

Wiebke Dannecker

Intersektionalität im Bilderbuch – Perspektiven einer *Critical Narrative Literacy* als Querschnittsaufgabe kulturwissenschaftlich orientierter Fachdidaktiken

Abstract

Der Beitrag untersucht am Beispiel der Analyse des Bilderbuchs *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (2018/2022) von Jessica Love, inwiefern eine intersektional orientierte Untersuchung des Erzählens im Zusammenspiel von Text und Bild eine Reflexion der Darstellung unterschiedlicher Differenzkonstruktionen und ihrer Verstrickungen anzuregen vermag. Daran anschließend stellt der Beitrag zur Diskussion, inwiefern eine vertiefte Auseinandersetzung mit literarischen Texten eine kritische Reflexion des Erzählten im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* initiieren kann. Diese Überlegungen verstehen sich auch als Beitrag zur Dimensionierung einer kulturtheoretisch fundierten Fachdidaktik, die gesellschaftliche Signale und Anzeichen von Veränderung benennen, erkennen und aufgreifen muss und so die Entwicklung einer diversitätssensiblen und machtkritischen *Agency* seitens der Schüler*innen als Querschnittsaufgabe eines (über-)fachlichen Lernens in den sprachbezogenen Fächern versteht.

Using the example of the analysis of the picture book *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (2018/2022) by Jessica Love, the article examines the extent to which an intersectionally oriented examination of the narrative in the interplay of text and image can stimulate reflection on the representation of disparate constructions of difference and their entanglements. The article then discusses the extent to which an in-depth examination of literary texts can initiate a critical reflection of the narrative in the sense of *critical narrative literacy*. These considerations are also to be understood as a contribution to the dimensioning of literature and cultural didactics based on cultural theory, which must identify, recognize and address social signals and signs of change and thus understand the development of a diversity-sensitive and power-critical *agency* on the part of the students as a cross-sectional task of (inter-)subject learning in language-related subjects.

Schlagwörter

Kulturwissenschaft, Intersektionalität, Critical Narrative Literacy, Empowerment, Agonalität
Cultural Studies, Intersectionality, Critical Narrative Literacy, Empowerment, Agonality

I. Diversität im Bilderbuch – internationale Forschungsergebnisse

„Scholars of children’s literature have long stressed the need for turning a critical eye to the stories we tell, who is doing the telling, and who gets left out“ (vgl. Tschida, Ryan & Ticknor, 2014: S. 28). In diesem Sinne untersucht eine Studie des *Cooperative Children’s Book Center (CCBC)* jedes Jahr etwa 3.500 bis 4.000 Bücher hinsichtlich der Berücksichtigung von Diversität in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Dabei wird nicht nur die Vielfalt der Figuren in den Blick genommen, sondern auch die Diversität der Autor*innen



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

sowie der behandelten Themen berücksichtigt (vgl. *CCBC*, 2023: o.S.). Im Jahr 2012 hatten noch 93% der Bücher Inhalte, die mit *Weißer* Hautfarbe in Verbindung stehen (vgl. Conrad & Lotter, 2023: o.S.). Hierbei handelt es sich um Haupt- oder signifikante Nebenfiguren, Themen, Schauplätze oder menschliche Subjekte in Sachbüchern (vgl. *CCBC*, 2023: o.S) (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Diversity in Kinderbüchern 2012, Grafik des Cooperative Children's Book Center

Im Vergleich zu 2012 lässt sich 2015 ein Anstieg der Repräsentation marginalisierter ethnischer Gruppen um durchschnittlich drei Prozent feststellen. Auch finden sich zunehmend anthropomorphe Darstellungen. 2018 waren es nur noch die Hälfte aller Bücher (vgl. Conrad & Lotter, 2023: o.S.).

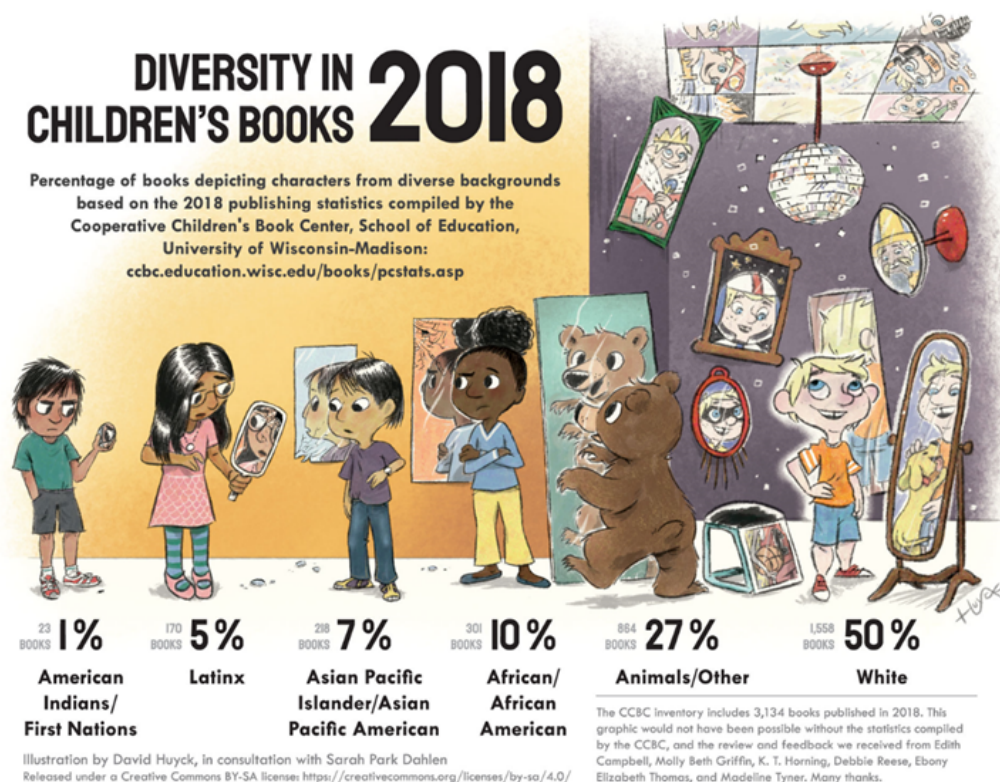


Abb. 2: Diversity in Kinderbüchern 2018, Grafik des Cooperative Children's Book Center

Für die Studie, deren Ergebnisse im Jahr 2022 veröffentlicht worden sind, wurden 3.451 Bücher analysiert. Insgesamt erzählen 29% von mindestens einer *Weißer* Hauptfigur, 22% nutzen eine tierische Hauptfigur und 39% eine nicht *Weißer* Hauptfigur. So lässt sich sagen, dass zwischen 2012 und 2022 die Repräsentation der Figuren in aktuellen Kinder- und Jugendbüchern zunehmend die Darstellung unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeiten berücksichtigt. Allerdings umfasst die Darstellung *Weißer* Figuren 2022 immer noch die Hälfte (vgl. CCBC, 2023: o.S.).

Eine weitere Studie, die sich allerdings nur auf die Differenzkategorie der ethnischen Zugehörigkeit bezieht, wird ebenfalls jährlich seit 2017 vom *Centre for Literacy in Primary Education (CLPE)* veröffentlicht. Ein Vergleich der Ergebnisse von 2017 bis 2021 zeigt einen deutlichen Anstieg der Figurendarstellung von *People of Colour (PoC)*. Vergleicht man die Entwicklung zwischen 2017 und 2021, so sind es fünfmal so viele, jedoch immer noch nur 20 Prozent aller Figuren. Diese Veränderung wertet das CLPE als positiv, da vor allem junge Menschen, die selbst einer Minderheitsgruppe angehören, Identifikationsfiguren bräuchten. Während 2017 nur ein Prozent aller Hauptfiguren einer ethnischen Minderheit angehörten, sind es 2021 knapp zehn Prozent (vgl. CLPE, 2022, o.S.; Kallinke 2024, S. 40 ff.). Diese Studien verweisen auf die Bedeutsamkeit einer kritischen Reflexion der Darstellung von Diversität in Kinder- und Jugendbüchern weltweit.

