Behinderung*, Zeitschrift für Heilpädagogik 29 (Heft 12) in: Fahrner Silke, *Der Behinderungsbegriff bei Urs Haerberlin* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2001), 55.

<sup>108</sup> Goffman Erving (Übersetzung: Haug Frigga), *Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität (Theorie 2)*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (1967), 13.

<sup>109</sup> Wermke Matthias / Scholze-Stubenrecht Werner / Kunkel-Razum Kathrin [= Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion] (Hrsg.), *Deutsches Universal-Wörterbuch*, 6. Auflage, Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG (2007), 265; die im Wörterbuch gesetzten Hervorhebungen bzw. Kursivstellungen wurden im gegebenen inhaltlichen Zusammenhang vom Verfasser beseitigt, um die Aufmerksamkeit auf die anderen kursiv gesetzten Satzteile zu lenken.

<sup>110</sup> Thimm Walter (in Anlehnung an Goffman), *Behinderung als Stigma Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative* in: Reinartz Anton / Heese Gerhard (Hrsg.), *Sonderpädagogik – Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft*, 5. Jahrgang, Heft 4 (Oktober 1975), 154.

<sup>111</sup> Vgl. ebenda, 154.

schlechthin Bestehendes, sondern bloß *eine* – nämlich eben die gerade geltende – Möglichkeit der Bedeutung dieses Begriffes ist.<sup>112</sup>

Mit der stereotypen Diskreditierung, die durch „Anwendung“ der vereinfachenden „Formel“ „Behinderter = Anormaler“ entsteht, wird die Identität des betroffenen Menschen angegriffen, welcher sich primär nie als Behinderter sondern immer als Mensch, genauer als normaler (!) Mensch – wenn auch einer mit Behinderung – fühlt, der eine Persönlichkeit besitzt und vielfältige Möglichkeiten hat.<sup>113</sup> Daher verwundert es nicht, wenn derselbe „im Innersten [fühlt], dass das erfahrene Stigma eigentlich nicht zu seinem Wesen gehört, dass er eigentlich eine ganz normale Person sei, ein Mensch wie jeder andere auch“<sup>114</sup>. Genau ins Schwarze trifft auch der Ausspruch eines Kindes, das über seinen Kollegen der Integrationsklasse sagt: „Behindert ist er nicht [!], nur ‚hatschen‘ [gehen] kann er nicht“<sup>115</sup>. Mit der wesentlich besser treffenden „Formel“ „Behinderter = Normaler Mensch, der eine Behinderung hat“ verhindert man auch jene unnötige Belastung, welche sich aus der unangemessenen Reaktion auf die Behinderung zusätzlich zu dieser ergibt. In Dietmut Niedeckens Werk „Namenlos“ leidet Gabi, die das Down-Syndrom hat, primär nicht etwa unter ihrer Behinderung, sondern vielmehr an dem traurigen Blick ihrer Mutter, die wiederum deshalb traurig ist, weil „die Leute [...] [sie, Gabi,] so komisch ansehen [...] [sic!]“.<sup>116</sup>

Das auf den Dänen Bank-Mikkelsen zurückgehende und später in das dänische Fürsorgegesetz aufgenommene (für Menschen mit geistiger Behinderung aufgestellte, aber ohne weiteres in Grundzügen auf Menschen mit Behinderung generalisierbare) Normalisierungsprinzip – ein Prinzip der Integration –, in dem 1959 gefordert wird, „dass man Menschen mit geistiger Behinderung dazu verhelfen solle, ein Dasein so normal wie möglich zu führen, [...] hin zu normalen

---

<sup>112</sup> Vgl. Bleidick Ulrich / Hagemeister Ursula, *Einführung in die Behindertenpädagogik*, Band I: Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik, 6., überarbeitete Auflage, Stuttgart/Berlin/Köln: Verlag W. Kohlhammer (1998), 12.

<sup>113</sup> Vgl. Forcher Heinz, *Veränderungen* in: Meister-Steiner Birgit / Schönwiese Volker / Thaler Nikolaus / Wieser Ilse (Hrsg.), *Blinder Fleck und rosarote Brille*, Thaur/Tirol: Österreichischer Kulturverlag (1989), 87; zur sozialen *Diskriminierung* vgl. auch Güttler Peter O., *Sozialpsychologie – Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*, 3., überarbeitete und stark erweiterte Auflage, München: Oldenburg Wissenschaftsverlag (2000), 112ff.

<sup>114</sup> Speck Otto, *System Heilpädagogik – Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, München/Basel: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co (1996), 233.

<sup>115</sup> Huterer Gabriele, „Was hat denn ihr Kind, dass es in eine solche Schule gehen muss?“ in: Meister-Steiner Birgit / Schönwiese Volker / Thaler Nikolaus / Wieser Ilse (Hrsg.), *Blinder Fleck und rosarote Brille*, Thaur/Tirol: Österreichischer Kulturverlag (1989), 111.

<sup>116</sup> Vgl. Niedecken Dietmut, *Namenlos – Geistig Behinderte verstehen*, 3., überarbeitete Auflage, Neuwied/Kriftel/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH (1998), 106; vgl. auch <http://www.downsyndrom.at/CMS/index.php?id=29>



Lebensbedingungen, die ein Eingehen auf individuelle Bedürfnisse zulassen“<sup>117</sup> ist also nichts anderes als die Gewährung normaler Lebensbedingungen an normale Menschen (die – als eine unter vielen Eigenschaften – auch eine Behinderung haben).<sup>118</sup>

So – und also menschlich und daher richtig – gesehen ist es möglich wie legitim, die nächstliegende und auch vollkommen zutreffende primäre Einschätzung des Menschen mit Behinderung als „(normaler) Mensch“ in die Hände des Menschen mit Behinderung selbst zu legen, welcher als solcher den anderen gegenübertritt.<sup>119</sup> Sein Verhalten – sei es nun besonders oder nicht besonders – bleibt demgegenüber „zunächst ein Problem derer, die ein Verhalten als ‚abweichend‘ abstempeln [...]“<sup>120</sup>.

### 3) Exkurs: Down-Syndrom (vormals Mongolismus) oder Trisomie 21

Unter den Beispielen im Teil B ist das – insbesondere auch im gegebenen pädagogischen Zusammenhang interessante – Down-Syndrom die einzige Behinderung, deren grundsätzliche Beschaffenheit nicht ohne eingehendere

---

<sup>117</sup> Seifert M., *Lebensqualität und Wohnen bei schwerer geistiger Behinderung. Theorie und Praxis.*, Reutlingen: Diakonie-Verlag (1997) in: Fornefeld Barbara, *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*, 3., aktualisierte Auflage, München: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG (2004), 136 und vgl. auch 137f.

<sup>118</sup> Interessant – und zum Teil mit der Art und eventuell auch dem Umfang der Behinderung zu erklären – ist bei der Frage der Integration der weitverbreitete Ansatz des primären Erfordernisses der *Anpassung*, bei Otto Speck etwa der gegenseitigen Anpassung (vgl. Speck Otto, *Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung*, München: Ernst Reinhardt Verlag (1970), 66f). Weitgehend außer Acht hingegen bleibt der ebenfalls zutreffende Gedanke, dass sich die Behinderung oft auch nur auf mehr oder weniger große Bereiche des Lebens beschränken kann, wogegen der Mensch mit Behinderung in den anderen Teilen unbehindert bleibt, in welchen (unter der Voraussetzung, dass man diese Bereiche von den anderen getrennt denken und behandeln kann) Anpassung also gar nicht notwendig ist. Tatsächlich scheint oft eine souveräne Erkenntnisleistung notwendig zu sein, um Menschen mit (insbesondere größerer) Behinderung außerhalb dieser als „normale Menschen“ zu behandeln.

<sup>119</sup> Der Mensch mit Behinderung ist in erster Linie „Mensch“ und nicht etwa bloß „auch Mensch“, welcher falsch und ungeschickt formulierte Ausgangspunkt den Eindruck zu erwecken vermag, er könnte nicht zur Gänze Mensch sein, sondern – wie Huainigg treffend und pointiert bemerkt – außerhalb seines Daseins als Mensch (oder gar zur Gänze) etwa auch ein Ding oder ein Tier (vgl. Huainigg Franz-Joseph, *Schicksal täglich – Zur Darstellung behinderter Menschen im ORF*, aus der Reihe: IMPULSE – Arbeiten aus dem Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck, Band 7, Innsbruck: Studien Verlag Ges.m.b.H. (1996), 73). Im übrigen ist nach Möglichkeit ebenso die Wendung „auch ein Mensch“ im Sinne von „auch ein Mensch wie alle (anderen) Menschen“ zu vermeiden, da damit als Ausgangspunkt die Einstellung akzeptiert wäre, ein Mensch mit Behinderung wäre (in irgendeiner Hinsicht oder gar zur Gänze) kein Mensch, welcher damit erst entgegengetreten würde. Vielmehr trifft es zu, dass ein Mensch mit Behinderung ganz selbstverständlich (zur Gänze) ein Mensch ist, auch wenn er eine Behinderung hat, die, wenn sie da ist, ebenso selbstverständlich zu seinem Dasein als Mensch, zu seinem Menschsein dazugehört. Zu Frankls Ausführungen über den Sinn im Leben, der auch den Sinn (mehr oder weniger großen) schicksalhaften Leids umfasst vgl. Frankl Viktor Emil, *Der leidende Mensch*, München: Piper Verlag (1990), 91f und 93f zitiert in: Längle Silvia, *Existenzanalyse der Behinderung – Schlüsselstellen im Verständnis und Zugang* in: Rühl Karl / Längle Alfred (Hrsg.), *Ich kann nicht ... Behinderung als menschliches Phänomen*, Wien: Facultas Universitäts-Verlag (2001), 10.

<sup>120</sup> Speck Otto, *System Heilpädagogik – Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, München/Basel: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co (1996), 230.

Erklärung verstanden werden kann, weshalb es hier kurz näher beschrieben werden soll:

Im Jahre 1866 prägte der englische Arzt John Langdon Down den ursprünglich für das Down-Syndrom bis in die achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts gebräuchlichen Begriff „Mongolismus“, der aus seinem Vergleich der Ähnlichkeit der Gesichtszüge, genauer vor allem des platten Gesichts und der schräggestellten Augen der Syndromträger mit jenen der Mongolen stammt. Aus heutiger Sicht ist der Vergleich mit dem kriegerischen Reitervolk weder ethnologisch noch medizinisch haltbar und muss auch deswegen, weil Down das später nach ihm benannte Syndrom allen Ernstes als eine „Rückverwandlung in einen ‚primitiven Rassetypen‘ interpretiert hat, als rassistische Diskriminierung abgelehnt werden.<sup>121</sup>

Treffender und wertfreier ist der heute gebräuchliche Begriff „Trisomie 21“, welcher dafür steht, dass bei den davon Betroffenen – als „Botschafter der Vielfalt des Lebens“<sup>122</sup> – in jeder ihrer Körperzellen das „Chromosomen 21“ nicht nur zweimal (eines von der Mutter, eines vom Vater), sondern vielmehr dreimal vorhanden ist, weswegen jede Zelle 47 anstatt 46 Chromosomen aufweist. Die Ursache der immer zufällig auftretenden genetischen Unregelmäßigkeit ist bis heute unbekannt.<sup>123</sup> Mit dem Auftreten eines Falles unter ca. 700 Geburten ist Trisomie 21 die häufigste angeborene Chromosomenstörung.<sup>124</sup>

Bezüglich der körperlichen Entwicklung der vom Syndrom Betroffenen fällt auf, dass diese insgesamt langsamer – „gemütlicher“ – als die seiner Altersgenossen verläuft. Das wirklich Besondere des Syndroms besteht jedoch darin, dass – entgegen der landläufigen Meinung – das intellektuelle Entwicklungspotential seiner Träger heute um vieles höher eingeschätzt werden kann als noch vor 20 Jahren.<sup>125</sup> Menschen mit Down-Syndrom haben vielfältige Begabungen und vermögen ihre Persönlichkeit im musischen, künstlerischen wie auch handwerklichen Bereich auszudrücken. In letzter Zeit entstehen auch immer mehr Zentren, in denen sie – vom Gärtner bis zur Arbeit in Pflegeberufen oder in der Verwaltung – auch marktwirtschaftlich orientierte Berufe erlernen.<sup>126</sup>

---

<sup>121</sup> Vgl. <http://lichtinsdunkel.orf.at/?Story=1015> („Mongolismus“)

<sup>122</sup> <http://www.down-syndrom.at/CMS/index.php?id=29>

<sup>123</sup> Vgl. <http://www.bobby.de/Down/main.html> und vgl. <http://lichtinsdunkel.orf.at/?Story=1015> („Mongolismus“)

<sup>124</sup> Vgl. [http://www.onmeda.de/krankheiten/down\\_syndrom.html](http://www.onmeda.de/krankheiten/down_syndrom.html) und vgl. Bach Martina (Redaktionelle Leitung), *Pschyrembel – Klinisches Wörterbuch*, 261., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH und Co. KG (2007), 447.

<sup>125</sup> Vgl. <http://www.down-syndrom.at/CMS/index.php?id=29>

<sup>126</sup> Vgl. <http://www.bobby.de/Down/main.html>

## IV) Methode

### 1) Grundlage des hermeneutischen Verfahrens: Das Verstehen als Voraussetzung, Mittel und Zweck

Bei der Untersuchung der im Teil B angeführten 9 praktischen Bilderbuch-Beispiele bedienen wir uns der sog. Methode der „Hermeneutischen Inhaltsanalyse“.

Zuallererst ist vorzuschicken, dass das Verfahren der Hermeneutik im Wesentlichen auf die intuitive Kraft des Verstehens zielt und so „nur Zugangsmöglichkeiten für die Erkenntnisgewinnung aufzeigt“<sup>127</sup>. Dementsprechend bietet dieses Konzept genau genommen mehr einen methodologischen Rahmen denn eine Methode im klassischen Sinn.<sup>128</sup>

Als nächstes ist der bekannte „hermeneutische Zirkel“ zu nennen, worunter man das – aufgrund der Unmöglichkeit, dass kein wissenschaftlicher oder literarischer Schriftsteller seine Gedanken „aus dem Nichts herausspinnen kann“<sup>129</sup> – sich ergebende kontinuierliche Fortschreiten vom ungefähren zum (immer) genaueren Wissen versteht. In der Praxis bildet also ein gewisses Vorverständnis (bzw. Vor-Verstehen) oder Vorwissen die Voraussetzung für die nähere Untersuchung des jeweils betreffenden Gegenstandes, schon weil man ohne ein Minimum an Vorwissen von demselben weder etwas wissen noch dessen Probleme lösen, also kein Problembewusstsein entwickeln wollen kann.<sup>130</sup>

Nun zum Inhalt der „Hermeneutik“: Der Begriff der „Methode“ (griech. „méthodos“: „Entlanggehen eines Weges“<sup>131</sup>) weist in dieselbe Richtung wie jener des Verfahrens hermeneutischen Inhaltsanalyse, indem er „in einer Wissenschaft den Weg, die Art

---

<sup>127</sup> Kern Renate, *Fremde Räume: Raumbilder, Weltbilder und Bilderwelten – Eine Analyse von Bildern aus Reiseprospekten unter Aspekten visueller Anthropologie und kulturosoziologischer Bildhermeneutik* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2005), 141.

<sup>128</sup> Vgl. ebenda, 141.; vgl. auch Axel Bühlers Unterscheidung in „Hermeneutik“ und „Philosophische Hermeneutik“ und seinen Begriff der Hermeneutik als „Methode“ bzw. „Methodologie“ frei zit. in Bühler Axel, *Grundprobleme der Hermeneutik* in: Bühler Axel (Hrsg.), *Hermeneutik – Basistexte zur Einführung in die wissenschaftlichen Grundlagen von Verstehen und Interpretation*, Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren – Synchron Publishers GmbH (2003), 4ff.

<sup>129</sup> Seiffert Helmut, *Einführung in die Hermeneutik*, Tübingen: A. Francke Verlag (1992), 211.

<sup>130</sup> Vgl. ebenda 211; vgl. auch die Überlegungen Krämers zum hermeneutischen Zirkel, wie etwa jene, dass sich das Mehrwissen etwa bereits aus einem Vergleich einer alten und neuen Sichtweise ergeben kann in: Krämer Hans, *Kritik der Hermeneutik – Interpretationsphilosophie und Realismus*, München: Verlag C. H. Beck (2007), 143 und ausführlicher vgl. auch 142ff.

<sup>131</sup> Vgl. Danner Helmut, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, 4., überarbeitete Auflage, München /Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998), 17; die Kursivsetzung des Wortes „Weg“ wurde vom Verfasser weggelassen, um die alleinige Betonung auf das nächstes kursiv gesetzte Wort zu lenken.

und Weise [bezeichnet], wie zu einer Erkenntnis gelangt werden kann“.<sup>132</sup> Die Methode (bzw. das hermeneutische Verfahren) ist also (vereinfacht gesagt) ein *Mittel*, durch welches der zu erforschende Gegenstand genauer oder besser verstanden werden kann. Das Ziel, das mittels der Methode erreicht werden soll, ist also das genaue oder bessere *Verständnis* des zu erforschenden Gegenstandes.

Der Begriff der Analyse (griech. „analysein“: „auflösen“) wiederum beschreibt zunächst den Vorgang der Auflösung oder Zerlegung, und was aufgelöst oder zerlegt werden soll, ist der *Inhalt* der im Teil B angeführten 9 Bilderbücher:

Die Bestandteile des Inhalts sind im gegebenen Zusammenhang die Bilder, der (dazugehörige) Text und auch etwaige besondere Beziehungen, die zwischen den Bildern und ihren Texten bestehen. Gemäß den gängigen Definitionen des Bilderbuches<sup>133</sup> werden die Bilder als die dominierenden Bestandteile angesehen, welchen jeweils ein Text zugeordnet ist, obgleich Bild und Text freilich in enger Wechselbeziehung stehen und im wesentlichen nur zusammen verstanden werden können.<sup>134</sup> (Die Textanalyse ist ausschließlich aus praktischen Überlegungen jeweils vor der Bildanalyse platziert, weil die Analyse des Textes dem Leser sofort ein klares Verständnis der Grundzüge der Handlung vermittelt, welches sodann durch die Analyse des Bildes ergänzt wird.)

Allerdings besteht die Analyse nicht nur in der Zerlegung, sondern auch in der Untersuchung der zerlegten Teile. Bei dieser Untersuchung wiederum werden die einzelnen Teile interpretiert (lat. „interpretatio“), also „gedeutet“ oder „ausgelegt“.

Schließlich soll die Analyse, also die Zerlegung und Deutung, auf hermeneutische Art und Weise geschehen. Im Zentrum des Begriffes der Hermeneutik (von griech. „hermeneúein“: „auslegen“, „aussagen“ bzw. „hermēneúō“: „aussagen“ [„ausdrücken“]<sup>135</sup>) steht (zunächst ganz allgemein gesagt) das Verstehen.<sup>136</sup> Da dieses *Verstehen* Mittel zum Zweck des (durch Erkenntnis gewonnenen)

---

<sup>132</sup> Danner Helmut, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, 4., überarbeitete Auflage, München /Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998), 12.

<sup>133</sup> Siehe Kapitel 1: Bilderbuch

<sup>134</sup> Vgl. Thiele Jens, *Das Bilderbuch* in: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung (Hrsg.), „In die Waagschale geworfen“ – *Kritische Sichtweisen der Kinder- und Jugendliteratur in Buch und Medien* (Ergebnisse der 29. Tagung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung, Krems an der Donau, 22. - 27. August 1993), Wien: o. V. [Kongressdokument] (1994), 71.

<sup>135</sup> Vgl. Balmer Hans Peter, *Prinzip Verstehen? Probleme der Hermeneutik* in: Geppert Hans Vilmar / Zapf Hubert (Hrsg.), *Theorien der Literatur I*, Tübingen: A. Francke Verlag (2003), 29 und vgl. Seiffert Helmut, *Einführung in die Hermeneutik*, Tübingen: A. Francke Verlag (1992), 9.

<sup>136</sup> Vgl. Danner Helmut, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, 4., überarbeitete Auflage, München /Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998), 34.

*Verstehens* ist, sind Mittel und Zweck der Hermeneutik ident. Anders gesagt: Aus dem (genauen) Verständnis des zu erforschenden Inhaltes ergeben sich jene Kriterien, nach denen derselbe am besten zerlegt und gedeutet wird. Ziel des ganzen wiederum ist das (noch genauere, tiefere, bessere) Verständnis des zu erforschenden Inhaltes. (Das allerletzte Ziel freilich mag (zum Teil) in jenen hervorzubringenden [vor allem auch sozialen] Wirkungen bestehen, zu deren Hervorbringung uns das bessere Verständnis befähigt<sup>137</sup>).

## 2) Genaues Beschreiben durch unmittelbares Nacherleben

Hans Peter Palmer gibt uns einen genaueren Begriff der Hermeneutik, der sich – wie hier gebraucht – (explizit) auf Texte wie (u. a.) auch auf Bilder erstreckt – indem er diese begreift als die Kunst, „Verstehen angemessen und reflektiert anzulegen und möglichst rational ausweisen zu können, nicht nur Texten gegenüber, sondern universell allem Verstehbarem gegenüber [...]“<sup>138</sup>. Dem hermeneutisch-interpretativen Vorgehen liegt „die Einsicht zugrunde, dass den Menschen nicht so sehr ein unmittelbares, monologisch-mentales Grundverständnis eignet, sondern eher ein vermitteltes, übersetztes, zeichenhaft-dialogisches Verhältnis zur Welt zukommt“<sup>139</sup>, weshalb „dem menschlichen Auffassungsvermögen erst einmal erzählt [...] [werden muss], bevor allenfalls der Verstand sich daranmachen kann, auf seine distanzierende Weise Wissen zu definieren“<sup>140</sup>. Das Bilderbuch als Medium, das aus dem begleitenden *erzählenden* Text und darüber hinaus auch noch aus den auf vielfältige Weise wirkenden *Bildern* besteht, ist freilich schlechthin eine solche *zeichenhafte Erzählung* im hier gebrauchten Sinn, die – nachdem sie unmittelbar auf ihre einzigartige Art und Weise auf den Konsumenten eingewirkt hat – erst im nächsten Schritt näher analysiert werden kann.<sup>141</sup>

---

<sup>137</sup> Vgl. hierzu auch den Verstehensbegriff von Rousseau, dem das Verstehen selbst nur (oder überwiegend) Mittel zum Zweck (sozialen) Handelns ist in: Brenner Peter J., *Das Problem der Interpretation – Eine Einführung in die Grundlagen der Literaturwissenschaft*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag (1998), 40 und vgl. auch 39ff.

<sup>138</sup> Balmer Hans Peter, *Prinzip Verstehen? Probleme der Hermeneutik* in: Geppert Hans Vilmar / Zapf Hubert (Hrsg.), *Theorien der Literatur I*, Tübingen: A. Francke Verlag (2003), 29.

<sup>139</sup> Ebenda, 29.

<sup>140</sup> Ebenda, 29.

<sup>141</sup> Vgl. hierzu auch Gadammers „Überwinden der Selbstentfremdung, welche durch die Schriftlichkeit entsteht, durch das Lesen (und richtige Verstehen) des Textes“, frei zit. aus: Gadamer Hans-Georg, *Wahrheit und Methode*, 4., unveränderte Auflage, Tübingen: J. C. B. Mohr [Paul Siebeck] (1975), 368 in: Simon Ralf, *Das Gedächtnis der Interpretation*, Studien zum achtzehnten Jahrhundert, Band 23, Hamburg: Felix Meiner Verlag (1998), 153.

Zu den Mindestvoraussetzungen, welche gegeben sein müssen, um zur ungetrübten hermeneutischen Auslegung des Sinnes (der jeweiligen zeichenhaften Erzählung) zu gelangen, zählen nach Ouvermann und Reichertz die Beseitigung jeglichen Drucks, welcher eine übereilte Auslegung herbeizuführen geeignet ist, die Sicherstellung, „dass keine neurotischen und/oder ideologischen Verblendungen bei[m] [...] Interpreten vorhanden sind, sowie auch eine gewisse fachliche Qualifizierung des Interpreten, der ein kompetentes Mitglied der untersuchten Sprach- und Interaktionsgemeinschaft sein soll.“<sup>142</sup> Zudem genügt es freilich nicht, dass man rasch auf den ersten Blick irgendetwas erkennt, sondern das rational Erkannte muss auch dem Erkannten entsprechend wiedergegeben werden: Es gilt, das gefühlte Erfasste trotz der unmittelbaren Einwirkungen des Gefühls rational, differenziert und genau wiederzugeben, um – soweit erforderlich – daraus auch die hierzu passenden rationalen Schlüsse ziehen zu können.<sup>143</sup>

Die Quelle des (störungsfreien) hermeneutischen Verfahrens nun, mithilfe dessen die (nachträgliche) intellektuelle Analyse des Bilderbuches dem Ergebnis seiner (vorherigen) unmittelbaren Wirkung möglichst weit angenähert werden kann, ist im „tripolare[n] Kraftfeld von Erleben, Ausdruck und Verstehen“<sup>144</sup> zu finden, wobei das Verstehen im Kern darin besteht, „Ziele und Werte, die zum Ausdruck kommen, in Werk und Gestalt, förmlich nachzuerleben [...]“<sup>145</sup>. Das Unmittelbare des Erkenntnisvorganges führt dazu, dass die Wirklichkeit „letztlich nicht logisch aufgeklärt, sondern weit bescheidener ‚nur‘ verstanden [wird] [...]“<sup>146</sup>. Die Logik ist hierbei freilich keineswegs eliminiert, dient jedoch ausschließlich dem richtigen unmittelbaren *Nacherleben*, woraus sich auch das richtige *Verstehen* dieses unmittelbar Nacherlebten ergibt, hingegen verbleibt weder ein zeitlicher noch inhaltlicher Raum für ein „Hineininterpretieren“ anderer als aus dem unmittelbar Nacherlebten sich ergebender Inhalte.

---

<sup>142</sup> Vgl. Ouvermann Ulrich (ohne Angabe der Fundstelle) zit. in: Kern Renate, *Fremde Räume: Raumbilder, Weltbilder und Bilderwelten* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2005), 141 und vgl. Reichertz Jo, *Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie* in: Flick Uwe / Kardorff Ernst von / Steinke Ines (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbeck: Rohwolt Verlag, 516.

<sup>143</sup> Vgl. Kern Renate, *Fremde Räume: Raumbilder, Weltbilder und Bilderwelten – Eine Analyse von Bildern aus Reiseprospekten unter Aspekten visueller Anthropologie und kultursoziologischer Bildhermeneutik* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2005), 141.

<sup>144</sup> Dilthey Wilhelm, *Das Erlebnis und die Dichtung, Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*, Leipzig: Teubner (1906) [genaue Stelle nicht angegeben und auch nicht auffindbar, daher: zit. in: Balmer Hans Peter, *Prinzip Verstehen? Probleme der Hermeneutik* in: Geppert Hans Vilmar / Zapf Hubert (Hrsg.), *Theorien der Literatur I*, Tübingen: A. Francke Verlag (2003), 33.]

<sup>145</sup> Balmer Hans Peter, *Prinzip Verstehen? Probleme der Hermeneutik* in: Geppert Hans Vilmar / Zapf Hubert (Hrsg.), *Theorien der Literatur I*, Tübingen: A. Francke Verlag (2003), 33.

<sup>146</sup> Vgl. Böhm Winfried, *Geschichte der Pädagogik*, München: Verlag C. H. Beck (2007), 103.

### 3) Hermeneutische Bildinterpretation

Da das Bild, wie Oevermann sagt, „in seiner Totalität gegeben ist“<sup>147</sup> (worunter man wohl versteht, dass sich der Blick des Betrachters auf mehrere oder gar viele Bildelemente gleichzeitig richtet, etwa im Gegensatz zum Text, den man – selbst wenn man „querlesen“ sollte – grundsätzlich immer nur Wort für Wort lesen kann), ist es nicht (wie ein Text) sukzessive, sondern synchron zu „lesen“. Will man sich jedoch nicht auf die Interpretation des Gesamteindrucks beschränken, muss man einzelne Elemente des Bildes *auswählen*. Wenn weiters das Aufklären nicht wieder selbst zur bloßen Erzählung (im oben gebrauchten Sinn) werden soll, ist es notwendig, sich bei der Analyse des Mediums auf die genaue Beschreibung der relevanten Teile des Bildinhaltes zu *beschränken*. Mithilfe des von Renate Kern treffend als „komplettes Forschungsdesign, das sowohl Anleitungen über die Auswahl der Untersuchungseinheiten als auch die Art der Erhebung beinhaltet“<sup>148</sup> beschriebenen hermeneutischen Verfahrens werden daher (*nur*) jene Bildelemente *ausgewählt*, die „bedeutsam“ in dem Sinne sind, als dass sie „für ein Individuum in einsichtiger Beziehung zum Ganzen seines Lebens steh[en]“<sup>149</sup>, also genau jene authentische, der Gesamtheit des realen Lebens entsprechende Beschreibung samt darin enthaltener Botschaft zu liefern imstande sind, die dem jeweils beschriebenen Bild entsprechen bzw. die das betreffende Bild enthält. Was die *Reihenfolge* der Auswahl der einzelnen Bildelemente betrifft, so haben alle diesbezüglichen Vorschläge, welche von der durch die Augenbewegung des Rezipienten bestimmten Reihenfolge<sup>150</sup> bis zur Übertragung der Lesekonvention (also von links oben nach rechts unten) reichen<sup>151</sup>, letztlich wohl ebenso dasselbe Ziel, nämlich die authentische Interpretation der mannigfaltigen Inhalte des Bildes und seiner Aussagen.

---

<sup>147</sup> Oevermann Ulrich, (ohne Angabe der Fundstelle) zitiert in: Kern Renate, *Fremde Räume: Raumbilder, Weltbilder und Bilderwelten – Eine Analyse von Bildern aus Reiseprospekten unter Aspekten visueller Anthropologie und kultursoziologischer Bildhermeneutik* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2005), 139.

<sup>148</sup> Kern Renate, *Fremde Räume: Raumbilder, Weltbilder und Bilderwelten – Eine Analyse von Bildern aus Reiseprospekten unter Aspekten visueller Anthropologie und kultursoziologischer Bildhermeneutik* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2005), 138.

<sup>149</sup> Balmer Hans Peter, *Prinzip Verstehen? Probleme der Hermeneutik* in: Geppert Hans Vilmar / Zapf Hubert (Hrsg.), *Theorien der Literatur I*, Tübingen: A. Francke Verlag (2003), 33.

<sup>150</sup> Vgl. Müller-Doohm Stefan, *Visuelles Verstehen. Konzepte kultursoziologischer Bildhermeneutik* in: Jung Thomas / Müller-Doohm (Hrsg.), *Wirklichkeit im Deutungsprozess*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (1993), 448.

<sup>151</sup> Vgl. Englisch Felicitas, *Bildanalyse in strukturalhermeneutischer Einstellung. Methodische Überlegungen und Analysebeispiele* in: Garz Detlef / Kraimer Klaus (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen.*, Opladen: Westdeutscher Verlag (1991), 148.

#### 4) Das „Verstehen“ als Begriff der Hermeneutik

Hauptziel der Erkenntnis jeder rekonstruktiv-bildhermeneutischen Interpretation sind latente objektive, also „unabhängig von den Intentionen der Subjekte als soziale Realität [...] [sich konstituierende]“<sup>152</sup> Bedeutungs- und Sinnstrukturen jener Gestalt, in denen die konkrete erfahrbare Welt sich uns jeweils präsentiert. Wer also etwa Bilderbücher hermeneutisch interpretieren will, muss also zunächst die tatsächlichen sozialen Gegebenheiten der wirklichen Welt kennen, um hierauf auch die im Bilderbuch enthaltene Bedeutung und den Sinn der Strukturen derselben sozialen Gegebenheiten der wirklichen Welt zu erkennen und richtig zu deuten. Da das Ergebnis der Interpretation in diesem Bereich daher nicht bloß die subjektive Meinung des Interpreten wiedergibt, sondern Elemente der von jedem mehr oder weniger gleich beobachtbaren sozialen Realität enthält, ist es auch intersubjektiv nachprüfbar.<sup>153</sup> Das „Gemeinsame“ zwischen Autor und Interpret, die Übereinstimmung ihrer „seelischen Grundlagen“<sup>154</sup> ist also fundamentale Voraussetzung für jede Interpretation, die nicht ausschließlich subjektiv sein soll, sondern darüber hinaus von vielen gleich oder zumindest ähnlich angesehen und (rational) beurteilt werden würde und in diesem Sinn sich vielmehr gleichzeitig dem Objektiven annähert.<sup>155</sup> So wird auch der berühmte Satz Diltheys „Triumph der Hermeneutik ist es, wenn der Ausleger den Autor besser versteht, als dieser sich selbst verstanden hat“<sup>156</sup> verstehbar, der auf den ersten Blick etwas Unmögliches zu beinhalten scheint: Unter dem Autor stellt man sich gemeinhin grob eine Person vor, die als originärer Schöpfer eines (insbesondere literarischen) vor seiner Schöpfung nicht existenten Werkes über Kenntnisse verfügt, welche kein anderer besser (oder gar überhaupt kein anderer) kennen kann als er – wie auch sollte es möglich sein,

---

<sup>152</sup> Kern Renate, *Fremde Räume: Raumbilder, Weltbilder und Bilderwelten – Eine Analyse von Bildern aus Reiseprospekten unter Aspekten visueller Anthropologie und kulturosoziologischer Bildhermeneutik* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2005), 138f.

<sup>153</sup> Vgl. ebenda, 139; vgl. zum Gedanken der Allgemeingültigkeit auch Fischer Franz, *Die Erziehung des Gewissens – Schriften und Entwürfe zur Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik* (2. Band der nachgelassenen Schriften), Kastellaun: A. Henn Verlag (1979), 12f.

<sup>154</sup> Vgl. Dilthey Wilhelm, *Gesammelte Schriften V, Die geistige Welt, Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften.*, Stuttgart: B. G. Teubner Verlag, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (1957), 330.

<sup>155</sup> Bezüglich den Gedanken des „Gemeinsamen“ in der Hermeneutik vgl. Danner Helmut, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998), 89. Im übrigen vgl. auch Habermas Jürgen, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (1968), 189.

<sup>156</sup> Dilthey Wilhelm, *Gesammelte Schriften V, Die geistige Welt, Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften.*, Stuttgart: B. G. Teubner Verlag, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (1957), 331.



über eine neue Erfindung besser bescheid zu wissen als der Erfinder, der als einziger das Werk quasi aus dem Nichts erschaffen oder zumindest auf eine neuartige Weise zusammengebaut hat oder als der Entdecker, der an einem Ort nachgeschaut hat, an den vorher niemand dachte? Die Erklärung liegt freilich darin begründet, dass das neue Werk – hier das Bilderbuch – wie auch alles andere nicht „zur Gänze originär“ ist, sondern vielmehr von Menschen und ihren Handlungen samt ihren Wirkungen erzählt, die sich – bei Vergleich von miteinander vergleichbaren Situationen und ausreichend genauer und differenzierter Betrachtung – vielfach ähneln oder sogar decken. Schleiermacher verfolgte als „Begründer der wissenschaftlichen Hermeneutik“ (Dilthey) die Spur der Begründung für die Funktionsweise des Verstehens, indem er „hinter das im Bewußtsein gegebene zurückging, auf ein schöpferisches Vermögen, das einheitlich wirkend, seiner selbst unbewußt, die ganze Form der Welt in uns hervorbringt“<sup>157</sup>. Dem hermeneutischen Interpreten obliegt also – man kann nicht sagen „nur“, da die Welt und gerade auch der in ihr lebende Mensch sehr (und vielfach zu) komplex ist –, dieses „einheitliche schöpferische Vermögen“ richtig zu deuten, wodurch er „eine Nachbildung fremden Lebens in sich herbeizuführen“<sup>158</sup> vermag. Wenn nun der Autor im weitesten Sinne des Wortes über Dinge aus seinem Leben spricht (darin also etwa realistische wie – letztlich eben gleichfalls aus derselben realen Welt abgeleitete – auch phantastische Erzählungen enthalten sind), dem Interpreten es jedoch gelingt, ein besseres Abbild derselben Dinge nachzubilden, die Dinge also schlicht in ihrem Zusammenhang besser zu verstehen, so kann es tatsächlich sein, dass „der Ausleger den Autor besser versteht, als dieser sich selbst verstanden hat“<sup>159</sup>. Im Kern geht es also nicht um das Abspentigmachen einer neuartigen Erfindung oder Entdeckung, sondern vielmehr darum, dass dasselbe von demjenigen besser beschrieben werden kann, der es besser verstehen und erklären kann. Der hervorbringende Autor im übrigen mag ob dieser Erkenntnis darin Trost finden, dass ihm der Rang des Ersten oder gar des Besseren keineswegs genommen wird, da es nur um die Qualität der Erklärung geht, die noch dazu ex post – also erst nachdem das Werk bereits hervorgebracht wurde – abgegeben wird, was bekanntlich immer leichter ist.

---

<sup>157</sup> Dilthey Wilhelm, *Gesammelte Schriften V, Die geistige Welt, Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften.*, Stuttgart: B. G. Teubner Verlag, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (1957), 327. Basis hierfür ist das allgemein gültige Ursache-Wirkungs-Prinzip.

<sup>158</sup> Ebenda, 330.

<sup>159</sup> Ebenda, 331.

## 5) „Pädagogische Hermeneutik“<sup>160</sup>

Während eine der wesentlichsten modernen Bedeutungen von (allgemeiner) Hermeneutik in einer bestimmten Methode der Auslegung liegt, versteht Helmut Danner unter „Pädagogischer Hermeneutik“ das Auslegen unter dem Gesichtspunkt von bzw. „im Hinblick auf *Erziehung* und *Bildung*“<sup>161</sup>. Den Wesenskern dieser speziellen pädagogischen „Erziehung und Bildung“ sieht Danner in der spezifischen Verantwortung des Pädagogen, welche „sich in dem Impetus und in der inneren Gerichtetheit, die jeden Erzieher bestimmen, insofern er nämlich die Sorge für die ihm Anvertrauten übernimmt und *ihr Wohl will*“<sup>162</sup>, wobei die Beschaffenheit dieses Wohls freilich jeweils von der individuellen Beschaffenheit der Anvertrauten abhängt. Die Anwendung der Auslegungsmethode der Hermeneutik erstreckt sich hier also sowohl auf die „Erhellung des Vorverständnisses“<sup>163</sup>, worin das Wohl der dem Erzieher (hier: dem Bilderbuchautor) Anvertrauten (hier: die Leser des Bilderbuches) besteht als auch auf die Interpretation des Mediums (hier: des Bilderbuches).<sup>164</sup>

Als Maßstab bei der Anwendung der pädagogisch-hermeneutischen Auslegung soll freilich nicht bloß irgendein (zurzeit gerade geltendes) abstraktes Verständnis von Erziehung dienen, sondern das „Alltags-Verstehen [...], wie es sich in der *Erziehungswirklichkeit* unentwegt abspielt“<sup>165</sup>, also ein an der Realität orientiertes Verständnis, welches erst die Erfassung und Herstellung der größeren Zusammenhänge ermöglicht, auf das sich das genauere, tiefere, bessere hermeneutische Verständnis stützt.<sup>166</sup> Fundamentale Grundlage eines solchen pädagogisch-hermeneutischen Auslegungsmaßstabes ist – von Schleiermacher die „höhere Kunst der Erziehung“<sup>167</sup> genannt – freilich „[d]ie Entwicklung der *Gesinnung*

---

<sup>160</sup> Die Bezeichnung wird verwendet von Helmut Danner in: Danner Helmut, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998), 90. Vgl. hierzu auch Hauff Maria-Isabel, *Versuch eine Neubestimmung des Verstehensbegriffs – Eine Chance für den personalen Bezug im pädagogischen Verhältnis* (Diss.), Wien: Eigenverlag (1994), 28.

<sup>161</sup> Ebenda, 91.

<sup>162</sup> Ebenda, 92f.

<sup>163</sup> Frei zit. nach ebenda, 92.

<sup>164</sup> Vgl. Ebenda, 92.

<sup>165</sup> Ebenda, 93.

<sup>166</sup> Vgl. ebenda, 93 und vgl. Wernet Andreas, *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen; Eine Einführung*, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH (2006), 35.

<sup>167</sup> Schleiermacher Friedrich, *Pädagogische Schriften, Band 1: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826*, Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper [vormals Helmut Bondi] (1957), 114.

[...]“<sup>168</sup>. Und auch die vollends der pädagogischen Verantwortung entsprechende Auslegung schließlich muss sich wohl an Schleiermachers „Genie der Erziehung“ orientieren, welches „also zum einen in der Lebendigkeit des geistigen Lebens, das den zu Erziehenden umgibt, in der ‚Intensität der inneren Richtung‘, und zum andern in der verbindlichen Verstehensleistung des Erziehenden, in seiner Fähigkeit, bei seinem Gegenüber ‚auf jeden Moment zu achten‘ [besteht]“<sup>169</sup>.

Bei aller auf den Anvertrauten gerichteten Aufmerksamkeit darf der Interpret jedoch auch sich selbst nicht aus dem Blick verlieren: Für denselben gilt es, sich auch seine eigene *Vormeinung*, die er über den zu interpretierenden Inhalt besitzt, sein persönliches *Vorverständnis* und nicht zuletzt auch sein *Vorwissen* bewusst zu machen, um diese in Hinblick auf die – an der pädagogischen Verantwortung ausgerichtete – Interpretation in rationaler und angemessener Weise berücksichtigen zu können.<sup>170</sup>

Das klare Ziel des Wohls der Anvertrauten steht weiters in klarem Widerspruch zu jeder „interesselose[n] Distanzierung [des Interpretieren] von seinem Objekt“<sup>171</sup>, welcher sich vielmehr um „engagierte Reflexion“ bemühen muss im Sinne einer flexiblen wissenschaftlichen Grundhaltung, immer bereit zu sein, dem (neuen oder auch älteren) besseren Verständnis zu folgen.<sup>172</sup> So eine Haltung wird allerdings

---

<sup>168</sup> Schleiermacher Friedrich, *Pädagogische Schriften, Band 1: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826*, Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper [vormals Helmut Bondi] (1957), 114; Hervorhebung vom Verfasser. Vgl. auch Diltheys Begriff der „Erziehung“, unter der er „die planmäßige Tätigkeit, durch welche die Erwachsenen das *Seelenleben* der Heranwachsenden zu bilden suchen“, versteht in: Dilthey Wilhelm (Hrsg.: Rutt Theodor), *Schriften zur Pädagogik*, Paderborn: Ferdinand Schöningh (1971), 111 und ausführlicher auch auf 112.

<sup>169</sup> Vgl. ebenda, 114; Ursprüngliche Hervorhebungen vom Verfasser getilgt.

