



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

DISSERTATIONEN DER LMU



82

SOPHIE SCHUHMACHER

Reading Gender

Geschlechterreflexion (nicht nur) im Deutschunterricht
anhand der Kinderkrimiserien *Die drei ???* und *Die drei !!!*

Geschlechterreflexion im Deutschunterricht anhand
der *Drei Fragezeichen* und der *Drei Ausrufezeichen*

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Sophie Schuhmacher
aus München
2025

Erstgutachterin: Prof. Dr. Sabine Anselm
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ina Brendel-Kepser
Tag der mündlichen Prüfung: 04.11.2024

Sophie Schuhmacher

Reading Gender. Geschlechterreflexion (nicht nur) im Deutschunterricht anhand der Kinderkrimiserien *Die drei ???* und *Die drei !!!*

Dissertationen der LMU München

Band 82

Reading Gender

Geschlechterreflexion (nicht nur) im Deutschunterricht anhand
der Kinderkrimiserien *Die drei ???* und *Die drei !!!*

von
Sophie Schuhmacher



Universitätsbibliothek
Ludwig-Maximilians-Universität München

Mit **Open Publishing LMU** unterstützt die Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der LMU dabei, ihre Forschungsergebnisse parallel gedruckt und digital zu veröffentlichen.

Text © Sophie Schuhmacher 2024

Diese Arbeit ist veröffentlicht unter Creative Commons Licence BY 4.0. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Abbildungen unterliegen ggf. eigenen Lizenzen, die jeweils angegeben und gesondert zu berücksichtigen sind.

Erstveröffentlichung 2025

Zugleich Dissertation der LMU München 2024

Druck und Vertrieb im Auftrag der Autorin:
Buchschniede von Dataform Media GmbH
Julius-Raab-Straße 8, 2203 GroÙbebersdorf, Österreich

Kontaktadresse nach EU-Produktsicherheitsverordnung:
info@buchschniede.at



Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:19-348007>

<https://doi.org/10.5282/edoc.34800>

Anhänge zu dieser Publikation verfügbar unter Open Data LMU:

<https://doi.org/10.5282/edoc.34800>

ISBN 978-3-99181-059-9

*The single story creates stereotypes
and the problem with stereotypes is not that they are untrue,
but that they are incomplete.
They make one story become the only story.*

Chimamanda Ngozi Adichie

Inhalt

1	Zu Hintergrund und Herangehensweise der Arbeit.....	1
2	Geschlechter und ihre Bedeutung in Schule und Unterricht.....	7
2.1	Geschlechtertheoretische Grundlagen.....	7
2.1.1	Sozialkonstruktivistische Ansätze.....	7
2.1.2	Der <i>Doing Gender</i> -Ansatz und seine Weiterentwicklungen.....	11
2.1.3	Dekonstruktivistische Ansätze.....	14
2.1.4	Von der Frage nach der Rolle der Frau* zur Frage nach der des Mannes*.....	16
2.2	Pädagogische Ansätze zum Umgang mit Geschlecht.....	19
2.2.1	Begrifflichkeiten im Kontext der Geschlechterreflexion.....	20
2.2.2	Die Bedeutung verschiedener feministischer Grundhaltungen.....	22
2.2.3	Dramatisierung – Entdramatisierung – Nicht-Dramatisierung.....	24
2.2.4	(Außerschulische) Mädchen*- und Jungen*arbeit.....	25
2.2.5	Erziehungswissenschaftliche Fragestellungen.....	30
2.2.6	Von <i>Learning Gender</i> zu <i>Teaching Gender</i> und Genderkompetenz.....	33
2.3	Mediale Geschlechterkonstruktionen.....	38
2.3.1	Befunde für Film und Fernsehen.....	46
2.3.2	Befunde für die Kinder- und Jugendliteratur.....	52
2.3.3	Exkurs: Zum Begriff ‚Populärkultur‘.....	58
2.4	Konsequenzen für den Deutschunterricht.....	59
2.4.1	Geschlechterreflexion im Kontext der Werteerziehung.....	61
2.4.2	Geschlechterbezogene Leseförderung.....	70
2.4.3	Geschlecht als Thema im Literatur(- und Sprach)unterricht.....	80
2.5	Ein didaktisches Analysemodell für den Deutschunterricht: Geschlecht in (fiktionalen) Medien.....	87
2.5.1	Paratexte.....	92
2.5.2	Repräsentation.....	95
2.5.3	Figurencharakterisierung.....	99
2.5.4	Handlung.....	101
2.5.5	Sprache.....	103
3	Konstruktion von Geschlecht in den <i>Drei ???</i> und den <i>Drei !!!</i>	105
3.1	Grundlegendes zur Serienkonzeption.....	105
3.1.1	Einordnung des Genres.....	106
3.1.2	<i>Die drei ???</i>	115
3.1.3	<i>Die drei !!!</i>	123

