

MATERIALHEFT NR. 63



BEYOND THE BINARY
SEXUELLE UND GESCHLECHTLICHE
VIELFALT IN KINDER- UND
JUGENDMEDIEN

Materialheft der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und
Medien der GEW

Impressum

Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW
Reifenberger Str. 21 | Frankfurt/M.
kontakt@ajum.de | www.gew.de/ajum

Verantwortlich: Alexandra Ritter

Redaktion: Dr. Annette Kliewer und Dr. Jana Mikota

Gestaltung: Werbeagentur Zimmermann GmbH
www.zplusz.de

Druck: Zarbock Druck & Verlagshaus
Titelfoto: www.istock.de



Januar 2023

INHALT

Einleitung und Anliegen des Heftes 5

Geschichte und Didaktik der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt in Kinder- und Jugendmedien 6

Historische Entwicklung zu sexueller Diversität in der Kinder- und Jugendliteratur (J. Mikota)

Gender-Trouble im Klassenzimmer: Stand der Diskussion zu einer gendersensiblen KJL-Vermittlung (A. Kliewer)

Literatur gendersensibel auswählen (I. Heiser)

Einblicke in literarische und mediale Welten –
Literarische und didaktische Analysen 24

Jessica Loves *Julian ist eine Meerjungfrau* und *Julian feiert die Liebe* (2021)
(H. M. Schmidt/S. Zielinski)

„Mädchendiesich(NICHT)verlieben“ – Alter, Geschlecht und Begehren in Nora Dåsnes *Regenbogentage* (2021) (M. Kalbermatten/N. Seidel)

„Ich bin ein Mädchen mit einem Penis“ – Transgender im Kinderbuch *Der Katze ist es ganz egal* (Orghandl 2020) (S. Drogi/R. Karst/N. Naugk)

Katja Klengels *Girlsplaining* (2018) (S. Germer/N. Naugk)

Kathrin Schrockes *Bunte Fische überall* (2021) für Klassenstufe 7/8 (J. Mikota/A. Sudermann)

Geschlechtliche Vielfalt in Mangas (N. Filbrandt)

Gulraiz Sharif *Ey hör mal!* (2022) für Klassenstufe 8/9 (A. Sudermann/J. Mikota)

Elisabeth Steinkellners *Papierklavier* (2020) (M. Magirius/A. Schneider)

Queerness meets Fearness: Zur Thrillerserie *Killing Eve* (I. Lison)



EINLEITUNG UND ANLIEGEN DES HEFTES

ANNETTE KLIEWER UND JANA MIKOTA

Herausgeberinnen des Heftes/AJuM Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen

Unsere Lebenswirklichkeit ist geprägt durch geschlechtliche und sexuelle Vielfalt. Die binäre Geschlechterordnung und heteronormative Denkmuster machen diese Realität systematisch unsichtbar und sind daher nicht mehr zeitgemäß. Sie stehen demokratischen Werten wie dem Recht der Persönlichkeit auf Leben und freier Entfaltung entgegen.

Doch wie reagiert der Kinder- und Jugendbuchmarkt auf diese gesellschaftliche Entwicklung? Reproduziert er in seinen Werken stereotype Geschlechterrollen? Ermöglichen Kinder- und Jugendmedien Einblicke in gesellschaftspolitische Ideen im Kontext von Queerness, Diversity und Feminismus? Wie werden diese von den Lesenden aufgenommen? Wie kann mit innovativen Büchern und anderen Medien zu diesem Thema in Bildungseinrichtungen gearbeitet werden?

Das Materialheft wendet sich diesen Fragen zu. In drei Beiträgen wird zunächst der Stand auf dem Buchmarkt und in der Schule cursorisch vorgestellt. Im Anschluss folgen Analysen ausgewählter Bilder-, Kinder- und Jugendbücher, Mangas und Serien, die die Bandbreite dokumentieren und Zugänge erleichtern sollen. Die Medien eignen sich auch für schulische Kontexte.

Als Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW liegt uns daran, dass Kinder mit Freude lesen, aber auch gesellschaftlichen Entwicklungen begegnen und mit Hilfe der Literatur auch ihre Perspektiven weiten. Gerade Kinder- und Jugendliteratur bietet hier ein großes Potential und man wünscht sich, dass mehr Verlage den Mut finden, jene Autor*innen und Illustrator*innen zu unterstützen, die nicht zur eindeutigen Geschlechts-identitäten tendieren. Ebenso möchten wir das Interesse von Literaturvermittler*innen wecken und auch ihnen zeigen, wie notwendig eine Beschäftigung mit Geschlechts-identitäten ist. Wir laden alle dazu ein, sich mit den Texten zu beschäftigen und diese auch in didaktische Kontexte einzubetten. ■



Gender als soziale Konstruktion und sexuelle Vielfalt gehören zu den wichtigsten Themenfeldern der letzten Jahrzehnte.



GESCHICHTE UND DIDAKTIK DER GE-
SCHLECHTLICHEN UND SEXUELLEN
VIELFALT IN KINDER- UND JUGEND-
MEDIEN

HISTORISCHE ENTWICKLUNG ZU SEXU- ELLER DIVERSITÄT IN DER KINDER- UND JUGENDLITERATUR

Jana Mikota

Universität Siegen/AJuM Nordrhein-Westfalen

Gender als soziale Konstruktion und sexuelle Vielfalt gehören zu den wichtigsten Themenfeldern der letzten Jahrzehnte und markieren in den Debatten den gesellschaftlichen Wandel, der vor allem „in der Rechtsprechung zum Ausdruck kommt“ (Buchholtz 2012, S. 33).

Homosexualität galt jahrhundertlang als Straftat, erst 1969 kam es in der BRD zu einer Reformierung des Paragraphen 175 (vgl. ebd., S. 34). Seit 1994 werden dann homo- und heterosexuelle Handlungen rechtlich gleich bewertet und sind ab dem 16. Lebensjahr straffrei (vgl. ebd.). Im 21. Jahrhundert gilt in vielen europäischen Ländern das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung. Buchholtz weist daraufhin, dass der Wertewandel innerhalb der Gesellschaft vor allem die männliche Homosexualität betrifft. Weibliche Homosexualität wurde „im Verlauf des 19. Jhs. aus der Strafgesetzzordnung herausgenommen mit der Begründung, dass zwischen Frauen kein regelrechter Geschlechtsverkehr stattfindet“ (ebd., S. 33). Trotz dieser rechtlichen Situation begegnen homo-, trans- und intersexuelle Menschen immer noch Vorurteilen und in schulischen Kontexten muss noch eine Sensibilisierung mit Blick auf die Geschlechterfragen und Geschlechtergerechtigkeit erfolgen.

Sexuelle Vielfalt und Geschlechtsidentität spielen in der Kinder- und Jugendliteratur eine wichtige Rolle. Das spiegelt sich nicht nur in der Kinder- und Jugendliteratur, sondern auch in Kinder- und Jugendliteraturforschung sowie Literaturdidaktik wider. Vor allem in literaturdidaktischen Kontexten wurde nach dem PISA-Schock 2000/2001 über eine geschlechtsspezifische Leseförderung, also jeweils für Jungen und für Mädchen, nachgedacht.

Die Kinder- und Jugendliteratur bekommt in den Debatten um Geschlechtsidentitäten eine wichtige Rolle zugewiesen, denn diese hat die Möglichkeit, Geschlechternormen und Identitäten zu hinterfragen und neue Perspektiven auf geschlechtliche Diversität zu öffnen (vgl. auch Nieberle, 2016). Kinder- und Jugendromane ermöglichen es Leser*innen, sich auch mit komplexen Themen zu beschäftigen und über die eigene Identität nachzudenken:

„Das Jugendbuch kann in diesem Sinne dem Heranwachsenden dabei behilflich sein, Kalibrierungsvorgänge transparent zu machen, die die Einstellung zu zwischenmenschlichen Beziehungen, Gepflogenheiten, Bedürfnissen und zu Autoritäten bestimmen. Und es kann demonstrieren, daß gesellschaftliche Normen grundsätzlich veränderbar sind.“ (Dethloff 1995, 18 f.)

Es lohnt sich daher zu fragen, was die Untersuchung von *gender* aus kultur- und literaturwissenschaftlicher Perspektive vermag, welche kinder- und jugendliterarischen Texte vorliegen und welche Chancen diese auch für einen Literaturunterricht besitzen.

Die Anfänge einer Debatte um Geschlechtsidentitäten

Die Kinder- und Jugendliteratur als zeitdiagnostisches Medium vollzieht nach 1968 einen tiefgreifenden Wandel hinsichtlich der Tiefen- und Oberflächenstruktur. Die Fragen nach Gender werden zunächst in der sogenannten Mädchenliteratur diskutiert und fokussieren sich auf die Darstellung von Weiblichkeit. Im Fokus standen somit zuerst überwiegend weiße Mädchenfiguren und ihre Rollen innerhalb der Familie und Gesellschaft. Romane wie *Aber ich werde alles anders machen* (1981) von Dagmar Chidolue spiegeln die Programmatik der späten 1970er und frühen 1980er Jahre. Im Mittelpunkt stehen Mädchenfiguren, die sich von tradierten Rollen und Erwartungen lösen, eigene Ideen für ihre Zukunft festlegen und eine frühe Heirat ablehnen. Sexuelle Freiheit wird angedeutet (etwa in den frühen Romanen *Stundenplan* (1975) oder *Pfui Spinne* (1980) von Christine Nöstlinger), den Mädchen werden verschiedene sexuelle Partner zugestanden. Die Familien werden als patriarchale Orte beschrieben und es sind vor allem Mädchen, die diesen entkommen möchten. Im Kontext der frühen Genderdebatten konzentriert sich somit das Jugendbuch vor allem Fragen nach Emanzipation. Neben der auch sexuellen Freiheit prägt die Selbstbestimmung der Mädchen die Texte, eine berufliche Ausbildung oder ein Studium gehören selbstverständlich dazu. Die emanzipatorischen Mädchenromane fokussieren sich auf heterosexuelle Beziehungen, kritisieren familiäre Strukturen und möchten über die Benachteiligung der Frauen aufklären. Ab Mitte der 1980er Jahre erscheinen dann auch Mädchenromane, die sich explizit mit der weiblichen Adoleszenz auseinandersetzen, etwa auch Essstörungen und Identitätssuche thematisieren. Erste Romane,

die gleichgeschlechtliche Liebesbeziehungen schildern und sich mit lesbischer Identität auseinandersetzen (bspw. *Was bist du?* (1990) von Jenny Pausacker).

Mit postmodernen Romanen wie *Marsmädchen* (2003) von Tamara Bach wird gleichgeschlechtliche Liebe schließlich zu einem selbstverständlichen Teil der jugendlichen Lebenswelt. Eine Ausgrenzung der Figuren findet nicht statt, Liebe in den unterschiedlichen Formen wird akzeptiert. Damit ebnet auch diese Texte den Weg für weitere Romane und für jüngere Leser*innen existieren Romane, in denen sich junge Mädchen in Mädchen verlieben.

LGBTIQ* in der Kinder- und Jugendliteratur seit 2000

Die Kinder- und Jugendliteratur hat somit das Potential, Leser*innen neue Konzepte von *gender* zu präsentieren und auf die Debatten sowie den Wandel der Einstellungen zu reagieren: Die Darstellung der sexuellen Vielfalt spiegelt sich bspw. in den Familienbildern wider (etwa in *Jack* (1989, dt.1992) von Amy H. Homes, *Das Zebra unterm Bett* (2016) von Markus Orth oder *Väterland* (2017) von Christoph Léon). Bereits Andreas Steinhöfel erzählt in seinem Roman *Die Mitte der Welt* (1998) eindrucksvoll, wie das Abweichen von Heteronormativität die literarischen Akteure zu Außenseitern macht. Spätestens mit David Levithans Roman *Letztendlich sind wir dem Universum egal* (2012, dt. 2014) dürfte Gender, Hetero- und Homosexualität neu besetzt sein. Zwischen beiden Romanen liegen fast zwei Jahrzehnte, in der sich die gesellschaftliche Debatte um geschlechtliche Vielfalt gewandelt, die gleichgeschlechtliche Ehe in vielen Ländern legalisiert und die Thematik sowohl in der deutschsprachigen als auch in der englischsprachigen Literatur zu einem festen Bestandteil der literarischen Werke wurde. Während in der ersten Phase die Texte affirmativ waren, die Leser*innen aufklären wollten, Diskriminierungen innerhalb der Gesellschaft thematisierten und sich vor allem durch eine problemzentrierte Darstellung auszeichneten, handeln die homosexuellen Identitäten in aktuellen Texten oftmals auch von Lebensentwürfen, dem Erwachsenwerden und einer Entdramatisierung. Die Texte oszillieren zwischen Entwicklungs- und Liebesgeschichten. Homosexuelle Elternpaare werden ebenso beschrieben wie andere Familienkonzepte.

Queerness im Kinder- und Jugendbuch

Transsexualität ist ein aktuelles Thema und findet sich seit der Jahrtausendwende in der Kinder- und Jugendliteratur (Peters 2004/2006). In der Forschung (Benner 2022) wird Julie Ann Peters *Luna* (2004, dt. 2006) als eines der ersten Jugendbücher behandelt, in dem transgeschlechtliche Figuren im Mittelpunkt stehen. Im deutschsprachigen Raum erscheint neben *Body. Leben im falschen Körper* (2003) von Christine Fehér 2005 auch Karen-Susan Fessels Roman *Jenny mit O*. Beide erzählen von Geschlechtsidentitäten, wobei in beiden Romanen weibliche Figuren ihre männliche Gender Identity ausleben möchten. Planka hält in diesem Zusammenhang fest, dass die Kinder- und Jugendliteratur zum Thema

Transsexualität und Transgender bislang im deutschsprachigen Raum überschaubar ist und zwei Mustern – weibliche Protagonistin strebt danach, männliche und ein männlicher Protagonist weibliche Genderidentität auszuleben (vgl. Planka 2022, S. 487). Der bei Scholastic 2015 erschienene Kinderroman *George* (2015/2016) von Alex Gino gehört zu den ersten Kinderromanen, die aus der Perspektive eines Trans-Kindes erzählen. Damit wird „[e]ines der letzten ‚Tabus‘ in der Kinderliteratur [...] gebrochen, schrieben Kritiker und Leser in den USA und in Großbritannien – mal bewundernd und zustimmend, mal kritisch und ablehnend“, heißt es in der *ZEIT* (Hörnlein 2016). Im Mittelpunkt steht der zwölfjährige George, der sich jedoch als das Mädchen Melissa sieht. Seine/ihre Umwelt nimmt ihn/sie als Jungen wahr, da er männliche Geschlechtsmerkmale besitzt und er/sie es bislang nicht gewagt hatte, seine/ihre wahre Identität preiszugeben und sich als Trans-Kind zu outen. Bereits auf den ersten Seiten wird deutlich, dass George eine genaue Vorstellung davon hat, wie ein Mädchen sein soll. Es – im Roman wird ausschließlich das Personalpronomen „es“ genutzt, um auf das Mädchen zu verweisen, nur in direkter Rede wird George als Junge angesprochen – liest zahlreiche Mädchenzeitschriften, lernt Schminktipps kennen und sieht sich in einem „pinkfarbenen Bikini“ (Gino 2016, S. 12). Erst nach und nach findet George den Mut, sich selbst zu outen und seiner/ihrer Familie seinen/ihren Wunsch zu erzählen. Nach seinem/ihrer Geständnis reagiert sein/ihr älterer Bruder mit diesen Worten: „Irre, hat aber Sinn. Nimm’s mir nicht übel, aber als Junge bist du nicht besonders gut.“ (Ebd., S. 151) Er führt diese Aussage nicht weiter aus, denn George antwortet mit einem „Ich weiß.“ (Ebd.) und nur seine/ihre Mutter blickt George mit „Sorge und Verwirrung“ (ebd., S. 152) an. Der Roman inszeniert Geschlechterklischees. Obwohl George in einem liebevollen Umfeld aufwächst, lernt er auch Ausgrenzung und Spott kennen. Die beiden Jungen Jeff und Rick verspotten ihn immer wieder. Bemerkenswert ist, dass über ein TransKind im Kinderroman erzählt wird und Gino auch mit Pronomen spielt. Gerade die sprachliche Gestaltung der Texte stellt die Autor*innen und Leser*innen vor große Herausforderungen.

In *Zusammen werden wir leuchten* stehen die Jugendlichen Leo und David im Mittelpunkt der Handlung. Erzählt wird abwechselnd aus der Sicht von David und Leo und damit aus unterschiedlichen Geschlechterperspektiven, denn beide sind transgender. Während Leo schon in medizinischer Behandlung ist, hat David sich noch nicht geoutet und sich lediglich seinen beiden Freunden Felix und Essie anvertraut. Er weiß aber bereits seit der Grundschule, dass er ein Mädchen sein möchte und hat es in seinem Schulaufsatz festgehalten:

„Als ich acht Jahre alt war, sollten wir in der Schule aufschreiben, was wir einmal werden wollen. Unsere Lehrerin ging in der Klasse herum, und jeder musste aufstehen

und vorlesen, was er geschrieben hatte. [...] Nichts von alldem interessierte mich. Ich hatte geschrieben: *Ich möchte ein Mädchen sein.*“ (Williamson 2016, S. 7, Hervorh. i. O.)

Nach diesem Eingangskapitel, in dem weder die Reaktion der Lehrerin noch die der Schulklasse thematisiert wird und auch die Frage offenbleibt, ob David seinen Wunsch vorgelesen hat, folgt ein Zeitsprung von etwa neun Jahren. Trotz des Wissens hat er sich immer noch nicht geoutet und hat Angst, seine Eltern und seine jüngere Schwester zu enttäuschen. Er verheimlicht ihnen seine Kleider, seine Schminke und wünscht sich zugleich sehnhchst ihr Verständnis. David beobachtet mit einem gewissen Ekel seine körperlichen Veränderungen, die männlichen Geschlechtsorgane und inszeniert so seine männliche Identität negativ. Immer wieder sehnt er sich nach einem weiblichen Körper. Damit arbeitet der Text mit etablierten Rollenstereotypen. Leo, der neu an Davids Schule ist, wirkt unnahbar und Gerüchte über Gewalttätigkeit verfolgen ihn auch in der neuen Schule. Als David ihn sieht, „verschlägt es [ihm] fast den Atem“ (ebd., S. 40), denn Leos „Augen sind [...] wunderschön. [...] meergrün mit goldbraunen Flecken um die Pupille“ (ebd.). David starrt ihn an und beide kommen sich im Laufe der Geschichte näher. Leo bleibt der Außenseiter, verliebt sich und schließlich freundet er sich mit David an. Er erzählt ihm, dass er im Körper eines Mädchens geboren wurde, sich aber als Junge fühlt. David, der wiederum ein Mädchen sein möchte und noch zögert, seinen Eltern diesen Wunsch zu äußern, findet in Leo einen Ansprechpartner und auch Unterstützer. Nicht nur Leo entspricht dem Klischee eines Jungen, auch David hat konkrete Vorstellungen, wie ein weibliches Leben aussieht. Dazu gehören lange Haare, aber auch die Folgen der TV-Sendung *Project Runway – Designer gesucht*.

In beiden untersuchten Romanen wird die Sichtbarkeit körperlicher Geschlechtsmerkmale inszeniert. Sowohl George als auch David werden nicht als Außenseiter in der Schule entworfen, gehören aber in der Schule nicht zu den „Coole[n] und Schöne[n]“ (ebd., S. 37). David ist mit Felix und Essie befreundet, die in keine der Highschool-Gruppen passen und sich die „Nonkonformisten (oder NKs als Abkürzung)“ (ebd.) nennen. Sie akzeptieren David wie er ist. Beide Romane haben den Weg geebnet für weitere literarische Texte – etwa *Der Katze ist es ganz egal* (2020) von Franz Orghandl und das illustriertes Kinderbuch *Ich bin Alex* (2022) von Jean-Loup Felicioli. Während im Kinder- und Jugendbuch bislang nur wenige Texte erschienen sind, finden sich im Bilderbuch immer wieder queere Kinderfiguren.

Intersexualität

Intersexualität meint, dass das Geschlecht nicht eindeutig ist und intersexuelle Menschen angeborene Variationen der körperlichen Geschlechtsmerkmale aufweisen (vgl. u.a. Bundesministerium 2016). Sie begegnen immer wieder Vorurteilen, was an der Unwissenheit der Menschen liegt. Daher haben die kinder- und jugendliterarischen Texte anders als jene, die das bereits bekannte Thema Homosexualität und Transsexualität

thematisieren, auch die Aufgabe, aufzuklären. Intersexualität ist seit den 1990er Jahren ein Thema in den Medien. Karen-Susan Fessel nähert sich der Thematik in ihrem Roman *Liebe macht Anders* (2013), in dem die Figur Anders im Mittelpunkt steht. Er/sie kommt als neue/r Schüler/in in die Klasse:

„Alle sahen ihn sofort. Wie er da hockt, lässig auf den Stuhl gegossen, die Beine nach vorn gestreckt, die Daumen in den Schlaufen seiner Jeans. [...] Er guckt sich nicht um, nicht ein einziges Mal [...]. Seine Augen sind nicht zu sehen, aber sein Profil und die Körperhaltung, eigentlich ist sofort alles klar, für alle, die ihn jetzt, in diesem Moment, zum ersten Mal sehen.“ (Fessel 2013, S. 9)

Auffällig ist dabei, dass Anders sich auf seinem Stuhl inszeniert und seine (körperliche) Inszenierung sofort mit Männlichkeit gleichgesetzt wird. Zugleich entwirft Fessel ein authentisches Szenario einer neunten Gesamtschulklasse mit zahlreichen Facetten: Gutaussehende Jugendliche, Außenseiter, Wohlhabende, Jugendliche aus prekären Verhältnissen sowie Starke und Schwache. Mit Anders gerät die Dynamik des Klassenverbandes durcheinander. Da ist zunächst Robert, gutaussehend, Klassen Sprecher und in Sanne verliebt. Robert erfüllt somit das männliche Stereotyp. Sanne zeigt aber Interesse an Anders. Anders ist wohlhabender und, auch das deutet sich an, beliebter als Robert. Als dann noch Roberts Posten des Klassensprechers gefährdet ist, sinnt Robert auf Rache. Er beginnt in den sozialen Netzwerken nach Anders zu suchen und findet keine Spuren. Das ist ungewöhnlich, denn die meisten Jugendlichen sind aktiv im Netz, haben Freunde bei Facebook, sind auf Twitter und diversen anderen Foren vertreten. Robert findet zwar Anders' Familie, aber auf den Bildern sind nur seine Eltern und drei Töchter zu sehen. Robert rätselt, aber dann wird ihm klar, dass Anders möglicherweise ein Mädchen ist und er provoziert ihn. Währenddessen erfährt Sanna die Wahrheit und bleibt bei Anders. Dennoch eskaliert die Situation und am Ende gibt es Verletzte. Fessel beginnt ihren Roman mit der Eskalation, deutet die Streitigkeiten im Klassenraum an. Verschiedene Schüler*innen schildern die Lage. Fessel nutzt ein repetitives Erzählen, um verschiedene Stimmen zu den Ereignissen und zum Thema Intersexualität zu Wort kommen zu lassen. Das ermöglicht unterschiedliche Sichtweisen und eröffnet Raum zum Nachdenken. Das Thema Intersexualität wird fast nebenbei behandelt, spielt aber ähnlich wie bspw. Asexualität in der gesamten aktuellen KJL eine untergeordnete Rolle.

