



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

DEPARTMENT INFORMATION

Bachelorarbeit

Leseförderung und Geschlecht.

**Eine Analyse von Geschlecht(errollen) und Geschlechtsidentitäten in
Bilderbüchern zur Leseförderung Öffentlicher Bibliotheken**

vorgelegt von

Tanja Bleck

Studiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement

erste Prüferin: Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert

zweite Prüferin: Prof. Dr. Helene Decke-Cornill

Hamburg, März 2016

Zusammenfassung

Diese Bachelorarbeit untersucht die Darstellung von Geschlecht in Bilderbüchern, die zur Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken empfohlen oder eingesetzt werden. Das Augenmerk liegt darauf, herauszufinden, ob sich die vorgefundene Geschlechterdarstellung zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit eignet.

Wenn Leseförderung auch Geschlechtergerechtigkeit fördern soll, setzt das voraus, dass eine Vielfalt von Geschlechterentwürfen und Normalitäten sichtbar werden. Ausgehend von der Theorie, dass innerhalb der (meist homogen gedachten) Gruppen von Mädchen und Jungen jeweils mehr Unterschiede bestehen als zwischen den beiden Geschlechtern, wird in dieser Arbeit ein Verständnis von Geschlecht zugrunde gelegt, das von einer Vielfalt von Geschlechterentwürfen ausgeht. Die Frage ist also, welche Vorbilder Kindern in Bilderbüchern gezeigt werden und ob diese vielfältige Möglichkeiten zur freien Selbstentfaltung im Hinblick auf die geschlechtliche Verortung bieten.

Um die Themenbereiche Leseförderung, Bilderbücher und Geschlecht in Bezug zueinander zu setzen, wird im Theorieteil auf den Auftrag der Bibliotheken eingegangen, in der Leseförderung auch die Geschlechtergerechtigkeit als Teil der Chancengerechtigkeit zu fördern. Des Weiteren wird das Bilderbuch – das zentrale Medium der Leseförderung – auf seinen pädagogischen Zweck hin untersucht, kulturelle (Geschlechter-)Normen und Werte zu transportieren. Um Geschlecht als Lesesozialisationsfaktor zu erfassen, wird auf verschiedene geschlechtertheoretische Ansätze rekurriert, auf essentialistisch-alltagstheoretische, sozialkonstruktivistische und dekonstruktivistische Geschlechterkonzeptionen. Die theoretischen Erkenntnisse werden in der Analyse auf vier Bilderbücher angewandt.

Die Untersuchung der Bilderbücher zeigt, dass die analysierten Bilderbücher vorwiegend heteronormative (zweigeschlechtliche und heterosexuelle) Darstellungen von Geschlecht zeigen. Dabei werden die abgebildeten Kinderfiguren weniger normkonform gezeigt, erwachsene Figuren jedoch durchgehend stereotyp dargestellt. Darüber hinaus zeigt sich, dass Bilderbücher, bei denen der Figurenentwurf in Anlehnung an dekonstruktivistische Geschlechterkonzeptionen erfolgt, größeres Potenzial haben, eine geschlechtliche Vielfalt jenseits der dichotomen Darstellung von weiblich, männlich und heterosexuell abzubilden, ohne Geschlechterkategorien erneut festzuschreiben.

Für die Leseförderung bedeutet dies, dass es einerseits notwendig ist, geeignete Bilderbücher für die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit einzusetzen. Andererseits bedarf es aber auch geschulter Pädagog*innen, die sowohl Wissen über Geschlechterkonzeptionen mitbringen als auch die Fähigkeit, die eigene geschlechtliche Selbstverortung zu reflektieren.

Schlagwörter:

Leseförderung, Bilderbuch, Geschlecht, Normen, Sozialisation, Dekonstruktion, Heteronormativität

Inhalt

Zusammenfassung.....	3
Abbildungen.....	7
Tabellen	7
Abkürzungen.....	7
1 Intro / Einleitung	9
1.1 Motivation	9
1.2 Problemstellung und Zielsetzung der vorliegenden Arbeit.....	10
1.3 Aufbau der Arbeit.....	11
2 Leseförderung in Kinder- und Jugendbibliotheken	11
2.1 Bilderbücher	13
2.2 Leseförderung und Geschlecht	16
2.2.1 Lesesozialisation als Teil der geschlechtlichen Sozialisation.....	19
2.2.2 Die Darstellung von Geschlecht in (Bilder-)Büchern	21
3 Geschlechterforschung.....	23
3.1 Erziehungswissenschaftliche Geschlechterkonzeptionen	24
3.1.1 Essentialistisch-alltagstheoretische Ansätze	24
3.1.2 Sozialkonstruktivistische Ansätze	25
3.1.3 Dekonstruktivistische Theorieansätze.....	28
3.1.4 Fazit Geschlechterkonzeptionen	29
4 Methodik.....	31
4.1 Die literaturwissenschaftliche Hermeneutik.....	31
4.1.1 Textanalyse	32
4.1.2 Bildanalyse	33
4.1.3 Modell zur Bilderbuchanalyse nach Staiger und Nikolajeva und Scott.....	33
4.1.4 Modell zur Bilderbücheranalyse unter dem Aspekt Geschlecht	35
4.2 Sichtung und Auswahl des Analysematerials	36
5 Analyse von Bilderbüchern zur Leseförderung.....	38
5.1 Bilderbuch 1: <i>Echte Kerle</i> / Manuela Olten	38
5.1.1 Zum Inhalt.....	38
5.1.2 Darstellung der Figuren	39
5.1.3 Geschlechterkonzeptionen.....	41
5.1.4 Zwischenergebnisse Einzelanalyse 1	44
5.2 Bilderbuch 2: <i>Wild</i> / Emily Hughes.....	46

5.2.1	Zum Inhalt.....	46
5.2.2	Darstellung der Figuren.....	48
5.2.3	Geschlechterkonzeptionen.....	50
5.2.4	Zwischenergebnisse Einzelanalyse 2.....	54
5.3	Bilderbuch 3: <i>Wann gehen die wieder?</i> / Ute Krause.....	55
5.3.1	Zum Inhalt.....	55
5.3.2	Darstellung der Figuren.....	57
5.3.3	Geschlechterkonzeptionen.....	60
5.3.4	Zwischenergebnisse Einzelanalyse 3.....	62
5.4	Bilderbuch 4: <i>Die große Wörterfabrik</i> / Agnès de Lestrande und Valeria Docampo.....	64
5.4.1	Zum Inhalt.....	64
5.4.2	Darstellung der Figuren.....	66
5.4.3	Geschlechterkonzeptionen.....	68
5.4.4	Zwischenergebnisse Einzelanalyse 4.....	70
6	Vergleich und Diskussion der Einzelanalysen.....	71
6.1	Zum Inhalt.....	72
6.2	Darstellung der Figuren.....	72
6.3	Geschlechterkonzeptionen.....	73
6.4	Eignung der Bilderbücher für die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit.....	74
7	Fazit und Ausblick.....	75
8	Literaturverzeichnis.....	80

Abbildungen

Abbildung 1: Kind, Kunst und Kommerz als Bezugspunkte des Bilderbuchs	15
Abbildung 2: die vier Ebenen der Lesesozialisation nach Garbe.....	20

Tabellen

Tabelle 1: stereotype Eigenschaften von Frauen und Männern nach alltagstheoretischem Verständnis	25
--	----

Abkürzungen

IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
IGLU	Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung (Studie)
JIM	Jugend, Information, (Multi-) Media (Studie)
KIM	Kinder und Medien (Studie)
LGBT	Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment (Studie)

1 Intro / Einleitung

1.1 Motivation

[...]

*Will the words end, I ask
whenever I remember to.*

*Nope, my sister says, all of five years old now,
and promising me*

infinity

(Woodson 2014, S. 62 f.)

Lesen ist meine Leidenschaft oder vielleicht sollte ich sagen: Geschichten sind meine Leidenschaft. Selbst zu lesen fand ich als Kind ziemlich anstrengend und so war meine Lesemotivation anfänglich eher mäßig. Und die Entwicklung zur Leserratte war kaum vorhersehbar. Ein Dilemma, mit dem ich von Anfang an konfrontiert war, war, für mich ansprechende Literatur zu finden. Die (Kinder-)Literatur bzw. der deutsche (Kinder)Literaturkanon stellte wenige Geschichten und Charaktere bereit, die mich ansprachen: witzige, schlaue, starke, Schwarze¹ Mädchen und Frauen jenseits traditioneller und heteronormativer² Geschlechterentwürfe, die Abenteuer erlebten. Kurz: ich wollte spannende Geschichten lesen und ich wollte mich mit den Figuren im Buch identifizieren können. Allen Widrigkeiten zum Trotz habe ich den Sprung zur Leserratte geschafft.

Jahre später wollte ich meine Leseleidenschaft gerne weitergeben. Dabei kam schnell die Frage auf, welchen Kindern ich welche Literatur empfehlen könnte: Welche Bücher kann ich meinen Freund*innen für ihre Kinder empfehlen? Was könnte meinen Schwarzen und *weißen* Nichten gefallen, was sollte ich mit dem *weißen* Jungen mit einem sozial und ökonomisch unterprivilegierten Hintergrund lesen, den ich als Lesementor*in³ betreute? Meine Suche ging von der Suche im eigenen Regal, in Regalen von Buchhandlungen und Bibliotheken über die Suche im Internet und über verschiedene Empfehlungslisten bis zu Kinderliteraturpreislisten. Die (Bilder-)Bücher, die ich fand, die m. E. Geschlecht nicht traditionell und stereotyp abbilden, waren auf weniger als zwei DIN-A4-Seiten unterzubringen, unabhängig davon, ob es sich um Klassiker oder moderne (Kinder-)Literatur handelte.

Angesichts des Ergebnisses meiner Recherche fragte ich mich, wie die Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken mit diesem Mangel an Diversität in Kinderbüchern umgeht, wo doch Leseförderung mittlerweile zu den Kernaufgaben der Kinder- und Jugendbibliotheken zählt (vgl. Keller-Loibl 2009, S. 99). Wie gehen die Öffentlichen Bibliotheken damit um, dass ihnen für Kinder mit ganz unterschiedlichen Lebenswelten und Lebensentwürfen nur sehr begrenzt Bilderbücher zur Verfügung stehen, die diese Diversität abbilden?

¹ Die Schreibung der Begriffe Schwarz (groß geschrieben) und *weiß* (kursiv geschrieben) weisen auf den künstlichen Charakter der Begriffe hin (vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S. 5)

² Heteronormativität ist ein Begriff aus der Queer Theory. Er wird dazu genutzt, bestehende Machtstrukturen zu analysieren und zu kritisieren. Untersucht wird dabei, wie Geschlechternormen und Heterosexualität als Normen in der Struktur der Gesellschaft verankert sind, ohne jedoch als machtvolle Normen sichtbar zu sein bzw. zu werden (vgl. Wagenknecht 2007).

³ Ich verwende die *-Form als Variante für geschlechtergerechte Sprache (vgl. AG Feministisch Sprachhandeln 2015, S. 25).

Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt meiner Untersuchung, die sich auf eine von vielen möglichen Differenzlinien konzentriert: auf die in den Bilderbüchern dargestellten Geschlechterentwürfe. Der Einfluss anderer Differenzkategorien bzw. die Verschränkung mit anderen Differenzkategorien (sozialer und ökonomischer Hintergrund, Migrationshintergrund, Behinderung etc.) wird punktuell aufgezeigt, aber nicht systematisch untersucht, da dies im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten ist. Konkret bedeutet das, dass ich Bilderbücher, die in der Leseförderung von Öffentlichen Bibliotheken eingesetzt werden, auf die Geschlechterentwürfe der Figuren hin untersuche. Meine Absicht ist es, von den dargestellten Geschlechterentwürfen aus Rückschlüsse darauf zu ziehen, welche Kinder in der Leseförderung adressiert werden und welche nicht.

Da das Ziel der Leseförderung ist, möglichst alle Kinder zu erreichen und dort abzuholen, wo sie sich in ihrer Lebenswelt befinden (IFLA 2004), kann die vorliegende Untersuchung Aufschluss darüber geben, wo und wie die Auswahlkriterien für Bilderbücher neu gedacht werden sollten, um im Hinblick auf Geschlecht mehr Vielfalt anzubieten und damit einhergehend Geschlechtergerechtigkeit zu fördern.

1.2 Problemstellung und Zielsetzung der vorliegenden Arbeit

Untersuchungsgegenstand sollen Bilderbücher sein, die in der Leseförderung von Kinder- und Jugendbibliotheken eingesetzt bzw. empfohlen werden. Diese Bücher sollen für Kinder im Alter von ca. drei bis zehn Jahren geeignet sein.

Es soll untersucht werden, wie Geschlecht in den Bilderbüchern dargestellt wird und auf welchen Geschlechterkonzeptionen diese Darstellung basiert. Dies ist für die Leseförderung aus zwei Gründen von Bedeutung: Auf der einen Seite kann die (Un-)Möglichkeit der Identifikation mit der Hauptfigur des Buches einen Einfluss auf die intrinsische Lesemotivation haben (vgl. Streib-Brzič, Quadflieg 2014, S. 3). Zum andern kann sich das Geschlechterbild auf die geschlechtliche Sozialisation auswirken und so die Dichotomie (lesewillige) Mädchen und (leseunwillige) Jungen hervorbringen bzw. verstärken. Geschlechterentwürfe in Büchern haben also auf unterschiedlichen Ebenen Einfluss auf den langfristigen und nachhaltigen Erfolg der Leseförderung. Daraus lässt sich folgern, dass die Orientierung von Kindern an Bilderbuchfiguren bzw. an Geschlechterkonstruktionen in Bilderbüchern auch Auswirkungen auf die Förderung der Chancengerechtigkeit hat (ebd.)⁴.

Ziel dieser Untersuchung ist, herauszufinden, wie Geschlecht in Bilderbüchern, die in der Leseförderung eingesetzt werden, konstruiert wird. Darüber hinaus soll beleuchtet werden, ob und inwieweit diese Bilderbücher im Hinblick auf Geschlecht alle Kinder mit ihren heterogenen Lebensentwürfen und Lebenswelten adressieren bzw. welche Ausschlüsse durch Nichtadressierung produziert werden.

Meine Hypothese ist, dass Geschlechterkonstruktionen in Bilderbüchern meistens auf Alltagsvorstellungen von Geschlecht beruhen. Diese Bilderbücher (re-)produzieren (hetero-)normative Geschlechterkonzepte und laufen damit der Förderung von Chancengerechtigkeit im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit zuwider.

Als Geschlechtertheorien werden in dieser Arbeit exemplarisch essentialistisch-alltagstheoretische Ansätze, sozialkonstruktivistische Ansätze und dekonstruktivistische Ansätze herangezogen, wie sie Jäckle in *Schule M(m)acht Geschlechter* (2009) erläutert. Die Absicht ist, herauszufinden, welcher

⁴ vgl. auch Matthiae 1986, S. 209; Schmerl, Schülke, Wärntges-Möschgen 1988, S. 150 f.

theoretische Hintergrund den abgebildeten Geschlechterkonstruktionen zugrunde liegt. Ausgehend davon, dass sich künstlerische, kulturelle, pädagogische, theoretische und ökonomische Debatten in Bilderbüchern niederschlagen (siehe Abbildung 1), ist meine Absicht, Bilderbücher auf diese Einflüsse hin zu untersuchen.

Daraus lassen sich zwei Leitfragen ableiten:

- 1) Welche Geschlechterkonstruktionen lassen sich in den Bilderbüchern finden, die zur Leseförderung empfohlen bzw. eingesetzt werden?
- 2) Lässt sich die Darstellung von Geschlecht mit dem Ziel der Förderung der Geschlechtergerechtigkeit vereinbaren?

Weitere Fragen, die es im Verlauf der Analyse zu beantworten gilt, wären:

- Welche theoretischen Konzeptionen von Geschlecht kommen in den Bilderbüchern zum Tragen?
- Wird in den Büchern das Thema Geschlecht direkt oder indirekt behandelt?
- Werden in den Büchern auch Figuren (Kinder, Erwachsene, Tiere, Roboter o. a.) abgebildet,
 - die nicht heteronormativ gezeichnet sind?
 - die z. B. dem Bild des stereotypen ‚richtigen Mädchens‘ oder des ‚richtigen Jungen‘ widersprechen?
 - deren Familienverhältnisse nicht der Norm der traditionellen Kleinfamilie entsprechen (also mit lesbischen, schwulen oder trans*geschlechtlichen Eltern)?
 - Handelt es sich dabei um Haupt- oder Nebencharaktere?
- Welche Kinder bzw. Lebensentwürfe und Lebenswelten werden in den Bilderbüchern abgebildet und somit auch adressiert? Für welche Kinder fehlen ggf. Bücher?

1.3 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 werden die Inhalte und Ziele der Leseförderung für Kinder in Kinderbibliotheken nachgezeichnet. Aspekte, die dabei näher erläutert werden, sind Leseförderung und Geschlecht bzw. Lesesozialisation und Bilderbücher aus der Perspektive von Geschlecht. Kapitel 3 fokussiert auf drei verschiedene Geschlechterkonzeptionen auf der Grundlage einer Arbeit aus der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Die Geschlechterkonzeptionen sollen als Brille dienen, durch die die Figuren in den Bilderbüchern betrachtet und analysiert werden. Kapitel 4 erläutert das methodische Vorgehen, den in dieser Arbeit angewandte Kriterienkatalog und die Auswahl der Bilderbücher. Kapitel 5 beinhaltet die Analyse der vier ausgewählten Bilderbücher nach den in Kapitel 4 erarbeiteten Kriterien. Kapitel 6 fasst die Ergebnisse der Bilderbuchanalysen zusammen. In Kapitel 7 wird im Rückbezug auf die eingangs aufgeworfene Fragestellung erläutert, wie sich die Geschlechterdarstellung in den für die Leseförderung empfohlenen Bilderbüchern auf die Förderung der Chancengerechtigkeit durch Öffentliche Bibliotheken auswirkt und welche Maßnahmen ergriffen werden könnten.

2 Leseförderung in Kinder- und Jugendbibliotheken

Lesen bzw. Lesekompetenz gilt als Grundlage für Teilhabe und Gleichberechtigung in unserer Gesellschaft. Um eine gute Lese- und Literaturkompetenz zu erreichen, hat es sich gezeigt, dass Kinder früh an Sprache und Schrift herangeführt werden sollten (vgl. Ehmig, Reuter 2013, S. 2 ff.; Weinkauff, Glasenapp 2014, S. 184).

Kinder wachsen jedoch nicht automatisch leseaffin oder lesekompetent auf. Wesentlich für den Erwerb von Lese- und Literaturkompetenz ist, dass Erwachsene Kindern Bücher und Literatur nahebringen, also mit ihnen lesen. Kinder, die in einer Umgebung aufwachsen, in der wenig oder gar nicht (vor-)gelesen wird, erwerben in der Regel eine geringere Lesekompetenz. Sie verpassen die Chance, ihre sprachlichen Fähigkeiten und ihr Weltwissen im Dialog mit Erwachsenen und dem bebilderten und geschriebenen Buch bzw. Text auszubauen. Da der Schulunterricht in Deutschland stark auf Bild- und Textmaterial basiert, haben Kinder, die ohne entsprechendes Vorwissen eingeschult werden, geringere Chancen auf einen Bildungserfolg. Die Pisa-Studien belegen, dass der Bildungserfolg in Deutschland immer noch stark vom Bildungsniveau des Elternhauses abhängt. Das heißt, dass die soziale und familiäre Herkunft der Kinder darüber bestimmt, ob sie lesekompetent, leseaffin und erfolgreich in der Schule sind. Deswegen ist es notwendig, dass Institutionen wie Kindergärten und Kitas, Schulen und Öffentliche Bibliotheken fördernd eingreifen, um allen Kindern den Zugang zu einer guten Bildung zu ermöglichen (vgl. Ehmig, Reuter 2013, S. 6 f., 18 ff.)⁵.

Unter Leseförderung wird im deutschsprachigen Raum meist die Förderung der Sprachkompetenz, Lesekompetenz, Schreibkompetenz, der Literaturkompetenz sowie die Förderung der Lesemotivation verstanden. In seiner Gesamtheit kann dies angesehen werden als Grundlage für lebenslanges Lernen und für die Fähigkeit, sich Weltwissen anzueignen (vgl. Ehmig, Reuter 2013, S. 3). Entsprechend wird von Ehmig und Reuter Chancengerechtigkeit und Teilhabe als übergreifendes Ziel der Leseförderung definiert:

Sie [die Leseförderung, T.B.] trägt damit auf bildungspolitischer und gesellschaftlicher Ebene zur Chancengleichheit sozial und bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher bei.
(Ehmig, Reuter 2013, S. 4)

Da der Zugang zu Wissen erst durch Lesekompetenz erreicht wird, der Erwerb dieser Kompetenz aber nicht allen Kindern gleichermaßen in ihrer Lebenswelt eröffnet wird, stellt die Leseförderung einen Beitrag dazu dar, ausgleichend in den Prozess des Kompetenz- und Wissenserwerbs einzugreifen. Auf diese Weise soll allen Kindern ein Start ins Leben ermöglicht werden, der ihnen erlaubt, ihr persönliches Potenzial ein Leben lang zu entfalten und zu nutzen (vgl. Ehmig, Reuter 2013, S. vgl. 3 f.; IFLA 2004, S. 2)⁶.

Die Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland haben sich zum Ziel gesetzt, mit ihrer Leseförderung Kinder nachhaltig zum Lesen zu motivieren und damit allen Kindern die Chance zu geben, lesekompetent zu werden. Die Förderung zielt also auf die Erhöhung der Chancengerechtigkeit in der Gesellschaft ab. Im Besonderen legen die Öffentlichen Bibliotheken den Fokus der Leseförderung darauf, Kindern Spaß am Lesen zu vermitteln. Dieses Ziel soll mit differenzierten, vielfältigen und ansprechenden Veranstaltungen (Vorlesestunden, Autor*innenlesungen, Bilderbuchkino und Lesementor*innenprogramme) und mit einer ansprechenden Literatúrauswahl erreicht werden. Da Kinder mehr Interesse und Aufmerksamkeit für Geschichten und Themen aufbringen, in denen sie sich selbst wiedererkennen und in denen sie ihre Lebenssituation gespiegelt sehen, ist es besonders wichtig, eine Literatúrauswahl zu treffen, die vielfältige Lebenswirklichkeiten abbildet. So kann über die Literatúrauswahl eine vielfältige Leser*innenschaft abgebildet und adressiert werden. Darüber hinaus können Themen, die an die Lebenswelten aller Kinder anknüpfen, in Leseförderungsveranstaltungen aufgegriffen werden (Keller-Loibl, Brandt 2015, S. 3, 11 ff.).

⁵ vgl. auch Keller-Loibl 2009, S. 39 f.; Diehm 2009, S. 558; Bismarck 2013, S. 13

⁶ vgl. auch Keller-Loibl 2009, S. 4 ff.; Keller-Loibl, Brandt 2015, S. 4 f.

Wichtige Akteur*innen in der Leseförderung stellen die Bibliothekar*innen dar, die die Konzepte entwerfen, die Literatur auswählen und die Programme durchführen. Das zentrale Medium in der Leseförderung von Kindern im Kindergarten und Grundschulalter ist nach wie vor das Bilderbuch, auch wenn es inzwischen nicht mehr nur als Druckmedium, sondern auch in Form von E-Books und (animiertem) Bilderbuchkino auftaucht. Beim (Vor-)Lesen geht es aber nicht nur darum, Sprache und Symbole in Form von Schrift und Bildern zu dechiffrieren, um sich darüber sprachliche Kompetenzen anzueignen; Bilderbücher transportieren auch Wissen über die Welt, unabhängig davon, ob es sich um Sachbücher oder Bücher mit Geschichten handelt (vgl. Thiele 2003, S. 11)⁷.

2.1 Bilderbücher

Der folgende Überblick bezieht sich vor allem auf die Literatur von Thiele (2003), Weinkauff und Glasenapp (2014), Staiger (2014) und Nikolajeva und Scott (2006). Es gibt sehr viel mehr Literatur zum Thema Bilderbücher. Diese Werke zusammen geben jedoch m. E. einen guten Überblick über die Geschichte, die Theorie und den pädagogischen Einsatz von Kinderbüchern.

Charakteristisch ist für das Bilderbuch, dass es adressat*innenspezifisch ist: In der Regel gelten (kleine) Kinder als die Adressat*innen von Bilderbüchern. Darüber hinaus ist die Kombination von Bild und Text ein Kennzeichen von Bilderbüchern. Dabei weist das Bilderbuch in der Regel einen größeren Bild- als Textanteil auf und kann auf Text unter Umständen verzichten. Es kann also unabhängig vom Text komplexe Geschichten erzählen. So ist es Kindern möglich, Bilderbücher auch ohne Hilfe von Erwachsenen zu lesen. Aber erst im Zusammenspiel von Bild und Text – sofern Text vorhanden ist – erschließt sich das Bilderbuch in seiner Gesamtheit (vgl. Thiele 2003, S. 15; Weinkauff, Glasenapp 2014, S. 164).

Als Zeitraum der Entstehung von Kinderbüchern und Bilderbüchern wird in der wissenschaftlichen Literatur teilweise bereits das späte Mittelalter angegeben. Andere sehen eher die Epoche der Aufklärung (ca. 18 Jh.) – wegen der von Jean Jacques Rousseau beeinflussten Entdeckung der Kindheit als besonderer Periode in der Entwicklung des Menschen – als Beginn der Kinderbuchentwicklung an (vgl. Weinkauff, Glasenapp 2014, S. 18, 25, 27 f.). Aufgrund der Erkenntnis, dass die Kindheit eine eigene Phase im Leben von Menschen ist, die Besonderheiten aufweist, wurden Bücher produziert, die diese Besonderheiten fokussierten. Thiele formuliert dies wie folgt:

Die Entdeckung des Kindes führte zu einer Spezialkunst *Bilderbuch*, die von Illustratoren, Autoren und Verlagen produziert wurde, die ausschließlich Kinder als Adressaten im Blick hatten.
(Thiele 2003, S. 15)

Die Entstehung des Bilderbuchs wurde demzufolge von kulturellen, wirtschaftlichen, ästhetischen und pädagogischen Entwicklungen im 18. Jahrhundert und von verschiedenen Interessensgruppen beeinflusst. Diese Faktoren bilden laut Thiele nach wie vor die Rahmenbedingungen für die Produktion von Bilderbüchern (vgl. Thiele 2003, S. 12).

Im 19. Jahrhundert entwickelten sich Bilderbücher entlang der pädagogischen Prämisse, dass Kinder vor der harten Realität geschützt werden sollten. So fand in Bilderbüchern eine romantische Verklärung der (Kinder-)Lebenswelten statt. Damit einher ging ein Mangel an zeitgemäßer und lebensnaher Anknüpfung an kindliche Realitäten in Zeiten der Verstädterung und Industrialisierung. Gleichzeitig wurde über die Bilder das Landleben idealisiert und Menschenbilder stereotypisiert. Der

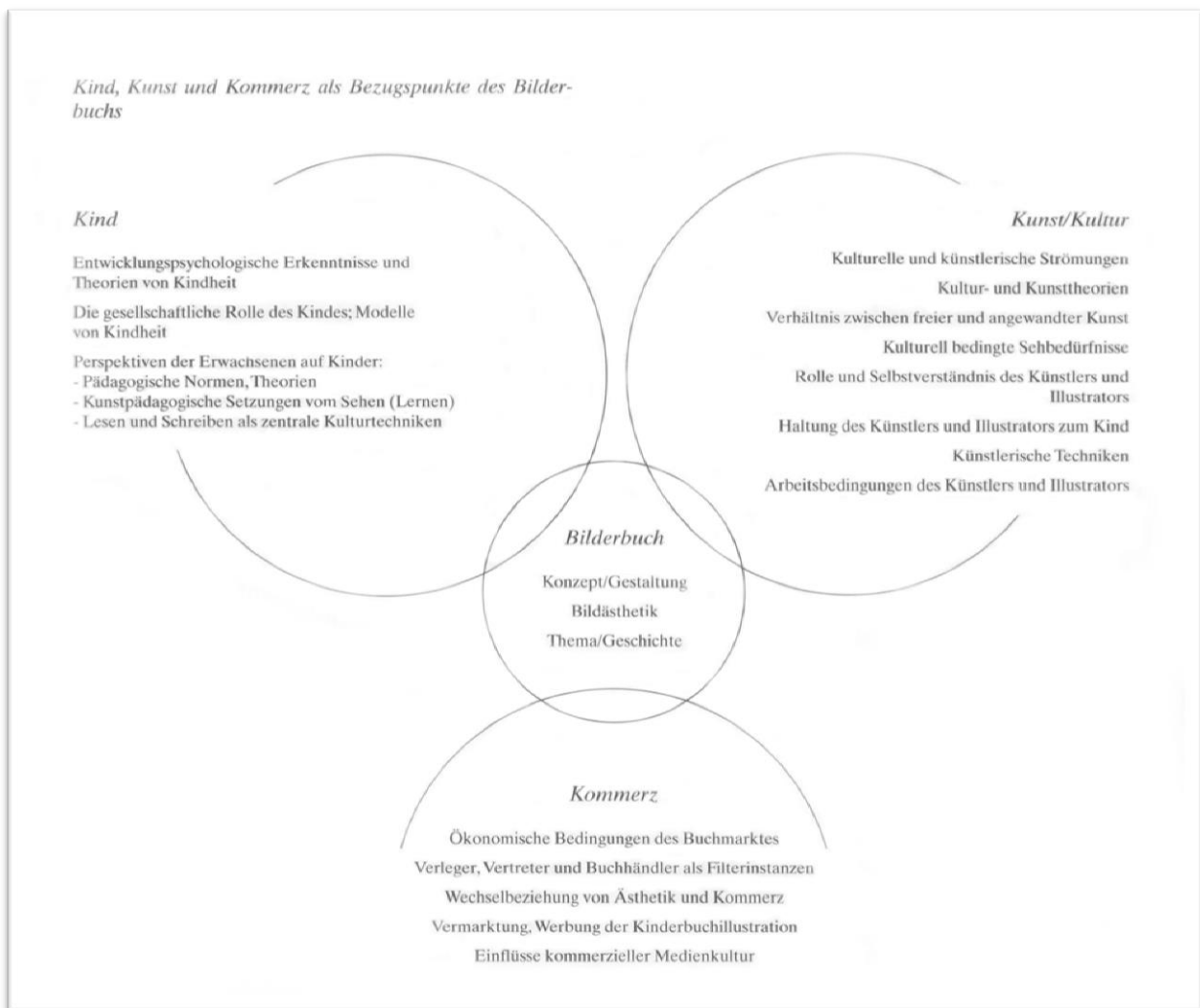
⁷ vgl. auch Abraham, Knopf 2014, S. IX f.; Keller-Loibl, Brandt 2015, S. 5 f.

ausgewiesene pädagogische Zweck von Bilderbüchern war die „Einübung gesellschaftlicher Normen“ (Thiele 2003, S. 19). Seitdem war das Bilderbuch durchgehend unterschiedlichen künstlerischen (z. B. Jugendstil, Expressionismus, Pop-Art, Surrealismus) und pädagogischen (z. B. Reformpädagogik, antiautoritäre Pädagogik) Einflüssen ausgesetzt (vgl. Thiele 2003, S. 15, 19, 25 ff.; Weinkauff, Glasenapp 2014, S. 24 f., 28 f., 171 ff.). In zeitgenössischen Bilderbüchern zeigt sich vor allem der Einfluss der Postmoderne und der damit einhergehenden Diversifizierung, die Weinkauff und Glasenapp folgendermaßen zusammenfassen:

Es kommt zu einer Hybridisierung der Formen, Gattungen und Genres, zu einer explosionsartigen Verbreitung der Praxis des interkulturellen Spiels, zur Dekonstruktion traditioneller Erzählweisen und zur Auflösung fester Adressatenentwürfe. (Weinkauff, Glasenapp 2014, S. 188)

Konstituierend für die Entwicklung von Bilderbüchern waren und sind darüber hinaus immer unterschiedliche Interessensgruppen. Autor*innen und Illustrator*innen, Verlage, Käufer*innen (Eltern/Erwachsene) und öffentliche Institutionen (z. B. Schulen und Bibliotheken) hatten und haben jeweils spezifische und unter Umständen ganz unterschiedliche Interessen am Bilderbuch: Kunst- und Literaturschaffen, Gewinnstreben, Unterhaltung, pädagogische Instrumentalisierung für die Vermittlung gesellschaftlicher Normen. Diese Interessen sollten laut Thiele für ein besseres Verständnis des Mediums Bilderbuch berücksichtigt werden. Denn diese Interessensgruppen bestimmen – in unterschiedlichem Maße – welche Kinderbücher produziert bzw. publiziert werden. Thiele fasst diese Einflüsse zusammen unter den Stichworten *Kind*, *Kunst* und *Kommerz* (siehe Abbildung 1). Das Kind spielt m. E. in der Gleichung jedoch nur als Zielgruppe bzw. als adressiertes Subjekt eine Rolle, ist aber nicht in der Position, Einfluss auf den Prozess der Bilderbuchproduktion zu nehmen (vgl. Thiele 2003, S. 16 ff.).

Abbildung 1: Kind, Kunst und Kommerz als Bezugspunkte des Bilderbuchs



Quelle: Thiele 2003, S. 17

Obwohl das Bilderbuch mittlerweile eine lange Geschichte hat, hat es sich erst in den letzten 10 bis 30 Jahren als theoretisches Forschungsfeld etabliert (vgl. Weinkauff, Glasenapp 2014, S. 12). Trotzdem scheint die Anzahl der Werke, die die Theorien, die das Bilderbuch aus pädagogischer und/oder literaturwissenschaftlicher Perspektive betrachten (z. B. Handbücher), bisher überschaubar.

Die am Anfang dieses Kapitels aufgeführten Autor*innen betonen, dass die Kombination zweier Zeichensysteme (Bild und Text) in Verbindung mit der heutzutage doppelten Adressierung (Kinder und Erwachsene) das Bilderbuch zu einem komplexen Werk macht, das Spielraum für Mehrdeutigkeit und Interpretation anbietet. Während die ersten Bilderbücher im 19. Jahrhundert eher Vereinfachung und Eindeutigkeit anstrebten und ausschließlich Kinder adressierten (vgl. Thiele 2003, S. 11), nutzen postmoderne Bilderbücher die Komplexität mehrerer Zeichensysteme dazu, auch die erwachsene Zielgruppe anzusprechen, um gesellschaftlichem (Werte-)Wandel Rechnung zu tragen und literarischen Tiefgang auch bei Bilderbüchern zu erreichen. So kann ein Bilderbuch z. B. auf der Bildebene eher Kinder ansprechen, die bildliche Details entdecken (können), während es auf der Textebene Erwachsene anspricht, die besser den tieferen Sinn bzw. die Intertextualität des Buches erfassen können. Im Spannungsfeld dieser Prozesse des gemeinsamen Lesens können

sich Kinder und Erwachsene austauschen und jeweils für sie Neues und Überraschendes entdecken. Auf diese Weise bietet das Bilderbuch kindlichen und erwachsenen Rezipient*innen „[...] eine Vielzahl von Lektüreooptionen [...]“ (Weinkauff, Glasenapp 2014, S. 176) und einen Raum zur Aushandlung von Bedeutungen. Thiele fasst diesen Prozess unter dem Begriff „Entgrenzung“ (Thiele 2003, S. 203) zusammen. Dabei betont er, dass auch die Bild(-texte) allein eine komplexe Geschichte erzählen (können). Er beschreibt den Prozess der Entstehung der Geschichte durch Bilder folgendermaßen: Indem die Rezipierenden die Abbildung und Konstellation von Dingen und Figuren im Buch – „Signifikant (das Bezeichnende) und Signifikat (das Bezeichnete)“ (Thiele 2003, S. 53) – in Beziehung zueinander bringen, entsteht im Prozess der Rezeption eine narrative Struktur. Abhängig von der jeweiligen Leser*in bzw. Betrachter*in kann das bedeuten, dass die Bilder-geschichte unterschiedlich interpretiert wird. Die komplexe Zusammensetzung der Zeichensysteme hat auch Folgen für die Analyse(-möglichkeiten) von Bilderbüchern. Das Ineinandergreifen von Bild(-Text) und (Schrift-)Text macht es notwendig, bei der Analyse sowohl text- und bildbasierte Analyseverfahren anzuwenden sowie auch das Zusammenspiel der Bild- und Textebene zu berücksichtigen. Dabei bieten sich als Analyseinstrumente u. a. literarische bzw. narrative, kunst-geschichtliche sowie filmische Analysemethoden an. Die Doppelsinnigkeit des postmodernen Bilderbuchs, das als Rezipient*in nicht nur das Kind, sondern gleichzeitig – manchmal auch ausschließlich – eine viel erfahrenere Leser*in adressiert, weist darauf hin, dass für die Sinnent-schlüsselung von Bilderbüchern die Hilfe von Erwachsenen einkalkuliert ist (vgl. Thiele 2003, S. 11 ff., 36 ff., 47 ff., 203 ff.; Weinkauff, Glasenapp 2014, S. 170 ff., 185 ff.; Nikolajeva, Scott 2006, S. 21 ff.).

2.2 Leseförderung und Geschlecht

Zu dem Weltwissen, das Kinder beim Lesen und in der Leseförderung erfahren, gehört das Wissen über Geschlecht. Studien zu Bilderbüchern und die Schulbuchforschung belegen, dass in (Bilder- und Schul-)Büchern oft stereotype Geschlechterdarstellungen (weiblich: passiv, schwach, angepasst vs. männlich: aktiv, stark, neugierig) zu finden sind, und dass in Bilderbüchern und Schulbüchern darüber hinaus eine fast ausschließlich zweigeschlechtliche, heterosexuelle und *weiße* Welt dar-gestellt wird. Zudem scheint es wenige Hauptfiguren zu geben, die nicht-normative Geschlechter-entwürfe verkörpern. Nicht normative Geschlechterkonstruktionen, die in Bilderbüchern wenig bedient werden, sind z. B. der weinende (schwache) Junge, das heldenhafte Mädchen, das geschlechtlich uneindeutige Kind, das behinderte Kind, das Schwarze Kind, das Kind mit schwulen oder lesbischen Eltern etc.. So werden Kinder, deren Lebenswelten und Lebenswirklichkeiten sich von den als normal konstruierten unterscheiden, in Bilderbüchern weder abgebildet noch als Leser*innen adressiert. Streib-Brzič und Quadflieg (2014), Bittner (2011) und Decke-Cornill (2004) beziehen sich hier explizit auf Kinder aus Regenbogenfamilien⁸, auf Kinder bzw. Jugendliche, die sich als trans*- oder inter*geschlechtlich identifizieren oder ein schwules oder lesbisches Begehren haben, sowie auf Kinder, die im Hinblick auf Geschlechternormen nicht eindeutig zuzuordnen sind. Da das Buch aber das zentrale Medium in der Leseförderung ist, ergibt sich hier der Widerspruch, dass zwar alle Kinder in der Leseförderung adressiert werden sollen, in den Büchern aber nur ein bestimmter Ausschnitt kindlicher Lebenswelten adressiert wird (Kampshoff, Wiepcke 2012, S. vgl. 2; Bittner 2011, S. 6 ff., 81; Schnerring, Verlan 2014, S. 143 ff.; Streib-Brzič, Quadflieg 2014, S. 3; Decke-Cornill 2004, S. 202)⁹.