In Deutschland hat die *Forschungsstelle für Inklusion in der Kinderliteratur (FI*NK)* im Jahr 2023 eine Pilot-Studie durchgeführt, die einen ersten Einblick in die Darstellung

von Diversität in deutschen Kinder- und Jugendbüchern gibt. Dazu folgt die Erhebung dem Forschungsansatz der anglo-amerikanischen Studien und wertet aus, wie häufig unterschiedliche Dimensionen von Diversität in aktuellen Kinder- und Jugendbüchern dargestellt werden. Als Grundlage für die Erhebung wurden Bücher ausgewählt, die von der Kritik gelobt wurden und die für einen Preis nominiert waren, beziehungsweise mit einem Preis ausgezeichnet wurden. Dabei wurden die Nominierungs- und Preislisten des Katholischen Kinder- und Jugendpreises, des Gustav-Heinemann-Friedenspreis für Kinder- und Jugendbücher, der Bestenliste „Die besten 7“ und des Deutschen Jugendliteraturpreises als Grundlage verwendet. Da es sich bei der FINK*-Studie um eine Pilotstudie handelt, wurden zunächst aus dem Korpus von 500 Büchern 217 ausgewählt und gezählt (vgl. Conrad & Lotter, 2023: o.S.). Für die Auszählung der Darstellung von Diversität wurde eine Matrix entwickelt, die unterschiedliche Differenzkategorien berücksichtigt (vgl. Conrad & Lotter, 2023: o.S.). Dabei berücksichtigt die FI*NK-Studie ein breites Spektrum an Differenzkategorien. Neben den Oberkategorien Figur, Alter, Rolle, Genderstereotype, Identität, Herkunftszuweisung, Class sowie Religion beziehungsweise Kulturelle Stereotype wird die Kategorie Körperformen/ Krankheit/ Behinderung gezählt (vgl. Conrad & Lotter, 2023: o.S.). Hinsichtlich der Darstellung ethnischer Zugehörigkeiten kommt die Studie zu einem ähnlichen Ergebnis wie die Studie des CCBC von 2018 (vgl. Abb. 3).

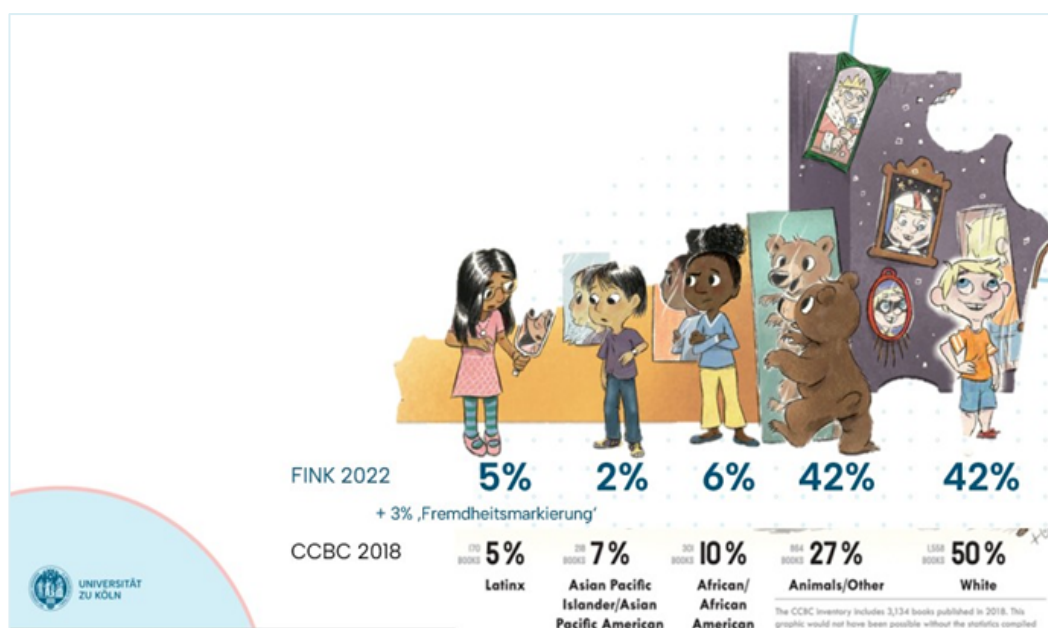


Abb. 3: FINK*-Studie Darstellung ethnischer Zugehörigkeit in Kinder- und Jugendbüchern (Conrad & Lotter, 2023: o.S.)

Hinsichtlich der Deutung der Ergebnisse ist anzumerken, dass bei der FINK*-Pilotstudie lediglich die bildliche Ebene der erzählerischen Darstellung berücksichtigt und der Schrifttext nur in wenigen Fällen einbezogen wurde. Angesichts der Anlehnung der Studie an die anglo-amerikanischen Vorläuferstudien gilt es dies hinsichtlich der Ergebnisdarstellung zu reflektieren, allerdings ist diese Limitation auch ein wichtiger Punkt in Bezug

auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit den zuvor genannten Studien aus dem internationalen Raum. Mit den ersten Ergebnissen der FINK*-Studie liegen somit Erkenntnisse für den Kinder- und Jugendbuchmarkt in Deutschland hinsichtlich der Berücksichtigung von Diversität vor. Insgesamt liefert die FINK*-Studie wichtige Erkenntnisse zur Darstellung von Diversität im Sinne der Repräsentation unterschiedlicher Differenzkategorien. Theoretisch-konzeptionell folgt die FINK*-Studie einer kulturellen Perspektive, die beispielweise Behinderung in Relation zu „Normalitätskonstruktionen“ (Sturm, 2023: S. 23) betrachtet, was allerdings nicht zur Folge hat, dass Menschen mit einer Behinderung „normalen“ (ebd.) Menschen gegenübergestellt werden. Vielmehr wird hinterfragt, wie diese Unterscheidung kulturell konstruiert wird (vgl. ebd.: S. 22ff.). Hinsichtlich der Darstellung von Behinderung bezieht sich die FINK*-Studie mit ihren Auswertungen ausschließlich auf sichtbare Behinderungen, was den Teil der Behinderungen, die sich nicht auf der Bildebene darstellen lassen, unberücksichtigt lässt (vgl. Kalinke, 2024: S. 74). Dies gilt es hinsichtlich der Aussagekraft der Ergebnisse zu reflektieren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den Büchern, die im Rahmen der FI*NK-Studie analysiert wurden, Körperdiversität zwar nachweisbar ist, häufig allerdings der Darstellung von Vielfalt dient (vgl. ebd.: S. 77f.). Dieses Ergebnis verweist einerseits darauf, dass die Darstellung von Menschen mit einer Behinderung zwar nicht thematisch fokussiert wird, allerdings zeigen die Ergebnisse, dass im Vergleich zu früheren Darstellungen, körperliche Diversität berücksichtigt wird.

Mikota hält in diesem Zusammenhang fest, dass die Darstellungsformen von Behinderung in den Kinder- und Jugendbüchern ab den 1970er Jahren die „Beeinträchtigung von außen beschreiben, utopische Züge tragen [und] überwiegend Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigung thematisieren“ (Mikota, 2017: S. 167). In der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur findet sich eine stereotype Darstellung des passiven Erleidens von Behinderung oder die Darstellung von Menschen mit Behinderung, die durch eine besondere Leistung eine Umkehrung der sozialen Hierarchie erreichen, nur noch selten (vgl. Reese, 2010: S. 7). Vielmehr wird Behinderung oftmals nicht mehr als Abweichung von Normvorstellungen dargestellt, was die erzählerische Gestaltung unterstreicht (vgl. von Glasenapp, 2014: S. 3). In Bezug auf die Darstellung von Behinderung in literarischen Texten beispielsweise schlagen die Vertreter*innen der vergleichsweise jungen *Literary Disability Studies* vor, die „Relativität und Historizität des kulturellen Konstrukts Behinderung“ (Nowicki, 2019: S. 19) bei der Analyse literarischer Texte in den Blick zu nehmen und dabei nicht nur die „Ursachen sozialer Ungleichheit und Diskriminierung zu untersuchen, sondern auch [...] die unterschiedlichen Konstruktionen von Identität, besonders im Kontext von Normalitätsdiskursen“ (Wille, 2019: S. 138) näher zu betrachten. Diesem kulturtheoretischen Zugriff folgend ist somit nicht nur die Aufmerksamkeit für die Repräsentation unterschiedlicher Differenzkategorien in literarischen Texten und ihren Dispositiven gemeint, sondern die erzählerische Konstruktion von Differenzkonstruktionen und ihren intersektionalen Verstrickungen (vgl. Dannecker, 2023a; 2023b).

