



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Eine schreckliche Mischung aus Mitleid und Abscheu“ –

Wie behindert ist *Harry Potter*?

Einstellungen zu und Umgang mit dem Thema ‚Behinderung‘ in aktueller phantastischer Kinder- und Jugendliteratur am Beispiel der Erfolgsreihe *Harry Potter*

Verfasserin

Sophia Becvar

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Mag. Dr. Andrea Strachota

## **Danksagung**

Vorab möchte ich noch einigen Personen meinen Dank aussprechen, die an dem Zustandekommen dieser Arbeit maßgeblich beteiligt waren:

Zu allererst möchte ich meinem Vater danken, der mich bei meinen Aus- und Weiterbildungen immer, sowohl finanziell als auch moralisch, unterstützt hat und mir auch heute noch mit Rat und Tat beiseite steht. Meinem Freund Alex danke ich für sein Verständnis, seine grenzenlose Geduld, sein Interesse an meiner Arbeit und dafür, dass er mich immer wieder in meinen Vorhaben ermutigt. Auch unserem Sohn Oskar danke ich für ruhige und erholsame Nächte, die es mir ermöglicht haben, genug Energie zu sammeln, um die verbleibenden Zeitressourcen zur Fertigstellung der Diplomarbeit zu nutzen.

Nicht zuletzt bedanke ich mich bei Mag. Dr. Andrea Strachota für die inhaltliche und fachliche Betreuung. Ihre Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Ideen sowie ihre Anregungen, konstruktive Kritik und Geduld haben es mir erlaubt, diese Arbeit in der hier vorliegenden Form zu verfassen und damit mein Studium nach einer langen Unterbrechung mit gutem Gefühl abzuschließen.

Bildung und Ausbildungen sind von unschätzbarem Wert. Ich bin den Menschen in meinem Umfeld sehr, sehr dankbar, dass sie mir diese ermöglichen.

# Inhalt

Einleitung .....	6
Problemskizze .....	6
Forschungsstand und Forschungslücke .....	8
Forschungsfrage .....	10
Methode .....	11
Heilpädagogische Relevanz .....	12
Kapiteleinteilung .....	15
1 Grundbegriffe – äußere Rahmenbedingungen .....	17
1.1 Kinder- und Jugendliteratur .....	17
1.1.1 Märchen .....	19
1.1.2 Phantastische Kinder- und Jugendliteratur .....	21
1.2 Medienrezeptionsforschung und (heil-)pädagogische Bedeutung .....	24
1.2.1 KJL als wissenschaftliches Forschungsfeld .....	24
1.2.2 Medienwirkung .....	25
1.2.2.1 Rezeption und Sozialisation .....	25
1.2.2.2 Kommunikation in der KJL .....	26
1.2.3 (heil-)pädagogische Relevanz der KJL-Analyse .....	28
1.2.3.1 (heil-)pädagogische Relevanz der Märchen-Analyse .....	30
1.2.3.2 (heil-)pädagogische Relevanz der Analyse phantastischer Kinder- und Jugendliteratur .....	32
1.3 Behinderung in KJL – bisherige Forschungsarbeiten .....	33
1.3.1 Behinderungen im Märchen .....	35
1.4 Harry Potter als KJL .....	41
1.4.1 Gattung .....	41
1.4.1.1 Merkmale des Märchens .....	41
1.4.1.2 Merkmale der Phantastik .....	43
1.4.2 Erfolg und Wirkung .....	45
1.4.3 Harry Potter und Behinderung .....	46
2 Grundbegriffe – inhaltliche Rahmenbedingungen .....	48
2.1 Behinderungsbegriff .....	48
2.1.1 Behinderung im allgemeinen Sprachgebrauch .....	48
2.1.2 Behinderung aus der Schädigungsperspektive .....	49
2.1.3 Behinderung als soziales Konstrukt .....	50
2.1.3.1 Soziologie der Behinderung .....	53
2.1.3.2 heilpädagogisches Verständnis von Behinderung .....	54
2.1.3.3 Rassismus und Behinderung .....	56
2.1.4 Zusammenfassung – Behinderungsbegriff für die Analyse .....	59
2.2 Vorurteil, Stigmatisierung, Klischee .....	60
2.2.1 Vorurteil und Stereotyp .....	60
2.2.2 Stigma nach Goffman .....	62
2.2.3 Klischee .....	63
2.2.4 Ergebnisse aus der Einstellungsforschung .....	63
2.3 Werte, Normen, Leistung .....	67
2.3.1 Werte .....	67
2.3.1.1 Werte von Kindern und Jugendlichen .....	69
2.3.2 Normen .....	70

2.3.3 Leistung.....	73
2.3.4 Auswirkungen auf das Leben von Menschen mit Behinderungen.....	75
2.4 soziale Reaktionen auf Behinderung.....	76
3 Der Machtbegriff nach Michel Foucault.....	80
3.1 Die Technologien der Macht.....	81
3.2 Die Ausübung der Macht.....	82
3.3 Eigenarten der Machtverhältnisse.....	83
3.4 Macht – Wissen – Wahrheit.....	85
3.5 Diskursive Macht.....	86
3.5.1 Diskurs.....	86
3.5.1.1 Die Bedeutung des Autors/ der Autorin.....	88
4 Die Methode.....	90
4.1 Zur Wahl der Methode.....	90
4.2 Die Kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger.....	92
4.2.1 Die Tätigkeitstheorie nach A. N. Leontjew.....	93
4.2.2 Sprache – Text – Diskurs.....	95
4.2.3 Methodisches Vorgehen.....	98
4.3 Untersuchungsgegenstand und Begründung.....	102
4.4 Konkreter Ablauf der Untersuchung.....	104
5 Inhaltsangaben zu den sieben Harry Potter-Bänden.....	107
5.1 Harry Potter und der Stein der Weisen – Inhalt.....	107
5.2 Harry Potter und die Kammer des Schreckens – Inhalt.....	109
5.3 Harry Potter und der Gefangene von Askaban – Inhalt.....	110
5.4 Harry Potter und der Feuerkelch – Inhalt.....	112
5.5 Harry Potter und der Orden des Phönix – Inhalt.....	113
5.6 Harry Potter und der Halbblutprinz – Inhalt.....	115
5.7 Harry Potter und die Heiligtümer des Todes – Inhalt.....	117
6 Analyse zu den Bereichen Repräsentation, Ressourcen und Realitäten von Figuren mit Behinderungen.....	119
6.1 Vorstellung und Einteilung der ausgewählten Figuren.....	119
6.1.1 Mangelwesen.....	120
6.1.2 Psychische Behinderungen.....	127
6.1.3 Geistige Behinderungen, Einfalt, Dummheit.....	133
6.1.4 Körperbehinderungen.....	139
6.1.4.1 Fehlende/ zu viele Körperteile.....	139
6.1.4.2 Kleinwuchs.....	144
6.1.4.3 Großwuchs.....	145
6.1.4.4 Haltungsschäden.....	146
6.1.4.5 Entstellungen.....	147
6.1.5 Sinnesbehinderungen.....	148
6.1.5.1 Sehbehinderungen.....	148
6.1.6 Sprachbehinderungen.....	149
6.1.7 Altersbehinderungen.....	150
6.1.8 Verhaltensauffälligkeiten.....	151
6.2 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse nach den drei Bereichen Repräsentation, Ressourcen, Realitäten.....	152
6.2.1 Repräsentation.....	152

6.2.2 Ressourcen .....	157
6.2.3 Realitäten.....	162
7 Zusammenfassung.....	179
7.1 Zugang.....	179
7.2 Ergebnisse .....	179
7.3 Schlussfolgerungen und Ausblick.....	183
Literatur.....	186
Anhang .....	196
Anhang A .....	197
Abstract .....	201
Lebenslauf.....	202

# Einleitung

*„Kein Buch ist es wert,  
von Fünfjährigen gelesen zu werden,  
wenn es nicht ebenso  
von Fünfzigjährigen gelesen werden kann.“  
C.S. Lewis*

## Problemskizze

Bei den Harry Potter-Romanen handelt es sich um eine Fantasy-Reihe der britischen Autorin Joanne K. Rowling. Die sieben Bände entstanden in den Jahren zwischen 1997 und 2007. „Der Stein der Weisen“, erster Band und zugleich das erste veröffentlichte Werk der damals noch unbekanntes Autorin, avancierte ungeahnt zu einem Bestseller sowie auch alle folgenden Teile. Inzwischen wurden die Harry Potter-Bücher aus dem englischen Original in 67 Sprachen übersetzt und weltweit mehr als 400 Millionen Exemplare verkauft (Flood 2008, [1]). Die damals „29-year-old single mother“ (Smith 2007, [2]) und „penniless divorcee“ (Glaister 1997, [1]) gilt damit heute als weltweit erfolgreichste Autorin (Smith 2007, [1]).

Die deutsche Wochenzeitschrift „Stern“ sprach von Harry Potter als eine „kleine Kulturrevolution“ (Strieder 2000, 33), die die „Kids der Computer- und Gameboy-Ära“ (ebd.) wieder zum Lesen gebracht hätte (ebd.). In ihrer Ausgabe vom 16. Juli 2001 erhob die österreichische Wochenzeitschrift „Profil“ die literarische Figur „Harry Potter“ neben „Politiker[n], Konzernbosse[n], Stars und Terroristen“ wie Wladimir Putin, Osama Bin Laden, Johannes Paul II. und Madonna sogar zu einem der „mächtigsten Menschen der Welt“ (o.A., Cover). In ihrem Artikel „Irgendwas hat J. K. Rowling richtig gemacht“ vom 25. 10. 2007 schreibt die „Welt“-Redakteurin Britta Bode: „Harry Potter ist ein Weltkulturgut. (...) Das Bemerkenswerteste am globalen Phänomen Harry Potter ist vielleicht, dass die Geschichte unterschiedlichen Gruppen vollkommen konträre Reibungsflächen bietet“ (ebd., [2]).

Die Harry Potter-Romane erzählen von zwei nebeneinander existierenden Welten, jener der „normalen“ Menschen und jener der Zauberer, Hexen und sonstiger Fabelwesen. An mehreren Orten befinden sich Tore zur jeweils anderen Welt, wodurch diese ineinander verwoben werden. Durch dieses Charakteristikum kann Harry Potter der phantastischen Literatur zugeordnet werden (Isau 2004, 39). Gute Beispiele dieses Genres, so Seeblen (2002, [3]), erzählen davon, „dass es unzählige Formen des Lebens, unzählige Formen der Intelligenz und der Empfindungen und unzählige Formen der Kultur gibt. An den magischen Orten des Genres vermischen und befruchten sich alle diese Formen zu einer kosmischen und

vorzeitigen Kreolität<sup>1</sup>“ (ebd.). In der Phantastik gilt die Existenz des Übernatürlichen als normal und wird nicht hinterfragt. Sie soll also das Bild eines friedlichen Zusammenlebens in einer heterogenen Gesellschaft vermitteln, in der die Differenz des Anderen anerkannt und wertgeschätzt wird. Ziel der Phantastik ist demnach die Schaffung von Toleranz (Isau 2004, 41). Seeßlen (2002, [3]) kritisiert, dass in neuerer Fantasy-Literatur wie Harry Potter die Kreolisierung der Fantasien rückgängig gemacht wird, da Rassen, Kulturen, Religionen und sogar die Geschlechter wieder aufeinandergehetzt werden. Das natürliche Miteinander verschiedener Lebensformen werde dadurch in Frage gestellt und entspreche damit nicht mehr dem ursprünglichen Ziel der literarischen Gattung. Lexe (2003, 190) hingegen befürwortet diesen Bruch, der offene Rassismuskritik zur Folge hat und dadurch die Bedeutung von Toleranz hervorhebt. Sie lobt Rowlings gelungene Absicht, „politische Mechanismen der Machtausübung, die in Intoleranz und Ausgrenzung gründen, mit ihrer Zauberwelt strukturell sehr präzise zu durchleuchten“ (ebd.) und definiert Hogwarts, das Schulareal für Hexen und Zauberer, als „zentralen Ort sozialen Miteinanders“ (2007, 41) bzw. als „Symbolort einer Ideologie der Toleranz und Wertschätzung“ (ebd.).

Die Harry Potter-Romane haben dementsprechend im Wesentlichen zwei Anforderungen zu erfüllen: Die Literaturgattung verlangt zum einen eine Atmosphäre der *Toleranz*, zum anderen ist das zentrale Thema der Autorin *Rassismuskritik*. Rowling scheint diese verbinden zu wollen, indem sie durch die kritisierte Auslebung und Aufdeckung von Rassismen auf das Ziel der uneingeschränkten Toleranz, wie es von der Phantastik gefordert wird, zusteuert. Da die Harry Potter-Romane einen Schwerpunkt auf Rassismuskritik legen und somit auf den Umgang mit Minderheiten sensibilisiert sind – ohne das Thema Behinderung explizit zu thematisieren (es aber dennoch anklingen lassen) –, sehe ich eine große Chance, durch eine Analyse positive, aber vielleicht auch negative Konstruktionen um Figuren mit Behinderung aufzeigen zu können, die möglicherweise auch (unsichtbar) in den gesellschaftlichen Alltagsstrukturen der „realen Menschenwelt“ bestehen und nicht (mehr) hinterfragt werden.

„Was wir von der Wirklichkeit wissen und über sie sagen, das prägt sich aus in Diskursen“ (Konersmann 1991, 80). Zu diesem Schluss kommt Konersmann mit Bezug auf den foucaultschen Diskursbegriff, wobei es sich bei Diskursen nach Foucault (1974) nicht nur um gesprochene, sondern auch um geschriebene Sprache handelt (ebd., 10) und auch literarische Texte einschließt (ebd., 18). Ein zentrales Anliegen Foucaults ist es, „der Frage nach der Verteilung der Kräfte im Text“ (Konersmann 1991, 55) näherzukommen. Denn ein Diskurs ist der Brennpunkt, an dem Macht ausgehandelt wird. Durch das, was gesagt oder eben nicht

---

<sup>1</sup> Kreolität meint die Vermischung/Überlappung von Unterschieden innerhalb einer Gesellschaft mit dem „nicht totalitären Bewusstsein einer beibehaltenen Diversität“ (Kemp 2002, [1])

gesagt wird, sowie durch die Ausführlichkeit einer Beschreibung kann viel über Machtstrukturen im Text herausgelesen werden. Da „die in den literarischen Zeugnissen manifest oder latent enthaltenen Aussagen Kenntnis einer – medienspezifisch gebrochenen – Alltagstheorie über behinderte Menschen vermitteln“ (Zimmermann 1982, 21) und es das „unmittelbare Alltagsleben [ist], das die Individuen in Kategorien einteilt, ihnen ihre Individualität zuweist, sie an ihre Identität bindet und ihnen das Gesetz einer Wahrheit auferlegt, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen zu erkennen haben“ (Defert, Ewald 2005, 245), ist es essentiell herauszufinden, wie sich diese diskursiven Machtverhältnisse bei Harry Potter in Bezug auf Figuren, die als „behindert“ gelten können, verteilen.

## **Forschungsstand und Forschungslücke**

Es gibt nur wenige Analysen, die das Thema Behinderung in KJL aus heilpädagogischer Sicht behandeln. Im Wesentlichen sind neben einigen Aufsätzen die Werke von Zimmermann (1982), Ammann, Backofen, Klattenhoff (1987), Nickel (1999) und Reese (2007) zu nennen. Außer bei Ammann (u.a. 1987), deren gesammelte Beiträge auch Märchen einbeziehen, handelt es sich bei diesen allerdings um die Auseinandersetzung mit realistischen Erzählungen, in denen Behinderung ein zentrales Thema ist. Obwohl das Thema Behinderung in den Harry Potter-Romanen nicht explizit angesprochen wird, kommt es doch in verschiedenen Ausprägungen und Beschreibungen vor. Körperliche oder geistige Differenz ist dabei nicht selten Grund sozialer Ausgrenzung. Sei es der Professor, der aufgrund seines Stotterns nicht ernst genommen wird, oder der „missgestaltete“ Riese (Rowling 2003, 814), dem man „erst Manieren beibringen“ (ebd., 812) muss, bevor man ihn „nach draußen mitnehmen und allen zeigen“ (ebd., 812) kann.

Im Verlauf der Handlung(en) kreierte Rowling zwar Fantasiegestalten, bedient sich aber hauptsächlich bereits vorhandener Wesen, die stark an das Märchengenre erinnern (Riesen, Zwerge, Trolle, Elfen etc.). Oftmals sind es genau diese Gestalten, die mit Behinderungen in Verbindung gebracht werden können. Märchen wurden zwar ursprünglich für Erwachsene erzählt und aufgeschrieben, seit der Sammlung durch die Brüder Grimm im ausgehenden 18. bzw. beginnenden 19. Jahrhundert und deren Einsatz bei Kindern zu pädagogischen Zwecken, können sie inzwischen jedoch zur traditionellen Kinderliteratur gezählt werden (Läwen 2001, 21). Aufgrund dessen sowie der Tatsache, dass es sich beim Märchen um eine Fantasiegeschichte handelt, die – ebenso wie die phantastische Erzählung – „Übernatürliches als selbstverständlich hinnimmt“ (ebd., 20), ist es wichtig, auch die Erkenntnisse der

heilpädagogischen Märchenforschung in diese Arbeit einzubeziehen. Die bedeutendsten Werke, die sich mit dem Thema Behinderung im Zusammenhang mit Märchen auseinandersetzen, stammen von Lüthi (1970), Uther (1981/1994), Ammann (u.a. 1987), Mürner (1997), Geldern-Egmond (2000), Läden (2001) und Crain (2007).

Der (unvorhersehbare) Erfolg der Bücher macht(e) Harry Potter zu einem beliebten Forschungsthema verschiedenster Wissenschaftsdisziplinen. Bereits im Jahr 2001, als erst vier der sieben Bände in deutscher Übersetzung auf dem Markt waren, fand das erste „Wiener Harry-Potter-Symposium“ (Lexa 2002) statt, bei dem Vortragende aus unterschiedlichen Berufssparten Harry Potter aus literarischen, religiösen, therapeutischen und medialen Blickwinkeln beleuchteten. Bei einer Literaturrecherche sind neben zahlreichen literaturwissenschaftlichen Analysen (u.a. Mühlbauer 2004) vor allem Betrachtungen der Harry Potter-Reihe aus theologischer Sicht zu finden. Die Bandbreite reicht dabei von der Fokussierung auf das Vorkommen von Okkultismus und heidnischer Magie (u.a. Abanes 2001) bis zur Umlegung des christlichen „Erlösermythos“ auf die Romanfigur *Harry Potter* (u.a. Schmidt 2010). Ein weiteres Augenmerk wurde auf die Aufdeckung (geschichts-)politischer – insbesondere faschistoider – Inhalte innerhalb der Romane gelegt (u.a. Schmid 2004). Blickpunkte aus anderen Disziplinen sind zwar seltener vertreten, das Spektrum ist aber breit gefächert. So wurde Harry Potter beispielsweise aus der Fachrichtung Psychologie nach kindertherapeutischen Aspekten untersucht (Berloge 2006), eine genderwissenschaftliche Betrachtung konzentrierte sich auf die Analyse der weiblichen Charaktere (Mayes-Elma 2006) und wirtschaftspolitisch interessierte die Beziehung zwischen Popkultur und Weltpolitik (Nexon, Neumann 2006).

Aus heilpädagogischer Sicht von besonderem Interesse ist die Auseinandersetzung mit dem Aspekt des Anders-Seins und des Zusammenlebens von Lebewesen, die sich in Aussehen, Herkunft und Lebensgewohnheiten unterscheiden. Linzer (2008, 5) beispielsweise sieht als „das primäre Ziel der [Harry Potter-] Bücher das Aufzeigen und Verurteilen von Rassismen“ (ebd.) an. In ihrer Arbeit unter dem Titel „‘Mudbloods’ and ‘Half-Breeds’“ untersucht sie deshalb den Umgang mit rassistischen Identitätszuschreibungen innerhalb der Romane. Sie kommt dabei zu dem Schluss, dass viele (rassistisch konnotierte) Vorurteile kritisch reflektiert werden, indem sie von den „Guten“ in Frage gestellt und zum Teil bekämpft werden, während die „Bösen“ diese aufgreifen und verteidigen. Allerdings deckt sie auch unkritische Darstellungen von Rassismen auf und bemerkt, dass Stereotypisierungen (von realen Ethnien) unreflektiert als komisches Stilmittel verwendet werden.

Es gibt bisher noch keine vertiefende Analyse, die alle Harry Potter Romane von einem heilpädagogischen Standpunkt aus auf das Vorkommen von und den Umgang mit Behinderung untersucht. Vereinzelt lassen sich zwar Fachartikel finden, die auf behinderungsspezifische Aspekte in den Romanen verweisen (vgl. Lexe 2004, Bärwald 2008, Hättich 2008), die Ausführungen sind jedoch sehr kurz gehalten und beschränken sich auf jeweils eine Romanfigur.

## **Forschungsfrage**

Aufgrund einer enormen Wirksamkeit latent transportierter Inhalte in Kinder- und Jugendliteratur auf den/die RezipientIn (vgl. Reese 2007, 14) sowie der Tatsache, dass der Umgang mit dem Anders-Sein (mit dem Ziel der Rassismuskritik und Toleranz) ein zentrales Thema der Harry Potter-Romane darstellt (s.o.), eröffnet sich mir nun aus heilpädagogischer Sicht folgende Fragestellung:

**Welche Figuren mit Behinderungen sind in den Harry Potter-Romanen auszumachen (Repräsentation), welche diskursiven Machtverhältnisse zeichnen sich ab (Ressourcen) und welche Konstruktionen um Menschen mit Behinderungen lassen sich daraus ableiten (Realitäten)?**

Die Forschungsfrage wird in Anlehnung an die 3-R-Methode des Gender Mainstreamings in die drei Bereiche Repräsentation, Ressourcen und Realitäten gegliedert. Die 3-R-Methode wurde von der schwedischen Wissenschaftlerin Gertrud Aström entwickelt und stellt quantitative und qualitative analytische Fragen zu Repräsentation, Ressourcen und Realitäten des Forschungsgegenstandes (o.A. [2009], [1]). Auf den Behindertenbereich und im Konkreten auf meine Forschungsfrage umgelegt, lassen sich zu den drei Kernblöcken folgende Subfragen formulieren:

### 1) Repräsentation

- Wie viele und welche Figuren mit Behinderungen werden beschrieben?
- Wie sind sie auf die sieben Bände verteilt?
- Welche Behinderungen werden beschrieben?
- Welchen Gattungen/Lebensformen (Menschen, Trolle, Zwerge ...) werden Behinderungen zugeschrieben bzw. durch welche Beschreibungen werden die „natürlichen Differenzen“ der Phantastik zu Behinderungen?

- Wie ist die Geschlechterverteilung bei den Figuren mit Behinderungen?

## 2) Ressourcen

- Gibt es eine Hierarchie der diskursiven Macht (was gilt als „normal“ und wer definiert das)?
- Welche Eigenschaften, (Un-)Fähigkeiten, Kräfte besitzen die Figuren mit Behinderungen (Teilidentitäten)?
- Welche Aufgabe erfüllen sie (gut/böse; HelferInnen/GegenspielerInnen ...)?
- Welchen Stellenwert nehmen sie in der Handlung ein (Hauptfiguren/Nebenfiguren)?
- Wie verläuft die Handlung der Figuren mit Behinderungen bzw. welches Ende nehmen sie?

## 3) Realitäten

- Welche sozialen Werte und Normen werden sichtbar (welche Eigenschaften gelten als erstrebenswert bzw. welche nicht; wie wird Schönheit definiert)?
- Wie wird Leistung beurteilt, welche Wertschätzung bekommt wer wofür?
- Welche Einstellungen zu Figuren mit (körperlichen/geistigen) Behinderungen (Vorurteile, Stigmatisierungen, Klischees) lassen sich ausmachen?
- Wie reagiert das Umfeld auf die Figuren mit Behinderungen (werden Rassismen in Gedanken, Worten oder Taten ausgeübt und von wem)?
- Entsprechen die Ergebnisse (Werte und Normen, Leistungsbeurteilung, Vorurteile, Stigmatisierungen und Klischees, behinderungsbezogene Rassismen) jenen der „realen“ Welt?

## **Methode**

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde die Methode der kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger angewendet. Mit ihr lassen sich Zusammenhänge zwischen sprachlichen Handlungen und gesellschaftlichen Strukturen kritisch untersuchen. Da Texte „Ergebnis(se) historisch-menschlich/gesellschaftlicher Tätigkeit sind, sind es auch die Bedürfnisse und Motive, die Absichten und das Wollen der Menschen in ihren historischen Orten und unter den jeweilig gegebenen Machtverhältnissen, dominanten Ideologien bzw. diskursiven Verstrickungen, die sich – in mühevoller Kleinarbeit – rekonstruieren lassen“ (Jäger 1993,

223). Die kritische Diskursanalyse dient dem Sichtbar-Machen von Machtverhältnissen, weshalb sie bevorzugt in der Rassismus- und Vorurteilsforschung eingesetzt wird.

Untersuchungsgegenstand sind die sieben Bände der KJL-Erfolgsserie „Harry Potter“ in ihrer deutschen Übersetzung. In einem ersten Schritt sollen jene Diskursfragmente abgegrenzt und beschrieben werden, die mit der Forschungsfrage in Zusammenhang gebracht werden können. Diese werden dann in weiterer Folge mithilfe eines Fragenkataloges (s.o.) bearbeitet und systematisch analysiert.

### **Heilpädagogische Relevanz**

Die Aufdeckung von Rassismen mit dem Ziel der Hinführung zu mehr Toleranz – wie es Rowling in den Harry Potter-Romanen zu versuchen scheint – ist eine Vorgehensweise, die an das Bestreben von Behindertenorganisationen erinnert: Seit 1981, dem „Internationalen Jahr der Behinderten“, ist das Thema Behinderung vermehrt ins öffentliche Interesse gerückt (Reese 2007, 11). Besonders Organisationen von Betroffenen selbst sind darum bemüht, „althergebrachte Vorstellungen der Kategorie Behinderung aufzubrechen und neue Bilder vom Menschen zu schaffen“ (Tervooren 2006, 83). Diese Bilder sollen den Paradigmenwechsel vom Fürsorge- zum Menschenrechtsmodell<sup>2</sup> (ebd., 87) widerspiegeln und am Inklusionsgedanken<sup>3</sup> orientiert sein. Denn durch die vermittelten Bilder wird deutlich, „welchen Stellenwert behinderte Menschen und ihre Körper im gesellschaftlichen Raum besitzen“ (ebd., 83). Es gelten also auch hier die ausgesprochenen Ziele, Rassismuskritik in Bezug auf die Minderheit der Menschen mit Behinderung anzubringen und die Toleranz im Zusammenleben hinsichtlich eines natürlichen Miteinanders zu stärken.

Weisser (2007) zeigt, dass Rassismuserfahrungen große Ähnlichkeiten mit Erfahrungen von Behindertenfeindlichkeit aufweisen. Vier zentrale Merkmale, die für ihn eine Rassismuserfahrung kennzeichnen, verdeutlichen das (ebd., 41):

---

<sup>2</sup> Gemeint ist die Abkehr vom „Defizit-Blickwinkel“ (Theunissen, Plaute 2002, 20) und die Hinwendung zur „Stärken-Perspektive“ (ebd.): Statt Menschen mit Behinderung als „Opfer“ zu sehen, die auf die Überlegenheit professioneller Helfer angewiesen sind (ebd., 33), sollen sie in ihrer aktiven Rolle als „Bürger mit Rechten“ und „kompetente Experten in eigener Sache“ wahrgenommen werden (ebd., 26).

<sup>3</sup> Ziel der Inklusion ist ein System, das die aktive Teilhabe aller Beteiligten am sozialen Leben auf der Grundlage von gegenseitiger Wertschätzung und Toleranz ermöglicht. In der Vielfalt der Unterschiede eine Chance zu sehen (und nicht nur das Problem der Individualität), prägt den inklusiven Gedanken (Hinz 2003, 10f.). Die inklusive Sichtweise bezieht sich nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern auf alle Menschen, die wegen ihres Geschlechts, ihrer Klasse, ihrer ethnischen Herkunft oder ihrer sexuellen Orientierung benachteiligt sind (ebd., 14).

- „ 1) Eine Rassismuserfahrung beinhaltet einen (mitunter stummen) Angriff respektive eine Entwertung,
- 2) die als Basis ein oder mehrere Unterscheidungsmerkmale hat und
- 3) die mit der Konsequenz verbunden ist, dass die soziale Welt über (Nicht-) Zugehörigkeit strukturiert und
- 4) der ungleiche Zugang zu materiellen und immateriellen Gütern der Gesellschaft legitimiert wird.“

Wie sehr diese Charakterisierung auf die Erlebniswelt von Menschen mit Behinderungen umlegbar ist, zeigt Speck (2005), indem er schreibt:

„Die Umwelt mit ihren Normen- und Sanktionssystemen hat eine unübersehbare Bedeutsamkeit für Menschen, die ... psychophysisch vom Üblichen abweichen. Historisch gesehen reichen die Reaktionsweisen von integrierender Toleranz bis zu physischer Vernichtung. Dazwischen liegt eine ganze Skala der verschiedensten Einwirkungen, wie z.B. degradierendes Mitleid, Achtlosigkeit, soziale Distanz, Vernachlässigung, Feindseligkeit. Sie finden ihren objektiven Ausdruck in den institutionellen Systemen, mit denen eine Gesellschaft auf das Faktum einer so elementaren Beeinträchtigung und Abweichung reagiert“ (ebd., 71).

Des Weiteren zeigt Weisser (2007) anhand einer Definition von Rassenbildung nach Miles, wie auch die Konstruktion von Behinderung dem Schema der Rassenkonstruktion entspricht. Demnach erfolgt eine Rassenbildung dann, „wenn soziale Beziehungen dadurch strukturiert werden, dass biologische Merkmale die Bedeutung bekommen, unterschiedliche soziale Gruppen zu konstruieren“ (Miles 2000, 21 zit. n. Weisser 2007, 41). Kommen dem noch zusätzlich negativ bewertende Momente (wie z.B. physische oder psychische Gewalteinwirkung) hinzu, handelt es sich um Rassismus (Weisser 2007, 42). „Gegenstand von Rassismusanalysen sind [folglich] alle Prozesse, in denen körpernahe Merkmale zu zentralen Bedeutungsträgern in der Gesellschaft werden und in die Verteilungs- und Anerkennungspraxen eingreifen, also auch beispielsweise jene, die mit dem zusammenhängen, was wir cerebrale Parese, Blindheit oder Übergewicht nennen“ (ebd.). Soll der Frage nachgegangen werden, ob körperliche Erscheinungen, die auf eine Behinderung schließen lassen, Ausschlag für die Verteilung von Ressourcen oder den gesellschaftlichen Status einer Person geben, kann meines Erachtens demnach ebenfalls von Rassismusanalyse gesprochen werden.

Kinder- und Jugendliteratur ist „ein Spiegel öffentlichen Bewusstseins, öffentlicher Normen und Maximen für den Umgang mit bestimmten benachteiligten Gruppen einer Gesellschaft“ (Zimmermann 1982, 21). Als Massenmedien haben die Harry Potter-Romane außerdem „Anteil am öffentlichen Diskurs und daher potentiellen Einfluss auf ideologische Sichtweisen eines breiten Publikums“ (Linzer 2008, 5). Aufgrund dessen sieht Linzer (ebd.) die Notwendigkeit einer Analyse nicht nur beabsichtigter, manifester Inhalte, sondern v. a. auch unbeabsichtigt weitergetragener, latenter Konstruktionen, denn „gesellschaftliche Strukturen spiegeln sich in Praktiken und Produkten wider“ (ebd.). Damit weist sie auf die Gefahr hin, dass möglicherweise Vorurteile, die sich über eine lange Zeit hinweg in den Alltagsstrukturen festgesetzt haben, zementiert werden könnten (ebd.). Außerdem ist nach Reese (2007) „das Kinder- und Jugendbuch ... noch immer unwidersprochen ... Sozialisationsinstanz ersten Ranges“ (ebd., 14), das „durch seine metaphorischen Bezüge am ehesten geeignet [ist], das Vorstellungsvermögen zu erweitern und tagtäglich von Politik und Medien gelieferte Denkschemata zu überwinden“ (Isau 2004, 39). Auch Hättich (2008) betont in seinem Artikel „Was Harry Potter für die Heilpädagogik bedeutet“ die Relevanz der Massenmedien. Für ihn steht fest, dass „tatsächliche Erfahrungen ... immer mehr durch mediale Repräsentationen ersetzt“ (ebd., 21) werden, wodurch das von Menschen mit Behinderung vermittelte Bild große Auswirkungen sowohl auf Menschen mit als auch ohne Behinderungen hat (ebd., 21). So sieht er beispielsweise in der Darstellung von Personen mit Behinderung in erfolgreichen Führungspositionen (d.h. also mit großer diskursiver Macht) sowohl eine Stärkung des Selbstvertrauens von Menschen mit Behinderung, als auch einen Umdenkprozess bei Menschen ohne Behinderung. Dieser könne zur Folge haben, dass Menschen mit Behinderungen nicht auf ihre Behinderung reduziert werden, sondern ihnen auch andere Teilidentitäten zuerkannt werden (ebd., 22).

Aus pädagogischer Sicht ist sicherlich auch relevant, dass Harry Potter – vor allem durch die Motivkonstellation der Hauptfigur – die klassischen Merkmale eines Entwicklungsromanes<sup>4</sup> erfüllt (Lexa 2003, 188). Für junge RezipientInnen bietet das eine große Identifikationsmöglichkeit, die Hättich (2008) mit der Hoffnung belegt, dass sie „zu einer toleranteren Einstellung gegenüber jenen anderen mit körperlichen Stigmata“ (ebd., 26) führt.

---

<sup>4</sup> Entwicklungsromane sind alle „erzählenden Werke, die das Problem der Auseinandersetzung des Einzelnen mit der jeweils geltenden Welt, seines allmählichen Reifens und Hineinwachsens zum Gegenstand haben, wie immer Voraussetzung und Ziel des Weges beschaffen sind“ (Köhn 1969, 6).

## **Kapiteleinteilung**

Das *erste* Kapitel beinhaltet eine Charakteristik der „Kinder- und Jugendliteratur“, wobei ein besonderes Augenmerk auf das Genre der Phantastik sowie das Märchengenre gelegt werden soll. Durch Einbeziehung von Erkenntnissen aus der Medienrezeptionsforschung sollen mögliche Auswirkungen der KJL-Rezeption und deren (heil-)pädagogische Bedeutung aufgezeigt werden. Zudem wird es allgemein um die Thematisierung von Behinderung in KJL gehen. Dabei sollen die wesentlichsten Zielsetzungen und Forschungserkenntnisse der AutorInnen, die sich bisher mit diesem Thema beschäftigt haben, kurz umrissen werden.

Im *zweiten* Kapitel soll ein Behinderungsbegriff ausgewiesen werden, der die Grundlage für die Analyse des Datenmaterials bilden wird. In der Diskussion um den Begriff ‚Behinderung‘ soll das heilpädagogische Verständnis von Behinderung als soziales Konstrukt ebenso Beachtung finden wie die alltagsweltliche Sicht aus der Schädigungsperspektive. In weiterer Folge werden die Begriffe ‚Vorurteil‘, ‚Stigmatisierung‘ und ‚Klischee‘, sowohl allgemein, als auch bezogen auf Menschen mit Behinderungen erläutert. Ergebnisse aus der Einstellungsforschung sollen aktuell geltende Werte, Normen und Leistungsbeurteilungen aufzeigen. In diesem Kapitel werden zudem soziale Reaktionen auf Menschen mit Behinderungen dargestellt.

Das *dritte* Kapitel wird den theoretischen Teil dieser Arbeit abschließen und behandelt den für diese Arbeit zentralen Begriff der diskursiven Macht nach Michel Foucault und Siegfried Jäger.

Das *vierte* Kapitel bildet den Auftakt des empirischen Teils und stellt die zur Bearbeitung der Forschungsfrage gewählte Methode der kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger vor.

Eine kurze inhaltliche Übersicht der sieben Bände „Harry Potter“ soll im *fünften* Kapitel gegeben werden.

Das *sechste* Kapitel beinhaltet die gesamte Analyse. Es beginnt mit den aus den relevanten Diskursfragmenten zusammengefassten Charakterdarstellungen der einzelnen Figuren und Gattungen mit Behinderungen. Diese lassen einen ersten Eindruck über die zu erwartenden Ergebnisse zu und bilden gleichzeitig eine Auswertungshilfe für die Bereiche Repräsentation, Ressourcen und Realitäten.

Im Anschluss folgen alle Angaben zum Vorkommen von Figuren mit Behinderungen, die den Bereich der Repräsentation betreffen. Danach werden die Ressourcen ausgewertet, die den vorgestellten Figuren mit Behinderung zugeschrieben werden. Zentraler Fokus liegt dabei auf der Verteilung der diskursiven Macht innerhalb der Figurengruppen und Individuen. Es soll auch geklärt werden, ob es sich bei den Be-/Zuschreibungen der Figuren mit Behinderungen um allgemeine Aussagen des Textes handelt, die dadurch unkritisch im Raum stehen, oder um Aussagen einzelner Figuren(-gruppen), die handlungsbedingt eine kritisch beleuchtete Position einnehmen. Zum Schluss wird die Brücke zur gesellschaftlichen Realität geschlagen. Es soll gezeigt werden, welche Bilder von Behindert-Sein durch die Romane transportiert werden, welche Klischees dabei bedient werden, welche Verhaltensweisen im Umgang vorherrschen und welche Schlüsse und Parallelen man daraus in Bezug auf den Alltag ziehen kann.

Abschließend wird die Forschungsfrage im *siebten* Kapitel noch einmal zusammenfassend beantwortet und ein möglicher Handlungsbedarf bezüglich einer Veränderung der Darstellungsweise von Figuren mit Behinderungen in phantastischer KJL erörtert.

# 1 Grundbegriffe – äußere Rahmenbedingungen

Im ersten Kapitel werden jene Themen und Begriffe abgegrenzt, die den äußeren Rahmen dieser Arbeit darstellen. Es handelt sich dabei um Begriffsbestimmungen literarischer Gattungen sowie ihre mediale Wirkung, jeweils unter Bezugnahme auf ihre Bedeutung für die Pädagogik und Heilpädagogik.

## 1.1 Kinder- und Jugendliteratur

Kinder- und Jugendliteratur (KJL) ist ein kulturelles Phänomen, das nicht in einer allumfassenden, zu allen Zeiten gültigen Form definiert werden kann, da es sich hierbei um kein klar umgrenztes Gegenstandsfeld handelt (Ewers 2000, 15). Da sie „mit einer Mehrzahl, einer Gruppe kultureller Felder zu tun [hat], die sich zwar in hohem Maße überlappen, doch jeweils verschiedene Ränder aufweisen“ (ebd.), können lediglich bestimmte Ausprägungen oder einzelne Felder definiert werden. Einer Vielzahl von Definitionsversuchen gemeinsam ist die Sichtweise von KJL als „einen wie immer auch abgegrenzten Teil des literarischen Gesamtangebotes einer Epoche“ (ebd., 16).

Schon aus der griechischen und römischen Antike sind speziell für Kinder und Jugendliche didaktisch bearbeitete Werke der Erwachsenenliteratur, wie z.B. Homers „Ilias“, bekannt (Doderer 1975, 164). Auch zählten Kinder und Jugendliche u.a. als AdressatInnen sogenannter Volksliteratur, also Reime, Lieder, Märchen, Legenden, Sagen und Schelmengeschichten, die meist in mündlicher Tradierung über Jahrhunderte weitergetragen wurde und deren Entstehung oft unbekannt ist (ebd., 163). Erst mit der Entdeckung der ‚kindlichen Natur‘ und der damit einhergehenden Anerkennung eines differenzierten kindlichen Lebens- und Erfahrungsraumes im 18. Jahrhundert entwickelte sich eine spezifische KJL (Ewers 1991, 102). Doderer (1975) spricht von spezifischer KJL im engeren Sinn, wenn es sich um Texte handelt, die „ausdrücklich für Kinder und Jugendliche produziert sind“ (ebd., 161). Die Altersstufe Kindheit wird dabei in der Regel von der Geburt bis zum 10./12- Lebensjahr, Jugend vom 10./12. bis zum 16. Lebensjahr gerechnet (Kümmerling-Meibauer 2003, 13). Davon unterscheidet er im weiteren Sinne jene „Schriften, die von Kindern und Jugendlichen konsumiert werden, ohne dass sie für diese speziell verfertigt zu sein brauchen“ (Doderer 1975, 161).

Ewers (2000, 16ff) nimmt in Bezug auf KJL folgende Unterscheidungen vor:

- *Kinder- und Jugendlektüre* bezeichnet jegliche von Kindern und Jugendlichen tatsächlich und freiwillig konsumierte Literatur.
- *Intentionale KJL* bezeichnet Literatur, die Kinder und Jugendliche nach Vorstellungen Erwachsener lesen sollen.
- *Nicht-akzeptierte KJL* sind Texte aus dem Bereich der intentionalen KJL, die aber von der Zielgruppe nicht angenommen werden.
- *Intendierte Kinder- und Jugendlektüre* hingegen sind jene Texte der intentionalen KJL, die tatsächlich von Kindern und Jugendlichen gelesen werden.
- *Nicht-intendierte Kinder- und Jugendlektüre* sind Texte, die von Kindern und Jugendlichen gelesen werden, aber nicht zur intentionalen KJL gezählt werden. Diese kann wiederum in heimliche-, tolerierte- und verbotene Lektüre unterteilt werden.
- *Sanktionierte KJL* sind Texte, die von speziell dafür anerkannten Instanzen durch Auszeichnungen zu geeigneter KJL erklärt wurden. Dabei sind Unterteilungen in einzelne Fachsparten möglich, z.B. *pädagogisch* sanktionierte KJL als Texte, die als erzieherisch wertvolle KJL betrachtet und dementsprechend gekennzeichnet werden (ebd., 59).
- *Nicht-sanktionierte KJL* sind Texte, die unter Umgehung dieser Instanzen als geeignete KJL ausgegeben werden.
- *Spezifische KJL* sind bereits bei der Entstehung speziell für Kinder und Jugendliche angedachte Texte.

Doderer (1975) verweist weiters auf geteilte Ansichten bezüglich der Struktur von KJL. Ein Lager möchte KJL als spezifische Gattung mit erkennbaren Strukturgesetzen und separierbaren Inhalten, Themen und Motiven wissen, das andere Lager negiert eine grundsätzliche Unterschiedlichkeit zu anderen Literaturgattungen und erklärt die Auswahl der Texte mit den jeweiligen Interessen der RezipientInnen bzw. deren Umfeld (ebd., 163). Festzuhalten ist jedenfalls, dass KJL die gleiche Vielfalt an poetologischen Einteilungsverfahren und literatursoziologischen Bedingungen aufzuweisen vermag wie die Erwachsenenliteratur. Das bedeutet, es gibt „von der Struktur her keine Gattung der Epik, Dramatik, Lyrik und der Sachtexte – von der Kurzgeschichte bis zum Roman, vom Laienspiel bis zum Trauerspiel, vom Kinderreim bis zum Stimmungsgedicht und zur Gedankenlyrik, vom erzählenden Sachtext bis zum strengen Lehrbuch –, die nicht auch in der KJL auftritt“ (ebd.). KJL erscheint größtenteils in Form von Druckerzeugnissen, wie (Bilder-)Büchern, und

(Comic-)Heften. Oftmals wird sie jedoch auch von audiovisuellen Medien (Film und Fernsehen) aufgegriffen, oder in Form von Hörbüchern als CDs, Kassetten oder Schallplatten wiedergegeben (ebd., 161).

### 1.1.1 Märchen

„Unter Märchen wird im allgemeinen eine Gattung phantastisch-wunderbarer Erzählungen, besonders für Kinder, verstanden, bei der Naturgesetze wie historisch-soziale Determinanten weitgehend aufgehoben sind und irrealer Gestalten und ‚Wunder‘ bestimmende Elemente der Handlung werden können“ (Bastian 1975, 422). Die Wortherkunft leitet sich ab aus dem alt- und mittelhochdeutschen Wort *maere*, welches für *Nachricht*, *Kunde*, *Bericht* oder *Erzählung* steht (Denecke 1993, 9). Die Verkleinerungsform *-chen* drückt den lieblichen Charakter der Geschichte aus, die „– im Gegensatz zur meist tragischen Sage – immer erfreulich ausgeht“ (ebd.).

Literaturwissenschaftlich lassen sich Märchen durch vier Merkmale kennzeichnen (Bastian 1975, 423):

- (1) Eindimensionalität: Die reale Welt steht wie selbstverständlich neben einer phantastischen Welt.
- (2) Flächenhaftigkeit: Tiefendimensionen, wie beispielsweise psychologische Beschreibungen der Charaktere, fehlen. „Nur was den hell beleuchteten Weg des Helden, die Fläche der Handlung, kreuzt, wird sichtbar; alles andere, davor und dahinter, bleibt so gut wie unbeleuchtet“ (Siegmond 1995, 21).
- (3) Isolation und Allverbundenheit: Der Held/die Heldin befindet sich in einer Außenseiterposition, wodurch er/sie ungebunden und dadurch wiederum universal beziehungsfähig ist.
- (4) Abstraktheit: Zeit und Ort der Handlung sind nicht festgelegt.

Siegmond (1995) fügt dem noch „Wiederholungen und Kontraste, Schematisierungen, Einheit, Einsträngigkeit, Verbildlichung statt Psychologisierung, Zielbestimmtheit und Entfaltung der Handlung und schließlich die Formeln, mit denen der Erzähler seine Hörer ins Hier und Jetzt zurückführt“ (ebd., 21) hinzu und stellt fest, dass auch in langen Märchen nie mehr als sieben Figuren als HandlungsträgerInnen und nie mehr als 31 Handlungsoptionen auszumachen sind (ebd.).

Alter und Herkunft der Märchen sind oft nicht mehr zu eruieren; verschiedene MärchenforscherInnen kommen dabei zu unterschiedlichen Einschätzungen, die bis zur Steinzeit zurückreichen. Aus einer völkerpsychologischen Sicht entstehen Märchen „überall und zwangsläufig, sobald sich die Menschen eine magische Naturvorstellung, wie sie niedrigen Kulturstufen entspricht, zu eigen machen“ (Bastian 1975, 422). Dadurch sind Märchen ein wesentlicher Bestandteil jeder Nationalliteratur und ein ergiebiges Forschungsgebiet. Neben literaturwissenschaftlichen Aspekten werden Märchen vor allem volkskundlich (z.B. auf frühere Brauchtümer), tiefenpsychologisch (z.B. auf verschlüsselte psychische Konflikte) oder entwicklungspsychologisch (z.B. auf den Zusammenhang von Märchenstruktur und Phantasieentwicklung) analysiert.

Grob werden Märchen in Volks- und Kunstmärchen unterteilt, wobei im allgemeinen Sprachgebrauch unter Märchen vor allem Volksmärchen verstanden werden (ebd.). Diese sind meist anonymen Herkunft und wurden oft über Jahrzehnte mündlich tradiert, bevor sie zu einer Niederschrift gelangten. Ein Beispiel dafür ist die Sammlung der *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm aus dem frühen 19. Jahrhundert, die bis heute die bekannteste Märchensammlung im europäischen Raum darstellt. Diese portraituren üblicherweise Kinder, die in ärmlichen Verhältnissen leben oder von ihren Eltern und Geschwistern körperlich und emotional stark vernachlässigt werden, als Hauptakteure (Mühlbauer 2004, 86). Aufgrund ihrer inneren und äußeren Schönheit, Güte oder Bestimmung werden sie am Ende durch Reichtum und/ oder Ehe belohnt (ebd.). Eine andere beliebte Variante ist die Befreiung eines Prinzen oder einer Prinzessin von einem bösen Fluch (ebd.). Ausgeschmückt werden die Geschichten durch übernatürliche Helfer, grausame KönigInnen, und böse Stiefmütter und -schwestern (ebd.). Das soziale System der Märchenwelt wird im Laufe der Handlung weder hinterfragt noch verändert (ebd.). Lediglich das Leben des Hauptcharakters verändert sich zum Positiven, während die bösen Charaktere für ihre Taten bestraft werden (ebd.). Volksmärchen haben immer ein glückliches Ende (ebd.).

Kunstmärchen hingegen können ganz klar einzelnen AutorInnen zugeordnet werden (Bastian 1975, 422). Zu den bekanntesten Autoren gehören unter anderen Andersen, Bechstein, Hauff und Janosch. Im Gegensatz zu Volksmärchen nehmen sie nicht immer ein glückliches Ende (z.B. Hans Christian Andersens *Mädchen mit den Schwefelhölzchen* oder *Die kleine Meerjungfrau*). Kunstmärchen können als historische Vorläufer der modernen phantastischen KJL angesehen werden, da ihre Charakteristik mit jener der phantastischen Erzählung identisch ist (Müller 1975, 39). „Für heutige Leser ist allerdings die realistische Komponente

solcher Kunstmärchen, die dort geschilderte realistische Welt, eine längst vergangene, unter Umständen heutigen Lesern schon märchenhaft anmutende Welt“ (ebd.).

Eine Feinunterteilung nach Form- und Inhaltskriterien unterscheidet zwischen Zauber-, Schwank-, Legenden-, Tier-, Novellenmärchen und anderen. Das (europäische) Zaubermärchen, das für diese Arbeit am wesentlichsten ist, wird seit über 150 Jahren fast ausschließlich als Kinderliteratur gehandelt und gilt als „das Märchen der ländlichen Unterschicht in der feudalistischen Gesellschaftsordnung, das den Traum der unterdrückten Leibeigenen vom freien und glücklichen Leben widerspiegelt“ (Bastian 1975, 423). Gekennzeichnet sind Zaubermärchen durch HeldInnen, die sich in einer hoffnungslosen Lage befinden und besonders benachteiligt erscheinen. Eine Konfliktlösung passiert nicht aufgrund einer Eigenaktivität der Hauptperson, sondern durch Gnade, Wunder oder Zauberei.

### **1.1.2 Phantastische Kinder- und Jugendliteratur**

Phantastik ist im „Bereich der Kinder- und Jugendliteratur [die] geläufige Gattungsbezeichnung für Erzählungen, die neben realistischen auch phantastische Elemente in Form phantastischer Welten, Begebenheiten, Figuren der Requisiten enthalten und die sich durch besondere Merkmale von dem Volksmärchen abheben“ (Müller 1975, 37).

Die Entstehung dieser neuen Literaturgattung wurde erstmals Mitte der 1950er-Jahre angesprochen (ebd.). Anna Krüger machte darauf aufmerksam, dass vermehrt Kinder- und Jugendbücher erschienen, die nicht eindeutig zur Gattung der Märchen gezählt werden konnten (ebd.). Zu den ersten Werken, die mit phantastischen Elementen ausgestattet sind, zählen aus heutiger Sicht Lewis Carrolls *Alice im Wunderland* (1865), Carlo Collodis *Pinocchio* (1883) und James Barries *Peter Pan* (1906). Der Großteil der phantastischen KJL entstand aber nach 1945. Ruth Koch, die sich sehr um die literarische Einordnung dieses neuen Phänomens bemühte und auch den Begriff ‚Phantastische Erzählung‘ prägte, kritisierte, dass derartige Erzählungen aufgrund ihres großen märchenhaften Gehaltes oft als Märchen deklariert würden, obwohl sie einen anderen Charakter als diese Gattung besäßen (ebd.). Der wesentlichste Charakterzug besteht ihrer Meinung nach in der Darstellung von Wunder und Wirklichkeit, die im Gegensatz zum Märchen miteinander verwoben sind. In der phantastischen Erzählung wirkt das Wunderbare auf ein reales Geschehen ein, während im Märchen Wunder im Bereich des Unwirklichen bleiben (ebd.). Haas (1978) verweist außerdem auf ein – anders als im (Volks-)Märchen – häufig tragisches Ende phantastischer Erzählungen mit Tod, Untergang, Scheitern und Grauen (ebd., in Haas 2003, 16).

Alle Unterschiede zwischen Volksmärchen und phantastischen Erzählungen wurden von Müller wie folgt zusammengefasst (Müller 1975, 38f):

<b>Volksmärchen</b>	<b>Phantastische Erzählung</b>
In der Märchenwelt stehen Wunderwelt und reale Welt auf einer Ebene. Das Auftreten phantastischer Figuren oder Begebenheiten wird als selbstverständlich hingenommen, ohne Verwunderung, Angst oder irgendwelche emotionelle Bewegung. Von Anfang bis Ende bilden Phantastisches und Realistisches eine untrennbare Einheit.	In der Phantastischen Erzählung stehen reale und phantastische Welt getrennt nebeneinander. Das Geschehen spielt sich auf zwei Ebenen ab, die nur durch bestimmte Umsteigepunkte miteinander in Berührung treten. Die aus der realen Welt stammenden Figuren der Erzählungen, vorwiegend Kinder, sind sich bei der Berührung mit der phantastischen Welt durchaus der Besonderheit dieser Welt bewusst.
Zeit und Ort der Handlung sind unbestimmt („Es war einmal ...“).	Ort und Zeit der Handlung werden fast immer genau angegeben, der Ort der Handlung häufig sehr detailliert beschrieben.
Die auftretenden Figuren sind sich immer gleichbleibende Typen (der König, die Prinzessin, der Königsohn, ein armer Holzhauer usw.). Eine detaillierte Charakterbeschreibung fehlt, Gefühlsregungen und individuelle Reaktionen der Figuren finden nicht statt.	Die auftretenden Figuren sind durch eine detaillierte Charakterisierung gekennzeichnet und heben sich deutlich voneinander ab. Gefühlsregungen, Gemütsbewegungen werden genau registriert und begründet.
Das Volksmärchen ist kurz. Es gehört zu den epischen Kurzformen.	Die phantastische Erzählung ist umfangreich. Sie reicht von der vielseitigen Geschichte bis zum seitenstarken Buch.
Die AutorInnen des mündlich überlieferten Volksmärchens sind unbekannt. Alle Volksmärchen sind durch ihre formelhafte Struktur in der Form einander ähnlich.	Von der phantastischen Erzählung sind die AutorInnen genau bekannt. Jede phantastische Erzählung unterscheidet sich von einer anderen durch die individuelle Handschrift des jeweiligen Autors bzw. der jeweiligen Autorin.

Neben den Unterschieden zur Gattung des Märchens ist phantastische KJL durch fünf charakteristische Merkmale gekennzeichnet (Binder 1969, in: Müller 1975, 37):

- (1) Ein sprunghafter Wechsel zwischen Realität und Wunderbarem, wobei wiederum drei Varianten unterschieden werden können (Müller 1975, 38):
  - a) Eine reale und eine phantastische Welt bestehen nebeneinander, wobei bestimmte Umsteigepunkte einen Wechsel zwischen ihnen ermöglichen (z.B. Joanne Rowlings *Harry Potter*).
  - b) Es existiert nur eine reale Welt, in die sich phantastische Figuren, Begebenheiten oder Objekte mischen (z.B. Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*). Im Gegensatz zum Märchen lösen die phantastischen Elemente jedoch Verwunderung aus bzw. werden als etwas Außergewöhnliches wahrgenommen.
  - c) Es existiert nur eine phantastische Welt, die aber Verhältnisse der realen Welt widerspiegelt (z.B. J.R.R. Tolkiens *Der kleine Hobbit*).
- (2) Im Vordergrund steht eine kindliche Welt, die sich von der langweiligen und allzu vernünftigen Welt der Erwachsenen abhebt.
- (3) Es wird ein großer Freiraum für Komik, Witz, Ironie, Nonsens und Wortspiele geboten sowie
- (4) Freude am Spiel in allen Variationen (echte Kinderspiele, Streiche, Rollenspiele).
- (5) Phantastische KJL baut geheimnisvolle und unbegreifliche Elemente ein, die oft nur in Andeutungen existieren.

Nach Müller können phantastische Erzählungen weiters vier Funktionen erfüllen, die allerdings meist in Mischformen auftreten (ebd., 39f):

- *Kompensatorische Funktion*: Die Phantastik lässt zu, Wünsche und Bedürfnisse, Phantasiebilder und Tagträume, die in der realen Welt unterdrückt werden (müssen), in die literarischen Figuren zu projizieren. Haas sieht in phantastischer KJL deshalb auch einen „Ersatz für verweigerte Realität“ (Haas 1978, in Haas 2003, 24). Das wiederum ermöglicht einen Identifikationsprozess durch das Erleben der eigenen emotionalen und kognitiven Situation in der phantastischen Erzählung (Meißner 1989, 157, 161). Die Wirklichkeit wird durch eine Art Gegenwirklichkeit erweitert, die Raum bietet für ‚Zweckfreies‘ und ‚Spielerisches‘ (Haas 1978, in Haas 2003, 24). Das wirkt einerseits kognitiv und emotional fordernd und andererseits stärkend, indem die kindlichen Bedürfnisse verteidigt werden (Meißner 1989, 160).

- *Pädagogische Funktion*: Durch das Verhalten und die Reaktionen der literarischen Figuren werden erwünschte Verhaltensweisen suggeriert. Somit werden Wissen, Informationen und Intentionen transportiert, was Haas (1978) als eine „letztlich ... uneigentliche Funktion der Phantasie“ (ebd., in Haas 2003, 27) bezeichnet.
- *Emanzipatorische Funktion*: Machtverhältnisse und Handlungsstrategien werden aufgezeigt und dadurch starre Ordnungen und Bevormundungen des Kindes in Frage gestellt, aufgehoben oder spielerisch verändert. Auf einer individuellen Ebene soll damit das Ich des Kindes vor einer zu starken Anpassung an die Welt geschützt und die Persönlichkeit gestärkt werden (Meißner 1989, 163). Überindividuell wird zu einer Veränderung der gesellschaftlichen Wirklichkeit angeregt (Haas 1978, in Haas 2003, 26).
- *Symbolische Funktion*: Durch Metaphern werden gesellschaftliche Realitäten und Notwendigkeiten kindgerecht dargestellt. Haas (1986) beschreibt die Phantastik ebenfalls als Form der „Wirklichkeitsbeschreibung in Bildern und Handlungen“ (ebd., in Haas 2003, 41), die „dem Menschen in seinen widersprüchlichen, zerstreuten und gelegentlich absurden Erfahrungen ein bildlich erklärendes Ordnungsmodell“ (ebd.) anbietet.

## 1.2 Medienrezeptionsforschung und (heil-)pädagogische Bedeutung

### 1.2.1 KJL als wissenschaftliches Forschungsfeld

International ist ein (universitär-)wissenschaftliches Interesse an KJL erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu bemerken (Doderer 2005, 16, Kümmerling-Meibauer 2003, 5). Davor wurde KJL aufgrund seiner mit „Kindgemäßheit konnotierten Eigenschaften der Naivität, Einfachheit und des kindlichen Humors“ (Kümmerling-Meibauer 2003, 272) auf einem volkliterarischem Niveau und damit „außerhalb des ‚wertvollen Bildungsguts‘“ (Doderer 2005, 19) eingestuft. Hinzu kam die Überzeugung, dass es sich bei Kindheit und Jugend um vorübergehende Zustände von noch unreifen Menschen handle, in denen „das Bewusstsein von den die Gesellschaft tragenden moralischen Bildungswerten noch kaum greifen könne“ (ebd.). Literatur, die auf solch eine Übergangsphase ausgerichtet ist, wäre demnach nur von vorübergehender Bedeutung. Meyer (1921) bezeichnete kinder- und jugendliterarische Schriften sogar als „Literatur für die Unreifen“ (ebd., 13, zit. n. Kümmerling-Meibauer 2003, 9).

Heute wird KJL als wichtigstes Instrument der sekundären und tertiären Sozialisation von Kindern und Jugendlichen angesehen (Doderer 1975, 265). Schon die historischen Wurzeln der spezifischen KJL gründen in der Absicht religiöser, sittlich-moralischer und intellektueller Unterweisung (Ewers 1991, 109). Später kamen noch andere pädagogische Intentionen hinzu, wie „die Vermittlung nationaler Identität, die künstlerische Bildung, das völkische Bewusstsein, die sozialkritische Aufklärung“ (Hurrelmann 2000, 902). Paukner (1986) bezeichnet KJL deshalb sogar als „Ableger der Pädagogik“ (ebd., 147).

Inzwischen ist KJL allerdings in den Blickpunkt nahezu aller Disziplinen gerückt. Neben zahlreichen literaturwissenschaftlichen Bearbeitungen sind wissenschaftliche Abhandlungen zu Multikulturalität und nationaler Identität, Genderaspekten, psychologischer Wirkung, Geschichtsaufarbeitung, Vermittlung von Philosophie, religiösen Inhalten, Themen wie Familie, Schule, Natur, Umwelt, Außenseitertum etc. zu finden.

## **1.2.2 Medienwirkung**

### **1.2.2.1 Rezeption und Sozialisation**

Unter Sozialisation wird die von den umgebenden sozialen und materiellen Umwelten abhängende Entwicklung bzw. Veränderung der Persönlichkeit eines Menschen verstanden (Lukesch 1999, 59). Das wichtigste Sozialisationsinstrument ist die Sprache (Hort 2007, 87). Sie dient sowohl der Speicherung als auch Vermittlung von Erfahrungen und Wissen (ebd.). Durch die Internalisierung der Sprache verinnerlicht der Mensch die objektivierte und institutionalisierte Welt (ebd.). Gleichzeitig dient Sprache grundlegend der Kommunikation und trägt somit zur Verbreitung dieser Objektivierungen als Traditionen der jeweiligen Gemeinschaft bei (ebd.). Damit stellt die Sprache jedoch auch die Basis für die Entwicklung von Vorurteilen dar und trägt maßgeblich zu deren Verbreitung bei (ebd., 86).

Ihre Wirkung entfaltet die Sprache nicht nur in direkter zwischenmenschlicher Kommunikation sondern auch durch mediale Massenkommunikation. Internet, Hörfunk, Film und Fernsehen, Zeitschriften, Zeitungen und Literatur gelten hierbei als wichtigste Vermittlungsinstrumente zur gesellschaftlichen Distribution von Wissen (ebd., 90). In der heutigen Gesellschaftsstruktur gewinnen Informationen aus zweiter Hand immer stärker an Bedeutung. Für die Massentauglichkeit werden komplizierte Sachverhalte stark vereinfacht, was stereotype Vorstellungen und mitunter Vorurteile fördert (ebd.).

Das Aufgreifen solcher stereotypen Darstellungsformen in Massenmedien kann aus drei Gründen erfolgen (ebd., 91f):

- (1) ganze Gesellschaften sollen gezielt ideologisch beeinflusst werden,
- (2) die KonsumentInnen sind für diese Inhalte ansprechbar und verlangen diese z.T. sogar,
- (3) die ProduzentInnen reflektieren (un-)bewusst die gesellschaftlichen Stereotypen- und Vorurteilsstrukturen ihrer eigenen Umwelt.

Der Grad der Beeinflussung ist jedoch individuell und hängt von personalen Faktoren wie dem aktuellen Reifungsniveau, dem Erfahrungsstand und inhaltlichen Aspekten, mit denen eine Person in Kontakt kommt, ab (Lukesch 1999, 66), wodurch Lukesch zu dem Schluss gelangt, dass Kinder und Jugendliche einfacher zu beeinflussen seien als Erwachsene (ebd., 60). Jedoch rät er davon ab, direkte Rückschlüsse vom Verhalten eines Menschen auf dessen Medienrezeption zu ziehen, da es sich bei Verhalten um „multikausal determinierte Prozesse“ (ebd.) handelt, die aus der Zusammenwirkung von Dispositions- und Situationsmerkmalen entstehen. Eben jene Dispositionsmerkmale, wie etwa das Wertesystem eines Menschen, können allerdings von Medien beeinflusst und verändert werden. Nicht immer handelt es sich bei diesen Sozialisationsprozessen um die geplante Förderung sozial erwünschten Verhaltens. Vielmehr handelt es sich um „inzidentelles Lernen“ (ebd.), durch das auch inakzeptables oder sogar selbstschädigendes Verhalten gelernt werden kann. Der Lernprozess erfolgt zufällig, aber nicht regellos. Die Rahmenbedingungen der Wirkungsentfaltung werden in der Lasswell-Formel prägnant zusammengefasst: „Wer sagt was, warum, wie (in welchem Kanal), zu wem und mit welchem Effekt?“ (Lasswell 1927, zit. nach Lukesch 1999, 61). Die potentielle Wirkung ist demnach von folgenden Gruppen abhängig (ebd.):

- dem/der RezipientIn (zu wem)
- dem/der KommunikatorIn und seiner/ihrer Umgebung (wer, warum)
- dem Inhalt (was)
- dem Medium (wie)

### **1.2.2.2 Kommunikation in der KJL**

Texte können also als Träger von kommunikativen Intentionen realer Personen verstanden werden (vgl. dazu auch Ewers 2000, 93). Im Bereich der KJL vollzieht sich die Übermittlung auf dem Feld der intentionalen KJL, d.h. ein/e erwachsene/r SenderIn übermittelt über einen literarischen Kanal – der (von wem auch immer) als für Kinder und Jugendliche geeignet

befunden wird – eine Botschaft; dass diese Botschaft bei den gewünschten EmpfängerInnen auch wirklich ankommt, ist jedoch nicht gewährleistet. Die AutorInnen fungieren dabei als SenderInnen, müssen jedoch nicht unbedingt auch die UrheberInnen der Botschaft sein. Grundsätzlich lassen sich drei Varianten unterscheiden, wie kinder- und jugendliterarische Kommunikationsinhalte entstehen (ebd., 94ff):

- (1) Texte aus der Erwachsenenliteratur werden von erwachsenen RezipientInnen geprüft, zur geeigneten KJL erklärt und unverändert übernommen. Die Kommunikationsinhalte bleiben dabei gleich, sie werden lediglich in den KJL-Kanal umgelenkt.
- (2) Texte aus der Erwachsenenliteratur werden von erwachsenen RezipientInnen geprüft, zur potentiell geeigneten KJL erklärt und dementsprechend verändert. Dadurch ändern sich auch die Kommunikationsinhalte, die nach Ermessen eines Vermittlers bzw. einer Vermittlerin an die neue Zielgruppe angepasst werden.
- (3) Texte werden für Kinder und Jugendliche produziert (spezifische KJL). Die Kommunikationsinhalte sind von vornherein auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen abgestimmt.

Bei den ersten beiden Varianten kommt die Zwischeninstanz des Erwachsenen als VermittlerIn zwischen SenderIn und EmpfängerIn deutlich zum Vorschein. Aber auch bei spezifischer KJL werden fast immer Vermittlungsinstanzen (z.B. BuchhändlerInnen, Eltern oder andere Bezugspersonen, PädagogInnen) wirksam, kritisiert Ewers (2000, 101): „Weit über das anthropologisch notwendige Maß hinaus bleiben in der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation Vermittlungsinstanzen präsent. Positioniert zwischen Autor und intendiertem Leser, bilden sie gleichsam das Nadelöhr dieser literarischen Kommunikation“ (ebd.). KJL ist damit eine weitestgehend über Dritte vermittelte literarische Kommunikation. Da diese erwachsenen VermittlerInnen entscheiden, ob die literarische Kommunikation zu Ende geführt oder abgebrochen wird, müssen sich die AutorInnen in ihren Werken zu allererst an diese richten (ebd., 102). Daraus resultiert eine Doppeladressiertheit von KJL, d.h. zu den EmpfängerInnen zählen neben der eigentlichen Zielgruppe (Kinder und Jugendliche) auch noch die VermittlerInnen (Erwachsene). Interessant ist hierbei, dass in KJL des 18. und 19. Jahrhunderts diese VermittlerInnen als offizielle AdressatInnen galten und auch in den Texten direkt angesprochen wurden, während sie bei modernen Werken als inoffizielle AdressatInnen nur mehr unterschwellig angesprochen werden (ebd., 105).

### 1.2.3 (heil-)pädagogische Relevanz der KJL-Analyse

Da Medien materielle Träger der Kultur sind, ist die mediale Beeinflussung verschiedener Persönlichkeits- und Verhaltensbereiche Gegenstand zahlreicher Diskussionen und Untersuchungen (Lukesch 1999, 63). Unter anderem werden Sozialisationseffekte in folgenden Bereichen für möglich gehalten (ebd.):

- Vorurteile und Feindbilder,
- Angst,
- Moralität, Normen, Werthaltungen,
- Wissen, Kreativität und Intelligenz,
- Prosozialität, Empathie, Altruismus
- Stereotype gegenüber psychisch Kranken
- Stereotype gegenüber Sprech- und Sprachgestörten,
- Stereotypisierung von Menschen mit Behinderungen.

Auch Mürner (2003, 13) unterstreicht die Bedeutung der Medien, da Menschen ihre Erfahrungen zunehmend aus diesen beziehen. „Unterhaltung ... wird in dem Maße als authentisch akzeptiert, in dem sie verbreitete Vorurteile, Ängste, Hoffnungen bestätigt“ (ebd.). Cloerkes (2007) ist sogar der Ansicht, dass die „Rolle der Medien in der Vermittlung und Verstärkung latent vorhandener Bilder von behinderten Menschen ... gerade in unserer Zeit von besonderer Bedeutung“ (ebd., 114, Herv. S.B.) ist. Bezogen auf den Behindertenbereich zeigen sich solche dominanten Alltagstheorien im gehäuftem Auftreten bestimmter ‚Strickmuster‘ in der medialen Darstellung von Menschen mit Behinderungen (Backofen 1987, 23). Klattenhoff (1987) ist der Ansicht, dass literarische Produkte „deshalb ein Spiegelbild von Normen und Werten der Zeit, in der sie niedergeschrieben worden sind“ (ebd., 25), darstellen. Er räumt jedoch ein, dass darin „implizit oder explizit eine Kritik an bestehenden Verhältnissen und daraus resultierenden Auffassungen“ (ebd.) enthalten sein kann. Für Haas (1989) etablierte sich explizit gesellschafts- und sozialkritische KJL vor allem in den 1970er Jahren. Diese verstärkte seiner Ansicht nach den hohen erzieherischen Anteil in der KJL (ebd., Haas 2003, 233). „Indem die Kinder- und Jugendliteratur in ihrer Hauptströmung die jeweils vorherrschenden diskursiven Praktiken des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen einer Epoche realisiert und dokumentiert, ist sie Teil des zeitgenössischen erzieherischen Wirkens“, sagt auch Rosebrock (1998, 938). Daraus ist abzuleiten, dass in jenen Werken, die Behinderung zum Thema haben, ebenso die Praktiken des Umgangs mit Kindern, Jugendlichen, aber auch Erwachsenen *mit Behinderungen* aufgezeigt werden.