⁸ Regenbogenfamilie = Familien, die aus lesbischen oder schwulen Paaren mit Kindern bestehen oder Familien, in denen ein Elternteil trans*gender ist

⁹ vgl. auch Keller-Loibl, Brandt 2015, S. 3; Bismarck 2013, S. 19; Fichera 1996, S. 317 ff.; Matthiae 1986, S. 209

Wie sich welche Art der Berücksichtigung von Geschlecht auf die Leseförderung auswirkt, wird in verschiedenen Forschungsansätzen unterschiedlich interpretiert. Zurzeit beziehen sich viele Veröffentlichungen hinsichtlich Leseförderung und Geschlecht auf die Ergebnisse der PISA-¹⁰, IGLU-¹¹ und JIM¹²-Studien, sowie auf die Vorlese-Studien¹³. Im Aufsatz *Der Gender Faktor bei der Leseförderung von Kindern und Jugendlichen* (2010) von Meiners werden vor allem Jungen als Bildungsverlierer und Nicht-Leser und somit als Risikogruppe herausgestellt (ebd. S. 109 f.). Auch andere Untersuchungen beschäftigen sich mit dem Aspekt der Leseförderung speziell für Jungen bzw. mit Männlichkeit als Aspekt der Leseförderung. Hansen kommt in ihrer Arbeit *Leseförderung von Jungen in Öffentlichen Bibliotheken: Eine Bestandsaufnahme* (2009) zu dem Schluss, dass Leseförderung für Jungen notwendig ist (ebd. S. 91). Als Hindernisse für die Umsetzung nennt sie fehlende Mittel und fehlendes Wissen. Darüber hinaus erachtet sie es als notwendig, mit Literatur zu arbeiten, die normative (stereotype) Geschlechterkonstruktionen aufweist, auch wenn diese von Expert*innen nicht als pädagogisch wertvoll erachtet wird. Sie begründet die Notwendigkeit damit, dass Jungen im weiblich besetzten Bibliothekskontext nur zum Lesen animiert werden können, wenn sie in Büchern normative männliche Themen und Helden vorfinden (ebd. S. 90). Knoths Arbeit *Leseförderung von Jungen in Bibliotheken – Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Veranstaltung für die Bücherhalle Dehnhaide* (2013) fußt auf der Analyse einer einzelnen Leseförderveranstaltung für Jungen. Sie kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass Jungen einer speziellen Leseförderung bedürfen (ebd. S. 61). Alle drei Arbeiten betonen die fehlenden Vorbilder für Jungen in Büchern und im realen Leben (vgl. Meiners 2010, S. 110; Knoth 2013, S. 24, 29; Hansen 2009, S. 43 ff.). Gemeinhin scheint in bibliothekswissenschaftlichen Studien unter Leseförderung und Geschlecht momentan Jungenförderung verstanden zu werden.

Anders stellt sich die Situation der nach Geschlecht ausgerichteten Leseförderung bei Diehm dar, die aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive spricht. Sie erläutert in ihrem Artikel *Mädchen, Mythen, Maskulinität und die zweigeschlechtliche Ordnung* (2009) die Leseförderung aus einer dekonstruktivistisch-feministischen Perspektive. Dabei beschreibt sie die Jungenförderung, die durch die Ergebnisse der PISA-Studien ausgelöst wurde, als ordnungsstabilisierendes Element im Bildungssystem. In ihrer Analyse kommt sie zu dem Schluss, dass die hierarchische Ordnung, die durch Jungenförderung stabilisiert werden soll, die zweigeschlechtliche Ordnung ist. Das bedeutet, dass die Gesellschaft die hierarchische Machtstruktur, die ihr unterliegt und die auf der Zweigeschlechtlichkeit fußt, aufrechterhalten will. Diehm argumentiert, dass Studien belegen, dass das Phänomen, dass Jungen im Leistungsvergleich mit Mädchen schlechter abschneiden, seit den 1950er Jahren aktuell und bekannt war. Aber erst mit der ersten PISA-Studie fand das Phänomen Eingang in die gesamtgesellschaftliche Debatte und wurde dort dramatisiert. Diehm zeichnet den historischen Verlauf der geschlechtsspezifischen Förderung nach und kommt zu dem Schluss, dass Mädchen von der gezielten Förderung seit den 1970er Jahren profitiert haben, was zu einer

¹⁰ PISA-Studie = Programme for International Student Assessment; internationale Schulleistungsuntersuchung, die von der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) durchgeführt wird

¹¹ IGLU-Studie = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; Studie, die von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wird

¹² JIM-Studie = Jugend, Information, (Multi-) Media; Untersuchung zum Umgang 12 bis 19-Jähriger zum Umgang mit Medien, durchgeführt vom Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest

¹³ Vorlesestudien = Studien zum Vorleseverhalten in Deutschland, durchgeführt von der Stiftung Lesen zusammen mit DIE ZEIT und Deutsche Bahn Stiftung

messbaren Leistungssteigerung geführt habe. Diese Leistungssteigerung der gesellschaftlich gesehen benachteiligten Mädchen ist nicht nur im schulischen Bereich, sondern auch im Bereich Hochschulen messbar. Dagegen sei die Leistungskurve der Jungen seit Jahrzehnten weder gestiegen noch gesunken, sondern konstant auf einem Niveau geblieben. So kommt Diehm zu dem Schluss, dass erst die verbesserten Leistungen der Mädchen die stagnierenden Leistungen der Jungen in den Fokus gerückt haben. Das heißt, erst durch die Leistungssteigerung der Mädchen entstand ein Bewusstsein dafür, dass die Leistungen der Jungen suboptimal sind und durch gezielte Förderung gesteigert werden könnten. Hier setzt der Fördergedanke an, ohne dass jedoch das gesamtgesellschaftliche Bild der hierarchischen Geschlechterverhältnisse betrachtet wird. Die (vermeintlich homogene) Gruppe der Mädchen, die aufgrund historischer hegemonialer Bedingungen benachteiligt waren und sind, haben von der Förderung profitiert (vgl. Diehm 2009).

Mittlerweile gilt es in der Wissenschaft jedoch als erwiesen, dass es keine homogenen Gruppen Mädchen oder Jungen gibt. Vielmehr spielen unterschiedliche Differenzkategorien bei der Bestimmung des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals eine Rolle und Geschlecht stellt nur eine dieser Kategorien dar. Vor diesem Hintergrund ist es fraglich, ob eine Jungenförderung greifen kann. Faulstich-Wieland und Horstkemper (2012) bezeichnen die „Forderung nach Jungenförderung“ (Faulstich-Wieland, Horstkemper 2012, S. 34) als Rückschritt zu einer überholten Geschlechterkonzeption von Differenz. In Anlehnung an Budde beschreibt Diehm die Jungenförderung als „Diskursverschiebung“ (Budde 2006 zit. nach Diehm 2009, S. 559). Unter Diskursverschiebung versteht sie, dass die Wissenschaft mit Scheuklappen nach den Ursachen für die Leistungsdefizite von Jungen in der Schule sucht, aber sich selbst und andere Faktoren ausblendet, wie etwa die Tatsache, dass die PISA-Studien nicht nur Geschlecht untersuchen, sondern auch selbst durch ihre Untersuchungsmethodik Geschlecht(rollen) (re-)produzieren und festigen:

- So werden durch das Studiendesign Mädchen zu Mädchen gemacht, die kein Mathe können und Jungen zu Jungen, die nicht lesen können.
- So bleiben in der PISA-Studie, aber auch in der Wissenschaft geschlechtsbedingte Zuschreibungen zu bestimmten Fächern unberücksichtigt (Deutsch bzw. Sprachen sind weich/sozial/interpretierend/unlogisch = weiblich konnotiert ; Naturwissenschaften sind hart/logisch = männlich konnotiert)(vgl. Tholen, Stachowiak 2012, S. 101).
- So wird das Phänomen, dass Bildung in Deutschland eher abhängig von der Schichtzugehörigkeit als von der Geschlechtereinordnung ist, in der Untersuchung und dem Fazit vernachlässigt.
- So werden andere Differenzkategorien, die eine bedeutende Rolle spielen können, nicht genügend berücksichtigt: z. B. sozialer und ökonomischer Hintergrund, Migrationshintergrund, Behinderung, etc.
- So wird in der Betrachtung der Schulleistungen nicht mitbedacht, dass nach der Schule Jungen/Männer im Berufsleben weiterhin erfolgreicher sind als Mädchen/Frauen, obwohl sie doch (vermeintlich) in der Schule – und das schon seit Jahrzehnten – schlechter abschneiden als Mädchen.

Auf diese Weise kommen die hierarchisch strukturierte (patriarchale) und die Geschlechterverhältnisse nicht reflektierende Wissenschaft und Gesellschaft vereinfachend zu dem Schluss, dass es eine Krise der Jungen gibt und folgert daraus, dass die Gruppe der Jungen gefördert werden muss, obwohl diese gesamtgesellschaftlich betrachtet gar nicht zu den Bildungsverlierern zählt. Das

wirft die Frage auf, warum das Thema Jungenförderung so stark diskutiert wird und welchem Zweck es dient, die vermeintlich homogene Gruppe der Jungen zur Risikogruppe zu erklären. Was ist das Risiko bzw. wie lässt sich das Risiko erklären, das die Gesellschaft sieht? Diehm folgert, dass die Leistungsverschiebung der Mädchen eine Bedrohung der zweigeschlechtlichen Ordnung bedeutet, in der Mädchen und Jungen nicht nur festgelegte, sondern auch hierarchische verteilte Rollen haben (müssen). Dieses hierarchische Ordnungssystem schreibt vor, dass Mädchen/Frauen den Jungen/Männern unterlegen sind und sein müssen. Darüber hinaus bleiben durch die Ausblendung von anderen Differenzkategorien auch andere hierarchische Ordnungssysteme bestehen, die das gesamtgesellschaftliche System der Ungleichheit vor Veränderungen schützen. Die Folge ist der Erhalt von Privilegien für bestimmte Gruppen und Normen in der Gesellschaft: Erhalt der Zweigeschlechtlichkeit und der Erhalt von hierarchischer Ordnung, die die Machtverteilung nicht gefährdet und den Vorsprung von Jungen/Männern sichert. Diehm schließt daraus, dass für eine Fortführung der Debatte über Jungenförderung und Förderbedarfe weitere Differenzierungen vorgenommen werden müssen. Denn der Förderbedarf liege nicht bei einer Gruppe die sich allein über das Geschlecht ausmachen lässt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kritik von Diehm an den PISA-Studien die Frage aufwirft, wie der Förderbedarf von Leseförderung festgestellt werden könnte, ohne (Geschlechter-)Differenzen zu (re-)produzieren. Wenn das Ziel der Leseförderung Chancengerechtigkeit und Teilhabe ist, sollte außerdem kritisch hinterfragt werden, welches (Macht-)System längerfristig von der Förderung bestimmter Gruppen profitiert (vgl. Diehm 2009)¹⁴.

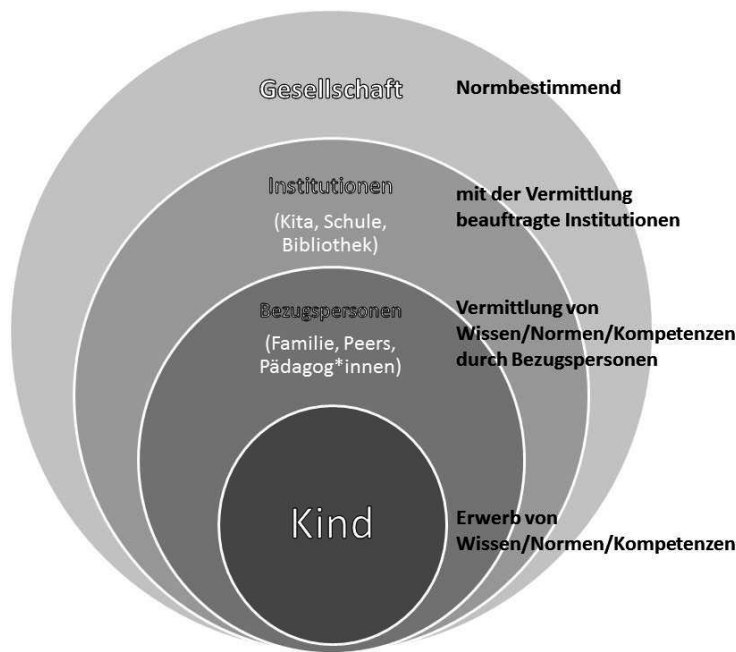
2.2.1 Lesesozialisation als Teil der geschlechtlichen Sozialisation

Die Sozialisation beschreibt den Prozess der Einpassung von Individuen in die Gesellschaft. Als Sozialisationsfaktoren werden die soziokulturellen Einflüsse beschrieben, die ein Kind in der Entwicklung prägen und es mit den Normen und Erwartungen der Gesellschaft vertraut machen. In der Sozialisationsforschung wird gefragt, wie ein Kind/Individuum zu einem gesellschaftlichen und handlungsfähigen Subjekt wird. Zimmermann formuliert diese Frage vereinfachend folgendermaßen: „Wie kommt die Welt ins Individuum?“ (Zimmermann 2006, S. 12). Das heißt, in der Sozialisationsforschung wird untersucht, welche Einflussfaktoren welche Rolle bei der Subjektbildung spielen. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass das Individuum als „reflektierendes, intentional handelndes Wesen“ (ebd.) an der Subjektbildung seiner eigenen Person beteiligt ist. In der primären Sozialisation, also der Sozialisation in der Kindheit, werden die grundlegenden gesellschaftlichen Normen, Regeln und Verhaltensweisen erlernt, die es einem Kind erlauben, Teil der Gesellschaft zu werden, in der es lebt. Zimmermann beschreibt in Anlehnung an Tillmann vier Ebenen der Sozialisation (ebd. S. 12 ff.).

Die Lesesozialisation ist Teil des Sozialisationsprozesses, an dessen Ende eine individuelle Lesekultur steht. Laut Garbe et al. (2010) spielen dabei alle Einflussfaktoren eine Rolle, die auch auf den vier Ebenen der Sozialisation nach Tillmann (1989) zu finden sind (siehe Abbildung 2). Garbe greift jedoch auf das Modell der Ko-Konstruktion von Hurrelmann (2006) zurück, bei dem die Ebene der Institution auf einer Ebene mit den Bezugspersonen angesiedelt ist. Sie betont darüber hinaus, dass die Beeinflussung durch verschiedene Instanzen, Umstände oder Gegebenheiten auch unabhängig von jeglicher Intention stattfinden kann.

¹⁴ vgl. auch Kampshoff, Wiepcke 2012, S. 4; Faulstich-Wieland, Horstkemper 2012, S. 34 f.; Tholen, Stachowiak 2012, S. 101, 105

Abbildung 2: die vier Ebenen der Lesesozialisation nach Garbe



Quelle: eigene Grafik

Die Lesesozialisation bestimmt also entscheidend, welche Lesegewohnheiten, Lesekompetenzen, literarischen Kompetenzen und Vorlieben ein Kind im Prozess der Lesesozialisation erwirbt. Die Sozialisation ergibt sich – wie oben beschrieben – nicht nur aus der Wirkung äußerer Einflüsse (Familie, Schule, Peergroup, Institutionen und Gesellschaft) auf das Individuum/Kind, sondern aus der Wechselwirkung der äußeren Einflüsse mit der Persönlichkeit des Individuums, das diese Einflüsse interpretiert, selektiert und modifiziert. Das Individuum/Kind entwickelt in seinem Lesesozialisationsprozess seine individuelle Lesekultur. Die geschlechtliche Sozialisation ist immer ein Teil dieses Prozesses. Die gesellschaftlichen Werte, die durch das Umfeld des Kindes vermittelt werden, sind (in unserer Schriftkultur) unter anderem in (Bilder-)Büchern zu finden, die für Kinder den ersten Zugang zu Literatur bilden. Denn auch Kinderbücher sind Teil des kulturellen Gedächtnisses unserer Gesellschaft und präsentieren u. a. die gesellschaftlichen Wertvorstellungen in Bezug auf Geschlecht. Plath und Richter bezeichnen die dort auffindbaren Geschichten und Lebensentwürfe als „[...] Modelle von Menschen und Menschheitserfahrungen [...], die ein Spiel mit Lebenswirklichkeiten und Lebensmöglichkeiten als Bereicherung individuellen Lebens evozieren können.“ (Plath, Richter 2011, S. 491). Die Abbildung von (vergeschlechtlichten) Lebensentwürfen erfolgt in Bilderbüchern in Form von ikonischen Zeichen, die erlernt und dechiffriert werden müssen. Das Erlernen dieser ikonischen Zeichen, die Geschlecht repräsentieren, ist Teil der geschlechtlichen Sozialisation im Lesesozialisationsprozess. Demnach spielt das Erlernen von (Geschlechter-)Normen beim Lesen von Bilderbüchern immer eine Rolle. Jedoch findet diese Rolle in der Forschung und in der Praxis wenig Beachtung, denn die geschlechtliche Sozialisation in der Leseförderung spielt zwar bei der Zielerreichung des Lesekompetenzerwerbs eine Rolle, dem Faktor normierte Geschlechterbilder in Bilderbüchern – bzw. die mögliche Beeinflussung der Kinder durch diese normierten Bilder – wird aber wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Das ist daran zu ersehen, dass Bilderbücher selten aus diesem Blickwinkel heraus als geeignet oder nicht geeignet für die Leseförderung begutachtet werden. Es ist aber davon auszugehen, dass die Kinder in der Leseförderung die normierten Geschlechterbilder wahrnehmen und sich ggf. auch an ihnen orientieren (vgl. Garbe, Holle, Jesch

2010, S. 168 ff.; Bilden 2006, S. 46; Keller-Loibl, Brandt 2015, S. 3; Weinkauff, Glasenapp 2014, S. 182 ff.)¹⁵.

2.2.2 Die Darstellung von Geschlecht in (Bilder-)Büchern

Bilderbücher sind in der Regel die ersten Bücher, die Kinder lesen bzw. vorgelesen bekommen. Mit ihnen wird Kindern die Welt der Literatur und die Welt des Lesens, aber auch die Welt, in der sie leben, nahegebracht. Von ihrer Entstehung bis heute haben sie den pädagogischen Auftrag, Weltwissen zu vermitteln. Das bedeutet, sie sollen nicht nur unterhalten, sondern auch sozialisieren und erziehen, und somit die Sozialisation bzw. Entwicklung beeinflussen. Seit ihrer Entstehung haben sich Bilderbücher gesellschaftliche Entwicklungen aufgreifend verändert: Neue Kunstrichtungen, neue pädagogische Strömungen, andere Genres wie Comic und Film spiegeln sich in Bilderbüchern wider (vgl. Weinkauff, Glasenapp 2014, S. 182 ff.)¹⁶.

Zeitgenössische Bilderbücher haben unter anderem einen emanzipatorischen Anspruch. Sie sprechen Kinder betreffende Themenkomplexe auf einer kindlichen Ebene mit dem Ziel an, Kindern bei der Bewältigung von (Alltags-)Problemen zu unterstützen. Das Themenspektrum umfasst tägliche Routinen (in die Kita gehen, spielen, ins Bett gehen), Freund*innenschaft, Familie, gute und schlechte Gefühle, sich in der Welt zurechtfinden usw. Auch das Thema Geschlecht spielt in Bilderbüchern eine Rolle, denn das Wissen über Geschlechterentwürfe und sexuelles Begehren ist ein Teil des Weltwissens (vgl. Decke-Cornill 2004, S. 181), das implizit und explizit vermittelt wird. Die Annahme, dass das Geschlecht der Figuren in Kinderbüchern für Kinder im Vorschulalter keine Rolle spielt (vgl. Nikolajeva, Scott 2006, S. 107 f.), wird in vielen feministischen Studien zu Bilderbüchern in Frage gestellt z. B. bei Matthiae (1986), Schmerl et al. (1988), Rendtorff (1999), Hamilton et al. (2006), McCabe et al. (2011) und Cummins (2015). Die letztgenannten weisen darauf hin, dass sich ein erster Geschlechterentwurf von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren ausprägt. Sie gehen davon aus, dass gerade in dieser Phase der Einfluss von Bilderbüchern, die in vielen Fällen mehrfach und intensiv angesehen werden, prägend für die Entwicklung einer gesellschaftlichen Geschlechterkonzeption und des eigenen Geschlechterentwurfs ist. Darüber hinaus schreiben sie dieser Prägung Auswirkungen auf das gesamte spätere Leben zu, nämlich, welches Selbstbild Mädchen und Jungen (andere Geschlechter werden nicht genannt) ins spätere Leben mitnehmen: mangelndes Selbstvertrauen vs. Selbstvertrauen; mangelnde Selbstbestimmung vs. Selbstbestimmung; ein defizitäres Mädchen/Frauenbild; sowie die Auswirkungen, die das wiederum im Leben der Kinder bedeuten kann: Tradierung von normierten Geschlechterentwürfen und Begehrensformen, die einer sich verändernden Gesellschaft keine Rechnung tragen (vgl. Weinkauff, Glasenapp 2014, S. 174 ff.; Decke-Cornill 2004, S. 181; Nikolajeva, Scott 2006, S. 107 f.; McCabe u. a. 2011, S. 199, 218)¹⁷.

Für diese Arbeit wurden die empirische Untersuchungen zu Geschlecht in Bilderbüchern von Schmerl et al. (1988), Rendtorff (1999), Hamilton et al. (2006), McCabe et al. (2011) und Cummins et al. (2015) herangezogen. Bei den Studien handelt es sich um quantitative und qualitative Untersuchungen, die im Zeitraum von 1988 bis 2015 entstanden. Sie untersuchen mehrheitlich bekannte und/oder preisgekrönte Bilderbücher im Hinblick auf die Darstellung von Geschlecht. Dabei wurde in der Regel so vorgegangen, dass die Anzahl von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern bzw. weibliche und männliche Tierfiguren sowohl auf der bildlichen als auch auf der textlichen Ebene

¹⁵ vgl. auch Kampshoff, Wiepcke 2012, S. 2; Villa 2012, S. 46 f.; Thiele 2003, S. 19, 37

¹⁶ Vgl. auch Thiele 2003, S. 35, 181

¹⁷ vgl. auch Hamilton u. a. 2006, S. 757 f., 764; Schmerl, Schülke, Wärntges-Möschen 1988, S. 150 f.

erhoben und analysiert wurde. Zusätzlich wurde in einem Teil der Studien auch die Art der Darstellung von Geschlecht analysiert. Kategorien, um die Darstellung von Geschlecht zu analysieren, waren z. B. Berufe, Charaktereigenschaften, aktives und passives Verhalten, Bewegung, Emotionen, aber auch das Geschlecht der Autor*innen. Sowohl die älteren als auch die neueren Studien kommen zu dem Schluss, dass sich die Darstellung von Geschlecht in Bilderbüchern zwar minimal hin zu einem ausgeglicheneren Geschlechterverhältnis verändert hat, sich jedoch bei genauerer Betrachtung feststellen lässt, dass die ehemals explizite Stereotypisierung der Geschlechterdarstellung jetzt eher subtiler stattfindet. Die Autor*innen der Studien erläutern, dass weibliche und männliche Figuren noch immer nicht in gleicher Anzahl vorkommen und nur zum Teil weniger geschlechtstypische Handlungen ausführen. Weiterhin kritisieren sie, dass die Darstellung emanzipierter Figuren durch Faktoren wie z. B. eine stereotype bildliche Geschlechterdarstellung oder eine inkonsequente Umsetzung unterlaufen werden. Gerade in der bildlichen Darstellung, so Schmerl et al., kann das fatale Auswirkungen haben, da sich die Bilder durch vielfache Betrachtung (ggf. auch unkommentiert von Erwachsenen) tief in das Bewusstsein der Kinder einprägen (vgl. Schmerl, Schülke, Wäntges-Möschen 1988, S. 149 ff.; Hamilton u. a. 2006, S. 757 f.; McCabe u. a. 2011, S. 219).

Die oben aufgeführten Studien beschäftigen sich fast ausschließlich mit der Darstellung von Geschlecht gemäß des binären Geschlechterentwurfs (Mädchen/Frauen vs. Jungen/Männer). Die Kritik am Ungleichverhältnis von Geschlecht bezieht sich daher nur auf die Anzahl und die Darstellung von weiblichen und männlichen Figuren im Rahmen eines zweigeschlechtlichen und heteronormativen Ansatzes. Die Heteronormativität der Geschlechterkonstruktionen wird selten in den Blick genommen. So finden sich kaum Aussagen zur Darstellung von geschlechtlich uneindeutigen Figuren (außer, dass sich diese nicht statistisch erfassen lassen), noch Kritik zur Auslassung von Familien- oder Begehrensformen jenseits von Kleinfamilien und Heterosexualität.

Anders verhält es sich in der Schul(buch)forschung. Bittner (2011) und Decke-Cornill (2004) betrachten die Geschlechterkonstruktion in (Schul-)Büchern aus dekonstruktivistischer Perspektive.

Bittners Studie *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern* (2011) behandelt das Thema Geschlechtergerechtigkeit und geht der Frage nach, ob und wie heterosexuelle Frauen und Männer und LGBT¹⁸ in Schulbüchern abgebildet werden, und wem die Abbildung oder Auslassung von bestimmten Geschlechterkonstruktionen nützt oder schadet. Sie vermutet, dass es in Schulbüchern immer noch einen „heimlichen Lehrplan“ (Bittner 2011, S. 7, zit. nach Barz 1982) in Hinsicht auf Geschlecht und Sexualität gibt. Dieser „heimliche Lehrplan“ sieht vor, dass heteronormative Geschlechterkonstruktionen nicht nur nicht hinterfragt, sondern „heimlich“, d. h. ohne als Lehrziel ausgewiesen zu sein, (re-)produziert werden. Für die geschlechtliche Sozialisation bedeutet das, dass normative Frauen- und Männerbilder unreflektiert perpetuiert werden, und darüber hinaus weder eine Auseinandersetzung mit noch eine Anerkennung von anderen Geschlechterkonstruktionen (trans*geschlechtlich, inter*geschlechtlich) und Begehrensformen (Homosexualität/Bisexualität) stattfinden kann. Bittner kommt zu dem Fazit, dass sich die Darstellung von Geschlecht in Schulbüchern zwar verändert hat, Schulbücher aber immer noch dem „heimlichen Lehrplan“ folgen und stereotype Geschlechter(bilder) (re-)produzieren, obwohl dadurch gegen das im AGG verbriefte

¹⁸ LGBT = Lesbian, Gay, Bisexual, Trans*gender

Recht verstoßen wird, nicht diskriminiert zu werden, das auch für die heterogene Schüler*innenschaft gilt (vgl. Bittner 2011, S. 7, 72 ff.).

Decke-Cornill nähert sich dem Thema *Darstellung von Geschlecht* aus einer literaturdidaktischen Perspektive an. In ihrem Artikel *Identities that cannot exist* (2004) führt sie aus, dass Geschlecht eine Kategorie ist, die in der Wahrnehmung von Menschen immer eine (bedeutende) Rolle spielt. Deswegen plädiert sie auch bei der Auswahl von und beim Umgang mit Literatur im Unterricht für eine wissenschaftlich informierte Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen in Texten, die möglichst vielfältige Darstellungen von geschlechtlichen Lebensentwürfen beinhalten sollten. Sie geht davon aus, dass Lehrer*innen mit der Auswahl ihrer Literatur sozusagen fiktive Literaturfiguren als Gäst*innen in ihren Unterricht einladen. Je vielfältiger die Gäst*innen, desto besser kann die vielfältige Schüler*innenschaft im Klassenraum angesprochen werden. Die mangelnde Berücksichtigung und Abbildung von unterschiedlichen Geschlechterkonstruktionen im Literaturkanon von Schulen – jenseits von zweigeschlechtlichen und heterosexuellen – bezeichnet sie als subtilen gewaltsamen Akt des Ignorierens, Verschweigens und Tabuisierens der geschlechtlichen Diversität im Klassenraum (vgl. Decke-Cornill 2004, S. 199 ff.).

3 Geschlechterforschung

Eine geschlechtergerechte Bildung stellt in der heutigen Gesellschaft nach wie vor eine Herausforderung dar.

(Kampshoff, Wiepcke 2012, S. 1)

Die Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit kann nicht mit geschlechtsneutralem Handeln beantwortet werden, so Faulstich-Wieland und Horstkemper. Denn vermeintlich geschlechterneutrales Handeln reproduziert und verstärkt die bestehenden Ungleichheiten. Aus diesem Grund beschäftigen sich die Geschlechterforschung und -pädagogik mit der Frage, wie ein emanzipatorischer Umgang mit Geschlecht im pädagogischen Kontext aussehen könnte (vgl. Faulstich-Wieland, Horstkemper 2012, S. 34)¹⁹.

Die Geschlechterpädagogik ist überall dort relevant, wo es einen pädagogischen Kontext gibt, also auch in der Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken. Ausgehend davon, dass die Sozialisation von Kindern in die geschlechtliche Ordnung – also die Produktion und Reproduktion von Geschlecht – auch in der Leseförderung stattfindet, wirft dies Fragen nach dem Prozess der Vergeschlechtlichung auf. Wie und auf welcher theoretischen Grundlage wird Geschlecht in der Leseförderung *gelehrt*? Da sind zum einen die Richtlinien der Institution Bibliothek also z. B. Rahmenpläne oder Curricula. Zum anderen kommt den Pädagog*innen, die die Leseförderung planen und umsetzen, eine besondere Rolle zu. Sie wählen die Bücher aus und stehen in der direkten Interaktion mit den Kindern. Sie bringen also über die Rahmenbedingungen und ihr persönliches Wertesystem immer auch den gesellschaftlichen Diskurs über Geschlecht in die Leseförderung mit ein (vgl. Jäckle 2009, S. 228 f., 358; Bilden 2006, S. 46)²⁰.

Nachfolgend werden verschiedene für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung wichtige Geschlechterkonzeptionen skizziert. Ziel dieser Skizze ist zum einen, die verschiedenen

¹⁹ Vgl. auch Jäckle 2009, S. 338

²⁰ Vgl. auch Villa 2012, S. 47

theoretischen Brillen aufzuzeigen, die die Wahrnehmung von Geschlecht strukturieren. Zum anderen geht es darum, anhand der Beschreibung dieser Geschlechterkonzeptionen Analyseinstrumente zu entwickeln, mit denen Geschlechterkonstruktionen in Bilderbüchern aufgespürt und beschrieben werden können. Die zugrunde liegende Annahme ist, dass in die darin abgebildeten Geschlechterkonstruktionen auch theoretische Debatten eingeflossen sind. Obwohl sich die im Folgenden genutzten Quellen größtenteils auf den Kontext Schule beziehen, kann davon ausgegangen werden, dass eine Übertragung auf andere pädagogische Kontexte, also auch die Leseförderung in Bibliotheken, möglich ist.

3.1 Erziehungswissenschaftliche Geschlechterkonzeptionen

In diesem Kapitel sollen in Form einer Übersicht ausgewählte Konzeptionen von Geschlecht beschrieben werden. Als Quelle wird Jäckle herangezogen, die verschiedene Geschlechtertheorien und die damit einhergehenden Implikationen für den pädagogischen Kontext untersucht und zusammengefasst hat. Jäckle unterscheidet sechs Geschlechterkonzeptionen in der Erziehungswissenschaft (Jäckle 2009):

- 1) Essentialistisch-alltagstheoretische Konzeption
- 2) Naturwissenschaftliche Konzeption
- 3) Gleichheits-Konzeption
- 4) Differenz-Konzeption
- 5) Konstruktivistische Konzeption
- 6) Dekonstruktive Konzeption

Nachfolgend sollen die essentialistisch-alltagstheoretischen, die sozialkonstruktivistischen (*doing gender*) und die dekonstruktivistischen Konzeptionen aufgegriffen und erörtert werden. Der erstgenannte Ansatz wird aufgegriffen, weil dieser (eher unwissenschaftliche) Ansatz vermutlich bis heute sowohl im öffentlichen, als auch im (fach-)wissenschaftlichen Diskurs weit verbreitet ist. Die letzten beiden Ansätze wurden ausgewählt, weil sie in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung stark rezipiert werden. Zuerst wird jeweils der theoretische Hintergrund der Konzeption betrachtet und dann, wie Theorien aus anderen Disziplinen im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung angewandt werden. In einem weiteren Schritt wird ausgeführt, wie Geschlecht gedacht wird. Schließlich werden die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten fokussiert, die sich aus der Theorie ergeben.

3.1.1 Essentialistisch-alltagstheoretische Ansätze

Theoretischer Hintergrund

Essentialistische und alltagstheoretische Theorien gehen davon aus, dass allen Dingen eine wahre Natur zugrunde liegt. Diese Natur wird häufig durch biologische Gesetzmäßigkeiten und als von der Umwelt unabhängig definiert. Die Welt ließe sich demnach durch die Erkenntnis erklären, dass Menschen ihre Bestimmung durch die Natur erfahren (vgl. Jäckle 2009, S. 235).

Essentialismus und Geschlechterforschung

In essentialistisch-alltagstheoretischen Ansätzen von Geschlechterkonzeptionen werden Individuen in die binären Kategorien Mann und Frau eingeteilt. Es wird davon ausgegangen, dass das Geschlecht eine biologische Bestimmung sei, bei der genetische Unterschiede die Wesensunterschiede von Mann und Frau begründen. Dabei werden Männern und Frauen gegensätzliche, aber aufeinander bezogene Eigenschaften zugeschrieben.

Tabelle 1: stereotype Eigenschaften von Frauen und Männern nach alltagstheoretischem Verständnis

Mann	Frau
stark	schwach
aktiv	passiv
unabhängig	abhängig
egozentrisch	altruistisch
usw.	usw.

Diese Eigenschaften sind nicht nur gegensätzlich, sondern auch durch eine Hierarchisierung geprägt, in der den Männern zugeschriebene Eigenschaften höher gewertet werden als die den Frauen zugeordneten Eigenschaften. Im 19. Jahrhundert war die Annahme einer geringeren Intelligenz und mangelnder Rationalität bei Frauen u. a. die Begründung dafür, Frauen von höherer Bildung auszuschließen. Über die eindeutige, hierarchisch strukturierte Zweigeschlechtlichkeit hinaus wird bei den alltagstheoretischen Konzepten davon ausgegangen, dass Individuen sich ausschließlich heterosexuell aufeinander beziehen, also dass Männer Frauen begehren und umgekehrt (vgl. Jäckle 2009, S. 235, 243; Villa 2012, S. 43 f.)²¹.

Wie wird Geschlecht gedacht?

Gemäß dem essentialistisch-alltagstheoretischen Ansatz ist Geschlecht eine biologische Tatsache. Frauen und Männer werden demnach mit dem jeweiligen Geschlecht geboren und entwickeln ihrem Geschlecht entsprechend eine körperliche Erscheinung und passende Verhaltenseigenschaften (vgl. Jäckle 2009, S. 235).

Essentialistisch-alltagstheoretische Ansätze in der Geschlechterpädagogik

Aus pädagogischer Sicht haben Geschlechterdifferenzen strukturelle Ungleichheiten zur Folge. Geschlecht aus der essentialistisch-alltagstheoretischen Perspektive gilt jedoch als biologisch begründet und damit als unveränderbar. Biologisches Geschlecht, körperliche Erscheinung, geschlechtstypische Eigenschaften und Verhaltensweisen (u. a. auch heterosexuelles Verhalten) werden als untrennbare Einheit angesehen. Daraus folgt für die geschlechtliche Erziehung, dass sie im Hinblick auf die oben angeführte Ungleichheit wenig ausrichten kann. Die pädagogische Intervention zielt darauf ab, Jungen und Mädchen in traditionellen und normativen Geschlechterentwürfen zu bestärken und im Umgang mit dem anderen Geschlecht zu schulen. Die Folge ist, dass Jungen vor allem in ihren (vermeintlich) männlichen Eigenschaften und Mädchen in ihren (vermeintlich) weiblichen Eigenschaften gestärkt werden. Im Zuge von Erziehungsmaßnahmen werden Abweichungen von der Norm (z. B. der schwache Junge, das starke Mädchen, das gleichgeschlechtliche Begehren) sanktioniert (vgl. Kampshoff, Wiepcke 2012, S. 1; Jäckle 2009, S. 238, 246 ff.).

3.1.2 Sozialkonstruktivistische Ansätze

Theoretischer Hintergrund

Als Begründer des Sozialkonstruktivismus gelten Berger und Luckmann mit ihrem Werk *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (1969). Der Sozialkonstruktivismus soll erklären, wie soziale Wirklichkeit und soziale Phänomene konstruiert werden und wie Menschen diese erzeugen und institutionalisieren. *Wirklichkeit* wird demnach durch subjektive, im sozialen Kontext erworbene Bedeutungszuschreibungen erzeugt. Anders als der Essentialismus entwirft der Sozial-

²¹ Vgl. auch Dausien, Thon 2009, S. 340

konstruktivismus die Gesellschaft nicht als Abbild der Natur oder versucht sie durch diese zu erklären. Unter dem Begriff Sozialkonstruktivismus versammeln sich unterschiedliche theoretische Ansätze (vgl. Jäckle 2009, S. 319 f.; Treibel 2006, S. 91 ff.)²².

Sozialkonstruktivismus und Geschlechterforschung

Auch in die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung hat der Sozialkonstruktivismus als erkenntnistheoretischer Ansatz Eingang gefunden. In der Geschlechterforschung wird gefragt, wie Geschlecht konstruiert wird. Dabei wird von dem binären Konzept männlich/weiblich ausgegangen. Anders als bei essentialistisch-alltagstheoretischen Ansätzen jedoch trennen sozialkonstruktivistische Konzeptionen Geschlecht in (mindestens) zwei Komponenten, nämlich in das biologische Geschlecht (Natur) und das kulturelle/soziale Geschlecht (Kultur). So werden die geschlechtlichen Wesensmerkmale (Persönlichkeit, Verhalten, Fähigkeiten, Vorlieben) nicht vom biologischen Geschlecht hergeleitet, sondern als durch die Gesellschaft und das Individuum selbst geprägte Eigenschaften erklärt, die in der Sozialisation und durch die Erziehung weitergegeben werden. Die Normen der Gesellschaft wiederum, die vorschreiben, wie Männer und Frauen zu sein haben, sind geprägt von der Geschichte eines Kulturraumes, von gesellschaftlichen Entwicklungen und hegemonialen Machtstrukturen (vgl. Jäckle 2009, S. 319 ff.)²³.