2. Intersektionales Erzählen in Text-Bild-Kompositionen

Ein weiterer Aspekt, der bei der Auszählung der Darstellung von Diversität auf der Bildebene in den eingangs vorgestellten Studien nicht berücksichtigt werden konnte, ist die Verwobenheit unterschiedlicher Differenzkategorien (vgl. Conrad & Lotter, 2023: o.S.). Benner sieht die Bedeutsamkeit für die Kinder- und Jugendliteraturforschung darin, dass intersektionale Betrachtungen „einen Blickwinkel [schaffen], der die Augen für neue Erkenntnisse öffnen und Selbstreflexionsprozesse einleiten kann“ (Benner, 2016: S. 37f.). Hilfreich könnten, Benner weiter folgend, Intersektionalitätskonzepte vor allem sein, um das in den Texten als normal Konstruierte sichtbar zu machen, und die dargestellten Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu zeigen (vgl. ebd.). Überdies könnte eine narratologische Untersuchung der intersektionalen Verwobenheit ausgewählter Differenzkategorien, in Anlehnung an Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion (2015; 2019), auch in eine Reflexion von erzählerischen (De-)Kategorisierungs-, Normalisierungs- und *Empowerment*-Strategien münden.

In den letzten Jahren wurde im geisteswissenschaftlichen Diskurs der Intersektionalitätsforschung im Rekurs auf Crenshaws Begriffsverständnis auf die Überkreuzung von Kategorien Bezug genommen (vgl. Crenshaw, 1989). Die Grundannahme der Intersektionalitätstheorie stellt die Überlegung dar, dass sich zwischen unterschiedlichen Differenzkategorien – wie Gender, ethnischer Zugehörigkeit und soziokulturellem Hintergrund sowie Körper oder Alter – Verschränkungen ergeben. Ausgehend von Crenshaws Konzeption der Intersektion diskriminierender Faktoren sind in den Sozial- und Kulturwissenschaften unterschiedliche Ansätze und Theoriemodelle entstanden. Für die Literatur- und Kulturwissenschaften stellt sich nun die Frage der Anschlussfähigkeit dieser Theorie insofern, als dass darüber nachgedacht werden muss, welches Potenzial ihr für die Betrachtung fiktionaler Texte und sprachlicher Phänomene aus kulturwissenschaftlicher Perspektive zukommt (vgl. Blome, 2016; Dannecker, 2023a). Dabei ist die Annahme eines „dynamischen Wechselspiels der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen, ihrer Überlagerungen, Überschneidungen und Effekte der gegenseitigen Verstärkung, Abschwächung oder des Ausgleichs in verschiedenen Lebensbereichen und -phasen“ (Wansing & Westphal, 2014: S. 38) sinnvoll.

Benner zufolge lassen sich unterschiedliche Strömungen der Intersektionalitätsforschung bestimmen:

Der antikategoriale Ansatz, der interkategoriale Ansatz und der intrakategoriale Ansatz. Der antikategoriale Ansatz verschreibt sich der Dekonstruktion analytischer Kategorien, eine Methode, die vor allem in den Literaturwissenschaften häufig Anwendung findet (vgl. McCall, 2005: S.1178; Degele, 2008: S.144). Kategorien werden generell kritisiert, da sie homogenisieren und normieren, der Komplexität der Welt nicht gerecht werden und Gewalt ausüben. Vertreter des interkategorialen Ansatzes gebrauchen Kategorien hingegen strategisch, um auf Ungleichheiten hinzuweisen und politische Forderungen zu stellen. Sie wollen bestimmte Gruppen und Identitäten aufwerten und Differenzen innerhalb einer Gruppe sichtbar machen. Kritiker*innen dieses Ansatzes bemängeln, dass hierdurch neue Schubladen geschaffen würden. Der intrakategoriale Ansatz legt den Fokus auf die Ungleichheitsverhältnisse zwischen Kategorien, zu denen er eine kritische Distanz wahrt (vgl. McCall, 2005: S. 1774). Ein Unterschied zwischen intra- und interkategorialen Ansätzen besteht

demnach darin, dass intrakategoriale Studien Wechselseitigkeiten zwischen Kategorien beleuchten, während der interkategoriale Ansatz vornehmlich die Menschen fokussiert, die zwischen Kategorien fallen (Benner, 2016: S. 31).

Doch auch wenn die Intersektionalitätsforschung bestrebt ist, die Verflechtung unterschiedlicher, sozial konstruierter Differenzkategorien herauszuarbeiten und eine kulturtheoretisch fundierte Analyse der Grunddualismen unter Berücksichtigung emanzipatorischer Bewegungen Marginalisierter möglich scheint, können sich die akademischen Analysen literarischer Texte dem Vorwurf der Reproduktion von Machtverhältnissen nicht gänzlich entziehen (vgl. Abrego et al., 2023: S. 17).

Für die Analyse von Text-Bild-Kombinationen hat Seidel ein Modell in Anlehnung an das Mehrebenenmodell von Degele & Winker (2007) vorgelegt, in dem sie Kinder- und Jugendmedien auf der Repräsentationsebene verortet, weil sie Aussagen reinszenieren und aus performativitätstheoretischer Perspektive somit die Identitätsebene der Rezipient*innen beeinflussen (vgl. Seidel, 2023: S. 348). Ihr Modell berücksichtigt dabei auch die intermodale Beziehung von Text- und Bildebene im Bilderbuch (vgl. ebd: S. 355).

Aus einer kulturtheoretisch perspektivierten Deutschdidaktik stellt sich dementsprechend die Frage, welches analytische Potenzial der Intersektionalitätstheorie für die Betrachtung fiktionaler Texte und sprachlicher Phänomene zukommt: „Anders als in den sozialwissenschaftlichen Analysen werden hier also nicht überwiegend die Effekte kategorialer Setzungen, deren Interdependenzen und damit zusammenhängende vielfältige Diskriminierungsformen und -erfahrungen greifbar, sondern vor allem auch die permanente Konstruktion und Dekonstruktion von Differenz *durch das Erzählen* verstehbar“ (Blome, 2016: S. 66). Blome zufolge sollte „eine genauere Betrachtung davon angestrebt werden, welche Bedeutung das Erzählen in Form eines *narrating difference* und damit immer zugleich auch in Form eines *narrating intersectionality* für kulturelle und soziale Zusammenhänge hat“ (ebd: S. 56). Dieser Konzeption folgend stellt sich aus der Perspektive fachdidaktischer Überlegungen die Frage, inwiefern eine Auseinandersetzung mit der erzählerischen Verstrickung ausgewählter Differenzkategorien in literarischen Texten ein zielführender Ansatz für die Interpretation von Bilderbüchern und in einem zweiten Schritt für die Gestaltung von Gesprächssituationen des produktiven Widerstreits im Sinne der Agonalität sein kann (vgl. Dannecker 2023a). Dazu soll im Folgenden das Bilderbuch *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (2018/2022) exemplarisch in den Blick genommen werden. Dieses Buch steht hier prototypisch für andere Bilderbücher, die in einer komplexen Bild-Text-Kombination von der Überlagerung unterschiedlicher Differenzkategorien erzählen. Zugleich liegt es in mehreren Übersetzungen vor und kann daher sprachvergleichend (Deutsch/English) untersucht werden und exemplarisch für die Modellierung einer *Critical Narrative Literacy* als Querschnittsaufgabe kulturwissenschaftlich orientiertem Unterrichts in den Fächern Deutsch und Englisch fungieren.

3. Von der Komplexität intersektionaler Verstrickungen erzählen am Beispiel von *Julian is a Mermaid / Julian ist eine Meerjungfrau*

