

KURT FRANZ

Behinderte im Jugendbuch Betsy Byars: Als die Schwäne kamen

I. Einführung in den Motivbereich

1. Die Aktualität des Themas für die Literatur

Die 1880 geborene schwerstbehinderte Helen Keller, die in ihrer Lebensgeschichte schildert, wie sich ein taubblinder Mensch allein mit dem Tastsinn Sprache und damit Kultur aneignen kann, ist in unserem Jahrhundert das Paradebeispiel für Behindertenschicksale geworden und mit Unterstützung neuerer biographischer Zuwendung, z. B. durch Evelyn Clevé (1979, zuerst 1947), auch geblieben. Und doch stehen Person und Schicksal in diesem Fall als Ausnahme, nicht nur weil hier die von Behinderten oft fast erwartete Sonderleistung mit Bravour erbracht wurde (zu diesem Aspekt vgl. Rupp, 1981: 42). Überblickt man die Entwicklung, so läßt sich feststellen, daß erst seit etwa 10 Jahren das Motiv „Behinderte“ als gesellschaftlich zu bewältigendes Problem in der deutschsprachigen und besonders aus anderen Sprachen übernommenen Kinder- und Jugendliteratur verstärkt auftaucht. Am Anfang stehen Namen wie An Rutgers, Irene Rodrian, Ursula Wölfel, Mildred Lee und Marit Kalstad. Obwohl das Phänomen uralt ist und auch literarisch schon immer eine Rolle gespielt hat, wie noch skizziert werden soll, hat diese Art von bewußt problemorientierter Literatur also noch keine lange Tradition.

Im Zusammenleben von behinderten und nichtbehinderten Menschen hat sich trotz festgefahrener Verhaltensmuster gegenüber früher manches verändert. Von einer tatsächlichen Lösung des sozialen Problems kann man jedoch noch lange nicht sprechen. Tägliche Konflikte und Eklats, wie etwa das Frankfurter Reise-Urteil, untermauern dies. Die zahlreichen Aktivitäten von Gruppen, Vereinen und einzelnen Menschen, z. B. Ernst Klee mit seinen einschlägigen Publikationen, wären ansonsten überflüssig. Gerade das von den Vereinten Nationen proklamierte „Internationale Jahr der Behinderten 1981“ hat in dieser Richtung einen ungeheuren Boom, auch im literarischen Bereich, ausgelöst. Nach offensichtlichen Erfolgen, aber auch vielen negativen Begleiterscheinungen in anderen Motto-Jahren (Jahr des Kindes, der Frau) gehen allerdings selbst im nachhinein die Meinungen über Notwendigkeit und Wert solcher weltumspannender

Bewußtseinskampagnen weit auseinander. Wenngleich die Ziele in der sehr positiven prägnanten Forderung „Einander verstehen – miteinander leben“ formuliert waren, befürchteten Fachleute nicht ganz zu Unrecht eine Übersättigung zu dem Thema, einen Mißbrauch durch die reine Selbstdarstellung von Sozialpolitikern und das Aufkommen neuer Vorurteile gegenüber Behinderten. Trotz aller Bedenken sollte man solch offizielle Anlässe nicht ungenutzt verstreichen, vor allem aber es dabei auf keinen Fall bewenden lassen, denn das Problem war und bleibt auf unabsehbare Zeit drängend.

Da der Begriff „Behinderung“ verschieden definiert und damit sehr relativ verwendet wird, schwanken auch die Angaben über die Zahl körperlich und geistig behinderter Menschen in der Bundesrepublik Deutschland erheblich. Man wird aber noch unter der tatsächlichen Zahl liegen, wenn man von den meistgenannten 4 Millionen ausgeht, denn viele Menschen, gerade psychisch kranke, sind damit gar nicht erfaßt, und jährlich kommen hunderttausende Behinderte, vor allem auch Opfer des Straßenverkehrs, neu hinzu. So hat Ernst Klee (1974: 14) schon vor Jahren die Situation drastisch beschrieben und entsprechende Forderungen gestellt:

„Die Behinderten sind Deutschlands größte und zugleich ergebenste Randgruppe. Um so notwendiger, das Behindertengerede zu stoppen, dem Wohltätigkeitspathos in die Parade zu fahren und statt dessen den gesellschaftspolitischen Konflikt ins Bewußtsein zu heben.“

Auch Literatur kann unfruchtbares „Gerede“ sein, aber sie kann auch etwas bewirken und im Sinne Jean Pauls vielleicht „besser oder schlechter machen“. Von daher sind die gegenwärtigen Bemühungen von Institutionen und Organisationen zu verstehen, Literatur für und über behinderte Menschen, vor allem Kinder und Jugendliche, zu fördern und durch Tagungen, Auszeichnungen, Empfehlungslisten ins öffentliche Bewußtsein zu heben.¹

2. Formen der literarischen Darstellung

Außenseiter, durch geistige oder körperliche Abnormität gebrandmarkt, spielten zu allen Zeiten in der Literatur, wenn auch meist nur in symbolischer Funktion, eine große Rolle; ob der einäugige Riese Polyphem mit seinen Brüdern bei Homer, die Einbeiner in den mittelalterlichen Volksbüchern, das bucklige Männlein im Kindergedicht, das Rumpelstilzchen im Märchen² oder die menschenähnlichen Fabelwesen, die seit Jahrtausenden schon die Mythologie bevölkern und denen bis in die Science-fiction- und

Horror-Literatur unserer Zeit das besondere Interesse der „normalen“ Menschen gilt. Behinderte mußten als gefügige Sklaven – am bekanntesten der verwachsene Äsop –, als verspottete Hofnarren und vielbestaunte Ausstellungsobjekte auf Märkten und in Varietés herhalten (vgl. auch Jean Pauls *Dr. Katzenbergers Badereise*). Scharen von Kriegsinvaliden und verkrüppelten Bettlern durchziehen die Menschheitsgeschichte, und von den ältesten Zeiten („Aug um Auge . . .“) bis in die Gegenwart gehört körperliche Verstümmelung zu den üblichen strafrechtlichen Vergeltungsmaßnahmen. Um die Mitte des 19. Jahrhunderts wurden repressive Erziehungsmaßnahmen solcher Art im *Struwwelpeter* kindgerecht aufbereitet.