Wie wird Geschlecht gedacht?

Geschlecht ist etwas, das in einem Prozess permanenter sozialer Praktiken entsteht. Zum einen wirken gesellschaftliche (Geschlechter-)Normen auf das Individuum ein und veranlassen es dazu, sich im von der Gesellschaft vorgegebenen Rahmen geschlechtlich zu positionieren. Zum anderen (re-)produziert jedes Individuum als Teilnehmer*in sozialer Praktiken Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Gesellschaft selbst (vgl. Jäckle 2009, S. 322 f.)²⁴.

doing gender

Im Folgenden soll der sozialkonstruktivistische Ansatz *doing gender* näher beleuchtet werden. Das von West und Zimmermann (1991) zuerst beschriebene Konzept *doing gender* greift das vorher beschriebene Prinzip auf und beschreibt, wie Individuen in der geschlechtlichen Vorortung sichtbar werden. Voraussetzung dafür, dass die Gesellschaft überhaupt versucht, Individuen in die Kategorien männlich und weiblich aufzuteilen, ist die symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit und des heterosexuellen Begehrens, also die gesellschaftlich dominante Annahme, dass es nur zwei Geschlechter gibt, die sich in ihrem sexuellen Begehren aufeinander beziehen. Um einem der beiden Geschlechter eindeutig zugeordnet zu werden, müssen drei Voraussetzungen (sex, sex category, gender) erfüllt werden. Im Ablauf der Zuordnung muss das Individuum zuerst einem der beiden Geschlechter (sex) zugeordnet werden, das in der Regel bei der Geburt als biologisches Geschlecht kategorisiert wird. Als nächstes muss das so kategorisierte Individuum zum einen wissen, welche Eigenschaften und Inszenierungen (sex category) für das jeweilige Geschlecht gesellschaftlich festgelegt sind (z. B. welche Mimik, Gestik, Körperhaltung, Kleidung, Sprache, etc.) und zum anderen muss es in der alltäglichen Inszenierung und im alltäglichen Handeln die Geschlechtszugehörigkeit und das Begehren entsprechend aufführen (gender). Als erfolgreich gilt der Prozess der geschlechtlichen Inszenierung jedoch erst, wenn andere Mitglieder der Gesellschaft das Individuum aufgrund ihrer Wahrnehmung eindeutig als männlich oder weiblich und heterosexuell wahrnehmen (können) und die Inszenierung als gelungen bewerten. Damit dieses System

²² Vgl. auch Villa 2012, S. 43

²³ Vgl. auch Villa 2012, S. 44

²⁴ vgl. auch Faulstich-Wieland, Horstkemper 2012, S. 26, 32; Villa 2012, S. 44

der geschlechtlichen Zuordnung funktioniert, müssen die Zeichen, die Männlichkeit(en) und Weiblichkeit(en) symbolisieren, korrekt aufgeführt und richtig gelesen werden. Dafür müssen die vielfältigen und komplexen Zeichen und Symbole von klein auf erlernt werden (vgl. Jäckle 2009, S. 323 ff.)²⁵.

Sozialkonstruktivistische (*doing gender*) Ansätze in der Geschlechterpädagogik

Wenn also davon ausgegangen wird, dass Geschlecht in soziokulturellen Praktiken entsteht und erlernt wird, folgt daraus, dass pädagogisches Handeln Einfluss auf die geschlechtliche Entwicklung von Kindern nehmen kann und nimmt. Geschlecht wird im pädagogischen Kontext folglich produziert und reproduziert. Geschlechterdifferenzen werden auch als strukturelle Ungleichheiten angesehen, die die Chancengleichheit und Gleichberechtigung von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern verhindern. Stereotype Geschlechtszuschreibungen werden als Instrumente verstanden, die dazu dienen, herrschende Machtverhältnisse aufrecht zu erhalten: Männer in Machtpositionen und Frauen in untergeordneten Positionen. Um die Gleichberechtigung der beiden Geschlechter zu erreichen, muss das Ziel pädagogischen Handelns sein, Mädchen und Jungen gleichermaßen und doch individuell so zu fördern, dass sie ihr Potenzial entfalten können und keine Benachteiligung oder Einschränkungen aufgrund ihres Geschlechts (oder sonstiger Differenzkategorien) erfahren (vgl. Jäckle 2009, S. 322 ff., 338)²⁶.

Angewendet auf die Pädagogik heißt das, dass Pädagog*innen in der Bibliothek als Akteur*innen (durch Rahmenpläne, Veranstaltungsformate, Didaktisierung von Lesefördermaßnahmen, Buchauswahl, etc.) am Prozess der Vergeschlechtlichung von Kindern beteiligt sind. Jedoch sind sie nicht die einzigen, die Einfluss nehmen. Die Gesellschaft, vertreten durch Familie, Peers, (andere) Institutionen und Medien (Film, Fernsehen, Internet, Bücher, Zeitschriften etc.) stellt einen weiteren Einflussfaktor dar. Auch die Kinder selbst sind als Akteur*innen an ihrer Entwicklung zum geschlechtlichen Individuum beteiligt. Der Wunsch, in das zugewiesene Geschlecht, in die Peer-group, in die Gesellschaft zu passen, also *normal* und zugehörig zu sein, wirkt unter Umständen wie eine freiwillige Selbstbeschränkung und steht der Zielsetzung der Veränderung von Geschlechternormen durch pädagogisches Handeln scheinbar diametral entgegen. Das eigentliche Problem ergibt sich aber eher aus einem eng gefassten Normalitätsbegriff (vgl. Jäckle 2009, S. 339 ff.; Streib-Brzič, Quadflieg 2014)²⁷.

Als Maßnahmen, um Differenzen abzubauen, nennen Faulstich-Wieland et al. (2008) die Dramatisierung, Reflexion und die Entdramatisierung von Geschlecht (vgl. Jäckle 2009, S. 336 f.)²⁸.

- 1) Dramatisierung → Pädagog*innen entwickeln Sensibilität für das Thema Geschlecht(erdifferenzen), indem sie z. B. wissenschaftliche, empirische Studien zu Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb von Mädchen und Jungen rezipieren.
- 2) Reflexion → Pädagog*innen interpretieren und reflektieren das durch die Dramatisierung erworbene Wissen vor dem Hintergrund angemessener wissenschaftlicher Gendertheorien.

²⁵ Vgl. auch Faulstich-Wieland, Horstkemper 2012, S. 31 f.

²⁶ vgl. auch Kampshoff, Wiepcke 2012, S. 1; Faulstich-Wieland, Horstkemper 2012, S. 32 ff.; Diehm 2009, S. 559 f.

²⁷ Vgl. auch Kampshoff, Wiepcke 2012, S. 2

²⁸ vgl. auch Kampshoff, Wiepcke 2012, S. 1 f.; Tholen, Stachowiak 2012, S. 101

- 3) Entdramatisierung → Pädagog*innen berücksichtigen weitere Differenzkategorien (Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Gesundheit, etc.) mit dem Ziel, Geschlechterdifferenzen zu relativieren.

Geschlecht kann also im pädagogischen Kontext z. B. von der Institution Bibliothek, von Pädagog*innen und Kindern in der Leseförderung übereinstimmend in einer Weise „dramatisiert“ werden, die die Reproduktion von Geschlechterverhältnissen zur Folge hat. So teilen z. B. Pädagog*innen Kinder oft der Einfachheit halber in die Kategorien Mädchen und Jungen ein. Aber das kann zu (unbeabsichtigten) Ausgrenzung und Ausschlüssen von Kindern führen, die sich keiner dieser Kategorien zuordnen (können). Nicht zuletzt wird in der Institution Bibliothek die Kategorie Geschlecht auch als Organisationskriterium genutzt. So wird z. B. der Kinderbuchbestand z. T. nach Geschlecht aufgeteilt und Veranstaltungen und Fördermaßnahmen für Jungen oder Mädchen ausgeschrieben. Das hat die Zementierung von Geschlechterdifferenzen auf institutioneller Ebene zur Folge.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es keine pädagogische Option ist, Geschlecht nicht zu berücksichtigen, wenn davon ausgegangen wird, dass es ein soziales Konstrukt ist, das in der Interaktion immer (re-)produziert wird. (vgl. Jäckle 2009, S. 338)²⁹.

3.1.3 Dekonstruktivistische Theorieansätze

Theoretischer Hintergrund

Dekonstruktivistische Theorieansätze stammen aus der Philosophie und setzen sich aus verschiedenen Denkrichtungen zusammen, die das Ziel verfolgen traditionelle (westliche) Annahmen und Denkweisen zu hinterfragen, die in der Regel auf oppositionellen Bedeutungen beruhen. So kann die Dekonstruktion als Lektüreverfahren oder Strategie des Fragens verstanden werden. Hinterfragt werden z. B. Phänomene und Gegensätze, die als vermeintlich naturgegeben gelten, wie z. B. Natur/Kultur oder Frau/Mann. Die Dekonstruktion zielt auf eine Bedeutungsverschiebung, die nicht in einer neuen Definition endet, sondern ihrerseits instabil und vorläufig bleibt. So hat die Dekonstruktion einen subversiven Charakter, indem sie scheinbar Natürliches (auch Machtstrukturen) hinterfragt, aber im Gegenzug keine eindeutige Antwort anbietet (vgl. Jäckle 2009, S. 342 ff.)³⁰.

Dekonstruktivismus und Geschlechterforschung

Judith Butler als bekannte Vertreter*in der dekonstruktivistischen Geschlechterforschung vertritt einen Ansatz der Geschlechterkonzeption, der den Sozialkonstruktivismus radikalisiert. Aus dekonstruktivistischer Perspektive ist nicht nur das Verhalten von Individuen das Produkt soziokultureller Prozesse, sondern auch der Körper selbst. Die Vergeschlechtlichung eines Individuums erfolgt performativ durch die Zitierung alltäglicher Praxen im Rahmen gesellschaftlicher Diskurse. Die wiederholten Normzitate werden nach Butler zu körperlicher Materie – formen also nicht nur Verhalten und Gestik, sondern auch den Körper an sich (vgl. Jäckle 2009, S. 345, 349 f.).

Wie wird Geschlecht gedacht?

Aus dekonstruktivistischer Perspektive kann und wird nicht gefragt bzw. beantwortet, was Geschlecht ist. Die Fragen *Was ist eine Frau?* oder *Was ist ein Mann?* bleiben unbeantwortet, denn weiblich oder männlich werden in dieser Perspektive als soziale Kategorien verstanden, die von ganz

²⁹ Vgl. auch Faulstich-Wieland, Horstkemper 2012, S. 33 f.

³⁰ Vgl. auch Villa 2012, S. 45

verschiedenen Personen verkörpert werden können. Der Fokus liegt darauf, zu (hinter-)fragen, wie und zu welchem Zweck Geschlecht im gesellschaftlichen Diskurs Bedeutung gewinnt. Als Ziel weist Villa die Aufrechterhaltung hierarchischer und heteronormative Machtverhältnisse aus. Butler geht davon aus, dass die Herstellung von Geschlecht in einem iterativen Prozess verläuft. Der Rahmen, in dem dieser Prozess abläuft, ist der gesellschaftliche Diskurs (diskursive Praxen), der von den Normen Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität bestimmt ist. Dieser Diskurs wiederum bestimmt die soziokulturelle Definition von Geschlecht (also das Original, Ideal bzw. die Norm). Das Individuum wird von der Gesellschaft angerufen (Anrufung) Geschlecht zu inszenieren. Die Inszenierung von Geschlecht (Performativität) ist eine alltägliche Praxis (Zitat/Reiteration) und bildet sich auf einem Kontinuum geschlechtlichen Ausdrucks ab. (Beabsichtigte oder unbeabsichtigte Möglichkeiten zur) Veränderungen im Geschlechtsausdruck ergeben sich dadurch, dass das Original bzw. die Norm nie durch das Zitat erreicht wird bzw. werden kann, ja, dass es ein Original nicht gibt. So kommt es beim Zitieren immer zu Abweichungen, die wiederum eine Veränderung im Diskurs bewirken (können). Individuen werden also zu geschlechtlichen Subjekten (gemacht), die mehr oder weniger zur Norm passen. Normative Geschlechtergrenzen können gemäß dieser Konzeption (zeitweise oder dauerhaft) überschritten werden und darüber hinaus mit verschiedenen Begehrensformen verknüpft sein (vgl. Jäckle 2009, S. 345; Villa 2010, S. 151 ff.; Villa 2012, S. 46).

Dekonstruktivistische Ansätze in der Geschlechterpädagogik

Ausgehend vom fragenden Ansatz des Dekonstruktivismus, setzt eine dekonstruktivistische Geschlechterpädagogik mit der Frage an, wie Geschlecht im pädagogischen Kontext produziert wird und welche (Macht-)Strukturen und Ungleichheiten damit begünstigt werden. Dabei wird ersichtlich, dass Institutionen (z. B. Bibliotheken) Geschlecht vor allem in den binären Kategorien männlich/weiblich und heterosexuell (re-)produzieren und dadurch andere Geschlechterentwürfe (z. B. Trans*- und Intergeschlechtlichkeit) und andere Begehrensformen (z. B. lesbisches und schwules Begehren, Bi- und Asexualität) ausschließen bzw. unsichtbar machen. Die Ausschlüsse dienen dabei der Aufrechterhaltung der hegemonialen Ordnung. Um das Ziel der Chancengerechtigkeit für alle zu erreichen, können dekonstruktivistische Ansätze folglich erkennen helfen, wo und durch welche Praktiken Geschlecht und Begehren in der Leseförderung hergestellt und wer dabei ausgeschlossen wird. Zum einen können diese Ansätze durch Bewusstmachung bzw. Hinterfragen von Kategorien dazu beitragen, dass sowohl Pädagog*innen als auch Kinder (Möglichkeiten für die) Überschreitung normativer Geschlechtergrenzen erkennen und nutzen (können). Zum anderen wird durch die Sichtbarmachung der Ausschlüsse offenbar, wo und welches geeignete Lesematerial fehlt. Wenn keine Kinder oder Familien(-formen) in Kinderbüchern vorkommen, die nicht den normativen Vorstellungen entsprechen (z. B. Jungen im Kleid, Mädchen, die wie Jungen aussehen, trans*geschlechtliche Kinder, Kinder, die das gleiche Geschlecht begehren, oder Kinder, deren Familienverhältnisse nicht den heteronormativen Vorstellungen von Kleinfamilie entsprechen³¹), wird offensichtlich, dass hier die Grundlage für eine emanzipatorische Leseförderung fehlt (vgl. Jäckle 2009, S. 353 ff.; Villa 2010, S. 152 ff.).

3.1.4 Fazit Geschlechterkonzeptionen

Vor allem in den letzten beiden Ansätzen wird Geschlecht zum einen als im Prozess hergestellte Kategorie konzipiert und zum anderen gleichzeitig und damit zusammenhängend als kulturelles

³¹ in Überschneidung mit anderen Differenzkategorien wie Migrationshintergrund, Bildungshintergrund, Behinderung etc.

Deutungsmuster dargestellt. Die durch das Zitieren von Geschlechternormen reproduzierten Geschlechterdifferenzen führen zu strukturellen Ungleichheiten, bei denen vor allem Mädchen und Frauen, geschlechtlich uneindeutige, inter- und trans*geschlechtliche Menschen, Lesben, Schwule, Bisexuelle u. a. zu den benachteiligten gehören. Die Bibliothek hat den Auftrag Chancengerechtigkeit zu fördern (siehe Kapitel 2 und 2.2). Die drei hier dargestellten Geschlechterkonzeptionen bieten unterschiedliche Ansätze, um diesem Auftrag nachzukommen.

Die essentialistisch-alltagstheoretische Konzeption bieten keine Lösungsansätze, um gesellschaftlichen Ungleichheiten zu begegnen, sondern nur die Erkenntnis, dass es sie gibt. Sie schreiben die Dichotomie männlich/weiblich in hierarchischer Form fest.

Im Sozialkonstruktivismus wird Geschlecht als zweigeschlechtlich und heterosexuell ausgerichtet definiert. Die Differenz der Geschlechter und die hierarchische Struktur der Positionierung führen zu Ungleichheiten. Sozialkonstruktivistische Geschlechterkonzeptionen (z. B. doing gender) bieten Lösungsansätze, die eine Intervention auf der Ebene der geschlechtlichen Sozialisation anvisieren. So wird versucht Mädchen und Jungen andere als die normativen Geschlechterbilder anzubieten, um so eine Veränderung der (vergeschlechtlichen) Lebensentwürfe zu bewirken. Ziel dabei ist, die hierarchische Struktur und Machtverteilung, die zu Ungleichheit führt, aufzubrechen. Der Ansatz des doing gender bleibt einem Verständnis von binärer Geschlechterdifferenz verhaftet, weil er mit dem Gegensatz Sex/Gender die Dichotomie Natur/Kultur reproduziert.

Dekonstruktivistische Konzeptionen bieten keine Lösungsansätze in Form von konkreten Handlungsansätzen an. Jedoch können durch das Hinterfragen der gesellschaftlichen Konstruktion von Geschlecht, Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität und anderen Differenzkategorien Machtstrukturen und Normen sowie Überschreitungen reflektiert werden. Auf diese Weise werden Ausschlüsse sichtbar und greifbar gemacht, die dann reflektiert und bearbeitet werden können. Daraus folgt, dass die Förderung der Gleichberechtigung bzw. Chancengerechtigkeit keine Maßnahme sein kann, die nur die Belange von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern aufgreift.

Auf politischer Ebene greifen Maßnahmen im Bereich Antidiskriminierung und Gleichstellung bereits dekonstruktivistische Konzeptionen auf, um Geschlechterkonzeptionen zu erweitern und den Gleichberechtigungs- und Chancengleichheitsgedanken inklusiver auszugestalten. Auch der Deutsche Ethikrat hat z. B. zum Thema Intersexualität Stellung genommen und bezeichnet Geschlecht als einen komplexen Begriff, der u. a. die Selbstwahrnehmung von Menschen beschreibt, „die sich einem Geschlecht, beiden Geschlechtern oder keinem Geschlecht als zugehörig empfinden“ (Deutscher Ethikrat 2012, S. 27 zit. nach Engel 2013, S. 40).

Für meine Untersuchung sehe ich dekonstruktivistische Ansätze aufgrund der beschriebenen Fokussierung auf Normen als besonders geeignet an, um Geschlechterkonzeptionen in Bilderbüchern auf Ein- und Ausschlüsse und die damit verbundenen Machtstrukturen zu untersuchen. Der Begriff der Geschlechtergerechtigkeit wird hier erweitert gedacht als ein Kontinuum von Geschlechterkonstruktionen. So werden in dieser Perspektive auch Geschlechterkonstruktionen eingeschlossen, die jenseits von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität stehen. Da Bilderbücher für Kinder eine besonders prägende und nachhaltige Wirkung haben, wird es als besonders wichtig erachtet, schon in einem frühen Lesestadium allen Kindern den Blick auf verschiedene Geschlechterentwürfe zu ermöglichen (vgl. Faulstich-Wieland, Horstkemper 2012, S. 36; Engel 2013, S. 40; Schmerl, Schülke, Wärtges-Möschen 1988, S. 132, 149).

Für die Übertragung und Anwendung jeglicher Geschlechterkonzeption in der Leseförderung braucht es zudem Pädagog*innen, die entsprechend geschult und sensibilisiert sind, denn sie sind die Dreh- und Angelpunkte im pädagogischen Kontext. Zum anderen braucht es auch geeignete Bücher, die dekonstruktiv gelesen und genutzt werden können (vgl. Jäckle 2009, S. 340 f.)³².

4 Methodik

Für die Analyse meines Untersuchungsgegenstandes Bilderbücher bietet sich eine literaturwissenschaftliche Methode an. Ich habe die literaturwissenschaftliche Hermeneutik gewählt, weil damit eine textimmanente und auch werktranszendierende Interpretation möglich ist. Der Nachteil der literaturwissenschaftlichen Hermeneutik ist, dass Bilder nicht direkt berücksichtigt werden. Das ist insofern ein Problem, als die Texte in Bilderbüchern zum großen Teil aus Bildern bestehen. Da die Bilder in Bilderbüchern jedoch Teil des erzählenden Textes sind oder gar den erzählenden Text ersetzen, lassen sie sich auch mit einer literaturwissenschaftlichen Methode analysieren, jedoch bedarf es zusätzlicher Bildanalyseverfahren. Deswegen habe ich auf Interpretationsverfahren zurückgegriffen, die sowohl Text als auch Bilder berücksichtigen, die Erzähltextanalyse und das 5-dimensionale Modell der Bilderbuchanalyse von Staiger.

4.1 Die literaturwissenschaftliche Hermeneutik

Der Begriff Hermeneutik stammt aus dem Griechischen und bezeichnet sowohl die literarische Textinterpretation als auch die philosophische Auseinandersetzung mit dem Verstehen als solches. Die zwei Strömungen, die philosophische und literaturwissenschaftliche Hermeneutik, lassen sich jedoch nicht klar voneinander trennen. Als besonders beachtenswert in der Geschichte hermeneutischer Analysetechniken wird Gadamer's Werk *Wahrheit und Methode* (1960) herausgestellt. In ihm betont Gadamer die Subjektivität der Sprache und der Interpretation. Gadamer geht davon aus, dass die Interpretation eines Textes vom Weltwissen der Leser*in abhängt und insofern auch nur für diese Person wahr ist. Daraus ergibt sich, dass Texte von unterschiedlichen Leser*innen unterschiedlich gelesen bzw. interpretiert werden (können). Darüber hinaus bezieht sich Gadamer auf den Begriff bzw. das Verfahren des *hermeneutischen Zirkels*. Dieser beschreibt die Beziehung vom Ganzen zu seinen einzelnen Teilen als eine Kreisbewegung und stellt die Basis für das Verstehen überhaupt dar. Dabei wird das Verstehen zu einem subjektiven Prozess, bei dem Verstehen und neues Wissen immer auf vorhandenem (Welt-)Wissen aufbaut und dieses erweitert. Texte können folglich nur vor der Folie bereits vorhandenen Wissens verstanden werden. Andererseits löst dieses Vorwissen aber auch eine bestimmte Erwartungshaltung aus. Die Kreisbewegung des hermeneutischen Zirkels ist also keine in sich geschlossene, sondern aufgrund des Wissenszuwachses immer eine iterative, die nicht bei einem stagnierenden Wissensstand oder Weltbild und somit auch nicht bei einer richtigen und endgültigen Interpretation eines Textes endet (vgl. Ahrens 2004, S. 85 ff.; Antor 2004, S. 90 f.).

Interpretation

Als Interpretation gilt „der Prozeß und das Resultat der Auslegung bzw. Deutung“ (Hiebel 2004, S. 109) von Zeichen unterschiedlicher Zeichensysteme z. B. mündliche Sprache, Schriftsprache oder Bild(-sprache). Wissenschaftliche Interpretation will Werke methodisch fundiert z. B. mit Hilfe der

³² vgl. auch Kampshoff, Wiepcke 2012, S. 3 f.; Faulstich-Wieland, Horstkemper 2012, S. 34, 36; Tholen, Stachowiak 2012, S. 109

Hermeneutik analysieren. Auch die Interpretation verfolgt verschiedene Ansätze. Ein Ansatz ist die werktranszendierende Interpretation. Sie berücksichtigt nicht nur den eigentlichen Text, sondern sieht das Werk im größeren Zusammenhang z. B. von Zeitgeschichte/Epoche, Kultur(-Geschichte), Gattung (Genre) und Intention(en) der Autor*innen. Das Ziel ist, das Werk in einen sozio-kulturellen Kontext zu stellen (vgl. Hiebel 2004, S. 109).

4.1.1 Textanalyse

Erzähltextanalyse

Die Erzähltextanalyse befasst sich mit dem Text, der in Form von unterschiedlichen Textgattungen auftreten kann z. B. als Roman, Drama, Lyrik, Film, aber auch als Bilderbuch. Die Erzähltextanalyse betrachtet zum einen textimmanente Strukturen. Dazu gehören die Fokalisierung, die Handlung und die Erzählform. Die Erzähltextanalyse schaut zudem auf werktranszendierende Aspekte, wie (die Geschichte der) Erzähltheorie von der Antike bis zur Gegenwart, den Gattungsbezug (z. B. Märchen, Erzählung, Roman) und die Autor*innenschaft (z. B. die Konzepte Biografismus, Tod der Autor*in, Rückkehr der Autor*in) (Lahn, Meister 2013).

Die Erzählperspektive (z. B. Wer erzählt? Aus welcher Perspektive?)

Es werden drei Perspektiven in der Erzähltextanalyse unterschieden: Die auktoriale Erzählinstanz, bei der die Erzähler*in mehr weiß als irgendeine der Figuren (Nullfokalisierung), die aktorale Erzählinstanz, bei der die Erzähler*in aus der Perspektive einer Figur erzählt und nicht mehr weiß als die Figur (interne Fokalisierung) und die neutrale Erzählinstanz, bei der die Erzähler*in aus der Außenperspektive erzählt, also weniger weiß als die Figur (externe Fokalisierung). Dabei kann die Erzähler*in Teil der erzählten Welt sein (homodiegetisch) oder nicht (heterodiegetisch). Sowohl Erzähler*in als auch die Adressat*in können explizit genannt werden oder nur implizit vorhanden sein. In Bilderbüchern gibt es mitunter mehrere Erzählperspektiven, da auf der Bildebene (Showing/Bilder) und auf der Textebene (Telling/Schrifttext) unterschiedliche Perspektiven eingesetzt sein können. So werden Teile einer Geschichte, die in Narrationen als Beschreibung auftauchen in Bilderbüchern oft bildlich und nicht als Text umgesetzt z. B. das Setting und die Figurenbeschreibung (vgl. Lahn, Meister 2013, S. 61 ff., 101 ff.; Nikolajeva, Scott 2006, S. 117 ff.).

Die Geschichte, die erzählt wird (z. B. Thema, Handlung, Figurenkonstellation):

Figuren werden im Allgemeinen in runde oder flache Charaktere unterschieden. Als rund wird eine Figur bezeichnet, wenn die Figur als individueller Charakter erkennbar ist und ggf. auch eine Wandlung durchläuft. Als flach gelten Charaktere, die als Typen (nicht individualisiert) dargestellt werden. Die Charakterisierung der Figuren verläuft über zwei Modi, über das Zeigen (Showing) und das Erzählen (Telling). Das Showing geschieht auf unterschiedlichen Ebenen. Im Bilderbuch bietet sich die Aufteilung in Bild- und Textebene an. Diese Aufteilung ist aber nicht zwingend. Auf der Ebene des Zeigens finden sich äußere Merkmale wie z. B. das Aussehen der Figur, das Figurenhandeln, die Sprache der Figuren. Auch auf der Ebene des Zeigens, aber schwieriger auszumachen, sind Charakterisierungen und Eigenschaften wie z. B. gesellschaftliche Normen und Werte, die der Figurenkonstruktion zugrunde liegen. Diese Eigenschaften lassen sich nur durch Interpretation bestimmen. Durch die explizite Kommentierung der (allwissenden) Erzähler*in, wird die Figur im Modus des Telling charakterisiert. In der Figurencharakterisierung kann es auch immer zu Widersprüchen und Überlagerungen kommen. Diese Widersprüche können textimmanent sein, jedoch auch ein Produkt der Autor*in bzw. Illustrator*in oder der Leser*in, denn deren Normen spiegeln sich in der Interpretation wider (vgl. Lahn, Meister 2013, S. 236 ff.; Gymnich 2004, S. 135).

Die Art, wie die Geschichte erzählt wird (z. B. Zeit, Ort, Modus):

Eine Geschichte kann retrospektiv oder prospektiv erzählt werden, also im Rückblick auf etwas Vergangenes oder in der Vorausschau auf Zukünftiges. Geschichte und Geschehen können jedoch auch parallel laufen, also gleichzeitig stattfinden. Darüber hinaus stellt der Erzählmodus noch ein wichtiges Instrument dar, um Distanz oder Nähe zur Geschichte herzustellen. Je dramatischer der Modus (direkte Figurenrede), desto unmittelbarer scheinen Text und Leser*in aufeinanderzutreffen. Je größer der Textanteil im narrativen Modus ist (erzählte Rede), desto größer erscheint die Distanz zwischen Geschichte und Leser*in. Ein wichtiges Instrument der Ausgestaltung der Erzählung ist auch die Zuverlässigkeit der Erzähler*in. Werden die Darstellung von Sachverhalten, Handlungen oder Behauptungen in der Geschichte von der Leser*in als unstimmig oder falsch angesehen, wird der Wahrheitsgehalt der Geschichte angezweifelt. Die unzuverlässige Erzählung bzw. die unzuverlässige Erzähler*in tritt häufig bei kindlichen Erzähler*innen oder kindlicher Erzählperspektive auf. Außerdem wird die unzuverlässige Erzählperspektive auch zur Darstellung von Doppelsinnigkeit und Ironie genutzt (vgl. Lahn, Meister 2013, S. 61 ff., 101 ff., 182 ff.).

4.1.2 Bildanalyse

Für die Interpretation von Bilderbüchern spielt die Analyse der Bilder eine maßgebliche Rolle. Im Folgenden wird sich für die Bildanalyse vor allem auf Thiele (2003), Staiger (2014) und Nikolajeva und Scott (2006) Bezug genommen.

Thiele hat sich in seinem Werk *Das Bilderbuch – Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption* (2003) eingehend mit dem Aspekt Bilder in Bilderbüchern befasst. Thiele verweist mehrfach auf die Bedeutung der Bild(-text)-(Schrift-)Text-Interdependenz und führt aus, dass sich die beiden Textarten im Bilderbuch auf unterschiedliche Art und Weisen beeinflussen (ergänzen, widersprechen, etc.) und die Geschichte erst im Zusammenspiel beider Textarten als Ganzes funktioniert. Da das Bilderbuch z. T. auch ganz ohne Text seine Geschichte erzählt, geht Thiele weiterhin davon aus, dass die aneinandergereihten Bilder auch ohne Text als Narration funktionieren und eine „literarische Erzählstruktur[...]“ aufweisen. Dabei beschreibt er Bilder als ein Zeichensystem ähnlich der Schriftsprache. Die Bedeutung einzelner Bilder oder ganzer Bildfolgen – also einer Bildergeschichte – ergibt sich demnach durch die Zusammenstellung der ausgewählten Zeichen. Durch die subjektive Wahrnehmung der Leser*in und deren Vor- bzw. Weltwissen kann es jedoch zu unterschiedlichen Deutungen kommen. Darüber hinaus nimmt auch die „kommunikative Situation“ (z. B. beim gemeinsamen Bilderbuchlesen von Kindern und Erwachsenen), in der die Bilder rezipiert werden, Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation. Darüber hinaus betont Thiele „das ästhetische Potential“ und den „Symbolcharakter“ der „bildnerischen Darstellung[...]“ der Bilder im Bilderbuch. Er bezieht sich für die Bildinterpretation in erste Linie auf die Kunst(-geschichte) und die Filmanalyse (vgl. Thiele 2003, S. 44, 47, 53 f.).

Staiger hat ein fünfdimensionales Modell für die Bilderbuchanalyse entwickelt. In diesem Modell listet er z. B. die Analysedimensionen Linie, Farbe, Raum, bildnerische Technik und Stil, Komposition, Bildfolgen, Typographie. Einzelne oder auch alle Kriterien aus diesem Modell können bei der Analyse von Bilderbüchern Anwendung finden (vgl. Staiger 2014, S. 14, 18–19).

4.1.3 Modell zur Bilderbuchanalyse nach Staiger und Nikolajeva und Scott

Die Bild-Text-Interdependenz des Bilderbuches macht es notwendig ein besonderes Modell für die Analyse zu entwerfen, bei dem nicht nur Bild(-text) und (Schrift-)Text berücksichtigt, sondern auch

der Beziehungsaspekt der beiden Textarten in den Blick genommen werden (vgl. Thiele 2003, S. 47, 52 f.; Staiger 2014, S. 13; Nikolajeva, Scott 2006, S. 1 f.).

Konkret bedeutet das, dass sowohl die Textinterpretation in Form der Erzähltextanalyse (siehe 4.1.1) Anwendung findet, als auch die Bildinterpretation mit Hilfe künstlerischer bzw. ästhetischer und filmischer Analysemittel (siehe 4.1.2). Staiger fasst die Analyse Kriterien in fünf Dimensionen zusammen und zählt folgende Aspekte auf, wobei er betont, dass nicht immer alle Aspekte bei der Analyse berücksichtigt werden müssen oder können:

NARRATIVE DIMENSION

Geschichte (histoire): Was wird erzählt?

- Thematik: Stoff, Thema, Motive
- Handlung: Geschehnisse, Ereignisse (Erwartungsbruch), Handlungslogik (z. B. genrespezifisch), Handlungsstränge (ein- / mehrsträngig)
- Figuren: Konzeption (statisch / dynamisch, ein- / mehrdimensional), Konstellation (z. B. Kontrastpaar, Dreieckskonstellation, Korrespondenzpaar), (genrespezifische) Figurenrollen
- Raum: Quantität (ein Ort / mehrere Orte), Struktur (Verhältnis von Orten zueinander), Bewegtheit (im Raum, von einem Ort zum anderen), Funktion (Ort als Kulisse, zur Figurencharakterisierung), Semantisiertheit (Verbindung des Raums mit einem Wertesystem)
- Zeit: Dauer (Welche Zeitspanne wird insgesamt erzählt?), Zeitpunkt (Wann spielt die Geschichte?)

Diskurs (discours): Wie wird erzählt?

- Erzählperspektive: Fokalisierung, multiperspektivisches Erzählen
- Erzählmodus: Erzähler- / Figurenrede, Darstellung mentaler Prozesse (Gedanken, Gefühle)
- Zeitdarstellung: Verhältnis von erzählter Zeit und Erzählzeit (Ordnung, Dauer, Frequenz), Darstellung von Bewegung
- Ort des Erzählens: Erzählebenen (Rahmen- / Binnenerzählungen)
- Weitere Aspekte: Erzählen über das Erzählen (Metafiktion, Selbstreflexion), (Un-)Zuverlässigkeit des Erzählers, intertextuelle Verweise

VERBALE DIMENSION

- Wortwahl: Schlüsselwörter, Wortarten, Fremdwörter
- Satzbau: Satzarten, Satzlänge und Satzkonstruktion (Parataxe, Hypotaxe)
- Textgestaltung: Gesamtlänge, Aufbau / Gliederung, Kohärenz
- Stil: Sprachstil / Tonlage, rhetorische Figuren, Reime, Rhythmus
- Tempus

BILDLICHE DIMENSION

- Linie: Richtung, Verlauf, Bewegung, Funktion (z. B. Umrisslinien)
- Farbe: Farbkontraste, Hell-Dunkel-Kontraste, Licht / Schatten, Farbsymbolik
- Raum: Vor- / Mittel- / Hintergrund, Perspektive, Bildausschnitt, Bildraum / Weißraum (positive / negative space)
- Fläche: Flächenformen, Flächenkontraste, Figur-Grund-Verhältnis
- Bildnerische Technik: Malerei (z. B. Aquarell, Tusche, Acryl, Gouache), Zeichnung (z. B. Federzeichnung, Buntstift, Bleistift, Kreide usw.), Druck (z. B. Holz- oder Linolschnitt, Stempeldruck, Monotypie), Collage, Textil, Fotografie, computerbasierte Illustration und Bildbearbeitung
- Bildnerischer Stil: grafischer Stil, malerischer Stil, Karikatur, Fotorealismus, Abstraktion, Surrealismus, Collage
- Textur: Farbauftrag, virtuelle Nachbildung von Oberflächenstrukturen (z. B. Holzmaserung)
- Komposition: Bildaufbau, Gesamtkomposition (z. B. Bild zum Text / Text im Bild), Zusammenwirken der Elemente, Bewegung, Bildränder
- Bildfolgen: enge / weite Bildfolgen, page turns
- Seitenlayout: Einzel- / Doppelseite, Panels, Rahmen
- Typografie: Schrifttyp, Schriftgröße, Schriftfarbe, Zeilenabstand, Absätze, Schrift als Bild (Typopiktorialität, Ikonotext)

INTERMODALE DIMENSION

- Verhältnis von Bild und Schrifttext, z. B.:
 - Symmetrie (symmetry)
 - Komplementarität (complementarity)
 - Anreicherung (enhancement)
 - Kontrapunkt (counterpoint)
 - Widerspruch (contradiction)

PARATEXTUELLE & MATERIELLE DIMENSION

- Buchformat, Buchgröße, Buchform
- Seitengröße, Seitenform (z. B. Halbseiten, Ausstanzungen)
- Umschlag (cover), Schutzumschlag
- Vorsatzpapier (endpaper)
- Titel, Titelseite
- Tast- / Bewegungselemente (z. B. Klappen, Sandpapier, Fell)
- Papiersorte (glatt / rau, dünn / dick)
- Bindung (Hardcover, Paperback)

(Staiger 2014, S. 14 f.)

Unter den Intermodalen Dimensionen versteht Staiger die Gestaltung des Zusammenspiels der beiden Textarten (Bild und Text), die es über die Analyse der einzelnen Textarten hinaus noch im Zusammenhang zu analysieren gilt. Staiger bezieht sich hier auf Nikolajeva und Scott, die das Bild-Text-Verhältnis in ihrem Buch *How Picturebooks work* (2006) in fünf Kategorien einteilen:

- **Symmetrie** beschreibt das Text-Bild-Verhältnis in Bilderbüchern, in denen die Text- oder Bildergeschichte auch unabhängig voneinander ohne Sinnverlust erzählt werden können („two mutually redundant narratives“)
- **Komplementarität** bezeichnet das Text-Bild-Verhältnis von Bilderbüchern, in denen Bildtext oder Schrifttext die Lücken des jeweiligen anderen Textes ergänzen („words and pictures filling each other's gaps“)
- **Anreicherung** beschreibt das Text-Bild-Verhältnis in Bilderbüchern, in denen der Bildtext den Schrifttext unterstützt („visual narrative supports verbal narrative“)
- **Kontrapunkt** beschreibt das Text-Bild-Verhältnis in Bilderbüchern, in denen der Schrifttext vom Bildtext abhängig ist („verbal narrative depends on visual narrative“)
- **Widerspruch** bezeichnet das Text-Bild-Verhältnis von Bilderbüchern, in denen weder Bildtext noch Schrifttext losgelöst voneinander funktionieren („two mutually dependent narratives“) (vgl. Nikolajeva, Scott 2006, S. 11 ff.)