Auch Ammann, Backofen und Klattenhoff (1987) „gehen von der begründeten Annahme aus, daß Kinder ihre Vorstellungen über die Lebenswelt behinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener sowie das Wissen über Behinderung und ihre Ursachen zu einem wesentlichen Teil aus den Medien beziehen“ (ebd., 8). „Darstellungen [von Menschen mit Behinderungen], die Kinder zum Adressaten haben, sollten dabei schon deshalb unsere besondere Aufmerksamkeit beanspruchen, da grundsätzliche Einstellungsstrukturen, insbesondere auf der emotionalen-affektiven Ebene, im Kindesalter erworben werden“ (Thimm 1987, 9). Richter (1991) bemerkt seit den 1970er Jahren eine „für die Kinderliteratur ungewöhnliche Schärfe in der Konfliktgestaltung“ (ebd., 141), welche die idealisierte Wirklichkeit verdränge. Während früher Konflikte aufgelöst wurden, indem ein Individuum in ein soziales Kollektiv integriert wurde, werden nun vermehrt Probleme aufgegriffen, die „nicht ... mit eigener Unvollkommenheit begründet ..., sondern als [deren] Ursachen ... Denk- und Verhaltensmuster einer Gemeinschaft benannt“ (ebd., 137) werden. Die AutorInnen selbst kennen keine Lösung für die von ihnen dargestellten Konflikte und zwingen die RezipientInnen dadurch zu einer Reflexion der eigenen Einstellungen (ebd.). Richter unterstreicht weiters den bei KJL oftmals vorhandenen doppelten Adressatenbezug: „Es ist unverkennbar, daß gerade die besten literarischen Texte für Kinder zwei implizite Leser, das Kind und den Erwachsenen, aufweisen“ (ebd., 139). Über den individuellen Vorgang des Lesens kann dadurch eine breite gesellschaftliche Öffentlichkeit nach ihren humanistischen Idealen befragt und eine eventuelle Veränderung evoziert werden (ebd.). Während der/ die kindliche LeserIn in seiner/ ihrer Persönlichkeitsbildung bestärkt werden soll, indem er/ sie lernt, „sich zu seinen[/ ihren] Wünschen und Besonderheiten zu bekennen“ (ebd., 137), wird dem/-r erwachsenen LeserIn die Aufgabe zuteil, „soziale Beziehungen so zu gestalten, daß ein sinnvolles Leben ... möglich wird“ (ebd., f.). KJL entstammt damit nicht nur einem gesellschaftlichen Gesamtkontext, sondern wirkt auch auf diesen ein. Nickel (1999) sieht darin „neben der literalen und der pädagogischen auch eine politische Funktion“ (ebd., 30) der KJL. In diesem Sinne sind nach dem Beschluss des Rates der Europäischen Union in Kinder- und Jugendbüchern folgende Zielsetzungen zu verfolgen (Kleedorfer 2003, 20):

- „ • Sensibilisierung für das Recht der Menschen mit Behinderungen auf Schutz vor Diskriminierung
- Anregung von Reflexionen und Diskussionen über Maßnahmen zur Förderung von Chancengleichheit
- Förderung des Erfahrungsaustausches über beispielhafte Verfahren im Umgang mit Behinderungen und wirksame Strategien

- Verbesserung der Kommunikation über Behinderung und Förderung einer positiven Darstellung der Behinderten
- Sensibilisierung für die vielfältigen Formen der Diskriminierung, denen Menschen mit Behinderung ausgesetzt sind
- Aufmerksamkeit im Hinblick auf die Sensibilisierung für das Recht der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen auf Gleichbehandlung im Bildungsbereich.“

Da jede Leseerfahrung auf die heranwachsenden LeserInnen einen erzieherischen Einfluss ausübe, sieht Ewers (2000) die pädagogische Notwendigkeit, „eine jede Lektüre auf ihren in erzieherischer Hinsicht positiven oder womöglich negativen (potentiellen) Einfluß hin kritisch zu untersuchen“ (ebd., 59).

### **1.2.3.1 (heil-)pädagogische Relevanz der Märchen-Analyse**

Seit mehreren Jahrhunderten gelten Märchen als Lektüre für Kinder und werden von Erwachsenen wohl ebenso gerne zum Vorlesen herangezogen, wie von Kindern gehört. Lüthi (1970, 48) sieht das als Beleg für deren „Strahlkraft“ (ebd.) und die Stärke des Einflusses. Er folgert weiters,

„wenn Kinder in ihrem empfänglichsten Alter Märchen in sich aufnehmen, wird manches in ihnen angeregt, gefördert, entwickelt. Sie nehmen gleichzeitig ein Bild des Menschen in sich auf, das der Wirklichkeit entspricht: der Mensch ein Isolierter, der aber vielfältig beziehungsfähig ist. Der Mensch ein Hilfsbedürftiger, dem Hilfe zuteil wird, ein Mangelwesen, das gerade wegen seiner Mängel ungeahnt entwicklungsfähig ist. Daß der Behinderte, wenn er ein solches Menschenbild in sich aufnimmt, in besonderer Weise angesprochen und gestärkt wird, leuchtet ein“ (ebd., 60).

Lüthi ist der Ansicht, dass Märchen eine Darstellung der Wirklichkeit beinhalten, wie sie ist und wie sie sein sollte (ebd., 59f). Bezogen auf den Alltag von Menschen mit Behinderung zeigt es „die Härte der Gesellschaft gegen die Behinderten, es weiß aber auch um die Gefährdung der Behinderten von innen her, es stellt Fehlentwicklungen erbarmungslos dar“ (ebd., 60). Märchen spiegeln sehr facettenreiche Arten der Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung wider.

„Manche zeigen die Auseinandersetzung der Menschen mit Behinderung selbst mit ihrer Situation, andere die der Außenwelt. Sie geben oftmals Beispiele für eine konstruktive Verarbeitung von Behinderung. In ihnen kommt jedoch auch die Diskriminierung, Benachteiligung und Isolierung von Menschen mit Behinderung,

das Unverständnis der Gesellschaft gegenüber Menschen mit Behinderungen oder das Fehlen von Anteilnahme zum Ausdruck“ (Läwen 2001, 79).

Auch Crain (2007) verweist auf die im Märchen enthaltenen Utopien als „Bilder einer zukünftigen Wirklichkeit, die es zwar niemals vollständig geben kann – es wären sonst keine Utopien – wobei es nach dem Philosophen Ernst Bloch (1977) jedoch darum gehen muss, im gegenwärtigen Zustand ein Höchstmaß dessen zu erreichen, was im Utopischen als Vision enthalten ist“ (ebd., 209). Das Märchen schafft eine Verbindung zwischen dem Utopischen und der Wirklichkeit. Durch seine Auseinandersetzung mit dem Grausamen, Bösen, Unheimlichen, Dunklen und ‚Andersartigen‘ der menschlichen Existenz (ebd., 18, 210), trägt das Märchen dazu bei, den Hass auf das Fremde zu reduzieren (ebd., 210). In einem geschützten Raum lernt das Kind, „dass man auch das Verhalten eines anderen Menschen aus dessen innerer Welt heraus verstehen und dies aus unterschiedlicher Perspektive erfassen kann“ (ebd., 29). Auch Siegmund (1995) erkennt ein verbindendes Element in Märchen: „Ohne zu verwirren oder zu gängeln, verwandelt das mündlich vorgetragene Märchen die Erzählgemeinschaft in eine Schicksalsgemeinschaft. Kein Wunder, denn was da erzählt wird, ist ja immer unser eigenes Leben“ (ebd., 21).

Auf der anderen Seite werden in Märchen auch negative Bilder von Behinderung transportiert. Uther (1981, 137) weist darauf hin, dass in Märchen sehr stereotype Darstellungsweisen von Behinderungen vorherrschen. Durch die „Neigung zu Schwarzweißmalerei“ (ebd.) werden Behinderungen oftmals dazu verwendet, das Böse einer Figur zu unterstreichen. Auch Schmetz (1987) stellt fest, dass „die Verbindung zwischen Behinderung und Boshaftigkeit in den Kinder- und Hausmärchen ein auffälliges und häufig vorkommendes Merkmal“ (ebd., 93) ist. Mürner (1997, 66) zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass Behinderungen in Märchen häufig negative Charaktereigenschaften einer Figur symbolisieren, oder umgekehrt auch Behinderungen mit negativen Eigenschaften versehen werden (ebd., 68). Figuren mit Behinderungen stehen seiner Meinung nach auch oft für eine Personifizierung des (Angst einflößenden) Fremden (ebd., 66) oder noch allgemeiner für eine Gefährdung der Normalität (ebd., 78).

Eine andere Variante ist, dass Behinderungen von bösen Figuren verursacht werden. Dabei werden die HeldInnen von ihren GegenspielerInnen zum Zeichen der Wehrlosigkeit verstümmelt (Uther 1994, 8). Die so verursachten Behinderungen werden in der Regel im Zuge eines ‚Happy Ends‘ wieder geheilt. Anders verhält es sich mit dem in Märchen immer wieder vorkommenden Bild von Behinderung als Strafe (Lüthi 1970, 55). Hierbei werden die

GegenspielerInnen beispielsweise für ihre Hartherzigkeit entstellt, für Boshaftigkeit geblendet oder für Habgier durch einen Buckel gebeugt (Schmetz 1987, 93). Diese Behinderungen werden im Allgemeinen nicht mehr aufgehoben.

### **1.2.3.2 (heil-)pädagogische Relevanz der Analyse phantastischer Kinder- und Jugendliteratur**

Auch phantastischer KJL wird ein großer pädagogischer Stellenwert zugeschrieben. Haas (1986) ist sogar der Ansicht, dass sie v.a. von pädagogisch-ideologischen Positionen bestimmt wird (ebd., zit. n. Haas 2003, 32). Er sieht das jedoch sehr kritisch, da sie seiner Meinung nach ganz im Gegenteil von „anarchischer Freiheit“ (ebd., 33) geprägt sein sollte. Eine große Wirksamkeit wird phantastischer Literatur besonders deshalb zugeschrieben, weil sie die Wirklichkeit in Bildern erklärt (ebd., 42), denn diese „haben da ihr Recht, wo die Vernunft keine oder offenbar nur unzulängliche Antworten bereit hält“ (ebd., 41). In der Verwendung irrealer Elemente verweist Phantastik auf die Realität, ohne sich dabei „im Vordergründigen, im Einzelnen, im Nur-Realen zu verlieren“ (ebd. 1985, zit. n. Haas 2003, 60). Die in phantastischer Literatur behandelten Themen sprechen über die Grundelemente des Menschseins, „über die Suche nach Sinn, über die Suche des Menschen nach sich selbst, über die Suche nach dem Unbedingten“ (ebd., 59), oder anders ausgedrückt über „Geburt und Tod, Schuld und Sühne, Liebe und Hass, Macht und Ohnmacht“ (ebd. 1986, zit. n. Haas 2003, 45). Diese Themen betreffen alle Menschen und sprechen dadurch auch alle an. Aus diesem Grund ist in phantastischen Texten auch nicht die Rede von ‚Individuen‘, sondern ‚Figuren‘, denn es geht um die Veranschaulichung der Grundformen menschlicher Existenz: „So gut wie alle phantastischen Gestalten sind nicht Individuen, sondern Möglichkeiten menschlichen Seins und menschlicher Außen- und Innenerfahrung“ (ebd. 1985, zit. n. Haas 2003, 60, Herv.i.O.). Auch wenn das Aussehen wechselt, die Grundstrukturen des Menschen und des Menschlichen bleiben auch über die Zeiten hin gleich (ebd., 61).

Mit den Grundelementen des Menschseins in der Phantastik geht allerdings auch „der – unverzichtbare! – ideologische Glaube an die Veränderbarkeit (fast) aller Dinge“ (ebd., 1986, in Haas 2003, 45) einher. Gewohntes wird in Frage gestellt und die LeserInnen werden zur Problematisierung vorgefundener Lösungen angeregt (ebd., 1985, zit. n. Haas 2003, 58). Dieser Effekt wird durch den Einbruch phantastischer Elemente in die ‚normale‘ Welt erreicht, der als „befremdend, unerträglich, skandalös“ (ebd., 1978, zit. n. Haas 2003, 12) empfunden wird. Phantastische Elemente sind demnach eine Übergangserscheinung, die sich dann manifestiert, wenn Neues, Ungewohntes in traditionelle, feste Strukturen dringt und

diese zu verändern droht (ebd., 14). Dieser Bruch in alltäglichen Erfahrungen kann das Weltbild eines Menschen erschüttern und dadurch zu einer kritischen Infragestellung gewohnter Strukturen anregen (ebd., 1985, zit. n. Haas 2003, 57).

Im Gegensatz zum Märchengenre wurde phantastische KJL bisher noch kaum unter heilpädagogischen Aspekten untersucht. Da Behinderungen aber ebenfalls als (oft erschreckender) Einbruch in gewohnte Strukturen erlebt wird (s. 2.1.3.1) und eine Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Menschseins herausfordern (vgl. Kobi 2004, 25ff), kann meiner Meinung nach eine Analyse phantastischer (Kinder- und Jugend-)Literatur hinsichtlich Auftreten, Umgang und Wirkung von Figuren mit Behinderungen aus heilpädagogischer Sicht sehr aufschlussreich sein.

### **1.3 Behinderung in KJL – bisherige Forschungsarbeiten**

Zimmermann (1982) untersuchte 204 Geschichten der realistischen KJL aus dem deutschen Sprachraum sowie Comic-Hefte inhaltsanalytisch auf das widergespiegelte Bild von Behinderung und behinderten Menschen. Behinderung wurde dabei auf der Grundlage eines Schädigungskonzeptes gesehen und bezog sich nur auf Menschen (d.h. auf keine anthropomorphen Tiere, Fabelwesen etc.) (ebd., 88). Mit ihrer Arbeit verfolgte sie das Ziel, sowohl die verschiedenen Formen von Diskriminierung als auch positive Tendenzen aufzuzeigen und dafür Beurteilungskriterien herauszuarbeiten (ebd., 15). Zimmermann kam zu dem Schluss, dass Behinderungen entsprechend des Kompensationsgedankens häufig im Zusammenhang mit ‚extremen‘ Charakteren stehen. Einseitig positive Zuschreibungen, wie ‚vorbildlich‘, ‚ungewöhnlich gut‘ und ‚reif‘ stehen einseitig negativen, wie ‚böse‘, ‚rachsüchtig‘ und ‚rächend‘, gegenüber, wobei Zimmermann (ebd., 199) eine mehrheitlich übereinstimmende Darstellung abhängig von der Behinderungsart erkennt. „So werden etwa Gliedmaßenamputierte negativer geschildert als Blinde oder Gelähmte“ (ebd.). Zimmermann verweist bei der Art der Darstellung jedoch auch auf genreabhängige Faktoren, Möglichkeiten der Visualisierung, Funktion und Intention. Sie arbeitete heraus, dass Menschen mit Behinderungen großteils als positive Identifikationsfiguren beschrieben werden, kritisiert aber gleichzeitig stattfindende beschönigende Darstellungen und die Ausblendung von wesentlichen Lebensbereichen (ebd., 200). Einen notwendigen Handlungsbedarf auf dem Feld der KJL leitete sie deshalb vor allem aus dem Fehlen von Alltagsgeschichten mit konkreten Handlungsoptionen ab, die auf Übertreibungen verzichten und stattdessen mit realistischen Darstellungen überzeugen (ebd., 201).

Ammann, Backofen und Klattenhoff (1987) geben mit ihrem Sammelband einen Überblick über die Darstellung von Behinderung in der KJL. Das Spektrum der einzelnen Beiträge der insgesamt 12 AutorInnen reicht dabei von der Analyse der Darstellung einzelner Behinderungsarten in der KJL über die Darstellung von Behinderungen in verschiedenen KJL-Gattungen bis hin zu Kurzrezensionen ausgewählter Werke der KJL, die in der Qualität der Darstellungsart von Menschen mit Behinderungen stark variieren. Sie kommen dabei zu dem Schluss, dass die Repräsentation einzelner Behinderungsarten in kinder- und jugendliterarischen Erzählungen nicht der Häufigkeit des Vorkommens derselben Behinderungsarten in der realen Welt entspricht. Behinderungsarten, die durch Visualität und Schwere gekennzeichnet sind, kommen überproportional häufig vor. Auch verweisen sie auf stereotype Darstellungsformen von Menschen mit Behinderungen, beispielsweise als Verkörperungen des Bösen (ebd., 93), als unterwürfige „Musterkrüppel“ oder Tyrannen (ebd., 18) oder als Helden, die sich ihre Anerkennung durch außerordentliche Leistungen verdienen (ebd., 132). Sie verweisen weiters auf das Auftreten von Behinderungen als Strafe, wie es im Märchen häufig der Fall ist (ebd., 93), sowie auf die Aufhebung der Schädigung bei guten Charakteren (ebd., 19).

Zwölf Jahre später publiziert Nickel (1999) seine Studie zu Behinderungen in der KJL. Sein Fokus liegt auf der Darstellung gesellschaftlicher Reaktionen auf Menschen mit Behinderungen in problemorientierten, realistischen Erzählungen. Dabei unterstreicht er, dass gesellschaftliche Reaktionen vor allem dann thematisiert werden, wenn „Behinderungsformen aufgegriffen wurden, die von der Gesellschaft nicht verstanden werden. Das sind in der Regel geistige Behinderung sowie Verhaltensweisen, die von der sozialen Norm abweichen“ (ebd., 29). Die Wahrnehmung von Behinderung als organische und *soziale* Kategorie macht sich dementsprechend auch in der moderneren KJL bemerkbar. Nickel ist der Ansicht, dass nicht die abweichenden Verhaltensweisen das eigentliche Problem darstellen, sondern die gesellschaftlichen Umstände, die diese auslösen. Im Gegensatz zu Richter (1991, 137) ist er der Meinung, dass diese in der KJL „weitestgehend unberücksichtigt bleiben“ (Nickel 1999, 29) und Einstellungen „zumeist in Form individueller Verhaltensweisen einzelner Menschen“ (ebd.) dargestellt werden.

Die stereotypen Darstellungsformen von Behinderungen, wie Ammann u.a. (1987) beschreiben, kann Nickel in seiner Analyse neuerer KJL nicht mehr bestätigen.

Reese (2007) untersucht KJL hinsichtlich des Paradigmenwechsels in der Behindertenpädagogik. Ihr Hauptinteresse gilt dabei der Übernahme eines veränderten Menschenbildes im Sinne einer Individuum- bzw. persönlichkeitszentrierten Darstellungsweise von Menschen mit Behinderungen (ebd., 98), der Thematisierung bislang tabuisierter Themenbereiche in Bezug auf das Leben von Menschen mit Behinderungen sowie die Umsetzung des Integrations- bzw. Inklusionsgedankens. Grundlage ihrer Untersuchung stellen 40 Bücher aus dem Sektor der KJL dar, die Behinderung zum Thema haben und zwischen 1997 und 2000 herausgegeben wurden (ebd., 19). Ausgespart wurden dabei Comics, Bilderbücher, Hörbücher und Märchen (ebd., 18).

Zusammenfassend kommt Reese (ebd., 261) zu dem Ergebnis, dass der Anteil jener KJL, die Behinderung zum Thema hat, mit weniger als einem Prozent sehr gering ist. Auffallend jedoch ist, dass der überwiegende Teil aus England, den USA und den Niederlanden kommt. Die Darstellung von Körperbehinderungen ist zugunsten geistiger Behinderung stark zurückgegangen, zudem tauchen öfter die Förderbereiche Lese- und Rechtschreibschwäche, Lernschwäche sowie soziale und emotionale Entwicklung auf (ebd., 262). Menschen mit Behinderungen erscheinen entweder als HeldInnen, die sich durch außergewöhnliche Leistungen auszeichnen, oder als Nebenrollen, an denen die Hauptfiguren reifen können (ebd., 265). In beiden Fällen erfolgt fast immer die Achtung und Akzeptanz des Menschen mit Behinderung von einer Gemeinschaft (ebd.). Der für Menschen mit Behinderungen ehemals tabuisierte Bereich der Liebe, Partnerschaft und Sexualität gehört bei den Jugendbüchern inzwischen zu den zweithäufigsten Themenkomplexen (ebd., 247). Auch Reese findet keine negativ-stereotypen Darstellungsformen (Behinderung als Strafe, ‚Musterkrüppel‘ oder ‚Tyrannen‘) mehr (ebd., 265), kritisiert aber, dass Menschen mit Behinderungen in moderner KJL noch immer kaum Entwicklungsmöglichkeiten und Veränderungspotentiale zugesprochen werden (ebd., 267). Von einer paradigmatischen Wende in der literarischen Darstellung von Menschen mit Behinderungen kann laut Reese (ebd., 219) nicht gesprochen werden.

### **1.3.1 Behinderungen im Märchen**

Ein besonderer Fokus der KJL-Forschung – auch in Bezug auf Behinderungen – liegt auf dem Bereich der Märchen. So ist schon Lüthi (1970) überzeugt, dass im Märchen „ein Bild des Menschen und der Welt, des Menschen in seinem Verhältnis zur Welt, Überwelt und Unterwelt gezeichnet wird“ (ebd., 48). Behinderung und Heilung sind zentrale Themen der

Volksmärchen, wodurch Menschen mit Behinderungen in großer Zahl vorkommen und dabei in sehr vielfältiger Weise dargestellt werden (ebd., 48, 61). Lüthi ist der Überzeugung, dass das Bild des Menschen im Märchen ganz allgemein dem eines „Mangelwesens“ (ebd., 51,56) entspricht, das der Unterstützung anderer bedarf, um sich zu entwickeln. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass auch bzw. vor allem die HeldInnen in irgendeiner Form benachteiligt sind: „Der ‚Held‘ des Märchens ist, wie der Mensch überhaupt, seinem Wesen nach ein Behinderter“ (ebd., 61). Die Behinderung fungiert dabei als Auszeichnung, als „Zeichen einer höheren Möglichkeit“ (ebd.,51). Die Isolation der HeldInnen durch ihr ‚Anders-Sein‘ macht sie gleichzeitig universal beziehungsfähig, wodurch die Möglichkeit geschaffen wird, Unterstützung von anderen zu erhalten und über sein Gebrechen hinauszuwachsen (ebd., 52). Dieser Prozess wird oft durch eine ‚Spontanheilung‘ verbildlicht.

Bei GegenspielerInnen hingegen wird Behinderung häufig als Verkörperung innerer Hässlichkeit eingesetzt (ebd., 49). Das Gute und Schöne steht dem Bösen und Hässlichen gegenüber. Aus Eifersucht und dem Streben, den Mangel zu kompensieren, neigen die Benachteiligten zu tückischem, machtgerigem und verleumderischem Verhalten, das ihnen letztlich selbst schadet (ebd.).

Uther (1981) untersucht, aufbauend auf den Erkenntnissen Max Lüthis (1970), die verschiedenen Darstellungsweisen von Behinderungen in populären Erzählungen. Im Einzelnen fasst er darunter Sage, Novelle, Schwank und Märchen, wobei er darauf aufmerksam macht, dass diese nicht immer eindeutig voneinander abgrenzbar seien (Uther 1981, 10). Das untersuchte Erzählgut stammt aus dem 13. bis 20. Jahrhundert, unter besonderer Berücksichtigung jener Texte mit europäischem Ursprung (ebd.). Zusammenfassend stellt Uther fest, dass die Darstellung von Figuren mit Behinderungen fast ausschließlich Stereotypen aufweisen (ebd., 137). Individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten bleiben im Hintergrund. Die mit Abstand am häufigsten beschriebene Behinderungsart ist Blindheit. Sie steht oft als Symbol für Behinderungen allgemein (ebd.). Wie schon Lüthi (1970) bemerkt auch Uther (1981) eine „Neigung zur Schwarzweißmalerei“ (ebd., 137), wobei das Böse durch „Häßlichkeitsmerkmale wie Buckel, Hinkfuß, Einäugigkeit etc. angedeutet“ (ebd.) wird. Ursachen für das Auftreten einer Behinderung werden nur selten genannt. Dafür werden vor allem im Märchentypus Spontan- bzw. Wunderheilungen bei Behinderungen beschrieben.

Uther (1994) macht diesbezüglich drei Muster von Heilungsmechanismen aus, die sich in leicht abgewandelter Form wiederholen (ebd., 6ff):

- (1) Die Figur mit Behinderung nimmt keine aktive Rolle ein. Als „Objekt von Hilfe“ (ebd., 6) bildet sie die Rahmenhandlung, in der der Held/die Heldin aktiv werden kann. Diesem/r wird die Aufgabe zuteil, das Heilmittel zu besorgen, und erhält dafür eine Belohnung.
- (2) Die Figur mit Behinderung nimmt eine aktive Rolle ein. Die Behinderung ist angeboren, tritt spontan auf oder wird sich von dem Helden/der Heldin selbst zugefügt, um jemand anderen zu retten. Als Belohnung für die uneigennützig Hilfe des Helden/der Heldin wird diese/r von der Behinderung geheilt.
- (3) Die Figur mit Behinderung nimmt eine aktive Rolle ein. Die Behinderung wird durch einen kriminellen Akt eines Gegenspielers verursacht und dient der Veranschaulichung der Notlage und Wehrlosigkeit des Helden/der Heldin. Diese/r erhält durch eine/n HelferIn Ratschläge zur Heilung und beschafft sich schließlich selbst das Gegenmittel.

Mürner (1997) setzt sich in seinem Artikel „Das bucklige Männlein“ mit der Figur ‚des/der Buckligen‘ auseinander und versucht anhand einer Auswahl an Märchen und anderer Volkspoesie Vorurteile, Einstellungen und Rollenbilder aufzuzeigen, die sich auch in gängigen Redewendungen wieder finden. Die verschiedenen Darstellungsarten reichen von Abneigung bis Verniedlichung (ebd., 65). Als Personifizierung des Fremden (ebd.) und Symbol für die Gefährdung der Normalität (ebd., 78) erregt ‚der/ die Bucklige‘ Angst. Dadurch wird die Angst mit dem körperlichen Merkmal des Buckels in Verbindung gebracht und die Behinderung negativ besetzt (ebd., 66). Groß, schön, stark und verständig steht unproportioniert, unersättlich, entwicklungsgehemmt und hässlich gegenüber (ebd., 68). Schönheit wird mit Gutherzigkeit gleichgesetzt und nicht näher definiert, andersherum wird die Behinderung genauer ausgeführt und dabei mit sehr negativen Attributen versehen (ebd.). Ein Buckel wird als garstiger, großer, lästiger, riesiger, schiefer, erbärmlicher und mächtiger Höcker beschrieben, der in seiner Form einer Kartoffel, einem Kürbis oder knorrigen Baum ähnelt (ebd.) und oft als Bestrafung auftritt (ebd., 78). Die Behinderung steht auch für die persönliche Einstellung und den Charakter des Trägers oder der Trägerin (ebd., 66). ‚Bucklige‘ gelten damit als heimtückisch, unglücklich, naseweis, habgierig, eifersüchtig, bestechlich, Streit suchend und Unheil verbreitend (ebd., 69) sowie grotesk (ebd., 76) und wahnsinnig (ebd., 78). Positive Attribute sind meist verniedlichender Art und erinnern an die

„verdinglichte Eigenart von Maskottchen“ (ebd., 78f), z.B. keck, schlau, verschmitzt, pfiffig, treuherzig (ebd., 70), still, unscheinbar, nachdenklich (ebd., 71), weise, mit scharfem Witz und Verstand (ebd., 74). Die häufigsten sozialen Reaktionen auf Figuren mit einem Buckel sind Verbergen bzw. Verstecken (ebd., 73) oder zur Schau stellen (ebd., 76), Scham, Spott, Hohn und Hass (ebd., 75).

Aus einem ganz anderen Blickwinkel beleuchtet Geldern-Egmond (2000) das Thema Märchen und Behinderung. Sie beschäftigt sich mit der Wirkung des Märchens auf Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen und die dadurch mögliche didaktische Nutzung. Auch sie stellt fest, dass viele Märchen das Thema Behinderung behandeln, indem verschiedene Ausprägungen von Behinderung angesprochen und Problematiken, die sich aus dem Behindert-Sein ergeben, sowohl symbolisch als auch konkret dargestellt werden (ebd., 150). Die Einstellungsbreite „weist unterschiedliche kulturhistorische Wurzeln auf, die einerseits mit ‚behinderungszugewandt‘, andererseits mit ‚behinderungsfeindlich‘ umschrieben werden können“ (ebd.). Trotz Überzeichnung und Polarisierung spiegeln Märchen somit Lebenswirklichkeiten wider, die besonders von Kindern und Jugendlichen mit Lebenserschwernissen nachempfunden werden können (ebd., 151). Die zusätzlich positive Ausrichtung des Märchens durch die Vermittlung von „Vorstellungen von Freiheit und Glück, von Hoffnung zur Überwindung dramatischer Schwierigkeiten“ (ebd., 69) bietet damit eine gute Möglichkeit, Resilienz, Autonomie und Selbstbewusstsein aufzubauen (ebd., 151).

Läwen (2001) vergleicht die Darstellungsweisen von Behinderungen in europäischen und afrikanischen Märchen. Als Untersuchungsmaterial dienen ihr dabei alle in die deutsche Sprache übersetzten afrikanischen Märchen (1.789), jedoch nur ein Teil der in deutscher Sprache herausgegebenen europäischen Märchen (4.892), da das mengenmäßige Ungleichgewicht sonst zu groß gewesen wäre (ebd., 47). Sie untersucht sowohl quantitative als auch qualitative Faktoren bei der Darstellung von *Menschen* mit Behinderungen (ebd., 51) und kommt dabei zu folgenden Resultaten (ebd., 78f): Behinderungen kommen in europäischen und afrikanischen Märchen anteilmäßig nahezu gleich häufig vor. Geistige Behinderungen werden in den Märchen beider Herkunftskontinente am häufigsten thematisiert, gefolgt von Kleinwuchs in europäischen und Blindheit in afrikanischen Märchen. BehinderungsträgerInnen sind auffällig oft männlichen Geschlechts. Sowohl in der Darstellung von Menschen mit Behinderungen als auch von sozialen Reaktionen „lassen sich eher Gemeinsamkeiten als Differenzen feststellen“ (ebd., 78). So nehmen Menschen mit

Behinderungen in beiden Fällen unterschiedliche Rollen und Funktionen ein, sowohl gute als auch böse. Während Schwankmärchen, die Behinderungen verspotten, und Zaubermärchen, die Behinderungen anzaubern oder auch verschwinden lassen können, in Afrika und Europa vorkommen, sind in afrikanischen Märchensammlungen mythologische Märchen, die Ursachen von Behinderungen zu erklären versuchen, auffallend oft vertreten. Weiters bemerkt Läden bei dem Märchen beider Regionen den Gebrauch einer „schonungslosen Sprache“ (ebd., 79). Menschen mit Behinderungen werden beispielsweise als ‚Krüppel‘, ‚Lahme‘ oder ‚Dumme‘ bezeichnet, was nach Läden einerseits die Diskriminierung der betroffenen Personengruppe durch die Gesellschaft deutlich macht, andererseits jedoch die Begriffe auch selbst diskriminieren.

Crain (2007) gab in Anschluss an eine interdisziplinäre Tagung den Sammelband „Dummlinge, bucklige Hexen, böse Stiefschwestern und Zwerge“ heraus, bei dem 11 AutorInnen Beiträge zum Thema Umgang des Märchens mit Behinderung leisten. Die AutorInnen sind verschiedener beruflicher Herkunft – so finden sich unter ihnen ErziehungswissenschaftlerInnen, LehrerInnen, ein Psychologe, ein Historiker und eine Märchenerzählerin – und haben teilweise auch selbst (sichtbare) Behinderungen, wodurch es zu sehr unterschiedlichen Herangehensweisen an das Thema kommt (ebd., 9). Die Beiträge sind nach zwei Schwerpunkten gegliedert, wobei der erste die grundsätzliche Reflexion von Märchen und Behinderung behandelt, während sich der zweite mit der Umsetzung themenspezifischer Erkenntnisse in der sonder- und heilpädagogischen Praxis beschäftigt.

Crain selbst stellt in seinem Beitrag die psychologischen Grundlagen des Märchenerzählens dar und veranschaulicht diese an Beispielen aus der sonder- und heilpädagogischen Praxis. Dabei zeigt er sowohl die Notwendigkeit des (altersadäquaten) Märchenerzählens für eine gelingende Selbst- und Fremdwahrnehmung auf, als auch die Grenzen, die v.a. in fehlenden oder misslungenen Bindungserfahrungen zu lokalisieren sind (ebd., 35).

Esther Schaller sieht Märchen primär als Entwicklungsgeschichten, wobei die Entwicklung durch eine Mangelsituation des/r HauptprotagonistIn motiviert wird. Die heilpädagogische Relevanz versucht sie anhand ausgewählter Beispiele von (stereotypen) Verbildlichungen dieser Mängel in Form von körperlichen, sinnhaften und geistigen Behinderungen zu verdeutlichen. Interessanterweise führt sie neben ‚Blinden‘, ‚Kleinwüchsigen‘, ‚Buckligen‘, ‚Dummen/ Dummlingen‘, ‚Verstümmelten‘ und ‚Verwunschenen‘ auch weniger offensichtlich mit Behinderungen in Zusammenhang zu bringende Charaktere wie ‚Faulpelze/ faule Mädchen‘ und ‚Abgeschirmte‘ an.

Ulrich Scheibner befasst sich mit der Bearbeitung von Märchen und anderen Erzählungen, die Behinderungen zum Thema haben, in der Musik. Sein Augenmerk legt er dabei auf die musikalische Verstärkung von Charakterdarstellungen.

Severin Perrig und Beat Mazenauer arbeiten in ihrem Beitrag die verschiedenen Rollen der Märchenfigur des ‚Dummlings‘ heraus. Der ‚Dummling‘ ist ihrer Meinung nach deswegen eine so beliebte und häufig eingesetzte Märchenfigur, weil er am besten dazu geeignet ist, Gesellschaftskritik zu transportieren.

Hans Christian Mürner beschäftigt sich mit dem Thema ‚Behinderung‘ im Kunstmärchen. Anhand der Figuren des ‚Krüppel-Hans‘ aus dem Andersen-Märchen *Der Krüppel*, des ‚Tölpel-Hans‘ sowie des ‚standhaften Zinnsoldaten‘ aus den gleichnamigen Märchen desselben Autors, zeigt er Einstellungen und Umgangsformen sowohl im Allgemeinen als auch im Unterschied zu Volksmärchen auf.

Johannes Gruntz-Stoll analysiert Märchen hinsichtlich positiver Strategien, die Menschen mit Behinderungen für sich nutzen können, die aber auch Anregungen für den heilpädagogischen Alltag bieten.

Ursula Burkhard schreibt aus ihrer eigenen Erfahrung als vollblind geborene Frau und Lehrerin stark sehbeeinträchtigter oder blinder Kinder über positive Effekte von Märchen auf Kinder mit Behinderungen.

Aus der Sicht von Kindern mit Körperbehinderungen geht Susanne Schriber an das gleiche Thema heran und betont ebenfalls die positiven Wirkmechanismen der Märchen insbesondere für Kinder, die – wie auch viele Märchenfiguren – von der Norm abweichen und ihren eigenen Weg finden müssen.

Eva-Maria Schnaith geht der Frage nach, was HeilpädagogInnen für ihre praktische Arbeit von Märchen lernen können. Denn das Märchen zeigt immer wieder auf, dass man nur durch das Sich-Einlassen auf eine neue Situation, die man (noch) nicht versteht zum Ziel kommen kann, was in der Heilpädagogik, als „zutiefst dynamische Disziplin“ (ebd., 192), essentiell ist.

Ursula Egglis Beitrag bildet den Abschluss des Sammelbandes. Selbst ‚schwer behindert‘, wie sie schreibt, ist sie darum bemüht, durch neue Märchen mit alten Klischees Menschen mit Behinderungen betreffend aufzuräumen und ein moderneres Bild von Behinderungen zu prägen.

## 1.4 Harry Potter als KJL

### 1.4.1 Gattung

Die Harry Potter-Romane erzählen vom Heranwachsen eines jungen, unauffälligen und schüchternen Zauberers, der als Waisenkind aus der lieblosen Umgebung seiner Nicht-Zauberer-Verwandten in die Welt der Magie eintaucht, wo er bestimmt ist, den Kampf gegen das Böse anzuführen. Von einem anfänglichen englischen Geheimtipp entwickelten sich die sieben Bände zu einem weltweit erfolgreichen Markenprodukt und führten auch in Österreich lange Zeit die Bestsellerlisten an. Die bildhafte Sprache, kuriose Einfälle, lebendige Dialoge und das v.a. im Hauptcharakter verinnerlichte Motiv der Sehnsucht nach persönlicher Großartigkeit ziehen nicht nur Kinder in ihren Bann (Schikorsky 2003, 185).

Obwohl die Harry Potter-Romane von allen Alterstufen gelesen werden, gehören sie originär zum großen Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Es handelt sich bei ihnen um Entwicklungsromane, die auf die Lebenswelt von 9- bis 17jährigen fokussiert sind, wobei der bestenfalls gleichaltrigen Leserschaft ein Mitwachsen von Band zu Band ermöglicht wird.

Rowling vereint in ihrem Werk Elemente aus mehreren verschiedenen Literaturgenres, u.a. Detektiv-, Schul- und Abenteuergeschichten (Abraham 2003, 90f). Für diese Arbeit von besonderem Interesse sind jedoch die Merkmale der Phantastik und des Märchens.

#### 1.4.1.1 Merkmale des Märchens

Rowling verwendet in den Harry Potter-Romanen einige sehr typischen Elemente aus dem Märchengenre:

Der wahrscheinlich zentralste Aspekt liegt in den miserablen Lebensumständen des kindlichen Hauptdarstellers und seiner schlechten Behandlung durch die eigene Familie. Das Schicksal der Romanfigur *Harry Potter* erinnert dabei stark an jenes der Märchenfigur *Aschenputtel*. Aschenputtel wächst nach dem Tod der liebevollen Eltern bei ihrer grausamen Stiefmutter auf, welche sie schwer vernachlässigt. Neben den emotionalen Grausamkeiten der Stiefmutter und deren zwei egoistischen Töchtern muss sie auch die ganze schwere Hausarbeit alleine verrichten. Sie wird wie eine Dienstbotin gekleidet, behandelt und auch in schäbigen Räumlichkeiten untergebracht. Wenn Besuch kommt, wird sie im Keller eingesperrt. Alle Andenken an ihre Mutter werden ihr weggenommen und damit alles, was sie an die glückliche Vergangenheit erinnern könnte.

Harry Potter wird nach dem Tod seiner Eltern in die Obhut seiner Tante und seines Onkels gegeben, die ihn eigentlich nicht haben wollen. Dort lebt er in einem kleinen, fensterlosen

Stauraum unter den Stiegen, während sein ungefähr gleichaltriger Cousin Dudley ein großes, helles, mit allerlei technischen Gerätschaften ausgestattetes Zimmer im Obergeschoß bewohnt. Auch Harry wird emotional stark vernachlässigt, muss für seine Verwandten Mahlzeiten vorbereiten und andere Hausarbeit leisten. Sein Cousin Dudley behandelt ihn schlecht, herablassend und brutal. Als Ausdruck seiner untergeordneten Stellung muss Harry die alten Kleidungsstücke seines Cousins tragen, die ihm zu groß und in einem schlechten Zustand sind, sodass er auch äußerlich wie ein Diensthote wirkt. Vor Besuch wird Harry versteckt und verleugnet. Über seine Eltern erfährt er kaum etwas, seine Tante und sein Onkel machen lediglich einige abfällige Bemerkungen und belügen Harry sogar hinsichtlich der Todesart.

Viele der von Rowling eingeführten Figuren und Objekte erinnern an Märchen: Das Grundgerüst der Romane basiert auf Hexen und Zauberern, die auf Besen fliegen, mit Zauberstäben und Zauberformeln zaubern und Zaubertränke brauen. Auch beschreibt sie Kobolde, die in der Zaubererbank *Gringotts* die Bankgeschäfte über haben und als Sonderform sogenannte *Leprechauns*, die irischen ‚Nationalmaskottchen‘. Ihre phänotypische als auch Charakterbeschreibung ähnelt denen (v.a. irischer) Koboldmärchen, insbesondere deren starke Affinität zu Geld, Gold und Schätzen. Auch die von Rowling eingeführten Geister weisen die Merkmale klassischer Geistermärchen auf, wie ihre weißlich-durchscheinende Gestalt, ihre Fähigkeit durch Wände zu schweben und ihre Freude am Erschrecken Dritter. Ähnlich einfallslos erscheint auch die Verwendung von Einhörnern als Symbole der Reinheit, griesgrämigen Zwergen, brutalen, in Höhlen hausenden Riesen und feuerspeienden Drachen.

Von den Einzelcharakteren zeigt Hagrid, der Wildhüter des Schulgeländes *Hogwarts*, auffallende Ähnlichkeit mit der Märchengestalt *Rübezahl* aus dem gleichnamigen Märchen. Nach Abraham (2003) stellen auch die von Rowling eingebrachten (Berg-)Trolle, der dreiköpfige Hund *Fluffy*, Pflanzen mit menschlichen Zügen wie die *Alraunen* sowie der *Stein der Weisen*, der zu ewigem Leben verhelfen soll, Elemente aus dem Märchengenre dar (ebd., 90).

Fast schon kitschig märchenhaft ist auch die Beschreibung des Schlosses in *Hogwarts*, mit Türmchen und Zinnen und einer großen Tafel mit Bechern und Tellern aus purem Gold. Im dritten Band kommt des Weiteren ein sprechender Spiegel vor, der zwar ungefragt Kommentare abgibt, aber dennoch von der Idee her aus Schneewittchen entnommen scheint.

Zuletzt ist in Rowlings Werken ebenfalls der Gebrauch einer ‚schonungslosen Sprache‘ festzustellen, den Läden (2001, 79) in ihrer Märchenanalyse bemerkte. Die Figuren werden mit sehr ausdrucksstarken Begriffen, Superlativen und in einer – durch die häufige Verwendung von Metaphern verstärkten – bildhaften Sprache beschrieben.

#### **1.4.1.2 Merkmale der Phantastik**

Rowling wählte für die Harry Potter-Reihe ein phantastisches Setting, welches ihr ermöglicht, ein komplettes System einer imaginären Welt zu erschaffen ohne narrative Einschränkungen (Mühlbauer 2004, 71). Der magische Hintergrund erlaubt der Autorin mit der Sprache zu experimentieren, neue Wörter oder Wortkombinationen zu kreieren und Alliterationen zu verwenden (ebd.) – eine Gelegenheit, die sie auch immer wieder nutzt. Durch ihren weltweiten Erfolg werden die Romane damit mittlerweile unter literarischen Klassikern der britischen Phantastik wie C. S. Lewis *Die Chroniken von Narnia* eingeordnet (ebd., 70). Das wahrscheinlich wesentlichste Charakteristikum der Phantastik ist die Existenz zweier Parallelwelten, einerseits der fiktionalen Realität<sup>5</sup> und andererseits der magischen Welt. Harry Potter wächst im fiktionalen England auf und wird zu seinem 12. Geburtstag erstmals in die magische Gegend *Hogwarts* eingeführt. Von da an pendelt er immer wieder zwischen den beiden Welten, wobei der Großteil der Handlung in der magischen Welt stattfindet. Hier kommt das „Mause- oder Kaninchenloch-Motiv“ (Abraham 2003, 91) zum Einsatz. Der Begriff ist in Anlehnung an den Roman *Alice im Wunderland* entstanden und bezeichnet Umsteigepunkte zu einer Parallelwelt, in der andere Gesetzmäßigkeiten, Größenverhältnisse, Sozialordnungen, Konventionen und sogar Naturgesetze gelten. In den Harry Potter-Romanen befindet sich einer dieser Übergänge auf dem Bahnhof *King's Cross*, wo die ZauberschülerInnen an einer bestimmten Stelle die Ziegelmauer ‚durchlaufen‘, um zum Bahnsteig 9  $\frac{3}{4}$  zu gelangen, bei dem der *Hogwarts Express* abfährt. Ein anderer Übergang ist in der Spelunke *Zum tropfenden Kessel* in London zu finden. In einem Hof, der durch den Hinterausgang zu betreten ist, lassen sich magische Ziegelsteine in der Hofmauer so verschieben, dass sie einen Durchgang in die *Winkelgasse*, die Einkaufsstraße für Hexen und Zauberer, eröffnen. Der Zugang ins Zaubereiministerium befindet sich in einer stillgelegten Telefonzelle mitten in London. Nach Kontaktaufnahme mit der zuständigen Sekretärin werden die AntragstellerInnen wie in einem Lift in das unterirdisch gelegene Ministerium überstellt. Ähnlich ist der Zugang zum *St. Mungos Hospital* für Hexen und Zauberer. Die zum

---

<sup>5</sup> Mit ‚fiktionaler Realität‘ ist die in die Romanwelt übertragene reale Lebenswelt (empirische Realität) der (angenommenen) RezipientInnen gemeint.

Leben erweckte Schaufensterpuppe des geschlossenen Kaufhauses *Reinig & Tunkuntur* lässt zum Eintreten die Scheibe verschwinden. Nach der Benützung verschließen sich die Eingänge wieder.

Die fiktionale Realität wird als eine moderne, hoch technologisierte Welt präsentiert, in der Fernsehen, Videospiele und Computer (zumindest für Kinder) eine große Rolle spielen. Rowling zeichnet dabei ein negatives Bild von den verschiedenen medialen Einflüssen, welches in der Figur des Cousins *Dudley* zum Ausdruck gebracht wird (Mühlbauer 2004, 81). Die magische Welt hingegen mutet mittelalterlich an. Die Zauberschule in *Hogwarts* beispielsweise ist in einem altertümlichen Schloss mit vielen Winkeln und Türmen untergebracht, welches, auf einem Hügel gelegen, das Zentrum der magischen Welt bildet. Es gibt weder Fernseher noch Computer und auch sonst kaum technologische Gegenstände. Abraham (2003, 91) bezeichnet den Übergang von einer in die andere Welt deshalb als ‚verkappte‘ Zeitreisen.

Dafür bietet die magische Welt Platz für verschiedenste mythologische Wesen, wie Pegasi (geflügelte Pferde), Hippogryphe (Rumpf des Pferdes, Adlerkopf), Zentauren (Kopf, Arme und Rumpf des Menschen, Rumpf und Beine vom Pferd) und Einhörner, die in einem tiefen, dunklen Wald beheimatet sind.

Während die beiden Parallelwelten in phantastischen Erzählungen üblicherweise komplett getrennt voneinander existieren und nur ausgewählte Hauptcharaktere zwischen ihnen wechseln, überlappen sich die Welten bei den Harry Potter-Romanen in einer gewissen Weise (Mühlbauer 2004, 79). Menschen mit magischen Begabungen leben und arbeiten in beiden Welten, wobei die Existenz magischer Kräfte und Gegenstände von Menschen ohne magische Begabungen in der realen Welt geleugnet und ignoriert wird. Selten kommen auch andere Wesen aus der magischen Welt in die reale Welt, allerdings nur so lange, bis sie eine ihnen auftragene Aufgabe erfüllt haben. Menschen ohne magische Kräfte hingegen erhalten in der Regel keinen Zutritt zu der magischen Welt. Lediglich einmal wird erwähnt, dass die ‚Muggleltern‘ einer Hogwartsschülerin diese bei ihren Schuleinkäufen in der Winkelgasse begleiten.

Das Aufwachsen der Hauptfigur in einer lieblosen Umgebung ohne Anerkennung und Förderung der (besonderen) Fähigkeiten ist nach Abraham (2003, 91) auch ein Element aus Klassikern der literarischen Phantastik. Wie bereits erwähnt, kommt dieses Element jedoch ursprünglich aus dem Märchengenre. Ein klassisch-phantastisches Motiv ist allerdings der Umstand, dass Harry Potter als ein scheinbar wehrloser kleiner Mensch den bösen Mächten der Finsternis gegenübersteht (ebd.). Meißner (1989) hält fest, dass ProtagonistInnen in

phantastischer KJL ausschließlich Kinder und Jugendliche sind, denen häufig „alle Eigenschaften eines Helden fehlen. Bevorzugt wird ein schwacher, ängstlicher, von seiner Umgebung nicht anerkannter Jugendlicher, der in seinem sozialen Umfeld die Position eines Außenseiters einnimmt“ (ebd., 99), eine Beschreibung, die auf Harry Potter zutrifft. Ebenso ist in den Harry Potter-Romanen die Auseinandersetzung mit den häufigsten Problemen der HeldInnen von phantastischen Erzählungen zu finden, nämlich Probleme im familiären Umfeld, Schwierigkeiten mit sich selbst, die Konfrontation mit autoritären und ungeliebten Lehrern sowie negative Beziehungen zu Gleichaltrigen (ebd.).

#### **1.4.2 Erfolg und Wirkung**

Die Harry Potter-Bände sind das Erstlingswerk der Britin Joanne Kathleen Rowling. Nach ihrem Französisch-Studium, in dessen Verlauf sie auch ein Jahr in Paris verbrachte, hatte sie mehrere kurzfristige Jobs in verschiedenen englischen und schottischen Städten, bevor sie für ca. zwei Jahre nach Portugal zog, um dort Englisch zu unterrichten und ihrem Traum nachzugehen, Schriftstellerin zu werden (Rowling [2011]). Nachdem ihre Ehe in die Brüche gegangen war, kehrte sie als alleinerziehende Mutter mit ihrer viermonatigen Tochter nach Großbritannien zurück, wo sie aufgrund ihrer Arbeitslosigkeit und Geldknappheit bei ihrer Schwester in Schottland wohnte (ebd.). In dieser Zeit schrieb sie den ersten Band *Harry Potter*, für den sie erst ein Jahr nach Beendigung einen Verleger fand (ebd.). Während der erste Roman 1997 noch zaghaft in einer Auflage von nur 500 Exemplaren herausgegeben wurde, verlangte die steigende Nachfrage beim vierten Band bereits eine millionenfache Erstauflage (Abraham 2003, 89). Die Dauerpräsenz der Harry Potter-Romane auf dem Bestsellermarkt führten in den USA sogar zur Einführung eigener ‚Kinderhitlisten‘, „weil wichtige AnzeigenkundInnen zu beklagen begannen, dass die Bestsellerliste von Erwachsenenmagazinen von einem Kinderbuch angeführt werde“ (ebd.).

Das Suchergebnis in Google zeigt für Harry Potter 105 Millionen Einträge im Internet (Stand: 12.8.2010). „Die Harry-Potter-Fankultur ist zu einem weltweiten Phänomen im Internet geworden, sie hat ihre eigene Sprache, ihre eigenen Umgangsformen, ihre eigenen Grabenkriege, ihre Festivals und auch ihre eigenen Stars“ (Rowling 2009, 13).

Die Ursachen des Erfolges wurden vielfach diskutiert und auf das Zusammenwirken verschiedenster Faktoren zurückgeführt: Nennenswertes Marketing wurde zwar erst ab dem zweiten Band betrieben (Abraham 2003, 89), spätestens mit Beginn der Verfilmungen durch Warner Bros jedoch trug dieses maßgeblich zur internationalen Verbreitung Harry Potters bei. Der Carlsen-Verlag, der die Erfolgsserie in deutscher Sprache herausgibt, sieht den Erfolg an

erster Stelle in der Mundpropaganda, an zweiter Stelle in der Pressearbeit begründet (ebd.). Auch Abraham (ebd.) vermutet, dass der ‚Boom‘ vor allem durch die Verbreitung innerhalb der Sozialisationsinstanzen ‚Familie‘ und ‚Peer Group‘ zustande kam. Hinzu kommt, dass Rowling als „eine sehr belesene Autorin“ (ebd., 91) klassische, beliebte und erprobte Elemente verschiedener literarischer Genres aus der Erwachsenen- und KJ-Literatur für ihr Werk übernommen und vermischt hat (vgl. dazu 1.4.1). Der Effekt ist, dass Harry Potter auch eine große Zahl erwachsener LeserInnen anspricht. Um dem Rechnung zu tragen, wurde inzwischen sogar eine Erwachsenen-Ausgabe auf den Markt gebracht.

### **1.4.3 Harry Potter und Behinderung**

Der Literaturwissenschaftler Tobias Kurwinkel (2010) begründet das breite Interesse an *Harry Potter* folgendermaßen:

„Die Bände von J. K. Rowling handeln von Themen, mit denen sich auch ältere Leser identifizieren können. Hierzu gehören die Liebe zwischen Eltern und Kind, zwischen Mann und Frau sowie das große Thema der Freundschaft. Aber vor allem der Kampf zwischen Gut und Böse wird mit Hilfe von Anspielungen erzählt, die für Erwachsene leicht zu entschlüsseln sind. Dazu gehören die deutlichen Parallelen zwischen der Schreckensherrschaft von Lord Voldemort und der NS- Herrschaft“ (ebd., [1]).

Durch die große Beliebtheit der Romane sowohl bei Kindern und Jugendlichen als auch bei Erwachsenen kommt der doppelte Adressatenbezug (s. dazu 1.2.2.2) dementsprechend noch stärker zur Geltung. Die Autorin wendet sich nicht an eine/n private/n LeserIn, sondern an eine Öffentlichkeit, die dadurch angeregt werden soll, ihre humanistischen Ideale und Umgangsformen zu hinterfragen (Richter 1991, 139). Der Theologe Bachl (2001, 51, nach Abraham 2003, 95) erstellte eine Liste der idealen ethischen Motive in den Harry Potter-Romanen, darunter Solidarität mit Lebewesen aller Art, Fairness, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Kritik an der Bürokratie zugunsten unmittelbarer Kommunikation, Kritik des Aberglaubens, Kritik des Rassismus. „Die Autorin ... hat bei ausschweifender Fantasie im Detail einen ungewöhnlichen klaren Blick für das Leiden der Menschen aneinander, an Privilegien bewahrenden Machtverhältnissen sowie an sozialer Deklassierung und Stigmatisierung“ (Abraham 2003, 93). Die in den Romanen enthaltenen Anspielungen auf faschistoide Ideologien der ‚bösen‘ Charaktere und die aus der Bekämpfung dieser durch die ‚guten‘ Charaktere entstehende Rassismuskritik fordert die Leserschaft dementsprechend zu einem inklusiven Denken im Umgang mit Minderheiten und Randgruppen auf. Abraham

(2003) ist der Ansicht, dass „Fremdes‘ in der Hogwartswelt ... in so vielen Spielarten [erscheint], dass der in unserer wirklichen Welt (deren satirische Überzeichnung die Muggelwelt bei Rowling ist) so dominante einfache Gegensatz von ‚normal‘ und ‚anders/fremd‘ gleichsam aufgelöst wird“ (ebd., 93). Das Fremde stellt in der phantastischen Welt gleichsam die Normalität dar (ebd., 90).

Die pädagogische Intention der Harry Potter-Romane liegt demnach offensichtlich im Aufzeigen und Verurteilen von Rassismen. In der Einleitung wurde bereits auf die Übertragbarkeit des Rassismusbegriffes auf den Behindertenbereich hingewiesen, in Kapitel 2.1.3.2 wird noch genauer darauf eingegangen. Menschen mit Behinderungen, um das hiermit vorwegzunehmen, können demnach zu den Minderheitengruppen in unserer Gesellschaft gezählt werden. Rowling spricht das Thema Behinderung in den Harry Potter-Romanen zwar nicht explizit an, greift in ihren Charakterbeschreibungen aber (m. A. nach unbewusst) immer wieder auf Stereotype zurück, die mit diesem Thema assoziiert werden können. Da die grundsätzliche Diskursposition der Autorin auf Seiten der Schwachen und Unterdrückten liegt, also *gegen* Rassismus, richtet sich das Interesse dieser Arbeit auf den Umgang mit der Minderheitengruppe der Figuren, die mit Behinderungen in Zusammenhang gebracht werden können. Ziel ist herauszufinden, inwiefern dieser Umgang der zentralen Diskursposition ent- bzw. widerspricht und diese Ergebnisse hinsichtlich möglicher Ursachen und Wirkungen zu interpretieren.

## **2 Grundbegriffe – inhaltliche Rahmenbedingungen**

Im zweiten Kapitel werden die inhaltlichen Grundbegriffe dieser Arbeit abgesteckt. Anfangs wird der Behinderungsbegriff in seinen (für dieses Thema relevanten) Facetten ausgewiesen. Anschließend werden jene Begriffe herausgearbeitet, die in der späteren Diskursanalyse verwendet werden. Auch die jeweilige Bedeutung für Menschen mit Behinderungen soll dabei klar zum Vorschein kommen.

### **2.1 Behinderungsbegriff**

#### **2.1.1 Behinderung im allgemeinen Sprachgebrauch**

Der Behinderungsbegriff stellt seit dem Ende der 1960er-Jahre eine grundlegende Kategorie innerhalb der Heilpädagogik dar (Lindmeier 1993, 19) und gilt nach wie vor als wichtigster klärungsbedürftiger Begriff (ebd., 16). ‚Behinderung‘ ist ein „Allerweltswort“ (ebd., 22) geworden, das in zahlreichen humanwissenschaftlichen und humanpraktischen Bereichen zur Anwendung kommt. „Es gibt daher wohl kaum einen Zeitgenossen, der von dem Ausdruck ‚behindern‘ und seinen Derivationen (‚Behinderung‘, ‚Behinderte‘, ‚behindert‘) keinen Begriff oder doch wenigstens eine Vorstellung hätte“ (ebd., 21). Dennoch ist der Begriff sehr unklar und kann sehr unterschiedlich ausgelegt werden.

Die Verbreitung des Behinderungsbegriffes im allgemeinen Sprachgebrauch erfolgte laut Lindmeier über drei Stufen:

- (1) Zu Anfang des 20. Jahrhunderts wurde ‚Behinderung‘ erstmals auf den humanen Bereich übertragen (ebd., 23). Davor diente er als rein physikalisch-dinglicher Begriff der Beschreibung von Mobilitätseinschränkungen im Sinne einer Verkehrseinschränkung (ebd.). Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass er zuerst im Körperbehindertenbereich zur Anwendung kam.
- (2) In der Zeit des Nationalsozialismus wurde der Behinderungsbegriff zu einem Gesetzesbegriff mit großer gesellschaftspolitischer Bedeutung im öffentlichen Fürsorgewesen (ebd., 26). Als abstrakter Sammelbegriff für eine große Personengruppe schloss er neben Menschen mit Körperbehinderungen auch Menschen mit geistiger Behinderung ein (ebd.).

(3) Mit der Übernahme des Behinderungsbegriffes in alle relevanten Humanbereiche wurde er schließlich zu einer Universalkategorie, zu der auch psychische Behinderungen gezählt wurden (ebd., 28). Es wurde damit eine Unterscheidung in ‚sinnenfällige‘ und ‚nicht sinnenfällige‘ Behinderungen getroffen (ebd., 29). Behinderung wird zu einem Systembegriff, der einen „von psychosozialen Problemen gemeinsamer Daseinsgestaltung“ (ebd., 31) erzeugten Zustand beschreibt.

„Schon ein oberflächlicher Blick auf den gegenwärtigen umgangssprachlichen oder wissenschaftlichen Sprachgebrauch erbringt das Ergebnis, daß der Behinderungsbegriff heute vornehmlich dort zu finden ist, wo sich unsere moderne Lebenswelt auf Systemzusammenhänge im Sinne von *sozialen Systemen* reduzieren lässt“ (ebd., 33, Herv. i. O.). Eine wesentliche Rolle spielen insbesondere das Verkehrs-, Rechts-, Gesundheits-, Wirtschafts- und Bildungssystem sowie das System der sozialen Sicherung (ebd., 34). Diese sind miteinander vernetzt und beeinflussen sich dadurch gegenseitig. Der Behinderungsbegriff steht für die Dysfunktionalität in diesen sozialen Systemen, die sich „durch die sich wechselseitig bedingende Diskrepanz von gefordertem (oder ‚nur‘ erwartetem) und sich tatsächlich vollziehendem situativem Handeln einzelner Mitglieder dieser Systeme“ (ebd., 41) ergibt. Eine Behinderung entsteht dementsprechend aus dem Versagen bestimmter Rollenerwartungen, als dessen Ursache ein organischer Schaden gesehen wird (ebd., 42). In dem Netz sozialer Systeme fungiert der Behinderungsbegriff als „Schlüsselbegriff“ für eine Fülle von Hilfen und Leistungen“ (ebd., 35).

### **2.1.2 Behinderung aus der Schädigungsperspektive**

Medizinische Klassifikationen von Behinderung entstanden in der Mitte des 19. Jahrhunderts und sind bis heute vorherrschend (Biewer 2009, 34). Selbst das Verhältnis der Pädagogik zur Medizin ist noch immer durch Abgrenzung sowie *Nähe* zu charakterisieren (ebd.). Weltweit werden Krankheiten und Gesundheitsprobleme mit der „International Classification of Diseases and Related Health Problems“ (ICD) klassifiziert. Von den insgesamt 22 Kapiteln der inzwischen zehnten Version (ICD-10) sind zwei für die Heilpädagogik von besonderem Interesse (ebd., 35f): Das Kapitel V zu den Themen „Psychische und Verhaltensstörungen“, davon insbesondere die Unterkapitel zu „Intelligenzminderungen“ (F7), „Entwicklungsstörungen“ (F8), „Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend“ (F9), und das Kapitel XVII zu den Themen „Angeborene

Fehlbildungen, Deformitäten und Chromosomenanomalien“. Behinderungen werden dabei anhand von Ursachen und Erscheinungsformen unterteilt.

1980 brachte die World Health Organisation (WHO) die „International Classification of Impairment, Disability and Handicap“ (ICIDH) als Ergänzung zur ICD heraus. Die Unterscheidung der Begriffe ‚Schädigung‘, ‚Beeinträchtigung‘ und ‚Benachteiligung‘ wird als bio-psycho-soziales Modell von Behinderung bezeichnet. Behinderung ist demnach die Folge einer Schädigung bzw. ein „Krankheitsfolgephänomen“ (ebd., 61), welches das Handlungsvermögen in einem bestimmten Bereich beeinträchtigt und dadurch zu einer Benachteiligung im sozialen Bereich führt. Die Klassifikation von Behinderung durch die ICIDH ist zwar in den gesundheitlichen Kontext eingebettet, sollte aber „ein Instrument für die Kommunikation mit nichtmedizinischen Fachgebieten“ (ebd.) darstellen.

Die Neufassung der ICIDH aus dem Jahr 2005 kam unter dem Namen „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) heraus. Auch sie ist im medizinischen Kontext entstanden, erhebt aber ebenfalls den Anspruch, eine gemeinsame Basis für verschiedene wissenschaftliche Disziplinen bereitzustellen (ebd., 63). Behinderung wird als „das Ergebnis der negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem (ICD) und ihren Kontextfaktoren auf ihre funktionale Gesundheit“ (Schuntermann 2007, 34) gesehen, wobei „Gesundheitsmerkmale in der Berührung einer individuellen Lebenssituation mit den Umweltbedingungen“ (Biewer 2009, 63) klassifiziert werden, nicht die Menschen an sich.

### **2.1.3 Behinderung als soziales Konstrukt**

Bei der Betrachtung der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) der WHO lässt sich einer Verschiebung der Gewichtung der Diskurspositionen zugunsten sozialer Erklärungsvarianten erkennen (Weisser 2005, 30). Dennoch wird in der ICF der Ausgangspunkt in der „Schädigung als eine objektivierbare Abweichung von der Norm“ (Cloerkes 2007, 7) gesehen. „Behinderung ist [aber] nichts Absolutes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar. Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das einzelne Individuum“ (ebd., 9). Behinderungen sind demnach relativ, d.h. sie können in sozialer Hinsicht in sehr unterschiedlichem Maße wirksam werden:

Auf der *Wirkungsebene* unterscheidet Cloerkes (ebd.) folgende vier Faktoren, die für das Erleben von Behinderung maßgeblich sind:

- (1) Zeitliche Dimension: Eine Behinderung kann zeitlich begrenzt in gewissen Lebensabschnitten wirksam werden (z.B. eine Lernbehinderung in der Schulzeit).
- (2) Subjektive Auseinandersetzung: Eine Behinderung kann unabhängig ihres ‚objektiven‘ Schweregrades individuell mehr oder weniger einschneidend erlebt werden.
- (3) Lebensbereiche und -situationen: Eine Behinderung kann sich in verschiedenen Lebensbereichen (Schule, Beruf, Familie, Freizeit) unterschiedlich auswirken.
- (4) (Kulturspezifische) soziale Reaktionen: „Grundsätzlich bestimmt die soziale Reaktion, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht“ (ebd., 10) und diese ist abhängig von den jeweils geltenden kulturellen Vorstellungen von Behinderung.

Auf der *Urteilsebene* sind nach Bleidick (1976, 411f) vier konkurrierende Paradigmata zu unterscheiden, welche die (wissenschaftliche) Sichtweise von Behinderung bestimmen:

- (1) Das personenorientierte Paradigma: Behinderung wird aus einem medizinisch-organologischen Ansatz heraus als individueller, medizinisch fassbarer Defekt angesehen, der in einer Person lokalisiert ist.
- (2) Das interaktionistische Paradigma: Behinderung ist ein ‚Etikett‘, das als Zuschreibungsprozess aus der normativen Erwartungshaltung einer Gesellschaft entsteht.
- (3) Das systemtheoretische Paradigma: „Behinderung ist eine vom komplexen Verwaltungsstatus der Großorganisation Bildungs- und Ausbildungswesen erzwungene Folge der Ausdifferenzierung“ (ebd. 1981, 66).
- (4) Das gesellschaftstheoretische bzw. politökonomische Paradigma: Behinderung entsteht als Produkt einer Leistungs- und Klassengesellschaft.

Die Sichtweise einer Behinderung ist ausschlaggebend für die Maßnahmen, die in der Praxis gesetzt werden. Je nachdem, welches Paradigma vorherrschend ist, werden Handlungen mit dem Ziel der (1) Heilung bzw. Vorsorge, (2) Normalisierung, (3) Veränderung der Organisationsstrukturen oder (4) Veränderung der Gesellschaft angesetzt.

„Zweifelsohne ist für die Verbesserung der Lebens- und Entwicklungsbedingungen eine Synthese dieser Ansätze notwendig, aber gleichzeitig kann die Pädagogik als die dem einzelnen Kind verpflichtete Praxis nicht auf diese Synthese warten oder gar

zuerst auf die Veränderung der Gesellschaft bauen, sondern sie muß unter den gegebenen Umständen jetzt und effektiv handeln“ (Schmutzler 2003, 21).

Mit ihren klaren Ansatzpunkten und Grenzen sind die einzelnen Paradigmen dafür gut geeignet und können sich im Idealfall ergänzen.

Kobi (1977, 13ff.) weist auf der *Handlungsebene* fünf Modelle aus, die bestimmen wie mit Behinderungen umgegangen wird:

- (1) Das caritative Modell: Im Sinne christlicher Nächstenliebe nehmen Menschen mit Behinderungen die Rolle von AlmosenempfängerInnen ein. Sie werden als bedürftige oder notleidende, von anderen Menschen abhängige Personen gesehen. Durch Opfergaben oder Spenden befreien sich die handelnden Personen von ihren Schuld- und Mitleidgefühlen. Auch in heutigen Spendenaufrufen wird diese klischeehafte Vorstellung einer bedauernswerten, bemitleidenswerten Person bedient und gefördert.
- (2) Das exorzistische Modell: Durch bestimmte Maßnahmen soll Menschen mit Behinderungen etwas ‚ausgetrieben‘ werden. Dem liegt die Sichtweise zugrunde, der Mensch sei von einem unreinen Geist besessen, der sein Handeln bestimmt.
- (3) Das Rehabilitations-Modell: Durch operative Methoden und technische Hilfsmittel wird versucht, die beeinträchtigten Funktionen von Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderungen und damit deren Erwerbsfähigkeit (wieder-)herzustellen. Die zugrundeliegende Sichtweise ist der des medizinischen Paradigmas sehr ähnlich.
- (4) Das medizinische Modell: Eine Behinderung wird in „objektivierenden Diagnoseprozeduren“ (Cloerkes 2007, 14) zu einer „betriebswidrige[n] Störung von Organsystemen“ (ebd.) erklärt, die es zu beseitigen gilt. Der Mensch selbst wird zum Objekt, zum Träger der ‚Fehlerquelle‘, der die volle Aufmerksamkeit zuteil wird.
- (5) Das Interaktions-Modell: Behinderungen entstehen durch (negative) Zuschreibungsprozesse, die von Machtkonstellationen abhängig sind. *Die Behinderung gibt es nicht.* Durch kreisförmige Interaktionen nach dem Ursache-Wirkungs-Prinzip ist der Mensch immer zugleich Subjekt und Objekt (pädagogischen) Handelns.

Die Modelle bzw. die ihnen zugrundeliegenden Sichtweisen hält Kobi von ihrem Wesen her für unvereinbar. Im Interaktions-Modell sieht er jedoch die „große Chance für die Heilpädagogik, sich vom quasi-medizinischen Gestus und profanisierter caritativer Haltung zu befreien und wieder den Gesamtzusammenhang des Behindertseins zu sehen“ (Cloerkes 2007, 14).

### 2.1.3.1 Soziologie der Behinderung

Soziologie wird als die Wissenschaft vom Zusammenleben der Menschen definiert, die sich mit dem Zusammenleben und -handeln der Menschen beschäftigt (Cloerkes 2007, 2). Ihr Ziel ist, die soziale Wirklichkeit zu erfassen und zu analysieren (ebd.). Sie geht davon aus, dass der Mensch „Person und soziales Wesen zugleich“ (ebd.) ist, das auf das Leben in einer Gemeinschaft angewiesen ist und durch diese beeinflusst wird (ebd.). Das Zusammenleben prägt die kulturelle Welt, die neben der materiellen, mit den Sinnen erfahrbaren Welt existiert (ebd.). Diese soziale Wirklichkeit kann als ein dynamischer Prozess begriffen werden, der sich sowohl auf einzelne Personen als auch auf die gesellschaftliche Umwelt verändernd auswirken kann (ebd.). Soziologische Fragestellungen wurden ab den 1960er-Jahren von der deutschsprachigen Sonder- und Heilpädagogik aufgenommen (Biewer 2009, 157). Soziologische Problemstellungen im Kontext heilpädagogischer Themen betreffen immer die Verwobenheit des Menschen mit einer Behinderung in sein Umfeld und damit in die Gesellschaft (ebd.). Dabei „geht es nicht primär um die ‚Behinderung‘ ..., sondern um die *gesamte* Lebensrealität von Menschen, denen ein derartiges Attribut zugeschrieben wurde“ (Cloerkes 2007, 3, Herv.i.O.). Aus diesem behindertensoziologischen und interaktionistischen Blickwinkel heraus beschreibt Cloerkes (1988) Behinderung als „eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird.

„Dauerhaftigkeit“ unterscheidet Behinderung von Krankheit.

„Sichtbarkeit“ ist im weitesten Sinne das ‚Wissen‘ anderer Menschen um die Abweichung.

Ein **Mensch** ist **‚behindert‘**, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“ (ebd., 87, Herv. i. O.).

Folglich gibt es 3 wesentliche Faktoren, die eine Behinderung ausmachen:

- (1) Stimulusqualität: Ein außergewöhnliches Merkmal mit Stimulusqualität erregt Aufmerksamkeit bzw. eine Spontanreaktion.
- (2) „Andersartigkeit“: Dieses Merkmal weicht von den jeweiligen sozialen Erwartungen ab und wird deshalb automatisch einer Bewertung unterzogen.
- (3) Negative Bewertung: Fällt diese Bewertung entschieden negativ aus, d.h. liegt eine *unerwünschte* Abweichung von den Normen und Erwartungen vor, kann von *Behinderung* gesprochen werden.