3.2	Paratexte – Analyse der Vermarktung.....	129
3.2.1	<i>Die drei ???</i>	129
3.2.2	<i>Die drei !!!</i>	139
3.3	Repräsentation – quantitative Analysen	149
3.3.1	<i>Die drei ???</i>	153
3.3.2	<i>Die drei !!!</i>	169
3.4	Figuren, Handlung und Sprache – qualitative Analysen	182
3.4.1	<i>Die drei ???</i>	184
3.4.2	<i>Die drei !!!</i>	210
3.5	Fazit: Geschlecht bei den <i>Drei ???</i> und <i>Drei !!!</i>	231
4	Anwendungsmöglichkeiten im Deutschunterricht.....	237
4.1	Grundsätzliche methodische Überlegungen für einen geschlechter- reflektierenden Deutschunterricht	237
4.1.1	Aspekte der Textauswahl.....	237
4.1.2	Skizzierung methodischer Ansätze	243
4.2	<i>Die drei ???</i> und <i>Die drei !!!</i> im geschlechterreflektierenden Deutschunterricht.....	246
4.2.1	Anwendungsmöglichkeiten als Workshop oder Unterrichtseinheit für die vierte bis sechste Jahrgangsstufe.....	252
4.2.2	Anwendungs- und Erweiterungsmöglichkeiten für die Oberstufe und junge Erwachsene	258
5	Ausblick.....	263
	Danksagung.....	267
	Literaturverzeichnis.....	269
	Siglenverzeichnis	269
	Primärliteratur	269
	Sekundärliteratur	276
	Abbildungsverzeichnis	313

1 Zu Hintergrund und Herangehensweise der Arbeit

Hinweis: Es folgt ein Disclaimer. Dieses Hörspiel wurde vor vielen Jahren entwickelt und aufgenommen. Es ist ein Produkt seiner Zeit. Daher kann es diskriminierende Darstellungen enthalten, die in der Gesellschaft zu wenig in Frage gestellt wurden. Jegliche Art von Diskriminierung ist, damals wie heute, falsch und passt nicht zu unserer heutigen Auffassung von einer vielfältigen und gleichberechtigten Gesellschaft. Wir haben uns dennoch entschlossen, das Hörspiel in seiner Originalfassung zu belassen und die kulturellen Ver-säumnisse der Vergangenheit nicht zu verbergen. Wir empfehlen, sich kritisch mit dem Thema Diskriminierung auseinanderzusetzen; auf unserer Website www.play-europa.de haben wir dafür weiterführende und aufklärende Informationen zusammengestellt. (Disclaimer zu EUROPA 1979, [0:00–0:42])