Die Dimensionen können den Charakter des ganzen Buches oder nur einzelne Abschnitte des Buches bestimmen und somit auch alle gleichzeitig in einem Bilderbuch vorkommen. Außerdem berücksichtigt Staigers Modell auch die paratextuelle und materielle Dimension des Bilderbuch (z. B. Buchformat, Größe, Cover, Tast- und Bewegungselemente) (vgl. Staiger 2014, S. 15, 19 ff.)³³.

4.1.4 Modell zur Bilderbücheranalyse unter dem Aspekt Geschlecht

Die Figur ist laut Gymnich in der gender-orientierten Literaturwissenschaft der zentrale Untersuchungsgegenstand. Deswegen fokussiert der folgende Fragen- und Kriterienkatalog auf die Darstellung der Figur(en) im Bilderbuch. Neben der Figurenanalyse (in Bild und Text) als Teil der Erzähltextanalyse wurde der Katalog auch in Anlehnung an verschiedene Kriterienkataloge zusammengestellt, die von unterschiedlichen Autor*innen – Schmerl et al. 1988, Hodaie 2014, Hamilton 2006 – entworfen wurden, um die Darstellung von Geschlecht in Bilderbüchern zu untersuchen. Die Kriterien dieser Autor*innen lassen sich grob in den Schlagwörtern Vorkommen von Geschlecht, Zuschreibung von Eigenschaften und Handlungsmacht zusammenfassen (vgl. Schmerl, Schülke, Wärntges-Möschen 1988, S. 135 ff.; Hodaie 2014, S. 142; Hamilton u. a. 2006, S. 759 ff.; Gymnich 2004, S. 122 ff.).

³³ Vgl. auch Nikolajeva, Scott 2006, S. 11 ff., 241 ff.

In dieser Arbeit sollen die Figuren unter folgenden Gesichtspunkten auf die Konstruktion von Geschlecht analysiert werden:

Figurendarstellung (jeweils in Text und Bild)

- 1) Ist das explizite Thema der Geschichte Geschlecht/geschlechtsspezifisches Verhalten?
- 2) Geschlechtervorkommen
 - Geschlecht der Hauptfiguren
 - Verhältnis von Mädchen/Jungen, Frauen/Männern, weiblichen/männlichen Tieren und geschlechtlich nicht eindeutigen Figuren
 - Verhältnis von heterosexuellen/homosexuellen Lebensentwürfen
- 3) Wie wird Geschlecht konstruiert?
 - Kriterien:
 - Eigenschaften
 - aktive Tätigkeiten/passives Verhalten
 - aggressives/altruistisches Verhalten
 - Raum/(Fort-)Bewegung
 - Kommunikation
 - Emotionalität
 - Körperliches Befinden/Bedürfnisse
 - Kinder: Spielhandlungen
 - Erwachsene: Berufe, Familienarbeit
 - Analyseinstrumente:
 - Erzählperspektive
 - Figurenrede
 - Darstellung figuraler Bewusstseinsinhalte
 - figurales Handeln bzw. Vorkommen
 - Korrespondenz- und Kontrastverhältnisse zwischen den Figuren

⇒ vor dem Hintergrund gesellschaftlicher geschlechtlicher und sexueller Normen, unter der Berücksichtigung der Erzählinstanz und unter der Berücksichtigung von intertextuellen Bezügen
- 4) Wird Geschlecht stereotyp bzw. heteronormativ dargestellt?
- 5) Erfährt die Kategorie Geschlecht bzw. der Geschlechterkonstruktion einzelner Figuren eine Veränderung im Verlauf der Geschichte?
- 6) In welche Geschlechterkonzeptionen lassen sich die Geschlechterdarstellungen einordnen?

4.2 Sichtung und Auswahl des Analysematerials

Bilderbücher werden in der Regel nicht nur in einer Bibliothek zur Leseförderung eingesetzt, sondern häufig in Kinderbibliotheken im gesamten deutschsprachigen Raum. Zur Verbreitung ausgesuchter Bilderbücher als Mittel zur Leseförderung tragen unter anderem auch die Verlage bei, die mittlerweile oft kostenlose Bilderbuchkino-Versionen der Bilderbücher zur Verfügung stellen. So kann davon ausgegangen werden, dass bestimmte, in der Leseförderung genutzte Bilderbücher, im deutschsprachigen Raum viele Kinder erreichen, die an Leseförderungsveranstaltungen teilnehmen.

Theoretical Sampling

Die Auswahlmethode für das Untersuchungsmaterial (Bilderbücher) orientiert sich am *Theoretical Sampling*. Das Begriff *Sampling* bezeichnet, auf welcher Grundlage und wie die Auswahl der Fälle oder Untersuchungsgegenstände (hier Bilderbücher) in einer empirischen Untersuchung zustande

kommt. Die Begründung für die Auswahl der Fälle ist wichtig, weil alle Fälle Repräsentationscharakter haben könnten. Die methodisch begründete Auswahl von Fällen für eine Untersuchung macht es ggf. möglich, Analyseergebnisse trotz einer geringen Anzahl von untersuchten Fällen zu verallgemeinern. Beim *Theoretical Sampling* wird so vorgegangen, dass die Auswahl der Bilderbücher nacheinander und in Abhängigkeit von ersten Analyseergebnissen und Hypothesen erfolgt. Durch minimale und maximale Kontrastierung der Bücher lässt sich der Blick auf den Untersuchungsgegenstand erweitern und die aufgeworfenen Hypothesen können ggf. zu einer Theorie weiterentwickelt werden. Bei der Auswahl der Bilderbücher für diese Arbeit handelt es sich insofern um eine Orientierung am *Theoretical Sampling* als die Sample vor allem im Hinblick auf maximale Kontrastierung ausgesucht wurden (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2013, S. 177 ff.).

Planung, Vorgehen, Kriterien für die Auswahl von Büchern

Der erste Schritt für die Auswahl von Bilderbüchern war die Recherche von Büchern, die zur Leseförderung empfohlen oder eingesetzt werden: Z. B. auf Websites und Bilderbuchempfehlungslisten von öffentlichen Bibliotheken. Auf den ersten Blick fiel auf, dass den Titeln nach zu urteilen, mehr Bücher mit männlichen Hauptfiguren (menschliche und tierische) für die Leseförderung genutzt bzw. empfohlen wurden als Bilderbücher mit weiblichen Hauptfiguren. Dazu kam, dass Geschichten mit Jungen und Männer als Hauptfiguren im Bereich *coole* Tiere (in Anlehnung an normativer Männlichkeit: aktiv, gewitzt, heldenhaft) und Abenteuer angesiedelt waren (z. B. *Carlo & Kasimir* von Dominik Rupp, *Pettersson und Findus* von Sven Nordqvist, *Wie man Gespenster verjagt* von Stefan Gemmel und Cornelia Haas, *Helden* von Sabine Wilharm). Die Geschichten mit Mädchen und Frauen hingegen lagen thematisch eher im Bereich Prinzessinnen- und Hexenwelt und wiesen weniger *coole* Tiere auf (z. B. *Mama Muh* von Jujja Wieslander und Sven Nordqvist, *Liselotte* von Alexander Steffensmeier, *die Schluckaufprinzessin* von Nina Dulleck, *Prinzessin Anna oder wie man einen Helden findet* von Susann Opel-Götz, *Hermeline auf Hexenreise* von Katja Reider und Günther Jakobs).

Um ein Bild davon zu bekommen, wie Geschlecht in den in der Leseförderung genutzten zeitgenössischen Bilderbüchern dargestellt wird, fiel die Auswahl des ersten Buches auf das Bilderbuch *Echte Kerle* (2004) von Manuela Olten. Dieses Buch wird speziell in der Leseförderung für Jungen eingesetzt und nutzt stereotype Vorstellungen von Mädchen und Jungen zur Auseinandersetzung mit Geschlechterentwürfen. Da es aber vor allem für die Jungenförderung genutzt wird, könnte gemutmaßt werden, dass es insbesondere Jungen anspricht bzw. ansprechen soll.

Für die maximale Kontrastierung zum ersten Buch sollte danach ein Bilderbuch mit einer weiblichen Hauptfigur analysiert werden. Das Buch *Wild* (2015) von Emily Hughes bot sich an, weil es im Gegensatz zur Geschlechterkonstruktion in *Echte Kerle* eine Mädchenfigur zeigt, die sich nicht stereotyp weiblich verhält. Auf den ersten Blick bot das Buch auch eine minimale Kontrastierung in Bezug darauf, dass es auch Geschlechterentwürfe explizit thematisiert.

Die ersten beiden Bilderbücher stellten sich als Bücher heraus, bei denen der Familienkontext entweder nicht direkt abgebildet oder in die tierische Welt verlagert war. Eine maximale Kontrastierung bedeutete in diesem Fall, ein Buch zu finden, dass auch die Familienverhältnisse der Figuren explizit darstellt. Die Wahl fiel auf das Bilderbuch *Wann gehen die wieder?* (2013) von Ute Krause. Das Buch greift das Thema Patchworkfamilie als „Neue Familienform“ auf. Die Umsetzung der Geschichte mit Märchenfiguren schien auf den ersten Blick bedenklich, da diese oft stereotype

Geschlechterkonstruktionen aufweisen. Da die Geschichte aber aus der Perspektive der Räuberfamilie erzählt wird und Mädchen und Jungen sowohl als Räuber als auch als Prinzessinnen vorkommen, schien das Buch aufgrund der unkonventionellen Geschlechterkonstruktion für diese Untersuchung geeignet.

Als letztes fiel die Wahl auf das Bilderbuch *Die große Wörterfabrik* (2010) von Agnès de Lestrade und Valeria Docampo, das im Sinne der maximalen Kontrastierung mit *Wann gehen die wieder?* nicht Familie und Beziehung auf der Ebene der Eltern thematisiert, sondern eine (romantische) Beziehung zwischen Kindern zum Thema macht.

Am Ende fand kein Bilderbuch mit einer geschlechtlich uneindeutigen Hauptfigur und/oder einem nicht heterosexuellen Begehren Eingang in das hier untersuchte Sampling. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass ein solches Bilderbuch in der Flut wechselnder Angebote, die nicht alle Online zu finden sind, eventuell übersehen wurde.

5 Analyse von Bilderbüchern zur Leseförderung

5.1 Bilderbuch 1: *Echte Kerle* / Manuela Olten

Das Buch

Format	Hardcover-Bilderbuch
Titel	Echte Kerle
Text und Illustration	Manuela Olten
Verlag	Bajazzo Verlag
Erscheinungsjahr, Auflage	2005, 5. Auflage
ISBN	39075865 1 7
Seitenzahl	32
Größe	28,8 x 1 x 27,5 cm
Altersempfehlung	Ab 5 Jahren

5.1.1 Zum Inhalt

Thema

Das Buch hat geschlechternormatives Verhalten von Jungen und Mädchen im Allgemeinen und besonders im Hinblick auf Angst (vor Gespenstern) als Thema.

Handlung

Zwei Jungen liegen zur Schlafenszeit in ihrem großen Doppelbett und unterhalten sich über Mädchen. Sie zählen mehrere Gründe auf, warum Mädchen „voll langweilig“ seien. Dabei toben sie zunehmend aufgeregter durch ihr Bett. Vor allem machen sie sich darüber lustig, dass Mädchen Angst vor Gespenstern hätten. Als dieses Thema aufkommt, sind beide Jungen plötzlich verunsichert und selbst verängstigt. Schließlich suchen die beiden, alle ihre Teddys im Arm, Zuflucht im Bett ihrer ungefähr gleichaltrigen und friedlich schlafenden Schwester.

Erzählperspektive

Die Perspektive lässt sich auf der Textebene als aktorial beschreiben, da die Geschichte aus der Perspektive der Hauptfiguren, also der Jungen, in nicht gekennzeichnete direkter Rede erzählt wird. Die Leser*in bekommt eine auf das Weltwissen der Hauptfiguren bezogene Weltsicht präsentiert. Die direkte Figurenrede in Verbindung mit dem parallelen Verlauf von Handlung und Erzählen wirkt dabei besonders dramatisch, da die so erzählte Geschichte mehr einer (Theater-)Aufführung als einer Erzählung gleicht. Dass die Geschichte von zwei Jungen im Vorschulalter oder

Grundschulalter erzählt wird, gibt Anlass zu der Vermutung, dass es sich um eine unzuverlässige Erzählperspektive handeln könnte. Auf der Bildebene lässt sich – quasi im Hintergrund – eine verborgene und heterodiegetische Erzähler*in ausmachen, also eine Erzähler*in, die in der Geschichte nicht in Erscheinung tritt. Anders als in ausschließlich geschriebenem Text zeigt in diesem Bilderbuch die bildliche Ebene bzw. das zum Teil widersprüchliche Bild-Text-Verhältnis (s. u.), dass es eine erzählende Instanz gibt, die deutlich mehr weiß als die Figuren. Das mehr an Wissen zeigt sich z. B. im grafischen Einsatz der Schrift, aber auch in den „Regieanweisungen“ für das bildlich dargestellte Verhalten der Jungen, bzw. in den Bildern die das Mädchen zeigen.

Sprache

Es gibt nur wenig Text. Die Sprache ist einfach und der Sprachstil eher kindliche Umgangssprache.

Illustration

Die beiden Jungenfiguren nehmen zusammen mit dem Titel „Echte Kerle“ fast die ganze Cover-Vorderseite ein. Auf der Cover-Rückseite nehmen die Jungenfiguren und die Zusammenfassung „Echte Kerle wie wir haben vor gar nix Angst! Wir sind schließlich keine Mädchen ...“ nur noch einen kleinen Teil der Seite ein. Die Mädchenfigur ist auf dem Cover nicht abgebildet.

Die Bilder wirken durch die Frontalperspektive, durch flächig aufgebrachte (Pastell-)Farben und den minimalen Schattenwurf, der keine Tiefen zeigt, eher eindimensional.

Das Bild-Text-Verhältnis kann im Ganzen als komplementär oder anreichernd bezeichnet werden. So werden zum Beispiel die Vorstellungen der Jungen über Mädchen, die im Dialog geäußert werden, als Gedankenblasen im Bild illustriert. An einigen Punkten in der Geschichte ist das Bild-Text-Verhältnis jedoch widersprüchlich: Die Jungenfiguren, die sich selbst im Text als mutig definieren, werden am Ende auf der Bildebene als ängstlich und unsicher dargestellt. Genauso wird das Mädchen, das in der Figurenrede der Jungen als ängstlich definiert wurde, am Schluss friedlich schlafend abgebildet. Diese Widersprüche im Bild-Text-Verhältnis werden zur Ironisierung und zur Betonung der unzuverlässigen Erzählperspektive genutzt.

Intertextualität

Intertextuelle Bezüge zeigt die Geschichte zu anderen fiktionalen Figuren wie z. B. Ernie und Bert aus der Sesamstraße, den alten Herren – Waldorf und Statler – aus der Muppet Show und Dick und Doof. Alle genannten Figurenpaare setzen sich, wie die Hauptfiguren in *Echte Kerle* aus einer eher runden und einer eher länglichen Figur bzw. einer Figur mit einem eher runden oder ovalen Kopf zusammen. Darüber hinaus werden die Figurenpaare oft im Prozess gezeigt, wie sie dialogisch Themen aushandeln und dabei mehr oder weniger clever oder auch schadenfreudig sind. Ernie und Bert ebenso wie die Muppet Show könnten Kindern bereits aus dem Fernsehen bekannt sein.

5.1.2 Darstellung der Figuren

Es gibt insgesamt nur drei Figuren im Buch. Alle sind *weiß*, haben braune oder blonde Haare und keine sichtbaren körperlichen Einschränkungen. Keine Figur trägt einen Namen. Auf der bildlichen Ebene werden der Leser*in die beiden Hauptfiguren im Doppelbett präsentiert. Diese Kulisse, die wie eine Bühne wirkt, bleibt bis zur letzten Doppelseite des Buches unverändert. Auf dieser Bühne spielt die Geschichte und agieren die Hauptfiguren.

Aussehen, Eigenschaften und Beziehungen der Figuren

Das Mädchen wird auf der Textebene über die Figurenrede der Jungen, also im Dialog der beiden Jungenfiguren beschrieben. Dabei sprechen die Jungen immer von „den Mädchen“, also im Plural. Diese Beschreibungen werden auf der Bildebene mit gerahmten Bildern abgebildet. Da diese Bilder ähnlich wie Gedankenblasen in Comics fungieren, beziehe ich mich im Weiteren Text immer mit dem Begriff Gedankenblasen auf diese Bilder. Auf der Bildebene wird immer nur ein einziges Mädchen abgebildet.

Die Mädchenfigur hat einen eher ovalen Kopf und dunkelblonde Haare. Sie wird in einem blauen Kleid mit Herzchenmuster oder im rosa Nachthemd gezeigt. Die langen Haare sind in zwei dünne Zöpfe geflochten, die auch im Bett Pippi-Langstrumpf-ähnlich vom Kopf des Mädchens abstehen. In den Gedankenblasen wird das Mädchen dargestellt, wie es lächelnd seine Puppen kämmt und laut Figurenrede der Jungen diese auch immer wieder an- und auszieht. Die Puppen sehen derweil alle aus wie das Mädchen: Alle tragen Kleider oder Röcke (in unterschiedlichen Farben) und haben lange Haare, die nach dem Kämmen in abstehende Pippi-Langstrumpf-Zöpfe frisiert werden. Ein weiteres Bild zeigt, wie das Mädchen mit all ihren Teddys Arm und großen Augen starr geradeaus blickend unter seiner mit Herzen gemusterte Bettdecke im Bett liegt. Ein drittes Bild zeigt, wie das Mädchen sich einnässt und dabei die Augen aufreißt und den Mund verzieht. Das letzte Bild (letzte Doppelseite des Buches) zeigt keine Gedankenblase. Hier ist das Mädchen in einem großen Bett mit rosafarbenem Gestell zu sehen, wie sie ohne Teddys oder Puppen auf der Seite liegend (und lächelnd) schläft.

Die Jungenfiguren werden auf der Textebene durch ihren eigene Rede charakterisiert. Auf der Bildebene findet sich hier jedoch keine Rahmung wie bei der Mädchenfigur. Von den zwei Jungenfiguren ist eine ein bisschen größer, hat einen ovalen Kopf und blonde Haare, während die andere kleiner, braunhaarig, dicklich ist und einen eher rundlichen Kopf hat. Die Jungenfiguren tragen langärmelige und langbeinige Schlafanzüge in dunkelblau und gelb. Nur auf dem Cover werden sie in Jeans und langärmeligen gelb und orangefarbenen Oberteilen (T-Shirts oder Pullover) und in blauen bzw. orangefarbenen Turnschuhen abgebildet. Die Jungen werden am Anfang dargestellt, wie sie in ihrem großen Doppelbett unter Bettdecken mit Gespenstermuster liegen. Ihre Münder sind weit aufgerissen und einzelne Zähne und Zahnlücken sind sichtbar. Ihre Unterhaltung dreht sich um Mädchen. Schon im zweiten Bild liegen sie nicht mehr im Bett, sondern stehen. Der eine Junge tippt sich mit einem Finger an den Kopf (zeigt einen Vogel) und der andere hat die Arme in die Hüften gestemmt. Auf der nächsten Doppelseite turnen die beiden Jungenfiguren im Bett herum. Dabei machen sie spiegelverkehrt die gleichen Bewegungen: Die Arme zur Seite oder nach oben gestreckt, stehen sie auf einem Bein und strecken das andere Bein in die Luft. Auf der nächsten Doppelseite stehen beide mit ihren Rücken zur Betrachter*in und leicht nach vorne zur Wand gebeugt auf dem Bett. Ihre Köpfe sind zur Mitte des Buches gedreht. Sie sehen sich an, während sie gleichzeitig ihre Schlafanzughosen (und Unterhosen) ein Stück heruntergezogen haben, sodass der Anfang der Poritze zu sehen ist. Die nächsten Bilder zeigen die Jungen abwechselnd wieder unter der Bettdecke oder stehend, Gesicht verziehend und gestikulierend (sich an den Kopf fassend, die Augen geschlossen oder verdrehend, etc.) und meistens mit großen weit aufgerissenen Mündern und Augen. Als das Thema Gespenster aufkommt, versinken beide peu à peu unter ihre Bettdecken. Es ist immer weniger Figur (keine Hände, keine Arme, kein Körper mehr) zu sehen. Außerdem werden die Augen, vor allem die Pupillen, und Münder immer kleiner dargestellt. Am Ende steigen die Jungen mit vorsichtigen Bewegungen aus dem Bett und liegen auf der letzten Doppelseite des

Buches im rosafarbenen Bett rechts und links neben dem Mädchen. Dabei sind ihre Arme mit Stofftieren gefüllt, ihr Münder klein und sie blicken aus kleinen Augen starr geradeaus.

5.1.3 Geschlechterkonzeptionen

Es kommen ausschließlich Jungen und Mädchen als gegensätzlich inszenierte Geschlechter in der Geschichte vor. Die Konstruktion der Geschlechter findet sowohl auf der Bild- als auch auf der Textebene statt. Auffällig ist, dass auf der Bildebene nur ein Mädchen abgebildet, auf der Textebene aber von Mädchen im Plural gesprochen wird. Andere Geschlechterentwürfe kommen nicht vor.

Mädchen und Jungen werden gegensätzliche Eigenschaften zugeschrieben. Die Darstellung erfolgt über Kleidung, die Farb- und Motivsymbolik (rosa vs. blau/gelb; Herzchen vs. Gespenster) und das Verhalten.

Die Jungenfiguren handeln und sprechen und haben Handlungsmacht. Das heißt, sie haben sowohl das Rederecht als auch die Bedeutungshoheit. So erzählen sie die Geschichte, in der die Mädchenfigur/en als Mädchen und im Umkehrschluss die Jungen als Jungen konstituiert werden. Die Jungenfiguren haben folglich die Macht ihren eigenen Geschlechterentwurf, aber auch den Geschlechterentwurf der Mädchen zu bestimmen, ohne dass die Figur des Mädchens Einspruch erheben könnte, weil sie nicht anwesend ist und so keine Möglichkeit der Gegenrede hat. Die Jungenfiguren bilden demzufolge den aktiven Teil der Geschichte, während die Mädchenfigur den passiven Teil in den Gedankenblasen bekommt. Die Jungenfiguren zeigen aggressives Verhalten, indem sie einen abwertenden Diskurs über Mädchen aufführen und sich dabei auch körperlich in abwertenden Gesten (z. B. den nackten Po zeigen) ergehen. Offensichtlich führen sie diese provokanten Gesten für die Leser*in auf, die perspektivisch auf Augenhöhe an dem Geschehen als Publikum teilnimmt. Auch das gegenseitige Anstacheln der Jungen in der wechselseitigen Bestätigung ihrer Männlichkeit und der damit verbundene Zwang zum Cool-Sein kann als aggressives Verhalten gelesen werden. Diese Inszenierung findet ebenfalls in Bild und Text statt: Die Jungenfiguren machen spiegelbildlich gleiche Bewegungen und halten Blickkontakt während sie Grimassen ziehen. Der Text wird grafisch so eingesetzt, dass auch er die Aufwärts- und Abwärtsbewegungen (an aus an aus) bzw. das Anschwellen der Stimmen (größer werdende Schrift) spiegelt. Die Jungenfiguren nehmen auf unterschiedlichen Ebenen viel Raum ein: Insgesamt dreht sich die Geschichte um die Inszenierung bzw. Festigung ihres männlichen Geschlechterentwurfs. Auf der Bildebene nehmen sie zum einen im Verhältnis zur Seitengröße viel Platz ein (sie füllen die Seiten fast aus), zum anderen nehmen sie mehr Raum als die Mädchenfigur ein. Raumgreifend ist auch das Verhalten und die Gestik der Jungen: Die Kulisse des Bettes wird von ihnen in wechselnden dynamischen Posen besetzt, ihre Gestik und Mimik ist ausladend und groß. Auch der Text spiegelt das Raumnehmen. Er beginnt schon mit relativ großen Buchstaben und wird im Verlauf der Sätze noch größer, schwillt an wie die Stimmen der Jungen, die so als lauter werdend imaginiert werden können. Auch wenn die Jungenfiguren nach dem Klimax in der grafischen Darstellung kleiner werden (Figur im Verhältnis zur Gesamtseite und Text), nehmen sie weiterhin auf das ganze Buch, aber auch auf den Schluss bezogen, den meisten Raum ein. Auch (Fort-)Bewegung kommt nur bei den Jungenfiguren vor. Zum einen toben sie im Bett herum, zum anderen bewegen sie sich am Ende der Geschichte von ihrem eigenen Bett in das Bett der Mädchenfigur. Die Emotion, um die es im Vordergrund geht – die Angst – wird von den Jungenfiguren der/den Mädchenfigur/en zugeschrieben und im Umkehrschluss als abwesende Eigenschaft bei den Jungenfiguren definiert. Weitere Gefühle, die im Text nicht benannt aber von den Jungenfiguren inszeniert werden, sind

Übermut, Überlegenheit Mädchen gegenüber und Schadenfreude bei dem Gedanken an das Unglück anderer. Demzufolge werden die Jungenfiguren mit einem diversen Gefühlsspektrum beschrieben. Zudem werden die Jungenfiguren vor allem mit ihrer Körperlichkeit und ihrem Befinden in den Mittelpunkt gestellt. Sie können ihrem Drang nach körperlicher Bewegung uneingeschränkt nachgehen. Generell zeigt die Darstellung von Jungen, die in einem Doppelbett schlafen, in Gegenüberstellung zu einem Mädchen, das alleine in ihrem Bett schläft, die Jungen als schutzbedürftiger bzw. ängstlicher. Als ihr Übermut in Angst umschlägt, reicht ihnen ihre eigene Gesellschaft nicht mehr, um daraus Trost oder Schutz zu ziehen. Aber sie können ihr Bedürfnis nach Schutz zumindest teilweise befriedigen, indem sie in das Bett der Mädchenfigur kriechen und dabei nicht vorgeführt werden (als Kinder, die sich einnässen). Auch die Spielhandlungen der Figuren sind nach Geschlechternormen ausgerichtet: Spielen findet bei den Jungenfiguren eher in Abgrenzung (alles was sie nicht machen) zum negativ besetzten Verhalten von Mädchen, denn als Beschäftigung mit einem bestimmten Gegenstand oder Thema statt. Damit kann das Spiel der Jungenfiguren eher als destruktiv beschrieben werden.

Die Mädchenfigur existiert bis zum Ende, also bis zur letzten Doppelseite, nur in der Vorstellung der Jungen als fiktionales Konstrukt. Die Mädchenfigur handelt wenig und spricht nicht. Ohne Rede-recht und ohne Handlungs- oder Bedeutungsmacht kann sie den Jungenfiguren und deren An-rufungen, die einen mächtigen gesellschaftlichen Diskurs spiegeln, nichts entgegensetzen. Die Mädchenfigur kommt seltener vor und nimmt weniger Platz auf der Seite ein. Räumlich erfährt sie eine Begrenzung durch die Rahmung der Gedankenblasen, wodurch sie automatisch weniger Raum einnehmen kann. Sie wird quasi auf kleinerem Raum eingepfercht und kann diesen Raum erst am Ende verlassen. Der Mädchenfigur wird zudem der Drang nach körperlicher Aktivität über die fehlende Darstellung jeglicher Aktivität abgesprochen. Sie bewegt sich kaum und wird in Moment-aufnahmen gezeigt, die Stilleben gleichen. Ihre unsichtbaren Bewegungen beschränken sich auf das Kämmen der Puppen. Mit dieser als langweilig definierten Spielhandlung, mit dem Umsorgen von Puppen, wird das Mädchen eher als altruistisch handelnd inszeniert. Darüber hinaus zeigt die Szene des sich Einnässens, die den grölenden Jungen gegenübergestellt ist, zum einen das aggressive und abwertende Verhalten der Jungenfiguren und zum andern die Erniedrigung des Mädchens in einer peinlichen Situation. In der Geschichte wird ihr also weder Schutz vor Beschämung noch Schutz vor Gespenstern zuteil, vor denen sie sich vermeintlich fürchtet.

Erwachsene Figuren kommen in der Geschichte nicht vor. Familienarbeit wird aber bereits im Rollenspiel der Mädchenfigur inszeniert. Sie übt die notwendige, aber gesellschaftlich als nicht besonders wertvoll eingestufte und daher nicht bezahlte (langweilige) Arbeit der fürsorglichen Mutterrolle mit ihren Puppen ein. Die Jungenfiguren im Gegenzug scheinen sich weder auf Familienarbeit vorbereiten zu müssen, noch auf eine bestimmte berufliche Tätigkeit.

Welche Geschlechterkonzeptionen liegen der Darstellung zugrunde?

Diese Geschlechternormen in diesem Buch weisen auf eine Sozialkonstruktivistische Konzeption von Geschlecht hin: Geschlecht wird hier binär in Mädchen und Jungen eingeteilt. Es werden gesellschaftlich-kulturelle Normen angeführt, die vorschreiben, wie Geschlecht inszeniert werden muss: In diesem Fall dürfen Jungen z. B. keine Angst haben und zeigen. Die Jungenfiguren in dieser Geschichte sind darum bemüht, sich in diese Normvorgaben einzupassen, obwohl sie ihnen nicht entsprechen. Sie verleugnen ihre Angst und schränken sich so selbst ein. Allerdings festigen sie ihren Geschlechterentwurf auf Kosten der Mädchen, nämlich darüber, dass sie vermeintlich weibliches Verhalten abwerten. Geschlecht wird also als eine Kategorie aufgeführt, die einerseits normativ ist,

wo die Mitgliedschaft andererseits jedoch nicht natürlich, sondern durch Zuschreibung und Einübung der Normen erworben wird.

**Sind die Figuren stereotyp oder nicht stereotyp dargestellt? Durchkreuzen die Figuren (stereotype) Erwartungen?
Wenn ja, welche?**

In der Geschichte findet eine Stereotypisierung von Geschlecht auf unterschiedlichen Ebenen statt: Bereits das Buchcover weist auf die Anrufung im Hinblick auf die Geschlechterkonstruktion hin. Der Titel des Buches „Echte Kerle“ als Beschreibung von zwei kleinen Kindern mutet gewagt an. Die Anrufung an eine stereotype (normativ-überzeichnete) Vorstellung von Männlichkeit als „echter Kerl“ kann von Erwachsenen als Ironie verstanden werden. Es stellt sich die Frage, inwieweit Kinder diese Anrufung als Witz verstehen können.

Auf der bildlichen Ebene tragen die eindimensionalen Bilder (keine Mehrdimensionalität, Frontalperspektive, keine Tiefe, flächige Farben, minimaler Schattenwurf) dazu bei, ein einfaches Setting für wenig komplexe Figuren bereit zu stellen. Dieses Setting scheint der Stereotypenbildung Raum zu geben. Vermeintlich ist alles zu sehen, da der gezeigte Raum (inklusive der Figuren) deutlich ausgeleuchtet und offen ist. Repräsentativ kann dieser Raum für normative gesellschaftliche Geschlechterkonstruktion verstanden werden, die scheinbar offensichtlich und doch subtil ist, da sie nicht hinterfragt wird.

Jungen und Mädchen werden als gegensätzliche, aber homogene Gruppen entworfen. Diese Gruppen weisen normative Eigenschaften auf. Andere Geschlechterkonstruktionen kommen nicht vor. Darüber hinaus entsteht der Eindruck von Allgemeingültigkeit der im Buch von den Jungenfiguren geäußerten Meinungen und Werte dadurch, dass auf die Mädchenfigur, die auf der Bildebene gezeigt wird, auf der Textebene verallgemeinernd im Plural als „die Mädchen“ referiert wird. Auch die Zeitform des Präsens trägt dazu bei, die Schilderungen der Jungenfiguren nicht als persönlichen Erfahrungsbericht, sondern als Deklaration einer allgemeinen und natürlichen Wahrheit zu lesen.

Die Geschlechterkonstruktion und die damit einhergehende Geschlechterkonzeption entfaltet sich auch in der Symbolik der im Buch aufgeführten Geschlechternormen. Mädchen und Jungen werden als Geschlechterkategorien mit gegensätzlichen Eigenschaften dargestellt. Für die Darstellung werden Symbole wie Farben und Muster, Kleidung, Haarlänge und Frisur, Gestik und Mimik, aber auch Verhalten genutzt: Für die Mädchenfigur werden Rosa und Rottöne verwendet, sie trägt Zopf, Rock oder Nachthemd, hat eine Decke mit Herzchenmuster, ist passiv, still und bescheiden. Sie wird mit stereotypen, weiblichen Eigenschaften gezeigt und geht stereotyp weiblichen Tätigkeiten nach: Sie übt die Mutterrolle ein, hat Angst, hat in der ganzen Geschichte keine eigene Stimme und ihre Bedürfnisse werden nicht erfüllt. Darüber hinaus wird gezeigt, welche Behandlung ihr von den Jungen zuteilwird: Ihre Bedürfnisse zählen nicht und sie wird abwertend betrachtet und erniedrigt. Die Jungenfiguren hingegen sind mit Blautönen und Gelb ausgestattet, sie tragen kurze Haare, Hose oder Schlafanzüge, haben Decken mit Gespenstermuster, sind aktiv, laut und fordernd und darum bemüht sich von vermeintlich weiblichen Eigenschaften zu distanzieren, um ihre stereotyp Männlichkeit zu bewahren. Ihre Stimme und ihre Bedürfnisse zählen, sie werden weder abgewertet noch erniedrigt. Bis dahin kann die Konstruktion der Geschlechter als durchgehend stereotyp bezeichnet werden.

Der Wendepunkt wird im letzten Drittel des Buches erreicht. Auf den letzten vier Doppelseiten tritt eine Veränderung ein. Hier wird ein Teil der bisher stereotypen Lesart von Geschlecht dekonstruiert und die Jungenfiguren stellen sich im Rückblick als unzuverlässige Erzähler heraus. Denn plötzlich werden die großmäuligen Jungenfiguren kleinlaut. Auf der Bildebene zeigt sich die Verunsicherung durch das Schrumpfen der Münder, das mit den jetzt im Vergleich großen Augen kontrastiert wird, durch die plötzliche Starre der Figuren im Bett, durch die Schrift, die immer kleiner wird, um am Ende ganz zu verschwinden. Auch auf der Textebene werden die vormals coolen Gesten dekonstruiert. Die Aussagesätze werden plötzlich kürzer und zum Teil unvollständig oder verwandeln sich in Fragen, die sich nicht mehr um das Thema Mädchen drehen, sondern die eigene Angst vor Gespenstern thematisieren. Neben dem untypischen Szenario, dass die Jungen von Anfang an in einem Doppelbett präsentiert werden – also von vornherein nur in Gesellschaft sicher – kommt an dieser Stelle dazu, dass die Jungen die Gesellschaft des anderen nicht mehr als ausreichenden Schutz empfinden und bei dem Mädchen Schutz suchen. Jungen werden also eher untypisch als schutzsuchend (nicht heldenhaft) porträtiert und nicht als schutzbietend (heldenhaft). Bild und Text kulminieren auf der letzten Seite zu einer wort- und textlosen Botschaft, die der vorherigen Aussage, dass Jungen keine Angst haben, widerspricht. Denn auf der Bildebene sieht die Leser*in die Jungen jetzt rechts und links neben dem Mädchen im Bett. Während das Mädchen schläft, liegen beide Jungen mit all ihren Kuscheltieren und mit vor Angst geweiteten Augen im Bett und können aus Furcht vor Gespenstern nicht einschlafen.

Entwickeln sich die Figuren (einzelne/alle) im Buch? Wenn ja, entwickeln sie sich auch im Hinblick auf ihre Geschlechterkonstruktion?

Bereits auf den Coverseiten wird die Entwicklung der Figuren im Buch angedeutet. Die großmäuligen, echten Kerle die auf der Cover-Vorderseite viel Platz einnehmen, werden auf der Cover-Rückseite viel kleiner und verunsichert dargestellt. Diese Unsicherheit zeigt sich auch auf der Textebene zum einen durch die Größe des Textes aber auch durch die Auslassungszeichen, durch die der Aussagesatz zur Frage mutiert, die anderes formuliert heißen könnte: Oder sind wir etwa doch wie Mädchen?

Die Frage, ob und wie sich Jungen und Mädchen über den Angsthaben-oder-nicht-Angsthaben-Faktor unterscheiden, wird in der Entwicklung der Jungenfiguren illustriert. Ihr aufgesetztes, lautes und prahlendes Auftreten wird zu leisem und unsicherem Verhalten, als das Thema Angst vor Gespenstern aufkommt. Die vermeintlich mutigen Helden werden als „Angsthasen“ entblößt. Der vermeintliche „Angsthase“, das Mädchen, wird als nicht ängstlich gezeigt. Der vorhergehende stereotype Entwurf der Geschlechter wird durch diese Entwicklung in Frage gestellt. Es wird offensichtlich, dass Jungen doch Angst haben und Mädchen vielleicht keine. Die Abwesenheit jeglichen Subjekts in den Sätzen auf den letzten vier Seiten lässt keinen Umkehrschluss in Bezug auf Mädchen mehr zu. So wird nicht nur das stereotype Geschlechterbild, sondern auch die Binarität von geschlechtstypischem Verhalten in Frage gestellt. Die Jungenfiguren haben offensichtlich Schwierigkeiten, sich als Jungen zu definieren, wenn sie sich nicht als gegensätzlich zu den Mädchen konstruieren können. Angst zu haben scheint nicht mit ihrer Vorstellung von Männlichkeit vereinbar zu sein.

5.1.4 Zwischenergebnisse Einzelanalyse 1

Mädchen sind so und Jungen sind anders und besser könnte die Zusammenfassung des Buches lauten, denn diese Geschichte über gesellschaftliche Normierung im Hinblick auf Geschlecht wird von einer stereotypen Geschlechterkonstruktion getragen.

Im Zusammenspiel von Titel, der geschlechterspezifischen Einordnung von Jungen und Mädchen und dem Thema Angst wird klar, dass Jungen, wenn sie „echte Kerle“ sein wollen, auf keinen Fall Angst zeigen dürfen, auch wenn sie sie trotzdem haben. Ein Widerspruch zwischen Normen, Erwartungen und eigenem Erleben führt vielleicht auch zur Angst davor, nicht richtig bzw. normal zu sein. Die Geschichte spiegelt so gesellschaftliche Verhältnisse wieder. Die aufgeführten gesellschaftlichen (Geschlechter-)Normen beleuchten, dass die Jungen in dieser Geschichte neben dem Vorteil von mehr Handlungsmacht auch den Nachteil von der Begrenzung durch Normen erfahren (geschlechtsspezifischer Verhaltenskodex). Das wortlose Ende zeigt diese gesellschaftlichen Einschränkungen: Die Jungen in der Geschichte haben Angst, aber das ist ein Gefühl, das ihnen die gesellschaftlichen Normen nicht zugestehen, denn Jungen müssen mutig und furchtlos sein. Die Sprachlosigkeit führt damit die Schwierigkeit vor Augen (vielleicht auch besonders in der Peer-Situation), sich anders als in gesellschaftlich anerkannten Formen zu positionieren oder zu verhalten.