Fazit

Die kurze Skizzierung zeigt einerseits die Vielfalt, andererseits muss man auch Lücken hinsichtlich der Geschlechtsidentitäten attestieren. Benner und Zender halten in

ihrer Beitrag *LGBTQA* in Kinder- und Jugendliteratur* fest, dass zwar Bücher erscheinen, aber bislang zu wenige (vgl. Benner/ Zender 2022, S. 10). Die Dominanz liegt nach wie vor auf der Darstellung von Homosexualität und auch die „Einigung auf ein weiteres Pronomen (neben er und sie)“ liegt noch in weiter Ferne (Benner/ Zender 2022, S. 10). Die kursorische Vorstellung zeigte zudem, dass immer noch Texte übersetzt sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass trotz aller Bemühungen um Diversität der deutschsprachige Buchmarkt binär weiß ist und klaren Kategoriezuschreibungen folgt. Die literarischen Figuren stammen überwiegend aus gut situierten Mittelschichtsfamilien. Benner und Zedek konstatieren daher zurecht, dass sich die Mainstream-Literatur der von der Wissenschaft vertretenen Auffassung entzieht und Identitäten nicht als wandelbar darstellt (vgl. Benner/ Zender 2022). Vielmehr dominiert die binäre Geschlechtsidentität und kann so signalisieren, dass diese der Norm entspricht. ■

Verwendete Literatur

- Benner, Julia/Ivo Zender: *LGBTQA* in Kinder- und Jugendliteratur*. In: *kj&m* (2022), H. 1, S. 3-18
- BMBFSFJ: *Situation von trans- und intersexuellen Menschen im Fokus*. Berlin 2016. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/112092/25143068af0f51442bf5efd34edd8016/situation-von-tans-und-intersexuellen-menschen-im-fokus-data.pdf> [Stand: 31.10.2022]
- Buchholtz, Elisabeth: *Homosexualität und Wertewandel als Thema des Deutschunterrichts am Beispiel*. In: Anselm, Sabine/Miriam Geldmacher u. a. (Hg.): *Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2012, S. 3-49
- Dethloff, Cyrus: *Jungenpaare Mädchenpaare*. Paderborn 1995
- Fehér, Christine: *Body. Leben im falschen Körper*. Frankfurt/M. 2003
- Fessel, Karen-Susan: *Liebe macht Anders*. Thriller. Stuttgart 2013
- Gino, Alex: *George*. Frankfurt/M. 2016
- Hörnlein, Katrin: *Er oder sie?* In: *Die ZEIT*; 27. Oktober 2016. URL: <http://www.zeit.de/2016/43/george-kinderbuch-sexuelle-identitaet/seite-2> [Stand: 31.10.2022]
- Nieberle, Sigrid: *Gender Trouble als wissenschaftliche und literarische Herausforderung*. In: Josting, Petra/Caroline Roeder/Ute Dettmar (Hgg.): *Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung)*. *kj&m. Extra* (2016), 19-28
- Planka, Sabine: *Transgender-Identitäten in Jugendromanen des 21. Jahrhunderts*. In: Willms, Weertje (Hg.): *Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin 2022, S. 483-507
- Williamson, Lisa: *Zusammen werden wir leuchten*. Frankfurt/M. 2016

GENDER-TROUBLE IM KLASSENZIMMER: ZUM STAND DER DISKUSSION ZU EINER GENDERSENSIBLEN KJL- VERMITTLUNG

Annette Kliewer

Lehrerin/AJuM Rheinland-Pfalz

In der Kinderliteratur hat sich in den letzten zehn Jahren viel getan, was die Thematik der sexuellen Vielfalt angeht. Die Frage ist, wie diese Aufbrüche im Literaturunterricht ankommen.

Das Aufgreifen von verschiedenen sexuellen Orientierungen oder von der Überwindung von Geschlechterbinarität steht im Kontext eines Literaturunterrichts, der Geschlechtersensibilität zum Thema macht. Im Folgenden soll zunächst auf die didaktische Umsetzung und dann auf mögliche Methoden eingegangen werden.

Geschlechtersensibler Unterricht: Eine kleine Einordnung

Aus der Lesebiographieforschung kam es zu einer eingehenderen Beschäftigung mit den Unterschieden im Leseverhalten der Geschlechter. Christine Garbe und Hartmut Eggert griffen 1995 auf die entwicklungspsychologischen Studien von Nancy Chodorow zurück, die behauptete, Mädchen bildeten ihre Identität durch Symbiose mit der Mutter, Jungen aber durch Autonomie von der als regressiv empfundenen Mutterbeziehung. Das Lesen werde gesamtgesellschaftlich als *weiblich* bzw. *mutterbezogen* wahrgenommen und deshalb von Jungen abgelehnt. Die entscheidende Wende, den *boy-turn*, brachten die Ergebnisse der PISA-Studien, nun wandte man sich den Jungen zu

(vgl. Budde 2005). Das gesamtgesellschaftliche Interesse an den Defiziten der Jungen führte dazu, dass man sich auch in der Literaturdidaktik mehr für Gender-Fragen interessierte. Es kam zu einem Boom der empirischen Leseforschung, die belegte, wieso Jungen nicht lasen (vgl. Naumann/ Schneider/ Stanat 2010). Diese Konzentration auf die empirische Forschung hatte aber fatale Folgen: Durch ihre Fixierung auf die realen Leser*innen bleibt diese Richtung einer Theoriekonzeption verhaftet, die an den Ergebnissen der Gender-Studies in der Pädagogik und der Literaturwissenschaft vorbeigeht, verharrt die Leseforschung doch in Begrifflichkeiten, die das Lesen von *Jungen* und *Mädchen* untersucht und damit einem verkürzten Begriff von *Geschlecht* folgt: Zum einen wurden *Mädchen* und *Jungen* simplifizierend als Repräsentanten ihres Geschlechts gesehen, dabei wurden Verschiedenheiten wie das Zusammenwirken von ethnischen, kulturellen, regionalen oder sexuellen Identitäten überhaupt nicht berücksichtigt, die in der allgemeinen Pädagogik unter dem Begriff *Intersektionalität* schon lange thematisiert wurden. Und noch viel wichtiger ist ein zweiter Punkt: Judith Butler postuliert 2003 eine Performativität der Geschlechterinszenierung, ein *doing gender* – also die Konstruktion von Geschlecht durch das eigene Handeln, im Austausch mit der medialen Umwelt. Es gibt kein festes Signifikat hinter den Signifikanten Frau oder Mann und Sprache ist der Ort, an dem sich Geschlechterdifferenz überhaupt herstellt und an dem sie auch aufgelöst werden kann. Sprache hat dabei eine von der konkreten Verwendungssituation autonome Logik, ist Zitat, das wiederum auf andere Verwendungssituationen verweist. Dies steht quer zu einer empirischen Forschung, die sich allein auf das nach außen sichtbar gemachte Geschlecht der Lesenden bezieht. Literarische Texte sind Orte, an denen *doing gender* besonders verdichtet aufscheint und der Literaturunterricht wäre der Ort, dies zu thematisieren.

In Reaktion darauf fanden sich vermehrt Untersuchungen, die zumindest wieder Inhalte des Gelesenen im Kontext des Deutschunterrichts in den Blick nehmen, nicht nur allgemeine Fragen der Leseförderung bzw. der Lesehaltungen. Christian Weißenburger und Friederike Pronold-Günthner greifen dabei die Frage auf, inwieweit die gelesenen Lektüren im Deutschunterricht auf das Geschlecht zugeschnitten sein müssen. Beide kommen zu dem Schluss, dass es Jungen besonders schwerfällt, sich mit Protagonistinnen zu identifizieren, gelangen aber zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen für den Literaturunterricht. Weißenburger (2010) fordert, den Jungeninteressen mit männlichen Helden entgegenzukommen, um die schwächeren Leser zu fördern. Pronold-Günthner (2010) dagegen plädiert eher für einen offenen Deutschunterricht, der Platz für Heterogenität lässt, ohne aber Geschlechterstereotypen festzuschreiben. Auch die Veröffentlichung von Müller/Decker/Krah/Schilcher *Genderkompetenz mit KJL entwickeln* geht stärker auf die Untersuchung der Texte ein: Texte werden etwa von Krah als Konstrukte gelesen, die bestimmte Weltentwürfe spiegeln und Werte- und Normensysteme vermitteln (Krah 2016, S. 47). Dabei wird deutlicher „zwischen der Textoberfläche und der semantisch-ideologischen Tiefendimension“ unterschieden (ebda.). Krah betont, dass manche Texte zwar auf der Oberfläche von *starken Mädchen* oder *sensiblen Jungen*

erzählen oder Gendergleichheit fordern und trotzdem traditionelle Geschlechterbilder vermitteln. Er schlägt vor, Texte auf sechs Kategorien hin zu untersuchen (vgl. Krahl 2016, S. 55 ff.), die auf verschiedenen Textebenen Geschlechterverhältnisse im Text entlarven.

Methoden der gendersensiblen Literaturvermittlung

Das Problem jeglicher Hinwendung zur Überwindung von Stereotypen (im Bereich der Geschlechter ebenso wie im Aufbrechen kultureller Stereotypen) ist immer, dass es eine Phase der „Dramatisierung“ geben muss, die Differenzen sogar noch verstärken kann, weil sie sie offensichtlich macht: Ich muss zunächst über Unterschiede der Geschlechter sprechen, um sie überwinden zu können. Faulstich-Wieland und Budde (2004) betonen aber, dass diese Phase nicht übersprungen werden darf, weil sonst einfach so getan wird; als sei *Gleichberechtigung* und Gleichheit aller Menschen schon erreicht. Stattdessen müsse es eine Bewusst- und Sichtbarmachung im Ablauf der Phasen *Dramatisierung*, *Reflexion* und *Entdramatisierung* geben. Literatur ist „Medium der Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Weltverhältnis“ – so die Grundlage eines identitätsorientierten Literaturunterrichts (Frederking 2013, S. 438), auf den auch ein gendersensibler Unterricht aufbauen kann. Sie ist damit das beste Mittel, über sich selbst zu sprechen, ohne über sich selbst zu sprechen. Mädchen und Jungen bekommen die Möglichkeit, ihre eigene Identitätssuche über einen Text und seine Protagonist*innen auszuhandeln, ohne sich outen zu müssen. Es kommt dabei mehr darauf an, Mädchen und Jungen mit Texten zu konfrontieren, die ihnen Anregungen geben, über Geschlecht nachzudenken bzw. sich von ihnen provozieren zu lassen, als zu versuchen, ihnen bestimmte politisch korrekte Inhalte zu vermitteln oder ihnen neue Vorbilder vorzulegen. Lehrkräfte sollten vor allem *unterschiedliche* Modelle von Geschlecht anbieten, auf die sich Jungen und Mädchen beziehen können, von denen sie sich aber auch absetzen können. Jugendliche Leser*innen dürfen nicht als *Opfer* von manipulierenden Geschlechtszuweisungen gesehen werden, sondern haben auch selbst die Möglichkeit, sich an Stereotypen abzuarbeiten: Cornelia Rosebrock betont die Möglichkeit der Distanzierung im Lesen:

„[So] wissen auch schon junge Kinder im Rezeptionsprozess, dass sie nur lesen, es geht [...] um Als-ob-Beziehungen, um Erfahrungen also, deren Kündbarkeit präsent ist. Eine lineare Wirkung solcher imaginären Identifikation im Sinne einer distanzlosen In-Einssetzung, wie sie leicht seitens kulturkritischer Perspektiven angenommen wird, ist m.E. nicht evident oder gar belegt.“ (Rosebrock 2020, S. 30)

Es wird also deutlich, dass Deutschunterricht ein Raum der Selbstinszenierung im Geschlechterdiskurs ist. Für beide Geschlechter ist das kompliziert: Mädchen erfüllen die Anforderungen der Schule besser als die Jungen. Für Jungen ist schon allein die Tätigkeit des Lesens eine Bedrohung der männlichen Selbstfindung. Zusätzlich dazu dürfen sie für ihr Selbstbild auf gar keinen Fall *umgedrehte Männlichkeit* oder Anpassung an die Weiblichkeit signalisieren, die in der ambitionierten KJL oft auftaucht. Die Anforderungen der Institution Schule verlangen von ihnen aber genau diese Anpassung an neue Normen, die in Opposition zu traditioneller Männlichkeit stehen. Es stellt sich die Frage, inwieweit die herausfordernden Angebote des KJL-Marktes auch von den Schüler*innen angenommen werden. Pronold-Günthner ließ Schüler*innen der 5., 7. und 9. Klasse Jugendbücher lesen, in denen männliche und weibliche Held*innen gleichermaßen vorkommen (Pronold-Günthner 2010). Jungen scheinen den Sprung über die Geschlechtergrenze noch nicht wagen zu können: Nur Jungen oder Männer waren für sie auch ernstzunehmende Vorbilder, weibliche Figuren wurden als *die anderen* gesehen, an deren Existenz sie sich noch nicht einmal erinnern. Solange dies so ist, muss wohl der Literaturunterricht hier besondere Angebote von unterschiedlichen Männlichkeitsentwürfen für Jungen bereithalten. Bücher, in denen nur Mädchen oder auch nur Transgender-Personen im Zentrum stehen, wären für sie eine Überforderung. Vielleicht muss eh von dem Modell einer gemeinsamen Klassenlektüre abgewichen werden und mehr mit Buchausstellungen, aus denen sich alle ihre Bücher herausuchen können (vgl. z. B. Metzger 2004), oder aber mit dem Angebot von mehreren Büchern oder Medien zum gleichen Thema gearbeitet werden, die arbeitsteilig gelesen und dann vorgestellt werden (vgl. Pronold-Günthner 2010).

Es wäre zu untersuchen, welche methodischen Möglichkeiten es gibt, die individuelle Begegnung mit einem Text und das gemeinsame Sprechen in Gruppen (je nach Setting geschlechterübergreifend oder nicht) zu kombinieren. Gerade wenn es um Fragen der Identifikation mit den Held*innen eines Textes geht, sind geschützte Räume der Auseinandersetzung vorzusehen. Das berühmte Lesetagebuch ist wohl heute eher durch einen Blog im Internet zu ersetzen, individualisierende Angebote der Anschlusskommunikation, die sowohl Empathie, aber auch Visualisierungs- und Analysekompetenz erfordern, sind oft dem öffentlichen Gespräch in der Klasse vorzuziehen. Durch die Einbeziehung digitaler Möglichkeiten kann sogar dafür gesorgt werden, dass anonyme Äußerungen in den Raum gestellt werden, etwa durch Padlets, bei denen man nicht weiß, von wem welcher Post stammt. Natürlich können durch den Schutz der Anonymität auch Äußerungen auftauchen, die sexistisch oder politisch unkorrekt sind. Aber dann stehen sie wenigstens im Raum und können besprochen werden.

Überhaupt kann durch Anschlusskommunikation und produktionsorientierte digitale Mittel die Skepsis gegenüber dem Medium Buch überwunden werden.

Die Methoden, die sich hier anbieten, entsprechen denen, die in einem differenzierenden Literaturunterricht eh schon gewählt werden:

- Booksnaps: Mit Hilfe von Smartphone-Apps markiert man zum Beispiel die gesannten Lieblingszitate im Buch mit Smileys oder anderen bunten Stickern
- Apps wie Book Creator helfen beim Gestalten von digitalen Leseportfolios inklusive Video- und Comic-Elementen
- Buch-Trailer, Book-Tubes, Playmobil-Filme oder andere Animationen zeigen Akzente in der Rezeption
- Kollektives Schreiben mit Etherpad oder Padlets erlaubt teilweise, eigene Meinungen zu äußern, ohne sich outen zu müssen
- Leserollen zu den gelesenen Büchern oder Wochenplanarbeit fassen die individuelle Auseinandersetzung mit Büchern zusammen
- Hitlisten für bestimmte Klassen zeigen, welche Bücher auch privat gelesen werden

Entscheidend ist, dass eine Umsetzung von KJL zu geschlechtlicher Vielfalt sicher auf Abwehr stoßen wird, die je nach Lernsituation unterschiedlich aufzufangen ist. Es wäre demnach zu schließen mit einem Fazit von Eva Maus:

„Fingerspitzengefühl der Lehrpersonen und ein Eingehen auf die konkrete Zielperson und die tatsächliche Schulklasse kann kein ‚Rezept‘ für gendersensible Methodik ersetzen. Ein hohes Maß an Reflexion des methodischen Vorgehens und des eigenen Verhaltens im Kontext Gender ist indes genauso wichtig für einen erfolgreichen, gendersensiblen Literaturunterricht wie das Anknüpfen an von den Schüler*innen gleichermaßen akzeptierten Geschlechterstereotype und daraus resultierenden Geschlechterrollenerwartungen.“ (Maus 2020, S. 46) ■

Verwendete Literatur

Benner, Julia/ Ivo Zender: LGBTIQ* in Kinder- und Jugendliteratur. Zur Einführung. In: *kjl&m* (2022), H. 1, 3-18

Böhm, Kerstin: Archaisierung und Pinkifizierung. Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Bielefeld 2017

Böhm, Kerstin: Zwischen Trend und Tabu. Transgender-Aspekte in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Rothstein, Anne-Berénike (Hrsg): *Kulturelle Inszenierungen von Transgender und Crossdressing: Grenz(en)überschreitende Lektüren vom Mythos bis zur Gegenwartsrezeption*. Bielefeld 2021, 197-216

- Brendel-Perpina, Ina/ Sebastian Tatzel: Gegenwart und Zeitgeschichte. In: Garbe, Christine et al. (Hgg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Baltmannsweiler 2018, 114-136
- Brunner, Katharina et al.: Blaue Bücher, rosa Bücher (2019) Online unter: <https://www.sued-deutsche.de/projekte/artikel/kultur/gender-wie-gleichberechtigt-sind-kinderbuecher-e970817/> (30.6.2022)
- Budde, Jürgen/ Hannelore Faulstich-Wieland: Chancen und Probleme bei der Dramatisierung von Geschlecht. In: jugendstile (2004), H. 4, 3-8
- Budde, Jürgen: Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld 2005
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main 2003
- Frederking, Volker: Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Ders. et al. (Hgg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Baltmannsweiler 2014, 427-470
- Kliewer, Annette/ Anita Schilcher (Hgg.): Neue Leser braucht das Land! Kinder- und Jugendliteratur im geschlechterdifferenzierenden Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2004
- Kliewer, Annette: Jungen als Helden und Leser der aktuellen Adoleszenzliteratur. In: Dies./ Anita Schilcher (Hgg.): Neue Leser braucht das Land. Baltmannsweiler 2004, 23-34
- Krah, Hans: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und analytische Praxis. Grundlagen und Methodik. In: Müller, Karla et al. (Hgg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Baltmannsweiler 2016, 45-63
- Maus, Eva: Literaturunterricht für „echte Jungen und Mädchen“?! In: Brendel-Perpina, Ina et al. (Hgg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Stuttgart 2020, 39-46
- Metzger, Klaus: Den jungen Leserinnen und Lesern gerecht werden – Plädoyer für eine differenzierte Klassenlektüre. In: Kliewer, Annette/ Anita Schilcher (Hgg.): Neue Leser braucht das Land. Baltmannsweiler 2004, 151-155
- Müller, Karla et al. (Hgg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle. Baltmannsweiler 2016
- Naumann, Johannes et al.: Lesekompetenzen von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard et al. (Hgg.): PISA 2009. Münster 2010, 290-337
- Pronold-Günthner, Friederike: Geschlecht und Identifikation. Hamburg 2010
- Rosebrock, Cornelia: Populäre Kinderliteratur in didaktischer Perspektive. In: Dies./ Cornelia Rosebrock (Hgg.): Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Baltmannsweiler 2020, 23-43.
- Schilcher, Anita/ Karla Müller: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und Deutschunterricht. In: Müller, Karla et al. (Hgg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Baltmannsweiler 2016, 15-43
- Ullmann, Anika: ‚Queere Zeit‘ in kinder- und jugendliterarischen Medien. In: Franz, Kurt et al. (Hgg.): Kindermedienwelten. Baltmannsweiler 2017, 177-197
- Weißenburg, Christian: Helden lesen! Baltmannsweiler 2009

LITERATUR GENDERSENSIBEL AUSWÄHLEN

Ines Heiser
Universität Marburg

Im Literaturunterricht der jüngeren Zeit existieren durchaus Unterrichtsreihen mit explizit genderreflexivem Zugang, auch wenn dies häufig noch aus einer inzwischen eher als veraltet empfundenen feministischen Perspektive heraus erfolgt (vgl. Kliewer 2016, S. 97f.).