Wer auf Spotify alte Folgen der *Drei ???* anhören möchte, wird inzwischen in einigen Fällen zunächst auf diesen Disclaimer stoßen. Er ist gleichzeitig als Ausdruck der sowie Reaktion auf die gesellschaftliche(n) Auseinandersetzung mit Identitätskategorien wie *gender*, *race* oder *dis*ability* zu verstehen, die in den letzten Jahren verstärkt stattfand. Kritik bezog sich dabei von journalistischer Seite unter anderem auf populäre Kinderkrimiserien wie *TKKG* oder *Die drei ???*: „Das Weltbild, das die vier Freunde und ihre Umwelt bei *TKKG* vermitteln, ist erzkonservativ bis rechts“ (Leister 2017). Ein Fokus liegt wiederholt auf der Darstellung von Geschlecht: „Womit viele Generationen aufgewachsen sind, ist in Sachen Geschlechterstereotype und Rollenbilder klischiert und konservativ“ (Luchetta/Cornehlis 2022). Diese Kritik trifft, wenn auch in geringerem Ausmaß als *TKKG*, auch *Die drei ???*, so stellen Katharina Brunner und andere im Rahmen des umfassenden Rechercheprojekts der Süddeutschen Zeitung *Blaue Bücher, Rosa Bücher* fest: „Mädchen spielen bei den ‚Drei ???‘ kaum eine Rolle, Frauen nur [...], wenn sie sich um die Verpflegung kümmern“ (Brunner et al. 2019). Das Projekt arbeitet anschaulich heraus, wie sehr der Buchmarkt auch 2019 noch (oder wieder) Bücher für Jungen* und Mädchen*¹ unterscheidet und mit unterschiedlichen Themen (und Farben) verknüpft:

Was Mädchen in der Tendenz vorgesetzt bekommen, ist eher einseitige Ernährung, zu süßlich, zu fad, zu kalorienarm. Denn gleichberechtigt sind Jungen und Mädchen in den Kinderbüchern allzu oft nicht. Und das ist ein Problem, denn Kinderbücher bilden, prägen, sozialisieren, erziehen mit. [...] Jungen machen in Büchern tendenziell häufiger außer-

1 Texte, die Geschlecht in seiner Konstrukthaftigkeit behandeln, laufen Gefahr, die Kategorien durch die ständige Nennung und Betonung derselben entgegen der Textintention zu verfestigen. Um dem ein Stück weit entgegenzuwirken, soll durch das * bei Geschlechterbezeichnungen ein kurzes ‚Stolpern‘ beim Lesen erzeugt werden, um daran zu erinnern, dass diese Begriffe kein allgemeingültiges Signifikat haben.

gewöhnliche, spannende, auch gefährliche Erfahrungen. Die Erlebniswelt von Mädchen dagegen – auch das zeigt die Schlagwortanalyse – kreist häufiger um Themen wie Tiere, Schule und Familie und verlässt damit die bekannte Alltagswelt weniger. (Ebd.)

Der Bezug zu den *Drei ???* ergibt sich in deutlicher Weise, wenn man die seit 2006 als weibliches* Pendant vermarktete Serie *Die drei !!!* berücksichtigt, zu der Almut Schnerring und Sascha Verlan zusammenfassend zeigen, dass mit der geschlechterbezogenen Adressierung auch fragwürdige Schönheitsvorstellungen sowie von den *Drei ???* unterschiedliche Themen und Settings einhergehen (vgl. Schnerring/Verlan 2014, S. 146–147). Beide Serien sind seit Jahren – *Die drei ???* bereits seit 1968 – auf dem deutschen Buch- und Hörspielmarkt erfolgreich und bilden einen vielfältigen Medienverbund, der in der vorliegenden Arbeit in Auszügen anhand der Kernmedien Buch und Hörspiel unter Berücksichtigung digitaler Paratexte betrachtet wird.