Die Aufwertung der männlichen Hauptfiguren erfolgt auf Kosten des Mädchens bzw. der Gruppe der Mädchen. Die Aufwertung des eigenen Geschlechterentwurfs über die Abwertung des (vermeintlich) anderen Geschlechts spiegelt das System der hierarchischen Privilegierung in der patriarchalen Gesellschaft. Die Privilegien der Jungen – mehr (Bedeutungs- und Handlungs-) Macht zu haben – gehen mit der Einengung der eigenen Möglichkeiten einher. Zudem wird die Abwertung Anderer billigend in Kauf genommen. So werten die Jungenfiguren hier ihre eigene Männlichkeit darüber auf, dass sie die vermeintlich gegensätzliche Geschlechtergruppe – die Mädchen – abwerten. Die Mädchenfigur wird hier repräsentativ für alle Mädchen objektifiziert. Sie stellt die „Andere“ dar, über die sich die „Normalen“ (hier: Jungen) definieren bzw. abgrenzen.

Kindern, die das Buch lesen, wird vermittelt, dass Jungen die Möglichkeit geboten wird, sich als selbstbestimmtes und machtvoll Individuum zu erleben, das letzten Endes auch Angst haben darf. Mädchen wird die Möglichkeit geboten, zu sehen, dass Jungen nicht so cool sind, wie sie vorgeben, sondern dass diese auch Angst haben können. Gleichzeitig wird ihnen aber ein Bild von passiven und in ihren Möglichkeiten extrem eingeschränkten Mädchen vermittelt, die sich mit dieser Rollenzuweisung zufrieden geben. Kinder, die sich geschlechtlich nicht eindeutig verorten oder sich nicht in diesen stereotypen Bildern von Mädchen und Jungen wiederfinden, sehen sich ggf. in ein Korsett normativer Vorstellungen von Geschlecht gedrängt. Oder sie sehen sich nicht von der Geschichte angesprochen und damit auch als Subjekte nicht anerkannt oder gar unsichtbar gemacht. Dass es bei den Schilderungen und Bildern nur um die Gedanken der Jungen, die sich am Ende als unzuverlässige Erzähler erweisen, und es nicht um eine allgemeingültige Aussagen geht, ist von Kindern evtl. schwer zu verstehen, da dafür die notwendige Lesekompetenz und Distanz fehlt. So ist z. B. die subtile Rahmung, die den zweiten Strang der Geschichte auf der Bildebene absetzt, nur von lesekompetenten Leser*innen zu erkennen. Darüber hinaus beruht die Deutung des Schlusses gänzlich auf der Interpretation der Bilder.

Die Geschichte nutzt einen heteronormativen Entwurf von Jungen und Mädchen (männlich und weiblich), der erst am Ende dekonstruiert wird. Die Destabilisierung der aufgeführten Normen bezieht sich zudem nur auf den Aspekt der Angst. Die stereotypen und negativen Bilder der Mädchenfigur, die in der Gesamtheit der Geschichte in Bild und Text viel Raum einnehmen, werden zum Ende hin nicht explizit in Frage gestellt oder mit anderen weiblichen Lebensentwürfen kontrariert. Das wirft die Frage auf, welches Bild hier kindlichen Leser*innen vermittelt wird.

5.2 Bilderbuch 2: *Wild* / Emily Hughes

Das Buch

Format	Hardcover-Bilderbuch
Titel	Wild
Text und Illustration	Emily Hughes
Verlag	FISCHER Sauerländer
Erscheinungsjahr, Auflage	2015
ISBN	978-3-7373-5121-8
Seitenzahl	40
Größe	23,9 x 1 x 27,7 cm
Altersempfehlung	Ab 4 Jahren
Sonstiges	auch kostenlos im BilderbuchkinofORMAT erhältlich

5.2.1 Zum Inhalt

Thema

Das Buch behandelt die Themen Anpassung an bzw. Befreiung von gesellschaftlichen Normen und die Opposition von Natur und Kultur.

Handlung

Die Geschichte spielt in einem fiktiven Land und in einer fiktiven Zeit. Details in der grafischen Darstellung der Gegenstände im Haus erinnern an die 1920-1950er Jahre: Grammophone, Lampen, keine Gegenstände moderner Technik: Fernsehen, Telefon, Handy, Stereoanlage etc.

Die Geschichte beginnt mit dem Auftauchen eines Babys im Wald. Es wird von Tieren, die in einem Wald auf der nördlichen Halbkugel typischerweise vorkommen, aufgezogen. Sie lehren das Kind sprechen, essen und spielen. Das Kind fühlt sich im Wald mit den Tieren wohl und geborgen. Eines Tages kommen jedoch Jäger in den Wald, die das immer noch kleine Kind (vielleicht 6 bis 8 Jahre alt) mit in die Stadt nehmen und es einem Psychiater-Ehepaar geben. Dort wird das Kind mit fragwürdigen Methoden wissenschaftlich befohrt, vermessen und in die Regeln des menschlichen Zusammenlebens eingeführt. Da das Kind die neuen, als einengend empfundenen Verhaltensregeln nicht versteht und nicht mag, ist es unglücklich. Schließlich kehrt das Kind – zusammen mit dem Hund und der Katze des Psychiater-Ehepaares – in den Wald zurück. Vorher verwüstet es aber in einem Wutanfall das Haus des Psychiater-Ehepaares. Im Wald wird das Kind samt Hund und Katze von den Waldtieren wieder aufgenommen.

Das Leben der Hauptfigur im Wald stellt die Rahmenerzählung dar. Die Geschichte startet und endet dort. Die Binnenerzählung findet jedoch im Haus in der Stadt, in der sogenannten Zivilisation, statt.

Erzählperspektive

Die Perspektive, aus der die Geschichte auf der Textebene erzählt wird, ist überwiegend die der Hauptfigur, also überwiegend aktorial. Die Leser*in bekommt hier eine auf das Weltwissen der Hauptfiguren bezogene Weltsicht präsentiert. Bei der Geschichte handelt es sich um eine Nacherzählung der Ereignisse in der erzählten Rede und in der Vergangenheit (retrospektive) mit einer Rahmenerzählung (im Wald) und einer Binnenerzählung (in der Stadt). Die Erzählung erfolgt also aus einer gewissen Distanz zum Geschehen. Die aktorale Perspektive der kindlichen Hauptfigur gibt Anlass zu der Vermutung, dass es sich um eine unzuverlässige Erzählerperspektive handeln könnte. Wie auf der Bildebene und am Anfang und Ende des Textes deutlich wird, wird die Geschichte von einer verborgenen und heterodiegetischen Erzähler*in erzählt. Sie verfügt über mehr Wissen als die

Hauptfigur. So nimmt die verborgene Erzähler*in eine Außenperspektive auf die Bilder ein. Das heißt die Bilder zeigen mehr, als die Hauptfigur aus ihrer Perspektive sehen oder erfassen kann (z. B. die Zeitung, Bilder und Bücher im Wohnzimmer). Dazu kommt noch das zum Teil widersprüchliche Bild-Text-Verhältnis (s. u.), das die unterschiedlichen Wissensstände von Hauptfigur und der verborgenen Erzählerin hervorhebt (z. B. Text: neue Tiere – Bild: Menschen). Der Anfang und das Ende des Textes (die Moral von der Geschichte) und Nutzung von tierischen Nebenfiguren erinnern darüber hinaus an Fabeln.

Sprache

Auf der Textebene ist die Geschichte auch von sehr kleinen Kindern zu verstehen, da der Sprachstil sehr einfach ist: Einfache Wörter, keine Fremdwörter, meist kurze einfache Sätze. Der Text weist keine rhetorischen Figuren, Reime oder einen bestimmten Rhythmus auf.

Illustration

Das Front-Cover zeigt ein Porträt der mit geschlossenem Mund lächelnden Hauptfigur, mit riesigen Augen und Pupillen, als ob sie unter Drogen stünde. Außerdem rahmen lange, grüne, zottelige mit Blumenblüten geschmückte Haare das Gesicht. Die Haare scheinen zudem – wegen der Farbe, aber auch aufgrund der Form – eher aus Pflanzenranken zu bestehen, denn es sind grüne Blätter und unterschiedliche Blüten sichtbar. Während das Cover die nackte und glückliche Hauptfigur zeigt, gibt uns die Titelseite einen Vorgeschmack auf die bekleidete und unglückliche Hauptfigur. Denn dort ist ein wesentlich kleineres Portrait der Hauptfigur zu sehen. Auf dem Portrait trägt sie ein Kleid, hat geflochtene, aufgetürmte und mit einer Schleife versehene Haare, einen grimmig zusammengepressten Mund und schräg gestellte Augenbrauen. Lediglich die tellergroßen Augen sind gleich.

Die Figuren nehmen eher eine kleine Fläche im Verhältnis zum Gesamtbild ein (Ausnahmen sind die Frau und der erwachsene Bär). Das könnte so gedeutet werden, dass die Figuren nur ein Teil der Geschichte bzw. ein Teil eines Gesamtbildes sind.

Das gesamte Buch ist eher in gedeckten Farben gehalten. Es werden zwar viele Details dargestellt, die Maltechnik ist jedoch eher naiv mit z. T. dicken Strichen und kräftigem Farbauftrag.

Text und Bild erzählen einzeln ganz unterschiedliche Geschichten, die erst im Zusammenspiel eine weitere Dimension eröffnen. Der Schrifttext für sich genommen ergibt eine ganz eigene Geschichte: Aus dem Text wird an keiner Stelle klar, dass die Geschichte auch von Menschen handelt. Nur durch das Zusammenspiel von Text und Bild wird klar, dass sowohl die Hauptfigur als auch die „neuen Tiere“ Menschen sind. Das Bild-Text-Verhältnis kann also im Ganzen als widersprüchlich definiert werden, auch wenn die auf der Bildebene gezeigten Details auch die Funktion der Anreicherung haben.

Intertextualität

Die Geschichte weist gleich eine ganze Reihe von intertextuellen Referenzen zu anderen Werken auf: Zum einen erinnert die Geschichte an das *Dschungelbuch* von Rudyard Kipling, auch wenn diese Geschichte einen anderen Wald als Schauplatz hat. Auch die Hauptfigur vom *Dschungelbuch* (Mogli) wird von Tieren im Wald aufgezogen. Die Tiere im *Dschungelbuch* sind aber viel vermenschlichter als die Tiere in dieser Geschichte, wo sie nicht sprechen. Und zumindest in der Disney-Version vom *Dschungelbuch* kehrt Mogli am Ende nicht mehr in den Wald zurück, sondern findet sein Glück bei

den Menschen. Das Buch *Dschungelbuch* ist in dieser Geschichte im Wohnzimmer der Psychiater als „wissenschaftliche Lektüre“ auf dem Fußboden liegend zu sehen. Ähnlich ist auch die Geschichte von Tarzan, der im Dschungel von Tieren großgezogen wird, jedoch erst als Erwachsener auf andere Menschen trifft.

Die Geschichte erinnert außerdem an die Geschichte von Kasper Hauser, der vermeintlich ohne menschlichen Kontakt aufwuchs und so weder menschliche Sprache oder Verhaltensregeln kannte, als er auf Menschen traf. Der aus dem Nichts auftauchende Kasper Hauser kehrte jedoch nie in das Nichts zurück, aus dem er vermeintlich gekommen war, sondern starb am Ende früh in der sogenannten Zivilisation.

Auf der Buchrückseite wird das Buch *Wild* als Nachfolger von Sendaks *Wo die wilden Kerle wohnen* behandelt. Allerdings ist in *Wo die wilden Kerle wohnen* der Ausgangs- und Endpunkt der Geschichte die sogenannte Zivilisation. Dort startet die Hauptfigur Max, die sich ungerecht von ihrer Mutter behandelt fühlt, und dorthin kehrt sie nach bestandenen Abenteuern zurück. In dieser Geschichte sind die Ausgangs- und Endpunkte gegensätzlich zu Sendaks Geschichte gesetzt.

Ein weiterer intertextueller Bezug stellt die Komödie *Der Widerspenstigen Zähmung* von Shakespeare dar, in der es um das Gefügig-Machen bzw. die Unterwerfung einer Frau geht. Was bei Shakespeare gelingt, gelingt in *Wild* nicht.

5.2.2 Darstellung der Figuren

Es gibt insgesamt fünf menschliche Figuren: Wild (die Hauptfigur), zwei Jäger und das Psychiater-Ehepaar. Darüber hinaus gibt es viele unterschiedliche tierische Figuren, die nochmals unterteilt sind in verschiedene Wildtiere (z. B. die Vögel, die Bären, die Füchse) und die zwei Haustiere Hund und Katze. Die menschlichen Figuren sind alle *weiß* und weisen abgesehen von der Sehschwäche des Psychiaters (Brille) keine sichtbaren Einschränkungen auf. Alle menschlichen Figuren sind im europäischen bzw. westlichen Stil gekleidet. Keine Figur wird über einen individuellen Namen identifiziert.

Aussehen, Eigenschaften und Beziehungen der Figuren

Hauptfigur (Wild)

Die Hauptfigur ist namenlos, obwohl der Titel *Wild* auf dem Cover auch als Name der Hauptfigur interpretiert werden könnte. Im Text wird sie nie namentlich benannt. (Auf die Hauptfigur wird sich im Folgenden der Einfachheit halber mit dem Namen Wild bezogen.) Darüber hinaus ist Wild im Wald nackt und unbeschuht. Es sind jedoch keine Genitalien sichtbar, weil ihre langen grünen, mit Pflanzen durchzogenen Haare diese immer verdecken. In der Stadt trägt sie ein gelbes Kleid mit weißem Kragen und ihr Haar ist als Zopf turmartig hochgesteckt. In mehreren Szenen (Essensszenen im Wald und in der Stadt, in der Spiel- und in der Wut-Szene in der Stadt) wird Wild mit zwei kleinen Reißzähnen als Eckzähnen dargestellt. Sie macht immer das, was ihr gezeigt wird. Das heterogene Rudel der Tiere – ihre ersten Pflegeeltern – bringt ihr grundlegende Fertigkeiten bei. Wild ahmt die Tiere nach und wird dabei immer lächelnd abgebildet. Sie spricht mit den Vögeln die Vogelsprache. Sie fischt/isst wie die Bären im Fluss und benutzt dabei anscheinend eher ihren Mund als ihre Hände. Sie spielt das wilde Spiel der Füchse, bei dem nicht nur verknäult getobt, sondern anscheinend auch mal gebissen wird. Sie zeigt keine Angst beim Anblick der Knochen und des (menschlichen) Totenkopfes im Fuchsbau. Sie schläft – auch ohne ein Anzeichen von Angst – im Freien an einen Baum gelehnt und von unterschiedlichen Tieren umgeben. Anscheinend gegen ihren Willen – ihr Gesichtsausdruck drückt deutlich Unzufriedenheit aus – wird sie von den Jägern, die sie zufällig im Wald

finden, in die Stadt mitgenommen. Dort lässt sie die Behandlung, die ihr zuteilwird unglücklich (unglücklicher Gesichtsausdruck), aber ohne sichtbare Gegenwehr, über sich ergehen: Sie wird vermessen, angezogen und gekämmt. Auch die zweiten, die menschlichen Pflegeeltern (homonogenes Rudel) versuchen Wild in grundlegenden Fähigkeiten zu unterrichten. Sie versuchen ihr eine menschliche Sprache beizubringen und ihr zu zeigen, wie Menschen essen und spielen. Auch hier versucht Wild die Pflegeeltern nachzuahmen, aber es scheint ihr nicht zu gelingen, denn sie tut die Dinge so, wie sie sie von ihren ersten Pflegeeltern gelernt hat. Das ruft die Missbilligung von den menschlichen Pflegeeltern hervor. Sie schauen Wild abwechselnd tadelnd, entsetzt oder ungläubig an und sind augenscheinlich unzufrieden mit ihrem Verhalten. Aus Wilds Perspektive sind aber die Gepflogenheiten der Menschen falsch („Sie machten alles falsch!“). So verkriecht sich Wild schließlich verängstigt unter ihrem Bett, bevor sie in einem Wutanfall das Wohnzimmer des Psychiater-Ehepaares verwüstet und schließlich – wieder nackt, tänzelnd und glücklich lächelnd – in den Wald zurückkehrt.

Das Register der Gefühle in der Geschichte umfasst eine ganze Bandbreite von Gefühlen, die im Text nur in den Gegensätzen von glücklich und unglücklich sein ausgedrückt wird. Auf der Bildebene lassen sich aber ganz unterschiedliche Gefühlsregungen ausmachen. So wird Wild zuerst mit unterschiedlichen Gesichtsausdrücken gezeigt, die jedoch alle ihr Glück und ihre Zufriedenheit ausdrücken: Glücklich lächelndem Gesichtsausdruck; mit lachenden Augen; grimmigen Augen und lachendem Mund (Fuchsbau), selig lächelnd schlafend. Als die Jäger auftauchen, guckt Wild böse, was ein Ausdruck von Angst oder Ärger sein könnte. Im Haus der Psychiater wechselt die Mimik und Gestik von Wild zwischen Ärger, Verunsicherung, Glück (im Spiel), Verzweiflung und schließlich großer Wut.

Andere menschliche Figuren

Neben der Hauptfigur Wild tauchen noch die Jäger auf, die die Hauptfigur im Wald finden und in die Stadt bringen, sowie das Psychiater-Ehepaar, das Wild in ihrem Haus aufnimmt.

Die Jäger tragen Jagdkleidung im nordamerikanischen Stil (Holzfällerhemden oder karierte Jacke, Mütze) und Stoppelbärte. Sie tragen ein Gewehr. Die Jäger nehmen Wild mit in die Stadt und machen dabei erstaunte (erstes Bild) bzw. unglückliche (zweites Bild) Gesichter.

Der Psychiater und seine Frau sind kleinbürgerlich und streng entworfen: Der Mann ist klein und dünn, die Frau ist groß und dick, er trägt eine große, runde Nickelbrille und wenig auffällige Kleidung (Hemd, Hose, Jackett). Sie trägt immer Kleider und Schuhe mit Absätzen. Sein Gesichtsausdruck wechselt zwischen Versunkenheit, Ärger und Stress. Die Frau wird fast durchgehend mit einem missbilligenden Gesichtsausdruck dargestellt. Darüber hinaus wird der Mann dargestellt, wie er seinem Beruf (Psychiater) nachgeht und Wild zusätzlich noch unterrichtet, während die Frau assistiert, bzw. die Pflege und die Betreuung des Kindes übernimmt und anscheinend keinen Beruf hat. Das Psychiater-Ehepaar versucht Wild (um-) zu erziehen. Ähnlich wie die Tiere versuchen sie ihr Sprechen, Essen und Spielen beizubringen. Am Ende schauen sie Wild vom Haus aus hinterher, wie diese in den Wald zurückläuft und unternehmen keinen Versuch, sie zurückzuhalten.

Tierische Figuren (Waldtiere/Haustiere)

Auch die Tiere im Wald stellen Figuren in der Geschichte dar. Die prominentesten Waldtiere sind die Bären, Füchse und Vögel. Die Tiere tragen keine Kleidung. Als heterogenes Rudel kümmern sie sich um Wild. Sie behandeln Wild wie ihre eigenen Jungen und bringen ihr die Fähigkeiten bei, die sie auch ihren Jungen beibringen: Sprechen, Spielen und Essen. Auch die Tiere werden mit einer

ausdruckstarken Mimik dargestellt, mit der sie unterschiedlichste Gefühlsregungen (Wohlwollen, Freude, Erschrecken, Unglück, etc.) ausdrücken. Die Waldtiere sind mehrheitlich glücklich und freundlich dargestellt. Besonders auf dem ersten und letzten Bild drücken ihre Gesichter Glück und Zufriedenheit über ihre lächelnden Augen und Mäuler/Schnäbel aus. Auch die Tiere in den Nebenrollen zeigen eine bewegte Mimik: Ein kleiner Bär schaut erschrocken auf eine Krabbe, die ihm im Wasser begegnet, die Fische selbst haben unterschiedliche individuelle Gesichter, auf denen sich Gefühle spiegeln. Keins der Tiere taucht jedoch in einer Paarkombination auf. Es sind immer Gruppen oder einzelne erwachsene Vertreter*innen ihrer Gattungen mit oder ohne Nachwuchs.

Die Haustiere (Hund und Katze), also gezähmte Wildtiere, treffen Wild erst im Haus des Psychiater-Ehepaares, weil sie dort leben. Und dort begleiten die Haustiere Wild durch ihren Alltag. Auch sie haben eine ausgeprägte Mimik, über die gezeigt wird, wie sich die Tiere fühlen: Während sie Wild am Anfang eher aus einer gewissen Distanz heraus beobachten, kommen sie ihr im Verlauf der Geschichte räumlich und mimisch immer näher. Dabei verändert sich ihre Mimik von unglücklich (Hund) bzw. ausdruckslos bzw. nicht lesbar (Katze) über beobachtend zu mitfühlend bzw. mitleidend. Am Ende beteiligen sich die Haustiere an der Verwüstung des Wohnzimmers des Psychiater-Ehepaares (Tatzenabdrücke auf den Wänden) und folgen dann Wild, lächelnd und tänzelnd wie sie, in den Wald, wo sie sich unter die Wildtiere mischen.

5.2.3 Geschlechterkonzeptionen

Die Geschlechterkonstruktion findet ausschließlich auf der Bildebene statt. Dem Text sind fast keine Informationen zu entnehmen, die Rückschlüsse auf die Konstruktion von Geschlecht zulassen. Auf der Bildebene kommen zwei weibliche und drei männliche menschliche Figuren und eine Reihe tierischer Figuren vor, die geschlechtlich nicht zugeordnet werden. Die menschlichen Figuren lassen sich in ein Mädchen (die Hauptfigur) und vier Erwachsene (drei Männer und eine Frau) aufteilen.

Das Geschlecht der menschlichen Figuren wird über Kleidung (Rock/Hose, Schuhe), die Frisur (längere Haare/kurze Haare und Glatze) inszeniert. Die erwachsenen menschlichen Figuren im Buch gehen außerdem geschlechtstypischen Arbeiten nach. Die Frau ist für das leibliche Wohl der Familie zuständig, also fürs Kämmen und Füttern, und für die Betreuung des Kindes in der Freizeit (spielen), während der Mann seinem Beruf nachgeht und „Messungen“ vornimmt bzw. versucht Wild das Sprechen beizubringen (Lehren). Die Jäger gehen ihrem Beruf oder Hobby nach und jagen. Es wird von zwei gegensätzlichen Geschlechtern ausgegangen. Das Verhalten nicht zwangsläufig an ein bestimmtes Geschlecht gebunden ist, sondern in der Sozialisation erworben wird, wird über die Inszenierung der Hauptfigur illustriert. Das Geschlecht der kindlichen Hauptfigur lässt sich nur an der Verwendung des von der erzählenden Instanz genutzten Personalpronomens (sie) erkennen und daran, dass die Hauptfigur Blumen im Haar trägt und ihr in der Menschenwelt Mädchenkleidung angezogen und u. a. Mädchenspielzeug angeboten wird. Wild hat die menschlichen Codes geschlechtstypischen Verhaltens jedoch nicht von den Tieren gelernt und kann oder will sie deswegen auch nicht reproduzieren. Nur weil die Leser*in Wild als Mädchen identifizieren kann, kann das vermeintlich wilde Benehmen der Hauptfigur durch die Brille von geschlechternormativem Verhalten als untypisch für ein Mädchen gelesen werden z. B. in der Spielzimmerszene. Puppenhaus, Puppen, Springseil, Bücher, Strickanleitungen und alles womit Mädchen nett spielen sollten, werden hier z. T. zweckentfremdet und zerstört gezeigt. Darüber hinaus verhält sich die Hauptfigur in der Menschenwelt zwar anfänglich passiv, ergreift aber am Ende held*innenhaft die Initiative für ihre eigene Befreiung und die Befreiung der Haustiere.

Das Geschlecht bei den tierischen Figuren wird in dieser Geschichte nicht relevant gesetzt. Denn es ist weder im Text noch auf der Bildebene sichtbar. Insofern kann nur darauf Bezug genommen werden, als dass die Hauptfigur von den Tieren kein geschlechtstypisches Verhalten lernen konnte.

Welche Geschlechterkonzeptionen lassen sich aus der Darstellung ableiten?

Die Geschlechterkonzeption, die diesem Buch zugrunde liegt, könnte als sozialkonstruktivistisch, vielleicht sogar als dekonstruktivistisch bezeichnet werden. Für die Einordnung in sozialkonstruktivistische Geschlechterkonzeptionen spricht, dass die Grundlage der hier gezeigten Geschlechterordnung die heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit ist. Darüber hinaus unterstützt die konsequente, stark betonte und unhinterfragte Einteilung der Welt in Gegensätze bzw. die Oppositionsbildung von Natur (Wald, Tiere, Leben im Wald=gut und richtig) und Kultur (Stadt/Haus, Menschen, Leben im Haus=falsch und schlecht) die Annahme, dass das hier zugrunde liegende Weltbild und damit einhergehend auch die Geschlechterkonstruktion auf sozialkonstruktivistischen Theorien beruht. Für die Einordnung in dekonstruktivistische Geschlechterkonzeptionen spricht, dass die Hauptfigur sich gar nicht als geschlechtliches Wesen zu begreifen scheint. Die Frage nach dem Geschlecht kommt für sie gar nicht auf. Sie rebelliert nicht gegen das Kleid, das ihr angezogen wurde, sondern allgemein gegen die Kleidung an sich. Sie spielt mit den angebotenen Spielsachen auf ihre Weise, ohne die geschlechtliche Konnotation überhaupt zu bemerken. Es ist also nicht eine Auflehnung gegen einen bestimmten (weiblichen) Geschlechterentwurf, sondern gegen die menschliche Lebensweise an sich, die auch die künstliche Einteilung Geschlecht beinhaltet.

Sind die Figuren stereotyp oder nicht stereotyp dargestellt? Durchkreuzen die Figuren (stereotype) Erwartungen? Wenn ja, welche?

Insgesamt werden alle Figuren (Tiere, Menschen, Hauptfigur), mit Ausnahme der Haustiere, als aktiv handelnd und selbstbestimmt dargestellt.

Der Psychiater und seine Frau werden eher normativ kleinbürgerlich dargestellt. Als Figuren, die hier vornehmlich die Menschen repräsentieren, stehen sie einerseits stellvertretend für die sogenannte Zivilisation und Kultur bzw. Bildung (Stadt/Haus, Bücher/Zeitungen/Einrichtung des Hauses/Mode), erweisen sich jedoch als wenig fürsorgliche und lebenswerte menschliche Vertreter*innen. Ihr Versuch die Hauptfigur – ein liebes- und schutzbedürftiges Kind – in die Gesellschaft zu integrieren könnte als humanistisches Anliegen ausgelegt werden. In dieser Geschichte wird dieses Ereignis jedoch mit dem Wort „zähmen“ beschrieben, was zum einen Assoziation wie „wilde Tiere zähmen“, aber auch „vermeintlich wilde (unzivilisierte) Völker zähmen und bekehren“ hervorruft. Darüber hinaus wird der Integrationsversuch auf der Bildebene als liebloser und aggressiver Übergriff auf ein wehrloses Kind inszeniert. Im Hinblick auf Geschlecht sind die Figuren normativ entworfen (s.o. Zweigeschlechtlichkeit). Die Jäger, die nur kurz auftauchen, erscheinen insofern normativ, als sie Wild aus dem Wald *retten*. Dieses Anliegen ist aus der Perspektive der Leser*in wahrscheinlich verständlich, da kleine Kinder in der Realität keine Fürsorge oder Geborgenheit im Wald finden. Aus der Logik des Buches heraus (Wilds Perspektive) stellt die Rettung jedoch einen unangemessenen und aggressiven Übergriff dar.

Der Titel des Buches *Wild* könnte als Namen der Hauptfigur, aber natürlich auch als Adjektiv und als Beschreibung der Hauptfigur aufgefasst werden. Außerdem könnte er eine Anrufung darstellen, die Freiheitsbestrebungen ankündigt: Mädchen, sei wild! Da das Wort *wild* allgemein eher negativ konnotiert ist, könnte es hier eine Umdeutung erfahren, da es in diesem Buch eher positiv gemeint ist: Das Buch stellt das Wild-Sein eines Mädchen als etwas Positives und Erstrebenswertes dar. Die

Hauptfigur Wild wird – gemessen als aktuellen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen – als ein ganz normales Kind dargestellt, das sich an den Normen, die es vorfindet, orientiert: Es ahmt die Wesen nach, mit denen es aufwächst. Lernen ist gleichbedeutend mit Spiel. So kann das Jagen mit den Bären und das Sprechen mit den Vögeln und das Schlafen unter freiem Himmel als Spiel angesehen werden, auch wenn im Text nur auf das Spielen mit den Füchsen verwiesen wird. Das Leben der Hauptfigur im Wald ist so ein einziges großes Spiel, das Wild nicht mehr spielen darf/kann als sie ins Haus des Psychiater-Ehepaares kommt. Denn in der menschlichen Welt nimmt Spielen nur einen kleinen Raum ein. Spielen findet zu einer bestimmten Zeit (nicht beim Essen, nicht im Unterricht), an einem bestimmten Ort (das Spielzimmer/Kinderzimmer) und mit ganz bestimmten Gegenständen (Spielzeug) statt. Und das Spielen soll auf ganz bestimmte Weise stattfinden (normativ für Mädchen: ohne Zerstörung und ohne Toben). Spielen in der Stadt umfasst nicht das ganze Leben. Bereiche wie Lernen, das hier symbolisch über den Sprech- bzw. Sprachunterricht abgebildet wird, und Essen dienen nicht der Befriedigung der Grundbedürfnisse. Diese Bereiche sind in der und durch die Kultur zu künstlichen Praktiken geworden. Es fällt Wild schwer, sich diese anderen Normen zu eigen zu machen, nachdem sie das erste Paket Normen bereits erlernt hat. Insofern stellt die Geschichte auch dar, dass es schwer ist, ein Werte- bzw. Normensystem auf ein anderes zu übertragen, bzw. ein zweites zu erlernen (Aus ihrem Weltwissen heraus bezeichnet Wild die Gepflogenheiten der menschlichen Figuren als falsch/nicht richtig.). Beide Verhaltensweisen (Sozialisation in eine Normalität und Ablehnung von anderen Normen) gelten aus pädagogischer Perspektive vermutlich als normal bzw. nicht ungewöhnlich. Im Hinblick auf Geschlecht zeigt die Figur Wild jedoch eher ungewöhnliche Eigenschaften: Sie spricht, isst und spielt *wild*, will keine Kleidung und schafft es, sich selbst und andere aus einer misslichen Lage zu befreien. So wird die Enkulturation von Menschen in die menschliche und westliche Gesellschaft allgemein, aber auch im Hinblick auf Geschlecht und im Besonderen in Bezug auf Mädchen als Einengung dargestellt: Mädchen sollen sich nicht wild, sondern passiv und brav verhalten. Die Hauptfigur hält sich nicht an diesen geschlechtlichen Verhaltenskodex. Damit verhält sie sich für ein Mädchen – in der Realität und in der Literatur – eher nicht konventionell.

Eine weitere Besonderheit in der Geschichte ist die Oppositionsbildung von Natur und Kultur einhergehend mit den Wertungen „gut“ für die Natur und „schlecht“ für die Kultur. So gibt es bei den Tieren im Wald eine vermeintlich natürliche Ordnung: Die Tiere im Wald sind frei. Sie bewegen sich frei im Wald, in dem keine Begrenzung sichtbar ist. Der Wald selbst wird jedoch als von der Zivilisation bedrohter Lebensraum dargestellt: Abholzungen am Waldrand, die übergehen in Stadtgebiet. Die Tiere tragen keine künstliche Kleidung. Darüber hinaus gibt es keine Unterscheidung zwischen Tätigkeiten von Jungtieren oder erwachsenen Tieren. Alle sprechen, jagen/essen oder spielen zusammen. Es ist auch nicht ersichtlich, welches von den erwachsenen Tieren die Familienarbeit macht, da eine eindeutige geschlechtliche Zuordnung nicht vorgenommen wird. Alle Tiere sind glücklich und vermeintlich gibt es keine Gefahren oder unnatürliche bzw. unangemessene Aggressivität (Jagen und andere Tiere fressen ist Teil des natürlichen Kreislaufes). Die Menschen hingegen werden als eher unfrei dargestellt. Als Lebensraum wird fast ausschließlich der eingeschränkte Raum eines einzigen Hauses gezeigt. Die Menschen sind in Kleidung gezwängt. Durch den Wechsel zwischen Nacktheit und Kleidung von Wild wird offensichtlich, dass auch Menschen ursprünglich nackt sind. Auf einer symbolischen Ebene steht gerade die Nacktheit der Hauptfigur im Wald für Freiheit (von Kleidung, räumlicher Einengung, menschlichen Verhaltensregeln), während das Haus in der Stadt für Einengung (Kleidung, räumliche Begrenzung – keine Bewegungsfreiheit, die Einhaltung von menschlichen/künstlichen Verhaltensregeln) stehen. Die

Menschen unterscheiden sich eindeutig in ihrem geschlechtlichen Ausdruck. Alle Menschen sind unglücklich. Erst in der Opposition von Natur- und Kulturinszenierung ergibt sich die Norm von Gut und Böse. Dazu wird über die Darstellung auch offensichtlich, dass es unterschiedliche Normen gibt. Trotzdem überwiegt hier der Eindruck (durch die negative Darstellung der menschlichen Figuren und der positiven der Tiere), dass die Normen der Tiere, die für die Natur stehen, höher und besser gewertet werden.

Besonders ausgeprägt ist die Oppositionsbildung von Natur und Kultur z. B. auch durch die Augen der Hauptfigur Wild und den Augen des Psychiaters. Diese beiden Figuren haben im Buch die größten Augen, auch wenn alle Figuren im Buch relativ große Augen haben. Bei Wild sind es die natürlichen Augen. Beim Psychiater erweckt die Nickelbrille den Eindruck von großen pupillenlosen Augen. Hier wird über die Augen der Gegensatz von Natur und Kultur inszeniert: Die natürlichen Augen der Hauptfigur sind frei (unbedeckt) und ausdrucksstark, die künstlichen Augen des Psychiaters sind den natürlichen Augen übergestülpt und halten diese gefangen. Das Ergebnis sind leere Augen, die einerseits nichts auszudrücken scheinen andererseits nicht gelesen werden können. Nur am Esstisch wird der Psychiater einmal von der Seite gezeigt und die Betrachter*in kann die hinter der Nickelbrille liegenden kleinen Augen sehen, die in diesem Augenblick einen verletzlichen Menschen aus dem Psychiater machen.

Besonders symbolträchtig scheint darüber hinaus auch das Aufeinandertreffen von Natur und Kultur in der Zerstörung des Wohnzimmers. Wild bricht wie eine Naturkatastrophe (scheinbar wie ein Hurrikan) über die Inneneinrichtung des Kinder- und Wohnzimmers herein und hinterlässt Verwüstung. Wild repräsentiert hier also die ungezähmte Natur, die, aus ihrem natürlichen Kontext genommen, fatale Folgen haben kann. Denn die wüsten Spiele mit der Tierfamilie (z. B. im Fuchsbau) hatten keine solchen katastrophalen Folgen.

Stereotype Geschlechterbilder werden folglich vor allem im Hinblick auf die erwachsenen Figuren hergestellt. Das passiert vornehmlich auf der Bildebene, aber auch im kontrapunktischen Zusammenspiel von Text und Bild: Die „menschlichen Tiere“, die sich von natürlichem, nicht geschlechtsspezifischen Verhalten entfernt haben, führen die künstlich erdachten Kategorien von Frau und Mann (in denkbar schlechter Weise) zusammen auf.

Entwickeln sich die Figuren (einzelne / alle) im Buch? Wenn ja, entwickeln sie sich auch im Hinblick auf ihre Geschlechterkonstruktion?

Die Figuren zeigen unterschiedliche Bewegungsmuster, die als Zeichen für Entwicklung gelesen werden könnten. Am mobilsten zeigt sich die Hauptfigur, die erst in den Wald und dann wieder herausbewegt wird, um sich schließlich aus eigener Kraft wieder in den Wald zu bewegen. Auch die Jäger machen eine Pendelbewegung zwischen Stadt und Wald - jedoch ist bei ihnen der Ausgangs- und Endpunkt die Stadt. Die Haustiere bewegen sich von der Stadt in den Wald. Es ist denkbar, dass sich irgendwann in ferner Vergangenheit ihre Vorfahren vom Wald in die Stadt bewegt haben. Die anderen menschlichen und tierischen Figuren bleiben in ihrer gewohnten Umgebung.

Eine innere Entwicklung ist jedoch fast nur bei der Hauptfigur auszumachen. Am jeweiligen Aufenthaltsort passt sich die Hauptfigur an die sie umgebenden Wesen an (die Tiere im Wald) oder sie setzt sich von den anwesenden Wesen (Menschen in der Stadt) ab. Sichtbar wird dies vor allem in der Mimik und Gestik. Der gelungenen Anpassung an die Tiere im Wald folgt der erfolglose Versuch der Anpassung an die Menschen in der Stadt. Der Höhepunkt der Geschichte und der Entwicklung

stellt jedoch die Erkenntnis von Wild dar, dass sie in der Menschenwelt unglücklich ist, und ihre konsequente Befreiung aus dieser misslichen Situation.

5.2.4 Zwischenergebnisse Einzelanalyse 2

„Sie machten alles falsch“, denkt Wild über die Menschen in der Geschichte und distanziert sich so von der menschlichen Gesellschaft(skultur), während sie sich mit der natürlichen Lebensweise der Tiere identifiziert.

Die Kritik des Buches an gesellschaftlicher Normierung und Einengung beinhaltet auch die Kritik an Geschlechternormen. Dabei werden teilweise stereotype, aber auch unkonventionelle Geschlechterkonstruktionen genutzt. Die Normen zeigen sich in den Oppositionen, die im Text konstruiert werden (Wald vs. Stadt, Natur vs. Kultur, Tiere vs. Menschen, Kind vs. Erwachsene, Frau vs. Mann). So sind alle vermeintlich natürlichen bzw. ursprünglichen Elemente (Wald, Natur, Tiere, Kind) positiv konnotiert, während die kulturellen Elemente (Stadt, Kultur, Menschen, Erwachsene) negativ konnotiert sind. Die Geschlechterkonstruktion wird dabei vor allem in der Gegenüberstellung von der kindlichen Hauptfigur und den erwachsenen Figuren sichtbar. Während sich das weibliche Kind den gesellschaftlichen Normen von weiblichen Verhalten noch nicht einmal bewusst zu sein scheint und auch nicht entlang dieser handelt, scheinen die erwachsenen Figuren die Regeln der binären Geschlechterkonstruktion so verinnerlicht zu haben, dass sie diese nicht nur selbstverständlich und gelungen aufführen, sondern auch nicht hinterfragen (z. B. in Bezug auf das Kind).