Ähnlich beschreibt Weisser (2005a) Behinderung als „eine Erfahrung, die sich aus Konflikten zwischen Fähigkeiten und Erwartungen ergibt. Sie tritt zunächst auf als eine Irritation und verfestigt sich durch Wiederholung“ (ebd., 16). Die Irritation ist demnach der auslösende Moment der Wissensbildung um Behinderung (ebd., 20). Die Abweichung von sozialen Erwartungen drückt sich aus durch „die Feststellung, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht“ (ebd., 15, Herv.i.O.). Weisser charakterisiert Behinderung folglich als „Erwartungsverletzung im Hinblick auf den Vollzug einer Tätigkeit“ (ebd. 2005b, 107), wodurch zugleich der performative Charakter einer Behinderung markiert wird (ebd., 106). Der Behinderungsbegriff wird dadurch nicht mehr auf dauerhafte körperliche Zustände reduziert, sondern an unterschiedliche Umgangsformen geknüpft (ebd., 105). Einen anderen Zugang hat Weisser jedoch in Bezug auf die Bewertung. Behinderung ist seiner Meinung nach „nicht in jedem Fall automatisch unerwünscht, da auch nachteilig Erscheinendes Vorteile und Identitätsgewinn bringen kann“ (ebd. 2005a, 33).

### **2.1.3.2 heilpädagogisches Verständnis von Behinderung**

Wie bereits angesprochen wurde, hat sich der Fokus in der Heilpädagogik immer mehr auf eine ganzheitliche Betrachtungsweise von Behinderung verlagert, die auch soziale Determinanten mit einbezieht. Der heilpädagogische Behinderungsbegriff ist damit an gesellschaftspolitische Entwicklungen gekoppelt, wodurch er neben einer Funktionsbeeinträchtigung zugleich einen Status beschreibt (Kobi 2004, 98). Heilpädagogik befasst sich demnach mit *Behinderungszuständen* (ebd., 135) im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse (ebd., 146). Damit ist der Terminus ‚Behinderung‘ auch nicht auf die Person zu beschränken, die als ‚behindert‘ klassifiziert wird, sondern weitet sich auf die „wechselnde Summe des interagierenden Personenkreises und dessen Daseinsgestaltungsformen“ (ebd., 99) aus. Statt Behinderung auf die Folge einer Schädigung zu reduzieren, wird sie als Produkt gestörter Interaktionsprozesse gesehen (ebd., 100), wie im soziologischen Modell beschrieben wird. Diese Behinderungszustände stellen ein psychosoziales Feld dar, das sich aus dem Zusammenspiel von (1) Selbstbild, (2) Fremdbild, (3) jeweils gültigen Normen und (4) angebotenen Hilfen ergibt (ebd., 115). Je nachdem wie sich die Beziehungen zwischen diesen Bereichen gestalten und verlagern, wird eine Behinderung unterschiedlich wirksam.

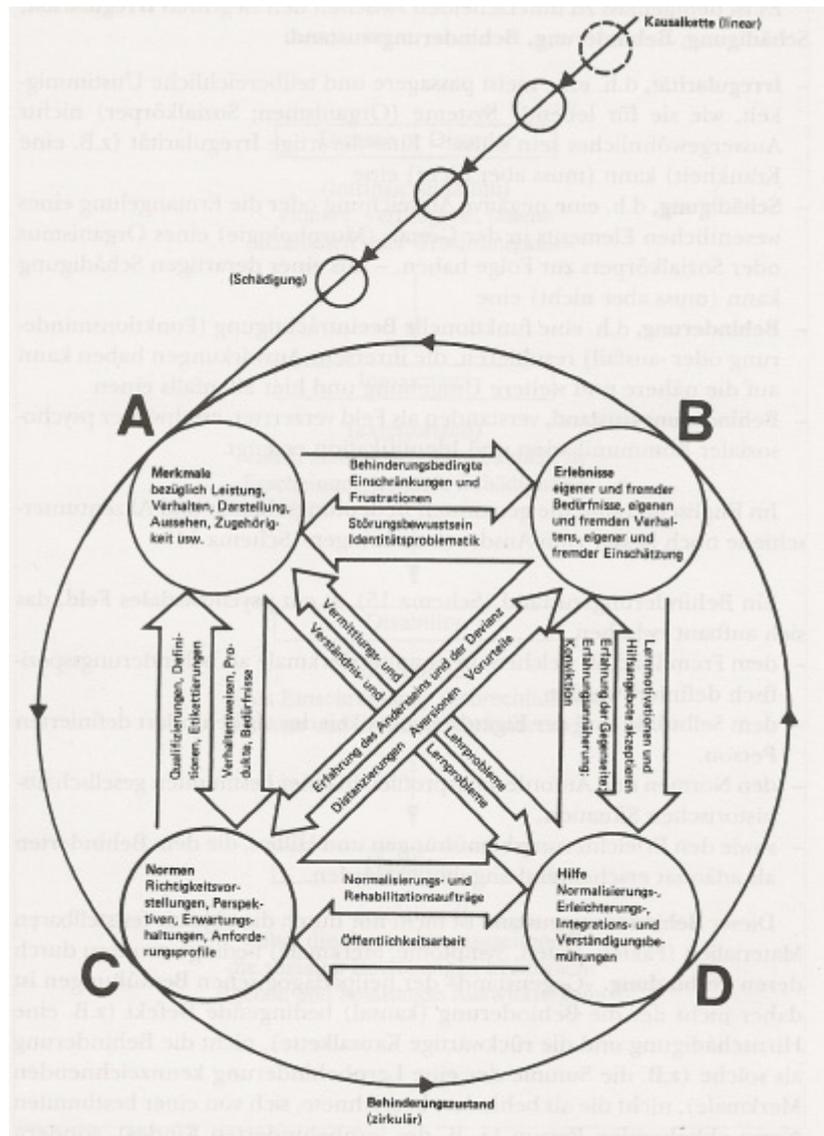


Abb. 1 Behinderungszustand (Kobi 2004, 116)

Zusammenfassend hält Kobi fest: „Behindert in einem heilpädagogisch bedeutsamen Sinn ist ein Mensch,

- der als auffällig gilt und sich als abgehoben erlebt,
- der als nonkonform gilt und sich als unpassend erlebt,
- dessen Entwicklungsgang als unzeitig gilt und der sich als unzeitgemäß erlebt,
- der als abhängig gilt und sich als ausgeliefert erlebt,
- der in einem als negativ erachteten Sinne als abnorm gilt und sich als minderwertig erlebt,
- dessen Gestaltbarkeit reduziert erscheint und der sich in seinen Handlungsmöglichkeiten als beschränkt erlebt,

- der im partnerschaftlichen Bezug Distanzphänomene auslöst und sich als isoliert erlebt“ (Kobi 2004, 68f).

### **2.1.3.3 Rassismus und Behinderung**

Kobi (2004) stellt fest, dass sich Behindert-Sein in numerischer Hinsicht als Minderheiten-Problem zeigt (ebd., 66). Er betont jedoch, dass einer „Minderheit anzugehören ... dabei nicht nur in der trivialen quantitativen, sondern vor allem in der damit verbundenen qualitativen Bedeutung zu erfassen“ (ebd.) ist. Denn „Behinderung ist ... nicht nur eine individuelle Eigenschaft, sondern definiert eine soziale Situation als Behinderungszustand“ (Kobi 2004, 208). Ausschlaggebend für die Zuweisung in eine Randgruppenposition ist ein Stigmatisierungs- bzw. Ettikettierungsprozess, der immer aus einer Machtposition heraus getroffen wird (ebd., 210). Wie in Kapitel 2.1.3.1 ausgeführt, wird eine Behinderung dann zum Stigma, wenn sie eine Diskrepanz zwischen erwartetem und tatsächlichem Verhalten erzeugt. Der/die InteraktionspartnerIn reagiert darauf mit Irritation und dem Wunsch nach Distanz (ebd., 211). Durch die Ausweisung einer Person, die mein Normalitätsverständnis erschüttert, aus der Gesellschaft, der ich mich zugehörig fühle, kann ich mein Normalitätsverständnis aufrechterhalten und mich gleichzeitig meiner eigenen Normalität versichern.

Minorität bzw. Randgruppe ist die

„Bezeichnung für Teilgruppen innerhalb einer umfassenden Gruppe oder Gesellschaft, die sich von der Majorität ... durch bestimmte (z.B. rassische, sprachliche, konfessionelle) Merkmale unterscheidet, die von der herrschenden Gruppe als weniger wertvoll im Vergleich zu den entsprechenden eigenen Merkmalen angesehen werden. (...) Minoritäten werden von denjenigen, für die die herrschende Majorität die Bezugs- bzw. Identifikationsgruppe (Eigengruppe) darstellt, als Fremdgruppen gewählt und entsprechend diskriminiert“ (Fuchs u.a. 1978, 507).

Personen, „die auf der Grenze zwischen zwei Gruppen oder Klassen stehen und weder in die eine noch in die andere voll integriert sind“ (ebd., 476) werden als „marginal man“ bezeichnet.

Es gibt unterschiedliche theoretische Auffassungen, ob Menschen mit Behinderungen eine Minorität in unserer Gesellschaft darstellen oder nicht (Cloerkes 2007, 36). Cloerkes verweist auf die Argumentation Barkers aus dem Jahr 1948, der die Umlegung des Minoritätenansatzes

auf Menschen mit Körperbehinderungen durch folgende Gemeinsamkeiten für sinnvoll hielt (ebd., 35):

- Menschen mit Behinderungen werden von vielen sozial hoch bewerteten Aktivitäten ausgeschlossen und können deshalb als ‚unterprivilegiert‘ bezeichnet werden.
- Einzelne Menschen mit Behinderungen befinden sich meist in einer Randzone zwischen der Gruppe der Menschen mit Behinderungen und der Gruppe der Menschen ohne Behinderungen (marginal man). Es entstehen ‚überlappende Situationen‘, in denen unterschiedliche Rollenerwartungen aufeinander treffen, wodurch die betroffene Person in einen Konflikt gerät.
- Das fehlende Zugehörigkeitsgefühl zu einer der beiden Gruppen verstärkt die Unsicherheit der betroffenen Person.

Auch Safilios-Rothschild (1970, 110f, nach Cloerkes 2007, 36) nennt Argumente für die Verwendung des Minoritätenbegriffes, wobei sich seine Ausführungen ganz allgemein auf Menschen mit Behinderungen beziehen, ohne spezielle Formen hervorzuheben oder auszuschließen:

- Menschen mit Behinderungen nehmen in den meisten Gesellschaften einen gesonderten Platz ein, der durch die Förderung eigener Einrichtungen und Aktivitäten der Personengruppen unterstrichen wird und zu Isolierung führen kann.
- Menschen mit Behinderungen werden als minderwertig angesehen, der Kontakt wird vermieden, soziale und räumliche Distanz gewahrt.
- Die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen wird ‚rationalisiert, und zwar meistens dadurch, daß man sie nötigt, ‚im eigenen Interesse‘ ihre Andersartigkeit zu akzeptieren‘ (Cloerkes 2007, 36).
- Menschen mit Behinderungen werden nicht nach ihren individuellen Qualitäten, sondern aufgrund des Gruppenkriteriums ‚Behinderung‘ bewertet und kategorisiert.

Es gibt jedoch auch kritische Stimmen, die sich gegen eine Übertragung des Minoritätenansatzes auf den Behindertenbereich aussprechen. Die ‚benachteiligte Gruppe‘ von Menschen mit Behinderungen unterscheidet sich demnach von einer Minorität durch folgende Merkmale (Cloerkes 2007, 35f.):

- „ • Minoritäten sind im allgemeinen aus sich selbst heraus beständig, kapseln sich nach außen hin ab und haben eigene Normen und Werte. Dies trifft für Behinderte nicht zu.
- Behinderte sind im Gegensatz zu Minoritäten vor offener Diskriminierung geschützt; Hilfe für Behinderte ist positiv sanktioniert.

- Die Behinderung wird im allgemeinen für den Betroffenen zu einer Quelle besonderer Vergünstigungen und Sonderregelungen („secondary gains“).“

Cloerkes (2007) stellt jedoch fest, dass die „Ähnlichkeiten [der Gruppe von Menschen mit Behinderungen] mit anderen Minoritäten überwiegen“ (ebd., 36), weshalb die Anwendung des Begriffes ‚Minderheit‘ im Sinne V. Färbers (1972) durchaus berechtigt scheint: „Die Kategorie der behinderten Menschen bildet ungeachtet ihrer sozialen Differenzierungen und der verschiedenen Formen ihrer Behinderungen eine Minderheit, deren gemeinsames Merkmal in der Beschränkung der gesellschaftlichen Teilhabe liegt“ (ebd., 40, zit. n. Cloerkes 2007, 36).

Auch Nickel (1999) weist darauf hin, dass „Menschen mit Behinderungen ... schon immer Gegenstand von Ausgrenzung und Isolierung“ (ebd., 9) waren, was in verschiedensten Umgangsformen – die von Verstecken bis zur Tötung reich(t)en – zum Ausdruck kommt. In diesem Zusammenhang macht er auch darauf aufmerksam, dass in den letzten Jahren offene Gewalthandlungen an Menschen mit Behinderungen wieder zugenommen hätten, was „in einen Kontext einer übergeordneten Randgruppenfeindlichkeit zu stellen“ (ebd.) sei. Denn in Zeiten der Wirtschaftskrisen und Sparpakete würde ein Konkurrenzdenken zwischen den verschiedenen sozialpolitisch unterprivilegierten Bevölkerungsschichten entstehen, das zu einem starken und auch aggressiven Abgrenzungsverhalten führen könne (ebd.). Diese „Neue Behindertenfeindlichkeit“ (ebd.) basiert demnach vorwiegend auf utilitaristischen Überlegungen und Angst, die wiederum den Wunsch nach Kontrolle erzeugen (ebd.). Kontrollmechanismen, die Sicherheit vor Behinderung suggerieren, sind beispielsweise Untersuchungen im Rahmen der Pränataldiagnostik, PatientInnenverfügungen oder Sterilisationen von Frauen mit Behinderungen.

Nickel zeigt bei seinen Ausführungen, dass Menschen mit Behinderungen in unserer Gesellschaft als angsteinflößende Randgruppe wahrgenommen, und sogar von anderen Randgruppen als KonkurrentInnen betrachtet werden. Angst und Konkurrenzdenken lassen eine gewaltbereite Behindertenfeindlichkeit entstehen, die als Rassismus gewertet werden kann. In der Einleitung wurden bereits zwei Charakterisierungen von Rassismus genannt, nämlich zum einen die Konstruktion eines oder mehr Menschen „als grundsätzlich anders (als ‚wir‘)“ (Jäger 2010, 105) aufgrund anderen Aussehens oder anderer Lebensgewohnheiten und zum anderen die (meist negative) Bewertung dieser. Darüber hinaus weist Jäger auch noch auf ein drittes Merkmal hin: die Machtposition, aus der die Bewertung abgegeben wird (ebd.). Die von Nickel angesprochenen Tendenzen im Umgang mit Menschen mit Behinderungen

spiegeln außerdem deutlich die Merkmale wider, die nach Weisser (2007, 41, s.a. EL, 7f) eine Rassismuserfahrung kennzeichnen: Ein Angriff (z.B. durch offene Gewalteinwirkung) oder eine (auf utilitaristischen Überlegungen basierende) Entwertung aufgrund eines (psychischen oder physischen) Unterscheidungsmerkmals, der Ausschluss aus der Gesellschaft (durch Abgrenzungsverhalten, Isolation oder Prävention) und die Zugangsbeschränkungen zu materiellen und immateriellen Gütern (Sozialleistungen, Arbeitsplätze etc.).

Auch die Europäische Kommission stellt Behindertenfeindlichkeit in den Kontext von Rassismus. In dem von ihr herausgegebenen Comic für Lehrer und Schüler zur didaktischen Bearbeitung des Themas Rassismus mit dem Titel „*Ich, Rassist?*“ schreibt sie: „Die Europäische Union bekämpft Diskriminierungen aus Gründen des Geschlechts, der Rasse, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung“ (Europäische Kommission 1998, 1). Das Thema Behinderung wird in einem Comic-Strip (*Total Normal*) explizit behandelt, in zwei weiteren (*Der Verlobte*, *Hässliches kleines Entlein*) erwähnt und in einem (*Bunte Welt*) angedeutet (s. Anhang A).

#### **2.1.4 Zusammenfassung – Behinderungsbegriff für die Analyse**

Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen fasse ich fünf Charakteristika zusammen, nach denen bei der anstehenden Analyse der Harry Potter-Romane Figuren als ‚behindert‘ interpretiert werden:

- (1) Merkmal: Eine Figur zeigt ein oder mehrere angeborene oder erworbene Merkmale bzw. Eigenschaften, die auffallen.
- (2) Abweichung: Diese Merkmale sind im Sinne körperlicher, geistiger oder seelischer Abweichungen von einer (expliziten oder latenten) Normvorstellung zu verstehen, die sich in der Diskrepanz von gefordertem/ erwartetem und tatsächlichem Verhalten oder äußerem Erscheinungsbild bemerkbar machen.
- (3) Bewertung: Diese Kluft führt zu einer negativen Bewertung des Merkmales, der Situation oder der ganzen Figur durch eine oder mehrere andere Figuren oder auch der betroffenen Figur selbst.
- (4) Reaktion: Zusätzlich kann die Abweichung besonders positive oder negative Reaktionen zur Folge haben.
- (5) Sonderstellung: Durch das Zusammenwirken der vier genannten Faktoren nimmt die betroffene Figur in der eigenen und/oder Fremdwahrnehmung eine Sonderstellung ein.

Basierend auf Goffmans Stigmatheorie ist der hier gewählte Behinderungsbegriff ein recht offener, der vielleicht auch Figuren umfasst, die im Alltagsverständnis nicht als ‚behindert‘ gelten würden. Neben dem Merkmal selbst, können also auch das Merkmal betreffende Einstellungen oder durch dieses Merkmal ausgelöste Reaktionen behindernd wirken.

## **2.2 Vorurteil, Stigmatisierung, Klischee**

### **2.2.1 Vorurteil und Stereotyp**

Im Duden Bedeutungswörterbuch (2002) wird Vorurteil als „nicht objektive, meist von feindseligen Gefühlen bestimmte Meinung, die sich jmd. ohne Prüfung der Tatsachen voreilig, im Voraus über jmdn., etwas gebildet hat“ (ebd., 1024) erklärt. Das Phänomen der Stereotypisierung und Vorurteilsbildung scheint nach Hort (2007) ein „typisch menschliches Bedürfnis“ (ebd., 7) zu sein. Es gibt daher auch kein (Zeit-)Alter, und keine Gesellschaftsschicht, die ohne Vorurteile auskommt. Vorurteile und Stereotype schaffen und erhalten eine Gesellschaftsordnung und regeln dadurch soziale Interaktionen (ebd., 9). Sie sind soziokulturell variabel und meist historisch gewachsen, wodurch sie die vorherrschende Gesellschaftsordnung widerspiegeln. Dem Individuum dienen sie damit als Orientierungshilfe, da sie die Positionierung seiner selbst und seines Gegenübers innerhalb der Gesellschaft ermöglichen.

Im Alltagsgebrauch werden die Begriffe ‚Stereotyp‘ und ‚Vorurteil‘ oft gleichgesetzt (ebd., 31). In der Vorurteilsforschung wird das Stereotyp jedoch als die kognitive Komponente des Vorurteils angesehen, die diesem oft zugrunde liegen (ebd., 11). Es beinhaltet die vereinfachte Abbildung eines objektiven Systemzusammenhanges (ebd., 15), die nicht unbedingt auf eigenen Erfahrungen basieren muss, sondern im Gegenteil „häufig fraglos internalisiert und akzeptiert“ (ebd., 17) wird. Die Verbreitung und Verfestigung von Stereotypen kann mittels Übernahme durch verschiedene Medien, z.B. Zeitungen, Karikaturen, Romanen und Filmen begünstigt werden (ebd.). Das Adjektiv *stereotyp* wird vielsagender Weise auch mit „feststehend, unveränderlich, ständig [wiederkehrend]“ (Duden 2002, 853) umschrieben. Außerdem werden oft „die Verhaltensweisen in einer Gesellschaft belohnt, die tendenziell die vorherrschenden kulturellen Werte und Normen und folglich auch entsprechende Stereotype bestätigen“ (Hort 2007, 17), was ein Individuum ebenfalls prägen kann. Hort verweist deshalb auf die Möglichkeit der Verwendung von Stereotypen als „wesentliche Waffe“ (ebd.) und Machtinstrument, da sie die Fähigkeit besitzen, „die soziale Interaktion der

Gesellschaftsmitglieder auf die eine oder andere Art und Weise zu lenken“ (ebd., 29) und damit hierarchische Gesellschaftsstrukturen zu bilden.

Sehr oft wird mangelndes Wissen mit groben Stereotypen kompensiert (ebd., 16): Je größer die soziale Kategorie bzw. Gruppe und je größer die (kognitive) Distanz dazu, desto unpräziser und generalisierender sind die stereotypen Zuschreibungen (ebd., 14). Wird der Kontakt intensiviert und führt zu mehr Vergleichsmöglichkeiten, werden auch die Stereotypisierungen genauer differenziert und präzisiert (ebd., 15). Stereotype stellen kognitive Kategorisierungen und Schematisierungen dar, die dabei helfen, die soziale Welt zu strukturieren. Sie sind damit unerlässlich, um den Menschen vor Reizüberflutung zu schützen. Die innerhalb einer Kultur vorherrschenden Stereotypen werden durch Sozialisationsprozesse internalisiert (ebd., 20) und dienen dem Individuum als Orientierungshilfe im Sinne der Erstellung eines Selbst- und Fremdbildes (ebd., 18). Diese kulturellen Stereotype bilden einen breiten Konsens innerhalb sozialer Gruppierungen, eine Norm, und „stellen eine Form des gesellschaftlich sedimentären Wissens dar“ (ebd., 25). Von diesen sind nicht-normative, individuelle Stereotype zu unterscheiden, die von einzelnen Personen vertreten werden und gesamtgesellschaftlich auf wenig bis gar keine Zustimmung stoßen (ebd.).

Von einem Vorurteil kann dann gesprochen werden, wenn eine Person von einem Stereotyp nicht nur Kenntnis hat, sondern von dessen Zutreffen auch überzeugt ist (ebd., 33). Das Stereotyp verfestigt sich auf der Einstellungsebene als starres Meinungsbild. Vorurteile korrelieren dabei mit einer starken Wertbesetztheit des beurteilten (sozialen) Objektes, d. h. dieses wird entweder als sehr positiv oder sehr negativ bewertet (ebd., f). Da Vorurteile und Stereotype als Resultat der begrenzten menschlichen Informationsverarbeitungskapazität verstanden werden können (ebd., 31), stellt ihr Vorhandensein quasi den Normalzustand dar (ebd., 32). Keine oder nur wenige Vorurteile zu haben, setzt hingegen ständige aktive Auseinandersetzungsprozesse des Individuums mit den jeweiligen Themen voraus, was nicht bzw. nur sehr schwer zu bewältigen ist (ebd.). „Zur Integration von Stigmatisierten tragen der Abbau von Vorurteilen und die damit einhergehenden Zuschreibungen häufig mehr bei als Bemühungen um Verhaltensmodifikationen bei den Stigmatisierten selbst“ (Böhm 2000, 516). Problematisch ist, dass Vorurteile „eine große Immunität gegen neue und widerlegende Informationen sowie einen starken normativen und moralischen Gehalt auf[weisen]. Daher besitzen vorurteilsvolle Personen meist eine höhere kognitive Starrheit und sind wenig gewillt, von ihrer (vorgefertigten) Meinung/Einstellung ‚abzurücken‘“ (Hort 2007, 35).

### 2.2.2 Stigma nach Goffman

Der Begriff ‚Stigma‘ kommt aus dem Griechischen und wird mit ‚Brandmal‘, ‚Schandmal‘ oder ‚Zeichen‘ übersetzt. Für den soziologischen Gebrauch wurde er erstmals grundlegend durch Erving Goffman (1963, engl. Original) aufgearbeitet. In seinem Werk „Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität“ (ebd. 1975) schreibt er:

„Die Griechen, die offenbar viel für Anschauungshilfen übrig hatten, schufen den Begriff Stigma als Verweis auf körperliche Zeichen, die dazu bestimmt waren, etwas Ungewöhnliches oder Schlechtes über den moralischen Zustand des Zeichenträgers zu offenbaren. Die Zeichen wurden in den Körper geschnitten oder gebrannt und taten öffentlich kund, daß der Träger ein Sklave, ein Verbrecher oder ein Verräter war – eine gebrandmarkte, rituell für unrein erklärte Person, die gemieden werden sollte, vor allem auf öffentlichen Plätzen“ (ebd., 9).

Später, in christlichen Zeiten, bekamen Stigmata zusätzlich die Bedeutung eines göttlichen Zeichens oder „körperlicher Unstimmigkeiten“ (ebd.).

Der Mensch, so Goffman, stellt automatisch Anforderungen an sein Gegenüber. Es handelt sich dabei um teilweise unbewusste, im Effekt gestellte Forderungen, die vorgefasste Annahmen beinhalten, wie das Gegenüber sein sollte. Diese Charakterzuschreibungen nennt Goffman die *virtuale soziale Identität* (ebd., 10). Diese steht dem ‚wahren Ich‘ der anderen Person, also deren *aktualer sozialer Identität* mit ihren bewiesenen Eigenschaften gegenüber. Ein Stigma entsteht durch eine besonders negative Diskrepanz zwischen virtueller und aktueller sozialer Identität: Ein Mensch zeigt eine Eigenschaft, die ihn in unerwünschter Weise von dem Erwarteten und anderen Menschen unterscheidet (ebd., 10f). Diese Eigenschaften können sich auf drei verschiedene Arten bemerkbar machen (ebd., 12f):

- (1) als ‚physische Deformationen‘ (körperliche Abweichungen)
- (2) als ‚individuelle Charakterfehler‘ (negativ bewertete Verhaltensmuster)
- (3) als ‚phylogenetische Stigmata‘ (z.B. Merkmale einer Ethnie, Religion, Nation).

Die gesellschaftlichen Auswirkungen auf das Individuum sind aber bei allen Arten von Stigmata gleich:

„Ein Individuum, das leicht in gewöhnlichen sozialen Verkehr hätte aufgenommen werden können, besitzt ein Merkmal, das sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und bewirken kann, dass wir uns bei der Begegnung mit diesem Individuum von ihm abwenden, wodurch der Anspruch, den seine anderen Eigenschaften an uns stellen,

gebrochen wird. Es hat ein Stigma, das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten“ (ebd., 13).

Ein sehr entscheidender Faktor dafür ist die Wahrnehmbarkeit bzw. Evidenz eines Stigmas (ebd., 64). Auch wenn ein Stigma keine Beeinträchtigung für die Ausübung einer bestimmten Funktion mit sich bringen muss, kann die Person aufgrund negativer Gefühle des Gegenübers trotzdem in ihrer Kompetenz-Zuschreibung diskriminiert werden (ebd., 66). Besonders schwerwiegend ist die „Tendenz eines Stigmas, sich von dem stigmatisierten Individuum auf seine nahen Beziehungen auszubreiten“ (ebd., 43). Personen, die durch die Sozialstruktur mit einer stigmatisierten Person in Verbindung stehen, werden dabei von der größeren Gesellschaft mit dieser Person gleichgesetzt. Das führt dazu, dass derartige Verbindungen vermieden oder sogar abgebrochen werden. Durch solche Diskriminationen, ist sich Goffman (ebd., 13f) sicher, werden Lebenschancen reduziert.

Goffman sieht in dem Begriff ‚normal‘ das Gegenstück zu ‚stigmatisiert‘ (ebd., 13). Stigmata und Stigma-Management sind allgemeine Bestandteile von Gesellschaften und treten automatisch überall dort auf, wo Normen walten, denn (Identitäts-)Normen erzeugen sowohl Abweichung als auch Konformität (ebd., 159). Die Begriffe ‚normal‘ und ‚stigmatisiert‘ entspringen somit demselben Komplex (ebd., 161). Kritisch fügt Goffman jedoch hinzu: „Selbst der am meisten vom Glück begünstigte Normale hat wahrscheinlich seinen halbversteckten Fehler, und für jeden kleinen Fehler gibt es eine soziale Gelegenheit, bei der er ein drohendes Aussehen annehmen kann und so eine schmachvolle Kluft zwischen virtueller und aktueller sozialer Identität [also ein Stigma] schafft“ (ebd., 157).

### **2.2.3 Klischee**

Zum Begriff Klischee sind in der Literatur kaum Beiträge zu finden. Im Duden-Bedeutungswörterbuch wird er beschrieben als „eingefahrene, überkommene, in der Konvention befangene Vorstellung von etwas, die jmds. Denken beherrscht“ (Duden 2002, 534). Als Synonyme werden angeführt „Binsenwahrheit, Binsenweisheit, Gemeinplatz, Schablone“ (ebd.).

### **2.2.4 Ergebnisse aus der Einstellungsforschung**

Einstellungs- und Vorurteilsforschung betreffend Behinderung wird im deutschsprachigen Raum seit den 1960er-Jahren des 20. Jahrhunderts betrieben (Bracken 1976, 276). Helmut von Bracken veröffentlichte im Jahr 1976 eine groß angelegte Studie, die aufgrund ihres

außergewöhnlichen quantitativen und qualitativen Umfanges auch in aktuelleren sonder- und heilpädagogischen Beiträgen zu diesem Thema noch als Quelle herangezogen wird. In der Studie wurden 100 LehrerInnen verschiedener Schultypen, 100 LehrerInnen und ErzieherInnen von Kindern mit geistiger Behinderung sowie 1000 RespondentInnen aus der (deutschen) Bevölkerung befragt, um gängige Vorurteile gegenüber Kindern mit Behinderungen, ihren Familien und Schulen herauszufinden (ebd., 50). Weiters sind in diesem Zusammenhang noch die Untersuchungen von Kerrin Christiansen-Berndt (1981), die sich auf Vorurteile gegenüber Kindern mit geistiger Behinderung beschränkte, und Günther Cloerkes (1985), der sich mit Einstellungen und Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen im internationalen Vergleich beschäftigte, zu nennen. Nachfolgend sind nur kleinere Untersuchungen durchgeführt worden (Nickel 1999, 6).

Generell kann festgehalten werden, dass es erhebliche Vorurteile über Menschen mit Behinderungen gibt (Christiansen-Berndt 1981, 25). Die Spanne reicht dabei von „schärfster Ablehnung bis zum echten oder geheuchelten Mitleid, wobei der Mittelbereich dieser Skala – die sachlichen Einstellungen – praktisch fehlt“ (ebd.). Im Folgenden sollen die häufigsten Zuschreibungen gegenüber einzelnen Behinderungsgruppen aufgezeigt werden:

Kinder mit geistiger Behinderung werden von ihrem äußeren Erscheinungsbild her als eher schmutzig und hässlich eingestuft (von Bracken 1976, 278, Christiansen-Berndt 1981, 26). Ihre Wesenszüge werden beschrieben als gutmütig, stumpfsinnig, unempfindsam (auch gegenüber abweisendem Verhalten), aber auch wild, jähzornig, böseartig und gefährlich (ebd.). Eine 1997 durchgeführte Vergleichsstudie, die zwar in einem wesentlich kleineren Umfang (170 Eltern von Kindern ohne Behinderung) aber mit demselben Fragebogen hinsichtlich ihrer Einstellung gegenüber Kindern mit geistiger Behinderung erhoben wurde, bestätigt diese Zuschreibungen hinsichtlich des äußeren Erscheinungsbildes und der Charaktereigenschaften von Kindern mit geistiger Behinderung (Breitenbach, Ebert 1998, 401). Damit „gehören geistig behinderte Kinder zusammen mit schwererziehbaren und verwahrlosten zu denjenigen Kindern, die am stärksten unangenehm und abstoßend wirken“ (von Bracken 1976, 278). Die Befragten gaben an, bei der Konfrontation mit einem Kind mit geistiger Behinderung Gefühle wie Unsicherheit, Neugierde, Mitleid sowie Ablehnung, Entsetzen, Grauen, Angst, Abscheu und Ekel zu empfinden (von Bracken 1976, 278, Christiansen-Berndt 1981, 26), wobei Neugierde und Angst 1997 signifikant häufiger genannt wurden als bei der Ursprungsstudie 1974, während Mitleid abnahm (Breitenbach, Ebert 1998, 402). Die von Ellinger und Koch

im Jahr 2003 erhobene Vergleichsstudie<sup>6</sup> ergab bereits „deutlich weniger negative Gefühle wie Abscheu, Ekel, Angst, Unheimlichkeit, Ablehnung, Entsetzen“ (Ellinger, Koch 2006, 235). Nach von Bracken (1976) ist die soziale Beziehung von Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen ohne Behinderung durch eine außergewöhnlich große Distanz gekennzeichnet (ebd., 279).

Als eigenständige Gruppe sieht von Bracken SonderschülerInnen mit Lernbehinderung. Ihnen werden ungünstige Berufsaussichten, geringe Leistungsfähigkeit durch ‚Faulheit‘ oder ‚Blödheit‘ und Verhaltensstörungen wie lautes Schreien, Frech-Sein und Streit-Suche zugeschrieben, was von Bracken jedoch als „relativ zutreffend“ (ebd., 284) bewertet. Auch eine Tendenz, sich leichter negativ beeinflussen zu lassen, wird Kindern mit Lernbehinderungen unterstellt (ebd., 282). Ein Großteil der Befragten meinte außerdem, Unterschiede in Sprache, Umgang, Gesichtsausdruck, Haltung, Gang und Kleidung feststellen zu können (ebd.).

Körper- und Sinnesbehinderungen wurden von den meisten Befragten als für die betroffene Person schlimmsten Behinderungsarten gewertet, da sich diese – im Gegensatz zu einer Person mit geistiger Behinderung, so die Annahme – des Ausmaßes ihrer Eingeschränktheit in vollem Maße bewusst ist (ebd., 286). Es wird demnach davon ausgegangen, dass ein Mensch mit einer Körper- oder Sinnesbehinderung unter dieser leidet und ein Bedürfnis entwickelt, den körperlichen ‚Mangel‘ zu kompensieren (ebd.). Bei einigen der Befragten war diese Überzeugung mit Vorstellungen besonderer mystischer Fähigkeiten und Begabungen auf einem anderen Gebiet verbunden (ebd.). Kinder mit Körperbehinderungen werden ihrem äußeren Erscheinungsbild nach von Menschen ohne Behinderung häufig als unangenehm und verunsichernd empfunden (ebd.). Ihrem Verhalten werden Rücksichtslosigkeit und aktive Verhaltensstörungen, v.a. Aggressivität zugeschrieben (ebd.). In einer 2005 veröffentlichten Studie über Einstellungen und Verhalten gegenüber Menschen mit Körperbehinderungen aus der Sicht Betroffener gehen die Befragten noch immer „in hohem bis sehr hohem Maße von einem Zutreffen bzw. der Richtigkeit des antizipierten ‚Fremdurteils‘ durch nichtbehinderte Menschen bezüglich der Dimensionen: ‚Behinderte Menschen sind auch geistig beeinträchtigt; sie leiden viel; die verursachen viele Kosten, leisten aber wenig; sie verunsichern nichtbehinderte Menschen; sie rufen bei nichtbehinderten Menschen Mitleid hervor; sie stören durch ihren Anblick nichtbehinderte Menschen““ aus (Fries 2005, 296f).

---

<sup>6</sup> In dieser deutschen Studie wurden 556 StudentInnen verschiedener Studiengänge und Fakultäten sowie 157 Eltern von Grundschulkindern ohne Behinderung mit einer gekürzten und aktualisierten Fragebogenversion von v. Bracken (1976) befragt.

Auch Personen mit Gehörlosigkeit oder Schwerhörigkeit werden mehr negative als positive Eigenschaften unterstellt. So gelten sie beispielsweise als unbeherrscht, misstrauisch, unsicher, mit einer gedrückten Grundstimmung und schwacher Vitalität (von Bracken 1976, 292). Lediglich beruflich wird ihnen Tüchtigkeit zugesprochen, wobei die sprachlichen Fähigkeiten stark unterschätzt werden (ebd., 293).

Blindheit gilt als besonders „trauriges und hartes Schicksal“ (ebd., 290). Kinder, die blind sind, werden als sympathisch, still, gehemmt, zurückhaltend, gefühlsreich, beruhigend wirkend, kraftlos, unterlegen und einsam beschrieben (ebd.).

Zuletzt untersuchte von Bracken die Einstellungen und Vorurteile gegenüber der Gruppe von Menschen mit Sprachbehinderungen, mit besonderem Fokus auf das Stottern. Da Stottern (zumindest in den 1970er Jahren) vielfach (sogar von angehenden BerufspädagogInnen) noch als Nachlässigkeit oder Unart der betroffenen Person gewertet wurde, bezeichnet von Bracken Menschen, die stottern, als „verkannte Behinderte“ (ebd., 295), die in hohem Maße auf unbewusste emotionale Ablehnung stoßen (ebd.). Größtenteils werden sie als gehemmt, verschwiegen, alleine, ängstlich, schwach und unmännlich beschrieben, gelegentlich aber auch als kraftvoll, überlegen und Unruhe verbreitend (ebd.). Ihre Leistungsfähigkeit wird eher gering eingeschätzt und sie gelten als Außenseiter, die von anderen gehänselt und verspottet werden (ebd.). Die von Fries im Jahr 2005 durchgeführte Studie unterstützt diese Annahme, indem Menschen mit Sprachbehinderungen (nach RollstuhlfahrerInnen und Menschen mit Spasmen sowie gleichauf mit Menschen mit geistiger Behinderung) an dritter Stelle jener Personengruppen eingeschätzt werden, die von Diskriminierung besonders stark betroffen sind (Fries 2005, 319).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die „Mehrzahl der Autoren, die den Komplex der Einstellung zu behinderten Menschen untersucht haben, ... mehr oder minder übereinstimmend eher ungünstige bis feindselige Tendenzen in der Bevölkerung, eine ausgeprägte Verhaltensunsicherheit gegenüber behinderten Menschen und eine immer noch verbrämte Befürwortung sozialer Segregation“ (ebd., 51) feststellen. Fries ist überzeugt, dass die Idee der Integration von Menschen mit Behinderungen durch eine Wirklichkeit blockiert wird, die geprägt ist von utilitaristischen Praktiken, Intoleranz und strikten Normen, die Leistungs- und Anpassungsfähigkeit in den Vordergrund stellen (ebd.).

Interessant ist auch, dass in international durchgeführten Studien zu verschiedenen (v.a. soziologischen) Dimensionen der Einstellungsforschung sowohl in Bezug auf Menschen mit spezifischen Behinderungsarten sowie auch allgemein auf Menschen mit Behinderungen

„bislang *keine Religion* beschrieben werden [konnte], die ein positives Bild von Behinderung zeichnet ...; auch werden in bisher allen Untersuchungen von *Kulturen* ... und *Volksgruppen* ... negative Einstellungen gegenüber Behinderten nachgewiesen, und es zeigt sich, dass auch innerhalb von *Nationalitäten* kein positives Bild von Menschen mit Behinderung vorherrscht“ (Ellinger, Koch 2006, 226f, Herv.i.O.).

## 2.3 Werte, Normen, Leistung

### 2.3.1 Werte

Wert ist ein „sozialwissenschaftlich vieldeutiger Begriff“ (Hillmann 1977, 310). Das Duden-Bedeutungswörterbuch beschreibt neben monetären Erklärungsvarianten Wert als „Bedeutung, die einer Sache zukommt; [an einem bestimmten Maßstab gemessene] Wichtigkeit“ (Duden 2002, 1043). In diesem Sinne bedeutet *werten* „einen bestimmten Wert zuerkennen, im Hinblick auf einen bestimmten Wert[maßstab] betrachten“ (ebd., 1044). Staub-Bernasconi (2007) bezeichnet Werte als „Bilder des Wünschbaren“ (ebd., 189) und „das abstrakte Produkt von Bewertungsprozessen“ (ebd.). Hentig (1999) sieht in ihnen „Ideen, die wir bestimmten Dingen (Gütern) oder Verhältnissen zuschreiben (ebd., 69). Ähnlich sieht Cloerkes (2007) Werte als Einstellungen „zu symbolischen oder abstrakten Konzepten, etwa ‚Gesundheit‘, während Einstellungen ansonsten Bezug nehmen auf konkrete soziale Objekte. So ist beispielsweise die Einstellung zu einer beinamputierten Person abhängig von der Werthaltung des Einstellungsträgers zu den abstrakten Konzepten ‚Gesundheit‘ oder ‚körperliche Integrität‘“ (ebd., 103).

Giesecke (2005) versteht Werte als Leitmotive bzw. Leitvorstellungen, die zur Orientierung dienen (ebd., 30). Ihre Funktion besteht darin, „die vielfältigen und einander überlagernden Wünsche und Bestrebungen in eine innere Struktur zu bringen – was davon zum Beispiel als besonders wichtig oder weniger wichtig gelten soll. [Denn] Man kann nicht alles und schon gar nicht alles auf einmal haben, man muss eine Auswahl treffen“ (ebd.). Werte begründen das Handeln, oder anders gesagt: Das soziale Handeln richtet sich nach Werten (ebd., 32). Andersherum erfolgt der Wertbildungsprozess in der Kindheit vordergründig durch die Erfahrungen sozialen Handelns und nicht geplante, zielgerichtete pädagogische Interventionen (ebd., 33). Werteerziehung ist dementsprechend insbesondere auf das Begründen und Argumentieren offenkundigen Verhaltens angewiesen (ebd., 13). Die so

gewonnenen und internalisierten Werte können sich im biografischen Verlauf allerdings noch verändern (ebd.).

Grundwerte bilden die ranghöchste Wertkategorie (Hillmann 1977, 311). Sie stellen Idealwerte dar, die allerdings auf das tatsächliche Verhalten nur wenig Einfluss ausüben (ebd.). Ganz im Gegensatz zu den rangniedereren instrumentellen Werten, die der Durchsetzung der Grundwerte dienen (ebd.). Hentig (1999) geht von 12 bis 15 Werten bzw. Wertkomplexen aus, „alle weiteren lassen sich unter diese subsummieren“ (ebd., 69). Zwölf davon benennt er und reiht sie wie folgt:

„1. das Leben; 2. Freiheit/ Selbstentfaltung/ Selbstbestimmung/ Autonomie; 3. Frieden/ Freundlichkeit/ Gewaltlosigkeit; 4. Seelenruhe – zum Beispiel aufgrund der erfüllten Pflicht oder aus Übereinstimmung mit dem eigenen Gewissen/ also auch Schuldlosigkeit; 5. Gerechtigkeit; 6. Solidarität/ Brüderlichkeit/ Gemeinsamkeit (=Nichteinsamkeit) (Gemeinwohl ist die dies alles zusammenfassende Idee); 7. Wahrheit; 8. Bildung/ Wissen/ Einsicht/ Weisheit; 9. lieben können/ geliebt werden; 10. körperliches Wohl/ Gesundheit/ Freiheit von Schmerz/ Kraft; 11. Ehre/ Achtung der Menschen/ Ruhm; 12. Schönheit“ (ebd., 162).

Diese Werte werden zwar „von uns definiert, aber nicht erfunden“ (ebd., 69), können verleugnet aber nicht abgeschafft werden und stehen mitunter miteinander in Konflikt. Innerhalb einer Kultur sind sie relativ konstant, nach Hentigs Meinung verfallen Werte auch nicht, sondern lediglich „das Bewußtsein von ihrer Geltung lässt nach“ (ebd.), wodurch sich die Reihung ändert.

Staub-Bernasconi (2007) unterscheidet *individuelle Freiheitswerte* von *Solidar- und Gerechtigkeitswerten* (ebd., 193). Erstere beziehen sich auf „das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Selbstgesetzgebung, zur Gestaltung und Steuerung der bedürfnisrelevanten Umwelt im Hinblick auf individuelles und familiäres Wohlbefinden“ (ebd.). Sie schützen die Gedankenfreiheit und freie Meinungsäußerung sowie vor Willkür und Unterdrückung (ebd.). Letztere sind darum bemüht, „die bedürfnisgerechte Teilhabe an den gesellschaftlichen Ressourcen zu ermöglichen“ (ebd.). Das betrifft unter anderem die Bereiche Bildung, Arbeit, Wohnen, Ausbeutung und strukturelle Diskriminierung (ebd.). Zwar bedingen sich beide Wertsysteme gegenseitig, befinden sich deshalb aber noch nicht im Einklang. Insbesondere in den USA und Europa nehmen die Freiheitswerte durch ihre juristische Einklagbarkeit eine Vormachtstellung gegenüber den Sozialwerten ein, die laut Staub-Bernasconi „als bloße Absichtsziele und entsprechend nicht einklagbar hintanzustellen“ (ebd., 194) sind. Diese Dominanz eines atomistisch-

individualistischen Menschenbildes (ebd.) kann vor allem in der sozialen Arbeit zu einem Dilemma führen (ebd.).

### **2.3.1.1 Werte von Kindern und Jugendlichen**

Im Jahr 2008 veröffentlichte die Synovate GmbH in Zusammenarbeit mit der UNICEF eine Studie zu Wertvorstellungen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen. Befragt wurden dazu insgesamt 911 Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis vierzehn Jahren in Deutschland mittels face-to-face-Interviews in deren Zuhause sowie die Mütter der Sechs- bis Zwölfjährigen mittels Selbstausfüllerfragebogen.

Für alle befragten Altersstufen gelten Familie und FreundInnen als „mit Abstand das Wichtigste im Leben“ (Synovate 2008, 1), eng verknüpft mit den Werten ‚Vertrauen‘, ‚Geborgenheit‘ und ‚Zuverlässigkeit‘ (ebd.). In der Gruppe der Elf- bis Vierzehnjährigen wird die sogenannte ‚Peergroup‘ immer bedeutsamer und das Konzept einer Freundschaft um ‚Ehrlichkeit‘, ‚Nähe‘ sowie ‚gegenseitiges Verständnis‘ bzw. ‚Toleranz‘ erweitert (ebd., 2), wobei unter letzterer sowohl die Akzeptanz verschiedener Meinungen als auch die Akzeptanz von Menschen anderer Nationalität verstanden wird (ebd., 3). Für alle Alterstufen gelten ‚Hilfsbereitschaft‘, ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Leistungsbereitschaft‘ als „enorm relevante Werte“ (ebd., 2). Die stärkste Einsatzbereitschaft wird gezeigt, wenn es darum geht FreundInnen oder Tieren zu helfen (ebd., 7). Aber auch ‚soziales Engagement für Vereine‘ und der ‚Einsatz für ärmere oder hilfsbedürftige Menschen‘ wird als wichtig empfunden, wobei auffällig ist, dass Mädchen „insgesamt ein stärkeres altruistisches Verhalten als Jungen“ (ebd., 8) zeigen. Materielle Werte wie ‚Geld‘ und ‚Besitz‘ hingegen haben für die Zielgruppe eine relativ geringe Bedeutung und werden in starken Zusammenhang mit ‚Leistungsbereitschaft‘, ‚Pflichtbewusstsein‘ und ‚Schulerfolg‘ gesehen (ebd., 2).

Vor allem Jugendliche ab dem 11. Lebensjahr zeigen öfter Angst vor schulischem Misserfolg, die mit der Sorge um spätere Arbeitslosigkeit gekoppelt ist (ebd., 10). Andere existentielle Ängste betreffen die Themengebiete ‚Krieg‘, ‚Krankheit‘ und ‚Tod‘ (ebd., 9). Dementsprechend wird das ‚Aufwachsen in einer gewaltfreien Umgebung‘ sehr hoch geschätzt (ebd., 8). Verlustängste sind in der gesamten Altersspanne sehr ausgeprägt und betreffen insbesondere die Angst vor dem Verlust der Eltern (ebd., 9).

Neben der Angst vor gewissen Tieren zeigen Kinder bis zehn Jahre auch Angst vor Dunkelheit und Unwettern sowie vor ‚übernatürlichen Phänomenen‘ (wie Gespenstern oder Vampiren), wobei die „Gefahren der Phantasiewelt ... zu real erlebten Gefahren“ (ebd.) werden.

Insgesamt zeichnet sich bei allen befragten Kindern und Jugendlichen ein recht gutes Verständnis von Werten ab (ebd., 3). Als primäre Vermittlungsinstanzen werden vor allem die eigenen Eltern angesehen, im Vergleich zu der Vorgängerstudie aus dem Jahr 2006 zeigt sich aber „aus Kindersicht eine deutliche Zunahme der Rolle von Lehrern und der Kirche“ (ebd., 6).

Die Autoren der Shell-Studie aus dem Jahr 2002, bei der Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 12 und 24 Jahren zu ihren Werten befragt wurden, arbeiteten aus den erhobenen Daten vier Wertetypen heraus, zu denen jeweils ein Viertel der Befragten zugeordnet werden konnte (Deutsche Shell 2002, 160f):

- (1) Die *selbstbewussten MacherInnen* gelten als die Leistungselite der Jugend. Recht und Ordnung sowie Leistungswettbewerb werden von ihnen ‚ohne ideologische Scheuklappen‘ akzeptiert. (Materielle und körperliche) Sicherheit, Einfluss und Ansehen werden sehr hoch bewertet. Soziales Denken und Handeln sind für sie zweitrangig.
- (2) Ähnlich verhält es sich mit der Gruppe der *pragmatischen IdealistInnen*. Im Unterschied zu den selbstbewussten MacherInnen steht bei ihnen die ‚Humanisierung aller Lebensbereiche‘ im Vordergrund.
- (3) Dritte Gruppe bilden die *robusten MaterialistInnen*. Sie stammen überwiegend aus der Unter- bzw. unteren Mittelschicht. An oberster Stelle stehen bei ihnen Durchsetzungsvermögen, Macht und Lebensstandard, während Toleranz und soziales Engagement kaum eine Rolle spielen. Auf Probleme reagieren sie oft aggressiv.
- (4) Schließlich sind noch die *zögerlich Unauffälligen* zu nennen. Bei dieser Gruppe handelt es sich vorwiegend um Mädchen und junge Frauen, die sich mit ihren Benachteiligungen im familiären, schulischen oder beruflichen Bereich resignierend abgefunden haben, ohne dabei Aggressionen zu entwickeln.

### **2.3.2 Normen**

Der Normenbegriff kann von unterschiedlichen Disziplinen sehr vielfältig ausgelegt werden. Nachfolgend soll deshalb – vor allem unter Bezugnahme auf die Ausführungen von Rombach (1977) – ein Normverständnis umrissen werden, das in pädagogischer Hinsicht relevant sein kann. Ganz allgemein formuliert Giesecke (2005) das Zusammenspiel von Werten und Normen folgendermaßen: „Werte begründen das Handeln, Normen begrenzen und sanktionieren es“ (ebd., 32). Normen basieren auf jenen Werten, die in einer Gesellschaft von

besonderer Wichtigkeit und Stabilität sind und schaffen gleichzeitig die Rahmenbedingungen, um diese realisieren zu können (ebd.). Giesecke erkennt darin drei soziale Funktionen von Normen: die Vorschreibung bestimmter Handlungen, der Schutz des Wertesystems einer Gesellschaft durch Sanktionierung und die Rahmensetzung für individuelles Handeln (ebd.). Ein differenzierteres Bild des Normenbegriffes liefert Rombach (1977) anhand seiner Normenpyramide:

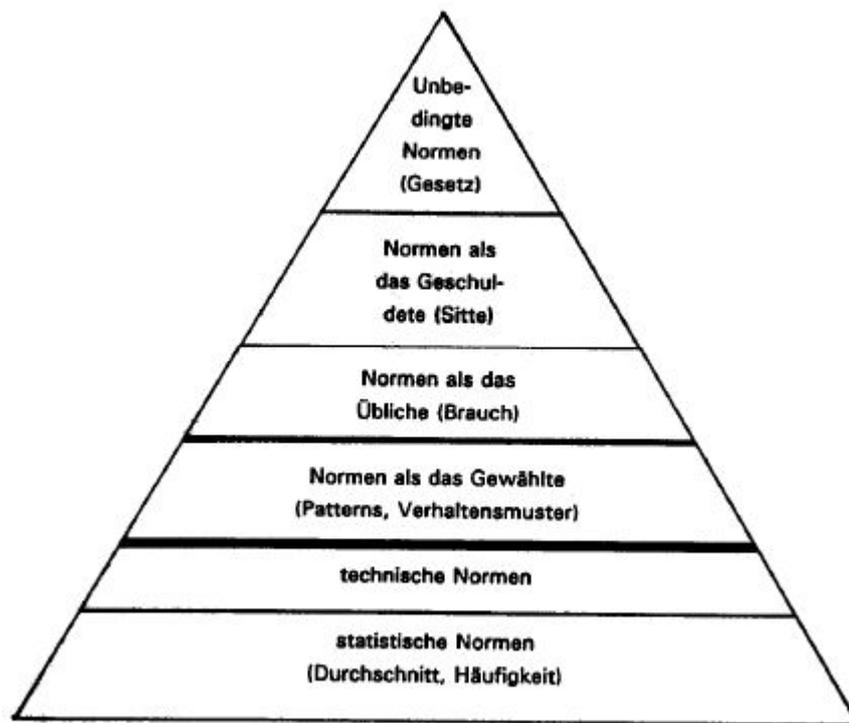


Abb. 2 Normenpyramide nach Rombach (Lindmeier 1993, 158)

Die umgangssprachlich am häufigsten verwendete Bedeutung ist die der *statistischen Norm*. Norm wird hierbei als Durchschnitt verstanden, d.h. was üblicherweise in einer großen Quantität vorkommt (Lindmeier 1993, 151). Dieses Normenverständnis verbirgt sich auch hinter dem Prädikat *normal*, welches sowohl im wissenschaftlichen als auch umgangssprachlichen Gebrauch vorkommt, wobei es im letzteren eindeutig mit einer Wertung verbunden wird (ebd., 153).

Ein weitaus pragmatischeres Verständnis birgt die *technische Norm*. Hierbei handelt es sich um willkürlich festgelegte allgemeine Standards, die als Muster, Schablonen oder Maße dienen. Ein Gegenstand, der diesen Standards entspricht, gilt als *genormt*. Dieses Verständnis kann auch auf Verhaltensweisen ausgeweitet werden. Man spricht dann von Handlungsanweisungen, Direktiven oder Verhaltensregeln (ebd., 153).

Beide bisher genannten Normensysteme sind pädagogisch nur bedingt von Bedeutung (Lindmeier 1993, 152, 154) und rangieren in Rombachs Normenpyramide deshalb an den

untersten Plätzen. Diesen übergeordnet unterscheidet Rombach (1977) vier Normendimensionen, die Aussagen über Behinderung zugrunde liegen können (ebd., 307ff, nach Lindmeier 1993, 154ff):

- (1) Den höchsten Geltungsgrad besitzen *unbedingte Normen*, sie stehen deshalb an der Spitze der Pyramide. Darunter werden allgemeinmenschliche und unveränderliche Verhaltensgesetze verstanden, die sich aus dem Mensch-Sein ergeben und auf dem Respekt des Selbstzweckcharakters des Menschen beruhen. „Jeder Mensch hat immer und überall ein Recht auf Leben, menschenwürdige Behandlung, Hilfe; darum ist Menschenachtung ‚Gesetz‘, d.h. Norm ohne Ausnahme, oder ‚Wert‘. (...) Ohne die unbedingte Geltung dieser Gesetze ist menschliches Leben in einer globalen Gesellschaft nicht möglich“ (Rombach 1977, 307).
- (2) Von fast ebenso großer Bedeutung ist die Beachtung jener Normenklasse, die als *das Geschuldete* oder auch *Sitte* bezeichnet wird. Im Gegensatz zu unbedingten Normen entstehen Sitten gesellschaftlich-geschichtlich, d.h. sie können in verschiedenen ethnischen Kreisen unterschiedlich sein und sind außerdem einem zeitlichen Wandel unterworfen. Da sie sich aber „als Zeichen für gegenseitige Achtung und gemeinsame Menschlichkeit verstehen lassen“ (ebd., f) und eine Missachtung zu einer Verletzung des Gegenübers führt, ist ebenfalls eine unbedingte Befolgung von Nöten.
- (3) An unterster Stelle der kollektiven Normen stehen die *Normen des Üblichen* bzw. *Bräuche*. Sie sind nicht nur gesellschaftlich variabel und geschichtlich bedingt, sondern treten auch noch akzidentiell auf und unterliegen einem schnellen Wandel. Nach der Ansicht Lindmeiers (1993, 156) handelt es sich hierbei um jene Normen, deren Wertmaßstab den statistischen Normen zugrunde liegt. Unübliches Verhalten irritiert, erschreckt und schafft Distanz, „die zu diskriminierenden Einstellungen führt uns gegen das, was Menschen einander an sittlichen Formen der Achtung schulden, verstößt“ (ebd.).
- (4) Die *Norm als das Gewählte* steht für *Verhaltensmuster*, „die weder das Menschsein konstituieren noch es als schon Konstituiertes nachträglich prägen, sondern deren Formkraft auf das einzelne Subjekt bzw. auf eine Gruppe von Subjekten in zufälliger Umschreibung beschränkt ist“ (Rombach 1977, 308). Sie werden nur von einem Teil der Gesellschaft angenommen und übernommen, wodurch sie deshalb auch nur eingeschränkte Allgemeingültigkeit besitzen. Dennoch werden sie von deren VerfechterInnen gerne an die Spitze der Normenpyramide gestellt und zu deren Einhaltung sogar Verstöße gegen ethische Gesetze in Kauf genommen. „Ihre

Prägungskraft nehmen sie aus einem Distanzierungsbedürfnis, das sich als Freiheitsbedürfnis mißversteht“ (ebd.).

### 2.3.3 Leistung

Leistung gilt als ein instrumenteller Wert (Hillmann 1977, 311), d.h. er beeinflusst auf direktem Weg das Handeln und soll dazu beitragen, Grundwerte zu verwirklichen (s. 2.3.1). Im Duden-Bedeutungswörterbuch wird Leistung als „Produkt einer körperlichen oder geistigen Arbeit“ oder „[finanzielle] Aufwendung“ sowie „nutzbare Kraft [einer Maschine]“ (ebd. 2002, 584) erklärt. Im pädagogischen Sinn sind darunter „sowohl Anstrengungen als auch Aktivitäten, die aufgrund von L[eistung]sanforderungen vollzogen werden als auch deren Ergebnis“ (Böhm 2000, 339) zu verstehen. Die Anerkennung von Leistung beruht auf den jeweiligen soziokulturellen Standards (Kißler 1977, 234) und ist abhängig von den herangezogenen Methoden der Leistungsmotivation, Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung (Böhm 2000, 339). Grundsätzlich muss dabei zwischen einem fähigkeitszentrierten und einem anstrengungszentrierten Leistungsbegriff unterschieden werden (ebd.). Auch Faktoren wie unter anderem (frühkindliche) Sozialisation, Erziehung, (soziale und regionale) Herkunft, (Miss-)Erfolgslebnisse und individuelle Lebensphase dürfen nicht außer Acht gelassen werden (ebd., Kißler 1977, 235).

Gleichzeitig gilt Leistung als Ordnungsprinzip, indem sie regulierend in alle Lebensbereiche moderner Industriegesellschaften eingreift (Kißler 1977, 234f). In demokratischen Gesellschaften liegt das Fundament der Chancengleichheit im Leistungsprinzip (Böhm 2000, 340), das sich im Zuge der Auflehnung gegen die Privilegien des Adels, die auf Geburt beruhten, entwickelte (Somm 2009, 88). Leistung wird dabei untrennbar mit Gegenleistung gekoppelt (Kißler 1977, 235) und dient somit „als rationalste Form der Zuordnung von Personen und gesellschaftl. Positionen der Statuszuweisung und der Vergabe von Sozialchancen“ (Böhm 2000, 339). Legitimation aber auch Kritik von Verteilungsstrukturen, sozialer Ungleichheit und sozialen Ansprüchen beruhen auf dem jeweiligen Leistungsverständnis einer Gesellschaft (Somm 2009, 87). Hartfiel nennt diese Funktion der sozialen Auslese durch Leistung *Verkehrsregelungsgrundsatz* (Kißler 1977, 235). Der dadurch entstehende Leistungsdruck und die Konkurrenz sollen eine optimale Nutzung materieller und personeller Ressourcen bewirken (ebd.).

Das Leistungsprinzip ist inzwischen zu einem normativen Grundprinzip in unserer Gesellschaft geworden (Somm 2009, 89). Somm (2009) macht die Einrichtung eines Wohlfahrtsstaats dafür verantwortlich, da dieser die notwendigen Motivationsangebote zur

Verfügung stellt (ebd., 88). Interessanterweise teilen auch jene Bevölkerungsgruppen den Leistungsgedanken, die kaum Aussicht auf eine Verbesserung ihrer Lage haben (ebd., 89). In einer Studie zu Rechtfertigungsmustern von Statusdifferenzen kam jedoch zum Vorschein, dass das Verständnis von Leistung stark variieren kann (ebd., 90). Fünf sehr unterschiedliche Leistungsverständnisse wurden in Folge dessen herausgearbeitet (ebd., 90ff):

- (1) Der *sachzentrierte Leistungsbegriff* hat einen auffällig geringen Stellenwert und wird „am ehesten noch von Probanden aus *klassischen Expertenberufen* vertreten“ (ebd., 90f, Herv. i. O.). Somm führt das auf die „neue Kultur des flexiblen Kapitalismus“ (ebd., 90) zurück, der aufgrund stets wechselnder Aufgaben- und Einsatzbereiche Schlüsselqualifikationen, Mobilität und Flexibilität höher bewertet als Fachwissen und Qualitätsbewusstsein.
- (2) Ein *arbeitszentriertes Leistungsverständnis* wird vor allem von niedrig qualifizierten Gruppen vertreten. Die Tüchtigkeit, eine ‚harte‘ Arbeit schnell und ‚korrekt‘ bis zum Ende auszuführen, gilt dabei als höchste Tugend.
- (3) Im *gesellschaftszentrierten Leistungsverständnis* wird neben dem Eigennutz einer Tätigkeit ein gesellschaftlicher Nutzen eingefordert. Vertreten wird diese Ansicht besonders von niedrig qualifizierten Bevölkerungsschichten, aber auch von Betriebsräten aus dem Facharbeitermilieu.
- (4) Besondere Anerkennung findet das *personenzentriertes Leistungsverständnis*, das vornehmlich bei jüngeren und höher qualifizierten ProbandInnen ermittelt werden konnte. Die Leistung besteht hierbei darin, seine persönlichen Eigenheiten, Fähigkeiten und Potenziale optimal zu nützen und seine individuellen Ziele zu äußern und zu verfolgen. Dieses Verständnis richtet sich gegen Konformismus und klassische Karrierelaufbahnen und stellt Selbstverantwortung, Eigenengagement und Selbstverwirklichung in den Vordergrund.
- (5) Schlussendlich lässt sich ein *marktzentriertes Leistungsverständnis* ausmachen. Demnach werden Handlungen entsprechend der Nachfrage ihrer Ergebnisse beurteilt. Einem Angebot, das keine Nachfrage hat, wird jegliche Anerkennung entzogen. Dieses Verständnis setzt sich zunehmend in der Arbeitswelt durch, wird jedoch vor allem von den Personen vertreten, die unmittelbar und relativ eigenverantwortlich am Markt agieren können.

### 2.3.4 Auswirkungen auf das Leben von Menschen mit Behinderungen

Goffman (1975) beschäftigte sich mit sozialen Normen und deren Auswirkungen auf die Identität und das Sein des Menschen. Eine „notwendige Bedingung sozialen Lebens ... ist, daß alle Teilnehmer einen einzigen Satz normativer Erwartungen teilen, wobei die Normen teilweise durch Institutionalisierung aufrechterhalten werden“ (Goffman 1975, 157). *Sozial verbindliche Werte* geben den Mitgliedern von Kollektiven Ziele vor, die langfristig realisiert werden sollen. Diese Werte bilden das Fundament für *soziale Normen*, welche die Gebote und Grenzen des individuellen Handelns bestimmen. Es handelt sich dabei um kollektive Normen, die für alle Mitglieder eines gesellschaftlichen Systems Geltung besitzen (vgl. dazu die ersten drei Stufen in Rombachs Normenpyramide 2.3.2). Von diesem einen Satz normativer Erwartungen unterscheidet er Identitätsnormen und -werte, welche subkollektiv gelten und denen nur informelle Normen zugeordnet sind. Sie beziehen sich nicht nur auf das Handeln einer Person, sondern auch auf deren Sein (Normen als das Gewählte).

Erwartungen, die ein Individuum zu erfüllen hat, um als ‚normales‘ Mitglied einer Gesellschaft akzeptiert zu werden, werden als ‚Normalstandards‘ bezeichnet (Hort 2007, 46). Durch die (Nicht-)Erfüllung sogenannter ‚Rangstandards‘ wird dem Individuum in weiterer Folge ein entsprechender Platz in der Gesellschaft zugewiesen (ebd.).

Der Mensch hat nicht immer die Wahl, diesen Erwartungen (nicht) zu entsprechen. Meist handelt es sich dabei mehr um eine Konformitäts- oder Konditions-, als um eine Willensfrage (Goffman 1975, 158). So gibt es beispielsweise in den USA „nur *ein* vollständig ungeniertes und akzeptables männliches Wesen“ (ebd., Herv. i. O.): „ein junger, verheirateter, weißer, städtischer, nordstaatlicher, heterosexueller protestantischer Vater mit Collegebildung, voll beschäftigt, von gutem Aussehen, normal in Gewicht und Größe und mit Erfolgen im Sport“ (ebd.). Werden die grundlegenden Normalstandards nicht erfüllt und bestehen auch keine kompensierenden herausragenden Leistungen hinsichtlich anderer Standards, sind negative Vorurteile der betreffenden Person gegenüber häufig die Folge (Hort 2007, 47). „So erfahren z.B. geistig behinderte Personen häufig in der Gesellschaft vorurteilshafte Handlungen und können aufgrund des Nichterfüllens dieser Normalstandards Objekte von Vorurteilen und sogar Opfer von offener Diskriminierung werden“ (ebd.).

Wird der Ursprung von Behinderung in der Abweichung von der Norm begründet, hat sich ein Mensch mit Behinderung immer „am Maßstab des Nicht-Behinderten, des statistisch Normalen oder idealistisch Guten des Menschen zu messen“ (Zirfas 1999, 207). Als primäre Beurteilungskriterien gelten dabei in der Regel Leistungsfähigkeit, Gesundheit, Intelligenz und Mündigkeit (Ruppert 2001, 44). Cloerkes (2007) ist sogar der Überzeugung, dass der

„Behinderungsbegriff ... in unserer Gesellschaft fast ausschließlich an Leistungsprinzipien ausgerichtet [ist], insbesondere an der Arbeitsfähigkeit“ (Cloerkes 2007, 10).

Somm (2009) bemerkt, dass Leistung zunehmend einseitig als (Erfolgs-)Ergebnis wahrgenommen wird und kaum mehr in seiner zweiten Komponente als Aufwand oder Einsatz (ebd., 89). Das hat zur Konsequenz, dass der Satz „Nur wer erfolgreich ist, hat was geleistet“ (ebd.) das Denken dominiert. Hinzu kommt, dass die „Sicherheit der Gegenseitigkeit“ (ebd., 96) am Arbeitsmarkt zunehmend sinkt. Während von ArbeitnehmerInnen immer mehr gefordert wird, nimmt die Sicherheit des Arbeitsplatzes trotzdem ab (ebd.). Somm spricht außerdem von „abnehmenden Integrationschancen“ (ebd.). Während bislang hauptsächlich Zugehörige der Unterschicht von dieser Entwicklung betroffen waren, greift diese ‚Angst vor dem Absturz‘ nach und nach auf die Mittelschicht über „und manifestiert sich gegenwärtig mehr und mehr denn je in sozialräumlichen Schließungs- und Segregationsgesten ... und in rechtsgerichteten Einstellungen“ (ebd., 97). Auch Kißler (1977) sieht in diesem „Dominieren der L[eistungs]konkurrenz gegenüber sozial-integrativen Werten wie Solidarität“ (ebd., 235) die Möglichkeit einer erheblichen Beeinträchtigung der Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen (ebd.).

## **2.4 soziale Reaktionen auf Behinderung**

„Der Begriff ‚Soziale Reaktion‘ beinhaltet ... insbesondere die Gesamtheit der Einstellungen und Verhaltensweisen auf der informellen Ebene der zwischenmenschlichen Interaktionen“ (Cloerkes 2007, 103). Sie lässt sich dementsprechend in zwei Komponenten gliedern, die verbale Reaktion im Sinne von inneren Einstellungen und die reale, tatsächliche Reaktion im Sinne von Verhalten. Als Einstellung wird ein stabiles System von positiven oder negativen Bewertungen, gefühlsmäßigen Haltungen und Handlungstendenzen bezeichnet, das sich auf ein soziales Objekt bezieht (ebd., 104) bzw. „die erlernte latente Bereitschaft von relativ zeitlicher Beständigkeit, auf ein bestimmtes Objekt in einer bestimmten Weise zu reagieren“ (Meinefeld 1977, 27). Es können nach dem mehrdimensionalen Ansatz, wie ihn Cloerkes vertritt, also drei Einstellungskomponenten unterschieden werden (Cloerkes 2007, 104):

- (1) Vorstellungen, Überzeugungen und Werturteile gegenüber einem Einstellungsobjekt sind Ausdrücke der *kognitiven bzw. Wissenskomponente*.
- (2) Gefühle und subjektive Bewertungen entstehen auf der Ebene der *affektiven bzw. Gefühlskomponente*.

(3) Verhaltensintentionen und Handlungstendenzen basieren auf der *konativen bzw. Handlungskomponente*.

Vieles deutet darauf hin, dass Einstellungen im höchsten Maße von der affektiven Komponente bestimmt werden (Nickel 1999, 4). Sie bildet den Kern einer sozialen Einstellung und ist damit für den Behindertenbereich von besonderer Bedeutung (Cloerkes 2007, 104). Es ist davon auszugehen, dass die einzelnen Komponenten grundsätzlich konsistent sind, wobei Diskrepanzen jedoch durchaus möglich sind (Nickel 1999, 4). In den letzten 30 Jahren beschäftigten sich zahlreiche Studien mit Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen und deren Determinanten (vgl. Cloerkes 2007, 104f), die im Groben zu folgenden Einsichten gelangten (nach Cloerkes 2007, 105f, Nickel 1999, 5f):

Grundsätzlich handelt es sich bei Einstellungen um soziokulturell-historisch gewachsene und in Sozialisationsprozessen vermittelte Überzeugungen, wodurch davon ausgegangen wird, „daß die Einstellungen sich kulturspezifisch unterscheiden und in einer gegebenen Kultur relativ einheitlich sind“ (Cloerkes 2007, 106). Da es „kaum eindeutige Bestimmungsgründe für die Einstellung zu Menschen mit Behinderungen“ (ebd.) gibt, kann weiters davon ausgegangen werden, dass es sich um sehr starre Haltungen handelt (ebd.). Ein wesentlicher Zusammenhang besteht allerdings zwischen der Einstellungsart und der Art der Behinderung. Die Einstellungen zu Menschen mit körperlichen oder Sinnesbehinderungen fallen weitaus positiver aus als die zu Menschen mit geistigen und psychischen Beeinträchtigungen (Cloerkes 2007, 105). „Die gesellschaftliche Vorstellung beruht mithin auf einem Bild, nach dem ‚Beeinträchtigungen des Kopfes‘ weit beunruhigender sind als ‚Beeinträchtigungen des übrigen Körpers‘“ (Nickel 1999, 5). Wesentlich ist auch das Ausmaß, in dem „gesellschaftlich hochbewertete Funktionsleistungen (Mobilität, Flexibilität, Intelligenz, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit)“ (Cloerkes 2007, 105) betroffen sind. Nach der Auffassung Schönbergers (zit. n. Cloerkes 1984, 174) „rangiert in unserem Kulturkreis Intelligenz vor Sprachfähigkeit, diese vor Sinnestüchtigkeit, diese vor Handlungsgeschick und diese schließlich vor Fortbewegungsfähigkeit. Je ‚tiefer‘ die Behinderung liegt, desto leichter wird der Behinderte als Mensch und Mitmensch toleriert.“ Die wahrscheinlich wesentlichste Rolle für soziale Reaktionen spielt allerdings die Sichtbarkeit einer Behinderung. ‚Sichtbarkeit‘ ist im Sinne von ‚Wissen um das Vorhandensein einer Behinderung‘ zu verstehen (ebd., 103). Im positiven Sinne ermöglicht dieses Wissen dem Gegenüber, sich auf die Behinderung einzustellen (Nickel 1999, 5). ‚Extreme ästhetische Beeinträchtigungen‘ rufen allerdings häufig affektiv-aversive Spontanreaktionen hervor (ebd.). Die Schwere einer Behinderung ist

nach Cloerkes „kein wesentlicher Einstellungsfaktor“ (ebd. 2007, 105). Allerdings ist zu bemerken, „dass schwerer beeinträchtigten Menschen signifikant positivere Einstellungen entgegengebracht werden als Menschen mit einer leichteren Behinderung“ (Nickel 1999, 5). Nickel (ebd.) führt das auf den Umstand zurück, dass Menschen mit leichteren Behinderungen schwerer einzuordnen sind und damit eine Verhaltensunsicherheit seitens des nichtbehinderten Gegenübers bewirken.