Geschlecht spielt indes in verschiedenen gesellschaftlichen Diskursen eine Rolle und spiegelt sich immer wieder in aktuellen Debatten: Im Frühjahr 2024 beispielsweise sind es beinahe zeitgleich das teilweise pinkfarbene Ausweichtrikot der deutschen Fußballnationalmannschaft der Männer* (vgl. [sportschau.de](https://www.sportschau.de) 2024; Süß 2024) und das Verbot gendergerechter Sprache in Bayerns Schulen und Verwaltungen (vgl. Pfadenhauer 2024), die Schlagzeilen und Kommentarspalten auf Social Media füllen. Geschlecht ist eine allgegenwärtige Kategorie in der Gesellschaft im Allgemeinen wie in der Schule im Speziellen als „Bühne täglicher Inszenierungen“ (Bartsch/Wedl 2015, S. 15) oder gar als „diskursive[s] Genderregime“ (Jäckle et al. 2016, S. 23). Feste Geschlechterrollen engen Kinder und Jugendliche in der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit ein; die im Grundgesetz verankerte Gleichberechtigung der Geschlechter ist in vielen Punkten noch nicht erreicht, sei es bei den Gehältern, bei der Übernahme von Care-Arbeit oder in der medizinischen Forschung und Behandlung (vgl. Hans-Böckler-Stiftung 2024; SWR 2023). Personen, insbesondere Jugendliche, mit geschlechtlichen Identitäten oder sexuellen Orientierungen jenseits dessen, was als Norm begriffen wird, erleben noch immer häufig Ausgrenzung und Angst (vgl. Timmermanns/Thomas 2021). Schule hat die Aufgabe und das Potenzial, bei der entwicklungsbedingten Prägung von Geschlechtervorstellungen reflexive Momente zu schaffen und damit einen Beitrag zu Persönlichkeitsentwicklung, Gleichberechtigung und Respekt zu leisten. Dabei stellt sich „[d]ie Kernfrage, wie Geschlechterfragen aufgegriffen werden können, ohne weitere Ungleichheitsfaktoren auszublenken, oder aber dadurch etwas zu reproduzieren, das man eigentlich zu überwinden sucht“ – und zwar „sowohl auf der Ebene pädagogischer Praxis als auch in der Forschung“ (Godel-Gaßner et al. 2019, S. 7). Besonders in den letzten Jahren zeigt sich eine verstärkte wissenschaftliche Beschäftigung der Fachdidaktik Deutsch mit dem Thema auch auf inhaltlicher Ebene – immerhin werden Vorstellungen von Geschlecht durch Sprache transportiert und durch mediale Darstellungen (mit)geprägt. Die Aktualität zeigt sich u.a. durch die Zahl der Veröffentlichungen, die allein während der Arbeit an diesem Dissertationsprojekt erschienen

sind (z.B. Einzelbeiträge wie Mammes/Jaskolka 2023 oder Schwab/Bleisch 2023, das Überblickswerk Schindler/Bieker 2023 oder Sammelbände wie Grow/Roth 2023 und Dannecker/Schindler 2022) und damit Sammelbände wie *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln* (Müller et al. 2016), *Literaturunterricht gendersensibel planen* (Brendel-Perpina/Heiser/König 2020), *Von der Vielheit der Geschlechter* (Dall'Armi/Schurt 2021) oder – als älteres Beispiel – das Heft *Gender* der Zeitschrift *Informationen zur Deutschdidaktik* (Krammer/Moser-Pacher 2007) ergänzen und fortführen. Der Bezug zur Arbeit mit bzw. an fiktionaler Literatur bietet sich nicht nur wegen ihrer immersionsbedingten Prägekräfte an, sondern auch, weil Texte mit weniger Realitätsbezug, also v. a. Fantasyliteratur, aber in geringerem Maße auch andere eindeutig fiktive Welten, „nicht an Realismuskonventionen gebunden sind [und deshalb] als virtueller Handlungsraum frei genutzt werden [können], um Weltentwürfe, soziale Theorien und ganz konkret auch Genderkonzeptionen zu illustrieren, diese Ideen spielerisch zu erkunden und ggf. auch zu verwerfen“ (Heiser 2020a, S. 55). Es ist genauso interessant zu beobachten, wenn dies gerade nicht geschieht, wenn also Geschlechterkonstruktionen weitgehend unreflektiert oder unverändert übernommen werden.

Diese Arbeit geht von folgenden (Teil-)Thesen aus, die im Folgenden argumentativ entfaltet werden sollen: Da (fiktionale) Medien zumeist (auch) von Figuren handeln und Geschlecht als Kategorie mit diesen Figuren verbunden ist, (re)produzieren Medien stets Vorstellungen von Geschlecht. Diese entwickeln sich v. a. in Kindheit und Jugend, weshalb in diesen Phasen rezipierte Medien besonders auf darin verhandelte oder als selbstverständlich betrachtete Geschlechterkonstruktionen hin untersucht werden sollten – das betrifft gerade populäre Stoffe wie die beiden Kinderkrimiserien *Die drei ???* und *Die drei !!!*, die zudem durch ihre teilweise geschlechterbezogene Vermarktung auf einer weiteren Ebene Vorstellungen von Geschlecht reproduzieren. Für den Deutschunterricht haben diese Serien das Potenzial, anhand eines für die Schüler:innen lebensnahen Phänomens und tatsächlich gelesener bzw. gehörter Literatur einen motivierenden Gegenstand zu bieten, an dem abstrakte Themen wie die mediale und sprachliche Herstellung von Geschlecht erarbeitet werden können. Diese Arbeit widmet sich somit der Frage, wie welche Vorstellungen von Geschlecht in den *Drei ???* und den *Drei !!!* konstruiert werden und welche Rolle sie in einen geschlechterreflektierten und geschlechterreflektierenden Deutschunterricht spielen können.