Wenngleich schon seit der Antike Wahnsinn mit Genialität und Gottesnähe, Blindheit mit Sehertum (Teiresias) in Zusammenhang gebracht wurden, als gleichwertige und gleichberechtigte Menschen hat man Kranke und Behinderte nie gelten lassen. Und der schreckliche Höhepunkt mit dem Grundsatz der Vernichtung „unwerten Lebens“ liegt nicht weit zurück. Selbst die Aufklärung im 18. Jahrhundert, die sich verstärkt menschlichen Alltagsproblemen zuwandte, konnte, wie das Kindergedicht *Leibes-Gebrechen* von Christian Felix Weiße³ zeigt, von der Warte eigener Unversehrtheit aus nur an das Mitleid appellieren:

Bucklich, stumm, taub oder blind:
Kann ich dieß zu Fehlern machen,
Oder bey Gebrechen lachen,
Die nicht Schuld; nein, Unglück sind?

Nein, lobpreisen will ich den,
Der mir gab gesunde Glieder,
Und auf meine kranken Brüder
Voller Lieb und Mitleid sehn.

Nicht minder aufschlußreich ist eine Verordnung aus dieser Zeit, die von einem guten Schulmeister fordert, daß er „keine auffallenden körperlichen Gebrechen habe, wodurch er den Kindern lächerlich wird [. . .]“.⁴ Bei Christian Fürchtegott Gellert, dem einflußreichen Moraldichter jener Epoche, fällt schließlich auf, daß er Behindertenmotive für die Exemplifizierung bestimmter Lehrsätze rein symbolisch einsetzt. In seinem Gedicht *Im Land der Hinkenden* legt er dar, daß die Mehrheit den alleinigen Maßstab für geltenden Geschmack setzt; der traditionsbestimmte Text *Der Blinde und der Lahme* will suggerieren, daß man mit Solidarität und gegenseitiger Ergänzung mehr erreichen kann. Nichts gegen diese Lehren an sich, aber eine realistische Einschätzung des Behindertenproblems konnte der Aufklärer mit diesen Texten, deren zweiter in unserer Zeit in Buch und Film von *Bomber und Paganini* fröhliche Urständ gefeiert hat, weit weniger vermitteln, als dies volkstümliche Literatur wie Märchen oder

Kinderreim vermag. Diese zeigen die tatsächliche Außenseiterposition des Behinderten und spiegeln Unkenntnis und Vorurteile der Nichtbehinderten wider. Die zahlreichen Spottverse von Kindern untereinander sind erbarmungslos und grausam, wie nicht nur ein hessisches Spiellied beweist (Krenzer, 1979: 35):

Im Jahre sechsundsechzig zu Luxemburg am Rhein,
da ward ein Kind geboren mit Namen Humpelbein,
zum Triatria Humpel, zum Tria Humpelbein.

Schauspiel'rin wollt sie werden, die Mutter sagte: „Nein!
Kuhhirtin sollst du werden, verflixtes Humpelbein!“ . . .

Festgefaehrne Verhaltensmuster haben so, trotz der revolutionären Einstellung Christis im Neuen Testament (vgl. u. a. Straubinger, 1976: 114), einen echten Bewußtseinswandel bis in unsere Gegenwart erschwert. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man sich im klaren darüber ist, wie lange Behinderung als sichtbares Zeichen des Bösen schlechthin angesehen (vgl. Victor Hugos *Glöckner von Notre Dame* oder das Sprichwort „Je krümmer, je schlimmer!“), als gerechte Sühne für begangenen Frevel, als Strafe der Götter empfunden wurde und wie viele Kinder deshalb ausgesetzt oder getötet wurden.

Daran konnte auch das häufige Aufgreifen des Behindertenmotivs und die psychologisch meist differenziertere Darstellung in der ästhetischen Literatur bis in die Gegenwart kaum etwas ändern. Man denke nicht nur an Goethes *Götz von Berlichingen*, sondern vor allem an Autoren des 19. und 20. Jahrhunderts wie E.T.A. Hoffmann, Jean Paul, Adalbert Stifter, Robert L. Stevenson, Leo Tolstoi, Friedrich Nietzsche, Thomas Mann, Alfred Döblin, Erich Kästner, Wolfgang Borchert, Heinrich Böll, Thomas Bernhard, Martin Sperr, Günter Grass u.v.a.⁵

Dabei sollte man nicht ganz vergessen, daß auch das Motiv Behinderung als vorteilbringender Trick nicht nur in unserer Gesellschaft ein reales Massenproblem darstellt, sondern schon immer seinen literarischen Niederschlag gefunden hat, nicht allein in Johann Peter Hebels bekannter Schelmengeschichte *Der Heiner und der Brassenheimer Müller*, sondern ebenso im Jugendroman unserer Zeit, etwa in Sid Fleischmans *Chancy und der große Gauner* (1970). An der wenig konkreten, eher abstrakt-symbolischen Poetisierung des Themas mag es liegen, daß selbst frühere liebevolle Darstellungen wie die des Klosterbruders Heribald in Viktor von Scheffels *Meister Ekehard* oder das an Clemens Brentanos Märchen *Gockel, Hinkel und Gackeleia* angehängte *Tagebuch der Ahnfrau* (vgl. Krenzer, 1979: 36) das öffentliche Bewußtsein nicht stärker zu beeinflussen vermochten. Doch ist gerade die Popularisierung solcher Probleme ein erkennbarer Trend der Gegenwart, auch wenn diese früher vereinzelt in Unterhaltungs-

romanen oder Kinderbüchern (z. B. in Johanna Spyris *Heidi*) ihre trivialisierte und sentimentalisierte Aufbereitung fanden. In der generalisierenden Aussage Manès Sperbers klingt dies mit an: „Die häufige Verwandlung von Literatur in Lesestoff oder epische Filme, diese Art Sozialisierung ist ein für unsere Zeit charakteristischer Vorgang.“ Und so wird das Behindertenproblem aufgegriffen in sämtlichen literarischen Genres, in Essays, Kurzgeschichten, Erzählungen, Romanen, Gedichten, Liedern, Hörspielen, Theaterstücken, Kinofilmen, Fernsehspielen u. a., wobei auch Bestseller-Autoren wie J. M. Simmel (*Niemand ist eine Insel*, 1975) das Motiv verarbeitet haben. Der „Chef“ als Rollstuhl-Held in der Fernsehserie entpuppt sich als Dauerbrenner beim Publikum. Immerhin erstreckt sich heute die kommunikative Bandbreite vom gängigen gefühligen Schlager-Text („Johnny Blue“) bis hin zum brutal-provokativen Chanson („Mein Freund, der Zwerg“ von Ludwig Hirsch).