Eine Destabilisierung von Geschlechternormen erfolgt durch die kindliche Hauptfigur, die zwar von außen als weiblich kategorisiert wird, sich dessen aber nicht bewusst zu sein scheint. So fruchten die Versuche der menschlichen Pflegeeltern, die Hauptfigur in die menschliche Gesellschaft hineinzuverziehen, nicht nur in Bezug auf gesellschaftliche (hier: menschliche) Verhaltensregeln nicht, sondern auch nicht im Hinblick auf die Sozialisation in die Geschlechterkategorie Mädchen. Zudem erfolgt keine Bezugnahme auf ein männliches Gegenüber, weder um sich selbst in Abgrenzung zu einer männlichen Figur zu definieren, noch um ein heterosexuelles Begehren und damit eine heteronormative Geschlechterkonstruktion aufzuzeigen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Geschlechterkonstruktion nicht das Hauptthema des Buches ist, aber trotzdem eine wichtige Rolle spielt, da das Geschlecht der Hauptfigur in diesem Buch abweichend von gesellschaftlichen Geschlechternormen konstruiert wird. Die Hauptfigur entzieht sich einer stereotyp weiblichen Kategorisierung bzw. durchkreuzt diese, denn sie wird als stark (überlebt in der Natur, kann jagen, rettet die Haustiere), selbstbestimmt (entscheidet selbst, wo und wie sie leben will), autark (nicht von anderen Menschen abhängig, heiratet keinen Prinzen, der auch gar nicht vorhanden ist) und widerständig (kann nicht von gesellschaftlichen Zwängen gezähmt werden) skizziert. Obwohl die Hauptfigur im Verlauf unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt ist, bleibt sie sich selbst scheinbar treu. Ihre Entwicklung besteht darin, über sich hinauszuwachsen, sich nicht einsperren oder verbiegen zu lassen und gemäß der eigenen Wertvorstellungen zu leben. Anders als in den Geschichten, auf die im Abschnitt Intertextuelle Referenzen verwiesen wird, ist hier ein Mädchen die Heldin, die sich erfolgreich gegen ihre „Zähmung“ zur Wehr setzt. Darüber hinaus wird sie jedoch nur bedingt als Anführerin der Tiere inszeniert und kehrt sich von der sogenannten Zivilisation ab.

Trotz der im Hinblick auf Kinder ermächtigenden Anrufung (seid bzw. bleibt so, wie ihr seid, ihr seid so schon ganz richtig), gibt es m. E. jedoch auch fragliche Aspekte in der Geschichte: Zu hinter-

fragen wäre z. B. die Oppositionsbildung von Natur und Kultur und darüber hinaus die Gleichsetzung von Natur mit allem Positivem und von Kultur mit allem Negativen. Aus dekonstruktivistischer Perspektive könnte zum einen hinterfragt werden, ob Natur nicht auch immer schon Kultur darstellt und wem und wozu die Herstellung von oppositionellen/gegenseitlichen Bedeutungskategorien dient. In diesem Fall dienen die Oppositionen der Illustration der Geschichte (bildliche Darstellung, widersprüchliches Text-Bild-Verhältnis) und der moralischen Botschaft der Befreiung von vermeintlich schlechten menschlichen Konventionen. Dass die gegensätzlichen Seiten durchgängig und undifferenziert als gut oder schlecht gezeichnet werden, entspricht einer eher stereotypen und undifferenzierten Lesart der Welt. Denn auch wenn die Geschichte u. a. Geschlechternormen dekonstruiert, verfestigt sie auf der anderen Seite das Bild einer Welt, die auf Gegensätzen basiert und in der alles auf der einen oder anderen Seite eingeordnet werden muss – in letzter Konsequenz dann auch wieder das Geschlecht.

5.3 Bilderbuch 3: *Wann gehen die wieder?* / Ute Krause

Das Buch

Format	Hardcover-Bilderbuch
Titel	Wann gehen die wieder?
Text und Illustration	Ute Krause
Verlag	arsEdition
Erscheinungsjahr, Auflage	2013
ISBN	978-3-8458-0359-3
Seitenzahl	32
Größe	25,1 cm x 28 cm
Altersempfehlung	Ab 4 Jahren

5.3.1 Zum Inhalt

Thema

Das Buch behandelt das Thema Umgang mit Veränderungen der Familienverhältnisse am Beispiel zweier bzw. mehrerer Patchworkfamilien.

Handlung

Die Geschichte spielt in einem fiktiven Land und in einer fiktiven Zeit. Es gibt jedoch Details in den Abbildungen, die einen zeitgenössischen Charakter aufweisen: So gibt es z. B. ein Kinderspielzeugauto, einen Gartenschlauch und Grillen als Freizeitaktivität.

In der Räuberfamilie trennen sich die Eltern, weil sie sich nicht mehr verstehen. Der Vater zieht aus. Fortan leben die Räuberkinder zeitweise bei ihrer Räubermutter und zeitweise in einer Patchworkfamilie, die sich aus ihrem Räubervater und der neuen Partnerin des Räubervaters zusammensetzt: Einer Prinzessin mit ihren Prinzessinnenkindern. Doch die Räuberkinder mögen den neuen Familienzuwachs nicht und vergraulen die Prinzessin mitsamt ihren Kindern. Die Folge ist jedoch ein unglücklicher Räubervater. So beschließen die Räuberkinder ihn wieder glücklich zu machen, indem sie die Prinzessin und ihre Kinder zurückholen. Am Ende findet auch die Räubermutter einen neuen (Drachen-)Partner, der samt seinem Nachwuchs bei ihr einzieht. Jetzt leben die Räuberkinder glücklich in zwei Patchworkfamilien, abwechselnd bei der Mutter und dem Vater, und alle sind glücklich.

Erzählperspektive

Auf der Textebene wird die Geschichte aus der aktorialen Perspektive, aus der Sicht der Hauptfigur (des ältesten Räuberkindes) erzählt. Die Leser*in bekommt eine auf das Weltwissen der Hauptfigur begrenzte Weltsicht präsentiert. Das Buch beginnt mit einer einleitenden Sequenz, in der die Hauptfigur die Leser*in direkt anspricht („wahrscheinlich wunderst du dich...“) und gleichzeitig auf die Bilder im Buch verweist, als ob sie der Leser*in ihr Fotoalbum präsentieren würde. Die Leser*in wird also offen adressiert. Die aktoriale Perspektive und die zum Teil genutzte indirekte Figurenrede in Verbindung mit dem Rückblick auf eine Handlung, die bereits in der Vergangenheit liegt, unterstützt die Lesart einer lebhaften Nacherzählung. Das Alter der Hauptfigur (wahrscheinlich ca. 12 Jahre) gibt Anlass zu der Vermutung, dass es sich um eine unzuverlässige Erzählperspektive handeln könnte. Die verborgene und heterodiegetische Erzähler*in wird dadurch offenbar, dass auf der Bildebene die Außenperspektive angelegt ist. Der Blick ist beobachtend und zeigt z. T. Dinge, die dem Text widersprechen (z. B. „Trotzdem haben wir uns einen gemütlichen Nachmittag mit ihnen gemacht.“). Es entsteht der Eindruck, dass die auf der Bildebene erzählende Instanz, die in der Geschichte nicht in Erscheinung tritt, deutlich mehr weiß als die Figuren. Das Verhältnis von aktorialer Textperspektive und heterodiegetischer Erzähler*in in Verbindung mit dem Bild-Text-Verhältnis trägt also zur widersprüchlichen Inszenierung bei. Abgesehen vom Anfang, wo die Hauptfigur die Leser*in im Präsens adressiert, ist die Geschichte im zum Märchen passenden Präteritum geschrieben.

Sprache

Die Geschichte ist einfach zu verstehen, da Sprache, Länge der Sätze und Sprachstil relativ einfach sind.

Illustration

Auf der Cover-Vorderseite werden die Hauptfiguren in einer Gegenüberstellung abgebildet: links die Räuberfamilie, rechts die Prinzessinnenfamilie und in der Mitte der Räubervater mit einem auf die Prinzessinnen zeigenden Räuberkind und der Frage „Wann gehen die wieder?“ als Cover-Titel. Die Hauptfiguren und das Thema der Geschichte werden so in einem prägnanten Bild festgehalten. Die Titelseite zeigt ein kleines Bild des kleinsten Räuberkindes mit grünem Schnuller und rotem Koffer, das nach rechts (in westlicher Leserichtung) in das Buch hereinläuft. Die Cover-Rückseite bietet neben der Zusammenfassung ein relativ kleines Bild eines Räuberkindes, das lächelnd einen Kinderwagen mit einem Drachenbaby schiebt.

Die Bilder im Buch sind comicartig konzipiert und gezeichnet: Es handelt sich um Stiftzeichnungen, die mit Aquarellfarbe ausgemalt sind. Wie im Comic oder der Graphic Novel werden unterschiedliche Seitenlayouts genutzt, um Gleichzeitigkeit, Bewegung, Schnelligkeit oder auch Dauer zu illustrieren. Im Vergleich zum Hintergrund nehmen sich die Figuren auf den Seiten eher klein aus. Seiten, auf denen Figuren seitenfüllend auftauchen, gibt es nicht. Durch die Aneinanderreihung kleinerer Bilder auf einer Seite wirken die Bilder zum Teil sehr dynamisch.

Das Bild-Text-Verhältnis kann sowohl als anreichernd als auch als komplementär bezeichnet werden. Die Bilder ergänzen und füllen Leerstellen, die der Text aufweist. So wird illustriert, wie wir uns als Leser*innen den Streit in der Räuberfamilie vorstellen können, wie der Auszug vom Räubervater von statten ging (nicht etwa mit dem Umzugslaster) und wie das große Fest am Ende aussieht. Bilder und Text bieten darüber hinaus Informationen, die im anderen System nicht geboten werden. So erfahren wir im Text, dass der Räubervater irgendwann nicht mehr allein war, aber nur im Bild

erfahren wir, dass er sich neu verliebt hat (Schild mit Herzchen) und dass diese Information für die RäuberKinder überraschend kommt (erstaunte Blicke). Zusatzinformationen auf der Bildebene sind auch, wie die RäuberKinder die Prinzessinnenfamilie aus dem Sumpf ziehen (an Lianen schwingend) und die Illustration des Familienerweiterung um die Drachenfamilienmitglieder.

Humorvolle Elemente entstehen an Stellen im Buch an denen das Text-Bild-Verhältnis widersprüchlich kombiniert ist („gemütlicher Nachmittag“, „niedliche Mäuse“).

Intertextualität

Intertextuelle Verweise gibt es vor allem auf das Genre Märchen, da in diesem Buch vor allem Märchenfiguren (Räuber, Prinzessinnen, Drachen) vorkommen. Aber auch Tarzan (schwingend an Lianen) bietet sich als intertextuelle Referenz an.

5.3.2 Darstellung der Figuren

In der Geschichte kommen Räuber, Prinzessinnen und Drachen vor. Nur die RäuberKinder tragen individuelle Namen.

Aussehen, Eigenschaften und Beziehungen der Figuren

Die Räuberfiguren

Zur Räuberfamilie gehören Vater und Mutter und sieben Kinder. Die Kinderschar setzt sich zusammen aus drei Mädchen und drei Jungen und der namenlosen Hauptfigur. Dass es sich vermeintlich um Mädchen und Jungen handelt, ist nur über die Auflistung der Namen auf der ersten Seite ersichtlich. Alle Räuber außer der Räubermutter sind gleich gekleidet: Sie tragen einen Räuberhut (mit unterschiedlichen Farbbändern zur Unterscheidung), Räuberstiefel und einen Räubermantel mit Gürtel in der gleichen Farbe wie das Hutband. Die Mutter trägt zwar auch den Räuberhut und die Räuberstiefel, aber statt des Mantels trägt sie ein gelbes Kleid. Auch körperlich gleichen sich alle Räuberfiguren sehr, weisen jedoch kleine Unterschiede auf (z. B. Sommersprossen, Brille): Sie sind *weiß*, haben eher kurze Haare in unterschiedlichen Farben (von blond bis schwarz) bzw. Glatze und Schnurrbart (der Vater) und haben alle in etwa den gleichen Körperbau.

Die RäuberKinder

Die RäuberKinderfiguren pendeln zwischen den zwei Welten bzw. Wohnstätten ihrer Eltern hin und her - immer den Koffer im Gepäck. Richtung und Bewegung ergeben sich aus der Laufrichtung der Kinder durch den Wald von einem Zuhause zum anderen (erst nach links, dann nach rechts). Auch im Alltag (beim Arbeiten helfen und spielen) scheinen die RäuberKinder immer in Bewegung zu sein. Die Bewegung im Bild bzw. Lebhaftigkeit wird u. a. über viele kleine Bilder oder Bildfolgen inszeniert: Die RäuberKinder gehen mit ihrem Vater auf Räubertour, sie gehen nachts alleine durch den dunklen Wald und über tiefe Schluchten, sie toben, raufen, treiben allerlei Unfug und Schabernack, zweckentfremden Haushaltsgegenstände und Spielsachen, sie ärgern die PrinzessinnenKinder (fesseln sie in ihrem eigenen Kinderzimmer, verschrecken sie mit selbstgefangenen Mäusen) und sie retten die Prinzessinnen an Lianen schwingend aus dem Sumpf. Die dargestellten Spielhandlungen erfolgen entlang der Trennlinie der Familien (Räuber und Prinzessinnen). So spielen die RäuberKinder wilde Tobespiele und funktionieren dabei alle möglichen Dinge zu Spielzeugen um. Alle Kinder werden jedoch gezeigt, wie sie sich gerne vom Räubervater vorlesen lassen. Obwohl die Kinder die Hauptfiguren sind, scheinen die Emotionen der Erwachsenen eine zentrale Rolle in ihrem Leben zu spielen. Die aufkommenden Gefühle der Angst über den Verlust der Familieneinheit und der Eifersucht auf die neue Lebenspartnerin und Geschwister werden nicht als solche im Text

benannt, sondern sind nur in den Handlungen der Kinder bzw. der mimischen und gestischen Darstellung auf der Bildebene zu entnehmen. Die Räuberkinde scheinen vor allem das Bedürfnis nach Familieneinheit zu haben und damit in Zusammenhang, dass es ihren Eltern gut geht. So kommentiert die erzählende Figur, den häufigen Streit der Eltern und den Auszug des Vaters mit der Erkenntnis, dass ohne den Vater „das Leben nur halb so schön“ war. Nur eine anwesende Hälfte des Elternpaares bedeutet scheinbar auch die Halbierung des Lebensglücks der Kinder. Das Bedürfnis, Zugang zu beiden Elternteilen zu haben, wird zwar über das geteilte Sorgerecht erfüllt, die neue Beziehung des Vaters nebst Anhang bedroht aber die Erfüllung dieses Bedürfnisses der Kinder nach ungeteilter Aufmerksamkeit und Zuwendung.

Die Prinzessinnenfiguren

Zur Familie gehören eine Mutter und sechs Kinder. Die Kinderschar setzt sich zusammen aus vier Mädchen und zwei Jungen. Alle weiblichen und alle männlichen Mitglieder der Familie sind gleich gekleidet: Die Mutter und Mädchen tragen ein bodenlanges gepunktetes Prinzessinnenkleid in Rosa und die Jungen ein hellblaues Hemd und eine gelbe kurze Hose. Dazu tragen alle ein Krönchen. Die Mutter und die Mädchen tragen ihr Krönchen auf der turmhohen Frisur und die Jungen haben statt der hohen Frisur ein sehr hohes Krönchen auf kurzen Haaren. Auch körperlich gleichen sich alle Prinzessinnenfiguren sehr: Sie sind *weiß*, die Prinzessin und die Mädchen haben lange blonde Haare (ein Ausrutscher in rot) und die Jungen haben blonde kurze Haare. Alle Prinzessinnenfiguren haben ungefähr den gleichen Körperbau. Darüber hinaus haben besonders die weiblichen Mitglieder der Familie eher eine affektierte Handhaltung.

Die Prinzessinnenkinder

Die Prinzessinnenkinderfiguren haben anscheinend nur noch den einen neuen Ort, das neue Heim des Räubervaters. Denn an einem anderen Ort werden sie nicht gezeigt. Hier wird weniger Zerrissenheit dargestellt, wie sie die Räuberkinde erleben, als der Verlust des alten Zuhauses angedeutet. Nur auf dem letzten Bild wird durch das Schloss im Hintergrund angedeutet, dass auch sie ein zweites (altes) Zuhause haben. Sie besitzen viele Dinge (Spielzeuge, Kleider, Kronleuchter). Die Prinzessinnenkinder spielen anders als die Räuberkinde. So toben die Prinzessinnenkinder nicht und haben ein Kinderzimmer mit herkömmlichen Spielzeugen wie Puppenhaus (Schloss), Puppen und Bobbycar. Sie werden auch gezeigt, wie sie sich vom Räubervater vorlesen lassen. Im Zusammensein mit den Räuberkindern werden die Prinzessinnenkinder mehrfach Opfer der Übergriffe durch die Räuberkinde. Sie werden in ihrem eigenen Kinderzimmer gefesselt und geknebelt und schließlich aus ihrem neuen Zuhause verjagt, laufen ängstlich durch den nächtlichen Wald und landen schließlich im Sumpf. Aus dem Sumpf können sie sich nicht selbst befreien und müssen folglich gerettet werden. Aufgrund fehlender Informationen erfährt die Leser*in nicht, was sie denken und nur eingeschränkt was sie fühlen. So begegnen sie den Räuberkindern beim ersten Treffen eher zurückhaltend und wenig überrascht. Außerdem ist der Körpersprache und Mimik der Prinzess*innen zu entnehmen, dass sie sich zu Weihnachten über die Geschenke freuen, mit ihrer Mutter mitfühlen als diese traurig ist, gebannt dem Räubervater lauschen als dieser vorliest und entsetzt darüber sind, von den Räuberkindern gefesselt und geknebelt zu werden.

Die Drachenfiguren

Zur Familie gehören ein Vater und fünf Drachenkinder. Der Vater trägt eine Fliege und die beiden kleinsten Kinder eine Windel. Ansonsten tragen die Drachen keine Kleidung. Auch die Drachen werden – wie die Prinzessinnen – nur in der neuen Familienkonstellation gezeigt. Erst auf dem letzten Bild wird gezeigt, dass auch sie in der Ferne ein zweites (altes) Zuhause haben.

Die Drachenkinder

Die Drachenkinderfiguren korrespondieren eher mit den Räuberkindfiguren. Als fliegende und feuerspuckende Drachen werden sie im wilden Spiel mit den Räuberkindern dargestellt. In der letzten Szene spielen sie jedoch mit allen Kindern. Von den Drachenkindern erfährt die Leser*in weder was sie denken noch was sie fühlen. Sie machen jedoch keinen unglücklichen Eindruck.

Die Erwachsenen (Räuber, Prinzessin, Drachen)

Die erwachsenen Figuren im Buch sind auf der Suche nach Liebe und Partner*innenschaft. Darüber hinaus wollen alle (anwesenden) Erwachsenen ihre Kinder um sich haben, denn nur so kommt die im Buch beschriebene Situation des geteilten Sorgerechts und der Patchworkfamilien zustande.

Der Räubervater hat einen Beruf (Räuber), in dem er auch erfolgreich arbeitet und den er seinen Kindern zeigt. Darüber hinaus wird er zeitungslisend dargestellt. Er liest anscheinend über seine eigene Arbeit. Der Räubervater ist derjenige, die seine Frau bzw. die Familie verlässt und (als erster) eine neue Familie gründet.

Die Räuberfrau ist Hausfrau, wird von ihrem Mann verlassen und bleibt danach erstmal alleine. Im Streit wirft sie – wie die stereotype, hysterische Hausfrau – Haushaltsgegenstände nach ihrem Mann. Ansonsten wird sie gezeigt, wie sie das Geld zählt, das ihr Mann verdient hat.

Die Prinzessinnenmutter scheint weder zu arbeiten noch Hausfrau zu sein, denn sie wird nicht mit Haushaltsgegenständen gezeigt. So wird sie vor allem als Mutter ihrer Kinder portraitiert. Als ihre Kinder von den Räuberkindern verjagt worden sind, läuft sie ihnen nach und landet ebenso wie diese hilflos im Sumpf und kann weder sich noch die Kinder retten.

Der später auftauchende Drachenmann wird nicht gezeigt, wie er einer beruflichen Beschäftigung nachgeht. Auch er wird lediglich als Vater seiner Kinder dargestellt.

Die Erwachsenenfiguren streiten sich gelegentlich. Dabei geht es zwischen dem Räubervater und der Räubermutter hoch her. Sie stehen sich konfrontativ gegenüber und schreien sich offensichtlich an. Neben der verbalen Auseinandersetzung wird aber auch noch eine eher handgreifliche Auseinandersetzung gezeigt: Die Räubermutter wirft mit Haushaltsgegenständen und der Räubervater versteckt sich hinter einem Stuhl, während die Kinder hinter der Mutter stehen und das Geschehen beobachten. Der Streit zwischen dem Räubervater und der Prinzessinnenmutter gestaltet sich anders: Er wendet sich ihr zu, aber sie wendet sich von ihm ab und spricht in die entgegengesetzte Richtung. Der Streit wird nicht von Handgreiflichkeiten begleitet.

Auch bei den erwachsenen Figuren werden die Gefühle, die sie erleben zum größten Teil nicht im Text benannt. So wird Angst, Wut, Enttäuschung, Freude, Liebe nur auf der Bildebene dargestellt. Sichtbar und benennbar scheinen für die erzählende Figur nur der Streit und die Traurigkeit der Erwachsenen zu sein. Die Erwachsenen zeigen ihre Traurigkeit auf unterschiedliche Arten: Die Räubermutter weint, wenn sie traurig ist. Dabei wird sie im Haus sitzend abgebildet. Als der Vater traurig ist, weint er nicht – jedenfalls nicht sichtbar. Für die Trauerarbeit sucht er die Natur auf, nicht die häusliche Umgebung. Seine Traurigkeit schlägt einmal in Depressionen um, als die Prinzessin und deren Kinder verschwunden sind. Da hängt sogar sein spitzer Hut nach unten – wie die Flosse eines Orkas in Gefangenschaft oder eine welke Blume – und er geht ins Bett und steht erst wieder auf als seine neue Frau zurückgekehrt ist. Die Prinzessin dagegen wird dargestellt, wie sie mit

traurigem Blick auf ein Bild mit einem Schloss den Verlust ihres alten Zuhauses – vielleicht repräsentativ für ihr altes Leben – betrauert.

5.3.3 Geschlechterkonzeptionen

Die Konstruktion der Geschlechter findet auf der Text und Bildebene statt. Es kommen neun weibliche, sieben männliche menschliche Figuren, eine geschlechtlich uneindeutige Räuberkindfigur vor. Weiterhin gibt es eine männliche Drachenfigur und fünf geschlechtlich uneindeutige Drachenkindfiguren.

Welche Geschlechterkonzeptionen lassen sich aus der Darstellung ableiten?

Das Geschlecht der kindlichen Figuren wird in diesem Buch nicht immer über Kleidung, die Frisur, und das Verhalten kenntlich gemacht. Die Trennlinie verläuft entlang der Familienzugehörigkeiten. Räuberkinder handeln aktiv, sind laut, mutig, frech und tragen Kleidung mit kräftigen Farben. Dabei dienen z. B. der nächtliche Wald, die tiefe Schlucht und der Sumpf als Kulissen. Nacht, Dunkelheit und unwegsames Gelände werden hier als Szenarien für mögliche Bedrohung eingesetzt und unterstreichen den Mut der Räuberkinder, die sich ungeachtet der (nicht abgebildeten) Gefahren überall selbstbewusst und unerschrocken bewegen. Die Prinzessinnenkinder sind eher passiv, leise, ängstlich und nett und tragen Kleidung in Pastellfarben. Als Gegenspieler*innen der Räuberkinder durchqueren sie gefährliche Orte (z. B. den Wald) von Angst getrieben. Räuberkinder sind also unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit mit Kleidung und Eigenschaften ausgestattet, die männlich konnotiert sind und Prinzessinnenkinder werden mit Kleidung und Eigenschaften dargestellt, die weiblich konnotiert sind. Diese Darstellung unterstützt die Vorstellung, dass Verhalten nicht zwangsläufig an ein bestimmtes Geschlecht gebunden ist. Auch bleibt bei einigen Kindern eine eindeutige Zuordnung in die Kategorien Mädchen oder Junge offen (die Räuberkindfigur ohne Namen, Drachenkinder). Darüber hinaus treten die kindlichen Figuren (Räuber- und Prinzessinnenkinder) am Ende der Geschichte aus ihren Gruppengeschlechtern heraus und nähern sich einander an. Demzufolge könnte die Geschlechterkonzeption, die der Darstellung der Kinder zugrunde liegt, als sozialkonstruktivistisch vielleicht sogar als dekonstruktivistisch bezeichnet werden.

Anders verhält es sich mit der Darstellung der erwachsenen Figuren. Hier bestimmen Aussehen (Kleidung, Frisur) und das Verhalten die Einordnung in das binäre Geschlechtersystem von Frauen und Männern, das an keiner Stelle in der Geschichte durchbrochen wird. Der Räubervater wird als aktiv und mit mehr Handlungsmacht ausgestattet porträtiert (er arbeitet, er zieht aus und gründet einen neuen Hausstand, er findet eine neue Lebensgefährtin). Alle seine Handlungen bis auf eine scheinen positive Konsequenzen zu zeitigen. In seiner neuen Familienplanung hat er die Bedürfnisse seiner Kinder nach exklusiver Aufmerksamkeit nicht beachtet. Die Frauen erscheinen im Gegenzug zum Räubermann eher passiv und mit weniger Handlungsmacht ausgestattet zu sein (sie werden als Hausfrau und Mutter abgebildet, sie arbeiten nicht außer Haus, sie werden zurückgelassen bzw. ziehen zu jemandem ein). Ihre Handlungen rufen zwar keine Konsequenzen hervor, die als besonders positiv dargestellt werden, aber auch nicht als negativ. So scheinen sie nicht ärmer, trauriger oder glücklicher zu sein als der Räubermann. Der Drache kommt scheinbar am wenigsten geschlechtlich stereotyp daher, wenn von der Fliege als Kennzeichen männlicher Kleidung abgesehen wird. Allerdings könnte die Form des Ich-halte-mich-hier-raus-bis-alles-geklärt-ist, also die Nicht-Einmischung in die Streitigkeiten seiner neuen Familie, auch als eine männliche konnotierte Form der familiären Konfliktbewältigung angesehen werden. Die der Darstellung der erwachsenen Figuren unterlegte Geschlechterkonzeption kann nur als essentialistisch-alltagstheoretisch bezeichnet werden.

**Sind die Figuren stereotyp oder nicht stereotyp dargestellt? Durchkreuzen die Figuren (stereotype) Erwartungen?
Wenn ja, welche?**

Die Figuren sind eher als Gruppen denn als Individuen entworfen (Räuber, Prinzessinnen, Drachen). Alle Mitglieder einer Gruppe weisen ähnliche Eigenschaften auf. Über diese Eigenschaften konstruiert sich die Gruppenzugehörigkeit. Dabei sind die Gruppeneigenschaften eher gegensätzlich gezeichnet. So zeigen die männlich konnotierten Räuberkindern ein Verhalten, das als stereotyp männlich eingestuft werden könnte (aktiv handelnd, aggressiv, frech, mutig) und die weiblich konnotierten Prinzessinnenkindern ein Verhalten, das als stereotyp weiblich gilt (passiv, lieb, ängstlich). Auch die Farbsymbolik ist einerseits normativ und andererseits unkonventionell. So wird das rosa-hellblau Schema genutzt, um männlich und weiblich in der Prinzessinnenfamilie zu kennzeichnen. Der Gegensatz von kräftigen und Pastellfarben wiederum wird eingesetzt um Räuber und Prinzessinnenfamilie zu unterscheiden. Darüber hinaus werden auch äußere Merkmale (Kleidung, Frisur, Gestik) auf der einen Seite dafür genutzt Geschlecht sichtbar (Prinzessinnenkindern) und auf der anderen Seite unsichtbar (Räuberkindern) zu machen. Diese Darstellung, die nicht entlang der Differenzkategorie Geschlecht verläuft, führt dazu, dass Geschlechternormen einerseits durchkreuzt werden, da beide Gruppen (Räuber- und Prinzessinnenkindern) aus Mädchen und Jungen zusammengesetzt sind und diese Zusammensetzung bedeutet, dass sowohl Mädchen als auch Jungen sowohl männlich wie auch weiblich konnotiertes Verhalten zugeschrieben wird. Andererseits bedeutet die Aufteilung in Gruppen mit männlich und weiblich konnotierten Eigenschaften auch eine Fortsetzung eines binären angelegten Geschlechterentwurfs, in dem die männlich konnotierte Gruppe der Kinder – die Räuberkindern – die Held*innen sind, d. h. wo die männlich konnotierten Eigenschaften als erstrebenswert(er) und besser dargestellt werden als die weiblich konnotierten.

Im Vergleich mit den Kindern sind die erwachsenen Figuren eindeutig stereotyp gezeichnet. Bei den Erwachsenen stimmt das Geschlecht immer mit dem normativen männlichen und weiblichen Eigenschaften überein: Der Vater ist im Aussehen als auch mit seinen Eigenschaften männlich konnotiert (Bart und Glatze, handelt aktiv und überlegt, weint nicht, geht einem Beruf außerhalb des Hauses nach und verdient somit den Lebensunterhalt der Familie). Die Frauen werden im Gegenzug deutlich mit stereotyper Weiblichkeit dargestellt: Sie tragen Kleider, sind eher passiv oder handeln kopflos/unüberlegt, weinen und sind ausschließlich als Hausfrauen und Mütter zu sehen. Dabei wird die Räuberfrau – scheinbar im Widerspruch zu weiblichen Eigenschaften – als aggressiver gezeichnet als der Räubermann. Sie wirft im Streit mit allerlei Haushaltsgegenständen, sodass er sich hinter einem Stuhl Zuflucht suchen muss. Da diese Szene jedoch gerne als Bild einer häuslichen Auseinandersetzung von heterosexuellen Paaren genutzt wird, hat sie eher Klischeecharakter und spiegelt in der Regel nicht die häuslichen Machtverhältnisse wider. Denn die Macht hat meistens, wer das Geld verdient oder hat. Der Streit zwischen dem Räubervater und der Prinzessinnenmutter gestaltet sich anders: Er klagt sie an und sie nimmt – wie ihre Kinder – die Opferrolle ein. Es scheint nicht der Streit zwischen gleichberechtigten Individuen zu sein. Das Bild von Mädchen und Frauen als Opfer entspricht auf der einen Seite der Realität, ist andererseits aber auch ein Bild, was sich als Stereotype verfestigt hat.

Die Drachenkindernfiguren korrespondieren eher mit den Räuberkindernfiguren. Aufgrund ihres späten Auftauchens in der Geschichte und der fehlenden Konfliktpotenzials beim Zusammentreffen haben sie nur bedingt Einfluss auf den Verlauf der Geschichte. Im Hinblick auf die Geschlechterkonstruktion ist jedoch bemerkenswert, dass die Drachenkindern sich nicht in das binäre

Geschlechtersystem einordnen lassen. So könnten sie ggf. auch als Erweiterung der zweigeschlechtlichen Ordnung gelesen werden.

Trotz heteronormativen Familienentwürfen, bei dem Männer und Frauen sich in unterschiedlichen Konstellationen (Patchworkfamilien) – aber immer als heterosexuelle Paare – zusammenfinden, spielt das Heiraten in dieser Geschichte keine Rolle. Dieses gerade in Märchen beliebte Motiv (Hochzeit... und sie lebten glücklich bis an ihr Lebensende) wird in dieser Geschichte ausgespart. In dieser Hinsicht scheint die Geschichte sich an der Realität zu orientieren, dass Paare (in Wirklichkeit) heutzutage nach einer Trennung nicht unbedingt (wieder) heiraten, auch wenn sie mit neuen Partner*innen zusammenleben.

Entwickeln sich die Figuren (einzelne / alle) im Buch? Wenn ja, entwickeln sie sich auch im Hinblick auf ihre Geschlechterkonstruktion?

Vor allem die Kinderfiguren in dieser Geschichte machen Entwicklungen durch. So besinnen sich die Räuberkinde, nachdem sie die Prinzessinnenfamilie verjagt haben, überwinden ihre eigenen Abneigungen gegen diese Familie und holen sie wieder zurück. Allerdings scheinen die Räuberkinde dies eher dem Vater zuliebe zu tun, als dass eine innere Wandlung der Figuren in der Geschichte sichtbar wird. Nichtsdestotrotz wird diese Veränderung von gemein sein zu nett sein humorvoll und pädagogisch wirksam jedoch ohne pädagogisch erhobenen Zeigefinger inszeniert. Die Räuberkinde dürfen gemein sein, weil es am Ende wieder einen Läuterungsmoment gibt, wo falsches Handeln eingesehen und wieder gut gemacht wird. Zudem scheinen alle Kinder und Erwachsenen sich am Ende der Geschichte verändert zu haben. Die Kinder werden dargestellt, wie sie ihre Räuber- und Prinzessinnengruppenrollen verlassen und andere Inszenierungen und (Spiel-)Aktivitäten ausprobieren. Da tragen Räuberkinde plötzlich Krönchen und Prinzessinnenkinde reiten Drachen usw. Auch die Erwachsenen verhalten sich anders, denn sie werden gezeigt, wie sie alle friedlich miteinander auskommen. Familiäre Streitigkeiten und Traurigkeit sind überwunden. Eine Entwicklung hinsichtlich veränderter Geschlechternormen ist jedoch nur im Hinblick auf die Kinder auszumachen. Die männlich konnotierten Räuberkinde spielen jetzt einvernehmlich mit den weiblich konnotierten Prinzessinnenkindern. Dabei spielen alle Kinder sowohl Räuberspiele als auch Prinzessinnenspiele. Auf diese Weise wird die oppositionelle Binarität, die anfangs entlang der familiär konnotierten Geschlechternormen verlief, am Ende aufgelöst.

5.3.4 Zwischenergebnisse Einzelanalyse 3

„Früher waren wir eine ganz normale Familie“, sagt die erzählende Räuberfigur auf der zweiten Doppelseite des Buches. Dazu passend werden aber Bilder einer Räuberfamilie gezeigt und ein Alltag, der einem Kind aus dieser Familie als normal erscheinen mag. Für das Kind, das das Buch liest, erscheint dieser Alltag aber vermutlich nicht normal. Normal wird folglich gleich zu Beginn als ein Konstrukt entlarvt, das von verschiedenen Individuen unterschiedlich definiert wird. Es gibt nicht nur eine Normalität sondern viele.

Das große (Un-)Glück der Erwachsenen über Entlieben, Trennung und neue Liebe und die damit verbundenen Auswirkungen hält die Kinder der Räuber- und der Prinzessinnenfamilie wörtlich und im übertragenen Sinne auf Trab. Die Pendelbewegung zwischen den verschiedenen Wohnstätten illustriert und symbolisiert die Zerrissenheit der Familienstruktur, aber auch der Kinderfiguren. Andererseits sichern die Räuberkinde gerade durch die Pendelbewegung den Familienzusammenhalt. Nur eine anwesende Hälfte des Elternpaares bedeutet für die Räuberkinde scheinbar auch die Halbierung ihres Lebensglücks. Das Bedürfnis, Zugang zu beiden Elternteilen zu haben, wird zwar

über das geteilte Sorgerecht erfüllt, die neue Beziehung des Vaters nebst Anhang bedroht aber die Erfüllung des Bedürfnisses der Kinder nach ungeteilter Aufmerksamkeit und Zuwendung. Dieses Bedürfnis wird jedoch nicht auch über den Verstoß des neuen Familienzuwachs erfüllt, sondern durch die neu gewonnene Einsicht, dass ein glücklicher Vater (mit neuer Familie) eine bessere Alternative ist, als ein unglücklicher Vater (ohne neue Familie), der sich in seinem Unglück auch nicht mehr den eigenen Kindern widmen kann/will.

Auffällig ist, dass die Figuren im Buch bis zum Ende selten schaffen, erfolgreich zu kommunizieren. Diese erfolglose Kommunikation wird humorvoll in widersprüchlichem Bild-Text-Verhältnis umgesetzt. Allein die Kommunikation innerhalb der Kindergruppen scheint zu funktionieren. So streiten sich die Erwachsenen in unterschiedlichen Konstellationen, während die Kinderfiguren mit Unbehagen (große Augen, Finger in den Ohren) den Streit verfolgen. Auch die Räuber- und Prinzessinnenkinder streiten sich bzw. kommen nicht miteinander aus. Die Ursache liegt hier offensichtlich bei den Räuberkindern, die die Prinzessinnen drangsalieren. Darüber hinaus führt die Bitte der Räuberkinde an den Räubervater, dass die Prinzessinnenfamilie wieder gehen mögen, nicht zu dem gewünschten Ergebnis, woraufhin sie die Sache selbst in die Hand nehmen. Dabei haben sie nicht im Blick, was der Verlust der neuen Familie für ihren Vater bedeuten würde. Insgesamt scheint die Kommunikation bis zum Happy End weder unter den Erwachsenen, noch zwischen Erwachsenen und Kindern und auch nicht zwischen Räuberkindern und Prinzessinnenkindern zu glücken. Diese Darstellung der Kommunikation inszeniert durch das Bild-Text-Verhältnis unterstützt das Konzept der Geschichte als Beziehungsgeschichte. Es geht nicht um einzelne Figuren, die individuell herausgestellt werden sollen, sondern es geht um die Gruppenkonstellationen aller Familienmitglieder aller Familien und das sind hier viele.

Eine (De-)Konstruktion von Geschlechternormen erfolgt in dieser Geschichte durch die Gruppenkonstellation der Kinderfiguren (Räuber und Prinzessinnen). Dabei spielt nicht das Geschlecht der Kinder, sondern die Zugehörigkeit zu der jeweiligen Familiengruppe, eine Rolle. Aber diese Geschlechterbinarität, die anfangs entlang der Familienzugehörigkeit verläuft, löst sich am Ende auf. Das führt dazu, dass allen Kindern zum Schluss alle Möglichkeiten der (geschlechtlichen) Inszenierung offen stehen. Die Inszenierung der geschlechtlich uneindeutigen Drachenkinde könnten als Erweiterung der binären Einteilung von Geschlecht in die Kategorien Mädchen und Jungen angesehen werden. Die Drachenfiguren spielen jedoch eine eher untergeordnete Rolle, da sie erst gegen Ende der Geschichte auftauchen und keinen Konfliktstoff bieten.