Geschlechtersensibel Literatur unterrichten als übergreifende Perspektive

Ein Literaturunterricht, der Diversität als Voraussetzung bei Lernenden insgesamt ernstnimmt, sollte jedoch über eine punktuelle Thematisierung hinausgehen. Literatur gendersensibel zu unterrichten bedeutet in diesem Sinne, Gender als Differenzkriterium zu verstehen, das alle Unterrichtsphasen begleitet, unabhängig davon, welche spezifischen Einzelinhalte oder Kompetenzen jeweils Unterrichtsgegenstand sind. Nicht nur Schüler*innen reagieren als Individuen mit einer eigenen Genderidentität auf Texte, sondern dies gilt genauso für Lehrkräfte, die ebensowenig *neutral*, sondern aus einer männlichen, weiblichen oder auch nichtbinären Perspektive lesen; zusätzlich entwerfen die Texte selbst Figuren, die ihrerseits über Genderidentitäten verfügen, wobei erzählte Welten ganz unterschiedliche Konzeptionen mit präsentierten Genderrollen verknüpfen – Krah verweist hier etwa auf die zu berücksichtigenden Ebenen von Gender-Träger*in, Gender-Setting, Gender-Aktionen, Gender-Diskursen, Gender-Rhetorik und Gender-Zeichen (vgl. Krah 2016, S. 55-61).

Warum und wann eine gendersensible Textauswahl wichtig ist

Weil Gender auf allen diesen Ebenen im Unterricht ständig präsent ist, entwickeln Texte für Schüler*innen, die sich ansonsten von ihrer Lesekompetenz und ihrer literarischen Erfahrung ähneln, ein unterschiedliches Irritations- und Anforderungspotenzial. Insofern ist eine bewusste Textauswahl gerade in Phasen wichtig, in denen Gender *nicht* explizites Diskussthemata sein soll: Finden sich Lernende selbst in den im Text repräsentierten Genderrollen und -identitäten wieder, so gelingt es ihnen leichter, sich mit auf andere Themen bezogenen Aufgabstellungen zu befassen: Die Texte sind zwar gendercodiert, dies wird aber überlesen bzw. zieht keine besondere Aufmerksamkeit auf sich, da Figuren- und Weltentwürfe sich ohne größere Reibung in zuvor bestehende Präkonzepte der Lernenden integrieren lassen.¹ Kommt es dagegen zu Irritationen, weil sich jemand durch Genderentwürfe des Textes besonders herausgefordert, provoziert bzw. auch schlicht nicht repräsentiert fühlt, so gelingt es dieser Person ggf. nicht in ausreichendem Maße, die Aufmerksamkeit auf die Thematik zu lenken, auf die die gesetzte Aufgabenstellung abzielt; im schlimmsten Fall wird die Lektüre ggf. sogar abgebrochen. Entstehen solche Irritationen in Unterrichtsphasen, in denen Gender explizit thematisiert wird, sind sie oft vorhersehbar und häufig sogar erwünscht, etwa dann, wenn historisch fremde oder utopische Genderentwürfe zur Diskussion stehen. Im Rahmen der gemeinsamen Unterrichtsarbeit werden sie schnell offensichtlich und können produktiv aufgegriffen werden. In Unterrichtsreihen, die nicht explizit genderorientiert angelegt sind, ist dagegen vorab abzuwägen, wie groß Herausforderungen in diesem Bereich sein können, ohne zusätzliche affektiven Zugangshürden Lernende zu verursachen, bzw. wie man ggf. darauf reagieren kann, damit alle Lernenden ihre vorhandenen fachlichen Kompetenzen bestmöglich abrufen können.

Literatur gendersensibel auswählen – wie?

Die Praxis zeigt, dass Lernende ein gewisses Maß an Vertrautheit insbesondere bei kinder- und jugendliterarischen Texten bzw. auch bei neuerer Belletristik erwarten. Treten Herausforderungen in Bezug auf die Darstellung von Gender oder sexueller Vielfalt dagegen in Texten der literarischen Tradition auf, so gelingt es Lernenden häufig leichter, diesen offen zu begegnen: Sie distanzieren sich davon, indem sie ihnen historischen Status zuschreiben oder sie akzeptieren sie als Bestandteil der Lernaufgabe, die als kulturell bedeutsam definierte Inhalte fokussiert.

¹Es kann an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden, dass auch wenn im Unterricht keine explizite Reflexion von Genderfragen stattfindet, Prozesse der Identitätsentwicklung durch die Rezeption von Literatur angestoßen und beeinflusst werden und dies selbstverständlich auch Fragen der individuellen Genderidentität betrifft, vgl. dazu Schilcher/Müller 2016.

Auf ausgeglichene Repräsentation achten

Ein eingeführtes wissenschaftliches Instrument zur Messung einer differenzierten Abbildung von Gender-Diversität gibt es bislang nicht. Um zu untersuchen, ob weibliche Perspektiven in einem Text ausreichend präsentiert sind, wird inzwischen oft auf den sogenannten Bechdel-Test verwiesen. Dieser geht auf drei Prüffragen zurück, die Bechdel in einem Gespräch zwischen zwei Cartoon-Figuren zur Einschätzung von Filmen verwendete: 1. Existieren im Text mindestens zwei Frauen, die Namen tragen? 2. Sprechen sie miteinander? 3. Sprechen sie über etwas anderes als über Männer? Es ist leicht ersichtlich, dass auch deutlich maskulin dominierte Texte diesen Test bestehen können, z.B. indem wenig wichtige weibliche Nebenfiguren, die aber Namen haben (etwa Ehefrau und Nachbarin eines männlichen Protagonisten) in einer Szene kurz über das Wetter sprechen. Dennoch lässt sich ausgehend davon aufzeigen, welche Überlegungen für eine Repräsentanz-Analyse wichtig sind: Zu prüfen ist nicht nur, ob Figuren mit unterschiedlicher Genderidentität im Text vertreten sind, sondern auch, welche Funktionen sie einnehmen, wie viel Bedeutung ihnen insgesamt zugemessen wird und wie sie durch den Text bewertet werden. Um eine hohe Zugänglichkeit für alle Lernenden zu gewährleisten, sollten Figuren mit unterschiedlicher Genderidentität in einem ausgewogenen Zahlenverhältnis und in gleichberechtigter Funktion auftreten und auch die Sympathie lenkung sollte ausgeglichen sein (vgl. Heiser 2020, S. 57). Für den schulischen Unterricht bieten sich besonders gut Romane an, die aus mehreren, genderverschiedenen Perspektiven erzählt werden oder solche, in deren Zentrum eine Figurengruppe steht (sog. *Bandenromane*, vgl. Schilcher 2004)

Gender nicht isoliert betrachten

Während dies bei älteren Texten nicht zwingend vorausgesetzt werden kann, zeigen aktuelle Entwicklungen in der Kinder- und Jugendliteratur ein zunehmendes Bewusstsein für Diversität; Figuren allgemein und Genderrollen bzw. -identitäten werden differenzierter gestaltet (vgl. z. B. zu Kinderdetektivserien Mikota/Reinhardt 2021). Auch bei der Auswahl älterer Texte ist darauf zu achten, dass innerhalb des Gesamttextes möglichst verschiedene Genderrollen bzw. unterschiedliche Strategien von *doing gender* präsent sind, damit für möglichst viele Lernende Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen. Präsentieren Texte hier ein differenziertes Tableau, so erleichtert dies eine gelingende Entwicklung einer eigenen Genderidentität besonders für queere Jugendliche und alle Lernenden werden in die Lage versetzt, individuelle Lebensentwürfe in der Fiktion, aber auch als eigene Zukunftsprojektionen auszuloten. Spielen stereotype Darstellungen eine größere Rolle, wie diese z. B. im Bereich der seriellen Literatur teils bewusst genutzt werden, so sollte dies im Unterricht unbedingt explizit angesprochen werden.

Indem der Einsatz von Stereotypen als literarästhetisches Mittel mit bestimmten Funktionen erkannt wird, gelingt es Schüler*innen leichter, diese als Konstruktion zu begreifen und sich in der eigenen Lebensgestaltung davon abzugrenzen.

Zusätzlich ist es wichtig, bei der Lektüreauswahl auch die Konzeption der einzelnen Figuren in ihren weiteren Eigenschaften genauer zu betrachten. Manchmal erschweren oder erleichtern andere Differenzkriterien wie z. B. die Zugehörigkeit einer Figur zu einem bestimmten Milieu, Migrationsbezug o. ä. die Zugänglichkeit für Lernende (vgl. Heiser 2022). Gender als Bezugsgröße ist in diesem Fall für die individuelle Rezeption weniger wichtig, weil dann ein anderes Kriterium den Anknüpfungs- oder Reibungspunkt für den bzw. die Lesende darstellt. Grundlage für eine in diesem Sinne geschickte Lektüreauswahl ist jeweils eine Diagnose der Rezeptionsvoraussetzungen der spezifischen Klasse, die individuelle Eigenschaften und Interessen berücksichtigt. ■

Verwendete Literatur

Heiser, Ines: Gendersensible Textauswahl, Diagnose von Genderkodierung. In: Brendel-Perpina, Ina et al. (Hgg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Stuttgart 2020, 49-58

Heiser, Ines: Same, same – but different. Überlegungen zur Textauswahl für den Literaturunterricht unter intersektionaler Perspektive. In: Kißling, Magdalena/ Christina Lammer(Hgg.): Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien. Darmstadt 2022 [i.Dr.]

Kliwer, Annette: Gender-Trouble im Klassenzimmer. Stand der Diskussion zu einer gendersensiblen KJL-Vermittlung. In: Josting, Petra et al. (Hgg.): Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung). KJL&M extra. München: 2016, 97-104

Krah, Hans: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und analytische Praxis. Grundlagen und Methodik. In: Müller, Karla et al. (Hgg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Baltmannsweiler 2016, 45-63

Mikota, Jana/ Maria Reinhardt: Ist Ermitteln männlich und Banden-Fürsorge weiblich? Weibliche Detektivinnen in Kriminalromanen für Heranwachsende. In: libri liberorum 22 (2021), H. 56/57, 92-101

Schilcher, Anita/ Karla Müller: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und Deutschunterricht. Grundlagen und Didaktik. In: Müller, Karla et al. (Hgg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Baltmannsweiler 2016, 15-43

Schilcher, Anita: Einer für alle, alle für einen! Der Bandenroman als geschlechterübergreifenden Lektüre. In: Kliwer, Annette/ Anita Schilcher (Hgg.): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler 2004, 156-171

EINBLICKE IN LITERARISCHE UND ME-
DIALE WELTEN – LITERARISCHE UND
DIDAKTISCHE ANALYSEN



JESSICA LOVES JULIAN IST EINE MEER- JUNGFRAU UND JULIAN FEIERT DIE LIEBE (2021)

Hanna Mareike Schmidt/Sascha Zielinski

Universität Flensburg/AJuM Schleswig-Holstein

Sexuelle und geschlechtliche Diversität wird immer häufiger in deutschsprachigen Bilderbüchern aufgegriffen. Doch mitunter fehlt es hier an nicht-binären Identitäten (vgl. Benner & Zender 2022, S. 9).

Problemaufriss

Erst seit Anfang der 2010er Jahre existiert in der Kinder- und Jugendliteratur die Tendenz, „Geschlechteridentitäten gezielt zu hinterfragen“ (Standke & Kronschläger 2020, S. 349). Eine nicht-binäre Identität lässt sich potenziell in den Büchern *Julian feiert die Liebe und Julian ist eine Meerjungfrau* von Jessica Love entdecken. Wird allerdings eine nicht binär kategorisierbare Identität durch die Thematisierung in einem Buch nicht erst besonders herausgehoben, im Gegensatz zu dem Nicht-Benennen des scheinbar *Normalen*? Die beiden Werke von Jessica Love gehen hier ihren eigenen Weg: Sie überlassen den Lesenden die Entscheidung.

In *Julian ist eine Meerjungfrau* taucht Julian während einer U-Bahnfahrt mit seiner Großmutter durch ein Buch in eine Fantasiewelt ein, in der er sich in eine Meerjungfrau verwandelt. Im Buch wird Julians Traum wahr, denn „Julian LIEBT Meerjungfrauen“ (Love 2021a; Herv. i. O.). In der Wohnung verkleidet sich der Junge mithilfe von Farn und Gardine tatsächlich als Meerjungfrau. Als seine Oma in den Raum tritt, sieht er sie etwas verängstigt an, doch die Unsicherheit scheint unbegründet. Die Großmutter gibt Julian eine Perlenkette und nimmt ihn mit auf eine Parade voller als Meereswesen verkleideter Menschen. In *Julian feiert die Liebe* geht Julian mit seiner Großmutter zu einer Hochzeit und ist dort ein Blumenkind. Julian und ein anderes Kind, Marisol, spielen und Marisol beschmutzt ihr Blumenkindkleid. Julian gibt Marisol ein Hemd und beide stecken sich Zweige an den Rücken, um Feen zu spielen. Auch hier gibt es keinen Ärger ob des dreckigen Kleids, stattdessen wird das Kind für seine schönen Feenflügel gelobt und bekommt ein Basecap aufgesetzt. Julian trägt einen Blumenkranz.

Diese kurzen Inhaltsangaben lassen erahnen, dass die Bücher ein großes Potenzial bieten, um auf ganz unterschiedliche Inhalte einzugehen: ob es um Fragen einer verständnisorientierten Erziehung geht, seinen Traum zu leben oder einfach ums Kindsein (sich verkleiden, spielen, rumalbern und dabei sich auch einmal schmutzig machen). Mit den Büchern lässt sich aber auch die Konstruktion von Geschlechtlichkeit thematisieren. Grundlegend sind dabei zwei Tendenzen bei pädagogisch-orientierten Rezipient*innen: das eigene Verhältnis zum Buch und die Frage nach dessen pädagogischen Potenzialen. Geht es bei Ersterem stärker um das sich Hineinfühlen, stehen bei Letzterem Fragen nach Lernmöglichkeiten stärker im Fokus. Diese beiden Perspektiven beschreiben Ritter und Ritter als zwei Modi der Bilderbuchrezeption: der Modus des „Primärlesenden und des ‚pädagogisch-professionellen Beurteilenden““ (Ritter & Ritter 2019, S. 29).

Literaturwissenschaftliche Analyse

Beim Blick auf die Illustrationen des querformatigen Hardcover-Buches fallen zunächst die Farbgebung und außergewöhnliche Bildsprache auf. Der Schrifttext kommt mit wenigen, kurzen Sätzen aus und reichert die Geschichte an, die in einer engen, chronologischen Bildfolge erzählt wird.

In den Büchern finden sich nahezu ausschließlich People of Color, wie in anderen Büchern mehrheitlich Personen mit weißer Hautfarbe dargestellt werden. In den *Julian*-Geschichten wird allerdings keine Mehrheitsgesellschaft konstruiert (vgl. Hollerweger & Pieper 2021, S. 186), und die Hautfarbe wird nicht thematisiert.

Auf sprachlicher Ebene erfolgt einerseits eine Differenzsetzung bereits im Titel: *Julian ist eine Meerjungfrau* (englischer Originaltitel: *Julian is a mermaid*). Hier scheint die Limitierung durch Sprache und die Funktion eines Buchtitels die Nutzung binärer Struktur zu bedingen: Ein Titel wie *Julian ist ein Wasserwesen* oder *Julian ist eine Meeresgestalt* würde wohl weder eine deutliche Erwartungshaltung auf Seiten der Lesenden erzeugen noch Lust auf das Lesen des Buches machen.

In *Julian feiert die Liebe* wird von einer gleichgeschlechtlichen Hochzeit erzählt: „Das hier sind die Bräute“ (Love 2021b, S. 3). Dazu kommt, dass die Darstellung Julians mit langen Wimpern und dem kleidähnlichen Anzug androgyn erscheint und ebenfalls eine Abweichung tradierteter heteronormativer Gewohnheiten darstellt. Zudem grenzt sich die Auswahl der Figuren in gewisser Weise von einer konservativen Norm ab. Es sind nicht die Eltern, die Julian begleiten, sondern die Großmutter. Ihre sprachlichen Handlungen drücken Unerwartetes aus, da sie ihm beim spielerischen Phantasieren Freiräume gewährt, statt ihn zurechtzuweisen.

Auf Ebene der Interaktionen kann Unterschiedlichkeit in verschiedenen Dimensionen gelesen werden. In *Julian feiert die Liebe* sind Marisol und Julian die Blumenkinder. Marisol gibt Julian einen Haarkranz und Julian gibt ihr ein sauberes Hemd. Am Ende der Geschichte trägt Marisol gar das typisch jugendhafte Basecap.

Diese Lesart sagt allerdings mehr über die Wahrnehmung der Lesenden als über die eigentliche Geschichte aus. Die binären Kategorien *Mädchen* und *Junge* werden in dem Buch nicht verwendet. So bleibt die Geschlechtlichkeit der Hauptfigur in *Julian feiert die Liebe* u. E. weitgehend offen: sprachlich durch die Verwendung des nichtkategorisierenden Begriffs Blumenkind, bildnerisch u. a. durch die Kleidung (z. B. kleidähnlicher Anzug), die sich nicht eindeutig einem Geschlecht zuordnen lässt und die bspw. durch die dargestellte Verwendung von Basecap und Haarkranz geschlechtsnormativen Erwartungen entgegenläuft.

Grundlegend erscheint in den hier besprochenen Büchern von Jessica Love Anderssein als eine Konstruktion, die an das Buch durch die Lesenden herangetragen wird, ohne dass sie im Buch direkt thematisiert wird.

Didaktisch-methodische Analyse

Für die didaktische Auseinandersetzung mit den **Julian**-Geschichten wird in dem pädagogischen Begleitmaterial der Fachstelle *Queerformat Queere Bildung* (2021) für *Julian ist eine Meerjungfrau* eine rassismuskritische und genderbewusste Auseinandersetzung vorgeschlagen. Impulse werden u. a. zur Vielfalt der Geschlechter, zur Thematisierung unterschiedlicher Hautfarben und Körperformen gegeben. Wir würden an dieser Stelle ergänzen, dass bezüglich der Geschlechterkategorien thematisiert werden könnte, dass es natürlich auch „Meer-männer“ gibt. Eric Ducharme ist vielleicht einer der bekanntesten. Sowohl in einer literarisch-orientierten mit der Figur der Meerjungfrau (bspw. in Hans Christian Andersen) als auch in einer mythologisch-orientierten Auseinandersetzung könnte die Frage gestellt werden, welche Kriterien dazu führen, dass neben den tradierten Bildern auch Meer-männer gesetzt werden könnten.

In *Julian feiert die Liebe* sind Differenzkategorien schon weitgehend aufgehoben, erkennbar bspw. an der Formulierung „Blumenkind“ (siehe Klappentext). Interessant könnte hier das Infragestellen der Kategorien sein, sollte die Geschlechtszuordnung von den Kindern thematisiert werden. Obwohl ein basecaptragendes Mädchen vermutlich keine Irritationen (mehr) auslöst. Aber ein Junge, der einen Blumenkranz trägt? Wo verlaufen die Grenzen von *in Ordnung* und *nicht in Ordnung* und wer bestimmt sie? Die naheliegende Antwort *Jede*r selbst* greift dabei zu kurz. Stattdessen geht es darum, eigene Erwartungen und mitunter auch unterschwellige Reaktionen zu reflektieren. Hier kann beispielsweise auf sprachlicher Ebene ein Bewusstsein für die Verwendung nicht binär kategorisierender Begriffe wie Blumenkind förderlich sein.

Fazit

Die Geschichten regen an, auf die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen einzugehen. Es ist nicht das tradierte Familienbild, in dem Julian aufwächst. Die Figur der Großmutter steht für das Hineinfühlen in die Bedürfnisse des Anderen, für die Fähigkeit, dessen Sichtweise zu verstehen und zu stärken.

Einfach Kindsein, sich verkleiden, sein können, wer man will, ganz frei von normativen Erwartungen. Warum nicht auch als Erwachsener? ■

Verwendete Literatur

Benner, Julia/ Ivo Zender: LGBTIQ* in Kinder- und Jugendliteratur. Zur Einführung. In: *kj|&m* (2022), H. 1, 3-18

Hollerweger, Elisabeth/ Mats Pieper: Resonanzraum und Türöffner: Diversitätserzählungen im Bilderbuch. In: Bär, Christina/ Christoph Jantzen/ Sascha Wittmer (Hgg.): *Vom Bilderbuch aus - zum Bilderbuch hin. Perspektiven auf Gegenstände, Akteur*innen und Unterricht*. Baltmannsweiler 2021, 177-195

Love, Jessica: *Julian feiert die Liebe*. München 2021b

Love, Jessica: *Julian ist eine Meerjungfrau*. München 2021a

Queerformat – Fachstelle Queere Bildung: Pädagogisches Begleitmaterial zum Buch *Julian ist eine Meerjungfrau*. Anregungen für eine genderbewusste und rassismuskritische Praxis. 2021. Online unter: <https://www.queerformat.de/category/material-kjh/> (27.07.2022)

Ritter, Alexandra/ Michael Ritter: Von der Bilderbuchauswahl zur Umsetzung im Unterricht. Eine Studie zu Überzeugungen von Grundschullehrer*innen. In: Heins, Jochen/ Christoph Jantzen (Hgg.): *Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule*. München 2019, 25-42

Standke, Jan/ Thomas Kronschläger: *Gender Studies*. In: Kurwinkel, Tobias/ Philipp Schmerheim (Hgg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin 2020, 343-352

„MÄDCHENDIESICH(NICHT)VERLIEBEN“ – ALTER, GESCHLECHT UND BEGEHREN IN NORA DÅSNES *REGENBOGENTAGE*

Manuela Kalbermatten/Nadine Seidel

Universität Frankfurt/PH Ludwigsburg

„Ich muss aufhören mit dem Kindsein und anfangen, jugendlich zu sein.“ Dieser Vorsatz steht in Tuvas klarer, leicht gerundeter Handschrift allein im Weißraum; die 12-Jährige widmet ihm eine ganze Seite ihres Tagebuchs.