Erstaunlicherweise hat sich dessen auch die Kinder- und Jugendliteratur in vollem quantitativen und qualitativen Umfang angenommen. Schon den jüngsten „Lesern“ versucht man mit Bilderbüchern einen ersten Einblick in die Thematik zu vermitteln, z. B. *Anna macht mit* von R. Seelig/K. Arnold, 1980 (schon ab 3 Jahre), *Tommy ist mein Bruder* von J. Lasker, 1979 (ab 6), oder das comicartig illustrierte Sachbuch *Du und ich sind zuckerkrank* von K. Zuppinger/R. Gambon/C. Götz, 1980. Daran schließen sich einfachere kurze Geschichten an, wie Ursula Wölfels *Mannis Sandalen* – daneben sind mehrere von Hans Peter Richter und Rolf Kreuzer inzwischen „Lesebuchklassiker“ geworden – und Kinderbücher wie *Los, Jürgen, spring!* von Doris Hüttner (1974) oder Max von der Grüns *Vorstadtkrokodile* (1976), die für das Fernsehen erfolgreich verfilmt wurden.

Auch das moderne Kindertheater leistet seinen Beitrag, z. B. mit Aufführungen von R. Kifts *Stärker als Supermann* durch das Berliner Grips-Theater. Im *Lied eines blinden Kindes* (P. Kaster/J. Latz/G. Meussling, *Der singende Gummibaum*, 1981) wird die Möglichkeit einer Kompensation des Gebrechens durch die anderen Sinne vorgeführt: „Wer sagt, daß ich nicht sehen kann? / Ich höre doppelt gut . . .“, und Christine Nöstlinger hat in ihrem Gedichtband *Iba de gaunz oaman Kinda* (1974), allerdings mehr für Erwachsene, die mundartlich-realistische Bewältigung des Themas aufgezeigt. Anspruchsvolle Geschichten wie Gina Ruck-Pauquèts *Der „Doofe“* (In: Die Ringerkönigin, 1975) oder Jo Pestums *Rebecca, die Fahrerin* (In: Leg die Hand auf mein Gesicht, 1977) wenden sich eher an Jugendliche; dies gilt auch für autobiographische Darstellungen Behinderter selbst (z. B. Eine Brücke zu Dir, hrsg. von B. Lüdecke, München 1981).

Überhaupt hat sich am auffälligsten und häufigsten der moderne Jugendroman der Problematik zugewandt. Für die letzten zehn Jahre habe ich

rund 150 Jugendbücher registriert, in denen Behinderte mit im Zentrum der Handlung stehen, „doch viele davon sind nicht gut genug“ (Ørjasaeter, 1981: 11), so daß für den schulischen Bereich annotierte Auswahllisten mit kurzen Inhaltsangaben und Altersempfehlungen genügen.⁷ Nicht nur die literarische Qualität weist bei diesem Angebot große Diskrepanzen auf, auch der Realitätsbezug, der Informationswert, die Intentionen, die Lösungsangebote der einzelnen Romane sind äußerst unterschiedlich, so daß selbst die Meinungen von Fachleuten und Kritikern im Einzelfall geteilt sind. So kritisiert Rolf Krenzer (1979: 47) den mit dem Kanadischen Kinderbuchpreis ausgezeichneten und auf der Auswahlliste zum Deutschen Jugendbuchpreis empfohlenen Roman *Mir gehört die Rennbahn* von Patricia Wrightson (deutsch 1974) wegen seiner märchenhaften und zu idealistischen Darstellung, während der nicht nur von ihm (ebd.: 44) sehr positiv gewürdigte Roman *Regenbogenweg* von Othmar Franz Lang (2. Aufl. 1977) in einem eigenen Beitrag von H. J. Kagelmann und R. Zimmermann (1978) einer scharfen Analyse unterzogen wird. Und selbst Astrid Lindgrens erfolgreiches Buch *Die Brüder Löwenherz* (1974) bleibt nicht ausgeklammert, wenn ihm Gunel Enby in einer fundierten Kritik u. a. verführerische Schönheit vorwirft (vgl. Ørjasaeter 1981: 14f.).

3. Literaturunterricht als Sozialisationshilfe

Was innerhalb der Gattung Kindergeschichte *Mannis Sandalen* von Ursula Wölfel für den schulischen Bereich bedeutete, dürfte im Genre Kinder- und Jugendroman *Das war der Hirbel* (1973, als Taschenbuch 1978) gewesen sein. Ob als „Ganzschrift“ oder als Romanausschnitt im Lesebuch (u. a. in: schwarz auf weiß 6, 1977), man kann auf mehrere Jahre „Hirbel in der Schule“ zurückblicken. Neben der literarischen Qualität, der realistischen und sachlichen Darstellung spielten dabei die Neuheit und Aktualität des Themas (ein geistig behindertes Kind als zentrale Person) sowie das breitgefächerte Lesealter (von der Grundschule über die Haupt- und Realschule bis in die Mittelstufe des Gymnasiums, und selbst zum Erwachsenen hin) eine entscheidende Rolle. Ist das Phänomen an sich schon erstaunlich, so sind es noch viel mehr die didaktischen Erkenntnisse, die man rückblickend daraus ziehen kann. Nach eigenen Erfahrungen und zahlreichen Aussagen von Lehrern haben im Anschluß an die schulische Lektüre des Buches – ähnlich natürlich auch bei anderen Romanen – Schüler spontan, wenn auch nur sporadisch, sich weitere einschlägige Bücher besorgt und gelesen, sich informative Sendungen im Fernsehen angesehen, Presseberichte gesammelt und vorgelegt, an Aktionen teilgenommen, Heime, Beschützende Werkstätten, Rehabilitationszentren am

Tag der offenen Tür besucht u. a. Hier handelt es sich um erkennbare Wirkungen von Literatur, die sich bei einer ungenlenken, möglicherweise stärker wirksamen Freizeitlektüre viel schlechter beobachten lassen. Und von der Wirkung entsprechender Kinder- und Jugendbücher ist der allergrößte Teil der Erzieher überzeugt (vgl. Rupp, 1981: 39).