In Kapitel 2 werden dafür im Sinne einer didaktischen Analyse unter Bezug auf den Forschungsstand in pädagogischer, medienwissenschaftlicher und fachdidaktischer Hinsicht die theoretischen Grundlagen gelegt, wobei der Forschungsstand zum Thema Geschlecht anhand wesentlicher Veröffentlichungen skizziert wird. In Bezug auf die untersuchten Serien in Koppelung mit geschlechterreflexiven Fragen dagegen gibt es außer einzelnen Sätzen in journalistischen Texten keinerlei Literatur. In Kapitel 2.1 werden ausgewählte Ansätze der Gender Studies skizziert, „[d]enn ein Thematisieren von Geschlecht auf der Basis des Alltagsverständnisses (re-)produziert nicht nur die vorhandenen Geschlechterverhältnisse, sondern verstärkt sie“ (Bartsch/Wedl 2015,

S. 12). Dabei ist der sozialkonstruktivistische Ansatz des *Doing Gender* (West/Zimmerman 1987) grundlegend für die konzeptionelle Ausrichtung dieser Arbeit, v. a. im Hinblick auf die pädagogischen und didaktischen Ausführungen; in die Medienanalyse fließen auch dekonstruktivistische Ansätze (v. a. Butler 1991) ein. Damit in Verbindung steht die in Kapitel 2.2 erklärte Ausrichtung dieser Arbeit an der Zielvorstellung der Dekonstruktion bzw. Androgynie und nicht etwa an differenzfeministischen Vorstellungen. Des Weiteren wird dort auf Basis der geschlechtertheoretischen Überlegungen und einschlägigen pädagogischen Veröffentlichungen u. a. erläutert, weshalb in dieser Arbeit vorwiegend der Begriff ‚Geschlecht‘ und nicht ‚Gender‘ verwendet wird, welches Verständnis von Geschlechterreflexion und Genderkompetenz dieser Arbeit zugrunde liegt und wie sich der Umgang mit Geschlecht in pädagogischen Überlegungen der letzten Jahrzehnte ausgestaltet. Für die weiteren Ausführungen von besonderer Bedeutung sind der Ansatz von Dramatisierung, Reflexion und Entdramatisierung von Geschlecht in pädagogischen und didaktischen Settings (Faulstich-Wieland/Willems/Feltz 2008) sowie das auf *Doing Gender* basierende Konzept *Teaching Gender* (Bartsch/Wedl 2015). In Kapitel 2.3 werden Überlegungen zur Herstellung von Geschlecht in Medien unter Bezug auf verschiedene Erhebungen insbesondere im Bereich von Film und Fernsehen und der Kinder- und Jugendliteratur angestellt. Die geschlechtertheoretischen, pädagogischen und medienbezogenen Ausführungen der Kapitel 2.1 bis 2.3 werden in Kapitel 2.4 unter Einbeziehung der inzwischen zahlreichen geschlechterorientierten Veröffentlichungen und verschiedenen Fokussierungen zu fachdidaktischen Überlegungen zusammengeführt. Ein Schwerpunkt ist die Einordnung eines geschlechterreflexiven Deutschunterrichts unter dem Aspekt der Werteerziehung in Orientierung an Sabine Anselm (2012, 2019) und Florian Bär (2019), dem folgt eine Skizzierung der Überlegungen zu geschlechtersensibler Leseförderung und ihrer Weiterentwicklung (Garbe 2018, Brendel-Kepser 2024) sowie des (scheinbaren) Widerspruchs zu geschlechterreflektierenden Ansätzen. Es werden schließlich verschiedene konzeptionelle Vorschläge zur Thematisierung von Geschlecht im Deutschunterricht vorgestellt und es soll deutlich werden, weshalb sich für geschlechterreflektierte und -reflektierende Ansätze gerade populäre Kinder- und Jugendmedien, wie es *Die drei ???* und *Die drei !!!* sind, eignen. Kapitel 2.5 präsentiert ein auf den theoretischen Ausführungen basierendes didaktisches Modell zu Analyseaspekten von Geschlecht in fiktionalen Medien mit exemplarischen Fragestellungen an Texte, die sich in den Deutschunterricht einbinden lassen.