<sup>170</sup> Vgl. Danner Helmut, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998), 94; Vgl. dazu auch Gadamer's Begriff des Verstehens, das immer ein „sich verstehen“ ist in: Gadamer Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: J. C. B. Mohr [Paul Siebeck] (1960), 246. Zum selben Thema vgl. auch Wozilka Jenny, *Komik und Gefühl in der Kinderkultur*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (2005), 108. Vgl. zudem auch das Problem der Erkennbarkeit und der Berücksichtigung von Texteingriffen (des Autors wie des Interpretieren) in: Vgl. Schlesier Renate, *Kultur-Interpretation, Gebrauch und Missbrauch der Hermeneutik heute* in: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr + Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften (Hrsg.), *the contemporary study of culture*, Wien: Turia + Kant (1999), 160f; hierzu vgl. auch Eco Umberto (Übersetzung: Memmert Günter), *Die Grenzen der Interpretation*, München/Wien: Carl Hanser Verlag (1992), 54 und vgl. Kern Renate, *Fremde Räume: Raumbilder, Weltbilder und Bilderwelten – Eine Analyse von Bildern aus Reiseprospekten unter Aspekten visueller Anthropologie und kultursoziologischer Bildhermeneutik* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2005), 141.

<sup>171</sup> Vgl. Böhm Winfried, *Geschichte der Pädagogik – Von Platon bis zur Gegenwart*, München: Verlag C. H. Beck (2007), 103.

<sup>172</sup> Vgl. Danner Helmut, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998), 94ff. Das auf der praktischen Seite zu findende grundsätzliche Vertrauen in die Ergebnisse des *unmittelbaren Nacherlebens*, in die eigenen Sinne und die Informationen, die man durch sie gewinnt (und hierauf in Worte fasst und womöglich auch noch niederschreibt) findet auf der theoretischen Seite seine Ergänzung in Poppers bekannter Forderung, „dass jeder Satz nachprüfbar sein soll“ (Popper Karl R., *Logik der Forschung*, 2., erweiterte Auflage, Tübingen:

wohl nur jener einnehmen können, der nicht nur die „Praxis der Interpretation der Zeichen“<sup>173</sup> kennt, sondern auch noch die positive Grundeinstellung mitbringt bzw. die Grundannahme akzeptiert, daran zu glauben, dass die Inhalte und Aussagen des zu untersuchenden Mediums – diesfalls des Bilderbuches – auch tatsächlich versteh- und erklärbar sind, denn nicht das Unbekannte gilt es hermeneutisch zu ergründen sondern vielmehr bloß das (nur vorerst noch) Fremde.<sup>174</sup>

Die allgemeinen Regeln der Auslegung wie zum Beispiel das Eingehen auf Wortbedeutungen und grammatikalische Zusammenhänge, die Anwendung der Regeln der Logik, das (insbesondere bei vermeintlichen wie wirklichen Widersprüchen wichtige) Ausgehen vom vernünftig denkenden Autor oder die etwaige Berücksichtigung des Kontextes des Gesamtwerkes des Autors wie seiner verschiedenen Voraussetzungen (inklusive seiner Motive) sind freilich auch bei Anwendung der pädagogisch-hermeneutischen Auslegung zu beachten.<sup>175</sup>

## **6) Kurze Zusammenfassung und konkrete Anwendung der pädagogisch-hermeneutischen Inhaltsanalyse**

Mit der (genauer dem im Anhang befindlichen Lebenslauf entnehmbaren) umfassenden Ausbildung zur diplomierten Behindertenpädagogin und der dieser entsprechenden langjährigen praktischen Ausbildung der Interpretin können die für die nun bevorstehende Interpretation der neun Bilderbuch-Beispiele nötigen Grundvoraussetzungen der fachlichen Qualifikation und die daraus resultierende

---

J. C. B. Mohr [Paul Siebeck] (1966), 21) und so immer neu an der Erfahrung scheitern können muss: So kann es passieren, dass ein aufgrund unmittelbarer Empfindung spontan geäußertes Urteil das zu Beschreibende treffender wiedergibt als ein logisch aus dessen (bisher) bestehenden Prämissen richtig abgeleiteter Satz. Vgl. auch Schleiermachers Auffassung von Dialektik als Kunst der Gesprächsführung, welche wiederum den Rahmen bildet, in dem die Hermeneutik ihren Platz findet, vgl. Pleger Wolfgang H., *Die Kunst der Gesprächsführung. Zu Schleiermachers Hermeneutik und Dialektik* in: Burgdorf Dieter / Schmücker Reinold (Hrsg.), *Dialogische Wissenschaft – Perspektiven der Philosophie Schleiermachers*, Paderborn: Ferdinand Schöningh (1998), 125.

<sup>173</sup> Abel Günter, *Sprache, Zeichen, Interpretation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (1999), 72; vgl. hierzu auch Brandt Reinhard, *Von der Hermeneutik zur Interpretation* in: Danneberg Lutz und Vollhardt Friedrich in Zusammenarbeit mit Böhme Hartmut und Schönert Jörg, *Vom Umgang mit Literatur und Literaturgeschichte – Positionen und Perspektiven nach der „Theoriedebatte“*, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung (1992), 255.

<sup>174</sup> Wernet Andreas, *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen; Eine Einführung*, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH (2006), 38 (in diesem Zusammenhang verweist er auch auf den Popperschen Entdeckungs- und Begründungszusammenhang wissenschaftlicher Forschung, siehe ebenda, 38 Fußnote 28).

<sup>175</sup> Vgl. Danner Helmut, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998), 94f und bezüglich der Wichtigkeit der Berücksichtigung der Motive vgl. auch Strube Werner, *Analyse des Verstehensbegriffs* in: Bühler Axel (Hrsg.), *Hermeneutik – Basistexte zur Einführung in die wissenschaftlichen Grundlagen von Verstehen und Interpretation*, Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren – Synchron Publishers GmbH (2003), 80.

Herausbildung eines dem Fach entsprechenden Problembewusstseins wie einer den pädagogischen Zielen entsprechenden grundsätzlichen Gesinnung als gegeben und entwickelt angenommen werden.<sup>176</sup> Um den mit dem hermeneutischen Zirkel bereits gezogenen Kreis zu schließen ist hinzuzufügen, dass sowohl sämtliches Vorwissen als auch alles darauf aufbauende und dieses ergänzende persönliche Vorverständnis samt allen ex ante (im vorhinein) bestehenden Vormeinungen auf der genauen und wohlüberlegten Kenntnis der tatsächlichen sozialen Gegebenheiten der wirklichen Welt basieren, welche – als solche erkannt und bewusst – unter weitestmöglicher Abschirmung vor etwaigen ideologischen Verblendungen in rationaler und angemessener Weise in die Interpretation einfließen werden.<sup>177</sup>

Innerhalb des methodologischen Rahmens der hermeneutischen inhaltlichen rationalen Zerlegung und Deutung steht im Zentrum das Ziel des grundlegenden umfassenden „Verstehens alles Verstehbaren“, nach welchem sich sowohl die Auswahl der Text- und Bildstellen als auch ihre Interpretation richtet und welches zudem zuallererst das (soziale) Wohl der dem pädagogisch-hermeneutischen Interpreten anvertrauten Menschen im Blick hat.<sup>178</sup> Der Bedeutung dieser jeweils auf wirkliche, konkrete, in jedem neuen Augenblick aktuell fühlende, kurz lebendige Menschen bezogenen Verantwortung entspricht eine kontinuierlich immer wieder erneuerte „engagiert-reflektierende“ intensive, lebendige wie konstruktive Interpretation, bei welcher das aktuelle bessere wissenschaftliche Verständnis jederzeit das alte oder ebenso auch neue schlechtere Verständnis ersetzen muss.<sup>179</sup>

Die allgemeinen Regeln der Auslegung sind freilich weiterhin Garanten für den funktionierenden formal-korrekten Argumentationsgang, innerhalb dessen

---

<sup>176</sup> Vgl. Ouvermann Ulrich (ohne Angabe der Fundstelle) zit. in: Kern Renate, *Fremde Räume: Raumbilder, Weltbilder und Bilderwelten* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2005), 141 und vgl. Reichertz Jo, *Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie* in: Flick Uwe / Kardorff Ernst von / Steinke Ines (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbeck: Rohwolt Verlag, 516 und vgl. Seiffert Helmut, *Einführung in die Hermeneutik*, Tübingen: A. Francke Verlag (1992), 211 und vgl. Schleiermacher Friedrich, *Pädagogische Schriften, Band 1: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826*, Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper [vormals Helmut Bondi] (1957), 114.

<sup>177</sup> Vgl. Seiffert Helmut, *Einführung in die Hermeneutik*, Tübingen: A. Francke Verlag (1992), 211 und vgl. Kern Renate, *Fremde Räume: Raumbilder, Weltbilder und Bilderwelten – Eine Analyse von Bildern aus Reiseprospekten unter Aspekten visueller Anthropologie und kultursoziologischer Bildhermeneutik* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2005), 139 und 141.

<sup>178</sup> Vgl. Balmer Hans Peter, *Prinzip Verstehen? Probleme der Hermeneutik* in: Geppert Hans Vilmar / Zapf Hubert (Hrsg.), *Theorien der Literatur I*, Tübingen: A. Francke Verlag (2003), 29 und 33 und vgl. Danner Helmut, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998), 92f und vgl. auch Kern Renate, *Fremde Räume: Raumbilder, Weltbilder und Bilderwelten – Eine Analyse von Bildern aus Reiseprospekten unter Aspekten visueller Anthropologie und kultursoziologischer Bildhermeneutik* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2005), 138.

<sup>179</sup> Vgl. Danner Helmut, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998), 94ff.

dem mit eindeutigen Worten und in klar verständlichen grammatischen Zusammenhängen genau ausformulierten, aus verschiedenen Perspektiven zahlreiche Aspekte berücksichtigenden, theoretisch wie praktisch logisch-schlüssigen Argument die jeweiligen Zusammenhänge des vom jeweiligen – als vernünftig denkend anzunehmenden – Autor geschaffenen Inhalts zu entnehmen sind.<sup>180</sup>

Diltheys provokant klingendem Ziel, den „Triumph der Hermeneutik [...] [zu feiern, indem] der Ausleger den Autor besser versteht, als dieser sich selbst verstanden hat“<sup>181</sup> mag man sich dann wohl nähern dürfen, wenn dieses bessere Verständnis dem Wohl jener dient, für die der Autor das auszulegende Werk verfasst hat.<sup>182</sup>

---

<sup>180</sup> Vgl. Danner Helmut, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998), 94f und bezüglich der Wichtigkeit der Berücksichtigung der Motive vgl. auch Strube Werner, *Analyse des Verstehensbegriffs* in: Bühler Axel (Hrsg.), *Hermeneutik – Basistexte zur Einführung in die wissenschaftlichen Grundlagen von Verstehen und Interpretation*, Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren – Synchron Publishers GmbH (2003), 80.

<sup>181</sup> Dilthey Wilhelm, *Gesammelte Schriften V, Die geistige Welt, Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften.*, Stuttgart: B. G. Teubner Verlag, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (1957), 331.

<sup>182</sup> Vgl. Danner Helmut, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998), 92f.

## TEIL B: BEISPIELE





# I) KÖRPERBEHINDERUNG

## 1) Rollstiefelchen<sup>183</sup>

(Geschichte und Illustration: Grégoire Solotareff)

### a) Inhalt (Kurzabriss)

Fritz, der Hase, dessen Beine „nicht so recht wollen“, besitzt Stiefel, an denen Räder befestigt sind, weshalb er von allen „Rollstiefelchen“ genannt wird. Als er bei einem Ausflug im Wald auf einen Bären trifft und diesen um Hilfe beim Anziehen der Rollstiefel bittet, schleudert dieser ihm die Stiefel in eine Schlucht. Fritz robbt am Boden entlang bis zur Höhle seines Freundes Max Dachs, der ihm seinen Rollstuhl leiht. Da ihm dieser aber viel zu groß ist, verliert er im Wald darüber die Kontrolle und stürzt schließlich einen Abhang hinunter. Unten steht zum Glück der Bär, der ihn auffängt und ihm damit das Leben rettet.

Die Geschichte dreht sich vor allem um die Begegnung des Bären mit Fritz, dem Hasen, wobei diese nach Überwindung beiderseitiger Vorurteile und sonstigen mit der Behinderung in Zusammenhang stehenden Spannungen sich nach und nach näher kennenlernen. Zuguterletzt wissen sie die jeweiligen Vorteile des anderen zu schätzen und beginnen sich sogar zu mögen.

### b) Analyse des gesamten Textes

|          |
|----------|
| Seite 8: |
|----------|

#### Originaltext

Auf der Welt gibt es  
viele verschiedene Hasen:  
schneeweiße, dicke, glatzköpfige,  
solche, die aufgeregt durch die Gegend sausen  
und ständig etwas zu erzählen haben,  
aber auch Einzelgänger und Schweiger.  
Manche gehen allen auf die Nerven,  
andere sind mit jedem gut Freund.  
Aber es gibt auch noch viele andere ...

---

<sup>183</sup> Solotareff Grégoire, *Rollstiefelchen*, Frankfurt am Main: Moritz Verlag (2000).

## Textanalyse

Gleich zu Beginn der witzigen wie spannenden unpathetisch erzählten Geschichte wird gesagt, dass es viele verschiedene Hasen gibt und sogleich ein paar verschiedene Eigenschaften aufgezählt wie etwa Hasen, die ständig etwas zu erzählen haben im Gegensatz zu Schweigern. Obwohl die Tiere gewiss auch eine Sprache haben und insofern etwas „erzählen“ können, sind sie hier wohl doch antropomorphisiert: Sie besitzen zwar eine Tiergestalt, in der sie gleichsam in „ironischer Distanz“ zum Menschen diesen viel unmittelbarer und ungeschöner verkörpern können ohne den jeweiligen Betreffenden zu beleidigen, handeln dabei jedoch freilich als Menschen.<sup>184</sup> Eigentlich gemeint ist hier also: Die Menschen sind alle sehr verschieden. Durch ihr komplexes Wesen haben sie unzählige Eigenschaften, und ebenso unzählig sind die Gruppen, in die man sie – je nach gewählter Eigenschaft – einteilen kann – es gibt zum Beispiel: Studenten und Arbeiter, Optimisten und Pessimisten, Matrosen und Piraten, Gesunde und Kranke, Wohnungsbesitzer und Obdachlose, Leute, die eine bestimmte Behinderung haben und Leute, die diese Behinderung nicht haben (dafür aber vielleicht eine andere), Schlangenbeschwörer und Fakire und noch unzählige andere.

Solotareff beginnt diese Geschichte nicht mit Ausgrenzung, sondern mit dem Hinweis, dass es viele verschiedene Menschen gibt, die aber vor allem (auch) eines gemeinsam haben: die sind **a l l e** Menschen. Das gilt genauso für behinderte Menschen, welche ihre Qualität als Mensch hierdurch freilich nicht verlieren, sondern ihre Behinderung vielmehr nur eine weitere Eigenschaft, eine weitere der unzähligen Ausprägungen des menschlichen Lebens darstellt.

|                  |
|------------------|
| <b>Seite 10:</b> |
|------------------|

## Originaltext

Einmal gab es einen, der nicht ganz so war wie die anderen.  
Er hieß Fritz. Weil seine Beine nicht so recht wollten,  
hatte er gelernt sich auf Stiefeln fortzubewegen,  
an denen kleine Räder und Bremsen waren.  
Die Stiefel wurden mit Riemen festgemacht und  
zum Aufstehen nahm Fritz zwei Krücken. Wenn er erst stand,  
kam er einigermaßen zurecht. Sein Vater hatte ihm  
die Stiefel gemacht. Zuerst waren keine Räder daran gewesen,

---

<sup>184</sup> Vgl. Thiele Jens, *Das Bilderbuch, Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption, Beitrag von Elisabeth Hochmeister: Thematische Analyse von Grégoire Solotareffs „Du groß und ich klein“ (1996), 4.2.4.1 Was und wie erzählt der Text?, Handlung*, Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck und Isensee (2003), 132.

aber die wollte Fritz unbedingt haben.  
Deshalb hieß er bei allen *Rollstiefelchen*.  
Eines Tages machte er einen etwas längeren Ausflug als sonst.  
Als er merkte, dass er es nicht bis nach Hause schaffen konnte,  
bevor es dunkel wurde, beschloss er sich etwas abseits der Straße  
eine geschützte Stelle zum Schlafen zu suchen.  
Aber die winzigen Räder taugten nicht für den schlechten Weg  
und er kam nur mit Mühe voran.  
„Ihr Vögel habt es gut!“, sagte er zu einer Möwe, die gerade  
ihrer Tochter das Fliegen beibrachte und die von einem Windstoß  
in seine Richtung getrieben wurde.  
„Najasgehtso!“, kreischte die Möwe. „Der Wind macht mit uns,  
was er will. Ich weiß gar nicht, wo das Meer geblieben ist.“  
„Ist doch nicht schlimm“, sagte Fritz. „In den Bergen  
ist es auch schön.“ Aber Möwen mögen keine  
langen Unterhaltungen und so verschwanden die beiden wortlos.  
Das würde mir gar nicht gefallen, dachte Fritz,  
so durch die Lüfte getrieben zu werden, ohne zu wissen, wohin.

## **Textanalyse**

Indem der Hase Fritz sogleich sowohl einen Namen („Fritz“) als auch noch einen Spitznamen („Rollstiefelchen“ nach dem besonderen Schuhwerk, das er immer trägt) zugewiesen bekommt und auch noch so etwas typisch Menschliches wie die Stiefel anzieht, wird er zur menschlichen Person, wodurch die Möglichkeit eröffnet wird, sich mit ihm – und zwar als Person – zu identifizieren. Mit der Wortwahl „Seine Beine wollten nicht so recht“ umschreibt Solotareff auf lockere und konstruktive Weise den negativen Ausdruck „Lähmung“. Überhaupt gilt dieser Vorgang allgemein für viele Bilderbücher, in denen Behinderung vorkommt: Die Darstellung einer „heilen Welt“ überwiegt, während das eigentliche Problem dadurch in anderem Licht, mitunter aus geschickter gewählter und somit optimistische Ausblicke erlaubender Perspektive erscheint. Dadurch bekommen Kinder einen leichteren Zugang zur Problematik. Auch das geflügelte Wort, dieses oder jenes sei „wie im Bilderbuch“ verweist auf die typischerweise verklärte Atmosphäre.

Die rollenden Stiefel werden gleich zu Beginn als eine Lösung des Problems der Lähmung präsentiert: Der lustige und lebensfrohe Fritz ist durch die Lähmung durchaus nicht gezwungen, immer am selben Platz zu verbleiben. Durch seine Rollstiefel hat er vielmehr die Möglichkeit, irgendwohin zu rollen. Die besonderen Stiefel vermitteln ihm Chancen, die er nutzen kann, in denen er auch seine Fähigkeiten einsetzen kann. Fritz kann autonom sein und selbstbestimmt seinen eigenen Weg festlegen. Er hat nun auch die Möglichkeit, einen anderen Weg zu gehen als den, den ihm sein Vater vorschlägt - er geht nun seinen e i g e n e n Weg.

Im nächsten Absatz, der mit „Eines Tages“ beginnt, und in dem die Atmosphäre jener Tageszeit herrscht „bevor es dunkel wurde“, ist das Märchenelement besonders klar erkennbar. Dass Fritz – und gerade Fritz – einen Ausflug unternimmt, zeigt, dass er ohne weiteres in der Lage ist, aktiv etwas zu unternehmen – ja warum auch nicht!

Als nun das Problem auftaucht, dass der Weg schlechter wird, kommt Fritz damit in die Lage, sich als behindert zu empfinden. Zunächst beneidet er die Möwe darum, dass sie diese Behinderung nicht hat, weil sie fliegen kann. Wie viele hat er zuerst nur die Problematik seiner eigenen Situation im Blick und schätzt diese als am schwierigsten ein. Dann jedoch beginnt die Möwe davon zu berichten, dass sie dem starken Wind in der Luft nicht widerstehen kann, der sie irgendwohin treiben kann, ohne dass sie wüsste, wohin. Hierauf nimmt er nun die Position der Möwe ein: Auch die Möwe, die seine Behinderung nicht hat, sondern im Gegenteil überallhin fliegen kann, hat damit ab und zu Probleme. Fritz erkennt, dass beide, er und die Möwe, *v e r s c h i e d e n e* Vorteile und Nachteile haben: Er kann zwar genau das Ziel *erreichen*, das er sich ausgesucht hat, kann sich aber nicht jedes Ziel *aussuchen*, da er mit den Rollstiefeln nicht an jeden Ort gelangt, die Möwe wiederum kann sich zwar jedes Ziel *aussuchen*, da ihre Flügel sie an jeden gewünschten Ort tragen, kann aber das ausgesuchte Ziel nicht *erreichen*, wenn der starke Wind sie ganz woandershin trägt.

|                  |
|------------------|
| <b>Seite 12:</b> |
|------------------|

## Originaltext

Bald fand er eine Höhle,  
zog sich die Stiefel aus,  
weil sie drückten, und schlief ein,  
bevor es richtig Nacht wurde,  
so müde war er.  
Bei Sonnenaufgang schlief er  
immer noch tief und fest.

## Textanalyse

Die rollenden Stiefelchen, denen Fritz seinen (Spitz)Namen verdankt, bringen ihn einerseits zwar an (fast) jedes Ziel, auch wenn dieses weiter entfernt liegen sollte, fangen andererseits – ungeachtet dessen, dass sie ihm sonst gut passen mögen – jedoch mit der Zeit auch an zu drücken.

Die andauernde Fortbewegung mit Hilfe der Stiefelchen ist gewiss oft auch ziemlich anstrengend, sodass Fritz am Abend sehr müde ist.

## Originaltext

Als er wach wurde, stand ein riesiger Bär genau vor ihm und sah ihn neugierig an. Fritz war kein Angsthase und redete ihn deshalb nicht so respektvoll an, wie Bären das gewohnt sind.  
„Hallo!“, sagte er. „Kannst du mir bitte helfen aufzustehen und meine Rollstiefel anzuziehen? Ja? ... Nicht? ... Was guckst Du mich so an?“  
Der Bär zeigte auf seine Rollstiefel und fragte:  
„Was hast du denn da?“  
„Meine Beine wollen nicht so recht und deshalb brauch ich Stiefel mit Rädern“, sagte Fritz.  
„Ohne sie kann ich mich nicht vom Fleck rühren und ich mag nicht wie ein Kleinkind rumgetragen werden. Sie sind lästig, aber ohne sie ist es noch schlimmer. Eigentlich ist ALLES lästig. So ist das. Hilfst du mir jetzt?“  
Der Bär schien nicht zu begreifen, was Fritz sagte, und glotzte ihn weiter an.  
Als Fritz sah, dass sich der Bär nicht rührte, griff er nach seinen Rollstiefeln, um sie allein anzuziehen. Es war ja nicht das erste Mal.

## Textanalyse

Fritz beginnt seine Konversation mit dem Bären mit dem indirekten Hinweis auf seine Behinderung, worauf er den Bären zu einer Reaktion herausfordert. Konkret geht es um die Anfrage, die höfliche Bitte, ihm beim Anziehen seiner Rollstiefel zu helfen.

Fritz erklärt dem Bären, dass es einzig und allein seine Rollstiefel sind, die ihn mobil machen. Weiters mag er es gar nicht, herumgetragen zu werden, was ihm die Stiefelchen ebenfalls ersparen. Obwohl er seine rollenden Mobilmacher als lästig empfindet, nimmt er diese doch gern in Kauf, weil er es ohne sie doch noch viel schwerer hätte.

Für einen Moment ist Fritz frustriert: „Alles“, ruft er, ist ihm lästig. In dem Augenblick fällt es Fritz wohl schwer, seine Hilfsbedürftigkeit zuzugeben. Anstatt noch einmal ausführlich um Hilfe zu bitten, bejammert er demonstrativ und lautstark ein wenig sein Schicksal, um den Bären hierdurch vielleicht eher zur Hilfeleistung zu bewegen. Der Bär hingegen hat den Wink leider nicht verstanden. Da er trotz Klage und nochmaliger auffordernder Bitte keine Tatze rührt, bleibt Fritz nichts anderes übrig als zur Selbsthilfe zu greifen, was für ihn aber auch kein Problem ist, da er die Stiefelchen schon öfters ohne fremde Hilfe angezogen hat.

## Originaltext

Aber da schlug sie der Bär  
mit einem Tatzenhieb so weit weg,  
dass sie in eine Schlucht rollten.  
„Stiefel sind nichts für Hasen“, sagte er.  
„Und schon gar nicht solche mit Rädern.“  
Weil Fritz sehr gutmütig war, musste er  
über diesen Streich des Bären lachen.  
Er überlegte, dass er selbst nie gewagt hatte,  
die Rollstiefel wegzuwerfen,  
obwohl ihm oft danach zu Mute war.  
Da musste er so laut lachen,  
dass es von den Bergen widerhallte.

## Textanalyse

Plötzlich reagiert der Bär endlich, indem er Fritz die Rollstiefel wegschlägt. Dass ein Hase rollende Stiefelchen trägt, versteht er nicht und reagiert mit Ablehnung und schließlich auch mit Aggression, die sich gegen die Stiefelchen richten.

Interessant sind die genauen Worte, die Solotareff den Bären sagen lässt – der Bär meint „Stiefel sind nichts für Hasen“ und ergänzt „Und schon gar nicht solche mit Rädern“. Es scheint, dass der Bär damit eine Rechtfertigung für sein Tun vorbringen will, damit vielleicht sogar seine Handlung verharmlosen möchte. Gleichzeitig offenbart er, dass er – obwohl Fritz es ihm erklärt hat – im Grunde doch gar nicht verstanden hat oder nicht richtig einschätzen kann, worum es hier geht. Die merkwürdige Tatsache, dass ein Hase Stiefelchen trägt, ist ihm nach wie vor suspekt. Fritz reagiert souverän – er schafft es, sogar dieser unangenehmen Situation eine gute Seite abzugewinnen: Wie oft schon hat auch er die Stiefelchen wegwerfen wollen ohne sich das zu trauen. Dass die Motivation des Bären zum Wegwerfen der Stiefelchen des Bären und seine eigene Motivation hierzu eine ganz andere war, vernachlässigt er hierbei. Fritz versteht den Bären nicht nur, sondern anerkennt damit auch (bis zu einem gewissen Grad) die verbotene Aktion.

Freilich ist es nicht nur die kühle Überlegung, die Fritzens Reaktion bestimmt, sondern auch Frustration und auch die Überforderung mit dieser absurden Situation, die ihn auflachen lassen. Indem er die Sache jedoch mit Humor nimmt, entschärft er die Lage und verhindert damit wahrscheinlich auch eine weitere Eskalation. Gleichzeitig verleiht es ihm Kraft dafür, die weitere Entwicklung abzuwarten und in aller Ruhe darauf einzugehen.

### Originaltext

Eigentlich hatte der Bär erwartet,  
dass der Hase weinen würde.  
Als Fritz jetzt lachte, hielt er ihn für blöd und ging.  
Fritz dachte, er würde ihm seine Rollstiefel holen,  
aber nein: Der Bär blieb einfach weg.  
Da verging Fritz das Lachen. Jetzt saß er  
schön in der Patsche.  
Was sollte er nur machen, allein, weit weg  
von zu Hause, mit seinen schwachen Beinen  
und ohne Rollstiefel? Also schrie er laut:  
„HILFE!“

### Textanalyse

Dass Fritz in dieser Situation, in der nicht nur die Hilfe des Hilfsbedürftigen abgelehnt, sondern diesem auch noch Schaden zugefügt wird, lacht anstatt – wie es der Bär erwartet hätte – zu weinen, spricht für seine große mentale Stärke.

Allerdings zieht der Bär dagegen (vorerst) tatsächlich den umgekehrten Schluss: Anstatt die Souveränität seiner Reaktion zu erkennen und zu würdigen, hält er Fritz für „blöd“. Es liegt nahe, dass der Bär sich vor allem wegen seiner großen körperlichen Überlegenheit auch gleich für klüger hält.

Dass Fritz nun allen Ernstes erwartet, dass der Bär ihm die Stiefelchen zurückholen würde, ist wohl als Projektion eines Wunsches zu sehen.

Als der Bär jedoch wegbleibt, hat Fritz nun keinen Grund mehr zu lachen. Seine momentane Ausweglosigkeit spürend und ein wenig resignierend ruft er laut um Hilfe.

### Originaltext

„HILFE!“  
In den Bergen konnte man  
seine durchdringende Stimme weit hören.  
Aber nur der große Bär wusste, wer da um Hilfe rief.  
Vor lauter schlechtem Gewissen ging er langsamer,  
spitzte die Ohren, wusste nicht recht, was er tun sollte  
– und blieb schließlich stehen.  
Weil er nichts mehr hörte, kehrte er um.  
„Na, Hase, du lachst ja nicht mehr.  
Da staunst du wohl, dass ein Bär mal nicht so nett ist, was?  
Die Leute halten uns ja immer für nett ...“

„Nicht unbedingt. Auf jeden Fall weiß man,  
dass Bären nie besonders mutig sind“, sagte Fritz.  
„Es kommt einem so vor, als ob sie sich immer nur  
an die Kleineren ranwagen.“  
„Also ich“, sagte der Bär, „finde das mutig,  
was ich gemacht habe. Ich wette, dass sich noch niemand  
getraut hat dir die Stiefel wegzunehmen!“  
Und er lachte laut und blöde. Es klang ein bisschen unecht,  
denn eigentlich war er nicht sicher,  
dass er besonders mutig gewesen war.  
„Worauf wartest du noch?“, sagte Fritz leise.  
„Hol doch all deine Freunde her, die finden das  
sicher auch witzig.“

## Textanalyse

Obwohl der Bär zunächst übereilt gehandelt hat, plagt ihn nun doch – immerhin – das schlechte Gewissen. Obwohl er noch nicht verstanden hat, worum es hier eigentlich geht, vermittelt ihm sein Gefühl doch das Bewusstsein, „Mist gebaut zu haben“.

Aber nicht nur auf der Seite des Bären bestimmen Vorurteile den ersten Kontakt: Der Bär weist Fritz darauf hin, dass auch die Annahme, Bären seien immer nett, letztlich nur ein Vorurteil ist und durchaus nicht immer zutrifft („Die Leute halten uns ja immer für nett ...“).

Nun kontert Fritz mit besonders provokanten und verallgemeinernden Annahmen, mit denen er – bewusst – weitere Vorurteile formuliert: „Auf jeden Fall [!] <sup>185</sup> weiß man, dass Bären nie besonders mutig sind“. Und weiter: „Es kommt einem so vor, als ob sie sich immer [!] nur an die Kleinen ranwagen“.

Der Bär – im Argumentationsnotstand – antwortet nun, dass er es sehr wohl mutig gefunden hat, Fritz seine Rollstiefel wegzunehmen – schon wegen der Größe und Kraft des Bären offensichtlich eine falsche Selbsteinschätzung. Allerdings ist sich der Bär – kein Wunder ob des merkwürdigen Schlusses – seiner Sache keineswegs sicher.

Dass Fritz den Bären auffordert, auch dessen Freunde herzuholen, damit sie alle über Fritz lachen mögen, kann wohl als geschickter Schachzug gewertet werden: Der Bär ist dadurch gezwungen, nicht nur aus seiner eigenen Perspektive zu sehen, sondern auch aus der Perspektive seiner Freunde – und da ahnt er wohl, dass es durchaus möglich wäre, dass er selbst als derjenige bloßgestellt werden könnte, der hier im Unrecht ist und ganz falsch gehandelt hat. Mehrere Perspektiven

---

<sup>185</sup> Rufzeichen hinzugefügt vom Verfasser.



heranzuziehen bedeutet oft auch mehr Bezug zur Realität: Vorher konnte sich der Bär auf seine eigene – wirkliche oder auch bloß imaginierte – Sicht der Dinge beschränken, nun muss er die unmittelbare wirkliche Sicht anderer einbeziehen.

Seite 22:

### Originaltext

Der Bär sah Fritz nachdenklich an und merkte  
mit einem Mal, dass er gar keine Freunde hatte.  
Er musste an seine Eltern denken: zwei Bären,  
noch größer als er, die ständig  
mit ihm geschimpft hatten, als er noch klein war.  
Ob sein Vater über den Streich lachen würde,  
den er dem Hasen gespielt hatte?  
Die Antwort wollte er lieber nicht wissen –  
er wollte bloß noch weg!  
Als er im dichten Wald war, fiel ihm auf,  
dass der Hase nicht mehr um Hilfe rief.  
Wieder blieb er stehen.  
Eigentlich ist so ein Hase auf Rollstiefeln  
doch was Besonderes, überlegte er.  
Er hätte ihm gern geholfen, aber er hatte Angst,  
dass sich das herumsprechen würde.  
Aber dann dachte er bei sich,  
wenn ich den Hasen nach Hause bringe,  
muss das ja niemand erfahren.  
„Komm, ich helf dir“, sagte er zu Fritz,  
als er wieder bei ihm war. Der hatte angefangen,  
so gut er konnte den Weg entlangzukriechen,  
denn er wollte nach Hause. Ohne lange zu fragen,  
nahm ihn der Bär unter den Arm. Man kann ja nie wissen,  
dachte er. Der bringt es glatt fertig und sagt,  
ich soll ihm nicht helfen!

### Textanalyse

Mit einemmal wird dem Bär eine unangenehme Tatsache klar, die ihn selbst betrifft – er hat gar keine Freunde. Stattdessen fallen ihm jene ein, denen er nahe war, nämlich seine Eltern. Er beginnt nachzudenken und nach den Ursachen der Dinge und damit auch nach dem Ursprung der Schuld zu suchen. Als er sich überlegt, was – als glaubwürdige moralische Instanz und als geeignetes Vorbild – sein Vater zu seinem Verhalten sagen würde, hat er den Schuldigen gefunden: es ist er selbst. Das versetzt dem Bären einen Schock, worauf er zunächst nur noch flüchten kann. Als er die Hilfeschreie von Fritz nicht mehr hören kann, beginnt der Bär von neuem zu überlegen: Im Geist nimmt er sowohl zuerst Fritz als auch danach sich selbst etwas genauer unter die Lupe. Er fragt sich aber nicht mehr, ob Rollstiefel zu einem

Hasen passen, sondern ihm fällt vielmehr als erstes auf, dass ein Hase auf Rollstiefel tatsächlich doch etwas Besonderes ist. Hierauf erkennt er klar den Konflikt, der sein Handeln bestimmt hat: Einerseits hätte er dem Hasen gern geholfen, hatte andererseits aber Angst, dass sich das herumsprechen würde. Auf die Frage, warum das ein Problem sein sollte, wenn bekannt würde, dass er dem Hasen geholfen hätte, geht er hingegen nicht mehr näher ein – das wäre dann doch zuviel der Überlegung.

Nun beginnt doch das Gute im Bären das Übergewicht zu erlangen, und er fängt an, seinen Fehler zu korrigieren. Den angenommenen Nachteil, dass seine Hilfsaktion bekannt werden könnte, wehrt er ab, indem er sich klar macht, dass ja keiner davon erfahren muss.

Fritz, der starke Hase, gibt indessen nicht auf. Er nimmt einfach seine Kräfte zusammen und beginnt, am Boden Richtung heimwärts zu kriechen.

Dem Bären, der nun umgekehrt ist, um Fritz doch noch zu helfen, ist der Stolz des Hasen voll bewusst. Er hält es für möglich, vielleicht sogar für wahrscheinlich, dass der Hase seine nunmehrige Hilfe glatt ablehnen könnte. So weit will er es auf keinen Fall kommen lassen. Auf den Hasen in dieser Situation sensibel einzugehen, wäre für den Bären wohl zuviel. Stattdessen – Bär der Tat – kommt es zu einem spontanen Durchbruch der Gefühle, im Zuge dessen der Bär die Abneigung des Hasen gegen das Herumgetragenwerden und damit auch die mögliche Ablehnung seiner Hilfe ignoriert und diesen kurzerhand unter den Arm nimmt.

|                  |
|------------------|
| <b>Seite 24:</b> |
|------------------|

### Originaltext

Fritz war ziemlich weit von zu Hause weg. Sogar der Bär wurde allmählich müde, denn mit dem Hasen unter dem Arm konnte er nur auf zwei oder höchstens drei Tatzen gehen und kam nicht recht voran. Auf einmal wurde ihm klar, dass das für Fritz noch viel schwieriger sein musste, denn der konnte nicht einmal auf zwei Pfoten gehen. Er war eben etwas langsam von Begriff. Nach einer Weile merkte Fritz, dass der Bär immer öfter besorgt um sich sah. Es machte ihn unruhig, dass er nicht mehr in seinen Bergen war. Mit einem Mal setzte er Fritz auf die Erde und sagte: „Ich muss umkehren. Hier gibt es mir zu viele Gerüche und Geräusche, die ich nicht kenne.“ „Du hast doch nicht etwa Angst?“, fragte Fritz. Er freute sich, dass er sich jetzt ein bisschen über den Bären lustig machen konnte.

„Ein großer Brumbär wie du soll Angst haben,  
weil ein noch größerer kommen könnte? Ist das spaßig!“  
„Ich geh keinen Schritt weiter“, sagte der Bär. „Hier ist Schluss  
mit dem Reisen unterm Arm.“  
„Und was soll ich jetzt machen?“, fragte Fritz. „Du hast doch  
meine Rollstiefel in die Schlucht geschmissen.“  
„Ich bring sie dir“, sagte der Bär und hielt ihm die Krücken hin.  
„Vielleicht. Demnächst. Also mach's gut.“  
Und weg war er.

## Textanalyse

Als der Bär, mit Fritz unter dem Arm nur auf zwei bis drei Tatzen, den weiten Weg durch den Wald zurücklegt, wird ihm plötzlich klar, wie schwierig es erst für Fritz sein muss, sich von einem Ort zum anderen zu bewegen, dem nicht einmal zwei Pfoten zur Verfügung stehen. Er musste erst selbst in eine ähnliche Lage wie Fritz kommen, um die Lage von Fritz verstehen zu können. In der Lage von Fritz beginnt er daher auch, w i e Fritz – und damit auch m i t Fritz – zu fühlen.

Der Bär ist mit Fritz bereits so weit gegangen, dass er seine Berge bereits verlassen hat. Da dem Bären die in dieser Gegend wahrnehmbaren Gerüche und Geräusche unbekannt sind, bekommt er Angst. Diesmal ist es Fritz, der kein Verständnis für den Bären zeigt. Darüber, dass der Bär Angst hat vor einem noch größeren Bären, lacht Fritz sogar, obwohl die Angst durchaus berechtigt sein kann.

Da einerseits Fritz ohne seine Rollstiefel jedoch nicht alleine weiterrollen kann, der Bär andererseits sich aber auch nicht getraut, weiterzugehen, bleibt ihm nichts anderes übrig, als ins Auge zu fassen, Fritz die Rollstiefel zu bringen. Nach und nach wird ihm bewusst, dass die Situation von Fritz durchaus schwierig ist und wie wichtig seine Rollstiefel für ihn sind.

|                  |
|------------------|
| <b>Seite 26:</b> |
|------------------|

## Originaltext

Jetzt war Fritz allein,  
aber er hatte es ja nicht mehr weit  
bis nach Hause.  
Da war auch schon die Höhle  
seines Freundes Max Dachs,  
der nicht mehr an die frische Luft ging,  
seit ihm ein Baum den Fuß zerschmettert hatte.  
„Natürlich!“, fiel ihm ein. „Max hat  
einen Rollstuhl, den kann er mir doch leihen.“  
Er kroch bis vor die Tür. Als er klopfte ...

## Textanalyse

Mit Max Dachs, der in der Nähe wohnt und der einen Rollstuhl besitzt, den er Fritz borgen kann, fällt Fritz eine Lösung für sein Problem ein. Maxens Schicksal, dem ein Baum den Fuß zerschmettert hatte, ist dem von Fritz doch ähnlich. Fritz kann davon ausgehen, dass Max seinem Schicksalsgefährten solidarisch Hilfe gewähren wird.

Seite 28:

## Originaltext

... ging sie [die Tür der Höhle von Max Dachs] sofort auf.  
Von seinem Bett her rief Max: „Ist der Fortschritt nicht toll?  
Sieh dir das mal an!“ Er drückte auf eine Fernbedienung,  
und wie staunte Fritz, als die Tür auf und zu ging,  
auf und zu, immer wieder!  
„Was kann ich für dich tun?“, fragte der Dachs. „Nanu!  
Was hast du denn mit deinen Rollstiefeln gemacht?“  
„Die habe ich irgendwo liegen lassen“, log Fritz,  
der seinen Ärger mit dem Bären nicht erzählen wollte.  
„Ich hatte die so satt!“  
„Wie lustig“, sagte der Dachs, der auch gern  
einen Scherz machte. „Dann bist du ja ein Rollstiefelchen  
ohne Rollstiefel!“  
„Wirklich lustig“, sagte Fritz. „Ich habe gedacht,  
du könntest mir deinen Rollstuhl leihen,  
damit ich sie mir wieder holen kann.  
Ich brauch sie ja doch wieder, aber bis dahin,  
wo sie sind, ist es ziemlich weit. Ich muss  
ganz bis zum Rasselmassel-Wasserfall runter.“  
„Nimm ihn nur“, sagte Max. „Ich brauch ihn nicht,  
ich habe ja was viel Besseres: mein Bett.“  
Da mussten beide lachen.  
Fritz dachte, der Dachs ist doch ein Riesenfaulpelz.  
Er mochte ihn sehr. Auch seine Kuchen mochte er gern  
und seine köstlichen kandierten Früchte mit Zuckerguss  
und Honig. Sie tranken zusammen Tee, dann zog Fritz los.

## Textanalyse

Gleich als Fritz die Höhle von Dachs Max betritt, führt ihm dieser die automatische, mit einer Fernbedienung steuerbare Türe vor – wieder einmal erweist sich die Technik als Segen für behinderte Tiere, also Menschen.

Max klagt nicht über sein eigenes Schicksal. Stattdessen fragt er Fritz sogleich, was er für ihn tun kann. Als Max erfährt, dass Fritz seine Rollstiefel verloren hat – Fritz verschweigt Max kulant seine Probleme mit dem Bären –, lockert er die Situation auf mit einem Witz: „Dann bist Du ja ein Rollstiefelchen ohne Rollstiefel!“

Fritz, dessen Spitzname (wie erwähnt) „Rollstiefelchen“ lautet, weil er diese immerzu trägt, hat damit seine Behinderung zu einem Teil seiner Identität werden lassen. Als die Rollstiefel nun (vorübergehend) fehlen, fehlt damit plötzlich auch etwas, was zu Fritz ganz selbstverständlich dazugehört. Insbesondere ist auch sein Name „Rollstiefelchen“ offensichtlich unsinnig, wenn dasjenige fehlt, das ihm erst seinen (Spitz)Namen gibt.

Der Rollstuhl ersetzt nun die Rollstiefel – erst jetzt, in diesem weit fortgeschrittenen Stadium der Geschichte, wird mit dem Auftauchen des Rollstuhls die alltägliche Realität von Fritz greifbarer.

Maxens Leben ist ebenfalls rundherum lebenswert: Als „Riesenfaulpelz“ fühlt er sich in seinem Bett keineswegs unwohl. Tee, Kuchen und mit Zuckerguss und Honig überzogene kandierte Früchte vermitteln einen sinnfälligen Eindruck von den süßen Seiten von Maxens Alltag. Obwohl seine Situation schwierig ist, ist er doch ohne weiteres in der Lage, Fritz wirksam zu helfen. Als Person erscheint Max, vermittelt durch sein offenes Wesen, konkret auch seine Hilfsbereitschaft sowie seinen angenehmen Lebensstil, als liebeswerter Zeitgenosse.