Die märchenhafte Umsetzung bietet einen Referenzrahmen, der Kindern bekannt und somit für sie anschlussfähig ist. Dieser Rahmen überrascht aber gleichzeitig auch mit einem für Märchen z. T. untypischem Plot und Figurenentwurf und humorvollen Elementen.

Sowohl die Konstruktion der Geschlechter als auch die humorvollen Elemente der Geschichte werden von der widersprüchlichen Kombination von Bild-Text-Elementen und von der Erzählperspektive unterstützt (kindliche unzuverlässige Perspektive mit eingeschränkter Weltsicht).

Diese Geschichte über sich verändernde Familienverhältnisse beinhaltet Kritik an gesellschaftlichen Geschlechternormen. Dabei wird teilweise auf stereotype (erwachsene Figuren), aber auch auf unkonventionelle (Kinderfiguren) Geschlechterkonstruktionen zurückgegriffen. Die Räuberkinde in dieser Geschichte werden mit viel Autorität und Handlungsmacht ausgestattet, denn auch wenn sie Krisen verursachen, sind sie es auch, die die Familien zusammenhalten. Dabei zeigen sie sich mobil

und flexibel und springen über ihren eigenen Schatten. Das erlaubt ihnen letztlich auch, zu wachsen und sich selbst mit weniger Einschränkungen durch Normen auszuprobieren.

5.4 Bilderbuch 4: *Die große Wörterfabrik* / Agnès de Lestrade und Valeria Docampo

Das Buch

Format	Hardcover-Bilderbuch
Titel	Die große Wörterfabrik
Text	Agnès de Lestrade
Illustration	Valeria Docampo
Verlag	mixtvision, München
Erscheinungsjahr, Auflage	2010, 3. Auflage
Seitenzahl	40
Größe	24 x 25 cm
Altersempfehlung	ab 3 Jahre
Sonstiges	auch als E-book, als App und als Bilderbuchkino von Onilo erhältlich

5.4.1 Zum Inhalt

Thema

Das Buch behandelt das Thema Sprache als Kapital und das Thema Liebe. Die Sprache ist in dieser Geschichte sowohl das Mittel der Kommunikation als auch die Währung über die Reichtum definiert wird. Sie dient dazu mit anderen Menschen in Kontakt zu treten.

Handlung

Die Rahmenerzählung beschreibt den Hintergrund, vor dem die Geschichte spielt. Sie beschreibt das fiktive Land, in dem die Menschen die Wörter kaufen und schlucken müssen, die sie sprechen wollen. Die Wörter werden in einer Wörterfabrik maschinell hergestellt und in Geschäften verkauft. Dadurch ist Sprechen sehr teuer und nicht alle Leute können sich leisten, (viel) zu reden. Wer wenig Geld hat, ist auf Sonderangebote angewiesen oder muss Wörter, die niemand haben will, aus dem Müll sammeln. Das Land bzw. die Stadt mitsamt der darin auftauchenden Figuren dient als Kulisse für die Liebesgeschichte. Dass die Stadt sowohl futuristisch bzw. fantastisch (z. B. Wörter kaufen müssen / Fabrik, die Wörter maschinell herstellt) als auch altertümlich (z. B. kleine Häuser mit roten Dächern, Kleidung der Menschen) als auch zeitgemäß (z. B. Taschen, Mülltonne, Kapuzenjacke mit Reissverschluss) erscheint, stärkt den fantastischen Charakter des Raumes und der Zeit. Dazu kommt die ungleiche Verteilung des ökonomischen Kapitals Sprache. Reichtum und Armut bzw. die soziale Struktur wird über den Zugang zu sprachlichen Mitteln hergestellt.

Die Binnenerzählung – die Liebesgeschichte – beginnt erst in der Mitte des Buches. Paul, die Hauptfigur, möchte dem Nachbarskind Marie seine Liebe gestehen, aber er hat nicht die richtigen Wörter, da er sie sich nicht leisten kann. Sein Konkurrent Oskar hat reiche Eltern und kann deswegen Marie seine Liebesbotschaft mit Worten überbringen. Paul ist traurig, weil er glaubt, aufgrund seiner Armut, die Liebe von Marie nicht gewinnen zu können. Aber schließlich traut er sich doch und legt seine Gefühle in die drei scheinbar belanglosen Wörter, die er gesammelt hat, und flüstert sie voller Inbrunst und Leidenschaft Marie zu. Diese ist von der Liebesbotschaft, die mit den ganz alltäglichen Worten (Staub, Kirsche, Stuhl) übermittelt wird, ganz bezaubert und erwidert Pauls Liebe.

Erzählperspektive

Die Perspektive, aus der die Geschichte erzählt wird, ist die der Hauptfigur (Paul), also aktorial. Die Leser*in bekommt in der Binnenerzählung eine auf das Weltwissen der Hauptfigur begrenzte Weltsicht präsentiert. Das Buch beginnt jedoch mit einer Rahmenerzählung und mit einer einleitenden Sequenz, die dem Beginn von Märchen ähnelt („Es gab ein Land [...]"). Diese Rahmenerzählung erfolgt im relativ distanzierten Modus der erzählten Rede im Präteritum. Die Binnenerzählung (Pauls Geschichte) wird im Präsens erzählt. Dabei wird dramatisierend zum Teil direkte Figurenrede als auch die Erzählung von Gedanken (innerer Monolog) genutzt. Zudem laufen Erzählung und Geschehen parallel. Das Geschehen in der Binnenerzählung wirkt also unmittelbarer. Die offene und heterodiegetische Erzähler*in, die als eigenständige Erzählinstanz, aber auch mit der Stimme des Kindes spricht, wird über die Rahmenerzählung offenbar. Dort zeigt sich, dass sie über mehr Wissen und eine weitere Perspektive als die Figur Paul verfügt (Beschreibung der Welt, Innenansicht der Fabrik etc.). Die Leser*in wird nicht direkt adressiert.

Sprache

Das Sprachniveau in diesem Buch ist nicht ganz einfach, aber größtenteils für Kinder gut verständlich. Eingestreut sind ein paar ungewöhnliche Wörter, die zum Teil speziellen Gebieten entnommen („Zierhasel" - Botanik) oder veraltet sind („Bauchredner"). Die rhetorischen Figuren wie *etwas kostet ein Vermögen* (Metapher), *klitzeklein*, oder *kostbare Kieselsteinchen* (Alliterationen) sind auch für Kinder gut verständlich und sprechen vermutlich auch wegen ihres Reimcharakters an.

Illustration

Die Cover-Vorderseite zeigt den kleinen Paul, wie er mit seinem Schmetterlingsnetz knapp außerhalb des riesig erscheinenden Schattens der Wörterfabrik steht. Größen- und Machtverhältnisse kündigen einen Konflikt an, der mit (Körper-)Kraft nicht zu lösen ist.

Grafisch ist die Geschichte filmisch bzw. theatralisch umgesetzt. Viele Bilder wirken wie Filmkulissen oder wechselnde Bühnenbilder. Dieser Effekt wird vor allem durch den Einsatz von Licht und Schatten bzw. hell und dunkel (Dreidimensionalität), Vordergrund und Hintergrund (Tiefe) sowie unterschiedliche Perspektiven, wie die Wendeltreppe mit Blick nach oben oder unten, hervorgerufen. Farblich ist das Buch in monochromen Braun- und Rottönen gehalten. Die Bilder beschränken sich in der Darstellung auf Kulissen mit eher wenigen Details, vor denen sich die Figuren bewegen. Auch die Schrift übernimmt grafische Funktionen und unterstützt z. B. Lautstärke, Betonung. Außerdem repräsentiert sie Reichtum und Musik.

Das Bild-Text-Verhältnis kann als anreichernd beschrieben werden. Die symbolträchtigen Bilder unterstützen die romantische Erzählung der Handlung, indem sie die passende Filmkulisse bereitstellen.

Intertextualität

Die Inszenierung des Themas der (mangelnden) Kommunikationsmöglichkeit in Verbindung mit der Fabrik, die sich turmähnlich vor den Toren der Stadt erhebt, erinnert an die biblische Geschichte des Turmbaus zu Babel. Im Alten Testament führt der Turmbau dazu, dass Gott den Menschen die Kommunikationsmöglichkeit nimmt, indem er ihnen unterschiedliche Sprachen gibt. In dieser Geschichte gibt die Fabrik bzw. geben die Maschinen, die fehlende Sprache gegen Geld zurück. In diesem kapitalistischen System sind die Maschinen also die neue Gottheit, die nur den Menschen ihre Bedürfnisse erfüllen, die es sich leisten können.

Die Cover-Vorderseite erinnert außerdem an den Kampf von David gegen Goliath. Ähnlich dem biblischen Heldenepos wird auch in dieser Geschichte erzählt wie ein Junge gegen einen Riesen bzw. eine Übermacht antritt und gewinnt. Zur Belohnung bekommt er das erhoffte Mädchen.

5.4.2 Darstellung der Figuren

Es gibt insgesamt ca. 20 Figuren in dem Buch. Es gibt Menschen und Roboter d. h. Figuren, die wie Roboter wirken und gekleidet sind. Die menschlichen Figuren sind alle *weiß* und weisen keine sichtbaren körperlichen Einschränkungen auf. Alle menschlichen Figuren sind im modischen Stil unterschiedlicher Zeitepochen bzw. in fantastischer Mode gekleidet. Die in der oder für die Fabrik arbeitenden Roboterfiguren werden wie aus Stahl hergestellte, aber Menschen ähnelnde Figuren dargestellt.

Darüber hinaus werden die Figuren noch in Arme und Reiche unterteilt. Der Reichtum ist vor allem dadurch symbolisiert, dass reiche Figuren viele Taschen und Päckchen tragen. Das scheint darauf hinzuweisen, dass sie gerade (Wörter) einkaufen sind/waren und schwer bepackt herumlaufen. Die Einkaufstaschen sind mit meist unleserlichen Buchstabenkombinationen bedruckt. Außerdem sind die reichen Figuren an der Kleidung zu erkennen: Sie tragen eher altertümlich anmutende Kleidung in monochromen dunklen Brauntönen. Frauen und Mädchen tragen Kleider oder Röcke. Jungen und Männer tragen Hosen. Die Männer tragen Bärte und Zylinder, die Frauen schicke Frisuren mit oder ohne Hut. Eine Frau streckt den Kopf hochnäsigen in die Luft. Die Armen tragen in der Regel Kombinationen von aus Schreibpapier hergestellter Kleidung (bei Kindern manchmal bemalt, aber nie beschrieben) und Kleidungsstücken aus rotem, rötlich-braunem oder orangefarbenem Stoff. Auch hier werden die Mädchen mit Röcken oder Kleidern und die Jungen und Männer Hosen tragend dargestellt. Dazu tragen sie als Kopfbedeckung flache Mützen oder Tücher. Manche der weiblichen Figuren tragen zudem noch eine Art Schürze.

Die Roboter in der Fabrik sind einheitlich gekleidet bzw. bestehen aus zusammengeschaubtem Metallstücken. Außerdem tragen sie Hüte aus Metall mit der Aufschrift *Wörter*, die die Gesichter fast komplett verbergen. Es sind keine individuellen Gesichtszüge zu erkennen. Auch die gleichen Bewegungen suggerieren Einheitlichkeit. Der Roboter, der durch die Straßen geht und Wörter im Sonderangebot verkauft, erscheint individueller, da er in der Gestalt von den anderen in der Fabrik arbeitenden Robotern abweicht. Der Hut scheint größer, er hat am Bauch eine Art Drucker aus dem Wortfäden rauskommen und einen Einwurfschlitz für Münzen und eine Tastatur daneben. Bei diesem Roboter ist auch ein Gesicht zu erkennen. Ein Geschlecht lässt sich bei den Robotern nicht ausmachen. Die Fabrik und die Roboter werden durchgehend in dunklen Tönen gezeichnet bzw. in Variationen, die von silber-grau bis dunkel erscheinen.

Kinder und Erwachsene sind in der Geschichte ähnlich gekleidet, gehen aber zum Teil unterschiedlichen Tätigkeiten nach. Die meisten armen Kinder (eigentlich alle Kinder außer Oskar) werden gezeigt, wie sie ihre Zeit damit verbringen, Wörter zu sammeln oder zu fangen, um ihr Bedürfnis nach Sprache zu befriedigen. Auch die Erwachsenen werden gezeigt, wie sie Tätigkeiten nachgehen. Dabei dreht sich in der Regel alles um die Sprache. Erwachsene und Roboter werden bei der Arbeit, beim Einkaufen und beim Essen gezeigt. Dabei arbeiten die Männer und die Roboterfiguren in der Herstellung und im Vertrieb der Wörter, während die einzige arbeitende Frau Essen im Restaurant serviert. Die einzige erwachsene Figur, die gezeigt wird, wie sie im Müll nach Wörtern sucht, ist auch eine Frau.

Aussehen, Eigenschaften und Beziehungen der Hauptfiguren

Die drei Hauptfiguren der Geschichte sind Paul, Marie und Oskar.

Hauptfigur (Paul)

Paul ist die Hauptfigur, durch dessen Perspektive die Geschichte ab der Mitte des Buches erzählt wird. Die Charakterisierung erfolgt durch die bildliche Darstellung, aber auch durch die Figurenrede von Paul. Er ist folglich die Figur, von der die Leser*in am meisten erfährt. Paul durchlebt eine ganze Bandbreite von unterschiedlichen Gefühlen: Paul liebt Marie, Paul hasst Oskar, Paul ist traurig, Paul ist glücklich, Paul hat Sehnsüchte. Da Paul aber keine reichen Eltern hat, die ihm Wörter kaufen können, kann er seinen Gemütszustand nicht mit (vielen) Wörtern kommunizieren. In der Geschichte kommuniziert er deswegen mit anderen Figuren eher mit Körpersprache, Gestik und Mimik, die bildnerisch dargestellt werden. Trotzdem erfährt die Leser*in auch im Text, was Paul denkt und fühlt. Diese Gedanken und Gefühle werden im Text zum Teil als wörtliche Rede wiedergegeben, während die vier Wörter, die er tatsächlich ausspricht nicht als wörtliche Rede gekennzeichnet sind. Paul ist wie die restlichen armen Leute im Buch scheinbar in Papier gekleidet: Er trägt eine Art ärmelloser Kapuzenjacke aus liniertem Papier, das auf der Vorderseite mit roten Schmetterlingen bemalt ist. Er hat die Kapuze aufgezogen, unter der die glatten Haare hervorstehen. An den Beinen trägt er eine braune Hose. Pauls Armut drückt sich auch in dem Schmetterlingsnetz aus, das er mit sich herumträgt, um Wörter im Netz zu fangen. Auch im Müll sucht er nach Wörtern. Paul ist eher schüchtern und unsicher. So weiß er nicht, wie er sich Marie offenbaren soll. Er bedauert dieses mangelnde Selbstbewusstsein. Das hält ihn aber nicht davon ab, eine Lösung für sein Problem zu suchen. Deswegen denkt er über seine Situation nach, geht auf Wörtersuche, lächelt Marie an, auch wenn er nicht sprechen kann und traut sich schließlich die eigentlich unbedeutenden Wörter „Kirsche, Staub, Stuhl“ und das bedeutsame Wort „nochmal“ zu Marie zu sagen. Für seine Ausdauer, seinen Mut und seine Liebe wird er am Ende mit einem Kuss von Marie belohnt. Die Figur von Paul ist körperlich klein und gedanklich fein inszeniert. Zudem tritt Paul mit einem Schmetterlingsnetz den Kampf gegen die übermächtige Gesellschaft an, die durch die Wörterfabrik repräsentiert wird (siehe Cover-Vorderseite), um sein Ziel zu erreichen. Auch ficht er seinen Kampf um Marie nicht mit der Figur Oskar, seinem Konkurrenten, aus, sondern wählt den Weg der besseren Werbestrategie: Er versucht und schafft es Marie mit Hingebung von seiner Liebe zu überzeugen. Die zentralen Bedürfnisse von (verbaler) Sprache und Liebe, werden nicht für alle Figuren im Buch erfüllt. Paul scheint hier am besten Weg zu kommen. Sein Bedürfnis nach Kommunikation und Liebe, das Bedürfnis, von Marie gesehen zu werden und seine Zuneigung erwidert zu bekommen, also das Bedürfnis nach Lesbarkeit und Anerkennung gehen für ihn in Erfüllung.

Marie (Hauptfigur)

Marie ist die zweite Hauptfigur des Buches. Die Figur von Marie wird durch die Figurenrede von Paul und die bildliche Darstellung charakterisiert. Die Leser*in erfährt jedoch weniger über Marie als über Paul, weil die Geschichte nicht aus ihrer Perspektive erzählt wird. Darüber hinaus ist die Figur für die Leser*in auch aufgrund fehlender Innenansichten weniger gut zu durchschauen. Marie trägt ein rotes, ärmelloses Kleid mit weißem Rand und einem weißen T-Shirt drunter und hat die gelockten Haare in zwei Puscheln mit weißen Spangen und Blumen hochgebunden. Außerdem trägt sie Ohrringe. Es ist unklar, ob Maries Eltern reich oder arm sind, denn auf der bildlichen Ebene sehen wir, dass sie weder die Papierkleidung der armen Bevölkerungsschicht noch die eher dunkle Kleidung der Reichen trägt. Durch ihre Positionierung im Treppenhaus (über Paul und unter Oskar)

könnte vermutet werden, dass sie auch in Bezug auf Wohlstand bzw. den sozialen Status zwischen Paul und Oskar steht. Trotzdem besitzt Marie nicht ein einziges Wort – also noch weniger als der mittellose Paul – wie wir auf der vorletzten Seite des Buches erfahren. So kann sie ausschließlich mit Körpersprache, Gestik und Mimik kommunizieren: Sie lächelt zurück, als sie von Paul angelächelt wird. Sie wendet sich Oskar zu als dieser mit ihr spricht. Durch den vor ihr stehenden, großen und militärisch gekleideten Oskar wirkt sie im Vergleich klein und verletzlich. Später, als sie die Wörter von Paul hört, zeigt sie ihre Zuneigung zu Paul vor allem, indem sie sich ans Herz fasst, sich vorbeugt und ihm einen Kuss gibt. Falls die Figur Marie das Bedürfnis nach Sprache und Liebe hatte, so wird zumindest das Bedürfnis nach Liebe am Ende erfüllt. Dieses Bedürfnis kann aber eher im Nachhinein durch die Darstellung des glücklichen Paares rekonstruiert werden als durch eine vorhergehende Darstellung von Maries Bedürfnissen in Text oder Bild.

Oskar (Hauptfigur)

Oskar ist die dritte Hauptfigur in der Geschichte. Die Figur von Oskar wird sowohl durch die Figurenrede von Paul, der eigenen Figurenrede und in der bildlichen Darstellung charakterisiert. Die Leser*in erfährt trotzdem weniger über ihn als über Paul, weil Innenansichten zu Gedanken oder Gefühlen nicht Teil der Charakterisierung darstellen. Oskar wird als Gegenspieler und Konkurrent von Paul inszeniert. Er taucht in der bildlichen Darstellung nur zweimal in der Geschichte auf zwei Doppelseiten auf: Einmal ist er der Beobachter im Treppenhaus. Dort schaut er aus dem Schatten heraus – nur schemenhaft sichtbar, aber trotzdem im seiteneinnehmenden Format – auf die anderen beiden Figuren herab (Marie weiter unten und kleiner, Paul ganz unten und klein). Das andere Mal steht er vor Marie und deklariert ihr mit großen und teuren Worten, die durch riesige und fett gedruckte Buchstaben repräsentiert werden, die eine ganze Buchseite einnehmen, seine Liebe. Oskar nimmt als Person und mit seinen großen Wörtern – inhaltlich als auch grafisch gesehen – viel Platz ein. Im Vergleich zu Paul und Marie scheint er die Größe einer erwachsenen Person zu haben. Er ist in eine Art militärisch wirkender Uniform aus bedruckter Zeitung gekleidet. Sein Mantel ragt (vermutlich) bis auf den Boden und sichtbar bis ins Gesicht und verdeckt so die körperlichen Umrisse. Mit seiner Uniform und den eher steifen Bewegungen ähnelt er den Robotern aus der Fabrik. Unter der Kappe, die er auf dem Kopf trägt, ragen vorne glatte Haare hervor. Durch seine Kleidung, wie auch durch die Tatsache, dass Oskar über genügend Wörter verfügt, wird klar, dass er zu den Reichen zählt. Paul bezeichnet ihn als „schlimmsten Feind“ und als eine Person mit „Selbstbewusstsein“. Oskars hat zwar viele Wörter zur Verfügung, die er auch laut und gebieterisch von sich gibt („[...] meine Marie. Eines Tages, das weiß ich, werden wir heiraten.“). Seine Liebeserklärung scheint die Möglichkeit unerwidelter Liebe nicht einzubeziehen. Am Ende ist in Oskars Fall das Bedürfnis nach Sprache, aber nicht das Bedürfnis nach Liebe erfüllt.

5.4.3 Geschlechterkonzeptionen

Die Geschlechterkonstruktion findet bei den Nebenfiguren eher auf der Bildebene statt, da ihre Handlungen lediglich gezeigt, aber nicht im Text erzählt werden. Dahingegen wird das Geschlecht der Hauptfiguren auf der Bildebene und Textebene konstruiert. Das Geschlecht der menschlichen Figuren wird durch die Kleidung, Haarlänge und Frisur, aber auch durch deren Verhalten und Handlungen definiert. So ergibt sich eine Einteilung der Eigenschaften entlang der Kategorie Geschlecht in ein binäres Ordnungssystem: Die zweigeschlechtliche Ordnung, in der den beiden Geschlechtern gegensätzliche Eigenschaften zugeschrieben werden.

Auch die Hauptfiguren passen in dieses zweigeschlechtliche Ordnungssystem. Sowohl Paul als auch Oskar werden mit männlich konnotierten Eigenschaften dargestellt: Beide werden als Subjekte mit

(Handlung-)Macht dargestellt. Beide haben das Ziel Marie für sich zu gewinnen. Dabei handeln sie durchaus unterschiedlich. Während Oskar als aggressiv, raumgreifend (übergriffig) und selbstbewusst (selbstüberschätzend) charakterisiert werden kann, lässt sich Paul eher als strategisch, mutig und leidenschaftlich, aber auch von Selbstzweifel gebeutelt beschreiben. Paul und Oskar unterscheiden sich auch noch über die Ressource Sprache, über die Oskar ausreichend und Paul eben nur sehr beschränkt verfügt. Die Figur von Marie hingegen wird nur durch ihre Beziehung zu Paul und Oskar relevant. Marie wird angehimmelt (bild-wortwörtlich) und ist das Objekt des Begehrens. Die Figur Marie verfügt nur über sehr begrenzte Handlungsmacht. Sie spricht nicht und handelt nur in Reaktion. Dies kommt vor allem auch in der Körpersprache der Figur zum Ausdruck, die abwartend, zugewandt und lieblich inszeniert ist. Ihre Liebe scheint erst durch die Zuwendung von Paul zu erwachen. Seine Worte wirken ähnlich wie der Kuss des Prinzen bei Schneewittchen. Maries Reaktion (der Kuss) nach Pauls Ansprache scheint die einzige Handlung zu sein, zu der sie sich selbst entscheidet. Damit zeigt sie stereotyp weiblich konnotierte Eigenschaften: Sie ist passiv, abwartend, nicht denkend, aber hübsch.

Darüber hinaus zeigt die romantische Liebesgeschichte, dass die Figuren heterosexuell aufeinander bezogen sind. Das Motiv der heterosexuellen Liebe wird mit der westlichen Symbolik kodiert genutzt: Rot als Farbe der Liebe, Schmetterlinge (im Bauch) als Metapher auf der Bildebene, durch die Luft fliegende Buchstaben, die die musikalische Untermalung wie in romantischen Filmen darstellen (der Himmel hängt voller Geigen), Gesten (sich ein Herz nehmen, küssen) als Sprache der Liebe. Zudem kann das turmähnlich gewundene Treppenhaus, das eine iterative Kreisbewegung nach oben beschreibt, als Metapher für die glückliche und unendliche Liebe von Paul und Marie gelesen werden.

Welche Geschlechterkonzeptionen lassen sich aus der Beschreibung ableiten?

In der Geschichte wird Geschlecht als binär, unveränderlich und Begehren als heterosexuell abgebildet. Die männliche Hauptfigur Paul entspricht jedoch charakterlich nicht dem stereotypen, männlichen Helden. Es gibt also zumindest zwei unterschiedliche Männlichkeiten, die in der Geschichte aufgeführt werden. Deswegen könnte die Geschlechterkonzeption sowohl als essentialistisch-alltagstheoretisch (Geschlecht ist unveränderlich) als auch als sozialkonstruktivistisch (Geschlecht in unterschiedlichen Ausprägungen) interpretiert werden.

Sind die Figuren stereotyp oder nicht stereotyp dargestellt? Durchkreuzen die Figuren (stereotype) Erwartungen?

Wenn ja welche?

Stereotype Geschlechterbilder werden im Hinblick auf alle Figuren produziert und reproduziert. Das passiert auf der Bildebene und Textebene und im Zusammenspiel von Text und Bild. Am offensichtlichsten sind dabei die beiden körperlich und charakterlich unähnlichen, männlichen Hauptfiguren, sowie auch die weibliche Hauptfigur, die alle mit stereotypen Eigenschaften ausgestattet sind. Hier lassen sich vor allem die Eigenschaften passiv/aktiv und die Zuschreibung von Handlungsmacht (Jungen haben sie und Mädchen nicht) anführen. Darüber hinaus ist die Dreierkonstellation, in der zwei männliche „Helden“ (der Böse und der Gute) um eine Frau konkurrieren, ein gängiges Motiv. Typisch ist auch, dass sich die Hauptfigur Marie von der Menge anderer weiblicher Figuren absetzt: Der Kleidung nach ist sie weder arm noch reich. Die weißen Blumen im Haar und ihr weißes, nicht liniertes Shirt könnten als Zeichen der Unschuld, der Reinheit bzw. Unbeflecktheit gelesen werden. Diese Sonderstellung weist sie als weibliches Idealbild aus. Ein anderes bekanntes Motiv ist der Abstieg der Schönen auf die Ebene des Werbers. Im Fall von Paul und Marie ist das nur ein

kleiner sozialer Abstieg. Marie war in der Treppenhausszene zwischen Oskar und Paul und begibt sich dann herab zu Paul bzw. auf die Straße der Stadt.

Hervorzuheben ist die Charakterisierung der Figur Paul als guter bzw. sanfter Held und der Entwurf des Wettbewerbs um die Figur Marie. Der Werbeprozess kann als untypisch bezeichnet werden. Anders als bei vielen anderen Geschichten über Konkurrenz, um die Gunst einer weiblichen Person, machen in dieser Geschichte nicht die Jungen die Entscheidung unter sich aus, indem sie sich – wie auch immer – duellieren und der Gewinner den Preis (das Mädchen) bekommt. Paul wählt in seiner Werbung um Marie nicht die Auseinandersetzung mit dem körperlich überlegenen und ressourcenstarken (viele Wörter) Oskar. Er entwickelt keine übernatürlichen Kräfte, um Oskar zu besiegen. Stattdessen geht er dieser Auseinandersetzung aus dem Weg, konzentriert sich auf Marie und gewinnt diese durch seine fantasievolle und leidenschaftliche Werbung. Die Entscheidung für den einen oder anderen Bewerber liegt somit letztendlich bei Marie.

Durchaus ungewöhnlich ist auch der bildliche Entwurf der Figur Paul. Wenn die Figur nicht mit dem Namen Paul eingeführt würde, wäre eine eindeutige geschlechtliche Zuordnung aus zeitgenössischer Perspektive nicht ohne weiteres möglich. Denn Paul trägt zwar Hosen – was in dieser Geschichte die Zuordnung zum männlichen Geschlecht mit sich bringt – die Kapuzenweste und vor allem die Schmetterlinge, die darauf prangen, passen eher nicht zu einer normativ männlich konnotierten Figur. So könnte diese Figur auf der Bildebene auch als Mädchen oder geschlechtlich uneindeutige Figur gelesen werden.

Die geschlechtlich nicht einzuordnenden Roboterfiguren böten theoretisch das Potenzial, die gezeigten Geschlechternormen zu durchkreuzen. In diesem Fall wird geschlechtliche Uneindeutigkeit jedoch mit Roboterfiguren umgesetzt, die keine menschlichen Züge erkennen lassen – weder im Aussehen noch im Charakter – und so auch nicht als menschliche Figuren wahrgenommen werden.

Geschlechtliche uneindeutige Figuren (abgesehen von den Roboterfiguren), lesbische, schwule, bisexuelle, transgender und queere Figuren kommen nicht vor. Eine Destabilisierung von Geschlechternormen erfolgt somit nur im Hinblick auf das Verhalten von Jungen durch das Angebot unterschiedlicher männlicher Hauptfiguren (Paul vs. Oskar).

Entwickeln sich die Figuren (einzelne / alle) im Buch? Wenn ja, entwickeln sie sich auch im Hinblick auf ihre Geschlechterkonstruktion?

Eine Entwicklung findet nur ansatzweise bei der Figur Paul statt, die innere und äußere Hindernisse überwindet (mangelndes Selbstvertrauen, geringe Ressourcen, übermächtige Konkurrenz durch reichen Mitbewerber) und ihre Liebe Marie gesteht. Im Hinblick auf die Geschlechterkonstruktion bedeutet das jedoch keine Veränderung.

5.4.4 Zwischenergebnisse Einzelanalyse 4

Sprache gilt in dieser Geschichte als Kapital. Die Verteilung dieser Währung scheint wie in der realen Welt sowohl ungleich als auch ungerecht. Manche haben viel andere weniger. Nicht alle haben so viel wie sie brauchen. Wer über genügend Ressourcen verfügt, muss sich vermeintlich weniger Gedanken machen, denn so jemand kann sich alles problemlos verschaffen. Wer über keine materiellen Ressourcen verfügt, muss findig sein, um diesen Nachteil wett zu machen. Paul schafft es trotz geringer Ressourcen (wenigen Wörtern) große Hindernisse durch subversive Nutzung dieser Ressourcen zu überwinden, Marie seine Liebe zu erklären und sie für sich zu gewinnen. Die

Geschichte entwickelt sich folglich über eine Krise zu dem erwarteten Höhepunkt und endet mit einem Happy End und der Lehre, dass Liebe nicht käuflich ist, auch nicht mit der hier verwendeten Währung (Sprache).

Die Liebesgeschichte ist eine Geschichte, die m. E. aufgrund ihrer Thematik und Umsetzung eher Erwachsene anzusprechen scheint. Das zeitlose oder auch zeitübergreifende Setting könnte den fantastischen Charakter der Geschichte herausstellen. Es kann aber auch dahingehen interpretiert werden, dass die Geschichte aufgrund ihrer Zeitlosigkeit Anspruch auf universelle Wahrheit erhebt. Die vermeintlich universelle Wahrheit bezieht sich folglich auch auf das Motiv der heterosexuelle Liebe, die alle Hindernisse überwindet.

Die implizite Botschaft dieser Geschichte im Hinblick auf die Geschlechterkonzeption könnte für Mädchen lauten: Verhaltet euch normativ weiblich (seid schön und wartet dann passiv ab bis der Held kommt) und nehmt lieber den armen und schlaun als den reichen und testosterongesteuerten Helden und ihr werdet die romantische Liebe finden. Die Anrufung an Jungen hingegen scheint eher darin zu liegen, dass stereotyp männliches Heldentum überkommen ist und der neue Held durchaus aktiv, aber nicht notwendigerweise groß und stark, sondern eher schlau und einfühlsam ist. In Bezug auf Mädchen können die Jungen aus dieser Geschichte nur erneut lernen, dass diese auf sie, den Helden, warten.

Zusammenfassend könnte gesagt werden, dass Geschlecht nicht das Hauptthema des Buches ist. Trotzdem spielt die Geschlechterkonstruktion eine wichtige Rolle, da es sich um eine Liebesgeschichte handelt und somit die Konstruktion der Geschlechter eine entscheidende Rolle für den Entwurf der Geschichte spielt.

6 Vergleich und Diskussion der Einzelanalysen

Die in Kapitel fünf untersuchten Bilderbücher adressieren alle ungefähr die gleiche Altersgruppe (Kinder im Alter von vier bis sieben). Die Geschichten sind alle mit relativ wenig Text und großem Bildanteil umgesetzt. Sie weisen jedoch unterschiedliche inhaltliche Themenschwerpunkte auf: Umgang mit Angst, Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen, Veränderung von Familienverhältnissen und Sprache als Kapital/Liebe. Die künstlerische Umsetzung erfolgt in Anlehnung an verschiedene Genres: *Echte Kerle* in Anlehnung ans Theater, *Wild* kommt in der Form einer Fabel daher, *Wann gehen die wieder?* erinnert an Comics und *Die große Wörterfabrik* ist wie ein (Liebes-)Film inszeniert. Die Themenauswahl und die künstlerische Umsetzung weisen darauf hin, dass es sich eher um postmoderne Bilderbücher handelt. Es wird keine heile Welt gezeigt, sondern eine Welt mit Herausforderungen und Problemen, die bewältigt werden wollen. Zudem erweist sich die Bild-Text-Kombination in Bilderbüchern als Besonderheit, die die Doppeladressierung von Kindern und Erwachsenen ermöglicht. In Verbindung mit den daraus entstehenden doppelten Erzählperspektiven führt das zu einer großen Komplexität des erzählten Stoffes und beeinflusst damit das Verstehen von Bilderbüchern. So kann gefolgert werden, dass Kinder die hier vorgestellten Bilderbücher aufgrund ihrer Komplexität nicht ohne die Hilfe von lesekompetenten Erwachsenen verstehen können.

In den vorhergehenden Analysen wurden Bilderbücher auf ihren Inhalt, die Darstellung der Figuren und die dem Werk zugrunde liegenden Geschlechterkonzeptionen untersucht. Im Folgenden

werden die Ergebnisse unter denselben Gesichtspunkten in Kapitel 6.1 bis 6.3 verglichen. Darüber hinaus werden in Kapitel 6.4 die Bücher im Hinblick darauf betrachtet, ob und wie sie sich für die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit eignen.

6.1 Zum Inhalt

Wird in den Büchern das Thema Geschlecht direkt oder indirekt behandelt?

Im Buch *Echte Kerle* wird Geschlecht explizit thematisiert und behandelt. In allen anderen Büchern spielt Geschlecht bzw. die Geschlechterkonstruktion implizit eine Rolle. Ansonsten reichen die in den Büchern aufgegriffenen Themen und gezeigten Lebenswelten von Alltagszenen in *Echte Kerle* und *Wann gehen die wieder?* bis zu mehr oder weniger fantastischen Welten in *Wild* und *Die große Wörterfabrik*. Die aufgegriffenen Themen erscheinen dabei mehr oder weniger anschlussfähig für Kinder. So sind die Angst vor Gespenstern und der Umgang mit neuen Familienkonstellationen für Kinder vermutlich gut nachvollziehbare Themen. Inwieweit die Themen Befreiung von menschlicher Vormundschaft und romantische Liebe Interesse bei Kindern wecken, ist ohne entsprechende Untersuchung schwer zu ermitteln. Nichtsdestotrotz bieten vielleicht gerade unbekannte Themenkomplexe Kindern die Möglichkeit den eigenen, begrenzten Erfahrungshorizont zu erweitern.

6.2 Darstellung der Figuren

Werden in den Büchern auch Figuren (Kinder, Erwachsene, Tiere, Roboter o. a.) abgebildet, die nicht heteronormativ gezeichnet sind, die z. B. den Geschlechterentwürfen des stereotypen ‚richtigen Mädchens‘ oder des ‚richtigen Jungens‘ widersprechen oder deren Familienverhältnisse nicht der Norm der traditionellen Kleinfamilie entsprechen, also welche die lesbische, schwule oder trans*geschlechtliche Eltern haben? Handelt es sich dabei um Haupt- oder Nebencharaktere?

Alle dargestellten Figuren sind *weiß*, ohne sichtbare körperliche oder geistige Beeinträchtigungen, westlich/europäisch gekleidet und inszeniert, gehören unterschiedlichen sozialen Schichten an und sind in der jeweils im Buch dargestellten Gesellschaft mehr oder minder privilegiert. Die männlichen Hauptfiguren überwiegen im Verhältnis 4:2, wobei die gemischtgeschlechtliche aber männlich konnotierte Gruppe in *Wann gehen die wieder?* in diesem Verhältnis nicht berücksichtigt wurde. Die Geschlechterkonstruktion ist darüber hinaus überwiegend eindeutig, binär und die Darstellung des Begehrens immer heterosexuell. Ferner wird deutlich, dass sich die Darstellung der Kinderfiguren von der Darstellung der Erwachsenenfiguren unterscheidet: Die Erwachsenenfiguren sind ohne Ausnahme eindeutig und stereotyp männlich, weiblich und heterosexuell gezeichnet. Dagegen gibt es bei den Kinderfiguren eine größere Bandbreite in der Darstellung der Geschlechterkonstruktion. Es gibt Figuren, die geschlechtlich eher eindeutig und normativ männlich oder weiblich dargestellt sind (*Echte Kerle*, *Die große Wörterfabrik*) und Figuren, die nicht bzw. weniger eindeutig und/oder nicht normativ weiblich und männlich dargestellt sind (*Wild*, *Wann gehen die wieder?*).

Kindern wird in den untersuchten Bilderbüchern folglich mehr Spielraum im geschlechtlichen Ausdruck zugestanden und sie nutzen diesen Raum auch, während Erwachsenen kein Spielraum (mehr) gewährt wird. Hinsichtlich der Konstruktion von Geschlecht ließe sich daraus ableiten, dass Kinder evtl. noch mit ihrem geschlechtlichen Ausdruck experimentieren dürfen bzw. ihnen noch keine Eindeutigkeit abverlangt wird. Spätestens im Erwachsenenalter scheint die Norm vorzuschreiben, dass alle Menschen einen eindeutigen und heteronormativen Geschlechterentwurf aufweisen und zeigen müssen (vgl. Tervooren 2006, S. 209).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei den Kinderfiguren in *Wild* und *Wann gehen die wieder?* normative Geschlechterkonstruktionen und Familienverhältnisse durchbrochen werden. Die Art und Weise, wie dies geschieht, ist jedoch nicht augenscheinlich, sondern es bedarf einer

fortgeschrittenen Lesekompetenz, um die Dekonstruktion der Geschlechterentwürfe wahrzunehmen. Insgesamt werden keine nicht-heteronormativen Geschlechterkonstruktionen (lesbische, schwule, trans*- und inter*geschlechtliche Figuren) und Familienverhältnisse (sich daraus ergebende Begehrens- und Familienverhältnisse) in den hier untersuchten Büchern angeboten.