Sozioökonomische bzw. demographische Merkmale haben kaum Einfluss auf soziale Reaktionen gegenüber Menschen mit Behinderungen, einzig bei den Variablen Alter und Geschlecht lassen sich Aussagen über Einstellungstendenzen treffen (Cloerkes 2007, 105). Frauen scheinen demnach Menschen mit Behinderungen eher zu akzeptieren als Männer, wobei Erklärungen hierfür ausnahmslos auf der Annahme beruhen, dass Frauen verstärkt in sozial erwünschter Weise agieren (Nickel 1999, 6). Weiters sind ältere Menschen negativer eingestellt als jüngere, wobei die höchste Ablehnung bei 50jährigen zu beobachten ist (Cloerkes 2007, 105). Es ist außerdem davon auszugehen, „daß besonders ich-schwache, ängstliche, dogmatische und ambiguitätsintolerante Personen tendenziell dazu neigen, Behinderte eher abzulehnen als Personen ohne solche Eigenschaften“ (ebd.) sowie Menschen mit ausgeprägten autoritären Persönlichkeitsmerkmalen negative Einstellungsmomente stärker zum Ausdruck bringen (Nickel 1999, 6).

Viele Fachleute sehen im direkten Kontakt mit Menschen mit Behinderungen die wichtigste Abhängigkeitsvariable für die Qualität der Einstellungen (Cloerkes 2007, 145). Die Kontakthypothese besagt, dass der direkte Kontakt zu Menschen mit Behinderungen zu günstigeren Einstellungen führt, die umso positiver werden, je häufiger die Kontakte stattfinden (ebd., 146). Cloerkes hingegen begründet das ausschlaggebende Moment in der Intensität (und nicht der Häufigkeit) der Kontakte, wobei eine sehr intensive und enge Begegnung nicht unbedingt positive Einstellungen zur Folge haben müssen (ebd., 147). Günstig wirken sich seiner Meinung nach emotionale Fundierung, Freiwilligkeit, relative Statusgleichheit, die Erwartung einer gewissen ‚Belohnung‘ aus der sozialen Beziehung und die Verfolgung gemeinsamer Aufgaben und Ziele aus (ebd.).

Einstellungen und offenes Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen müssen nicht homogen sein (Kobi 2004, 105). Kobi macht eine Vielzahl von Faktoren für das tatsächliche Handeln gegenüber Menschen mit Behinderungen verantwortlich, „die Art der Behinderung und deren Ausmass, ferner Alter, Geschlecht, soziale Stellung des Behinderten. Aus dem soziären Umfeld kommen dazu: oekonomische Bedingungen, Migrationsausmass, magische

Vorstellungen, Kausalattributionen, Fremdenfurcht, sowie eine Vielzahl von Bewertungen einzelner Funktionen und Seinsweisen“ (ebd.). Als typische negative Reaktionsformen gelten Anstarren, diskriminierende Äußerungen, Witze und Spott bis hin zu physischer Aggressivität und Vernichtungstendenzen (Cloerkes 2007, 106). Bei diesen handelt es sich um sogenannte ‚originäre Reaktionen‘, die eine Form der Triebabfuhr darstellen und zur Schaffung von Distanz beitragen sollen (ebd.). Aber auch Verhaltensweisen, die auf den ersten Blick positiv wirken, wie Mitleidsäußerungen, aufgedrängte Hilfe, Spenden und Scheinakzeptanz verfolgen im Grunde das gleiche Ziel (ebd., f). Die Gründe für bewusstes oder unbewusstes Distanzstreben sind aus soziologischer und psychologischer Sicht insbesondere Unsicherheit und Angst (ebd., 108f). Echtes Engagement hingegen kennzeichnet sich durch das Fehlen von impliziter Abwertung, Entlohnung oder Dankbarkeitserwartungen und kommt nur selten vor (ebd., 107).

### 3 Der Machtbegriff nach Michel Foucault

Ein Mensch, der inmitten von Produktions- und Sinnverhältnissen steht, ist automatisch komplexen Machtstrukturen ausgesetzt (Foucault 1986a, 162). Diese präsentieren sich im

„unmittelbaren Alltagsleben, das die Individuen in Kategorien einteilt, ihnen ihre Individualität zuweist, sie an ihre Identität bindet und ihnen das Gesetz einer Wahrheit auferlegt, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen zu erkennen haben. Diese Machtform verwandelt die Individuen in Subjekte. Das Wort ‚Subjekt‘ hat zwei Bedeutungen: Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist. In beiden Fällen suggeriert das Wort eine Form von Macht, die unterjocht und unterwirft“ (ebd. 1982, 275).

Um sich mit Subjekten zu beschäftigen, ist deshalb auch eine Analyse der Macht notwendig (ebd. 1986a, 162). Da „Macht keineswegs nur eine theoretische Frage, sondern Teil unserer Erfahrung“ (ebd., 1982, 271) ist, und Menschen zunehmend „ihre Erfahrungen aus zweiter Hand, aus den Medien, beziehen“ (Mürner 2003, 13), bildet der hier vorgestellte Machtbegriff eine wesentliche Grundlage für die anschließende Diskursanalyse.

Nach Foucault wird Macht immer im Kontext juristischer Modelle (Wer legitimiert die Macht?) oder institutioneller Modelle (Was ist der Staat?) angesiedelt (ebd.). Diese „Repressionshypothese“ (Jäger 2010, 79), bei der Macht als „du sollst nicht“ und damit als Negativum, als Regel, Gesetz oder Verbot gefasst wird, greift seiner Meinung nach aber zu kurz (Foucault 1994, 173). „Wenn sie nur repressiv wäre, wenn sie niemals etwas anderes tun würde als nein sagen, ja glauben sie dann wirklich, daß man ihr gehorchen würde?“ (ebd. 1978, 35). Stattdessen propagiert er eine Technologie der Macht, die sich nicht mehr mit der Repräsentation, sondern den Machtmechanismen beschäftigt (ebd., 176), da er davon überzeugt ist, dass die Machtwirkung vom Zusammenspiel verschiedener Kräfte abhängt. Je nach Kräfteverhältnis kann Macht dann sogar auch produktive und kreative Züge annehmen (Jäger 2010, 79).

„Der Grund dafür, daß die Macht herrscht, daß man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, daß sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert; man muss sie als ein produktives Netz auffassen,

das den ganzen sozialen Körper überzieht und nicht so sehr als negative Instanz, deren Funktion in der Unterdrückung besteht“ (Foucault 1978, 35).

### **3.1 Die Technologien der Macht**

Es existiert nicht eine Macht, sondern mehrere Mächte mit eigenen Funktionsweisen, Verfahren und Techniken (Foucault 1994, 176f). „Die Gesellschaft ist ein Archipel von verschiedenen Mächten“ (ebd., 177), die sich in verschiedene Machtregionen gliedern. Aus diesen kleinen lokalen und regionalen Machtregionen bildet sich der Staatsapparat (ebd.). Aufgabe der einzelnen Machtregionen ist es, „Produzenten einer Effizienz, einer Fähigkeit zu sein, Produzenten eines Produkts“ (ebd., 178), allerdings nicht durch Verbote sondern durch Leistungssteigerung (ebd., 179). Für eine effizientere Wirkung müssen die Machtmechanismen von einer lückenhaften, globalen, diskontinuierlichen Ebene auf eine präzise, individualisierende, kontinuierliche Ebene transferiert werden, „damit jeder, jedes Individuum in sich selbst, in seinem Körper, seinen Gesten, kontrolliert werden kann, anstelle globaler und massenweiser Kontrollen“ (ebd., 181).

Die für diese Revolution notwendigen Technologien gründen in zwei wesentlichen Entdeckungen: erstens die Entdeckung des Individuums und des dressierbaren Körpers und zweitens die Entdeckung der Bevölkerung (ebd., 184):

Foucault sieht in der Individualisierung durch Disziplin die erste bedeutende Technologie der Macht (ebd., 182), „eine Technologie, die im Grund auf die Individuen zielt, bis in ihren Körper, in ihr Verhalten hinein“ (ebd., 184). Im Bereich der Erziehung äußern sich solche ‚Disziplinmethoden‘ beispielsweise durch Wettbewerbe, Prüfungen und Benotungen (ebd., 183). Sie ermöglichen, einzelne Individuen aus einer Vielzahl zu isolieren, zu klassifizieren und ihnen einen Platz in der Gesellschaft zuzuteilen (ebd., 183).

Die zweite bedeutende Technologie besteht in der Regulierung der Bevölkerung und beruht auf der Erkenntnis, dass diese zwar aus Individuen besteht, die allerdings denselben biologischen Prozessen und Gesetzen unterworfen sind (ebd., 184). „Eine Bevölkerung hat eine Geburtenziffer, eine Sterblichkeitsziffer, eine Bevölkerung hat eine Alterskurve, eine Alterspyramide, sie hat eine Krankheitsziffer, einen Gesundheitszustand, eine Bevölkerung kann zugrunde gehen oder sich ausbreiten“ (ebd.). Um eine Bevölkerung als Produktionsmaschine für Reichtümer, Güter und andere Individuen zu benutzen, müssen bei der Machtausübung die Individuen in ihrer Eigenschaft als Art biologische Größe berücksichtigt werden (ebd.). ‚Das‘ Leben wird vom einzelnen Individuum abgelöst,

stattdessen werden die biologischen Eigenschaften auf der Bevölkerungsebene ermittelt. „Erst durch diese Abstraktionsleistung lassen sich Normen definieren, Standards festlegen und Durchschnittswerte ermitteln“ (Fragner 2007, 23).

Diese Technologien, die sich auf den gesamten Körper der Bevölkerung einerseits und den Mikrokörper des Individuums andererseits stützen, entstanden im 17./18. Jahrhundert und entwickeln sich seither stets weiter (ebd. 1978, 42). Sie passen sich den wechselnden Verhältnissen an und wirken „individualisiert‘ im ganzen sozialen Körper“ (ebd., 35), was sie

„zugleich sehr viel wirksamer und sehr viel weniger kostspielig (ökonomisch gesehen mit geringeren Kosten verbunden, weniger ungewiß in ihrem Ergebnis, mit geringeren Möglichkeiten, zu entkommen und Widerstand zu leisten) als die bis dahin angewandten Methoden [macht], die sich auf eine Kombination mehr oder weniger erzwungener Toleranz (vom anerkannten Privileg bis zur Dauerkriminalität) und aufwendiger Schaustellung (lautstarke, diskontinuierliche Eingriffe der Macht, deren gewaltsamste Form die ‚exemplarische‘, da einmalige Bestrafung war) gründeten“ (ebd., f).

### **3.2 Die Ausübung der Macht**

„Macht‘ wird von Foucault in dem Sinne verstanden, als dass sie sich auf das Verhältnis von Individuen untereinander bezieht (Foucault 1986b, 188). Macht, die ein Individuum über ein Objekt ausübt, um es zu verändern, zu gebrauchen, zu konsumieren oder zu zerstören, bezeichnet er hingegen als ‚Fähigkeit‘ (ebd.). Auch eine Kommunikationsbeziehung, d.h. die Übermittlung einer Information über Sprache, Zeichen oder andere symbolische Medien, setzt er nicht automatisch mit einem Machtverhältnis gleich, „obwohl das Herstellen und In-Umlauf-Bringen signifikanter Elemente sehr wohl Machtwirkung zum Ziel oder zur Konsequenz haben kann“ (ebd.). Machtverhältnisse, Kommunikationsbeziehungen und sachliche Fähigkeiten/ zielgerichtetes Handeln müssen demnach voneinander unterschieden werden, wenngleich sie auch nicht gänzlich voneinander zu trennen sind (ebd.): Denn es geht hierbei „um drei Typen von Verhältnissen, die allerdings immer ineinander verschachtelt sind, sich gegenseitig stützen und als Werkzeug benutzen“ (ebd., 189). Diese Beziehungen müssen sich jedoch nicht immer in einem Gleichgewicht befinden. Die Art der Gewichtung hängt von verschiedenen Formen, Orten, Umständen und Gelegenheiten ab, oder ist durch ein aufeinander abgestimmtes System in ‚Blöcken‘ (z.B. schulische Institutionen) festgelegt

(ebd.). Foucault nennt diese Blöcke auch ‚Disziplinen im weiteren Sinn‘ und stellt fest, dass sich in Europa seit dem 18. Jahrhundert ein Trend zur ‚Disziplinierung [bzw. Institutionalisierung] der Gesellschaften‘ (ebd., 190) ausmachen lässt, der eine immer kontrolliertere, rationellere und wirtschaftlichere Abstimmung von Produktionstätigkeiten, Kommunikationsnetzen und Machtverhältnissen zum Ziel hat (ebd., 191). Demnach wird Macht, „wie Foucault ausführlich gezeigt hat, heute nicht sosehr direkt ausgeübt, sondern es werden durch Verhältnisse und Regeln unser Denken und unsere Identität so beeinflusst, in deren Folge wir uns selbst regieren“ (Fragner 2007, 23).

### 3.3 Eigenarten der Machtverhältnisse

Aufgrund der Abhängigkeit von Fähigkeiten und Kommunikationsbeziehungen ist es nicht möglich, von *der* Macht zu sprechen, sondern nur von *Machtverhältnissen* (Foucault 1986b, 191). „Eine Gesellschaft ist kein einheitliches Gebilde, in dem nur eine einzige Macht herrscht, sondern ein Nebeneinander, eine Verbindung, eine Koordination und auch eine Hierarchie verschiedener Mächte, die dennoch ihre Besonderheit behalten“ (Foucault 1981, 228f). Diese entstehen, wie bereits erwähnt, zwischen zwei oder mehr Subjekten. Macht wird dabei von einem einzelnen oder einer Gruppe von Subjekten über ein anderes Subjekt oder eine Gruppe anderer Subjekte ausgeübt (Foucault 1986b, 191). Sie kann, muss aber nicht auf dem Einverständnis aller Beteiligten beruhen, d.h. sie setzt keinen Konsens über die Machtverteilung voraus (ebd.). Im Gegensatz zu einem Gewaltverhältnis – das darauf abzielt, einen Körper zu bezwingen, zu beugen, zu brechen oder zu zerstören –, wirkt sich ein Machtverhältnis aber nicht unmittelbar auf die Person selbst aus (ebd., 192). Macht stützt sich zwar auf permanente Strukturen, existiert jedoch nur handlungsimmanent *in actu* (ebd.) und wirkt sich auch ‚nur‘ auf das (mögliche, wirkliche, künftige oder gegenwärtige) Handeln des/der anderen aus (ebd.). Gewalt und Übereinkunft können Instrument oder Wirkung eines Machtverhältnisses sein, die aber nicht zwingend vorhanden sein müssen (ebd.). Um von einem Machtverhältnis sprechen zu können, müssen zwei Elemente notwendigerweise gegeben sein:

- (1) Das Subjekt, auf das Macht ausgeübt wird, muss bis zuletzt als aktiv Handelndes anerkannt bleiben und
- (2) es muss immer die Freiheit haben, aus einem ganzen „Feld von möglichen Antworten, Reaktionen, Wirkungen und Erfindungen“ (ebd.) zu wählen.

Eine Machtausübung „ist ein Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen; sie operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat: sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich; im Grenzfall nötigt oder verhindert sie vollständig“ (ebd., f). Ist die Machtverteilung jedoch so unterschiedlich, dass – im Sinne der Repressionshypothese – Menschen mit Verboten und Zwängen über andere bestimmen können, muss von Herrschaft gesprochen werden (Jäger 2010b, 80). Denn Macht ist immer eine Momentaufnahme, lokal und instabil. Sie wird nicht besessen, sondern ständig neu erkämpft und auch wieder verloren (Foucault 1976, 114). Machtverhältnisse sind tief in den Gesellschaftsstrukturen verwurzelt und auch in den kleinsten Teilen allgegenwärtig, sodass jeder Mensch in einem gewissen Maß über Macht verfügt (ebd., 79f). Sie entstehen „in jedem Augenblick und an jedem Punkt – oder vielmehr in jeder Beziehung zwischen Punkt und Punkt .... Nicht weil sie alles umfasst, sondern weil sie von überall kommt, ist die Macht überall“ (Foucault 1977b, 94). Da das Leben in einer Gesellschaft immer auch die Möglichkeit des Einwirkens auf das Handeln anderer impliziert, kann eine „Gesellschaft ‚ohne Machtverhältnisse‘ ... nur eine Abstraktion sein“ (ebd. 1986b, 196). Als notwendige Konsequenz leitet Foucault daraus die Aufgabe ab, diese Machtverhältnisse ständig zu analysieren, herauszuarbeiten und zu hinterfragen, denn nicht immer sind diese (noch) berechtigt, notwendig oder sinnvoll (ebd.). Für eine umfassende Analyse ist es erforderlich, folgende Faktoren aufzuschlüsseln (ebd., f):

- (1) Das System der Differenzierungen: Da jedes Machtverhältnis gleichzeitig auf Unterschieden aufbaut und neue erzeugt, müssen „juridische oder traditionelle Unterschiede des Status und der Vorrechte, ökonomische Unterschiede in der Aneignung der Reichtümer und der Güter, Unterschiede in der Stellung innerhalb des Produktionsprozesses, sprachliche oder kulturelle Unterschiede, Unterschiede im Können und in den Kompetenzen, usw.“ (ebd.) erhoben werden.
- (2) Die Typen von Zielen: Weiters muss untersucht werden, welche Ziele die Machtausübenden mit ihrem Handeln verfolgen. Dabei kann es sich um die Erhaltung, den Aufbau oder die Maximierung von Rechten, Profit oder Autorität handeln, oder lediglich die Ausübung einer Pflicht.
- (3) Die instrumentellen Modalitäten: Macht kann verbal, mit Waffengewalt, mittels Überwachungs- und Kontrollsystemen, nach bestimmten (ausgesprochenen oder unausgesprochenen, feststehenden oder veränderlichen) Regeln etc. ausgeübt werden.

- (4) Die Formen der Institutionalisierung: Der institutionelle Rahmen der Machtausübung ist ebenfalls zu beachten. Dieser kann sich aus Traditionen, Trends und juristischen Strukturen bilden (z.B. die Institution ‚Familie‘), ein in sich abgeschlossenes System mit eigenen Regeln und Strukturen sein (z.B. die Institution ‚Schule‘), oder ein übergeordnetes, komplexes System sein (z.B. der Staat).
- (5) Die Grade der Rationalisierung: Schließlich ist der Einsatz zu analysieren, mit dem auf ein bestimmtes Möglichkeitsfeld eingewirkt wird. Dieser ist abhängig von Ausmaß und Effizienz der eingesetzten Ressourcen sowie der Gewissheit der Ergebnisse.

Je nachdem, wie diese Faktoren ausgeprägt sind und ineinander greifen, können sich zahlreiche verschiedene Formen von Macht ergeben, die sich auch überlagern, kreuzen, beschränken, verstärken oder aufheben können (ebd., 198).

### **3.4 Macht – Wissen – Wahrheit**

Wissen und Wahrheit sind bei Foucault zentrale Begriffe, die eng mit Macht in Verbindung stehen. Der Begriff Wissen umfasst nach Foucault Erkenntnisverfahren und -wirkungen, die zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort anerkannt sind (Jäger 2010b, 80). Wissen manifestiert sich in Diskursen, die sich einerseits selbst nach einem System bestimmter Regeln und Zwänge (Machtmechanismen) gestalten und andererseits auch Macht ausüben (ebd., 81). Macht induziert also Wissen durch Diskurse und wird durch diese gleichzeitig gestützt (Foucault 1976, 119). Somit „ist jeder Punkt der Machtausübung zur gleichen Zeit ein Ort der Wissensbildung. Und umgekehrt erlaubt und sichert jedes etablierte Wissen die Ausübung einer Macht. Anders gesagt, es gibt keinen Gegensatz zwischen dem, was getan, und dem, was gesagt wird“ (ebd., 118).

Bei dem Begriff Wahrheit handelt es sich bei Foucault vorwiegend um einen historisch wandelbaren und keinen ethischen (Jäger 2010d, 126). „Die Wahrheit ist von dieser Welt; in dieser wird sie aufgrund vielfältiger Zwänge produziert, verfügt über geregelte Machtwirkungen. Jede Gesellschaft hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihre ‚allgemeine Politik‘ der Wahrheit“ (Foucault 1978, 51). Fünf Merkmale kennzeichnen diese „politische Ökonomie“ von Wahrheit (ebd., 52):

- „ (1) Die Wahrheit ist um die Form des wissenschaftlichen Diskurses und die Institutionen, die ihn produzieren, zentriert;

- (2) Sie ist ständig ökonomischen und politischen Anforderungen ausgesetzt (Wahrheitsbedürfnis sowohl der ökonomischen Produktion als auch der politischen Macht);
- (3) Sie unterliegt den verschiedensten Formen enormer Verbreitung und Konsumtion (sie zirkuliert in Erziehungs- und Informationsapparaten, die sich trotz einiger strenger Einschränkungen relativ weit über den sozialen Körper ausdehnen);
- (4) Sie wird unter der zwar nicht ausschließlichen aber doch überwiegenden Kontrolle einiger weniger großer politischer oder ökonomischer Apparate (Universität, Armee, Presse, Massenmedien) produziert und verteilt;
- (5) Schließlich ist sie Einsatz zahlreicher politischer Auseinandersetzungen und gesellschaftlicher Konfrontationen („ideologischer“ Kämpfe).“

Was als wahr gilt und was nicht, wird von jeder Gesellschaft durch unterschiedliche Techniken und Verfahren festgelegt und kommt in sozial akzeptierten Diskursen zum Vorschein (Jäger 2010d, 123). Damit geht auch jede Wahrheit einem Machtverhältnis voraus und wird gleichzeitig von einem Machtsystem produziert und gestützt (ebd., 124). Wissen, Wahrheit und Macht bilden im Diskurs einen ewigen Kreislauf.

### **3.5 Diskursive Macht**

Macht wird mithilfe von Diskursen transportiert und durchgesetzt (Jäger 2004, 154). „Der Diskurs befördert und produziert Macht; er verstärkt sie, aber er unterminiert sie auch, er setzt sie aufs Spiel, macht sie zerbrechlich und aufhaltsam“ (Foucault 1977b, 122). Somit ist die Untersuchung von Diskursen immer auch eine Untersuchung von Macht.

#### **3.5.1 Diskurs**

„Diskurs“ stammt von dem lateinischen Wort *discursus* ab, welches mit ‚sich ergehen über etwas‘ übersetzt wird und für Abhandlungen Gelehrter verwendet wurde (Kreisky 2002, 2). Die von den Sprachwissenschaften übernommene Interpretation bezieht sich hingegen auf die französische Übersetzung von *discours*, nämlich ‚Rede‘, „allerdings modifiziert als (dialogische) Rede – als lebhaftes Auseinandersetzung“ (ebd., 3).

Der Diskursbegriff von Michel Foucault gilt als der wirkmächtigste in den Sozialwissenschaften, obwohl er nicht klar gefasst ist (Kreisky 2002, 4). Für Foucault ist der Begriff *Text* zu unpräzise, weshalb er ihn durch *Diskurs* und die Kritische Diskursanalyse in

weiterer Folge durch *Diskursfragment* ersetzt (Huck 2010, 118). Unter Diskurs versteht Foucault (1973) „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören“ (ebd., 156). Während Sprache nur die Oberfläche darstellt, die als Konstruktionssystem für mögliche Aussagen dient (Jäger 2010c, 113), beschreibt er die Aussage als „Atom des Diskurses“ (Foucault 1973, 117), die dem Subjekt eine mögliche Position anbietet (Wamper 2010, 30). Aussagen sind nicht als Sätze zu verstehen, sondern als deren ‚inhaltlich gemeinsamer Nenner‘ (Jäger, Jäger 2007, 26). Im Gegensatz zu einer Äußerung, die ereignisgebunden und damit festgelegt und datiert ist, ist eine Aussage unter bestimmten Bedingungen bzw. in einem vergleichbaren Rahmen wiederholbar (Wamper 2010, 30). Sie verweist auf ein Wissen, „welches bestimmte Äußerungen ermöglicht und andere zurückweist“ (ebd.). Äußerungen können dementsprechend auf ein Aussagengeflecht verweisen (Zimmermann 2010, 37) und sich auch zu Aussagen verdichten lassen (Wamper 2010, 30). Aussagen treten immer in einem ‚Aussagenfeld‘ mit anderen Aussagen auf (ebd., 31) und können zu Diskursen gebündelt werden (ebd., 30).

Ein Diskurs kann dadurch als „Fluss von ‚Wissen‘ bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (Jäger, Jäger 2007, 23) betrachtet werden, der „die Vorgaben für die Subjektbildung und die Strukturierung und Gestaltung von Gesellschaften“ (ebd.) liefert. Diskurse bieten Positionen an, die ein Individuum übernehmen und weitertragen kann. Sie wirken damit bewusstseinsbildend und können gesellschaftliche Realitäten maßgeblich beeinflussen. Indem sie „die Anzahl der den gesellschaftlichen Individuen zur Verfügung stehenden Aussagen reglementieren“ (Zimmermann 2010, 37), üben sie ‚von innen heraus‘ Macht aus.

Diskurse werden innerhalb bestimmter Diskursgesellschaften produziert und aufbewahrt, welche sie nach bestimmten Regeln zwischen bestimmten Menschen in einem bestimmten Raum kursieren lassen (Foucault 1977a, 27). Die Produktion von Diskursen in einer Gesellschaft ist immer mit Kontrolle, Selektion, Organisation und Kanalisation verbunden, um „die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine Schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen“ (ebd., 7). Foucault spricht von drei großen Ausschließungssystemen, die von außen, also auf einer institutionellen Basis, zur Kontrolle und Einschränkung des Diskurses eingesetzt werden: Das Verbot, die Ausgrenzung des Wahnsinns und der Wille zur Wahrheit (ebd., ff):

- (1) *Verbote* sind die sichtbarsten und vertrautesten Ausschließungsprozeduren (ebd., 7). „Man weiß, daß man nicht das Recht hat, alles zu sagen, daß man nicht bei jeder Gelegenheit von allem sprechen kann, daß schließlich nicht jeder beliebige über alles beliebige reden kann“ (ebd.). Diese drei Typen des Verbotes nennt Foucault Tabu des

Gegenstandes, Ritual der Umstände und bevorzugtes oder ausschließliches Recht des sprechenden Subjekts (ebd.).

- (2) Mit *Ausgrenzung des Wahnsinns* kritisiert er, dass Diskurse unterschiedlich bewertet werden, abhängig von den Zuschreibungen der Person, die diesen hervorbringt. Wahnsinn stellt er in Gegensatz zu Vernunft (ebd., 8). So wird dem Diskurs eines Menschen, der mit dem Attribut *wahnsinnig* in Verbindung gebracht wird, weniger bis gar keine Bedeutung beigemessen (ebd., 8). „Seltsamerweise wurde in Europa jahrhundertlang das Wort des Wahnsinnigen entweder nicht vernommen oder, wenn es vernommen wurde, als Wahrspruch gehört. Entweder fiel es ins Nichts, indem es mit seinem Auftauchen sofort verworfen wurde; oder man entzifferte darin eine naive oder listige Vernunft, eine vernünftigere Vernunft als die der vernünftigen Leute“ (ebd., 9).
- (3) Die tiefgreifendste und unausweichlichste Ausschließungsprozedur liegt schließlich im *Willen zur Wahrheit*, wie Foucault es nennt (ebd., 14). Dieser „wird zugleich verstärkt und ständig erneuert von einem ganzen Geflecht von Praktiken wie vor allem natürlich der Pädagogik, dem System der Bücher, der Verlage und der Bibliotheken, den gelehrten Gesellschaften einstmals und den Laboratorien heute“ (ebd., 13).

### **3.5.1.1 Die Bedeutung des Autors/ der Autorin**

Foucault schreibt den AutorInnen wesentliche Funktionen für die Wirkung von Diskursen zu. Bei Foucault (1977a) geht es jedoch „nicht um den Autor als sprechendes Individuum, das einen Text gesprochen oder geschrieben hat, sondern um den Autor als Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutung, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts“ (ebd., 19). Das Wissen um eine/n AutorIn ermöglicht eine Klassifikation des Diskurses (ebd. 1974, 37). Texte derselben AutorInnen können zueinander in Beziehung gesetzt werden, aber auch mit jenen anderer AutorInnen verglichen, in eine Tradition gesetzt oder von ihnen abgegrenzt werden (ebd.). Der AutorInnenname kennzeichnet weiters eine bestimmte Seinsweise des Diskurses (ebd.). Durch die Zuordenbarkeit kennzeichnen und erhalten die Worte den Status einer bestimmten Kultur, was bewirkt, dass der Text auf eine ganz bestimmte Weise rezipiert wird (ebd., 38). Außerdem ermöglicht das Wissen um eine/n AutorIn, dessen/deren Biografie, Herkunft, sozialer Status, individueller Zugang etc., den Text in seiner Eigenart besser interpretieren und eventuell sogar Widersprüche erklären zu können (ebd., 42). Denn der „Text trägt in sich immer eine Reihe von Zeichen, die auf den Autor verweisen“ (ebd., 43). So können Figuren in Romanen beispielsweise auf ein *alter ego*

verweisen, „dessen Distanz zum Schriftsteller verschieden groß sein und im selben Werk auch variieren kann“ (ebd.). Das Vorhandensein eines Autors bzw. einer Autorin ist damit ausschlaggebend für Existenz-, Verbreitungs- und Funktionsweisen bestimmter Diskurse (ebd., 38). Ein dementsprechend großes Interesse wird dem/r AutorIn eines Diskurses entgegengebracht.

„Jeden Poesie- oder Fiktionstext befragt man danach, woher er kommt, wer ihn geschrieben hat, zu welchem Zeitpunkt, unter welchen Umständen oder nach welchem Entwurf. Die Bedeutung, die man ihm zugesteht, und der Status oder der Wert, den man ihm beimißt, hängen davon ab, wie man diese Fragen beantwortet. ... Literarische Anonymität ist uns unerträglich; wir akzeptieren sie nur als Rätsel“ (ebd., 40).

Bei alledem darf jedoch nicht vergessen werden, dass der „Akt des Schreibens, wie er heute im Buch, im Verlagswesen und in der Persönlichkeit des Schriftstellers institutionalisiert ist, ... in einer ‚Diskursgesellschaft‘ statt[findet], die vielleicht diffus, gewiß jedoch zwingend und einschränkend ist“ (ebd. 1977a, 28). Nach Jäger (2010a) darf der/die AutorIn deshalb nicht als alleinige/r UrheberIn eines Diskurses angenommen werden (ebd., 31).

## 4 Die Methode

### 4.1 Zur Wahl der Methode

Mit der Kritischen Diskursanalyse (KDA) habe ich für die vorliegende Arbeit ein qualitativ-empirisches, textanalytisches Verfahren gewählt. Es handelt sich dabei um eine Methode, die (sozio-)linguistische Ansätze und qualitative Sozialforschung sowohl verbindet (Waldschmidt 1996, 63), als auch überwindet (Jäger 2009, 10), indem sie ihre Grundlage auf der zusammenhängenden Betrachtung von Gesellschaft, Individuum und Sprache aufbaut (ebd., 12). Die Linguistik beschäftigt sich mit ‚sprachlichen Routinen‘, d.h. den meist unbewusst verwendeten sprachlichen Mitteln, vernachlässigt dabei aber sprachlich transportierte Inhalte (ebd. 12f.). Nun ist Sprache als zentraler Gegenstand der Linguistik jedoch ein gesellschaftliches Phänomen, „das von individuellen Menschen in bestimmten Gesellschaften (Diskursgemeinschaften) verwendet wird, so daß von vornherein mindestens eine Verbindung von traditioneller Linguistik, psychologischen und soziologischen Fragestellungen unabdingbar ist“ (ebd., 16). In der Herausbildung der Soziolinguistik, der Verbindung von Sozialwissenschaft und Linguistik, Mitte der 1960er Jahre fand dieser Einwand Berücksichtigung. Ihr Hauptaugenmerk liegt auf der Betrachtung der Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Sprache bzw. auf der Betrachtung von Sprechfähigkeit im Kontext einer bestimmten Gesellschaftsformation, die v.a. in der Sprachbarrierentheorie<sup>7</sup> zum Ausdruck kommt (ebd., 47). Jäger kritisiert jedoch das Fehlen eines allgemeinen Verständnisses der (gesellschaftlichen) Grundbegriffe:

„Der Mangel liegt grundsätzlich in den unreflektierten Voraussetzungen, die durch instrumentellen Umgang mit Methoden und Begriffen in die Wissenschaft eingehen. Im Fall der Soziolinguistik werden sich widersprechende Begriffe davon, was denn nun die gesellschaftliche Realität sei, kurzerhand zur Theoriebildung übernommen – so etwa der Begriff der Klassengesellschaft oder der Begriff einer freiheitlichen Gesellschaft, in der jedermann und jede Frau Chancengleichheit zum sozialen Aufstieg habe, oder ... der Begriff von einer ‚Risikogesellschaft‘ (Beck 1986), in der angesichts der atomaren und biotechnologischen Bedrohung alle die gleichen Risiken trügen. Allein schon diese sich widersprechenden Gesellschaftsbegriffe

---

<sup>7</sup> Die Sprachbarrierentheorie gründet auf der Erkenntnis, dass sich Menschen unterschiedlicher gesellschaftlicher Schichtzugehörigkeit unterschiedlicher Sprechweisen bedienen. Diese Abweichungen von der normierten Einheitssprache (Duden) kann Auswirkungen auf die (z.B. schulische) Beurteilung und folglich auf Bildungs- und Lebenschancen haben, wodurch sie als Kriterium für soziale Auslese gilt (Jäger 2009, 28ff).

verweisen auf eine Theoriebildung im Bereich der Gesellschaftswissenschaft, die mit sich selbst wohl noch nicht ins Reine gekommen ist“ (ebd., 48).

Der Zusammenhang zwischen Sprache und Gesellschaft wurde außerdem vorwiegend unter quantitativen Aspekten erarbeitet, wodurch die Qualität des Sprechens bzw. das ‚jeweils gegebene Weltwissen‘ weiterhin auf der Strecke blieben (ebd., 17f). Ähnlich verlief es auch bei anderen linguistischen Teildisziplinen (ebd., 18).

Genau andersherum verhält es sich bei sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen wie u.a. der Soziologie, Psychologie, aber auch der Erziehungswissenschaft: Auch sie beschäftigen sich im Heranziehen von Texten mit Sprache, wobei sich ihr Interesse auf Inhalte beschränkt und dabei linguistische Analysen außer Acht lässt (ebd., 19). Jäger sieht das Hauptproblem dabei in der „Selbstbeschränkung“ (ebd., 20) des/r Forschenden bei den Analysen von Texten, d.h. in der Begründung und Rechtfertigung der Interpretationen auf der Grundlage des eigenen Wissensstandes und die Reduktion auf eine bestimmte „Lesart“ (ebd.). Weiters wird versucht, durch groß angelegte Studien einen Zusammenhang zwischen individuellem und gesellschaftlichem Handeln zu erkennen, was aber häufig mit einer sehr oberflächlichen Betrachtungsweise verbunden ist (ebd.). Qualitative Einzelfallstudien hingegen bergen wiederum das Problem der mangelnden Verallgemeinerbarkeit (ebd.). Auch der Versuch, Ergebnisse der einen Art durch die der anderen abzusichern bzw. zu stützen, hält Jäger für „viel zu pragmatisch und ... völlig überflüssig“ (ebd., 21), da die Kompatibilität qualitativer und quantitativer Ergebnisse immer fragwürdig sei (ebd.).

Die (rein) qualitative Sozialforschung, die einen Forschungsgegenstand ‚von innen her‘ beleuchten möchte, steht demnach immer vor dem Problem, wie von Einzelfällen auf eine allgemein gültige Aussage geschlossen werden kann (ebd., 52). Dahinter verbirgt sich die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zueinander (ebd.), die „theoretisch und praktisch ungeklärt ist und ihre Interpretationsversuche häufig dadurch charakterisiert sind, daß sie Zuflucht zu metaphysischen Unterstellungen sucht“ (ebd., 78). Jäger ist sich deshalb sicher, dass auch „ein glühender Verfechter qualitativer Sozialforschung meint, daß er zu diesem Zwecke doch wieder zu dem im gleichen Atemzug heftig kritisierten Verfahren der Quantifizierung greifen muß“ (ebd., 52). Ein wesentlicher Teil auch qualitativer Sozialforschung besteht deshalb in der Gegenstandsbeschreibung, Materialbeschaffung und -aufarbeitung (ebd., 53). Die qualitativen Vorgehensweisen werden „heute weitgehend mit hermeneutischem Denken gleichgesetzt“ (ebd.). Dieses sieht einen Text als das Produkt eines Individuums, weshalb er immer mit subjektiver Bedeutung und individuellem Sinn verbunden ist, den es zu verstehen und zu deuten gilt (ebd.). Egal, ob nun

eine Einzelfallanalyse, Dokumentenanalyse, Handlungsforschung, deskriptive Feldforschung oder ein qualitatives Experiment als Forschungsdesign herangezogen wird, werden darauf aufbauend immer Texte produziert, die als Grundlage der Auswertung dienen. Nicht zuletzt deshalb werden Sozialwissenschaften als Textwissenschaften bezeichnet (Soeffner 1979, 328 zit. n. Waldschmidt 1996, 68). Jäger (2009, 62ff) ist jedoch der Auffassung, dass bei hermeneutischen Verfahren weder die Denkvoraussetzungen der WissenschaftlerInnen noch die Verallgemeinerbarkeit der Aussagen ausreichend geklärt sind. Waldschmidt (1996) sieht zudem die Tendenz, „den gesellschaftlichen Gehalt des sprachlichen Materials zu ignorieren“ (ebd., 75f).

## **4.2 Die Kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger**

Die kritische Diskursanalyse (KDA) wurde Mitte der 1980er-Jahre am Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) entwickelt (Jäger, Jäger 2007, 15). Besonders intensiv setzt sich der Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger mit diesem Textzugang auseinander, der sich vor allem aus den Erkenntnissen Michel Foucaults zu den Themen Text – Macht – Diskurs (s. dazu Kap. 3) sowie der Tätigkeitstheorie A. N. Leontjews aufbaut, aber auch andere Ansätze kulturwissenschaftlicher Sozialforschung einbezieht (Jäger, Jäger 2007, 8). Als Ziel galt, ein Verfahren zu entwickeln, „das man an die Wirklichkeit heranträgt und mit dem man sie zwingt, ihre Wahrheit preiszugeben“ (ebd., 7), Selbstverständliches in Frage zu stellen und anscheinend Unbezweifelbares aufzuheben (ebd.). Diese ‚Wahrheiten‘ werden durch Diskurse produziert, in Umlauf gebracht und erhalten (Foucault 1978, 51). Es gilt daher, vor allem die momentan herrschenden Diskurse hinsichtlich ihres Inhaltes zu untersuchen und zur Diskussion zu stellen (Jäger, Jäger 2007, 8). Die KDA befasst sich deshalb mit Texten als Träger von Diskursen, wobei diese nie lediglich als individuelle Produkte *eines* Menschen angesehen werden, sondern immer auch in ihren sozialen Zusammenhängen Beachtung finden.

Während die ursprüngliche Intention der KDA in der Rechtsextremismus- und Rassismusforschung liegt (Waldschmidt 1996, 76), kommt sie inzwischen auch in anderen human- und sozialwissenschaftlichen Projekten zur Anwendung. Auffallend ist die Akzeptanz in den Disziplinen Pädagogik, Soziologie, Psychologie aber auch der Germanistik (Jäger 2009, 7).

#### 4.2.1 Die Tätigkeitstheorie nach A. N. Leontjew

Die Tätigkeitstheorie Leontjews zieht Jäger für die KDA heran, um die von Foucault zwar angesprochene, aber nicht konkretisierte Lücke zwischen Subjekt und Diskurs zu schließen und „eine erste Basis für ein methodologisch einheitliches Verfahren einer Diskursanalyse zu erhalten“ (Jäger 2009, 111). Durch sein Konzept der Tätigkeit wird nicht nur eine Brücke zwischen Subjekt und Objekt geschlagen, sondern gleichzeitig auch die Entstehung von Diskursen als Produkte menschlicher Tätigkeit erklärt (ebd.).

Für Leontjew birgt das Verständnis von Tätigkeit den Schlüssel zu grundlegenden Fragen des Mensch-Seins wie Ursprung, Entwicklung und Probleme des menschlichen Bewusstseins, das er wiederum als Basis der Sprechfähigkeit ansieht (ebd., 82). Bewusstsein, Sprechen und Tätigkeit stehen seiner Theorie nach also in einem engen Zusammenhang. Das Bewusstsein des Menschen fasst er dabei nicht als individuellen oder individualistischen Begriff, sondern weist auf dessen Abhängigkeit von „spezifischen sozio-historischen Existenzbedingungen“ (ebd., 83) hin. Denn ein Mensch ist immer in einen sozialen Kontext eingebunden, der ihn sozialisiert. Das Bewusstsein, das notgedrungen mit Denkfähigkeit gekoppelt ist, bedient sich der dadurch entstehenden Möglichkeiten des Erinnerns, Planens und Vorausblickens (ebd.). Das wesentlich Neue bei Leontjew ist jedoch die Sichtweise, dass die Tätigkeit des Menschen Voraussetzung für die Menschwerdung ist, denn über „die Fähigkeit, zu denken und zu sprechen ... würden die Menschen gar nicht verfügen, wenn sie nicht tätig wären bzw. ihre Vorfahren nicht tätig gewesen wären“ (ebd., Herv. i. O.). Wenn auch seiner Ansicht nach ‚die Tat vor dem Wort war‘, besteht dennoch eine dringende Abhängigkeit von Denken, Sprechen und Handeln (ebd.). Leontjew wehrt sich deshalb strikt gegen eine Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit, wie sie bereits im antiken Griechenland vorgenommen wurde und nun in der zunehmend industrialisierten Gesellschaft wieder zutage tritt (ebd., 80). Die Einteilung in „Geistmenschen“ (ebd.) der Wissenschaft und „Proleten“ (ebd.) des Handwerkes diene nur der sozialen Klassenbildung und damit der Legitimation der Herrschaft gewisser Menschen über andere (ebd.). Aber „Kopf- und Handarbeit sind in der menschlichen Arbeit unmittelbar und untrennbar verknüpft“ (ebd., 81). Tätigkeit stellt dabei „die allgemeinste Kategorie menschlichen Tuns“ (ebd., 79) dar. Einer materiellen Tätigkeit geht eine geistige Tätigkeit, ein Denkprozess, voraus. Eine geistige Tätigkeit allerdings, als Anwendung und Umgang mit Wissen, kann selbst schon als materielle Tätigkeit gefasst werden (ebd., 116).

Die Tätigkeit des Menschen stellt für Leontjew gleichzeitig das Bindeglied zwischen Subjekt und Objekt dar (ebd., 88). Mit dieser Sichtweise wehrt er sich gegen die (nicht nur)

behavioristische Stimulus-Response-These, die von einer unmittelbaren Wirkung der Objekte auf die Subjekte ausgeht und den Menschen dadurch als passives Wesen erscheinen lässt, welches leicht zu beherrschen ist (ebd., 84f). Leontjew vertritt hingegen die Auffassung, dass der Mensch sich tätig (und damit aktiv) mit der Wirklichkeit und den sich darin befindlichen Objekten auseinandersetzt, ihr/ihrnen Bedeutungen zuweist und sie auch verändert (ebd., 85). Die an sich bzw. von sich aus unverbundenen Dinge werden vom Menschen durch seine geistige Tätigkeit zueinander in Beziehung gesetzt (ebd., 86). Das gelingt, wenn die ursprünglichen Funktionen der Objekte bekannt sind und quasi wiederentdeckt werden (ebd., 87)<sup>8</sup>. Hier findet sich auch der Verweis auf die gesellschaftliche und historische Abhängigkeit des menschlichen Bewusstseins: Die Bedeutungszuschreibungen erfolgen durch ein Bewusstsein, welches sich innerhalb eines Lebensprozesses durch aktives (tätiges) menschliches Sein entwickelt. Dieses Sein wiederum spielt sich in einem bestimmten historisch wandelbaren gesellschaftlichen Kontext ab, der „gegenständlich und symbolisch (,diskursiv’) tradiert“ (ebd., 89) wird. Die Wirklichkeit ist insofern als historisches Produkt herrschender Diskurse anzusehen (ebd., 90). Sie wird durch die Bedeutungszuschreibungen eines Menschen von diesem verinnerlicht, die dieser über andere Menschen, aktuell geltende Normen und Werte, Routinen, über Sprache etc. vermittelt bekommt (ebd.). „Das Bewußtsein ist also nicht von Anfang an gegeben und wird auch nicht durch die Natur erzeugt: Das Bewußtsein, so muß man folgern, wird von den jeweiligen Menschen in der Gesellschaft, im Verkehr mit den kooperierenden Menschen erzeugt, oder anders: im Diskurs“ (ebd., 94). Die Grundkomponenten einer Tätigkeit bilden Handlungen (ebd., 99). Eine Handlung ist ein Prozess, der je nach Blickwinkel alleine schon, oder aber erst in Zusammenwirken mit anderen Handlungen – als Handlungskette – eine Tätigkeit bildet (ebd., 100). Ausschlaggebend dafür ist das *Motiv*, das jeder Tätigkeit zugrunde liegt und sie voneinander unterscheidet (ebd., 99). Das Motiv für eine Tätigkeit ist, einen bestimmten stofflichen oder geistigen Gegenstand zu haben (ebd., 98). Es ist damit die Vergegenständlichung eines bestimmten *Bedürfnisses* (ebd.). *Ziel* der Tätigkeit ist die Befriedigung dieses Bedürfnisses durch die Herstellung des jeweiligen Gegenstandes (ebd., 99). Die Zielgerichtetheit entspricht dem intentionalen Aspekt einer Handlung (ebd., 101). Handelt es sich um die Erreichung eines finalen Ziels (im Gegensatz zu Teilzielen), werden eine oder mehrere Handlungen zur Tätigkeit (ebd., 100). Daneben existiert noch der operationale Aspekt einer Handlung: Dieser bezieht sich auf die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich eine gewisse Handlung abspielt und welche auch die Verfahren (Operationen) bestimmen, die zur konkreten

---

<sup>8</sup> Z.B. kann ein Backrohr nur dann mit einem Topflappen in Verbindung gebracht werden, wenn die Funktion des Erhitzens des Backrohres und die Wärmeisolationfunktion des Topflappens bekannt sind.

Umsetzung einer Handlung notwendig sind (ebd., 101). Es sind diese Operationen, die im Anschluss an eine Handlung gesellschaftlich-historisch fixiert werden, und somit von anderen Menschen eingesehen, erlernt und angewendet werden können (ebd.). Jäger spricht hierbei von einem *Plan*, der vorgibt, wie ein Prozess ablaufen und das Resultat aussehen soll (ebd., 99, 115). Durch die mehrmalige Wiederholung (Automatisierung) wird eine Operation zu einer Routine und vergegenständlicht sich in einem oder mehreren *Werkzeugen* (ebd.). Es handelt sich dabei um Produkte menschlicher Tätigkeit und gleichzeitig die Versinnbildlichung einer Tätigkeit selbst (ebd., 102). Auch sie können materieller (z.B. ein Hammer) oder symbolischer (z.B. Sprache) Natur sein und dienen der Einwirkung auf Dinge oder Verhalten (ebd.).

Leontjew unterscheidet weiters zwischen persönlichem Sinn und objektiver Bedeutung, was wieder auf das bereits angesprochene Problem des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft verweist (ebd., 104ff). Objektive Bedeutungen sind das Ergebnis gesellschaftlicher Einigungsprozesse, d.h. sie werden historisch produziert, gesellschaftlich-diskursiv weitergetragen und können interkulturell variieren (ebd., 107f). Jäger verweist jedoch darauf, dass diese nie frei von subjektiven Färbungen sein können (ebd., 108). Sie vermischen sich immer mit der subjektiven Gedankenwelt eines Menschen, also persönlichem Sinn, der wiederum von dem sozialen Gefüge, in dem sich ein Individuum befindet, abhängt (ebd., f).

#### **4.2.2 Sprache – Text – Diskurs**

Wie bereits erwähnt wurde, ist der Mensch ein ständig tätiges Wesen. Die von ihm ausgeführten Tätigkeiten stehen nicht bezugslos nebeneinander, sondern greifen ineinander bzw. lösen einander ab (ebd., 91). Sie bilden eine systematische Abfolge, die mit Lernprozessen und Rückgriffen auf bereits vorhandenes Wissen verbunden sind (ebd.), was die Entwicklung neuer Tätigkeiten erst möglich macht (ebd., 116). Durch Denken und Sprechen ist diese „objektlose Weitergabe“ (ebd., 91) des Wissens möglich. Sprache ist also ein Ersatz für Objekte, sie macht deren reale Präsenz überflüssig (ebd., 94). Sie wurde vom Menschen entwickelt, um die von ihr getragenen gesellschaftlich erarbeiteten Bedeutungen zwischen den Menschen zu transportieren (ebd.). Sprache ist damit Werkzeug der Kommunikation, d.h. sie dient dem Austausch von Tätigkeiten und derer Ergebnisse (ebd., 115).

Sprechen und Denken stehen in einem direkten Zusammenhang, denn das Produkt einer sprachlichen Tätigkeit ist ja die Veräußerlichung einer Gedankentätigkeit (ebd., 113). Insofern

ist ein Text, der ebenfalls als Produkt einer Sprech­­tätigkeit gesehen werden kann, auch nichts anderes als die Ausformulierung und das Festhalten eines Gedankens, um diesen für sich oder andere zu einem späteren Zeitpunkt rezipierbar zu machen (ebd.). Nach Leontjews Tätigkeitstheorie kann zusammenfassend gesagt werden, dass ein Text

- (1) das Ergebnis einer individuellen Tätigkeit bzw. individuellen Denkens ist,
- (2) erstellt wird, um diesen Denkprozess für sich und andere festzuhalten,
- (3) auf einem bereits angehäuften Wissen aufbaut, welches diskursiv vermittelt wurde,
- (4) dieses Wissen weiterverarbeitet (Bedürfnis → Motiv → Ziel),
- (5) für diese Verarbeitung bestimmte Verfahren und Werkzeuge heranzieht (ebd., 118).

Indem ein Text auf diskursiv vermitteltem, also durch soziale Verstrickungen zustande gekommenem Wissen aufbaut, kann er nie als rein individuelles Produkt betrachtet werden (ebd., 117). Ein Text enthält immer auch Teile eines überindividuellen, sozio-historischen Diskurses, sogenannte *Diskursfragmente* von *Diskurssträngen* (Abfolge von Diskursfragmenten gleicher Thematik), die sich auf verschiedenen *Diskursebenen* (Orte, von denen aus gesprochen wird, z.B. Politik, Medien, Alltag, ...) abspielen können und Teil eines gesellschaftlichen *Gesamtdiskurses* darstellen (ebd.).

Es gibt sehr unterschiedliche Zugänge zum Begriffsverständnis von Diskurs. Jäger verwendet für die KDA die Ausführungen Michel Foucaults und deren Weiterentwicklung durch Jürgen Link als Grundlage. In diesem Sinne stehen Diskurse für die Gesamtheit von Äußerungen und Wissensflüsse durch die Zeit (ebd., 125). Als sprachliche Ausformungen der diskursiven Praxis, welche als Summe der Wissensproduktionsverfahren beschrieben wird, sind Diskurse immer eng an Handeln geknüpft (ebd., 126). Gleichzeitig sind sie das Instrument, um historisch-soziale Gegenstände zu produzieren (ebd., 125). Wenn sie auch häufig die Eigenschaft besitzen relativ stabil zu sein, können sie sich im historischen Verlauf langsam, bruchstück- oder sprunghaft verändern (ebd., 127). Eines der wesentlichsten Merkmale jedoch, v.a. in Abgrenzung zu anderen Charakterisierungen (z.B. dem Habermasschen Verständnis eines rationalen und machtneutralen Diskurses), ist das Eingebundensein von Diskursen in Machtverhältnisse sowie die Machtwirkung, die Diskurse selbst ausüben (ebd.). Dem folgend legt Link sein zentrales Augenmerk auf die Analyse aktueller Diskurse in ihrer Funktion als herrschaftslegitimierende und -sichernde Technik mit deren Machtwirkung (ebd.). Das Wirkungsmittel der Kollektivsymbolik weckt dabei sein besonderes Interesse: Kollektivsymbole sind kulturelle Stereotypen, die kollektiv tradiert und von allen Gesellschaftsmitgliedern gelernt werden (ebd., 134). Sie sind historisch veränderbar und können auch interkulturell variieren (ebd.). Kollektivsymbole lassen sich visuell darstellen

und haben neben ihrer Grundbedeutung zumindest noch eine zweite, die von ersterer abgeleitet ist bzw. mit ihr in Beziehung steht (ebd., 140). Zugleich ‚erzählen sie sich weiter‘, wecken automatisch andere Kollektivsymbole (ebd.). Als ein System von Bildern, das von allen Menschen einer Gesellschaft verstanden wird und damit eine ungeheuer starke Wirkung hat, treten sie in allen Diskursen auf und vermitteln in diesem Zusammenspiel wiederum ein bestimmtes Bild von der Wirklichkeit (ebd., 134). Dieses Zusammenspiel mehrerer Symbole nennt Link „Sysykoll“ (ebd., 139). Durch die Verknüpfung der einzelnen Symbole wird so ein Netz über die Diskurse gesponnen, welches sie verfestigt (ebd., 137). Link betont, dass Kollektivsymbole immer elementar-ideologische Wertungen enthalten, die tendenziell Eigenes und Vertrautes positiv erscheinen lassen, während sie Fremdes in ein negatives Licht rücken (ebd., 141). Es ist „ihr spezifischer Einsatz, mit dem gesellschaftliche Situationen als Ort von Denormalität markiert werden, was dann den Wunsch nach Normalisierung nach sich zieht“ (Jäger, Jäger 2007, 58). Das Sysykoll wird damit zu einem Interpretations- und Deutungsraaster, der durch die kollektive Verinnerlichung und Anwendung nicht nur die Sicht einzelner Individuen, sondern der gesamten Bevölkerung prägt, ihren Wissensstand beeinflusst und damit auch Auswirkungen auf ihr Handeln hat (Jäger 2010, 141).

Ein Diskurs ist nach Link dennoch nicht als (verzerrtes) Abbild der Realität zu sehen, sondern als eigenständige Materialität, die sich zwar aus alten und neuen Diskursen speist, aber eine eigene Wirklichkeit prägt (ebd., 146). Diskurse schaffen somit Vorgaben für die Realität und sind für die Veränderung dieser mitverantwortlich (ebd.). Sie werden auch nicht von einzelnen Individuen geschaffen, im Gegenteil sind sie Produkt der Tätigkeit der Gesamtheit der Individuen einer Gesellschaft: „Was dabei herauskommt, ist etwas, das *so* keiner gewollt hat, an dem aber alle in den verschiedensten Formen und Lebensbereichen (mit unterschiedlichem Gewicht) mitgestrickt haben“ (ebd., 148, Herv.i.O.). Die Mächte, die (wie Foucault sagt) durch Diskurse produziert, befördert, verstärkt oder auch gehindert werden (s. Kap. 3), liegen insofern auch nicht in der Hand einzelner ‚Mächtiger‘ (ebd., 151). Machtverhältnisse entstehen ‚innerlich‘, von vielen Punkten aus, basierend auf ungleichen und instabilen Kräfteverhältnissen (ebd.). Dadurch sind sie keine statischen Zustände, sondern bewegliche Situationen, die, um ihre Wirkung entfalten zu können, zumindest zeitweilig auf Akzeptanz stoßen müssen (ebd., 155). Diese Akzeptanz (oder auch die plötzliche Ablehnung) vollzieht sich innerhalb eines historischen Prozesses, den es zu untersuchen gilt (ebd.).

### 4.2.3 Methodisches Vorgehen

Um die einzelnen Untersuchungsschritte verständlich zu machen, ist es notwendig, die Struktur eines Diskurses mit seinen Begriffen offen zu legen:

Wie bereits erwähnt, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf das foucaultsche Verständnis von Diskurs als ‚Wissensfluss durch die Zeit‘. Zu unterscheiden sind wissenschaftliche Spezialdiskurse von nicht-wissenschaftlichen Interdiskursen, wobei letztere immer auch von Spezialdiskursen beeinflusst werden (ebd., 159). Diese Diskursarten bestehen aus Diskursfragmenten, also z.B. ganzen Texten oder Textteilen, die einzelnen Themen zugeordnet werden können. In der Regel besteht ein Text aus Diskursfragmenten zu mehreren verschiedenen Themen (ebd., 166). Diskursfragmente, die demselben Thema zugeordnet werden können, bilden einen Diskursstrang (ebd., 160). Alle Diskursstränge zusammengenommen bilden den gesamtgesellschaftlichen Diskurs (ebd., 166), also „den allgemeinen Wissenshorizont, der die Entwicklung einer Gesellschaft bestimmt“ (ebd., 167). Verschiedene Diskursstränge können einander beeinflussen und verstärken (ebd., 160). Solche Diskurs(strang)verschränkungen können eigene diskursive Effekte erzielen und können deshalb für eine Analyse von besonderem Interesse sein (ebd., 161). Die Diskursanalyse kann dabei helfen, dieses äußerst verzweigte Netz zu entwirren, um dann in einem weiteren Schritt die Verzweigungen im Einzelnen nachvollziehen und interpretieren zu können (ebd., 166). Dies geschieht, indem sie einzelne Diskursstränge isoliert und die verschiedenen Ebenen herausarbeitet, auf denen sie verlaufen. Jäger spricht dabei von „sozialen Orte[n], ... von denen aus jeweils ‚gesprochen‘ wird“ (ebd. 163, Herv.i.O.), z.B. „Wissenschaft(en), Politik, Medien, Erziehung, Alltag, Geschäftsleben, Verwaltung“ (ebd.), wobei auch diese sich ineinander verschränken können. Dabei können verschiedene Diskurspositionen eingenommen werden. Es handelt sich hierbei um *ideologische Orte*, von denen aus gesprochen wird und welche die Art der Beteiligung an einem Diskurs sowie die Bewertung desselben bestimmen (ebd., 164). Diese Diskurspositionen entwickeln sich durch die Verarbeitung vorangegangener Diskurse, in die ein Mensch im Laufe seines Lebens verstrickt war (ebd., f).

Das eigentliche Ziel der Diskursanalyse wäre die historische und gegenwartsbezogene Analyse und Kritik ganzer Diskursstränge und deren Verschränkungen (ebd., 171). Realistisch gesehen ist eine Feinanalyse in diesem Umfang aber meist nicht möglich (ebd.). Aufgrund des arbeitstechnischen Aufwandes und beschränkter personeller und zeitlicher Forschungskapazitäten sind bei der Wahl des Forschungsgegenstandes häufig

Einschränkungen zu treffen, die allerdings begründet werden müssen (ebd., 189). So kann es beispielsweise sinnvoll sein, sich auf die Untersuchung einer bestimmten Diskursebene zu beschränken und den Materialcorpus dadurch einzugrenzen (ebd.). Das ‚Herzstück‘ einer Diskursanalyse liegt jedenfalls in der Materialaufbereitung und Analyse einzelner Diskursfragmente (ebd., 172). Grundsätzlich bezieht sie sich dabei auf schriftlich fixierte und geplante Texte bzw. Textteile, die nicht als Produkte einzelner Individuen, sondern als Bestandteile eines übergreifenden sozialen Diskurses betrachtet werden, welcher sich nach Ansicht Jägers immer in Gestalt individueller Produkte zeigt (ebd., 172f). Insofern ist die Wirkungsabsicht des Autors/ der Autorin auch nur in Bezug auf den Zweck und die Wirkung des Diskurses insgesamt von Interesse (ebd., 173).

Jäger schlägt vor, für eine einfache Diskursanalyse folgende groben Schritte zu wählen (ebd., 190ff):

- (1) Erfassen des diskursiven Kontextes (ebd., 190f): Diskursive Ereignisse – also Ereignisse, die medial groß aufbereitet wurden und denen dadurch ein hoher Beeinflussungsgrad zugeschrieben wird (ebd., 162) –, die mit dem gewählten Thema in einem Zusammenhang stehen, sollen dargestellt werden, um den Rahmen abzustecken.
- (2) Erstellen eines Materialcorpus (ebd., 191): Das gesamte Material zu dem gewählten Thema wird (im Rahmen der jeweils getätigten Einschränkungen) gesammelt und (z.B. chronologisch) geordnet. Danach wird es einer Voranalyse unterzogen, indem jene Stichworte markiert werden, die Haupt- und Unterthemen – und damit die Diskursfragmente – repräsentieren.
- (3) Struktur- bzw. Überblicksanalyse (ebd., 192f): Anhand der Markierungen wird in einem ersten Schritt ein Überblick über die qualitative Bandbreite des Diskursstranges (das *Dossier*) gegeben, der alle Haupt- und Unterthemen darstellt. In einem zweiten Schritt werden quantitative Häufungen einzelner Themen ausfindig gemacht, um Aufmerksamkeitsschwerpunkte und Trends der Texte aufzuzeigen.
- (4) Bestimmung jener Diskursfragmente, die einer Feinanalyse unterzogen werden sollen (ebd., 193): In Orientierung auf die Diskursposition, Themenschwerpunkt(e), Art und Dichte der Verschränkungen sowie Umfang, Form und Schreibstil des Materials, sollen typische Diskursfragmente ausgewählt werden, auf deren Analyse basierend stark verallgemeinernde Aussagen über den Diskursstrang innerhalb des gewählten Materialrahmens getätigt werden können.

- (5) Gesamtinterpretation des Diskursstranges (ebd., 194): Es wird versucht, aufgrund aller bisher erzielten Ergebnisse eine Gesamtaussage über das untersuchte Material in Hinblick auf die Fragestellung zu treffen, die dann noch weiter aufgeschlüsselt werden kann.
- (6) Synoptische Analyse (ebd., 194f): Die einzelnen Medien der gewählten Ebene werden erst einzeln struktur- und feinanalytisch untersucht und dann miteinander verglichen. Das soll möglichst die gesamte politisch-ideologische Bandbreite sowie die zentralsten Unterthemen des gewählten Diskursthemas aufzeigen.

Auch für die Feinanalyse der Diskursfragmente bietet Jäger eine systematische Vorgehensweise an. Konkret nennt er fünf Analyseschritte, die für eine umfassende Analyse hilfreich sein können (ebd., 175):

- (1) Durch die allgemeine Charakterisierung des Textes soll der *institutionelle Rahmen*, in dem sich die Diskursfragmente befinden, abgesteckt werden.
- (2) Der Blick auf die *Text-, Oberfläche* berücksichtigt die grafische Aufmachung des Textes und erlaubt zugleich eine erste Gliederung in Sinneinheiten.
- (3) Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Analyse der verwendeten *sprachlich-rhetorischen Mittel* in Hinblick auf deren Funktionen.
- (4) In einem weiteren Schritt werden *Inhaltlich-ideologische Aussagen*, die im Text getroffen werden, herausgefiltert.
- (5) In der abschließenden *Interpretation* werden alle bisher gewonnenen sozialen und sprachlichen Fakten zusammengeführt und versucht, eine oder mehrere Aussagen über die Wirkung des Textes beim Leser zu treffen.

Wenn ein Diskurs als Produkt aller in einer Gesellschaft lebenden Individuen verstanden wird, in den auch alle in gleicher Weise eingebunden sind, kann Diskursanalyse auch als Gesellschaftsanalyse verstanden werden (ebd., 202). Wie jedoch schon hingewiesen wurde, ist eine Analyse, deren Umfang diesem Anspruch genüge täte, nur in den seltensten Fällen möglich. Dennoch ist eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auch nach getätigten Einschränkungen möglich: Jäger verweist dazu zum einen auf den von der KDA vertretenen Grundsatz, dass das Einzelne bereits sozial ist, wodurch die Trennung zwischen Individuum und Gesellschaft sowie zwischen Qualität und Quantität aufgehoben wird (ebd., 205). Zum anderen ist in jedem Diskurs ein homogener, dominanter (hegemonialer) Diskursstrang auszumachen, der auch als herrschender, „normaler“ bzw. gültiger angesehen werden kann (ebd., 210) und zu dessen Erfassung auch nur eine relativ geringe Zahl von

Diskursfragmenten notwendig ist (ebd., 214). Alle Abweichungen von diesem Mainstream lassen einen Gegendiskurs vermuten, der laut Jäger entweder von gesellschaftlichen Randgruppen oder im Rahmen eines Spezialdiskurses geführt wird (ebd., 210). Heterogene Ergebnisse einer Analyse stellen einen Verweis auf einen gespaltenen Diskursstrang dar, der durch diskursive Ereignisse hervorgerufen werden kann (ebd.). Das Ziel einer Diskursanalyse ist dann erreicht, wenn alle ‚Spielarten‘ eines Themas innerhalb der zu analysierenden Diskursfragmente dargestellt und interpretiert sind (ebd., 211). Insbesondere geht es um das Aufzeigen von Routinen, welche Regel-Charakter besitzen und damit eine handlungsleitende Komponente für den Menschen darstellen (ebd.). Einzelne Texte bzw. Diskursfragmente wirken minimal und diese Wirkung ist nur schlecht nachweisbar (Jäger, Jäger 2007, 32). Durch ständige Wiederholungen einzelner Inhalte, Symbole und Strategien jedoch wird Wissen aufgebaut und verfestigt, das Bewusstsein geformt und dadurch Macht ausgeübt (ebd., 33). Es handelt sich dabei aber nicht um transzendente Gegebenheiten oder allgemeine Gesetze, sondern um historisch gewachsene und damit veränderbare Realitäten bzw. „geronnenes Erfahrungswissen“ (Jäger 2010, 212), das auch irrationale Momente enthalten und nur für bestimmte Teile der Gesellschaft eventuell auch nur zu bestimmten Zeiten nützlich sein kann (ebd.). Die Aufrechterhaltung solcher Routinen unterliegt den jeweils dominanten Machtsystemen und ändert sich auch mit diesen (ebd.).

Kritisch ist eine wissenschaftlich diskursanalytische Herangehensweise schon ihrem Wesen nach, ist Jäger der Ansicht (ebd., 215ff). Zum einen hat Wissenschaft an sich schon den Anspruch neues Wissen zu produzieren, indem sie bestehendes Wissen in Frage stellt (ebd., 215). Zum anderen ist auch die Diskursanalyse ein bereits in sich kritisches Verfahren, weil als Wahrheiten vertretene Aussagen, falsche Verallgemeinerungen etc. sichtbar gemacht werden können (ebd., 223). Bereits die Themenauswahl, v.a. wenn es sich um gesellschaftlich brisante Themen handelt, birgt ein kritisches Moment (ebd., 224). „Diskursanalyse zeigt also, mit welchen Mitteln und für welche ‚Wahrheiten‘ in einer Bevölkerung Akzeptanz geschaffen wird, was als normal und nicht normal zu gelten habe, was sagbar (und tubar) ist und was nicht“ (ebd., 223). Diskursanalyse ist insofern als Wirkungsanalyse zu verstehen, die mögliche Konsequenzen des diskursiv vermittelten Wissens für das individuelle und kollektive Handeln aufzeigt und somit zur Gestaltung der Wirklichkeit beiträgt (Jäger, Jäger 2007, 32). Die Wirkung von Diskursen äußert sich einerseits in Form von Bewusstseinsbildung bzw. -prägung und andererseits in Form von Machtzuweisung und

Machtlegitimation (ebd.). Indem Diskursanalyse herrschende Diskurse hinterfragt, problematisiert sowie dekonstruiert, hat sie eine klare politische Funktion (ebd., 37):

„Sie ist in der Lage, Vorschläge zur Vermeidung herrschender Missstände zu entwickeln, indem sie nicht nur vor euphemistischem und sensationslüsternem Sprachgebrauch warnt, nicht nur Sprachkritik, sondern Gesellschaftskritik betreibt, und angesichts der hochgehaltenen Normen von Demokratie, Gerechtigkeit und allgemeinen Menschenrechten geradezu dazu zwingt, Position zu beziehen, sei es, gegen Krieg, gegen Rassismus, gegen Ausgrenzungen aller Art, gegen ökologische Fehlentwicklungen oder gegen die Anhäufung von Reichtum auf Kosten sozial ohnedies schwacher Bevölkerungsteile und vieles mehr“ (ebd.).

Die Ausübung von Kritik ist nur möglich durch Denkfähigkeit, Denktätigkeit und Urteilskraft der WissenschaftlerInnen als „letzte wissenschaftliche Instanz, zu der es keine Alternative gibt“ (Jäger 2010, 219). Jäger bemängelt, dass die lediglich kausalanalytische Vorgehensweise (kausale Schlüsse und logisches Denken), wie sie in vielen wissenschaftlichen Arbeiten zur Anwendung kommt, nicht immer ausreicht, da nicht alle Ursachen auf natürliche Gesetzmäßigkeiten zurückzuführen seien (ebd., 222). Seiner Meinung nach sind dafür zusätzlich Fähigkeiten wie Einschätzen-, Vergleichen-, Bewerten- und (moralisch) Urteilen-Können von erheblicher Bedeutung (ebd., 220). In der Anwendung dieser Fähigkeiten ist zugleich der Versuch enthalten, Gegendiskurse zu etablieren und Widerstand zu leisten gegen bestehende Herrschaftsverhältnisse bzw. das Aufoktroyieren sogenannter ‚Wahrheiten‘, in ihnen liegen also die Kriterien der Kritik verwurzelt (ebd., 223). Kritik ist dabei immer unter moralisch-praktischen Gesichtspunkten zu sehen, als ‚Haltung‘, ‚Tugend‘ oder ‚Ethos‘, und beansprucht selbst keinen Wahrheitscharakter (ebd., 225). In der Entscheidung für die KDA sieht Jäger den Grundsatz anerkannt, dass menschliche Existenz prinzipiell sinnvoll ist (ebd., 228) sowie die Absicht, menschliche Verhältnisse zu verbessern (ebd., 225). Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass er sich dafür ausspricht, die Partei für die Beherrschten zu ergreifen (ebd.).