#### Seiten 30 und 32:

#### Originaltext

Seite 30:                   Als Fritz im Rollstuhl von Max saß,  
merkte er ein bisschen spät,  
dass der viel zu groß für ihn war.  
Ohne bremsen zu können,  
sauste er den Hang hinab,  
schneller, immer schneller ...

Seite 32:                   ... und stürzte ins Leere.

#### Textanalyse

Fritz, der den für ihn viel zu großen Rollstuhl nicht gewohnt ist, verliert plötzlich über ihn die Kontrolle und rollt, schneller und immer schneller, den Waldabhang hinunter. Als Fritz an einen Abhang gelangt, kann er den Rollstuhl, der bereits viel zu schnell ist, nicht mehr stoppen. Er kann nichts weiter unternehmen und fällt daher den Abhang hinunter, sein Rollstuhl fällt hinter ihm ebenfalls hinab.

## Originaltext

„Na so was“, sagte der Bär  
und streckte die Arme aus, weil ihm Fritz  
sonst auf den Kopf geknallt wäre.  
„Zum Fliegen braucht man Flügel.  
Flügel – wie die Vögel!“  
Fritz war ganz durcheinander  
und es dauerte einen Augenblick,  
bis er wieder klar denken konnte.  
„Ich dachte ... Fliegen ... ist besser ...“,  
sagte er zum Bären. „Du hast mir  
das Leben gerettet. Ist dir das klar?  
DU HAST MIR  
DAS LEBEN GERETTET!“  
„Tja ... Ähem! Na ja“, knurrte der Bär.  
„Also ... mag sein.“

## Textanalyse

Am dramatischen Höhepunkt dieses Unglücks – die Welt ist voller schwer einschätzbarer Gefahren – steht unten am Grund des Abhanges zum Glück der Bär, der geistesgegenwärtig den Hasen auffängt und dann auch noch gleich die witzige Bemerkung „Zum Fliegen braucht man Flügel. Flügel – wie die Vögel!“ anbringt. Fritz beantwortet, nach einem Augenblick der Überraschung und des Erstaunens über die glückliche Fügung und auch über die unerwartete „Person“ seines Retters, die Bemerkung schlagfertig mit der ebenso witzigen „Erklärung“ „Ich dachte ... Fliegen ... ist besser ...“

Die wiederholte Bemerkung „Du hast mir das Leben gerettet!“, die er beim zweiten Mal sogar noch lautstark betont, ist wohl als „Danke“ zu werten. Die hinzugefügte Frage „Ist Dir das klar?“ ist wiederum geradezu ein Appell an Bären, sich die Größe und Wichtigkeit seiner Rettungsaktion bewusst zu machen. Der Bär, konfrontiert mit der plötzlichen unmittelbaren Begeisterung des von ihm geretteten Hasen und der so unerwarteten guten Wendung in seinem bisher eher heiklen Verhältnis zu Fritz, ist ganz verlegen und muss schließlich zugeben, dass er hier etwas Großes vollbracht hat. Sein schließlich stotternd hervorgebrachtes „Also ... mag sein [...]“ ist freilich mehr als bloße kühle Zustimmung – vielmehr freut sich der Bär, dem Hasen Fritz das Leben gerettet zu haben und sagt damit gleichsam „gern geschehen“.

## Originaltext

Sie beschlossen die Rollstiefel  
gemeinsam wiederzuholen.  
Der Bär dachte, jetzt, wo ich ihm  
das Leben gerettet habe,  
werde ich ihn doch nicht allein lassen,  
mitten im Wald! Ist ja wahr, ich habe ihm  
das Leben gerettet! Er legte sich auf den Boden  
und sah zwischen den Bäumen  
zum blauen Himmel hinauf.  
So wohl hatte er sich noch nie gefühlt.  
Er war nicht in seiner Gegend  
und hatte trotzdem keine Angst mehr  
vor den anderen Bären.  
Er hatte vor niemandem Angst  
und fühlte sich stark und sicher.  
Schon lange hatte er gemerkt,  
dass das kein Hase wie jeder andere war.

„Komm, gehen wir“, sagte Fritz.

## Textanalyse

Der von beiden zusammen gefasste (!) Beschluss, die Rollstiefel gemeinsam wiederzuholen deutet auf eine weitere Zusammenarbeit zwischen dem Bären und dem Hasen hin, vielleicht sogar auf eine neue Freundschaft?

Jetzt, da er Fritzens Leben gerettet hat und dieser dank ihm unbeschadet am Leben ist, gewinnt der Bär auch ein Interesse daran, dass Fritz auch in Zukunft am Leben bleibt und sein Leben wie bisher weiterführen kann. Er spürt, dass Fritzens Leben Wert hat und möchte diesen wertvollen Schatz, dessen Schutz ihm gleichsam „in den Schoß gefallen“ ist, nun auch bewahren. Der Bär, sich plötzlich seiner Größe und Stärke bewusst, beschließt, seine großen Kräfte zu nutzen und ab nun Fritz im Wald nicht mehr allein zu lassen, sondern ihn vielmehr gegen alle möglichen Gefahren zu beschützen.

Als dem Bären endgültig klar wird, dass er wirklich ein Leben, Fritzens Leben gerettet hat, gerät er in Hochstimmung – ein wahrer und wirklicher Grund zu großer Freude. Er legt sich auf den Boden und sieht zwischen den hohen Bäumen zum Himmel hoch – und macht sich selbst dadurch ganz klein. Trotzdem fühlt er sich stark und sicher und alle Angst hat ihn verlassen – irgendwie scheint er plötzlich auch selbst an Wert dazugewonnen zu haben. Selbst das Besondere an Fritz, das ihm schon immer aufgefallen war, ist ihm nun Grund, darauf stolz zu sein, und freilich

auch darauf, dass er jetzt zu den Bekannten – vielleicht sogar Freunden? – von Fritz zählt.

Fritz nimmt zum Ende das Ruder wieder in die Hand. Er fordert den Bären auf, nun aufzubrechen, die Rollstiefel wiederzuholen, und – obwohl das Ende offen bleibt – ihn zu begleiten in eine gemeinsame Zukunft.

### c) Analyse einiger charakteristischer Bilder

Seite 29:

#### Bildanalyse

Auf Max, den Dachs, blicken wir aus derselben Perspektive hin wie Hase „Rollstiefelchen“ Fritz.

Die Fernbedienung, mit deren Hilfe er Fritz seine automatische Tür geöffnet hat, hält Max noch in der Hand.



Max, der nicht verniedlicht, sondern (als Mensch) eher realistisch dargestellt ist, wodurch seine optimistische Einstellung zu den realen Problemen authentisch wirkt, führt ein reichhaltiges Leben: Hinter ihm, der in seinem Bett auf einem Frühstückstischchen eine Kanne Tee und einen Becher stehen hat, erstreckt sich bis zu den Bildrändern eine breite Bücherwand, von der zu erkennen ist, dass sie sich auch über das aufgezeichnete Bild hinaus noch weiter Richtung Decke ausdehnt. Max scheint ein ungeheuer belesener, intellektueller Bursche zu sein, der nicht einfach nur im Bett herumliegt, sondern seine Zeit sinnvoll zu nützen weiß. Die große bunte Tafel Schokolade auf seinem

roten Nachttischchen offenbart, dass wir es hier darüber hinaus auch noch mit einem großen Genießer zu tun haben. Dem entspricht der fröhliche wohlwollende



Gesichtsausdruck des wohlgenährten, offenbar im wesentlichen rundum zufriedenen Max.

Der unter der Bücherwand abgestellte Rollstuhl tut der guten Laune von Max keinen Abbruch – warum auch.

Besonders interessant ist hier auch die Farbgestaltung. Im Gegensatz zu den meisten anderen Bildern, in denen entweder die Farbe Blau als die Farbe des (sonnenbeschienenen) Himmels bzw. die Farbkombination Blau-Rot-Gelb (und eventuell Schwarz als Mittel zur Herstellung dunkler wie etwa schattiger Bereiche) vorherrscht, dominieren hier als Farben der größten Flächen – also der Bücherwand, der Bettdecke sowie des Bodens – Gelb- und Rottöne, neben Gelb und Rot also vor allem auch Orange und Rosa. Bloß Fritz und Max, die Bettdecke und der Polster von Max sowie ein Teil des Teebecherchens leuchten seitlich weiß hervor. Das sonst so breit aufgetragene Blau findet sich hier nur im oberen Rand des Teebecherchens. Durch den abrupten Wechsel vom „Himmelblau“ zum „Zimmerrot und -gelb“ ist auch farblich hervorgehoben, dass wir uns in der Geschichte ausnahmsweise einmal in einem Zimmer aufhalten. Die Helligkeit der Farben und die Farbwahl wiederum unterstreichen die warme und heimelige Atmosphäre von Maxens Wohn- und Schlafzimmer. Eines ist klar: Hier wohnt – Rollstuhl hin oder her – ein glücklicher Dachs.

|                  |
|------------------|
| <b>Seite 31:</b> |
|------------------|

### **Bildanalyse**

Zuerst ist anzumerken, dass das Gewicht des vorliegenden Buches auf dem Text, also auf der Handlung liegt, während die Bilder zumeist in wenigen Farben bloß die einfache und direkte Darstellung der wichtigsten Geschehnisse beinhalten.

Der wesentliche Eindruck des vorliegenden Bildes wird bestimmt durch die hohen, grau-schwarzen Bäume, die den meisten Platz einnehmen und die man von ihrem Ansatz im gelbbraunen Waldboden bis zur Mitte sehen kann. Zwei dunkle Bäume verlaufen im Vordergrund durch das Bild wie dicke Gitterstäbe. Dazwischen kämpft das kleine Rollstiefelchen mit dem für ihn viel zu großen Rollstuhl: Auf den Fußstützen des Rollstuhles stehend und sich am senkrechten Gestänge der Seitenlehnen festklammernd saust er den steilen Waldabhang hinunter. Die sich drehenden Speichen des Rollstuhles zeigen die Geschwindigkeit an. Die Rollrichtung

ist – an den Spuren im Waldboden beobachtbar – kerzengerade und wird sich auch nicht mehr ändern lassen.

Von den Farben beherrschen hauptsächlich das Schwarz der Bäume und etwas



weniger das Gelbbraun des Waldbodens das Bild. Die für Solotareff charakteristische Verwendung der Farben Rot-Gelb-Blau ist hier nur erreicht, indem rechts oben ein einziger einzelner Streifen Blau den noch immer strahlendblauen Himmel anzeigt während alle anderen Räume zwischen den Bäumen schwarz sind und damit die Dichte des Waldes anzeigen. Um den Ansatz der Bäume spielt auch noch ein ganz dünner Streifen Grün, der jeweils das spärliche Gras oder kleine Büsche darstellt. Der abschüssige Waldboden ist, wie bereits erwähnt, in Gelb-Braun-Tönen gehalten. Allein die Kleidung von Fritz ist rot.

Das alles in allem trotz des hellen Waldbodens angesichts der vielen dunklen

Bäume und Rollstiefelchens erschrockenen Gesichtsausdrucks düstere und bedrohliche Bild ist mit dem bergabwärts sausenden von Fritz vollends unkontrollierbaren Rollstuhl spannungsgeladen und man spürt, dass die Spannung noch weiter steigt und die Geschichte ihrem Höhepunkt entgegenstrebt.

**Seiten 33 und 35:**

### **Bildanalyse**

Auf der ersten der beiden – zusammen eine einzige und dabei ungewöhnliche Dynamik enthaltende Handlungssequenz darstellenden – Seiten 33 und 35 ist es so weit und das Furchtbare geschieht: Am Rande des steilen Waldbodens, den der kleine Fritz mit dem Rollstuhl ungebremst hinuntersaust, ist eine Schlucht. Kopfüber stürzt er die Schlucht hinunter, sein Rollstuhl ihm – da er leichter ist, ein paar Meter danach – hintendrein. Urplötzlich findet er sich mit dem Kopf nach unten, die Arme und Beine ausgebreitet, die rote Kleidung vom scharfen Luftstrom gebläht, im freien



Fall wieder. Schon ist er etliche Meter hinuntergefallen, und noch ein Vielfaches wird er in die Tiefe fallen.

Über fast das gesamte Bild ist ein tiefblauer Himmel aufgespannt, und das mit erschrockenem und ängstlichem Gesichtsausdruck hinabfallende Rollstiefelchen inmitten der blauen Fläche, rund um ihn herum nichts als die Luft. Ganz rechts ist der Rand der senkrechten Schlucht zu sehen, auf deren oberer schmaler Fläche noch ein Stück des letzten Baumes aus dem gelbbraunen Boden steht, bevor dieser zum Abgrund abfällt. Das Drama befindet sich auf dem Höhepunkt: Fritz fällt und fällt.

Auf der zweiten Seite der Handlungssequenz fällt „Rollstiefelchen“ Fritz noch immer. Wieder befindet er sich als rot-weißes Zentrum des Bildes inmitten des tiefblauen Himmels, um ihn nichts als Luft. Inzwischen hat er sich zusammengerollt und schlingt die Arme um den Kopf, wobei er damit auch die Augen verdeckt, um das Ende des Sturzes nicht mit ansehen zu müssen.

Glücklicherweise ist der Bär zur richtigen Zeit am richtigen Ort. Dieser steht mit beiden Beinen fest am Boden der gelbbraunen Schlucht, hat den herabfallenden Fritz offensichtlich bereits wahrgenommen und breitet beide Arme aus, um ihn sicher aufzufangen. Ganz rechts oben im Bild sieht man auch noch – ob seines geringeren Gewichtes inzwischen von Fritz noch weiter entfernt – einen Teil des ebenfalls noch immer herabstürzenden Rollstuhles.



So sind in diesem Bild ganz unterschiedliche Stimmungen miteinander vereint: Oben Fritz, der noch seine Augen verbirgt vor dem unausweichlichen Ende des Sturzes, unten der Bär, der bereits weiß, dass er Fritzens Leben retten wird. Nicht nur Fritz ist es, dessen Leben gerettet wird – auch der Bär wäre durch sein übereiltes unbedachtes und unverantwortliches Handeln mitverantwortlich gewesen für einen etwaigen dramatischen Ausgang des schweren Unglücks. Doch soweit kommt es nicht. Nur noch der Bruchteil einer Sekunde, und Fritz wird vor der größten Überraschung seines geretteten Lebens stehen.

## 2) Meine Füße sind der Rollstuhl<sup>186</sup>

(Geschichte: Franz-Joseph Huainigg, Illustration: Verena Ballhaus)

### Inhalt (Kurzabriss)

Die Familie von Margit, deren Beine gelähmt sind, geht mit der Behinderung der Tochter ungezwungen um: Margit wird ermutigt, sich die Marmelade selbständig aus dem Schrank holen und darf auch selber einkaufen fahren. Im Alltag hat die Behinderung freilich einige Nachteile wie Schwierigkeiten beim Anziehen oder dabei, eine Gehsteigkante zu überwinden. Viele Probleme ergeben sich jedoch erst aus der Einstellung der Menschen: Zwei ältere Leute im Park begrüßen Margit mit den unangebrachten Worten „So jung und schon so arm“<sup>187</sup>, und im Supermarkt wird sie wiederholt bedient ohne darum gebeten zu haben. Dies alles vermittelt ihr ganz unnötigerweise das unangenehme Gefühl, „anders“ zu sein. Im Laufe der Geschichte lernt Margit Sigi kennen, der fettleibig ist und aus diesem Grund, ebenso wie Margit aufgrund ihrer Beine, nicht der ges. Norm entspricht. Als Sigi Margit über die Gehsteigkante hinweghilft, freunden sich die beiden an. Im folgenden steht er Margit bei, wodurch sie u. a. lernt, um Hilfe zu bitten und auch neue Freunde gewinnt.

Im Buch ergibt sich etwa als wichtig, Menschen mit Behinderung ihre gesunde Einstellung, Körperbehinderung als etwas völlig Normales zu empfinden, nicht zu beeinträchtigen. Auch die Einschätzung, dass Behinderte immer und überall die Bedauernswerten sind, wird als Vorurteil entlarvt. Die Hauptaussage des Buches ist wohl darin zu sehen, dass Behinderung nur einen – mitunter schwierigen – Teil des Lebens ausmacht, wobei jedes Menschen Leben schwierige Teile enthält. Dementsprechend ist jeder einmal in der Rolle des Gebenden, einmal in der Rolle des Nehmenden. Nach Auswegen zu suchen, neue Herausforderungen anzunehmen, anderen Menschen Vertrauen zu schenken, offenherzig durchs Leben zu gehen, seine Vorurteile zu überprüfen und Hilfe bei Bedarf anzunehmen oder auch zu geben sind hierbei wichtige Aspekte, welche entscheidend dazu verhelfen können, gemeinsam die Schwierigkeiten des Lebens zu meistern und, mehr noch, Spaß zu haben am Leben.<sup>188</sup>

---

<sup>186</sup> Huainigg Franz-Joseph / Ballhaus Verena, *Meine Füße sind der Rollstuhl*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2003).

<sup>187</sup> Ebenda, 12.

<sup>188</sup> Vgl. <http://www.amazon.de> + „Meine Füße sind der Rollstuhl“ + Kommentar von „j25sonnenstrahl“

## Originaltext

Seite 4: Das Frühstück steht bereits auf dem Tisch.  
„Mutti, wo ist die Marmelade?“, ruft Margit.  
„Sie steht im Schrank“, kommt die Antwort aus dem Wohnzimmer. Margit holt die Marmelade selbst. Sie ist froh, nicht bedient zu werden.  
„Fährst du für mich einkaufen?“, fragt Margits Mutter.  
„Gerne“, freut sich Margit.  
Es ist nicht das erste Mal, dass sie allein in den Supermarkt fahren darf.  
„Was soll ich denn mitbringen?“, fragt sie aufgeregt.  
„Einen Liter Milch und sechs Äpfel. Wirst du das auch allein schaffen?“  
„Natürlich“, lächelt Margit und fährt stolz davon.

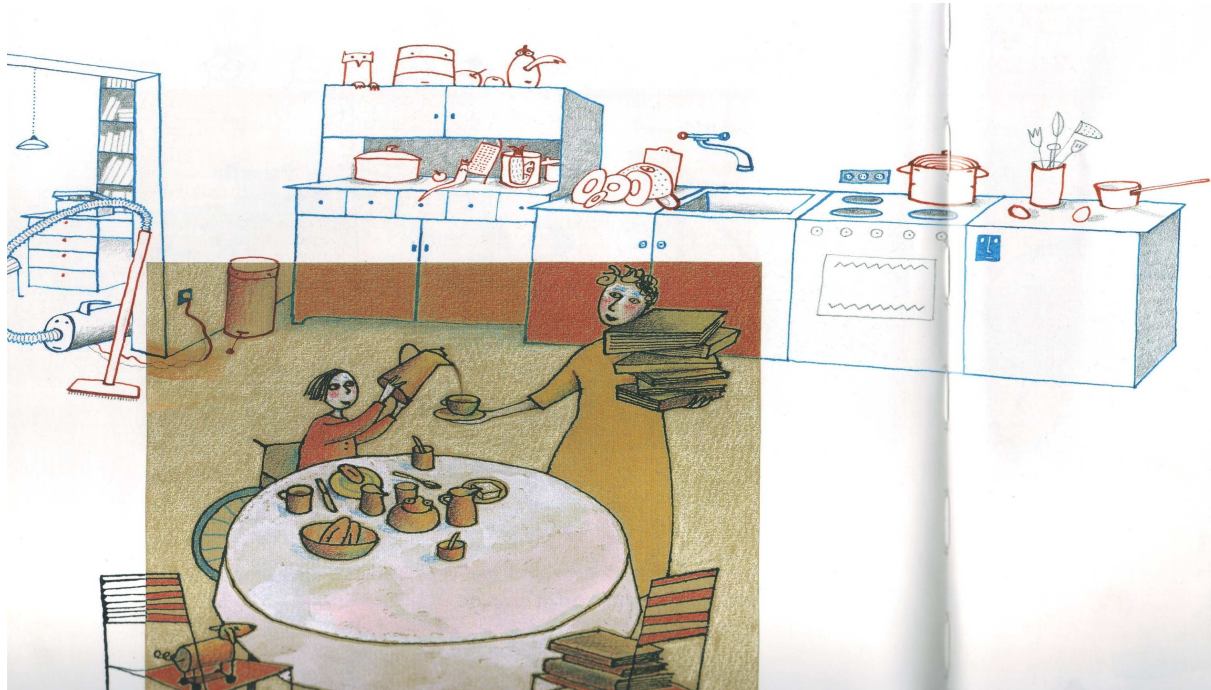
## Textanalyse

Hier wird eine Gegenposition eingenommen zur althergebrachten Einstellung, nämlich jener, dass Menschen mit Behinderung „arme und bedauernswerte“ Menschen sind. Eine der Grundziele der Pädagogik besteht darin, zu vermitteln, dass Menschen mit Behinderung selbstbestimmt leben sollen und wollen. Genau auf diesen Aspekt wird hier der Fokus gelegt: Margit handelt selbstbestimmt, und ihre Mutter behandelt sie als Menschen, der ein selbstbestimmtes Leben führen kann. Sie fordert Margit nicht nur auf, dass sie – obwohl sie im Rollstuhl sitzt! – die Marmelade selbst aus dem Schrank holen soll, sondern sie soll auch noch alleine für alle beide einkaufen gehen. Darüber hinaus versteht es Huainigg, die Behandlung von Margit als selbstbestimmten Menschen als etwas ganz Selbstverständliches darzustellen.

## Bildanalyse

Auch auf dem Bild wird die Selbstbestimmtheit von Margit gezeigt: Ihre Mutter hält ihr ganz selbstverständlich eine Tasse Tee hin, worauf Margit ihr diese aus einer Kanne vollschenkt. Die Situation ist nicht nur als Selbstverständlichkeit dargestellt, sondern noch mehr: Beide, Margit und ihre Mutter, lächeln – sie fühlen sich wohl. Die Behinderung wirkt sich nicht negativ auf ihre Stimmung aus. Vielmehr wird der positive Effekt, die Freude des Einfüllens einer vollen Tasse, durch die Behinderung nicht im geringsten geschmälert. Die Behinderung wird

andererseits auch nicht verleugnet. Sie wird als gegeben hingenommen und so gut als möglich in den normalen Tagesablauf integriert. Bei genauer Betrachtung vollbringt Margit sogar eine schwierigere Leistung ohne Schwierigkeiten, ja mit Leichtigkeit: sie hebt die schwere und große Kanne (letztere hat im Bild eine Höhe von mehr als 35 cm, etwa verglichen mit dem Kopf von Margit) hoch und schenkt problemlos und zielgenau die Flüssigkeit in die hingehaltene Tasse.



Auch der Humor wie auch die Liebe zum Detail kommen bei Ballhaus nicht zu kurz: Der Kochtopf hat zwei Gesichter, die Küchengeräte auf der Kredenz wie auch der Staubsauger haben ebenfalls ein Gesicht, und aus der Schachtel im Nebenraum gucken zwei Augen heraus – von wem, bleibt der Phantasie des Lesers überlassen.

Der Haushalt wird weiters als intellektueller dargestellt, in dem Bücher eine wichtige Rolle spielen: die Mutter hält viele Bücher in der einen Hand und auch im Nebenraum steht ein Regal, das mit Büchern gefüllt ist.

Das Bild weist auch interessante perspektivische Aspekte auf: Einer der beiden Sessel ragt aus dem Bild in den das Bild umgebenden weißen freien Raum heraus, genauso wie die Küche in diesem das Bild umgebenden Raum (im Vergleich mit dem zentralen Bild) nur mehr schematisch und mit anderen Farben gezeichnet ist. Durch die farblichen Unterschiede und die bloß schematisch skizzierte umgebende Zeichnung rückt der Inhalt des zentralen Bildes in den Mittelpunkt. Zudem wird auch der dreidimensionale Effekt verstärkt: die Küche

erscheint so sich im Raum tatsächlich weiter hinten zu befinden – der Leser sitzt quasi mit den beiden Protagonisten mit im Raum.

Die Gesichter von Mutter und Tochter sind farbbetont gemalt: Ihre intensivroten Wangen und blauen (!) Augenbrauen lassen sie gesund aussehen; zudem sind die Gesichter dadurch ähnlich den Gesichtern von Clowns, was ihnen ebenso etwas Lustiges und auch Lebenslustiges verleiht.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Wie bei vielen noch folgenden Bild-Text-Kombinationen ist hier nur mehr oder weniger das im Text beschrieben was auf dem Bild (mehr oder weniger genau) abgebildet ist. Daher wollen wir uns in folge in derselben Situation auf den Hinweis „Bild = Text“ beschränken, während bei auftretenden Besonderheiten eine ausführlichere (und also abweichende) Interpretation der Beziehung zwischen Text und Bild folgen soll.

|                 |
|-----------------|
| <b>Seite 8:</b> |
|-----------------|

### **Originaltext**

Vor einem Kleidergeschäft trifft Margit das Mädchen vom Spielplatz wieder. Seine Mutter betrachtet neugierig die Kleider. „Was hast du denn da Komisches?“, fragt das Mädchen Margit. „Das ist nur ein Rollstuhl“, will Margit antworten. Doch die Mutter des Mädchens schiebt Anna schimpfend zur Seite: „So etwas darf man doch nicht fragen, Anna! Mit dir kann man sich nur blamieren!“ „Ich bin doch wie alle anderen Kinder!“, sagt Margit traurig zu sich und versteht die Mutter von Anna nicht.

### **Textanalyse**

Was hier beschrieben wird, gehört zu den zentralen, typischen und in mancher Hinsicht heiklen Situationen, in die Behinderte geraten und die für alle Beteiligten – der behinderten Person und die sie Umgebenden – eine große Herausforderung darstellt. Zunächst stellt Anna (das Kind), die bloß neugierig, im Übrigen jedoch ohne Vorurteil ist, eine unverfängliche Frage, was dieses eigenartige Gerät



– der Rollstuhl – eigentlich sei. Die Mutter hingegen bremst sie – sogar noch bevor Margit antworten und sich also auch ein Gespräch, eine offene Kommunikation, entwickeln kann, ab und rügt das Kind. Damit bringt sie einerseits zwar zum Ausdruck, dass es unangebracht, vielleicht sogar unhöflich sei, fremde Menschen so persönliche Fragen zu stellen, verhindert andererseits aber den näheren Kontakt und das ungezwungene Herangehen an Margit. Ja schlimmer noch, wird das Kind sogar noch dafür bestraft, dass es versucht hat, mit Margit Kontakt aufzunehmen, die sich dadurch ausgegrenzt fühlen muss. Margit wird damit auch die Möglichkeit genommen, zu argumentieren, dass der Rollstuhl an sich nichts zum Menschlichen substantiell anderes, nichts vollkommen Fremdes, sondern vielmehr etwas ganz Normales ist – und Margit daher auch ein ganz normaler Mensch, ein ganz normales Kind wie andere Kind auch. Sie wird zum Anderen, zum Fremden, das man nichts fragen darf und das man am besten in Ruhe lassen muss.

Aus der engen Sicht der Mutter ist Margit das fremde Wesen, das sie nicht verstehen kann. Huainigg versteht es jedoch meisterlich, diese verschobene und zum Teil sicherlich falsche Perspektive umzukehren: Nicht Margit ist hier „anders“, sondern die Mutter, die nicht „normal“ handelt, indem sie ein einfaches Gespräch, eine unkomplizierte Kommunikation – und in Folge auch den einfachen Aufbau einer normalen Freundschaft – verhindert. Beide Seiten verstehen nun einander nicht: Margit versteht die Mutter nicht, weil sie so zurückhaltend und verhindernd handelt, die Mutter wiederum Margit nicht, weil sie jede Kommunikation und damit jede Chance auf besseres Verständnis bereits im Ansatz verhindert hat.

### **Bildanalyse**<sup>189</sup>

Anna, das neugierige Kind, beugt sich zum Rollstuhl hinunter und zeigt auf die mit bunten Bändern durchzogenen Speichen des Rollstuhles, die ihr offensichtlich aufgefallen sind. Sie ist an sich bereit, ein Gespräch mit Margit zu beginnen. Bei der Mutter ist mit gezeichneten „Bewegungsstrichen“ und durch die vorgestreckte Hand angezeigt, dass diese soeben dabei ist, sich sogleich – ohne jedes weitere Zuhalten – zu Anna hinunterzubeugen, um sie von einem weiteren Kontakt mit Margit abzuhalten, wofür auch ihr ernster Gesichtsausdruck spricht.

---

<sup>189</sup> Auf dem Bild wurde der Text wegretuschiert, um die Aufmerksamkeit ungeteilt auf das Bild zu lenken.

Auffallend ist auf diesem, wie auch auf den meisten anderen Bildern des Bilderbuches, dass bei allen Menschen und Gegenständen ein deutlich sichtbarer grauer Schatten gezeichnet ist, wodurch das Bild und also die allgemeine Atmosphäre zusätzlich zu den gelb- und rotgetönten Farben als hell und sonnig erscheint.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Im Gegensatz zu vielen anderen Seiten ist hier die weiße Fläche, in die der Text geschrieben ist, nicht nur mitten im Bild platziert, sondern auch – ein witziger Einfall – als Gegenstand direkt in das Bild eingebaut: die Textfläche ist hier eine (weiße) Glasscheibe, die von zwei auf dem Gehsteig gehenden Arbeitern zu ihrem Bestimmungsort getragen wird.



### **Seiten 15 und 16:**

#### **Originaltext**

Seite 15: Versteckt zwischen Schokoladen- und Keksregalen sitzt Margit und weint. „Sei nicht traurig“, sagt plötzlich jemand. Es ist Sigi. „Die Leute tun so, als wäre ich der ungeschickteste, blödeste und hilfloseste Mensch, dem sie jemals begegnet sind!“ „Das macht der Rollstuhl“, meint Sigi. „Aber das ist doch nichts Besonderes!“, ruft Margit. „Seit meiner Geburt bin ich gelähmt.“ „Was ist gelähmt?“, fragt Sigi. „Ich kann meine Beine nicht bewegen. Meine Füße sind der Rollstuhl. Trotzdem bin ich doch wie alle anderen Kinder auch!“, sagt Margit. Sigi schüttelt den Kopf: „Du bist anders.“ „Nein! Ich und du, wir sind nicht wie alle anderen!“, sagt Margit. Sigi schüttelt wieder den Kopf: „Du sitzt im Rollstuhl. Ich bin dicker als andere. Du und ich, wir haben etwas Besonderes an uns!“ Margit versteht das nicht. Doch Sigi nimmt sie an der Hand und zieht sie mit sich fort.

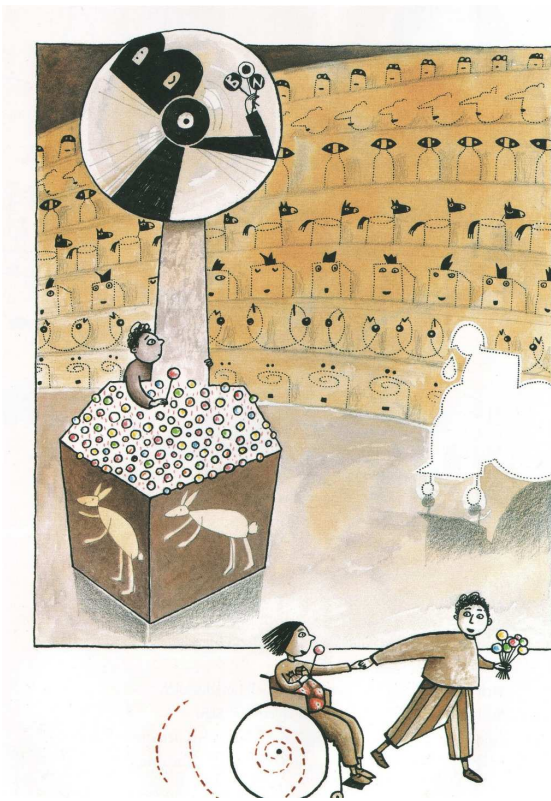
## Textanalyse

Von dieser Stelle hat das Buch seinen Namen: Zunächst verleiht Margit Ihrer Trauer darüber, dass der Verkäufer im Supermarkt sie die Äpfel nicht – wie alle anderen! – selbst nehmen hat lassen, und dass derselbe Margits Begehren zudem auch noch gar nicht versteht (beschrieben auf der vorhergehenden Seite 14) Ausdruck, indem sie sich zwischen den Regalen versteckt und weint. Sie ist verzweifelt darüber, dass die Menschen aus lauter Vorsicht und Zurückhaltung ihre Behinderung weit überschätzen bzw. falsch einschätzen und ihr nicht einmal die einfachsten Verrichtungen zutrauen. Dadurch jedoch kommt sie sich auch konkret wie ein Mensch vor, der auch tatsächlich nicht einmal die einfachsten Verrichtungen erledigen kann. Sigi macht sie darauf aufmerksam, dass der Rollstuhl die Ursache sei, ein Gerät, das sonst kein „normaler“ Mensch zum Gehen verwenden muss. Für Margit hingegen ist der Rollstuhl nicht das außergewöhnliche Gerät, das sie zur Bewältigung der einfachen Fortbewegung braucht, sondern das Selbstverständlichste der Welt, nämlich ihre Füße: Der Rollstuhl ist für sie etwas derart Selbstverständliches, dass sie (oft) praktisch keinen (wesentlichen) Unterschied zu den Füßen sieht – ihre Füße „s i n d“ gleichsam der Rollstuhl („Meine Füße sind der Rollstuhl“). Mit ihm kann sie (fast) alle Sachen machen wie andere Leute mit ihren Füßen machen – mit ihm ist sie mobil! (insbesondere dann, wenn die Wege barrierefrei gestaltet sind)

Im Laufe des Textes stellt Huainigg die beiden Sichtweisen anschaulich gegenüber: Auf der einen Seite Sigi, der meint, dass eine Lähmung oder ein voluminöseres Äußeres aus den Betreffenden „etwas anderes“ machen, sie dadurch also aus der „Gemeinschaft der Normalen“, also der Durchschnittlichen ausgrenzt, auf der anderen die gelähmte, aber mobile Margit, die sich selbst wie auch den dickeren Sigi als vollkommen normal empfindet. Für Margit ist es nicht die Behinderung an sich oder das Dick(er)sein an sich, welches sie zu „Anderen“, „nicht Normalen“ macht, sondern vielmehr der in vielerlei Hinsicht falsche bzw. nicht ausreichend richtige Maßstab der Gesellschaft.

Zuguterletzt fällt auf, dass Sigi Margit nicht etwa mit dem Rollstuhl fortschiebt, sondern sie an der Hand fortzieht, wodurch Margit nicht die Passive ist, die von Sigi vor ihm hergeschoben wird, sondern an der Hand von Sigi neben ihm „spazieren“ kann, genauer „spazierenrollen“ (wie Huainigg in anderen Büchern treffend formuliert) kann.

## Bildanalyse



Der gesamte Hintergrund wird von einem stilisierten Supermarktregal mit witzigen Zeichnungen (wie etwa Gesichtern ohne Köpfe im untersten Regal) bedeckt, deren Detailreichtum die Aufmerksamkeit des Betrachters fördert. Im Vordergrund sieht man auf der einen Seite Sigi, der sich einen Lolli aus der reichgefüllten Lollikiste nimmt, auf der anderen bloß die (überdies nur punktierte) Kontur von Margit – sie selbst ist „aus dem Bild ausgeschnitten“ und findet sich auf der vorhergehenden Seite (Seite 15) wieder, wo sie



hierdurch sowohl im wortwörtlichen als auch im übertragenen Sinn „deplaziert“ ist bzw. sich deplaziert fühlt. Aus ihrem Gesicht fällt eine dicke Träne.

Eine originelle und auffallende Besonderheit besteht darin, dass auf der kleinen Säule der Lollikiste ein Mensch in einfacher Form abgebildet ist, der ein paar Lollis in der Hand hält, wobei derselbe aus den Buchstaben „B“ (Haartracht oder Kopfbedeckung), „O“ (Kopf) und „N“ (Körper und Arm) gebildet ist.

Unter dem Hauptbild sieht man bereits das gezeichnete Ende der Szene, wo Sigi, die eine Hand voller Lollis, Margit an der Hand mit sich fortzieht. Margit, inzwischen ebenfalls einen Lolli in der Hand, schaut fröhlich drein. Wieder zeigen „Bewegungsstriche“ die schwungvolle Bewegung der Rollstuhlräder an.

## Bild-Text-Interdependenz

Bild = Text

### 3) Susi lacht<sup>190</sup>

(Geschichte: Jeanne Willis, Übersetzung: Peter Baumann,  
Illustration: Tony Ross)

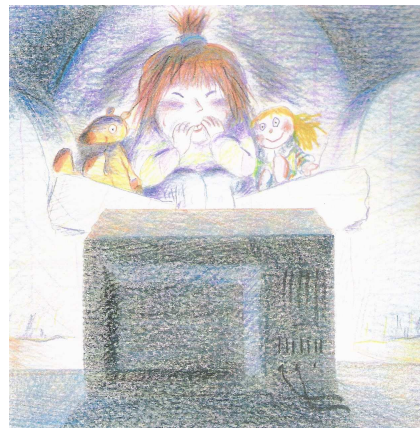
Die folgende geschickt aufgebaute Bildergeschichte enthält eine besondere Botschaft.

Wir lernen hier Susi kennen und dürfen nach und nach Einblick nehmen in ihr reichhaltiges und abwechslungsreiches Leben, in dem sie ...



... schaukelt ...

(Titelbild)<sup>191</sup>



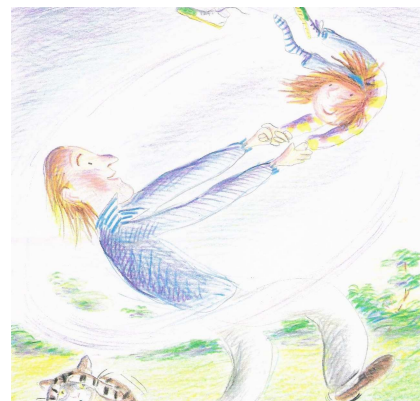
... fernsieht („Susi lacht“) ...

(Seite 1)



... zusammen mit ihren Freunden  
musiziert ... („[...] Susi singt [...]“)

(Seite 2)

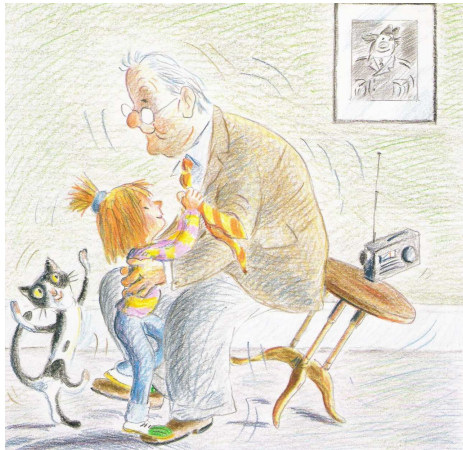


... von ihrem Papa durch die Luft  
geschleudert wird ... („[...] Susi fliegt“)

(Seite 3)

<sup>190</sup> Willis Jeanne (Übers.: Baumann Peter) / Ross Tony, *Susi lacht*, Oldenburg: Lappan Verlag GmbH (2000).

<sup>191</sup> Der Titel-Schriftzug „Susi lacht“ wurde wegetuschiert, um die abgebildete Handlung den anderen Handlungen möglichst gleich erscheinen zu lassen.



... mit Opa das Tanzbein schwingt ...

(Seite 7)



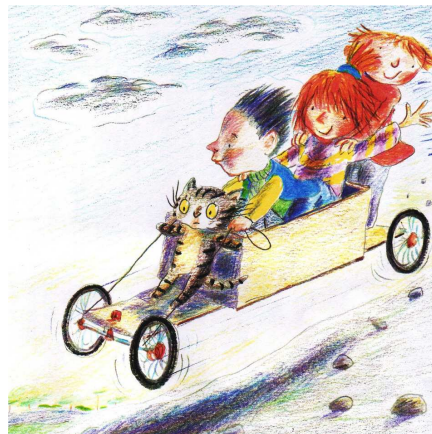
... sich im Wasser tummelt ...

(Seite 9)



... in der Wanne planscht ...

(Seite 13)



... mit ihren Freunden (samt Katze) den  
Abhang runtersaust ...

(Seite 15)



... Grimassen schneidet (Susi lächelt  
hier „etwas“ deutlicher als Mona) ...

(Seite 16)



... reitet ...

(Seite 19)



... mit Mama Seeräuber spielt ...

(Seite 20)



... malt und ...

(Seite 21)

... was sich als weitere Eigenschaft der lebenslustigen frechen Susi erst auf der letzten Seite des Buches herausstellt ...



... auch ab und zu im Rollstuhl fährt  
– was für eine Überraschung!

(Seite 26)

Von der Titelseite an deutet das ganze Buch über – in welchem immerhin große Teile von Susis Leben geschildert und gezeigt werden – fast nichts (mit Ausnahme von Kleinigkeiten wie etwa jener, dass beim Tanzen mit Opa Susis Füße auf den Füßen von Opa stehen, und dergleichen mehr) darauf hin, dass Susi eine Besonderheit aufweist, die nicht alle Kinde haben.

Die wichtige Botschaft dieses Buches aber lautet: Es besteht gar kein Grund, allzu sehr überrascht zu sein, denn auch wenn Susi manchen Weg im Rollstuhl zurücklegen muss, so kann sie doch die meiste Zeit ihres Lebens ein mehr oder weniger ganz normales Leben führen wie jeder andere auch: Sie kann – um ganz wenige Beispiele herauszugreifen – schaukeln, schwimmen, plantschen, singen, malen, reiten, das Museum besuchen, fernsehen, mit ihren Freunden ihre Zeit verbringen, mit Papa und Mama spielen und sogar mit Opa tanzen. Demgemäß lautet auf der vorletzten Seite auch ganz richtig und zutreffend der

### **Originaltext**

Seite 25:

„So ist Susi  
ganz und gar  
wie du und ich  
– und das ist wahr!“



## II) SINNESBEHINDERUNG

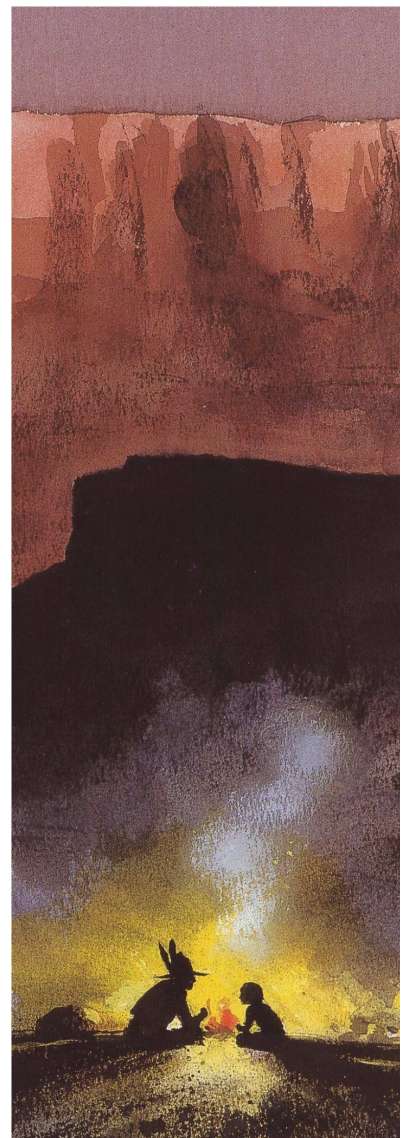
### 1) Sohn der blauen Pferde<sup>192</sup>

(Geschichte: Bill Martin und John Archambault,  
Übersetzung: Almuth Piene, Illustration: Ted Rand)

#### Inhalt (Kurzabriss)

In dieser Geschichte geht es um den blinden Indianderjungen „Sohn der blauen Pferde“. Mit seinem Großvater sitzt er unter freiem Himmel am nächtlichen Lagerfeuer und lässt sich von diesem die Geschichte um seine Geburt erzählen. Von Naturereignissen angekündigt kommt der „Sohn der blauen Pferde“ schwerkrank und geschwächt auf die Welt, sodass alle bereits seinen Tod erwarten. Als sein Großvater, der als einziger fest an sein Überleben glaubt, ihn ins Freie trägt, galoppieren zwei geheimnisvolle blaue Pferde heran und spenden dem Neugeborenen Lebenskraft. Der Großvater erkennt in ihm den Bruder der blauen Pferde, der auch fortan ihre Kraft in sich tragen und dadurch alle Schwierigkeiten überwinden wird. Zusammen mit dem Großvater lernt der „Sohn der blauen Pferde“ reiten und ist auf seinem Fohlen „Rainbow“ später sogar regulärer Teilnehmer bei einem Rennen.