Zu einem regelrechten Programm verdichten sich hier einige der *Goals*, die Tuva nur vier Wochen früher, am letzten Ferientag vor der 7. Klasse, formuliert hatte – „Mir einen coolen STYLE zulegen“ und „Mich verlieben (vielleicht)“. Andere Vorsätze dagegen wollen nicht mehr recht passen: „mit BAO und LINNÉA die BESTE BASE im GANZEN WALD BAUEN“ etwa. Auf der nächsten Doppelseite wird das Kinder- deshalb kurzerhand zum Teenagerzimmer umgebaut. Die Neukonturierung des (inneren) Selbst, die hier ganz ohne Worte visualisiert wird, ist allerdings komplizierter.

Mit dem Ziel, weniger Kind, mehr Jugendliche zu sein, ist die autodiegetische Erzählerin in Nora Dåsnes graphischem Tagebuchroman *Regenbogentage* nicht allein. Texte für *Tweens*, die „die Zeit zwischen gerade-noch-Kind-Sein und beginnender Pubertät beschreiben“ (Duphorn 2020), haben Konjunktur. Und genau wie Mira, die Heldin in Sabine Lemires und Rasmus Bregnhøis gleichnamiger Graphic Novel (2018), deren beste Freundin plötzlich Mitglied im *Club der Verliebten* wird, nimmt auch Tuva mit Befremden die Spaltung ihrer Klasse wahr: „Und es geht gar nicht mehr nur darum, ob man einen Freund hat oder nicht. Man muss sich entscheiden, wer man sein will: Mädchen, die sich verlieben ODER Mädchen, die sich NICHT verlieben.“ Tuva benennt damit nicht nur die Geschlechterskripte, die weibliche Adoleszenz und ihre literarische Verhandlung bis heute dominieren – namentlich ein Narrativ, das

Frau*werden primär in Relation zu heterosexueller Liebe imaginiert. Vielmehr entlarven ihre Einträge im Sinne der konstruktivistischen Geschlechtertheorie Judith Butlers (1991), wie körperliches Geschlecht, Geschlechtsidentität und -ausdruck sowie Begehren im Rahmen einer binären *heterosexuellen Matrix* verknüpft werden, um lesbare – *intelligible* – Subjekte hervorzubringen. Um als junge Frauen *lesbar* und anerkannt zu sein, werden Tuva und ihren Freundinnen bestimmte Performanzen abverlangt, die eng an spezifische Altersnormen, Heteronormativität und postfeministisch-neoliberale Praxen der Selbstdarstellung geknüpft sind. *Reif* zu sein bedeutet in diesem Sinne, *weiblich* zu performen, heterosexuell zu begehren und Identität entlang spezifischer Konventionen auszudrücken.

In diesem Sinn repräsentiert Linnéa optimale Intelligibilität. Nicht nur enthüllt sie nach den Ferien, dass sie nun einen Freund habe; auf Tuvas über Snap gestellte Frage, woran man denn merke, „ob man reif ist“, antwortet sie, dass man sich „einfach für andere sachen“ interessiere: „jungs und so / man schaut serien für jugendliche statt zeichentrickfilme / klamotten, schminke .../ du dolltest echt mal den blog von Marlene lesen!! Da steht ALLES / *solltest.“ Die von Theoretikerinnen des Postfeminismus wie Rosalind Gill (2017) herausgestellte zentrale Rolle des Körpers als Objekt weiblicher Arbeit, Optimierung und intensivierten (Selbst-)Überwachung wird sowohl über Tuvas verunsicherte Reflexionen – „Aber ich bin mir nicht sicher, ob MIR das auch stehen würde. Ich schminke mich nur an Fasching“ – als auch über die als Syndiegesen eingebauten Social-Media-Beiträge verhandelt. Dabei fokussiert Dåsnes gerade auch auf digitale Selbstdarstellungspraxen, welche die Soziologin Beate Großegger (2018, S. 5) primär als „jugendkulturelle Interpretation erfolgsgesellschaftlicher Prinzipien“ liest: „Widerständige Selbstideale sind hier fehl am Platz.“

Weit von allem kulturkritischen Lamento entfernt, nutzt Dåsnes das multimodal gestaltete Tagebuchformat aber in kreativer Weise, um die Performativität von Alter wie Geschlecht (Benner/Ullmann 2019) nicht nur kritisch zu verhandeln, sondern auch zu unterlaufen. Gerade weil die Figuren „schreibende und erschriebene Subjekte zugleich“ sind (Kellner 2015, S. 33) und das Tagebuch damit nicht nur ein Instrument der *Selbstreflexion*, sondern auch der *Selbstkonstitution* darstellt, das Subjekt also im Schreiben (s)eine narrative Identität performativ konstruiert, konkretisiert der Tagebuchroman auf intime und sinnliche Weise, wie hegemoniale Entwürfe in die *Selbstbe-* und *-erschreibungen* einfließen, aber auch variiert und umgeschrieben werden. „Und irgendwie war es auch peinlich, weil es sich immer noch ein bisschen komisch anfühlt so als Jugendliche“, schreibt Tuva nach ihrem ersten *Shopping*. „Ein bisschen so wie jugendlich spielen. Aber ich übe einfach weiter, bis ich es kann.“ Tuvas in den narrativen Passagen artikuliertem Bestreben, *reifer* zu werden, stellt Dåsnes in den in Comic-Panels realisierten dramatischen Passagen ihre große Verunsicherung gegenüber,

die sich in der fein modulierten Mimik, unbeholfenen Gestik und im Wechsel zu vermeintlich ‚kindlichen‘ Affekt- und Handlungsmustern manifestiert. Darüber hinaus kollidieren die von Influencerinnen zur Verfügung gestellten Weiblichkeitstechnologien mit Tuvas Begehren: Noch bevor sie selbst es in Worte fassen kann, zeigen Blicke und Körpersprache ebenso wie romantische Träumereien über die Möglichkeit von Seelenverwandtschaft, dass sie sich in die neue Mitschülerin Mariam verliebt. Doppelseitige Close Ups wiederum legen, ganz ohne verbalsprachlichen Zusatz, auf berührende Weise nahe, dass diese Gefühle erwidert werden.

Die Tagebuchfiktion wirkt so in Bezug auf queeres Begehren zunächst entdramatisierend. So befindet Tuva nach ersten Internetrecherchen, dass ihr (alleinerziehender) Vater sie sicher unterstützen würde: „Aber Papa war schon auf Demos mit Regenbogenflagge, DAS ist für mich also nicht das Problem.“ (Tatsächlich stellt er ihr eine queere Playlist zusammen.) Ihre kurzfristige Irritation erklärt sie mit fehlenden Identifikationsangeboten: „Es ist nicht wirklich blöd, dass Mariam ein Mädchen ist, aber es ist halt anders, als ich es mir für mich vorgestellt habe. Jetzt muss ich quasi all meine Fantasiebilder umbauen.“ Und Baos zunächst entsetzte Reaktion entpuppt sich als Angst, eine weitere Freundin an die Gruppe der *Mädchendiesichverliebten* zu verlieren. Allerdings scheitert Tuvas Versuch, ihr Begehren und ihre scheinbar konfligierenden Interessen einfach in die hegemonialen Weiblichkeitsentwürfe einzufügen. In einem zweiten Schritt dekonstruiert der Tagebuchroman deshalb vergeschlechtlichte Altersnormen. Tuva erfährt, dass sie dann am *reifsten* und vor allem: am glücklichsten ist, wenn sie tut, was sie wirklich will: mit ihrem Vater Lasagne machen, mit ihren Freundinnen im Wald eine Hütte bauen und später an Mariams Hand wieder aus ihm herausspazieren. Dabei zollt Tuvas Schreiben, das mit Schriften, Schriftgrößen und -farben experimentiert und mit Zeichnungen, Grafiken und Emojis ebenso wie mit Zitaten aus der Popmusik hantiert, nicht nur der Vielfalt möglicher Ausdrucksweisen Tribut (vgl. Kalbermatten 2021). Formalästhetisch gespiegelt wird hier auch die Botschaft, dass Erwachsenwerden keine lineare Erzählung ist. Das Projekt narrativer Identität besteht, auch wenn es sich nie außerhalb hegemonialer Diskurse realisieren lässt, gerade auch darin, vermeintlich Widersprüchliches nebeneinander bestehen zu lassen. Dazu ermutigt dieser vielschichtige Text seine Leser*innen. ■

Verwendete Literatur

- Benner, Julia/ Anika Ullmann: Doing Age. Von der Relevanz der Age Studies für die Kinderliteraturforschung. In: Jahrbuch der GKJF 2019, 145-159
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main 1991
- Däsnes, Nora: Regenbogentage. Leipzig 2021
- Duphorn, Andrea: Bücher für „Tweens“. In: Buch&Maus (2020), H. 1, 22
- Gill, Rosalind: The affective, cultural and psychic life of postfeminism: A postfeminist sensibility 10 years on. In: European Journal of Cultural Studies (2017), H. 6, 606–626

Großegger, Beate: Was heißt ICH für die Generation Selfie? In: 1000 und 1 Buch (2018), H. 1, 4-7

Kalbermatten, Manuela: Liebes Tagebuch! Tagebuchromane – Eine der populärsten Gattungen der KJL. In: Querlesen (2021), H. 2, 4-6

Kellner, Renate: Der Tagebuchroman als literarische Gattung. Thematische, poetologische und narratologische Aspekte. Berlin 2015

Lemire, Sabine und Rasmus Bregnhøi (2018): Mira. #freunde #verliebt #einjahrmeineslebens. Leipzig 2018

„ICH BIN EIN MÄDCHEN MIT EINEM PENIS“ – TRANSGENDER IM KINDER- BUCH *DER KATZE IST ES GANZ EGAL* (ORGHANDL 2020)

Susanne Drogi/Raila Karst/Nadine Naugk

Universität Halle-Wittenberg/AJuM Sachsen-Anhalt

Leo heißt nun Jennifer – das verkündet er seinen Eltern und Großeltern am Esstisch: „Ich bin jetzt ein Mädchen“ (ebd., S. 9). Dieser mutige Schritt ist der Auftakt der Erzählung Der Katze ist es ganz egal (2020).

Literaturwissenschaftliche Analyse

Leo heißt nun Jennifer – das verkündet er seinen Eltern und Großeltern am Esstisch: „Ich bin jetzt ein Mädchen“ (ebd., S. 9). Dieser mutige Schritt, der den Auftakt der Erzählung bildet, löst unterschiedliche Reaktionen bei den Familienmitgliedern der ca. 9- bis 10-jährigen Protagonistin aus. Im weiteren Handlungsverlauf geht es für Jennifer deshalb darum, ihre Mitmenschen dazu zu bringen, sie nicht mehr als Junge, sondern als Mädchen anzuerkennen. Während das bei ihren Mitschüler*innen und der Lehrerin gut funktioniert, ist es für Jennifers Mutter emotionaler. Doch als ihr Kind ihr sagt, es sei als Leo „nicht da“ (ebd., S. 18), spürt sie die kindliche Verzweiflung sowie Überzeugtheit gleichermaßen und bestärkt Jennifer fortan in ihrer Entscheidung – auch gegenüber ihrem Mann. Dieser versperrt sich am stärksten gegen das Outing und formuliert entsprechend normativer Vorstellungen: Wer einen Penis habe, könne kein Mädchen sein (vgl. ebd., S. 36). Mit bewundernswerter Selbstsicherheit tritt Jennifer dem entschieden entgegen und macht die Indiskutabilität ihrer Entscheidung immer wieder klar. Einige Personen unterstützen sie darin auch, wie der Schulwart, der sie ermuntert: „Na sicher ist nicht jeder mit Penis ein Bub! [...] Auf die Seele kommt es an!“ (ebd., S. 23). Ebenso erhält sie Unterstützung von der Fünftklässlerin Stella. Sie ist eine Figur, die auffällt, da sie ihre Haare abrasiert hat, Zigaretten raucht und damit deutlich *burschikos*

erscheint. Gemeinsam reißen sie für einen Tag aus, schwänzen die Schule und stylen sich gemäß ihrer Identitäten.

An das Schulschwänzen schließt sich eine flotte, filmisch erzählte Suche aus zwei Perspektiven an: Jennifers Eltern sorgen sich um das Kind und suchen nach ihm, Jennifer und Stella wollen sich ihren Freund:innen im neuen Outfit zeigen und anschließend den Eltern das Schulschwänzen erklären. Schließlich treffen sich alle auf einer Straße mitten in Wien und Jennifers Vater zeigt sich einsichtig und spricht sie mit ihrem neuen Namen an.

Der Wienerin Franz Orghandl gelingt es in ihrem Buch für Lesende ab acht Jahren die Gefühlswelt ihrer Protagonistin überzeugend darzustellen und gleichzeitig einen lockeren humorvollen Erzählton zu treffen, der fern ist von Problematisierung oder Belehrung. Die Dialoge zeugen von Klarheit und Tiefe gleichermaßen; die Illustrationen von Theresa Strozyk lassen die Nähe zum Trickfilm erahnen: Im grafischen Stil nur mit Schwarz und wenigen Rotakzenten entwickeln sie eine besondere Komik und Dynamik.

Das Besondere für dieses mit zahlreichen Auszeichnungen versehene Transgenderbuch: Die Protagonistin hat die Identitätssuche, das potentiell Krisenhafte schon überwunden, wenn das Erzählen beginnt. Sie ist sich ihrer sicher und weiß, dass sie eine Frau werden wird (vgl. ebd., S. 13). Wie es dabei nun für Jennifer weitergeht? „Ganz normal.“ (ebd., S. 29) Es ist ein Buch, das sich einerseits sehr gut eignet, bereits in den Klassen 3 und 4 das Thema transgender auf eine kurzweilige und ansprechende Weise zu thematisieren, sich andererseits aber auch nicht auf dieses Thema festlegt. Denn mit der Erkenntnis „auf die Seele kommt es an“ lassen sich viele Lebensentwürfe thematisieren und das Selbstbewusstsein von Jennifer kann dafür sicher Vorbild sein.

Didaktische Analyse

Selbstredend ist, dass es sich beim Thema *transgender* um ein höchst sensibles Thema handelt, welches zum achtsamen Umgang durch die Lehrkraft und innerhalb der Lerngruppe auffordert.

Leseerwartungen im stummen Schreibgespräch sammeln:

Um sich zunächst dem Stoff zu nähern, bietet es sich an, vor dem eigentlichen Lesen Leseerwartungen zu generieren. Dies kann bspw. in einem stummen Schreibgespräch stattfinden, in welchem jeweils eine Kopie des Covers und des Vorsatzpapieres am Ende des Buchs auf ein großes Blatt geklebt werden. Während auf dem Cover Jennifer als Leo zu sehen ist, der auf die Plakate der Litfaßsäule blickt – sowie die Katze, die

hinter ihm und seinem Freund hinterherläuft –, zeigt das Vorsatzpapier kontrastierend Jennifer mit ihrem neuen Äußeren. Die Schüler*innen treten dann schriftlich in einen Austausch, der ihre Erwartungen zum Buch widerspiegelt. Gedanken (Assoziationen, Emotionen, Antizipationen u. v. m.) können niedergeschrieben und auch von Mitschüler*innen kommentiert werden. Anschließend treten sie mündlich dazu in Austausch.

Die Arbeitspapiere sollten am Ende der Lektüre noch einmal aufgegriffen und reflektiert werden.

Lesestopps & Anschlusskommunikationen:

Literarisches Gespräch (S.9)

Die Klasse liest gemeinsam die erste Seite des Buches und betrachtet die zugehörige Illustration. Anschließend werden in einem Literarischen Gespräch erste Leseindrücke besprochen.

Typisch Junge – typisch Mädchen? Geschlechterrollen hinterfragen (S. 30)

Pia und Lea bieten Jennifer an: „Wenn du ein richtiges Mädchen bist, kannst du in unserer Clique sein.“ (ebd., S. 30) Doch wann ist man *richtig* Junge oder Mädchen? Die Schüler*innen werden angeregt, Stereotype zu reflektieren, indem sie Eigenschaften (z. B. in einer Tabelle) zusammentragen, die sie als *typisch Junge* oder *typisch Mädchen* empfinden.

Die Kinder sollen sich anschließend über den Wandel und Veränderungen von Stereotypen informieren und dazu auf www.geo.de nachlesen. Weiterhin können auch folgende Fragen gestellt werden: Wurden dir auch schon einmal Eigenschaften aufgrund deines Geschlechts zugeschrieben, die gar nicht zu dir passen? Wie hat sich das angefühlt?

Lexikalische Erkundung: Trans (S. 70/71)*

In der aktuellen Diskussion um Geschlecht finden sich viele Begriffe. LGBTQ* vereint viele davon. Im vorliegenden Kinderbuch wird *transgender* thematisiert. Die Schüler*innen sollen bspw. mithilfe der Kinderseite www.helles-koepfchen.de (Suchbegriff: *transgender*) herausfinden, worin sich die Begriffe Transvestit und Transgender unterscheiden (weiterer Tipp: Logo-Kindernachrichtenseite). Mit dem (neuen) Wissen diskutieren sie die folgende Frage: Hat Jennifers Opa recht, wenn er zum Vater sagt: „Dein Bub ist ein Transvestit!“ (Orghandl 2020, S. 69)?

Weiterführende Aufgaben

Perspektiven genau beobachten und nachvollziehen

Da Orghandl nicht den Otheringprozess¹ an sich in den Fokus stellt, geht es vielmehr um die Reaktionen der Peers von Leo bzw. Jennifer.

¹ Othering bezeichnet Zuschreibungen von Personen oder Figuren, die als das Andere, das nicht-Identische, das Gegenstück zum Eigenen wahrgenommen werden. Durch derartige kulturelle, sprachliche, nationale, klassenspezifische, gender- oder sex-konnotierte Zuschreibungen erfolgen Benennung der Personen als das/der/die Andere – sie werden somit zum Anderen gemacht (vgl. Seidel 2022).

Um diese besser wahrnehmen und nachvollziehen zu können, bietet es sich an, den Kindern für ihren (eigenständigen) Leseprozess einen Beobachtungsauftrag zu geben. Dabei kann sich jede*r Lesende mit einer Figur (z. B. Mutter, Vater, Stella, Gabriel) näher auseinandersetzen und sie im Lesen fokussieren. Dabei können folgende Fragen leitend sein: Wie fühlt es sich für diese Person an, dass Leo jetzt ein Mädchen ist? Verändert sich dieses Gefühl im Verlauf der Geschichte? Als Ausgangspunkt wird noch einmal der Titel *Der Katze ist es ganz egal* in den Fokus gerückt sowie die folgende Textpassage gelesen:

„Auf dem Weg zur Schule streicht die Katze Katze um Jennifers Beine. Sie weiß Bescheid, aber sie ist weder froh noch traurig über den neuen Namen. Er ist ihr ganz egal. An diesem Nieselmorgen mag es Jennifer, wenn jemandem ihr Name ganz egal ist. Die Katze Katze und sie leisten sich einfach nur Gesellschaft bis zum Schultor.“ (Orghandl 2020, S. 18)

Nach dem Abschluss der Buchlektüre gestalten die Kinder in Gruppen (zur gleichen beobachteten Person) ein A3-Plakat. Da Emotionen relativ abstrakt sind, können diese in einer Visualisierung z. B. in Form eines Bildes oder einer Collage veranschaulicht und Gedanken dazu in einer Präsentation erläutert werden. Zur Unterstützung kann in einem Vorgespräch geklärt werden, welche Formen und Farben welches Gefühl widerspiegeln (z. B. Schwarz für Angst, Rot und zackige Linien für Gefahr oder Wut).

Rollen nacherleben – Empathie fördern

Insbesondere queere Menschen müssen um die Anerkennung ihrer eigenen Identität oft kämpfen. Doch wie fühlt sich das an, in einer „falsch“ empfundenen Rolle zu stecken? Dafür sollen die Kinder sich abschließend auf ein Experiment einlassen, um eine Perspektivübernahme zu ermöglichen:

Jedes Kind zieht dafür einen neuen Namen, mit dem es sich einen Tag lang ansprechen lässt. Die Lehrkraft bereitet dafür Namenszettel sowie Kreppband vor, auf das der neue Name geschrieben werden kann und als Namensschild auf das T-Shirt geklebt wird. Die „neuen“ Namen können dabei Diversität widerspiegeln (z. B. zeitlich wie Birgit, Heike, Dieter, Uwe oder nationalsprachlich wie Beint, Abigail, Jerome) sowie auch typisch männlich, typisch weiblich oder eher geschlechtsneutral (z. B. Manu, Ulli, Alex, Luca) sein.

Am nächsten Schultag verfassen die Kinder entsprechend ihren Erfahrungen einen Tagebucheintrag, der auch fiktive Elemente enthalten kann. Sie beginnen mit: „Als ich einen Tag lang ...(Name) war ...“ ■

Verwendete Literatur

<https://www.geo.de/wissen/19876-rtkl-geschlechterklischees-warum-die-farbe-rosa-einst-maennersache-war> (21.07.22)

Orghandl, Franz/ Theresa Strozyk: Der Katze ist es ganz egal. Leipzig 2020

Seidel, Nadine: „Der hat ein Kleid an und ein Gesicht wie eine Zuckerpuppe, der ist ein Transves-tit!“. Praxen des Otherings vs. Darstellungen von Vielfalt im Bilderbuch. In: kjl&m (2022), H. 22.1, 19-29

KATJA KLENGEL: *GIRLSPLAINING* (2018)

Saskia Germer/Nadine Naugk

AJuM Sachsen-Anhalt/Universität Halle-Wittenberg

*Unter dem provokativen Titel *Girlsplaining* (2018) hat Katja Klengel ihre zuvor bereits online veröffentlichten autofiktionalen Comic-Kolumnen in einem kleinformatigen Band über *Body Positivity* zusammengefasst.*

Literaturwissenschaftliche Perspektive

Ausgehend von persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen verhandelt Katja Klengel in dem Buch *Girlsplaining* auf selbstironische Weise unterschiedliche Aspekte der thematischen Schwerpunkte Körperwahrnehmung, Schönheitsideale, weibliche Identität und *Body Positivity*.