### **4.3 Untersuchungsgegenstand und Begründung**

Die Fragestellung meiner Arbeit lautet: Welche Figuren mit Behinderungen sind in den Harry Potter-Romanen auszumachen (Repräsentation), welche diskursiven Machtverhältnisse

zeichnen sich ab (Ressourcen) und welche Konstruktionen um Menschen mit Behinderungen lassen sich daraus ableiten (Realitäten)?

Gegenstand meiner Untersuchung sind demzufolge die sieben Bände der KJL-Erfolgsreihe *Harry Potter* der britischen Autorin J. K. Rowling in ihrer deutschen Übersetzung. Dadurch, dass der siebente Band, wie mehrfach von der Autorin betont wurde, einen definitiven Abschluss der Reihe bildet, ist auch der zeitliche Rahmen, in dem der Text/ die Texte produziert wurde/-n, von vornherein genau festgelegt. Der Materialcorpus für die ausstehende Analyse lässt sich durch diese Einschränkung auf die Diskursebene der Printmedien, und in weiterer Folge auf eine ganz bestimmte Serie davon, auf ein – hinsichtlich der für diese Arbeit zur Verfügung stehenden Ressourcen – realistisches Ausmaß reduzieren.

Der Hauptdiskursstrang, um den sich die Fragestellung dreht, behandelt das Thema Behinderung. „’Etwas’ muss ... auffallen oder eben irritieren, um Aussagen und Diskurse in der Gesellschaft zu bilden. Behinderung ist Irritation und als Resultat von Prozessen der Wissensbildung einer Erfahrung mit Diskursfolgen“ (Weisser 2005, 21). In den Harry Potter-Büchern ist Behinderung kein explizites Thema, aber dennoch in unterschiedlichen Varianten immer wieder latent aufscheinend. Der Hauptdiskursstrang, der offensichtlich in den ausgewählten Romanen mitschwingt, behandelt die eng miteinander verbundenen Themen Toleranz und Rassismuskritik. Wie in Kapitel 2.1.3.3 deutlich gemacht wurde, können Menschen mit Behinderungen als Minderheitengruppe verstanden werden, die entsprechend oft mit Rassismus konfrontiert ist. Es ist daher das Hauptanliegen dieser Arbeit, die Verschränkungen zwischen dem Diskursstrang über Behinderung und dem Diskursstrang über Rassismus aufzuzeigen, auszuwerten und deren möglichen Auswirkungen auf die Leserschaft zu interpretieren. Da es sich um Werke aus dem Bereich der Phantastik handelt, wird der Begriff ‚Menschen‘ (aus den in Kapitel 1.2.3.2 genannten Gründen) in der Analyse auf ‚Figuren‘ ausgedehnt.

Da alle sieben Bände von derselben Autorin verfasst wurden, könnte davon ausgegangen werden, dass in allen Bänden auch dieselben Diskurspositionen vertreten sind. Auch wurde erwähnt, dass bereits eine geringe Anzahl von Diskursfragmenten ausreicht, um den hegemonialen Diskursstrang auszumachen. Ich halte eine Analyse der vollständigen Serie aus folgenden Gründen dennoch für sinnvoll:

- (1) Durch die genau eingrenzbare Zeit der Herausgabe (1997-2007) handelt es sich quasi um einen abgeschlossenen historischen Diskursstrang innerhalb des gesellschaftlichen Gesamtdiskurses um die beiden gewählten Themen. Es wird eine Utopie dargestellt,

die ihren Anfang und auch ein Ende hat und die sich zwischen diesen Punkten verändert. Diesen Prozess in seiner Abgeschlossenheit darzustellen ist sicher ein wesentliches Kriterium, um Rückschlüsse ziehen und prognostische Aussagen treffen zu können.

- (2) Indem es sich um Entwicklungsromane handelt, die eine altersmäßig (im Idealfall mit dem Hauptcharakter) mitwachsende Leserschaft zum Ziel haben, ändern sich auch die Rezeptionsbedingungen und das vorausgesetzte Vorwissen von Band zu Band. Auch hier ist also eine Entwicklungslinie abzusehen, die in ihrem Gesamtverlauf von Interesse sein kann.

#### **4.4 Konkreter Ablauf der Untersuchung**

Bei der Analyse der sieben Harry Potter-Bände werde ich mich an den von Jäger erarbeiteten Schritten orientieren. Wie bei all seinen Vorschlägen betont dieser jedoch, dass die Vorgehensweisen von den Themen und Fragestellungen abhängen und dementsprechend verändert werden können, wenn nicht sogar müssen (ebd., 172f). Hierauf verweisend werde ich im Folgenden auch nur jene Aspekte anführen, die für die vorliegende Arbeit von Interesse sein können bzw. einzelne Schritte modifizieren, zusammenziehen oder auch streichen. Grundsätzlich erfolgt meine Analyse in zwei Schritten:

Als erstes werden jene Diskursfragmente aus dem Gesamttext herausgefiltert, die mit der Fragestellung in Zusammenhang gebracht werden können. Die in Anlehnung an die 3-R-Methode des Gender Mainstreamings entwickelten Subfragen (s. Einleitung, 5f) sowie der in Kapitel 2.1.4 ausgewiesene Behinderungsbegriff stecken den genauen Rahmen dafür ab. Um das Filtern zu erleichtern, wurde aus den Subfragen folgende Liste prägnanter Begriffe erstellt, die zusammen mit ihren Synonymen und Assoziationsketten Bedeutungsfelder stellen, nach denen im Text gesucht werden kann:

- Figur, Charakter, Gattung, Lebensform, Geschlecht, Name
- Behinderung, Körper, Verstand, Intelligenz, Geschicklichkeit
- Hierarchie, Macht, (Stimm-/ Befehls-/ körperliche) Gewalt, Ansehen, Akzeptanz, Widerstand, Gebote, Verbote
- Normalität, Außergewöhnliches, Abgelehntes, Akzeptiertes, Belustigendes, Vorausgesetztes
- Eigenschaften, Zu-/ Beschreibungen, Begabungen, Können, Unvermögen
- Aufgaben, Wichtigkeit, Handlungsverlauf

- Werte, Normen, Gewohnheiten, Tradition, Erstrebenswertes, Abzulehnendes, Verurteiltes, Vorausgesetztes
- Leistung, Wertschätzung, Beurteilung: Anerkennung, Lob, Tadel
- Schönheit, Hässlichkeit und deren (Aus-)Wirkung
- Einstellungen zu Figuren mit Behinderungen (Gesagtes, Gedachtes)
- Reaktionen auf und Umgang mit Figuren mit Behinderungen (Emotionen, Handlungen)

Die einzelnen Fragmente werden dann den ihnen entsprechenden Bereichen (Einzelfiguren/ Gattungen, Werte, Macht/Hierarchien, Leistung etc.) zugeordnet und einer Strukturanalyse unterzogen. Im Idealfall lassen sie sich aufgrund der daraus resultierenden Ergebnisse auf besonders typische Beispiele reduzieren. Basierend auf diesem ersten Schritt können erste allgemeine Aussagen/Interpretationen in Bezug auf die Fragestellung getroffen werden.

Der zweite große Schritt besteht in der Feinanalyse der letztendlich ausgewählten Textfragmente. Diese werden zunächst oberflächlich aufbereitet, wenn nötig in ihrem Zusammenhang erklärt, nach Themen gegliedert und Verschränkungen sichtbar gemacht. Danach folgt die Analyse der verwendeten sprachlich-rhetorischen Mittel, v.a. um Regelmäßigkeiten (Routinen und Operationen) in folgenden Bereichen aufzudecken:

- Werden Kollektivsymbole verwendet, die mit Behinderungen in einem thematischen Zusammenhang stehen? Welche? Welche Funktion könnten sie haben?
- Gibt es Anspielungen auf ein bestimmtes Vorwissen (Verwendung von bekannten Bildern, Metaphern, Redensarten, Jargonelementen, Normen, Werten ...)? Geben sie Hinweise auf (eine) bestimmte intendierte Lesergruppe(n)? Könnten sie eine bestimmte ‚Fährenfunktion‘ haben, d.h. ganz bestimmte Assoziationen wecken wollen?
- Werden bestimmte Wörter mit ungewöhnlichen Bedeutungen versehen (z.B. stark positiv oder negativ)?
- Gibt es Implikationen bzw. werden bestimmte Haltungen als selbstverständlich vorausgesetzt?
- Welche Substantiva werden besonders häufig verwendet? Worauf könnte das hinweisen?
- Werden Verben mit Kollektivsymbolik-Charakter verwendet? Welche?
- Wer ist gemeint, wenn Pronomen (wir, ihr, sie, ...) gebraucht werden?
- Welche Argumentationsstrategien (Relativierung, Verleugnung, Nahelegung, Sprünge, Verallgemeinerungen, quasi-mathematische Beweisführung, ...) werden (von wem/

welcher Gruppe) verfolgt? Wird auf Vergangenes/ Gegenwärtiges/ Zukünftiges Bezug genommen? Wann, worauf und wozu?

- Gibt es sonstige sprachliche Besonderheiten?

Unter Einbeziehung dieser Auswertungsergebnisse werden als nächstes sprachlich-ideologische Aussagen (Gesellschaftsverständnis, Menschenbild, Positionen zu neuen Technologien, Fragen der Ökologie, Fragen menschlicher Existenz, Normalitätsvorstellungen, ...) herausgefiltert. Schließlich folgt eine abschließende Interpretation, bei der alle bisher gewonnenen sozialen und sprachlichen Fakten in Hinsicht auf ihre mögliche Wirkung bei den RezipientInnen zusammengeführt werden. Jedenfalls sollten dabei folgende Grundfragen berücksichtigt werden:

- Welche Botschaft(en) werden vermittelt?
- Welche (propagandistischen) Mittel werden dafür eingesetzt?
- Welche Zielgruppe(n) werden damit angesprochen?
- In welchem Verhältnis steht die vermittelte Botschaft zum hegemonialen Diskurs?
- Welche realen gesellschaftlichen Bedingungen fließen in den Text ein?
- Gibt es Anspielungen auf reale diskursive Ereignisse?

## 5 Inhaltsangaben zu den sieben Harry Potter-Bänden

### 5.1 Harry Potter und der Stein der Weisen – Inhalt

Der erste Band der siebenteiligen Harry Potter-Reihe wurde im Jahr 1998 auf Deutsch im Carlsen-Verlag herausgegeben und ist mit 335 Seiten der kürzeste. Durch viele detaillierte und bildhafte Beschreibungen werden die Hauptcharaktere vorgestellt, die auch in den folgenden Bänden handlungstragend sind, und die LeserInnen in die Geschichte mit ihrem phantastischen Setting eingeführt.

Harry Potter ist ein für sein Alter eher kleiner und zarter Bub, der seit dem Tod seiner Eltern bei seiner Tante Petunia, der Schwester seiner Mutter, ihrem Mann, Onkel Vernon, und deren gemeinsamen Sohn Dudley am Stadtrand Londons aufwächst. Da er erst ein Jahr alt war, als seine Eltern starben, kann er sich kaum mehr an sie erinnern. Seine Verwandten vermeiden es, von ihnen zu sprechen; sie sagen Harry, seine Eltern seien bei einem Autounfall ums Leben gekommen und lassen ansonsten nur abfällige Bemerkungen über sie fallen. Harry wurde als Waise vor der Türe der Dursleys abgelegt und von diesen nur widerwillig aufgenommen. Obwohl das Haus groß genug ist, sodass er ein eigenes Zimmer haben könnte, lebt Harry in der fensterlosen Besenkammer unter den Stiegen, muss viel Hausarbeit verrichten, die abgelegte Kleidung seines ungefähr gleichaltrigen Cousins auftragen und sich von allen Familienmitgliedern immer wieder demütigen lassen. Da er es jedoch nicht anders gewohnt ist, lässt er mit einem gewissen Gleichmut alle Boshaftigkeiten über sich ergehen.

Kurz vor seinem 11. Geburtstag jedoch geschieht etwas, das sein Leben grundlegend verändert: Harry bekommt (zum ersten Mal in seinem Leben) einen Brief, in dem seine Aufnahme nach *Hogwarts*, einer Schule für Hexen und Zauberer, verkündet wird. Obwohl Onkel und Tante mit aller Macht versuchen, das Schreiben von ihm fernzuhalten, gelingt es ihnen nicht. An seinem Geburtstag wird Harry von Hagrid, einem Riesen, besucht, der nicht nur selbst über magische Fähigkeiten verfügt, sondern auch Harry über dessen wahre Herkunft aufklärt: Harry erfährt, dass seine Eltern beide große Zauberer gewesen sind, die im Kampf gegen einen besonders bösen Zauberer, Lord Voldemort, ums Leben kamen. Aus unerfindlichen Gründen kam der kleine Harry, bis auf eine blitzförmige Narbe auf der Stirn, unbeschadet davon und der böse Zauberer, der bis dahin mit einer großen Gefolgschaft eine Schreckensherrschaft führte, verschwand. Um ihn zu schützen, beschlossen die Hexen und Zauberer des Widerstandes gegen Voldemort Harry unwissend in der Welt der ‚Muggel‘, also

Menschen ohne magische Fähigkeiten, bei seinen Verwandten aufwachsen zu lassen, bis er alt genug war, um die Schule für Hexerei und Zauberei besuchen zu können.

Die Hexen und Zauberer sind sehr darum bemüht, die magische Welt vor den von ihnen abwertend als Muggels bezeichneten Menschen zu verbergen. Auf der anderen Seite liegt es auch im Interesse der Muggels, alle Geschehnisse, die nicht erklärbar sind, abzutun oder zu verdrängen, um das Bild ihrer ‚normalen‘ Welt nicht zu stören. Der Zugang zur Zauberwelt erfolgt über bestimmte Übertrittsportale, die nur von Menschen mit magischen Fähigkeiten durchschritten werden können. Eines davon ist am Bahnhof *Kings Cross* und führt zum Bahnsteig 9  $\frac{3}{4}$ , von dem der *Hogwarts Express* abfährt. Schon auf dem Weg zur Schule trifft Harry auf alle MitschülerInnen, die ihm bei seinen folgenden Abenteuern beiseite- oder auch entgegenstehen werden. Mit Ronald Weasley, einem rothaarigen Buben aus einer kinderreichen und finanziell schlecht gestellten Zaubererfamilie, versteht sich Harry auf Anhieb blendend. Bald gesellt sich auch Hermine Granger zu ihnen, ein selbstbewusstes und wortgewandtes Mädchen aus einer Muggelfamilie, die sich aufgrund ihrer besserwisserischen Art bei den beiden anfangs nicht sehr beliebt macht, später – durch ein Abenteuer zusammenschweißt – aber die dritte im Bunde der drei HeldInnen werden soll. Schließlich kommt noch Neville Longbottom hinzu, ein Bub, der durch seine nervöse und ungeschickte Art von allen unterschätzt wird. Auch Harry und seine FreundInnen nehmen sich mehr aus Mitleid seiner an. Sofortige Antipathie verspürt Harry gegenüber Draco Malfoy, einem stolzen und gehässigen Buben aus einer angesehenen Zaubererfamilie, sowie dessen zwei bulligen, nicht allzu gewieften, aber treuen Freunden Vincent Crabb und Gregory Goyle.

In der Schule angelangt stellt Harry mit Unbehagen fest, dass sein Name aufgrund seiner Geschichte bei allen bekannt ist und ihm dadurch hohe Erwartungen entgegengebracht werden. Als Harry bei der Einteilung in die vier konkurrierenden ‚Häuser‘, so wie seine Freunde auch, nach *Griffindor* kommt, jubeln die anderen SchülerInnen dieses Hauses lauter als bei den anderen und die anderen Häuser sind sichtlich enttäuscht. Draco und seine Freunde kommen nach *Slytherin*, dem Erzfeind Griffindors, das aber auch bei den Häusern *Hufflepuff* und *Ravenclaw* unbeliebt ist. Harry ist weder ein auffallend guter noch schlechter Schüler, lediglich im Flugunterricht zeigt er besondere Begabungen, weshalb er als ‚jüngster Sucher der Geschichte‘ in die *Quiddich*-Sportmannschaft aufgenommen wird. Bald ereignen sich aber merkwürdige Dinge auf dem Schulgelände, denen Harry und seine FreundInnen teils aus Neugier, teils aus unerklärlichem Pflichtgefühl nachgehen. Schließlich stellt sich heraus, dass der seit der Begegnung mit Harry Potter vor 10 Jahren stark geschwächte Lord Voldemort hinter den grausamen Ereignissen steckt, der versucht, mit der Unterstützung Gleichgesinnter

zurück an die Macht zu gelangen. Beim Versuch, dies zu verhindern, werden Harry und seine FreundInnen auf harte Proben gestellt, die viel Mut, Opferbereitschaft und sogar fast ihr Leben kosten. Am Ende können sie jedoch, zumindest vorläufig, einen Sieg über das Böse davontragen und Harry seinem Ruf alle Ehre machen.

## **5.2 Harry Potter und die Kammer des Schreckens – Inhalt**

Der zweite Band der Harry Potter-Serie erschien erstmals im Jahr 1999 im deutschen Sprachraum, wie auch alle anderen Bände herausgegeben durch den Carlsen-Verlag.

Harry Potter ist nun 12 Jahre alt und verbringt die Sommerferien bei seinen nichtmagischen Verwandten, den Dursleys. An der gegenseitigen Antipathie hat sich nichts geändert, lediglich wird Harry aus Angst, er könne einen bösen Zauber aussprechen, nicht mehr ganz so schlecht behandelt. Stattdessen versucht die ganze Familie ihn zu ignorieren, was Harry als noch unangenehmer empfindet. Eines Abends, als die Dursleys Besuch haben und Harry wie üblich so tun muss, als gäbe es ihn nicht, findet Harry in seinem Zimmer einen Hauself namens Dobby vor, der ihn eindringlich warnt, nicht nach Hogwarts zurückzukehren. Harry möchte davon aber nichts wissen, woraufhin Dobby alles versucht, um ihn daran zu hindern. Unter anderem verwandelt er das Geschäftsessen der Dursleys in eine Katastrophe und verhindert dadurch einen wichtigen Geschäftsabschluss. Die Folge ist, dass Harry in seinem Zimmer wie in einem Gefängnis eingesperrt wird, wodurch er auch an der Rückkehr in die von den Dursleys (wie alles, was mit Außergewöhnlichem zu tun hat) verhasste Schule für Zauberei gehindert werden soll. Zu seinem Glück retten ihn sein Freund Ron und dessen Brüder, die sich schon Sorgen um ihn gemacht hatten, heimlich nachts mit einem verzauberten fliegenden Auto. Harry verbringt im Anschluss die restliche Ferienzeit bis zu Beginn des zweiten Schuljahres bei der Familie Weasley, die ihn so herzlich aufnimmt, als wäre er ein Familienmitglied.

Fast hätten es Ron und Harry wirklich nicht geschafft, rechtzeitig zu Schulbeginn nach Hogwarts zu kommen, da ihnen das magische Portal zu Gleis 9  $\frac{3}{4}$  auf unerklärliche Weise den Weg versperrte. Mithilfe des fliegenden Autos schafften sie es gerade noch, jedoch nicht ohne dabei gegen Gesetze des Zaubereiministeriums zu verstoßen und Strafen zu erhalten. So turbulent wie das Schuljahr begonnen hatte geht es auch weiter. Im Schulschloss werden nacheinander Menschen, Tiere und sogar Geister versteinert aufgefunden und es verbreitet sich das Gerücht, der Erbe des großen Zauberers Salazar Slytherin, einer der Mitbegründer

Hogwarts, sei zurückgekehrt, um alle ‚nicht-reinblütigen‘ ZauberschülerInnen aus der Schule zu vertreiben oder gar zu vernichten. Die Rede ist von einer ‚Kammer des Schreckens‘, in der ein todbringendes Monster hausen soll, die nun geöffnet wurde. Harry, Hermine und Ron versuchen daraufhin, dem Geheimnis nachzugehen, nicht zuletzt deshalb, weil Hermine selbst aus einer Muggelfamilie stammt und um ihr Leben fürchtet. Was anfangs noch spielerische Neugierde ist, wird bald blutiger Ernst. Hermine wird ebenfalls versteinert aufgefunden und Harry aufgrund seiner Fähigkeit, mit Schlangen zu sprechen, bald verdächtigt, selbst der Erbe Slytherins zu sein. In der Schule herrschen Angst und Misstrauen. Als schließlich auch noch Ginny, Rons kleine Schwester, entführt wird, sehen sich Ron und Harry gezwungen zu handeln. Ihre bisherige Recherche führt sie schließlich zur Kammer des Schreckens, wo sie nicht nur auf das Monster, das sich als Basilisk entpuppt, treffen, sondern auch auf Lord Voldemorts früheres Ich, den 16jährigen Tom Riddle, der vor 50 Jahren Schüler in Hogwarts war. Ginnys Lebenskraft aussaugend wird dieser minütlich stärker und mächtiger, doch aufgrund seiner Treue dem Schulleiter Dumbledore gegenüber und seiner standhaften Verpflichtung dem Guten gegenüber erhält Harry Unterstützung, durch die er Voldemort auch diesmal wieder schwächen und vertreiben kann. Ginny erhält dadurch ihre Lebenskräfte zurück und auch die versteinerten SchülerInnen werden mithilfe von Zaubertänken wieder unbeschadet ins Leben zurückgeholt.

### **5.3 Harry Potter und der Gefangene von Askaban – Inhalt**

Der dritte Band der Serie wurde in deutscher Übersetzung erstmals 1999 herausgegeben.

Auch dieses Jahr muss Harry Potter seine Sommerferien bei seinen nicht-magisch-veranlagten Verwandten verbringen, bei denen er sich ungewollt und unverstanden fühlt. Zu seinem Entsetzen kommt auch noch seine Tante Magda, die Schwester des Onkels, für mehrere Tage zu Besuch, die ihn immer ganz besonders triezt. Um von seinem Onkel die Erlaubnis zu erhalten, an den Schulausflügen nach *Hogsmeade* (eine bei den ZauberschülerInnen sehr beliebte Einkaufsstraße) teilzunehmen, ist Harry sehr bemüht, sich zurückzuhalten und ihre ständigen Beleidigungen nicht zu erwidern. Als sie jedoch anfängt, auch seine toten Eltern zu kritisieren und deren Ruf durch Unwahrheiten zu besudeln, platzt ihm der Kragen. Die enorme Energie, die durch seinen Zorn freigesetzt wird, lässt Magda ballonartig anschwellen und in die Luft steigen. Harry sieht keinen anderen Ausweg, als die Flucht zu ergreifen. Sicher, aufgrund der in den Ferien verbotenen Zauberei von der Schule gewiesen zu werden,

nimmt er an, sein Leben von nun an vagabundierend und vom Erbe seiner Eltern zehrend fristen zu müssen. Umso überraschter ist Harry, als er von Cornelius Fudge, dem Minister für Zauberei, überaus freundlich und zuvorkommend empfangen wird, als er in der Spelunke *Zum tropfenden Kessel*, einem der Übergangsportale in die Zauberwelt, einkehrt. Ganz im Gegenteil wird der sonst so penibel gehandete Regelbruch sogar verharmlost und Harry geht straffrei aus. Die restlichen Ferientage verbringt Harry anschließend einquartiert im *Tropfenden Kessel* und herumschlendernd in der *Winkelgasse*, der Haupteinkaufsstraße der Hexen und Zauberer, wo er von allen Seiten auffallend aufmerksam umsorgt wird.

Bald erfährt Harry auch den Grund für die ihm entgegengebrachte Aufmerksamkeit: Sirius Black, der als treuer Gefolgsmann Lord Voldemorts gilt und wegen mehrfachen Mordes an Muggeln, Hexen und Zauberern zu einer lebenslangen Gefängnisstrafe im Zauberergefängnis *Askaban* verurteilt wurde, ist ausgebrochen und angeblich hinter Harry her. Black war nicht nur der beste Freund seines Vaters, sondern ist auch Harrys Taufpate – dieses Vertrauen soll er vor 12 Jahren ausgenutzt haben, um die Voldemort bekämpfenden Potters an diesen zu verraten und damit dem Tod auszuliefern. Nun auch Harry aus dem Weg zu räumen, würde diese Tat komplementieren. Und wirklich wird Black auch mehrmals in der Nähe oder sogar in der Schule gesehen. Zu Harrys und auch dem Schutz der anderen SchülerInnen werden Gefängniswächter aus *Askaban* bei den Eingängen der Schule postiert. Diese sogenannten Dementoren sind von allen gefürchtete Wesen, die den Menschen alle schönen Gedanken und jegliche Lebensfreude aussaugen können. Personen, die Schreckliches erlebt haben, reagieren dabei stärker auf die Einflussnahme der Dementoren und so kommt es, dass sie Harry immer wieder körperlich und psychisch stark zusetzen.

Eines Nachmittags, als Harry, Ron und Hermine auf dem Weg von Hagrids Wildhütte zum Schloss sind, wird Ron von einem großen Hund verschleppt. Harry und Hermine folgen ihm, um ihn zu retten. Dabei stellt sich heraus, dass der Hund eigentlich Sirius Black ist, der es nicht auf Ron, sondern dessen Ratte Krätze abgesehen hat. Diese wiederum entpuppt sich nämlich als der verwandelte Peter Pettigrew, ebenfalls ein ehemaliger Freund der Potters, der in Wahrheit deren Verrat beging, es aber Black in die Schuhe schob. Für Harry bringen diese Enthüllungen eine enorme Erleichterung, nicht zuletzt durch die Aussicht auf ein Leben abseits der Dursleys zusammen mit dem rehabilitierten Paten Sirius Black. Als sich alle auf den Weg zurück in die Schule machen, um die Geschehnisse aufzuklären, gelingt es Pettigrew jedoch zu entkommen. Ohne den als tot geltenden eigentlichen Täter wird der Aussage der Gruppe kein Glaube geschenkt und Sirius Black zu einem quasi-Tod durch die Dementoren verurteilt. Harry und Hermine gelingt es zwar, ihm zur Flucht zu verhelfen, der Traum von

einem neuen Zuhause ist für Harry damit aber zerstört. Als das Schuljahr mit Erfolg zu Ende geht, muss Harry auch diesmal wieder in den Sommerferien zu den Dursleys zurück.

## **5.4 Harry Potter und der Feuerkelch – Inhalt**

Der vierte Band der Serie wurde im Jahr 2000 im Carlsen-Verlag veröffentlicht. Mit 767 Seiten ist er weitaus umfangreicher als die vorangegangenen Teile. Auch inhaltlich ist eine Veränderung deutlich, der Plot ist düsterer, komplexer und ernster.

Schon bei seinem Aufenthalt bei den Dursleys wird Harry von Alpträumen geplagt, die Lord Voldemort auf seinem Weg zurück an die Macht zeigen. Diese düsteren Visionen gehen außerdem mit starken Schmerzen seiner Narbe einher, die auch nach dem Aufwachen noch eine Zeit lang deutlich spürbar sind. Verunsichert über die Bedeutung verharmlost oder verschweigt Harry aber diese Vorkommnisse vor seinen FreundInnen. Seine Sorgen werden auch bald durch die Vorfreude auf die bevorstehende Quiddich-Weltmeisterschaft überlagert, zu der er von der Familie Weasley eingeladen wird. Zwar wollen ihm die Dursleys die Teilnahme verweigern, aber Harry ist inzwischen viel selbstsicherer geworden und lässt sich nicht mehr alle Ungerechtigkeiten gefallen. Seine geistige Überlegenheit ausnützend trickst er sie so geschickt aus, dass er die letzten Ferienwochen wie auch Hermine bei Rons Familie verbringen darf.

Mit seinen Beziehungen durch die Arbeit im Zaubereiministerium kann Rons Vater für alle Eintrittskarten für die Quiddich-WM ergattern. Harry, der von seinen Verwandten nie zu Veranstaltungen mitgenommen wurde, ist von dem freudigen Aufruhr der tausenden in- und ausländischen Hexen und Zauberer überwältigt. Als dann auch noch die irische Nationalmannschaft gegen die bulgarische gewinnt, scheint einem ausgelassenen Fest nichts mehr im Wege zu stehen. Doch die Jubelstimmung artet bald in Vandalismus aus, dem die Sicherheitsbeauftragten des Ministeriums nicht mehr gewachsen sind. Die Aufrührer stellen sich als *Todesser*, wie ehemalige Anhänger Lord Voldemorts genannt wurden, heraus, die auf der Jagd nach Muggeln und nicht-reinblütigen Hexen und Zauberern sind, um diese aus Spaß zu demütigen. Erst als von unbekannter Hand das Dunkle Mal am Himmel heraufbeschworen wird, das Lord Voldemorts Rückkehr ankündigt, löst sich der Tumult, hinterlässt aber Unsicherheit und viele Fragen.

Bald darauf fängt in *Hogwarts* das neue Schuljahr an. Auch dort steht ein großer Wettkampf bevor, denn seit mehreren Jahrhunderten soll erstmals wieder das Trimagische Turnier

stattfinden, bei dem Vertreter der drei größten europäischen Zauberschulen gegeneinander antreten. Aus diesem Anlass werden potentielle KandidatInnen der Schulen *Beauxbatons* und *Durmstrang* eingeladen, was die heranreifenden HogwartsschülerInnen nicht nur aus kämpferischer Sicht sehr aufwühlend finden. Ein Kelch soll schließlich entscheiden, wer von den KandidatInnen für seine Schule als sogenannter Champion an den Start gehen darf. Obwohl Harry noch zu jung ist, um an dem gefährlichen Wettkampf teilnehmen zu dürfen, wird er ohne sein Zutun als vierter Champion vom Kelch ausgerufen. Da die Ernennungen unwiderruflich sind, muss Harry sein Schicksal annehmen, jedoch nicht ohne sich dadurch den Hass fast aller SchülerInnen und LehrerInnen zuzuziehen, die glauben, er wolle sich nur ins Rampenlicht stellen. Nur wenige erkennen die Gefahr, der Harry ausgesetzt ist (darunter natürlich Hermine, Ron, Hagrid und der Schulleiter Albus Dumbledore) und versuchen, ihn bei seinen Vorbereitungen bestmöglich zu unterstützen. Obwohl die Champions die Aufgaben eigentlich selbständig bewältigen sollten, erhalten alle von ihren Teams heimlich Hilfestellungen, durch die sie die ersten zwei Runden zwar teils glimpflich aber dennoch ruhmreich bestehen. Doch aus dem Spiel wird bald bitterer Ernst. In der finalen dritten Runde geraten Harry und sein Mitstreiter Cedric Diggory aus dem Hause Hufflepuff in einen Hinterhalt: Leistungsmäßig gleichauf beschließen sie, sich den Siegerpokal zu teilen, werden dabei aber an einen Ort gezaubert, an dem sie auf Lord Voldemort treffen. Aus dem Sicherheitsnetz des Schulgeländes entfernt, kann ihnen keiner zu Hilfe kommen und Cedric wird getötet. Nachdem sich Voldemort unter anderem an Harrys Blut gestärkt hat, soll auch dieser vor den Augen der zu Voldemort zurückgekehrten Anhängerschaft im Duell sterben. Doch Harry kann Voldemorts Zauberkraft überraschend standhalten und mit der Hilfe der von Voldemort getöteten Seelen gelingt ihm noch knapp ein Entkommen. Durch die tragischen Vorkommnisse, den Tod eines hochgeschätzten Schülers und der Wiedererstarkung Lord Voldemorts, geht das Schuljahr diesmal nicht in einer gelösten Stimmung zu Ende, sondern mit Betroffenheit und Vorbereitungen für den Widerstand gegen eine neu aufkeimende Schreckensherrschaft.

## **5.5 Harry Potter und der Orden des Phönix – Inhalt**

Der fünfte Band der Erfolgsreihe erschien im Carlen-Verlag im Jahr 2003 und ist mit seinen 1021 Seiten der umfangreichste. Inhaltlich wird seine Funktion als Entwicklungsroman deutlich, da insbesondere der Hauptprotagonist einen klaren adoleszenten Reifungsprozess durchmacht.

Harry, inzwischen fünfzehn, fühlt sich in den Sommerferien bei seinen Verwandten dieses Jahr besonders einsam und ausgeschlossen. Nicht, weil ihn die Dursleys meiden – daran ist er längst gewöhnt –, sondern weil ihm seine Freunde Ron, Hermine und Hagrid sowie sein Taufpate Sirius nur Belanglosigkeiten schreiben, Harry sich aber sicher ist, dass ihm wesentliche Informationen unterschlagen werden. Zudem kränkt ihn der Umstand, dass Hermine schon längst ihren Urlaub mit Ron und seiner Familie verbringt, während er sich in der lieblosen Umgebung der Dursleys vergessen fühlt.

Auf einem seiner vielen einsamen Streifzüge durch den spießigen Vorort, in dem die Dursleys leben, trifft Harry auf seinen brutalen Cousin. Gerade als er aus Verbitterung einen Streit mit ihm provozieren will, werden beide überraschend von Dementoren angegriffen. Harry kann sich und Dudley dank seiner Erfahrungen aus dem letzten Schuljahr mit einem Zauber retten, wird dadurch aber vom Zaubereiministerium des Einsatzes unerlaubter Zauberei Minderjähriger beschuldigt. Die Anklage erfolgt viel schwerwiegender als erwartet durch ein Obergericht und Harry droht nicht nur der Schulverweis, sondern auch noch ein lebenslanges Zauberverbot. Seine Glaubwürdigkeit wird während der Verhandlung stark in Frage gestellt und Harry erlangt nur durch den Einsatz Dumbledores gerade noch einen Freispruch. Aber Dumbledore steht selbst unter Beschuss des Ministeriums, er wird aus angesehenen Zauberervereinigungen ausgeschlossen und seine Verdienste werden ihm aberkannt. Wie auch Harry wird sein Ruf durch die Medien stark geschädigt und die Rückkehr Lord Voldemorts als Lüge abgetan. Die wenigen Hexen und Zauberer, die ihnen noch glauben – darunter auch Sirius, und die Weasleys – schließen sich unter Dumbledores Leitung zu einem Geheimbund, dem *Orden des Phönix* zusammen, um sich für den Kampf gegen Voldemort zu rüsten.

Auch in der Schule herrscht eine ambivalente Stimmung. Das Ministerium mischt sich immer öfter in Schulangelegenheiten, löst Dumbledore als Schulleiter ab und übernimmt schließlich die totale Kontrolle. Auch die SchülerInnen wissen nicht, wem sie Glauben schenken sollen und sind besonders Harry gegenüber sehr misstrauisch.

Harry sieht sich indes in seinen Träumen immer öfter in die Gefühlswelt Voldemorts hineinversetzt. Als er dabei einmal den Angriff auf Rons Vater wahrnimmt, der tatsächlich zeitgleich stattfindet, kann dieser dadurch zwar gerettet werden, aber Harry fühlt sich durch diese Gedankenverschmelzung stark verunsichert. Auch Dumbledore sieht darin eine Gefahr und lässt Harry daraufhin in Okklumentik, die magische Verteidigung des Geistes gegen das Eindringen von außen, unterrichten. Harry nimmt den Unterricht aber nicht ernst und schlägt

alle Ratschläge in den Wind; er ist viel zu neugierig, was in seinen Träumen passiert. Ein fataler Fehler, wie sich noch herausstellen soll. Inzwischen hat es das Ministerium geschafft, den engsten LehrerInnenkreis um Dumbledore von der Schule zu verweisen. Als Harry in einer seiner Visionen sieht, dass sich Sirius in der Gewalt Lord Voldemorts befindet, sieht er sich deswegen gezwungen, selbst zu einem Rettungseinsatz aufzubrechen. Begleitet wird er dabei wie üblich von seinen besten FreundInnen Ron und Hermine und zwei weiteren MitschülerInnen, darunter auch Neville. Bald wird deutlich, dass es sich bei Harrys Vision um eine List Voldemorts gehandelt hat, um durch Harry an die Schicksalsprophezeiung zu gelangen, welche über das Leben und die Verbindung von Voldemort und Harry getroffen wurde. Im Kampf gegen die Todesser, Voldemorts Anhänger, wird diese aber vernichtet (erst später erfährt Harry durch Dumbledore, der als einziger den gesamten Inhalt der Weissagung kennt, dass einer den anderen töten muss, also Täter oder Opfer sein muss, um dem Kampf ein Ende zu setzen). Harry und seine FreundInnen schlagen sich zwar tapfer, sind den mächtigen Hexen und Zauberern der Gegenseite aber dennoch unterlegen. Zum Glück eilen ihnen die Mitglieder des *Ordens des Phönix* zu Hilfe. Voldemort und seine Gefolgschaft können so auch diesmal wieder geschlagen werden, Sirius kommt bei dem Einsatz aber ums Leben. Das Ministerium erkennt endlich, dass Voldemort wirklich noch am Leben und auf dem Weg zurück an die Macht ist. Dumbledores und Harrys Ruf werden dadurch rehabilitiert. Auch die Schule wird wieder in ihre übliche Ordnung gebracht, doch das Wissen um den bevorstehenden Kampf lastet auf allen drückend.

## **5.6 Harry Potter und der Halbblutprinz – Inhalt**

Der sechste Band der Harry Potter-Reihe erschien im deutschen Sprachraum im Jahr 2005. Die Handlung zeichnet sich im Vergleich zu denen der vorigen Bände durch gesteigerten Ernst und Dramatik aus, die tragenden Themen Tod, Verantwortung und Lebenssinn machen das Ende der Kindheit und den Eintritt ins Erwachsenenalter der Hauptcharaktere deutlich.

Zu Harrys großer Überraschung aber auch Freude darf er diese Sommerferien schon viel früher als sonst mit der Familie seines Freundes Ron verbringen. Seit der offiziellen Rückkehr Lord Voldemorts ist das Leben aber auch dort nicht mehr so unbeschwert wie zuvor. Das ganze Land ist in ständiger Bedrohung durch die Angriffe des bösen Zauberers und seiner Gefolgschaft. Vor allem Hexen und Zauberer werden verletzt, entführt oder getötet, deshalb werden die Sicherheitsvorkehrungen und Kontrollen überall stark verschärft.

Auch in Hogwarts ist die Gefahr spürbar. Harry hat den Inhalt der Prophezeiung, die sein Schicksal mit dem Voldemorts untrennbar verknüpft, zwar nur Ron und Hermine erzählt, doch seit den Kämpfen im Ministerium brodelt die Gerüchteküche. Dass Harry der Auserwählte sein soll, der dazu bestimmt ist, das Böse in Gestalt Voldemorts zu besiegen, wurde zu einem beliebten Thema der Medien, das Harry noch berühmter macht. In der Schule ist er so beliebt wie nie zuvor und SchülerInnen aller Altersstufen suchen plötzlich seine Nähe und Aufmerksamkeit. Auch das Ministerium versucht, Harrys Ruhm für seine Zwecke zu nutzen. Doch Harry ist diese Art der Aufmerksamkeit gar nicht angenehm, er versucht, ihr aus dem Weg zu gehen und weicht Fragen zu seinem Schicksal aus. Lediglich mit Ron, Hermine und Dumbledore spricht er offen. Von letzterem erhält er auch ‚Einzelunterricht‘, bei dem er durch den Zugang zu einigen von Dumbledore gesammelten Erinnerungen Hintergrundinformationen zu Voldemort erfährt, die ihm im Kampf helfen sollen. Und wirklich kommen sie durch die Zusammenführung der Einzelteile zu der wesentlichen Erkenntnis, dass Voldemort im Laufe der Jahre seine Seele mehrfach gespalten und auf sechs trophäenartige Objekte, sogenannte Horcruxe, verteilt hat. Solange auch nur ein Teil seiner Seele erhalten bleibt, kann er nicht gänzlich vernichtet werden. Dumbledore, der schon seit längerem diese Vermutung gehegt hatte, bietet Harry an, ihn bei seiner nächsten Suche nach einem verbleibenden Horcrux zu begleiten. Da schon zwei zerstört werden konnten, sind noch vier übrig, bevor ein direkter Kampf mit Voldemort in Person Sinn macht.

Der versprochene Einsatz lässt auch nicht lange auf sich warten und Harry macht sich mit Dumbledore auf den Weg zu dem versteckten Seelenteil. Harrys Begleitung macht sich bald bezahlt, da der vermeintliche Horcrux mit zahlreichen Flüchen gesichert ist, die nur mit Hilfe zu bewältigen sind. Schließlich schaffen sie es unter enormer Schwächung Dumbledores, den Gegenstand zu ergattern und machen sich auf den Heimweg. Inzwischen haben Voldemorts Anhänger jedoch einen Weg gefunden, in Hogwarts einzudringen. Auch die Mitglieder des *Orden des Phönix* schaffen es nicht, sie aufzuhalten. Draco Malfoy, der inzwischen selbst ein Todesser geworden ist, hat den Auftrag, Dumbledore zu töten. Da dieser von seinem Einsatz stark geschwächt zurückkehrt, bietet sich Draco auch die Möglichkeit, er kann sich jedoch nicht zu dem Mord überwinden. Stattdessen übernimmt Severus Snape, der von Harry meistgehasste Lehrer und Hausvorsteher der Slytherins, den Tötungsakt, bevor er mit den Todessern die Flucht ergreift. Zu Harrys Enttäuschung entpuppt sich der vermeintliche Horcrux auch noch als wertlos, ein Unbekannter ist ihnen bei der Entwendung bereits zuvorgekommen.

Mit dem gewaltsamen Tod des mächtigen Schulleiters wird das Schuljahr verfrüht beendet und eine totale Schließung der Schule in Betracht gezogen. Nach Dumbledores Begräbnis, der auf seinen Wunsch hin auf dem Schulgelände beigesetzt wird, werden aller SchülerInnen zu ihren Familien nach Hause geschickt. Auch Harry beschließt, noch ein letztes Mal zu den Dursleys zurückzukehren, bevor er sich gemeinsam mit Ron und Hermine auf die Suche nach den letzten Horcruxen begibt, um sich dann schließlich Voldemort selbst zu stellen.

## **5.7 Harry Potter und die Heiligtümer des Todes – Inhalt**

Der siebte und letzte Band erschien im Deutschen schlussendlich im Jahr 2007. Harry Potter und seine FreundInnen sind volljährig und stellen sich dem finalen Kampf gegen die Herrschaft des Bösen, um v.a. den nachfolgenden Generationen ein Leben in Frieden und Freiheit zu ermöglichen.

Zum letzten Mal in seinem Leben verbringt Harry den Sommer bei seinen nichtmagischen Verwandten, den Dursleys. Vor seinem 17. Geburtstag, dem Tag an dem in der magischen Welt die Volljährigkeit beginnt, muss er jedoch in Sicherheit gebracht werden, da zu diesem Zeitpunkt der magische Schutz, den er als Kind erhalten hat, von ihm abfällt. Obwohl sich die Mitglieder des *Orden des Phönix* nach einem geheimen und trickreichen Plan handeln, werden sie von Todessern und Lord Voldemort selbst bei der Umsetzung überraschend angegriffen. Ein Ordensmitglied kommt dabei ums Leben, Harry und die anderen schaffen es gerade noch, den schützenden *Fuchsbau*, das Haus der Weasleys, zu erreichen.

Harry, Ron und Hermine beschließen, noch die Hochzeit von Rons Bruder Bill abzuwarten, bevor sie sich auf die Suche nach den restlichen Seelenteilen Lord Voldemorts begeben. Doch bereits während der Feierlichkeiten wird das Ministerium von Voldemort und seiner Gefolgschaft eingenommen und alle Schutzbanner, die über den Fuchsbau gelegt wurden, brechen. Harry, Ron und Hermine können fliehen und machen sich sofort auf die Suche nach den Horkruxen. Die Suche gestaltet sich jedoch zäh und planlos, auch werden sie immer wieder von Todessern aufgespürt und angegriffen. Die ständige Flucht, Kälte, Essensmangel und Planlosigkeit wirken allmählich zermürend. Zusätzlich belastet die negative Macht eines Horkruxes, den sie zwar finden, aber noch nicht zerstören konnten, die Gemüter so sehr, dass Ron die beiden anderen eines Tages im Streit verlässt. Erst Wochen später kehrt er zu ihnen zurück, rettet Harry dabei das Leben und zerstört den belastenden Horkrux.

Bei den Erbstücken, die ihnen der ehemalige Schulleiter Albus Dumbledore hinterlassen hat, sowie bei der Suche nach den Horkruxen stoßen die drei immer wieder auf ein bestimmtes Symbol, sodass sie sich schließlich veranlasst sehen, Nachforschungen darüber zu betreiben. Es stellt sich heraus, dass es die Heiligtümer des Todes darstellt, drei legendenumrankte Gegenstände, die zusammengenommen den Besitzer zum Gebieter des Todes machen würden: der Elderstab, ein Zauberstab, der seinen Meister unbesiegbar macht, der Stein der Auferstehung, der Tote zum Leben erweckt, und der Tarnumhang, der ewig hält und den/die TrägerIn so verborgen hält, dass er/sie sogar dem Tod entrinnen kann. Die anfängliche Skepsis deren Existenz betreffend legt sich, als Harry, Ron und Hermine auf immer neue Hinweise diesbezüglich stoßen und sie merken, dass Harry bereits seit Jahren unwissentlich im Besitz eines der Heiligtümer ist: des Tarnumhanges, der seit Generationen in seiner Familie weitergegeben wurde. Auch der Stein der Auferstehung befindet sich, versteckt in einer goldenen Kugel, die Dumbledore Harry vermacht hat, in seinem Besitz. Den Elderstab jedoch, das bekannteste der drei Heiligtümer, hat Voldemort sich für den Endkampf angeeignet.

Bevor sich Harry aber Voldemort stellen kann, muss er erst alle dessen Seelenteile finden und vernichten. Die Jagd auf die Horkruxe gestaltet sich durch die tatkräftige und mutige Unterstützung vieler Hexen und Zauberer, die sich dem Widerstand gegen Voldemort verpflichtet fühlen, sehr erfolgreich aber auch gefährlich. Viele von Harrys HelferInnen lassen im Kampf ihr Leben, damit Harry seine Mission zu Ende bringen kann. Schließlich ist die Zeit gekommen, da sich Harry seiner Bestimmung stellen muss. Als siebter und letzter Horkrux muss er nun sein eigenes Leben opfern, um auch diesen Seelenteil zu zerstören und so lässt er sich von Voldemort töten. Sein selbstloses Opfer vernichtet aber nur Voldemorts Seelenteil und der Stein der Auferstehung ermöglicht ihm eine Rückkehr ins Leben. So stellt er sich Voldemort ein zweites Mal. Voldemort ist sich durch den Besitz des Elderstabes seines Sieges sicher, doch der mächtige Zauberstab gehorcht ihm nicht. Harry trägt folglich den Sieg davon, und auch noch 19 Jahre später, als er seine eigenen Kinder zum Schulzug bringt, ist die Welt vom Bösen befreit.

## **6 Analyse zu den Bereichen Repräsentation, Ressourcen und Realitäten von Figuren mit Behinderungen**

Vorerst werden die Figuren vorgestellt, die (basierend auf dem im Theorieteil herausgearbeiteten Behinderungsbegriff) als ‚behindert‘ gelten können. Im selben Zug erfolgt die Einteilung nach Behinderungsarten, um eine bessere Übersicht zu erhalten. Anschließend werden die Ergebnisse der Diskursanalyse nach den Bereichen Repräsentation, Ressourcen und Realitäten differenziert und zusammenfassend dargestellt.

### **6.1 Vorstellung und Einteilung der ausgewählten Figuren**

Die Auswahl der Figuren erfolgte – zur Erinnerung – anhand folgender kurz zusammengefasster Merkmale:

- Das Vorhandensein eines oder mehrerer Merkmale mit Stimulusqualität,
- eine daraus resultierende Abweichung von der Norm,
- eine (v.a. negative) Bewertung auf der Einstellungsebene,
- eine (v.a. negative) Reaktion auf der Handlungsebene und
- eine sich selbst oder durch andere zugewiesene Sonderstellung.

Die Einteilung erfolgt nach Behinderungsarten, lediglich bei der Kategorie ‚Altersbehinderungen‘ ist auch gleichzeitig die Ursache vorweggenommen. Da sich altersbedingte Behinderungen oft auf mehrere Arten bemerkbar machen, wird diese Abgrenzung vorgenommen.

Indem möglichst viele Textfragmente in Zitatform eingebracht werden, soll ein Einblick in den von Rowling in den Romanen verwendeten Sprachstil ermöglicht werden. Ein Augenmerk richtet sich hierbei auf die von Jäger empfohlenen sprachlichen Besonderheiten in den Charakterdarstellungen, insbesondere die Verwendung von

- Kollektivsymbolen,
- Bildern, Metaphern, Redensarten,
- Wörtern, die mit starker Wertung versehen werden, und
- Argumentationsstrategien.

### 6.1.1 Mangelwesen

Der Begriff ‚Mangelwesen‘ stammt von dem Märchenforscher Max Lüthi (1970). Seiner Ansicht nach sind die Hauptfiguren in Märchen durch eine Mangelsituation (im geistigen, körperlichen oder materiellen Bereich) gekennzeichnet, die einerseits Außenseitertum zur Folge hat und andererseits die jeweilige Figur genau deshalb universell beziehungsfähig macht. Diese Beschreibung trifft auch auf die meisten Haupt- und manche Nebenfiguren in den Harry Potter-Romanen zu. Zudem ist sie mit dem von mir erarbeiteten Behinderungsbegriff kompatibel – auch wenn darunter Figuren gefasst werden, die im Alltagsverständnis nicht als ‚behindert‘ gelten würden, wird dadurch dennoch sehr deutlich der soziale Konnex von Behinderung aufgezeigt.

#### *Harry Potter*

Harry ist „kein normaler Junge. In der Tat war er so wenig normal wie überhaupt vorstellbar“ (Rowling 2<sup>9</sup>, 7). Als Waisenkind wächst er bei seinen Verwandten auf, die ihn aufgrund seiner magischen Fähigkeiten diskriminieren. „Die Dursleys waren Muggel ..., und in ihren Augen war es eine abgrundtiefe Schande, einen Zauberer in der Familie zu haben“ (ebd. 2, 7/8). „Jahrelang hatten Tante Petunia und Onkel Vernon gehofft, wenn sie Harry nur immer unter der Knute hielten, würden sie ihm die Zauberei schließlich austreiben“ (ebd. 3, 6), bzw. „könnten einen normalen Jungen aus ihm machen“ (ebd. 5, 52), aber er war „von Anfang an verdorben“ (ebd.). Seine „Abnormalität“ (ebd. 3, 22) bleibt, wird aber vor den NachbarInnen geheim gehalten (ebd. 1, 5). Wenn möglich, wird sogar Harrys gesamte Existenz verschwiegen und Harry muss sich bei Besuch verstecken und ‚so tun, als ob er nicht da wäre‘ (ebd. 2, 10). Ebenso wird Hogwarts, diese „Schule für Missgeburten“ (ebd., 13) bzw. „Beklopptenschule“ (ebd. 5, 22) wie Harrys Cousin sie nennt, in Erwähnungen von den Dursleys durch das „St.-Brutus-Sicherheitszentrum für unheilbar kriminelle Jungen“ (ebd. 3, 23), eine „erstklassige Anstalt für hoffnungslose Fälle“ (ebd., 28), ersetzt.

Aber auch sein Aussehen grenzt Harry von seinen Verwandten ab, denn er „sah ganz anders aus als der Rest der Familie“ (ebd. 2, 8). Außerdem wird er als „für sein Alter immer recht klein und dürr“ (ebd. 1, 26) beschrieben und aufgrund seiner „erbärmlich schlechten Augen“ (ebd. 7, 58) trägt er eine Brille. Diese „mickrige Statur“ (ebd. 4, 211) erklärt die Lehrerin für Wahrsagen in Hogwarts später mit den Umständen seiner Geburt, denn „wenn zwei Neptune am Himmel erscheinen, ist dies ein sicheres Zeichen, dass ein Zwerg mit Brille geboren wird“

---

<sup>9</sup> Zur besseren Übersicht wird in der gesamten Analyse statt der Jahreszahl der Herausgabe die Nummer des jeweiligen Harry Potter-Bandes angegeben.

(ebd., 212). Auch Tante Magda bescheinigt Harry ein „fieses, zwergenhaftes Aussehen“ (ebd. 3, 32), das man als Folge ‚schlechten Blutes‘ auch bei ‚unterzuchteten‘ Hunden finden könne, die deshalb ertränkt werden müssen (ebd.).

Mitten auf der Stirn hat er eine blitzförmige Narbe. „Unter all den ungewöhnlichen Merkmalen Harrys war diese Narbe wohl das außergewöhnlichste“ (ebd., 3, 10). Denn während seine Eltern durch die Hand „des größten schwarzen Magiers aller Zeiten“ (ebd. 2, 8), Lord Voldemort, starben, überlebte Harry als Einjähriger den Todesfluch und kam mit lediglich dieser Narbe davon. Während seine Tante vergeblich versucht, diese „schreckliche Narbe [zu] verdecken“ (ebd.1, 30), machte sie Harry „in der Welt der Zauberer zu etwas ganz Besonderem“ (ebd. 2, 8). Es ist „keine gewöhnliche Narbe“ (ebd. 4, 628), mit der Narbe hat Lord Voldemort unbeabsichtigt auch einige seiner eigenen Kräfte auf Harry übertragen, z.B. die Fähigkeit, mit Schlangen zu sprechen – „keine sehr verbreitete Gabe“ (ebd. 2, 204) und „das Erkennungszeichen eines schwarzen Magiers“ (ebd., 207). „Das ist schlecht“, teilt ihm Hermine mit und ein Mitschüler ergänzt: „Hast du jemals von einem anständigen gehört, der mit Schlangen sprechen konnte?“ (ebd.). In Folge machen „die andern immer einen großen Bogen um ihn“ (ebd., 218) oder zeigten „im Vorbeigehen murmelnd und zischelnd mit dem Finger auf ihn“ (ebd.).

Zusätzlich hat die Narbe eine Warnfunktion. Sie schmerzt nicht nur, wenn Voldemort in der Nähe ist, sondern lässt Harry auch sehen, was Voldemort fühlt oder tut. Das löst verschiedene Spekulationen aus. Der *Tagesprophet* betitelt Harry als „gestört und gefährlich ... Topspezialisten am St-Mungo-Hospital für Magische Krankheiten und Verletzungen halten es für durchaus möglich, dass Potters Gehirn durch den Angriff des Unnennbaren nachhaltig geschädigt wurde und dass seine Behauptung, die Narbe schmerze noch immer, Ausdruck einer tief sitzenden Störung ist“ (ebd. 4, 639/340). „‘s ist was Merkwürdiges an diesem Potter-Jungen, das wissen wir alle. (...) Der Junge sieht Dinge“ (ebd. 5, 577), kommentiert Mad-Eye Moody und äußert zugleich die Befürchtung, dass Voldemort von Harry Besitz ergriffen hat, was bei den Anwesenden Angst auslöst. Harry kommt sich daraufhin „schmutzig vor, verseucht, als trüge er einen tödlichen Keim in sich, als stünde es ihm nicht zu, in der U-Bahn ... zusammen mit unschuldigen, reinen Menschen zu sitzen, deren Geist und Körper frei waren vom Makel Voldemorts“ (ebd., 578) und zieht sich von den anderen zurück (ebd., 585). Während die Narbe früher „das Einzige [war], das Harry an seinem Aussehen mochte“ (ebd. 1, 26), macht sie ihn jetzt zu einem „gebrandmarkten Menschen“ (ebd. 7, 39) und „Außenseiter“ (ebd. 4, 368). Wie eine Prophezeiung voraussagte, ist er gekennzeichnet als der „Auserwählte“ (ebd. 6, 45), der Einzige, der fähig sein wird, die Menschheit von Voldemort

zu befreien. Harry fühlt sich „zu einem Maskottchen gemacht“ (ebd., 349), „benutzt“ (ebd.) und „vorgeführt wie eine Art Missgeburt“ (ebd. 5, 402). „Er mochte es nicht, wenn die Leute seine Narbe anstarrten“ (ebd., 67) und wenn sie „ihre Köpfe zusammensteckten und wisperten, wenn er vorbeiging, ... biss [er] die Zähne zusammen und tat so, als ob es ihm weder auffiele noch etwas ausmachte“ (ebd., 239). Er wünscht sich „jemand anderer sein zu können, irgendjemand“ (ebd., 964), „was hätte er nicht alles dafür gegeben, um zu ihnen zu gehören, die da saßen und lachten und sich unterhielten und keine größeren Sorgen kannten als die Erledigung ihrer Hausaufgaben!“ (ebd. 4, 336). „Harry fühlte sich in der Menge so fremd, als würde es sich dabei um eine andere Gattung von Lebewesen handeln“ (ebd., 366) und „das Gefühl, in hellstem Scheinwerferlicht zu stehen, behagte ihm nicht“ (ebd. 6, 139). Immer wieder ist er hin- und hergerissen zwischen Selbstzweifeln und -überschätzung. Ebenso ambivalent reagiert sein Umfeld auf ihn; je nachdem welche Meinung über ihn vorherrscht, wird er verehrt oder gemieden. Sie „machen einen großen Bogen“ (ebd. 2, 218) um ihn oder „versuchen, irgendeinen Teil von ihm an sich zu drücken“ (ebd. 7, 753), „meiden seinen Blick“ (ebd. 4, 749) oder „starren ihn schamlos an“ (ebd. 6, 139), „zeigen mit dem Finger auf ihn“ (ebd. 2, 218) oder „flüstern hinter vorgehaltener Hand“ (ebd. 4, 749). Als er Voldemort am Ende besiegt, ist er „ihr Anführer und ihre Symbolfigur, ihr Retter und Lotsen“ (ebd. 7, 753), der „stehende Ovation“ (ebd., 756) und von allen Respekt erhält.

### *Neville Longbottom*

Neville ist „ein rundgesichtiger und unfallträchtiger Junge mit dem schlechtesten Gedächtnis von allen Menschen, die Harry jemals kennengelernt hatte“ (ebd. 2, 90): Abgesehen davon, dass er „ständig alles vergisst“ (ebd. 1, 160), wird er als „tollpatschig“ (ebd., 265) beschrieben, denn er „schaffte es sogar, mit beiden Füßen fest auf dem Boden eine erstaunliche Zahl von Unfällen zu erleiden“ (ebd., 159), wodurch er auch immer wieder in Schwierigkeiten gerät. Aufgrund dessen wird er von seinem gesamten Umfeld – beginnend bei seiner eigenen Familie, über LehrerInnen bis hin zu seinen MitschülerInnen – von Anfang an unterschätzt: Seine Familie hielt ihn lange Zeit für einen Muggel und traktierte ihn, um die Magie aus ihm „herauszupressen“ (ebd. 1, 138). Beispielsweise wurde er ins Wasser gestoßen, wobei er fast ertrank, oder aus dem Fenster geworfen, wobei er sich dann schließlich doch mithilfe von Magie retten konnte (ebd.). Seine Oma beklagt in seinem Beisein immer wieder, dass er „leider ... nicht das Talent seines Vaters“ (ebd. 5, 603) hat. Die anderen MitschülerInnen halten ihn für einen „Riesentrampel“ (ebd. 1, 163), „Lahmarsch“ (ebd.) und eine „fette, kleine Heulsuse“ (ebd.), der, „wenn Hirn Gold wäre, ...

ärmer als Weasley [wäre], und das will was heißen“ (ebd., 244). Bei Gruppenarbeiten bleibt Neville „wie vorauszusehen ... ohne Partner“ (ebd. 5, 461) und als der Schulball ansteht, kann sich keiner vorstellen, dass ein Mädchen mit Neville hingehen möchte, weil „wer will das schon?“ (ebd. 4, 418).

Zudem ist Neville kein besonders guter Schüler, durch seine Gedächtnisschwäche und Ungeschicklichkeit strapaziert er die Nerven der LehrerInnen. Lediglich in Kräuterkunde ist er wirklich gut.

Die Prophezeiung, die Harry zum ‚Auserwählten‘ macht, hätte auch auf Neville gepasst (ebd., 5, 988), doch es trifft Harry. Trotzdem nimmt Nevilles Leben einen ähnlichen Verlauf, denn abgesehen von den ähnlichen Familienverhältnissen (auch Nevilles Eltern können sich nicht um ihn kümmern), entwickelt er sich ebenfalls vom schulischen Außenseiter schlussendlich zum Anführer und ‚Hoffnungsgeber‘ (ebd. 7, 583) der Widerstandsbewegung und trägt wesentlich zum Sturz Voldemorts bei. Im Zuge dessen nimmt er auch wiederholt üble Verletzungen in Kauf, die in Form von Narben ihre Spuren im Gesicht hinterlassen, sodass Ron „leicht zusammenfährt“ (ebd.), als er ihn sieht.

### *Ronald Weasley*

Ronald Weasley, genannt Ron, ist Harrys bester Freund. Er ist eines von sieben Kindern einer Zaubererfamilie, die aber aufgrund ihrer Armut und ‚muggelfreundlichen‘ Gesinnung von vielen verachtet oder belächelt wird. „Alle Weasleys haben rote Haare, Sommersprossen und mehr Kinder, als sie sich leisten können“ (ebd. 1, 120), sagt beispielsweise einer von Rons Mitschülern. Das ihm zum Verhängnis werdende Stigma manifestiert sich in den phänotypischen Merkmalen seiner Familie. Als Träger ebendieser Merkmale, als „sommersprossiger, rothaariger, langnasiger Jemand“ (ebd. 2, 27), wird Ron von seinem Umfeld sofort kategorisiert und fühlt sich auch unter Druck gesetzt: „Ich bin der sechste in unserer Familie, der nach Hogwarts geht. Und das heißt, in mich setzt man hohe Erwartungen. ... Bill war Schulsprecher und Charlie war Kapitän der Quidditch-Mannschaft. Und Percy ist jetzt Vertrauensschüler. Fred und George machen zwar eine Menge Unsinn, aber sie haben trotzdem ganz gute Noten und sind beliebt. Alle erwarten von mir, dass ich so gut bin wie die anderen, aber wenn ich es schaffe, ist es keine große Sache, weil sie es eh schon vorgemacht haben. Außerdem kriegst du nie etwas Neues, wenn du fünf Brüder hast“ (ebd. 1, 111). Er steht aber nicht nur im Schatten seiner Brüder, sondern auch seiner besten FreundInnen: Harry ist aufgrund seiner Geschichte von Anfang an eine Berühmtheit, wodurch er „alle Aufmerksamkeit bekommt“ (ebd. 4, 302) und Ron „immer beiseite gedrängt“ (ebd.) wird, und

Hermine ist Klassenbeste in jedem Fach. Ron hingegen ist ein sehr mittelmäßiger Schüler, „nicht gerade umwerfend“ (ebd. 5, 326) im Sport und hat im Umgang mit Mädchen selbst mit 16 „gerade mal so viel Erfahrung ... wie ein Zwölfjähriger“ (ebd. 6, 291). „Rons schlimmste Schwäche war [jedoch] die Neigung, das Selbstvertrauen zu verlieren, sobald er einen Fehler gemacht hatte“ (ebd. 5, 470). Sein einziges wirkliches Talent liegt im Schachspiel.

Auch Ron wird von seiner Umgebung unterschätzt. Als er zum Vertrauensschüler ernannt wird, können es weder Familie noch FreundInnen glauben und sind von einer Verwechslung überzeugt. „Das ist ein Irrtum ... Keiner, der noch alle Tassen im Schrank hat, würde Ron zum Vertrauensschüler machen“ (ebd. 5, 193), meint beispielsweise einer seiner Brüder.

Als er ein gefährliches Ereignis meldet, wird seine Glaubwürdigkeit in Frage gestellt; sein Bruder unterstellt ihm, dass er Traum und Realität nicht unterscheiden könne und auch die ‚Hauslehrerin‘ meint, er solle sich „nicht lächerlich machen“ (ebd. 3, 279).

Trotz all dem ist Ron in allen sieben Bänden stets bemüht, FreundInnen, Familie und auch die Schule zu schützen und zu verteidigen. Im letzten Band entwickelt er sogar „Führungsqualitäten“ (ebd. 7, 445), die Harrys Vorhaben im Kampf gegen das Böse vorantreiben, während dieser schon im Begriff ist aufzugeben und spielt somit eine Schlüsselrolle.

### *Luna Lovegood*

Luna ist einen Jahrgang unter Harry und die Tochter des *Klitterer*-Herausgebers. Der *Klitterer* ist eine als unseriös und unglaubwürdig geltende Zeitschrift. Das, in Kombination mit ihrem äußeren Erscheinungsbild: „Sie hatte zotteliges, hüftlanges, schmutzig blondes Haar, sehr helle Augenbrauen und Glubschaugen, die ihr einen Ausdruck permanenten Erstaunens verliehen“ (ebd. 5, 221) – und ihrem langsamen, leicht abwesend wirkenden Gebaren, machen sie zu einer Außenseiterin in der Schule. Sie wird von einer „Aura von außerordentlicher Spleenigkeit“ (ebd.) umgeben und sie gilt als „abgedreht“ (ebd., 406), „verrückt“ (ebd. 6, 428) und „komisch“ (ebd. 7, 311), weshalb sie auch spöttisch ‚Loony‘ Lovegood genannt wird. Immer wieder nehmen ihr andere SchülerInnen Sachen weg und verstecken sie. FreundInnen hat sie keine, was sie mit ihrem „Talent, unangenehm ehrlich zu sein“ (ebd. 6, 141) auch ungehemmt äußert. „Das war eine jener unangenehmen Äußerungen, die oft von Luna zu hören waren und bei denen Harry eine qualvolle Mischung aus Mitleid und Verlegenheit empfand“ (ebd., 140). Luna rutscht so – wie auch schon Neville – mehr aus Mitleid in Harrys Freundeskreis hinein, was bei den meisten auf Unverständnis stößt („Du hättest jede mitnehmen können! ... Jede! Und du hast dir Loony Lovegood ausgesucht?“ (ebd., 314)).

Durch ihre Unerschrockenheit, die Clique bei allen Kämpfen ohne zu zögern zu unterstützen, wächst sie allen ans Herz.

Luna Lovegood spielt in Band fünf, sechs und sieben eine Nebenrolle.

### *Severus Snape*

Professor Severus Snape ist Lehrer für Zaubersprüche in der Zauberschule Hogwarts. Er ist ein Einzelgänger und bei den meisten Menschen in seiner Umgebung unbeliebt. „Professor Severus Snape war der Lehrer, den Harry am wenigsten leiden konnte. Und es traf sich, dass Harry auch der Schüler war, den Snape am wenigsten leiden konnte“ (ebd. 2, 81). Wie sich später herausstellt, gründet diese Abneigung im Hass auf Harrys Vater, der Snape während der gemeinsamen Schulzeit traktiert hatte.

Seine äußere Erscheinung wird als ungepflegt beschrieben, mit „fettigem, schwarzem Haar“ (ebd. 1, 139) und „unregelmäßigen, gelblichen Zähnen“ (ebd. 3, 298). „Sein schmales Gesicht war voll Heimtücke“ (ebd. 3, 297) und „seine Augen waren so schwarz wie die Hagrids, doch sie hatten nichts von deren Wärme. Sie waren kalt und leer und erinnerten an dunkle Tunnel“ (ebd. 1, 151). „Trotz seiner hängenden Schultern wirkte er steif, und sein ruckartiger Gang, der ihm das fettige Haar ins Gesicht fallen ließ, erinnerte an eine Spinne“ (ebd. 5, 755). Schon als Teenager machte er „einen kümmerlichen, blassen Eindruck, wie eine Pflanze, die im Dunkeln gehalten wurde“ (ebd., 753) und ihm fehlt „deutlich“ jene „undefinierbare Art eines Menschen, für den immer gesorgt, ja der innig geliebt worden war“ (ebd. 7, 679). Bei Snape ist es das Fehlen eines erwarteten Stigmas, das ihn an der gesellschaftlichen Teilhabe hindert. Er wird beschrieben als „grausam, spöttisch“ (ebd. 2, 81), „rachsüchtig“ (ebd. 3, 147), „verschlagen“ (ebd. 5, 611), „berechnend“ (ebd.) und als Mensch, der „es in tiefen Zügen genoss, Harry in all seiner Panik genau das zu verweigern, was er brauchte“ (ebd. 4, 583). Trotz seiner tiefen Abneigung Harry gegenüber, ist er im Geheimen doch alle sieben Bände darum bemüht, ihn vor Voldemorts Attacken zu beschützen. Das macht Snape in Gedanken seiner großen Liebe, Harrys Mutter, die er nicht vor Voldemort retten konnte. Er nutzt seine Vergangenheit als Todesser (Anhänger Voldemorts) und arbeitet „unter größter Gefahr für sein eigenes Leben“ (ebd., 618) als Spion für Dumbledore. Letztendlich opfert Snape sein Leben.

### *Argus Filch*

Filch spielt als Hausmeister der Schule nur eine kleine Nebenrolle in allen Bänden. Er hat ein „fürchterliches Sackgesicht“ (ebd. 4, 489) mit „hervorquellenden fahlen“ (ebd.) und „wirren

Augen“ (ebd. 1, 225). Außerdem ist er ein Squib, also das Kind einer Hexe und eines Zauberers, das jedoch keine oder kaum magische Fähigkeiten besitzt, was ihn „fürchterlich quält“ (ebd. 2, 149). Laut Ron würde das „vieles erklären. Zum Beispiel, warum er Schüler so hasst. (...) Er ist verbittert“ (ebd. 2, 152). Filch ist „ein übel gelaunter, gescheiterter Zauberer, der einen ewigen Krieg gegen die Schüler und auch gegen Peeves führte“ (ebd. 3, 137) und eine extreme „Schadenfreude“ (ebd. 1, 271) an deren Bestrafung zeigt. Wenn er die Befugnis dafür bekam, „stürzte [er] sich drohend auf arglose Schüler und versuchte ihnen Nachsitzen aufzubrummen für Dinge wie ‚lautes Atmen‘ oder ‚glückliches Aussehen‘“ (ebd. 2, 153). Er gilt als „gehässig“ (ebd.) und „boshaft“ (ebd. 5, 738) und wird deshalb von den SchülerInnen „verabscheut“ (ebd. 2, 148).

### *Remus J. Lupin*

Remus Lupin war einer der besten Freunde von Harrys Eltern und unterrichtet für ein Jahr Verteidigung gegen die dunklen Künste in Hogwarts, obwohl er laut Ron „eher aus[sieht], als ob ein guter Zauber ihn erledigen würde“ (ebd. 3, 81). Denn er „sah krank und erschöpft aus. Obwohl er noch recht jung war, durchzogen graue Strähnen sein hellbraunes Haar“ (ebd., 80) und er „sah neben all den andern Lehrern ... besonders schäbig aus“ (ebd., 99). Aufgrund seines interessanten Unterrichtstils gewinnt er bei den Schülern aber schnell an Respekt, der jedoch Misstrauen weicht, als bekannt wird, dass er ein Werwolf ist. Lupin wurde nicht als Werwolf geboren, sondern als kleiner Junge gebissen, als Strafe, weil sein Vater einen Werwolf beleidigt hatte. Da es keine Arznei dagegen gibt, verwandelt er sich seither in einer sehr schmerzhaften Prozedur jeweils zu Vollmond. Während seiner eigenen Schulzeit wurde er für diese Zeit „aus dem Schloss geschmuggelt“ (ebd., 366), in ein abgelegenes Haus. Dort war er „fernab von Menschen, die ... [er] beißen konnte, also biss und kratzte ... [er sich] selbst. Die Dorfbewohner hörten den Lärm und die Schreie und glaubten, es seien besonders wüste Gespenster. Dumbledore schürte diese Gerüchte ... selbst heute, da im Haus seit Jahren Ruhe herrscht, wagen sich die Leute nicht in seine Nähe“ (ebd.).