Kapitel 3 beinhaltet die Sachanalyse: Die beiden Serien *Die drei ???* und *Die drei !!!* werden zunächst in ihrer Grundkonzeption vorgestellt und kritisch genrebezogen eingeordnet (Kapitel 3.1). Dem folgt eine Analyse entsprechend dem vorgestellten Modell: In Kapitel 3.2 werden Vermarktungsstrategien und Adressierungen seitens des Verlags z. B. im Hinblick auf die grafische Gestaltung und die Titelgebung herausgearbeitet; in Kapitel 3.3 werden anhand der Hörspielserie quantitative Aspekte hinsichtlich der zahlenmäßigen und berufsbezogenen Repräsentation von Mädchen*/Frauen* und Jun-

gen*/Männern* – nicht-binäre Geschlechteridentitäten können den Hörspielen nicht entnommen werden – dargestellt; in Kapitel 3.4 werden nach einer Vorstellung der Auswahlkriterien anhand von insgesamt 13 Buchfolgen in teilweise ausgabenvergleichender Herangehensweise figuren-, handlungsbezogene und sprachliche Aspekte herausgearbeitet. Die Analyse ist konzeptionell angelehnt an die sozialwissenschaftliche Methode der Dokumentenanalyse (vgl. Hoffmann 2018; Rapley 2018): Diese bezieht sich in der Regel nicht auf (fiktionale) Medienprodukte, doch im Sinne diskursanalytischer Überlegungen fungieren die beiden Serien nicht nur als literarische Produkte, sondern auch als Dokumente für Vorstellungen von Geschlecht gerade in solchen Medien, die Geschlecht meist nicht bewusst verhandeln. Im Sinne dekonstruktiver Überlegungen wird nicht gezielt nach erwünschten oder unerwünschten, modernen oder konservativen Geschlechterdarstellungen gesucht – wenngleich sich entsprechende Vorstellungen der Forschenden, z.B. eine zahlenmäßig ausgewogene Repräsentation verschiedener Geschlechter, beim Forschen nie vollständig ausblenden lassen und auch in dieser Arbeit zu finden sind –, sondern es sollen interessante Aspekte herausgearbeitet werden, die zur Reflexion von Geschlecht und seinen medialen und sprachlichen Darstellungen anregen können. Das bedeutet auch, dass keine umfassenden Interpretationen einzelner Folgen oder gar der ganzen Serien vorgenommen werden, sondern gerade Widersprüchlichkeiten sichtbar gemacht werden sollen. Für beide Serien sollen etwaige diachrone Entwicklungen bzw. Unterschiede zwischen verschiedenen Folgen aufgezeigt werden.

Kapitel 3.5 fasst die Ergebnisse der Analysen, soweit möglich, zusammen. Daraus ergeben sich in Kapitel 4 als Antwort auf die oben formulierte Leitfrage grundsätzliche Überlegungen zum Einsatz der *Drei ???* und der *Drei !!!* im Deutschunterricht sowie einige methodische Vorschläge zur Umsetzung des Themas mit jüngeren Lernenden (vierte bis sechste Jahrgangsstufe), die die beiden Serien häufig in ihrer Freizeit rezipieren. Einige dieser Methoden eignen sich auch für ältere Jugendliche und junge Erwachsene (ab Sekundarstufe II), die den Einfluss medialer Darstellungen (auch) auf die Ausbildung geschlechterbezogener Vorstellungen reflektieren können, wozu weitere Anknüpfungspunkte zu fachspezifischen und angrenzenden Themen und Kompetenzen skizziert werden. In Kapitel 5 werden knapp offen gebliebene Fragen und weiterführende Überlegungen benannt.