Damit sind Forderungen nach einem „prozeßorientierten“ Literaturunterricht erfüllt, wie sie etwa Harald Frommer (1981: 9) formuliert hat; damit wird zugleich auch die wichtige gesellschaftliche Funktion des Deutschunterrichts überhaupt, bei allem modifizierenden Meinungspolarismus, recht deutlich. Immerhin wird das Erreichen entsprechender Ziele verlangt, wenn es z. B. in der Bayerischen Verfassung (Art. 131 Abs. 1) ausdrücklich heißt, die Schule müsse „nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“; Deutschlehrpläne deuten auf einem anderen Abstraktionsniveau konkreter an, wie im literarischen Bereich die hierarchischen Zielklassen des Wissens, Erkennens und Wertens erreicht werden können. Zugrunde liegt dem allen die gesellschaftliche Notwendigkeit, wenn neben literarischen Zielen im engeren Sinn wie Förderung der Lesefähigkeit, Bewältigung literarischer Langformen, Erkennen von Gattungsmerkmalen u. ä. bei dieser Art problemorientierter Literatur eben auch im Deutschunterricht Ziele der Bewußtseins- und Gesinnungsbildung, die den Heranwachsenden im Sozialisations- und Personalisationsprozeß unterstützen und ihn zu sozialem Handeln befähigen, in den Vordergrund treten. Daß hierzu vielleicht ursprünglich als Privatlektüre gedachte Literatur verwendet wird und sich somit zur vielgeschmähten Schullektüre mit allen erkennbaren oder auch nur aufgekrochenen Mängeln wandelt, ist ein ganz legitimer Vorgang und sollte keinerlei Skrupel auslösen, selbst wenn von manchen Seiten starke Bedenken gegen den Gebrauch der Jugendliteratur als Sozialisationsinstrument vorgebracht werden.⁸ Man muß sich darüber im klaren sein, daß so stark problemorientierte Jugendbücher „didaktische“ Literatur sind, daß sie eine stärkere Rezeptionslenkung geradezu herausfordern oder sogar voraussetzen (vgl. Angebote didaktischer Hilfen von Verlagen!) und daß der größte Teil – man denke auch an schon genannte Titel – ohne den Wirkraum Schule ein kümmerliches Rezeptionsdasein fristen würde und so kaum Wirkung bei der intendierten Zielgruppe entfalten könnte. Konkrete Globalziele sind in unserem Fall: die Schüler für Behinderten-Probleme aufzuschließen, sie für den gesamten Sozialbereich zu sensibilisieren, ihnen als Voraussetzung Wissen zu vermitteln über das Leben, die schwierige gesellschaftliche Situation, das Denken und Fühlen Behinderter, sie zur Konfliktlösung zu motivieren und ihnen Lösungsvorschläge anzubieten, sie zu verantwortungsbewußtem und tolerantem Handeln zu befähigen.

Über Umfang und Art der Wirkung von Literatur, den lerntheoretisch

am meisten interessierenden Aspekt, liegen bisher zuwenig generalisierbare Forschungsergebnisse vor⁹, doch wird jeder Lehrer versuchen, bei Textauswahl, Lernzielsetzung und methodischer Planung den Erwartungshorizont seiner Schüler zu berücksichtigen, Lesebarrieren abzubauen und eine möglichst optimale Rezeptionsbasis zu schaffen. Ob dann Einstellungen verstärkt, abgebaut, umgekehrt oder neu gebildet werden, wird im Individualfall immer noch sehr verschieden sein. Auf jeden Fall kann man mit ungünstiger Literatur, mit Unter- oder Überforderung, mit Übersättigung der Schüler u. ä. auch gegenteilige Reaktionen, also z. B. eine Abwehrhaltung auslösen. Auch wenn Literatur innerhalb des Sozialisationsprozesses nur ein Bedingungsfaktor unter vielen ist, so wird doch die richtige Textauswahl entscheidende Voraussetzung sein. Über den Textbereich lassen sich zunächst trotz allem effektiver Aussagen treffen als über das gewünschte Endverhalten des Schülers. An einen Text kann man bestimmte Maßstäbe anlegen; Tordis Ørjasaeter (1981: 11) hat zu Jugendbüchern mit Behindertenproblematik einige Fragen formuliert:

„Liefern sie zutreffende Informationen? Bieten sie außer wertvoller literarischer Erfahrung auch Möglichkeiten der Identifikation? Erweitern sie unser Verständnis für den behinderten Menschen und seine Lage, oder bestätigen und verstärken sie unsere Ablehnungsmechanismen?“

Von empirischen Untersuchungen her weiß man zumindest, daß der Wirkprozeß durchschnittlich maximal ist, wenn der Text nicht zu extrem angelegt, d. h. weder zu stark in positive noch negative Richtung überzeichnet ist und vorsichtig eine Lösungsmöglichkeit angedeutet oder ein logisches Happy-End angeboten wird. Die problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur erbringt weitgehend diese Voraussetzungen, und allein für den Motivbereich „Behinderte“ steht, wie schon angedeutet, dem Lehrer heute eine solche Fülle zur Auswahl, daß er dem Heranwachsenden auf jeder Altersstufe adäquate Literatur anbieten kann; Altersempfehlungen bei Büchern oder Angaben in Empfehlungslisten (vgl. Anm. 7) helfen ihm dabei. Vielfältig sind die Konfliktsituationen und Figurenkonstellationen, die literarisch verwirklicht sind, besonders häufig in der Familie und unter Geschwistern (z. B. *Bamse soll nicht fort* von F. Babbis, 1967; vgl. auch *Als die Schwäne kamen* von B. Byars, 1977), aber auch im Heim (vgl. *Das war der Hirbel* von P. Härtling), in der Schule, im Krankenhaus, unter Freunden (z. B. *Behalt das Leben lieb* von J. ter Haar, 1976), im Arbeitsprozeß (z. B. *Valentins Traum* von W. Gabel, 1975), zwischen hilfswilligen Jugendlichen und Behinderten (z. B. *Regenbogenweg* von O. F. Lang, 1977, oder *So fing es an* von I. Wolf, 1978) u. a.

Ein ähnlich großer Entscheidungsspielraum eröffnet sich dem Lehrer auch im Hinblick auf die einbezogenen Arten von Behinderungen; prinzi-

piell werden Schicksale sowohl geistig wie auch körperlich behinderter Menschen, vor allem natürlich Jugendlicher, geschildert. Und doch ist an dieser Stelle für die Praxis ein signifikanter Unterschied anzumerken (vgl. dazu auch Krenzer, 1979: 44): Während Bücher über Körperbehinderte zugleich für diese selbst rezipierbar sind und eine Integrationshilfe darstellen können, ist dies analog bei Jugendliteratur mit Geistigbehinderten im Mittelpunkt normalerweise nicht der Fall, denn diese benötigen eine andere, spezifische Literatur. Und hier ist natürlich das schwächste und am meisten der Hilfe bedürftige Glied im sozialen System angesprochen. Daß sich das Eindringen in die Situation oder gar in die Gedanken- und Gefühlswelt eines geistig behinderten Jugendlichen am meisten gegen eine sinnvolle und glaubwürdige Literarisierung sträubt, liegt auf der Hand. Trotzdem gibt es auch für diesen Bereich eine relativ große und stark zunehmende Auswahl an guten Büchern (vgl. u. a. die genannten Titel von P. Härtling, B. Byars, O. F. Lang). Eine differenziertere Darstellung des Krankheitsbildes ist freilich meist nicht möglich. Anders bei der weit umfangreicheren Literatur mit körperbehinderten Zentralfiguren, bei welcher der eigentliche Informationswert im Durchschnitt höher liegt! Wenn gleich sich einige Autoren etwas ausgefallenere und vielleicht weniger „motivierende“ Leiden wie Cystische Fibrose (vgl. o. Seelig/Arnold) oder Zuckerkrankheit vorgenommen haben (vgl. o. Zuppinger u. a. oder *Weglaufen gilt nicht* von S. Rück, 1979), im erzählenden Jugendbuch dominieren eindeutig zwei Motivbereiche: der von Geburt an, durch Unfall oder Krankheit bewegungsbehinderte und an den Rollstuhl gefesselte Jugendliche (z. B. *Eine Brücke für Joachim* von A. Kutsch, 1975, *Schritte, die ich gebe* von O. F. Lang, 1975, *Ein paar Schritte vorwärts* von A. Rommel, 1972, *Ben mag Annie* von J. Tate, 1975) und der Blinde bzw. später Erblindefte (z. B. *Pierre lebt* von J. Coué, 1979, *Behalt das Leben lieb* von J. ter Haar, 1976, *Die Welt in meiner Hand* von I. Rodrian, 1969, *Das verlorene Licht* von A. Rutgers, 1980, zuerst 1957).

Bei der Fülle des heutigen Literaturangebots sollte der Lehrer im Hinblick auf die Aktivierung der Schüler Möglichkeiten einer Ergänzung des Bereichs durch weitere Texte, gerade auch anderer Gattungen, nutzen (Informations-, Sachbuchtexte, Zeitungsberichte, „Kontrasttexte“) und Angebote eines eventuellen Medienverbunds (Hörspiele, Verfilmungen, z. B. zu W. Gabels *Valentins Traum*) berücksichtigen. Leicht wird es ihm hier auf jeden Fall gemacht, sinnvolle Textsequenzen zu erstellen oder erarbeiten zu lassen.¹⁰ So böten sich zum letztgenannten Motiv (blaue Jugendliche) bei der Lektüre eines der genannten Romane (s. o.) als Hinführung, Ergänzung oder Fortführung Texte an wie: Erich Kästners Gedicht *Der Blinde*, das genannte *Lied eines blinden Kindes*, Leo Tolstois bildhafte Erzählung *Der Blinde und die Milch*, Hertha von Gebhardts

Geschichte *Koschka und der Blinde*, die Pressenotiz „Skilehrgang für Blinde“, der Fernsehfilm „Nachtwanderung“. Die Kombinations- und Variationsmöglichkeiten sind damit bei weitem nicht erschöpft. Der Phantasie und dem Engagement des Lehrers sind diesbezüglich kaum Grenzen gesetzt. Vereinzelt kann man sich auch an praxisnahen Unterrichtsmodellen, wie z. B. an den didaktisch-methodischen Vorschlägen des Pädagogischen Zentrums Hannover bzw. jetzt der Deutschen Lesegesellschaft oder an unterrichtspraktischen Analysen in der didaktischen Sekundärliteratur orientieren.¹¹

II. Der Jugendroman „Als die Schwäne kamen“ von Betsy Byars

1. Zum Inhalt

Die amerikanische Journalistin Betsy Byars ist mit mehreren Büchern auch in Deutschland bekannt. Den Jugendroman *Als die Schwäne kamen* (Originaltitel *The summer of the swans*) schrieb sie mit engem Bezug zu ihrer Heimat West-Virginia und aus ihren persönlichen Erfahrungen als Mutter mehrerer Kinder. Er erschien zuerst 1970 und war 1971 in den USA das „beste Jugendbuch“.

Die 14jährige Sara Godfrey lebt mit ihrer älteren Schwester Wanda und ihrem 10jährigen geistig behinderten Bruder Charlie bei Tante Willie in einem kleineren Ort in West-Virginia, nachdem die Mutter gestorben und der Vater in die Stadt weggezogen ist. Sara ist unzufrieden, besonders mit ihrem Äußeren, mit ihren „scheußlichen“ Händen, ihren „riesigen“ Füßen. Sie bewundert ihre hübsche Schwester, die schon einen Freund hat, doch ihre ganze Zuneigung gehört Charlie, mit dem allein sie richtig „sprechen“ kann und den sie gegen die Umwelt schützt, vor allem gegen Joe Melby, der ihm angeblich einmal seine heißgeliebte Armbanduhr gestohlen hat. Eines Tages besucht Sara mit ihrem Bruder die Schwäne am nahegelegenen See. Charlie, der nicht reden und nur Wimmerlaute von sich geben kann, ist so hingerissen, daß Sara am nächsten Tag, als ihr Bruder plötzlich verschwunden ist, sofort eine Vermutung über dessen Aufenthaltsort hat. Doch erst nach langer verzweifelter Suche, bei der sie von dem inzwischen rehabilitierten Joe begleitet wird, findet sie den verirrten Charlie wieder. Alle haben irgendwie mehr oder weniger engagiert an der Suchaktion teilgenommen, die bestürzte Tante Willie, Saras Freundin Mary, die Polizei und ein Suchtrupp des Dorfes; ihr Vater hat angerufen und sein eventuelles Kommen im Bedarfsfall angekündigt. Am Ende sieht Sara durch dieses Schlüsselerlebnis ihre eigene Situation klarer, sie zeigt Verständnis für ihre Umwelt, auch für ihren Vater, und mit ihrem früheren Erzfeind Joe wird sie am selben Abend noch eine Party besuchen.

2. Didaktische Überlegungen und Lernziele

Betsy Byars Jugendroman spielt im amerikanischen Milieu (zu den folgenden Ausführungen vgl. auch Franz/Kozok, 1982). Die Vertrautheit der Autorin mit den Problemen und den Orten der Handlung spürt auch der Leser. Freilich wird ihm damit zugleich die Bewältigung einiger Amerikanismen zugemutet, z. B. die vorkommenden Personen- und Ortsnamen, dazu einige weniger bekannte Begriffe wie High-School oder Grammar-School-Zeugnis. Eine Klärung, auch der Aussprache, ist notwendig, bei den Englisch lernenden Sekundarstufen-Schülern jedoch unproblematisch. Manche aktuellen Anspielungen sind ohnehin klar (Donald Duck), andere sind leicht bewußt zu machen (Vergleich der Fußgröße mit der von Jackie Kennedy-Onassis).

Die geistige Behinderung des 10jährigen Charlie ist allerdings nur ein Hauptmotiv im Roman. Dies erweist sich für den literarischen Wert als äußerst vorteilhaft, da das Problem nicht so vordergründig und aufdringlich wie in vielen anderen entsprechenden Jugendbüchern abgehandelt wird. Als gleichwertiges Motiv stehen die Pubertätsprobleme von Charlies Schwester Sara daneben, so daß sich schließlich alles um zwei Hauptpersonen dreht: Charlie und seine Schwester. Sie entspricht mit ihren 14 Jahren auch etwa dem Alter der vorgesehenen Leser bzw. Leserinnen; so ist diesen eine Identifikation mit der „Heldin“ leicht möglich. Pubertätsprobleme ähnlicher Art (Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper, mit dem Aussehen, Ärger über Erwachsene, Unausgeglichenheit in den Gefühlen, Resentiments dem anderen Geschlecht gegenüber, Hilfsbedürftigkeit u. a.) haben alle Jugendlichen, wenngleich mit Sara zunächst die weiblichen Leser angesprochen werden. Allerdings war es ohnehin nicht einzusehen, warum bisher nur männliche „Helden“ als geschlechterübergreifende Hauptgestalten in der Literatur fungieren sollten. Im Verhalten Saras werden sich mit einer gewissen kritischen Distanz auch Jungen erkennen; vor allem werden sie sich jedoch in Joe Melby verkörpert finden.

Wie der Roman zwei Hauptpersonen aufweist, so auch zwei Motivstränge: einmal Pubertätsprobleme und ihre Lösung, zum andern das Verhalten von Familie und Umwelt einem Behinderten gegenüber. Ein künstlerisch-literarisches Kennzeichen des Romans ist, daß beide Motive nicht einfach parallel laufen, sondern eng miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen. Saras Verhalten spiegelt sich am besten im Umgang mit ihrem behinderten Bruder; so wie er nach langer Suche wieder gefunden wird, so findet sie am Schluß nach einigen Schlüsselerlebnissen (Besuch der Schwäne, Suche und Finden Charlies, Aussöhnung mit Joe Melby) zu einer gewissen Selbsterkenntnis und Zufriedenheit. Dieser glückliche Ausgang

ist nicht nur wichtig im Hinblick auf eine möglichst optimale Wirkung beim jugendlichen Leser, er zeigt auch etwas sehr Entscheidendes auf: Nicht der Behinderte hat sich verändert und muß sich ändern, sondern seine Umwelt; dann ist sogar im umgekehrten Fall ein positiver Einfluß möglich, denn immerhin wurde hier Sara wesentliche Hilfe zur eigenen Ich-Findung geleistet. Damit ist der Roman für Jugendliche in zweifacher Hinsicht aktuell, einmal durch die zeitlose Relevanz des Behindertenphänomens, zum andern durch den entwicklungsbedingten Bezug des Pubertätsproblems.

Das in übersichtliche Abschnitte gegliederte Jugendbuch kommt von Umfang und Aufbau her auch schwächeren Lesern entgegen, denn die Handlung verläuft, abgesehen von wenigen Rückerinnerungen und einigen Schauplatzwechseln (z. B. bei der Suche nach Charlie), linear. Damit wird ein breiterer Leserkreis von etwa 12 bis 16 Jahren angesprochen.

Lernziele

- a) Die Schüler sollen fähig sein, das Jugendbuch (Ganzschrift) zu lesen und die Handlungsstruktur zu erkennen.
- b) Sie sollen den Inhalt zusammenfassen und wiedergeben können.
- c) Sie sollen die beiden im Mittelpunkt stehenden Probleme (Behinderung, Pubertät) und die Art der Aufarbeitung erfassen.
- d) Sie sollen die Hauptpersonen charakterisieren, ihr Verhalten beurteilen können und Einsicht in die Mittel der Darstellung erhalten.
- e) Sie sollen sich am Beispiel Charlies intensiv mit einem Behinderten, der Art seiner Krankheit und dem Verhältnis seiner Umwelt zu ihm auseinandersetzen.
- f) Sie sollen zur Auswertung des Jugendromans Kontrast- und Vergleichstexte heranziehen und so ihren Kenntnis- und Bewußtseinsstand erweitern.
- g) Sie sollen fähig und bereit sein, weitere Texte und Materialien zum Thema zu sammeln und auszuwerten sowie sich selbst mündlich und schriftlich an Aktionen zu beteiligen.

3. Methodische Vorschläge

Das Jugendbuch kann je nach Intention und Voraussetzungen ganz im Mittelpunkt einer Unterrichtseinheit stehen, oder es kann Teil einer größeren Textsequenz sein. Zur gründlichen Einführung in den Problemkreis „Behinderte“ können zunächst aktuelle Texte (Presse) gesammelt, besprochen und ausgewertet werden. Andererseits sind vielleicht einige Erklärungen (Definitionen) im voraus notwendig.