Inzwischen gibt es einen Trank, der ihn – rechtzeitig in den Wochen vor Vollmond eingenommen – den „Verstand behalten“ (ebd., 365) lässt und aus ihm einen „harmlosen Wolf“ (ebd.) macht, bis der Mond wieder abnimmt. Dennoch wird Lupin „von allen gemieden“ (ebd., 369) und konnte „nie eine Arbeit finden“ (ebd.), weil er „nun einmal so“ (ebd.) war. Auch unter „seinesgleichen“ (ebd. 6, 337) ist er ein Außenseiter, da er „die unverkennbaren Zeichen eines Mannes [trägt], der versucht hat, unter Zauberern zu leben, ...

während sie sich von der normalen Gesellschaft fern halten und am Rande leben, stehen – und manchmal töten –, um zu überleben“ (ebd.).

Er selbst sieht sich als „krank“ (ebd. 6, 629) und „gefährlich“ (ebd.). Als er eine Hexe heiratet und mit ihr ein Kind zeugt, plagen ihn deswegen heftige Gewissensbisse: „Begrift ihr nicht, was ich meiner Frau und meinem ungeborenen Kind angetan habe? Ich hätte Tonks nie heiraten sollen, ich habe sie zu einer Ausgestoßenen gemacht. ... Ihr wisst nicht, wie die meisten in der Zaubererwelt Kreaturen wie mich betrachten! Wenn sie von meinem Gebrechen erfahren, können sie kaum mehr mit mir reden! ... Sogar ihre eigene Familie ist von unserer Heirat angewidert ... Meine Sippe pflanzt sich normalerweise nicht fort! ... wie kann ich mir je verzeihen, dass ich es wissentlich riskiert habe, mein eigenes Leiden an ein unschuldiges Kind weiterzugeben? Und falls es, durch irgendein Wunder, nicht so ist wie ich, dann wird es besser dran sein, und zwar hundert Mal besser, ohne einen Vater, für den es sich immer schämen muss!“ (ebd. 7, 220).

Lupins Charakter wird im dritten Band eingeführt und spielt ab diesem Zeitpunkt eine etwas größere Nebenrolle als Helfer Harrys. Er stirbt schließlich im Kampf gegen die AnhängerInnen Lord Voldemorts.

### **6.1.2 Psychische Behinderungen**

Unter Figuren mit psychischen Behinderungen fasse ich im Folgenden jene Figuren der Harry Potter-Romane, deren Aussehen und/oder Verhalten bzw. diesbezügliche Zuschreibungen auf psychische Krankheiten verweisen (könnten) und die dadurch negativ auffallen bzw. auf die aus diesem Grund negativ reagiert wird. Auch hier steht also der soziale Aspekt von Behinderung im Vordergrund.

#### *Die drei Gaunts*

Die Gaunts stammen einer alten Zaubererfamilie mit einem lange zurückreichenden Stammbaum ‚reinen Blutes‘ ab, der sie ihrer Meinung nach über andere erhaben macht. Sie sind „bekannt für ihre labile und gewalttätige Veranlagung, die über die Generationen hinweg immer stärker wurde, weil sie an der Gewohnheit festhielten, ihre eigenen Cousins und Cousinen zu heiraten“ (ebd. 6, 215). Zusätzlich verfügen sie über „ein hässliches Naturell, unglaubliche Arroganz und großen Stolz“ (ebd.) sowie einen „Mangel an Vernunft, gepaart mit einer ausgeprägten Prunksucht“ (ebd.), was sie bald verarmen ließ.

Vorlost Gaunt, Lord Voldemorts Großvater, „hatte seltsame Proportionen; seine Schultern waren sehr breit und seine Arme überlang, was ihn zusammen mit seinen hellbraunen Augen, dem kurzen Stoppelhaar und dem runzligen Gesicht das Aussehen eines kräftigen, in die Jahre gekommenen Affen verlieh“ (ebd., 205). Er hat zwei Kinder, einen Sohn namens Morfin, und eine Tochter namens Merope.

Morfin Gaunt „hatte dichtes Haar, so verfilzt mit Schmutz, dass die Farbe nicht zu erkennen war. Etliche Zähne fehlten ihm. Seine Augen waren klein und dunkel und starrten in entgegengesetzte Richtungen. Er hätte komisch aussehen können, aber das tat er nicht; der Eindruck war erschreckend“ (ebd., 204). Zusätzlich „schleppt“ (ebd., 206) er sich mit einem „merkwürdigen wiegenden Gang“ (ebd.) weiter. Aufgrund seiner Neigung, mit Schlangen zu spielen und diese bei Missfallen an die Tür zu nageln, hat er im ganzen Dorf den Ruf „völlig verrückt“ (ebd., 212) und „nicht ganz richtig im Kopf“ (ebd. 213) zu sein, weshalb empfohlen wird, am besten erst gar nicht hinzusehen (ebd.). Seine Art zu sprechen wird im Text mit dem Attribut „stumpfsinnig“ (ebd., 368) versehen.

Merope Gaunt ist die ungeliebte Tochter und Lord Voldemorts Mutter. „Ihr Haar war dünn und stumpf und sie hatte ein unscheinbares, blasses, recht plumpes Gesicht. Ihre Augen starrten wie die ihres Bruders in entgegengesetzte Richtungen. Sie schien ein wenig gepflegter als die beiden Männer, aber Harry meinte, noch nie einen Menschen gesehen zu haben, der erbärmlicher wirkte“ (ebd. 208). Als sie sich in den „schmutzigen, dreckblütigen Muggel“ (ebd., 213) Tom Riddle verliebt, fällt sie schließlich gänzlich in Ungnade. Da Tom Riddle wohlhabend und gutaussehend ist, Merope hingegen „keine Schönheit“ (ebd., 269) und man sich „keine zwei Menschen vorstellen [konnte], bei denen es unwahrscheinlicher war, dass sie sich ineinander verliebten“ (ebd., 215/216), verführt Merope ihn mit Hilfe eines Liebestrankes. Als dessen Wirkung nachlässt, verlässt er sie, obwohl sie schwanger ist.

Alle drei Gaunts kommen ausschließlich im sechsten Band vor und spielen nur eine kleine Nebenrolle, um Lord Voldemorts Geschichte und seinen Charakter schärfer zu beleuchten. Sie alle sterben: Vorlost ohne nähere Beschreibung der Umstände (vermutlich an Altersschwäche), Morfin im Zauberergefängnis Askaban, als er die Strafe für Morde absitzt, die Voldemort ihm anhängt, und Merope stirbt im Kindbett nach Voldemorts Geburt, was dieser ihr nie verzeihen wird.

### *Tom Riddle/Lord Voldemort*

Tom Riddle, der spätere Lord Voldemort, ist als Harrys Erzfeind und ‚das Böse schlechthin‘ eine der Hauptfiguren und kommt dementsprechend in allen Bänden vor. Tom Verlost Riddle

ist der Sohn der Hexe Merope Gaunt und des Muggels Tom Riddle. Er ist also ein sogenannter ‚Halbblüter‘, worauf er, als er es erfährt, nicht gerade stolz ist. Sein Vater verließ die Familie, noch bevor Tom geboren war, und seine Mutter starb nach der Geburt. Er wächst deshalb in einem Waisenhaus unter Muggeln auf, ohne zu wissen, dass er ein Zauberer ist, aber mit der Gewissheit, anders als die anderen Kinder, besonders zu sein (ebd. 6, 273/274). Seine Erzieherin beschreibt ihn als „komischen Kerl“ (ebd., 269), der „auch als Baby schon komisch“ (ebd.) war, weil er „kaum jemals geschrien“ (ebd.) hatte und „dann, als er ein wenig älter wurde, ... sonderbar“ (ebd.) war und den anderen Kindern Angst machte. Im Alter von elf Jahren ist er ein argwöhnischer Junge, der bereits eine „deutliche Neigung zur Grausamkeit, Heimlichtuerei und Machtausübung“ (ebd., 279) aufweist, wobei er „keine Spur von Scham“ (ebd., 276) zeigt. Überhaupt war es „unmöglich zu erraten, was er dachte; sein Gesicht blieb vollkommen ausdruckslos“ (ebd.). Allerdings „zeigte er seine Verachtung für alles, was ihn an andere Menschen band, für alles, was ihn gewöhnlich machte“ (ebd., 280) und er „hatte nie einen Freund“ (ebd.). Sie ist deshalb sehr erleichtert, als der Schulleiter Albus Dumbledore kommt, um ihn nach Hogwarts mitzunehmen. „Als ungewöhnlich begabte und sehr gut aussehende Waise zog er [dort] natürlich ... die Aufmerksamkeit und die Zuneigung des Kollegiums auf sich“ (ebd., 363). Er hat Bestnoten in jeder Prüfung, ist Vertrauensschüler, Schulsprecher und Träger der ‚Auszeichnung für besondere Verdienste um die Schule‘. Außerdem „scharte er eine Gruppe treuer Freunde um sich; ... auch wenn Riddle ... zweifellos keine Zuneigung für irgendeinen von ihnen empfand. (...) Eine Mischung aus Schwachen, die Schutz suchten, Ehrgeizigen, die etwas Ruhm abhaben wollten, und aus Schlägertypen, die sich zu einem Führer hingezogen fühlten ... sie waren die Vorläufer der Todesser“ (ebd., 364).

Nachdem er die Schule abgeschlossen hatte, ist Tom „von der Frage seiner Herkunft besessen“ (ebd., 364) und macht sich auf die Suche nach ihr. Als er von seinen Eltern erfährt, ist er enttäuscht. Sowohl für seinen Vater, den Muggel, der ihn im Stich gelassen hatte und den er dafür umbringt, als auch für seine Mutter, die trotz ihrer magischen Fähigkeiten „die schändliche, menschliche Schwäche gezeigt hatte und gestorben war“ (ebd., 365), empfindet er nur Verachtung. Er legt deshalb seinen bürgerlichen Namen ab und baut sich aus den einzelnen Buchstaben einen neuen Namen zusammen: Lord Voldemort.

Mit dem neuen Namen beginnt er, seine Macht auszubauen. Durch seine Fähigkeit einerseits „jene, die er brauchte, immer bezaubern zu können“ (ebd. 2, 318) und seiner Skrupellosigkeit andererseits, diejenigen zu töten, die es wagen, ihm Widerstand zu leisten, baut er seine Gefolgschaft, die sogenannten ‚Todesser‘, auf und wird bald zum „gefürchtetsten schwarzen

Magier seit Hunderten von Jahren“ (ebd. 3, 10). Die Jahre voller Grausamkeit machten ihn „weniger menschlich“ (ebd. 6, 506). Er war nun „nicht mehr der hübsche Tom Riddle. Es war, als ob seine Züge verbrannt und verwischt wären; sie waren wächsern und merkwürdig verzerrt, und das Weiße seiner Augen sah jetzt dauerhaft blutig aus“ (ebd., 444). Er hatte „unnatürlich langfingrige Hände“ (ebd. 4, 673) und das „schrecklichste Gesicht“ (ebd. 1, 318), „haarlos, schlangenähnlich, mit Schlitzeln als Nasenlöchern“ (ebd. 7, 11) und „weit aufgerissene, wahnsinnige Augen“ (ebd. 2, 13) „mit senkrechten Pupillen“ (ebd. 7, 11). Dazu hatte er eine „Stimme, die ... das Knochenmark gefrieren ließ, ... erfüllt von eiskaltem Hass“ (ebd. 2, 126), „bar jeder menschlichen Güte“ (ebd. 5, 855) und ein „hohes, kaltes, freudloses Lachen“ (ebd. 4, 673), „das nicht zu ihm passte und ... die Nackenhaare zu Berge stehen ließ“ (ebd. 2, 318). Die „Verwandlung, die er durchgemacht hatte, schien ... nur dadurch erklärbar, dass seine Seele weit über die Grenzen dessen hinaus verstümmelt war, was man vielleicht als das gewöhnliche Böse bezeichnen kann“ (ebd. 6, 506).

Es gibt nur wenige, die mutig genug sind, um seine Herrschaft zu bekämpfen, darunter auch Harry Potters Eltern. So wie auch viele andere werden sie bei dem Versuch getötet. Als Voldemort den Todesfluch auch auf den einjährigen Harry jagt, fügt er diesem jedoch nur eine Narbe auf der Stirn zu. Der Fluch fällt auf ihn selbst zurück und macht Voldemort „so kraftlos wie die schwächste lebende Kreatur und der Mittel beraubt, ...[sich] selbst zu helfen“ (ebd. 4, 682). Selbst körperlos, bemächtigt er sich anderer Lebewesen (die dabei sterben), bis er durch ihre Kräfte selbst wieder erstarkt und den Weg zurück an die Macht beschreitet. Lange Zeit muss er als „etwas Hässliches, Schleimiges und Blindes“ (ebd., 669) dennoch von einem seiner Diener mit einem „Ausdruck des Abscheus“ (ebd.) gepflegt und „gefüttert“ werden, bis er seine ursprüngliche Gestalt wieder erlangt.

Das Schicksal wird durch den Endkampf zwischen Harry und Lord Voldemort bestimmt. Indem Harry sich opfert, wird der Teil Voldemorts zerstört, der gleichzeitig mit der Narbe auf ihn übertragen wurde und Harry erlangt einen Blick auf Voldemorts Seelenzustand. Dieser wird als „kleines verstümmeltes Wesen“ (ebd. 7, 716) beschrieben, das „zurückgelassen worden war, unerwünscht, weggestreckt, vor Blicken verborgen und nach Atem ringend“ (ebd., 714). Harry „hatte Angst davor. So klein und gebrechlich und verletzt es war, er wollte sich ihm nicht nähern. (...) Er sollte es trösten, doch es widerte ihn an“ (ebd.).

Im Endeffekt stirbt Voldemort durch seinen eigenen (erneut) zurückgeprallten Fluch und schlägt „mit banaler Endgültigkeit auf dem Boden auf, mit schwachem und zusammengeschrumpftem Körper und leeren weißen Händen, das schlangenartige Gesicht ausdruckslos und unwissend“ (ebd.).

## *Barty Crouch*

„Barty Crouch war ein steif aufgerichteter älterer Herr in einem tadellos sitzenden Anzug mit Krawatte. Der Scheitel seines kurzen grauen Haares war fast unnatürlich gerade und sein schmaler Oberlippenbart sah aus, als würde er ihn mit dem Lineal stützen. Seine Schuhe waren auf Hochglanz poliert“ (ebd. 4, 97). Er ist Chef der Abteilung für Magische Strafverfolgung und ehrgeizig darum bemüht, durch Strenge und Unerbittlichkeit Zaubereiminister zu werden. Er hatte den Ruf, „ein großartiger Zauberer, ... mit starken magischen Kräften und machthungrig“ (ebd., 549), jedoch „nie ein Anhänger Voldemorts“ (ebd.) zu sein, der, indem er „Gewalt mit Gewalt bekämpfte ... so gefühllos und grausam wie viele von der dunklen Seite“ (ebd., 550) wurde. Schließlich verurteilt er sogar seinen eigenen Sohn zu einer lebenslangen Haftstrafe, als dieser gemeinsam mit anderen Todessern gefasst wird, denn „alles, was seinen Ruf zu gefährden drohte, musste beseitigt werden“ (ebd., 551). Seiner sterbenden Frau zuliebe schmuggelt er ihn widerwillig aus dem Gefängnis und versteckt ihn fortan bei sich zu Hause. Sein guter Name gerät immer mehr in Verruf, seine Beliebtheit nimmt rapide ab und er wird „in die Abteilung für Internationale Magische Zusammenarbeit abgeschoben“ (ebd., 553).

Als sich sein Sohn aus der väterlichen Gefangenschaft befreit und wieder in die Dienste des erstarkenden Lord Voldemorts tritt, gerät Crouch in einen starken Gewissenskonflikt und versucht, sich des Sohnes zu bemächtigen. Er verschwindet und als er wieder gefunden wird, „war sein Umhang zerrissen und blutig; sein Gesicht war zerkratzt; er war unrasiert und aschgrau vor Erschöpfung. Sein sonst immer geschniegeltes Haar und sein Schnurrbart hatten Wasser und Schere dringend nötig. Mr. Crouchs merkwürdige äußere Erscheinung war jedoch nichts im Vergleich zu seinem Gebaren. Murmelnd und gestikulierend schien er mit jemandem zu sprechen, den nur er allein sehen konnte. Er erinnerte Harry lebhaft an einen alten Landstreicher ... Auch dieser Mann hatte sich wild fuchtelnd mit einem Luftgespinst unterhalten; Tante Petunia hatte Dudley an der Hand genommen und ihn über die Straße gezogen, um nicht an ihm vorbeigehen zu müssen; danach hatte Onkel Vernon der Familie einen langen Sermon darüber gehalten, was er am liebsten mit Bettlern und Vagabunden anstellen würde. ... Er machte den Eindruck eines völlig Wahnsinnigen. Seine Augen rollten und traten und ein Rinnsal aus Speichel lief ihm über das Kinn. ... Crouch sprach nun wieder eifrig mit einem Baum und schien Harrys Anwesenheit völlig vergessen zu haben, was Harry so bestürzte“ (ebd., 578-580).

Noch bevor ihm geholfen werden kann, wird er von seinem Sohn getötet.

### *Barty Crouch jun.*

Barty Crouch junior ist der Sohn eines hohen Ministeriumsangestellten und ein treuer Anhänger Lord Voldemorts. Als dessen Macht bricht, wird Crouch jun. von seinem eigenen Vater zu einer lebenslangen Haftstrafe in Askaban verurteilt. Aus Liebe zu seiner Frau, der er diesen letzten Wunsch erfüllt, bevor sie stirbt, holt der Vater ihn heimlich aus dem Gefängnis heraus. Fortan musste Crouch jun. versteckt, und mit einigen Flüchen „gefügtig“ (ebd. 4, 715) gemacht werden. Getrieben von dem Wunsch, wieder in die Dienste seines neuerlich erstarkenden Herrn, Lord Voldemort, zu treten, kann er sich aber aus der väterlichen Bewachung befreien. Er tötet seinen Vater und erfüllt wieder Aufträge Voldemorts. Dabei scheint er aber den Verstand zu verloren zu haben, denn er wird als „Verrückter“ (ebd., 736) bezeichnet, mit den „Zügen abgrundtiefen Wahnsinns“ (ebd., 709) und dem „Grinsen eines Irren“ (ebd., 718).

Barty Crouch kommt als kleine Nebenrolle und als Gegenspieler Harrys im vierten Band vor. Durch den Todeskuss der Dementoren wird ihm im selbigen schließlich die Seele aus dem Körper gesogen, wodurch es ihm „jetzt schlimmer [erging], als wenn er gestorben wäre“ (ebd., 735).

### *Maulende Myrte*

Myrte ist der Geist einer ehemaligen Schülerin von Hogwarts, die seit ihrem Tod auf einer der Mädchentoiletten herumspukt. Als „plumpes Mädchen“ (ebd. 2, 140) mit einer „dicken Perlmutterbrille“ (ebd.) wurde sie schon zu Lebzeiten von ihren MitschülerInnen gehänselt. Sie versteckte sich dann in der Toiletteanlage, wo sie eines Tages durch den Blick des in der Kanalisation lebenden Obeliskens getötet wird. „Sie hatte das trübseiligste Gesicht, das Harry je gesehen hatte“ (ebd.) und begegnete jedem Besuch mit Misstrauen, in der festen Überzeugung, sie würde hinter ihrem Rücken als „fette Myrte! Hässliche Myrte! Elende, maulende, trübseilige Myrte!“ (ebd., 141) bezeichnet werden: „Ich wünschte, die Leute würden aufhören, hinter meinem Rücken zu reden! .... Ich hab auch Gefühle, müsst ihr wissen, obwohl ich tot bin“ (ebd., 163), äußert sie Harry, Ron und Hermine gegenüber. „Harry und Ron standen mit offenen Mündern da, doch Hermine zuckte matt die Achseln und meinte: ‚Offen gestanden war das für Myrtes Verhältnisse eine fast fröhliche Unterhaltung‘“ (ebd., 164). „Harry fiel ein, wie empfindlich Myrte schon immer gewesen war, weil sie tot war, doch kein anderer Geist, den er kannte, machte so ein Drama daraus“ (ebd. 4, 485).

Wann immer sie sie sahen „weinte [sie] geräuschvoll“ (ebd. 2, 171), doch sie „beachteten sie nicht“ (ebd.). Ron meint scherzhaft, dass wer auch immer für Myrtes Tod verantwortlich war,

dieser „allen einen Gefallen getan“ (ebd., 241) hätte. Und als Myrte „mit trauriger Stimme“ (ebd. 4, 486) fragt, ob Harry sie wieder besuchen würde, verspricht dieser es zu versuchen, „obwohl er im Stillen dachte, er würde nur dann noch einmal in Myrtes Klo vorbeischaauen, wenn alle anderen Klos im Schloss verstopft wären“ (ebd.).

Myrte wird im zweiten Band eingeführt, wo sie als Helferin und zugleich komischer Charakter fungiert. Dieselbe Rolle wird ihr auch im vierten Band zuteil.

### **6.1.3 Geistige Behinderungen, Einfalt, Dummheit**

#### *Dudley Dursley*

Dudley ist Harrys Cousin und ein Muggel. Er hat „ein breites, rosa Gesicht, nicht viel Hals, kleine, wässrige blaue Augen und dichtes Blondhaar, das glatt auf seinem runden, fetten Kopf lag“ (ebd. 1, 27) und sein Hintern war so dick, dass er „zu beiden Seiten des Stuhls herabhing“ (ebd. 2, 6). Kurz zusammengefasst war Dudley „blond, rosa und fett wie ein Schwein“ (ebd., 8). Er „verabscheute Sport – außer natürlich, wenn es darum ging, andern eine reinzuhauen“ (ebd.1, 26), was die Lieblingsbeschäftigung von ihm und seinen Freunden ist, die „allesamt groß und dumm [waren], doch weil Dudley der Dümme von allen war, war er ihr Anführer“ (ebd., 38). Wenn Dudley denkt, sieht es „wie Schwerstarbeit aus“ (ebd., 27) und hat erstaunliche Ähnlichkeit mit „einem Gorilla ..., der sich am Kopf kratzt“ (ebd., 32). Auch kam es vor, dass er „stumpfsinnig und mit offenem Mund“ (ebd. 5, 53) seine Mutter anstarrte. „Tante Petunia pflegte felsenfest zu behaupten, Dudley sei ein hochbegabter Junge, nur leider würden seine Lehrer ihn einfach nicht verstehen. Onkel Vernon hingegen versicherte, er wolle ohnehin keinen kleinen streberhaften Weichling haben“ (ebd. 4, 32).

#### *Vincent Crabb und Gregory Goyle*

Crabb und Goyle sind aus dem mit allen anderen ‚Häusern‘ verfeindeten Slytherin und die besten Freunde des mit Harry verfeindeten Schülers Draco Malfoy. „Beide waren stämmig und wirkten ziemlich fies“ (ebd. 1, 120) und sie „schienen nur zu existieren, um Malfoys Befehle auszuführen“ (ebd. 3, 85). Und „obwohl sie riesige Kerle waren, wirkten sie doch merkwürdig einsam ohne die große, bleiche Gestalt von Malfoy in ihrer Mitte, der sie herumkommandierte“ (ebd. 6, 643). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass sie zwar in allen Bänden Erwähnung finden, jedoch nur als Nebenrollen, die auch meist beide im gleichen Atemzug genannt werden. Beide gelten als „grobschlächtige und brutale Spießgesellen“ (ebd. 2, 101), „breit gebaut und muskulös“ (ebd. 3, 85), die gerne „drohend mit den Muskeln

spielten“ (ebd. 125), um andere einzuschüchtern. Sie sind „gierig“ (ebd. 2, 223) und „schadenfroh“ (ebd.), wobei sie „kicherten wie Kobolde“ (ebd. 3, 86) und haben beide „kleine dumpfe Augen“ (ebd., 293), die immer wieder „schielten“ (ebd. 4, 761). Eine Mitschülerin bezeichnet sie als „Gorillas“ (ebd. 5, 475), „die nicht aus[sehen], als wären sie schlau genug zu unterscheiden, wo beim Besen vorne und hinten ist“ (ebd.). Beide schlagen sich, wie auch schon ihre Eltern, auf die Seite Voldemorts.

„Crabbe war der größere von beiden und hatte einen Haarschnitt wie eine Puddingschüssel und einen sehr dicken Hals“ (ebd. 3, 85). Er hat einen „dämmlichen“ (ebd. 2, 232) Gesichtsausdruck und ist ungeschickt, denn sein „riesiger Plattfuß verhedderte sich“ (ebd. 3, 293) immer wieder. Dazu war seine Stimme „überraschend leise für eine so riesige Person“ (ebd. 7, 637), wobei man ihn „kaum jemals sprechen hören konnte“ (ebd.) und er „lächelte wie ein kleines Kind, dem man eine große Tüte Süßigkeiten versprochen hatte“ (ebd.). Crabbe stirbt im letzten Band bei der Ausführung eines Auftrags Voldemorts.

Goyle hat „lange Gorillaarme“ (ebd. 3, 85), „bootgroße Schuhe“ (ebd. 2, 226), einen „kurzen drahtigen Stoppelwuchs tief auf seiner Stirn“ (ebd.), dazu eine „leise Raspellstimme“ (ebd.) und „dumpfe, tiefliegende Augen“ (ebd.). Ron stellt belustigt fest „wie seltsam es aussieht, Goyle denken zu sehen“ (ebd. 2, 227) und selbst sein Freund Draco deklariert „wenn du noch langsamer wärst, würdest du rückwärts gehen“ (ebd., 233).

### *Bertha Jorkins*

Bertha Jorkins ist eine kleine Nebenfigur im vierten Band. Sie arbeitete im Ministerium, bis sie von Lord Voldemort benutzt und getötet wird. Schon als junge Frau war sie „schlichtweg doof. Furchtbar neugierig, aber von Grips keine Spur. Keine gute Mischung“ (ebd. 4, 350). „Sie war kein großes Licht, aber sie hat ein glänzendes Gedächtnis für Klatsch und Tratsch. Hat sich damals regelmäßig in Schwierigkeiten gebracht, weil sie nie wusste, wann es besser war, den Mund zu halten“ (ebd. 557). Sirius Black, der mit ihr zur Schule gegangen war, kann sich deshalb gut vorstellen, „dass sie für das Zaubereiministerium eine ziemliche Belastung war“ (ebd.). Und wirklich beschreibt sie ein Ministeriumsangestellter als „hoffnungslosen Fall“ (ebd., 67), der „seit Jahren von Abteilung zu Abteilung geschoben [wurde] und ... mehr Schaden als Nutzen an[richtete]“ (ebd.). Sicher auch nicht zuletzt deshalb, weil sie, als sie etwas herausfindet, was geheim bleiben sollte, einem zu starken Gedächtniszauber unterworfen wird, der „ihr Gedächtnis auf Dauer ... schädigt“ (ebd., 716). Als sie dann plötzlich verschwindet, hat es keiner sehr eilig die „arme alte Bertha“ (ebd., 96) mit dem „Gedächtnis wie ein undichter Kessel und null Orientierungssinn“ (ebd.) zu finden.

## *Rubeus Hagrid*

Hagrid ist der Hüter der Schlüssel und Ländereien von Hogwarts, seit er in seinem dritten Schuljahr durch eine Falschaussage seines damaligen Mitschülers Tom Vorlost Riddle die Schule verlassen musste und Zauberverbot bekam. Da er Halbriese, also „in Wahrheit nicht einmal ganz Mensch“ (ebd. 4, 458) ist, ist er „fast zweimal so groß wie ein gewöhnlicher Mann und mindestens fünfmal so breit. Er sah einfach verboten dick aus, und so *wild* – Haar und Bart verdeckten mit langen Strähnen fast sein ganzes Gesicht, er hatte Hände, so groß wie Mülleimerdeckel, und in den Lederstiefeln steckten Füße wie Delphinbabys“ (ebd. 1, 20, Herv. i. O.). Er sieht „ein wenig beängstigend aus – ein falscher Eindruck, ... denn Hagrid war von ausgesprochen freundlichem Gemüt“ (ebd. 4, 188), der „sein Herz ... am rechten Fleck“ (ebd. 1, 19) hat. „Hagrid war so groß, dass er jeder Gruppe sofort ins Auge fiel“ (ebd. 5, 239). „Die Menschen auf den Straßen ... starrten Hagrid mit großen Augen an. Harry konnte es ihnen nicht verübeln. Hagrid war nicht nur doppelt so groß wie alle anderen, er zeigte auch auf ganz gewöhnliche Dinge wie Parkuhren und rief dabei laut: ‚Schau dir das an, Harry‘“ (ebd. 1, 74). Hagrid kann jedoch auch „jähzornig“ (ebd., 57) sein. Da er seine Kraft schon im freundschaftlichen Umgang unterschätzt („Hagrid klopfte Harry freundschaftlich auf den Rücken, so dass er mit dem Kinn auf den Tisch knallte“ (ebd. 2, 122)), kann er bei einer Auseinandersetzung gefährlich werden („Hagrid heulte auf vor Wut, hob den Täter eigenhändig vom Boden und warf ihn nieder. Der Mann flog ungefähr drei Meter durch die Luft und stand nicht wieder auf. Hermine hatte beide Hände auf den Mund gepresst und keuchte. Harry blickte sich zu Ron um und sah, dass auch er offenbar Angst hatte. Keiner von ihnen hatte Hagrid jemals richtig zornig gesehen“ (ebd. 5, 848).)

Seine „unglückliche Vorliebe für große und monströse Geschöpfe“ (ebd. 2, 258) bzw. sein „Problem ... [dass] er glaubt ..., Monster seien nicht so schlimm wie ihr Ruf“ (ebd., 290), bringen ihn seit seiner Jugend immer wieder in Schwierigkeiten (ebd., 320). Er wird von vielen als „zottiger Volltrottel“ (ebd. 3, 292), „gewaltiger Hornochse“ (ebd. 2, 320) oder „Elefantenmensch“ (ebd. 4, 463) bezeichnet und Umbridge spricht mit ihm „langsam und laut, als ob sie mit einem Tauben reden würde“ (ebd. 5, 511) bzw. „als würde sie mit jemandem reden, der fremd und nicht besonders schnell von Begriff war“ (ebd., 525). Selbst das ihm wohlgesinnte Umfeld zweifelt zum Teil daran, ob es „klug [ist], Hagrid etwas ... Wichtiges anzuvertrauen“ (ebd. 1, 19) und sind nicht begeistert, als Hagrid zum Lehrer für die Pflege magischer Geschöpfe ernannt wird, denn „er ist kein guter Lehrer“ (ebd. 5, 237). Viele „halten ihn für eine Art Witzfigur“ (ebd.) „und das Schlimmste dabei war, dass ein sehr

kleiner, unparteiischer Teil von ihm [Harry, Anm. S.B.] wusste, dass sie gute Gründe dafür hatten“ (ebd., 519).

### *Grawp*

Grawp ist Hagrids Halbbruder, den Hagrids Riesen-Mutter mit einem anderen Riesen gezeugt hatte. Hagrid stößt auf ihn, als er auf Dumbledores Geheiß die letzten noch lebenden RiesenInnen aufsucht, um sie für den Kampf gegen das Böse zu gewinnen. Die anderen Riesen haben Grawp „gequält, ... weil er so klein ist“ (ebd. 5, 812) und selbst seine Mutter „scheint ihn nicht viel mehr gemocht zu haben“ (ebd., 813), denn „bei Rieseninnen zählt eben, dass sie richtig große Kinder kriegen, und er war immer ´n bisschen kümmerlich für ´nen Riesen“ (ebd.). Er beschließt daher, den „kleinwüchsigen Riesen“ (ebd. 7, 655) gegen seinen Willen nach Hogwarts mitzunehmen (ebd. 5, 812). Auf der Heimreise kommen sie nur langsam voran, da Grawp „andauernd wieder zurück“ (ebd., 813) wollte und Madame Maxime, die mit Hagrid unterwegs war, hatte „nach ´ner Weile ... ´n bisschen die Nase voll“ (ebd.) von Grawp und trennt sich von Hagrid. Wieder zu Hause angekommen, versteckt Hagrid seinen Halbbruder im Wald, wo er ihn mit Seilen um Hand- und Fußgelenke anbindet (ebd., 817), da er „nicht weiß, wie stark er ist“ (ebd., 814). „Im Gegensatz zu Hagrid, der einfach wie ein zu großer Mensch aussah, wirkte Grawp seltsam missgestaltet. Was Harry für einen gewaltigen moosbewachsenen Felsblock links von dem großen Erdhügel gehalten hatte, war, wie er jetzt erkannte, Grawps Kopf. Er war im Verhältnis zum Körper viel größer als ein menschlicher Kopf, fast vollkommen rund und bedeckt mit dichten, farnfarbenen Locken. Der Rand eines einzigen großen fleischigen Ohrs war auf dem Kopf zu erkennen, der, ganz ähnlich dem von Onkel Vernon, direkt auf den Schultern zu sitzen schien, ohne oder mit nur wenig Hals dazwischen“ (ebd., 814f). Grawp hat ein „verblüffend großes Gesicht, das einem grauen Vollmond ähnelte ... Es schien, als ob die Gesichtszüge in einen großen steinernen Ball gemeißelt worden wären. Die Nase war stummelig und formlos, der Mund schief und voll ungestalter gelber Zähne, groß wie halbe Backsteine; die Augen, klein für einen Riesen, waren von einem trüben, grünlichen Braun und vom Schlaf noch halb verklebt“ (ebd., 816/817). Hermine ist von der „unförmigen Gestalt“ (ebd., 889) „verängstigt“ (ebd., 817) und „abgrundtief entsetzt“ (ebd., 812). Auch Harry ist „grauenerfüllt“ (ebd.).

Hagrid bemüht sich, Grawp Englisch und „´n paar Manier´n“ (ebd., 812) beizubringen, in der Hoffnung, ihn dann „nach draußen mitnehmen und allen zeigen [zu] können, dass er harmlos ist“ (ebd.). Von den anderen WaldbewohnerInnen sowie Harry, Ron und Hermine werden diese Absichten aber als „fruchtlose“ (ebd., 815) und „völlig sinnlose Versuche“ (ebd., 819)

angesehen: „Wie konnte Hagrid, trotz seines unglaublichen Talents, sich einzureden, dass reißzähne Monster liebenswert harmlos waren, nun sich selbst mit der Vorstellung zum Narren halten, dass Grawp jemals in der Lage sein würde, unter Menschen zu leben? (ebd., 819). Und „mit seinem Halbbruder, einem brutalen Riesen, vernünftig zu sprechen, ... das war vielleicht die unverständlichste seiner ganzen Monsterliebhabereien“ (ebd. 6, 233). Hagrid spricht in kurzen, einfachen Sätzen mit Grawp, ähnlich wie mit einem Hund („BÖSER JUNGE, GRAWPY!“ (ebd., 818, Herv. i. O.)). Er verwendet außerdem Verkleinerungsformen und spricht „mit gespielter fröhlicher Stimme“ (ebd., 816), nachdem er durch „harte Stiche mitten in den Rücken“ (ebd.) des Riesen dessen Aufmerksamkeit erzwungen hat. Aber „es war schwer zu sagen, ob er Hagrid zuhörte, oder auch nur erkannte, dass Hagrid sprach“ (ebd. 5, 817). Stattdessen spielt Grawp „aus schlichter Freude“ (ebd.) und „mit einem Ausdruck entrückten Vergnügens“ (ebd., 819) mit Bäumen, wobei sein „schiefer Mund ... einfältig halb offen“ (ebd., 889) steht.

Schließlich bekommt Grawp eine „hübsche große Höhle“ (ebd. 6, 172) „oben in´n Bergen“ (ebd.). Hagrid ist der Ansicht, dass er sich „richtig gut entwickelt“ (ebd.) hat und überlegt deshalb „ne Freundin für ihn zu finden“ (ebd. 5, 1002) und ihn zu seinem „Gehilfen“ (ebd. 6, 172) auszubilden. Wenn er ihn in die Öffentlichkeit mitnimmt, trägt Grawp Jacke und Hose und wirkt so „fast menschlich“ (ebd., 647). Trotzdem macht das Umfeld „einen großen Bogen“ (ebd., 655) um ihn und auch Harry und Ron sind der Meinung, sie könnten auf Hagrids „bescheuerten Bruder“ (ebd., 221) „in ihrem Leben ganz gut verzichten“ (ebd.).

Bei der finalen Schlacht kämpft Grawp ebenfalls gegen Voldemorts Streitmacht, insbesondere gegen die anderen Riesen. Bei der Siegesfeier „warfen sie ihm [deshalb] Essen in seinen lachenden Mund“ (ebd. 7, 753f), als er „durch ein zerschmettertes Fenster herein lugte“ (ebd.).

### *Gilderoy Lockhart*

Gilderoy Lockhart ist ein Zauberer, der durch die Veröffentlichung mehrerer Bücher über seine (wie sich später herausstellt erschwindelten) Kämpfe zu Berühmtheit gelangt war und nun für ein Jahr das Fach Verteidigung gegen die dunklen Künste in Hogwarts unterrichtet. Aufgrund seines „sehr guten Aussehens“ mit „wehendem Blondhaar und blauen Augen“ (ebd. 2, 40) sowie „blitzenden Zähnen“ (ebd., 95) ist er vor allem bei Hexen sehr beliebt. Bei den Männern kommt er aufgrund seiner „abstoßenden Fröhlichkeit“ (ebd., 279) und seiner offensichtlichen Oberflächlichkeit („mein geheimer Wunsch, die Welt von allem Bösen zu

befreien und meine eigene Serie von Haarpflegeprodukten zu vermarkten“ (ebd., 105)) nicht so gut an und wird als „hirnloser Aufschneider“ (ebd., 170) bezeichnet.

Durch einen defekten Zauberstab beschädigt er selbst sein Gedächtnis so schwer, „dass man ihn ins St. Mungo hatte einliefern müssen“ (ebd. 5, 598), wo er nun auf der geschlossenen Station für „die dauerhaft Fluchgeschädigten“ (ebd., 600) lebt, da er „ein bisschen eine Gefahr für sich selbst“ (ebd.) ist. „Die Station machte eindeutig den Eindruck, als wäre sie ein dauerhaftes Heim für ihre Patienten. Sie hatten viel mehr persönliche Habseligkeiten um ihre Betten“ (ebd., 601). So hat auch Lockhart sein Bett mit Bildern von ihm selbst beklebt, wobei er „viele von ihnen in kindlicher Blockschrift für sich selbst signiert“ (ebd.) hatte. Lockhart wird dort „liebevoll“ (ebd., 599) von einer „mütterlich wirkenden Heilerin“ (ebd.) betreut, die ihn behandelt, „als wäre er ein frühreifer Zweijähriger“ (ebd.). Sie gibt ihm auch dementsprechende Namen wie „du ungezogener Junge“ (ebd.), „das arme Lämmchen“ (ebd.) oder „Süßer“ (ebd.).

Lockharts Zustand wirkt mitleiderregend, doch „Harrys Mitleid hielt sich in Grenzen, weil Lockhart damals versucht hatte, sein und Rons Gedächtnis für immer zu löschen“ (ebd., 598).

### *Trolle*

Trolle bieten einen „fürchterlichen Anblick: Über drei Meter hoch, die Haut ein fahles, granitenes Grau, der große, plumpe Körper wie ein Findling, auf den man einen kleinen, kokosnussartigen Glatzkopf gesetzt hatte“ (ebd. 1, 191). Dazu kommen „kurze Beine, dick wie Baumstämme, mit flachen, verhornten Füßen“ (ebd.), „böse kleine Augen“ (ebd., 193) und ein „übler Gestank, eine Mischung aus getragenen Socken und der Sorte öffentlicher Toiletten, die niemand je zu putzen scheint“ (ebd., 191). Die Arme sind zudem so lang, dass sie beim schleifenden Gang fast den Boden berühren. Sie sollen „ziemlich dumm“ (ebd., 190) sein und nur ein „kleines Hirn“ (ebd., 192) bzw. „Erbsenhirn“ (ebd., 193) haben. Sie gelten als „schwerfällig“ (ebd.) und „dumpf“ (ebd.) und, wie geringschätzig bemerkt wird, bedienen sich einer sehr primitiven Sprache, die nur aus Fuchteln und Grunzen besteht (ebd. 4, 96) und vergleichen „zum Zeitvertreib die Größe ihrer Schlagkeulen“ (ebd. 3, 281). Aufgrund all dieser Eigenschaften werden sie auch gerne in Witzen (ebd. 4, 196) oder Karikaturen (ebd. 6, 426) als tragende Figuren eingesetzt. Für die Handlung spielen sie nur eine sehr untergeordnete Rolle. Sie werden als ‚Kampfmaschinen‘ oder Leibwächter eingesetzt.

## *Gnome*

Gnome sind „klein und lederhäutig“ (ebd. 2, 41), mit einem „großen, knubbeligen Glatzkopf wie eine Kartoffel“ (ebd.) und „hornhäutigen kleinen Füßen“ (ebd.). Sie leben in Löchern unter der Erde und stellen für Gärten eine Plage dar. Diese müssen daher regelmäßig „entgnomt“ (ebd. 39) werden, „eine stumpfsinnige Arbeit“ (ebd.), bei der die Gnome kopfüber bei den Fußgelenken gepackt, „wie ein Lasso“ (ebd., 41) über dem Kopf geschwungen, und dann möglichst weit weg geschleudert werden (ebd.). Es geht darum, „sie nur richtig schwindelig [zu] machen, damit sie nicht wieder in ihre Löcher zurückfinden“ (ebd.). „Man sollte meinen, inzwischen hätten sie gelernt, in ihren Löchern zu bleiben“ (ebd., 41/42), doch „sie sind nicht allzu helle. ... Sobald sie wissen, dass es mit dem Entgnomen losgeht, stürmen sie hoch, um zuzusehen“ (ebd.). „Es tut ihnen nicht weh“ (ebd., 41), ist Ron überzeugt, und auch „Harry merkte schnell, dass man nicht allzu viel Mitleid mit den Gnomen haben brauchte“ (ebd.). Rons Vater „findet sie lustig“ (ebd., 42) und seine Geschwister benutzen einen Gartengnom zur Belustigung als Christbaumengel: „Von einem Schockzauber gebannt, golden angemalt, in ein winziges Ballettröckchen gezwängt und mit angeklebten Flügelchen auf dem Rücken schaute er böse auf sie alle herab, der hässlichste Engel, den Harry je gesehen hatte, mit einem großen kahlen Kartoffelkopf und ziemlich behaarten Füßen“ (ebd. 6, 332).

### **6.1.4 Körperbehinderungen**

#### **6.1.4.1 Fehlende/ zu viele Körperteile**

##### *George Weasley*

George ist einer der Brüder von Ron. Als etwas größere Nebenrolle ist er in allen Bänden immer gemeinsam mit seinem Zwillingbruder Fred anzutreffen, mit dem er nach dem gleichzeitigen Schulabbruch einen sehr erfolgreichen Scherzartikelladen eröffnet. Beide werden als „geschmeidig“ (ebd. 2, 30) und „erfinderisch“ (ebd. 4, 60) beschrieben, die anderen mit ihren Erfindungen gerne Streiche spielen. Wie im Endeffekt die gesamte Familie Weasley, hilft auch George Harry, wo er nur kann. Bei einer Hilfsaktion verliert er ein Ohr und es gibt „keine Möglichkeit, seine Ohr zu ersetzen, nicht wenn er es durch einen Fluch verloren hat“ (ebd. 7, 77). Bei seinem Anblick „stockte Ginny der Atem, und Harry drehte sich der Magen um“ (ebd., 75). „Mrs. Weasleys Fürsorge war es zu verdanken, dass Georges Wunde gepflegt und sauber war, allerdings hatte Harry sich noch nicht an das dunkle Loch

seitlich an seinem Kopf gewöhnt, auch wenn die Zwillinge viele Witze darüber rissen“ (ebd., 124).

### *Sir Nicholas de Mimsy-Porpington/ der Fast Kopflose Nick*

Sir Nicholas de Mimsy-Porpington ist der Hausgeist der Gryffindors. „Sein ganzer Kopf kippte vom Hals weg, als ob er an einem Scharnier hinge, und fiel ihm auf die Schulter“ (ebd. 1, 137), weshalb er von allen nur ‚der Fast Kopflose Nick‘ genannt wurde. Meist trägt er „einen Waffenrock mit Halskrause, so dass man nicht sehen konnte, dass sein Hals fast ganz durchtrennt war“ (ebd. 2, 129), meist eine „ungewöhnlich breite Halskrause, die ... dafür sorgte, dass sein Kopf auf dem fast durchtrennten Hals nicht über Gebühr eierte“ (ebd. 4, 182). Nick würde gerne an der ‚Jagd der Kopflosen‘ teilnehmen, doch diese „können nur Jäger aufnehmen, deren Köpfe sich endgültig von ihren Körpern getrennt haben. Wie Sie gewiss einsehen, wäre es andernfalls unmöglich, dass die Mitglieder an Jagdvergnügen wie Kopfjonglieren zu Pferde und Kopfpolo teilnehmen können“ (ebd. 2, 130). Da Nicks Kopf jedoch noch von „zwei Zentimetern Haut und Sehnen“ (ebd.) gehalten wird, „entspricht er nicht den Anforderungen“ (ebd., 129), wie er mit „einem Zug von Bitterkeit“ (ebd.) feststellen muss.

### *Alastor (Mad-Eye) Moody*

Alastor Moody war „der beste Auror, den das Ministerium je hatte“ (ebd. 4, 349), bevor er in den Ruhestand ging. Er hat den Ruf, dass „ihn auf seine alten Tage noch der Verfolgungswahn gepackt“ (ebd., 170) hat, wodurch er „keinem mehr über den Weg traut“ (ebd.). Er wird daher von vielen nicht mehr ganz ernst genommen (ebd., 293). Dumbledore hingegen hält noch große Stücke auf ihn und setzt ihn im vierten Schuljahr als Lehrer für Verteidigung gegen die dunklen Künste ein. Vor allem sein Aussehen sorgt in Hogwarts für Aufsehen: „Alle ... schienen so gebannt von Moodys außergewöhnlichen Erscheinung, dass sie ihn nur anstarren konnten“ (ebd., 195). Aufgrund „seines geschnitzten Holzbeines, das in einem Klauenfuß endete“ (ebd., 196), „humpelte“ (ebd., 194) er „auf einen langen Stock gestützt“ (ebd.). Aber am eindrucksvollsten war sein „zerstörtes Gesicht“ (ebd., 494): „Es wirkte, als wäre es aus einem Stück verwitterten Holzes geschnitzt, von jemandem, der nur eine ganz dunkle Ahnung von einem menschlichen Gesicht hatte und nicht allzu kunstfertig mit dem Beitel umgehen konnte. Jeder Zentimeter seiner Haut schien vernarbt zu sein. Der Mund war eine klaffende Wunde, die sich schräg über das Gesicht zog, und ein großes Stück der Nase fehlte. Doch es waren die Augen des Mannes, die einem wirklich Angst einjagten.“

Das eine war eine kleine, dunkle Perle. Das andere war groß, rund wie eine Münze und von einem stählernen Blau. Das blaue Auge bewegte sich unablässig, ohne Lidschlag, rollte nach oben, nach unten, zur Seite, ganz unabhängig vom normalen Auge – und dann drehte es sich ganz nach hinten und blickte in den Kopf des Mannes hinein, so dass sie nur noch das Weiße des Augapfels sehen konnten“ (ebd.). Ein Mädchen aus Harrys Klasse findet, „so ein Auge gehört verboten“ (ebd., 439).

Selbst wenn ‚Mad-Eye‘, wie er von seinem Umfeld bezeichnenderweise genannt wird, lächelt, erscheint „sein vernarbttes Gesicht ... dadurch nur noch zerfurchter und verzerrter, und dennoch war es eine Erleichterung zu sehen, dass er auch zu so etwas Freundlichem wie einem Lächeln fähig war“ (ebd., 222). Er wird als „unheimlich und furchterregend“ (ebd., 221), „gruslig“ (ebd., 439) und gleichzeitig „ultracool“ (ebd., 218) empfunden.

Moody hat eine größere Nebenrolle im vierten Band und steht Harry in den folgenden Bänden als kleinere, helfende Nebenrolle zur Seite. Als er bei einer Rettungsaktion für Harry von Voldemort getötet wird, stellt sich Harry seine Leiche vor und „verspürte plötzlich Ekel und zugleich eine absurde Lust zu lachen“ (ebd. 7, 100).

### *Peter Pettigrew/ Krätze*

Peter Pettigrew war mit Harrys Eltern, Sirius Black und Remus Lupin befreundet, wobei er „allerdings nie in derselben Liga mit ihnen [spielte], was die Begabung angeht“ (ebd. 3, 217). Sie waren die „großen Freunde, die für ihn nach dem Rechten sahen“ (ebd., 382) und er das „schwache, unbegabte Kerlchen“ (ebd.). Auch von seinen damaligen LehrerInnen wird er als „dummer“ (ebd., 217) und „einfältiger Junge“ (ebd.) sowie „hoffnungsloser Fall“ (ebd.) bezeichnet. Als Erwachsener tritt er in die Dienste Voldemorts und verrät ihm deren geheimen Aufenthaltsort, woraufhin sie von ihm umgebracht werden. Das, sowie den Mord an mehreren Muggeln, schiebt er jedoch Black in die Schuhe und täuscht seinen Tod vor. Dafür hackt er sich den rechten Zeigefinger ab (ebd., 376).

In Gestalt einer Ratte verbringt er so die folgenden Jahre unerkannt als Haustier mit den Namen ‚Krätze‘ bei der Familie Weasley, wo er schließlich bei Ron landet. In den ersten beiden Bänden kommt er nur in dieser Funktion, als alte, nutzlose und „mitleiderregende“ (ebd., 64) „gewöhnliche Haus- oder Gartenratte“ (ebd.) vor, die zu allem alten passt, das Ron von seinen größeren Brüdern ‚geerbt‘ hat. Im dritten Band offenbart sich Pettigrews wahre Gestalt: „Es war ein sehr kleiner Mann, kaum größer als Harry und Hermine. Um einen großen, kahlen Kreis auf dem Kopf fand sich noch ein wenig dünnes, farbloses Haar. Er machte den schwächlichen Eindruck eines pummeligen Mannes, der in kurzer Zeit viel

Gewicht verloren hatte. Seine Haut wirkte schmutzilig, fast wie Krätzes Fell, und seine spitze Nase und die sehr kleinen, wässrigen Augen erinnerten an eine Ratte (ebd., 379).

Er wird von Harry und seinen FreundInnen gestellt, aber auch diesmal gelingt ihm die Flucht. Er tritt wieder in die Dienste Voldemorts, den er mangels Alternativen widerwillig pflegt (ebd. 4, 14) und ihm schließlich auch seine ganze rechte Hand opfert (ebd., 670). Um Voldemort wieder zu voller Kraft zu verhelfen, ist nämlich unter anderem „Fleisch des Dieners – willentlich gegeben“ (ebd.) notwendig und so schlägt er sich mit einem Dolch die Hand ab, sodass ein „verstümmelter Arm“ (ebd., 672) mit einem „blutenden Armstumpf“ (ebd., 671) zurückbleibt. Als Belohnung erhält er von Voldemort „die schimmernde Nachbildung einer menschlichen Hand“ (ebd., 678), „die sich jetzt nahtlos mit seinem Arm verbunden hatte, sodass es schien, als würde er einen silbern leuchtenden Handschuh tragen“ (ebd.). Diese „kräftige neue Hand“ ist stärker als eine gewöhnliche Hand und Pettigrew findet ihn „wunderbar“ (ebd.). Als er aber zögert, Harry umzubringen, zeigt die neue Hand eigenen Willen und erwürgt ihren Besitzer: „Seine silbernen Finger bewegten sich unaufhaltsam auf seine eigene Kehle zu. (...) Das silberne Werkzeug, das Voldemort seinem feigsten Diener gegeben hatte, hatte sich gegen seinen entwaffneten und nutzlosen Besitzer gekehrt; Pettigrew erntete den Lohn für sein Zögern, für den Moment des Mitleids“ (ebd. 7, 478).

### *Albus Dumbledore*

Albus Dumbledore ist der Schulleiter von Hogwarts. Er hat den Ruf, „der größte Zauberer der jüngeren Geschichte“ (ebd. 1, 114) zu sein, und „der Einzige, vor dem Du-weißt-schon-wer je Angst hatte“ (ebd., 284). Seine bloße Anwesenheit verbreitet ein Gefühl der Sicherheit und „die Macht, die von Dumbledore ausging, war körperlich zu spüren, als strahlte er sengende Hitze ab“ (ebd. 4, 710). Er gilt als „Genie“ (ebd. 1, 136) und „brillanter Kopf“ (ebd. 4, 554), gleichzeitig aber auch als „merkwürdiger Mensch“ (ebd. 1, 328), „exzentrisch“ (ebd. 4, 457), „nicht gerade das, was man normal nennen würde“ (ebd., 170), „ein bisschen verrückt“ (ebd. 1, 136) bis hin zu „völlig von der Rolle“ (ebd., 327). Er ist der „Fürsprecher der Gewöhnlichen, der Schlammblüter und Muggel“ (ebd. 4, 677) und ist auch dann „noch vertrauensselig ..., wo andere längst misstrauisch sind“ (ebd. 555).

In der Handlung nimmt er für Harry eine Art Vaterrolle ein, der ihm das ‚Rüstzeug‘ für den Kampf gegen das Böse mitgibt. Er tut auch selbst sein Möglichstes, Voldemort zu schwächen, wobei er „eine ... Hand ... [als] Opfer für ein Siebtel von Voldemorts Seele“ (ebd. 6, 508) gibt, indem er einen Fluch in dieser einschließt. Seine rechte Hand war von da an „geschwärzt und runzelig“ (ebd., 54), „verschrumpelt“ (ebd., 365), „vertrocknet“ (ebd., 508), „verdorrt“

(ebd., 561), „unbrauchbar“ (ebd. 7, 688) und behindernd (ebd. 6, 561) und sah abgestorben aus (ebd., 167). Hermine ist von ihrem Anblick „angewidert“ (ebd., 168) und Harry „blickte mit einer Mischung aus Abscheu und Mitleid auf die geschwärzten Finger“ (ebd., 202).

Da es sich um „eine Art von Flüchen [handelt], die mit der Zeit stärker werden“ (ebd. 7, 689) und es „unmöglich [ist], einen solchen Fluch für immer aufzuhalten“ (ebd.); sich dieser „irgendwann ausbreiten“ (ebd.), bis er schließlich zum Tod führen würde, beschließt Dumbledore – „stets dem größeren Wohl verpflichtet“ (ebd., 27) –, sich von und in Absprache mit Snape umbringen zu lassen.

### *3-köpfiger Hund*

Der dreiköpfige Hund kommt nur im ersten Band vor als Bewacher eines Schatzes. Er wird beschrieben als „Ungeheuer von Hund“ (ebd. 1, 177). „Er hatte drei Köpfe. Drei Paar rollender, irrsinniger Augen; drei Nasen, die in ihre Richtung zuckten und zitterten; drei sabbernde Mäuler, aus denen von gelblichen Fangzähnen in glitschigen Fäden der Speichel herunterhing“ (ebd.) und einen „heißen, stinkenden Atem“ (ebd., 299).

### *Knallrumpfige Kröter*

Knallrumpfige Kröter sind „missgestaltete, schalenlose Hummer, scheußlich fahl und schleimig, mit Beinen, die an allen möglichen und unmöglichen Stellen aus dem Körper ragten, während Köpfe nicht zu erkennen waren“ (ebd. 4, 206). Sie „krabbelten blind durcheinander und stießen gegen die Kistenwände“ (ebd.) und sie „schienen keine Mäuler zu haben“ (ebd., 207). Sie wachsen sehr schnell und sind „wegen ihrer ungeheuren Kräfte ... kaum noch zu bändigen“ (ebd., 308). „Zum Entsetzen der Klasse verkündete Hagrid, der Grund, warum die Kröter sich gegenseitig umbrächten, sie ganz einfach zu viel angestaute Energie, und die Therapie bestehe darin, dass sich jeder von ihnen einen Kröter nehme, eine Leine an ihm befestige und einen kleinen Spaziergang mit ihm mache“ (ebd., 307). Hermine ist jedoch der Ansicht, „das Beste wäre, die alle totzutreten“ (ebd., 208) und für Harry waren es die „widerlichsten Kreaturen“ (ebd., 386), die er je gesehen hatte.

### *Hinkepanks*

Der Hinkepank ist ein „kleines einbeiniges Geschöpf, das aussah, als bestünde es aus Rauchschwaden und wäre recht schwächlich und harmlos“ (ebd. 3, 194). In Wirklichkeit lockt er Reisende mit einer Laterne in die Sümpfe. Der Hinkepank wird nur als Fallbeispiel in einer Unterrichtsstunde besprochen und kommt in der Handlung sonst nicht mehr vor.

#### **6.1.4.2 Kleinwuchs**

##### *Colin Creevey*

Colin Creevey ist ein „sehr kleiner Junge mit mausgrauen Haaren“ (ebd. 2, 100), der in Hogwarts eine Klasse unter Harry Schüler ist. Sein „ganzer Körper [war] etwa so dick ... wie Crabbes Hals“ (ebd., 101) und er „piepste“ (ebd.), wenn er sprach. Er stammt von einfachen Muggeln ab („Mein Vater ist Milchmann“ (ebd.)) und hat mangelndes Selbstvertrauen („Ich wusste nie, dass Zaubern alles ist, was ich kann“ (ebd.)). Er verehrt Harry „ehrfurchtsvoll“ (ebd., 112) aufgrund seiner Geschichte und folgt ihm auf Schritt und Tritt wie ein „äußerst redseliger Schatten“ (ebd., 111), was diesen sehr auf die Nerven geht. Es war jedoch „schwierig, ihm aus dem Weg zu gehen ... nichts schien ihm mehr Spaß zu machen, als sechs oder sieben Mal täglich ‚Alles klar, Harry?‘ zu rufen und darauf ‚Hallo, Colin‘ zu hören, und mochte Harry dabei noch so entnervt klingen“ (ebd., 109). Er wird deshalb von einem Mitschüler „auf grausame, aber treffende Art“ (ebd., 232) nachgeahmt.

Colin spielt eine kleine Nebenrolle. Beim Endkampf beweist er Mut und kämpft auf der Seite der ‚Guten‘ gegen Voldemorts Anhänger, obwohl er aufgrund seiner Minderjährigkeit eigentlich in Sicherheit verbringen sollte. Er verliert bei dem Kampf sein Leben.

##### *Sir Cadogan*

Sir Cadogan ist ein „untersetzter, vierschrötiger Ritter“ (ebd. 3, 105) aus einem der Bilder in Hogwarts (die alle ein Eigenleben führen). Er ist ein so „kleiner Ritter“ (ebd., 106), dass sogar „das Schwert ... zu lang für ihn [war]; ein besonders heftiger Schwung brachte ihn aus dem Gleichgewicht und er flog mit dem Gesicht ins Gras“ (ebd.). Auch der Versuch, „das dicke Pony zu besteigen ... misslang“ (ebd.). Er wird als „mutig“ (ebd., 174) beschrieben, dessen Unternehmungen jedoch „lächerlich“ (ebd., 173f) sind. Von den SchülerInnen wird er als „komplett verrückter“ (ebd., 174) „Narr“ (ebd., 107) bezeichnet und viele machen sich über seine Ungeschicklichkeit lustig, was ihn „zornig umherhopsen“ (ebd., 106) lässt. Sir Cadogan ist eine unbedeutende Nebenrolle im dritten Band, die lediglich der Unterhaltung dient.

##### *Professor Flitwick*

Professor Flitwick, der „Lehrer für Zauberkunst, war ein winzig kleiner Magier, der sich, um über das Pult sehen zu können, auf einen Stapel Bücher stellen musste“ (ebd. 1, 147). Seine Stimme wird als „aufgeregtes Quieken“ (ebd.) beschrieben.

### *Professor Sprout*

Professor Sprout ist eine „immer fröhliche“ (ebd. 3, 94), „untersetzte kleine Hexe“ (ebd. 2, 93) und Lehrerin für Kräuterkunde in Hogwarts.

### *Dolores Jane Umbridge*

Dolores Umbridge ist die erste Untersekretärin des Ministers und wird im fünften Band zur besseren Kontrolle durch das Ministerium in Hogwarts als Lehrerin für die Verteidigung gegen die dunklen Künste eingesetzt. Sie „sieht aus wie eine große, blasse Kröte, ... war recht untersetzt und hatte ein großes, wabbliges Gesicht, ... wenig Hals ... und einen sehr breiten, schlaffen Mund“ (ebd. 5, 176). Dazu hat sie „eine zittrige, mädchenhaft hohe Stimme“ (ebd.), „hervorquellende Triefaugen“ (ebd., 240) und „dicke Stummelfinger“ (ebd., 316), die Harry erschauern ließen, als sie ihn berührten (ebd.). Wenn sie aufstand, war sie „so klein, dass es keinen großen Unterschied machte“ (ebd., 782).

Da Umbridge die Einflussnahme des Ministeriums auf das Schulsystem drastisch und mit gewaltsamen Methoden erhöht und sich somit gegen Dumbledore und seinen durch Gewaltfreiheit geprägten Führungsstil stellt, ist sie bei SchülerInnen sowie LehrerInnen unbeliebt. Schließlich wird sie aus der Schule vertrieben. Sie spielt nur eine kleine Nebenrolle, die versucht, Harry das Leben schwer zu machen.

### *Zwerge*

Im zweiten Band werden „ein Dutzend griesgrämig dreinschauender Zwerge“ (ebd. 2, 245) von Professor Lockhart als „kleine Überraschung“ zum Valentinstag als „Stimmungsheber“ (ebd.) vorgeführt. „Mit goldenen Flügeln und Harfen ausgestattet“ (ebd., 246), sollen sie „freundliche Liebesboten“ (ebd.) darstellen, die Valentinsgrüße überbringen.

#### **6.1.4.3 Großwuchs**

### *Olympe Maxime/ Riesen*

Madame Maxime ist eine Lehrerin der französischen Schule für Zauberei, Beauxbâteau. Sie war „von noch unnatürlicherer Größe“ (ebd. 4, 256) als Hagrid, bewegte sich jedoch „für eine so große Frau ausgesprochen graziös“ (ebd., 439). Sie ist Halbriesin, doch Riesen haben keinen guten Ruf. Die Bössartigkeit „liegt in ihrer Natur“ (ebd., 450), „sie mögen einfach töten, das weiß jeder“ (ebd.) und „machst du zu viele Worte, dann bringen sie dich um, nur damit die Sache wieder einfacherer wird“ (ebd. 5, 504). „Blutrünstig und gewalttätig wie sie

sind, brachten sich die Riesen im Laufe des vergangenen Jahrhunderts durch Kriege untereinander selbst an den Rand des Aussterbens“ (ebd. 4, 459). Als Hagrid sie damit konfrontiert, Halbriesin zu sein, streitet sie das deshalb vehement und beleidigt ab, mit dem Argument, sie habe lediglich „große Knochen“ (ebd. 4, 448). Nach dem Angriff auf einen Ministeriumsangestellten wird sie gleich verdächtigt, weil „sie hat eindeutig Riesen-Blut und will es nicht zugeben“ (ebd., 634).

#### **6.1.4.4 Haltungsschäden**

Als Haltungsschäden fasse ich alle körperlichen Eigenheiten, die von dem erwarteten Körperbau einer Figur in der Art abweichen, dass sie die ‚natürliche‘ Haltung oder Fortbewegung beeinflussen bzw. verändern.

#### *Mr. Borgin*

Mr. Borgin ist Besitzer eines Ladens für magische Gegenstände in einer zwielichtigen Gegend und hat den Ruf, vor allem mit Artefakten schwarzer Magie zu handeln. Er ist ein „buckliger Mann mit fettigen Haaren“ (ebd. 6, 128), dem bei seiner oft aus Todessern bestehenden Kundschaft selbst die „Furcht ... ins Gesicht geschrieben“ (ebd.) steht und der seine Dienstbarkeit durch „tiefe Verbeugungen“ (ebd., 129) zum Ausdruck bringt.

#### *Scrimgeour*

Scrimgeour war Leiter des Aurorenbüros im Ministerium für Zauberei, bevor er zum Minister aufgestiegen ist. Seit seiner Zeit als Auror ist er „leicht hinkend“ (ebd. 6, 345) und „voller Narben von Kämpfen“ (ebd.). Im siebten Band wird er von Todessern zu Tode gefoltert, um Harrys Aufenthaltsort zu erfahren, Scrimgeour verrät ihn aber nicht.

#### *Krummbein*

Krummbein ist Hermiones Kater, den sie sich aus Mitleid kauft, weil er schon „seit Ewigkeiten“ (ebd. 3, 66) in der Tierhandlung war, ohne dass ihn jemand haben wollte, da er „unleugbar etwas krummbeinig“ (ebd., 65) und sein „hässliches ... Gesicht“ (ebd., 355) „seltsam eingedellt“ (ebd., 66) ist. Er findet sonst nur am Rande Erwähnung und entpuppt sich im Laufe der Handlung als Helfer.

### *Frank Bryce*

Frank Bryce ist der Gärtner der Familie Riddle und Muggel. „Er war mit einem stocksteifen Bein und einer großen Abscheu vor Menschenansammlungen und Lärm aus dem Krieg zurückgekommen“ (ebd. 4, 6). Im Alter wurde er zusätzlich noch „auf einem Ohr taub und sein schlimmes Bein war noch steifer geworden“ (ebd., 9). Die Kinder aus dem Dorf „lachten ihn aus, wenn er durch den Garten humpelte“ (ebd.) und die Erwachsenen finden ihn „schräg“ (ebd., 6) und „irgendwie unfreundlich“ (ebd.), weil er „nichts mit anderen zu tun haben“ (ebd.) wollte. Sie schreiben ihm „den bösen Blick“ (ebd., 7) und ein „übles Temperament“ (ebd.) zu und wollen ihm „lieber nicht in die Quere kommen“ (ebd.). Als die Riddles tot aufgefunden werden, „zweifelte kaum noch jemand in Little Hangleton daran, dass Frank Bryce die Riddles ermordet hatte“ (ebd.), obwohl er seine Unschuld beteuert.

Frank Bryce kommt nur am Anfang des vierten Bandes am Rande vor und wird von Voldemort getötet.

### **6.1.4.5 Entstellungen**

#### *Bill Weasley*

Bill ist einer von Rons großen Brüdern und „einfach cool. Er war hoch gewachsen und hatte sein langes Haar zu einem Pferdeschwanz zusammengebunden. Er trug einen Ohrring, an dem etwas baumelte, das aussah wie der Giftzahn einer Schlange. Seine Kleidung hätte gut in ein Rockkonzert gepasst, nur dass seine Schuhe, wie Harry auffiel, nicht aus Leder, sondern aus Drachenhaut waren“ (ebd. 4, 57). Alle sehen zu ihm auf und er hat das hübscheste Mädchen zur Freundin. Als er von Greyback, dem Anführer der Werwölfe und einer von Voldemorts Anhängern, angegriffen wird, „sieht [er] ein bisschen ... schlimm aus“ (ebd. 6, 617) und wird auch „nicht mehr so aussehen wie früher“ (ebd.). Er hat ein „entstelltes Gesicht“ (ebd., 627), „tatsächlich hatte er jetzt eine entfernte Ähnlichkeit mit Mad-Eye Moody, auch wenn Bill zum Glück noch beide Augen und Beine besaß, doch sein Charakter war offenbar derselbe geblieben“ (ebd., 638).

Sein Aussehen ist besonders für seine Mutter erschütternd, denn er war „immer sehr hübsch ... und er wollte bald heiraten!“ (ebd.). Seine Verlobte meint dazu aber nur: „Was kümmert es mich, wie er aussieht? Isch seé gut genug aus für uns beide, glaube isch! Alle diese Narben seigen nur, dass mein Mann mutig ist!“ (ebd., 628). Und „während ihr Glanz für gewöhnlich alle anderen im Umkreis verblassen ließ, machte er ... [bei der Hochzeit] alle schöner ... und sobald Fleur Bill erreicht hatte, schien es, als wäre er niemals Fenrir Greyback begegnet“ (ebd., 151).

## *Marietta*

Marietta ist eine Schulkollegin von Harry, die nur im fünften Band und in einer unbedeutenden Rolle vorkommt. Sie wird von Hermine als Strafe für den Verrat an ihren FreundInnen im „Gesicht fürchterlich entstellt ... von einer Reihe dicht beieinander liegender purpurner Pusteln, die sich über ihre Nase und Wange zogen und das Wort ‚Petze‘ bildeten“ (ebd. 5, 719). Als der Minister sie so sieht, macht er „vor Schreck einen Sprung rückwärts“ (ebd.).

## **6.1.5 Sinnesbehinderungen**

### **6.1.5.1 Sehbehinderungen**

#### *Xenophilus Lovegood*

Xenophilus Lovegood ist Lunas Vater, ein „höchst exzentrisch wirkender Zauberer“ (ebd. 7, 145) und Herausgeber des ‚Klitterers‘, einer Zeitschrift, die sich vor allem mit unbewiesenen Phänomenen beschäftigt und dadurch in der Zauberergemeinschaft nicht ernst genommen wird. Mr. Lovegood „schielte leicht“ (ebd.), „das Auge, das nicht auf seine Nase gerichtet war“ (ebd., 408), wird als „sein gesundes Auge“ (ebd., 411) bezeichnet.

#### *Bob Ogden*

Bob Ogden spielt nur in einer Rückblende im sechsten Band eine unscheinbare Nebenrolle. Er ist Magistratsbeamter und wird beschrieben als „kleiner, rundlicher Mann mit enorm dicken Brillengläsern die seine Augen zu leberfleckartigen Pünktchen verkleinerten“ (ebd. 6, 202).

#### *Obelisk*

Der Obelisk ist „auch bekannt als der König der Schlangen. Diese Schlange, die eine gigantische Größe erreichen und viele hundert Jahre alt werden kann, wird aus einem Hühnerei geboren, das von einer Kröte ausgebrütet wird. Der Basilisk tötet auf höchst wunderliche Weise, denn außer seinen tödlichen und giftigen Zähnen hat der Basilisk einen mörderischen Blick, und alle, die in den Bann seiner Augen geraten, erleiden den sofortigen Tod. Spinnen fliehen vor dem Basilisken, denn er ist ihr tödlichster Erbfeind, und der Basilisk entflieht nur dem Krähen des Hahns, das tödlich für ihn ist“ (ebd. 2, 299). Er ist eine „uralte Kreatur“ (ebd., 287), ein „Biest“ (ebd.), welches so eine Macht besitzt, dass „selbst andere Ungetüme ... es nicht beim Namen nennen“ (ebd., 291). Von Voldemort für seine Zwecke

rekrutiert, werden ihm im Kampf erst „beide großen wulstigen Augen ... vom Phönix durchstochen“ (ebd., 328), bevor er ganz getötet wird.