2 Geschlechter und ihre Bedeutung in Schule und Unterricht

Zunächst stellt sich also die Frage, was Geschlecht ist, wie es sich zeigt und welche Rolle es in Theorie, Pädagogik, Medien und Fachdidaktik spielt.

2.1 Geschlechtertheoretische Grundlagen

Die heutige Wahrnehmung von Geschlecht steht im Kontext der historischen Diskurse und für die kritische Betrachtung der (medialen) Geschlechterdarstellung ist es sinnvoll, zentrale Ansätze der Gender Studies im weitesten Sinne (also auch vor der Etablierung des Begriffs „Gender Studies“²) zu rekapitulieren. Wenngleich die Diskurse sehr viel weiter in die Vergangenheit verfolgt werden könnten,³ wurden für diese Arbeit einschlägige Texte ab Mitte des 20. Jahrhunderts ausgewählt, um schlaglichtartig zentrale Argumentations- und Interpretationslinien aufzuzeigen, die heute Anwendung finden können und deren Überlegungen sich in Konzeption und Ausgestaltung dieser Arbeit niederschlagen.

2.1.1 Sozialkonstruktivistische Ansätze

Simone de Beauvoir geht in ihrem 1949 veröffentlichten Buch *Le Deuxième Sexe* (Beauvoir 1961) bereits von einer weitgehend erreichten Gleichberechtigung der Frau(en)* aus: „Wir sind nicht mehr wie die ältere, die kämpferische Frauengeneration: alles in allem haben wir die Partie schon gewonnen“ (ebd., S. 26) und „Ich habe lange gezögert, ein Buch über die Frau zu schreiben. Das Thema ist ärgerlich, besonders für die Frauen; außerdem ist es nicht neu“ (ebd., S. 6). Diese Einschätzung und ihr Kontrast zur Relevanz des Themas noch heute ist im Kontext des Tocqueville-Paradoxes zu sehen, wonach sich „mit dem Abbau sozialer Ungleichheiten gleichzeitig die Sensibilität gegenüber den verbliebenen Ungleichheiten erhöht“ (Geißler 2014, S. 373). Die Benachteiligung der Frauen* liegt laut Beauvoir in subtilen gesellschaftlichen bzw. soziologischen Mechanismen begründet und wegen dieses Gedankens der kulturellen Prägung der Vorstellungen von Frauen* und Weiblichkeit*, wie aus dem berühmten Zitat deutlich wird, wird Beauvoir vorwiegend rezipiert:

Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es. Kein biologisches, psychisches, wirtschaftliches Schicksal bestimmt die Gestalt, die das weibliche Menschenwesen im Schoß

² Vgl. zur Geschichte der Gender Studies Brand/Sabisch 2019.

³ Lesenswert sind z.B. Virginia Woolfs 1929 veröffentlichter Essay *A Room of One's Own* (Woolf 2020), *Die Eigenschaften einer Frau* von 1876 (Dohm 2024) und diverse noch ältere Texte.

der Gesellschaft annimmt. Die Gesamtheit der Zivilisation gestaltet dieses Zwischenprodukt zwischen dem Mann und dem Kastraten, das man als Weib bezeichnet. (Beauvoir 1961, S. 433)

Die Frage nach dem Wesen der Frauen* ist für Beauvoir vor allem deshalb interessant, weil nach ihrer Einschätzung „[e]in Mann [...] gar nicht auf den Gedanken [käme], ein Buch über die besondere Lage zu schreiben, in der sich innerhalb der Menschheit die Männer befinden“ (ebd., S. 9). Dieser Androzentrismus ist in der Soziologie lange präsent: Der Mensch wurde als Mann* und der Mann* nicht geschlechtlich gedacht, wodurch die Kategorie Geschlecht im Allgemeinen und das männliche* Geschlecht im Besonderen unsichtbar blieb (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 72). Frauen* sind „seit den ältesten Zeiten des Patriarchats“ (Beauvoir 1961, S. 248) von Männern* abhängig, wurden von letzteren auch durch Gesetzgebung in dieser Abhängigkeit gehalten und

auf diese Weise ist sie [die Frau] praktisch zum *Anderen* geworden. Diese ihre Lage kam den wirtschaftlichen Interessen der männlichen Welt entgegen, aber sie paßte sich auch gut in ihre ontologischen und moralischen Präentionen ein. Sobald das Subjekt sich zu bejahen sucht, braucht es doch das Andere, das es eingrenzt und verneint: nur durch diese Wirklichkeit, die es selber nicht ist, gelangt es zu sich selbst. (Ebd.)