Der Titel ist eine offene Allusion auf den Begriff *Mansplaining*, einem Portmanteauwort aus *man* und *splaining* (engl. Jargon-Wort für *explaining*), das eine paternalisierende Sprache von Männern gegenüber Frauen etwa durch unaufgeforderte Erklärungen und die Abwertung von weiblicher Expertise bezeichnet und so die kommunikative Asymmetrie zwischen den Geschlechtern offenlegt. Der Titel *Girlsplaining* erscheint damit zunächst nicht unproblematisch, schließlich dreht der Begriff das mit ihm verbundene binäre Geschlechtersystem nicht nur simplifizierend um, sondern wertet das Weibliche durch die Verkleinerungsform (Mädchen statt Frau) zusätzlich ab. Klengel verwendet den Begriff aber mit derselben ironischen Distanz wie andere Marker einer traditionell weiblich gelesenen Geschlechtsidentität. Dazu zählen etwa die durchgängig rosarote Bildsprache oder das Titelbild, das eine Gruppe von jungen Mädchen zeigt, die teils nachdenklich-interessiert, teils kichernd und peinlich berührt auf die entblößte Vulva der *girlsplainenden* Protagonistin schaut. Im Gegensatz zum *klassischen Mansplaining*

findet die Kommunikation hier also auf einer Ebene statt: Statt zu belehren, teilt die Protagonistin eigene Beobachtungen und Erfahrungen, die sie seit ihrer Kindheit gemacht hat, sowie – untypisch für das Phänomen – auch Unsicherheiten und Fragen in Bezug auf eine weibliche Identität. Diese Haltung wird gleich im ersten Kapitel *Sex und die Stadt* deutlich, wenn die Ich-Erzählerin, die Comic-Kolumnistin Katja Klengel, teils enttäuscht, teils erleichtert feststellen muss, dass ihre eigene Lebenswelt nur sehr wenig mit der ihres popkulturellen Vorbilds Carrie Bradshaw aus der US-Kultserie *Sex and the City* gemein hat und eine eigene weibliche Identität erst noch konstruiert werden muss.

Diese persönliche Weiterentwicklung durchläuft die Figur in den darauffolgenden sechs Episoden, indem sie auf Personen trifft, die ungefragt ihre Körperbehaarung kommentieren, auf ihre Mutter, der es bei dem Gedanken daran, das weibliche Geschlecht ohne Umschweife zu benennen, die Schamesröte ins Gesicht treibt, oder auf Familienangehörige, die bei der Endzwanzigerin auf eine baldige Konkretisierung der Familienplanung pochen. Immer wieder werden diese Begegnungen dabei humoristisch überspitzt dargestellt, wodurch die Situation nur umso grotesker erscheint. So reflektiert die Figur beispielsweise in einem Tagtraum, dass sie bei einem Autounfall weniger Angst vor dem eigenen Tod hätte als davor, dass jemand am Unfallort kommentieren könnte: „Wenigstens die Beine hätte sie sich rasieren können“.

Mit einem erzählerischen Kniff gelingt es der Autorin dabei unterschiedliche Perspektiven innerhalb des autofiktionalen Ichs zu vereinen: Die Figur Katja Klengel erscheint einerseits in den jeweiligen Situationen immer wieder hilf- und sprachlos („Das Herz schlägt schnell, die Brust wird eng und kein klarer Gedanke stellt sich ein. Dabei müsste ich jetzt eigentlich etwas Toughes und Schlagfertiges sagen“, vgl. S. 68 f.). Der Erzählerin Katja Klengel gelingt es hingegen die unterschiedlichen Situationen aus einer gewissen Distanz und persönlichen Weiterentwicklung heraus zu betrachten und die weibliche Sprachlosigkeit in Handlungsfähigkeit und unausgesprochene Schweigegebote in Tabubrüche umzusetzen, indem sie etwa das Gebot der weiblichen Haarlosigkeit in Frage stellt oder offen über tabuisierte Themen wie Menstruation spricht. Wiederkehrende Helfer*innenfiguren sind dabei Vorbilder aus der Popkultur, die gesellschaftspolitische Gestaltungsspielräume nutzen, um gegen gesellschaftliche Schieflagen anzukämpfen: Neben der Animekriegerin *Sailor Moon*, die über magische Kräfte verfügt und gegen die Mächte des Dunklen kämpft, tauchen u. a. die strebsame Hermine aus *Harry Potter*, die Ungerechtigkeiten nicht erträgt, oder die schlagfertige Vampirjägerin Buffy auf, die es auch mit (körperlich) überlegenen Gegnern aufnimmt. Immer wieder operiert Klengel dabei mit bekannten Zitaten aus Film und Fernsehen, die durch die Verbindung mit sozialkritischen Themen den Witz und die erzählerische Leichtigkeit der Kolumnen ausmachen.

Didaktische Perspektive

Das Kolumnenformat in Katja Klengels *Girlsplaining* erfordert nicht zwangsläufig eine lineare Lektüre, vielmehr kann der Leseprozess (je nach Interessenlage) auch punktuell und diskontinuierlich erfolgen. Wie einzelne Kapitel als Ausgangspunkt für Diskussionen und kreative Auseinandersetzungen genutzt werden können, wird im Folgenden anhand von drei (Unterrichts-)Vorschlägen beleuchtet.

Bilder zum Sprechen bringen: Antizipierender Zugang durch Titel und Covergestaltung

Der Neologismus *Girlsplaining* als Titel des Buches kann in der Arbeit mit Jugendlichen ab etwa 14 Jahren einen ersten Zugang zum Buch darstellen. Ausgehend von dem bereits etablierten Begriff *Mansplaining* können die Schüler*innen Assoziationen und Antizipationen zum Thema in einem Blitzlicht äußern oder schriftlich in einer Mindmap festhalten. Auch die Wirkung des Covers, insbesondere der Illustration, Farbgestaltung und Typografie, kann einbezogen werden. Alternativ kann mit der Wollknäuel-Methode auch ein Assoziationsnetz entwickelt werden, bei dem jede*r Schüler*in ein Wort zum Titel/Cover nennt und ein Wollknäuel im Kreis der nächsten Schüler*in weitergibt, so dass nach und nach ein Netz entsteht.

Im zweiten Kapitel taucht die Coverabbildung in minimaler Variation erneut auf. Klengel fügt an dieser Stelle Sprechblasen ein und lässt die fünf abgebildeten Mädchen zu Wort kommen. Die Schüler*innen könnten sich daher im Vorfeld überlegen, was diese sagen. In der Methode des *tableau vivant* (lebendes Gemälde) können die Lernenden die Szene dafür in einem Standbild nachstellen und durch Antippen *zum Leben erwecken*, wobei sie eine zur jeweiligen Figur passende Replik sprechen. Anschließend könnte ihre eigene Idee mit der im Buch (vgl. S. 23 und 35) verglichen werden und sich ein Unterrichtsgespräch anschließen. Dabei sollte, auch um einen Rahmen zu spannen, auf die ersten Assoziationen nach der Lektüre noch einmal eingegangen werden und ggf. neue bzw. veränderte Ansichten, Emotionen und Assoziationen reflektiert werden.

„Was wäre, wenn...“ – Body-positive Handlungsalternativen schreiben

Im zweiten Kapitel („Der Geist der verrosteten Rasierklingen“) geht es um das Thema Body Positivity am Beispiel von weiblicher Körperbehaarung. Dabei rufen ungebetene Kommentare von anderen Personen in der Protagonistin Scham, Unsicherheit und Sprachlosigkeit hervor. Durch einen Reflexionsanstoß der fantastischen HelferIn-Figur gelingt es der Protagonistin all diese peinlichen Momente mit alternativen Sprach-Handlungsoptionen, die ein positives Körperbewusstsein zum Maßstab haben, im Modus des *Als-Ob* zu durchleben. Die Schüler*innen könnten im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts dazu angeregt werden, selbst alternative

Handlungsoptionen zu entwerfen. Um im Comicstil zu bleiben, könnten dafür leere Sprechblasen ausgefüllt werden, die die Sprachlosigkeit in eine Sprachhandlungsfähigkeit wandeln. Diese Aufgabe kann erweitert werden, indem die Schüler*innen von Situationen berichten, in denen sie selbst aufgrund eines unangemessenen Kommentars ihnen gegenüber sprachlos waren. Dies könnte methodisch als *Fishbowl* organisiert werden, wobei die Schüler*innen dazu angeregt werden, im Inneren der *Fishbowl* über ihre eigenen Erfahrungen zum Thema zu berichten. Im Außenkreis können die Schüler*innen sprachliche Handlungsalternativen für diese Situationen entwerfen. Im Anschluss können die originalen Alternativen im Comic (S. 35-42) gelesen und mit den eigenen Ideen verglichen werden.

Über (Super-)Heldinnen informieren

Im vierten Kapitel *Superheldin mit Rotwein* erinnert sich die Protagonistin an die TV-Heldinnen ihrer Kindheit, die sich in unterschiedlichen Situationen als schlagfertig zeigten, und stellt diese auf einer Doppelseite vor. Die Protagonistin betont dabei mit Verweis auf Wikipedia, dass Helden meist ausschließlich mit männlich gelesenen Attributen assoziiert werden (vgl. ebd., S. 79 f.). Dies könnte didaktisch nutzbar gemacht werden, indem sich die Schüler*innen im ersten Schritt selbst überlegen, welche Eigenschaften einen Helden/eine Heldin auszeichnen. Für die Protagonistin bspw. ist es eine Person, „die Empathie, Kraft und Mut weckt, etwas ändern zu können.“ (ebd., S. 89) Aktuell haben sich viele Verlage des Themas Empowerment von Mädchen angenommen. Diese können als Quelle dienen, um sich über Frauen in der Weltgeschichte zu informieren. Welches Verhalten ist heldinnenhaft? Warum? Die Jugendlichen werden im Anschluss dazu angeregt, ihre eigene Heldin bzw. ihren eigenen Helden zu (er-)finden. Die Schüler*innen skizzieren hierfür ihre Heldenfigur steckbriefartig auf einem A4-Blatt. Wichtige Eigenschaften oder heldenhafte Taten sollten dabei typografisch hervorgehoben werden. Die fertigen Produkte können anschließend in einem individualisierten Held*innenband der Lerngruppe präsentiert werden, wodurch die Bandbreite der Heldenfiguren sichtbar gemacht wird. ■

Verwendete Literatur

Klengel, Katja: *Girlsplaining*. Berlin 2018

KATHRIN SCHROCKES *BUNTE FISCHER* (2021, NEUAUFL.) FÜR KLASSEN- STUFE 7 UND 8

Jana Mikota/Andy Sudermann
Universität Siegen

„Dieses Buch ist kein Tagebuch. Es ist kein Gedichtband und auch kein Liebesroman. Dieses Buch ist ein Buch über die unendlichen Rätsel des Lebens“ (Schrocke 2021, S. 153).

Literaturwissenschaftliche Perspektive

Über einige dieser Rätsel wie die erste Liebe schreibt Barnie, die eigentlich Bernadette heißt, über einen Monat hinweg in einem Notizbuch, das ihr ihre beiden Väter zum 13. Geburtstag schenken. Die autodiegetische Erzählerin Barnie lebt mit Papa, ihrem biologischen Vater, und Dad, Papas Ehemann, zusammen in einer Berliner Wohnung. Sie kennt Martina, ihre biologische Mutter, die in der Nähe wohnt, und besucht diese regelmäßig. Als in der Schule im Kontext des Aufklärungsunterrichts das Babybedenkezeit-Projekt gestartet wird, bei dem die Schüler*innen in Barnies 7. Klasse zwei Wochen lang in Tandems sich um eine mit einem Computer ausgestattete Puppe kümmern (und dabei möglichst von einer Teenagerschwangerschaft abgeschreckt werden) sollen, kommt es schließlich dazu, dass Barnie mit ihrem Schwarm Sergej, der mit seinen Eltern kürzlich in das gleiche Haus einzog, die *Elternschaft* über eines der *Babys* übernimmt. Dabei stellt sich immer mehr heraus, dass Sergej, mit dem sie zusammenkommt, ein Problem mit Homosexualität hat.

Zwar erlebt Barnie immer wieder, dass Menschen auf die Tatsache, dass sie nicht in einem klassischen Familienmodell aufwächst, irritiert reagieren (vgl. Schrocke 2021, S. 8). Aber erst die Konfrontation mit Sergejs ablehnender Haltung, die durch Peer Pressure

seitens der Klassenkameraden Jan und Philipp sowie durch die Haltung seiner Eltern bestärkt wird (vgl. Schrocke 2021, S. 141), veranlasst Barnie zu einer entschiedenen Parteinahme für ihre Väter und gegen ihren Freund. Sergej bezeichnet nämlich Schwulen und Lesben als „nicht normal“ und „abartig“ (S. 141; Herv. i. O.). Barnie trennt sich von ihm, gibt ihm dann aber noch einmal eine Chance. Als schließlich auch Philipp extrem homophob reagiert und Barnies Väter als unnormal bezeichnet (vgl. S. 166), Sergej jedoch nicht widerspricht und Philipp nicht, wie von Barnie gefordert, aus der Wohnung wirft, bricht sie endgültig mit Sergej.

Für Barnie ist ihre Familienkonstellation nämlich völlig normal: „Martina ist meine biologische Mutter. Papa mein biologischer Vater. Und Dad? Dad ist Dad. Papa und Dad sind meine Eltern.“ (S. 18) Für sie stellt dies selbstverständlich eine Familie (vgl. S. 180) dar: „Es ist so, dass meine Familie aus zwei Vätern und mir besteht. Papa, Dad und ich. Papa und Dad sind ein Liebespaar, und das seit ungefähr zweitausend Jahren.“ (S. 8) Dabei dividiert sie ihre beiden Väter nicht auseinander, wie es Sergej versucht, indem er von einem „richtige[n] Vater“ (S. 138) spricht, was Barnie abwehrt, denn keiner ihrer beiden Väter sei in irgendeiner Hinsicht „mein falscher Vater“ (S. 139). Sie geht noch einen Schritt weiter, wenn sie Liebe, also auch die ihrer beiden Väter, als „Wunder“ (S. 150) bezeichnet.

Eben diese Selbstverständlichkeit spiegelt sich in Tores Reaktion auf Barnies Hinweis, sie habe zwei Väter, wider: „Aber das habe ich doch längst gewusst. (...) Ich glaube, jeder an der Schule weiß es. Weil deine Familie etwas Besonderes ist.“ (S. 171). Auf Barnies Frage, ob er zwei schwule Väter nicht unnatürlich fände, antwortet Tore unter Bezugnahme auf die Unterwasserwelt, die sie gerade im Aquarium betrachten: „Es ist so, Barnie. Bei Seepferdchen tragen die Männer die Kinder aus (...) Vielleicht sind deine Väter und die Seepferdchen irgendwie verwandt miteinander.“ (ebd.)

Tore, der als begriffsstutziger, aber sensibler und fürsorglicher Junge eingeführt wird, mit dem Barnie die Faszination für Fische teilt, stellt den Gegenpol zu Sergej, Jan und Philipp dar. Diese etabliert der Roman im Hinblick auf die Akzeptanz von LGBTQI* als Opponenten zu Barnie, die wiederum als ally/Verbündete ihrer Väter agiert (vgl. zu kindlichen *allies* gleichgeschlechtlicher Paare Benner/Zender 2022, S. 6). In diesem Sinne überrascht es dann auch nicht, dass Barnie und Tore am Ende der erzählten Handlung zusammenkommen.

Der Roman weiß seine Themen Familie, Freundschaft, erste Liebe, Aufklärung rund um Sexualität, Regenbogenfamilien und LGBTQI* mit einer gehörigen Portion Witz und Humor, für die u. a. die Fragen und Kommentare Tores sorgen, zu präsentieren. Ganz nebenbei schafft er es dabei auch, einfließen zu lassen, dass es nicht überall auf der Welt so (vergleichsweise) gut um die Rechte von LGBTQI* bestellt ist wie in Deutschland bzw. in der Metropole Berlin: Das zunehmend homophobe Klima in Polen (vgl. S. 133) wird ebenso erwähnt wie die Tatsache,

dass in vielen Staaten der Erde Homosexuelle von Strafen bis hin zur Todesstrafe bedroht sind (vgl. S. 79).

Didaktische Perspektive

Die an der Mündlichkeit orientierte Sprache sowie die Form des Tagebuchs ermöglichen eine Nähe zur Hauptfigur und erleichtern zudem den Zugang für Schüler*innen mit geringeren Lesekompetenzen. Trotz der Erzählperspektive eignet sich der Roman auch als Klassenlektüre, greift er doch Probleme auf, die auch männlichen Lesern bekannt sein könnten. Auch wenn der Fokus auf Familienkonstellationen liegt, lassen sich weitere adoleszente Themen (s.o.) herausarbeiten.

Der Roman fächert eine Vielfalt an Familienkonstellationen auf, wobei der Fokus auf Barnies Elternhaus liegt, die bei einem schwulen Ehepaar aufwächst und ihre biologische Mutter kennt. Aber auch im Spektrum cisheterosexueller Eltern deuten sich Diversitäten an: Tore ist Scheidungskind, Sergejs Eltern sind verheiratet (aber unter der Woche nur abends zuhause), bei anderen Mitschüler*innen Barnies dominieren offenbar ebenfalls cisheterosexuelle Elternpaare. Bei den Freund*innen der Väter aus dem Regenbogentreff setzt sich die präsentierte Buntheit fort: „Katja war früher mit einem Mann verheiratet gewesen. Später hatte sie sich in ihre Arbeitskollegin Amina verliebt. Seit vier Jahren lebten Katja und Amina nun zusammen. Charlotte wohnte eine Woche bei ihrem Vater und eine Woche bei Katja und Amina. Birgit hatte Ole und Nele bekommen und natürlich war Dana bei der Geburt dabei gewesen. Keine Ahnung, wer der Vater der beiden Kinder war. (...) Eigentlich gehörten auch noch Tim und Boris zur Gruppe, die gemeinsam ein Pflegekind hatten. Das Pflegekind war ziemlich krank und die beiden kümmerten sich rührend.“ (S. 140).

Auf einem großen Regenbogen-Plakat notieren die Schüler*innen die verschiedenen gezeigten und genannten Familienkonstellationen (s.o.) – und zwar hinsichtlich des inkludierenden Charakters auch die heterosexuellen Paare – und visualisieren damit die vom Roman thematisierte Vielfalt. Dabei sollten auch die verschiedenen Geschlechterkonstellationen ergänzt werden, die sich für das schulische Baby-Projekt – ohne jede sexuellen oder romantischen Implikationen (außer die sich ergebende bei Barnie und Sergej) – bei den ‚elterlichen Tandems‘ zusammenfinden: m/m (z.B. Jan und Philipp), w/w und w/m sowie Tore, der angesichts Jessis (seitens ihrer Eltern nur vorgeschobener?) Krankheit faktisch zum alleinerziehenden Vater wird.

In dem beschriebenen Sinne und über die Erzählform mit Barnie als Ich-Erzählerin leistet der Roman eine Nichtdramatisierung im Sinne von K. Debus (vgl. Debus 2017):

Barnie thematisiert die Homosexualität ihrer beiden Elternteile nicht als Problem und setzt sie damit nicht als zentral. Die beiden Väter erscheinen als in ihren Charaktereigenschaften komplex und unterschiedlich und verweigern sich der Zuschreibung von Rollenverteilungsstereotypen, z. B. dahingehend, dass der eine Vater die klassische Rolle der Mutter und der andere die des traditionellen Vaters übernehme. Auch, dass Barnie in ihrem Begehren/desire als heterosexuell zu verorten ist (entgegen des immer wieder vorgebrachten, aber nicht haltbaren Vorwurfs, bei Regenbogeneltern aufzuwachsen, würde Kinder selbst homosexuell werden lassen), lässt sich im Hinblick auf eine Nichtdramatisierung lesen. Barnie hat typische Eltern-Kind-Konflikte auszutragen, wie die Episode um den unerfüllten iPad-Wunsch zeigt. Pubertäre und adoleszente Phänomene werden damit als unabhängig von der Elternkonstellation präsentiert.

Die Dramatisierung (vgl. ebd.; Seidel 2019, S. 127) erfolgt innerfiktional durch Sergejs anfänglich durchscheinende, dann offen artikuliert Ablehnung gegenüber Barnies Vätern (s.o.). Die Entdramatisierung (vgl. Debus 2017; Seidel 2019, S. 128) leistet Tore durch seine unaufgeregte Reaktion (s.o.). Sein Hinweis auf die Natürlichkeit entzieht der von Sergej und Philipp geäußerten Ablehnung ihren Nährboden.

Die beiden Begriffe der Dramatisierung und Entdramatisierung lassen sich im Sinne Debus' für die Anlage der unterrichtlichen Beschäftigung mit LBGTQI*-Eltern(figuren) im Roman nutzen: Zur Übernahme der Perspektive Sergejs/Philipps und dann Tores können Methoden eingesetzt werden wie der Heiße Stuhl (oder ähnliche Figurenbefragungen) oder die Subtext-Methode, bei der der Erzähltext des Romans vorgelesen bzw. vorgetragen wird und die Gedanken z. B. Sergejs jeweils vor dem Figurenredetext von einzelnen Schüler*innen spontan improvisiert werden. Diese Methoden sollten zunächst für Sergej (und/oder Philipp) sowie dann für Tore durchgeführt werden. Dafür bieten sich die Handlungsmomente an, als Barnie sich in Sergejs Gegenwart Philipps verbale Ausfälle anhört (vgl. S. 165-167) sowie als Barnie Tore im Aquarium auf ihre Väter anspricht (vgl. S. 170f.). ■

Verwendete Literatur

Benner, Julia/ Ivo Zender: LGBTIQ* in Kinder- und Jugendliteratur. Zur Einführung. In: kjl&m 22.1 (2022), 3-18

Debus, Katharina: Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. In: Glockentöger, Ilke/ Eva Adelt (Hgg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Münster 2017, 25-42

Schrocke, Kathrin: Bunte Fische überall. München 2014, aktualisierte Neuauflage 2021

Seidel, Nadine Maria: Adoleszenz, Geschlecht, Identität. Queere Konstruktionen in Romanen nach der Jahrtausendwende. Frankfurt u.a. 2019

GESCHLECHTLICHE VIELFALT IN MANGAS

Nicole Filbrandt

AJuM Hamburg/HAW Hamburg, Department Information

„Ich bin weder Mann noch Frau, aber ich bin auch sowohl Mann als auch Frau.“ (Tsumuji 2022, S. 45)

Literaturwissenschaftliche Perspektive

Der Manga-Markt boomt und beschert dem stationären Buchhandel eine Zielgruppe, die eher selten in Buchhandlungen anzutreffen ist: Jugendliche. Ein guter Grund, die japanischen Bildergeschichten für den Unterricht zu nutzen. Manga ist der japanische Begriff für Comics. Außerhalb von Japan werden die japanischen Comics und Comics, die in einem ähnlichen Stil gestaltet sind, so bezeichnet.

Dass Jugendliche freiwillig und oftmals von ihrem Taschengeld Bücher kaufen, mag überraschen. Sicherlich haben die Anime-Adaptionen auf *Netflix* und *Crunchyroll* einen Anteil am Manga-Boom, aber was macht die Faszination an Mangas tatsächlich aus? Erste Antworten auf diese Frage liefert ein Blick ins *Anime- und Manga-Forum*. Mehrfach ist dort zu lesen, dass Mangas anders seien, viel emotionaler, nicht so schwer zu lesen und die Themenauswahl größer wäre (vgl. Julian84, 2002).

Auch der ungewöhnliche Zeichenstil spricht viele junge Menschen an. Die Panels (Einzelbilder einer Sequenz) sind dynamisch aufgebaut, Soundwords werden als Bildelement eingebunden, auf den Gesichtsausdruck der Figuren wird viel Wert gelegt – all das sorgt für Spannung im Bild und legt ein hohes Erzähltempo vor; etwas, das gut zu den heutigen Sehgewohnheiten von Jugendlichen passt. Die Verknüpfung von Bild und Text bietet eine Nähe zum Medium Film und hilft gerade bei schwierigen Themen, sich mit der Problematik auseinanderzusetzen und mit Charakteren mitzufühlen.

Geschlechtliche Vielfalt in der Manga-Reihe *The Gender of Mona Lisa*

Die Vielzahl an Themen, zu denen Mangas auf dem Markt sind, und die Bereitschaft von Manga-ka (professionelle/r Manga-Zeichner*in), auch über kontrovers diskutierte Themen offen zu sprechen, lässt vermuten, dass es auch Mangas zu Transidentität, Boys bzw. Girls Love oder Geschlechtsanpassung gibt. Und tatsächlich: Manga Verlage bieten zu diesen Themen ein umfangreiches Programm an.

Eine Manga-Reihe, die sich im Schulkontext sinnvoll einsetzen lässt, ist *The Gender of Mona Lisa*. Die Comic-of-Age Geschichte ist jugendfrei und sprachlich aufgrund der geschlechtsneutralen Pronomen reizvoll.

In *The Gender of Mona Lisa* entwirft Manga-ka Tsumuji Yoshimura eine fiktive Welt, in der sich Menschen erst in der Pubertät für ein Geschlecht entscheiden. Hinase möchte sich aber nicht festlegen, denn eigentlich fühlt sie sich wohl, so wie sie ist. Doch: Hinase ist weltweit die einzige lebende, geschlechtslose Person über 18 Jahre. Alle anderen sind jünger oder verstorben. Ritsu und Shiori möchten Hinase dabei helfen, sich für eine Richtung zu entscheiden, auch weil beide in Hinase verliebt sind, was im Laufe der Geschichte für interessante Fragen sorgt: Wären sie weiterhin in Hinase verliebt, wenn sie das gleiche Geschlecht entwickelte wie sie selbst? Könnten sie auch mit Hinase zusammen sein, wenn sie weiterhin kein Geschlecht hätte? Was bedeutet es, ein Mann oder eine Frau zu sein?

The Gender of Mona Lisa liefert keine eindeutigen Antworten, dafür aber jede Menge Denkansätze. Die Idee, sich selbst für ein Geschlecht entscheiden zu können, ist spannend. Dass man sich für eines entscheiden muss, bietet Raum für Interpretationen und vielfältige Diskussionen.

Auch künstlerisch hat die Manga-Reihe einiges zu bieten. Besonders auffallend sind die türkisblauen Farbelemente. Oftmals sind es Hinases Augen, die eingefärbt sind, aber auch Kleidungsstücke, die sich einem Geschlecht zuordnen lassen wie die Schleife von Ritsu oder der Schlips von Shiori. Ein weiteres Motiv, das immer wieder auftaucht, sind Schmetterlinge, die für die Veränderungen von Hinase stehen (vgl. Scholz 2021, S. 57). Darüber kann ebenfalls im Klassenverbund gesprochen werden, genauso wie über das Bild der *Mona Lisa*, der Namensgeberin dieser Reihe, um deren Geschlecht sich verschiedene Mythen ranken.

Die Hauptgeschichte der sensibel erzählten Manga-Reihe ist mit acht Bänden abgeschlossen, zwei Folgebände mit alternativen Enden schließen sich an und werden in Deutschland voraussichtlich 2023 erscheinen. Die [Leseprobe](#) auf der Homepage des Carlsen Verlages vermittelt einen guten Eindruck von der Gestaltung.

Didaktische Impulse

Dass sich die Geschichten oftmals über mehrere Bände erstrecken und deshalb nicht als Klassensatz angeschafft werden können, gestaltet den Einsatz von Mangas im Unterricht schwierig. Eine Lösung dafür könnte sein, dass die Klasse den ersten Band gemeinsam liest, wichtige Szenen aus den Folgebänden durch die Lehrkraft ergänzt werden. Denkbar wäre auch, die einzelnen Bände auf die Schüler*innen zu verteilen. Durch Präsentationen o. ä. ergäbe sich dann das Gesamtbild einer Reihe. Auch ein rotierendes System, bei dem die Bände untereinander ausgetauscht werden, ist eine Möglichkeit. Ohne die Kenntnis aller Bände, mit entsprechender Vervollständigung durch die Lehrkraft, veranschaulichen die drei nachfolgenden Ideen, wie mit *The Gender of Mona Lisa* gearbeitet werden kann:

Textnachricht verfassen

Smartphones nehmen eine wichtige Rolle in der Geschichte ein. So schickt Ritsu Shiori ein Foto von Hinase, auf dem sie in Frauenkleidern und mit frisierten Haaren zu sehen ist, was Shiori förmlich umwirft – und das ist in einem Manga durchaus wörtlich zu nehmen. Die Klasse könnte daran angelehnt nach Szenen suchen, zu denen sich gut Textnachrichten schreiben lassen. Beispielsweise wird Hinase von dem behandelnden Arzt darum gebeten, sich für ein Geschlecht zu entscheiden, damit er eine entsprechende Hormonbehandlung vorbereiten kann (Band 6). Welche Nachricht schickt Hinase nach dem Arztbesuch an Ritsu, welche an Shiori?

Soundtrack erstellen

Musik ist für viele Jugendliche ein Mittel, ihre Gefühle auszudrücken. Einen passenden Soundtrack zu einer Figur der Reihe zusammenzustellen, könnte eine weitere Aufgabe sein.

Bildbetrachtung

Die Betrachtung der verschiedenen Perspektiven, die in dem Manga verwendet werden, hilft dabei, Informationen zu verstehen, die durch Bilder, Fotografien oder auch Symbole vermittelt werden. Warum wird in diesem Panel jene Perspektive gewählt? Was soll damit ausgedrückt werden? Mit der Methode *Visual Thinking Strategies* lassen sich die Zeichnungen noch genauer untersuchen. Dabei werden drei Kernfragen gestellt: Was ist im Panel zu sehen? Was veranlasst dich zu der Aussage? Was siehst du darüber hinaus?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Manga-Reihen wie *The Gender of Mona Lisa* oder auch der Einzelband *Yunas Reise zum Ich*, der eindrücklich von einer

Geschlechtsanpassung erzählt, dabei helfen, *queer* oder *trans* besser zu verstehen und Vorurteile abzubauen. Bevor jedoch das Thema Transidentität näher im Unterricht behandelt wird, müssen Begrifflichkeiten geklärt werden, da genderqueer, transgender, nichtbinär, genderfluid und intersexuell oftmals in der Gesellschaft synonym verwendet werden. Eine Quelle dafür ist das *LSBTIQ-Lexikon der Bundeszentrale für politische Bildung*. Auch ein Exkurs zur genderneutralen Sprache bietet sich in diesem Kontext an. ■

Verwendete Literatur

Bundeszentrale für politische Bildung: LSBTIQ-Lexikon. Online unter: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/245426/lgbtiq-lexikon/> (30.08.2022)

Hirasawa, Yuna: Yunas Reise zum Ich. Hamburg 2021.

Julian84: Was fasziniert euch an Mangas? Online unter: <https://comicforum.de/showthread.php?62683-Was-fasziniert-euch-an-Mangas> (30.08.2002)

Scholz, Sabine: Im Gespräch mit Tsumuji Yoshimura. In: AnimaniA (2021), H. 6, 55-57

Yoshimura, Tsumuji: The Gender of Mona Lisa. Hamburg: Hayabusa Carlsen 2021, Band 1-7. Leseprobe online unter: <https://www.carlsen.de/taschenbuch/gender-mona-lisa-1/978-3-551-62105-4> (30.08.2022)

GULRAIZ SHARIF: EY HÖR MAL (2022) FÜR DIE KLASSENSTUFE 8 UND 9

Andy Sudermann/Jana Mikota

Universität Siegen/AJuM Nordrhein-Westfalen

Ein Ich-Erzähler, der nicht auf den Mund gefallen ist, der in teils derber Sprache und teils politisch inkorrekt seinen Gedanken freien Lauf lässt, wenn er z. B. über die „norwegischen Norweger“ (Sharif 2022, S. 7) herzieht.

Literaturwissenschaftliche Perspektive

Mahmoud ist fast 16 Jahre alt, lebt als Sohn von in Pakistan geborenen und dort aufgewachsenen Eltern im Osten Oslos, der von Zugewanderten geprägt wird. In den Sommerferien soll er dem Bruder seines Vaters, der aus Pakistan zu Besuch angereist ist, Oslo zu zeigen.

Parallel dazu rückt die Geschlechtsidentität des zehnjährigen Geschwisters Mahmouds immer stärker in den Vordergrund. Während dieses Sommers vertraut Ali/Alia nämlich dem älteren Bruder an, ein Mädchen – und kein Junge – zu sein. Mahmoud ist trotz brüderlicher Liebe hin- und hergerissen, wie er mit der Enthüllung des „Muttersöhnchen[s]“ (Sharif 2022, S. 67) umgehen soll, weiht schließlich die Mutter ein, die Ali/Alia wiederum unterstützen möchte. Sie ist es auch, die dann dem Vater gegenüber die Geschlechtsidentität des jüngeren Kindes offenlegt. Anfänglich sehr ablehnend reagierend, wird der Vater zunehmend offen dafür, Ali/Alia als Mädchen zu akzeptieren.

Allmählich drückt sich die innere Akzeptanz Mahmouds gegenüber Alia als Schwester auch in der zunächst zwischen er und sie sowie *Ali* und *Alia* wechselnden, dann zunehmend sich zugunsten sie und Alia durchsetzenden Verwendung des Pronomens resp. der Namensform aus, bis sich schließlich „meine kleine Schwester“ (Sharif 2022, S. 196) festzurrt.

Ali/Alia Geschlechtsidentität erscheint dabei als legitimationsbedürftig. Zwar ist sich Ali/Alia sicher: „Ich weiß, dass ich ein Mädchen bin. Und (...) ich fühle mich, als ob ich im falschen Körper gefangen wäre.“ (Sharif 2022, S. 100) Das dargestellte Auftreten und Verhalten des Geschwisters fungieren dabei als – zusätzliche – „Legitimation“ (Seidel 2019, S. 147), um die Transition glaubhaft – und eindeutig – zu machen, in der Hinsicht, dass sich Ali/Alia schon immer als Mädchen fühlte, also schon immer ein Mädchen in einem Jungenkörper war. Problematisch erscheint dabei, dass nicht nur ein binäres Verständnis von Gender, sondern in Bezug auf kindliche und jugendliche Weiblichkeit stereotype Vorstellungen perpetuiert/reproduziert werden, während Alis/Alia trans*-Geschlechtsidentität durch die Darstellung der familiären Reaktion nach und nach entdramatisiert wird (siehe dazu Seidel 2019, S. 127f. und 132f.). Fußballspielen wird als typisch jungenhaft herausgestellt (vgl. u. a. Sharif 2022, S. 111) und Ali/Alia führt als einen Beweis für das Mädchensein die Abneigung gegenüber Fußball an (Sharif 2022, S. 100). Umgekehrt schwärmt Ali/Alia für Meerjungfrauen-Barbies, Haare, die so lang wie die Rapunzels sind, Filme von Disney, daraus stammende Songs und dazu passende Puppen, die Farbe Rosa, Schmuck, Makeup und (klischeehaft) mädchenhafte Kleider (vgl. u. a. Sharif 2022, S. 101, 104, 107, 110, 147, 152, 158, 188, 194). Mahmoud kommentiert in Bezug auf Alis/Alia Begeisterung für Bollywood-Tanzschritte der weiblichen Filmfiguren: „Mehr Mädchen geht echt nicht!“ (Sharif 2022, S. 176).

Die stereotyp-unterkomplexe Darstellung von Mädchen – „Puppen und anderer Mädchenkram“ (Sharif 2022, S. 152) – erscheint umso deutlicher vor dem Hintergrund, dass in der Figur Mahmouds und der Auffächerung des Vaters und Bruders im Laufe der Romanhandlung traditionelle Bilder von Männlichkeit als toxisch entlarvt werden.

Mahmoud, der in seinem Begehren/*desire* als cisheterosexuell markiert wird und angesichts auch seiner derben Sprache auf den ersten Blick vermeintlich typisch machohaft-männlich erscheint, gibt sich als nicht immer taktvoller, aber fürsorglicher Bruder zu erkennen. Es scheint auch eine sensible, nachdenkliche Seite in ihm auf, wenn er um einen See herumläuft, „um mich selber zu finden“ (Sharif 2022, S. 8), was wiederum den Vater erbost, wohl, weil sein Sohn in seinen Augen verweichlicht: „Ich bin nicht nach Norwegen gekommen, damit du durch den Wald spazierst und dich selbst suchst“ (ebd.).

Nach außen hin ist auch Mahmouds Vater ein „richtig harter Kerl“ oder ein „echter Kerl“ (Sharif 2022, S. 100), und erwartet auch von seinen Söhnen, dies zu sein. Er missbilligt, dass Ali/Alia zur Ankunft des Onkels u. a. ein rosa T-Shirt anzieht, eine Kette anlegt und Nagellack aufträgt (vgl. Sharif 2022, S. 44f.), und fordert seine Ehefrau auf, Ali/Alia Barbies abzugewöhnen (vgl. Sharif 2022, S. 129). Dennoch scheinen beim Vater ebenfalls ‚weiche‘, aber eben nicht nach außen und schon gar nicht öffentlich zur Schau gestellte Seiten hervor, wenn Mahmoud den Umgang seiner Eltern zueinander beschreibt und auf ihre Liebesheirat (dazu vgl. S. 42f.) abhebt. Schließlich zeigt auch der Vater seine Gefühle (vgl. Sharif 2022, S. 180f.) und steht zudem öffentlich gegenüber anderen Taxifahrern zu seiner Tochter (vgl. Sharif 2022, S. 190-192). Auch der Onkel löst sich zunehmend von seinem traditionell-konservativen

Männlichkeitsbild, das sich ursprünglich z. B. in den für seine beiden Neffen (!) mitgebrachten Geschenken ausdrückt (vgl. Sharif 2022, S. 50f.).

Während also der Roman dieses Männlichkeitsbild schrittweise dekonstruiert, reproduziert er ein eindimensionales Bild von Mädchenhaftigkeit und damit Weiblichkeit (siehe Seidel 2019, S. 127f. und 132f.), und zwar trotz der starken (Ehe)Frauenfigur in Gestalt von Mahmouds und Alis/Alia Mutter. Dies suggeriert in Folge von Binarität Eindeutigkeit (siehe dazu Benner/Zender 2022, S. 11), was mit Schüler*innen im Unterricht aufgedeckt und kritisch reflektiert werden muss.

Literaturdidaktische Perspektive

Der Roman eignet sich aufgrund der übersichtlichen Figurenkonstellation und der sprachlichen Gestaltung für den Deutschunterricht. Hier können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, denn neben den Geschlechtsidentitäten spielen auch kulturelle Identitäten eine entscheidende Rolle. Während Ali/Alia als trans*-Figur gezeigt wird, lebt Mahmoud zwischen zwei Kulturen und reflektiert diese immer wieder. Er grenzt sich gegenüber Pakistan ab, das er als hinterwäldlerisch, gefährlich, teils aber eben auch als kulturell überlegen darstellt; gleichzeitig sieht er sich aber auch nicht als „norwegische[n] Norweger“ (Sharif 2022, S. 7), sondern als Teil der nach Norwegen Einwandernden, die sich – wie er feststellt – ebenfalls gegenseitig hierarchisieren würden (Sharif 2022, S. 11).

Der Roman stellt toxische Männlichkeitsrollenverständnisse in Frage, die zunächst vor allem vom Onkel, dann auch vom Vater artikuliert werden. Gleichzeitig leistet er der Fortdauer eines von Binarität geprägten Denkens bezüglich der Geschlechtsidentitäten in der Hinsicht Vorschub, als dass Ali/Alia als Mädchen sehr klischeehaft erscheint. Dies kann innerfiktional zunächst als Identifikation der zehnjährigen Figur mit medial verfügbaren wie vermittelten Mädchen-Vorbildern verstanden werden. Im Unterricht ist genau diese Ambivalenz jedoch zu diskutieren. Das Aufbrechen traditionell-konservativer männlicher Rollenverständnisse darf nicht zu einer Verengung des Rollenbildes bezüglich Mädchen und Frauen führen. Unterrichtlich kann dies dadurch geschehen, dass die Schüler*innen ein alternatives Gespräch zwischen Mahmoud und Ali/Alia schreiben, in dem jegliche Klischees, die Jungen ausnahmslos Fußballbegeisterung und Mädchen allesamt Disney-Prinzessin-Wunschträume attestieren, umgangen werden. Um die Binarität in der Eindeutigkeit von männlich/weiblich noch stärker in Frage zu stellen, wäre es auch nach entsprechender Auseinandersetzung mit der Thematik möglich, ein Gespräch schreiben zu lassen, das Ali/Alia als non-binäres Individuum auftreten lässt, welches sich einer eindeutigen Zuordnung als Mädchen widersetzt.

Generell drängt sich in der unterrichtlichen Behandlung des Romans auf, Ali/Alia stärker zu Wort kommen zu lassen. In der Begrenzung auf Mahmouds Erzählinstanz bleibt

Ali/Alia als Schwester sehr blass, ein Problem, das Seidel in anderen Texten zum Thema auch hervorhebt (Vgl. Seidel 2019, S. 142, 144). Ali/Alia selbst hat gegenüber den Eltern ‚keine‘ Stimme. Bei der Ankunft des Onkels bleibt Alia/Alia stumm und auch in Bezug auf die Geschlechtsidentität erfolgt die Kommunikation sozusagen über eine Vermittlungsinstanz, da Mahmoud die Information an seine Mutter weitergibt, die wiederum dem Vater die Geschlechtsidentität des bisher als Sohn behandelten Kindes offenbart. Schüler*innen sollten also in entsprechenden handlungs- und produktionsorientierten Verfahren verstärkt die Figurenperspektive der trans*-Figur einnehmen, insbesondere in Bezug auf die längeren Gespräche Alis/Alia mit Mahmoud (vgl. Sharif 2022, S. 99f.), aber auch von den von emotionaler Verwirrung geprägten Fragen, die sich bei/nach den Moscheebesuchen ergeben. ■

Verwendete Literatur

Benner, Julia/Ivo Zender: LGBTIQA* in Kinder- und Jugendliteratur. Zur Einführung. In: *kj&m* 22.1 (2022), 3-18

Seidel, Nadine Maria: *Adoleszenz, Geschlecht, Identität. Queere Konstruktionen in Romanen nach der Jahrtausendwende*. Frankfurt u.a. 2019

Sharif, Gulraiz: *Ey hör ma!* Aus dem Norwegischen von Meike Blatzheim und Sarah Onkels. Zürich 2022. (OA 2020)

ELISABETH STEINKELLNER: PAPIERKLAVIER (2020)

Marco Magirus/Alexander Schneider

Universität Tübingen/AJuM Baden-Württemberg

Papierklavier ist ein multimodaler Tagebuchroman, in dem die sechzehnjährige Maia schriftlich und bildnerisch Einblicke in ihr Leben gewährt.

Das an Comics erinnernde Lettering ähnelt einer Handschrift und wird durch schnelle Skizzen und elaborierte Handzeichnungen von Anna Gusella ergänzt. Gusellas Bilder sind weit mehr als nur illustratives Beiwerk, denn sie spielen mit dem Text auf vielfältige Weise zusammen. Aus diesem Grund vereint der vorliegende Beitrag eine literaturdidaktische mit einer kunstpädagogischen Perspektive. Aus den beiden Perspektiven heraus wird untersucht, wie Maia über ihre und andere Identitäten nachdenkt. Dabei handelt es sich um postmoderne „Patchwork- und Bastelidentitäten“ (Gansel 2014 [2010], S. 186). Nachdem dargestellt worden ist, wie verschiedene Identitätsfacetten in Papierklavier ästhetisch verhandelt werden, endet der Beitrag mit einem Vorschlag zum Einstieg in die Beschäftigung mit dem Werk.

Zur Schriftsprache in Papierklavier

Maia hat es nicht leicht und wünscht sich einen „Versandhandel für dicke Felle in Übergröße“ (Papierklavier 2020, o. S.). Ihre Leistungen in der Schule werden schlechter, weil sie der Lohnarbeit nachgehen muss. In einem „Saftladen“ für überbeuerte Getränke – namens „SMOOTHIE PARADIES“ – verdient sie für ihre Familie etwas dazu. Maias Mutter hat einen schlechtbezahlten Beruf und drei Kinder von drei verschiedenen Vätern, die alle mittlerweile fernbleiben. Maia schreibt in ihr Tagebuch, dass in der „Familie [...] alles zu knapp“ sei: u. a. das Geld, der Wohnraum und die Zeit für ein gemeinsames,

harmonisches Miteinander. In der Folge muss Maia im Haushalt und bei der Erziehung ihrer Geschwister mithelfen. Unterstützung bekam die Familie von Oma Sieglinde, die auch ein Klavier besaß, an dem Maias musikalische Schwester Heidi übte. Seit dem Tod Sieglindes muss Heidi mit dem (titelgebenden) Papierklavier Vorlieb nehmen – eine auf Papier gezeichnete Klaviatur, die kein tatsächliches Üben mehr zulässt.

Maia leidet unter den familiären Bedingungen und Entbehrungen. Halt und Bestärkung findet sie bei ihren beiden Freundinnen, Alex und Carla. Beide sind älter als Maia und selbstbewusst. Während sich Alex und Carla feminin kleiden, geht Maia mit Jeans und T-Shirt in die Schule – ein Ort, den sie als „CATWALK“ beschreibt, „wo heute die BRANDNEUESTEN Modelle der AKTUELLEN Frühlingssammlung VORGEFÜHRT werden“ [Anm.: Kursivschrift entspricht hier der Kurrentschrift des Originals]. Maias Kleiderwahl ist nicht freiwillig. Sie schreibt in ihr Tagebuch: „Ich muss diesen Fummel aus dem Schaufenster NICHT haben, ich will ihn noch NICHT mal anprobieren. Er würde mir ohnehin NICHT passen und leisten könnte ich ihn mir auch NICHT.“

Sie ergänzt, dass ihr das „Rot zu langweilig“, „der Schnitt zu altmodisch“ und „die Länge zu brav“ sei. Darunter ist ihr Gesicht abgebildet – zum Großteil unter einer Decke verborgen. Maia hat mit den Blicken der anderen zu kämpfen.

Neben der Kritik an geschlechterstereotypen Körperidealen, der Sexualisierung und der Objektivierung von Frauen findet man in *Papierklavier* auch selbstbewusst vorgetragene Argumente gegen dichotomisierende Genderauffassungen und für gendergerechte Sprache. Als die Schüler*innen ihrer Klasse nur als „Schüler“ bezeichnet werden, fühlt sie sich nicht angesprochen und bilanziert: „Da wollen die immer, dass wir unser Hirn benutzen, und schalten ihr eigenes auch nicht ein“. Auf der nachfolgenden Seite findet man ein schlagendes Argument für gendergerechte Sprache – einen psycholinguistischen Test, der zeigt, dass das generische Maskulinum zwar Menschen aller Gender mitmeint, aber bei Rezipient*innen nicht die entsprechende Wirkung hervorruft. Hier wird Maia von ihrer Freundin Carla beeinflusst, die als Engelbert Krahvogel geboren worden ist. Maia schreibt:

„Manche denken nur in zwei Kategorien: Daumen rauf oder Daumen runter, hot or not, Mann oder Frau, richtig oder falsch, schwarz oder weiß. Aber ich mag die Dazwischens, die vielen Nuancen, *Details* und Widersprüchlichkeiten, die dem Leben erst seine Würze verleihen.“

Darunter steht: „(O-Ton Carla)“. Nachdem Carla nachts auf dem Weg nach Hause von zwei transphoben Männern verprügelt worden ist, treffen sich die drei Freundinnen. Maia schreibt, dass „Engelbert“ geradeaus starre, und sagt: „Als Frau mit Penis hat man nun mal die Arschkarte gezogen“. Maia „murmelt“ daraufhin: „Als dicke Frau aber auch“ und rechtfertigt sich sofort für den Vergleich. Alex ergänzt, dass man „[a]ls Frau [...] generell die Arschkarte gezogen“ habe, und inkludiert so Carla wieder. Die drei Freundinnen trösten sich und

„rücken enger zusammen“. Auf der nächsten Seite mit Text reflektiert Maia über Menstruationsschmerz und PMS. Die vorherigen Gespräche über das Frausein klingen offenbar nach.

Für Maias Selbstkonzept ist „Authentizität“ der Schlüsselbegriff. Sei es in Abgrenzung zu den Besitzer*innen des überbeuerten Saftladens oder zu den Mitschüler*innen, die sich auf digitalen „Selbstdarstellungsplattformen“ präsentieren – laut Maia zähle dort „[d]ie Hülle [...] mehr als der Inhalt, dein Profibild mehr als die, die du bist.“ Sie brauche keine „Hunderte sogenannter Freunde“ und kein Teilen beschönigender, inszenierter „Pose[n]“.

Zur Bildsprache in *Papierklavier*

Die Bedeutung von Authentizität bleibt nicht nur auf den Text begrenzt. Sie äußert sich auch zeichnerisch und macht *Papierklavier* für eine transmediale Betrachtung interessant. *Papierklavier* ist mehr als ein monomodaler Tagebuchroman. Es liegt eine Mischung aus Tagebuch und Skizzenbuch vor, wobei beide Formate symbiotisch aufeinander bezogen sind. Die zeichnerisch begabte Maia schwimmt mit ihrem Talent gegen den Strom: Anstatt Bilder virtuell über die Sozialen Medien zu teilen, greift sie lieber zu Stift und Papier und fertigt analog Skizzen an. Neben das oben beschriebene, an eine Handschrift erinnernde Lettering treten auf jeder Doppelseite Zeichnungen in Schwarz und Pastellgrün. Die sich über die Doppelseiten erstreckenden, zumeist zweifarbigen Zeichnungen sind kompositorisch so angelegt, dass sie jeweils eine kohärente Sinneinheit bilden. Hierbei ergänzt das Bild den Text oder umgekehrt.

Wenn Maia zum Beispiel träumt und hierfür keine Worte mehr findet, beginnt sie damit, Linien, Punkte und Flecken staccatoartig aneinanderzureihen. Im Ergebnis entstehen u. a. abstrakt anmutende Landschaften. In Momenten der Sprachlosigkeit stellen Maias Bilder Spontaneität, affektive Unmittelbarkeit und Authentizität her. Denn mit dem Zeichenstift ist sie imstande, „das Wesentliche zu erfassen wie in keinem anderen Medium.“ (Koschatzky 1977, S. 18) Maias Talent hat auch ihr Kunstlehrer Grünwidl erkannt, der sie aktiv unterstützt, wenn er ihr eine Ausschreibung als Grafikerin für ein Frauenmagazin zuspield und ihr damit perspektivisch die Aussicht auf einen besseren Nebenjob eröffnet. Sie bekommt den Job am Ende zwar nicht, erhält per Post aber die wertschätzende Nachricht: „Sie waren unter den drei Finalistinnen“.

Auf der fiktiven Erzählebene wie auch auf der Rezeptionsebene des Romans selbst zeigt sich im Medium der Zeichnung „die Fähigkeit, Kürzungen (Chiffren) in einer Weise, die wir künstlerisch nennen, zu schaffen, wie eben sie assoziativ (unbewusst) zu erkennen und darüber hinaus als Anstoß zu einer erlebnishaften Emotion wahrzunehmen.“ (ebd., S. 19).

Neben dem Einsatz von Kritzeln, die zu Bewegungslinien gerinnen oder als körperhafte Schatten erscheinen, findet man im Roman eine weitere, sich wiederholende bildsprachliche Besonderheit: Es handelt sich um runde Formen. Sie sind je nach Doppelseite in ihrer bildsprachlichen Funktion mehrdeutig. Wenn Maia etwa bei der Arbeit in der Saftbar mittels Kamera von ihrer Chefin überwacht und bei Fehlschritten – wie dem unerlaubten Trinken eines selbstgepressten Smoothies – via Telefon reglementiert wird, verlaufen zwischen Maias Auge und der über ihr befindlichen Linse der Überwachungskamera runde Formen. Die auf diese Weise entstehenden zirkulierenden Bewegungen implizieren einerseits ein kontrollierendes Blickverhalten und andererseits scheint hieraus eine zeitliche Sukzession zu resultieren. Betrachtet man ergänzend die Doppelseite (Abb. 1), auf der die Aussage „Jede*r ist anders“ in Begleitung von acht unterschiedlich geformten nackten Körpern erscheint, begegnet man erneut runden und annähernd kreisförmigen Gebilden. Doch dieses Mal vermitteln sie weder kommunikativ bzw. hierarchisch zwischen zwei Personen, noch signalisieren sie ein zeitliches Fortkommen. Anstatt dessen erscheinen sie einmal als Substitut für den Kopf, ein anderes Mal wirkt es, als würden sie mit einer Lupe gleich besondere Körperstellen hervorheben, und wieder ein anderes Mal erinnert die Verschachtelung der drei unterschiedlich großen kreisartigen Formen an schematische Zeichnungen aus der Biologie zur Darstellung von Zellkernen. In Anbetracht der umrissenen Bedeutungsoffenheit lässt sich feststellen, dass diese runden Formen im Roman auf eine dialektische Weise zwischen einem Aufdecken und Verdecken pendeln. Es ist eine Pendelbewegung, die sich gleichzeitig im Text, wo es sinngemäß heißt, dass alle anders und doch gleich seien, Bahn bricht.

Insgesamt ist die aus dem Zusammenspiel von Bild und Text resultierende Multimodalität – das ist hervorzuheben – nie redundant. So führt das Bildbeispiel eindrücklich vor Augen, dass sich Bild und Text komplementär aufeinander beziehen können; darüber hinaus kommen

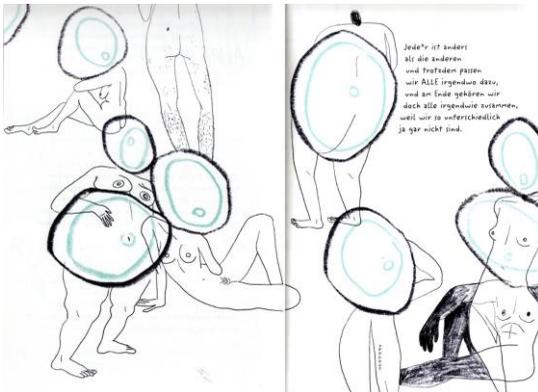


Abb. 1: Doppelseite aus Papierklavier (o.A.) © Beltz & Gelberg 2020

noch Fälle hinzu – insbesondere in Momenten des träumerisch Unterbewussten –, in denen Bild und Text sogar divergieren (vgl. zur Kategorisierung von Text-Bild-Kompositionen Muckenhaupt 1986, S. 204).

Die hieraus resultierende Spannung aus formaler und inhaltlicher Offenheit erscheint insofern konsequent, als sich darin die für die Pubertät typischen Suchbewegungen visuell und narrativ manifestieren und der eingangs benannten ‚Patchwork- bzw. Bastelidentität‘ eine Gestalt verleihen. Mehr noch: Sie lädt die Jugendlichen aktiv dazu ein, „ihre Identität oder ihr eigenes Repertoire an Geschlechterverhalten zu erweitern bzw. selbst aktiv zu gestalten [und] die Furcht vor etwas mehr Offenheit zu verlieren“ (Eßer 2016, S. 66).

Handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsimpulse

Themenfelder wie sexuelle Identität und Körperkult sind medial allgegenwärtig und prägen die Lebenswelt der Heranwachsenden maßgeblich. Obgleich bereits TV-Formate wie Germany’s Next Topmodel oder die Netflix-Serie The Umbrella Academy vorgeben, für Diversität einzustehen, werden gerade hier weiterhin – oft unterschwellig – idealisierte und stereotype Vorstellungen von Schönheit, Genderrollen und/oder Sexualität vermittelt. Wenn sich Jugendliche in der Pubertät lediglich an derlei Idealtypen orientieren und messen, führt das häufig zu Frustration und Unsicherheit. Um diesen Gefühlen entgegenzuwirken und Schüler*innen einen Denk- und Gestaltungsraum jenseits dieser Stereotypisierungen zu bieten, kann Steinkellners Papierklavier herangezogen werden. Abgesehen von der Lektüre der Ganzschrift eignet sich das Werk auch für eine auszugsweise Rezeption. Viele der Doppelseiten sind formal und inhaltlich so weit kohärent, dass sie losgelöst vom Plot fruchtbare Impulse zum Thema Diversität oder/und zur Hinterfragung von Idealbildern liefern.

Manche Textabschnitte bergen die Gefahr, zu Beginn der Beschäftigung mit den Thematiken zu vereindeutigend zu wirken. Viele Bilder sind dagegen ambig und/oder verschließen sich vorschnellen Bedeutungszuschreibungen. Gerade in dem vorliegenden Auszug (vgl. Abb. 1) verhindern die runden bzw. ovalen Formen nicht nur eine voyeuristische Blickweise auf das Thema Geschlecht und Körper; sie wirken zudem irritierend und lassen sich deshalb didaktisch-methodisch zum Aufbau einer Fragehaltung einsetzen. Zur Vertiefung bietet es sich an, im Anschluss an die Rezeption ein Portfolio erstellen zu lassen. Hierin könnten Schüler*innen in Collagetechnik oder/und mittels Übermalungen Idealbilder aus den Medien analysieren und gestalterisch infrage stellen. ■

Verwendete Literatur

Eßer, Anne: Geschlechter-Repräsentationen im Kunstunterricht. Reflexionen zu Grundproblemen von Identität und Vielfalt. München 2016

Gansel, Carsten: Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. 5. Aufl., Berlin 2014

Koschatzky, Walter: Die Kunst der Zeichnung. Technik, Geschichte, Meisterwerke. Salzburg 1977

Muckenhaupt, Manfred: Text und Bild, Grundfragen der Beschreibung von Text-Bild-Kommunikationen aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Tübingen 1986

Steinkellner Elisabeth/ Anna Gusella (Ill.): Papierklavier. Weinheim 2020

QUEERNESS MEETS FEARNESS: DIE THRILLERSERIE *KILLING EVE*

Inger Lison

Universität Braunschweig/AJuM Niedersachsen

Sexuelle Vielfalt und medial-ästhetische Selbstverständlichkeit in der Thrillerserie Killing Eve.

„Eine Beziehung einzugehen, verlangt einem viel Arbeit und Anstrengung ab. Ihr werdet harte Zeiten erleben, manchmal wird es sich so anfühlen, als ob ihr euch verirrt hättet. Und manchmal auch so, als würdet ihr einander verlieren. Doch die Schönheit eurer Beziehung liegt in der Art und Weise, wie ihr euch wieder vereinigt [...]“ (Killing Eve, Staffel 4, Episode 8 TC 00:35:20-00:35:42)

Sexuelle Vielfalt in der Streaming-Serienlandschaft

Sichtet man den derzeitigen Kinder- und Jugendbuchmarkt, dann fallen die zahlreichen Titel auf, die sich mit sexueller Vielfalt auseinandersetzen.¹ Aber auch im Sektor der Streaming-Serien hat diesbezüglich der gegenwärtige Markt viel zu bieten. An junge Jugendliche und junge Erwachsene adressierte Serien, wie beispielsweise *Élite* (seit 2018), *Sex Education* (seit 2019), *Heartstopper* (seit 2022), *Feel Good* (2020-2021), *First Kill* (seit 2022), *Riverdale* (seit 2017), das *Heartbreak High*-Remake (seit 2022) sowie *You Me Her* (seit 2020), greifen variantenreich verschiedenste sexuelle Intimitäten und

¹ Genannt seien hier nur beispielhaft *Heartstopper* und *Loveless* (Alice Oseman), *Birthday! – Eine Liebesgeschichte* (Meredith Russo), *Nur drei Worte* und *Kate in Waiting* (Becky Albertalli), *George* (Alex Gino), *In all seinen Farben* (George Lester), *Aristoteles und Dante entdecken die Geheimnisse des Universums* (Benjamin Alire Sáenz) sowie *I kissed Shara Wheeler* (Casey McQuiston).

Beziehungsformen auf, die nicht ausschließlich heteronormativ geprägt sind. Unter Heteronormativität soll hier nach Kauer „die Privilegierung sexuellen Begehrens zwischen Mann und Frau [verstanden werden]. Dieses Privileg wird oft mit patriarchal generierten Vorstellungen von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ [...] untermauert. Heteronormativität aufzudecken steht im Fokus des kritischen queeren Blicks“ (Kauer 2021, S. 8). Dennoch kann man sich bei einigen der oben genannten Serien-Beispielen des Eindrucks nicht erwehren, dass darin alle erdenklichen Formen der sexuellen Verbundenheit auf teilweise recht oberflächliche Art und Weise rezeptartig nacheinander abgehandelt werden, um möglichst eine große Bandbreite abzudecken.

Ausnahmeserien: *Orange is the New Black* und *Killing Eve*

Eine wohlthuende Abwechslung und vor allen Dingen eine mit filmtechnischen Mitteln ästhetische Darstellung von sexueller Vielfalt findet man beispielsweise in den preisgekrönten Serien *Orange Is the New Black* (2013-2019) und *Killing Eve* (2018-2022), in denen Spielarten von hetero-, homo- und bisexueller Liebe, in Ersterer auch transsexueller Liebe dargeboten werden. Wegen der zahlreichen weiblichen (Haupt-)Protagonisten, die teils in den Mittzwanzigern, jedoch überwiegend älter sind, stellen beide Serien in der Filmlandschaft gemäß den Ergebnissen von der Schauspielerin Dr. Maria Furtwängler in Auftrag gegebenen Studie *Audiovisuelle Diversität. Geschlechterdarstellungen in Film und Fernsehen in Deutschland* der Universität Rostock, Ausnahmen² dar. Aus der genannten Studie geht u. a. hervor, dass Frauen im Kino und Fernsehen außer in Telenovelas und Daily Soaps deutlich unterrepräsentiert sind. Zudem liegt ein sogenannter Alters-Gap vor: Wenn Frauen im Kino oder Fernsehen gezeigt werden, dann sind diese zumeist unter 30 Jahre alt (vgl. Prommer/Linke 2017, S. 11, 14). Diese Studienergebnisse treffen auf beide Serien nicht zu, die gemäß der freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) eine Altersempfehlung ab 16 Jahren aufweisen (Ausnahmen stellen jedoch in der ersten Staffel von *Killing Eve* die Episoden 1, 2, 3, 7 und 8 dar, die ab 12 Jahren freigegeben werden) und damit an ein jungliches Publikum adressiert sind.

In diesem Beitrag soll der Fokus auf die mit dem Peabody Award sowie dem British Academy Television Award ausgezeichnete Streaming-Serie *Killing Eve* gelegt werden: Diese basiert auf den Codename Villanelle-Romanen des britischen Autors Luke Jennings. Die Schauspielerin, Drehbuchautorin und Produzentin Phoebe Waller-Bridge hat diese federführend für das Fernsehen adaptiert. Doch was macht diese Serienadaption so besonders bzw. was hebt sie

² Weitere Ausnahmen stellen beispielsweise folgende Filme und Serien dar: *Big Little Lies* (2017), *Little Women* (2019), *Little Fires Everywhere* (2020) sowie *Mare of Easttown* (2021).

von den anderen zahlreichen Serien ab, die ebenfalls die Darstellung von sexueller Diversität vornehmen? Und wie kann dieses Potenzial im Rahmen eines medienintegrativen Deutschunterrichts zielführend genutzt werden? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

Killing Eve: Anders und Besonders

Killing Eve (2018-2022) ist eine preisgekrönte, britische Thrillerserie, die in den USA von dem Fernsehsender *BBC America* gesendet wurde, während sie hierzulande zeitversetzt über den Streaming-Anbieter *Starzplay* via *Apple TV* ausgestrahlt wurde und derzeit noch abrufbar ist. Sie umfasst vier Staffeln mit jeweils acht knapp 42 Minuten andauernden Episoden. Eine Besonderheit, die diese Serie zu verzeichnen hat, ist, dass diese ausschließlich von weiblichen Showrunnern produziert worden ist. So zeichnet sich für jede Staffel eine andere Person verantwortlich. Auf die bereits erwähnte Phoebe Waller-Bridge folgten Emerald Fennell, Suzanne Heathcote und Laura Neal. Dieses bislang erstmalig umgesetzte Konzept trägt im Wesentlichen dazu bei, dass der aus der feministischen Filmtheorie von Laura Mulvey kritisierte männliche Blick bzw. *male gaze* (vgl. Mulvey 1975), bei dem die weiblichen Protagonisten auf der Leinwand zum Anschauungsobjekt degradiert werden, nicht vorgenommen wird (vgl. Lison 2022, S. 105 f.) und dass durch die medial-ästhetische Darstellung von progressiven Weiblichkeitsentwürfen „traditionelle, affirmative Geschlechterdarstellungen“ (ebd., S. 102; vgl. auch Neumann-Braun/Mikos 2006, S. 45) überwunden werden. Zudem wird die hier dargebotene sexuelle Vielfalt mit einer wünschenswerten Selbstverständlichkeit seitens des Umfelds der Hauptprotagonisten aufgenommen und akzeptiert, so dass die Serie einen Vorbildcharakter aufweist, indem sie sich nicht nur auf diese Weise von heteronormativen Gesellschaftszwängen befreit. Kommunikativ höchst anschlussfähig sind dabei insbesondere die Gespräche zwischen den unterschiedlichen Figuren, die oftmals an der Schwelle einer sexuellen Selbstfindung stehen oder diesen Prozess bereits durchlaufen haben. Diese nehmen darin eine Reflexion über den eigenen Sexualitäts- und Identitätsfindungsprozess vor, so dass mit Hilfe dieser Gesprächsinhalte den möglicherweise vorurteilsbehafteten Zuschauer*innen ein Spiegel vorgehalten wird, der ebenfalls zu einer Reflexion anzuregen vermag.