### *Dementoren*

„Dementoren gehören zu den übelsten Kreaturen, die auf der Erde wandeln. Sie brüten an den dunkelsten, schmutzigsten Orten, sie schaffen Zerfall und Verzweiflung, sie saugen Frieden, Hoffnung und Glück aus der Luft um sie her. ... Kommst du einem Dementor zu nahe, saugt er jedes gute Gefühl, jede glückliche Erinnerung aus dir heraus. Wenn er kann, nährt sich der Dementor so lange von dir, bis du nichts weiter bist als er selbst – seelenlos und böse. Und dir bleiben nur die schlimmsten Erfahrungen deines Lebens“ (ebd. 3, 195). Es sind „blinde ... Finsterlinge“ (ebd. 4, 28), die „nichts sehen können“ (ebd. 3, 384), denn „dort, wo die Augen hätten sein sollen, war nur dünne, schorfige Haut, die sich glatt über die leeren Höhlen spannte“ (ebd., 397). Sie unterstehen anfangs dem Ministerium, schließen sich dann aber Voldemort an, da er ihnen „mehr Bewegungsfreiheit für ihre Kräfte und Gelüste“ (ebd. 4, 739) bieten kann.

### *Drache Gringotts*

In der Zaubererbank Gringotts ist zur Bewachung besonders wichtiger Verliese ein „gigantischer Drache ... an den Boden gekettet“ (ebd. 7, 544). „Die Schuppen des Untiers waren während der langen Gefangenschaft unter der Erde blass und rissig geworden; seine Augen waren milchig rosa“ (ebd.). Einer der Kobolde, die in Gringotts arbeiten, meint, dass er „halb blind“ (ebd., 545) „und deshalb umso wütender“ (ebd.) ist. „Furchtbare Hiebe auf sein Gesicht“ (ebd.), die ihn dressiert hatten, vor Ketten zurückzuweichen, damit man Zugang zu den Verliesen erhält, hatten zudem Narben hinterlassen.

Der „blinde Drache“ (ebd., 551) kommt nur im siebten Band kurz vor und nimmt eine unbeabsichtigte Helferrolle ein.

## **6.1.6 Sprachbehinderungen**

### *Professor Quirrell*

Professor Quirrell ist Lehrer für die Verteidigung gegen die dunklen Künste in Hogwarts im ersten Jahr. Er wird beschrieben als „armer Kerl. Genialer Kopf. Ging ihm gut, als er nur die Bücher studierte, doch dann hat er sich ein Jahr freigenommen, um ein wenig Erfahrung zu sammeln ... es heißt, er habe im Schwarzwald Vampire getroffen und er soll ein übles kleines

Problem mit einer Hexe gehabt haben – ist seitdem jedenfalls nicht mehr der Alte. Hat Angst vor den Schülern, Angst vor dem eigenen Unterrichtsstoff“ (ebd. 1, 79/80). Quirrell ist seither ein „fahriger“ (ebd., 79) und „nervöser junger Mann“ (ebd., 135), dessen „linkes Auge zuckte“ (ebd., 79), der „fast ständig“ (ebd.) zitterte sowie stotterte und „stammelte“ (ebd.), wenn er sprach. Viele SchülerInnen machten sich aufgrund seines Stotterns über ihn lustig (ebd., 249).

Es stellt sich heraus, dass Voldemort von Quirrells Körper Besitz ergriffen hatte. „Wo eigentlich Quirrells Hinterkopf hätte sein sollen, war ein Gesicht“ (ebd., 318). Dieses hielt er unter einem großen Turban versteckt, der ihn „sehr eigenartig“ (ebd., 135) aussehen ließ, ohne den der Kopf jedoch „merkwürdig klein“ (ebd., 318) wirkte.

Quirrell spielt nur im ersten Band eine Rolle. Er ist Voldemorts Handlanger und stirbt, als dieser seinen Körper verlässt.

### *Der blutige Baron*

Der blutige Baron ist der Hausgeist von Slytherin und ein „fürchterlicher Geist mit leeren, stierenden Augen, einem ausgemergelten Gesicht“ (ebd. 1, 137). An anderer Stelle wird er als „stummes Gespenst, das mit silbrigen Blutflecken bespritzt war“ (ebd. 4, 190) beschrieben, der „als Einziger in Hogwarts ... Peeves wirklich im Griff“ (ebd.) hat.

## **6.1.7 Altersbehinderungen**

### *Bathilda Bagshot*

Bathilda Bagshot spielt im siebten Band eine kleine Nebenrolle. Harry erhofft sich Informationen von ihr, sie wird deshalb von Voldemort benutzt, um ihn in die Falle zu locken, und dabei umgebracht.

Bathilda ist eine Hexe, deren „gebeugte Haltung, ihr rundlicher Körper [und] ihr schlurfender Gang ... den Eindruck von sehr hohem Alter“ (ebd. 7, 342) vermittelten. Ihre „milchigen Augen“ (ebd., 347) „waren trüb vom grauen Star und tief versunken in Falten aus pergamentdünner Haut, und ihr ganzes Gesicht war übersät von geplatzten Äderchen und Leberflecken“ (ebd., 344). Zudem war sie auffallend klein, „vom Alter gebeugt, reichte sie ihm [Harry, Anm. S.B.] kaum bis zur Brust“ (ebd.), und sie „roch übel“ (ebd., 343).

Bei den anderen Hexen und Zauberern hat sie den Ruf „ziemlich plemplem“ (ebd., 164) und „völlig bekloppt“ (ebd., 165) zu sein und man „nichts von dem, was Bathilda gesagt haben mag, für bare Münze nehmen“ (ebd., 164/165) kann.

## *Errol*

Errol ist die „bedröppelte“ (ebd. 2, 90) und „lahme Eule“ (ebd. 2, 48) der Familie Weasley. Er wird als Postzusteller eingesetzt, wobei er sich aufgrund seines hohen Alters aber regelmäßig überanstrengt und ohnmächtig umkippt. Er hat überdies ein „trübes Auge“ (ebd. 3, 11). Ron findet seinen Zustand „traurig“ (ebd. 2, 49), er schämt sich auch ein bisschen für ihn und ist froh, als er eine andere Eule bekommt.

## *Aragog*

Aragog ist der Anführer und auch der Vater aller im Wald lebenden Riesenspinnen. Er ist „von der Größe eines kleinen Elefanten ... Ins Schwarz ihres Körpers und ihrer Beine war Grau gemischt und jedes Auge auf ihrem hässlichen, greiferbestückten Kopf war milchig weiß. Sie war blind. ... seine acht milchigen Augen schwammen ziellos umher“ (ebd. 2, 285). Als er an Altersschwäche stirbt, ist Hagrid (der einzige menschliche Freund Aragogs) sehr traurig, weil er findet, dass Aragog „etwas Besonderes war“ (ebd. 6, 474). Ron hingegen meint „dass er tot ist, hat seinem Charakter nur gut getan“ (ebd., 475), da er und seine Freunde fast von der Spinnenfamilie aufgefressen wurden.

### **6.1.8 Verhaltensauffälligkeiten**

#### *Peeves*

Peeves ist der Poltergeist der Schule. Er wird als „breitmäuliger“ (ebd. 7, 291) „kleiner Mann mit bösen dunklen Augen“ (ebd. 1, 142), die „verschlagen glitzern“ (ebd., 176) beschrieben, mit einer „nervigen Singsangstimme“ (ebd.) und „gekringelten Zehen“ (ebd. 3, 137). Er hat große Freude daran, Unruhe zu stiften, LehrerInnen und SchülerInnen zu ärgern und Unordnung zu schaffen. Beispielsweise „leerte [er] den Schülern Papierkörbe über dem Kopf aus, bewarf sie mit Kreidestücken oder schlich sich unsichtbar von hinten an, griff sie an die Nase und schrie: Hab deinen Zinken!“ (ebd. 1, 146) oder schrieb „wüste Ausdrücke an die Tafel“ (ebd.). Er gilt deshalb als „ein grinsendes, in der Luft schwebendes Übel, dessen Lebenszweck es war, Wirrsal und Verdruss zu schaffen (ebd. 2, 132). Aufgrund seines „grobem und unbeherrschbaren“ (ebd. 3, 137) Verhaltens wird er von gesellschaftlichen Veranstaltungen und Gemeinschaftsaktivitäten ausgeschlossen: „Der übliche Streit, ihr wisst schon. Wollte beim Essen dabei sein – und das kommt überhaupt nicht in Frage, ihr kennt ihn ja, ungehobelter Kerl, er kann keinen Teller mit Essen sehen, ohne ihn durch die Gegend zu werfen. Wir haben Geisterrat gehalten – der Fette Mönch wollte ihm unbedingt eine Chance

geben – aber der Blutige Baron war strikt dagegen, völlig zu Recht, wenn ihr mich fragt“ (ebd. 4, 190), sagt einer der anderen Geister. Peeves spielt eine Nebenrolle in allen Bänden, die für komische Situationen sorgt.

## **6.2 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse nach den drei Bereichen Repräsentation, Ressourcen, Realitäten**

### **6.2.1 Repräsentation**

Die Auswertung nach dem Bereich der Repräsentation erfolgt anhand folgender Fragen:

- Wie viele und welche Figuren mit Behinderungen werden beschrieben?
- Wie sind sie auf die sieben Bände verteilt?
- Welche Behinderungen werden beschrieben?
- Welchen Gattungen/Lebensformen (Menschen, Trolle, Zwerge ...) werden Behinderungen zugeschrieben bzw. durch welche Beschreibungen werden die „natürlichen Differenzen“ der Phantastik zu Behinderungen?
- Wie ist die Geschlechterverteilung bei den Figuren mit Behinderungen?

### *Sprachliche Besonderheiten, Kollektivsymbole, Verweise auf (diskursive) Praktiken und Einrichtungen*

Die Begriffe ‚Behinderung‘ oder ‚Behinderte/r‘ kommen in den Harry Potter-Romanen nicht vor. Im sechsten Band fällt jedoch einmal das Verb ‚behindert‘, welches auch wirklich als Folge einer körperlichen Einschränkung gebraucht wird („Es war ein tückischer Abstieg, und Dumbledore, der ein wenig durch seine verdorrte Hand behindert war, bewegte sich langsam“ (ebd. 6, 561)). Es werden jedoch andere Begriffe, die auf eine Behinderung verweisen (könnten), verwendet: Unter den Substantiven, die Lebewesen bezeichnen, finden sich relativ häufig die Begriffe ‚Missgeburt‘, ‚Dummkopf‘, ‚Trottel‘, ‚Volltrottel‘ oder ‚Riesentrottel‘ sowie vereinzelt ‚Idiot‘, ‚Zwerg‘ und ‚Narr‘. Hauptwörter, die sich auf Eigenschaften beziehen, sind beispielsweise mit den Begriffen ‚Leiden‘, ‚Gebrechen‘ und ‚Entstellungen‘ in den Texten enthalten. Auffallend ist die häufige Verwendung von Adjektiven, die auf Behinderungen verweisen, wie ‚verstümmelt‘, ‚entstellt‘, ‚missgestaltet‘, ‚stummelig‘, ‚formlos‘, ‚ungestalt‘, ‚unförmig‘, ‚vernarbt‘, ‚zerfurcht‘, ‚verzerrt‘, ‚unrettbar/ auf Dauer be-/geschädigt‘, ‚blind‘, ‚krummbeinig‘, ‚lahm‘, ‚einbeinig‘, ‚bucklig‘, ‚kleinwüchsig‘, ‚kümmerlich‘, ‚untersetzt‘, ‚dumpf‘, ‚dumm‘, ‚bescheuert‘, ‚schwerfällig‘, ‚nicht allzu helle‘,

‚schlicht‘ und ‚einfältig‘. Mit Wörtern wie ‚humpeln‘ oder ‚stottern‘ sind auch behinderungsrelevante Verben vertreten, jedoch weitaus weniger als Eigenschaftswörter.

Neben dieser ‚schonungslosen Sprache‘, wie es Läwen (2001, 79) nennt, die durch die häufige Verwendung von Superlativen noch verstärkt wird, werden von Rowling auch viele bildhafte Vergleiche (z.B. ‚felsblockartiger Kopf‘) bzw. Metaphern (z.B. ‚Erbsenhirn‘) gewählt. Immer wieder greift Rowling zudem auf Redensarten zurück, die alle ein sehr negatives Bild von Sehbehinderungen beinhalten, darunter ‚blinde Panik‘, ‚blindlings hineinlaufen‘, ‚mit Blindheit geschlagen‘, ‚geblendet durch Ehrgeiz‘ und ‚blindes Vertrauen‘.

Einzelne sprachliche Äußerungen und Formulierungen verweisen auf reale gesellschaftliche Praktiken im Umgang mit Menschen mit Behinderungen. „Vorgeführt wie eine Art Missgeburt“ (Rowling 5, 402) beispielsweise beinhaltet das Vorwissen, dass Menschen, die der Erwartungshaltung in sichtbarer Weise widersprechen, im 19. Jahrhundert in sogenannten ‚Freakshows‘ zur Schau gestellt wurden. Das Ausstaffieren von Zwergen als stimmungshebende Liebesboten zum Valentinstag (ebd. 2, 245f) erinnert wiederum an die bis in die Barockzeit beliebte Tradition an Königshöfen, kleinwüchsige Menschen zur Belustigung bei Festen auftreten zu lassen. Das ‚Entgnomen‘ (ebd., 39ff) könnte eine Abwandlung des sogenannten ‚Zwergenwerfens‘ sein, eine ‚Sportart‘ (es gab sogar Weltmeisterschaften in dieser Disziplin) bei der es darum geht, einen kleinwüchsigen Menschen möglichst weit auf eine Matte zu schleudern. In vielen Ländern ist diese Praktik heute verboten, wird aber anscheinend noch immer vereinzelt in Clubs zur allgemeinen Belustigung veranstaltet (Reichel 2011, [1]).

An einer anderen Stelle wird auf die Praktik des Aussetzens von Kindern mit Behinderungen angespielt. Lord Voldemorts Seelenteil (zumindest interpretiere ich diese Metapher so) wird als „kleines verstümmeltes Wesen“ (ebd. 7, 716) beschrieben, mit der „Gestalt eines kleinen nackten Kindes, das sich am Boden krümmte, ... schauernd unter einem Stuhl, wo es zurückgelassen worden war, unerwünscht, weggestreckt, vor Blicken verborgen und nach Atem ringend“ (ebd., 714).

Bemerkenswert ist auch, dass Rowling bei ihrer Beschreibung der in der magischen Welt vorhandenen Infrastruktur Parallelen zu Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen in der realen Welt zieht. *Hogwarts*, die Schule für Zauberei, beispielsweise wird von dem Schulleiter Albus Dumbledore positiv als ‚Schule für Menschen mit besonderen Veranlagungen‘ vorgestellt (was interessanterweise von dem angesprochenen Kind mit den

Worten „Ich bin nicht verrückt!“ (ebd. 6, 273) sofort negativ aufgefasst wird). Dudley, Harrys Cousin, bezeichnet *Hogwarts* abwertend als ‚Beklopptenschule‘ oder ‚Sonderschule‘. Auffallend sind auch die Fälle, die in *St. Mungo*, dem Spital der magischen Welt, behandelt werden: „Manche sahen völlig normal aus ..., andere wiesen grausige Entstellungen auf wie Elefantenrüssel oder zusätzliche Hände, die ihnen aus den Brustkörben ragten. ... viele Patienten gaben sehr eigentümliche Geräusche von sich“ (ebd. 5, 568). Zusätzlich gibt es eine Station ‚für chronisch Fluchgeschädigte‘, die „eindeutig den Eindruck [machte], als wäre sie ein dauerhaftes Heim für ihre Patienten. Sie hatten viel mehr persönliche Habseligkeiten um ihre Betten“ (ebd., 601).

### *Vorkommen von Einzelfiguren und Gattungen mit Behinderungen*

Namentlich sind in den sieben Bänden (auf 4.346 Seiten) 49 einzelne Figuren und sieben ganze Gattungen – also insgesamt 56 Figuren(-gruppen) – auszumachen, die nach dem verwendeten Behinderungsbegriff als ‚behindert‘ eingestuft werden können. Es wird in diesem Zusammenhang jedoch darauf hingewiesen, dass der Behinderungsbegriff in dieser Arbeit sehr offen gewählt wurde, sodass auch Figuren oder Figurengruppen darunter gefasst wurden, die im Alltagsverständnis nicht als ‚behindert‘ im klassischen Sinn gesehen werden würden. Diese Gruppe habe ich unter der Kategorie ‚Mangelwesen‘ eingeordnet, unter der ich im Verständnis des Märchenforschers Max Lüthi Figuren verstehe, die sozial ungebunden (sogenannte ‚Außenseiter‘) und dadurch universell beziehungsfähig sind. Auch die Kategorie ‚psychische Behinderungen‘ bedarf einer kurzen Erläuterung: Keinesfalls möchte ich gestörte psychische Prozesse oder psychische Krankheiten unreflektiert mit Behinderungen gleichsetzen. Vielmehr geht es mir um die Stigmata, die von einer Krankheit ausgehen können und durch die der soziale Umgang behindert ist bzw. wird.

Grundsätzlich ist zu meiner Einteilung anzumerken, dass viele der Figuren in ihrer Ausdifferenzierung nicht nur in eine Kategorie passen würden, sondern überlappend in mehrere, wie aus den Charakterbeschreibungen in Kapitel 6.1 hoffentlich ersichtlich geworden ist. Zur besseren Übersichtlichkeit bediene ich mich – in vollstem Wissen um die Verkürztheit dieses ‚Schubladendenkens‘ – dennoch dieses vereinfachten Einteilungsschemas, wobei ich die Einteilung nach dem markantesten Merkmal der jeweiligen Figur vornahm.

Im Einzelnen können sieben Figuren als ‚Mangelwesen‘ deklariert werden. Bei allen handelt es sich um Menschen, davon sechs männliche und ein weiblicher.

Ähnlich verhält es sich bei den psychischen Behinderungen. Auch hier sind sieben Menschen auszumachen, davon fünf Männer und zwei Frauen.

In die Kategorie ‚geistige Behinderung, Einfalt, Dummheit‘ fallen fünf Menschen, ein Halbriese, ein Riese und die gesamten Gattungen der Trolle und Gnome. Von den Einzelcharakteren sind sechs männlich und eine weiblich.

Körperbehinderungen sind mit siebzehn Einzelfiguren und fünf Gattungen am vielfältigsten vertreten. Sechs Menschen, ein Geist, ein Hund und die gesamten Gattungen der Knallrumpfigen Kröter und der Hinkepanks fallen in die Kategorie ‚fehlende/zu viele Körperteile‘. Vier Menschen, ein Gemäldecharakter und die Gattung der Zwerge können der Kategorie ‚Kleinwuchs‘ zugeordnet werden. Eine Halbriesin und mit ihr auch die Gattung der Riesen werden unter ‚Großwuchs‘ zusammengefasst. Drei Männer und ein Kater weisen Haltungsschäden auf. Und schlussendlich sind zwei Menschen mit Entstellungen zu finden. Auch in der Sparte der Körperbehinderungen überwiegt der Anteil der männlichen Figuren mit dreizehn deutlich gegenüber den vier weiblichen.

In der Kategorie der Sinnesbehinderungen sind lediglich Sehbehinderungen ausfindig zu machen, hiervon jedoch gleich mehrere. Die Palette reicht von Schielen über schlechtes Sehen bis zu vollkommener Blindheit und betrifft zwei Menschen, einen Obelisk, einen Drachen und die Gattung der Dementoren. Alle Figuren sind männlich.

In die Kategorie der Sprachbehinderungen fallen ein stotternder Mensch und ein stummes Gespenst. Auch hier sind beide Figuren männlich.

Als eigene Kategorie habe ich des Weiteren Behinderungen gefasst, die in Folge hohen Alters entstehen. Ein Mensch, eine Eule und eine Spinne weisen in den Harry Potter-Romanen solche ‚Altersbehinderungen‘ auf. Eine dieser Figuren ist weiblich, die beiden anderen männlich.

Als letzte Kategorie treten Verhaltensauffälligkeiten in Erscheinung. Diese sind bei einem männlichen Geist auszumachen.

Mit einem Verhältnis von 38:9 sind signifikant mehr männliche Figuren mit Behinderungen in den Romanen auszumachen. Zwei der Figuren (Obelisk und Drache) sind geschlechtlich nicht definiert und der Rest betrifft ganze Gattungen. Betroffen sind sechsunddreißig Menschen, wovon zwei Muggel sind, die restlichen vierunddreißig der Hexen- und Zauberergemeinschaft angehören, drei Geister, zwei HalbriesInnen, ein Riese, ein Gemäldecharakter, ein Obelisk, ein Drache, ein Hund, ein Kater, eine Eule und eine Spinne sowie die gesamten Gattungen der Trolle, Gnome, Knallrumpfige Kröter, Zwerge, Riesen,

Hinkepanks und Dementoren. Bei den Gattungen erfolgte die Abgrenzung einer Behinderung von der ‚natürlichen Differenz‘ der Phantastik entweder

- durch den Gebrauch diskriminierender sprachlicher Begriffe (wie etwa ‚dumm‘ bei Trollen),
- durch den Hinweis auf ein Abweichen von der Norm (wie etwa bei der Formulierung ‚unnatürliche Größe‘ bei Riesen),
- durch die Verwendung des Gattungsnamen als Schimpfwort (wie etwa ‚Zwerg‘ als Bezeichnung für kleine Menschen oder ‚Troll‘ als Bezeichnung für dumme oder hässliche Menschen) oder
- durch die Instrumentalisierung einer Eigenschaft von anderen (wie etwa der durch ihre Größe bzw. ‚Kleinheit‘ bedingte ‚Einsatz‘ von Zwergen als ‚Stimmungsheber‘) sowie
- durch die Instrumentalisierung einer Eigenschaft von der Gattung selbst (wie etwa der Einsatz des Hinkens bei der Gattung der Hinkepanks als mitleiderregendes und gleichzeitig vertrauenerweckendes Mittel, um Fremde in die Sümpfe zu locken).

### *Ursache bzw. Zweck der Behinderungen*

Es sind sowohl erworbene, als auch angeborene Behinderungen in den Texten zu finden. Zur Kategorie der angeborenen Behinderungen zählen Figuren und Gattungen, die durch Klein- oder Großwuchs sowie zu viele Körperteile auffallen. Auch die meisten der beschriebenen geistigen Behinderungen sind – vor allem dann, wenn es sich um eine Gattungseigenschaft handelt (z.B. Trolle) – angeboren, ebenso verhält es sich bei Sehbehinderungen (z.B. Dementoren). Psychische Behinderungen sind nur als Folge von Inzucht angeboren (wie es bei der Familie Gaunt der Fall ist), alle anderen Fälle sind sozial verursacht (z.B. wird Myrte durch ständige Hänseleien ihrer MitschülerInnen depressiv oder Crouch wird durch seinen über Jahre dauernden Gewissenskonflikt in den Wahnsinn getrieben) und damit erworben. Zu den erworbenen Behinderungen zählen auch bleibende Kampfverletzungen (z.B. Georges fehlendes Ohr oder Moodys fehlende Körperteile), die Folgen von Selbstverstümmelung (z.B. Peter Pettigrews abgeschlagene Hand oder Voldemorts verstümmelte Seele), Behinderungen als Folge von Alter (z.B. Aragogs Blindheit) oder als Folge einer Charaktereigenschaft (z.B. Mr. Borgins krummer Rücken als Folge der ständigen Verbeugungen als Zeichen seiner Unterwürfigkeit) sowie Behinderungen, die jemandem als Strafe für sein eigenes Fehlverhalten oder das seiner Vorfahren zugefügt werden (z.B. Mariettas Gesichtsentstellung als Strafe für ihren Verrat oder Lupins Werwolfbiss als Strafe für die Beleidigung eines Werwolfes durch seine Eltern). Sowohl in angeborener als auch erworbener Form ist

Behinderung als Strategie zu finden (z.B. dient die Gattungseigenschaft der Einbeinigkeit den Hinkepanks dazu, Menschen in die Sümpfe zu locken oder Professor Quirrell täuscht vor, Stotterer zu sein, um den Eindruck von Harmlosigkeit zu vermitteln).

Nicht bei allen Figuren sind jedoch Ursache und/oder Zweck ihrer Behinderungen zu finden.

### *Verteilung auf die sieben Bände*

Sechzehn der Figuren bzw. Figurengruppen kommen in allen sieben Teilen vor, wobei bei vier die Behinderung nur in einem der Bände eine Rolle spielt. Eine Figur kommt in den ersten sechs Teilen vor, eine in den letzten fünf, eine in den letzten vier und zwei in den letzten drei; alle anderen beschränken sich auf lediglich einen oder maximal zwei Bände, wobei eine relativ gleichmäßige Verteilung auf die Bände zwei, drei, vier, sechs und sieben festzustellen ist. Band eins weist detaillierte Beschreibungen der wichtigsten Charaktere auf, die von mir hauptsächlich unter der Kategorie ‚Mangelwesen‘ festgehalten wurden und die als handlungstragende Figuren auch in allen weiteren Bänden vorkommen. Somit beschreibt Band fünf mit Abstand die wenigsten Figuren mit Behinderungen, bietet jedoch mit der Figur des Riesen Grawp das beste Beispiel für die Verwendung stereotyper Denkmuster in Verbindung mit Behinderung (s. Kapitel 6.2.3).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Behinderungen bzw. Einzelfiguren oder Gattungen mit Behinderungen in allen sieben Bänden in relativ gleichmäßiger Verteilung vorkommen, wobei die Art der Darstellung gleichbleibend ist.

### **6.2.2 Ressourcen**

Die Auswertung nach dem Bereich der Ressourcen erfolgt anhand folgender Fragen:

- Gibt es eine Hierarchie der diskursiven Macht (was gilt als „normal“ und wer definiert das)?
- Welche Eigenschaften, (Un-)Fähigkeiten, Kräfte besitzen die Figuren mit Behinderungen (Teilidentitäten)?
- Welche Aufgabe erfüllen sie (gut/böse; HelferInnen/GegenspielerInnen ...)?
- Welchen Stellenwert nehmen sie in der Handlung ein (Hauptfiguren/Nebenfiguren)?
- Wie verläuft die Handlung der Figuren mit Behinderungen bzw. welches Ende nehmen sie?

## *Hierarchien*

Wie es für die Phantastik charakteristisch ist, bestehen auch bei Rowlings Werk zwei Parallelwelten, die Welt der sogenannten ‚Muggel‘, also der Menschen ohne magische Fähigkeiten, und die magische Welt, in der Hexen, Zauberer und andere magische Geschöpfe leben. Diese beiden Welten existieren unabhängig voneinander, wobei manche Hexen und Zauberer auch in der Muggelwelt verkehren. Andersherum geschieht es nur selten, dass ein ‚Muggel‘ in die magische Welt eindringt, da Muggel von der Existenz magischer Kräfte nichts wissen (wollen) und „alles [tun], um die Zauberei zu übersehen, selbst wenn sie ihnen ins Gesicht springt“ (ebd. 2, 43). Nur wenige nehmen zur Kenntnis, dass es Hexen und Zauberer wirklich gibt, und das sind vor allem diejenigen, die welche in der Familie haben. Wie es bei Harrys bester Freundin Hermine beispielsweise der Fall ist, kann es vorkommen, dass zwei nichtmagische Elternteile ein Kind mit magischen Fähigkeiten zur Welt bringen. Von Hexen und Zauberern aus rein magischen Dynastien, sogenannten ‚Reinblütern‘, werden diese Kinder abfällig ‚Schlammblüter‘ genannt.

Während die meisten Eltern sich über die besonderen Begabungen ihrer Kinder freuen, werden diese von ihrem nichtmagischen Umfeld, wie nichtmagischen Geschwistern, mit Neid und Missgunst betrachtet. Harrys Tante Petunia etwa hat nie verwunden, dass ihre Eltern stolz waren, mit Petunias kleiner Schwester, Harrys Mutter, eine Hexe in der Familie zu haben. Petunia sieht Hexen und Zauberer seither als „Missgeburten“ (ebd. 1 61) an, die „seltsam“ (ebd.) und „unnormale“ (ebd.) sind. Gemeinsam mit ihrem Mann Vernon Dursley war sie „stolz darauf, ganz und gar normal zu sein, sehr stolz sogar“ (ebd. 1, 5): Die Dursleys wohnen mit ihrem einzigen Sohn Dudley in einem stets sauberen und aufgeräumten kleinen Einfamilienhaus am Rande Londons. Sie „mochten alles Vertraute und Geordnete“ (ebd. 2, 46), „fein säuberlich gepflegte Vorgärten“ (ebd. 1, 24) mit „sorgfältig geschnittenen Hecken“ (ebd., 22), wo alles „still und ordentlich“ (ebd.) war. Mr. Dursley ist Direktor einer Bohrmaschinenfirma und genießt es, aus dieser gehobenen Position „Leute zur Schnecke“ (ebd., 8) zu machen.

Magie stellt eine Gefahr für die Ordnung dar und so sind die Dursleys nicht glücklich über den Umstand, sich nach dem Tod von James und Lily Potter um deren Sohn Harry kümmern zu müssen. Als sie ihn aufnehmen, schwören sie sich, die Magie in ihrer Familie, „diesen gefährlichen Unsinn, auszumerzen“ (ebd., 43). Denn „wenn es etwas gab, das sie am meisten verabscheuten, dann war es die Magie ... Aber auch Leute, die Stimmen hörten, waren eindeutig unter den Top Ten der Missliebigkeiten“ (ebd. 5, 41) und „Mr. Dursley konnte Leute nicht ausstehen, die sich komisch anzogen“ (ebd., 7). Hexen und Zauberer fielen ihm

allein deshalb unangenehm auf, weil sie oftmals mit langen Umhängen oder aus Unwissenheit völlig willkürlich zusammengestoppelten Kleidungsvariationen unterwegs waren. „Erzürnt stellte Mr. Dursley fest, dass einige von ihnen überhaupt nicht mehr jung waren“ (ebd.), sich nicht normenkonform zu verhalten ist dem entnehmend ein Privileg der Jugend.

In der magischen Welt gibt es weitaus mehr hierarchische Strukturen zu differenzieren. Zum einen ebenso die Unterscheidung zwischen Menschen mit und ohne magischen Fähigkeiten, wobei die Muggel vor allem von ‚reinblütigen‘ Zauberfamilien große Verachtung erfahren. Eine Skulptur im Zaubereiministerium mit der Gravur ‚Magie ist Macht‘ zeigt „Muggel, ... an ihrem rechtmäßigen Platz“ (ebd. 7, 250): „Hunderte und Aberhunderte von nackten Körpern, Männer, Frauen und Kinder, alle mit ziemlich dummen, hässlichen Gesichtern, krümmten sich und zwängten sich zusammen, um die Last der schön gekleideten Zauberer zu tragen“ (ebd., 249). An anderer Stelle werden sie als „Dreck“ (ebd. 6, 368) bezeichnet, der Zaubererfamilien „entehrt“ (ebd.). Aber auch von ‚muggelfreundlich‘ gesinnten Hexen und Zauberern werden sie belächelt, als „dumm“ (ebd. 1, 15) eingestuft und neugierig beobachtet. Kinder aus Zaubererfamilien lesen Comic-Hefte über die „Abenteuer von Martin Miggs, dem mickrigen Muggel“ (ebd. 2, 45) und Hermine stellt bei der Berufsberatung fest, dass man „offenbar nicht viele Qualifikationen für die diplomatischen Beziehungen zu den Muggeln [braucht]. Alles, was sie verlangen, ist ein ZAG [Zaubergrad, S.B.] in Muggelkunde: Viel wichtiger sind Begeisterung, Geduld und viel Sinn für Humor!“ (ebd. 5, 771f).

Zum anderen gibt es Hierarchien innerhalb der magischen Gemeinschaft: Auf der einen Seite gibt es die ‚guten‘ Magier, später zusammengefasst im ‚Orden des Phönix‘, deren ‚Anführer‘ der Schulleiter Albus Dumbledore ist. Ihnen stehen die schwarzen Magier, insbesondere die sogenannten ‚Todesser‘ unter der Herrschaft Lord Voldemorts gegenüber. Dumbledore genießt durch seine Zauberkraft, Weisheit und Güte nicht nur in der Schule uneingeschränkte Weisungsgewalt, sondern auch in der magischen Gesamtbevölkerung – „man konnte einfach nicht umhin, Albus Dumbledore zu vertrauen“ (ebd. 3, 98). Seine bloße Anwesenheit verbreitet ein Gefühl von Sicherheit. Sogar die schwarzen Magier, inklusive Voldemort, haben Respekt vor ihm. Die Macht Voldemorts baut auf Angst und Gewalt auf, „er überlistet, verhext und erpresst“ (ebd. 5, 118). Wer sich ihm widersetzt, wird gnadenlos umgebracht, wer sich ihm treu erweist, erhält als Belohnung die Gewalt über andere.

Besonders die AnhängerInnen Voldemorts nehmen innerhalb der Zauberergemeinschaft noch eine wertende Unterscheidung nach ‚Reinblütern‘ (beide Elternteile mit magischen Fähigkeiten, bestenfalls aus großen Zaubererdynastien), ‚Halbblütern‘ (ein Elternteil mit

magischen Fähigkeiten), ‚Schlammblütern‘ (beide Elternteile ohne magische Fähigkeiten) und ‚Squibs‘ (nichtmagisch-veranlagtes Kind zweier Elternteile mit magischen Fähigkeiten) vor. ‚Muggel‘ und ‚Schlammblüter‘ werden von ihnen verfolgt, gequält und teilweise getötet, ‚Squibs‘ gelten als Schande für jede Zaubererfamilie. ‚Squib‘-Kinder werden von ihren Familien oft vor der Außenwelt versteckt, Erwachsene titulieren sich aufgrund dieses Mangels selbst als „zu nichts nütze“ (ebd. 5, 31) und viele versuchen, ihr Unvermögen durch sogenannte „Kwikzauberkurse“ zu kaschieren.

Eine weitere Abgrenzung besteht zwischen Hexen bzw. Zauberern und anderen magischen Geschöpfen. Kritisch wird von Dumbledore angemerkt, dass Menschen mit magischen Fähigkeiten andere Gattungen unterdrücken. Er sagt: „Ja, es wurde uns Macht verliehen, und ja, diese Macht gibt uns das Recht zu herrschen, aber sie bringt uns auch Verpflichtungen gegenüber den Beherrschten. (...) Wir übernehmen die Kontrolle FÜR DAS GRÖßERE WOHL“ (ebd. 7, 366, Herv. i. O.). Deutlich wird die Rangfolge durch die Darstellung einer Brunnenskulptur im Ministerium, bei der ein „vornehm wirkender Zauberer“ (ebd. 5, 154) zu sehen ist. „Um ihn herum gruppieren sich eine schöne Hexe, ein Zentaur, ein Kobold und ein Hauself. Die letzten drei sahen mit ehrfürchtiger Miene zu der Hexe und dem Zauberer empor“ (ebd.). Die Folge ist eine starke Separation der Gruppen. Die seherisch begabten Zentauren wurden in den magischen Wald zurückgedrängt, wo sie mit großer Antipathie den Menschen gegenüber leben und jeden aus ihren Reihen verstoßen, der einem Menschen hilft. Die Kobolde, denen das Zaubern mit Zauberstab verboten ist, haben ihren Platz im Bankwesen und Schmiedehandwerk, wo sie misstrauisch und nur mit Gegenleistungen mit Menschen verkehren. Und die Hauselfen sind die SklavInnen reicher Zaubererfamilien – eine Rolle, die sie selbst schon so sehr verinnerlicht haben, dass sie diese nicht ablegen wollen, selbst wenn ihnen Unterstützung angeboten wird. Ihre Zauberkräfte dürfen sie nur im Auftrag und für die Familie nutzen, der sie dienen.

Eine noch größere, jedoch nicht kritisch hinterfragte Hierarchie, besteht zwischen Hexen bzw. Zauberern und nicht-magisch veranlagten Geschöpfen. Diese werden zum Beispiel als ‚Haustiere‘ gehalten oder als Versuchsobjekte bzw. ‚Mittel zum Zweck‘ eingesetzt, selbst wenn sie deutlich menschliche Züge zeigen. Alraunen beispielsweise sind Pflanzen, die nicht nur äußerlich, sondern auch in ihrer Entwicklung vom Säuglingsalter über die Pubertät bis zur Partnerschaft den Menschen sehr ähnlich sind. Sie werden ohne zu zögern zerhackt, um eine Katze zu retten.

Auch die beiden großen Institutionen der magischen Welt, die Schule und das Ministerium, stehen in Konkurrenz um die Vormachtstellung. Einerseits sind sie auf gegenseitige

Zusammenarbeit angewiesen, andererseits wünschen sie keine Einmischung des jeweils anderen. Auch die internen Strukturen beider Einrichtungen sind stark hierarchisch. In *Hogwarts* steht der Schulleiter an der Spitze, er hat absolute Fügungsgewalt über alle im Schloss Beschäftigten. Gefolgt von den LehrerInnen, gestaffelt nach ihren Berufsjahren, und auch unter den SchülerInnen haben SchulsprecherInnen, VertrauensschülerInnen und Sportkapitäne eine Sonderstellung mit Machtkompetenz über die anderen. An der Spitze des Zaubereiministeriums steht der Minister, gefolgt von den ChefInnen diverser Abteilungen, die auch wiederum in ihren Kompetenzbereichen und Ansehen höchst unterschiedlich gestaffelt sind.

### *Teilidentitäten, Eigenschaften, Aufgaben, Handlungsverlauf*

Von den 57 ausgewählten Fällen handelt es sich bei sieben (Harry, Neville, Ron, Snape, Voldemort, Dumbledore und Hagrid) um Hauptfiguren, die sehr ausführlich beschrieben werden, in allen Bänden vorkommen und wesentlich für den Verlauf der Gesamthandlung sind. Sechs davon (alle bis auf Hagrid) zeigen mehrere Teilidentitäten, die sich im Laufe der sieben Bände entwickeln und teilweise auch verändern. Harry beispielsweise entwickelt sich vom zweifelgeplagten, fremdbestimmten Waisenkind zum selbstbewussten Lotsen und Weltretter; der allmächtige und allwissende Dumbledore gesteht schließlich Fehler ein; Snape, Harrys rachsüchtiger Widersacher, wird zu seinem selbstaufopfernden Beschützer etc. Von den restlichen 50 Nebenfiguren(-gruppen) spielen 20 (Luna, Lupin, die drei Gaunts, Crouch, Crouch jun., Myrte, Crabbe und Goyle, Grawp, Lockhart, Moody, Pettigrew, Obelisk, Dementoren, Quirrell, Aragog, Umbridge, Dudley) eine handlungstragende Rolle in einzelnen Bänden, die anderen 30 sind nur kleine Nebenfiguren. 23 Figuren bzw. -gruppen (Hagrid, Filch, die drei Gaunts, Luna, Lupin, Crouch, Myrte, Crabbe und Goyle, Grawp, Lockhart, George, Nick, Moody, Peter, Quirrell, Peeves, Umbridge, Dudley, Dementoren und Riesen) werden zwar genauer und öfter beschrieben und weisen Teilidentitäten auf, es lässt sich jedoch keine Entwicklung erkennen. Die verbleibenden 28 werden nur einzeln und oberflächlich erwähnt und zeigen keine Teilidentitäten. Die individuellen Eigenschaften der einzelnen Figuren sind den Charakterbeschreibungen am Anfang des Kapitels zu entnehmen. 24 Figuren (Harry, Neville, Ron, Dumbledore, Snape, Hagrid, Luna, Lupin, Crouch, Myrte, Grawp, George, Nick, Moody, Colin, Sir Cadogan, Flitwick, Sprout, Scrimgeour, Bill, Xenophilus, Mme. Maxime, Aragog, Krummbein) gehören der guten Seite an. Die Hälfte davon ist aus der Kategorie der Figuren mit Körperbehinderungen; positiv besetzt sind insbesondere Figuren mit Kleinwuchs und Figuren, deren Behinderung Folge einer

Kampfverletzung ist. Ein Viertel besteht aus ‚Mangelwesen‘, was auf die Vorstellung hindeuten könnte, der jeweilige Mangel werde durch außergewöhnliche (gute) Taten kompensiert. Die restlichen sechs verteilen sich auf vier weitere Kategorien.

Neun Figuren und zwei Gattungen sind neutral, sie kämpfen weder für noch gegen eine Überzeugung (Bertha Jorkins, Lockhart, Bob Ogden, Bathilda Bagshot, Borgin, Frank Bryce, der Blutige Baron, der dreiköpfige Hund, Errol, Gnome, Zwerge). Jeweils ein Drittel stammt aus den Kategorien ‚geistige Behinderungen‘ und ‚Körperbehinderungen‘, wobei die einzelnen Formen und Ursachen so unterschiedlich sind, dass es mir unzulässig scheint, eine Schlussfolgerung daraus zu ziehen.

Zehn Figuren oder Gattungen können als böse eingestuft werden, da sie sich auf die Seite Voldemorts schlagen (Voldemort selbst, Crouch jun., Crabbe und Goyle, Pettigrew, Quirrell, der Obelisk, Trolle, Dementoren und Riesen), sie verteilen sich relativ gleichmäßig auf die Kategorien ‚geistige Behinderungen‘, ‚psychische Behinderungen‘, ‚Körperbehinderungen‘, ‚Seh- und ‚Sprachbehinderungen‘. Fast alle dieser Figuren weisen bei den Charakterbeschreibungen die Kriterien der Beeinflussbarkeit und der Suche nach einem mächtigen und starken Führer auf.

Die restlichen elf (die drei Gaunts, Umbridge, Filch, Marietta, Dudley, der Drache, Peeves, Hinkepanks und Knallrumpfige Kröter) sind ‚neutral böse‘, das soll heißen, dass sie zwar nicht auf der Seite Voldemorts stehen, aber aus einer anderen Motivation heraus und zu einem anderen Zweck negative Verhaltensweisen zeigen. Wie auch schon bei den neutralen Figuren sind auch bei dieser Gruppe sehr viele unterschiedliche Behinderungen zu finden, wodurch ich mich nicht in der Lage sehe, aussagekräftige Interpretationen anzustellen.

20 der Figuren sterben, davon mit jeweils acht gleich viele gute wie böse und vier neutrale. Fast alle der guten und bösen Seite kommen im Kampf für ihre Überzeugungen gewaltsam ums Leben, drei Neutrale werden (unfreiwillig) für böse Zwecke benutzt, wobei sie sterben, zwei sterben an Altersschwäche und eine im Kindbett.

### **6.2.3 Realitäten**

Die Auswertung nach dem Bereich der Realitäten erfolgt anhand folgender Fragen:

- Welche sozialen Werte und Normen werden sichtbar (welche Eigenschaften gelten als erstrebenswert bzw. welche nicht; wie wird Schönheit definiert)?
- Wie wird Leistung beurteilt, welche Wertschätzung bekommt wer wofür?
- Welche Einstellungen zu Figuren mit Behinderungen (Vorurteile, Stigmatisierungen, Klischees) lassen sich ausmachen?

- Wie reagiert das Umfeld auf die Figuren mit Behinderungen (werden Rassismen in Gedanken, Worten oder Taten ausgeübt und von wem)?
- Entsprechen die Ergebnisse (Werte und Normen, Leistungsbeurteilung, Vorurteile, Stigmatisierungen und Klischees, behinderungsbezogene Rassismen) jenen der „realen“ Welt?

### *Werte, Normen, Leistung*

In den Harry Potter-Romanen werden christlich-soziale Werte propagiert, deren Hauptvertreter der Schulleiter Albus Dumbledore ist. Abweichungen von diesen bzw. unterschiedliche Prioritätensetzungen (v.a. von bösen Hexen und Zauberern sowie Muggeln) werden kritisch betrachtet, verurteilt oder belächelt. Interessanterweise zeigen die in den Harry Potter-Romanen repräsentierten Werte eine auffallend hohe Übereinstimmung mit den von Synovate 2008 erhobenen Werten von Kindern und Jugendlichen in der realen Welt (vgl. 2.3.1.1).

Die höchsten Werte werden von den vier ‚Häusern‘ repräsentiert, auf die die SchülerInnen an ihrem ersten Schultag verteilt werden und in denen sie dann bis zu ihrem Abschluss bleiben. „Das ist eine sehr wichtige Zeremonie, denn das Haus ist gleichsam eure Familie in Hogwarts. Ihr habt gemeinsamen Unterricht, ihr schlaft im Schlafsaal eures Hauses und verbringt eure Freizeit im Gemeinschaftsraum“ (Rowling 1, 126f), erklärt eine Lehrerin. „Während eurer Zeit in Hogwarts holt ihr mit euren großen Leistungen Punkte für das Haus, doch wenn ihr die Regeln verletzt, werden eurem Haus Punkte abgezogen. Am Ende des Jahres erhält das Haus mit den meisten Punkten den Hauspokal, eine große Auszeichnung. Ich hoffe, jeder von euch ist ein Gewinn für das Haus, in welches er kommen wird“ (ebd., 127), folgert sie weiter. Diese Häuser sind nach den SchulgründerInnen benannt, die auf jeweils unterschiedliche Eigenschaften bei ihren SchülerInnen Wert legten. So verlangt das Haus *Gryffindor* (benannt nach dem Zauberer Godric Gryffindor) Tapferkeit, Mut und Kühnheit; es ist das Haus, dem auch Harry Potter und seine besten FreundInnen zugeteilt werden, spielt dadurch in den Romanen die größte Rolle und steht im Ansehen auch (unausgesprochen) über den anderen Häusern. Das Haus der Hexe Rowina Ravenclaw hingegen präferiert Intelligenz, Logik, Weisheit, Gelehrsamkeit, Klugheit sowie Schönheit bei seinen SchülerInnen. Im Haus der Hexe Helga Hufflepuff werden Gerechtigkeit, Treue, Hilfsbereitschaft, Arbeitswille, Güte und Eifer groß geschrieben. Es ist das Haus mit dem geringsten Ansehen und „alle sagen, in Hufflepuff sind ´ne Menge Flaschen, aber – besser Hufflepuff als Slytherin“ (ebd., 89/90), denn „die Hexen und Zauberer, die böse wurden, waren allesamt in Slytherin“ (ebd., 90), sagt

Hagrid, einer von Harrys Freunden. Natürlich war auch Voldemort, der sogar der letzte Nachfahre des Gründers Salazar Slytherin ist, Schüler im Haus *Slytherin* und auch Harry ‚Feinde‘ unter seinen MitschülerInnen sind aus diesem Haus. Dementsprechend negativ muten auch die dort geschätzten Eigenschaften an: List, Tücke, Schläue, Ehrgeiz, Machttrieb gepaart mit egoistisch motivierten Mut, aber auch Freundschaft. In der Schulhierarchie ist *Slytherin Gryffindor* fast ebenbürtig, außerdem verfügen die Mitglieder des Hauses über ein gut funktionierendes soziales Netzwerk, nützliche Kontakte sowie mächtige FürsprecherInnen außerhalb der Schule.

Freundschaft und Treue bzw. Teamgeist und Zusammenhalt, Familie, Ehre, Stolz und Sicherheit sind allgemeingültige Werte, die sowohl bei den guten als auch den bösen Figuren eine in allen Bänden deutlich spürbare Rolle spielen. Auffallend hierbei ist das in allen Familien vorkommende weibliche Rollenbild der (v.a. für die Küche zuständigen) Hausfrau und Mutter. Auch Ruhm, Macht, Stärke und Respekt haben in beiden Lagern einen hohen Stellenwert, wobei das utilitaristische Motto „für das größere Wohl“ als Grundlage dient, allerdings unterschiedlich gehandhabt wird. Während auf der bösen Seite Hexen und Zauberer mehr oder weniger *gezwungen* werden, ihr Leben für eine Alleinherrschaft Voldemorts zu riskieren, stellen sich die VerfechterInnen der guten Seite *freiwillig* dem Kampf gegen die Unterdrückung und für ein Leben in Freiheit. So opfert auch Harry, nachdem er jahrelang ohne sein Wissen von Dumbledore darauf vorbereitet wurde, schlussendlich freiwillig sein Leben, um die Welt zu retten. „Schließlich ist der Tod für den gut vorbereiteten Geist nur das nächste große Abenteuer“ (ebd. 1, 323) und „der wahre Gebieter des Todes ... nimmt hin, dass er sterben muss, und begreift, dass es viel, viel Schlimmeres in der lebendigen Welt gibt, als zu sterben“ (ebd. 7, 729). Solche Aphorismen werden von Rowling immer wieder in den Text gestreut. Widerstand gegen Unrecht, der Einsatz für Schwächere, Hilfsbereitschaft, soziales Engagement und Gerechtigkeit werden groß geschrieben, hierfür ist auch der Einsatz von Gewalt erlaubt. „Jedes Menschenleben ist gleich viel wert und schützenswert“ (ebd. 7, 449), sagt ein Mitglied des *Orden des Phönix*. Dazu kommen die Tugenden der Liebe, Gnade und Vergebung, der Wahrheit, des Vertrauens, des Uneigennutzes und des Teilens. Dumbledore konzentriert sich auf die Begabungen und Stärken eines jeden, er „konnte in jedem etwas Wertvolles finden, wie unbedeutend oder erbärmlich er auch wirken mochte“ (ebd. 7, 27). Voldemort hingegen kennt weder Liebe noch Gnade. Schwäche wird bestraft – es herrscht das Prinzip des Stärkeren, „wenn ein Zauberer auf die Dunkle Seite überwechselt, gibt es nichts und niemanden, der ihm noch was wert ist“ (ebd. 3, 216). Der Tod ist für ihn

eine „schändliche menschliche Schwäche“ (ebd. 6, 365), die es um jeden Preis – auch auf Kosten der persönlichen Integrität – zu überwinden gilt.

Ebenfalls für alle geltend sind wiederum die Regeln und Gesetze eines sozialen Systems, wie Familie, Schule, Arbeit etc. Zu diesen zählen Pünktlichkeit, Folgsamkeit, Höflichkeit und gutes Benehmen, Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein sowie der Respekt vor Sitte und Tradition. Auch Gastfreundschaft und die Pflege internationaler Beziehungen werden immer wieder betont. Zu jedem (insbesondere sportlichen) Anlass werden ausgelassene Feste gefeiert, bei denen es an Witz, Lustigkeit und Alkohol nicht mangelt, denn „Witzigkeit im Übermaß ist des Menschen größter Schatz“ (ebd. 5, 221). Gleichzeitig wird aber auf Realismus großer Wert gelegt, bekanntermaßen ist es „nicht gut, wenn wir nur unseren Träumen nachhängen und vergessen zu leben“ (ebd. 1, 233) und „den Schmerz für eine Weile zu betäuben, heißt nur, dass er noch schlimmer ist, wenn du ihn schließlich doch spürst“ (ebd. 4, 726).

Auch auf Bildung wird sehr viel Wert gelegt. Unterstrichen wird das durch die hoch angesehene Stellung der Lehrpersonen, die jedoch auf ein Privatleben verzichten müssen. Zwar wird dieser Umstand nicht explizit erörtert, doch wird in den sieben Bänden deutlich, dass das Lehrpersonal in der Schule wohnt und weder PartnerInnen noch eigene Kinder hat. Des Öfteren wird außerdem darauf hingewiesen, dass schulische Leistungen das „künftige Leben für viele Jahre beeinflussen können“ (ebd. 5, 302f), denn „davon hängt ab, für welche Berufe du dich bewerben kannst“ (ebd., 269). Neben guten Noten zählt auch der Erwerb von Sonderpositionen, wie die des Schulsprechers bzw. der Schulsprecherin, des Vertrauensschülers bzw. -schülerin, aber auch die Position des Kapitäns bzw. Kapitänin einer Sportmannschaft, denn Sport hat in der gesamten magischen Welt einen so hohen Stellenwert, dass erfolgreichen SportlerInnen sogar lediglich aufgrund ihrer sportlichen Karriere und Berühmtheit Strafen erlassen werden.

Die Auffassung, dass Schönheit soziale Kontakte und das Angenommen-Werden erleichtert, wird durch den Satz „als ungewöhnlich begabte und sehr gut aussehende Waise zog er natürlich ... die Aufmerksamkeit und Zuneigung des Kollegiums auf sich“ (ebd. 6, 363) deutlich. In den Romanen zählt sie jedoch hauptsächlich in Belangen der PartnerInnenwahl. Schöne Frauen werden immer mit sehr langen Haaren beschrieben, bei Männern gilt eine gerade Nase, aber auch ‚Coolness‘ als begehrenswert. Bei beiden Geschlechtern werden meist blonde, manchmal auch schwarze Haare bevorzugt, dazu eine große und schlanke Figur, blaue Augen und gerade, blitzend-weiße Zähne. Wie anhand Tom Riddles Eltern deutlich gemacht

wird, ist es nicht möglich, dass sich ein hübscher Mann in eine nicht sehr hübsche Frau verlieben kann: Harry „konnte sich keine zwei Menschen vorstellen, bei denen es unwahrscheinlicher war, dass sie sich ineinander verliebten“ (ebd., 215f). Um das Interesse des Geliebten an ihr zu wecken, muss sie sich deshalb eines Liebestrankes bedienen, der ihn gefügig macht. Ohne diese List hat sie keine Chance, ihn zu halten. Andersherum wird ebenfalls angezweifelt, dass eine hübsche Frau Interesse an einem entstellten Mann haben kann: Fleur und Bill sind das Traumpaar, sie „eine junge Frau ... von so atemberaubender Schönheit“ (ebd., 96), die auch noch häusliche Qualitäten zeigt („Wie um dieses Bild der Vollkommenheit perfekt zu machen, hielt sie ein schwer beladenes Frühstückstablett in den Händen“ (ebd.)), er „immer sehr hübsch“ (ebd., 627) und „einfach cool“ (ebd. 4, 57). Als Bill von einem Werwolf bleibend entstellt wird, nimmt seine Mutter an, dass Fleur kein Interesse mehr an einer Hochzeit haben könnte. Fleur hingegen erwidert mit ihrem (ebenfalls klischeehaften) französischen Akzent nur: „Was kümmert es mich, wie er aussieht? Isch seé gut genug aus für uns beide, gleube isch! Alle diese Narben seigen nur, dass mein Mann mutig ist!“ (ebd. 6, 628). Die Hochzeit findet also statt und „während ihr Glanz für gewöhnlich alle anderen im Umkreis verblassen ließ, machte er ...[an diesem Tag] alle schöner ... und sobald Fleur Bill erreicht hatte, schien es, als wäre er niemals Fenrir Greyback [dem Werwolf, S.B.] begegnet“ (ebd. 7, 150f). Fehlende Schönheit kann bei Männern dementsprechend durch Tapferkeit wettgemacht werden und die Kombination von innerer und äußerer Schönheit steht für das absolut Gute, das Böses und Unglück verblassen lässt. Davon unterschieden wird oberflächliche Schönheit, die als Machtinstrument eingesetzt wird, um Menschen zu manipulieren, wie es beispielsweise bei den Veela der Fall ist. Veela sind die Maskottchen der bulgarischen Sportmannschaft und „die schönsten Frauen, die Harry je gesehen hatte“ (ebd. 4, 110); wenn sie tanzen, sind die Köpfe „von allem Störenden leergefegt, [es] herrscht die reine Glückseligkeit“ (ebd.) und die Männer verfallen ihnen, sind ihnen willenlos ausgeliefert. Verlieren Veela jedoch die Beherrschung, sehen sie „überhaupt nicht mehr schön aus“ (ebd., 119). Es wird daher der Rat erteilt, „nie allein nach Schönheit [zu] gehen“ (ebd. 4, 120), denn diese ist vergänglich und Schlechtes zeigt sich früher oder später auch äußerlich. Wie besonders bei Tom Riddles Verwandlung in Lord Voldemort deutlich wird. Durch das Töten und die Spaltung seiner Seele wurde er „mit den Jahren weniger menschlich“ (ebd. 6, 506) und war bald „nicht mehr der hübsche Tom Riddle“ (ebd., 444). „Die Verwandlung, die er durchgemacht hatte, schien ... nur dadurch erklärbar, dass seine Seele weit über die Grenzen dessen hinaus verstümmelt war, was man vielleicht als das gewöhnliche Böse bezeichnen kann“ (ebd. 6, 506).

Materielle Werte und Statussymbole zählen vor allem in der Muggelwelt, repräsentiert durch die Familie Dursley, insbesondere die männlichen Familienmitglieder. Dudley hat von allem immer das Neueste, auch wenn er es nie benutzt. Sein Zimmer ist voll mit Computerspielen, Fernsehern, Fahrrädern etc., während Harry nichts besitzt, aber lieber zerstört Dudley einen Gegenstand, bevor ihn Harry bekommt. Onkel Vernons ganzer Stolz gilt seinem Auto und auch „andere Männer pflegte er danach zu beurteilen, wie groß und teuer ihre Autos waren“ (ebd. 4, 46). Die Dursleys sind Paradebeispiele für *robuste MaterialistInnen*: An oberster Stelle stehen bei ihnen Durchsetzungsvermögen, Macht und Lebensstandard, während Toleranz und soziales Engagement kaum eine Rolle spielen. Außerdem reagieren sie auf Probleme meist aggressiv. In der magischen Welt spielen materielle Werte lediglich unter den SchülerInnen eine kleine Rolle, wenn es darum geht, wer den neuesten und schnellsten Besen hat. Für Kinder und Jugendliche in der realen Welt spielen Werte wie ‚Geld‘ und ‚Besitz‘ ebenfalls nur eine geringe Rolle.

Ordnung und ‚ehrliche‘ Arbeit werden nur in der Muggelwelt thematisiert.

### *Einstellungen, Zuschreibungen, Reaktionen*

In der Muggelwelt und im Speziellen für die Familie Dursley sind Menschen mit magischen Fähigkeiten „abartig“ (ebd. 4, 39), „seltsam, unnormal“ (ebd. 1, 61), „Missgeburten“ (ebd. 5, 43) und „hoffnungslose Fälle“ (ebd. 3, 28). Ihrer Meinung nach haben „diese Leute ... eine ganz merkwürdige Art zu denken, ... sie sind nicht wie du und ich“ (ebd. 1, 47), weshalb sie auch als „Feinde“ (ebd. 4, 45) betrachtet werden. Sie finden „die Welt ist ... besser dran ohne sie“ (ebd. 1, 65), insofern ist es nur zu begrüßen, dass Kinder mit dieser Eigenschaft eine eigene Schule, eine „Schule für Missgeburten“ (ebd. 2, 13), „Beklopptenschule“ (ebd. 5, 22) bzw. „Sonderschule für Spinner“ (ebd. 7, 677), besuchen, denn „mit einem solchen Kind sollte ihr Dudley nicht in Berührung kommen“ (ebd. 1, 6). Die ganze Thematik wird tabuisiert, „im Haus der Dursleys wurde der Name von Harrys Schule niemals laut ausgesprochen“ (ebd. 4, 38) und auch „das Wort mit ‚Z‘ kommt ... in diesem Haus nicht vor“ (ebd. 2, 6). Harrys Tante „behauptete sogar, dass sie gar keine Schwester hätte, denn diese und deren Nichtsnutz von einem Mann waren so undursleyhaft, wie man es sich nur denken konnte“ (ebd.1, 5); die Existenz von Magie und magisch veranlagten Personen wird vor sich selbst und anderen Personen verleugnet. Wenn Harry in den Sommerferien bei ihnen ist, verbieten sie ihm den Kontakt zu anderen Menschen, manchmal wird er sogar versteckt oder eingesperrt. Mit so „unnormalen“ (ebd., 61) Leuten zeigen sie sich auch nicht gerne in der

Öffentlichkeit – „Tante Petunia schien verängstigt und peinlich berührt zugleich; ständig sah sie sich um, als ob sie eine Höllenangst hätte, jemand, den sie kannte, würde sie in solcher Gesellschaft sehen“ (ebd. 5, 1019). Zu Hause behandeln sie ihn „wie eine Bombe, die jederzeit hochgehen könnte“ (ebd. 2, 7) oder „wie einen Hund, der aus einem stinkenden Loch gekrochen war“ (ebd., 9). Meist jedoch ignorierten sie ihn einfach, „so ging es ihm in mancher Hinsicht besser ..., doch mit der Zeit wurde er ein wenig niedergeschlagen“ (ebd. 1, 99). Zudem sprechen sie oft über Harry, „als ob er gar nicht da wäre – oder vielmehr, als ob er etwas ganz Widerwärtiges wäre, das sie nicht verstehen konnten“ (ebd. 1, 28). Überhaupt reagieren sie auf alles gereizt, „was auch nur ein wenig neben der Spur“ (ebd. 4, 37) liegt.

So sind „auch Leute, die Stimmen hörten, ... eindeutig unter den Top Ten der Missliebigkeiten“ (ebd. 5, 41), „Verrückte“ und „Wahnsinnige“ (ebd. 3, 21) gehören für immer aus dem Verkehr gezogen und „Mr. Dursley konnte Leute nicht ausstehen, die sich komisch anzogen“ (ebd. 1, 7), vor allem dann, wenn sie „überhaupt nicht jung waren“ (ebd.). Mit „komisch aussehenden Leuten“ (ebd., 11) wolle man „jedenfalls nichts zu tun haben“ (ebd., 12), denn vom Aussehen lässt sich auf den Charakter schließen („Dass er ein Verbrecher ist, brauchen sie uns nicht erst zu sagen ... Seht euch mal an, wie der aussieht“ (ebd. 3, 20).

Grundsätzlich ist „alles eine Frage des Blutes. (...) Schlechtes Blut zeigt sich einfach“ (ebd. 3, 32) und „wenn im Innern etwas Verdorbenes steckt, kann kein Mensch etwas dagegen machen“ (ebd., 29). So ist auch Harry in ihren Augen „von Anfang an verdorben“ (ebd. 5, 52) gewesen, da seine Mutter „ein faules Ei [war]. Kommt in den besten Familien vor. Dann ist sie mit diesem Taugenichts abgehauen, und was dabei herauskam, sitzt hier vor uns“ (ebd. 3, 32). „Das ist eine Grundregel der Zucht ... Bei Hunden kann man es immer wieder beobachten. Wenn etwas mit der Hündin nicht stimmt, wird auch mit dem Welp-“, setzt Tante Magda an, um Harrys „Abnormität“ zu erklären.

Indem diese Sichtweise den Dursleys zugeschrieben wird, die prinzipiell eine kritisch beäugte Gegenposition zur guten Zaubererschafft darstellen, sowie durch die übertriebene Verstärkung mit dem Hundezuchtvergleich, wird sie verurteilt. Interessant ist deshalb, dass Rowling auch bei den ‚neutralen‘ (also von keiner Romanfigur vorgenommenen) Beschreibungen von Figuren auffallend häufig Tieranalogien verwendet. Sowohl Eigenschaften, die das Aussehen als auch den Charakter einer Figur betreffen, werden durch Zuschreibungen aus der Tierwelt verstärkt. Von den unzähligen Beispielen seien nur ein paar exemplarisch herausgegriffen: Zum Beispiel sind Figuren, die als besonders klein beschrieben werden, meist auch mit einer sehr hohen Stimme ausgestattet und „quieken“ (ebd. 1, 147), wie etwa der „winzig kleine

Professor Flitwick“ (ebd. 4, 184). Egoismus, Verrat und Falschheit werden bei Peter Pettigrew durch seine Nähe zu Ratten ausgedrückt. Nicht nur, dass er sich in eine Ratte verwandeln kann, auch sein menschliches Äußeres „erinnert an eine Ratte“ (ebd. 3, 379). Ähnlich verhält es sich auch bei Voldemort, dessen wachsende Boshaftigkeit (in biblischer Tradition) durch einen immer schlangenhafteren Körper repräsentiert wird.

Die Frage der Vererbbarkeit wird auch in der magischen Welt thematisiert, jedoch sehr ambivalent beurteilt: Die Familie Malfoy ist beispielsweise laut Hagrid „verdorben bis in den Kern, die ganze Familie, das weiß doch jeder – einem Malfoy darf man nicht zuhören – böses Blut, das ist es“ (ebd. 2, 68). Im Verlauf der sieben Bände wird aber immer wieder die Moral deutlich, dass Menschen einen freien Willen besitzen und sich auch gegen den Habitus ihrer Familien (und für das Gute) entscheiden können. Verdeutlicht wird das durch die Beschreibung des Hauptvertreters der ‚guten Werte‘, Albus Dumbledore, als Mensch, der „weiß, dass was Gutes aus den Leuten werden kann, auch wenn ihre Familien ... nicht so respektierbar war“ (ebd. 4, 476). Für andere Gattungen gilt dies jedoch nicht, sie werden grundsätzlich alle ‚über einen Kamm geschoren‘. Dumbledore selbst weist beispielsweise darauf hin, dass es „nicht in der Natur eines Dementors [liegt], Bitten oder Ausreden zu verstehen“ (ebd. 3, 98) und Ron meint „Riesen sind nun einmal böse ... es liegt in ihrer Natur“ (ebd. 4, 450).

Auch die Folgen von Inzucht sind Thema, so ist die Familie Gaunt „bekannt für ihre labile und gewalttätige Veranlagung, die über die Generationen hinweg immer stärker wurde, weil sie an der Gewohnheit festhielten ihre eigenen Cousins und Cousinen zu heiraten“ (ebd. 6, 215). Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass Tom Riddle, dessen Mutter Merope Gaunt war, „auch als Baby schon komisch“ (ebd., 269) war.

Schließlich werden sogar eugenische Fragen aufgeworfen, als Lupin, der – Nomen est Omen – sich seit einem Biss in seiner Kindheit zu Vollmond in einen Werwolf verwandelt, in einen Gewissenskonflikt gerät, weil er geheiratet und ein Kind in die Welt gesetzt hat:

„Begrüßt ihr nicht, was ich meiner Frau und meinem ungeborenen Kind angetan habe? Ich hätte Tonks nie heiraten sollen, ich habe sie zu einer Ausgestoßenen gemacht. ... Ihr wisst nicht, wie die meisten in der Zaubererwelt Kreaturen wie mich betrachten! Wenn sie von meinem Gebrechen erfahren, können sie kaum mehr mit mir reden! ... Sogar ihre eigene Familie ist von unserer Heirat angewidert ... Meine Sippe pflanzt sich normalerweise nicht fort! ... wie kann ich mir je verzeihen, dass ich es wissentlich riskiert habe, mein eigenes Leiden an ein unschuldiges Kind weiterzugeben? Und falls es, durch irgendein Wunder, nicht so ist wie ich, dann

wird es besser dran sein, und zwar hundert Mal besser, ohne einen Vater, für den es sich immer schämen muss!“ (ebd. 7, 220).

Dieses ‚Risiko‘ wird nicht weiter diskutiert, hingegen wird eindeutig klargestellt, dass die nun entstandene Verpflichtung in einer aktiven Vaterschaft liegt und nicht darin, sich zum Wohle des Kindes von diesem zu distanzieren, wie es Lupin anfangs vor hat.

So negativ, wie magische Fähigkeiten in der Muggelwelt bewertet werden, geschieht es auch umgekehrt mit fehlenden magischen Fähigkeiten in der magischen Welt. Muggel werden von vielen bösen Hexen und Zauberern als dumm, hässlich, schmutzig und „wie Tiere“ angesehen (ebd. 7, 249/582). Aber auch die ihnen Wohlgesonnenen trauen ihnen nicht viel zu, halten sie für dumm, ignorant und ungeschickt. Das Wort ‚Muggel‘ wird deshalb auch als Schimpfwort gebraucht und „als Muggel zu leben“ (ebd. 1, 329) scheint für eine magisch veranlagte Person die schlimmste Strafe zu sein. Muggel „hörn nicht richtig hin, ... gucken auch nicht richtig [und] merken nie nichts“ (ebd. 3, 41), weshalb die Existenz von Hexen und Zauberern bei den meisten unbemerkt bleibt. Die magische Gemeinschaft ist ihrerseits um Geheimhaltung bemüht, denn „die wären doch ganz scharf darauf, dass wir ihre Schwierigkeiten mit magischen Kräften lösen. Nö, die sollen uns mal in Ruhe lassen“ (ebd. 1, 74).

Ein nichtmagisch-veranlagtes Kind zu gebären, eine/n sogenannte/n ‚Squib‘, wird dementsprechend von manchen Müttern als eine „tödliche Schande“ (ebd. 7, 161) empfunden. „Zu unserer Zeit“, sagt eine ältere Hexe, „wurde die Existenz von Squibs oft vertuscht. (...) Squibs hat man normalerweise in Muggelschulen verfrachtet und ermuntert, sich in die Gesellschaft der Muggel einzugliedern ... viel netter, als wenn man versucht hätte, einen Platz in der Zaubererwelt für sie zu finden, wo sie immer zweitklassig sein müssen“ (ebd., 162). In den Büchern kommen zwei Squibs vor: Eine, Mrs. Figg, hat sich in die Muggelwelt eingegliedert und lebt in der Nachbarschaft von Harrys Verwandten. Dort weiß keiner, dass sie aus einer magischen Familie stammt. Sie hat noch Kontakt zur magischen Welt und bekommt auch von dieser den Auftrag, auf Harry aufzupassen, wenn dieser bei den Dursleys ist. Selbst hält sie sich aufgrund des Fehlens magischer Kräfte für „zu nichts nütze“ (ebd. 5, 31). Der andere ist Filch, der Hausmeister von Hogwarts. Diesen Posten hat er von Dumbledore bekommen, der „in jedem etwas Wertvolles finden [konnte], wie unbedeutend oder erbärmlich er auch wirken mochte“ (ebd. 7, 27). Seine Unfähigkeit zu zaubern, versucht er zu vertuschen, sie hat ihn aber verbittern lassen. Umgeben von lauter Kindern, die begabter sind als er, ist er darum bemüht, diesen Strafen aufzuhalsen, so oft es geht. Er ist jedem loyal, der ihm die Macht dazu überantwortet oder auch nur verspricht.

Auch Harry ist bis zum Schluss auf der Suche nach ‚seinem Platz‘ in der Welt. Zwar ist ihm schnell klar, dass dieser in der magischen Welt, insbesondere *Hogwarts* liegt und „was hätte er nicht alles dafür gegeben, um zu ihnen zu gehören, die da saßen und lachten und sich unterhielten und keine größeren Sorgen kannten als die Erledigung ihrer Hausaufgaben“ (ebd. 4, 336), doch fühlt er sich aufgrund seiner Narbe und der Prophezeiung, die an diese gebunden und allen bekannt ist, „in der Menge so fremd, als würde es sich um eine andere Gattung von Lebewesen handeln“ (ebd., 366). Die Narbe selbst wird in der magischen Welt – wie auch schon in der Muggelwelt – als unschön, um nicht zu sagen „hässlich“ (ebd. 4, 319) und „ekelhaft“ (ebd. 2, 102) empfunden. Dumbledore jedoch meint auf die Frage seiner Kollegin, ob er „nicht etwas dagegen tun“ (ebd. 1, 20) könne: „Selbst wenn ich es könnte, ich würde es nicht. Narben können recht nützlich sein“ (ebd.). Näher ausgeführt wird diese Ansicht nicht. In der magischen Welt hat diese Narbe allerdings eine weit größere Bedeutung, als ein rein körperliches Stigma. Sie macht ihn für seine Umgebung gleichzeitig zum „Helden ... , der den Schwarzen Lord verjagt hat“ (ebd. 2, 55) und zum „Außenseiter“ (ebd. 4, 368). „Eine unsichtbare Barriere trennte ihn vom Rest der Welt. Er war – und war es immer schon gewesen – ein gezeichneter Mensch. Er hatte einfach nie wirklich verstanden, was dies bedeutete ...“ (ebd. 5, 1004). Schon an seinem ersten Schultag wird er von den anderen SchülerInnen „mit offenen Mündern an[gestarrt]“ (ebd. 1, 106), „vor den Klassenzimmern stellten sie sich auf Zehenspitzen, um einen Blick auf ihn zu erhaschen. Andere machen auf dem Weg durch den Korridor kehrt und liefen mit neugierigem Blick an ihm vorbei. Harry mochte das nicht“ (ebd., 145).