Dem Ansatz der Intersektionalitätstheorie folgend nimmt Stemmann beispielsweise die Vielfalt der erzählerischen Strategien in den Blick, derer sich aktuelle Bilderbücher bedienen, um eine Reflexion von Rollenerwartungen und Verhaltensweisen anzuregen, die geschlechtlich codiert sind (vgl. Stemmann 2023: S. 25). So wird deutlich: die Differenzkategorie Gender ist „beispielsweise ebenso verbunden mit der Frage nach der Ethnie, des Alters oder des sozialen Status“ (ebd.: S. 20). In Bezug auf das hochgelobte, aber auch hinsichtlich der privilegierten Perspektive der Autorin kritisierte Bilderbuch *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (2018/2022) ist beispielsweise die erzählerische Überkreuzung der Differenzkategorien Gender und ethnische Zugehörigkeit (vgl. Staiger, 2023: S. 42f.) hinsichtlich der Schrifttext- und Bildgestaltung interessant (vgl. Staiger 2022). Bei der Durchsicht des Bilderbuchs fällt auf, dass fast alle Figuren sich als *People of Color* lesen lassen. In der amerikanischen Ausgabe sprechen sich die beiden Hauptfiguren konsequent mit ‚abuela‘ und ‚mijo‘ an. Dieser Umstand wird jedoch im Laufe der Geschichte nicht näher thematisiert, während das Geschlecht der beiden Hauptfiguren bereits auf der ersten Seite adressiert wird. Durch diese bewusste Entscheidung steht das Bilderbuch im Gegensatz zu den heutzutage immer noch dominierenden Bilderbüchern, in welchen die überwiegende Mehrheit der Figuren sich als *Weiß* verstehen lassen, wie eingangs erörtert wurde. Die ersten beiden Sätze schreiben den beiden Hauptfiguren eine geschlechtliche Identität zu: „Das ist ein Junge namens Julian. Das ist seine Oma.“ (Love, 2022: S. 1). Auf der Bildebene werden Julian und seine Großmutter zudem hinsichtlich ihrer Körperlichkeit und ihres Alters als diametral gegensätzlich dargestellt. Während Julian als schwächlicher Junge im kindlichen Alter gezeichnet wird, ist seine Großmutter als ältere, weißhaarige, korpulente Frau dargestellt. Der Größenunterschied der beiden Figuren lässt die Großmutter überlegen, selbstsicher und bestimmt wirken. Dies verweist darauf, dass die Hinzunahme der Differenzkategorie Body/Körper gleichsam zielführend für die Analyse des Bilderbuchs ist. Damit folgt dieser Beitrag der Annahme, dass sich im Körper „mehrere diskursiv hervorgebrachte Differenzkategorien (Alter, Attraktivität, Geschlecht, Behinderung, Klasse/Schicht/Milieu etc.), die so in ihrer Verschränkung analysierbar werden“ (Gutsche, Keilhauer & Liebold, 2023: S. 3), überlagern. Die Bedeutsamkeit der dargestellten Körperlichkeit für das Bilderbuch wird auch daran deutlich, dass die Vorsatzpapiere sowohl am Anfang des Buches als auch am Ende ebenfalls bildlich gestaltet sind und eine mögliche Deutung des Bilderbuchs unterstützen. So werden auf dem Vorsatzpapier, das der Erzählung vorgelagert ist, fünf ältere Badende in einem Schwimmbaden gezeigt (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Vorsatzpapier I zu *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (Love, 2018/2022)

Dabei nimmt die Darstellung der Körper vergleichsweise viel Raum ein, da die weiblich gelesenen Figuren als sich am Beckenrand festhaltend gezeigt werden. Dazu wird auch der Teil des Körpers, der sich unter Wasser befindet, präsentiert. Die Darstellung der älteren Frauen in bunten Badeanzügen steht dabei im Kontrast zur jener des kleinen Jungen, der im Wasser taucht. Unter den als älteren Frauen wahrgenommenen Figuren ist eine *Weiß* gelesene mit ein wenig Abstand dargestellt. Dies entspricht der Raumkonstellation der Figuren zueinander auf dem die Erzählung beschließenden Vorsatzblatt (vgl. Abb. 5).



Abb. 5: Vorsatzpapier II zu *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (Love 2018/2022)

Auf beiden Vorsatzblättern bildet unterdies Julians Figurendarstellung das verbindende Element zwischen den unterschiedlichen weiblich gelesenen Figuren. Das hintere Vorsatzblatt zeigt Julian mit offenen langen Haaren und mit einem *Merpeople*-Kostüm dargestellt. Die Darstellung entspricht der seiner vorgestellten Verwandlung. Die Gestaltung der Vorsatzblätter kann demnach als Rahmung der Handlung gedeutet werden, da im Vergleich zur einleitenden Darstellung der Badenden das hintere Vorsatzblatt alle Figuren unter Wasser zeigt. Die Badenden sind nun den Rezipierenden zugewandt und wirken hinsichtlich ihrer Körperhaltung weniger eingeschränkt, da sie sich nicht am Beckenrand festhalten, sondern frei im Wasser schwimmen. Gegenüber der einleitenden Darstellung tragen nun alle Badenden *Merpeople*-Kostüme. Dies lässt sich im Sinne des Konzepts der *Body Positivity* positiv deuten, da die Natürlichkeit der runden Körperformen fokussiert wird. Allerdings findet sich unter den Figuren *of Color* hinsichtlich der Körperdarstellung nur eine geringe Varianz. Dementsprechend ließe sich die Komplexität der erzählerischen Darstellung hinsichtlich der Diversität der Körperformen reflektieren.

Die Handlung zwischen dieser Rahmung des Erzählten wird aus einer Kombination aus Schrifttext und Bild vorangetrieben. Auf der ersten Seite sitzen Julian und seine Großmutter nebeneinander auf einer Sitzbank. Vor dem Fenster sind drei Figuren mit geschlechterstereotypisch weiblich kategorisierten Merkmalen wie Frisuren, Make-up und Schmuck zu sehen. Dieser Eindruck wird durch die selbstsichere Körperhaltung der drei Figuren verstärkt. Indem jene Figuren auf der rechten Seite der Doppelseite im Vordergrund stehen und das Figurenpaar Julian und Großmutter teilweise verdecken, werden ihre türkisblaue Meerjungfrauen-Kostüme betont. Julians Bewunderung wird durch den Schrifttext ausgedrückt: „Julian LOVES mermaids/LIEBT Meerjungfrauen.“ (Love, 2018/2022: S. 2). Durch die Kapitalisierung wird Julians emotionale Involviertheit deutlich.

Insgesamt dominiert die Bildebene gegenüber der Schrifttext-Ebene. So findet sich nur auf der Hälfte der Seiten Text, der zudem aus kurzen Parataxen besteht. Die kurzen Textzeilen dienen entweder der Beschreibung der Situation oder präsentieren die wörtliche Rede von Julian und seiner Großmutter. Auf den nächsten drei Doppelseiten wird Julians Gedankenwelt dargestellt. Die Darstellung Julians als auf der Bank sitzend geht dabei in eine Unterwasserwelt über. Dies wird gekennzeichnet durch eine halbseitige Einfärbung des Vordergrunds auf der linken Hälfte der Doppelseite, die auf der rechten Seite komplettiert wird. Die stereotype Darstellung von Julians Frisur, die *People of Colour* zugeschrieben wird, löst sich auf zugunsten langer Haare, die gewellt sind. Auf der nächsten Doppelseite ist Julian als Meerjungfrau mit langen Haaren als Teil eines bunten Fischschwarms zu sehen. Erst auf der nächsten Doppelseite scheint sich Julian seiner eigenen Verwandlung bewusst zu werden, indem er seine Flosse erkennend dargestellt wird. Auf der rechten Seite ist ein großer blauer Fisch zu sehen, von dem er eine Kette erhält (vgl. Love, 2018/2022: S. 3-8). Die Verwandlung Julians wird gewissermaßen zeitraffend erzählt, da die unterschiedlichen Stadien in Leserichtung wie eine Steigerung angeordnet werden.

Auf dem Heimweg fragt Julian seine Großmutter, wie um sich der Realität dieses Ereignisses zu vergewissern, ob sie die Meerjungfrauen auch gesehen habe. Vor der Haustür angekommen, drückt Julian seine Identifikation mit den Meerjungfrauen aus: „»Nana, I am also a mermaid/Oma, ich bin auch eine Meerjungfrau.«“ (vgl. Love, 2018/2022: S. 13). Auf Julians Identifikation reagiert die Großmutter nicht.