6.3 Geschlechterkonzeptionen

Welche theoretischen Konzepte von Geschlecht kommen in den Büchern zur Leseförderung zum Tragen?

In den hier untersuchten Bilderbüchern finden sich unterschiedliche Geschlechterkonzeptionen. Zum Teil lassen sich darüber hinaus auch unterschiedliche Geschlechterkonzeptionen innerhalb der Bücher finden.

Im Buch *Die große Wörterfabrik* beruht die Geschlechterkonstruktion der Figuren zum großen Teil auf der essentialistisch-alltagstheoretischen Geschlechterkonzeption und nur ansatzweise auf sozialkonstruktivistischen Konzeptionen, denn die Kategorie Geschlecht wird als biologisch determiniert, unveränderlich und in der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität verankert dargestellt. Die Hauptfigur Paul ist zwar als sanfter Junge, aber eben doch als Held entworfen. Darüber hinaus tauchen im Buch keine Figuren auf, die normative Geschlechterkonstruktionen überschreiten, noch wird das Geschlechterkonzept an irgendeiner Stelle problematisiert.

Im Buch *Echte Kerle* beruht die Geschlechterkonstruktion der Figuren auf einer sozialkonstruktivistischen Geschlechterkonzeption. Jungen und Mädchen werden als homogene Gruppen entworfen. Die gesellschaftlichen Geschlechternormen veranlassen die Jungen in dieser Geschichte dazu, sich selbst und die Mädchen im gesellschaftlich vorgegebenen Rahmen geschlechtlich zu positionieren. Dabei wird Geschlechterverhalten als erlernt dargestellt. Die Jungen üben männliches Verhalten ein und (re-)produzieren als Teilnehmer sozialer Praktiken auch selbst Geschlecht(erhältnisse) in der Gesellschaft. Am Beispiel der Emotion Angst wird im Buch klar, dass die gesellschaftliche Norm dieses Gefühl nur Mädchen zugesteht. Die hier dargestellte Folge ist, dass Jungen, die Angst haben, das Gefühl und die gesellschaftliche Norm als konflikthaft erfahren können.

In den Büchern *Wild* und *Wann gehen die wieder?* basiert die Geschlechterkonstruktion teilweise auf sozialkonstruktivistischen, aber auch auf dekonstruktivistischen Geschlechterkonzeptionen.

In *Wild* erfährt die Leser*in zwar das Geschlecht der Hauptfigur, Wild selbst widersetzt sich jedoch dem gesellschaftlichen Diskurs. Wild nimmt sich selbst weder als Mensch noch als geschlechtliches Wesen dar und entscheidet sich am Ende dafür, mit den Tieren im Wald zu leben. Grundsätzliche Kategorien und Normen – wer ist Tier, wer ist Mensch; wer ist weiblich oder männlich – werden somit hinterfragt. Die Aufteilung der Welt in Oppositionen im Bilderbuch *Wild* spricht insgesamt eher für eine Zuordnung der Geschlechterkonzeption zum Sozialkonstruktivismus.

In *Wann gehen die wieder?* Werden die Kategorien männlich/weiblich zum einen mit gemischtgeschlechtlichen, aber weiblich und männlich konnotierten Gruppen, aufgeführt und zusätzlich mit den Kategorien arm/reich, gut/böse und wir/ihr durchkreuzt. Am Ende erscheint eine eindeutige Aufteilung in diese Kategorien (fast) unmöglich und das Normengefüge wird brüchig. Das Durchkreuzen und Aufbrechen von Normen und Oppositionen, die zwar aufgeführt, aber gleichzeitig auch in Frage gestellt werden, spricht für eine eher dekonstruktivistische Geschlechterkonzeption.

Insgesamt basieren die Geschlechterkonstruktionen von zwei der vier Bilderbücher zumindest teilweise auf dekonstruktivistischen Geschlechterkonzeptionen und bieten so das Potenzial andere Entwürfe von Geschlecht bzw. Geschlechterverhältnissen und Begehren zu thematisieren (vgl. Kapitel 3.1.3).

6.4 Eignung der Bilderbücher für die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit

Welche Kinder werden folglich in den Büchern abgebildet und somit auch adressiert? Für welche Kinder fehlen ggf. Bücher?

Kein großes Potenzial für die Förderung der Chancengerechtigkeit aller Geschlechter, Begehrens- und Familienformen bieten die Bücher *Echte Kerle* und *Die große Wörterfabrik*. Denn sie bilden die Kategorie Geschlecht vor allem normkonform ab und adressieren damit nur Kinder (und Erwachsene), die sich in diesem Spektrum wiederfinden. Kinder mit anderen Lebenswelten und Lebenswirklichkeiten werden nicht direkt adressiert und bleiben außen vor. Als besonders kontraproduktiv im Hinblick auf die Förderung von Geschlechtergerechtigkeit lässt das Prinzip Aufwertung über Abwertung (Jungen erhöhen sich selbst bzw. festigen ihren männlichen Geschlechterentwurf, indem sie Mädchen erniedrigen) einstufen, das in *Echte Kerle* offensichtlich wird. Ebenso wenig dienlich für die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit ist es, wenn Mädchen nur als Objektivisierte (*Echte Kerle*, *Die große Wörterfabrik*) auftauchen, denen weder ein positiv besetzter Charakter noch Handlungsmacht zugeschrieben wird. Der Öffnung für nicht-normative Lebensentwürfe steht auch die konzeptionelle Schließung von Kategorien in *Wild* gegenüber: Die Welt wird in Oppositionen entworfen bzw. naturalisiert. Ein Buch, in der die Welt klar in Gut und Böse aufgeteilt ist, entspricht einer vereinfachten Sicht der Welt. Diese bietet jedoch keinen Erklärungsansatz für die komplexe (Geschlechter-)Welt, in der wir leben. Denn in der realen Welt werden Oppositionen zwar als Erklärungsmuster genutzt, gleichzeitig werden diese jedoch überall – auch in Bezug auf Geschlecht – durchkreuzt. Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans*- und Inter*geschlechtliche Menschen sind in den letzten 20 Jahren in der Mitte der Gesellschaft angekommen.

Mehr Potenzial für die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit bieten die Bücher mit dekonstruktivistischen Ansätzen. Denn mit diesen Ansätzen lassen sich gesellschaftliche Strukturen und Normen im Hinblick auf Geschlecht (u. a. Kategorien) hinterfragen. So wird sichtbar, dass Geschlecht keine genormte und unveränderliche Kategorie ist. In *Wild* wie auch in *Wann gehen die wieder?* wird dargestellt, dass die Inszenierung von Geschlecht nicht notwendigerweise auf ein biologisch zugewiesenes Geschlecht zurückzuführen ist. Mädchen können sich vom Zwang gesellschaftlicher Erwartungen befreien oder als Räuber*innen glücklich sein. Jungen können auch schwach sein bzw. steht allen zu, unterschiedliche Gefühle und Verhaltensweisen zu zeigen. Generell müssen sich Kinder nicht zwingend in die binäre Kategorisierung weiblich/männlich einordnen. Ein dekonstruktivistisches Geschlechterkonzept erlaubt folglich Spielraum im Hinblick auf (geschlechtliche) Selbstkonstruktion. Darüber hinaus werden die kindlichen Hauptfiguren in *Wann gehen die wieder?* unabhängig von ihrem Geschlecht als handelnde und machtvollen Subjekte dargestellt. Auch findet im diesem Buch keine Wertung der Kinderfiguren entlang der Differenzkategorie Geschlecht statt. Stattdessen verläuft die Trennlinie entlang der Kategorie Familienzugehörigkeit (die dann leider doch wieder männlich und weiblich konnotiert ist, wobei männlichen Eigenschaften als erstrebenswert und weiblichen als weniger erstrebenswert dargestellt werden). Die Weiterentwicklung der Kinderfiguren bzw. das Überschreiten der Trennlinie und das Spiel mit andern Verhaltensweisen am Ende des Buches deutet nicht nur die Aufhebungen von Oppositionen

an (wir vs. ihr, Räuber vs. Prinzessinnen, schlau vs. weniger schlau), sondern auch, dass diese Oppositionen konstruiert und nicht natürlich sind.

Trotzdem sind die hier aufgeführten Bücher mit einer dekonstruktivistischen Geschlechterkonzeption nur bedingt für die Förderung der Chancengerechtigkeit geeignet, weil ausschließlich eine *weiße*, fast ausschließlich heteronormative Gesellschaft dargestellt wird. Dazu kommt, dass die Erwachsenen durchgehend stereotyp den Geschlechternormen entsprechend abgebildet sind. Es kommen keine Figuren mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen vor. Nicht normative Geschlechts- und Begehrensformen und andere Differenzkategorien sind aber immer auch Teil des Spektrums geschlechtlicher Verortung. So werden mit dem Ausschluss dieser Kategorien in den Bilderbüchern auch systematisch Menschen mit anderen Lebenswirklichkeiten und Lebensentwürfen ausgeschlossen bzw. durch Auslassung nicht adressiert.

Plath und Richter bezeichnen die Geschichten und Lebensentwürfe in Bilderbüchern als „[...] Modelle von Menschen und Menschheitserfahrungen [...], die ein Spiel mit Lebenswirklichkeiten und Lebensmöglichkeiten als Bereicherung individuellen Lebens evozieren können“ (Plath, Richter 2011, S. 491). Wenn jedoch nur ein enges Spektrum von Lebensentwürfen in den Bilderbüchern vorkommt, so bleibt allen Kindern das Spiel mit verschiedenen Lebensentwürfen vorenthalten und besonders Kinder, deren Lebenswelten sich von den abgebildeten unterscheiden werden darüber hinaus auch nicht als Leser*innen adressiert. Somit kann der Förderung der Chancengerechtigkeit im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit mit der Auswahl dieser Bücher nur bedingt Rechnung getragen werden.

7 Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund, dass es im pädagogischen Kontext weder möglich noch empfehlenswert ist, geschlechtsneutral zu handeln, sollten in dieser Arbeit die Fragen beantwortet werden, welche Geschlechterkonstruktionen in Bilderbüchern vorkommen, die zur Leseförderung eingesetzt oder empfohlen werden. Darüber hinaus sollte untersucht werden, inwiefern sich diese Bilderbücher unter dem Aspekt der Förderung der Chancengerechtigkeit für die Leseförderung eignen.

Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung lässt sich die Vermutung ableiten, dass es auch in Bezug auf Bilderbücher, die für die Leseförderung genutzt werden, einen „heimlichen Lehrplan“ für die geschlechtliche Sozialisation gibt, der beinhaltet, dass heteronormative Geschlechterkonstruktionen nicht hinterfragt und „heimlich“ (re-)produziert werden (vgl. Bittner 2011, S. 7). Auch Thieles Postulat, dass das pädagogische Ziel von Bilderbüchern die „Einübung gesellschaftlicher Normen“ (Thiele 2003, S. 19) sei, unterstützt diese Annahme. Dieser „heimliche Lehrplan“ konterkariert die Förderung der Chancengerechtigkeit und befördert stattdessen über normative Geschlechterentwürfe in Bilderbüchern eine Festschreibung von stereotypen Geschlechterbildern. Diese wiederum befördern letztlich das von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität geprägte gesellschaftliche Ordnungssystem und damit u. a. auch Vorstellungen von leseunwilligen Jungen als Bildungsverlierern und lesefreudigen Mädchen als Bildungsprivilegierten. Zudem erklärt dieser „heimlichen Lehrplan“ auch den vermeintlichen Bedarf nach geschlechtsspezifischer (Lese-)Förderung (vgl. Diehm 2009). Die gesellschaftlichen Normen stellen folglich eine starke Einschränkung der (geschlechtlichen) Selbstentfaltung aller Kinder dar. Um das Ziel der Chancengerechtigkeit für alle zu erreichen, könnte die Auseinandersetzung mit dekonstruktivistischen

Geschlechtertheorien erkennen helfen, wo und wie Geschlecht und Begehren in der Leseförderung hergestellt und welche Geschlechterentwürfe und Lebenswirklichkeiten dabei ausgeschlossen werden.

Welche Bilderbücher eignen sich für die geschlechtergerechte Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken?

Die Analysen in Kapitel fünf und sechs haben ergeben, dass sich besonders deutungsoffene Bilderbücher mit unkonventionellen und unterschiedlichen Figuren für die geschlechtergerechte Leseförderung eignen, wenn darin Geschlecht vielfältig entworfen ist und unterschiedlich gedeutet werden kann. Denn damit kann die fiktive Welt des Buches (veränderliche) Geschlechter(-normen) gleichzeitig zeigen und in Frage stellen. Bilderbücher, die die Welt vermeintlich kindgerecht erklären und dabei auf Vereinfachung und binäre Kategorisierung zurückgreifen, zeigen ein stereotypes oder gar unveränderliches Bild der Welt und sind aufgrund ihrer fehlenden Deutungsoffenheit nicht empfehlenswert.

Bilderbücher sollten folglich die Vielfalt von Lebensentwürfen und Lebenswirklichkeiten – also eine Vielfalt von Normalitäten – abbilden: Verschiedene Geschlechterkonstruktionen, soziale und ökonomische Hintergründe, Migrationshintergründe, Behinderungen, Religionszugehörigkeiten oder Glaubensrichtungen. Dabei sollten die Hauptfiguren in den Bilderbüchern nicht immer *weiß* (heterosexuell, christlich sozialisiert, gesund, Mittelschicht) sein, damit möglichst viele Kinder Identifikationsangebote vorfinden. Bei der Illustration von Vielfalt in Bilderbüchern sollte jedoch auch darauf geachtet werden, dass die Figuren im Buch nicht defizitär und mit angemessener Handlungsmacht ausgestattet dargestellt werden, um das Selbstbewusstsein von Kindern zu stärken und um ihnen zu zeigen, dass sie ihre Welt aktiv mitgestalten können. Sowohl die Objektifizierung einzelner Figuren oder Figurengruppen als auch die Aufwertung einer Figur oder Gruppe von Figuren über die Abwertung einer anderen Figur oder Gruppe ist in Bilderbüchern nicht empfehlenswert – auch als Instrument für Humor. Wenn Objektifizierung und Abwertung als normal dargestellt werden, fördert dies die Akzeptanz von hierarchischen (Gesellschafts-)Strukturen. Eventuell sind auch Geschichten mit nicht-*weißen* Hauptfiguren nicht zielführend, um Vielfalt abzubilden, wenn diese Figuren eine Alibi-Funktion haben: Wenn nur ein Schwarzes Kind, ein Kind mit türkischem Migrationshintergrund oder ein Kind mit lesbischen Eltern vermeintlich alle Kinder mit dunkler Hautfarbe, Migrationshintergrund, alle Muslime oder alle Kinder mit lesbischen Eltern repräsentiert und der Figur dazu noch stereotype Handlungen zugeschrieben werden, trägt das zur Stereotypisierung und nicht zur Darstellung von vielfältigen Normalitäten bei.

Insgesamt sollten Bilderbücher literarischen Tiefgang haben und mehrdeutig sein, damit ein offener Raum zur Aushandlung von Bedeutung entsteht, den die Leser*innen spielerisch nutzen können, um ihren Blick auf die Welt zu erweitern. Bilderbücher, die mit dem pädagogischen Zeigefinger agieren oder Aufklärungsbüchern gleichen, sind meist wenig unterhaltsam und fördern somit auch nicht den Spaß am Lesen.

Aber auch wenn sich ein Bilderbuch scheinbar nicht für die geschlechtergerechte Leseförderung eignet, kann es ggf. dafür eingesetzt werden. Dazu müsste das Buch „quer gelesen“ werden, d. h. dass über die Bewusstmachung und das Hinterfragen der normativen (Geschlechter-)Konstruktionen im Buch, Möglichkeiten zur Überschreitung von Geschlechtergrenzen aufgezeigt und genutzt werden könnten. Für die Auswahl der Bücher, für die Methodik und Didaktik der geschlechtersensiblen Leseförderung und für das Quer-lesen von Büchern braucht es jedoch geschulte Pädagog*innen.

Wie sollten Pädagog*innen geschult sein, um ihrer Aufgabe, Geschlechtergerechtigkeit zu fördern, nachkommen zu können?

Kinder in der Leseförderung sind darauf angewiesen, dass die (Bibliotheks-)Pädagog*innen für sie geeignete Bilderbücher aussuchen und die Leseförderung so konzipieren, dass allen Kindern der größtmögliche Spielraum für ihre (geschlechtliche) Selbstentfaltung angeboten wird.

Um im pädagogischen Kontext Ungleichheiten der Geschlechterverhältnisse zu erkennen, zu reflektieren und abzubauen schlagen Faulstich-Wieland und Horstkemper (siehe Kapitel 3.1.2) die Dramatisierung, Reflexion, und Entdramatisierung von Geschlecht vor. Über die Aneignung von Geschlechtertheorien, das Lesen von Studien zu Geschlecht und die Berücksichtigung anderer Differenzkategorien soll es möglich sein, in der pädagogischen Praxis Geschlechterdifferenzen zu relativieren. In diesem Vorgehen ist die Reflexion der eigenen geschlechtlichen Verortung der Pädagog*innen nicht berücksichtigt. Diese ist jedoch unabdinglich, denn die Pädagog*innen sind als Akteur*innen im Geschlechterdiskurs an der Konstruktion von Geschlecht(erverhältnissen) beteiligt und geben automatisch ihre eigenen Normen weiter, wenn sie ihre Position und ihr Selbstverständnis nicht reflektieren.

Es wäre also empfehlenswert, wenn Pädagog*innen sich auf ihre eigenen Normen und (Vor-)Urteile hin befragen würden: Stellen sie sich Mädchen/Frauen und Jungen/Männer als binäre und homogene Gruppen vor? Versuchen sie das Geschlecht eines Kindes (oder eines Erwachsenen) zu ermitteln, wenn es sich aufgrund seines Aussehens und Namens nicht einordnen lässt? Damit einhergehend scheint die Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Position sinnvoll zu sein, damit Hierarchien und Ungleichheiten nicht befördert werden. Um Privilegien nicht zu reproduzieren, könnten Pädagog*innen sich folglich fragen, wo sie sich selbst auf dem Kontinuum der Privilegierung befinden und inwieweit ihre Position und Weltanschauungen auch ihre Handlungen beeinflussen, indem sie z. B. ihre Leseförderung an der Zielgruppe der *weißen* Mittelschichtskinder ausrichten. Nicht zuletzt geht es bei der Selbstreflexion auch darum, herauszufinden, wie sich die Begegnung mit anderen Normvorstellungen, Werten, Lebensentwürfen und Lebenswirklichkeiten auf die eigene Person auswirken.

Selbstreflexionsfähigkeit und Offenheit sind folglich wichtige Eigenschaften für das Wissen um Geschlechterverhältnisse. Dieses Wissen wiederum kann in die pädagogische Arbeit einfließen und den Pädagog*innen helfen, geschlechtersensible Entscheidungen z. B. bei der Auswahl der Bücher für die Leseförderung zu treffen. Die Frage nach dem Motiv für die Auswahl der Bücher erscheint zielführend, um die Kriterien zu reflektieren:

- Wählen die Pädagog*innen Bilderbücher eher aus dem Bauch heraus aus? Wird ein Buch ausgewählt, weil es der Pädagog*in als Kind selbst gut gefallen hat, also aus nostalgischen Gründen? Hat das Buch eine besondere Bedeutung für die Pädagog*in (gehabt)? Glaubt sie*er, dass es den Kindern in der Leseförderung ähnlich ergehen wird? Warum?
- Orientieren sich die Pädagog*innen bei der Auswahl der Bücher an Vorgaben, Empfehlungslisten, Auszeichnungen (Kinderbuchpreislisten)? Warum oder wofür wurden bestimmte Bücher empfohlen oder ausgezeichnet? Welches Geschlechterkonzept liegt diesen Büchern zugrunde und eignen sie sich für die geschlechtersensible Leseförderung? Auch mit Preisen ausgezeichnete Bilderbücher können stereotype Geschlechterbilder zeigen, wie viele Studien herausgefunden haben (siehe Kapitel 2.2.2).

- Wählen Pädagog*innen Bücher aus, weil die Verlage viel Zusatzmaterial für die Leseförderung bereitstellen und sie so weniger Arbeit mit der Didaktisierung haben? Die Verlage, die Zusatzmaterial gegen Gebühr oder sogar kostenfrei zur Verfügung stellen, verfolgen damit ökonomische Interessen. Sie nutzen das Material, um Werbung zu machen und/oder ihre Bücher zu verkaufen. Die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit visieren die meisten Verlage nicht an (siehe Kapitel 2.1).
- Eine weitere Entscheidungsbasis, um ein Buch auszuwählen, stellen die in der Leseförderung gewonnenen Erfahrungswerte dar. Wenn Kinder ein bestimmtes Buch besonders gerne mögen, garantiert der Einsatz dieses Buches zwar, dass die Kinder Spaß haben, der Spaß befördert aber nicht notwendigerweise die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit. Kinder können ggf. schon früh erkennen und sagen, was ihnen gefällt. Die Ergebnisse der Bilderbuchanalysen in dieser Untersuchung zeigen jedoch, dass Bilderbücher von Kindern nicht ohne lesekompetente Unterstützung verstanden und zu ihrem Vorteil genutzt werden können. Der Einfluss von Bildern und Symbolen in Bilderbüchern auf die geschlechtliche Sozialisation, kann von Kindern selbst also nicht ermittelt werden. Um Lieblingsbücher nicht zensieren zu müssen, lohnt es sich zu gucken, ob und wie diese Bücher „quer gelesen“ werden könnten.

Im Sinne des Dekonstruktivismus, der vor allem darauf zielt, Prämissen von Argumentationen sowie binäre Oppositionen in Frage zu stellen, wurden im Fazit viele Fragen aufgeworfen und nicht abschließend beantwortet. Die Fragen sollen für das Thema Geschlecht in der Leseförderung bzw. Förderung der Geschlechtergerechtigkeit und die damit verbundene Komplexität sensibilisieren. Es geht folglich darum, vermeintliche Normalität im Hinblick auf Vorstellungen von Geschlecht zu hinterfragen und dadurch poröser zu machen, um langfristig eine Vielfalt von Normalitäten zu erreichen. Streib und Quadflieg fassen das (für die Schule) folgendermaßen zusammen:

Es könnte schließlich auch im Sinne eines verantwortlichen und wertschätzenden Miteinanders darum gehen, Schüler_innen anzuregen, Normalität im Plural, als prozesshaft und gestaltbar zu erfahren. (Streib-Brzič, Quadflieg 2014, S. 7)

Die Leseförderung in Bibliotheken erreicht nicht alle Kinder, da sie meist auf Veranstaltungen beruht, die die Kinder freiwillig besuchen. Zudem hängt die Teilnahme an Leseförderungsveranstaltungen auch stark davon ab, ob Kinder Zugang zu Bibliotheken haben oder nicht. Nicht zuletzt stellt die Leseförderung nur einen von mehreren Einflussfaktoren dar, die in der geschlechtlichen Sozialisation eines Kindes eine Rolle spielen. Dennoch ist der Auftrag der Bibliotheken, die Chancengerechtigkeit zu fördern, gültig, auch wenn nicht alle Kinder erreicht werden (können).

Diese Untersuchung stellt eine Möglichkeit dar, geschlechtersensible Bilderbücher in der Leseförderung als Mittel zur Förderung der Chancengerechtigkeit zu beforschen. Mit einer Samplegröße von vier Bilderbüchern und einem literaturwissenschaftlichen Analyseansatz wird selbstverständlich nicht der Anspruch erhoben, das gesamte Forschungsfeld abgedeckt zu haben. Trotzdem scheint es erwähnenswert, dass sich diese Studie mit ihren Ergebnissen in die Reihe feministischer Studien zu Geschlechterdarstellung in Kinderbüchern einreihen lässt. So lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich Bilderbücher im Laufe der Zeit zwar verändert haben. Dessen ungeachtet scheinen die Geschlechterkonstruktionen in den Bilderbüchern wenige Änderungen erfahren zu haben.

Für die weitere Forschung böte es sich an im Rahmen der Rezeptionsforschung, die Wirkung der Geschlechterdarstellung in Bilderbüchern in der Lesesozialisation von Kindern zu untersuchen z. B. ob, unter welchen Voraussetzungen und wie Kinder Unterschiede der Geschlechterdarstellung in Bilderbüchern wahrnehmen und auf sich selbst beziehen.

8 Literaturverzeichnis

- Abraham, Knopf 2014** ABRAHAM, Ulf ; KNOPF, Julia: Vorwort : Bilderbücher zwischen Tradition und neuer Medienwelt. In: ABRAHAM, Ulf; KNOPF, Julia (Hrsg.): *Bilderbücher : Band 1 Theorie*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, 2014 (Deutschdidaktik für die Primarstufe, 1). – ISBN 9783834013835
- AG Feministisch Sprachhandeln 2015** AG Feministisch Sprachhandeln: *Was tun? Sprachhandeln - aber wie?: W_ortungen statt Tatenlosigkeit!* 2. Auflage. Berlin, 2015
- Ahrens 2004** AHRENS, Rüdiger: Hermeneutik. In: NÜNNING, Ansgar (Hrsg.): *Grundbegriffe der Literaturtheorie*. Stuttgart : Metzler, 2004 (Sammlung Metzler, Bd. 347). – ISBN 3476103471, S. 85–90
- Antor 2004** ANTOR, Heinz: Hermeneutischer Zirkel. In: NÜNNING, Ansgar (Hrsg.): *Grundbegriffe der Literaturtheorie*. Stuttgart : Metzler, 2004 (Sammlung Metzler, Bd. 347). – ISBN 3476103471, S. 90–91
- Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015** Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden: *Rassismuskritischer Leitfaden : Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Hamburg, Berlin, 2015
- Bilden 2006** BILDEN, Helga: Sozialisation in der Dynamik von Geschlechter- und anderen Machtverhältnissen. In: BILDEN, Helga; DAUSIEN, Bettina (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht : Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen, Farmington Hills : B. Budrich, 2006. – ISBN 9783866490017, S. 45–70
- Bismarck 2013** BISMARCK, Kristina: Leseförderung als Aufgabe wahrnehmen. In: ABRAHAM, Ulf; KNOPF, Julia (Hrsg.): *Deutsch*. Berlin : Cornelsen Scriptor, 2013 (Didaktik für die Grundschule). – ISBN 9783589162109, S. 13–21
- Bittner 2011** BITTNER, Melanie: *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern : Eine gleichstellungsorientierte Analyse*. Frankfurt, M. : GEW, 2011 (Lesben und Schwule in der GEW). – ISBN 9783939470809
- Cummins 2015** CUMMINS, June: *From Overlooked to Looking Over: Lesbians in Children's and Young Adult Literature*. In: *Journal of Lesbian Studies* 19 (2015), Nr. 4, S. 401–405. URL <http://dx.doi.org/10.1080/10894160.2015.1059728>
- Dausien, Thon 2009** DAUSIEN, Bettina ; THON, Christine: Gender. In: *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Germany : Beltz, 2009. – ISBN 9783407291509, S. 336–349
- Decke-Cornill 2004** DECKE-CORNILL, Helene: Identities that cannot exist : Gender Studies und Literaturdidaktik. In: BREDELLA, Lothar (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen : Narr, 2004 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3823360833, S. 181–206
- Diehm 2009** DIEHM, Isabell: Mädchen, Mythen, Masculinities und die zweigeschlechtliche Ordnung. In: OPP, Günther (Hrsg.): *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2009 (UTB, 8426). – ISBN 9783825284268, S. 554–560
- Ehmig, Reuter 2013** EHMIG, Simone C. ; REUTER, Timo: *Vorlesen im Kinderalltag : Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien*.

Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlesestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007-2012. Mainz : Stiftung Lesen, 2013. – ISBN 9783922695233

Engel 2013 ENGEL, Antke: *Lust auf Komplexität : Gleichstellung, Antidiskriminierung und die Strategie des Queerversity*. In: *Feministische Studien* 31 (2013), Nr. 1, S. 39–45. URL

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=88316328&site=ehost-live> –

Überprüfungsdatum 2015-12-04

Faulstich-Wieland, Horstkemper 2012 FAULSTICH-WIELAND, Hannelore ; HORSTKEMPER, Marianne: *Schule und Genderforschung*. In: KAMPSHOFF, Marita; WIEPCKE, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden : Springer VS, 2012. – ISBN 9783531182223, S. 25–38

Fichera 1996 FICHERA, Ulrike: *Die Schulbuchdiskussion in der BRD - Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses : Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse*. Frankfurt am Main [u.a.] : Lang, 1996 (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik Bd. 670). – ISBN 3631491514

Garbe, Holle, Jesch 2010 GARBE, Christine ; HOLLE, Karl ; JESCH, Tatjana: *Texte lesen : Lesekompetenz - Textverstehen - Lesedidaktik - Lesesozialisation*. 2., durchges. Aufl. Paderborn : Schöningh, 2010 (StandardWissen Lehramt 3110). – ISBN 9783825231101

Gymnich 2004 GYMNICHT, Marion: *Konzepte literarischer Figuren und Figureneigenschaften*. In: NÜNNING, Vera; NÜNNING, Ansgar (Hrsg.): *Erzähltextanalyse und Gender Studies*. Stuttgart : Metzler, 2004 (Sammlung Metzler, Bd. 344). – ISBN 3476103447, S. 122–142

Hamilton u. a. 2006 HAMILTON, Mykol C. ; ANDERSON, David ; BROADDUS, Michelle ; YOUNG, Kate: *Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update*. In: *Sex Roles* 55 (2006), 11-12, S. 757–765

Hansen 2009 HANSEN, Fiona: *Leseförderung von Jungen in Öffentlichen Bibliotheken : Eine Bestandsaufnahme*. Hamburg, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Studiendepartment Information. Bachelorarbeit. 2009

Hiebel 2004 HIEBEL, Hans H.: *Interpretation*. In: NÜNNING, Ansgar (Hrsg.): *Grundbegriffe der Literaturtheorie*. Stuttgart : Metzler, 2004 (Sammlung Metzler, Bd. 347). – ISBN 3476103471, S. 109–110

Hodaie 2014 HODAIE, Nazali: *Interkulturelles Lernen mit Bilderbüchern*. In: ABRAHAM, Ulf; KNOPF, Julia (Hrsg.): *Bilderbücher : Band 1 Theorie*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, 2014 (Deutschdidaktik für die Primarstufe, 1). – ISBN 9783834013835, S. 141–147

Hughes 2015 HUGHES, Emily; HUGHES, Emily (Mitarb.); MENGE, Stephanie (Mitarb.): *Wild*. 1. Aufl. Frankfurt am Main : FISCHER Sauerländer, 2015. – ISBN 9783737351218

IFLA 2004 IFLA: *Richtlinien für die Serviceleistungen von Kinderbibliotheken*. 2004 URL www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/guidelines-for-childrens-libraries-services-de.pdf

Jäckle 2009 JÄCKLE, Monika: *Schule M(m)acht Geschlechter : Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. 1. Aufl. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden, 2009 (Theorie und Praxis der Diskursforschung). – ISBN 9783531161228

- Kampshoff, Wiepcke 2012** KAMPSHOFF, Marita ; WIEPCKE, Claudia: Einleitung : Zur Bedeutung der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik. In: KAMPSHOFF, Marita; WIEPCKE, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden : Springer VS, 2012. – ISBN 9783531182223, S. 1–8
- Keller-Loibl 2009** KELLER-LOIBL, Kerstin: *Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit*. Bad Honnef : Bock + Herchen, 2009 (Bibliothek und Gesellschaft). – ISBN 9783883472683
- Keller-Loibl, Brandt 2015** KELLER-LOIBL, Kerstin ; BRANDT, Susanne: *Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken*. Berlin/Boston : De Gruyter, 2015 (Praxiswissen). – ISBN 9783110337013
- Knoth 2013** KNOTH, Susanne: *Leseförderung von Jungen in Bibliotheken : Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Veranstaltung für die Bücherhalle Dehnhaide*. Hamburg, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Department Information. Bachelorarbeit. 2013
- Krause 2013** KRAUSE, Ute: *Wann gehen die wieder?* München : ArsEd, 2013. – ISBN 9783845803593
- Lahn, Meister 2013** LAHN, Silke ; MEISTER, Jan Christoph: *Einführung in die Erzähltextanalyse*. 2. Aufl. Stuttgart, Weimar : Metzler, 2013 (BA : Studium). – ISBN 9783476024787
- Lestrade, Docampo 2010** LESTRADE, Agnès de ; DOCAMPO, Valeria: *Die große Wörterfabrik*. München : Mixtvision, 2010. – ISBN 9783939435266
- Matthiae 1986** MATTHIAE, Astrid: *Vom pfiffigen Peter und der faden Anna : Zum kleinen Unterschied im Bilderbuch ; mit einer Empfehlungsliste antisexistischer Bilderbücher*. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main : Fischer-Taschenbuch-Verl., 1986 (Fischer-Taschenbücher Die Frau in der Gesellschaft 3768). – ISBN 3596237688
- McCabe u. a. 2011** MCCABE, J. ; FAIRCHILD, E. ; GRAUERHOLZ, L. ; PESCOLOLIDO, B. A. ; TOPE, D.: *Gender in Twentieth-Century Children's Books : Patterns of Disparity in Titles and Central Characters*. In: *Gender & Society* 25 (2011), Nr. 2, S. 197–226
- Meiners 2010** MEINERS, Birte: Der Gender Faktor bei der Leseförderung von Kindern und Jugendlichen. In: ALEKSANDER, Karin (Hrsg.): *Der Genderfaktor: Macht oder neuer Dialog : Mit Genderblick auf Bibliotheken oder Bibliotheken im Genderblick*. Berlin : Simon, Verl. für Bibliothekswissen, 2010. – ISBN 9783940862204, S. 91–165
- Nikolajeva, Scott 2006** NIKOLAJEVA, Maria ; SCOTT, Carole: *How picturebooks work*. 1st pbk. ed. New York : Routledge, 2006 (Children's literature and culture). – ISBN 9780415979689
- Olten 2004** OLTEN, Manuela: *Echte Kerle : Ein Buch*. 2. Aufl. Zürich : Bajazzo-Verl., 2004. – ISBN 3907588517
- Plath, Richter 2011** PLATH, Monika ; RICHTER, Karin: Literarische Sozialisation in der mediatisierten Kindheit : Ergebnisse neuer empirischer Untersuchungen. In: LANGE, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart : Ein Handbuch ; [Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik]*. 1. Aufl. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2011. – ISBN 9783834007889, S. 485–507
- Przyborski, Wohlrab-Sahr 2013** PRZYBORSKI, Aglaja ; WOHLRAB-SAHR, Monika: *Qualitative Sozialforschung, Ein Arbeitsbuch*. Berlin, Boston : De Gruyter, 2013. – ISBN 9783486719550

- Rendtorff 1999** RENDTORFF, Barbara: Geschlechtstypisierende Aspekte in Kinderbüchern. In: RENDTORFF, Barbara; MOSER, Vera; AMOS, S. Karin (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft : Eine Einführung*. Opladen : Leske + Budrich, 1999. – ISBN 9783810023032, S. 85–102
- Schmerl, Schülke, Wärntges-Möschen 1988** SCHMERL, Christiane ; SCHÜLKE, Gabi ; WÄRNTGES-MÖSCHEN, Jutta: *Die Helden von gestern sind noch nicht müde : Über die Zähigkeit von Geschlechterklischees in Kinderbilderbüchern*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 8 (1988), Nr. 2, S. 130–151. URL http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PID=PPN513648887_0008 – Überprüfungsdatum 2015-12-04
- Schnerring, Verlan 2014** SCHNERRING, Almut ; VERLAN, Sascha: *Die Rosa-Hellblau-Falle : Für eine Kindheit ohne Rollenklischees*. München : Kunstmann, 2014. – ISBN 9783888979385
- Staiger 2014** STAIGER, Michael: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen : Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: ABRAHAM, Ulf; KNOPF, Julia (Hrsg.): *BilderBücher : Band 1 Theorie*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, 2014 (Deutschdidaktik für die Primarstufe, 1). – ISBN 9783834013835, S. 12–23
- Streib-Brzič, Quadflieg 2014** STREIB-BRZIČ, Uli ; QUADFLIEG, Christiane: „wenn’s jeder hätte, dann ist es ja eigentlich nicht mehr peinlich“ : *Strategien von Kindern aus Regenbogenfamilien. Interventionen für die pädagogische Praxis*. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2014), Nr. 3. URL <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/233/231> – Überprüfungsdatum 2015-12-04
- Tervooren 2006** TERVOOREN, Anja: *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren : Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim, München : Juventa-Verl., 2006 (Kindheiten Bd. 30). – ISBN 9783779902508
- Thiele 2003** THIELE, Jens: *Das Bilderbuch : Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Mit Beitr. v. Jane Doonan u. a. zweite erweiterte Auflage. Oldenburg : Isensee, 2003. – ISBN 3895986682
- Tholen, Stachowiak 2012** THOLEN, Toni ; STACHOWIAK, Kerstin: Didaktik des Deutschunterrichts : Literaturdidaktik und Geschlechterforschung. In: KAMPSHOFF, Marita; WIEPCKE, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden : Springer VS, 2012. – ISBN 9783531182223, S. 99–112
- Treibel 2006** TREIBEL, Annette: *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. 7., aktualisierte Aufl. Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss, 2006 (Lehrbuch Bd. 3). – ISBN 9783531151779
- Villa 2010** VILLA, Paula-Irene: (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie : Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: BECKER, Ruth (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung : Theorie, Methoden, Empirie*. 3., erw. und durchges. Aufl. Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss, 2010 (Geschlecht und Gesellschaft, 35). – ISBN 9783531171708, S. 146–157
- Villa 2012** VILLA, Paula-Irene: Feministische- und Geschlechtertheorien. In: KAMPSHOFF, Marita; WIEPCKE, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden : Springer VS, 2012. – ISBN 9783531182223, S. 39–52

Wagenknecht 2007 WAGENKNECHT, Peter: Was ist Heteronormativität? : Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: HARTMANN, Jutta (Hrsg.): *Heteronormativität : Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. 1. Aufl. Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss, 2007 (Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung, 10). – ISBN 9783531146119, S. 17–34

Weinkauff, Glasenapp 2014 WEINKAUFF, Gina ; GLASENAPP, Gabriele von: *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn : Ferdinand Schöningh, 2014. – ISBN 9783825240608

Woodson 2014 WOODSON, Jacqueline: *Brown girl dreaming*. New York : Nancy Paulsen Books, an imprint of Penguin Group (USA), 2014. – ISBN 9780399252518

Zimmermann 2006 ZIMMERMANN, Peter: *Grundwissen Sozialisation : Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2006 (Lehrbuch). – ISBN 9783531904436

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt zu haben. Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangabe kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift