

Special Issue 2 (2025) | Forschungsartikel

## **Genderrepräsentation in Kinderliteratur und -medien. Perspektiven für einen aufstörenden Rezeptionsmodus**

Sebastian Bernhardt ([sebastian.bernhardt@uni-muenster.de](mailto:sebastian.bernhardt@uni-muenster.de)) 

**Abstract:** In diesem Artikel wird dargestellt, dass Kindermedien auf unterschiedliche Arten und Weisen Repräsentationen der Kategorie Gender entwerfen. Am Beispiel der beiden Extrempole des Spektrums – machtaffirmierenden versus machtsubvertierenden Umgangsformen mit der Differenzkategorie Gender – wird plausibilisiert, welche Analyseschritte sich als sinnvoll erweisen, um die Oberflächen- und Tiefenstruktur derartiger Texte systematisch analysieren zu können. Die Analysen dienen der Vorbereitung didaktischer Überlegungen. So hat der Beitrag zum Ziel, zu diskutieren, inwiefern machtaffirmierende und machtsubvertierende Gegenstände schon im literarischen Vermittlungskontext der Primarstufe in einem kritisch-reflektierenden Sinne aufgegriffen werden können.

**Schlagworte:** Gender, Intersexualität, Kindheit, Literatur, Transidentität, Unterricht

**Eingereicht:** 13. September 2024

**Angenommen:** 08. März 2025

**Veröffentlicht:** 19. Dezember 2025

**DOI:** <https://doi.org/10.17169/ogj.2025.315>

Dieser Beitrag ist Teil der Special Issue „Gender und sexuelle Diversität in der Literatur- und Mediendidaktik“, herausgegeben von Jennifer Witte und Franz Kröber, und wurde redaktionell betreut von Jennifer Witte, Franz Kröber und Anita Runge.

# Genderrepräsentation in Kinderliteratur und -medien. Perspektiven für einen aufstörenden Rezeptionsmodus

Auch wenn Simone de Beauvoirs Feststellung, dass die geschlechtliche beziehungsweise sexuelle Identität der Frau allein kulturell hervorgebracht werde (vgl. de Beauvoir 1992 [1949], 334), mehr als 75 Jahre zurückliegt und spätestens seitdem Debatten um die gesellschaftliche Konstruiertheit von Geschlecht geführt werden (vgl. dazu Schurt/von Dall'Armi 2021, Gildemeister 2008), ist Gender auch 2024 noch ein gesellschaftliches und politisches Reizthema (vgl. etwa Unabhängige Bundesbeauftragte für Antidiskriminierung 2024). Carol Hagemann-White hat zwar vor mehr als 40 Jahren nachgewiesen, dass viele vermeintlich natürliche beziehungsweise biologische Unterschiede zwischen Geschlechtern sich empirisch nicht bestätigen lassen (vgl. Hagemann/White 1984), dennoch ist auch aktuell zu bemerken, dass weiterhin die Unterscheidung Junge oder Mädchen schon von Geburt an als zentral gesetzt wird. Aus dieser Unterscheidung erwächst eine heteronormative Struktur (vgl. Hartmann, Messerschmidt & Thon 2017, 18). Ausgehend von der Annahme, dass biologisches und soziales Geschlecht in der Regel zusammenfallen, werden jegliche Abweichungen stigmatisiert, abgegrenzt oder abgewertet (vgl. ebd.). Entsprechend bildet sich eine Machtstruktur heraus, die in den Alltag wirkt, private und öffentliche Bereiche dominiert (vgl. dazu Bicker/Schindler 2021, 205) und sich selbst stabilisiert. Diese heteronormative Sicht schlägt sich auch in geschlechtsspezifischen Medienangeboten wie etwa den Bilderbüchern „Für meinen Jungen. Eine Liebeserklärung an dich. Für alle großen und kleinen Jungen“ (Rosenthal/Rosenthal/Hatam 2019) und „Für mein Mädchen. Eine Liebeserklärung an dich. Für alle großen und kleinen Mädchen“ (Rosenthal/Rosenthal/Hatam 2019) nieder. Nicht nur derartige Medienangebote, sondern auch die in Kinder- und Jugendliteratur beziehungsweise -medien eingeschriebenen Wertungen sind teilweise gerade in populärkulturellen Formaten noch recht konservativ (vgl. etwa Bernhardt 2024b, 275). Beispielsweise liegen in beliebten Hörspielserien wie „TKKG“ oder „Die drei ???“ nach wie vor klassische Rollenbilder vor (vgl. Bernhardt 2024b, 272ff., Schuhmacher 2023). Seit einigen Jahren mehren sich diesbezüglich die kritischen Stimmen in der Forschung (vgl. etwa Akue-Dovi 2022, Baeck/Beeck 2007; Bernhardt 2021a; Münschke 2016) und auch im Feuilleton (vgl. Deutschlandfunk 2023). Eine aktuell bei Kindern sehr beliebte populärkulturelle Fernsehserie, „Paw Patrol – Helden auf vier Pfoten“ (seit 2013),

wurde in Besprechungen unterschiedlicher Zeitungen mehrfach für ihre starre Gender-Ordnung und die konservativen Werte gerügt (vgl. dazu etwa Deutschlandfunk 2023). Dessen ungeachtet ist aber auch festzustellen, dass derartige machtaffirmierende Gegenstände sich einer großen Beliebtheit bei Kindern erfreuen (vgl. dazu Bernhardt 2024b, 271).

Die andere Seite des Spektrums besteht aus solchen Gegenständen, die konservative Wertungen nicht affirmieren, sondern kritisch beleuchten oder subvertieren. Ein Beispiel dafür ist Franz Orghandls Kinderroman „Der Katze ist es ganz egal“ (dt. 2020). In diesem kinderliterarischen Text werden auf spezifisch literarisierte Art und Weise Themen wie Queerness, Intergeschlechtlichkeit, Transidentität oder zumindest die Probleme einer Figur referenziert, die sich den Regeln der heteronormativen Gesellschaft ausgesetzt sieht und darunter leidet, nicht als Individuum wahrgenommen zu werden, sondern lediglich als zu kategorisierendes Subjekt. Auch wenn sich gerade im Falle der populärkulturellen Medien mit machtaffirmierenden Strukturen intuitiv schnell erste Urteile bilden lassen und im Falle der machtaffirmierenden Gegenstände oftmals Empfehlungen in Form von paratextuellen Markern oder Auszeichnungen mit Preisen als vermeintliche Signale für eine reflektierte und gendersensible Haltung vorliegen, stellt sich eine konzise Beleuchtung machtaffirmierender und -subvertierender Strukturen als Herausforderung dar.

In diesem Beitrag werden kinderliterarische Texte und Medien in einem möglichst kritisch-distanzierenden Sinne analysiert, in denen das Thema Gender in machtaffirmierender oder -subvertierender Art und Weise als zentral erscheint. Damit soll nicht der Eindruck erweckt werden, Kinderliteratur und -medien ließen sich auf diese beiden Pole reduzieren. Selbstverständlich gibt es auch Gegenstände, in denen Gender weder zentral gesetzt ist noch als ergiebig für eine Analyse erscheint. Mit dem Ziel einer kritischen Beleuchtung insbesondere in Hinblick auf didaktische Settings oder der Eröffnung von Reflexionsräumen sollen aber Gegenstände ausgewertet werden, die Extreme ausgestalten. Dafür werde ich zunächst die Umgangsformen kinder- und jugendliterarischer Erzählungen beziehungsweise Szenen skizzieren, im Kontext einer Theorie der Störung eine Systematisierung erarbeiten und auf dieser Basis exemplarische Analysen sowie didaktische Anschlussüberlegungen anstellen.

## Gender in Kinderliteratur und -medien

Die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen, Merkmalszuschreibungen und sprachlichen Zuschreibungen von Eigenschaften in Kindermedien ist zentral, weil diese Medien Bestandteil der sozialen Konstruktion von Gender sind. Im

Sinne Candace Wests und Don Zimmermans handelt es sich bei Gender um einen Prozess der stetigen Hervorbringung (*doing gender*) (vgl. West/Zimmerman 1984, 126–131). Dabei gehen sie weiterhin von einem binären System aus und hinterfragen nicht die Notwendigkeit dieser stetigen Hervorbringung (vgl. dazu Zapf 2024, 14). Darüber hinaus postulieren West und Zimmerman, dass innerhalb einer gesellschaftlichen Ordnung aufgrund der bestehenden Verhaltenserwartungen ein bewusstes Ablegen dieser hervorgebrachten Ordnung nicht möglich sei (vgl. West/Zimmerman 1984, 126). Judith Butler widerspricht der Notwendigkeit dieser Praxis, indem sie schon das körperliche Geschlecht als soziales und kulturelles Konstrukt bezeichnet (vgl. Butler [1990] 2006, 9f.). Wenn Geschlecht als reines Konstrukt erscheint, dann bietet sich ihr zufolge auch die Möglichkeit, sich den Verhaltenserwartungen zu widersetzen. Stefan Hirschauer expliziert, es sei ein *undoing gender*, also ein aktives Unterlaufen der gesellschaftlichen Rollenerwartungen, möglich (vgl. Hirschauer 2001, 215). Westliche Gesellschaften weisen allerdings eine Tendenz zur Naturalisierung auf, also zur Behauptung, es handele sich bei den gesellschaftlichen Konstrukten um natürliche und damit unabänderliche Eigenschaften. Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt und Christine Thon (2017, 18) pointieren, dass die Naturalisierung von Differenz eine Begleiterscheinung von Diskriminierungspraktiken und Machtausübung darstelle. Im Sinne Hirschauers besteht die Zielsetzung des *undoing gender* darin, die durch die Gesellschaft gesetzten und sich durch die Naturalisierung perpetuierenden Differenzen und Verhaltenserwartungen zu verlernen (vgl. Hirschauer 2001, 215).

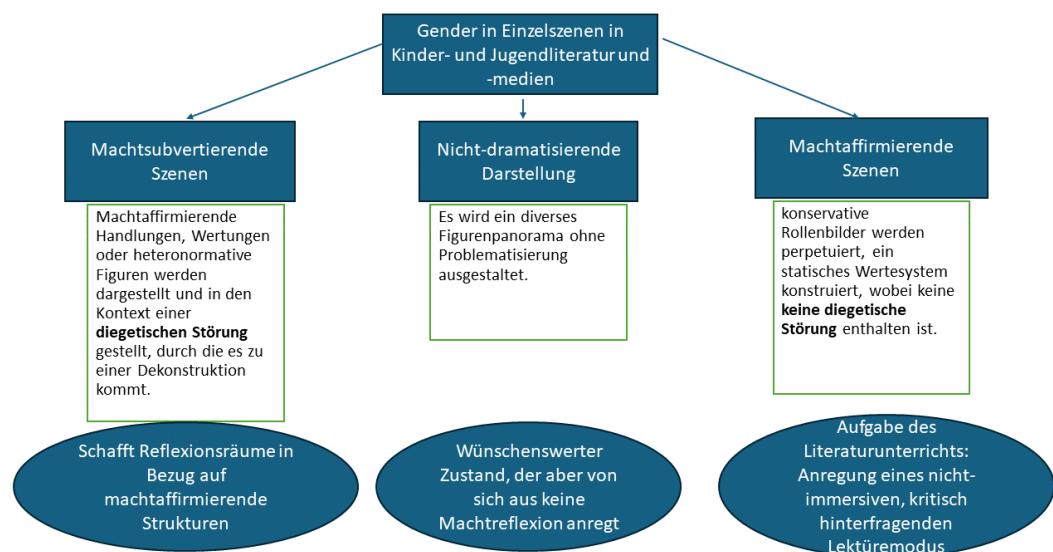
Literatur und Medien sind insofern Bestandteile der kulturellen Konstruktion, als auch sie Rollenbilder entwerfen beziehungsweise marginalisieren sowie Normen und Werte implizieren. Auf der anderen Seite bieten fiktionale Erzählungen, wie Nadine Bieker und Kirsten Schindler herausarbeiten, auch die Möglichkeit, alternative Weltentwürfe auszustalten, sich den gesellschaftlichen Regeln zu entziehen und damit gesellschaftlich diskutierte und problematisierte Fragen zentral zu setzen (vgl. Bieker/Schindler 2021, 216). Sebastian Bernhardt konstatiert 2019, dass insbesondere in Übersetzungen aus dem angloamerikanischen Raum Fragen nach Queerness in der Kinder- und Jugendliteratur verhandelt worden seien (vgl. Bernhardt 2019, 128). Allerdings monieren Julia Benner und Ivo Zender im Jahre 2022, dass die Kinder- und Jugendliteratur im deutschsprachigen Raum keinesfalls ein diverses Figurenpanorama zeichnet, sondern weiterhin dominant binäre Ordnungen ausgestaltet (vgl. Benner/Zender 2022, 6).

Grundsätzlich ist Kinderliteratur, die ein diverses Figurenpanorama entwirft, nicht zwingend als kritisch-hinterfragend zu begreifen. Überspitzt gesagt lässt sich sogar im Gegenteil festhalten, dass ein Text, der ohne jegliche

Markierung queere Strukturen oder gesellschaftliche Vielfalt als normal setzt (nicht-dramatisierende Darstellung), einen gegenwärtig illusorischen Zustand darstellt. Entsprechend legt ein solcher Text eine Normalisierung an den Tag, die bestehende Naturalisierungen nicht dekonstruiert oder für ein Empowerment der bisher durch die oben ausgeführte hegemoniale Logik marginalisierten Gruppe(n) sorgt. Wenn also Kinder- und Jugendliteratur mit einem diversen Panorama an Figuren nicht automatisch zu einer kritischen Reflexion bestehender Diskriminierungsmechanismen führt, dann hat das Konsequenzen für die Textauswahl im Rahmen von Vermittlungsprozessen: Wenn im Unterricht eine kritische Hinterfragung bestehender Machtasymmetrien angestrebt wird, dann sind normalisierende Texte aus den genannten Gründen nicht unbedingt geeignet. Wenn allerdings im Unterricht lediglich nebenbei ein nichtdiskriminierendes Panorama gezeichnet werden soll, dann stellen sich derartige Texte als unbedingt geeignet dar. Für eine kritische Hinterfragung und einen dekonstruierenden Zugriff sind dementsprechend Texte zu favorisieren, die die Kategorie Gender zentral setzen. Im Sinne Hannelore Faulstich-Wielands erscheint für ein *undoing gender* gerade im Falle der marginalisierten Gruppe zunächst eine Dramatisierung als notwendig, also eine vorübergehende Aktualisierung der Geschlechtsunterschiede (vgl. Faulstich-Wieland 2000, 200). Wenn es darum geht, Reflexionen über Geschlecht anzuregen beziehungsweise zu provozieren, bietet sich im Sinne der Dramatisierung die Möglichkeit, Gender als nicht unabänderliche, gesellschaftliche Differenzkategorie zu fokussieren und dadurch Stereotypenbildungen und Vorurteile hinterfragbar zu machen. Dabei wird eine große Aufmerksamkeit auf das eigentlich gerade zu überwindende Konstrukt gelegt. Entsprechend ist es immanent wichtig, auf die Phase der Dramatisierung auch eine funktionierende Entdramatisierung folgen zu lassen, in deren Rahmen es zu einem *undoing gender* kommt (vgl. Faulstich-Wieland 2000, 205). Damit soll sichergestellt werden, dass die Koppelung des Geschlechts an bestimmte Merkmale aufgehoben wird. Wenn also eine Kritik mit dem Ziel der Dekonstruktion bestehender Strukturen erfolgen soll, dann erscheint ein dramatisierender und entdramatisierender Zugriff als geboten. Aus Gründen der Übersichtlichkeit erarbeite ich in diesem Artikel ein Schema unterschiedlicher Arten von (Kinder- und Jugend-)Literatur beziehungsweise -medien, mit dem Thema Gender in einzelnen Szenen oder Passagen umzugehen (vgl. Abbildung 1). Es handelt sich dabei dezidiert nicht um ein Schema, anhand dessen eine Gesamtkategorisierung von Gegenständen vorgenommen werden soll. Statt dessen gehe ich davon aus, dass Gegenstände sowohl machtsubvertierende als auch machtaffirmierende Szenen enthalten können oder in weiten Teilen Geschlecht in einem nicht-dramatisierenden Sinne ausgestalten. Um die Ana-

lyse von Einzelszenen handhabbar zu machen, habe ich dieses Schema bewusst nicht als ein Kontinuum ausgestaltet. Vielmehr handelt es sich um exemplarisch ausgestaltete Gegenpole, die den Zugriff auf einzelne Szenen, Passagen oder Elemente erleichtern. Die Aufgliederung ist also vor allem dem Bemühen um Übersichtlichkeit und Komplexitätsreduktion geschuldet. Entsprechend ist es in der konkreten Umsetzung auch denkbar, dass sogar innerhalb einer Szene machtsubvertierende und machtaffirmierende Elemente zugleich auftreten.

Abbildung 1: Gender in Einzelszenen in der Kinder- und Jugendliteratur und -medien



Quelle: Eigene Darstellung

Machtsubvertierende Szenen dekonstruieren konservative Gender-Bilder, stellen ein diverses Figurenpanorama dar und weisen ein offenes Wertesystem auf. Im Sinne des Zusammenspiels aus Dramatisierung und Entdramatisierung besteht in der Regel eine dramatisierte Ausgangssituation, die in der Folge in je spezifischer Weise entdramatisiert wird. Dabei werde ich im Folgenden herausarbeiten, dass sich dieses Wechselspiel aufbauend auf Bernhardts Überlegungen zu Machtaffirmation und Dominanzkritik im literatur- und mediendidaktischen Kontext (vgl. Bernhardt 2024a/b) plausibilisieren lässt. Machtaffirmierende Umgangsweisen hingegen perpetuieren statische Rollenmodelle, ohne diese zu dekonstruieren oder in den Kontext einer Störung zu stellen. Ein kinder- oder jugendliterarischer Gegenstand kann dabei sowohl machtsubvertierende als auch machtaffirmierende Szenen enthalten. Die nicht-dramatisierende Kinderliteratur, die also das Thema Gender nicht zentral setzt, klammere ich aus, weil es mir gerade um eine konzise Herausarbeitung eines aufstörenden und nicht-

immersiven Rezeptionsmodus in Bezug auf Gender geht (vgl. dazu Bernhardt 2024b; Kißling/Tönsing 2024a/b).

## Störungen in Kinderliteratur und -medien

Kunst und damit auch Literatur/Medien haben im Sinne Norbert Otto Ekes das Potenzial, Kognitionsroutinen aufzubrechen (vgl. Eke 2014, 271). Da nämlich Kunst nicht den rational-logischen Alltagsgesetzen unterworfen ist und demzufolge nicht das Gewohnte, Alltägliche ausgestalten muss, sondern die Normen und Gesetzmäßigkeiten des Gewohnten durchbrechen und alternative, nicht mit der extradiegetischen Wirklichkeit übereinstimmende Weltentwürfe konstruieren kann, vermag sie in einem spezifischen Sinne Automatisiertes wieder wahrnehmbar zu machen (vgl. ebd.). Literatur kann eigene Gesetzmäßigkeiten entwickeln und bietet dadurch schon auf der Ebene der *histoire* Irritationspotenzial (vgl. ebd.; vgl. in Bezug auf Kinder- und Jugendliteratur auch Vach 2020, 149). Dieses Potenzial von Literatur werde ich im Folgenden aufgreifen und kontextualisieren.

Carsten Gansel bezieht sich in Bezug auf Kinder- und Jugendliteratur in seiner *Theorie der Störung* auf die Systemtheorie Niklas Luhmanns und geht davon aus, Literatur könne Störungen in ein System bringen (vgl. Gansel 2022, 174ff.). Auch ein Individuum kann in seinem Sinne ein System sein, entsprechend bezieht er sich auch auf Lernprozesse auf der Ebene einzelner Personen. Eine Störung ist zu definieren als materielle oder immaterielle Barriere, die verhindert, dass ein Vorgang in seiner geplanten und automatisierten Form durchgeführt werden kann. Sie ist aber überwindbar, zwingt ein System jedoch dazu, zu reagieren. Wenn ein Individuum beispielsweise jeden Tag denselben Weg zu seinem Ziel geht, kann es sich dabei um einen Automatismus handeln. Dieser Automatismus ist unbewusst und wird erst ins Bewusstsein gehoben, wenn irgendeine Form der Hinderung am Fortfahren besteht. Wenn ein automatisierter, gewohnheitsmäßiger Vorgang gestört wird, muss das betroffene System, zum Beispiel das handelnde Individuum, aber gegebenenfalls auch eine soziale Gemeinschaft oder Institution, darauf in irgendeiner Form reagieren (vgl. ebd.). Dabei geht Gansel davon aus, eine Störung im beschriebenen Sinne könne im Handlungssystem Kinder- und Jugendliteratur auf den Ebenen der Produktion, der Rezeption und der Distribution vorliegen (vgl. ebd.). Auf der Ebene der Produktion spricht er von intendierten Störungen, die durch den:die Autor:in bewusst kalkuliert worden seien, um Rezipient:innen aufzustören. Sebastian Bernhardt kritisiert diese Betrachtungsweise jedoch aus literaturtheoretischer Sicht: Die Arbeit mit der Intention des:der Autor:in sei nicht sinnvoll,

wenn es um Literatur gehe (vgl. Bernhardt 2024a, 119f.). Gerade im Falle narrativer Gegenstände sieht Bernhardt es im Kontext von Machtaffirmation und -subversion als elementar an, nicht nach einer Intention zu suchen, sondern die Diegese in einem strikt textnah-plausibilisierenden Sinne zu analysieren und daraus Rückschlüsse zu ziehen. Die Annahme der Intention eines: einer Autor:in führe schnell dazu, kritische Elemente in einem kinderliterarischen Text zu relativieren: etwa, wenn behauptet wird, die als kritisierbar herausgestellte Passage habe eigentlich nicht der Intention der Autor:in entsprochen. Anstelle der Arbeit mit intendierten Störungen schlägt Bernhardt vor, von diegetischen Störungen zu sprechen (vgl. Bernhardt 2024a, 120). Dabei handelt es sich um eine Analyse-kategorie, die sich vornehmlich auf der Ebene der *histoire* verorten lässt.

Eine diegetische Störung zeichnet sich dadurch aus, dass innerhalb der Diegese ein markiertes Ereignis eintritt. Dieses Ereignis wird im Textgefüge als nicht normal und auch nicht normkonform klassifiziert. Ein klassifikatorisches Signal wären etwa diegetisch ausgestaltete Reaktionen. Beispielsweise könnte eine Figur einen rassistischen Terminus verwenden und damit bei den anderen Figuren Empörung auslösen (vgl. ebd.). Entsprechend wird das betroffene Individuum (ebenso wie seine Umgebung) zu einer Reaktion gezwungen; es muss sein Verhalten hinterfragen. Die Möglichkeit, unverändert und unreflektiert weiter so zu handeln wie zuvor, ist nicht gegeben. Würde die Verwendung des Terminus fortgesetzt, wäre es keine unbewusst ablaufende Handlung; vielmehr läge dieser fortgesetzten Verwendung des Terminus eine bewusste Entscheidung, weiterhin rassistisch zu sprechen und zu handeln, zugrunde. In aller Regel zieht, wie schon Gansel ausführt, eine Störung aber einen *repair*-Prozess nach sich (vgl. Gansel 2022, 175), bei dem die als problematisch markierte Verhaltensweise oder Struktur durch das System des Textes abgewertet und eine Verbesserung der Situation herbeigeführt wird. Es kann aber auch zu einer impliziten Kritik ohne *repair*-Prozess kommen, etwa wenn die Verhaltensweisen im oben beschriebenen Sinne zwar in unverminderter Drastik fortgeführt werden, die entsprechend handelnden Figuren aber innerhalb der Logik der Diegese als massiv abgewertet erscheinen (vgl. dazu etwa Bernhardt 2024a).

Bei der Analyse von diegetischen Störungen in Kinderliteratur und -medien geht es also darum, die folgenden Fragen zu beantworten:

- Welches Wertesystem konstruiert der geschichtenerzählende Gegenstand?
- Durch welche diegetischen Instanzen werden diese Wertungen aufgerufen/gesetzt?
- Wie werden die normsetzenden Instanzen bewertet?
- Inwiefern tritt eine Störung in diesem Wertesystem auf?

- Welche Reaktionen auf unterschiedlichen diegetischen Ebenen, aber auch auf *discours*-Ebene, zieht die Störung nach sich?

Neben der fragwürdigen Intentionsfixierung kritisiert Bernhardt Gansels vor schnelle Bezugnahme auf die Rezeption (vgl. Bernhardt 2024a, 120). Gansel geht ohne weitere Spezifizierung davon aus, Passagen würden aufstörend auf Rezipient:innen wirken, sie verwundern und zum Stutzen bringen. Die Annahme eines:einer Rezipient:in, die durch eine Passage aufgestört wird oder eine bestimmte Reaktion an den Tag legt, erweist sich als spekulativ. Um herauszufinden, ob Rezipient:innen de facto aufgestört und damit zur Reflexion eigener Toleranzgrenzen angeregt werden, müssten empirische Erhebungen durchgeführt werden. Bernhardt geht davon aus, dass nicht alle Rezipient:innen in einem automatisierten Sinne gleichermaßen aufgestört würden. So sei zu bedenken, das unterschiedliche kulturelle Prägungen, individuelle Einstellungen und auch unterschiedliche Toleranzgrenzen zu sehr stark abweichenden Lektüreeindrücken führen können (vgl. Bernhardt 2024d, 460). Zudem betont Thomas Zabka, dass genussvolle Rezeption eher bestehende Wahrnehmungsmuster bestätige, während deren Hinterfragung zunächst als mühevoll erscheine (vgl. Zabka 2010, 455). Entsprechend besteht die Gefahr, dass potenzielle Irritationsmomente innerhalb der Diegese überlesen oder nicht als solche wahrgenommen werden. Vor diesem Hintergrund ist es Aufgabe der Institution Schule, mit Schüler:innen ästhetische Wahrnehmungsförderung zu betreiben und dabei eine Irritations sensibilität und Aufstörungsbereitschaft einzuüben (vgl. Bernhardt 2024b, 281).

Auch wenn in den oben ausgeführten Überlegungen nicht von einem:einer faktischen, sondern einer:einem Modell-Rezipient:in ausgegangen wird, der:die bestimmte Eigenschaften besitzt, erweist sich eine solche Herangehensweise als fragwürdig und tendenziell exkludierend (vgl. dazu ausführlich Bernhardt 2024c, 19f.). Der:die Normrezipient:in wäre ja ein akademisches Konstrukt und würde damit eine sehr privilegierte Umgangsform mit und Sicht auf Literatur und Medien implizieren. So ist in der empirischen Realität keinesfalls davon auszugehen, dass jede:r Rezipient:in gleichermaßen und automatisch durch Ereignisse, Schilderungen oder Reflexionen im Text aufgestört wird.

Anstelle dieser Annahme eines:einer Normrezipient:in und der damit einher gehenden Annahmen einer erfolgenden Reaktion seitens der Rezipient:innen schlage ich eine getrennte Betrachtung von Gegenstands- und Rezeptionsebene vor: In diesem Sinne sollten in einem ersten Schritt diegetisch ausgehandelte Störungen betrachtet werden, bei denen innerhalb der erzählten Welt ein Ereignis eintritt, das die Selbstverständlichkeiten innerhalb der geschilderten Welt durchbricht und Veränderungen vornehmlich auf der Ebene der *histoire*, gegebenenfalls aber auch auf der Ebene des *discours* herbeiführt.

## Machtsubvertierende Literatur und Störungen am Beispiel von Franz Orghandls „Der Katze ist es ganz egal“

Machtsubvertierende Zugriffe auf die Differenzkategorie Gender operieren im Sinne der Dekonstruktion der bestehenden Machtstruktur. Dabei kann in der Ausgangssituation ein konservatives Wertesystem beziehungsweise eine Dramatisierung der Differenzkategorie Gender vorliegen, wobei in der Folge eine diegetische Störung auftritt. Diese Störung verursacht Veränderungen der Ordnung oder der Sicht auf die Ordnung und kann damit zur Entdramatisierung führen. Exemplarisch werde ich das im Folgenden an Orghandls „Der Katze ist es ganz egal“ erarbeiten und für eine gendersensibilisierende Umgangsweise in Vermittlungskontexten perspektivieren.

### Normsetzung und -hinterfragung

In Orghandls „Der Katze ist es ganz egal“ liegt eine diegetische Störung gleich am Anfang vor. Die Geschichte startet in medias res mit der heterodiegetischen, intern fokalisierten Erzählaussage: „Leo hat jetzt einen schönen neuen Namen: Jennifer!“ (Orghndl 2020, 9). Aufgrund des direkten Einstiegs in die Handlung lässt sich erst im Handlungsfortgang nachweisen, dass hier eine Störung vorliegt, schließlich wäre auch möglich, dass innerhalb der Textlogik ohne jegliche Problematisierung die Möglichkeit für ein Individuum bestünde, seinen Namen zu ändern und damit einen Einklang mit sich selbst herzustellen. Da sich aber aufgrund genau dieser Grundkonstellation des Wunsches nach Namensänderung und der bestehenden Inkongruenz von anatomischem Geschlecht und Geschlechtsidentität die gesamte Handlung entspinnt und starke Reaktionen gerade im häuslichen Umfeld ausgelöst werden, ist auf der Ebene der *histoire* zweifelsfrei von einer Störung innerhalb der Diegese zu sprechen. Nach und nach wird insbesondere durch die Aussagen der Eltern und Großeltern deutlich, worin die zugrundeliegende und aufgestörte Norm besteht. Auf *discours*-Ebene erfolgt eine Exponierung von Jennifer vor allem durch die Illustrationen: Auf diesen ist sie oftmals in knallroter Kleidung abgebildet, während andere Figuren meist in Grautönen abgebildet sind und allenfalls einzelne rote Accessoires (Ohrringe, Brille, Krawatte) tragen.

Auf der Ebene des Textes wird am Beispiel der wörtlichen Figurenrede der Eltern- und Großelterneneration das Problem der Namensgebung dramatisiert dargestellt. Die Auseinandersetzung mit der Namensgebung ist in der Kinder- und Jugendliteratur über \*Trans- und Intergeschlechtlichkeit ein verbreitetes

Motiv (vgl. Bernhardt 2019, 130). Dabei nimmt die Erzählinstanz in „Der Katze ist es ganz egal“ keine Anschuldigung vor: „Klar, Eltern müssen ihren Babys einen Namen geben, die können sich den noch nicht selbst aussuchen, wo sie noch nicht sprechen und nur sabbern und verkehrt sehen können. Da kann es schon mal passieren, dass man den falschen Namen bekommt. Leo ist kein schlechter Name, aber er ist falsch, das spürt Jennifer genau.“ (Orghandl 2020, 16).

Auf Basis des anatomischen Eindrucks erfolgt die Zuordnung zu einem Geschlecht und in der Folge auch die Namensgebung. Ob das angenommene Geschlecht allerdings später kongruent mit dem empfundenen Geschlecht ist, lässt sich zu diesem Zeitpunkt nicht sicher prognostizieren. In aller Regel, so impliziert der zitierte Passus, bringt das keine Probleme mit sich. Es besteht aber die Möglichkeit, dass sich der Name schließlich als unpassend, ‚falsch‘, erweist. Damit liegt eine typische Konstellation für Normsetzungen vor: Normen dienen der Orientierung und der Regelung des gesellschaftlichen Miteinanders. Sie erweisen sich für einen Großteil der Betroffenen als hilfreich, es kann und wird aber grundsätzlich Fälle geben, in denen sich die allgemeingültigen und damit generalisierenden Normen als freiheitseinschränkend für ein Individuum erweisen. Eine solche Situation ist hier gegeben, wenn Jennifer den durch ihre Eltern verliehenen Namen Leo als falsch empfindet.

Die Eltern und Großeltern reagieren zunächst mit Unverständnis. Der Vater, so heißt es im Erzähltext intern fokalisiert aus Jennifers Sicht, wirke „richtig beleidigt“ (Orghandl 2020, 14). Es geht anders als oftmals in der Kinder- und Jugendliteratur zu \*Trans-Themen nicht nur um die typische Verlust-Erfahrung der Eltern (vgl. Bernhardt 2019, 142f.), die ihre Tochter oder ihren Sohn zu verlieren meinen, sondern offenbar sogar um eine Untergrabung der eigenen Kompetenz. Dass der Vater beleidigt wirkt, impliziert, dass das Streben des Kindes nach Selbstentfaltung ihm als Angriff erscheint. Jennifer möchte ihre Eltern aber weder angreifen noch traurig machen und verbirgt sich daher selbst. Auf der Ebene des *discours* wird diese Selbstverbergung dadurch markiert, dass der Erzähltext in den entsprechenden Szenen das männliche Pronomen verwendet und von Leo spricht, während in Szenen der Selbstannahme das weibliche Pronomen und der Name Jennifer eingesetzt wird (vgl. etwa Orghandl 2020, 14, 16). Symptomatisch für diese Wechsel sind Erzählbemerkungen wie: „Am Morgen redet die Mama wenig und Jennifer ist fort, noch bevor Leo aus dem Bett geklettert ist.“ (Orghandl 2020, 17). Metaphorisch erscheint die notwendige Selbstverbergung als eine Trennung in zwei Persönlichkeiten, wobei die eine Persönlichkeit im metaphorischen Sinne räumlich davongeschickt werden muss. Dieses Wegschicken, um die Mutter nicht traurig zu machen, korreliert aber mit einem Selbstverlust: „Jennifer kann die Mama nicht traurig machen, es geht einfach

nicht. So sitzt Leo wieder ohne sich da. Er streichelt Mamas Gesicht.“ (Orghandl 2020, 12) Das Bemühen, die Eltern nicht traurig zu machen und sich ihren Erwartungen zu fügen, erscheint damit als Verlust des Einklangs mit sich selbst und als eine Unterordnung unter die gesellschaftlichen, von Erwachsenen vertretenen Konventionen.

„Der Katze ist es ganz egal“ zeichnet anhand verschiedener Figuren im Text eine Abstufung unterschiedlicher Grade der Naturalisierung gesellschaftlicher Konventionen. So argumentieren die Erwachsenen in einem vollkommen automatisiert-selbstverständlichen Sinne mit Konventionen, die ihnen nicht als gesellschaftliche Konstrukte erscheinen. Die Aussagen der Eltern implizieren die Unmöglichkeit alternativer Lebensentwürfe, in diesem Falle eines Geschlechter- und Namenswechsels. Bei den *peers* hingegen sind deutlich weniger Probleme gegeben. Die Gleichaltrigen der jüngeren Generation erscheinen noch nicht so weit in die gesellschaftliche Ordnung eingebunden, als dass sie aus ihrem Automatismus herausgerissen werden müssten. Die Extremposition nimmt dabei die titelgebende Katze ein. Diese Katze, die allerdings nur an zwei Stellen vorkommt, so heißt es im Erzähltext, „weiß Bescheid, aber sie ist weder froh noch traurig über den neuen Namen. Er ist ihr ganz egal.“ (Orghandl 2020, 18) Unklar ist, ob es sich hierbei um eine extradiegetisch-heterodiegetische Kommentierung mit Nullfokalisierung handelt oder aber um eine intern fokalierte Reflexion Jennifers. In jedem Falle wird hier mit einer gesellschaftlich gar nicht eingebundenen Position, einer Art außerhalb-stehendem sittlichen Standpunkt gespielt, die gar nicht von gesellschaftlichen Sichtweisen beeinflusst ist. Es handelt sich um das Gedankenmodell eines Korrektivs, das innerhalb der Erzähllogik die als natürlich gesetzte Sicht herauskristallisiert. Zwar scheint es für die Eltern unfraglich, dass anatomische Geschlechtsmerkmale eine Zuordnung zu den Kategorien männlich oder weiblich rechtfertigen und entsprechend eine natürliche Basis darstellen, doch wird durch die Katze, die nicht in gesellschaftliche Diskurse eingebunden ist und daher auf Basis einer natürlichen Betrachtung unvoreingenommen mit Jennifer umgeht, deutlich, dass es sich um ein Konstrukt handelt, das sich nur als naturbasiert ausgibt (vgl. zu derartigen Naturalisierungstendenzen gesellschaftlicher Ordnungen Rendtorff 2014, 285). Die vermeintliche Unmöglichkeit des Namenswechsels wird somit als ein lediglich gesellschaftliches und damit per se variables Konstrukt enttarnt, die starre Ordnung dekonstruiert.

## Störung und *repair*-Prozess

Dass Jennifer sich nicht mit ihrem Namen identifizieren kann, stellt sich wie beschrieben als diegetische Störung dar. So habe ich dargestellt, dass es sich nicht um einen Normalzustand innerhalb der erzählten Welt handelt, sondern um eine Ausnahme, die bei der Familie auf Ratlosigkeit, Wut und Ablehnung stößt. Einen Kulminationspunkt bildet die folgende Szene: Jennifer verbirgt sich gerade und daher wird sie auch im Erzähltexxt als Leo bezeichnet. In dieser Situation setzt sie zu einem Grundsatzgespräch an:

„Ich hab euch doch gesagt, dass ich ein Mädchen bin und einen neuen Namen habe...‘, beginnt Leo und ist sich in diesem Moment plötzlich selbst nicht mehr sicher, so weit weg hat er Jennifer in Papas Gegenwart geschoben. Der Papa verdreht die Augen. „Das schon wieder. Man kann sich nicht einfach aussuchen, ob man ein Mädchen oder ein Bub ist und wie man heißt!“ „Dass ich ein Mädchen bin, hab ich mir nicht ausgesucht und heißen kann man, wie man möchte! [...] Ich bin ein Mädchen mit einem Penis.“ (Orghandl 2020, 34f.)

In dieser Dialogszene wird deutlich, wie die Sichtweisen Jennifers und ihres Vaters kollidieren. Die Szene wird im dramatischen Modus dargestellt, was einerseits Unmittelbarkeit simuliert und andererseits auch eine fehlende Kommentierung der Aussagen mit sich bringt. Dadurch wird keine moralisierende und wertende Darstellung erzeugt, sondern vielmehr eine nüchtern ausgestaltete Konfrontation zweier Perspektiven. Innerhalb des dargestellten Dialogs werden die Prämissen des Vaters widerlegt. Jennifers Aussagen führen die Konstruiertheit des Geschlechterbildes im Sinne Butlers und Regine Gildemeisters vor. Ein männliches Genital muss der Logik der Aussage zufolge nicht automatisch bedeuten, dass ein Individuum alternativlos als männlich zu klassifizieren ist. Insofern spricht aus ihrer Figurenrede im Sinne eines *undoing gender* der Wunsch, nicht an starren und entindividualisierenden Normen festzuhalten, sondern die Freiheit der persönlichen Selbstentfaltung zu leben. Jennifers Aussagen provozieren Empörung und Ablehnung auf Seiten des Vaters. Insofern erscheint es zu diesem Zeitpunkt als aussichtslos, dass sie zu Hause zu einer Selbstentfaltung gelangen kann. Vor diesem Hintergrund entschließt sie sich zum Ausreißen. Ausreißen ist ein weit verbreitetes Motiv in der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Bernhardt 2021b, 5f.), das mit Selbstfindung, mit Normverstößen und dadurch auch mit der Befreiung von einer defizienten Ausgangssituation korreliert. Jennifer entfernt sich vom Elternhaus, entzieht sich der elterlichen Obhut und befreit sich dabei von den Gedanken daran, sich aus Pflichtgefühl gegenüber den Eltern unterzuordnen und weiter als Leo

zu leben. Sie schminkt sich, trägt Frauenklamotten und lebt ihre empfundene Weiblichkeit aus. Ihr Äußeres erscheint für diejenigen, die sie nicht anders kennen, in einem nicht-dramatisierten Sinne als weiblich.

Die Freiheit des Auslebens der eigenen Bedürfnisse während des Ausreißens endet erst, als sie in der Stadt zufällig ihrem Großvater über den Weg läuft, der sie erkennt, aber nicht anspricht. Es kommt zu keiner direkten Interaktion zwischen Jennifer und ihrem Großvater, dennoch erweist sich die Begegnung als Schlüsselstelle für den weiteren Handlungsfortgang. Es findet nämlich ein Szenenwechsel statt: Der Großvater berichtet Jennifers besorgten Eltern von der Begegnung mit dem weggelaufenen Kind und beginnt dabei, mit allerlei Kraftausdrücken \*Trans-Menschen mit Transvestiten gleichzusetzen und in seiner Wut auch rassistische Begriffe zu verwenden (vgl. Orghandl 2020, 69). Auf der Ebene des *discours* ist zu beachten, dass hier Stimme und Modus wechseln: Während bisher grundsätzlich Jennifers Erlebnisperspektive ausgestaltet und verbalisiert wurde, ist Jennifer in dieser Szene nicht anwesend. Entsprechend geht die Darstellung hier in eine Nullfokalisierung und teilweise in einen dramatischen Modus über. Der Vater schreitet in wörtlicher Figurenrede ein und weist den Großvater darauf hin, dass diese Sprechweisen unangemessen sind. Diese Situation der verbalen Eskalation des Großvaters bewirkt eine deutliche Wandlung beim Vater, der direkt nach der Konfrontation mit dem Großvater seine Verweigerungshaltung aufgibt und sich darauf einlässt, Jennifer in ihrer weiblichen Identität zu akzeptieren.

Die Motivation hinter diesem plötzlichen Wandel bleibt zunächst unklar. Die Schilderungen lassen folgendes Erklärungsangebot zu: Die konservativen Verbalinjurien des Großvaters machen dem ebenfalls konservativen Vater deutlich, dass es sich dabei um nicht haltbare, abzulehnende Sichtweisen handelt. Die machtaffirmierenden Aussagen des Großvaters exponieren damit die mangelnde Legitimität und extrapolieren die Engstirnigkeit, die aus der Haltung des Vaters spricht. Er wird also durch die stark diskriminierenden Aussagen seines Vaters mit der eigenen Rückschrittlichkeit konfrontiert und zum Verlernen seiner festgefahrenen Sichtweise angeregt. Am Ende deutet sich an, dass Jennifer ihre Bedürfnisse nun ausleben darf, womit eine Lösung des Problems herbeigeführt wird und möglicherweise eine Entdramatisierung der Problemstellung, die den Roman durchzieht, erfolgt.

## Didaktische Perspektiven

Das Thema \*Trans-Identität im Literaturunterricht der Grundschule sollte organisatorisch gut vorbereitet werden. Im Vorfeld sollte die Schulleitung mit ein-

bezogen werden und es sollte eine Information an die Eltern herausgegeben werden, um damit keine Irritation oder Abwehrreaktionen zu provozieren. Das Thema ist gesellschaftlich umstritten und wird nicht bei allen Eltern, Kolleg:innen und in der Umgebung auf Begeisterung stoßen (vgl. zu diesen Problemen Salden/Watzlawik 2023) – allerdings empfiehlt die Bundeszentrale für politische Bildung schon 2017 explizit, in der Schule Filme wie „Mädchenseele“ zu behandeln, in denen das Schicksal einer Figur okularisiert wird, die keine Kongruenz zwischen anatomischem und empfundenem Geschlecht herstellt (vgl. BPB 2017). Insofern erscheint es auch als legitim, einen mit vielen Kinder- und Jugendbuchpreisen ausgezeichneten Kinderroman im Unterricht der Primarstufe aufzugreifen und damit Sensibilisierungen für geschlechtliche Vielfalt zu ermöglichen.

Wie ich in den vorangegangenen Analysen herausgearbeitet habe, operiert „Der Katze ist es ganz egal“ nicht mit expliziten Wertungen, sondern vielmehr mit einer dominant intern fokalisierten Ausgestaltung der individuellen Schwierigkeiten eines Menschen, der keine Kongruenz von biologischem und empfundenem Geschlecht herstellen kann. Insbesondere durch die Tatsache, dass innerhalb des Erzähltextes keine Anschuldigungshaltung gegen die Eltern- generation formuliert wird, sondern nur eine Darstellung der individuellen Erfahrungswelt eines Individuums, das unter der Situation leidet, liegt hier keine politische Meinungsvorgabe vor. Es handelt sich also nicht um einen kinderliterarischen Text, der eine eindeutig moralisierende Botschaft in Bezug auf Gender ausgestaltet, sondern vielmehr um eine Geschichte, die an vielen Stellen einen emotionalen Zugang zur Gender-Thematik ermöglicht. Auch wenn literarische Texte keine Meinungen vorgeben, sondern Reflexionsräume bieten, ist bei der Auswahl eines solchen Gegenstandes für den Literaturunterricht Fingerspitzen- gefühl geboten. Die Behandlung im Unterricht setzt zudem ein sehr vertrauensvolles Klassenklima voraus.

Gerade die interne Fokalisierung bietet an zahlreichen Stellen emotionslenkende Signale, indem Jennifers Reflexionen, ihre Verzweiflung, aber auch ihr Bemühen, die Eltern nicht zu enttäuschen, dargestellt werden. Gerade durch derartige Schilderungen bietet der Text im Sinne Kaspar Spinners Möglichkeiten der persönlichen Verstrickung, aber auch der genauen Wahrnehmung von Details (vgl. Spinner 2006, 8). Die konfliktgeladene Ausgestaltung unterschiedlicher Sichtweisen auf das Geschehen, die sich in den Dialogen äußert, kann dazu einladen, die Perspektiven der literarischen Figuren nachzuvollziehen und sich mit den unterschiedlichen Standpunkten innerhalb des Textes in einem analytischen Sinne auseinanderzusetzen (vgl. Spinner 2006, 9).

Die Passagen, in denen Jennifer die Sichtweisen des Vaters dekonstruiert und deren Prämissen widerlegt, bieten darüber hinaus Reflexionsräume in Bezug auf gesellschaftliche Normen und Setzungen. Die Konfrontation der konservativen Aussagen des Vaters mit den Aussagen Jennifers bietet die Möglichkeit, im Sinne Anita Schilchers und Markus Pissareks semantische Ordnungen in literarischen Texten zu identifizieren und die entsprechenden Oppositionspaare herauszuarbeiten (vgl. Schilcher/Pissarek 2018, 324). Am Beispiel der Herausarbeitung dieser Gegensätze lässt sich so im Sinne eines kumulativen Kompetenzerwerbs schon ab der vierten Klasse ein Analyseverfahren an komplexeren Gegenständen einüben, das Schüler:innen als wichtiges Werkzeug zur Arbeit mit literarischen Texten einsetzen können. Gerade die Auseinandersetzung damit, dass die durch die Eltern aufgerufene Ordnung zwar angeblich natürlich bedingte Ursachen hat und daher alternativlos scheint, sich dann aber als ein gesellschaftliches Konstrukt erweist, zu dem es sehr wohl Alternativen gibt, bietet Möglichkeiten der Reflexion von Naturalismen in unserer Gesellschaft (vgl. Bernhardt 2021c, 247). Insbesondere die ausführlich analysierte Katze, die als Symbol der natürlichen Sichtweise zu bezeichnen ist und daher als Korrektiv vermeintlich natürlicher Argumente dient, bietet Reflexionspotenzial schon ab der fortgeschrittenen dritten Klasse. So lassen sich durch die Betrachtung auf einer vorbegrifflichen Ebene schon Kinder unter zehn Jahren dafür sensibilisieren, dass die Geschlechterrollenordnung ein Konstrukt ist, das sich auf biologische Unterschiede beruft, aber nur scheinbar alternativlos ist. Entsprechend lässt sich auf Basis der Figur Jennifer herausarbeiten, dass hier zwar anatomisch bestimmte Merkmale bestehen, dass aber die an das äußerlich beobachtbare Geschlecht gebundenen Verhaltenserwartungen ihrerseits gesellschaftliche Prägungen darstellen. Durch die sehr stark markierte Vermittlungsebene des Textes (vgl. Schilcher/Pissarek 2018, 325) und die auffälligen sprachlichen Wechsel zwischen den Namen Leo und Jennifer sowie des männlichen und weiblichen Pronomens liegt hier zudem eine Art und Weise der Darstellung vor, die mit sprachlichen Benennungspraktiken einhergehende Normierungen erfahrbar macht. Insgesamt handelt es sich daher um einen Gegenstand, der nicht in allen Bundesländern im schulischen Unterricht, aber allgemein in didaktischen Settings für eine Reflexion bestehender Gendernormen und deren kritische Hinterfragung eingesetzt werden kann.

## Machtaffirmierende Gegenstände am Beispiel von „Paw Patrol“

Wie ich in den theoretischen Vorüberlegungen bereits dargestellt habe, sind in der Privatrezeption spezifisch machtaffirmierende Gegenstände weniger weit verbreitet als machtaffirmierende Gegenstände. Derartige Gegenstände zeichnen sich dadurch aus, dass sie keine Störung in sich tragen und dementsprechend auch keine Ansätze einer Dekonstruktion aufgerufener Stereotype aufweisen. Seit einigen Jahren erfreut sich beispielsweise die populärkulturelle Kinderserie „Paw Patrol – Helfer auf vier Pfoten“ (Chapman, seit 2013) einer großen Beliebtheit bei Kindern. Schon auf der Ebene des Figuren inventars lassen sich Machtaffirmationen konstatieren: Der Protagonist ist Ryder, ein Junge im Alter von zehn Jahren mit einer hohen Technik-Affinität, der eine Gruppe von Hunden ausgebildet hat, um für ihn Rettungsaktionen durchzuführen. Die Hunde werden anthropomorphisiert: Sie legen rationale Verhaltensweisen an den Tag, können kommunizieren und mittels High-Tech-Werkzeugen ihre Missionen bewältigen. Schon in Bezug auf das Figuren inventar ist in der Ursprungsbesetzung zu monieren, dass von den sechs Hunden lediglich eine Hündin vertreten ist, während fünf Rüden agieren. Die Hündin mit Namen Skye wird stark mit gendertypischen Merkmalen belegt: Ihre rosafarbene Uniform, die langen Wimpern an ihren Augen, die sehr hoch artikulierte Stimme und auch ihr sehr stark dem Kindchenschema entsprechender Gesichtsausdruck (sehr große Augen, oftmals Pupillenbewegungen nach unten) deuten darauf hin, dass eine starke Semantisierung mit weiblichen Stereotypen vorliegt. Auch ihr Körperbau ist deutlich kleiner als der der männlichen Hunde. Symptomatischerweise handelt es sich um eine Mischlingshündin aus Pudel und Cocker Spaniel, zwei gezüchteten Hunderassen, die optisch wenig an den prototypischen Hund herankommen. Der männliche Anführer hingegen ist ein deutscher Schäferhund und damit phänotypisch eine Art prototypischer Wachhund.

Auch wenn es einige Folgen gibt, in denen Skye die Lösung von Problemen herbeiführt oder in Ansätzen Brechungen von Stereotypen nahelegt, bleibt doch die Ausgangslage der mangelnden Repräsentanz weiblicher Figuren und die deutliche Überstülpung von Gender-Symbolen über Tiere, die eigentlich nicht mit derartigen gesellschaftlich konstruierten Merkmalen versehen sind. Vor dem Hintergrund der beschriebenen konservativen Figurenzeichnung und der patriarchal geprägten Machtaffirmation erscheint es als fraglich, inwiefern diese Serie sich als Gegenstand institutioneller Lehr-Lern-Prozesse eignen würde. Magdalena Kißling und Johanna Tönsing fassen jüngst die Debatten um den

Umgang mit machtaffirmierenden Gegenständen zusammen und konstatieren, dass die bisweilen geäußerten Bestrebungen nach einem Aussortieren machtaffirmierender Gegenstände nicht hinterfragungslos unterstützt werden müssen (vgl. Kißling/Tönsing 2024a, 9f.). So sei es nicht sinnvoll, per se den Einsatz machtaffirmierender Gegenstände abzulehnen. Gerade dann, wenn davon auszugehen ist, dass viele Kinder oder Jugendliche einen machtaffirmierenden Gegenstand im Privaten rezipieren und hierbei immersiv und nicht kritisch-hinterfragend mit ihm umgehen, sieht Bernhardt die Schule in der Pflicht: Er plädiert insbesondere im Falle populärkultureller Medien entschieden gegen ein Aussortieren (vgl. Bernhardt 2024b, 271ff.). Wenn nämlich die machtaffirmierenden Gegenstände in der Privatrezeption ohnehin eine große Rolle spielen und hier immersiv und nicht hinterfragend rezipiert werden, dann wäre es ihm zufolge fahrlässig, Kinder damit alleinzulassen (vgl. ebd.). Vielmehr sei es Aufgabe der Institution Schule, irritierend zu wirken und die machtaffirmierenden Strukturen zu problematisieren. Wie Kißling und Tönsing weiter herausarbeiten, ist es gerade nicht das Ziel des Literaturunterrichts, einen immersiven Rezeptionsmodus zu fördern, in dessen Rahmen ein rein identifikatorisches Lesen betrieben wird. Ganz im Gegenteil sei es Aufgabe des schulischen Literaturunterrichts, zum Hinterfragen einzuladen (vgl. Kißling/Tönsing 2024b, 34). Diesem Ansatz möchte ich in diesem Aufsatz folgen: Wenn in machtaffirmierenden (im Gegensatz zu machtsubvertierenden) Gegenständen keine Störung vorhanden ist und damit bestehende Geschlechternormen nicht dramatisiert, sondern in einem selbstverständlichen Sinne perpetuiert werden, dann erscheint es als Aufgabe der Schule, eine nicht-immersive, kritisch-reflektierende Lesart herbeizuführen. Das soll keinesfalls in einem überwältigenden Sinne dahingehend missverstanden werden, dass politische Wertungen vorgegeben werden. Vielmehr soll es darum gehen, eine Irritationssensibilität herbeizuführen und die Schüler:innen auf dem Wege der Förderung literarischer Kompetenz zu einem kritischen Hinterfragen der Figurenzeichnungen zu bringen.

Am Beispiel von „Paw Patrol“ sollte es beispielsweise darum gehen, anhand der anthropomorphen Tierfiguren zu einer kritischen Auseinandersetzung mit deren Gender-Semantisierung zu gelangen. Gerade aufgrund der Tatsache, dass hier Hundefiguren gezeichnet werden, die mit Genderstereotypen versehen sind, bieten sich Reflexionsperspektiven. Beispielsweise ist wie in den oben ausgeführten analytischen Betrachtungen zu bemerken, dass Skye als zunächst einzige weibliche Hundefigur mit langen, nach oben gebogenen Wimpern dargestellt wird, rosafarbene beziehungsweise pinke Kleidung trägt und mit sehr hoher, piepsiger Stimme spricht. Diese Beobachtung lässt sich schon mit Grund-

schulkindern aufgreifen: Da auch für Grundschulkinder bereits klar ist, dass Hunde normalerweise nicht auf menschliche Weise sprechen und daher die hier dargestellte Art und Weise des Sprechens sehr klar ein Konstrukt darstellt, lässt sich dieses Konstrukt in den Blick nehmen. Gleiches gilt für die Kleidung beziehungsweise das Styling und die damit einhergehenden Geschlechtszuordnungen. Wenn Kinder also sehen, dass den Hunden bestimmte Merkmale zugeschrieben werden, die genderbezogene Stereotype aufgreifen, dann bietet das die Möglichkeit, im Sinne Schilchers und Pissareks die Merkmale literarischer Figuren in den Blick zu nehmen und herauszuarbeiten, dass nicht nur explizite Beschreibungen, sondern auch Merkmalszuschreibungen in diesem Falle auf der bildlichen und auch auf der klanglichen Ebene eine Rolle spielen. Es lässt sich vor diesem Hintergrund schon in der fortgeschrittenen dritten, spätestens aber in der vierten Klasse folgendes Ziel formulieren: Die Schüler:innen reflektieren die beliebige Setzung der Merkmale weiblicher und männlicher Hundefiguren (vgl. dazu Schilcher/Pissarek 2018, 324). Das leistet einen Beitrag zu einem de-naturalisierenden Blick auf Figuren und Merkmale, wobei folgende Leitfragen eingesetzt werden können:

- Wie viele Hunde sind weiblich?
- Woran erkennst du, wer weiblich und wer männlich ist?
- Welche Eigenschaften hat Skye (äußerlich, Ausrüstung, Charakter)?
- Welche Unterschiede findest du zwischen Skye und Chase?
- Sind Mädchen in Wirklichkeit auch immer in rosa/lila gekleidet und können weniger als Jungs? (Diskussionsgrundlage in der Klasse)

Damit werden die Konstrukte nicht mehr unhinterfragt übernommen, sondern es wird eine Irritation herbeigeführt. Es geht in erster Linie darum, die Wahrnehmung für Details zu schärfen, literarische Kompetenz zu vermitteln und von einer rein emotional-verstrickenden zu einer kritischen Betrachtung von Texten und Medien zu gelangen. Damit werden machtaffirmierende Strukturen offengelegt, ohne dass eine Bewertung vorgegeben oder die Rezeption unterbunden wird. Schüler:innen werden dazu angehalten, genauer auf Darstellungsweisen zu achten, Zusammenhänge zu hinterfragen und Figurenzeichnungen zu betrachten.

## Schluss

Wie ich in diesem Beitrag herausgearbeitet habe, bieten Kinderliteratur und -medien Möglichkeiten, schon mit Kindern im Alter von acht bis zehn Jahren zu einer vorbegrifflichen Hinterfragung von Machtstrukturen zu gelangen. In dem machtsubvertierende Passagen innerhalb von Kinderliteratur und -medien

betrachtet werden, kann ein Bewusstsein für Alternativen zum Bestehenden herbeigeführt werden. Derartige Passagen gestalten Ereignisse aus, die nicht notwendigerweise der Alltagslogik entsprechen und auch nicht mit der Wirklichkeit deckungsgleich sein müssen. Vielmehr besitzt Literatur die Freiheit, Gedankenexperimente durchzuspielen, eigene Bezugssysteme zu bauen und dadurch zu referenzieren, dass es immer auch Alternativen zum Vorgefundenen geben kann. Das Potenzial von Literatur, Kognitionsroutinen aufzubrechen und automatisierte, unbewusst ablaufende (Wahrnehmungs-)Prozesse wieder wahrnehmbar zu machen, lässt sich insbesondere in Bezug auf Gender und damit einhergehende Machtreflexionen anwenden: Wenn im beschriebenen Sinne aus der Sicht einer betroffenen Figur erfahrbar gemacht wird, dass die scheinbar selbstverständliche Zuordnung eines Menschen als entweder männlich oder weiblich sich als deutlich voraussetzungsreicher erweist als es auf den ersten Blick scheint, dann lassen sich auch entsprechende Alternativen dazu denken. Damit wird keine Meinung vorgegeben, aber es werden Perspektiverweiterungen und Hinterfragungen des Bestehenden ermöglicht (vgl. dazu auch Bernhardt 2024a, 128). In Bezug auf populärkulturell breit rezipierte, machtaffirmierende Gegenstände hingegen sollte die Schule sich nicht sperren, sondern vielmehr dem Bildungsauftrag nachkommen, Schüler:innen nicht mit derartigen Gegenständen alleinlassen und stattdessen an diesen Beispielen einen nicht-immersiven, reflektierenden Blick auf Literatur und Medien einüben. Damit nimmt der Deutschunterricht schon in der Grundschule die Querschnittsaufgabe der politischen Bildung im Sinne einer Hilfe zur Mündigkeit ernst, ohne Gegenstände zu verbieten oder Meinungen vorzugeben.

## Data Availability Statement

„Der Katze ist es ganz egal“ ist im Buchhandel erhältlich. Die Szenen aus Paw Patrol können aus urheberrechtlichen Gründen nicht zur Verfügung gestellt werden, Auszüge sind aber beispielsweise auf dem offiziellen Paw Patrol Kanal auf Youtube anzuschauen.

## Literatur

Akue-Dovi, Adolé (2022): Kindermedien und Rassismuskritik. Wie Schwarze Kinder die Reproduktion von Rassismus in TKKG-Hörspielen wahrnehmen. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-38395-4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38395-4)

- Baeck, Jean-Phillip/Beeck, Volker (2007): „Mit Judo gegen Wodka Bruno, Miet-hai Zinse und Dr. Mubase. TKKG – ein postnazistischer Jugendkrimi“. In: krittkritik (Hg.): Deutschlandwunder. Wunsch und Wahn in der postnazisti-schen Kultur. Mainz: Ventil, 70–87.
- Benner, Julia/Zender, Ivo (2022): LGBTIQA\* in Kinder- und Jugendliteratur. Zur Einführung. In: *kjl&m* 74 (1), 3–18.
- Bernhardt, Sebastian (2024a): Aufstören gegen Rassismus. Potenziale von Hörspielen für einen kritisch-reflektierenden Literaturunterricht in der Primarstufe. In: Freudenberg, Ricarda/Josting, Petra (Hg.): Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht. Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik(*kjl&m.extra*, Band 24). München: kopaed, 117–130.
- Bernhardt, Sebastian (2024b): Auditive Serialität als Möglichkeit zur Dekonstruktion machtaffirmierender Strukturen im Literaturunterricht ab Klas-se 4? – Überlegungen auf Basis mediensemiotischer Ansätze. In: Kißling, Magdalena/Tönsing, Johanna (Hg.): Einfach Aussortieren? Machtaffir-mierende Erzählwelten zwischen Zumutbarkeit und Verletzung in der li-teraturdidaktischen Diskussion. Berlin: Frank & Timme, 271–289. doi: [10.26530/20.500.12657/92421](https://doi.org/10.26530/20.500.12657/92421)
- Bernhardt, Sebastian (2024c): Einleitung. Literarästhetische Unzuverlässig-keit – Diskussionen, Desiderate, didaktische Anschlussfähigkeiten. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme, 9–45. doi: [10.26530/20.500.12657/90836](https://doi.org/10.26530/20.500.12657/90836)
- Bernhardt, Sebastian (2024d): Täuschende Ausstellungen – Transmediale Heranführungen an ästhetische Erfahrungen mit Unzuverlässigkeit. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme, 459–479. doi: [10.26530/20.500.12657/90836](https://doi.org/10.26530/20.500.12657/90836)
- Bernhardt, Sebastian (2021a): Detektion und moralische Wertungen in TKKG und Die drei??? Perspektiven für den Literaturunterricht in der Sek. I. In: Brendel-Perpina, Ina/Kretzschmar, Anna (Hg.): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 226–234.
- Bernhardt, Sebastian (2021b): Einleitung: Ausreißen in der Kinder- und Ju-gendliteratur. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): ‚Ausreißen‘ in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Analysen und didaktische Perspektiven. Balt-mannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5–27.

- Bernhardt, Sebastian (2021c): „In den falschen Körper geboren“ – Perspektiven eines gendersensibilisierenden Literaturunterrichts mit transidenten Figuren. In: Dall’Armi, Julia v./Schurt, Verena (Hg.): Von der Vielheit der Geschlechter – Neue interdisziplinäre Beiträge zur Geschlechterdiskussion. Heidelberg: Springer, 239–248. doi: [10.1007/978-3-658-32251-9\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9_18)
- Bernhardt, Sebastian (2019): Transgender in der Kinder- und Jugendliteratur – Analysen und literaturdidaktische Perspektiven. In: Jeleč, Marijana (Hg.): Tendenzen der Gegenwartsliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Berlin: Peter Lang Verlag, 127–148.
- Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2021): Sprache und Geschlecht – Ansätze einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. In: Dall’Armi, Julia v./Schurt, Verena (Hg.): Von der Vielheit der Geschlechter – Neue interdisziplinäre Beiträge zur Geschlechterdiskussion. Heidelberg: Springer, 205–217. doi: [10.1007/978-3-658-32251-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9_16)
- BPB (Bundeszentrale für politische Bildung) (2017): Mädchenseele. <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/267893/maedchenseele/> (03.09.2024).
- Butler, Judith ([1990] 2006): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York, London: Routledge Classics.
- Chapman, Keith (seit 2013): Paw Patrol – Helden auf vier Pfoten. Spin Master Entertainment/Guru Studio.
- de Beauvoir, Simone ([1949] 1992): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Aus dem Französischen von Uli Aumüller und Grete Osterwald. Reinbek: Rowohlt.
- Deutschlandfunk (2023): Geschlechterklischees. Wie umgehen mit Stereotypen in Kindermedien? <https://www.deutschlandfunkkultur.de/sexismus-stereotype-kindermedien-100.html> (03.09.2024).
- Eke, Norbert Otto (2014): „Was ist. Spielen wir weiter?“ Praktiken der Entautomatisierung im Theater Heiner Müllers. In: Brauerhoch, Annette/Eke, Norbert Otto/Wieser, Renate/Zechner, Anke (Hg.): *Entautomatisierung*. Paderborn: Fink, 265–279. doi: [10.30965/9783846756270\\_016](https://doi.org/10.30965/9783846756270_016)
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In: Metz-Göckel, Sigrid/Schmalzhaf-Larsen, Christa/Belinszki, Eszter (Hg.): *Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge*. Opladen: Leske und Budrich, 196–206. doi: [10.1007/978-3-663-10315-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-663-10315-8_11)

- Gansel, Carsten (2022): Störungen in (Kinder- und Jugend-)Literatur und Medien – Aspekte einer Theorie der Störung. In: Gansel, Carsten/Kaufmann, Anna/Hernik, Monika/Kamińska-Osswska, Ewelina (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur heute. Göttingen: V&R unipress, 173–188. doi: [10.14220/9783737014809.173](https://doi.org/10.14220/9783737014809.173)
- Gildemeister, Regine (2008). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hg.): Geschlechterdifferenzen — Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: Springer VS, 167–198. doi: [10.1007/978-3-531-90831-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90831-1_6)
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen: Leske und Budrich. doi: [10.1007/978-3-322-97160-9](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97160-9)
- Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (2017): Queering Bildung. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 9–14. doi: [10.3224/jfgfe.v13i1.02](https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1.02)
- Hirschauer, Stefan (2001). Undoing Gender. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, Bettina (Hg.), Geschlechtersoziologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 208–235.
- Kißling, Magdalena/Tönsing, Johanna (2024a): Einleitung. In: Kißling, Magdalena/Tönsing, Johanna (Hg.): Einfach Aussortieren? Machtaffirmierende Erzählwelten zwischen Zumutbarkeit und Verletzung in der literaturdidaktischen Diskussion. Berlin: Frank&Timme, 9–17. doi: [10.26530/20.500.12657/92421](https://doi.org/10.26530/20.500.12657/92421)
- Kißling, Magdalena/Tönsing, Johanna (2024b): Cancel Culture. Eine literaturdidaktische Silhouettierung. In: Kißling, Magdalena/Tönsing, Johanna (Hg.): Einfach Aussortieren? Machtaffirmierende Erzählwelten zwischen Zumutbarkeit und Verletzung in der literaturdidaktischen Diskussion. Berlin: Frank&Timme, 21–51. doi: [10.26530/20.500.12657/92421](https://doi.org/10.26530/20.500.12657/92421)
- Münschke, Frank (2016): „Dass die herumlaufen dürfen.“ Norm und Normabweichungen in „TKKG“-Hörspielen. In: Emde, Oliver/Möller, Lukas/Wicke, Andreas (Hg.): Von „Bibi Blocksberg“ bis „TKKG“. Kinderhörspiele aus gesellschafts- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 82–93. doi: [10.2307/j.ctvhn0b8z.8](https://doi.org/10.2307/j.ctvhn0b8z.8)
- Orghndl, Franz (2020): Der Katze ist es ganz egal. Leipzig: Klett Kinderbuch.

- Rendorff, Barbara (2014): Jugend, Geschlecht und Schule. In: Hagedorn, Jörg (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwirdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer, 283–295. doi: [10.1007/978-3-658-03670-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_16)
- Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2023). So gelingen queere Perspektiven in der Schule. In: Mittertrainer, Mina/Oldemeier, Kerstin/Thiessen, Barbara (Hg.): Diversität und Diskriminierung. Sozialer Wandel und Kohäsionsforschung. Wiesbaden: Springer, 219–235. doi: [10.1007/978-3-658-40316-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4_13)
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (2018): Kompetenzmodell literarisches Lernen. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 324–325.
- Schuhmacher, Sophie (2023): „Die drei Fragezeichen“ und „Die drei Ausrufezeichen“ unter der Gender-Lupe. Im Literaturunterricht Werte und Normen literarischer Welten reflektieren. In: Anselm, Sabine/Beste, Gisela/Plen, Christian (Hg.): BildungsWERT Deutschunterricht (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3/2023). Brill: V&R unipress, 270–283. doi: [10.14220/mdge.2023.70.3.270](https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.3.270)
- Schurt, Verena/von Dall'Armi, Julia (2021), Einleitung. In: Schurt, Verena/von Dall'Armi, Julia (Hg.): Von der Vielheit der Geschlechter – neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion. Wiesbaden: Springer, 1–13. doi: [10.1007/978-3-658-32251-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9_1)
- Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33 (200), S. 6–16.
- Unabhängige Bundesbeauftragte für Antidiskriminierung (2024): Rechtliche Einschätzung staatlicher Genderverbote. Berlin.
- Vach, Karin (2020): Magie und Abenteuer im Klassenzimmer? Überlegungen zu einer Didaktik des Fantastischen. In: Jantzen, Christoph/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (Hg.): Faszination Zauberwelt. Neue Perspektiven auf die Fantastik in Kinder- und Jugendmedien (kjl&m.extra, Band 20). München: kopaed, 141–152.
- West, Candace/Zimmerman, Don (1984): Doing Gender. In: Gender and Society 1. (2), 125–151. doi: [10.1177/0891243287001002002](https://doi.org/10.1177/0891243287001002002)
- Zabka, Thomas (2010): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 452–468.
- Zapf, Miriam (2024): Gender, Sprache, Kognition. Eine linguistische Untersuchung zu gender-inklusivem Sprachgebrauch im Spanischen. Berlin, Heidelberg: Metzler. doi: [10.1007/978-3-662-69024-6](https://doi.org/10.1007/978-3-662-69024-6)