Auf den folgenden zwei Doppelseiten wiederholt sich die körperliche Verwandlung Julians in eine Meerjungfrau. Im Vergleich zur Darstellung der fantasievollen Gedankenwelt werden hier die Schritte der Transformation geordnet in Leserichtung gezeigt – vom Abstreifen seiner Kleidung, über das Befestigen eines floralen Kopfschmucks bis hin zum Schminken seiner Lippen. Julian findet kreative Lösungen für seine Kostümierung als Meerjungfrau. Seine Körperhaltung ist dabei schließlich selbstbewusst, indem er eine Pose einnimmt, die Stolz und Zufriedenheit bezüglich seiner äußerlichen Verwandlung ausdrückt. Er trägt eine Gardine als Kleid, die hinter ihm über den Boden schleift und an den fischartigen Unterkörper der *Merpeople* erinnert. Am Ende der Gardine ist ein Knoten mit zwei Enden zu sehen, welcher an die Form einer Flosse denken lässt. Julian hat seine Wunschvorstellung umgesetzt, sich einer Meerjungfrau ähnlich zu kleiden. Seine Körperhaltung verändert sich zu einer ängstlichen und weniger stolzen, als seine Großmutter sein Treiben bemerkt und zunächst einen ärgerlichen Gesichtsausdruck zeigt. Der Schrifttext dazu lautet lediglich „»Oh!«“ (vgl. Love, 2018/2022: S. 17). Unklar bleibt an dieser Stelle, wem die Äußerung zuzuschreiben ist. Es könnte die Großmutter sein, die Julians Verwandlung mit ärgerlichem Gesicht kommentiert. Es könnte aber auch Julian sein, der sich erwischt fühlt, denn er wirft daraufhin einen prüfenden Blick in den Spiegel. Interessant ist an dieser Stelle außerdem die unterschiedliche Realisierung in den Ausgaben auf Deutsch und auf Englisch. In der englischen (für UK leicht bearbeiteten) Version ist es eine Erzählerstimme, die das „»Oh!«“ der wörtlichen Rede mit einem „Uh-oh.“ kommentiert. In der ins Deutsche Fassung wird dies übersetzt mit „»Oh, oh.«“ in Form der wörtlichen Rede. In diesem Fall ist nicht klar, welche Figur dies äußert. Zugleich wird deutlich, dass mit der Übersetzung des Originals bereits eine Deutung einhergeht. An dieser Stelle sind dementsprechend unterschiedliche Deutungen des Schrifttextes möglich, die sich durch die Hinzunahme der Bildebene nicht unmittelbar auflösen lassen. Vielmehr wird hier mit der Erwartungshaltung an den weiteren Verlauf der Handlung bzw. die Erzählkonvention des Bilderbuchs, das in pädagogischer Absicht abweichendes Verhalten von Kindern tadelt, gespielt. An dieser Stelle lässt sich also reflektieren, inwiefern das erzählerische Interesse des Bilderbuchs *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (Love, 2018/2022) dem Umgang mit Normvorstellungen und einer Abweichung davon gilt.

Julians Großmutter reagiert im weiteren Verlauf der Erzählung anders als erwartet: statt zu schimpfen, schenkt sie Julian eine Kette, mit der er sein Kostüm ergänzen kann, und nimmt ihn mit zu einer Parade, an der unterschiedliche *Merpeople* teilnehmen. Der Schrifttext lautet: „»Mermaids.’ whispers Julian./ ‚Meerjungfrauen.’, flüstert Julian“ (Love, 2018/2022: S. 25-27), der sich zunächst hinter einer Hausecke versteckt hält und nur zaghaft um die Ecke schaut. Daraufhin antwortet die Großmutter: „Genau wie du, mein Schatz. Komm, wir gehen mit./Like you, honey. Let’s join them.“ (ebd.). Damit erweist sich

das Bilderbuch gleichsam als All-Age-Literatur (vgl. Blümer, 2012), da das Erzählte auch den Umgang von Erwachsenen mit Alterität bzw. Diversität thematisiert.

Die Darstellung der Parade besticht durch die Verschiedenheit der Farben, die als Darstellung von Diversität verstanden werden kann. Ähnlich dem Fischeschwarm, in den Julian in seiner Gedankenwelt eintaucht, findet sich hier eine Varianz verschiedener Kleidungsstücke, Körperformen und Farben. Auch die drei weiblich gelesenen, als Meerjungfrauen gekleideten Figuren, die Julian und seine Großmutter in der Bahn getroffen haben, tauchen hier wieder auf (vgl. Love, 2018/2022, S. 28-30). So könnte man die Figurendarstellung der Großmutter, die Julians Wünsche ernst nimmt, als erzählerische Strategie verstehen, über die die Rezipierenden über ihre eigenen Einstellungen gegenüber Rollenzuschreibungen ins Gespräch kommen könnten. Auf diese Weise ließe sich eine Reflexion von erzählerischen (De-)Kategorisierungs-, Normalisierungs- und *Empowerment*-Strategien anschließen.

Jessica Love beschreibt ihre Erzählabsicht folgendermaßen: „I wanted to make a book that provided that kind of support and pride of place, but quietly; subtly.“ (Flood, 2019: o.S.). Im Sinne einer solchen Kontextualisierung des Erzählten ließe sich außerdem berücksichtigen, dass in der *Transgender-Community* Meerjungfrauen als Symbol für ein Aufbrechen und Stören des Verständnisses von Sex und Gender gelten (Kachorsky & Perez, 2021: 24). Die Thematisierung der Begeisterung Julians für Meerjungfrauen könnte demnach auf die Deutung verweisen, dass Kinder die Freiheit haben sollten, ihren Interessen und Leidenschaften zu folgen, selbst wenn diese Interessen den traditionellen Geschlechtererwartungen widersprechen. Außerdem ist in diesem Kontext bedeutsam, dass jedes Jahr zu Sommeranfang in Brooklyn die *Coney Island Mermaid Parade* stattfindet, die sich als Kunstfest versteht, das durch Toleranz geprägt ist (vgl. <https://www.coneyisland.com/mermaidparade>). Zugleich hat sich in den USA das Phänomen des professionellen *Mermaiding* entwickelt, das 2023 in einer Netflix-Serie dokumentiert wurde. Dieses Phänomen umfasst nicht nur das Schwimmen mit Flossen unter Wasser, sondern auch die Gestaltung von Kostümen und Shows. Einerseits lassen sich die *Merpeople* als Botschafter*innen der Meere und eines nachhaltigen Umgangs damit verstehen. Andererseits bietet die *Community* Zugehörigkeit und Akzeptanz von Verschiedenheit. Zugleich ist die Sichtbarkeit von Diversität bedeutsam, die sich durch die hohe Begeisterung für das Phänomen ergibt. Damit lassen sich auch Fragen der Zugehörigkeit, Akzeptanz von Diversität und die Frage, wie wir uns das Zusammenleben in der Zukunft vorstellen, im Anschluss an die gemeinsame Lektüre von *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (Love, 2018/2022) diskutieren.

Staiger zufolge „eröffnet *Julian ist eine Meerjungfrau* aufgrund der Leerstellen in der Erzählung zahlreiche Ansatzpunkte für das literarästhetische Lernen und die inhaltlich-thematische Auseinandersetzung“ (2023: S. 44). Dazu schlägt er vor mit Figurenanalysen und Standbildern zu arbeiten. Außerdem könnten „intertextuelle und intermediale Bezüge zu anderen kinderliterarischen Werken herangezogen werden, von Hans Christian Andersens *Die kleine Meerfrau* (1835) bis zum Disneyfilm *Arielle die Meerjungfrau*

(1989)“ (ebd.). Außerdem „würde sich als Anschlusshandlung die Aufführung einer eigenen Meerjungfrauen-Parade anbieten“ (ebd.). Notwendig sei in diesem Zusammenhang die Aneignung einer *Critical Literacy*, die er als Fähigkeit zum genauen und kritischen Rezipieren definiert und die in Bezug auf Bilderbücher notwendigerweise auch eine entsprechende Bildkompetenz bzw. multimodale Kompetenz umfasse (vgl. Staiger, 2023: S. 45). Damit betont er die Bedeutsamkeit der kritischen Reflexion des Erzählten, was dem Konzept der *Critical Narrative Literacy* entspricht. Dieser Ansatz berücksichtigt das Erzählen – im Modus der Literatur, des Films, der Bilder sowie digitalen bzw. multimodalen Medien – auch hinsichtlich kultureller Diversifikation – auf Seiten der Gegenstände und der Rezipient*innen. Überdies meint dieser Begriff eine an den Lernprozessen der Schüler*innen orientierte Perspektive, die mittels einer vertieften Auseinandersetzung mit der inhaltlichen und ästhetisch-formalen Ebene des Erzählten eine kritische Reflexion des Dargestellten sowie die Aneignung einer diversitätssensiblen *Agency* anstrebt (vgl. Dannecker 2020, S. 67).

4. Lernen im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation: *Critical Narrative Literacy*

“Using the concept of intersectionality to examine children’s literature offers an opportunity to consider the messages communicated in school—particularly to students who identify with multiple historically marginalized groups—about social identities as they relate to power, which holds implications for learning” (Gomez-Najarro, 2019: S. 398). Angeschlossen an diese Forschungsergebnisse stellt sich hinsichtlich der Gestaltung diversitätsreflexiven Unterrichts die Frage, inwiefern die Repräsentation unterschiedlicher Differenzkonstruktionen für eine Reflexion des Erzählten von Bedeutung ist. Gomez-Najarro hält dazu fest: „Bias and disproportionate representation in instructional materials—including children’s literature – is problematic and holds tremendous implications for student learning” (vgl. Gomez-Najarro, 2019: S. 394). Dies ist auch hinsichtlich einer diversitätsreflexiven Gestaltung von Lernchancen durch die Lehrkräfte als problematisch anzusehen: “Additionally, bias and disproportion in learning materials means that educators miss the opportunity to engage diverse student populations in meaningful learning.” (ebd.). Wenn wir überdies davon ausgehen, dass beispielsweise die Differenzkategorie ‚Behinderung‘ nicht als individuelles Merkmal einer Person, sondern als Bestandteil einer diskursiven Praxis zu verstehen ist (vgl. Bruner, 2005: S. 59), so ließe sich die Kontingenz und die Abhängigkeit des körperlichen Phänomens „als »Behinderung« untrennbar von variablen gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Rahmenbedingungen“ (Dederich, 2007: S. 2) im Rahmen der Lektüre im Klassenzimmer reflektieren. Leiß zufolge geht es bei der Gestaltung eines diversitätssensiblen Unterrichts nicht nur um die Auswahl der literarischen Texte, sondern sie betont „das Zusammenspiel zwischen Unterrichtsgegenstand und unterrichtlicher Anschlusskommunikation. Um dieses Zusammenspiel zu gestalten, bedarf es einer professionellen Haltung, fundierter literatur- und kulturwissenschaftlicher Fachkenntnisse und einer Sensibilität für die Komplexität des

Verhältnisses von *Un/Doing Difference in* literarischen Texten und *Un/Doing Difference mit literarischen Texten*“ (Leiß, 2023: S. 191).

So sprechen sich die Vertreter:innen der *New London Group* für eine diversitätssensible Gestaltung von Lernsettings aus, die zu diskursiven Aushandlungen anregen und auf die Aneignung einer *Critical Literacy* zielen: “a critically literate person identifies relevant and powerful topics, analyses and documents evidence, considers alternative points of view, formulates possible solutions to problems and perhaps also tries these solutions, comes to their own conclusions and makes well-reasoned arguments to support their case.” (Kalantzis & Cope, 2012: S. 149). Der dialogischen Aushandlung unterschiedlicher Perspektiven hinsichtlich unterschiedlicher Meinungen, Sichtweisen und ihren jeweiligen Begründungen kommt dementsprechend im Literaturunterricht grundsätzlich eine besondere Bedeutung zu: „Gespräche über das moralisch richtige Handeln, über intersubjektive Konflikte und Handlungsmuster, über die Abhängigkeit des Handelns von sozialen Zusammenhängen und politischen Strukturen – solche und verwandte Gespräche haben am Gegenstand der Literatur ein gutes Versuchsfeld“ (Zabka, 2015: S. 176). Wenn man überdies davon ausgeht, dass literarische Texte und ihre medialen Dispositive „nicht einfach Abbild von, sondern Diskussionsbeitrag zu Kultur/en [sind]. Artefakte (re-)konstruieren und dekonstruieren Kultur/en, indem sie Bilder von Menschen und Gruppen, individuelle und soziale Verhaltens- und Denkweisen prototypisch oder differenzierend, normativ oder problemorientiert aufgreifen oder schaffen“ (Rösch, 2013: S. 21), so stellt sich die Frage, inwiefern die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text, die auf eine kommunikative Reflexion der intersektionalen Verstrickungen von Differenzkategorien und ihrer erzählerischen Darstellung zielt, zur Aneignung einer schüler*innenseitigen *Agency* im Sinne eines *Empowerments* führen kann (vgl. Dannecker, 2023a: S. 393). Dem Konzept einer *Critical Narrative Literacy* folgend umfasst dies hinsichtlich einer fachdidaktischen Modellierung:

1. eine Bewusstmachung der erzählerischen Konstruktion von Differenzkategorien und deren Durchkreuzung in literarischen Texten im Sinne der Intersektionalitätstheorie,
2. die Aneignung von Handlungsmacht (*Agency*) seitens der Schüler*innen sowie
3. die Reflexion der Rolle der Lehrkraft hinsichtlich unterrichtsprägender Handlungen wie Text- und Methodenwahl, didaktischer Strukturierung der Lernwege oder sprachlichem Unterrichtshandeln (vgl. Dannecker, 2023a: S. 393 f.).

Diese Modellierung gründet in der Annahme, dass die Auseinandersetzung mit der literarästhetischen Darstellung unterschiedlicher intersektional verwobener Zuschreibungen und die kommunikationsbasierte Kooperation im Sinne eines vertieften Austauschs zur „Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben ermöglichen, zum differenzierten Umgang mit künstlerischen Ausdruckformen befähigen“ (Abraham & Brendel-Perpina, 2017: S. 119) kann. Dies meint eine Teilhabe an Kultur für alle Schüler*innen und gleiche Lernchancen unabhängig von gesellschaftlichen Zuschreibungen, wie Herkunft,

Behinderung, sexueller Orientierung oder sozio-ökonomischem Hintergrund (vgl. Dannecker et al., 2024). Demzufolge plädiert dieser Ansatz eine Unterrichtsgestaltung, „die sowohl die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität als auch die individuell divergierenden Fähigkeiten zur Bewältigung von Lernprozessen jenseits von Disparitäten berücksichtigt“ (Dannecker, 2020: S. 27).

Ausgehend von einer Berücksichtigung der kommunikativen Konstruktion gesellschaftlicher Dimensionen hin zu einer kritisch reflektierenden Perspektive auf Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens plädiert auch Gerlach für die Kritische Fremdsprachendidaktik, die eine Veränderung der Fokussierung von Fremdsprachenunterricht vorschlägt (vgl. Gerlach, 2020: S. 8ff.). In Anlehnung an Pennycook plädiert Gerlach daher für eine Verschiebung pädagogischer Intentionen und damit eine Bedeutungsverschiebung von Fremdsprachenunterricht, als dessen Basis Sprache anzusehen ist: „[I]n social contexts that goes beyond mere correlations between language and society and instead raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference, and resistance“ (Pennycook, 2001: S. 5). In Abgrenzung zu einem Verständnis kritischer Erziehung der 1970er Jahre in Deutschland sollte Gerlach zufolge Fachunterricht „ebenso eine Förderung der (fachlich geprägten) Kritikfähigkeit an institutionalisierten Denkweisen und sozial gewachsenen, gesellschaftlichen Strukturen vorsehen“ (Gerlach, 2020: S. 10). Im Rekurs auf Konzepte wie der *Critical Literacy* (vgl. Janks, 2014; Luke, 2018; Vasquez, 2017) oder dem *Multiliteracies*-Ansatz der *New London Group* (1996) hält Gerlach zusammenfassend fest: „Eine Kritische Fremdsprachendidaktik vergegenständlicht die Kommunikation und Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer zur Förderung sozialer und demokratischer Verantwortung, zur Reflexion sozialer Ungleichheit, zum respektvollen Miteinander und zum pflichtbewussten Handeln“ (Gerlach, 2020: S. 24). Über eine Reflexion der Kommunikation im Klassenzimmer hinaus ist für die Gestaltung von Lernanlässen die Auswahl der fachlichen Gegenstände von besonderer Bedeutung, wenn es darum geht, die Rezeptionsprozesse und die Auseinandersetzung mit kulturellen Gegenständen zu initiieren. Dies bedeutet hinsichtlich der Rezeption von Bilderbüchern, Lyrik, Prosa, *Graphic Novels*, Dramen- und Theatertexten in unterrichtlichen Settings eine kritische Reflexion der Darstellung von *Gender, Race, Class* oder *Age, Body...* in den literarischen Texten und ihren medialen Dispositiven, die für eine Thematisierung in unterrichtlichen Settings ausgewählt werden. Eine diversitätsorientierte Literaturdidaktik, die sich an der Schnittstelle von Narratologie und intersektioneller Forschung verortet, erweitert demzufolge bisherige fachdidaktische Modelle hinsichtlich der Komplexität und Verwobenheit unterschiedlicher Differenzkategorien und ihrer erzählerischen Darstellung (vgl. Dannecker, 2023a: S. 392).

5. Didaktische Implikationen für eine Widerstand bejahende Anschlusskommunikation und kritische Reflexion initiierende Unterrichtsgestaltung

Im Sinne fachdidaktischer Positionen, die sich für ein konstruktives Verständnis von Agonalität aussprechen (vgl. Einleitung zum Sonderheft), gilt es dementsprechend für die

Schüler*innen, „Wege zu eröffnen, sich thematisch komplex mit verschiedenen Differenzlinien und Konflikten auseinanderzusetzen und sich solidarisch mit vulnerablen Gruppen zu zeigen, ohne Identitätsmerkmale teilen zu müssen. Die zentrale Forderung für die Gestaltung von Unterricht lautet hierbei, vorherrschende Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die sich daraus ergebenden Exklusionen im Unterricht zu dekonstruieren.“ (Derichsweiler, 2024: S. 87).

Über die Aneignung kommunikativer Kompetenzen hinaus lassen sich ausgehend von einer Auseinandersetzung mit literarischen Texten Fragen von Kultur und Diversität im Rahmen der so genannten „Anschlusskommunikation“ (Hurrelmann, 2002) thematisieren. Unter dem Begriff „Anschlusskommunikation“ subsumieren Charlton und Sutter die rezeptionsbegleitende und die sich an die Rezeption anschließende Kommunikation (vgl. 2007: S. 33ff.). Gespräche über literarische Texte „gewähren Erprobungsmöglichkeiten des eigenen, durch Literatur induzierten und an Literatur ausgerichteten Denkens, das intersubjektiv teilbar gemacht wird, um zur Verhandlungssache werden zu können“ (Lingau & Preußner, 2023: S. 2). So bedarf der Austausch im Anschluss an die Rezeption literarischer Texte zunächst einer Form der „Versprachlichung des Textverstehens“ (Zabka, 2020: S. 7), da das Lesen einerseits an sich eine individuelle Tätigkeit ist. Andererseits liegt dies in der ästhetischen Dimension der Unterrichtsgegenstände begründet, weil literarische Texte aufgrund ihrer charakteristischen Mehrdeutigkeit und Ästhetik-konvention (vgl. Rosebrock, 2018: S. 19) eine persönliche Bezugnahme, die Aktivierung von eigenen Erfahrungen, die Identifikation mit Figuren, Imaginationsfähigkeit, Emotionalität und Affektivität beim Lesen fordern. Bartosch zufolge erfordert dies einen ergebnisoffenen und produktiven Umgang mit Unwissenheit und die Reflexion von Ambiguität (vgl. 2018: S. 228).

Im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* ließen sich im Anschluss an die Textlektüre bzw. die Betrachtung ausgewählter Doppelseiten des Bilderbuchs kommunikative Anschlusshandlungen initiieren. Dazu könnte man etwa zur vergleichenden Analyse der Darstellung der Figuren im Schwimmbecken auf den beiden Vorsatzblättern anregen, oder die Verwandlung Julians hinsichtlich der Relation von Schrifttext und bildlicher Ebene reflektierend in den Blick nehmen. Dabei könnten über die leseförderliche und motivationspsychologische Bedeutung der Anschlusskommunikation hinaus, auch im Sinne eines prä- und paraliterarischen Austauschs über das (Vor-)Gelesene (vgl. dazu Hurrelmann, 2002; Rosebrock & Nix, 2020), in Bezug auf die Analyse und Interpretation literarischer Texte „Fehlinterpretationen und unangemessene Wirklichkeitsbezüge erkannt und falsifiziert werden“ (Zabka, 2020: S. 5). Wenn sich die Lesenden bemühen, ihr „Textverstehen anderen gegenüber darzulegen, zu begründen und über die Begründung miteinander zu sprechen, so fördert dies die Tiefe der kognitiven Verarbeitung“ (ebd.: S. 4). Allerdings sollten die häufig in der Forschung kritisierten Homogenisierungstendenzen literarischer Analysen im Unterricht seitens der Lehrkräfte stets reflektiert werden (vgl. Bartosch, Derichsweiler & Heidt, 2022: S. 86). So ließe sich etwa mit den Schüler*innen die komplexe erzählerische Darstellung im Spannungsfeld von (De-)Konstruktion und

Empowerment marginalisierter Gruppen im Rahmen einer kritisch reflektierenden Anschlusskommunikation in den Blick nehmen. Unter Lehrkräften ließe sich im Rahmen der Textauswahl für den Unterricht die Darstellung unterschiedlicher Differenzkategorisierungen und deren Überkreuzung in aktuellen Kinder- und Jugendbüchern vor dem Hintergrund von Ökonomisierungstendenzen der Kulturproduktion diskutieren.

Im Sinne einer agonalen Diskursdidaktik kann ein Lernarrangement, das auf eine Auseinandersetzung mit einem literarischen Text und die kommunikative Kooperation (vgl. Dannecker et al., 2024) hinsichtlich einer Interpretation und Reflexion des Textes zielt, dazu beitragen, dass die Schüler*innen den Austausch im Literaturunterricht verstehen als „Forum rationaler Diskurse, in denen gute Gründe ihre Überzeugungskraft entfalten müssen“ (Habermas, 2005: S. 37). Seitens der Lesenden ist damit die Komplexität der rezeptiven und kommunikativen Affordanzen aufgerufen (vgl. Frederking, Brüggemann & Albrecht, 2020), die es hinsichtlich der Gestaltung von Lernsituationen zu berücksichtigen gilt, um Schüler*innen mit den notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kompetenzen und Literacies auszustatten, die sie brauchen „to consider themselves to be agents of change“ (Kalantzis et al., 2016: S. 202). Daran anschließend eröffnen sich Perspektiven für die Ermöglichung von *Empowerment* und *Agency* seitens der Schüler*innen (vgl. Dannecker, 2023a: S. 391), die allerdings nicht daran gebunden sind, dass die Schüler*innen selbst Identitätsmerkmale teilen müssen (vgl. Derichsweiler, 2024: S. 87). Demzufolge sollten die Lernsituationen „around the voice and agency of learners“ (Kalantzis & Cope, 2012: S. 154) organisiert werden, um sie bei der Schaffung von Bedeutung zu unterstützen und sich als aktive Teilnehmer in globalen Kontexten zu sehen (vgl. Matz, 2020: S. 63).

6. Literatur

Primärliteratur:

Love, Jessica (2018). *Julian is a Mermaid*. London: Walker Books.

Love, Jessica (2022). *Julian ist eine Meerjungfrau*. Übersetzt von Tatjana Kröll. München: Knesebeck.

Sekundärliteratur:

Abraham, Ulf & Brendel-Perpina, Ina (2017). Einführung: Kulturen des Inszenierens. In dies. (Hg.), *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach, S. 7-22.

Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christiana & Leuker, Maria-Theresia (Hg.) (2023). *Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien*. Darmstadt: WBG.

Bartosch, Roman (2018). 'Lernen in Beziehungen': Textensembles und kreative Schreibaufgaben zwischen Komplexitätsreduktion und Komplexitätserhalt. In Bartosch, Roman & Köpfer, Andreas (Hg.), *Inklusion und Nachhaltigkeit: Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik*. Trier: Wiss. Verlag, S. 223-246.

- ___ ; Derichsweiler, Sina & Heidt, Irene (2022). Against 'Values'? Komplexe Konflikte, symbolic Power und die Aushandlung von Widerstreit. In König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (Hg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin: J.B. Metzler, S. 73-89.
- Becker, Karina & Kofer, Martina (2022). Zur Intersektionalität von Gender und Race. In Dannecker, Wiebke & Schindler, Kerstin (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Online-Band in der Reihe SLLD-B, S. 69-83.
- Benner, Julia (2016). Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung. In Dettmar, Ute; Josting, Petra & Roeder, Caroline (Hg.), *Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur- und Medien(-forschung)*. München: koaped, S. 29-39.
- Boger, Mai-Anh (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- ___ (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-62.
- Blümer, Agnes (2012/22). Crossover/All-age-Literatur. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/494-crossoverall-age-literatur>. (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024).
- Bruner, Claudia Franziska (2005). *KörperSpuren: Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen*. Bielefeld: transcript.
- Blome, Eva (2016). Erzählte Interdependenzen. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung. In Pohl, Peter C. & Siebenpfeiffer, Hania (Hg.), *Diversity Trouble? Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur*. Berli: kadmos, S. 43-65.
- Center for Literacy in Primary Education (CLPE) (2022). Reflecting Realities - Survey of Ethnic Representation within UK Children's Literature 2017-2022 (November 2022). https://clpe.org.uk/system/files/2022-11/CLPE%20Reflecting%20Reality%202022%20WEB_0.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024)
- Conrad, Maren & Lotter, Merle (2023). Diversität im Bilderbuch 2022. Einblicke in die laufende Pilotstudie der ALEKI. Präsentation im Rahmen des Literaturdidaktischen Kolloquiums am 21.11.2023.
- Cooperative Children's Book Center (CCBC) (2023). Diversity Statistics. <https://ccbc.education.wisc.edu/literature-resources/ccbc-diversity-statistics/> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024)
- Charlton, Michael & Sutter, Tilmann (2007). *Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte*. Bielefeld: transcript.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2017). New Media and Productive Diversity in Learning. In Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (Hg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung: internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster/ New York: Waxmann, S. 308-323.

- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In *University of Chicago Legal Forum*, S. 139-168.
- Dannecker, Wiebke; Ambrosini, Caroline; Carell, Leonie; Spieß, Sophie & Ziemer, Kerstin (2024). Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi). In *K:ON-Sonderheft 4*, S. 14-36. https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/2237/2426
- Dannecker, Wiebke (2023a). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomas Roman Brüder und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christina & Leuker, Maria Theresia (Hg.), *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Darmstadt: wbg.
- ___ (2023b). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. In Wissenschaftliches Portal für Kindermedien und Jugendmedien. <https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/diversitaet.pdf> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024)
- ___ & Schindler, Kirsten (2022). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik – Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung. In dies. (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Online-Band in der Reihe SLLD-B, S. 6-17. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- ___ (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dederich, Markus (2007). *Körper, Kultur, Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.
- Degele, Nina (2008). *Gender/ Queer Studies: Eine Einführung*. Paderborn: UTB.
- Degele, Nina & Winker, Gabriele (2007). Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Degele_Winker_01.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024).
- Flood, Alison (2019). 'I am proven joyously wrong' Picture book about trans child wins major prize amid moral panic. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2019/sep/11/i-am-proven-joyously-wrong-picture-book-about-trans-child-wins-major-prize-amid-moral-panic> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024).
- Gerlach, David (Hg.) (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr.
- Glaserapp, Gabriele von (2014). Simple Stories? Die Darstellung von Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur. In *kj&m 66(3)*, S. 3-15.

- Gomez-Najarro, Joyce (2020). Children's Intersecting Identities Matter: Beyond Rabbits and Princesses in the Common Core Book Exemplars. In *Children's Literature in Education* 3(51), S. 392-410. <https://doi.org/10.1007/s10583-019-09390-9>
- Gutsche, Victoria; Keilhauer, Annette & Liebold, Renate (2023). Body Politics. Intersektionale und interdisziplinäre Perspektiven auf den Körper – eine Einführung. In dens. (Hg.), *Intersektionale und interdisziplinäre Perspektiven auf den Körper*. Erlangen: FAU University Press, S. 1-13.
- Habermas, Jürgen (2012). *Ach, Europa. Kleine politische Schriften XI*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Heiser, Ines (2020). ‚Meine Jungen sind aber ganz anders!?’ – Literaturunterricht und Intersektionalität. In Brendel-Kepser, Ina; Heiser, Ines & König, Nicola (Hg.), *Literaturunterricht gendersensibel planen: Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart: Fillibach, S. 23-29.
- Honneth, Axel (2010). Verwilderungen. Kampf um Anerkennung im 21. Jahrhundert. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33577/verwilderungen-kampf-um-erkennung-im-fruehen-21-jahrhundert/> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024).
- Hurrelmann, Bettina (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In *Praxis Deutsch* 29(176), S. 6-18.
- Janks, Hilary (2014). Critical literacy's ongoing importance for education. In *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(5), S. 349-356.
- Kachorsky, Danielle & Perez, Alexandria (2021). Julián Is a Mermaid. Challenging Gender Stereotypes. A Qualitative Multimodal Content Analysis. In Moya-Guijarro A. Jesús & Ventola, Eija (Hg.), *A Multimodal Approach to Challenging Gender Stereotypes*. New York: Routledge. S. 23-41.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ___ ; Chan, Eveline & Dalley-Trim, Leanne (2016). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalinke, Linda S. (2024). *Körperdiversität in aktuellen Bilderbüchern*. Köln: Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Krammer, Stefan (2016). Kreuz und quer. Intersektionale Verstrickungen bei Josef Winkler. In Arteel, Inge & Krammer, Stefan (Hg.), *In-Differenzen. Alterität im Schreiben Josef Winklers*. Tübingen: Stauffenberg, S. 91-100.
- Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 218-234.
- Leiß, Judith (2023). Un/Doing Dis_Ability in und mit Bilderbüchern. In *didacticum* 5(1), S. 171-193. <https://didacticum.phst.at/index.php/didacticum/issue/view/8>
- Lingnau, Beate & Preußner, Ulrike (2023). Sprachliches und literarisches Lernen in verschiedenen Gesprächsformen. In dens. (Hg.), *Anschluss- und Begleitkommunikation*

- an literarische Texte. Online-Band in der Reihe SLLD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>
- Luke, Allan (2018). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. In Luke, Allan (Hg.), *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice*. New York: Routledge.
- McCall, Leslie (2005). The Complexity of Intersectionality. In *Signs* 30(3), S. 1771-1800
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In *Harvard Educational Review* 66(1), S. 60-93.
- Matz, Frauke (2020). Taking a Stance: The Role of Critical Literacies in Learning with Literature in a World at Risk. In Gerlach, David (Hg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, S. 53-67.
- Mikota, Jana (2017). „Aber die Eigenschaften und Merkwürdigkeiten von Pekka liebte ich am meisten“. Inklusion und Heterogenität in aktuellen Kinderromanen. In Standke, Jan (Hg.), *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier: WVT, S. 159-170.
- Pennycook, Alastair (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reese, Ingeborg (2010). Strickmuster und Stereotypen. Die Darstellung von Behindert-Werden und Behindert-Sein, von Integration und Inklusion im Kinder- und Jugendbuch – ein Spiegelbild der Zeitepochen? In *JuLit* 1, S. 3-8.
- Rösch, Heidi (2013). Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In Josting, Petra & Roeder, Caroline (Hg.), „Das ist bestimmt was Kulturelles“. *Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien*. München: kopaed, S. 21-32.
- Rosebrock, Cornelia (2018). Strategien des ästhetischen Lernens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In Bertschi-Kaufmann, Andrea & Scherf, Daniel (Hg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 14-27.
- ___ & Nix, Daniel (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Seidel, Nadine (2023). „Sie trugen bunte Gewänder und funkelnden Schmuck, einige auch Messer, Speere oder Pfeil und Bogen“ – Ein intersektional perspektiviertes Modell für die Bilderbuchanalyse. In Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christina & Leuker, Maria-Theresia (Hg.), *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*, Darmstadt: wbg, S. 343-374. <https://doi.org/10.21248/gups.73885>
- Staiger, Michael (2023). Ansatzpunkte für eine diversitätsbewusste Didaktik des Bilderbuchs. In *didacticum* 5(1), S. 33-49. <https://didacticum.phst.at/index.php/didacticum/article/view/124>
- ___ (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben; Krichel, Anne & Staiger, Michael (Hg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 3-27

- Stemmann, Anna (2023). Von Figurenkörper bis Typographie. Vielfalt erzählen im Bilderbuch. In *didacticum* 5(1), S. 19-32. <https://didacticum.phst.at/index.php/didacticum/article/view/123>
- Sturm, Tanja (2023). *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Leistung – Differenz – Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tschida, Christina M.; Ryan, Caitlin L. & Ticknor, Anne S. (2014). Building on windows and mirrors: Encouraging the disruption of 'Single Stories' through children's literature. In *Journal of Children's Literature*, 40(1), S. 28-39.
- Vasquez, Vivian (2017). *Critical Literacy*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.20>
<https://www.coneyisland.com/mermaidparade> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024)
- Wansing, Gudrun & Westphal, Manuela (2014). Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In dens. (Hg.), *Behinderung und Migration*. Wiesbaden: Springer, S. 17-47.
- Zabka, Thomas (2020). Gespräche über Literatur. In *Praxis Deutsch* 47(280), S. 4-11.
- ___ (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In *Leseräume* 2(1), S. 169-187.

Über die Autorin

Wiebke Dannecker (Dr.) ist seit 2017 als Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln tätig und leitete von 2020 bis 2023 das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln. Sie hat zur empirischen Rekonstruktion literarischen Verstehens an der Leibniz Universität Hannover promoviert, ihr Zweites Staatsexamen am Studienseminar Stadthagen absolviert und zahlreiche Veröffentlichungen zum literarästhetischen Lernen in heterogenen Lerngruppen vorgelegt.
Kontakt: w.dannecker@uni-koeln.de