In der Bildersprache der Indianer wird geschildert, wie der feste Glaube an den Enkel und die tatkräftige Hilfe des Großvaters dem „Sohn der blauen Pferde“ dazu verhilft, sein Selbstvertrauen zu stärken, die Hindernisse, die ihm durch seine Blindheit in den Weg gestellt sind, hierdurch zu überwinden und damit die Grundlagen zu schaffen für ein aktives und glückliches Leben.



<sup>192</sup> Martin Bill, Archambault John (Übersetzung: Piene Almuth) / Rand Ted, *Sohn der blauen Pferde*, Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags GmbH & Co. (1996).

## Originaltext

Seite 9:

Die ganze Nacht lang lagst Du still,  
mit geschlossenen Augen,  
dein Atem ging flach,  
zu kraftlos zum Schreien ...

*... und du trugst mich hinaus,  
den Morgen zu sehen.  
Aber ich öffnete meine Augen nicht.  
Erzähl davon.*

Zwei große blaue Pferde  
galoppierten heran ...

*... und sie hielten, Großvater!  
Sie hielten und sahen mich an ...*

... und du strecktest deine Arme  
den großen blauen Pferden entgegen,  
und ich sagte:  
„Seht, wie die Pferde zu ihm sprechen.  
Es sind seine Brüder ...“

*„... von jenseits der dunklen Berge.  
Dieser Junge wird nicht sterben.“  
Das hast du doch gesagt,  
nicht wahr, Großvater?*

Ja, mein Sohn, das habe ich gesagt:  
„Dieser Junge wird nicht sterben.  
Die großen blauen Pferde  
geben ihm Kraft zum Leben.“

## Textanalyse

Auf der vorhergehenden Seite fragt der ca. 8-jährige indianische Enkel seinen Großvater „Wie war es, als ich geboren wurde?“<sup>193</sup> und bittet diesen, ihm von (den Umständen) seiner Geburt zu erzählen. Der Großvater beginnt, nach ein paar einleitenden Sätzen (in denen beschrieben wird, wie sich das Wetter beruhigt und Großmutter vorausgesagt hat, dass er überallhin „in Schönheit schreiten“<sup>194</sup> wird), seine Schilderung damit, dass der Enkel bei seiner Geburt krank und schwach war und deswegen alle zuerst dachten, dass er sterben müsste. Die ganze Nacht lang hat er damals still gelegen, mit flachem Atem und ohne Kraft zu Schreien. Bei Tagesanbruch hat ihn der Großvater dann ins Freie hinausgetragen, damit er den „Morgen“ sehen kann, wobei er seine Augen jedoch nicht geöffnet hat. Hierauf seien, erzählt der Großvater weiter, zwei große blaue Pferde (blau im blassen Licht der Morgensonne oder auch tatsächlich blau) herangaloppiert, nach denen der Enkel seine Arme ausgestreckt hat. Der Großvater hat damals hierzu gesagt, dass die blauen Pferde zum Enkel als seine Brüder gesprochen und dadurch seinen Tod verhindert und, mehr noch, ihm die Kraft zum Leben gegeben haben.

Die schöne geheimnisvolle, (wohl) in traditionelle Vorstellungen der Indianer eingebettete, Geschichte vermittelt dem blinden Enkel ein eindrucksvolles und

---

<sup>193</sup> Martin Bill, Archambault John (Übersetzung: Piene Almuth), Sohn der blauen Pferde, Franckh-Kosmos Verlags GmbH & Co. (1996), 8.

<sup>194</sup> Ebenda, 8.

einprägsames erhabenes und ganz besonderes Bild von den einzigartigen Umständen seiner Geburt. Auf diese Weise gewinnt er vollends außergewöhnliche „Brüder“, die ihm – als ihresgleichen ebenso etwas ganz Besonderes – Kraft geben und ihn gleich von Beginn seines Lebens an begleiten. Gleichzeitig wird klar, dass sein fürsorglicher Großvater ebenso ganz von Anfang an an ihn und seine Lebensstärke geglaubt und hinter ihm gestanden ist.

### **Bildanalyse**

Hier ist eine stimmungsvolle Momentaufnahme des Gesprächs zu sehen, das der indianische Großvater mit seinem Enkel führt und im Laufe dessen er diesem von den blauen Pferden erzählt, die ihn kurz nach seiner Geburt besucht haben.



Umgeben von einer in einiger Entfernung in die Höhe ragenden Kette von schwarzen Bergen, darüber der dunkelviolette Himmel der sternklaren Nacht (die mittels verschieden großer weißer Tupfer angedeutete unterschiedliche Größe der Sterne verleiht dem Bild eine besonders realistische Note), sitzen der Großvater und sein Enkel einander gegenüber, und ihre Gesichter sind erleuchtet vom Schein des neben ihnen lodernden großen und hellen Lagerfeuers, das im markanten Gesicht des Großvaters dunkle Schatten hinterlässt. Der Bub trägt, seinem Alter entsprechend, ein rotes über seine kurzen schwarzen Haare hinten zusammengebundenes Stirnband, der Großvater einen reich mit Federn und Silberplatten geschmückten hohen und breitkrepigen Hut über dem mit einem blauen Band jeweils seitlich zusammengebundenem schwarzen langen Haar. Die beiden tragen – aufmerksam beobachtet – dieselbe aus aneinandergereihten blauen Kugeln bestehende

Halskette. Das Verhältnis der beiden, des ganz Jungen und des ganz Alten, wird offenbar bestimmt durch große Vertrautheit und Nähe. Im Blick des Großvaters, der seinen großen Kopf liebevoll zu seinem Enkel hinüberneigt, sodass die beiden Gesichter einander nahe zugewandt sind, liegt viel Ruhe und Gelassenheit, während der Enkel seine (blinden) Augen geschlossen hält und wohl gerade andächtig und aufmerksam mit leicht geöffnetem Mund den Worten seines Großvaters lauscht.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Die Bilder sind das gesamte Buch über streng und durch einen geraden Abschluss vom Text getrennt. Während die jedesmal großen Darstellungen sich immer über zwei Seiten erstrecken und davon jeweils eine Seite ganz bedecken, findet sich der Text jeweils am linken Rand der linken oder am rechten Rand der rechten Seite in einer verglichen mit dem Bild schmalen Spalte. Die Länge der Textzeilen ist daher relativ kurz. Oft bilden, vergleichbar den Strophen eines Gedichtes, vier Zeilen eine zusammengehörende Sinneinheit. Durch die Größe der Bilder dominiert der unmittelbare Eindruck der Bilder, auf denen jeweils entweder die Erzählsituation (Großvater-Enkel) oder auch der Inhalt der Erzählung (etwa die blauen Pferde) dargestellt werden.

So findet man sich hier bildlich zunächst mit dem Großvater und dem Enkel neben dem Lagerfeuer wieder, während man erst auf dem nächsten Bild den Inhalt der phantastischen Erzählung – die beiden blauen Pferde – auch mit eigenen Augen sehen kann.

|                          |
|--------------------------|
| <b>Seiten 11 und 12:</b> |
|--------------------------|

### **Einschub: Bildanalyse**

Die auf diesem einen von zwei textfreien Bildern das Grundthema des Buches wiedergebende Szene spielt sich in den frühen Morgenstunden ab, in dem alles in ein hellgraues Blau getaucht ist, nur die Berge im Hintergrund sind violett und die Pferde ganz rechts hinten in der Koppel erscheinen dunkelbraun, zum Teil fast schwarz. Blau sind vor allem auch die beiden großen erhabenen, edel und stark wirkenden Pferde im Zentrum des Bildes, die den eben erst geborenen Enkel begrüßen, der vom Großvater behutsam im Arm gehalten wird und den Pferden mit ausgespreizten Fingern seinen langgestreckten Arm entgegenhält. Das linke Pferd neigt seinen Kopf zum Baby hinunter und berührt mit seinen Nüstern fast die Hand

des Kleinen, und auch das rechte Pferd schaut hin zum Kind und ist gerade dabei, noch näher heranzugaloppieren. Der Himmel ist in ebenso mystisches Blau getaucht wie die Pferde. Der ganz akribische Beobachter entdeckt auch noch das feine, aber deutlich vorhandene wohlwollende Lächeln des Großvaters, das man an der leicht erhöhten Stellung der Backen erkennen kann.



Festgehalten ist hier jener Augenblick der vom Großvater erzählten Geschichte über die Umstände der Geburt des Enkels, in dem der todkranke neugeborene Enkel durch die herbeigeeilten augenfällig selbst vor Kraft und Beweglichkeit strotzenden blauen Pferde neue Lebenskraft erhält.

### Seiten 17 und 18:

#### Originaltext

Seite 11:

*Ich sehe Pferde mit den Händen,  
Großvater,  
aber Blau kann ich nicht sehen.  
Was ist Blau?*

Du kennst den Morgen, mein Sohn.

*Ja, den Morgen kann ich spüren.  
Der Morgen zieht die Decke der Nacht  
zurück.*

Und du kennst den Sonnenaufgang.

*Ja, ich höre den Sonnenaufgang  
im Gesang der Vögel.*

Und du kennst den Himmel, mein Sohn. *der Gesang der Vögel.  
Ja, ich sehe es!  
Blau! Blau!  
Blau ist Glück, Großvater!  
Ich fühle es  
in meinem Herzen!*

All das ist Blau:  
Blau fühlst du die Luft  
an einem Frühlingsmorgen.  
Versuch es zu sehen, mein Sohn.

*Blau? Blau?  
Blau ist der Morgen,  
der Sonnenaufgang,  
der Himmel,*

## **Textanalyse**

Im Dialog des blinden Enkels mit dem Großvater gibt der Enkel zunächst an, durch Ertasten der Pferde ein Bild von ihnen zu gewinnen. Jedoch fragt er sich und also den Großvater, was denn eigentlich „Blau“ sei? Der Großvater beginnt nun, dem Enkel Eigenschaften von Vorgängen und Ereignissen der Natur und ihren Eigenheiten und Erscheinungen ins Gedächtnis zu rufen, welche die Eigenschaft haben, „blau“ zu sein oder mit der Farbe Blau in enger Verbindung stehen: So spricht er vom (frühen) Morgen, in dem im Licht der aufgehenden Sonne alles Blau erscheint (im Text ist die Rede von der spürbaren „blauen Luft“ an einem Frühlingmorgen, an dem auch der Gesang der Vögel hörbar ist) und von der fühlbaren Luft des blauen Himmels, deren Hauch im Gesicht zu spüren ist und den man auch atmet. Beim Enkel, der nun beginnt, sich den Morgen vorzustellen, erstet nun eine genauere Vorstellung vom Morgen, und nach und nach verdichten sich die verschiedenen ins Gedächtnis gerufenen Vorstellungen und Wahrnehmungen zu einem sichtbaren (!) inneren Bild: Plötzlich kann er (mit seinem „inneren Auge“) den Morgen und damit auch den von der aufgehenden Sonne beschienenen blauen Himmel sehen – endlich kann er Blau sehen! Anstatt ins „Schwarze“ zu blicken und keinerlei Vorstellung von „Blau“ zu besitzen die Farbe endlich auch zu sehen macht den Enkel wahrhaftig glücklich („Ich fühle es [das Glück] in meinem Herzen“).

Die Vorstellung, dass ein (vollständig) Blinder absolut nichts, also nur „Schwarz“ sieht, greift wahrscheinlich zu kurz, denn es ist wohl nicht nur so, dass die Wahrnehmungsstärke seiner anderen Sinne geschärft oder sogar gestärkt wird, sondern darüber hinaus auch so, dass durch diese gesteigerte Wahrnehmung – etwa vergleichbar mit dem Lesen als „Kino im Kopf“ – auch ein tatsächliches (imaginiertes), mehr oder weniger dem wirklichen Aussehen entsprechendes, Bild der Dinge vor seinem (inneren) Auge entsteht. So gesehen können auch vollständig Blinde tatsächlich (und nicht nur umschrieben) sehen, wenn auch auf eine andere als die sonst von der Natur eingerichtete Art und Weise.

## **Bildanalyse**

Hier festgehalten ist der Augenblick, in dem der blinde „Sohn der blauen Pferde“ beginnt, mit seinem „inneren Auge“ die blauen Pferde zu sehen. Die Vorstellung, das Lebendigwerden der Pferde ist hierbei so groß und eindringlich, dass er die Hände erhoben hat, um die plastisch gewordenen Tiere zu „greifen“. Mit der haltenden

Handbewegung stützt er auch körperlich die bereits als sichtbar und fassbar empfundenen, mehr oder weniger lebensecht imaginierten, Tiere.



Unter dem sternklaren Nachthimmel und vor dem Hintergrund der breiten und hohen schwarzen Berge sind Gesicht und Hände des Enkels beleuchtet vom Schein des Lagerfeuers, der so hell ist,

dass der Enkel – aus Freude über das Schauen der blauen Pferde – geradezu von innen zu leuchten scheint. Die Begeisterung über das unerwartete Bild, sein Glück ist ihm auch sonst anzusehen: Die dunklen, nach innen sehenden, Augen weit aufgerissen verfolgt er die zum Leben erweckte Vorstellung, den entspannten Mund hat er geöffnet zu einem leicht ungläubigen Lächeln.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Bild = Text

#### **Seiten 21 und 22:**

#### **Originaltext**

Seite 22:

Du hast sie gut geritten, mein Sohn.

*Rainbow ist klug, Großvater.*

Wie du.

Sie hat ein gutes Gedächtnis.

*Rainbow sieht für mich, Großvater.*

*Sie bringt mich zu den Schafen und überall hin, und wenn ich zurück will, findet sie heim.*

Niemand hätte gedacht, sie könnte ein Rennpferd werden.

*Aber ich habe es geschafft, Großvater!*

*Tag für Tag*

*folgten wir auf den Pfaden*

*und ich durfte die Zügel halten.*

Du hast dir den Weg eingepägt, mein Sohn, zusammen mit Rainbow.

*Ja, Großvater, wir lernten die Pfade auswendig: den Südberg hinauf zum Granitfels, und hinunter die steile Abkürzung zur Wiese mit den blauen Blumen,*

*dann quer über die rote Ebene zum Baum, in den der*

*Blitz einschlug, und die Serpentina hinunter, zum Weg in die Schlucht.*

*Dann wieder zurück zum Ausgangspunkt..*

*Wenn Rainbow den Hals wendete,*

*mussten wir abbiegen, und ich merkte mir jeden Galoppsprung.*

*Jetzt erzähl noch einmal vom Rennen, Großvater.*

## **Textanalyse**

Obwohl blind, ist der „Sohn der blauen Pferde“ bemerkenswerterweise doch in der Lage, das Fohlen „Rainbow“ zu reiten, mehr noch, gut zu reiten. Unterstützt vom Großvater hat er sich in den Sattel gewagt. Das Pferd wiederum besitzt jene Art von Sehkraft, die dem Enkel abgeht, weshalb es sozusagen tatsächlich „für ihn“ sieht und dadurch den Aktionsradius seines blinden Reiters erweitert. Das Reiten mag zudem integrativer Bestandteil des Lebens der Indianer gewesen sein, sodass er damit auch gleich ein weiteres Stück zu dem Ziel fortschreitet, die Anforderungen des normalen Alltags – wie etwa zu den Schafen zu gelangen – selbständig zu bewältigen. Den Großvater als Vorreiter haben es der blinde Enkel und sein Fohlen durch ausdauerndes Training und der – in gemeinsamer Übung geschulten – Kommunikation zwischen Reiter und Pferd (z. B. „Wenn Rainbow den Hals wendete, mussten wir abbiegen“<sup>195</sup>) sogar geschafft, aus „Rainbow“ ein Rennpferd zu machen und sich weiters zur Bestreitung eines Rennens zusammen einen schwierigen und langen Weg einer (genauer geschilderten über Berg und Tal führenden) Rennstrecke einzuprägen, um diesen schließlich auch selbständig (ohne den großväterlichen Vorreiter) entlangreiten zu können. Das unbedingte Vertrauen des Großvaters in die Fähigkeiten seines Enkels und seine geschickte Art, diesem das Reiten beizubringen ermöglichen ihm das große Erfolgserlebnis, aus „Rainbow“ ein Rennpferd zu machen (und mit ihm später auch die schwierige Rennstrecke entlangreiten zu können), worauf der Enkel nun stolz ist auf seine von ihm selbst aus eigener Kraft bewältigte große Leistung.

Zum Schluss fordert der Sohn der blauen Pferde den Großvater auf, ihm vom inzwischen bereits stattgefunden habenden Rennen zu erzählen. Ein paar Seiten später wird sich herausstellen, dass er nicht gewonnen hat, dafür aber den schwierigen Rennweg ohne Schwierigkeiten entlangaloppieren konnte und darüber glücklich war.

## **Bildanalyse**

Auf dem ersten Bild dieses Buches, das eine Tagesszene zeigt, sitzen der Großvater und sein Enkel auf ihren Pferden. Die helle Sonne lässt das lange Gras des von Blumen (rechts unten Mohnblumen) und Sträuchern bewachsenen sommerlichen

---

<sup>195</sup> Martin Bill, Archambault John (Übersetzung: Piene Almuth) / Rand Ted, *Sohn der blauen Pferde*, Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags GmbH & Co. (1996), 22.



Hügels so hellgelb erscheinen, dass es stellenweise vom Gelb der Blumenblüten kaum zu unterscheiden ist. Am Himmel ziehen in großer Höhe einige Schönwetterwolken vorbei. Ein ebenso sehr hoch, aber noch immer weit unter den Wolken fliegender Wildvogel und die links in großer Ferne am Horizont sich entlangziehenden Berge vermitteln einen Eindruck der Weite des Raumes.



Der Großvater reitet voran und führt das Pferd des Enkels an einem an seinem Kopfgeschirr angebundnen langen Seil. Die beiden reiten gemeinsam gerade einen Hügel hinauf, der wohl zur schwierigen Strecke des Rennens gehört, das der Enkel bestreiten wird. Der Enkel sitzt, die Zügel konzentriert in den abgewinkelten Händen, in sicherer nach vorne gebeugter Lage im Sattel und scheint sich über die Bewegungen seines Pferdes den Weg einzuprägen, der Großvater vorne führt gefühlvoll das Verbindungsseil und hat seinen Kopf ein wenig zur Seite gedreht, von wo er den Enkel aus den Augenwinkeln sehen oder zumindest jederzeit schnell zu ihm nach hinten blicken kann.

Dem erfahrenen Großvater, seinem an ihn bereits gewöhnten Fohlen „Rainbow“ und auch sich selbst vertrauend ist der „Sohn der blauen Pferde“ ganz bei der Sache, sich die Strecke einzuprägen, um auch ohne die Strecke auf herkömmliche Weise sehen zu können als regulärer Teilnehmer beim Rennen dabeizusein.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Bild = Text

## 2) Wir sprechen mit den Händen<sup>196</sup>

(Geschichte: Franz-Joseph Huainigg,

Illustration: Verena Ballhaus)

### Inhalt (Kurzabriss)

Die gehörlose Lisa trifft auf dem Spielplatz auf spielende Kinder, die sich darüber ärgern, dass sie einen Ball – den sie jedoch nicht wahrgenommen hat – nicht zurückschießt und nur „komisch herumdeutet“. Unter ihnen ist jedoch Thomas, dessen Eltern ebenfalls gehörlos sind und der die Deuterei deshalb als „Sprache, die mit den Händen gesprochen wird“, also als Gebärdensprache, erkennt. Die anderen werden darauf neugierig und wollen auch ein paar Begriffe dieser Sprache erlernen. Thomas lädt alle in seine Wohnung ein, wo sie darüber staunen, wie die Gehörlosen souverän den Alltag meistern, indem etwa das akustische Haustürklingel- und Weckersignal durch ein Lichtsignal ersetzt ist oder das Telefon durch ein Faxgerät. Die Kinder vom Spielplatz, welchen die Sprache der Gehörlosen noch nie aufgefallen war, lernen diese und die Welt ihrer „Sprecher“ kennen und müssen erkennen, dass die Gehörlosen heutzutage – nicht zuletzt dank der modernen Technik – die praktischen Anforderungen des Alltags in den meisten Fällen ohne weiteres bewältigen und damit ein ganz normales Leben führen können. Schließlich können Gehörlose auch noch Sachen, die andere nicht können, wie etwa sich ungestört unterhalten, während ein lärmender Zug vorbeifährt oder der Stausauger heult.

|          |
|----------|
| Seite 6: |
|----------|

### Originaltext

„Wie, was? Man kann **mit den Händen sprechen**? Ist das eine Geheimsprache?“, stotterte der Junge.  
Thomas übersetzt für Lisa, was er gefragt hat.  
„Geheimsprache? Ja, das ist sie beinahe wirklich, denn nur wenige verstehen sie. Man nennt die Sprache Gebärdensprache“, lacht Lisa glücklich.  
Endlich kann sie mit den anderen reden.  
„Ich heiße Lisa“, stellt sie sich vor.

---

<sup>196</sup> Huainigg Franz-Joseph / Ballhaus Verena, *Wir sprechen mit den Händen*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2005).

## Einleitung: Textanalyse

Der Titel des Buches kommt zum ersten Mal auf der Seite 6 vor: Die gehörlose Lisa beschließt, den Spielplatz zu besuchen. Nachdem die Kinder aus der Nachbarschaft (auf den vorhergehenden Seiten) Lisa für dumm halten, weil sie nicht sofort angemessen auf ihre Anliegen reagiert, und ihre Gebärden in ihren Augen nur ein „komisches Herumdeuten“ sind, das sie nicht verstehen und nicht deuten können, kommt plötzlich Thomas hinzu. Thomas kann die merkwürdigen „Zeichen“ von Lisa verstehen, da seine Eltern ebenfalls gehörlos sind. Die anderen Kinder sind sehr erstaunt darüber, dass man „mit den Händen sprechen“ kann (Titel des Buches: Wir sprechen mit den Händen) – sie haben anscheinend noch nie von der Gebärdensprache gehört oder zumindest noch niemals jemanden getroffen, der sie tatsächlich „gesprochen“ hat. Einer der Buben hält diese zuerst sogar für eine Geheimsprache. Da Thomas Lisa verstehen kann, ist er in der Lage, ihr zu übersetzen, was der Bub mutmaßt. Lisa kann nun – ebenso durch Thomas – antworten: Sie muss der Bemerkung graduell zustimmen, denn die Gebärdensprache ist tatsächlich insofern ein Geheimnis, als dass sie – vor allem im Verhältnis zur Gesamtzahl der Bevölkerung – tatsächlich nur von ganz wenigen Menschen gekannt und „gesprochen“ wird. Außerdem hat sie durch Thomas' Übersetzung die Möglichkeit, sich auch vorzustellen.

Obwohl die Gebärdensprache für viele Menschen weiter ein Geheimnis bleibt, wurde sie in Österreich 2005 endlich auch als eigenständige Sprache (genauer als Minderheitensprache) anerkannt.<sup>197</sup>

### Seiten 7 und 8:

#### Originaltext

Seite 7: Die anderen Kinder kommen neugierig näher. Sie beobachten, wie Lisa mit den Händen spricht, raten, was die Gebärden bedeuten könnten, und hören Thomas zu, der alles mit seiner Stimme wiederholt.

„Namen werden durch eigene Fingerzeichen buchstabiert“, erklärt Lisa.  
„Für Freunde erfindet man eigene Namen in Gebärdensprache“, sagt sie,  
„das Handzeichen erklärt etwas, das an der Person besonders auffällt.  
Mein Name, Lisa, ist in Gebärdensprache ein Kreis, da ich oft mit dem  
Fahrrad unterwegs bin.“

Thomas schreibt mit seinen Händen zwei Halbkreise in die Luft:

„Das ist die Gebärde für Thomas. Ein Popo, da ich sehr faul bin und gerne  
herumsitze.“

<sup>197</sup> Vgl. <http://www.franzhuaainigg.at/politik.html> und

Vgl. <http://www.visual-signs.at/deutsch/info-information-gebaerdensprache.html>

Seite 8: Das finden die Kinder lustig. Rasch bekommt jedes Kind seinen Namen in Gebärdensprache: Die abstehenden Ohren von Max, die O-Beine von Martin und der lange Zopf von Julia werden zu ganz persönlichen Namensgebärden.

## Textanalyse

Lisa und Thomas unterhalten sich in der Gebärdensprache und wecken damit die Neugierde der anderen Kinder. Die Kinder versuchen die Bedeutung der Gebärden zu erraten und hören Thomas zu, wenn er sie mit seiner Stimme ausspricht.

An dieser Stelle wird auch der Unterschied zwischen Fingeralphabet und Gebärdensprache deutlich: Im Fingeralphabet wird jeder einzelne Buchstabe jeweils durch ein bestimmtes Handzeichen symbolisiert, in der Gebärdensprache hingegen werden ganze Wörter oder Satzteile jeweils durch ein bestimmtes Handzeichen dargestellt.<sup>198</sup> Während das Fingeralphabet von Gehörlosen für gewöhnlich vorwiegend zum Buchstabieren von Fremdwörtern, Abkürzungen oder auch Namen verwendet wird<sup>199</sup>, beschreibt Lisa hier bezüglich von Namen eine andere nützliche Praxis: Man kann auch g a n z e Namen gleich auf einmal durch jeweils e i n eigenes Fingerzeichen darstellen. Dabei lässt man sich für Freunde b e s o n d e r e Namen einfallen, die von irgendwelchen besonderen Eigenschaften oder sonstigen Charakteristika abgeleitet werden, welche diese besitzen, und die dann ebenso ihr eigenes Fingerzeichen bekommen: Lisas eigener Name etwa ist dabei ein Fahrrad (!), weil sie oft mit dem Fahrrad unterwegs ist. Das „Fahrrad Lisa“ wird hierbei durch einen – mithilfe einer Hand „in die Luft gezeichneten“ – Kreis dargestellt, der ein Rad des Fahrrades symbolisiert (oder auch durch zwei – mithilfe beider Hände gezeigten – Kreisen, welche beide Räder des Fahrrades darstellen). Thomas' Namenszeichen besteht aus zwei nach unten zeigenden Halbkreisen, welche die zwei Hinterbacken bilden, die dafür stehen, dass er „sehr faul [...] [ist] und gerne herumsitz[t]“<sup>200</sup>, zwei nach entgegen-gesetzten Richtungen ausgestreckte Hände stehen für die abstehenden Ohren von Max, ein „O“ für die O-Beine von Martin und zwei in dieselbe Richtung gehaltene, voneinander in gewissem Abstand platzierte Hände schließlich für den langen Zopf von Julia. Bloß e i n Handzeichen – und schon weiß jeder, wer gemeint ist.

---

<sup>198</sup> Vgl. Huainigg Franz-Joseph / Ballhaus Verena, *Wir sprechen mit den Händen*, Wien – München: Annete Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2005), dem Hauptteil vorangestellter Text.

<sup>199</sup> Vgl. Ebenda, dem Hauptteil vorangestellter Text.

<sup>200</sup> Huainigg Franz-Joseph / Ballhaus Verena, *Wir sprechen mit den Händen*, Wien – München: Annete Betz-Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2005), 7.

## Bildanalyse



Auf der linken Seite sieht man, einander zugewandt, vor dem weißen Hintergrund eines Rechtecks (die beiden oberen Körperhälften von) Lisa und Thomas. In einer schriftlichen Erklärung zum Bild am unteren Rand der Seite findet sich der Hinweis, dass in den einzelnen Gebärdensprachen eine begrenzte Anzahl von Handformen verwendet wird, von denen im Bild sechs Grundhandformen dargestellt werden<sup>201</sup>: Lisa und Thomas zeigen jeweils eine der Grundhandformen, daneben stellen weitere „in der Luft schwebende“ vier Hände die restlichen hier gezeigten vier Grundhandformen dar.

Ergänzt werden die Gebärdenzeichen durch ein paar die jeweilige Bewegung der Hände symbolisierende „Bewegungsstriche“. Am unteren Rand des weißen Rechtecks sind die Konturen der Köpfe und Hände der Freunde von Lisa und Thomas zu sehen, die gleichsam mit einer „Schere“ aus dem „weißen Rechteck“ herausgeschnitten wurden und welche ebenfalls je eine der Grundhandformen zeigen. An den übrigen Rändern finden sich weitere (Grundhandformen zeigende) Hände als nach innen oder außen stehender, ausgeschnittener oder eingefügter Teil von weiteren Scherenschnitten. Der Hintergrund „besteht aus“ Naturpapier.

<sup>201</sup> Ebenda, dem Hauptteil vorangestellter Text.

Auf der rechten Seite sind die fünf Freunde – zweimal nur der Kopf, zweimal Teile des Körpers, einmal der ganze Körper –, grob und stilisiert mit weißen Strichen in blaue Vierecke skizziert, die locker über die oberen zwei Drittel der Seite verteilt sind. Die einzelnen namengebenden Charakteristika sind hingegen im Verhältnis besonders groß und mit Ölkreidefarben dazugezeichnet. So erhält Max riesige blaue Ohren, Lisa zwei riesige rote Fahrradreifen, Julia einen sehr langen gelben Zopf, Thomas zwei braune Hinterbacken und Martin einen grünen Kreis, dessen (zum Kreis zusammengefügte) beiden Hälften jeweils sein linkes und rechtes O-Bein symbolisieren. Daneben finden sich „in der Luft schwebende“ Hände, die jeweils die Grundhandform anzeigen, die zum entsprechenden Namenszeichen passen. Den Hintergrund bildet ein Hauch von grob gemaltem Gelb, im unteren Drittel ein verschmiertes rotes Oval.



### **Bild-Text-Interdependenz**

Bild = Text (mit Ausnahme der oben geschilderten Besonderheiten)

**Seiten 17 und 18:**

### **Originaltext**

Seite 18: Die Kinder kommen an einem Platz vorbei, auf dem ein **Fest** gefeiert wird. Julia sieht Lisa traurig an und sagt: „Schade, dass du Musik nicht hören kannst.“  
 Lisa lacht: „Aber klar kann ich Musik hören. Ich liebe Musik!“  
 Sie nimmt von der Dekoration einen Luftballon herunter. Sie hält ihn mit beiden Händen fest, lächelt und beginnt auf der Tanzfläche zu tanzen.  
 Die Kinder sehen sich verwundert an, bis Thomas jedem von ihnen einen Luftballon in die Hand drückt. Es ist unglaublich:

Durch den Luftballon **spüren** sie auf ihren Handflächen den klopfenden Rhythmus der Musik und die hellen Töne kitzeln sogar!  
Bald tanzen sie alle mit einem Luftballon in der Hand.  
Die Erwachsenen sehen ihnen erstaunt zu.

## **Textanalyse**

Die Kinder kommen an einen Platz, an dem ein Fest gefeiert wird, bei dem Musik gespielt wird. Bezüglich Lisa geht Julia von dem aus, was für den Uninformierten naheliegend scheint: Sie hat Mitleid mit Lisa, die als Gehörlose (auch) keine Musik hören kann. Aber das ist noch nicht alles: Lisa mag Musik nicht auf dieselbe Weise hören können wie andere Kinder, aber doch auf andere Weise. Was Julia nicht für möglich hält, ist doch wahr – die gehörlose Lisa kann Musik hören! Und nicht nur das, sie liebt Musik sogar. Und zwar funktioniert das auf den ersten Blick Unglaubliche so: Lisa nimmt einen Ballon in ihre Hände und spürt die Musik an den unterschiedlichen Vibrationen auf der feinen Luftballonhaut, und zwar spürt sie sowohl die Höhe der Töne (die hellen Töne kitzeln) als auch den Rhythmus – und auf ihre ganz eigene Art wird daraus in ihrem Kopf Musik.

Thomas unternimmt erst gar keinen Versuch, den anderen das vermeintlich Unmögliche zu erklären, sondern drückt allen einen Luftballon in die Hand, sodass sie es selbst spüren, selbst erfühlen können. Plötzlich wird es ihnen klar, dass auch Lisa Musik hören kann, und durch Thomas sind jetzt alle für einen Moment lang in derselben Lage, Musik auf Lisas besondere Art wahrnehmen zu können (auch wenn es Lisa wohl am besten gelingen wird, Musik s o zu hören). Dadurch bilden sie eine Gemeinschaft, welche die Erwachsenen nicht verstehen, die ihnen daher nur erstaunt zusehen können. Indem die Kinder sich in die Lage von Lisa begeben, wird ihnen so klar, dass es nicht immer nur darum geht, dass Menschen mit einer Behinderung ihre Fähigkeiten auf anderen, nicht behinderten Gebieten besonders steigern. Manchmal ist es sogar möglich, dass behinderte Menschen (durch diese gesteigerten Fähigkeiten oder auch aufgrund geschickter Handhabung normaler Fähigkeiten) genau jene Gebiete „betreten“ können, deren „Erkundung“ die jeweilige Behinderung erschwert oder sogar – scheinbar – unmöglich macht: Gehörlose Menschen können Musik nicht bloß s p ü r e n , sondern diese – durch das Erspüren – tatsächlich wohl auch h ö r e n , wenn auch auf ihre ganz eigene Art und Weise. Mit dieser überraschenden Erkenntnis wird sowohl der „Erlebnishorizont“ der Kinder erweitert als auch ihre Wahrnehmung (und dadurch freilich auch ihr Einfühlungsvermögen wie ihr Verständnis für Lisa) geschärft.

Die Wörter „Fest“ und „spüren“ (gespürt werden der Rhythmus und die Tonhöhe) sind hierbei fett und groß gedruckt, wohl um die in ihnen enthaltene inhaltlich wichtigsten Informationen hervorzuheben.

## Bildanalyse

Auf der linken Seite stellen im Verhältnis zu den Menschen riesige verschiedenfarbige Kreise die Luftballons dar, welche die Kinder bereits in ihren Händen halten, um die Musik wie Lisa hören zu können. Der Junge ganz unten hält die Augen geschlossen und konzentriert sich wohl ganz auf das, was man durch die Ballons fühlen kann. Die Luftballons umklammernd scheinen die Tanzenden durch die Luft zu schweben, während „Bewegungsstriche“ die Dynamik des Tanzens unterstreichen.



Die Kinder kommen an einem Platz vorbei, auf dem ein **Fest** gefeiert wird. Julia sieht Lisa traurig an und sagt: »Schade, dass du Musik nicht hören kannst.«

Lisa lacht: »Aber klar kann ich Musik hören. Ich liebe Musik!«

Sie nimmt von der Dekoration einen Luftballon herunter. Sie hält ihn mit beiden Händen fest, lächelt und beginnt auf der Tanzfläche zu tanzen.

Die Kinder sehen sich verwundert an, bis Thomas jedem von ihnen einen Luftballon in die Hand drückt. Es ist unglaublich:

Durch den Luftballon **spüren** sie auf ihren Handflächen den klopfenden Rhythmus der Musik und die hellen Töne kitzeln sogar!

Bald tanzen sie alle mit einem Luftballon in der Hand.

Die Erwachsenen sehen ihnen erstaunt zu.

Im Hintergrund des Bildes sind auf der linken Seite skizzenhaft angedeutet die erwachsenen Tänzer zu sehen, die – ohne farbige Ballons – sich zur Musik bewegen.

Alle Kinder lächeln und scheinen ganz versunken in dieses neuartige Sinneserlebnis zu sein.

Auf der rechten Seite sieht man die beiden Musiker, einen Mann am Schlagzeug und einen an der Ziehharmonika, vor ihnen jeweils ein großes Mikrofon, rechts hinter



ihnen eine große Lautsprecherbox. Darüber fliegen ein paar der farbigen Luftballons. Das besondere aber ist der mittels hunderter kurzer Striche dargestellte, wohl auch sehr laute, Klang der Musik, der – auf diese Art und Weise (auch bezüglich seiner Lautstärke) sichtbar gemacht – durch den Raum schwebt und sich überall gleichförmig ausbreitet. Der aus Strichen bestehende Klangteppich ist hierbei so dicht, dass er die große Lautsprecherbox sogar zum Teil verdeckt. Während auf dem Bild wohl alle Kinder schon die Musik wie Lisa durch die Ballons fühlen können, erreicht der mittels Strichen dargestellte Klang nur in einem Fall sichtbar einen der Ballons auf der anderen Seite, wo er auf die feine Oberfläche des Ballons trifft, um auch hier sogleich seine Wirkung zu entfalten und vom Ballonhalter gefühlt werden zu können.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Der Text ist sozusagen auf einer als dreidimensional dargestellten Fläche „aufgedruckt“, die mit einem Eck tiefenwirksam in den Raum hineinragt, in dem die Tanzveranstaltung stattfindet. Sie könnte die Bühne darstellen, auf der die Musiker stehen. Die Bühnenfläche, die hier aus einem steilen Blickwinkel von schräg unten zu sehen ist, erscheint sich so in größerer Höhe zu befinden, obwohl die Musiker zugleich in etwa ebenso groß erscheinen wie die Kinder.

Durch das in den Tanzraum schräge Hineinragen der texttragenden Fläche, die etwa zwei Drittel des gesamten Platzes der rechten Seite und dann auch noch einen Teil der unteren linken Seite einnimmt, wird die Dynamik der gesamten – ohnehin schon durch die verschiedenen Effekte der lauten Musik (wie etwa die „mitten im Raum schwebenden“ Menschen oder den durch die zahlreichen kurzen Striche dargestellten Musikklang) mit Schwung aufgeladenen – Atmosphäre noch deutlich verstärkt.

|                          |
|--------------------------|
| <b>Seiten 19 und 20:</b> |
|--------------------------|

### **Originaltext**

Seite 19: Als sie zu Hause ankommen, läutet Thomas an der Haustür.  
„Wozu läutest du?“, fragt Julia, „ich dachte, deine Eltern sind gehörlos.  
Da werden sie ja wohl kaum die Türklingel hören.“  
Die Mutter von Thomas öffnet die Tür. „Hallo Tom! Wen hast du denn da mitgebracht?“, fragt sie überrascht.  
„Ich heiße Lisa und das sind die Freunde von mir und Thomas“, gebärdet Lisa.  
„Du sprichst Gebärdensprache?“, freut sich die Mutter und strahlt sie an,

„und ihr, versteht ihr auch unsere Sprache?“  
Julia schüttelt den Kopf, zeigt mit ihrem Zeigefinger auf die anderen und gebärdet ‚lernen‘. Die Mutter lacht und winkt sie in die Wohnung.  
Über der Eingangstür zeigt Thomas auf die große Lampe. Er drückt noch einmal die Türklingel und die Lampe leuchtet grell auf.  
„Aha!“, sagt Julia.

Seite 20: „Mit solchen Blitzlichtern funktioniert auch das Telefon und unser Wecker im Schlafzimmer“, erklärt Thomas.

„Aber wie kann man telefonieren, wenn man nichts hört?“, fragt Martin.

„Wir haben ein Faxgerät, mit dem wir Nachrichten an andere Leute schicken können.

Natürlich stehen wir mit vielen Freunden in E-Mail-Kontakt.  
Auch zum Chatten im Internet muss man nicht hören können.

Wenn wir unterwegs sind, schicken wir uns über das Handy Kurznachrichten“, berichtet Thomas.

„Euch fehlt nur noch ein Videotelefon“, lacht Martin, „dann könnt ihr miteinander in Gebärdensprache reden.“

## **Textanalyse**

Lisa und die anderen Kinder begleiten Thomas nach Hause. Plötzlich sind die Kinder überrascht: Thomas läutet an der Haustür, obwohl seine Eltern gehörlos sind – was kann das bringen?! Entsprechend einem erfahrungsgemäß weitverbreiteten (freilich weitgehend vor allem auch auf Unkenntnis und Ängste zurückzuführenden) Vorurteil verbinden auch die Kinder hier mit einer Behinderung die Vorstellung von den Alltag (mehr oder weniger schwer) beeinträchtigenden Erschwernissen oder gar unüberwindbaren Hindernissen: Wer gehörlos ist, muss wohl auf die Haustürklingel verzichten. Wie sich jedoch gleich herausstellen wird, ist dieses Vorurteil falsch.

Die Mutter von Thomas freut sich, Lisa zu treffen, da Lisa (als Gehörlose) ebenfalls die Gebärdensprache beherrscht und sich so mühelos mit ihr unterhalten kann – manche Probleme von behinderten Menschen ergeben sich mitunter nur im Umgang mit nichtbehinderten (bzw. andersbehinderten) Menschen.

Einige der Hauptprobleme von Behinderung, die Distanz zwischen den behinderten und den nichtbehinderten Menschen zu überbrücken und die Ängste vor dem Kennenlernen des Fremden oder gar des (oft bloß) vermuteten Erschreckenden, werden hier gleich am Beginn einer Lösung zugeführt: Julia wie Martin scheuen sich nicht, die von ihnen vermuteten Probleme – die angenommene Sinnlosigkeit einer Haustürklingel oder eines Telefons bei Gehörlosen – auszusprechen. Dadurch bekommt die Mutter von Thomas die Möglichkeit, Julias und Martins Bedenken zu

zerstreuen und ihre Verwirrung sogleich durch jeweils plausible Erklärungen aufzulösen: Das Haustürklingeln ist diesfalls etwa leicht ersetzbar durch ein Licht, welches grell aufleuchtet und von der gehörlosen Mutter problemlos gesehen und erkannt werden konnte. Das Telefon wird durch ein Faxgerät, das Faxsignal wiederum auf dieselbe Weise durch ein blitzendes Licht ersetzt. Auch die Bereitschaft der anderen Kinder zum Erlernen (der Grundbegriffe) der Gebärdensprache erleichtert den Einstieg zu einem normalen Umgang mit gehörlosen Menschen entscheidend, indem die Grundlagen für Kommunikation geschaffen werden, die ja auch eines der wichtigsten Werkzeuge darstellt zur Herstellung von menschlichem Kontakt.

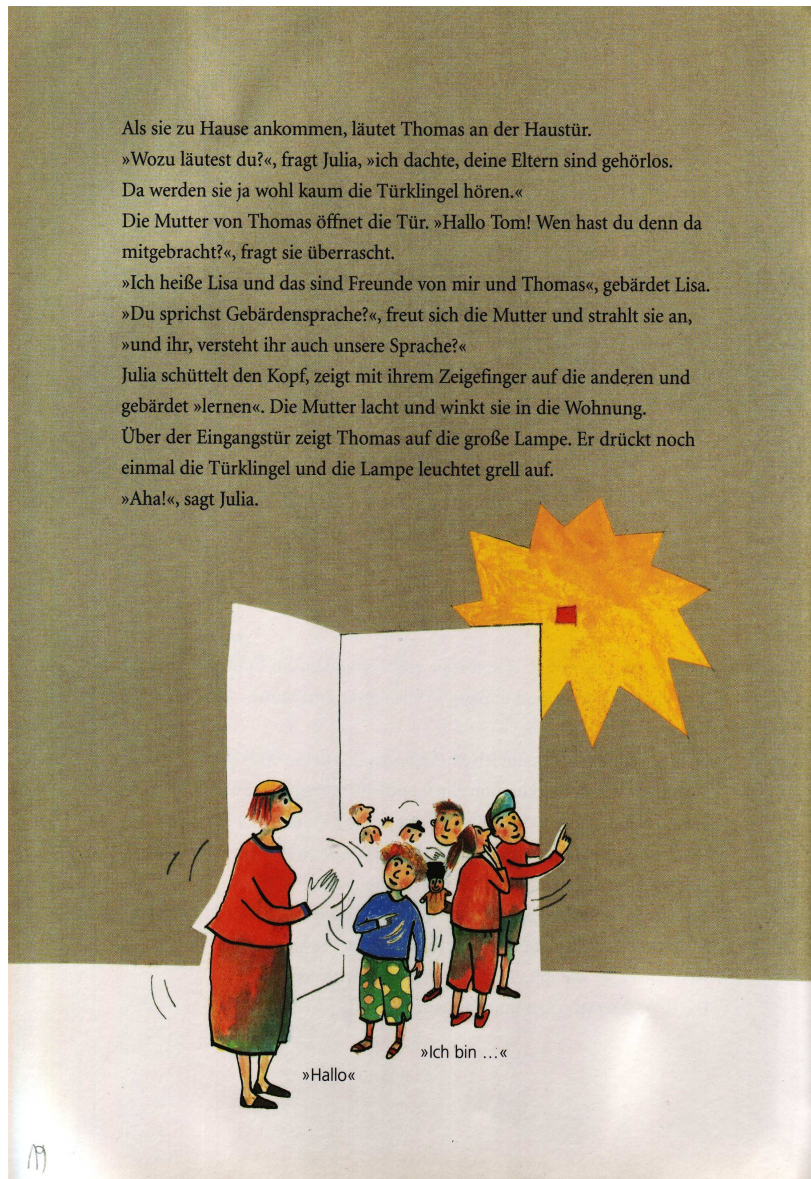
Genauso wie der Klang der Haustürklingel und des „Faxtelefons“ wird in Thomas' Familie weiters auch sogar das Weckersignal durch ein blitzendes Licht ersetzt. Der schriftliche Briefverkehr mittels des Faxgerätes wird ergänzt durch die geschriebenen Mitteilungen („short messages“) am Handy, im e-mail („electronic mail“) oder in den Chat-Einrichtungen des Internet. Man muss erkennen, dass all diese Dinge insbesondere auch das Leben von Gehörlosen erleichtern. Martin weist schließlich fröhlich explizit darauf hin, dass auch ein Videotelefon ebenso insbesondere den gehörlosen Eltern nützen würde, indem diese mittels der effektiven Gebärdensprache (untereinander) kommunizieren könnten.

### **Bildanalyse**

Wie für das Team Huainigg/Ballhaus charakteristisch wird auch in diesem Bilderbuch auf abwechslungs- und einfallsreiche wie nicht zuletzt auch humorvolle Text- und Bildgestaltung geachtet. Die hier zu besprechende linke und die rechte Seite sind vollkommen unterschiedlich gestaltet, wobei sich übrigens auch auf zahlreichen anderen Seiten originelle Ideen für die Anordnung und Kombination von Text und Bild finden.

Die linke Seite wird zum Großteil dominiert von einer grauen Wand, welche die (nach oben hin ausgedehnte und dadurch im Verhältnis zu allem anderen Abgebildeten viel höher scheinende) Außenwand der Wohnung von Thomas' Familie darstellt. Auch der Text ist „auf diese Wand gedruckt“. Im unteren Fünftel wird diese begrenzt durch den seitenweiß belassenen – und damit im Gegensatz zur grauen Wand besonders hell wirkenden – Fußboden, auf welchen die Mutter von Thomas und die Kinder stehen. Genauso weiß belassen ist auch der Ausschnitt der Umgebung, die dadurch

sichtbar wird, indem die Wohnungstür geöffnet wird. Durch diese Tür treten, zum Teil vollständig gezeichnet, zum Teil skizzenhaft angedeutet, die Kinder. In der Mitte der Seite, leicht rechts, befindet sich (neben der Türöffnung) das hell gelb auf-



blitzende, an eine Sonne erinnernde, gezackte Signal der Tür"Klingel", welches durch seine verhältnismäßig große Ausdehnung und seine vor allem auch im Gegensatz zur grauen Fläche helle Farbe im unübersehbaren Mittelpunkt steht – es ist für den Betrachter des Bilderbuches so unübersehbar wie es auch für die gehörlose Mutter unübersehbar und damit genauso verlässlich wie eine Türklingel ist. Die verschiedenen Gebärden der drei wichtigsten handelnden Personen

(die Mutter von Thomas und Lisa, Thomas und Julia) sind durch Bewegungsstriche veranschaulicht: Die Mutter von Thomas begrüßt Lisa und Lisa stellt sich hierauf vor, was sogar durch einen jeweils hinzugefügten Text (bei der Mutter das Begrüßungswort „Hallo“, bei Lisa den Anfang der Vorstellungsformel „Ich bin ...“) zusätzlich erklärt wird, während Thomas Julia die „Lichtklingel“ zeigt.

Besonders genaue Beobachter können auch noch eine witzige kleine Ergänzung entdecken: Zwischen Lisa und Julia steht im Hintergrund ein Junge, der eine Handpuppe hält, welche als Figur, die ebenfalls (mittels der Bewegungen der Finger) vor allem (auch) mit den Händen gestikuliert, ein fröhliches Symbol darstellen mag

für die Gesten und Gebärden der Gehörlosen. Über der Handpuppe ist eine Hand zu sehen (die wahrscheinlich zu dem Jungen mit der Handpuppe gehört), die eine der Grundhandformen der Gebärdensprache ausführt, was uns wohl zeigen soll, dass er und auch die anderen Kinder (für die er diesbezüglich Repräsentant ist und bei denen diesbezüglich nichts Genaueres dargestellt ist) gerade dabei sind, die soeben neu kennengelernte Gebärdensprache zu üben.

Auf der rechten Seite wird die im Text geschilderte Handlung durch mehrere aufeinanderfolgende, vorwiegend im Comicstil gehaltene und überdies (zum Großteil) in einen Sinnzusammenhang gebrachte Handlungssequenzen illustriert: Vater und Mutter liegen noch im Bett, als pünktlich um 7 Uhr der Lichtwecker die – mit dicken roten Strichen gezeichneten und daher unübersehbaren – Lichtstrahlen aussendet. Darauf folgt ein Gespräch, welches nun nacheinander mit verschiedenen (technischen) Kommunikationsmitteln geführt wird: Zuerst „meldet sich“ – durch Aussendung eines mit einem dicken blauen Strich gezeichneten



gleichermaßen unübersehbaren Lichtblitzes – das Faxgerät, dann folgt eine Nachricht am Computer per e-mail, worauf in der Westentasche das fühlbare (und durch ein ausgeschriebenes onomatopoetisches „summ, summ, summ“ noch weiter verdeutlichtes) Vibrationssignal des Handys eine sms-Nachricht ankündigt, die auch noch beantwortet wird. Schließlich ist, davon räumlich getrennt, ein Videotelefon abgebildet, auf dessen Videoschirm ein lächelnder Bär zu sehen ist,

der wohl eine Gehörlosengebärde ausführt oder zumindest – ebenfalls eine leicht verständliche und deutbare Geste – die Hand zum freundlichen Gruß erhoben hat.

Die hier verwendeten technischen Hilfsmittel ermöglichen den Eltern von Thomas ein weitgehend barrierefreies Leben. So stellt es für diese kein Problem dar, alltägliche Mitteilungen (wie hier etwa konkret die Anfrage um das persönliche Wohlbefinden, die Einladung zu einem Besuch, die Mitteilung des genauen Ankunftszeitpunktes des Besuchenden, die Erinnerung an einen Einkaufsartikel oder die hierauf folgende Bestätigung des bereits erledigten Kaufes desselben) zu senden oder zu empfangen.

Auch der Humor kommt in der umfangreichen Darstellung keineswegs zu kurz und blitzt gleich in mehreren Sequenzen auf: Während Mutter durch die Signale des Lichtweckers geweckt wird, hat der Vater eine Schlafbrille umgebunden und darf daher (vorerst) weiterschlafen. Neben dem Faxgerät sieht man eine Hand, die gerade eine Gehörlosengeste ausführt, daneben eine Sprechblase, die konsequenterweise – nichts enthält, da hier ja „mit den Händen gesprochen“ wird. Neben dem Handy darf sich eine Biene über das „Gesumme“ des Vibrationsalarms wundern – was summt hier? (in einer Gedankenblase befindet sich, die Gedanken der Biene wiedergebend, ein kleines Fragezeichen) Schließlich ist es auch kein Zufall, dass es zum Schluss im Umfeld der Biene und des Bären ausgerechnet um den Einkaufsartikel Honig geht – die Biene produziert ihn, der Bär nascht ihn. So könnte es zugleich genausogut die Biene sein, welche dazu ermahnt, nicht auf den Honig zu vergessen, dem die Beteuerung des Bären folgt, den Honig bereits gekauft zu haben. Dazu passend sieht man zum Schluss – auf vollkommen in Gelb (der Farbe des Honigs!) gehaltenem Bildschirm – den Bären, der wohl auch deshalb genaugenommen durchaus vorwitzig vom Bildschirm des Videotelefons grinsen kann, weil er wohl bereits vom Honig genascht hat.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Das Verhältnis vom Text zum Bild ist hier besonders auffällig, aufwendig und originell gestaltet: Die bildlich dargestellten aufeinanderfolgenden Handlungssequenzen sind in Form einer Schlange dargestellt, die sich zwischen den einzelnen Textstellen „durchschlängelt“. Hierbei entspricht die jeweilige im Text beschriebene Handlung in etwa dem in nächster Nähe befindlichen Teil der die einzelnen Zeichnungen enthaltenden „Schlange“. Als einziges von der „Schlange“ abgetrennt ist die

Darstellung des Videotelefons, auf dessen gelbem Bildschirm der grinsende Bär die Hand zum Gruß erhoben hat.

Immer wieder ragt das verschiedene (innerhalb der „Schlange“) jeweils Dargestellte über die Fläche der „Schlange“ hinaus, wodurch dieses sozusagen in einen anderen Raum – den Raum des Textes – hinüberreicht, wodurch die Darstellungen leicht dreidimensional wirken und so noch mehr mit dem Text verbunden erscheinen.

Da die Darstellung des Videotelefons mit dem Bären von einem (aus feinen Punkten bestehenden) Kreis umschlossen ist, kann die „Bilderschlange“ auch als doppeltes, miteinander verbundenes Fragezeichen interpretiert werden, wobei der das Videotelefon mit dem Bären umschließende Kreis den Punkt dieses Fragezeichens bildet. Das große doppelte Fragezeichen scheint hierbei für die Frage zu stehen, wie Gehörlose denn bloß die zahlreichen Probleme des Alltags meistern sollen – die plausiblen (mittels Zeichnungen und Worten dargestellten) Antworten hierauf finden sich wiederum auf der Fläche des Fragezeichens wie des Fragezeichenpunktes (genauer Fragezeichen“kreises“). Das Fragezeichen mag groß sein – die Antworten hierauf sind aber zum Glück ebenso groß.

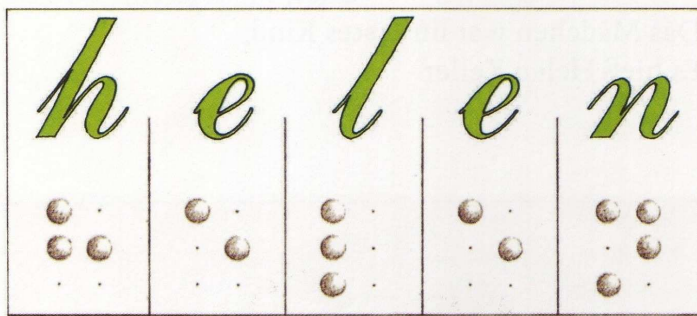
### 3) Helen lernt leben<sup>202</sup>

#### – Ein Bilderbuch über die Kindheit der taub-blinden Helen Keller

(Originaltext: Anne Marchon, deutscher Text: Regine Schindler,  
Bilder: Colette Camil)

#### Inhalt (Kurzabriss)

Das Buch erzählt die Geschichte der weltbekannten U.S.-amerikanischen Schriftstellerin Helen Keller (1880-1968), die in ihrem zweiten Lebensjahr taubblind wurde. Nachdem ihr nahezu vollkommen verständnis- und kommunikationsloser Zustand zu immer heftigeren Wutausbrüchen führt, engagieren ihre Eltern, als Helen sieben Jahre alt ist, die 18-jährige Margaret-Ann als persönliche Lehrerin. Durch ertasten von verschiedenen Gegenständen und mit Hilfe des Lormen-Alphabets, mittels dessen sie – dem Morse-Alphabet vergleichbar – ihr Buchstaben und also Wörter auf die Handoberfläche „tippt“, beginnt Helen langsam zu verstehen, dass alle Dinge Namen besitzen. Nach und nach lernt sie lesen, schreiben und sprechen, absolviert eine Schulausbildung und besteht sogar ein schwieriges Examen. Berühmt geworden reist sie durch die Welt, um sich für die besondere Betreuung aller tauben und blinden bzw. auch taubblinden Kindern einzusetzen, damit auch diese durch Verstehen und Lernen eine Chance erhalten auf ein glückliches und erfülltes Leben.



Die Geschichte zeigt, dass auch eine so umfassende Behinderung wie die Taubblindheit mit den geeigneten Mitteln effektiv überwunden werden kann. Was die Wirksamkeit der Vermittlungsmethoden angeht, so spricht Helen Kellers weltweiter Erfolg als Schriftstellerin für sich.

<sup>202</sup> Marchon Anne (Übersetzung: Schindler Regine) / Camil Colette, *Helen lernt leben*, Lahr: Verlag Ernst Kaufmann (2002).



## Einleitung: Zur Hauptfigur

Das folgende Buch zeigt die beachtliche Entwicklung des Lebens der bekannten U.S.-amerikanischen Schriftstellerin Helen Keller. Auf dem Bild rechts ist die inzwischen zu Ruhm gelangte Autorin in der Mitte zu sehen, zu ihrer Rechten ihre Lehrerin, zu ihrer Linken Charlie Chaplin, einer der bekanntesten Persönlichkeiten aus ihrem illustren Freundeskreis.<sup>203</sup> Der Name „Helen Keller“ gehört wohl zu denen, welche die



meisten Menschen bereits gehört haben. Was jedoch durchaus nicht jeder weiß, ist jenes, dass Helen Keller (1880 – 1968) im Alter von zwei Jahren aufgrund einer Hirnhautentzündung taub-blind wurde, worauf sie langsam nach und nach Verstehen, Sprechen, Schreiben und mithilfe der Braille-Schrift auch noch Lesen lernte (Letzteres ist übrigens dargestellt auf dem hier nicht näher besprochenen Bild auf Seite 16). Hierzu bediente sie sich des von Hieronymus Lorm im Jahre 1881 aus eigener Betroffenheit entwickelten „Lorm-Alphabets“, mittels welcher Methode einzelnen Fingern sowie bestimmten Handpartien bestimmte Buchstaben zugeordnet sind, welche der Mitteilende seinem Empfänger auf die Hand tippt.<sup>204</sup>

Bekannt wurde sie nicht nur als Überwinderin ihrer Behinderung, sondern auch als Vorkämpferin für die Sache der Blinden, der Gehörlosen und freilich auch der Taub-Blinden, der sie sich ihr Leben lang widmete.<sup>205</sup>

**Seite 7:**

### Originaltext

Aber gleichzeitig taub  
und blind zu sein,  
das ist schrecklich!  
Das ist, wie wenn  
man immer allein wäre  
in der Stille und in der Nacht.  
So war es bei Helen.  
Sie war mit sich ganz allein.  
In ihrem Kopf war große Stille und Finsternis.

<sup>203</sup> Keller Helen (Übers.: C. Heinrich), *Meine Welt*, Hamburg-Zürich: Luchterhand Lit.verl. GmbH, (1992), 113.

<sup>204</sup> Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Lormen>

<sup>205</sup> Vgl. [http://www.meinhard.privat.t-online.de/frauen/keller\\_helen.html](http://www.meinhard.privat.t-online.de/frauen/keller_helen.html)

## Textanalyse

Der hier gewählte Ansatz scheint problematisch: Die gewiss schwerere Behinderung, gleichzeitig taub und blind zu sein, wird hier ausdrücklich als „schrecklich“ bezeichnet. Zudem wird die visuelle und akustische Wahrnehmung der Betroffenen anschaulich und drastisch beschrieben als kontinuierliche „große Stille“ und als „Nacht“ und „Finsternis“, die „in ihrem Kopf war“. Die Autorin geht sogar noch weiter, indem sie hinzufügt, dass Helen auch noch „alleine“ ist in der Stille und in der Nacht, wobei man immerhin bemerken muss, dass man durch Berührung und anderen Kontakt als Taub-Blinde/r nicht zwingend kontinuierlich den Eindruck gewinnen muss, auch noch alleine zu sein. Die Darstellung gewinnt sogar noch an Dramatik dadurch, indem auf den Seiten 3 und 4 ausführlich geschildert ist, was die Sehenden alles sehen und die Hörenden alles hören können, wobei die Aufzählung jedesmal damit endet, dass Helen denengegenüber „nichts“ sieht und „nichts“ hört. Die Eindringlichkeit der hier gewählten Schilderung des Zustandes der Betroffenen führt wohl primär und zumindest zuerst dazu, dass Kinder schockiert sind und sich infolgedessen vor dieser Art der Behinderung oder gar vor Behinderung schlechthin fürchten, sich etwa auch davor abzugrenzen suchen. Andererseits bewirkt die Drastik der Schilderung auch Mitgefühl des Lesers mit Helen, welches dazu verhelfen soll, sich in die Betroffene hineinzusetzen, was die Autorin hier vermutlich primär bezwecken wollte. Ungeachtet des hier erreichten Zieles der wirksamen Schilderung einer extremen Situation kann man kritisch die Frage stellen, ob an dieser Stelle tatsächlich der reale Zustand der Taub-Blinden geschildert wird oder ob es sich hier nicht vielmehr um die Schilderung eines bloß angenommenen Zustandes handelt, wie ihn sich der gesunde Mensch vorstellt. Während eine solche Fiktion einerseits es dem Gesunden erleichtert, sich den Zustand des Taub-Blinden vorzustellen, erschwert es andererseits die Erkenntnis des wahren Zustandes. Hat die taube Helen tatsächlich bloß Stille „gehört“ und bloße Finsternis „gesehen“? Die Feststellung „So war es bei Helen“ erscheint in diesem Zusammenhang fraglich – war es wirklich so? Insbesondere wäre hier auch zu bedenken, dass Helen Keller nicht bereits von Geburt an taubblind war oder in den ersten Lebensmonaten geworden ist, sondern erst nach 18 Monaten, was gewiss sowohl Art und Inhalt der sinnlichen Wahrnehmung als auch des Lernens beeinflusst hat. Einen Teil der Antwort auf diese Frage findet sich in den Büchern der diesem Zustand tatsächlich ausgesetzten Hauptperson: In ihrem Buch „Meine Welt“ spricht Helen Keller

tatsächlich davon, dass sie ihr „[...] ganzes Leben im Dunkel und in der Stille verbracht [hat]“<sup>206</sup>, betont aber hierbei, dass sie „[...] selten an ihre Behinderungen [denkt]“<sup>207</sup> und vor allem auch, dass sie diese „[...] nie traurig [machen]“<sup>208</sup> – ein wichtiger Gedanke! Bei Marchon/Schindler werden zudem vor allem zwei Stadien der Entwicklung der taub-blinden Helen geschildert, nämlich ihr Leben vor und nach dem ertasten ihrer Umgebung, wodurch andererseits freilich in der Zeit vor dem Beginn des Lernvorganges der Aspekt vernachlässigt wird, dass – genauso wie die (nur) Blinde als Ausgleich besser hören und sich mithilfe des scharfen Gehörs etwa im Raum orientieren kann – auch die Taub-Blinde Möglichkeiten hat, ihre schwierige Lage in den Griff zu bekommen. Konkret kommt zum Beispiel eine gesteigerte Ausbildung des Tastsinnes in Betracht, und es ist tatsächlich der Tastsinn, der ihr später – in der Zeit ab der ertastung ihrer Umwelt – mit der Erlernung des Lorm-Alphabets (siehe oben) daserspüren, Erkennen und Zuordnen der auf ihre Handflächen getippten Wörter ermöglichen und ihr damit die reale Chance auf Erlernung von Sprache und Schrift einräumen wird.

## Bildanalyse

Aber gleichzeitig taub  
und blind zu sein,  
das ist schrecklich!  
Das ist, wie wenn  
man immer allein wäre  
in der Stille und in der Nacht.  
So war es bei Helen.  
Sie war mit sich ganz allein.  
In ihrem Kopf war große Stille und Finsternis.



Die junge Helen steht hier mitten in einem vollkommen blau-violetten Raum, wobei die Linien, bei denen die Flächen der Dimensionen aufeinandertreffen, nicht sichtbar sind – anders gesagt: sie steht zwar mitten im Raum, jedoch gleichzeitig vor einer zweidimensionalen blau-violetten Fläche. Die (nahezu) einheitliche dunkle, (mit Ausnahme eines weißen, etwa 4 cm breiten Rahmens) die gesamte Seite einnehmende Farbe signalisiert in Verbindung mit der Abwesenheit jeglicher sonstiger Gegenstände vollkommene Isolation und Einsamkeit. Die blau-violette Fläche erinnert etwa an das Meer oder auch den Himmel, also

<sup>206</sup> Keller Helen (Übersetzung: Conrad Heinrich), *Meine Welt*, Hamburg – Zürich: Luchterhand Literaturverlag GmbH (1992) 113.

<sup>207</sup> Ebenda, 113.

<sup>208</sup> Ebenda, 113.

einen im Gegensatz zur (festen) Erde ganz anderen Raum oder sozusagen einer anderen Welt, welche die Isolation Helens freilich noch mehr unterstreicht.

Helen selbst ist dargestellt in mehr oder weniger hilfloser Pose und scheint die Hände erhoben zu haben, um etwas zu ertasten bzw. eventuell auch, um Halt zu erlangen. Ihre Haare sind ungeordnet, ihr Mund steht offen und ihr Gesichtsausdruck vermittelt Erschrockenheit. An der Art ihres Kleides, darüber eine geraffte weiße Schürze mit Flügelärmeln, ist deutlich zu erkennen, dass Helen in einer anderen, inzwischen bereits länger vergangenen Zeit gelebt hat (wenn man annimmt, dass sie auf der Zeichnung 6 Jahre alt ist, schrieb man zu dieser Zeit das Jahr 1886).

### **Bild-Text-Interdependenz**

Während im ganzen Buch Text und Bild streng voneinander getrennt sind, ist das Bild auf dieser Seite das einzige, bei dem die Schrift im Bild, genauer in der blau-violetten Fläche, platziert ist. Der Grund hierfür ist wohl darin zu suchen, dass die – Isolation und Einsamkeit Helens ausdrückende – Fläche möglichst groß sein soll, um die Größe der Isolation und Einsamkeit Helens anschaulich auszudrücken.

### **Seiten 14 und 15:**

#### **Originaltext**

- Seite 14: Sie brachte ihr viele Dinge bei:  
Perlen aufziehen, stricken und nähen,  
runde und eckige Dinge abtasten und ordnen,  
auch harte und weiche Dinge.  
Ganz allmählich  
wurde Helen freundlich und ordentlich.  
Sie konnte zwar ihre Augen  
und Ohren nicht brauchen;  
aber mit ihren Händen versuchte sie,  
die Dinge zu verstehen.
- Seite 15: Mit ihren Händen lernte Helen auch „sprechen“.  
Margaret-Ann ‚tippte‘ ihr die Wörter in die Hand.  
Und eines Tages, endlich, begriff Helen,  
dass ihre Lehrerin ihr so die Namen  
für die Dinge sagte.  
Sie begriff, dass alles einen Namen hat:  
die Sachen, die Tiere, die Menschen.  
Sie lernte ihren eigenen Namen: „Helen“.  
Sie lernte „Papa“ und „Mama“ und „Lehrerin“.  
Als Helen das Wort „Papa“  
in die Hand ihres Vaters tippte,  
weinte er vor Freude.
- Es war wie ein Wunder für ihn.

## Textanalyse

Endlich wird der Weg beschrieben, der Helen zum Lernen und also zur geordneteren Wahrnehmung ihrer Umgebung hinführt: Es sind die Hände, es ist der Tastsinn, der ihr weitreichende Chancen eröffnet. Während ihr auf Seite 14 ihre Lehrerin nahebringt, Dinge mit den Händen (und Fingern) zu ertasten und sie dadurch (besser) zu verstehen, bringt ihr dieselbe auf Seite 15 sogar auch noch das Sprechen bei, indem sie sich der Lormet'schen Methode, des sogenannten Lorm-Alphabets bedient, indem sie Helen Wörter solange auf die Hand „tippt“, bis diese begriffen hat, dass die Wörter Namen für verschiedene Dinge sind (siehe auch Einleitung des Kapitels). Anhand von Berührungen und geordneten manuellen Bewegungen lernt Helen – „ganz allmählich“, also langsam und nach und nach, wie die Autorin betont – „Perlen aufzuziehen, stricken und nähen, runde und eckige Dinge abtasten und ordnen, auch harte und weiche Dinge“<sup>209</sup>. Mithilfe des Lorm-Alphabets lernt sie wiederum verschiedene Wörter wie etwa „Lehrerin“ oder „Papa“ oder „Mama“, wobei ihr Vater zu Tränen gerührt ist, als sie das Wort „Papa“ in die Hand ihres Vaters tippt.

## Bildanalyse

Zunächst ist anzumerken, dass im gesamten Buch nicht nur – wie bereits angemerkt – der Text jeweils vom Bild streng getrennt ist (mit Ausnahme der zuvor beschriebenen Seite 7), sondern das Bild auch jeweils rechteckig ist, wobei rund um das Bild jeweils ein Abstand zu allen Seitenenden gehalten wird, jedes Bild also sozusagen von der weißen Farbe der Textseiten mehr oder weniger dick umrahmt wird (auch hier gibt es die einzige Ausnahme der Seite 9, auf der Helen bis zur Hüfte dargestellt ist ohne jeden weiteren Hintergrund, wodurch hier auch keine rechteckige Form zustande kommen kann).

Auf dem Bild auf Seite 14 auf sitzt – auf einem für die damalige Zeit typischen reichverzierten Stuhl – Helen und ertastet verschiedene vor ihr auf einem großen Tisch aufgestellten Gegenstände. Mit ihrer Rechten ertastet sie gerade einen Apfel, mit ihrer Linken einen quadratischen kleinen Bauklotz, der auf zwei weiteren



<sup>209</sup> Marchon Anne (Übersetzung: Schindler Regine) / Camile Colette, *Helen lernt leben*, Lahr: Verlag Ernst Kaufmann (2002), 14.

solchen aufliegt. Auf dem Tisch sind weiters viele andere inhomogene Gegenstände aus verschiedenen Bereichen des Lebens platziert (z.B. ein Hut, ein Schlüssel usw.), wobei die Verschiedenheit und Unordnung der Gegenstände dazu beiträgt, dass Helen Stück für Stück selbst erkennen muss. Durch die Darstellung des Lernvorganges, in dem auch so einfache Dinge wie ein Apfel oder ein Bauklotz erst als solche erkannt werden müssen, wird der Betrachter der Darstellung möglicherweise dazu angeregt, ihm vertraute Alltagsgegenstände bewusster wahrzunehmen. In der vorderen linken Ecke ist eine runde grüne Schachtel mit blauer Schleife zu sehen – das macht die Szene zusätzlich interessant: Was befindet sich in der Schachtel? An ihrem Gesicht sieht man Helen an, dass sie Freude an ihrer Tätigkeit hat, Freude am Ertasten und Erkennen. Für den akribischen Beobachter sei angemerkt, dass sich links und rechts von Helens Stuhl im Hintergrund auch noch zwei Körbe befinden, die – so legt es eine am Zweck der Geschichte ausgerichtete Auslegung nahe – dazu dienen, Gegenstände, die jeweils einer bestimmten Kategorie angehören, jeweils einem dieser Körbe zuzuordnen. Die Darstellung auf Seite 15 wie auch die hier ergänzte Photographie zeigen beide die Lehrerin von Helen (Keller) zusammen mit Helen. Auf der Darstellung formt die



Lehrerin Margaret-Ann mit der rechten Hand ein Zeichen, welches normalerweise Gehörlose ansehen und daraus einen Buchstaben erkennen (lernen), wobei Helen die Stellung der Hand (mit den Fingern) ertastet. Auf der Photographie, die ca. 1890 gemacht wurde (also ca. im zehnten Lebensjahr von Helen) „unterhalten“ sich die

Lehrerin Annie „Teacher“ Sullivan (die freilich offensichtlich ident ist mit der auf der Darstellung abgebildeten Lehrerin) bereits durch ertastendes Berühren der Hände.<sup>210</sup>

Auf der Darstellung im Bilderbuch fällt weiters auf, dass in der freien Natur gelernt wird. Helen macht auch hier ein zufrieden-freundlich, ja leicht fröhliches Gesicht – das Ertasten und Erlernen machen ihr Freude.

Als Besonderheit ist noch festzustellen, dass die obere Kontur der Wolken den Kopfformen der Lehrerin und ihrer gelehrigen Schülerin entspricht – oder ihnen nachgeformt wurde.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Es fällt besonders auf, dass der Inhalt des Textes und die Darstellung auf dem Bild hier nicht übereinstimmen: Im Text ist davon die Rede, dass die Lehrerin Margaret-Ann Helen Wörter in die Hand „tippt“, sich also des Lorm-Alphabets bedient. In der Darstellung hingegen formt – wie oben bereits beschrieben – die Lehrerin mit der Hand ein Gehörlosen-Zeichen, welches Gehörlose einem Buchstaben zuordnen und so nach und nach sprechen lernen. Der Grund hierfür mag darin zu finden sein, dass es schwerer ist, das „In-die-Hand-Tippen“ von Buchstaben darzustellen als ein mit der Hand geformtes Buchstaben-Symbol, zumal auch am Schluss des Buches sich Beispiele für Gehörlosen-Handzeichen und solche der Braille-Blindenschrift finden, jedoch keine Beispiele für das Lorm-Alphabet (was ebenso an der Schwierigkeit der Darstellungsweise liegen mag).

---

<sup>210</sup> Keller Helen (Übersetzung: Conrad Heinrich), *Meine Welt*, Hamburg – Zürich: Luchterhand Literaturverlag GmbH (1992), 89.

# III) GEISTIGE BEHINDERUNG

## 1) Florian lässt sich Zeit<sup>211</sup>

(Geschichte und Illustration: Adele Sansone)

### Inhalt (Kurzabriss)

Florian besucht zusammen mit seinem Bruder Peter den Kindergarten. Da Florian das Down-Syndrom hat, macht er alles langsamer. In dieser Geschichte wird gezeigt, dass langsames Vorgehen nicht nur Nachteile, sondern auch – und zwar sogar besonders große – Vorteile bringt: Einerseits braucht Florian lange Zeit beim Anziehen der Schuhe oder beim Malen eines Kreises, spricht bei der „Stillen Post“ zu laut und kann auch beim Fangenspielen nicht mitmachen. Andererseits jedoch kaut er seine Speisen langsam und bedächtig, was bekanntlich sehr gesund ist, und – noch viel wichtiger – lässt er sich auch besonders viel Zeit, die große Lisa zu trösten, als sie sich wehtut. Liebevoll versorgt er ihre Wunde, bläst Luft auf ihr Knie, kitzelt sie mit einem Grashalm am Ohr und schenkt ihr eine Tüte Gummibären. Da möchte auch der beliebte Kurt, der Florian mag, weil dieser ihn nie verspottet, von Florian „getröstet“ werden. Und auch als zu Hause nach der Gutenachtgeschichte die beiden Brüder sich im Bett aneinanderkuscheln und Florian dann in sein Bett zurückwill, fordert sein Bruder ihn auf, sich ruhig noch „Zeit zu lassen“.



Gerade in der heutigen Zeit und in der distanzierten gefühlsarmen Gesellschaft zeigt sich, dass der – hier aus dem Down-Syndrom sich ergebende – vermeintliche Nachteil der Langsamkeit oft auch ein großer Vorteil ist. Ein Mensch, über den zudem noch gesagt werden kann – was Peter hier der Mama über Florian mitteilt –, dass er sich auch „beim Liebhaben“ immer besonders viel Zeit lässt, erweist sich, behindert oder nicht, freilich in jedem Fall als großer Segen.

---

<sup>211</sup> Sansone Adele, *Florian lässt sich Zeit – Eine Geschichte zum Down-Syndrom*, Innsbruck – Wien: Verlagsanstalt Tyrolia (2002).



### Originaltext

Seite 9: „Hihi“, kichert die große Lisa und stößt Peter an. Sie kommt im Herbst in die Schule. „Was soll denn das sein? Dein Bruder kann ja nicht einmal ein Auto malen! Florian ist wirklich zu nichts gut.“

Seite 10: „Ach weißt du“, meint der Peter, „das kann er schon. Der Florian lässt sich einfach mehr Zeit.“

### Textanalyse

Der Text dieser Seite bezieht sich auf die Seite davor: Die Kinder sitzen am Tisch und malen: Peter malt ein Feuerwehrauto, Kurt einen Apfel, Florian einen großen Kreis, wobei offenbleibt, was dieser darstellen soll.

Als erstes fällt auf, dass die „große Lisa“ im Herbst in die Schule kommt: Dadurch ist die Grundsituation ausgedrückt, die Lisa in die Lage versetzt, zu meinen, dass sie Florian überlegen sei – bereits jetzt fühlt sie sich mehr als Schulkind denn als Kindergartenkind.

Aus dieser „überlegenen“ Position kritisiert sie nun die Zeichnung von Florian. Doch es ist keine sachliche, sondern eine unsachliche, nahezu ausnahmslos negativ formulierte Kritik: Obwohl Florian noch lange nicht fertig ist mit seiner Zeichnung, kritisiert sie bereits jetzt, dass die Darstellung gar nichts Erkennbares enthält. Weiters unterstellt sie Florian, dass das Ziel seiner Darstellung – sogar – ein Auto sein soll, was dieser nicht zustande bringen würde, ohne genau zu wissen, was dieser überhaupt malen will. Schließlich lässt sie sich auch noch zu der verallgemeinernden Feststellung hinreißen, dass Florian „zu nichts gut“ sei. Tatsächlich ist es so, dass diese Vermutung von Lisa hier nicht zutrifft: Während früher fälschlicherweise angenommen wurde, dass für das Down-Syndrom eine stark eingeschränkte Intelligenz schlechthin typisch sei, weiß man heute, dass es auch Formen gibt, bei denen (unter anderem) die körperliche und geistige Entwicklung von Kindern mit D.S. bloß verzögert ist. Außer im Falle von Schwerstbehinderung ist es durchaus möglich, dass dieselben mit Hilfe idealer Maßnahmen sich zu selbständigen Menschen entwickeln können, die so leben können wie normale

Kinder, nur geht alles etwas langsamer.<sup>212</sup> Insofern gibt der Titel exakt eine (gemäßigtere) Form des Syndroms wieder: Florian ist insofern nicht behindert, sondern es geht bloß alles ein bisschen langsamer oder anders gesagt – „Florian lässt sich Zeit“.

Auf der nächsten Seite ist jener Text enthalten, der dem Buch seinen Titel gibt: Peter nimmt Partei für Florian – er behauptet, dass Florian sehr wohl die Fähigkeit besitzen würde, ein Auto zu malen, sich für diese Aufgabe jedoch einfach mehr Zeit lasse. Hier wird betont, dass eine Schwäche nicht zwangsläufig dazu führen muss, dass etwas überhaupt nicht ausgeführt werden kann, sondern vielmehr auch dazu führen kann, dass man etwas durchaus in derselben oder zumindest ähnlicher Form ausführen kann – dazu jedoch aber (bloß) länger braucht (siehe oben). Was von Florian kommt, ist also im Vergleich zu den anderen keineswegs schlechter, sondern gleich, auch wenn es länger dauert. Weiters hat Peter verinnerlicht, dass Florian schlicht ein anderes Zeitgefühl hat als andere, was er Lisa hier mitteilt.

## **Bildanalyse**

Zunächst ist anzumerken, dass sich auf diesem, wie auch auf den nächsten beiden analysierten Bildern, die bildliche Darstellung sich auf jeweils auf zwei Seiten, also auf eine Doppelseite erstreckt.

Die Illustrationen des Buches wirken verschwommen, vermutlich wurde eine Technik verwendet, die Wasserfarben ähnelt. Durch die blasse Illustration entsteht ein „verwaschener“ Eindruck. Eine mögliche Absicht dahinter könnte darin bestehen, dass die Darstellung der Behinderung nicht klar und ganz direkt gezeigt werden soll, sondern eher sanft und mit dementsprechenden Deutungsmöglichkeiten. Durch diese Darstellungsweise wird auch die Einsicht erleichtert, dass nicht alle Kinder mit Down-Syndrom gleich ausschauen. So entsteht zudem die Möglichkeit, eigene Erfahrungen mit Menschen mit Trisomie 21 in die Leseerfahrung einfließen zu lassen.

Links ist Florian in Großaufnahme zu sehen: Konzentriert blickt er auf seinen gemalten Kreis. Seine roten Backen sprechen ebenfalls dafür, dass er mit Eifer und Konzentration bei der Sache ist. Im Gegensatz zu anderen Bildern, wo man Florian seine Behinderung nicht oder nicht so deutlich anmerkt, ist sie hier an der Augenstellung doch deutlicher zu sehen. Der von Florian mit rotem Buntstift

---

<sup>212</sup> Vgl. Sansone Adele, Florian lässt sich Zeit, Tyrolia Verlagsanstalt (2002), der Bildergeschichte angeschlossene Erklärung auf der letzten Druckseite.

gezeichnete Kreis ist immerhin erstaunlich rund geraten, auch wenn seine Qualität zu einem nicht unwesentlichen Teil auf die Illustratorin denn auf Florians tatsächliche Malkünste zurückzuführen sein mag. Immerhin ist hier die Illustratorin auch die Erfinderin der Geschichte, sodass man eher darauf schließen kann, dass hier sozusagen tatsächlich Florian den schönen runden Kreis gezeichnet haben kann. Dass Florian auf der einen Seite über die Kreisform hinaus geradeaus weiterzeichnet, ist ein Mangel, den wohl auch nicht behinderte Kinder in diesem Alter typischerweise aufweisen.



„Hihi“, kichert die große Lisa und stößt Peter an. Sie kommt im Herbst in die Schule. „Was soll denn das sein? Dein Bruder kann ja nicht einmal ein Auto malen! Florian ist wirklich zu nichts gut.“

„Ach weißt du“, meint der Peter, „das kann er schon. Der Florian lässt sich einfach mehr Zeit.“

Rechts ist die große Lisa zu sehen, wie sie spottend und herablassend mit erhobenem Arm auf Florian zeigt. Ihrem Verteidiger Peter ist seine Verteidigung auf dem Bild nicht anzumerken – er blickt hinter der großen Lisa

hervor und sieht mehr danach aus als würde er sich hinter ihr verstecken. Es könnte aber auch so sein, dass er sich nur deshalb nach hinten biegt, um freie Sicht auf etwas zu haben, das ihm die große Lisa mit ihrem großen Körper verstellt. Die beiden anderen Mädchen staunen beide – man weiß nicht genau, worüber. Vielleicht über die herablassende Bemerkung Lisas.

Weiters ist zu sagen, dass auf beiden Seiten (also im gesamten Bild) Gelbtöne überwiegen und beide Seiten sehr hell gemalt sind. Am großen Fenster rechts oben und an den gedeihenden kleinen, in den auf dem Fenstersims stehenden Blumentöpfen steckenden, Pflanzen ist erkennbar, dass der ganze Raum seine Helligkeit von seiner Durchflutung mit (Sonnen-)Licht empfängt.

Der räumliche Eindruck wird durch die Leine verstärkt, die hier sozusagen durch den Raum hängt, an der mit verschiedenfarbigen Kluppen die – mitunter wohl für diese Altersklasse zu gut gemalten – Zeichnungen befestigt sind.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Bild = Text

## Originaltext

Seite 17:

Halt, nicht alle. Denn  
Florian bleibt bei der  
Tante. „Magst du nicht  
auch mitspielen?“,  
fragt Kurt. „Nei - ei - ein!“  
Florian schüttelt heftig  
den Kopf. „Lie - ber nicht.“

Später erklärt Florian  
der Tante: „Flo - ran lässt  
sich zu viel Zei - eit!“.

Die legt nur den Arm um ihn.  
Und dann sitzen sie  
beide auf der Bank  
und schauen den  
laufenden Kindern zu.

## Textanalyse

„Halt“. Verstärkt durch diesen Imperativ wird betont, dass nicht alle Kinder mitspielen wollen. Florian bleibt lieber bei der Kindergärtnerin. Ein anderes Kind fordert ihn zum Mitspielen auf, doch Florian lehnt ab. Kurz darauf folgt hierfür die Begründung: Florian erklärt selbstkritisch – und in diesem Moment offensichtlich sein Anderssein wahrnehmend –, dass er sich zuviel Zeit lässt. Hier wird deutlich, dass Florian sich als behindert erlebt. Dadurch, dass er sagt, er ließe sich zuviel Zeit, wird erkennbar, dass er sein „Langsam-Sein“ als kritisierbare Schwäche erfahren hat und sich daher einer weiteren kränkenden Erfahrung nicht aussetzen möchte.

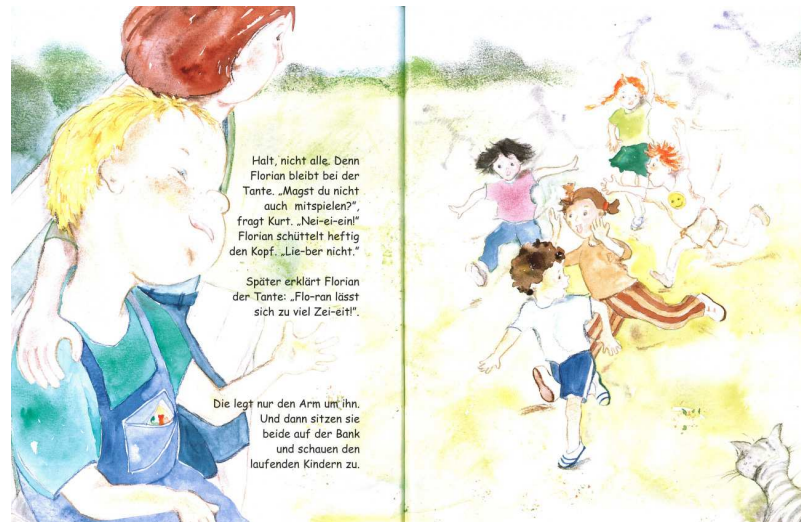
Die Kindergärtnerin reagiert darauf nicht etwa damit, dass sie ihn mit Worten tröstet oder die anderen Kinder auf deren unsensibles Verhalten hinweist, sondern es ist ihr vor allem wichtig, dass sie das Kind einfach spüren lässt, dass sie emotional mit ihm verbunden ist. Dadurch, dass die Kleinkindpädagogin den Arm um Florian legt, verdeutlicht sie Verbundenheit, welche hier dadurch zum Ausdruck kommt, dass die beiden gemeinsam den spielenden, laufenden Kindern zusehen.

## Bildanalyse

Die Kindergärtnerin sitzt mit Florian auf der Bank und sie sehen den Kindern beim Spielen zu. Dabei legt sie dem Kind die Hand auf die Schulter und Florian lehnt hierauf seinen Kopf an ihre Schulter und lächelt dabei zufrieden.

Die Kinder laufen ausgelassen über die Wiese.

Dadurch, dass sie Florian den Arm um die Schulter legt, vermittelt die Kindergärtnerin Florian Nähe und Geborgenheit. Sie zwingt ihn zu keiner Aktivität und redet auch nicht auf ihn ein, sondern lässt ihn in seinem So-Sein“.



In der oben beschriebenen Szene wird die atmosphärische Qualität daran deutlich, dass die Kindergärtnerin sich mit Florian abseits der Aktivität der anderen Kinder, gleichsam in einen emotional geborgenen Raum, begibt.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Durch die Weiterentwicklung im medialen Bereich von Fernsehen, Film, Computer hat sich auch die Bilddarstellung in Bilderbüchern gewandelt. Anstelle eines Nebeneinander von Text und Bild ist eine sprunghaftere, filmischere Darstellungsweise üblich geworden.

Im vorliegenden Bild fällt auf, dass der Text in das Bild optisch integriert ist. Dadurch entsteht eine engere Beziehung zwischen Bild und Text und der Eindruck des Bildes wird durch den Betrachter unmittelbarer erfassbar. Es entsteht der Eindruck, dass der Betrachter unmittelbarer Beobachter des Geschehens ist. Am Beispiel des Satzes „denn Florian bleibt bei der Tante“ wird deutlich, dass durch die Nähe des Textes zum Bild eine unmittelbare wechselseitige Bedingtheit von Text und Bild entsteht, weil der Betrachter den Inhalt des Textes unmittelbar an der Darstellungsweise des Bildes ablesen kann.

**Seiten 19 und 20:**

### **Originaltext**

Seite 19: Da fällt die große Lisa hin und der Kurt auf sie drauf. Der Felix fällt über beide drüber. Und dann erwischt es auch noch den Matti. Es ist ein großer Kinderhaufen. Da muss die Tante hinlaufen und Knie abputzen, Pullover abklopfen, Nasen schnäuzen. Und Florian? Was macht Florian?

Seite 20: Auch Florian ist auf die Wiese gelaufen und hält nun die große Lisa im Arm.

Dicke Tränen rollen über die Wangen und das linke Knie ist angeschlagen. „Ni - icht wei - nen, Li - sa! Ni - icht weinen!“, tröstet sie Florian. „Schau, Flo - ran macht's wie - ieder gut!“

### **Textanalyse**

In dieser Szene wird eine eigentlich alltägliche Situation beschrieben: Beim Spielen stolpern die Kinder übereinander. Humorvoll wird das Chaos als „Kinderhaufen“ bezeichnet. Die Kindergärtnerin eilt herbei und hilft den Kindern.

Nun aber richtet sich der Fokus der Geschichte wieder auf Florian: Wie reagiert er in dieser turbulenten Situation? Statt wie vorher während des wilden Spiels der Kinder als Beobachter am Rand zu bleiben, bringt er sich nun voll ins Geschehen ein.

Er traut sich nun, die große Lisa in den Arm zu nehmen und sie zu trösten. Das ist ein deutliches Zeichen für seine Sozialkompetenz. Florian tritt in dieser Situation sehr selbstbewusst auf. Er geht sogar so weit, zu versprechen „Floran macht`s wieder gut“. Florian ist nun also plötzlich in der Rolle des Starken, der den Anderen helfen kann. Sein Verhältnis zur großen Lisa hat sich nun schlagartig verändert. Sie akzeptiert, von Florian getröstet zu werden und er trägt ihr nicht nach, dass sie ihn so oft verspottet hat. So bahnt sich zwischen den beiden Kindern eine neue Beziehung an. Das alte Rollenmuster wird auf den Kopf gestellt, Florian ist nicht mehr der Langsame, auf den immer Rücksicht genommen werden muss. Er ist in dieser Situation der Gebende. Besonders auffällig erscheint hier also der Umstand, dass das Kind mit Down-Syndrom als der stützende, starke Teil dargestellt wird.

Das hier beobachtete Verhalten, dass das behinderte Kind als seinen wichtigsten Beitrag für eine Gruppe seine Sozialkompetenz einbringt, ist auch im realen Leben oft beobachtbar und läuft somit Gefahr, zum (vereinfachten) Klischee zu werden.

### **Bildanalyse**

Auf der linken Bildseite ist zu sehen, wie die Kinder beim Spielen übereinander stolpern und zu Boden fallen. Lisa liegt ganz unten, ist erschrocken und schreit.

Das rechte Bild zeigt, wie Florian die weinende Lisa tröstet. Sie weint laut und mit offenem Mund. Die Tränen laufen ihr dabei über die Wangen. Florian, viel kleiner als sie, nimmt sie in den Arm.

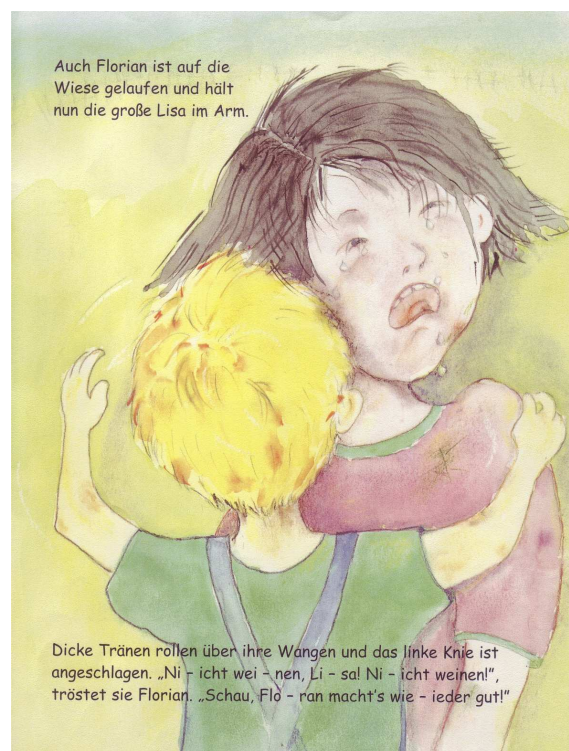


Das Bild, wo die Kinder übereinander stolpern wirkt zunächst eigentlich recht lustig. Beim genaueren Hinsehen fällt jedoch auf, dass Lisa und auch die anderen Kinder ziemlich erschrocken sind. Für den Betrachter ist auch offen, ob sich eines der Kinder ernstlich wehgetan hat. Denn der Bub mit dem „Smiley“ am T-Shirt stürzt ziemlich heftig auf die am Boden liegende Lisa, und auch das nachkommende Kind scheint einen Sturz nicht mehr vermeiden zu können. Dieser macht ein sehr erschrockenes Gesicht.

Im rechten Bild ist zu sehen, wie Florian die große Lisa tröstet. Dabei fällt auf, dass Florian viel kleiner als Lisa ist. Er reicht ihr gerade mal bis zur Schulter. Dennoch ist er in dieser Situation der Stärkere. Er wirkt überhaupt nicht unsicher, sondern weiß im Gegenteil ganz genau, was er tun kann, um die große Lisa zu trösten.

Auf dem Bild wird der Schmerz von Lisa durch die Tränen, die ihr über die Wangen kugeln, sehr deutlich dargestellt. Auffällig ist auch, dass Lisa, die in der bisherigen Geschichte immer die Überlegene war und eher auf Florian herabgesehen oder ihn

sogar verspottet hat, sich nun gerne von Florian trösten lässt, auch wenn sie damit in die Position der Schwächeren und Hilfsbedürftigen kommt.



### **Bild-Text-Interdependenz**

Bild und Text können einander sowohl stützen als auch stören und ihre Beziehung kann Nähe oder Distanz herstellen. Im vorliegenden Bild stützt der Text das Bild, weil er ins Bild integriert ist, was sich daran zeigt, dass Elemente des Bildes hinter dem

Text aufscheinen. Es ist üblicherweise in Bilderbüchern so, dass das Bild genau das darstellt, was der Text beschreibt. Hier gibt es jedoch eine Textpassage, die nicht durch eine Bilddarstellung illustriert wird, nämlich „Da muss die Tante hinlaufen und Knie abputzen, Pullover abklopfen, Nasen schnäuzen“: Die Tante ist nicht zu sehen. Neben den klar benennbaren Faktoren wird im Spannungsfeld der Bild- und Textbetrachtung auch das nicht sicht- und lesbare assoziative Umfeld wahrnehmbar. Durch nicht im Bild sichtbare Textpassagen wird vom Betrachter assoziatives Weiterdenken ausgelöst. Dies bedeutet in dieser Sequenz, dass sich zwischen die dargestellten Bilder ein zusätzliches assoziatives Bild schiebt, nämlich die Tante in Aktion.



## 2) Sei nett zu Eddie<sup>213</sup>

(Geschichte: Virginia Fleming, Übersetzung: Andrea Grotelüschen,  
Illustrationen: Floyd Cooper)

### Inhalt (Kurzabriss)

Die Ferien sind da. Christina wohnt in der Nähe von Eddie, der das Down-Syndrom hat. Da Eddie einsam ist und sich keiner mit ihm abgibt, hat Christinas Mama zu Christina gesagt, dass sie nett sein soll zu Eddie. Christina, der es auf die Nerven geht, dass Eddie ihr immer nachläuft, ist davon wenig begeistert. Sie wandert lieber zusammen mit Robert zum See im Wald. Womit sie jedoch nicht gerechnet haben ist, dass plötzlich Eddie, der ihnen gefolgt ist, aus dem Schilf auftaucht. Ab nun bestimmt überraschenderweise Eddie die wesentlichen Geschehnisse: Er fängt einen kleinen Salamander und lässt ihn in Christinas Hände schlüpfen. Eddie ist es auch, der die Schönheit des Seerosenteichs entdeckt und hierauf sogar versucht, Christina eine der Seerosen aus dem Teich zu holen, die dann aber doch zu weit draußen schwimmen. Als Robert eine andere Richtung einschlägt, zieht Eddie Christina mit sich, um ihr einen versteckten Teich und den darin befindlichen Froschlaich zu zeigen. Christina, die den Froschlaich daraufhin mitnehmen will, hält Eddie davon ab, um die kleinen Frösche am Leben zu halten und auch der Froschmama Leid zu ersparen. Zusammen blicken die beiden auf ihr Spiegelbild im Wasser, und als Christinas Spiegelbild durch eine Welle verzerrt erscheint und sie sich beschämt abwendet, versichert ihr Eddie, sie trotzdem zu mögen, da vor allem „das Herz zählt“.

In der bildlich wie textuell betont romantischen Geschichte zeigt sich, dass Eddie, gerade weil er das Down-Syndrom hat, besonders feinfühlig ist und sich auch sehr gut in andere Menschen einfühlen kann. Mit Hingabe und Ausdauer beobachtet er genau und eingehend die Natur, deren Schönheit er bewundert, und mit großer Empathie tritt er Christina in ihrer Gefühlswelt entgegen. Als er den versteckten See und darin auch noch den Froschlaich mit den kleinen ungeschlüpften Kaulquappen entdeckt, ist Christina begeistert und ruft unvermittelt: „Froschlaich! O Eddie, du bist ein Genie!“

---

<sup>213</sup> Fleming Virginia (Übersetzung: Grotelüschen Andrea) / Cooper Floyd, *Sei nett zu Eddie*, Oldenburg: Lappan Verlag GmbH (1997).

### Originaltext

Seite 2: Christina schaukelte langsam vor und zurück und ließ die Beine baumeln. Nun, wo es endlich Sommer geworden war, wusste sie nicht, was sie machen sollte. Sie griff nach einem Blatt der Klettertrompete. Auf der anderen Straßenseite saß Eddie auf den Stufen der vorderen Veranda und aß ein Eis.

„Jetzt wird er mir wieder den ganzen Sommer nachlaufen“, dachte sie. 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 machte keine Fehler, und wenn es überhaupt einen Fehler gab, dann war das Eddie.

### Textanalyse

Die Sommerferien sind gekommen: Christina sitzt auf der Veranda in einer Hollywoodschaukel und langweilt sich. Eddie – ein Junge aus der Nachbarschaft – sitzt auf der gegenüberliegenden Veranda und isst ein Eis. Die Mutter von Christina hat ihr aufgetragen, nett zu Eddie zu sein, was dem Buch auch den Titel gibt („Sei nett zu Eddie“). Schon der Titel enthält den von der Mutter im Ton des „Das-gehört-sich-so“ gehaltenen Appell, mit Behinderten, wenn auch zuvorkommend, so doch anders umzugehen, was – wie man kritisch bemerken muss – ein Aspekt ist, der die Abgrenzung begünstigt. Christina hat aber keine Lust darauf, dass er ihr nun – wie bereits im Sommer (zumindest) des vorhergehenden Jahres – wieder nachlaufen wird, obwohl sie zurzeit ohnehin (noch) nicht weiß, was sie machen will. Die Begründungen, warum sie nett sein soll zu Eddie, spielt sie herab mit einem „bloß“: Er ist bloß einsam, es gibt sich bloß keiner mit ihm ab und er ist bloß anders. Dabei vernachlässigt sie sowohl, dass es sich bei allen drei Problemen um nicht geringe Probleme handelt und auch, dass es nicht nur ein Problem, sondern gleich drei sind, die freilich miteinander zusammenhängen. Trotzdem bleibt sie auch beim „bloß“, als sie schon beim dritten Problem angekommen ist. Christiana möchte im Grunde nichts mit Eddie zu tun haben, sie möchte sich abgrenzen. Dass sie auch findet, dass es kein Grund wäre, sich mit Eddie abzugeben, bloß weil er „anders“ war, kann auch positiv gedeutet werden in dem Sinne, dass seine Behinderung ihn nicht „anders genug“ werden lässt, als dass sie eine spezielle Behandlung für nötig erachten würde.

Nun wird es heikel: Die kritische Christina kann sich zunächst gar nicht vorstellen, dass Gott fehlbar sei. Danach hält sie das zwar für möglich, hält es jedoch wiederum

für unmöglich, dass Gott Eddie absichtlich so gemacht haben kann wie er nun mal ist – Eddie muss wohl ein Fehler Gottes sein. Die Problematik, jemanden, der anders ist, der noch dazu nicht dieselben (guten) Eigenschaften hat wie man selbst, als jemand zu begreifen, der – und noch dazu ganz normal – zum Leben dazugehört, der ein gewollter, wichtiger und wertvoller Bestandteil der Welt und also unseres Lebens ist, wird hier auf den Punkt gebracht. Es ist wohl überwiegend ein Vorteil, dass diese Problematik, von der viele Menschen betroffen sind, hier so deutlich von der repräsentativen Figur Christina ausgesprochen wird.

### **Bildanalyse**

Zuerst ist festzustellen, dass im gesamten Buch jede Bilddarstellung jeweils eine ganze Seite einnimmt – es gibt also keine weißen Flächen, auf denen der Text platziert ist. Vielmehr ist es so, dass der Text sich sozusagen im Bild befindet. Die Bilderszenen umfassen meistens zwei Seiten, manchmal auch nur jeweils eine Seite, wodurch alle Darstellungen sehr groß sind, wodurch es dem Betrachter leichter fällt, die beschriebene Geschichte visuell mitzuerleben.

Alle Darstellungen sind „photorealistisch“, also in realistischem Stil gemalt, wobei eine besondere Atmosphäre dadurch entsteht, dass alle Farben etwas gedämpfter sind – indem ein feiner wie mithilfe eines Spritzgitters erzeugter schwarzer Sprühregen über die meisten Stellen jedes Bild verteilt ist, entsteht der Eindruck, als würde man etwa unter großen Bäumen stehen und sich jedenfalls auch selbst in freier Natur befinden. Zudem scheint die Luft dadurch zu flimmern, was – in Verbindung mit den immer sehr deutlich gezeichneten Schatten und auch der Information, dass die Geschichte in den Sommerferien zu spielen scheint – den sinnfälligen Eindruck erweckt, dass es sehr heiß ist. Der „Filtereffekt“ bewirkt im Zusammenspiel mit der Dominanz jeweils einer bestimmten Farbe (meist gelb oder grün, manchmal blau) auch einen sentimental- idyllischen Eindruck, so als ob man einen alten Farbfilm ansehen würde, der in der Natur spielt.

Im Vordergrund links ist Eddie zu sehen, der – wie man auf dem (hier nicht zu sehenden) Titelbild des Buches deutlicher sehen kann – das Down-Syndrom hat, das auf diesem Bild jedoch nicht (ausreichend) deutlich erkennbar ist, da er nach unten blickt, weswegen seine Augen hier fast oder ganz geschlossen erscheinen und weil er gerade dabei ist, sein Eis zu essen und daher die Stellung seines Mundes nicht zu sehen ist. Die Schokolade von seinem Eis rinnt ihm dabei über die Hände und ist



auch schon auf seine Hose und seine Beine getropft – wird hier die Ungeschicklichkeit von Eddie genauer unter die Lupe genommen: Es trifft zwar wohl zu, dass Eddie ungeschickt ist, jedoch wird auch hier gleich das Klischee vom ungeschickten Behinderten bemüht, und man darf auch nicht vergessen, dass es auch unzählige nicht behinderte Menschen gibt, die sich beim Eisessen anpatzen. Genau betrachtet passiert das – in mehr oder weniger großem Umfang – sogar wohl fast jedem Menschen einmal oder sogar mehrmals.

Die Umgebung der Szene ist sehr ansprechend und kindgerecht: Eddie sitzt auf Holzstufen, die Umgebung ist grün, alles spielt sich hier in der Natur ab, hinter Eddie sieht man eine aus einem Reifen gebaute Schaukel. Auf der rechten Bildhälfte ist das Nachbarhaus zu sehen, wo Christina auf der hölzernen Schaukel sitzt. Das Haus wirkt ländlich, es ist gebaut aus weißen Holzbalken, dazwischen befinden sich große Fenster mit roten Rahmen, vor dem Haus blühen Blumen.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Auch hier ist eine kleine Diskrepanz zwischen Text und Bild zu bemerken: Während im Text beschrieben ist, dass Christina nach einem Blatt einer Pflanze, nämlich der Klettertrompete, greift, legt sie im Bild bloß ihre Hand auf den oberen Holzbalken der Hollywoodschaukel.

### Originaltext

Seite 5: Als sie an Eddies Haus vorbeikamen, rief er freudig: „Hallo, Christina! Hallo, Robert!“  
Robert ergriff ihren Arm. „Komm schon. Bleib bloß nicht stehen, um mit dem Blödmann zu reden.“  
Eddie watschelte die Stufen herunter und auf die Straße, Schokolade lief von seinem Kinn auf seinen Pulli. Er grinste breit. Robert beachtete ihn nicht, aber Christina sagte: „Eddie, du bleibst besser zu Hause.“  
Er sagte nichts, schaute nur gekränkt. Christina wünschte, sie hätte ihm einen Lutscher oder sonst was mitgebracht.  
Robert zog sie weiter. „Komm schon, Christina.“  
„Eddie, ich sagte, GEH NACH HAUSE. NACH HAUSE!“

### Textanalyse

Christina hat in der Zwischenzeit Robert getroffen, der ebenfalls in der Nachbarschaft wohnt. Als die beiden an dem Haus vorbeikommen, in dem Eddie wohnt, werden sie von ihm freudig begrüßt. Robert will jedoch ausschließlich mit Christina zusammensein, oder zumindest will er sich von Eddie nicht stören lassen. Abwertend nennt er ihn nebenbei „Blödmann“. Eddies Gang ist als „watscheln“ beschrieben. Auch hier rinnt ihm Schokolade von seinem Kinn. Eddie scheint sich jedoch wohlfühlen, da er „breit grinst“. Auch Christina will ihn abwimmeln, indem sie Eddie rät, besser zu Hause zu bleiben. Eddie ist darauf gekränkt, was man ihm am Gesichtsausdruck deutlich ansehen kann. Christina scheint doch auch positive Gefühle für Eddie zu hegen, da sie sich nun wünscht, sie hätte – als Ausgleich dafür, dass sie sich nun nicht mit ihm abgibt – ihm einen Lolli oder sonst irgendetwas mitgebracht. Nachdem Robert Christina nun von Eddie wegzieht, fordert sie ihn noch zweimal auf, nach Hause zu gehen.

### Bildanalyse

Eddie ist auf der rechten Seite des zwei Seiten umfassenden Bildes in Großaufnahme zu sehen. Die rechte Hand hält er flach an die Brust – man kann den Eindruck gewinnen, als ob er sich selbst „schützen“ würde, indem er „sich selbst körperlich nahe ist“, also mit der Hand auf der Brust in jedem Fall ein verstärktes Körpergefühl herstellt, den eigenen Körper somit intensiver spürt. Die linke Hand hat er zum Gruß erhoben. Auf diesem Bild sind ein paar der wesentlichen typischen Anzeichen für die körperlichen und geistigen

Einschränkungen des Down-Syndroms [auch Trisomie 21 genannt] (über)deutlich zu sehen: die Augen sind zu Schlitzeln verengt (sodass sie fast oder gar ganz geschlossen erscheinen), der Nacken ist breit, das Lachen (ein wenig) verzerrt und die Hand ist



zu ungelenktem Gruß erhoben, ohne wie gewöhnlich die Finger zu strecken, sondern mit abgewinkelten Fingern. Am Gesicht, an seinem breiten Lächeln, kann man ihm ansehen, dass er sich darüber freut, Christina und Robert zu sehen.

Im Hintergrund steht das aus weißbemalten Holzbrettern gebaute Haus, in dem Eddie wohnt. Es hat grüne Säulen, grün-rote Fensterrahmen und eine rote Stiege. Die Sonne steht tief und das Gras sieht so aus, als sei es durch die sengende Hitze schon sehr in Mitleidenschaft gezogen worden.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Im Text fordert Christina Eddie wiederholt auf, nach Hause zu gehen. Aus dem Bild ist hierbei ersichtlich, dass Eddie sich direkt vor seinem Haus befindet, daher hat Christinas Aufforderung den Zweck, Eddie loszuwerden (er soll sich im Haus, also jedenfalls nicht bei den beiden, Robert und Christina, die sich im Gegensatz dazu im Freien befinden) als ihn auf den Weg nach Hause zu schicken. Immerhin ist es ihr auch nicht egal, wo Eddie sich befindet – sie will ihn an einem für ihn sicheren Ort wissen – nämlich bei sich zu Hause.

**Seite 22:**

### **Einschub: Bildanalyse**

Nachdem Christina zu Beginn des Buches keinerlei Lust verspürt hat, Eddie Gesellschaft zu leisten und auch später noch – zusammen mit Robert – keine Zeit mit Eddie verbringen, sondern vielmehr so bald wie möglich von ihm weg wollte, hat sich die Situation inzwischen deutlich verändert: Nachdem Eddie den beiden in den

Wald gefolgt war, und Robert kurzentschlossen einen anderen Weg eingeschlagen hat, führt Eddie Christina zu einem kleinen versteckten Teich, wo sie nun zusammen am Ufer knien und einander näher kommen: Christina fasst Eddie von schräg hinten



an den Schultern, während er ihr mit gestrecktem Arm Trauben von Froschlaich (Geleemassen, die winzige noch ungeschlüpfte Kaulquappen enthalten) zeigt. In dieser Situation rückt die Beeinträchtigung Eddies in weite Ferne – er ist derjenige, der die Initiative gezeigt und sie hierher geführt hat, und er (und überdies nicht Robert, der sich schon allzu früh „aus dem Staub“ gemacht hat) zeigt ihr hier entschieden den Froschlaich, den zu sehen sie schon den ganzen Tag über erwartet hat. Der Froschlaich zieht beide in den Bann – konzentriert schauen sie beide

gemeinsam durch die spiegelnde Oberfläche des Wassers hinunter auf den seichten Grund des Sees, von wo die Froschlaichtrauben heraufleuchten. Eddie kann hier wie ein ganz „normaler“ Junge handeln, und für diesen Augenblick sind sie einander gleich, zwei Freunde, die zusammen die Natur erkunden.

**Seiten 25 und 26:**

### Originaltext

Seite 25: Gerade als sie sich hingekniet hatten, um nach einer Seerose zu greifen, gab es einen *Platsch* im Wasser. Das Wasser kräuselte sich zu Kreisen, einer im anderen. Eddie zeigte auf ihre Spiegelbilder und lachte.

„Du siehst komisch aus, Christina.“

Christinas Gesicht auf der Wasseroberfläche war durch die Kräusel verzerrt. Sie legte rasch ihre Hände auf die Wangen, um ihr schiefes Spiegelbild zu verbergen.

## Textanalyse

Mit dem onomatopoetischen Wort „Platsch“ ist das Ereignis beschrieben, durch welches sich die glatte Wasseroberfläche, in welcher Eddie und Christina als Spiegel hineinblicken, in wellenförmig bewegte Kreise verwandelt, durch welche die Spiegelbilder der beiden Teichbesucher verzerrt erscheinen. Plötzlich ist die Welt verkehrt: Eddie bemerkt, auf das verformte Spiegelbild Christinas blickend, dass Christina ganz anders aussieht als sonst – sie sieht komisch aus! Christina hingegen, über ihr widergespiegeltes Aussehen erschrocken, schämt sich vor Eddie und legt rasch die Hände vor ihre Wangen, um ihr schiefes Spiegelbild zu verbergen.

## Bildanalyse

Von Sonnenschein erfülltes Licht erhellt die grün-weißlich glänzende Wasseroberfläche. Durch die Wellen verzerrt spiegelt jene die beiden sonst in mancher Hinsicht so ungleichen Teichbesucher auf ganz besondere Weise wider: Im Wasserspiegel sieht es eher so aus, als wäre Christina diejenige, die das Down-Syndrom hat und Eddie derjenige, der ganz „normal“ aussieht.



Sein Gesichtsausdruck ist hier zwar nicht frei von den Merkmalen des Syndroms, ist hierbei aber stark dem eines davon unbeschwerten Jungen angenähert. Dem ganz aufmerksamen Beobachter fällt auch auf, dass Eddie mit geöffneten Augen unbefangen in den Wasserspiegel blickt, während Christina vor Schreck und Scham



spontan die Augen niederschlägt. Schon greift sie mit der – ebenfalls durch die Wasserwellen verzerrten – Hand zu ihrem Gesicht, um es dahinter zu verbergen. Eddie ist von ihrem Bild nicht geschockt. Vielmehr behält er seine gute Laune und sein freundliches Gesicht, und, unbeeindruckt von Christinas verzerrter Wiedergabe, findet er ihr Aussehen bloß komisch! Die Wasserwellen haben die beiden für Augenblicke auch visuell einander angeglichen – auf dem Bild könnten sie Zwillinge sein. Doch nur einer von den beiden hat die Fassung verlassen – Christina.

Mit der Idee des durch die Wellen verzerrten Wasserspiegels wenden Fleming/Cooper einen geschickten Kunstgriff an, welcher es ermöglicht, dass Christina die Rolle von Eddie kennenlernen muss, und die beiden für Augenblicke zu besonderen „Geschwistern“ werden.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Bild = Text

### 3) Lukas ist wie Lukas<sup>214</sup>

(Geschichte: Dagmar H. Mueller, Illustration: Susanne Szesny)

#### Inhalt (Kurzabriss)

Der fünfjährige Tord hat einen großen Bruder namens Lukas. Lukas ist viel größer als Tord und hat das Down-Syndrom. Tord empfindet es als großes Glück, einen großen Bruder zu haben, der für ihn schwere Äste hebt oder ihn auf einen Baum hebt anstatt – wie Mimis Bruder – nur vor dem Computer zu sitzen. Lukas hat auch fast nie schlechte Laune und kann sich auch sehr über Kleinigkeiten freuen wie gelbe Straßenblumen oder knallrote Tomaten. Nachdem Tord und Lukas miteinander ein wenig Fußball gespielt haben, wollen sie auf der Wiese im Park weiterspielen.



Auf dem Platz spielen jedoch schon Bennet und seine Freunde. Einen Ball, der zu Lukas rollt, schießt dieser über das Spielfeld hinaus eine Böschung hinab, worauf nur Tord mitspielen darf. Kurz wünscht sich Tord, dass Lukas so sein möge wie alle anderen. Als er einen Augenblick unachtsam ist und der Ball ins Aus rollt, schubst Bennet Tord so stark, dass dieser fast umfällt.

Lukas greift sofort ein, stellt sich zwischen Bennet und Tord und fordert Bennet auf, seinen Bruder in Ruhe zu lassen. Der Bemerkung Bennets, dass Lukas nicht wie die anderen sei, setzt Lukas souverän und ruhig entgegen, dass Lukas tatsächlich nicht mit anderen vergleichbar sei – vielmehr ist er ein Original: „Lukas ist wie Lukas“. Tord, von Lukas entschiedener Unterstützung berührt, ist wieder glücklich, einen solchen Bruder wie Lukas zu haben. Tord und Lukas gehen zu Mimi, die ein Fußballspiel vorschlägt. Bennets Freunde, die erkannt haben, dass Bennet unrecht hatte, kommen hinzu, und sie spielen gemeinsam Fußball. Lukas ist der Tormann.

In der realitätsnah und modern erzählten Geschichte lernen wir Lukas kennen, der das Down-Syndrom hat, dabei jedoch einen Bruder und Kameraden abgibt, wie ihn sich Tord und seine Freunde nur wünschen können.

---

<sup>214</sup> Mueller Dagmar H. / Szesny Susanne, *Lukas ist wie Lukas*, Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH (2006).

### Einleitung

Das Buch beginnt sogleich mit der Besonderheit, dass am Beginn nicht das Problem, also die Behinderung, im Vordergrund steht, sondern vielmehr die Ressource: Lukas, ein Bub mit Down-Syndrom, ist größer und stärker als sein (gesunder) Bruder Tord. Diese Vorzüge nützt er dazu, dem Bruder zu helfen oder zu unterstützen, ihn also – wie auf dem (hier nicht abgedruckten) Bild zu sehen – etwa in die Höhe zu heben, sodass dieser den Baumast erreichen kann, was ihm ohne Lukas nicht möglich wäre.

### Originaltext

Seite 9: Heute will Tord auch mit Lukas Fußball spielen. Aber als sie auf der Wiese im Park ankommen, ist Bennet mit seinen Freunden schon da. Früher hat Bennet oft mit Tord gespielt. Aber dann ist Bennet in die Schule gekommen. Seitdem fühlt er sich viel zu wichtig, um noch mit Jüngeren zu spielen. Blöd findet Tord das schon. Aber Bennet das zu sagen, traut er sich doch nicht.  
„Hallo“, sagt Tord schüchtern.  
„Hallo!“, grüßt auch Lukas freundlich.  
Bennet guckt und dribbelt mit dem Ball rum.  
„Na?“, sagt er schließlich. Aber im nächsten Moment schießt er schon den Ball zu seinen Freunden.  
„Los, Mann!“, ruft er einem der Kinder zu – und das klingt ganz so wie bei den richtigen Fußballspielern im Fernsehen.  
„Geh ran an den Ball!“ Und dann läuft er weiter.  
Tord und Lukas sehen eine Weile zu.

### Textanalyse

Lukas spaziert mit seinem Bruder Tord zur Wiese, um – wie auch früher schon öfters – mit ihm Fußball zu spielen, als sie bemerken müssen, dass die Wiese schon von Bennet und seinen Freunden zum Fußballspielen genützt wird.

Genauso wie in „Florian lässt sich Zeit“, wo sich die „große Lisa“ Florian überlegen fühlt, weil sie bald die Schule besuchen wird, fühlt sich hier Bennet, seit er in die Schule gekommen ist, „viel zu wichtig“, um noch mit Jüngeren zu spielen.

Im Rest des Textes auf dieser Seite kommt die Mauer zum Ausdruck, die zwischen Lukas und Tord auf der einen Seite und Bennet und seinen Freunden auf der anderen Seite steht und zu diesem Zeitpunkt von beiden Seiten sozusagen so

stehengelassen wird: Dem kleinen Tord gegenüber fühlt sich Bennet überlegen und der eigenartige Lukas wird von ihm vorerst ignoriert. Auf der anderen Seite ist es Tord zu unangenehm, von sich aus ins Spiel einzusteigen, da ihm bewusst ist, dass Bennet nicht (mehr) mit ihm spielen will und Bennet auch der Größere ist, dem man nicht so ohne weiteres widersprechen kann, ohne eine verärgerte Reaktion erwarten und hinnehmen zu müssen. Lukas wartet vorerst einfach ab, ob sich etwas tut. Beide Seiten beschränken sich in dieser Situation auf kurze, mehr oder weniger nichtssagende Begrüßungsfloskeln: Lukas und Tord sagen „Hallo“, Bennet fragt „Na?“, um – ohne die Antwort abzuwarten – nur einen Augenblick später wieder ins Spiel einzusteigen, das er nur kurz unterbrochen hat.

Ganz sicher scheint sich Bennet seiner Sache jedoch nicht zu sein – dass er nach der Begrüßung „guckt“ und mit dem Ball „rumdribbelt“ spricht dafür, dass er verlegen ist.

Bennets Ruf „Los, Mann!“, mit dem er einen seiner Mitspieler anfeuert, könnte ein Indiz dafür sein, dass er der Anführer der kleinen Truppe ist, der das Spiel koordiniert und seine Mitspieler motiviert. Mit dem den „richtigen“ Fußballspielern aus dem Fernsehen abgeschauten Zuruf vermittelt er – gewollt oder ungewollt – den beiden untätig abseits stehenden Brüdern Lukas und Tord, was für ein „Könner“ er ist.

## **Bildanalyse**

Zuerst ist allgemein festzustellen, dass die Personen und Gegenstände in diesem Buch relativ klar dargestellt sind, während die Darstellung der Gegend eher „verschwommener“, also mit einer dem Aquarell nahen Technik vorgenommen wurde, wie sie vergleichsweise in dem Buch „Florian lässt sich Zeit“ generell vorherrscht. Viele Dinge sind sogar sehr detailliert und realitätsnahe gezeichnet (unter vielen Beispielen sei etwa das Fußballtor genannt, dessen Rahmen man sein Material ebenso ansieht wie dem grazen Netzgeflecht seine Beweglichkeit) und überall werden viele und satte Farben verwendet, wodurch die Szenen jeweils bunt wirken.

Auf der linken Seite sieht man die drei Hauptpersonen der Szene: Lukas und Tord stehen beide untätig da, Lukas macht ein freundliches Gesicht, Tords „runde Augen“ zeigen, dass er eher traurig oder enttäuscht ist. Lukas hat sogar seinen eigenen Ball mitgebracht, den er in den Händen hält. Es ist klar, dass er mit dem Ball – mit diesem Ball oder auch als Mitspieler mit dem Fußball der anderen – spielen will. Lukas ist



Heute will Tord auch mit Lukas Fußball spielen. Aber als sie auf der Wiese im Park ankommen, ist Bennet mit seinen Freunden schon da. Früher hat Bennet oft mit Tord gespielt. Aber dann ist Bennet in die Schule gekommen. Seitdem fühlt er sich viel zu wichtig, um noch mit Jüngeren zu spielen. Blöd findet Tord das schon. Aber Bennet das zu sagen, traut er sich doch nicht.

„Hallo“, sagt Tord schüchtern.

„Hallo!“, grüßt auch Lukas freundlich.

Bennet guckt und dribbelt mit dem Ball rum.

„Na?“, sagt er schließlich. Aber im nächsten Moment schießt er schon den Ball zu seinen Freunden.

„Los, Mann!“, ruft er einem der Kinder zu – und das klingt ganz so wie bei den richtigen Fußballspielern im Fernsehen.

„Geh ran an den Ball!“ Und dann läuft er weiter.

Tord und Lukas sehen eine Weile zu.

seine Behinderung an der besonderen Stellung der Augen anzusehen, welche zu den Hauptkennzeichen des Down-Syndroms gehören. Die Darstellung der Augenstellung ist im Übrigen über einstimmend mit derjenigen von Florian aus dem Buch „Florian lässt sich Zeit“, der dasselbe Syndrom aufweist. Ein weiteres Kennzeichen der Behinderung sind seine nach innen gekehrten Füße. An der bildlichen Darstellung von Lukas fällt im übrigen auf, dass dieser einerseits, wie alle anderen Kinder, ein Hemd oder T-Shirt mit kurzen Ärmeln trägt, andererseits jedoch einen Schal umgebunden hat, was das Bild einer Krankheit – ähnlich etwa dem einer Verkühlung – unterstreicht.

Bennet trägt ein Fußball-Leiberl mit der Nummer „1“, was ebenfalls für seine Stellung als Kapitän des kleinen Fußballteams spricht. Mit seinem „Irokesen“-Schnitt trägt er auch die mutigste Frisur der ganzen kleinen Gruppe. Der Gesichtsausdruck des kleinen Kapitäns Bennet ist allerdings nicht ganz so souverän – er spricht zwar zu den Brüdern Lukas und Tord, kehrt ihnen jedoch kontinuierlich den Rücken zu, nur seine Augen wandern auf die Seite, auf der die beiden in seinem Rücken stehen.

Im übrigen ist die fußballerische Truppe in ihrem Element: Drei der jungen Spieler haben Spikes an ihren Schuhen, tragen also spezielle Fußballschuhe (das Mädchen könnte dieselben Schuhe tragen, was aber nicht klar erkennbar ist, da man die Unterseite der Schuhe nicht sieht), und der Rasen ist vom (oftmaligen) Spielen an

mehreren Stellen bereits in Mitleidenschaft gezogen. Die Momentaufnahme zeigt die Spieler mit ausladenden Bewegungen und mit schmutzigem Spielergewand, und auch der durch die Luft geschossene Ball (samt „Geschwindigkeits-Strichen“) zeigt die Dynamik des Spiels. Daneben, stehend, ruhend, Lukas und Tord.

### **Bild-Text-Interdependenz**

Bild = Text

|                          |
|--------------------------|
| <b>Seiten 15 und 16:</b> |
|--------------------------|

### **Originaltext**

Seite 15: „Der kann ja noch nicht mal richtig schießen!“, sagt ein Mädchen. Und ein Junge kichert: „Guckt euch doch mal diese Schlitzaugen an! Ist euer Papa ein Chinese?“ Er streckt Tord und Lukas die Zunge raus und zieht mit den Fingern seine Augen an den Seiten rechts und links so hoch, dass man vor lauter Grimasse gar keine Augen mehr sehen kann. Da kichern auch die anderen.

Seite 16: Tord kichert nicht. Ganz schön gemein findet er das, so was zu sagen. Aber sagen tut er nichts. Was sollte er auch sagen? Lukas' Augen sehen ja wirklich nicht so auch wie die Augen der anderen Kinder. Und richtig gut den Ball schießen kann er auch nicht. Obwohl er doch schon zwölf Jahre alt ist. Und ein bisschen ärgert sich Tord auch. Warum kann Lukas nicht einfach so sein wie alle anderen? Dann könnten sie jetzt mit den anderen Fußball spielen.

### **Textanalyse**

Nachdem Lukas auf der vorhergehenden Seite spontan die Initiative ergriffen und den Ball geschossen, jedoch nicht gut getroffen hat, sodass er über das Spielfeld hinaus fliegt und eine Böschung hinabrollt, wird er nun vom Mädchen aus der Fußballgruppe kritisiert, dass er nicht einmal einen Ball „richtig schießen“ kann. Auch hier besteht eine Parallele zu „Florian lässt sich Zeit“, wo die große Lisa bemerkt, dass Florian „nicht einmal ein Auto zeichnen kann“. Und beide, sowohl Lisa als auch das Fußball-Mädchen, schießen mit ihrer Kritik über das Ziel hinaus. Lisa nimmt von vornherein willkürlich an, dass der von Florian gezeichnete Kreis einmal ein Auto werden soll, ohne zu wissen, was Florian überhaupt zeichnen will, und kritisiert sogleich, dass Florian dieses (wohl zu hohe) Ziel nicht erreichen wird können. Das Fußball-Mädchen wiederum bezieht sich nicht auf den konkreten misslungenen

Schuss, sondern zieht – ebenso sogleich – den verallgemeinernden Schluss, dass Florian gar nicht imstande sei, überhaupt einen Ball „richtig zu schießen“.

Hierauf folgt die Verspottung von Lukas durch einen Jungen aus der Fußballgruppe, der die Ähnlichkeit der Augenstellung und der Augenpartie von Lukas mit denen eines Chinesen bemerkt (daher auch „Mongolismus“ als weiterer veralteter Name für das Down-Syndrom) und auch einen solchen körperlich – und sogar übertrieben, also unverkennbar – nachahmt. Die Gruppe verhält sich hierauf so, wie meistens Gruppen sich verhalten – sie überlegen nicht, sondern reagiert bloß: Alle kichern.

Tord schließt sich der allgemeinen Belustigung freilich nicht an. Es fällt ihm aber auch schwer, Lukas zu verteidigen, da es ihm nach und nach bewusst wird, dass die Kritik der Kinder zumindest zum Teil tatsächlich zutrifft: Lukas' Augen sehen tatsächlich anders aus und richtig den Ball kann er trotz seiner bereits zwölf Lebensjahre auch noch immer nicht. Tord erkennt das aber nicht nur, sondern muss sich sogar ebenfalls ärgern. Er beginnt, die „Gegenseite“ zu verstehen und mit ihr zu fühlen. Schließlich fragt er sich, warum das alles so sein muss, woraus deutlich der Wunsch zu erkennen ist, es möge doch anders sein, Lukas möge doch ganz normal sein, dann könnten sie jetzt mit den anderen Fußball spielen. Schließlich ist aber auch noch anzumerken, dass genaugenommen auch Tord damit über das Ziel hinausschießt, denn Bennet will, seit er die Schule besucht, nicht mehr mit Jüngeren Fußball spielen. Tord hätte also auch ohne Lukas Probleme, mitspielen zu dürfen. (Dass der Wunsch Bennets, nicht mehr mit Jüngeren zu spielen, von ihm nur deshalb geäußert wurde, weil er in Wahrheit nicht auch mit Lukas spielen will – der automatisch mitspielt, wenn auch Tord mitspielen darf –, muss hingegen bloße Spekulation bleiben.)

### **Bildanalyse**

Auf der Doppelbuchseite stehen sich die beiden gegnerischen „Parteien“ auf jeweils einer Buchseite gegenüber: Links das kritisierende Mädchen, der Spötter und Bennet, der den Brüdern Lukas und Tord noch immer nicht in die Augen, sondern letztlich doch verlegen in eine ganz andere Richtung blickt, wenn er auch der Kritik des Mädchens und dem Spott des Jungen zustimmend grinst. Dass Bennet die beiden Vorderzähne fehlen kann als Hinweis auf seine blinde Wildheit gesehen werden. Rechts stehen der kleine Tord, hinter ihm Lukas. Tord schiebt traurig die Unterlippe vor, seine Mundwinkel zeigen nach unten. Lukas Mund ist leicht geöffnet,

aber auch er ist enttäuscht, auch seine Mundwinkel zeigen nach unten. Beide stehen nur da, überrascht, enttäuscht, traurig. Tord, der zwar auf Lukas' Seite ist und auch dort bleiben wird, steht trotzdem auch bildlich zugleich



zwischen den beiden „Parteien“. Es ist ihm anzusehen: Wenn er dafür nicht Lukas als Gegner gegenüber treten müsste stünde er gerne auf der anderen Seite, auf der Seite der aktiven, lustigen Gruppe.

### Bild-Text-Interdependenz

Bild = Text

Seite 24:

### Originaltext

„Nei-nein“, sagt Lukas da plötzlich und stottert wieder. Aber dann holt er tief Luft.  
 „Lukas ist nicht wie Bennet und Tord“, sagt Lukas ganz ohne zu stottern. „Lukas ist wie Lukas.“  
 Leise, aber sehr deutlich sagt er das. So deutlich, dass sogar Bennet aufhört zu brüllen und ihn mit offenem Mund anstarrt. und da begreift Tord, was er sagen kann.  
 „Ganz genau!“, sagt Tord lächelnd und schiebt seine Hand in die von seinem großen Bruder. „Lukas ist wie Lukas. Und das ist gut so!“  
 Und dann dreht er sich mit Lukas an der Hand um und lässt die anderen mit erstaunten Gesichtern einfach stehen.

### Anmerkungen zum Buchtitel-Text „Lukas ist wie Lukas“

Nachdem sich Tord auf den vorhergehenden Seiten doch dazu aufgeschwungen hat, Lukas gegen Bennet und die Seinen zu verteidigen, fällt ihm jedoch nichts ein auf Bennets scheinbar unumstößliche Bemerkung, dass Lukas „einfach anders“ ist als er und alle anderen Kinder. Da plötzlich holt Lukas selbst tief Luft, und bringt, nach



leichten Anlaufschwierigkeiten, sogar ganz ohne zu stottern eine bemerkenswerte Verteidigung vor: „Lukas ist nicht wie Bennet und Tord [...] [–] Lukas ist wie Lukas“. Und er ist sich seiner Sache auch ganz sicher: Einerseits hat er zwar Angst, spricht es also leise aus, andererseits weiß er, was er sagen will und spricht es daher deutlich. Die Selbstsicherheit, mit der Lukas auf einmal spricht, lässt sogar den brüllenden Bennet augenblicklich verstummen. Es ist die Erkenntnis, dass er selbst, sein wirkliches Selbst, sein Ich mit allen Stärken und selbstverständlich auch Schwächen etwas wert ist, das ihn in die Lage versetzt, seine Identität zu behaupten. Dadurch, dass er es gar nicht nötig hat, sich so zu benehmen wie ein anderer, dass er daher auch nicht so sein will wie ein anderer, gerade durch diese Abgrenzung ist es möglich, dass Lukas sich als eigenständiges, gleichberechtigtes Mitglied der Gruppe fühlen kann: Lukas hat nicht d i e s e l b e n , (von der Art) g l e i c h e n Stärken und Schwächen wie Bennet oder gar Tord, denn im Vergleich damit würde er viel schlechter dastehen und somit unter Umständen in der Meinung derselben sogar als Mensch weniger wert sein. Nein, Lukas hat demgegenüber a n d e r e , e i g e n e Stärken und Schwächen. Lukas ist nicht wie Bennet, nur schwächer, und Lukas ist auch nicht wie Tord, nur schwächer. Vielmehr ist Lukas wie Lukas, nicht schwächer wie Bennet oder Tord, sondern nur anders. Jetzt beginnt auch Tord, der zuvor noch gewünscht hatte, Lukas würde lieber normal sein wie die anderen, zu begreifen, dass die ureigene, im Kern unveränderbare Identität von Lukas einen eigenständigen Wert hat, und so kann er plötzlich aus freiem Herzen zustimmen: „Und das ist gut so!“. Tord weiß plötzlich wieder klar, auf welche Seite er gehört – er ergreift die Hand von Lukas und lässt die anderen stehen.

|                          |
|--------------------------|
| <b>Seiten 27 und 28:</b> |
|--------------------------|

### Originaltext

Seite 28:

„Klasse“, sagt Mimi und grinst, „mit vielen macht er noch mehr Spaß! Wer steht im Tor?“ Sie stellt zwei kleine Eimer als Pfosten auf.

„Lukas“, sagt Lukas sofort.

„Super“, sagt Mimi, „dann können wir anderen schießen!“ Und mit Riesenschwung holt sie aus und kickt den Ball zum Tor.

„Dein Bruder ist echt nett“, sagt eines der Kinder zu Tord. Tord lächelt.

Ja wirklich! Was für ein Glück, dass Lukas wie Lukas ist!

## **Textanalyse**

Auf den vorhergehenden Seiten begeben sich Tord und Lukas zu Mimi, die sich zuvor gelangweilt hat und die beiden nun zu einem gemeinsamen Fußballspiel einlädt. Auch die Freunde von Bennet kommen hinzu, die inzwischen (endlich) erkannt haben, dass Bennets Ausgrenzung sowohl von Tord als auch von Lukas unnötig und unpassend war und sich deshalb (in dieser Szene) von Bennet abgewendet haben, welcher hier also nicht mit dabei ist.

Mimi freut sich zuerst über Tord und Lukas und dann auch über die weiteren Mitspieler, da mehr Mitspieler auch mehr Spaß bedeuten. Auf die Frage, wer der Torwart sein möchte, meldet sich von selbst sogleich Lukas. Mimi findet das passend, da somit jeder die Rolle übertragen bekommt, die er auch gut ausfüllen kann: Lukas, der den Ball nicht so gut schießen kann, steht im Tor, und die anderen, die den Ball gut schießen können, müssen nicht im Tor stehen – ein gelungener Ausgleich. Sogleich ergreift Mimi als nächstes die Initiative und schießt den Ball zum Tor.

Die neue, auch objektiv passende, Rolle von Lukas bleibt nicht ohne Wirkung – eines der Kinder spricht Lukas sein Lob aus, was auch Tord freut.

Das Buch endet mit einem „Happy End“: Lukas ist in die Gemeinschaft integriert, und Lukas' Bezug auf seine Identität hat nicht nur dazu beigetragen, Teil der Gemeinschaft werden zu können, sondern sogar dazu, zu einem nützlichen, von anderen anerkannten Teil der Gemeinschaft zu werden. Dies führt schließlich nicht bloß zu Anerkennung und Respekt, sondern auch zu echter und ehrlicher menschlicher Zuneigung – sogar der fremde Junge sagt nun, dass er Lukas „echt nett“ findet. Hier ist es also in mehrfacher, vielfacher Hinsicht ein wirkliches Glück, dass Lukas nicht wie Bennet oder Tord oder sonstwer ist, sondern vielmehr – und nicht nur bloß – wie Lukas.

## **Bildanalyse**

Auf dieser Doppelseite entspricht die Darstellung im Wesentlichen den Hauptaussagen des begleitenden Textes: Man sieht Mimi in voller Schussbewegung – sie ist so in Fahrt, dass sogar einer der Träger ihrer Latzhose aufspringt –, die den Ball (man sieht auch die „Bewegungs-Striche“) Richtung „Tor“ schießt, welches aus zwei auf den Kopf gestellten Eimerchen besteht. Dazwischen steht der glückliche Lukas, der die Arme nach oben reißt und gerade dabei ist, den eintreffenden Ball



„Klasse“, sagt Mimi und grinst, „mit vielen macht es noch mehr Spaß! Wer steht im Tor?“ Sie stellt zwei kleine Eimer als Pfosten auf.  
 „Lukas“, sagt Lukas sofort.  
 „Super“, sagt Mimi, „dann können wir anderen schießen!“  
 Und mit Riesenschwung holt sie aus und kickt den Ball zum Tor.  
 „Dein Bruder ist echt nett“, sagt eines der Kinder zu Tord. Tord lächelt.  
 Ja wirklich! Was für ein Glück, dass Lukas wie Lukas ist!

abzufangen. Der Junge, der nun sagt, dass er Lukas nett findet, wendet sich Tord zu, der ebenfalls ein zufriedenes, erfreutes Gesicht macht. Auch auf dem Bild findet das „Happy End“ statt: Alle sind guter Dinge, alle spielen gemeinsam Fußball, alle freuen sich – und mitten unter ihnen, als Gleicher unter Gleichen, in passender individueller Rolle –, wie alle anderen auch, Lukas.

### **Bild- Text Interdependenz**

Bild = Text

## **IV) Zusammenfassende Analyse der in den 9 Beispielen enthaltenen Darstellungen von Menschen mit Behinderung**

Bei der zusammenfassenden Analyse der Darstellungen von Menschen mit Behinderung in den hier praktisch untersuchten Beispielen erscheint es als sinnvoll, zwischen der Darstellung der Behinderung und der Darstellung der Art, wie Menschen mit Behinderung mit derselben umgehen, zu unterscheiden.

### **1) Die Darstellung der Behinderung**

Im wesentlichen kann man die Darstellung der jeweiligen Behinderung danach einteilen, wie deutlich die Behinderung erkennbar ist und welchen Umfang die Quantität der Darstellung erreicht. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass verschiedene Behinderungen von vornherein in verschiedener Weise zutage treten: Während etwa eine Gehbehinderung oder Lähmung am Sitzen oder am Rollstuhl erkennbar sein kann, ist z. B. Taubheit vergleichsweise schwerer direkt an der Person darstellbar (wohl aber an den Wirkungen oder mit Darstellungshilfen wie Symbolen oder dergleichen). Trotzdem bleiben die Möglichkeiten innerhalb der hier in drei Gruppen eingeteilten Darstellungsweisen, wie sich gleich zeigen wird, mannigfaltig.

#### **a) Eindeutige und überwiegende Darstellung der Behinderung**

Zu dieser Gruppe zählt vor allem „Helen lernt leben“, in dem am Beginn die gewiss schwerere Behinderung, gleichzeitig taub und blind zu sein, ausdrücklich als „schrecklich“ bezeichnet wird und wo die Protagonistin zunächst als wütendes und alles zerstörendes Kind dargestellt wird. Während hier einerseits der durch die Eindringlichkeit der Schilderung hervorgerufene Schock zu Furcht und zur Abgrenzung von (Menschen mit) Behinderung führen kann, mag die Drastik der Schilderung andererseits Mitgefühl des Lesers mit Helen hervorrufen, welches wiederum dazu verhilft, sich in die Betroffene hineinzusetzen. Die Aussage

Helen Kellers, dass sie „[...] selten an ihre Behinderungen [denkt]“<sup>215</sup> und vor allem auch, dass sie diese „[...] nie traurig [machen]“<sup>216</sup> geben Anlass daran zu zweifeln, ob an dieser Stelle tatsächlich der reale Zustand der Taub-Blinden geschildert wird oder ob es sich hier nicht vielmehr um die Schilderung eines bloß angenommenen Zustandes handelt, wie ihn der gesunde Mensch sich vorstellt.

Angesichts dessen, dass Margit die ganze Geschichte hindurch im Rollstuhl sitzt, lässt sich „Meine Füße sind der Rollstuhl“ wohl ebenso dieser Gruppe zuordnen, auch wenn sie andererseits ihren Rollstuhl als ihre Füße bzw. als mehr oder weniger perfekten Ersatz für ihre Füße ansieht und ein selbständiges und selbstbestimmtes Leben führt.

Da das Down-Syndrom zu jenen Störungen gehört, die deutlich erkennbare Merkmale aufweisen, die dann bei Erfüllung des Authentizitätsanspruches ebenso deutlich dargestellt werden (müssen), kann man auch „Florian lässt sich Zeit“, „Sei nett zu Eddie“ und „Lukas ist wie Lukas“ zu dieser Gruppe zählen. Wenn man vom äußeren Erscheinungsbild absieht, ist anzumerken, dass Florian – abgesehen von seiner geringeren Geschwindigkeit – sich im wesentlichen wie jeder andere Junge in seinem Alter benimmt, und auch Lukas steht zumindest am Ende der Geschichte als Teil des Fußballteams und damit der Gemeinschaft im Tor. Bei Eddie hingegen sind die Darstellungsweisen gemischt: Oft ist er der dem Klischee entnommene ungeschickte Mitmensch, der unübersehbar besonderer Behandlung bedarf, dann oft auch wieder der „Junge von Nebenan“, der mit Christina die Natur erkundet.

### **b) Nicht eindeutige und bloß zeitweise Darstellung der Behinderung**

„Rollstiefelchen“ nimmt eine Zwischenstellung ein, da es zwar einerseits aufgrund seiner Gehbehinderung im Rollstuhl sitzt, andererseits sich jedoch aufrecht halten und damit in den Rollstiefeln herumfahren kann. Während der kleine Hase (nahezu) die gesamte Geschichte hindurch auf jenen Rollstiefeln herumrollt, besteigt er erst zum Schluss hin Max Dachsens Rollstuhl, mit dem er bereits kurz darauf die Waldschlucht hinunterstürzt, unten jedoch vom zufällig vorbeikommenden Bären aufgefangen und somit gerettet wird.

---

<sup>215</sup> Keller Helen (Übersetzung: Conrad Heinrich), *Meine Welt*, Hamburg – Zürich: Luchterhand Literaturverlag GmbH (1992), 113.

<sup>216</sup> Ebenda, 113.

Auch der „Sohn der blauen Pferde“ ist nicht immer eindeutig als blinder Junge identifizierbar. Die Behinderung lässt sich, wenn überhaupt, ein wenig an seinen tendenziell starren und dunklen Augen und – wenn auch nicht eindeutig – an den sich durch besondere Begeisterung und Offenheit auszeichnenden Gesten ablesen. „Wir sprechen mit den Händen“ kann schließlich auch mit einigem Recht dieser Gruppe zugeordnet werden, ist Taubheit an sich nicht direkt an der Person darstellbar. Tatsächlich sind in dieser Geschichte vermehrt Symbole und Zeichen vorzufinden, die diese Art der Behinderung veranschaulichen sollen.

### **c) Versteckte und minimale Darstellung der Behinderung**

In diese Gruppe ist wohl nur „Susi lacht“ einzuordnen: Bis zur letzten Seite ist der überaus lebenslustigen und vielseitigen Susi nicht anzumerken, dass sie gehbehindert ist. Zuvor ist sie sogar dabei zu sehen, wie sie mit Opa das Tanzbein schwingt – wer allerdings genauer hinschaut bemerkt, dass es Opa ist, der das Bein bewegt, auf welchem wiederum Susis Bein ruht. Das auf diese Überraschung – erst auf der letzten Seite sitzt Susi im Rollstuhl – aufgebaute Buch vermittelt eine Botschaft, die im ersten Augenblick unglaublich scheitern mag und welche doch die aus vernünftiger und konstruktiver, also richtiger Sicht aufzufassende Realität wiedergibt: Behinderung kann – sofern die Umstände, also vor allem auch die Mitmenschen, es zulassen – genausogut nur einen (relativ) kleinen oder gar sehr kleinen Teil des Lebens ausmachen, dessen Bedingungen man zudem auch noch entscheidend erleichtern und also verbessern kann. Kurz: Das Leben ist auch mit Behinderung sehr schön!

## **2) Die Darstellung der Art, wie Menschen mit Behinderung mit derselben umgehen**

### **a) Der Mensch mit Behinderung als Mensch wie alle Menschen**

Bei allen hier praktisch untersuchten Beispielen steht im Vordergrund, dass der Mensch mit Behinderung primär ein Mensch wie alle Menschen ist (daher auch ein selbständiges wie selbstbestimmtes Leben führen kann) und erst sekundär ein

Mensch mit Behinderung<sup>217</sup>. Im Sinne des Integrations- oder genauer des Inklusionsgedankens (von lat. *Inclusio*, „der Einschluss“, bei dem der in den Entscheidungsprozess Eingebundene den Ton angibt und die wesentlichen Entscheidungen zu seiner Unterstützung selbst trifft) wird gezeigt, wie der Mensch mit Behinderung in der Gemeinschaft als Gleicher unter Gleichen lebt:

Das gehbehinderte „Rollstiefelchen“ ist mit seinen rollenden Stiefeln mobil wie alle anderen und Max Dachs, der gehbehinderte intellektuelle und hedonistische Genießer, führt ebenso ein reichhaltiges Leben.

Margit („Meine Füße sind der Rollstuhl“), die ebenso im Rollstuhl fährt, darf und soll sich die Marmelade selbst aus dem Schrank holen und fährt sogar selber einkaufen, wobei sie im Supermarkt dadurch beleidigt ist, dass sie der Verkäufer die Äpfel nicht selbst aus dem Regal holen lässt. Es kommt Margit darauf an, dass ihre Mitmenschen den Rollstuhl als etwas ganz Normales, Selbstverständliches begreifen und nicht etwa als etwas zum Menschlichen substanziiell Anderes oder vollkommen Fremdes. Zudem gilt es auch, das Vorurteil auszuräumen, dass der (ab und zu) im Rollstuhl sitzende Mensch zu nichts imstande ist, also nicht einmal die einfachsten Verrichtungen selbständig erledigen kann. Nur so kann es gelingen, dass die Menschen aus ihrer Umwelt Margit im Alltag nicht als „Besonderheit“ sondern vielmehr als gleich, also als Ihresgleichen behandeln können.

Es gibt auch kaum etwas, was die lebenslustige Susi („Susie lacht“) auslöst bzw. auslassen muss im Leben – trotz Gehbehinderung kann sie schaukeln, fernsehen, musizieren, mit Papa und Mama spielen, im See und in der Wanne plantschen, im Seifenkisterl den Abhang runtersausen, Grimassen schneiden, malen, reiten und sogar mit Opa tanzen.

Dem blinden „Sohn der blauen Pferde“ gelingt es nicht nur zu reiten, sondern sogar gut zu reiten, aus dem Pferd „Rainbow“ ein Rennpferd zu machen und hierauf als regulärer Teilnehmer bei einem in freier Natur stattfindenden Pferderennen teilzunehmen. Weiters wird hier auf ganz besondere Weise eine bestehende Gleichheit von Blinden gezeigt: Über die bei Blinden oft erreichte Schärfung oder sogar Stärkung der Wahrnehmung der anderen Sinne hinaus ist es so,

---

<sup>217</sup> Dieser Ansatz erhält zusätzliches Gewicht aus der (auf der umgekehrten Seite der Medaille befindlichen) Tatsache, dass alle Menschen mehr oder weniger große Schwächen, also ebenso Behinderungen (im mehr oder weniger aktuell klassischen Sinn) haben: Menschen mit Behinderung sind natürlich und selbstverständlich Menschen, Menschen wiederum weisen genaugenommen ebenso natürlich und selbstverständlich in der einen oder anderen (oft bloß nicht wahrgenommen oder nicht bewussten) Weise eine (mehr oder weniger ausgeprägte) Behinderung auf.

dass durch diese gesteigerte Wahrnehmung – etwa vergleichbar mit dem Lesen als „Kino im Kopf“ – auch ein tatsächliches (imaginiertes), mehr oder weniger dem wirklichen Aussehen entsprechendes, Bild der Dinge vor dem (inneren) Auge entsteht. Bei genauer Betrachtung sind also auch vollständig Blinde tatsächlich (und nicht nur umschrieben) ebenso imstande zu sehen, wenn auch auf eine andere als die sonst von der Natur eingerichtete Art und Weise.

Thomas taube Eltern („Wir sprechen mit den Händen“) können durch das grell aufleuchtende Lichtsignal die Haustürklingel wahrnehmen, genauso wie etwa das durch ein blitzendes Licht ersetzte akustische Weckersignal oder das ebenso ersetzte Faxsignal des durch ein Faxgerät ersetzten Telefons. Die technischen Hilfen der SMS am Handy oder der e-mails und der Chat-Foren im Internet verhelfen ebenfalls zur weitgehend barrierefreien alltäglichen Kommunikation. Genauso wie der blinde „Sohn der blauen Pferde“ tatsächlich (wenn auch auf eine besondere Weise) sehen kann, ist die vollständig taube Lisa in der Lage, tatsächlich (wenn auch auf besondere Weise) zu hören: Indem sie einen Ballon in ihre Hände nimmt und sowohl die Höhe der Töne (die hellen Töne kitzeln) als auch den Rhythmus der Musik an den unterschiedlichen Vibrationen auf der feinen Luftballonhaut wahrnimmt, wird auf ihre ganz eigene Art in ihrem Kopf daraus – Musik.

Die taub-blinde Helen (Keller) („Helen lernt leben“) schafft es, mithilfe des Tastsinnes das Lorm-Alphabet zu verstehen und in weiterer Folge lesen, schreiben und sprechen, also gleich mehrere zentrale Kommunikationsformen zu erlernen.

Florian („Florian lässt sich Zeit“), der das Down-Syndrom hat, macht ohnehin vieles (annähernd) wie die anderen, nur langsamer. Sozial kompetent und selbstbewusst nimmt er auch die große Lisa in den Arm, die er tröstet und der er sogar verspricht: „Floran macht`s wieder gut“. Lisa wiederum lässt sich gerne von Florian trösten, auch wenn sie damit in die Position der Schwächeren und Hilfsbedürftigen kommt.

Eddie („Sei nett zu Eddie“), ebenfalls Träger des Down-Syndroms, erkundet wie jeder andere Bub mit Christina die Natur. Bevor er zusammen mit ihr den Froschlaich entdeckt steigt er – von gesunder Zuneigung zu Christina erfasst – sogar in den Teich, um für sie eine Seerose herauszufischen.

Lukas („Lukas ist wie Lukas“) schließlich, noch einmal ein Junge mit Down-Syndrom, ergänzt als fähiger Torwart das Fußballteam, was ihm nicht nur Respekt und Anerkennung bringt, sondern auch zu ehrlicher menschlicher Zuneigung führt: Sogar der fremde Junge sagt nun, dass er Lukas „echt nett“ findet.



## **b) Die Behinderung als Vorteil oder etwas positiv Besonderes**

Oft kommt es vor, dass die Behinderung nicht nur kein Nachteil, sondern sogar ein Vorteil oder etwas positiv Besonderes ist bzw. solches mit sich bringen oder nach sich ziehen kann. Dieser Vorteil kann sowohl einer sein, den auch Menschen ohne Behinderung haben können als auch einer, der seiner Natur nach Menschen mit (einer bestimmten) Behinderung vorbehalten bleibt:

Das „Rollstiefelchen“ mag (auch) gerade aufgrund seiner Behinderung eine derartige mentale Stärke entwickelt haben, dass es in der Lage ist, das Wegschlagen seiner Rollstiefel durch den Bären mit Lachen zu beantworten anstatt – wie es die der Bär erwartet hatte – zu weinen.

In „Wir sprechen mit den Händen“ wird erwähnt, dass Gehörlose auch Sachen können, die andere – „Normale“ – nicht können, wie etwa sich ungestört unterhalten, während ein lärmender Zug vorbeifährt oder der Staubsauger heult.

Helen Keller („Helen lernt leben“) ist als Schriftstellerin – ob nun (auch) wegen oder trotz ihrer Taub-Blindheit – noch heute weltberühmt. Als Mittel, sich Zutritt zur Welt der Sprache zu verschaffen, hat hierbei – von ihrer einfühlsamen und geduldigen Erzieherin gelenkt – die Konzentration auf ihren Tastsinn ausgereicht. Mithilfe dessen erfasst sie nach und nach das Lorm-Alphabet, bildet ganze Wörter und Sätze und erlernt schließlich das zusammenhängende (logische) Denken.

Florian („Florian lässt sich Zeit“) kaut seine Speisen langsam und bedächtig, was bekanntlich sehr gesund ist und was jedoch sehr viele Menschen (aus was für Gründen immer) im Alltag kaum oder nur selten zustande bringen. Er hat aber noch eine (und wohl in gewisser Hinsicht noch wichtigere) Eigenschaft, die ebenso allen Menschen offensteht und die jedoch trotzdem kontinuierlich zu jenen gehört, die man sich vermehrt herbeiwünscht, nämlich sich auch Zeit zu nehmen für die Gefühle seines Nächsten: Florian lässt (bzw. nimmt) sich auch viel Zeit, die große Lisa in den Arm zu nehmen und sie zu trösten. Und auch als er sich zu seinem Bruder „kuschelt“, fordert dieser ihn freilich auf, sich damit ebenso „Zeit zu lassen“.

Eddie („Sei nett zu Eddie“), vom Stress des Alltags unberührt besonders feinfühlig geblieben und auch in der Lage, sich besonders gut in andere Menschen hineinzuversetzen, bleibt bei seiner hingebungsvollen und ausdauernden Erkundung der Natur mit Lisa ebenfalls genug Muße, die Schönheit des Seerosenteichs zu

empfinden, mit den sich noch im Laichstadium befindlichen (zukünftigen) „Froschbabys“ wie mit der Froschmama mitzufühlen und Christina schließlich mit großer Empathie in ihrer (!) Gefühlswelt entgegenzutreten. Christina, darüber begeistert, dass Eddie den Froschlaich gefunden hat, ruft bezeichnenderweise daraufhin unvermittelt aus: „Froschlaich! O Eddie, du bist ein Genie!“

Lukas („Lukas ist wie Lukas“) schließlich behauptet am deutlichsten den Wert der eigenen Individualität: Er, der sich mit seinem Bruder in der Natur aufhält und für diesen etwa schwere Äste hebt oder ihn auf einen Baum hebt (und nicht wie vergleichbare Buben in seinem Alter seine Zeit vor dem Computer verbringt), der fast nie schlechte Laune hat und sich auch über Kleinigkeiten wie gelbe Straßenblumen oder knallrote Tomaten freuen kann, spricht schließlich auch ausdrücklich aus, dass er sinnvollerweise nicht mit anderen verglichen werden kann: Er ist keine schwächere Ausgabe der anderen (also nicht wie Bennet oder gar wie sein Bruder Tord, nur schwächer), sondern vielmehr ein besonderes Original mit eigenen Stärken und Schwächen: „Lukas ist wie Lukas“. Nachdem sich sein Bruder Tord zuerst vorübergehend gewünscht hat, Lukas würde doch besser ein „normaler“ Bruder sein, gelangt er plötzlich zur Einsicht in den hohen Wert der jeweils hochindividuellen Persönlichkeit, sodass er schließlich aus freiem Herzen zu Lukas weise artikulierter Bestimmung seiner Identität sagen kann: „Und das ist gut so!“.

Die in die Traditionen der Indianer eingebettete Erzählung des Großvaters vom „Sohn der blauen Pferde“ schließlich, in dem dieser seinem Enkel vom Anfang seines Lebens berichtet, beginnt mit einer höchst ungewöhnlichen positiven Besonderheit: Bereits unmittelbar nach seiner Geburt todkrank eilen plötzlich zwei blaue Pferde herbei, die augenfällig vor Kraft und Beweglichkeit strotzen. Als seine „Brüder“ (!) sind sie gekommen, um ihm etwas von ihrer gewaltigen Kraft und Energie abzugeben, welche dem „Sohn der blauen Pferde“ das Leben retten und ihm auch sei ganzes weiteres Leben erhalten bleiben werden. Das Selbstvertrauen und die Kraft, die der blinde „Sohn der blauen Pferde“ aus der Erzählung des Großvaters gewinnt, mag ihn in weiterer Folge entscheidend darin unterstützt haben, die Wahrnehmung seiner anderen Sinne so sehr zu schärfen oder sogar zu stärken, dass es ihm schließlich gelingt, sein Leben zu meistern und glücklich zu werden.

### 3) Kurzes Resumee

Die Grundlage aller Beispiele, welche angesichts ihrer Verschiedenheit durchaus als für einen größeren Teil des Marktes repräsentativ gelten können, besteht im ethisch wertvollen konstruktiven eindeutigen Ziel, einen Beitrag zu leisten zur Lösung des mehr oder weniger schwerwiegenden Problems der körperlichen und/oder geistigen Behinderung von Menschen.

Angesichts des Anspruchs, das reale Problem einer realen Lösung zuzuführen, wird in jeder Geschichte zunächst jeweils ein Teil der „wirklichen“ Welt authentisch beschrieben wie etwa das mit allen Höhen und Tiefen beschriebene Leben zu Hause bei den Eltern (z. B. in „Meine Füße sind der Rollstuhl“), zusammen mit Freunden (z. B. in „Lukas ist wie Lukas“) oder im Kindergarten (in „Florian lässt sich Zeit“). Das „Rollstiefelchen“ bildet dazu keine Ausnahme, da die darin agierenden denkenden und sprechenden Tiere menschengleich handeln und damit für die ihrer „Rolle“ entsprechenden Menschen stehen, genauso wie auch die Haupthandlungsstränge im „Sohn der blauen Pferde“ – etwa die Beziehung zum Großvater, der dann seinem Enkel seine phantastische Geschichte erzählt oder das Erlernen des Reitens (als konkreter oder für ein anderes Hobby stehender Vorgang) – der heutigen wirklichen Welt entsprechen, mag die Geschichte auch in einem vor 250 Jahren bestehenden Indianerdorf angesiedelt sein.

Während in den meisten Geschichten Konflikte dadurch entstehen, dass die jeweiligen Mitmenschen mit einer Behinderung in irgendeiner Weise nicht zurechtkommen (z. B. unterbindet die Mutter des Mädchens bereits im Ansatz jedes Gespräch mit Margit), spielt die Reaktion anderer Menschen in zwei der untersuchten Beispiele keine unmittelbar konfliktbezogene Rolle: Susi aus „Susi lacht“ kann trotz ihrer Gehbehinderung die ganze Erzählung hindurch so gut wie alles mitmachen, was auch andere Kinder machen, sodass es hier zu keinem Konflikt kommen kann (was des Überraschungseffektes wegen hier wohl gewollt ist). Im märchenähnlichen „Sohn der blauen Pferde“ wiederum geht es vor allem um das vom Großvater erzählte magische Ereignis der wunderbaren Errettung des Enkels durch die beiden blauen Pferde, die ihm so viel Lebensenergie spenden, dass ihm später die außergewöhnlichen Leistungen gelingen, trotz seiner Blindheit sogar das Reiten zu erlernen und an einem Pferderennen teilzunehmen, gegen welche der Gedanke zusätzlicher Erschwernisse freilich in den Hintergrund treten muss.

Die Hauptpersonen werden überwiegend dem Normalisierungsprinzip entsprechend als „ganz normale“ Menschen gezeigt, die aktiv, selbstbestimmt und kompetent ihr Leben meistern: Als umfassend gleiche Mitglieder der Gesellschaft sind sie nicht nur weitgehend selbständig, sondern darüber hinaus auch ohne weiteres in der Lage, eine ihre Mitmenschen unterstützende (Lukas aus „Lukas ist wie Lukas“ stellt sich als Tormann ins Tor) und helfende Rolle (Florian aus „Florian lässt sich Zeit“ tröstet die große Lisa) einzunehmen, womit sie das Bild des „Armen und Schwachen“ als Klischee entlarven. Was die Behinderung selbst betrifft, so wird sie in den Geschichten entweder als gar nicht oder verhältnismäßig (sehr) wenig ins Gewicht fallend (z. B. in „Susi lacht“) oder als vollends „normaler“ Bestandteil des Alltagslebens (wie in „Meine Füße sind der Rollstuhl“) angesehen. Nur selten werden stigmatisierende Tendenzen in den analysierten Büchern sichtbar, wofür die Anfangssequenzen von „Helen lernt leben“ als eines der wenigen Beispiele angeführt werden können.

Vereinzelt werden auch vorteilhafte oder positiv besondere Eigenschaften hervorgehoben, welche gerade aufgrund der Behinderung vorhanden oder entstanden sind und die entweder auch Menschen ohne Behinderung haben können (wie die besondere mentale Stärke von Fritz im „Rollstiefelchen“) oder ihrer Natur nach Menschen mit (einer bestimmten) Behinderung vorbehalten bleiben (wie die Fähigkeit, sich neben einem lauten Geräusch mittels Gebärdensprache verständigen zu können<sup>218</sup>).

In manchen Fällen wird auch der eigenständige Wert der Behinderung selbst als natürlicher Bestandteil des jeweils hochindividuellen Menschen betont: In „Lukas ist wie Lukas“ etwa wird hervorgehoben, dass erst die Behinderung Lukas zu jenem einzigartigen Menschen mit seinen individuellen Stärken und Schwächen gemacht hat, auf den Lukas mit vollem Recht stolz sein kann.

Mit im Zentrum der Geschichten steht immer auch die Freundschaft oder Zuneigung anderer Menschen, die den Protagonisten zur Seite stehen: Max Dachs („Rollstiefelchen“) muntert den Hasen Fritz auf und borgt ihm seinen Rollstuhl, der dicke Sigi („Meine Füße sind der Rollstuhl“) hilft Margit über die Gehsteigkante und freundet sich mit ihr an, Opa „tanzt“ mit Susi („Susi lacht“), der Großvater („Sohn der blauen Pferde“) erzählt dem Enkel seine phantastische Geschichte und verleiht ihm so neue Lebenskraft usw.

---

<sup>218</sup> Wenn man dabei vernachlässigt, dass auch Hörende sich die Gebärdensprache aneignen können, was ohne konkreten Anlass jedoch wohl selten der Fall sein wird.

Wichtig sind auch die heutigen technischen und sonstigen Errungenschaften und Hilfsmittel wie etwa der moderne Rollstuhl (z. B. in „Meine Füße sind der Rollstuhl“), das „Fax-Telefon für Gehörlose“ (in „Wir sprechen mit den Händen“) oder das vom Heinrich Landesmann (Pseudonym Hieronymus Lorm) ersonnene Lorm-Alphabet (in „Helen lernt leben“), die das Leben von Menschen mit Behinderung oft mit entscheidend erleichtern und verbessern.

Zusammenfassend verbleibt der Gesamteindruck, dass die Autoren mit ihren lebensnahen in Text wie Bild bunt und abwechslungsreich gestalteten Geschichten ihr Ziel im wesentlichen erreicht haben, zu zeigen, wie die Hauptpersonen im Alltag mit seinen Höhen und Tiefen leben und wer sie in der Gemeinschaft mit uns sind: Menschen, die ein gesundes, ausgewogenes, soziales, reichhaltiges und glückliches Leben führen, so wie wir alle.



## TEIL C: ANHANG





# I) Interview mit Dr. Franz-Joseph Huainigg

(vom 28. Mai 2006)

**Rosemarie Denk:** *Danke für Ihre Bereitschaft zu diesem Gespräch! Meine Diplomarbeit aus dem Studienfach Medienpädagogik widmet sich dem Thema Behinderung im Kinderbuch/Bilderbuch. Der derzeitige Arbeitstitel lautet: „Wie werden Menschen mit Behinderung in Bilderbüchern dargestellt?“ Thema ist also die Auseinandersetzung mit dem Thema behindert-werden, Barrieren usw. Meine Frage an Sie als Autor: Kann ein Erstkontakt mit dieser Thematik über das Medium Bilderbuch erfolgen?*

**Dr. F.-J. Huainigg:** Kinder gehen ganz unbeschwert an das Thema Behinderung heran. Als ich Anfang der 90er Jahre mein Kinderbuch „Meine Füße sind der Rollstuhl“ veröffentlichen wollte, fand sich jedoch kein Verlag dafür in Österreich. Es hieß: Wichtige Geschichte, aber Problembuch, das kauft niemand. In den Kaufregalen herrschten Bücher vor, welche eine heile Häschenwelt vorspielten. Ein Verlag in Deutschland hat sich 1992 bereit erklärt, das Buch herauszubringen, und es hatte großen Erfolg. Der Verlag Ellermann verkaufte in drei Auflagen 15 000 Exemplare. Dies zeigt, dass bereits damals ein großer Bedarf an Themen war, welche die Situation von Menschen, die „anders“ sind, darstellen. Heute gibt es zu zahlreichen dieser „Problemthemen“ Bücher für Kleinkinder.

Das Buch ist ein guter Einstieg in die Thematik. Ich war oft als selbst betroffener Mensch und Autor in Kindergärten und Schulen, wo ich mit Kindern über das Thema „behindertsein“ diskutierte. Die Geschichte erwies sich als „gutes Vehikel“, meine Anliegen zu vermitteln. Eine Geschichte hört jedes Kind gerne, sie muss nur spannend erzählt sein. Von der Geschichte ausgehend kamen dann in folgenden auch Fragen zu meiner Person und den Lebensumständen. Aber die Kinder redeten immer gerne über Margit ... Das Bilderbuch eignet sich sehr gut als Vermittler zwischen den Welten. Es gibt Eltern eine Möglichkeit, schwierige Themen mit ihren Kindern zu diskutieren. Gleichzeitig lernen auch die Eltern beim Lesen einiges, das Buch ist eine Art Leitfaden.

**Rosemarie Denk:** *Wie sehen Sie den Unterschied im Vergleich zum „hautnahen“ persönlichen Kontakt, beispielsweise beim Integrationskindergarten oder bei Geschwistern von Kindern mit Behinderung?*

**Dr. F.-J. Huainigg:** Besser als Bilderbücher ist natürlich die direkte Begegnung oder das Zusammenleben mit behinderten Kindern. Hier wird viel direkt vermittelt. In Erinnerung sind mir nichtbehinderte Kinder von Integrationsklassen, die im Grunde gar nicht wissen, wer in der Klasse eigentlich behindert ist. Behinderung wird zur Selbstverständlichkeit, zum Alltag. Aber auch hier kann das Bilderbuch dazu dienen, die eigene Situation (des Einzelkindes, aber auch der Gruppe) zu reflektieren. So verwendeten zahlreiche Integrationslehrer mein Buch, um das Thema Behinderung mit allen zu besprechen ...

**Rosemarie Denk:** *Wann haben Sie begonnen Kinderbücher zu schreiben? Hat es ein „Schlüsselerlebnis“ gegeben, das Sie dazu bewogen hat? Würden Sie bitte kurz Ihre persönliche Geschichte erzählen, wie Sie zum Kinderbuchautor wurden?*

**Dr. F.-J. Huainigg:** Die Begegnung mit Kindern ist immer sehr spannend. Sie fragen immer: „Was hat der Mann? Warum geht er nicht normal?“ Die Eltern sagen oft: „Sei leise, das darf man nicht fragen. Ich erzähle dir zuhause was dem Mann passiert ist.“ – Hier entstehen erste Tabus: Kinder lernen, behinderte Menschen sind anders, man darf nicht mit ihnen normal reden ... Auch für den behinderten Menschen sind solche Erlebnisse schmerzhaft. Ich wollte mit Kindern ins Gespräch kommen und habe deshalb eine Kinderbuchgeschichte geschrieben. Die Erfahrungen damit waren durchwegs positiv und auch ich habe viel dazugelernt.

**Rosemarie Denk:** *Was war oder ist Ihre persönliche Motivation, sich diesem Thema so intensiv zu widmen? Warum schreiben sie Kinderbücher? Inwieweit spielt Ihre persönliche Erfahrung bzw. Lebensgeschichte eine Rolle bei dieser Thematik?*

**Dr. F.-J. Huainigg:** Erstaunlicher Weise bekam ich immer viele Briefe von Kindern, in deren Klasse ich eine Lesung hielt. Die einstündige Begegnung bewegte manche Kinder so sehr, dass sie mir auch Jahre später schrieben, wie es ihnen jetzt geht. Ein Antriebsmotor ist für mich auch die schulische Integration. Ich hatte Eltern, die

sich sehr dafür einsetzen, dass ich in eine normale Schule gehen konnte. Dies war in den 70er Jahren keine Selbstverständlichkeit, sondern die große Ausnahme. Ich wurde in der Früh von meiner Mutter in die Klasse getragen und zu Mittag wieder hinausgetragen. In der Pause krabbelte ich in der Klasse und im Gang herum, hatte mit den anderen Kindern großen Spaß. Der selbstverständliche gegenseitige Umgang ist für mich der Wegweiser, dass Integration der richtige Weg ist. Daher setzte ich mich dafür sehr ein.

**Rosemarie Denk:** *Glauben Sie, ist das Thema Behinderung derzeit ein Thema am Kinderbuchmarkt oder könnte es sich eher um ein „Nischenprodukt“ für besondere Projekte und Themenschwerpunkte handeln?*

**Dr. F.-J. Huainigg:** Es ist ein „Nischenprodukt“, aber ein wichtiges. Immer mehr Verlage führen Büchereien zum Thema „andersein“. Allerdings gibt es noch wenige gute Bücher zum Thema.

**Rosemarie Denk:** *Ich möchte in meiner Arbeit auch Bücher aus anderen Ländern einbeziehen (Deutschland, Schweiz, Belgien, England, Frankreich, Kanada). Wie sehen Sie die thematische Vernetzung mit anderen Ländern? Gibt es fachlichen Austausch oder Tagungen?*

**Dr. F.-J. Huainigg:** Bezüglich des fachlichen Austausches rate ich Ihnen, sich mit der „Stube“ im Bildungsministerium bzw. mit dem Institut für Kinderliteratur in Verbindung zu setzen.

Der Umgang mit dem Thema Behinderung und Integration ist in den skandinavischen und anglikanischen Ländern anders als etwa in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Hierzulande geht es mehr um finanzielle Förderungen und Absicherungen, in den anglikanischen Ländern mehr um Barrierefreiheit und Selbstständigkeit. Die skandinavischen Länder haben einen sehr offenen Zugang zum Thema Behinderung. Man darf auch die Geschichte und die NS-Zeit nicht außer Acht lassen. Die unterschiedlichen Zugänge und die damit verbundene Auseinandersetzung spiegeln sich auch in den Kinderbüchern wider.

**Rosemarie Denk:** Was wäre aus Ihrer Sicht bei einer Textanalyse von Bilderbüchern besonders zu beachten, zumal ja auch die Illustrationen eine wesentliche Rolle spielen?

**Dr. F.-J. Huainigg:** Bild und Text müssen als Gesamtkunstwerk betrachtet werden. Gute Illustratoren zeichnen nicht nur die Geschichte, wie sie der Text vorgibt, sondern erzählen auch eigene Geschichten. Die Bilder sind für die Kinder sehr bestimmend, da sie nicht lesen können. Oft haben sie die Geschichten aber so oft gehört, dass sie auch die Texte auswendig können. Mir war bei meinen Bilderbüchern zum Thema Behinderung wichtig, dass die Illustrationen nicht rührselig, dumpf oder mitleiderregend sind. Dies entspricht auch der Intension der Texte: Humor statt Mitleid ...

**Rosemarie Denk:** Was ist Ihr Anliegen für die Zukunft auf dem Kinderbuchsektor?

**Dr. F.-J. Huainigg:** Dass es mehr Bücher zum Thema Behinderung gibt, die möglichst von selbst betroffenen Menschen geschrieben sind bzw. von den AutorInnen, die sich mit behinderten Menschen auf einen Weg machen. Das Thema Behinderung sollte dabei nicht nur in speziellen Büchern vorkommen, sondern auch ganz nebenbei in anderen Geschichten wie Krimis, Abenteuer und Liebesgeschichten. Dadurch wäre der Schritt der Integration auch in den Büchern vollzogen.

**Rosemarie Denk:** Gibt es Ihrer Ansicht nach einen großen oder eher weniger Bedarf nach Büchern zu dieser Thematik?

**Dr. F.-J. Huainigg:** Eher einen großen, siehe die Nachfrage von Lesungen an Schulen.

**Rosemarie Denk:** Planen Sie für die nächste Zeit weitere Bücher?

**Dr. F.-J. Huainigg:** Ja. Soeben habe ich ein Buch über einen Buben geschrieben, der sehr langsam ist. Zeit ist auch ein wichtiges Thema, wenn man behindert ist. Das Buch wird im Verlag Annette Betz erscheinen, wann ist noch ungewiss.

**Rosemarie Denk:** *Wie würden Sie Ihre individuelle Zugangsweise und damit Ihre persönliche Note, Ihren Stil beschreiben?*

**Dr. F.-J. Huainigg:** Kurz statt langatmig, informativ und humorvoll. Kinder stehen im Mittelpunkt.

**Rosemarie Denk:** *Glauben Sie, dass Autorenlesungen die Breitenwirkung von Büchern verstärken?*

**Dr. F.-J. Huainigg:** Ja, zwar steigt dadurch die Auflage nicht ins Unermessliche. Aber die direkte Begegnung mit dem Autor ist wichtig und fördert die Reflexion des Buches.

**Rosemarie Denk:** *Würden Sie derzeit neben all Ihren anderen Verpflichtungen Zeit finden, in persönlichen Kontakt mit den Kindern zu treten, die Ihre Bücher lesen?*

**Dr. F.-J. Huainigg:** Das tue ich immer gerne! Hinderlich dabei ist aber nicht so sehr die Zeit dafür, sondern meine gesundheitliche Kapazität. Diskussionen mit SchülerInnen sind sehr spannend, aber für mich auch sehr erschöpfend. Daher habe ich sie auf ein Minimum reduzieren müssen.

**Rosemarie Denk:** *Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft zu diesem Interview und alles Gute!*

## II) Quellenverzeichnis

### 1) Primärliteratur

#### a) Bilderbücher

- **FLEMING** Virginia (Übersetzung: Grotelüschen Andrea) / **COOPER** Floyd:  
*Sei nett zu Eddie*, Oldenburg: Lappan Verlag GmbH (1997).
- **HUAINIGG** Franz-Joseph / **BALLHAUS** Verena:  
*Meine Füße sind der Rollstuhl*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2003).
- **HUAINIGG** Franz-Joseph / **BALLHAUS** Verena:  
*Wir sprechen mit den Händen*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2005).
- **MARCHON** Anne (Übersetzung: Schindler Regine) / **CAMIL** Colette:  
*Helen lernt leben, Lahr: Verlag Ernst Kaufmann (2002).*
- **MARTIN** Bill Jr., **ARCHAMBAULT** John (Übers.: Piene Almut) / **RAND** Ted:  
*Sohn der blauen Pferde*, Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags GmbH & Co. (1996).
- **MUELLER** Dagmar H. / **SZESNY** Susanne:  
*Lukas ist wie Lukas*, Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH (2006).
- **SANSONE** Adele:  
*Florian lässt sich Zeit – Eine Geschichte zum Down-Syndrom*, Innsbruck – Wien: Verlagsanstalt Tyrolia (2002).
- **SOLOTAREFF** Grégoire:  
*Rollstiefelchen*, Frankfurt am Main: Moritz Verlag (2000).
- **WILLIS** Jeanne (Übersetzung: Baumann Peter) / **ROSS** Tony:  
*Susi lacht*, Oldenburg: Lappan Verlag GmbH (2000).

## b) Abbildungen

- **Seite IX:**  
MUELLER Dagmar H. / SZESNY Susanne:  
*Lukas ist wie Lukas*, Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH (2006), 5.
- **Seite 60:**  
SOLOTAREFF Grégoire:  
*Rollstiefelchen*, Frankfurt am Main: Moritz Verlag (2000), 29.
- **Seite 62:**  
SOLOTAREFF Grégoire:  
*Rollstiefelchen*, Frankfurt am Main: Moritz Verlag (2000), 31.
- **Seite 63, Zeichnung links:**  
SOLOTAREFF Grégoire:  
*Rollstiefelchen*, Frankfurt am Main: Moritz Verlag (2000), 33.
- **Seite 63, Zeichnung rechts:**  
SOLOTAREFF Grégoire:  
*Rollstiefelchen*, Frankfurt am Main: Moritz Verlag (2000), 35.
- **Seite 67:**  
HUAINIGG Franz-Joseph / BALLHAUS Verena:  
*Meine Füße sind der Rollstuhl*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2003), 3f.
- **Seite 70:**  
HUAINIGG Franz-Joseph / BALLHAUS Verena:  
*Meine Füße sind der Rollstuhl*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2003), 8 (= Bildausschnitt).
- **Seite 72, Zeichnung links:**  
HUAINIGG Franz-Joseph / BALLHAUS Verena:  
*Meine Füße sind der Rollstuhl*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2003), 16.
- **Seite 72, Zeichnung rechts:**  
HUAINIGG Franz-Joseph / BALLHAUS Verena:  
*Meine Füße sind der Rollstuhl*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2003), 15.
- **Seite 73, Zeichnungen von Zeile zu Zeile, jeweils von links nach rechts:**  
WILLIS Jeanne (Übersetzung: Baumann Peter) / ROSS Tony:  
*Susi lacht*, Oldenburg: Lappan Verlag GmbH (2000), äußeres Titelbild, 1, 2, 3.

- **Seite 74, Zeichnungen von Zeile zu Zeile, jeweils von links nach rechts:**  
WILLIS Jeanne (Übersetzung: Baumann Peter) / ROSS Tony:  
*Susi lacht*, Oldenburg: Lappan Verlag GmbH (2000), 7, 9, 13, 15, 16, 19.
- **Seite 75, Zeichnungen von Zeile zu Zeile, jeweils von links nach rechts:**  
WILLIS Jeanne (Übersetzung: Baumann Peter) / ROSS Tony:  
*Susi lacht*, Oldenburg: Lappan Verlag GmbH (2000), 20, 21, 26.
- **Seite 77:**  
MARTIN Bill Jr., ARCHAMBAULT John (Übers.: Piene Almuth) / RAND Ted:  
*Sohn der blauen Pferde*, Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags GmbH & Co. (1996),  
1 (= Bildausschnitt).
- **Seite 79:**  
MARTIN Bill Jr., ARCHAMBAULT John (Übers.: Piene Almuth) / RAND Ted:  
*Sohn der blauen Pferde*, Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags GmbH & Co. (1996),  
9f.
- **Seite 81:**  
MARTIN Bill Jr., ARCHAMBAULT John (Übers.: Piene Almuth) / RAND Ted:  
*Sohn der blauen Pferde*, Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags GmbH & Co. (1996),  
11f.
- **Seite 83:**  
MARTIN Bill Jr., ARCHAMBAULT John (Übers.: Piene Almuth) / RAND Ted:  
*Sohn der blauen Pferde*, Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags GmbH & Co. (1996),  
17f.
- **Seite 85:**  
MARTIN Bill Jr., ARCHAMBAULT John (Übers.: Piene Almuth) / RAND Ted:  
*Sohn der blauen Pferde*, Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags GmbH & Co. (1996),  
21f.
- **Seite 89:**  
HUAINIGG Franz-Joseph / BALLHAUS Verena:  
*Wir sprechen mit den Händen*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag  
Carl Ueberreuter (2005), 7.
- **Seite 90:**  
HUAINIGG Franz-Joseph / BALLHAUS Verena:  
*Wir sprechen mit den Händen*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag  
Carl Ueberreuter (2005), 8.
- **Seite 92:**  
HUAINIGG Franz-Joseph / BALLHAUS Verena:  
*Wir sprechen mit den Händen*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag  
Carl Ueberreuter (2005), 17f.



- **Seite 96:**  
HUAINIGG Franz-Joseph / BALLHAUS Verena:  
*Wir sprechen mit den Händen*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2005), 19.
- **Seite 97:**  
HUAINIGG Franz-Joseph / BALLHAUS Verena:  
*Wir sprechen mit den Händen*, Wien – München: Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter (2005), 20.
- **Seite 100:**  
MARCHON Anne (Übersetzung: Schindler Regine) / CAMIL Colette:  
*Helen lernt leben*, Lahr: Verlag Ernst Kaufmann (2002), inneres Titelbild.
- **Seite 101:**  
KELLER Helen (Übersetzung: Conrad Heinrich):  
*Meine Welt*, Hamburg – Zürich: Luchterhand Literaturverlag GmbH (1992), 113 (= Foto).
- **Seite 103:**  
MARCHON Anne (Übersetzung: Schindler Regine) / CAMIL Colette:  
*Helen lernt leben*, Lahr: Verlag Ernst Kaufmann (2002), 7.
- **Seite 105:**  
MARCHON Anne (Übersetzung: Schindler Regine) / CAMIL Colette:  
*Helen lernt leben*, Lahr: Verlag Ernst Kaufmann (2002), 14.
- **Seite 106, Zeichnung links:**  
MARCHON Anne (Übersetzung: Schindler Regine) / CAMIL Colette:  
*Helen lernt leben*, Lahr: Verlag Ernst Kaufmann (2002), 15.
- **Seite 106, Foto rechts:**  
KELLER Helen (Übersetzung: Conrad Heinrich):  
*Meine Welt*, Hamburg – Zürich: Luchterhand Literaturverlag GmbH (1992), 89 (= Foto).
- **Seite 108:**  
SANSONE Adele:  
*Florian lässt sich Zeit – Eine Geschichte zum Down-Syndrom*, Innsbruck – Wien: Verlagsanstalt Tyrolia (2002), inneres Titelbild.
- **Seite 111:**  
SANSONE Adele:  
*Florian lässt sich Zeit – Eine Geschichte zum Down-Syndrom*, Innsbruck – Wien: Verlagsanstalt Tyrolia (2002), 9f.
- **Seite 113:**  
SANSONE Adele:  
*Florian lässt sich Zeit – Eine Geschichte zum Down-Syndrom*, Innsbruck – Wien: Verlagsanstalt Tyrolia (2002), 17f.

- **Seite 115, Zeichnung links:**  
SANSONE Adele:  
*Florian lässt sich Zeit – Eine Geschichte zum Down-Syndrom*, Innsbruck – Wien:  
Verlagsanstalt Tyrolia (2002), 19.
- **Seite 115, Zeichnung rechts:**  
SANSONE Adele:  
*Florian lässt sich Zeit – Eine Geschichte zum Down-Syndrom*, Innsbruck – Wien:  
Verlagsanstalt Tyrolia (2002), 20.
- **Seite 120:**  
FLEMING Virginia (Übersetzung: Grotelüschen Andrea) / COOPER Floyd:  
*Sei nett zu Eddie*, Oldenburg: Lappan Verlag GmbH (1997), 1f.
- **Seite 122:**  
FLEMING Virginia (Übersetzung: Grotelüschen Andrea) / COOPER Floyd:  
*Sei nett zu Eddie*, Oldenburg: Lappan Verlag GmbH (1997), 5f.
- **Seite 123:**  
FLEMING Virginia (Übersetzung: Grotelüschen Andrea) / COOPER Floyd:  
*Sei nett zu Eddie*, Oldenburg: Lappan Verlag GmbH (1997), 22 (= Bildausschnitt).
- **Seite 124:**  
FLEMING Virginia (Übersetzung: Grotelüschen Andrea) / COOPER Floyd:  
*Sei nett zu Eddie*, Oldenburg: Lappan Verlag GmbH (1997), 25f.
- **Seite 126:**  
MUELLER Dagmar H. / SZESNY Susanne:  
*Lukas ist wie Lukas*, Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH  
(2006), äußeres Titelbild (= Bildausschnitt).
- **Seite 129:**  
MUELLER Dagmar H. / SZESNY Susanne:  
*Lukas ist wie Lukas*, Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH  
(2006), 9f.
- **Seite 132:**  
MUELLER Dagmar H. / SZESNY Susanne:  
*Lukas ist wie Lukas*, Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH  
(2006), 15f.
- **Seite 135:**  
MUELLER Dagmar H. / SZESNY Susanne:  
*Lukas ist wie Lukas*, Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH  
(2006), 27f.

## 2) Sekundärliteratur

### a) Bücher

- **ABEL** Günter:  
*Sprache, Zeichen, Interpretation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (1999).
- **ARNHEIM** Rudolf:  
*Anschauliches Denken – Zur Einheit von Bild und Begriff*, Köln: Verlag M. DuMont Schauberg (1972).
- **BACH** Martina (Redaktionelle Leitung):  
*Pschyrembel – Klinisches Wörterbuch*, 261., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH und Co. KG (2007).
- **BALMER** Hans Peter:  
*Prinzip Verstehen? Probleme der Hermeneutik* in:  
**GEPPERT** Hans Vilmar / **ZAPF** Hubert (Hrsg.):  
*Theorien der Literatur I*, Tübingen: A. Francke Verlag (2003).
- **BAUMGÄRTNER** Alfred Clemens:  
*Das Bilderbuch, Geschichte – Formen – Rezeption* in:  
**PAETZOLD** Bettina / **ERLER** Luis:  
*Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer*, Bamberg: Nostheide (1990).
- **BAUMGÄRTNER** Alfred Clemens (Hrsg.):  
*Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen*, Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider (1982).
- **BAUMGÄRTNER** Alfred Clemens:  
*Perspektiven der Jugendlektüre – Beiträge zur Leseerziehung*, Weinheim/Berlin/Basel: Verlag Julius Beltz (1969).
- **BLEIDICK** Ulrich / **HAGEMEISTER** Ursula:  
*Einführung in die Behindertenpädagogik*, Band I: Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik, 6., überarbeitete Auflage, Stuttgart/Berlin/Köln: Verlag W. Kohlhammer (1998).
- **BOEHM** Gottfried:  
*Was heißt: Interpretation? – Anmerkungen zur Rekonstruktion eines Problems* in:  
**FRUH** Clemens / **ROSENBERG** Raphael / **ROSINSKI** Hans-Peter [= Fachschaft Kunstgeschichte München] (Hrsg.):  
*Kunstgeschichte – aber wie? – Zehn Themen und Beispiele*, Berlin: Dietrich Reimer Verlag (1989).

- **BÖHM** Winfried:  
*Geschichte der Pädagogik – Von Platon bis zur Gegenwart*, München: Verlag C. H. Beck (2007).
  
- **BORN** Monika:  
*Moderne Bilderbuchklassiker. Fiktionale Bilderbücher zwischen 1950 und 1985. Was ist geblieben?* in: JuLit, Inform. 3/95 (21. Jg.), Arbeitskreis für Jugendliteratur, München: o. V. (1995).
  
- **BRANDT** Reinhard:  
*Von der Hermeneutik zur Interpretation* in:  
**DANNEBERG** Lutz und **VOLLHARDT** Friedrich in Zusammenarbeit mit **BÖHME** Hartmut und **SCHÖNERT** Jörg:  
*Vom Umgang mit Literatur und Literaturgeschichte – Positionen und Perspektiven nach der „Theoriedebatte“*, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung (1992).
  
- **BRENNER** Peter J.:  
*Das Problem der Interpretation – Eine Einführung in die Grundlagen der Literaturwissenschaft*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag (1998).
  
- **BRÜGGEMANN** Theodor / **BRUNKEN** Otto:  
*Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur – Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570*, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung (1987).
  
- **BÜHLER** Axel:  
*Grundprobleme der Hermeneutik* in:  
**BÜHLER** Axel (Hrsg.):  
*Hermeneutik – Basistexte zur Einführung in die wissenschaftlichen Grundlagen von Verstehen und Interpretation*, Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren – Synchron Publishers GmbH (2003).
  
- **DANNER** Helmut:  
*Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co (1998).
  
- **DEUTSCHER BILDUNGSRAT** (Hrsg.):  
*Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*, Stuttgart: Klett Cotta Verlag (1974).
  
- **DILTHEY** Wilhelm:  
*Das Erlebnis und die Dichtung, Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*, Leipzig: B. G. Teubner Verlag (1906).
  
- **DILTHEY** Wilhelm:  
*Gesammelte Schriften V, Die geistige Welt, Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften.*, Stuttgart: B. G. Teubner Verlag, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (1957).

- **DILTHEY** Wilhelm (Hrsg.: **RUTT** Theodor):  
*Schriften zur Pädagogik*, Paderborn: Ferdinand Schöningh (1971).
- **DODERER** Klaus / **MÜLLER** Helmut (Hrsg.):  
*Das Bilderbuch – Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1973).
- **DODERER** Klaus (Hrsg.):  
*Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*, Erster Band: A-H, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, Pellach bei München: Verlag Dokumentation (1975).
- **ECO Umberto** (Übersetzung: Memmert Günter):  
*Die Grenzen der Interpretation*, München/Wien: Carl Hanser Verlag (1992).
- **EBERLE** Gerhard / **HILLIG** Axel / **MEYERS LEXIKONREDAKTION** (Hrsg. und Bearb.):  
*Meyers kleines Lexikon – Pädagogik*, Mannheim/Wien/Zürich: Meyers Lexikonverlag (1988).
- **ENGELEN** Bernhard:  
*Zur Sprache des Kinder- und Jugendbuches* in:  
**LYPP** Maria (Hrsg.):  
*Literatur für Kinder – Studien über ihr Verhältnis zur Gesamtliteratur*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (1977).
- **ENGLISCH** Felicitas:  
*Bildanalyse in strukturalhermeneutischer Einstellung. Methodische Überlegungen und Analysebeispiele* in:  
**GARZ** Detlef / **KRAIMER** Klaus (Hrsg.):  
*Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen.*, Opladen: Westdeutscher Verlag (1991).
- **FISCHER** Franz:  
*Die Erziehung des Gewissens – Schriften und Entwürfe zur Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik* (2. Band der nachgelassenen Schriften), Kastellaun: A. Henn Verlag (1979).
- **FLITNER** Andreas:  
*Konrad, sprach die Frau Mama ... – Über Erziehung und Nicht-Erziehung*, Berlin: Quadriga GmbH Verlagsbuchhandlung KG (1982).
- **FORCHER** Heinz:  
*Veränderungen* in:  
**MEISTER-STEINER** Birgit / **SCHÖNWIESE** Volker / **THALER** Nikolaus / **WIESER** Ilse (Hrsg.):  
*Blinder Fleck und rosarote Brille*, Thaur/Tirol: Österreichischer Kulturverlag (1989).

- **FORNEFELD** Barbara:  
*Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*, 3., aktualisierte Auflage, München: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG (2004).
- **FRANKL** Viktor Emil:  
*Der leidende Mensch*, München: Piper Verlag (1990), 91f und 93f zitiert in:  
**LÄNGLE** Silvia, *Existenzanalyse der Behinderung – Schlüsselstellen im Verständnis und Zugang* in:  
**RÜHL** Karl / **LÄNGLE** Alfred (Hrsg.):  
*Ich kann nicht ... Behinderung als menschliches Phänomen*, Wien: Facultas Universitäts-Verlag (2001).
- **GADAMER** Hans-Georg:  
*Bildkunst und Wortkunst* in:  
**BOEHM** Gottfried (Hrsg.):  
*Was ist ein Bild?*, München: Wilhelm Fink Verlag (1994).
- **GADAMER** Hans-Georg:  
*Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: J. C. B. Mohr [Paul Siebeck] (1960).
- **GADAMER** Hans-Georg:  
*Wahrheit und Methode*, 4., unveränderte Auflage, Tübingen: J. C. B. Mohr [Paul Siebeck] (1975), 368 in:  
**SIMON** Ralf:  
*Das Gedächtnis der Interpretation*, Studien zum achtzehnten Jahrhundert, Band 23, Hamburg: Felix Meiner Verlag (1998).
- **GOFFMAN** Erving (Übersetzung: Haug Frigga):  
*Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität (Theorie 2)*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (1967).
- **GOMBRICH** Ernst H. (Übersetzung: Gombrich Lisbeth):  
*Bild und Auge – Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung*, Stuttgart: Ernst Klett Verlage GmbH u. Co. KG (1984).
- **GRÜNEWALD** Dietrich (Hrsg.):  
*Kongruenz von Wort und Bild*, Schami Rafik / Knorr Peter, *Der Wunderkasten* in:  
**THIELE** Jens (Hrsg.):  
*Neue Erzählformen*, Oldenburg: Isensee (1991).
- **GÜTTLER** Peter O.:  
*Sozialpsychologie – Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*, 3., überarbeitete und stark erweiterte Auflage, München: Oldenburg Wissenschaftsverlag (2000).
- **HABERMAS** Jürgen:  
*Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (1968).

- **HAEBERLIN** Urs:  
*Identität und Behinderung*, Zeitschrift für Heilpädagogik 29 (Heft 12) in:  
**FAHRNER** Silke:  
*Der Behinderungsbegriff bei Urs Haeberlin* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2001).
- **HALBEY** Hans Adolf:  
*Bilderbuch: Literatur – Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung*, Weinheim: Beltz Athenäum Verlag (1997).
- **HARTMANN-WINKLER** Waltraut:  
*Lebensbewältigung im Kinderbuch – Eine psychologische Analyse und Interpretation des Motivs der Lebensbewältigung im Volksmärchen und in der Kindergeschichte der Gegenwartsliteratur*, Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst (1970).
- **HAUFF** Maria-Isabel:  
*Versuch eine Neubestimmung des Verstehensbegriffs – Eine Chance für den personalen Bezug im pädagogischen Verhältnis* (Diss.), Wien: Eigenverlag (1994).
- **HUAINIGG** Franz-Joseph:  
*Schicksal täglich – Zur Darstellung behinderter Menschen im ORF*, aus der Reihe: IMPULSE – Arbeiten aus dem Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck, Band 7, Innsbruck: Studien Verlag Ges.m.b.H. (1996).
- **HUAINIGG** Franz-Joseph:  
*Was hat'n der? Kinder über Behinderte*, Klagenfurt: Eigenverlag (1993).
- **HUTERER** Gabriele:  
„Was hat denn ihr Kind, dass es in eine solche Schule gehen muss?“ in:  
**MEISTER-STEINER** Birgit / **SCHÖNWIESE** Volker / **THALER** Nikolaus / **WIESER** Ilse (Hrsg.):  
*Blinder Fleck und rosarote Brille*, Thaur/Tirol: Österreichischer Kulturverlag (1989).
- **INTERNATIONALE JUGENDBIBLIOTHEK MÜNCHEN / STADTBÜCHEREI STUTTGART** (Veranstalter):  
*Moderne Kinderbuch-Illustration aus 29 Ländern – Verzeichnis zur Buchausstellung in der Stadtbücherei im Wilhelmshaus, Stuttgart: o. V. (1967).*
- **KERN** Renate:  
*Fremde Räume: Raumbilder, Weltbilder und Bilderwelten – Eine Analyse von Bildern aus Reiseprospekten unter Aspekten visueller Anthropologie und kultursoziologischer Bildhermeneutik* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (2005).
- **KRÄMER** Hans:  
*Kritik der Hermeneutik – Interpretationsphilosophie und Realismus*, München: Verlag C. H. Beck (2007).

- **KUHN** Thomas Samuel:  
*Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag (1967) frei zitiert in:  
**THIMM** Walter:  
*Behinderung als Stigma Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative* in:  
**REINARTZ** Anton / **HEESE** Gerhard (Hrsg.):  
*Sonderpädagogik – Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft*, 5. Jahrgang, Heft 4 (Oktober 1975).
- **MEIER** Bernhard:  
*Methoden der Leseforschung – Ein kritischer Überblick* in:  
**BAUMGÄRTNER** Alfred C. (Hrsg.):  
*Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen*, Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider (1982).
- **MÜLLER-DOOHM** Stefan:  
*Visuelles Verstehen. Konzepte kultursoziologischer Bildhermeneutik* in:  
**JUNG** Thomas / **MÜLLER-DOOHM** Stefan (Hrsg.):  
*Wirklichkeit im Deutungsprozess*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (1993).
- **NEUMANN** Ulrike:  
*Geistig Behinderte im Kinderbuch* (Dipl.arbeit), Hamburg: Eigenverlag (2004).
- **NIEDECKEN** Dietmut:  
*Namenlos – Geistig Behinderte verstehen*, 3., überarbeitete Auflage, Neuwied/Kriftel/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH (1998).
- **OTTO** Hans-Uwe / **THIERSCH** Hans (Hrsg.):  
*Handbuch – Sozialarbeit, Sozialpädagogik*, 2., völlig überarbeitete Auflage, Neuwied/Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH (2001).
- **PLATTER** Jane:  
*Über die Kunst, sich (k)ein Bild von der Welt zu machen oder Das Bilderbuch – ein unterschätztes Medium* (Diplomarbeit), Innsbruck: Eigenverlag (2002).
- **PLEGER** Wolfgang H.:  
*Die Kunst der Gesprächsführung. Zu Schleiermachers Hermeneutik und Dialektik* in:  
**BURGDORF** Dieter / **SCHMÜCKER** Reinold (Hrsg.):  
*Dialogische Wissenschaft – Perspektiven der Philosophie Schleiermachers*, Paderborn: Ferdinand Schöningh (1998).
- **POPPER** Karl Raimund:  
*Logik der Forschung*, 2., erweiterte Auflage, Tübingen: J. C. B. Mohr [Paul Siebeck] (1966).
- **REICHERTZ** Jo:  
*Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie* in:  
**FLICK** Uwe / **KARDORFF** Ernst von / **STEINKE** Ines (Hrsg.):  
*Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbeck: Rohwolt Verlag (2000).



- **RETT** Andreas / **SEIDLER** Horst:  
*Das hirngeschädigte Kind*, Wien-München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m. b. H. (1981).
- **SCHERF** Walter:  
*Preisgekrönte Kinderbücher / Children's prize books – Ein Katalog der Internationalen Jugendbibliothek über 67 Preise*, München-Pullach und Berlin: Verlag Dokumentation (1969).
- **SCHLEIERMACHER** Friedrich:  
*Pädagogische Schriften, Band 1: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826*, Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper [vormals Helmut Bondi] (1957).
- **SCHLESIER** Renate:  
*Kultur-Interpretation, Gebrauch und Missbrauch der Hermeneutik heute* in:  
**BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND VERKEHR + INTERNATIONALES FORSCHUNGSZENTRUM KULTURWISSENSCHAFTEN** (Hrsg.):  
*the contemporary study of culture*, Wien: Turia + Kant (1999).
- **SCHUSTER** Martin:  
*Wodurch Bilder wirken – Psychologie der Kunst*, Köln: DuMont Buchverlag (1992).
- **SCHWEIKLE** Günther und Irmgard (Hrsg.):  
*Metzler Literatur Lexikon – Stichwörter zur Weltliteratur*, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung (1984).
- **SCHWEIZERISCHES JUGENDBUCHINSTITUT** (Hrsg.):  
*Schreiben und illustrieren für Kinder – Das aktuelle Kinderbuchschaffen in der Schweiz*, Zürich: Chronos Verlag (1998).
- **SEIFFERT** Helmut:  
*Einführung in die Hermeneutik*, Tübingen: A. Francke Verlag (1992).
- **SEIFERT** Monika:  
*Lebensqualität und Wohnen bei schwerer geistiger Behinderung. Theorie und Praxis.*, Reutlingen: Diakonie-Verlag (1997) in:  
**FORNEFELD** Barbara, *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*, 3., aktualisierte Auflage, München: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG (2004).
- **SINGER** Peter:  
*Über das Behindertsein des Menschen vor dem Hintergrund der eigenen Denkungsweise und Erfahrung* (Diss.), Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG (2003).
- **SPECK** Otto:  
*Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung*, München: Ernst Reinhardt Verlag (1970).

- **SPECK** Otto:  
*System Heilpädagogik – Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, München/Basel: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co (1996).
- **STOLL** Michaela:  
*Hinter den Kulissen einer Bilderbuchwelt. Intentionen und Vorstellungen von Bilderbuchautoren und -illustratoren* (Dipl.arbeit), Wien: Eigenverlag (1992).
- **STRUBE** Werner:  
*Analyse des Verstehensbegriffs* in:  
**BÜHLER** Axel (Hrsg.):  
*Hermeneutik – Basistexte zur Einführung in die wissenschaftlichen Grundlagen von Verstehen und Interpretation*, Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren – Synchron Publishers GmbH (2003).
- **THIELE** Jens:  
*Bilderbücher entdecken – Untersuchungen, Materialien und Empfehlungen zum kritischen Gebrauch einer Buchgattung*, Oldenburg: Verlag Isensee (1985).
- **THIELE** Jens:  
*Bilderbücher verstehen – Neue Überlegungen zu einem alten Anspruch* in:  
**THIELE** Jens (Hrsg.):  
*Neue Erzählformen im Bilderbuch*, Oldenburg: Isensee Verlag (1991).
- **THIELE** Jens:  
*Das Bilderbuch, Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption*, Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck und Isensee (2003).
- **THIELE** Jens:  
*Das Bilderbuch* in:  
**INTERNATIONALES INSTITUT FÜR JUGENDLITERATUR UND LESE-FORSCHUNG** (Hrsg.):  
*„In die Waagschale geworfen“ – Kritische Sichtweisen der Kinder- und Jugendliteratur in Buch und Medien* (Ergebnisse der 29. Tagung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung, Krems an der Donau, 22. - 27. August 1993), Wien: o. V. [Kongressdokument] (1994).
- **THIELE** Jens:  
*Kind und Bild. Vorläufige Aussagen zu einem spekulativen Verhältnis* in:  
**THIELE** Jens (Hrsg.), *Experiment Bilderbuch* (Tagungsband 1), Oldenburg: bis-Verlag [= Bibliotheks- und Informationssystem der Carl Ossietzky Universität Oldenburg] (1999).
- **THIELE** Jens:  
*Theoretische Positionen zum Bilderbuch in der Nachkriegszeit und Gegenwart* in:  
**DOLLE-WEINKAUFF** Bernd / **EWERS** Hans-Heino (Hrsg.):  
*Theorien der Jugendlektüre: Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast*, Weinheim: Juventa Verlag GmbH (1996).

- **WERMKE** Matthias / **SCHOLZE-STUBENRECHT** Werner / **KUNKEL-RAZUM** Kathrin [= Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion] (Hrsg.): *Deutsches Universal-Wörterbuch*, 6. Auflage, Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG (2007).
- **WERNET** Andreas:  
*Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen; Eine Einführung*, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH (2006).
- **WILD** Rainer (Hrsg.):  
*Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, 2. Auflage, Stuttgart: Verlag J. B. Metzler (2002).
- **WOLGAST** Heinrich:  
*Vom Kinderbuch – Gesammelte Aufsätze von Heinrich Wolgast*, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner (1906).
- **WOZILKA** Jenny:  
*Komik und Gefühl in der Kinderkultur*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (2005).
- **ZWAHR** Anette (Redaktionelle Leitung):  
*Brockhaus – Enzyklopädie*, Band 3, Ausw – Bhar, 21., völlig neu bearbeitete Auflage, Leipzig/Mannheim: Bibliographisches Institut und F. A. Brockhaus AG (2006).

## b) Internetadressen

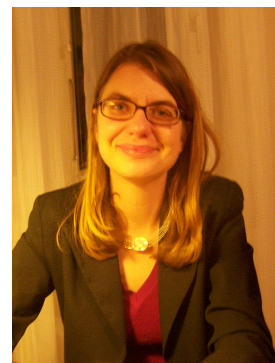
- <http://adam-art.ch/itp/imago2.html>
- <http://behinderung.org/definit.htm>
- <http://bidok.uibk.ac.at/library/nickel-einstellungen.html>
- <http://bidok.uibk.ac.at/library/schuntermann-who.html>
- <http://www.bobby.de/Down/main.html>
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Behinderung>
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Bild>
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Fotografie>
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Gemaelde>
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Lormen>
- <http://lexikon.meyers.de/meyers/Bilderbuch>
- <http://lichtinsdunkel.orf.at/?Story=1015> („Mongolismus“)
- [http://ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2005\\_I\\_82/BGBLA\\_2005\\_I\\_82.html](http://ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2005_I_82/BGBLA_2005_I_82.html)
- <http://woerterbuch.babylon.com/Bild>
- <http://www.amazon.de>  
+ „Meine Füße sind der Rollstuhl“  
+ Kommentar von „j25sonnenstrahl“
- [http://www.arbeitundbehinderung.at/de/arbeitsmarkt/begriff\\_behinderung/index.php](http://www.arbeitundbehinderung.at/de/arbeitsmarkt/begriff_behinderung/index.php)
- <http://www.a-wagner-online.de/empowerment/emp4.htm>
- [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf\\_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf)  
link gefunden auf:  
<http://www.hoergeschaedigt-plus.de/>  
+ „Handicap“  
+ „Behindertendefinition der WHO“
- <http://www.down-syndrom.at/CMS/index.php?id=29>

- <http://www.franzhuainigg.at/politik.html>
- <http://www.hoergeschaedigt-plus.de/>  
+ „Handicap“  
+ „Behindertendefinition der WHO“
- [http://www.jusline.at/3\\_Behinderung\\_BEinstG.html#](http://www.jusline.at/3_Behinderung_BEinstG.html#)
- [http://www.meinhard.privat.t-online.de/frauen/keller\\_helen.html](http://www.meinhard.privat.t-online.de/frauen/keller_helen.html)
- [http://www.onmeda.de/krankheiten/down\\_syndrom.html](http://www.onmeda.de/krankheiten/down_syndrom.html)
- <http://www.physio-akademie.de/ICF-ICIDH-2.80.0.html>
- [http://www.talentmarketing.de/wahlpflichtfach/reha\\_web/1\\_behinderung.htm](http://www.talentmarketing.de/wahlpflichtfach/reha_web/1_behinderung.htm)
- <http://www.visual-signs.at/deutsch/info-information-gebaerdensprache.html>
- <http://www.who.int/classifications/icf/en/>

## III) Curriculum Vitae

---

Name: Rosemarie Denk  
Geburtsdatum: 18.05.1974  
Geburtsort: St. Pölten  
Familienstand: ledig  
Nationalität: Österreich



### AUSBILDUNG

---

- ab 1996 Studium der Pädagogik (Universität Wien)  
Schwerpunkte: Heilpädagogik, psychoanalytische- und Medienpädagogik, Erwachsenenbildung  
Diplomandenstatus; Arbeitstitel der Diplomarbeit „Menschen im Bilderbuch – Bilderbuchmenschen; Die Darstellung von Behinderung im Bilderbuch, gezeigt an 9 Beispielen“
- 1993 – 1996 Lehranstalt für Heilpädagogische Berufe der Caritas der Erzdiözese Wien: Ausbildung zur diplomierten heilpädagogischen Fachbetreuerin / Behindertenpädagogin
- 1988 – 1993 Bundesoberstufenrealgymnasium (St. Pölten/NÖ)
- 1984 – 1988 Hauptschule (St. Pölten/NÖ)
- 1980 – 1984 Volksschule (St. Pölten/NÖ)

### BERUFLICHE TÄTIGKEITEN

---

- 2004 – 2005 Wissenschaftspraktikum: Mitarbeiterin beim Projekt „Waldpädagogik“ (Museumsdorf Niedersulz/NÖ)
- 2005 Projektmitarbeit bei der „Kulturinitiative Rohr im Gebirge“, Aufgabengebiet: Gruppenbetreuung und Führung
- 2001 – 2003 Behindertenpädagogin beim ÖHTB [Österreichischen Hilfswerk für Taubblinde und hochgradig Sehgeschädigte] (Wien, 11. Bez.)  
Aufgabengebiete: pädagogische und soziale Begleitung, Assistenz im WG-Alltag, Pflege und Freizeitgestaltung der Bewohner, Konzeptentwicklung in der Aufbauphase der WG
- 1990 – 2001 Verkauf im Lebensmittelhandel, Bäckerei Denk (St. Pölten/NÖ)

## **PRAKTIKA**

---

- 1998 Sommerpraktikum im Sozialzentrum Marcsri (Sri Lanka),  
Aufgabengebiete: Pflege und Freizeitbegleitung von mehrfach  
behinderten Menschen
- 1997 Praktikum in einer basalen Förderklasse im Otto Wagner  
Pflegezentrum (Wien, 16. Bez.)
- 1996 Praktikum in der Sozialtherapeutischen Wohngruppe Ölzeltgasse  
(Wien, 23. Bez.),  
Aufgabengebiet: Einzelbetreuung eines fünfjährigen Kindes mit  
schweren Behinderungen
- 1995 – 1996 Praktikum im Clara Fey Kinderdorf (Wien, 19. Bez.),  
Aufgabengebiet: Schule und Heimbetreuung
- 1995 Praktikum im Sozialzentrum Marcsri (Sri Lanka),  
Aufgabengebiete: Pflege und Freizeitbetreuung von Kindern mit  
schweren und mehrfachen Behinderungen
- 1994 – 1995 Praktikum bei „Jugend am Werk“ (Wien, 2. Bezirk),  
Mitarbeit in einer Wohngemeinschaft
- 1994 Praktikum bei einer Familie, Einzelbetreuung eines behinderten  
Kindes in der Schule und in der Freizeit
- 1994 Sommerpraktikum im Elisabethinum [Förderzentrum für Kinder  
und Jugendlichen mit Behinderungen] (Axams/Tirol),  
Aufgabengebiete: Mitarbeit im Unterricht der Schulklassen und in  
der Freizeitbetreuung, bei Sportaktionen und bei Ferienwochen
- 1993 – 1994 Praktikum bei der „Lebenshilfe“ (Wien, 12. Bez.) in einer  
Tagesheimstätte für Erwachsene mit geistigen Behinderungen

## **VOLONTARIATE**

---

- 1997 – 1998 Einzelbetreuung eines Mädchens mit mehrfachen  
Behinderungen im Kinderheim St. Benedict (Wien, 16. Bez.)
- 1996 Arbeit als diplomierte Behindertenpädagogin am  
Himmelschlüsselhof [Sozialtherapeutische Lebens- und Arbeits-  
gemeinschaft für behinderte Jugendliche am Bauernhof]  
(Texing/NÖ)
- 1993 Schnupperpraktikum im Evangelischen Diakoniewerk im  
„Haus Mühle“, wo Kinder mit schweren Behinderungen betreut  
werden (Gallneukirchen/OÖ)

## **WEITERBILDUNG**

---

seit 2008      Projektarbeit, EDV und Kommunikation, BBRZ [berufliches Bildungs- und Rehabilitationszentrum] (Wien, 11. Bez.)

## **SPRACHEN UND IT**

---

Deutsch      (Erstsprache)  
Englisch      (Maturaniveau)  
Französisch (Schulkenntnisse)  
Arabisch      (Grundstufe)

Windows      (inklusive aller Office-Anwendungen)

## **KONTAKT:**

---

Email:          denkanrosemarie@a1.net

Wien, am 25. September 2009

Rosemarie Denk



## IV) Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe. Alle Ausführungen, die wörtlich oder sinngemäß übernommen worden sind, sind als solche gekennzeichnet.

Wien, am 25. September 2009

A handwritten signature in blue ink that reads "Rosemarie Denk". The signature is written in a cursive style and is enclosed within a dashed rectangular box.

Rosemarie Denk

# V) Inhaltliche Zusammenfassung (Abstract)

## 1) Inhaltliche Zusammenfassung (Abstract) in DEUTSCH

Die Arbeit besteht aus drei Teilen:

Teil A („Theoretische Grundlagen“), Teil B („Beispiele“) und Teil C („Anhang“).

Teil A: Nach einer kurzen Einleitung, welche die Ortung der Forschungslücke und die Bestimmung des Verhältnisses der Teile beinhaltet, wird der Begriff „Bilderbuch“ (wie als seine Voraussetzung auch die Begriffe „Bild“, „Zeichnung“, „Gemälde“ und „Collage“) genauer definiert, welches aus Bildern oder auch aus Bildern und Text bestehen kann, wobei Bild und Text eine unauflösbare funktionale Einheit bilden. Dem folgt eine kurze vom 15. Jahrhundert bis heute reichende Geschichte des (deutschen) Bilderbuches. Die Beantwortung der Frage nach der Motivation der Lektüre eines Bilderbuches und genauer eines Bilderbuches, in dem Menschen mit Behinderung dargestellt werden, leitet über zur näheren Bestimmung des „Behinderungs“-Begriffes durch Vorstellung und Gegenüberstellung verschiedener heterogener Definitionen. Im Kapitel „Behindert sein oder behindert werden?“ stehen die Relativität von Normal und Anormal wie das Normalisierungsprinzip im Mittelpunkt. Als nächstes wird in einem kurzen Exkurs das in den Beispielen öfters vorkommende wie erklärungsbedürftige Down-Syndrom vorgestellt. Der letzte Abschnitt der theoretischen Grundlagen beinhaltet eine genauere Darlegung der pädagogisch-hermeneutischen Inhaltsanalyse, welche den methodischen Rahmen zur folgenden Untersuchung der Beispiele abgibt.

Teil B (Hauptteil): Der Schwerpunkt der Arbeit liegt hier im praktischen Teil, in dem jeweils (mindestens) 3 sorgfältig ausgewählte repräsentative Bilder samt den dazugehörigen Textstellen aus insgesamt 9 Bilderbüchern (in denen Menschen mit Behinderung [zu gleichen Teilen] aus den Bereichen Körper, Sinne und Geist dargestellt sind) einer präzisen wie kritischen pädagogisch-hermeneutischen Inhaltsanalyse unterzogen werden.

Teil C: Im Anhang findet sich ein am 28. Mai 2006 geführtes inhaltsreiches Interview mit Dr. Franz-Joseph Huainigg, dem Autor von zwei hier näher untersuchten Bilderbüchern. Den Abschluss bilden das Quellenverzeichnis, der Lebenslauf der Autorin, die Eigenständigkeitserklärung wie zuletzt die vorliegende inhaltliche Zusammenfassung.

## 2) Inhaltliche Zusammenfassung (Abstract) in ENGLISCH

This thesis consists of three parts:

Part A (“Theoretical Foundations”), Part B (“Examples“) and Part C (“Annex“).

Part A: After a short introduction marking the gaps of knowledge in this field of research and explaining the ratio between the parts of this thesis, a precise definition of the term “picture-book” is provided (along with “picture, “drawing”, “painting” as indispensable terms in this context). A picture-book may consist of pictures only or of both pictures and text which then form a rigid functional unity. After these definitions there is a brief outline of the history of the (German) picture-book reaching from the 15<sup>th</sup> century till today. The answer to the question about one’s motivation to read a picture-book, in particular a picture-book displaying people with special needs, is provided by a comprehensive definition of what “special needs” exactly are using and comparing different heterogeneous definitions. The chapter “Being disabled vs. being made disabled?” puts forward the relativity of “normal” vs. “abnormal” as well as the normalisation principle. It is followed by a digression on the Down-Syndrome, a term which is frequent in the examples of this thesis and therefore in the need of a precise explanation. The last clause of the part on the Theoretical Foundations explains the pedagogical hermeneutic content analysis which constitutes the methodical frame for the analysis of the examples.

Part B (main part): This part is the focus of this thesis. It thoroughly depicts (a minimum of) 3 representative pictures together with the text respectively from 9 picture books (which contain people with special needs [in equal parts] physically, sensuously and mentally), to carry out a precise pedagogical hermeneutic analysis.

Part C: At the beginning of this part there is a comprehensive interview with Dr. Franz-Joseph Huainigg, author of two books analysed in this thesis, held on May 28<sup>th</sup> 2006. The part is concluded by the bibliography, the curriculum vitae of the author, the honesty declaration and finally this abstract.