Des Weiteren wird kontinuierlich mit den Konventionen des Thrillergenres gespielt und diese oftmals durchbrochen, so dass es zu rezipientenseitigen Überraschungsmomenten kommt. Diese resultieren zudem teilweise aus dem Spiel mit gesellschaftlichen Normen und Konventionen, die in der Serie mit zahlreichen ironisch überformten Inszenierungen von Tabubrüchen zum Ausdruck gebracht werden. Hierbei nimmt der sogenannte, schwarze Humor eine essenzielle Rolle ein. Eine weitere wichtige Komponente, das auf visueller Ebene Dargestellte zu betonen und die Gefühlswelt der Protagonist-

innen zum Ausdruck zu bringen, stellt der eigens für die Serie von der britischen Band *Unloved* komponierte Soundtrack dar, der mit seinen aussagekräftigen Songtexten als eine zusätzliche Erzählinstanz fungiert und ästhetische Wirkungseffekte erzielt. Folglich kommt den Musikstücken in der Serie eine semantische, also bedeutungsgenerierende Funktion zu (vgl. Huhwiler 2005, S. 61), die nicht nur die jeweilige Atmosphäre gekonnt unterstreichen, sondern zudem der Charakterisierung der Figuren dienen (vgl. auch Wicke 2019). Aber worum geht es vordergründig in *Killing Eve*?

Killing Eve handelt von der jungen, psychopathisch veranlagten Profikillerin Oksana Astantkova, die unter dem Pseudonym Villanelle im Auftrag der Organisation *Die Zwölf* weltweit einflussreiche Personen tötet. Die Mittzwanzigerin frönt einem luxuriösen Lebensstil, ist immer elegant und extravagant gekleidet und in ihrer sexuellen Ausrichtung nicht einzuordnen. Im Verlauf der Handlung kristallisiert sich zwar heraus, dass sie vor allen Dingen ältere Frauen mit schwarzen, lockigen Haaren attraktiv findet. Aber auch jüngeren Frauen und Männern scheint Villanelle nicht abgeneigt zu sein. Nach dem Mord an einem Moskauer Politiker in Wien kommt ihr die verheiratete, in ihrem Beruf gelangweilt wirkende MI-5 Sicherheitsbeamtin Eve Polastri auf die Spur, die ein Faible für weibliche Serienmörder hat und deren Beweggründe, Menschen zu ermorden, aus wissenschaftlichen Gesichtspunkten nachvollziehen möchte. Die Beamtin verkörpert nicht nur hinsichtlich des äußeren Erscheinungsbildes den Typ Mensch, den Villanelle anziehend findet. Und auch Eve fühlt sich nach einer intensiven Ermittlungsarbeit, in der sie zu einer verdeckt ermittelnden MI-6 Ermittlerin degradiert wird, zu Villanelle hingezogen. Diese scheint ihr zunächst immer einen Schritt voraus zu sein und lässt ihr sogar Geschenke zukommen, um kontinuierlich auf sich aufmerksam zu machen. Zwischen den beiden auf intellektueller Ebene ebenbürtigen Antagonistinnen entflammt eine gefährliche Obsession füreinander. Daraus resultiert eine spannend inszenierte Verfolgungsjagd quer durch Europa, die schlussendlich darin mündet, dass sich die beiden auf den ersten Blick sehr unterschiedlich wirkenden Frauen ineinander verlieben. In dieser Zeit verliert Eve nicht nur ihren Ehemann und ihr Zuhause, sondern sie selbst wird unter Villanelles Einfluss gewalttätig und straffällig. Ihr bisheriges geordnetes, aber langweilig empfundenes Leben stürzt wie ein Kartenhaus in sich zusammen. Eve muss sich mit diesem Lebenswandel arrangieren und auch ihre bisherige Sexualität in Frage stellen.

Potenzial für den medienintegrativen Unterricht

Förderung der Medienkompetenz und visual literacy

Das Rezipieren von Streaming-Serien gehört laut der aktuellen JIM-Studie zu den häufig vorgenommenen Mediennutzungsgewohnheiten von Jugendlichen (vgl. JIM-Studie 2021, S. 45, 46), so dass eine Thematisierung dieser Serien an diese Rezeptionsgewohnheiten anknüpft und somit die Lebenswelt der heutigen Schüler*innen aufgreift. Eine konventionelle und oftmals angewendete Methode, Serien und Filme im schulischen Kontext zu implementieren

und somit die Medienkompetenz der Heranwachsenden sowie die *visual literacy* zu fördern, stellt das Kennenlernen und Anwenden der Grundbegriffe der Filmsprache (vgl. Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe für das Fach Deutsch 2016, S. 12) beispielsweise nach Hickethier (z. B. Einstellungsperspektive, Einstellungsgrößen, Kamerabewegungen, Objektbewegungen, Montage, Sequenzen, Zeichensysteme im Bild, Wort-Ton-Verbindungen etc.) dar, die anhand ausgewählter Szenen vermittelt werden können. In *Killing Eve* wird durch die zahlreichen Nahaufnahmen bzw. Close Ups der Gesichter eine Aufhebung der Distanz der Zuschauer*innen zu den Hauptprotagonisten vorgenommen und damit gleichzeitig eine hohe Emotionalität erzielt. Mit Hilfe von filmästhetischen Mitteln können somit Wirkungseffekte auf die Zuschauer*innen demonstriert und erläutert werden. Durch die Thematisierung der innerhalb der Serie vorkommenden progressiven Weiblichkeitsentwürfe etwa in Gestalt von Villanelle, Eve Polastri und Carolyn Martens können Schüler*innen dazu angeleitet werden, sich fachgerecht über Aspekte der feministischen Filmtheorie und der cultural studies zu äußern. In diesem Kontext bietet sich zudem ein Vergleich zu Musikvideos aus dem Bereich des Hip Hop oder Rap an, in denen aus Imagegründen des Kunstschaffenden und damit gleichzeitig aus marktstrategischen Aspekten absichtlich eine Hypersexualisierung von weiblichen Körpern vorgenommen wird (z. B. *Candy Shop* von *50 Cent* oder *Hot in Herre* von *Nelly*). Als Pendant dazu würde sich des Weiteren eine Untersuchung ausgewählter Musikclips des amerikanischen Pop-Idols Madonna als zielführend erweisen, die als eine der ersten Künstlerinnen in einigen ihrer Musikvideos (z. B. *Justify my love*) eine Inversion der Geschlechterhierarchien vornimmt und somit die Musikfernsehwelt nachhaltig revolutioniert hat (vgl. Neumann-Braun/Mikos 2006, S. 52-56; vgl. auch Lison 2022, S. 106).

Aber auch im Hinblick auf handlungs- und produktionsorientierte Methoden bietet die Serie ein großes Potenzial, zielführend und medienintegrativ im Unterrichtskontext thematisiert zu werden. Dies soll nachfolgend mit dem Aufzeigen von Intertextualität, dem Verfassen von lyrischen Texten ausgehend von den Episodentiteln und den zwischen den Protagonisten zum Thema Liebe geführten Gesprächen demonstriert werden.

Shakespeare und Michelangelo lassen grüßen... Mit Hilfe von Screenshots intertextuelle Bezüge erkennen und Erwartungshaltungen formulieren

Killing Eve weist zahlreiche Referenzen und Verweise auf andere Texte, Filme und Gemälde auf, die beispielsweise einerseits die Charakterzüge einer Protagonistin hervorzuheben vermögen, andererseits geben diese Hinweise auf den weiteren Handlungsverlauf. In diesem Rahmen sollen zur Veranschaulichung zwei intertextuelle Bezüge exemplarisch erläutert werden. Wie der Filmwissenschaftler Lothar Mikos richtig herausstellt, wird „[k]ein Text [...] unabhängig von den Erfahrungen, die aus anderen Texten gewonnen wurden, gelesen, ebenso wie keine Fernsehsendung ohne die Erfahrung

anderer Sendungen und kein Film ohne die Erfahrung anderer Filme gesehen werden kann [...]“ (Mikos 1993, S. 69). Mikos führt weiter aus, dass populäre Filme „in ihren intertextuellen Verweisen nicht nur auf formale Aspekte anderer Texte bzw. anderer medialer Formen hin[weisen], sondern [sie] stehen in inhaltlicher Hinsicht auch in Beziehung zu Stoffen und Motiven, die populären Mythen zugerechnet werden können“ (Mikos 1993, S. 69). Diese Verweise in ihrer Symbolhaftigkeit zu erkennen und somit den Interpretationsspielraum einzuschränken, indem durch die Referenzen eine Erwartungshaltung evoziert wird, die aus dem Weltwissensbestand des Zuschauenden resultiert, stellt im Rahmen des literarischen Lernens wichtige zu vermittelnde Komponenten im Deutschunterricht dar. In der finalen Staffel von *Killing Eve* wird z.B. durch eine modifizierte Adaption einer Szene aus dem 1996 erschienenen *Romeo+Juliet*-Film auf Shakespeares Romeo- und Julia-Motiv hingewiesen (vgl. Abb.).



ABB: SZENENVERGLEICH *ROMEO + JULIA* © SUBSCRIBE UND EVES UND VILLANELLES WIEDERBEGEGNUNG IM HOTEL © BBC AMERICA

Das tragische Schicksal der jungen Liebenden ist bereits Gegenstand des Deutsch- oder Englischunterrichts gewesen. Folglich lassen sich mit Hilfe der gegenübergestellten Bildauschnitte seitens der Lernenden Erwartungshaltungen bzw. Vermutungen über den Ausgang der Serie formulieren. Des Weiteren wird durch den unmittelbaren visuellen Vergleich der beiden Filmszenen deutlich, dass das Romeo und Julia-Motiv dahingehend modifiziert wurde, dass dieses nicht heteronormativ inszeniert wurde und es zudem eine gesellschaftlich gängige partnerschaftliche Alterskonstellation überwindet, da zwischen den beiden Hauptfiguren ein nicht unerheblicher Altersunterschied besteht.

Eine weitere für ein informiertes Publikum offensichtliche Anspielung findet sich in der Endsequenz der finalen Episode. Nachdem Villanelle auf einem Boot von einer Kugel getroffen wird und sie mit letzter Kraft Eve und sich zum Schutz vor weiteren Schüssen über die Reling ins Meer hievt, wird sie unter Wasser von einem weiteren Projektil tödlich verletzt.

Abb. 1 Filmtrailer *Romeo + Julia* bei 0:13 unter <https://www.youtube.com/watch?v=8VOAxzq42A>

Abb. 2: Trailer zur 4. Staffel *Killing Eve* bei 0:46 unter <https://www.youtube.com/watch?v=8m9eg9lma5U>

Die ebenfalls angeschossene Eve eilt ihrer Liebe sofort schwimmend zur Hilfe. Doch vergebens: Sie kann Villanelle nicht mehr retten (vgl. Abb.).



ABB: SZENENVERGLEICH ABSCHLUSSBILD *KILLING EVE*, STAFFEL 4, EPISODE 8 00:40:36
© BBC AMERICA MIT MICHELANGELOS *DIE ERSCHAFFUNG ADAMS* © DPA/ULI DECK

Auf diesem Bild streckt der Gottesvater seine kraftvolle Hand dem noch schlaff wirkenden Zeigefinger des optisch mit einem schönen und attraktiven Antlitz versehenen Adam entgegen. Die vielbeachtete und oftmals gedeutete Lücke zwischen diesen beiden Händen wird ebenfalls in der hier abgebildeten Szene von *Killing Eve* aufgegriffen. Doch während es sich bei dem Fresko um eine lebensbeginnende und damit frohe Szenerie handelt, wird diese in der Serie zu einer Todesszene abgewandelt: Eve vermag die schöne Auftragsmörderin nicht zu retten; so nah sich die beiden nach einer wahren Odyssee quer durch Europa nun auch endlich sein mögen, so weit sind sie aufgrund des Tötungsdelikts letztendlich voneinander entfernt. Da alle Staffeln der Serie leitmotivisch von einer religiösen Ikonographie durchzogen sind, erweist es sich in einem fächerübergreifenden Unterricht als zielführend, diesen und den sich daraus ergebenden Interpretationsspielräumen auf die Spur zu kommen.

Serien-Poesie: Lyrische Texte mit Hilfe der Serie verfassen

Post-It-Gedichte: Einzelne, aussagekräftige Bildausschnitte (wie beispielsweise die hier bereits abgebildeten Bildschirmfotos) aus der Serie können dazu anregen, dass die Schüler*innen ihre Assoziationen dazu auf Post-It-Zettel schreiben und aus diesen Notizen ein Gedicht verfassen. Die Idee stammt von der Akademie für Leseförderung e. V.³, die dabei auf die Plattform Playful Learning rekurriert. Das folgende Gedicht wurde zu Abschlussbild der 4. Staffel verfasst (vgl. Abb.). Zu den auf den Notizzetteln aufgeschriebenen Assoziationen dürfen Wortergänzungen vorgenommen werden, damit die Form eines Gedichts entstehen kann (vgl. Abb. Nächste Seite).

³ <https://www.alf-hannover.de/materialien/praxistipps/lyrische-texte-produzieren>

Alternativ könnte man als Differenzierungsaufgabe die Schüler*innen dazu anleiten, zur gleichen Szene ein Gedicht nach einer vorgegebenen Form (z. B. Elfchen) zu verfassen. Ein Beispiel-Elfchen zur Abschlusszene der 4. Staffel könnte folgendermaßen lauten:

Verzweifelt
 versuche ich
 dich zu erreichen
 in dieser unendlichen Weite.
 Vergebens!

Beide Aufgabenstellungen ermöglichen einer heterogenen Lerngruppe das Lernen an demselben Gegenstand vorzunehmen.



ABB: BEISPIELE FÜR POST-IT-GEDICHTE ODER SCHNIPSEL-GEDICHTE, FOTO: INGER LISON

Schnipsel-Gedichte aus Serienzitaten: Als weitere Herangehensweise, lyrische Texte ausgehend von der Serie zu verfassen und mit einer handlungs- und produktionsorientierten Methode zu einem tiefergehenden Verständnis des Plots zu gelangen, bietet es sich an, den Fokus auf die Äußerungen der Figuren zu lenken. Folglich können den Lernenden Zitate aus der Serie in einem Briefumschlag zur Verfügung gestellt werden, die das Thema Liebe aufgreifen. Dafür eignen sich insbesondere die Gespräche, die die Protagonisten führen, wenn sie sich über ihre Gefühle austauschen oder über ihre Sexualität reflektieren. Auch daraus können Gedichte entstehen, dabei darf das Wortmaterial grammatikalisch angepasst werden und kleine Worte wie Artikel oder Pronomen können ergänzt werden (vgl. Fußnote 3) dürfen. Aus diesen Zitatschnipseln könnte beispielsweise das folgende Gedicht entstehen:

Es ist schwer, den richtigen Menschen zu finden.
Ich fühle etwas, wenn ich bei dir bin.
Ich fühle mich hellwach.
Ich kann nicht aufhören, an dich zu denken.
Weißt du, was Leidenschaft ist?
Wo immer du hinwillst, ich komme mir dir.
Wenn man jemanden liebt, dann tut man manchmal verrückte Dinge.

Die auf diese Weise entstandenen Gedichte werden anschließend innerhalb der Lerngruppe vorgetragen. Davon ausgehend kann eine Diskussion über Liebessemantiken geführt werden.

Episodentitel-Poesie: Als Differenzierungsmaterial können aussagekräftige Gedichte ebenfalls mit Hilfe der einzelnen Episodentitel gestaltet werden. Diese sind in der Regel etwas kürzer als die Zitate der Hauptprotagonisten, so dass das Erstellen eines Gedichts leichter fallen dürfte. Die Herangehensweise ähnelt dabei der vorhergehenden Methode. Sie stellt ebenfalls eine abgewandelte Form der Buchrücken-Poesie der Akademie für Leseförderung e. V. (vgl. Fußnote 3) dar. Auch hierbei dürfen Ergänzungen und grammatikalische Anpassungen vorgenommen werden.

Folgendes Gedicht könnte aus den Episodentiteln beispielsweise erstellt werden. Die rot markierte Zeile wurde hinzugefügt.

Das perfekte Paar
gemeinsam auf der Flucht.
Wie Bonnie und Clyde.
Bildet neue Allianzen.
Sorry, Baby!

Diese auf diese Weise entstandenen, variantenreichen lyrischen Texte erweisen sich genauso wie die vorhergehenden Produktionen als höchst anschlussfähig für Diskussionen um geschlechtliche Diversität.

Fazit

Wie im Verlauf des Beitrags aufgezeigt werden konnte, ist die hier thematisierte Serie Killing Eve dafür geeignet, das Thema sexuelle Diversität im Rahmen eines medienintegrativen Deutschunterrichts in der Oberstufe zu behandeln. Die hier vorgestellten handlungs- und produktionsorientierten Methoden tragen zu einer verzögerten Be-

schäftigung und damit einer vertieften Auseinandersetzung der Serie bei. Auf diese Weise werden die Schüler*innen darauf vorbereitet, Erwartungshaltungen zu formulieren und nach der intensiven Auseinandersetzung mit der Serie zu reflektieren, filmsprachliche Fachtermini kennenzulernen und konkret auf Bildausschnitte anzuwenden. Die Ergebnisse können dann beispielsweise im Rahmen der feministischen Filmtheorie diskutiert werden. Durch das Verfassen von eigenen Texten ausgehend von dem Wortmaterial der Serie können Spielarten von Liebesarten reflektiert und formuliert werden. Somit kristallisiert sich Killing Eve für die gegenwärtig geführte Diversitäts-Diskussion als fortschrittlich und vorbildlich heraus. ■

Verwendete Literatur

- Akademie für Leseförderung e. V.: Booktrailer. Online unter: <https://www.alf-hannover.de/materialien/praxistipps/booktrailer> (01.08.2022)
- Akademie für Leseförderung e. V.: Buch-Casting. Online unter: <https://www.alf-hannover.de/materialien/praxistipps/buch-casting> (01.08.2022)
- Akademie für Leseförderung e. V.: Buchrücken-Poesie und Post-It-Gedichte. Online unter: <https://www.alf-hannover.de/materialien/praxistipps/lyrische-texte-produzieren> (01.08.2022)
- Eco, Umberto: Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München/Wien 1987
- Huwiler, Elke: Erzähl-Ströme im Hörspiel. Zur Narratologie der elektroakustischen Kunst. Paderborn 2005
- Kauer, Katja: Liebevoller Gefährtinnen. Gefühlvolle, zärtliche und sinnliche Frauenbeziehungen in der Literatur der Gegenwart. In: Der Deutschunterricht (2021), H. 4, 8-20
- Lison, Inger: Ein progressiver weiblicher Blick?! – Medial-ästhetische Gewaltinszenierung und Weiblichkeitsrepräsentationen in der britischen Thriller-Serie Killing Eve (2018-2022). In: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule (2022), H. 1, 99-119
- Mikos, Lothar: Liebe und Sexualität in PRETTY WOMAN. Intertextuelle Bezüge und Erfahrungsmuster in einem Text der Populärkultur. In: montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation, Jg. 2 (1993), Nr. 1, 67-86. Online unter: DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/86> (01.08.2022)
- Mulvey, Laura: Visual Pleasure and Narrative Cinema. 1975. Online unter: https://www.academia.edu/32269509/Visual_Pleasure_and_Narrative_Cinema (28.12.2021)
- Nettling, Astrid: Michelangelos Fresko „Die Erschaffung Adams“. Die Lücke zwischen den Fingerspitzen. 2020. Online unter: <https://www.deutschlandfunk.de/michelangelos-fresko-die-erschaffung-adams-die-luecke-100.html> (02.08.2022)
- Neumann-Braun, Klaus/ Lothar Mikos: Videoclips und Musikfernsehen. Eine problemorientierte Kommentierung der aktuellen Forschungsliteratur. Landesanstalt für Medien

Nordrhein-Westfalen (LfM) (Hgg), Berlin 2006.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe für das Fach Deutsch. 2016. Online unter: https://cuvo.nibis.de/index.php?p=search&k0_0=Dokumentenart&v0_0=Kerncurriculum&k0_1=Schulbereich&v0_1=Sek+II&k0_2=Schulform&v0_2=Gymnasiale+Oberstufe&k0_3=Fach&v0_3=Deutsch& (01.08.2022)

Prommer, Elisabeth/ Christine Linke: Audiovisuelle Diversität? Geschlechterdarstellungen in Film und Fernsehen in Deutschland. 2017, 11, 14. Online unter: https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/UniHome/Presse/Pressemeldungen/Broschuere_din_a4_audiovisuelle_Diversitaet_v06072017_V3.pdf (01.08.2022)

Wicke, Andreas: Hörspieldidaktik. 2019. Online unter: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/3179-hoerspieldidaktik> (01.08.2022)

EMPFEHLENSWERTE KINDER- UND JUGENDBÜCHER ZUM THEMA

Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur
und Medien der GEW

BEYOND THE BINARY-
GESCHLECHTLICHE UND
SEXUELLE VIELFALT IN KINDER-
UND JUGENDMEDIEN

Die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW empfiehlt ausgewählte Kinder- und Jugendbücher zu diesem Thema. Weitere Empfehlungen unter www.ajum.de.

Florian
Florian ist ein Trans-Kind. Doch wie wird seine Umgebung reagieren, wenn er ihnen sagt, dass sie eigentlich ein Junge ist? Die beiden Autorinnen haben selbst Erfahrungen mit dem Thema und zeigen, wie wichtig die positiven Reaktionen der anderen für das Anerkennen der eigenen Identität ist.

J.R. & Vanessa Ford/
Kayla Harren (H.)
Florian

übers. v. L. Giese
Zuckeruß
2022, 29 Seiten
24,90 Euro
ab 4 Jahre

Die Empfehlungsliste der AJuM beinhaltet 20 aktuelle Titel vom Bilderbuch, über Graphic Novel bis zum Jugendroman, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt aufgreifen und vorbildhaft verarbeiten. Die empfohlenen Medien eignen sich auch zur Arbeit im Unterricht.





www.gew.de/ajum