Um die Motivation und die Bereitschaft der Schüler nicht zu überfordern, sollte die Besprechung eines Jugendromans dieser Länge nicht

mehr als etwa vier Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen. Ist zugleich eine Einführung in den Gesamtbereich „Behinderte“ vorgesehen, kann die Unterrichtseinheit um einige Stunden verlängert werden, da andere Materialien dem Schüler gattungsspezifisch, inhaltlich und intentional erneute Abwechslung bieten. Allerdings sind die Phasen des folgenden Konzepts nicht immer mit ganzen Unterrichtsstunden gleichzusetzen. Ein Großteil der Textrezeption (Lesen und Bearbeiten von Leitaufgaben) muß ohnehin der häuslichen Arbeit vorbehalten bleiben. Dies kann in noch stärkerem Maße geschehen, wenn der Jugendroman nicht nach Abschnitten gelesen und besprochen, sondern als Ganzes – vom Umfang her ohne weiteres möglich – zunächst häuslicher Arbeit überlassen wird. Dann könnte der Ablauf folgendermaßen aussehen: Phasen 1 und 2 wie unten; Phase 3 ist häusliches Lesen des ganzen restlichen Textes unter Berücksichtigung und Bearbeitung von Schwerpunktfragen (vgl. unten die Leitfragen bei den einzelnen Phasen bzw. besonders Phase 8); Phase 4 kann die angegebenen Schritte 8 und 9 umfassen. Beide methodischen Wege, ob die stärker analytische oder die stärker synthetische, haben jeweils ihre Vor- und Nachteile, so daß sich weder ein zu freies noch ein zu starres Vorgehen empfiehlt.

Konzept einer möglichen Unterrichtseinheit

Phase 1

Möglichkeiten der Motivation und Hinführung zum Themenkreis:

- a) Replik auf das „Internationale Jahr der Behinderten 1981“ (Plakat, Symbol, Motto u. a.)
- b) Auswerten von Materialien (Sammeln durch Schüler in Zeitungen, Illustrierten, Broschüren usw.)
- c) Eventuell Ergänzung durch Definitionen (Behinderung: Ursachen, Arten, Erscheinungsformen); Nachschlagen durch die Schüler, visuelle Veranschaulichung (Foto, Dia etc.)

Phase 2

- a) Einführung in das Jugendbuch: Titel, Autorin, amerikanischer Schauplatz
- b) Gemeinsames Lesen des ersten Teils (5–16) mit Hinweisen auf die Aussprache der Namen
- c) Herausstellen der Hauptpersonen und vorläufige Charakteristik mit Textbelegen (Sara: unzufrieden mit ihrem Äußeren, unsicher, launisch . . .; Wanda: selbstsicher, ausgeglichen . . .; Charlie: geistig behindert . . .; Tante Willie: besorgt, ängstlich . . .)

Phase 3

- a) Zu Hause lesen: 16–28
Leitfragen: Was erfährt der Leser alles über Charlie? Wie verhalten sich die

einzelnen Personen ihm gegenüber? Inwiefern ist Charlie auch eine Belastung für Sara?

- b) Gemeinsame Auswertung im Unterricht und anschließende Generalisierung: Warum werden Behinderte als „Belastung“ empfunden?

Phase 4

- a) Zu Hause lesen: 29–41 (Sara und Charlie bei den Schwänen; Gespräch Saras mit Wanda)
- b) Beantworten der Fragen: Welche Wirkung hat das Erlebnis auf Sara und Charlie? Welche Probleme offenbart Sara ihrer Schwester Wanda?

Phase 5

- a) Im Unterricht lesen: 41–49
- b) Erkennen: Der geistig behinderte Charlie empfindet die Welt anders (Textstellen!).

Phase 6

- a) Zu Hause lesen: 49–91
- Arbeitsauftrag: Wie reagieren die einzelnen Personen auf Charlies Verschwinden? (Sara, Tante Willie, Mary, Joe)
- b) Auswertung und gemeinsame Analyse: Verhalten des Vaters in bezug auf Charlies Behinderung überhaupt und sein jetziges Verschwinden

Phase 7

- a) Zu Hause lesen: 91–110
- b) Kurze Wiederholung des Inhalts; Eingehen auf die menschlichen Reaktionen beim Auftauchen Charlies; nochmaliges (gemeinsames) Lesen des Schlusses (106–110) und Klärung von Saras Wandel; Deutung des Bildes der „Treppe“

Phase 8

- a) Zusammenfassung und Vertiefung durch Bearbeitung bestimmter Schwerpunkt-aufgaben wie:
- Stelle alle Informationen über Charlies Behinderung zusammen! (Textstellen; als „Schaubild“ möglich)
- Das „Krankheitsbild“ Charlies*
- Alter: 10 Jahre*
- Aussehen:* klein; ovales Gesicht, runde braune Augen, braunes Haar, Sommersprossen auf der Nase
- Verhalten:* nervöses Scharren mit den Füßen; mechanisches Kopfschütteln; unsichere, unbeholfene Bewegungen; Sprachstörung, nur Wimmertöne; Schlaflosigkeit; nächtliches Fuß-Geräusch; lückenhaftes Gedächtnis
- Ursachen:* schwere Krankheiten (Fieber) mit 3 Jahren; Gehirnschaden
- Kennzeichne das Verhältnis Saras zu Charlie! Entwirf für sie ein „Stimmungsbarometer“? (als tabellarischer Überblick möglich – s. S. 595 oben)
 - Wie verhalten sich die anderen Menschen zu Charlie (Positiv- und Negativ-Beispiele)?
 - Welche Probleme hat Sara? Wie kommt es zur Lösung?
 - Mit welchen Mitteln wird Sara charakterisiert? (Dialoge, Monologe mit Charlie, Verhalten, durch andere Personen)

Charakterisierung und Verhalten Saras

vor dem Verschwinden während der Suche nach dem Finden
 ihres Bruders Charlie

gelangweilt	Angst um Charlie	Erleichterung und
unzufrieden mit ihrem Äußenre	Annäherung an Joe: Gespräch	Freude
unglücklich	schlechtes Gewissen	Erkennen der eigenen Situation, Akzeptieren des „Ich“ und der anderen (Vater)
besorgt um Charlie	Entschuldigung	
abweisend gegen Joe	Ablehnung des Vaters	Freundschaft mit Joe
...

- Warum ist der Besuch bei den Schwänen für Sara und Charlie ein „Schlüsselerlebnis“? (vgl. auch Titel!)
 - Welche Rolle spielt die Uhr in der ganzen Geschichte?
- b) Bewertung des Verhaltens der einzelnen Personen unter Einbeziehung persönlicher Erfahrungen

Phase 9

- a) Ergänzung einzelner Problemkreise durch informative bzw. literarische Texte, z. B. durch kurze Geschichten über geistig behinderte Kinder wie W. Schnurres *Veitel und seine Gäste*, G. Ruck-Pauquets *Der „Doofe“* oder einen Ausschnitt aus P. Härtlings Buch *Das war der Hirbel* (Generalisierung einzelner Fragen und Transfer auf den eigenen Lebensbereich: Verhältnis nicht behinderter und behinderter Menschen; eigene Erfahrungen im Umgang)
- b) Selbständiges Sammeln (Mappe, Schwarzes Brett) und Auswerten aktueller Informationen (Presse, Fernsehen, Dokumentationen)
- c) Aktive und kreative Teilnahme (mündlich/schriftlich): Diskussionen, Leserbriebe, Erfahrungsberichte, Ideenwettbewerbe u. a.

Anmerkungen

- 1 Zu nennen sind hier vor allem das Internationale Kuratorium für das Jugendbuch (IBBY), der Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V., München, das Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Wien
- 2 Beispiele positiver und besonders negativer Art s. Krenzer (1979); vgl. auch M. Lüthi: Europäische Volksmärchen, Zürich: Manesse 1951, und: Gebrechliche und Behinderte im Volksmärchen, Zürich: Pro infirmis 1966
- 3 Herrn C. F. Weiße angenehme Leseübungen und Unterhaltungen für Kinder, 1773, S. 69

- 4 Zit. nach W. Zimmermann: Die Anfänge und der Aufbau des Lehrerbildungs- und Volksschulwesens am Rhein um die Wende des 18. Jahrhunderts. 1. Teil. Köln 1953, S. 99
- 5 Einen Überblick über z. T. auch behinderte Außenseiter in der deutschen Literatur gibt H. Meyer: Der Sonderling in der deutschen Dichtung. München: Hanser 1963
- 6 Geteilte Einsamkeit. Der Autor und sein Leser. In: Süddeutsche Zeitung 233, 10./11. 10. 1981, S. 113
- 7 Buchempfehlungen der Deutschen Lesegesellschaft 18. „Einander verstehen – miteinander leben“. Internationales Jahr der Behinderten 1981 – „Behinderte, Behinderungen“ von H. Köhler/G. Wolff in: Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur H. 3, 1981 – Kinder- und Jugendbücher zum Thema Behinderung, in: Jugend und Buch H. 3, 1981 – B. Meissel: Der Behinderte in der Kinder- und Jugendliteratur (Kinderbuchladen in der Wiener Spielzeugschachtele, Rauhensteingasse 5, A 1010 Wien) – Buchausstellung „Zum Jahr der Behinderten“, 1981, Internationale Jugendbibliothek München (mit Unesco-Katalog); vgl. auch Elbrechtz 1979!
- 8 Vgl. dazu besonders R. Brunner: Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und ihre Bedeutung für die Kinder- und Jugendliteratur. In: M. Gorschenek/A. Rucktäschel (Hrsg.), Kinder- und Jugendliteratur. München: Fink 1979, S. 90f.; außerdem verschiedene Beiträge in: K. Doderer (Hrsg.), Ästhetik der Kinderliteratur. Weinheim u. Basel: Beltz 1981
- 9 Einen umfassenden allgemeinen Überblick vermittelt die Arbeit von M. Sahr, 1981
- 10 Als Beispiel vgl. die Materialien im Leseheft von Franz/Kozok, 1982!
- 11 Zu P. Härtlings *Das war der Hirbel* vgl. u. a. Brandt, 1981!

Literatur

1.

Byars, B.: Als die Schwäne kamen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1977 (dtv junior 7254)

2.

Brandt, R.: Auseinandersetzung mit dem geistig behinderten Kind. „Das war der Hirbel“ von Peter Härtling. In: Praxis Deutsch 29/1978, S. 46–48 (6. Schuljahr)
 Elbrechtz, R.: Das Behindertenproblem im Kinder- und Jugendbuch. Erarbeitung von Beurteilungskriterien und ihre Anwendung im Rahmen von Sachanalysen für den Literaturunterricht. In: J. Grütmacher (Hrsg.), Didaktik der Jugendliteratur. Stuttgart: Klett 1979, S. 79–96
 Franz, K./Kozok, W.: Betsy Byars „Als die Schwäne kamen“ und andere Texte zum Behindertenproblem. Stuttgart: Klett 1982 (Lesehefte für den Literaturunterricht)

- Frommer, H.: Statt einer Einführung: Zehn Thesen zum Literaturunterricht. In Der Deutschunterricht Jg. 33, 1981, H. 2, S. 5–9
- Kagelmann, H. J./Zimmermann, R.: Das Bild des psychisch Kranken im Jugendbuch. Eine Kritik an Othmar Franz Langs „Regenbogenweg“. In: Diskussion Deutsch H. 43, Okt. 1978, S. 436–444
- Klee, E.: Behinderten-Report. Frankfurt a. M.: Fischer 1974 (Fischer Tb 1418)
- Krenzer, R.: Das behinderte Kind im Jugendbuch. In: Das Kind im Spiegel seiner Lektüre. Hrsg. von L. Binder und G. Pott. Ergebnisse der 15. Tagung des Internat. Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung in Klagenfurt 1979 (Schriften zur Jugendlektüre Bd. XXX), S. 34–51
- Ørjasaeter, T.: Behinderte und Literatur. In: Jugend und Buch Jg. 30, 1981, H. 3, S. 10–16
- Rupp, H.: Behinderte und Literatur – Literatur und sozialpädagogische Forderungen. In: Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur. Beiheft 1981: Referate, S. 34–45
- Sahr, M.: Wirkung von Kinderliteratur. Lesen aus kommunikations- und lerntheoretischer Sicht. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1981 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e. V.)
- Straubinger, J.: Das behinderte Kind im Jugendbuch. In: Jugendbuch und Jugendbuchtheorie heute. Hrsg. von R. Bamberger. Wien (1976) (Schriften zur Jugendlektüre Bd. 24), S. 113–121