Harry fühlt sich auf die Narbe reduziert: „das ist das Einzige an mir, das Dumbledore interessiert, nicht wahr, meine Narbe?“ (ebd. 5, 328), fragt er wütend. Von verschiedenen Menschen aus seiner Umgebung fühlt er sich immer wieder „vorgeführt wie eine Art Missgeburt“ (ebd., 402) oder „zu einem Maskottchen gemacht“ (ebd. 6, 349).

Hinzu kommen die mit der Narbe übertragenen Fähigkeiten: Dass Harry ohne sein Zutun in der Schlangensprache (Parsel) kommunizieren kann, wird von seinen Mitmenschen als „nicht anständig“ (ebd. 2, 207) empfunden. Für Hexen und Zauberer ist es „das Erkennungszeichen eines schwarzen Magiers. [Oder] Hast du jemals von einem anständigen gehört, der zu Schlangen sprechen konnte?“ (ebd.) und Muggel „fielen nur zwei Sorten von Leuten ein, die eine Geheimsprache gebrauchten – Spione und Verbrecher“ (ebd. 4, 12). Infolge machen die anderen „immer einen großen Bogen um ihn ... , wenn sie ihm begegneten, als ob er gleich Fangarme auswerfen und Gift spucken würde“ (ebd. 2, 218) oder zeigten „im Vorbeigehen

murmelnd und zischelnd mit dem Finger auf ihn“ (ebd.). Am liebsten ist Harry noch die scherzhafte Übertreibung, der von ihm angeblich ausgehenden Gefahr, wie es Rons Zwillingbrüder machen.

Aber es ist noch „was Merkwürdiges an diesem Potter-Jungen. ... Der Junge sieht Dinge“ (ebd. 5, 577). Gemeint ist die Fähigkeit in Voldemorts Denken und Fühlen eindringen zu können. Moody äußert dazu die Befürchtung, dass Voldemort „Besitz von ihm ergriffen hat“ (ebd.). Bis diese Theorie widerlegt wird, kam sich Harry von da an „schmutzig vor, verseucht, als trüge er einen tödlichen Keim in sich, als stünde es ihm nicht zu, in der U-Bahn ... zusammen mit unschuldigen, reinen Menschen zu sitzen, deren Geist und Körper frei waren vom Makel Voldemorts“ (ebd., 578). Er hat das „Gefühl, unrein zu sein“ (ebd., 584) und „konnte es nicht mehr ertragen, er selbst zu sein ... er hatte sich noch nie so sehr in seinem eigenen Kopf und Körper gefangen gefühlt, sich nie so heftig gewünscht, jemand anderer sein zu können, irgendjemand ...“ (ebd., 964). Als Folge zieht er sich selbst von den anderen zurück. Dieses exorzistische Denkmodell wird ernsthaft behandelt. Scherzhaft sarkastisch hingegen wird die astrologische Meinung der Lehrerin für Wahrsagen dargestellt, die der Ansicht ist, Harrys „mickrige Statur“ (ebd. 4, 211) und Sehschwäche sei auf eine bestimmte Sternkonstellation bei seiner Geburt zurückzuführen, denn „wenn zwei Neptune am Himmel erscheinen, ist dies ein sicheres Zeichen, dass ein Zwerg mit Brille geboren wird“ (ebd., 212).

Die meisten negativen Einstellungen betreffen Figuren, die als „dumm“ oder „einfältig“ beschrieben werden. Fast allen wird unterstellt, dass sie jemanden brauchen, der ihnen sagt, was sie tun sollen. Bei Crabbe und Goyle ist das Draco Malfoy – „Obwohl sie riesige Kerle waren, wirkten sie doch merkwürdig einsam ohne die große, bleiche Gestalt von Malfoy in ihrer Mitte, der sie herumkommandierte“ (ebd. 6, 643); Hagrid macht, was Dumbledore ihm aufträgt, ist aber auch immer wieder auf die Hilfe von Harry, Ron und Hermine angewiesen. Alleine ist er hilflos, sieht aus, „wie jemand, der nicht weiß, wo er ist oder was er tut“ (ebd. 3, 340). Peter Pettigrew „mochte immer große Freunde, die ... nach dem Rechten sahen“ (ebd., 382), erst waren es begabte und beliebte Schulkameraden, die er später zugunsten Voldemorts, eines noch mächtigeren ‚Beschützers‘ verriet. Auch Lockhart muss, nachdem er sich sein „Gedächtnis so schwer beschädigt hatte, dass man ihn [auf eine geschlossene Station] ins St. Mungo hatte einliefern müssen“ (ebd. 5, 598), gesagt werden, was er zu machen hat, „sonst bringt er sich noch selbst in Gefahr“ (ebd. 2, 334). Trolle schließlich sind „ziemlich dumm“ (ebd. 1, 190), dafür sehr kräftig, weshalb sie nur in Bereichen eingesetzt

werden, wo sie auf Anweisung ihre Kraft einsetzen, z.B. werden sie als „bärbeißige Sicherheitstrolche“ (ebd. 3, 281) engagiert oder als ‚Waffe‘ vom Bösen instrumentalisiert. Nach dem gleichen Schema wie bei ‚Blondinen-, oder ‚Burgenländerwitzen‘ werden in den Harry Potter-Romanen (sogar von Dumbledore selbst) ‚Trollwitze‘ gemacht, z.B. „ein Troll, eine Vettel und ein irischer Kobold gehen zusammen in die Kneipe – “ (ebd. 4, 196). Zudem hängen im Schulschloss mehrere Wandbehänge mit absurd-komischen Szenarien, die auf die Dummheit von Trollen verweisen, z.B. Trolle in Ballettröckchen oder ein „gewaltiger Wandteppich, auf dem Barnabas‘ des Bekloppten törichter Versuch verewigt war, Trollen Ballett beizubringen“ (ebd. 5, 456f).

Ebenso bei mehreren dieser Figuren zu finden, ist die Zuschreibung kindlichen Verhaltens. „Crabbe lächelte wie ein kleines Kind, dem man eine große Tüte Süßigkeiten versprochen hatte“ (ebd. 7, 637), Lockhart, der auch von seiner „mütterlich wirkenden Heilerin ... liebevoll, als wäre er ein frühreifer Zweijähriger“ (ebd. 5, 599) behandelt wird, schreibt seit seinem Unfall wieder in „kindlicher Blockschrift“ (ebd., 601) und Hagrid „zeigte ... auf ganz gewöhnliche Dinge wie Parkuhren und rief dabei laut: ‚Schau dir das an, Harry!‘“ (ebd. 1, 74). Weiters wird Hagrid unterstellt, Gefahren nicht einschätzen zu können: Er hat eine „unglückliche Vorliebe für große und monströse Geschöpfe“ (ebd. 2, 258) und eine „eigene Auffassung von dem, was gefährlich war“ (ebd. 3, 16/17), „Er glaubt ständig, Monster seien nicht so schlimm wie ihr Ruf, und du siehst ja, wohin ihn das gebracht hat!“ (ebd. 2, 290). Nicht zuletzt deshalb wird angezweifelt, ob man Hagrid verantwortungsvolle Aufgaben übertragen könnte. Dieser Zweifel wird aber von Dumbledore entkräftet.

Hagrid ist zudem die einzige Figur, die in ‚schlampiger‘ Umgangssprache spricht, z.B. Silben auslässt oder Wörter falsch ausspricht, wie etwa „Schangse“ (ebd. 4, 476), was den Eindruck der Einfältigkeit noch unterstreicht. Kritisierend überzeichnet wird hingegen Umbridges sprachlicher Umgang mit Hagrid. Sie spricht extra langsam und laut „als würde sie mit jemandem reden, der fremd und nicht besonders schnell von Begriff war“ (ebd. 5, 525) und meint, zusätzlich „auf primitive Zeichensprache zurückgreifen“ (ebd.) zu müssen.

Auch seine Kraft kann Hagrid, sowohl im freundschaftlichen Umgang als auch in wütendem, anscheinend nicht kontrollieren. Beipielsweise „klopfte [er] Harry freundschaftlich auf den Rücken, so dass er mit dem Kinn auf den Tisch knallte“ (ebd. 2, 122) oder „tätschelte Harry ... mit solcher Kraft die Schulter, dass er seitlich gegen einen Baum prallte“ (ebd. 5, 810). Als Hagrids Hund angegriffen wird, „heulte [er] auf vor Wut, hob den Täter eigenhändig vom Boden und warf ihn nieder. Der Mann flog ungefähr drei Meter durch die Luft und stand nicht wieder auf. Hermine hatte beide Hände auf den Mund gepresst und keuchte. Harry blickte

sich zu Ron um und sah, dass auch er offenbar Angst hatte. Keiner von ihnen hatte Hagrid jemals richtig zornig gesehen“ (ebd., 848). Die beschriebenen Wesenszüge reflektieren in erschreckender Weise die in der realen Welt vorherrschenden negativen Zuschreibungen zu Menschen mit geistigen Behinderungen, wie etwa Gutmütigkeit, Stumpfsinnigkeit, Unempfindsamkeit (auch gegenüber abweisendem Verhalten), aber auch Wildheit, Jähzorn, Bössartigkeit und Gefährdung für sich und andere (von Bracken 1976, 278, Christiansen-Berndt 1981, 26).

Interessanterweise ist es Hagrid, der ebendieses Unvermögen, seine Kraft in angemessener Weise einzusetzen, bei seinem Halbbruder Grawp kritisiert. „Er weiß einfach nich, wie stark er is‘!“ (ebd. 5, 814), rechtfertigt er sich dafür, dass er Grawp mit Seilen an Hand- und Fußgelenken tief im Waldesinneren an Bäume angebunden hatte. Aus Mitleid, weil Grawp aufgrund seines Kleinwuchses gequält wurde, hatte er ihn gegen seinen Willen von den anderen Riesen fort- und nach *Hogwarts* mitgenommen. Dafür hat Hagrid sogar seine scheinbar einzige Chance auf eine Partnerschaft geopfert<sup>10</sup>: „Madame Maxime ... hat gesehen, dass es furchtbar wichtig für mich war ... aber nach ´ner Weile hatte sie ´n bisschen die Nase voll von ihm ... also haben wir uns auf der Heimreise getrennt“ (ebd., 812).

„Ich wusste, wenn ich ihn einfach hierher hole ... und ihm ´n paar Manier´n beibring – dann würd ich ihn nach draußen mitnehmen und allen zeigen können, dass er harmlos is‘!“, erklärt er Harry, Ron und Hermine. Bis dahin hält er ihn im Wald versteckt, wo er aber bei den anderen Waldbewohnern ebenfalls „nicht willkommen“ (ebd., 890) ist, denn ihre „Geduld ist langsam erschöpft“ (ebd., 822). Hermine ist durch Grawps Anblick „abgrundtief entsetzt“ (ebd., 812) und stößt ein „verängstigtes Kreischen“ (ebd., 817) aus. Auch Harry reagiert mit „grauenerfülltem Keuchen“ (ebd., 811). Allerdings scheint auch Hagrid Angst vor seinem Bruder zu haben, denn um ihn zu wecken, hält er einen Respektabstand: „Als er noch ungefähr drei Meter von ihm entfernt war, hob er einen langen abgebrochenen Ast vom Boden auf, lächelte Harry und Hermine über die Schulter beruhigend zu und versetzte dann Grawp mit der Astspitze einen harten Stich mitten in den Rücken. Der Riese ließ ein Brüllen hören. ‚Alles klar, Grawpy?‘, sagte Hagrid mit gespielt fröhlicher Stimme und wich zurück, den langen Ast erhoben und bereit, Grawp noch einmal damit zu stechen“ (ebd., 816). Neben der erschreckenden Brutalität, die nie verurteilt wird, ist auch der sprachliche Umgang auffallend. Hagrid verwendet bei der Anrede eine Verkleinerungsform, wie es auch bei kleinen Kindern oft der Fall ist. Diese ‚Verkindlichung‘ wird auch durch die Anrede „du

---

<sup>10</sup> In Madame Maxime, einer Lehrerin der französischen Zauberschule, hatte er eine Frau gefunden, die so wie er Riesenblut in sich trug und mit der er sich gut verstand – die einzelnen Gattungen bleiben nämlich, was die PartnerInnenwahl betrifft, in allen Bänden unter sich.

großer Kindskopf“ (ebd., 818) noch einmal deutlich. Allein der Versuch, mit Grawp „vernünftig zu sprechen“ (ebd. 6, 233) ist Harry „unverständlich“ (ebd.), denn, wie Hagrid selbst sagt, „bei Riesen ... is' es so – machst du zu viele Worte, dann bringen sie dich um, nur damit die Sache wieder einfacher wird“ (ebd. 5, 504) und bei Grawp war es „schwer zu sagen, ob er Hagrid zuhörte oder auch nur erkannte, dass Hagrid sprach“ (ebd., 817). Grawp scheint nur Interesse an sinnlosen Dingen zu haben, z.B. hatte er „die Spitze einer Kiefer gepackt und zog sie zu sich heran, offensichtlich aus schlichter Freude zu sehen, wie weit sie zurückfederte, wenn er sie losließ“ (ebd.), das alles „mit einem Ausdruck entrückten Vergnügens auf seinem Felsblockgesicht“ (ebd., 819)<sup>11</sup>.

Alle außer Hagrid sind der Überzeugung, es seien „vollkommen sinnlose Versuche ..., dem Riesen Manieren beizubringen. Wie konnte Hagrid, trotz seines unglaublichen Talents, sich einzureden, dass reißzähne Monster liebenswert harmlos waren, nun sich selbst mit der Vorstellung zum Narren halten, dass Grawp jemals in der Lage sein würde, unter Menschen zu leben?“ (ebd., 819). Sie sollten Recht behalten; Grawp macht zwar größere Fortschritte, als ihm zugetraut wurde, z.B. merkt er sich vereinzelt Namen (allerdings nur Kurzformen, denn „so schwierige Namen kann er sich schlecht merken“ (ebd., 818), kann sich in stark vereinfachten und verkürzten Sätzen verständigen („Wo Hagger? Grawp wolle Hagger!“ (ebd., 890/891)), wobei sein „Wortschatz aus fünf Wörtern bestand, von denen er zwei nicht mal richtig aussprechen konnte“ (ebd. 6, 172) und auch an Feiern teilnehmen, wo er dann „in einer Jacke und einer Hose, die jeweils so groß waren wie ein kleines Zirkuszelt, ... den großen, hässlichen, felsblockartigen Kopf geneigt, friedlich, fast menschlich“ (ebd., 647) neben seinem Halbbruder sitzt. Trotzdem bekommt er sein „neues Zuhause oben in'n Bergen, Dumbledore hat das besorgt – hübsche große Höhle“ (ebd., 172). Statt zu integrieren, wird versucht zu assimilieren und dieser Versuch scheitert. Weil er beim Schlusskampf behilflich ist, wird sein Dasein zumindest akzeptiert, was sich dadurch ausdrückt, dass ihm die Überlebenden vom Festessen etwas abgeben: „als Grawp durch ein zerschmettertes Fenster hereinlugte, warfen sie ihm Essen in seinen lachenden Mund“ (ebd.7, 753f). Während sich alle an einem Tisch versammeln, um gemeinsam zu feiern, also die vorher herrschende Separation der verschiedenen ‚Häuser‘ und Gattungen aufgehoben wird<sup>12</sup>, bleibt Grawp jedoch draußen.

---

<sup>11</sup> Im dazugehörigen Film spielt Grawp mit der Fahrradklingel einer abgeschraubten Lenkstange.

<sup>12</sup> Die Aufhebung der Trennung erfolgt zumindest für dieses eine Fest – neunzehn Jahre später, als Harrys Kinder nach *Hogwarts* gehen, herrscht wieder das Vier-Häuser-System.

Als ebenso ‚sinnlos‘ wie Grawp etwas beizubringen, werden auch die Versuche angesehen, mit jemandem zu sprechen, der keine Reaktionen zeigen kann. Das stellt Madame Pomfrey, die Schulkrankenschwester klar, als Hermine durch den versteinernen Blick des Obeliskens „vollkommen reglos“ (ebd. 2, 266) im schulinternen Krankenflügel liegt. „’Es ist einfach sinnlos, zu einer versteinerten Person zu sprechen‘, sagte sie. Und als sie [Harry und Ron, S.B.] sich neben Hermine gesetzt hatten, mussten sie zugeben, dass sie Recht hatte. Offensichtlich hatte Hermine nicht die leiseste Ahnung, dass sie Besuch hatte, und genauso gut hätten sie ihrem Nachttisch sagen können, er solle sich nicht sorgen“ (ebd., 298). Die Unfähigkeit, mit seinem Umfeld aktiv in Kontakt zu treten, wird also nicht nur mit der Unfähigkeit der Informationsaufnahme gleichgesetzt, sondern die betreffende Person wird auch gleichzeitig zu einem Objekt degradiert. Ähnlich ist die Einstellung zu Personen, die so verwirrt sind, dass eine Wiedererkennung anderer fraglich ist. Deutlich wird das in der Antwort der Empfangshexe auf eine Besuchsanfrage im St. Mungo-Spital: „Ich fürchte, Sie verschwenden ihre Zeit, entgegnete die Hexe abschätzig. Er ist völlig verwirrt“ (ebd. 5, 571). Außerdem „gibt’s keine Lorbeeren“ (ebd. 7, 575), wenn man sich um „halb verrückte“ (ebd.) Menschen in seinem Umfeld kümmert, stellt ein Zauberer fest, als er von seiner Schwester erzählt. Wie auch Hagrid werden ihr Attribute wie ‚lieb‘ und ‚harmlos‘ zugeschrieben sowie „Wutanfälle“ (ebd., 574), die sie „nicht unter Kontrolle“ (ebd.) hatte, was ihrer Mutter und schließlich auch ihr selbst zum tödlichen Verhängnis wurde. Allein bei der Vorstellung überkommt Harry „eine schreckliche Mischung aus Mitleid und Abscheu“ (ebd.).

Die von Harry und Ron geäußerte Meinung, „sie könnten auf Grawp in ihrem Leben ganz gut verzichten“ (ebd.6, 221) ist damit wahrscheinlich auf mehrere der genannten Figuren übertragbar. In den sieben Romanen wird sie weder widerlegt noch angezweifelt und auch Hermine Frage, „warum muss er [Hagrid, S.B.] sich selbst das Leben so schwer machen – und uns?“, (ebd. 5, 824) bleibt unbeantwortet.

Die Sichtweise, dass jemand, der „kein großes Licht“ (ebd. 4, 557) bzw. „schlichtweg doof“ (ebd., 350) ist, dem gesamten Umfeld das Leben schwer macht, tritt aber auch bei einer anderen Figur zu Tage. Bertha Jorkins, die mit ebendiesen Attributen charakterisiert wird, wurde in ihrer Ministeriumsarbeit „seit Jahren von Abteilung zu Abteilung geschoben und richtete mehr Schaden als Nutzen an“ (ebd., 67). Da sich die Frage nach einer Kündigung nicht stellt, liegt die Vermutung eines (vielleicht durch Pragmatisierung) geschützten Arbeitsplatzes nahe. Da sie „eine ziemliche Belastung war“ (ebd., 557), ist deshalb keiner besonders unglücklich, als sie auf einmal spurlos verschwindet und nicht wiederkehrt.

Genervt sind auch alle, die mit der Maulenden Myrte zu tun haben. „Harry fiel ein, wie empfindlich Myrte schon immer gewesen war, weil sie tot war, doch kein anderer Geist, den er kannte, machte so ein Drama daraus“ (ebd. 4, 485). Ihr ständiges Jammern und Klagen wird ignoriert, sie erntet dafür auch kein Mitleid und wenn nicht gerade ihre Hilfe von Nöten ist, wird sie trotz ihrer offensichtlichen Einsamkeit gemieden.

Auch nur widerwillig kümmert sich Pettigrew um Voldemort, als dieser noch schwach und „fast gänzlich hilflos“ (ebd. 4, 669) ist. Er nähert sich diesem nur „langsam, mit einer schrecklichen Grimasse, als wäre ihm nichts mehr zuwider“ (ebd., 20) und dem „Ausdruck des Abscheus“ (ebd, 670). Und auch alle anderen, die Voldemort so „hässlich, schleimig und blind“ (ebd., 669) sehen, reagieren mit Schreckensschreien und Todeswünschen („Wenn es doch ersaufen würde, dachte Harry“ (ebd., 670)). „Das kleine verstümmelte Wesen“ (ebd. 7, 716) ist gleichzeitig Mitleid erregend, Angst einflößend und anwidern (ebd., 714).

„Mit einem angewiderten Gesichtsausdruck“ (ebd. 6, 168) und „einer Mischung aus Abscheu und Mitleid“ (ebd., 202) reagieren Harry und seine FreundInnen auch auf Dumbledores „unbrauchbare Hand“ (ebd., 688). Ebenso „dreht sich [Harry] der Magen um“ (ebd. 7, 75), als er sieht, dass George ein Ohr fehlt. Auch später hat er sich „noch nicht an das dunkle Loch an seinem Kopf gewöhnt, auch wenn die Zwillinge viele Witze darüber rissen“ (ebd., 124). Genauso „eklig“ (ebd. 5, 65) sowie gleichzeitig „gruslig“ (ebd. 4, 439) und faszinierend wird Moodys Erscheinungsbild empfunden. Nickels Behauptung, dass ‚extreme ästhetische Beeinträchtigungen‘ häufig affektiv-aversive Spontanreaktionen hervorrufen (ebd. 1999, 5), wird damit in den Romanen unterstützt.

Das Stottern von Professor Quirrell wird von seinen KollegInnen auf ein traumatisches Erlebnis (mit einer Frau) zurückgeführt, ist aber in Wirklichkeit nur vorgetäuscht, um einen harmlosen und schwachen Eindruck zu machen. Psychosomatische Ursachen eines Fähigkeitsverlustes werden in den Romanen öfters angenommen (Merope Gaunt soll sich im Kindbett aufgegeben und zugelassen haben zu sterben, obwohl sie eine Hexe war, Tonks soll ihre Fähigkeit, die Farbe zu wechseln, aufgrund andauernder Trauer verloren haben etc.). Die LehrerInnen empfinden Mitleid für ihn und viele SchülerInnen machen sich über den Sprachfehler lustig. Das in der Realität vorherrschende Bild von Menschen, die stottern – größtenteils werden sie als gehemmt, verschwiegen, alleine, ängstlich, schwach und unmännlich beschrieben, die von anderen gehänselt und verspottet werden (vgl. 2.2.4) – spiegelt sich also auch hier unhinterfragt wider.

Auch Frank Bryce wird aufgrund seines humpelnden Ganges von Kindern verspottet. Weil er Gesellschaft(en) meidet, ist der den Erwachsenen aus seinem Dorf nicht geheuer. Sie schreiben ihm den „bösen Blick“ (ebd. 4, 7) und ein „übles Temperament“ (ebd.) zu, weshalb man ihm „lieber nicht in die Quere kommen“ (ebd.) sollte. Wie fast alles, was in der Muggelwelt stattfindet, wird dieses Verhalten kritisch beäugt.

Verspottet wird auch Neville. Viele der MitschülerInnen machen sich über seine Ungeschicklichkeit lustig, Harry und seine FreundInnen nehmen sich nur aus Mitleid seiner an. Ebenso wird die Außenseiterin Luna in der Schule gemobbt (ihr werden ihre Habseligkeiten weggenommen) und weil Harry in ihrer Gegenwart „eine qualvolle Mischung aus Mitleid und Verlegenheit“ (ebd. 6, 140) empfindet, nimmt er sie immer wieder einmal mit, wenn er mit seinen FreundInnen etwas unternimmt.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die von Christiansen-Berndt (1981, 25) gezogene Schlussbetrachtung, es gebe erhebliche Vorurteile über Menschen mit Behinderungen deren Spanne von „schärfster Ablehnung bis zum echten oder geheuchelten Mitleid [reicht], wobei der Mittelbereich dieser Skala – die sachlichen Einstellungen – praktisch fehlt“ (ebd.), nach der hier angestellten Analyse noch immer zutreffend ist.

## **7 Zusammenfassung**

### **7.1 Zugang**

Im Zuge meiner Diplomarbeit wurde die siebenbändige Erfolgsreihe Harry Potter auf das Vorkommen von Figuren, die als behindert gelten können, sowie Einstellungen zu und Umgang mit diesen untersucht. Dieses Vorhaben war aus mehreren Gründen für mich aus heilpädagogischer Sicht interessant:

Erstens: Kinder und Jugendliteratur ist zwar schon in mehrfacher Weise auf heilpädagogische Fragestellungen hin untersucht worden, Gegenstand waren jedoch immer Werke aus dem Bereich der realistischen KJL oder Märchen. Meines Wissens wurde noch keine phantastische Kinder- und Jugendliteratur auf eine derartige Fragestellung hin untersucht.

Zweitens hat die Autorin Joanne K. Rowling in den Werken Rassismuskritik geübt, was sich durch eindeutige Seitenhiebe auf nationalsozialistische Praktiken zeigt. Wie ich dargelegt habe, sind auch Menschen mit Behinderungen unter bestimmten Gesichtspunkten als Minderheit zu betrachten, die von Rassismen in Worten und Taten betroffen sind. Insofern war ich natürlich gespannt, welche Einstellungen zu Figuren mit Behinderungen vertreten und welche Formen des Umganges mit diesen praktiziert werden sowie deren kritische Reflexion innerhalb der Romane.

Drittens sind die Harry Potter-Romane auf ein unerwartet großes Interesse der intendierten aber auch nicht-intendierten Leserschaft gestoßen, wodurch von einer enormen (Breiten und Tiefen-)Wirkung der von den Romanen transportierten manifesten aber auch latenten Inhalte auszugehen ist.

Als Methode habe ich mich für die Kritische Diskursanalyse nach Michel Foucault in deren Weiterentwicklung durch Siegfried Jäger entschieden, da sich diese in der Rassismus- und Vorurteilsforschung bereits bewährt hat. Durch die Auswahl und Bearbeitung (fragestellungsrelevanter) Diskursfragmente lassen sich Zusammenhänge zwischen sprachlichen Handlungen und gesellschaftlichen Strukturen kritisch untersuchen und Machtverhältnisse entschleiern.

### **7.2 Ergebnisse**

Die insgesamt 4.346 Seiten der sieben Romane konnten auf 120 Seiten mit relevanten Diskursfragmenten reduziert werden. Aus diesen wiederum konnten 49 einzelne, größtenteils

männliche Figuren und acht ganze Gattungen – also insgesamt 57 Figuren(-gruppen) herausgefiltert werden, die dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Behinderungsbegriff entsprechen. Die Einteilung erfolgte nach acht Behinderungsarten (Mangelwesen, psychische Behinderungen, geistige Behinderungen, Körperbehinderungen, Sinnesbehinderungen, Sprachbehinderungen, Altersbehinderungen, Verhaltensauffälligkeiten), wovon zwei aus dem Rahmen der üblichen Einteilungsverfahren fallen: Die Kategorie ‚Mangelwesen‘ umfasst jene Figuren, die aufgrund eines nicht klar kategorisierbaren Stigmas eine Außenseiterposition einnehmen; die Kategorie ‚Altersbehinderungen‘ verwendete ich, weil sich altersbedingte Behinderungen oft gleichzeitig auf mehreren Gebieten bemerkbar machen – die Ursache der Behinderung(en) ist bei dieser Kategorie also bereits vorweggenommen. Andere Ursachen von erworbenen Behinderungen sind Kampfverletzungen, Selbstverstümmelungen, sozial verursachte Behinderungen, Behinderung als Folge einer Charaktereigenschaft, Behinderungen als Strafe für eigenes oder fremdes Fehlverhalten und Behinderungen als strategische Elemente.

Auf der *Einstellungsebene* sind in den Romanen folgende Themengebiete zu finden, die mit dem Thema ‚Behinderung‘ in Zusammenhang stehen (können):

- sozialdarwinistische Ansichten (‚schlechte Gene‘ werden an die nächste Generation vererbt) und eugenische Fragestellungen (hat jemand, der ein ‚Leiden‘ oder ‚Gebrechen‘ hat, das Recht sich fortzupflanzen, und damit das Risiko einzugehen, dieses an seine Kinder weiterzugeben?);
- utilitaristische Überlegungen (‚zum größeren Wohl‘, z.B. werden Figuren, die in ihrem Verhalten von der Norm abweichen, als Belastung für ihr gesamtes Umfeld angesehen, wodurch man gut auf sie verzichten könne);
- Thematisierungen von Lebenswert (z.B. ist das Leben einer Katze mehr wert als das von einer Pflanze, die menschliche Züge trägt);
- Persönlichkeit (beispielsweise wird ein Mensch, der nicht fähig ist durch sprachliche oder körperliche Äußerungen zu (re-) agieren, verobjektiviert);
- Psychosomatik (z.B. wird Fähigkeitsverlust auf große Trauer zurückgeführt);
- Assimilation – Integration – Segregation (z.B. müssen sich Figuren an die Gesellschaft anpassen, ansonsten werden sie ausgegliedert);
- normative Erwartungshaltungen (z.B. wird es als Schande empfunden, jemanden in der Familie zu haben, der in seinem Fähigkeitspotential von der in der jeweiligen Gesellschaftsstruktur geltenden Norm abweicht).

Auf der *Handlungsebene* sind folgende Umgangsformen mit Figuren, die als ‚behindert‘ gelten können, festzustellen:

- Ignoranz – auch über die betreffende Person sprechen, als ob sie gar nicht da wäre,
- Isolation, Verleugnung, einsperren, verstecken,
- anstarren, mit dem Finger auf den/die Betroffene/n zeigen, auslachen, beschimpfen, nachahmen, ‚hinter dem Rücken‘ über die betreffende Figur sprechen,
- ausweichen, meiden, wegsehen,
- ‚mit Samthandschuhen angreifen‘ – auch wie ein Kind behandeln, übertreiben, beschwindeln sowie
- quälen und fesseln.

Sowohl Einstellungen als auch Umgangsweisen sind gruppenspezifisch sehr unterschiedlich. Auffallend ist, dass die Einstellungs- und Umgangsweisen innerhalb einer Gruppe nicht immer einheitlich sind. Beispielsweise wird von den ‚Guten‘ betont, dass sich Menschen, die aus einer ‚bösen‘ Familie stammen, immer noch zum Guten wenden können; bei anderen Gattungen liegen die Eigenschaften jedoch unveränderbar ‚im Blut‘. Außerdem spiegeln sich die jeweiligen Einstellungen auch nicht immer in den Handlungen wider. Harry, um ein Beispiel zu nennen, leidet darunter, dass ihn andere immer wieder aufgrund seines Anders-Seins meiden. Für ihn ist es hingegen ganz selbstverständlich, dass er der Maulenden Myrte aus dem Weg geht, weil ihm ihre depressive Art auf die Nerven geht.

Auch die Bewertungen der verschiedenen Einstellungen und Handlungen bezogen auf Figuren mit Behinderungen fallen sowohl quantitativ als auch qualitativ unterschiedlich aus. Die Darstellungsweise reicht dabei von umfangreichen Ausführungen bis schlichten Erwähnungen sowie expliziter Kritik über Ambivalenz bis zu unkommentierten Aussagen.

Die meisten negativen Zuschreibungen innerhalb der Romane betreffen Figuren mit geistiger Behinderung. Sie

- brauchen jemanden, der ihnen Anweisungen gibt,
- zeigen kindliches Verhalten, werden dementsprechend auch wie Kinder behandelt, die Figuren, die mit ihnen in Kontakt treten, verhalten sich nicht authentisch (meist gespielt fröhlich),
- sind nicht oder kaum lernfähig,
- sprechen kaum oder in einfachen Sätzen, teilweise in ‚schlampiger‘ Umgangssprache,

- sind eine Belastung für das (familiäre, freundschaftliche und berufliche) Umfeld, zerstören Beziehungen; sie bringen mehr Schaden als Nutzen, man könnte gut auf sie verzichten,
- können mit ihrer Kraft nicht umgehen, wissen nicht, wie stark sie sind und
- können Gefahren nicht einschätzen.

Das Umfeld reagiert meist mit Mitleid, Angst und/oder Distanz auf diese Figuren.

Auffallend ausgeprägt sind außerdem die sehr negativen, spontan-affektiven Reaktionen auf Körperbehinderungen wie Ekel, Grauen, Abscheu und Angst, oftmals in Kombination mit Faszination und Neugier.

Nicht so häufig vertreten, jedoch sehr klischeehaft besetzt, sind auch andere Behinderungsarten. Figuren mit psychischen Behinderungen werden beispielsweise größtenteils als gefährlich eingestuft. Sie werden gemieden, außerdem solle man besser nicht hinsehen. Ein anderes Beispiel sind Figuren mit Sprachbehinderungen. Stottern wird als Folge eines traumatischen Erlebnisses erklärt oder gilt als Ausdruck von Angst. Figuren, die stottern, wirken harmlos und schwach und ernten von ihrem Umfeld Spott oder Mitleid.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die in den sieben Bänden vorkommenden Beschreibungen, Einstellungen, Verhaltens- und Reaktionsweisen in auffallend übereinstimmender Weise die Ergebnisse der Einstellungsforschung aus der realen Welt widerspiegeln.

Die sprachliche Analyse zeigt viele behinderungsrelevante und -verwandte Begriffe, die alle sehr ausdrucksstark und negativ konnotiert sind. Die häufige Verwendung von Superlativen und Metaphern wirkt zusätzlich verstärkend und einprägend. Viele der Begriffe haben Kollektivsymbol-Charakter und wecken verschiedene Assoziationsketten. Besonders deutlich wird das bei gleich mehreren von Rowling verwendeten Redensarten, die ein negatives Bild von Sehbehinderungen transportieren: Blindheit steht dabei nicht allein für eine Sinnesbehinderung, sondern auch stellvertretend für menschliches Versagen allgemein.

Des Weiteren sind sprachliche Verweise auf reale (diskursive) Gegebenheiten (Praktiken und Einrichtungen) in der Vergangenheit und Gegenwart in den Romanen zu finden. Hierunter fallen zum Einen natürlich die Anspielungen auf Praktiken des NS-Regimes, die den Hauptdiskurs (Rassismuskritik) der Autorin markieren. Einige davon spielen auch im Diskurs

um das Thema Behinderung eine tragende Rolle, darunter Lebenswert-Zuweisungen, die durch und durch hierarchisch aufgebaute Gesellschaftsstruktur und der dominante Assimilations- und Separationsgedanke – allesamt Bereiche, die übrigens von allen Gesellschaften bzw. Gesellschaftsgruppen (nicht nur von den ‚Bösen‘) meist unreflektiert und unkritisch (nur selten explizit kritisierend, verurteilend oder anprangernd) repräsentiert und praktiziert werden. Überraschenderweise sind zum Anderen auch Verweise auf deutlich behinderungsspezifische diskursive Praktiken zu finden, wie Freakshows, ‚Zwergenwerfen‘, belustigende Inszenierungen von Figuren mit Kleinwuchs und das Aussetzen von ‚missgestalteten‘ Kindern. Mit den Thematiken der Sonderbeschulung und Heimunterbringung sind auch noch immer existente reale gesellschaftliche Bedingungen in den Romanen enthalten.

All diese sprachlichen (Metaphern, Redensarten etc.) und inhaltlichen (Nationalsozialismus, Freakshows, Inszenierung von Menschen mit Kleinwuchs an Königshöfen etc.) Elemente setzen ein bestimmtes Wissen bei den LeserInnen voraus, das lehrplanmäßig bei europäischen Jugendlichen zu verorten ist. Auch die in den Romanen beschriebene Lebenswelt der ProtagonistInnen sowie die auffallende Übereinstimmung der in den Romanen repräsentierten Werte mit den von Synovate in der realen Welt erhobenen Werten von Kindern und Jugendlichen unterstützen die Annahme dieser intendierten Leserschaft. Der weit über die Grenzen des europäischen Kontinents hinausgehende Erfolg lässt jedoch darauf schließen, dass die Inhalte auch von anderen Kulturkreisen nachvollzogen werden können.

Abschließend ist festzustellen, dass ein sehr negatives, stereotypes und vorurteilbeladenes Bild von Figuren mit Behinderungen in den Romanen gezeichnet wird. Wie die auffallende Übereinstimmung der in den Romanen enthaltenen Einstellungen und Umgangsformen mit denen der realen Welt zeigen, entsprechen die vermittelten Botschaften dem hegemonialen Diskurs über Behinderung in unserer Gesellschaft. Damit stehen sie allerdings gleichzeitig Rowlings aufklärerischer und gegen Diskriminierung gerichteter Diskursposition entgegen.

### **7.3 Schlussfolgerungen und Ausblick**

Die Auswertung der sieben Harry Potter-Romane brachte unerwartet viele Ergebnisse. Abgesehen von der großen Menge an Einzelcharakteren und Gattungen, bei denen sich viele verschiedene Behinderungsarten ausmachen lassen, sowie mannigfaltigen Einstellungs- und

Umgangsweisen in Bezug auf diese, weist die Analyse auch eine große Bandbreite an bearbeiteten oder zumindest angeschnittenen Themen (z.B. utilitaristische und eugenische Fragestellungen, Integration – Assimilation – Separation, Psychosomatik, Lebenswert, der Umgang mit Macht und Verantwortung etc.) aus, die auf sehr unterschiedliche Art bearbeitet werden (manche werden explizit unterstützt oder kritisiert, bei anderen ist eine ambivalente Haltung zu beobachten und wieder andere werden unkommentiert stehengelassen). Ebenfalls erstaunlich waren für mich die Ergebnisse der sprachlichen Analyse, die auffallend viele verschiedene einzelne Begriffe sowie Redensarten hervorbrachte, die Behinderungen implizieren.

Wunderlich ist daher, dass das Thema Behinderung – obwohl so ergiebig – von den LeserInnen nicht wahrgenommen wird. Viele meiner FreundInnen und Bekannten haben die Harry Potter-Romane als Freizeitlektüre gelesen. Ihnen sind jedoch keine Behinderungen aufgefallen. Das lässt einerseits darauf schließen, dass die in den Romanen enthaltenen Einstellungs- und Umgangsformen für LeserInnen, die nicht für diese Thematik sensibilisiert sind, unbewusst bleiben und andererseits, wie auch der Vergleich mit Studien aus dem Gebiet der Einstellungs- und Verhaltensforschung in der realen Welt zeigen, dem hegemonialen Diskurs entsprechen und daher nicht auffallen. Angesichts der zum Teil erschütternden Ergebnisse, die längst überholt geglaubte Einstellungen und Verhaltensweisen widerspiegeln, sowie solche, um deren Aufarbeitung und Modernisierung Behindertenorganisationen seit Jahren bemüht sind, resultiert ein dringender Handlungsbedarf. Dieser ist meiner Ansicht nach nicht vorrangig bei den RezipientInnen festzumachen. Eine bewusstere Auseinandersetzung einer breiten Bevölkerungsschicht mit dem Thema wäre zwar wünschenswert, ist aber (zumindest zum jetzigen Zeitpunkt noch) illusorisch. Zu diesem Schluss komme ich vor allem aufgrund der größtenteils belächelnden Reaktionen auf dieses Diplomarbeitsthema, die ich auf mangelndes öffentliches Problembewusstsein zurückführe.

Vielmehr ist die Verantwortung meiner Meinung nach in erster Linie bei den AutorInnen und in weiterer Folge bei den Verlagen zu verorten. In dem Bewusstsein, dass das eigene literarische Werk einen (mehr oder weniger großen) Beitrag zum öffentlichen Diskurs darstellt und damit die Meinungsbildung beeinflussen kann, setze ich als Grundqualifikation für den Beruf des Autors bzw. der Autorin eine hohe Selbstreflexivität sowie das Interesse an aktuell kursierenden Diskursen voraus. Für die Verbreitung sind die Verlage zuständig, wodurch ihnen ein gewisses Maß an Mitverantwortung nicht abgesprochen werden kann. Jeder Verlag hat seine(n) Bereichsschwerpunkt(e). Die von einem Verlag herausgegebenen

Werke sollten innerhalb dieser Bereiche aktuelle Themen und Probleme behandeln und dabei Entwicklungen und Veränderungen einer modernen Gesellschaft aufgreifen, statt längst überholte bzw. überholungsbedürftige Klischees aufzuwärmen. Ein moderner und verantwortungsbewusster Verlag berücksichtigt (neben den durch zweifellos hohen Konkurrenzdruck notwendigen und höchstwahrscheinlich vordergründigen ökonomischen Kriterien) diese inhaltlichen Faktoren zumindest mit.

Es liegt auch im Aufgabenbereich der heilpädagogischen Wissenschaft, in regelmäßigen Abständen Untersuchungen in diesem Bereich anzustellen, auf etwaige Missstände aufmerksam zu machen und damit einen Anstoß zu notwendigen Veränderungen zu geben. So ist zu hoffen, dass sich in naher Zukunft ein moderneres und aufgeklärteres Bild von Menschen mit Behinderungen in der breiten Öffentlichkeit etabliert.

## Literatur

- Abanes, R. (2001). Harry Potter and the Bible. The Menace behind the Magick. Camp Hill, Pennsylvania: Horizon Books
- Abraham, U. (2003). Das fantastische Fremde. Joanne K. Rowling: „Harry Potter und der Stein der Weisen“. In: Büker, P., Kammler, C. (Hrsg.). Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Weinheim, München: Juventa, 87-99
- Ammann, W., Backofen, U. u.a. (Hrsg.) (1987). Sorgenkinder-Kindersorgen. Behindert-Werden, Behindert-Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Backofen, U. (1987). „Musterkrüppel, Tyrann, Held ... Musterkrüppel, Tyrann, Held ...“ und andere „Strickmuster“. In: Ammann, W., Backofen, U. u.a. (Hrsg.) (1987). Sorgenkinder-Kindersorgen. Behindert-Werden, Behindert-Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 18-23
- Bärwald, L. (2008). Kunst-Stücke. Über das Leben mit Prothesen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: 1000 und 1 Buch 2/08, 16-17
- Bastian, U. (1975). Märchen. In: Doderer, K. (Hrsg.) (1975). Lexikon der KJL. Personen-, Länder- und Sachartikel zur Geschichte und Gegenwart der KJL. Band 2 (I-O). Weinheim und Basel: Beltz, 422-426
- Berloge, S. (2006). „Expecto Patronum!“ Harry Potter aus kindertherapeutischer Sicht. In: Garbe, C., Philipp, M. (Hrsg.). Harry Potter. Ein Literatur- und Medienereignis im Blickpunkt interdisziplinärer Forschung. Hamburg: LIT, 101-112
- Biewer, G. (2009). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bleidick, U. (1976). Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27, 408-415
- Bode, B. (2007). Irgendwas hat J. K. Rowling richtig gemacht. [http://www.welt.de/kultur/article1284220/Irgendwas\\_hat\\_J\\_K\\_Rowling\\_richtig\\_gemacht.html](http://www.welt.de/kultur/article1284220/Irgendwas_hat_J_K_Rowling_richtig_gemacht.html) [1-6] (Download: 26.10.2009)
- Böhm, W. (2000). Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner
- v. Bracken, H. (1976). Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen. Berlin: Marhold

- Breitenbach, E., Ebert, H. (1998). Einstellungen von Eltern, deren Kinder die Regelschule besuchen, gegenüber Kindern mit geistiger Behinderung. In: Behindertenpädagogik 37 4/1998, 393-411
- Bublitz, H., Bührmann, A., Hanke, C. u.a. (Hrsg.) (1999). Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt: Campus
- Christiansen-Berndt, K. (1981). Vorurteile gegenüber geistig behinderten Kindern. Wien, München: Jugend und Volk
- Cloerkes, G. (2007). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Heidelberg: „Edition S“
- Crain, F. (Hrsg.) (2007). Dummlinge, bucklige Hexen, böse Stiefschwestern und Zwerge. Vom Umgang des Märchens mit Behinderung. Bern: Haupt
- Defert, D., Ewald, F. (Hrsg.) (2005). Michel Foucault. Analytik der Macht. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Denecke, L. (1993). Warum heißt das Märchen „Märchen“? In: Märchenspiegel 3/93, 9
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002). Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt m Main: Fischer
- Doderer, K. (1975). Kinder- und Jugendliteratur. In: Doderer, K. (Hrsg.) (1975). Lexikon der KJL. Personen-, Länder- und Sachartikel zur Geschichte und Gegenwart der KJL. Band 2 (I-O). Weinheim und Basel: Beltz, 161-165
- Doderer, K. (2005). Die Entdeckung der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Autobiographische Reflexionen. Weinheim und Basel: Beltz
- Duden-Bedeutungswörterbuch (2002). Wortbildung und Wortschatz. ‚Der Duden in 12 Bänden‘, Band 10
- Ellinger, S., Koch, K. (2006). Einstellungen gegenüber geistig behinderten Kindern 1974 und 2003. In: VHN 75, 225-238
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1998). „Ich, Rassist?“. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft
- Ewers, H.-H. (1991). Kinder brauchen Geschichten. In: Ewers, H.-H. (Hrsg.). Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur. Weinheim und Basel: Beltz, 100-114
- Ewers, H.-H. (2000). Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München: W. Fink
- Flood, A. (2008). <http://www.thebookseller.com/news/61161-page.html> [1] (Download: 27.10.2009)

- Foucault, M. (1973). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer, 1991, erweiterte Ausgabe
- Foucault, M. (1974). Was ist ein Autor? In: Engelmann, J. (Hrsg.) (1999). *Michel Foucault. Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Diskurs und Medien*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 30-48
- Foucault, M. (1976). *Mikrophysik der Macht. Michel Foucault über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve
- Foucault, M. (1977a). *Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France – 2. Dezember 1970*. Frankfurt a. M., Berlin, Wien: Ullstein
- Foucault, M. (1977b). *Sexualität und Wahrheit. Band 1. Der Wille zum Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve
- Foucault, M. (1981). *Die Maschen der Macht*. In: Defert, D. (Hrsg.) (2005). *Michel Foucault. Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band 4 (1980-1988)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 224-244
- Foucault, M. (1982). *Subjekt und Macht*. In: Defert, D. (Hrsg.) (2005). *Michel Foucault. Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band 4 (1980-1988)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 269-294
- Foucault, M. (1986a). Warum ich die Macht untersuche. Die Frage des Subjekts. In: Engelmann, J. (Hrsg.) (1999). *Michel Foucault. Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Diskurs und Medien*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 161-171
- Foucault, M. (1986b). Wie wird Macht ausgeübt? In: Engelmann, J. (Hrsg.) (1999). *Michel Foucault. Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Diskurs und Medien*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 187-201
- Foucault, M. (1994). *Die Maschen der Macht*. In: Engelmann, J. (Hrsg.) (1999). *Michel Foucault. Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Diskurs und Medien*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 172-186
- Fragner, J. (2007). Von der Privatheit einer Behinderung zum öffentlichen Diskurs. In: *Behinderte Menschen* 6/2007, 20-25
- Fries, A. (2005). *Einstellungen und Verhalten gegenüber körperbehinderten Menschen – aus der Sicht und im Erleben der Betroffenen*. Oberhausen: Athena

- Geldern-Egmond, I. (2000). Märchen und Behinderung. Ein Beitrag zur Resilienzforschung bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderung. Braunschweig: Schneider
- Giesecke, H. (2005). Wie lernt man Werte? Grundlagen zur Sozialerziehung. Weinheim, München: Juventa
- Glaister, D. (1997). Debut author and single mother sells children's book for £100,000. <http://www.guardian.co.uk/books/1997/jul/08/booksforchildrenandteenagers.danglaister>  
[1] (Download: 27.10.2009)
- Goffman, E. (1975). Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Haas, G. (1978). Struktur und Funktion der phantastischen Literatur. In: Haas, G. (2003). Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a.: Peter Lang, 9-31
- Haas, G. (1985). Phantastische Literatur – Abschied von der Aufklärung? Versuch einer Analyse. In: Haas, G. (2003). Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a.: Peter Lang, 49-63
- Haas, G. (1986). Phantastische Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zu einer mehrperspektivischen Annäherung. In: Haas, G. (2003). Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a.: Peter Lang, 32-48
- Hättich, A. (2008). Was Harry Potter für die Heilpädagogik bedeutet. Filmische Repräsentationen heldenhafter und leitender Personen mit Behinderung. In: [heilpaedagogik.de](http://heilpaedagogik.de) 2/2008, 21-26
- v. Hentig, H. (1999). Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München, Wien: Hanser
- Hillmann, K.-H. (1977). Wert. In: Rombach, H. (Hrsg.). Wörterbuch der Pädagogik. Zweiter Band. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 310-312
- Hinz, A. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität
- Hort, R. (2007). Vorurteile und Stereotype. Soziale und dynamische Konstrukte. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller
- Huck, K. (2010). Text und Diskurs(fragment). In: Jäger, S., Zimmermann, J. (Hrsg.). Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast, 118
- Hurrelmann, B. (2000). Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation. In: Lange, G. (Hrsg.). Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider, 901-920

- Isau, R. (2004). Zur Fantasie verdammt. Über Verwünschenes und Verwünschtes in der Phantastischen Literatur. In: 1000 und 1 Buch 3/04, 38-42
- Jäger, M., Jäger, S. (2007). Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Jäger, S. (2009). Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 5. unveränderte Auflage. Münster: Unrast
- Jäger, S. (2010a). Autor (2). In: Jäger, S., Zimmermann, J. (Hrsg.). Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast, 31
- Jäger, S. (2010b). Macht-Wissen-Komplex. In: Jäger, S., Zimmermann, J. (Hrsg.). Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast, 80-82
- Jäger, S. (2010c). Sprache(n). In: Jäger, S., Zimmermann, J. (Hrsg.). Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast, 113-114
- Jäger, S. (2010d). Wahrheit. In: Jäger, S., Zimmermann, J. (Hrsg.). Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast, 123-126
- Jäger, S., Zimmermann, J. (Hrsg.) (2010). Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast
- Kemp, W. (2002). Mahlstrom. Die documenta 11 fand in der Karibik zu sich selbst. <http://www.zeit.de/2002/06/Mahlstrom> [1] (Download: 7.12.2009)
- Kißler, L. (1977). Leistung. In: Rombach, H. (Hrsg.). Wörterbuch der Pädagogik. Zweiter Band. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 234-235
- Klattenhoff, K. (1987). „Vom Humpelfritz und anderen tapferen Kindern“. Kinder- und Jugendliteratur von 1840-1950. In: Ammann, W., Backofen, U. u.a. (Hrsg.). Sorgenkinder-Kindersorgen. Behindert-Werden, Behindert-Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 24-57
- Kleedorfer, J. (2003). „Da ist doch jemand!“ Einige Gedanken zur Auseinandersetzung mit dem Thema „Behinderung“ anhand von Kinder- und Jugendliteratur. In: Medienimpulse. Medien und Menschen mit Behinderungen. März 2003, 15-21
- Kobi, E. E. (1977). Modelle und Paradigmen in der Heilpädagogischen Theoriebildung. In: Bürli, A. (Hrsg.). Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH, 11-24
- Kobi, E. E. (2004). Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. 6., bearbeitete und ergänzte Auflage. Rendsburg: BHP-Verlag

- Köhn, L. (1969). Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht. Stuttgart: Metzler
- Konersmann, R. (1991). Der Philosoph mit der Maske. Michel Foucaults L'ordre du discours. In: Foucault, M. (1974). Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer, 1991, erweiterte Ausgabe, 51-94
- Kreisky, E. (2002). Die Macht des Diskurses – Michel Foucault. [http://evakreisky.at/onlinetexte/nachlese\\_diskurs.php](http://evakreisky.at/onlinetexte/nachlese_diskurs.php) [1-27] (Download: 23.02.2011)
- Kümmerling-Meibauer, B. (2003). Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung. Stuttgart, Weimar: Metzler
- Kurwinkel, T. (2010). „Die Bedrohung wird realer“. [http://www.welt.de/print/welt\\_kompakt/vermishtes/article11184439/Die-Bedrohung-wird-realer.html](http://www.welt.de/print/welt_kompakt/vermishtes/article11184439/Die-Bedrohung-wird-realer.html) [1] (Download: 23.2.2011)
- Läwen, A. (2001). Behinderung im afrikanischen und europäischen Märchen. Mainz: Logophon
- Lexe, H. (2003). Pippi, Pan und Potter. Zur Motivkonstellation in den Klassikern der Kinderliteratur. o.O: Edition Praesens
- Lexe, H. (2004). Phantastische Freakshow? Zur Rückkehr absonderlicher Wesen in der KJL. In: 1000 und 1 Buch 1/04, 28-32
- Lexe, H. (2007). Follow the Hallow. Bei Harry Potter ist endlich alles gut. In: 1000 und 1 Buch 4/07, 41-42
- Lexe, H. (Hrsg.) (2002). „Alohomora!“. Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposiums. Wien: Edition Praesens
- Lindmeier, C. (1993). Behinderung – Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Linzer, C. (2008). „Mudbloods“ and „Half-Breeds“. Der Umgang mit der „rassischen“ Identitätszuschreibung bei Harry Potter mit besonderem Schwerpunkt auf Band 5, 6 und 7. Wien: Diplomarbeit
- Lüthi, M. (1970). Gebrechliche und Behinderte im Volksmärchen. In: Volksliteratur und Hochliteratur. Menschenbild – Thematik – Formstreben. Bern, München: Francke, 48-62
- Lukesch, H. (1999). Das Forschungsfeld „Mediensozialisation“ – eine Übersicht. In: Roters, G., Klingler, W., Gerhards, M. (Hrsg.). Mediensozialisation und Medienverantwortung. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 59-84
- Mayes-Elma, R. (2006). Females and Harry Potter. Not All That Empowering. Lanham, Boulder, New York u.a.: Rowman & Littlefield
- Meinefeld, W. (1977). Einstellung und soziales Handeln. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

- Meißner, W. (1989). Phantastik in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Würzburg: Königshausen und Neumann
- Mühlbauer, A. (2004). Generic Hybridity in the Harry Potter Novels. Wien: Diplomarbeit
- Müller, H. (1975). Phantastische Erzählung. In: Doderer, K. (Hrsg.). Lexikon der KJL. Personen-, Länder- und Sachartikel zur Geschichte und Gegenwart der KJL. 3. Band. Weinheim und Basel: Beltz, 37-40
- Mürner, C. (1997). Das bucklige Männlein. Behinderte Menschen im Märchen zwischen Verherrlichung und Verniedlichung. Luzern: Ed. SZH/SPC
- Mürner, C. (2003). Medien- und Kulturgeschichte behinderter Menschen. Sensationslust und Selbstbestimmung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz
- Nexon, D., Neumann, I. (Hrsg.) (2006). Harry Potter and International Relations. Lanham, Boulder, New York u.a.: Rowman & Littlefield
- Nickel, S. (1999a). Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderung und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur. <http://bidok.uibk.ac.at/library/nickel-einstellungen.html> [1-37] (Download: 7.10.2009)
- Nickel, S. (1999b). Gesellschaftliche Reaktionen auf Menschen mit (geistiger) Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Behindertenpädagogik 38, 4/1999, 381-404
- o.A. ([2009]). Die 3-R-Methode. <http://www.gender-mainstreaming.rlp.de/index.php?id=53> [1] (Download: 2.12.2009)
- o.A. (2001). Die mächtigsten Menschen der Welt. Politiker, Konzernbosse, Stars, Terroristen. Wer im 21. Jahrhundert wichtig ist. In: Profil Nr. 29/ 16. Juli 2001, Cover
- Paukner, G. (1986). Ideologie in der Jugendliteratur. In: Böhm, V., Steuer, H. (Hrsg.). Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendliteratur in Österreich. Wien: Jugend und Volk, 143-157
- Reese, I. (2007). Behinderung als Thema in der Kinder- und Jugendliteratur. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Reichel, K. (2011). Sonderbare Sportart aus Australien: Zwergenwerfen. <http://suite101.de/article/sonderbare-sportart-aus-australien-zwergenwerfen-a104227> [1] (Download: 18.5.2012)
- Richter, K. (1991). Erzählen für Kinder. Zum Struktur- und Funktionswandel der Kinder- und Jugendliteratur in der DDR. In: Ewers, H.-H. (Hrsg.). Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur. Weinheim und Basel: Beltz, 134-153

- Rosebrock, C. (1998). Kinder- und Jugendliteratur. In: Ueding, G. (Hrsg.). Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd.4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 937-949
- Rowling, J. K. (1/1998). Harry Potter und der Stein der Weisen. Hamburg: Carlsen
- Rowling, J. K. (2/1999a). Harry Potter und die Kammer des Schreckens. Hamburg: Carlsen
- Rowling, J. K. (3/1999b). Harry Potter und der Gefangene von Askaban. Hamburg: Carlsen
- Rowling, J. K. (4/2000). Harry Potter und der Feuerkelch. Hamburg: Carlsen
- Rowling, J. K. (5/2003). Harry Potter und der Orden des Phönix. Hamburg: Carlsen
- Rowling, J. K. (6/2005). Harry Potter und der Halbblutprinz. Hamburg: Carlsen
- Rowling, J. K. (7/2007). Harry Potter und die Heiligtümer des Todes. Hamburg: Carlsen
- Rowling, J.K. (2009). Vorwort. In: Anelli, M. (2009). Das Phänomen Harry Potter. Alles über einen jungen Zauberer, seine Fans und eine magische Erfolgsgeschichte. Hamburg: Edelkids, 9-14
- Rowling, J.K. [2011]. Biografie. In: <http://www.jkrowling.com/textonly/de/biography.cfm>
- Ruppert, C. (2001). Behinderung und Norm. Zur Unzulänglichkeit der Orientierung des Behinderungsbegriffs an der Norm und einer Alternative aus sozialphilosophischer Sicht. Universität Wien: Diplomarbeit
- Schikorsky, I. (2003). Schnellkurs Kinder- und Jugendliteratur. Köln: Dumont
- Schmetz, D. (1987). „Häßlich von Angesicht, böse von Herzen“. Märchen. In: Ammann, W., Backofen, U. u.a. (Hrsg.) (1987). Sorgenkinder-Kindersorgen. Behindert-Werden, Behindert-Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 93-98
- Schmid, V. (2004). Wie konnte das Imperium so mächtig werden? Science Fiction und Fantasy – als Mythen unserer Zeit politisch instrumentalisiert? Wien: Diplomarbeit
- Schmidt, A., Meves, C., Möllenbeck, T. ([2010]). Harry Potter – Erfolgsbücher in einer glaublosen Zeit. <http://www.karl-leisner-jugend.de> [1-36] (Download: 11.2.2010)
- Schmutzler, H.-J. (2003 1994?). Handbuch Heilpädagogisches Grundwissen. Einführung in die Früherziehung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Freiburg: Herder
- Schuntermann, M. (2007). Einführung in die ICF. Grundkurs – Übungen – Offene Fragen. 2. überarbeitete Auflage, Landsberg: ecomed Medizin
- Seeblen, G. (2002). Und nun beugt die Knie. <http://www.zeit.de/2002/52/Mystery> [1-4] (Download: 30.9.2009)
- Smith, D. (2007). Harry Potter and the man who conjured up Rowling's millions. <http://www.guardian.co.uk/business/2007/jul/15/harrypotter.books> [1-3] (Download: 27.10.2009)

- Somm, I. (2009). Leistung, die (nichts) zählt. Soziale Dienstleistungen jenseits der Leistungsgesellschaft? In: Kessel, F., Otto, H.-U. (Hrsg.). Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, 87-100
- Speck, O. (2005). Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. München, Basel: Reinhardt, 10. überarbeitete Auflage
- Staub-Bernasconi, S. (2007). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Striebeck, H. (1998). Behinderung als Stigma. Typisierungs- und Etikettierungsprozesse in soziologischer Perspektive. In: Eberwein, H., Sasse, A. (Hrsg.). Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 120-127
- Strieder, S. (2000). Verrückt nach Harry. In: Stern 2/2000, 32-35
- Synovate GmbH (Hrsg.) (2008). Die Werte der Kinder. Eine Zusammenfassung der Kernergebnisse.  
[http://www.unicef.de/fileadmin/content\\_media/presse/fotomaterial/Geolino\\_Studie/Kinderwerte\\_2008/Zusammenfassung\\_der\\_Ergebnisse\\_von\\_Synovate\\_Text\\_.pdf](http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/presse/fotomaterial/Geolino_Studie/Kinderwerte_2008/Zusammenfassung_der_Ergebnisse_von_Synovate_Text_.pdf) [1-12]  
 (Download: 17.8.2010)
- Tervooren, A. (2006). Menschenbilder inklusive. Zum Verhältnis von Bild, Körper und Imagination. In: Gemeinsam leben 2/2006, 83-92
- Theunissen, G., Plaute, W. (2002). Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Thimm, W. (1987). „Seid nett zu Behinderten!“ Soziologische Anmerkungen. In: Ammann, W., Backofen, U. u.a. (Hrsg.). Sorgenkinder-Kindersorgen. Behindert-Werden, Behindert-Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 9-12
- Uther, H.-J. (1981). Behinderte in populären Erzählungen, Studien zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Berlin: De Gruyter
- Uther, H.-J. (1994). Behinderte im Märchen. In: Märchenspiegel 2/1994, 6-9
- Waldschmidt, A. (1996). Das Subjekt in der Humangenetik: Expertendiskurse zu Programmatik und Konzeption der genetischen Beratung 1945-1990. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Wamper, R. (2010). Aussage/ Äußerung. In: Jäger, S., Zimmermann, J. (Hrsg.). Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast, 29-31

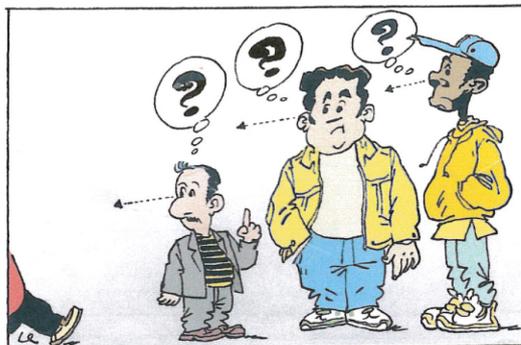
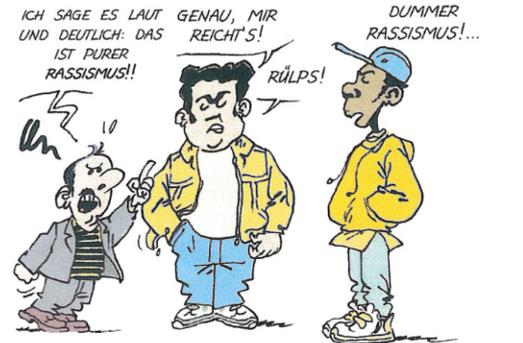
- Weisser, J. (2005a). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung.*  
Bielefeld: Transcript
- Weisser, J. (2005b). Der Begriff der Behinderung und sein Gebrauch. In: VHN 2/2005, 104-112
- Weisser, J. (2007). Rassismusanalyse und Behinderung. In: *Behinderte Menschen* 3/4/2007, 40-46
- Zimmermann, J. (2010). Diskurs, diskursiv. In: Jäger, S., Zimmermann, J. (Hrsg.). *Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste.* Münster: Unrast,
- Zimmermann, R. (1982). *Behinderte in der Kinder- und Jugendliteratur.* Berlin: Verlag Volker Spiess
- Zirfas, J. (1999). *Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung Pädagogischen Denkens und Handelns.* Weinheim: Beltz

## **Anhang**

# Anhang A

Quelle: Europäische Kommission (Hrsg.) (1998). „Ich, Rassist?“. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft, 3

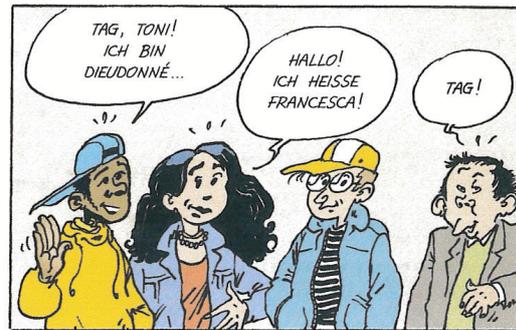
BUNTE WELT



DER VERLOBTE



TOTAL NORMAL



**HÄSSLICHES KLEINES ENTLEIN**

ZU DUMM! MIT EIN BISSCHEN GUTEM WILLEN  
KÖNNTE ALLES SO SCHÖN SEIN!...

DU SAGST ES!



WENN DIE LEUTE ENDLICH KAPIEREN WÜRDEN, DASS ES IN  
EINER GROSSSTADT GANZ NORMAL IST, DASS MENSCHEN  
VERSCHIEDENER RASSEN, RELIGIONEN UND HERKUNFT  
AUF EINANDERTREFFEN! DANN WÜRDEN SIE AUCH NICHT BEI  
JEDER GELEGENHEIT AUF EINANDER LOSGEHEN!...

STIMMT!



DURCH GHETTObILDUNG ENTSTEHEN ZWANGSLÄUFIG  
SPANNUNGEN UND KRAWALLE!...  
VIELLEICHT BIN ICH ZU NAIv, ABER VIELLEICHT  
IST EINES TAGES SCHLUSS DAMIT!...

GENAU!



DA WERDEN AUSLÄNDER, BEHINDERTE, ALTE,  
ARBEITSLOSE, ROTHAAARIGE, DICKE, KRANKE,  
ZIGEUNER GERINGSCHÄTZIG BEHANDELT, NUR, WEIL  
SIE ANDERS SIND. DIE LEUTE SIND WIRKLICH BLÖD...



NICHT NUR DIE MENSCHEN, DIE TIERE AUCH!  
KENNT IHR NICHT DIE GESCHICHTE VOM HÄSSLICHEN  
KLEINEN ENTLEIN, DAS VON SEINER FAMILIE  
AUSGESTOSSEN WIRD? ...HAHA! AM BESTEN,  
MAN LACHT DARÜBER, ODER?



SCHNIFF!

!?

SCHNÜFF!



## **Abstract**

„Mr. und Mrs. Dursley im Ligusterweg Nummer 4 waren stolz darauf, ganz und gar normal zu sein, sehr stolz sogar“ (Rowling 1, 5). Schon der allererste Satz des ersten Bandes der Harry Potter-Romane zeigt, dass Normalität ein zentrales Thema der Erfolgsserie ist. Die Autorin J. K. Rowling versucht, durch die Gegenüberstellung verschiedener Sichtweisen von Normalität, Rassismuskritik zu üben. Wird das Zustandekommen einer Behinderung auf das Vorhandensein eines (körpernahen) Stigmas zurückgeführt, das als Abweichung von einer erwarteten Normvorstellung die soziale Teilhabe beeinträchtigt, können auch Menschen mit Behinderungen als Minderheitengruppe gefasst werden, die von Rassismus in Wort und Tat betroffen sind. Aber wird diese Gruppe von Rowling mitgedacht?

Mit Hilfe der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger wurden die sieben Harry Potter-Romane deshalb in Anlehnung an die 3R-Methode des Gender-Mainstreamings auf die Bereiche Repräsentation, Ressourcen und Realitäten von Figuren mit Behinderungen hin untersucht. Die vorliegende Arbeit geht unter anderem den Fragen nach, ob und in welcher Form Behinderung in den sieben Harry Potter-Romanen thematisiert wird, welche Figuren als ‚behindert‘ gelten können, welchen Stellenwert sie im Handlungsverlauf einnehmen bzw. welche diskursiven Machtverhältnisse sich abzeichnen und welche Konstruktionen um Menschen mit Behinderungen in der realen Welt sich durch die abgebildeten Einstellungs- und Umgangsformen in Bezug auf Figuren mit Behinderungen in den Romanen ableiten lassen. Die Ausführungen weisen ein erstaunlich vielfältiges und thematisch breit gefächertes Ergebnisfeld aus, das durch auffallende inhaltliche und sprachliche Härte verblüfft.

## Lebenslauf

- 1981: Am 18. Dezember als jüngstes von 5 Kindern in Klosterneuburg geboren
- 1988-1992: Besuch der Volksschule Steinlechnergasse 1130 Wien
- 1992-2000: Besuch des Bundesgymnasiums Fichtnergasse 1130 Wien
- Juni 2000 Matura am BG XIII Fichtnergasse
- Okt. 2000 Studienbeginn der Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien
- Jänner 2003 erste Diplomprüfung aus Päd. & SHP
- Juni 2006 Abschluss der FK Sonder- und Heilpädagogik an der Uni Wien
- 2006-2008 Besuch des Kollegs für Mode- und Bekleidungstechnik Herbststraße 1160 Wien
- Juni 2008 Diplomabschluss des Kollegs für Mode- und Bekleidungstechnik Herbststraße
- August – Dezember 2008 Mitarbeit an diversen Theaterprojekten im Bereich der Kostümanfertigung
- Seit Jänner 2009 Anstellung als Behindertenfachkraft bei HABIT Wien
- November 2011 Geburt des ersten Kindes
- Oktober 2012 Studienabschluss der Pädagogik an der Uni Wien geplant
- Ab September 2012 Ausbildung zur Interdisziplinären Mobilen Frühförderin an der Uni Wien

## PRAKTISCHE ERFAHRUNGEN

---

- 1999 – 2008 geringfügige Beschäftigung bei Jeunesse, dem Musikveranstalter im Rahmen der Kinderkonzert-Betreuung
- Juli & August 2002, 2003 sowie 2004 Anstellung als Betreuerin (Urlaubsvertretung) für Menschen mit geistig- und Mehrfachbehinderungen im Wohnbereich bei Jugend am Werk, Herzmanskystr. 22, 1140 Wien
- Juli 2004 Wissenschaftliches Praktikum im Rahmen der KinderUni Wien
- Oktober 2003 – Mai 2006 Besuchsdienst 1x/Woche bei einem jungen Mann mit kognitiver Beeinträchtigung (privat)

August 2005, 2006, 2007 und 2008 Betreuerin des 10-tägigen Jeunesse-Jugendorchestercamps in Salzburg

Juli – Oktober 2007 Praktikum im Bereich Kostüm bei der Jeunesse-Kinderoper „Dornröschen erwacht!“

August – November 2008 Kostümbildnerin für das Kinderkonzert „Die Geschichte vom Soldaten“ der Bludenz Kultur GmbH

Oktober 2008 Kostümanfertigung für die Gourmet-, Zirkus- und Varietéshow „Palais im Park“ in Bremen

November 2008 Kostümanfertigung für das Jeunesse-Kindermusiktheater „Alles Salsa!“

Dezember 2008 Mitarbeit am Bühnenbild des Jeunesse-Kinderkonzertes „Haydn auf hoher See“

Seit Jänner 2009 Anstellung als Behindertenfachkraft in einer WG für Menschen mit geistiger und körperlicher Schwerst-/Mehrfachbehinderung bei HABIT, Maria-Rekberg. 1/6, 1100 Wien

## BESONDERE KENNTNISSE

Grundkurs Maietta-Hatch Kinaesthetics in der Pflege

Ausbildungsmodul Unterstützung bei der Basisversorgung (UBV)

Pflegemodul Positionierungen

Grundkurs Konzept und Praxis der Basalen Stimulation

Fortbildungen in den Bereichen unterstützte Kommunikation, nachvollziehbarer Alltag, körpernahe Kommunikation, Möglichkeiten der Selbstbeschäftigung, Liebe – Nähe – Sexualität bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, Sterbebegleitung

Diplomierte Damenkleidermacherin

Europäischer Computerführerschein ECDL