Vor diesem Hintergrund verwundert nicht, dass in den meisten Disziplinen die Frage nach der Rolle der Frau* vor jener nach der Rolle des Mannes* gestellt wurde.⁴ Beauvoir sieht die Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht als biologisch bedingt an, sondern als durch Sozialisation erworben:

Wenn es [das Mädchen] uns lange vor seiner Pubertät und manchmal sogar von seiner frühesten Kindheit an geschlechtlich differenziert vorkommt, so liegt es nicht daran, daß geheimnisvolle Instinkte es unmittelbar zur Passivität, zur Koketterie, zur Mutterschaft bestimmen. Fremde Einflüsse greifen beinahe von vornherein in das Leben des Kindes ein, und bereits von seinen ersten Jahren an wird ihm seine Bestimmung aufoktroiert. (Ebd., S. 434; vgl. auch S. 943)

Männer* und Frauen* zu vergleichen sei „müßig“, denn „[i]hre Situationen sind grundverschieden. Wenn man diese Situationen selbst miteinander vergleicht, wird es klar,

4 „Ein ideengeschichtlicher Blick auf das Thema der Geschlechter zeigt, dass es durchweg die Position der Frau ist, die im Verhältnis zu der des Mannes bestimmt wird, weshalb das Thema Frau bzw. Weib eine lange Geschichte literarisch-theoretischer Kontroversen und wissenschaftlicher Bearbeitung aufweist. Erst die seit dem Ende des 20. Jahrhunderts in der Forschung etablierte Gender-Perspektive ermöglicht es, gleichermaßen die Konstruktionen von Mann und Frau bzw. von Männlichkeit und Weiblichkeit zu erfassen und ihre wechselseitige Abhängigkeit herzustellen.“ (Kuster 2019, S. 4) Ähnlich wurde dies auch für die Psychoanalyse formuliert: „Die Frau war das Rätsel; was ein Mann war, schien so selbstverständlich, dass ‚man‘ darüber nicht weiter nachdenken musste“ (Stephan 2003, S. 12).

daß die des Mannes unendlich vorzuziehen ist, d.h., daß er viel mehr konkrete Möglichkeiten hat, seine Freiheit in die Welt zu projizieren“ (ebd., S. 984). Die Vorstellungen von Geschlecht sind also sozial bzw. kulturell konstruiert, wobei die Begriffe „Konstruktion und Konstruktivität (lat. *constructio*: Zusammensetzung, Errichtung) [...] in erkenntnistheoretischen Kontexten darauf [verweisen], dass Sachverhalte in der Welt nicht einfach gegeben, sondern vielmehr je schon in menschliche Bedeutungshorizonte eingebettet sind, die sie allererst intelligibel und als solche erfahrbar machen“ (Babka/Posselt 2016, S. 67). Konstruktivistische Ansätze verstehen „die soziale Wirklichkeit zweier Geschlechter in Gesellschaften wie der unseren [...] als Ergebnis historischer Entwicklungsprozesse und einer fortlaufenden sozialen Praxis, die immer neu auch zur Reproduktion der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit beiträgt“ (Wetterer 2010, S. 126). Das lässt sich auch durch einen Vergleich verschiedener Kulturen zeigen, denn nicht in allen Gesellschaften wird die Kategorienzuweisung an denselben Kriterien festgemacht, gilt Geschlecht als (weitgehend) unveränderlich oder wird von derselben Anzahl an Geschlechtern ausgegangen (vgl. ebd., S. 127).

Ein naheliegendes Gegenargument zur (rein) sozialen Konstruktion von Geschlecht ist der Hinweis auf die biologischen Unterschiede zwischen Männern* und Frauen*. Dieses Argument stellt Erving Goffman in seinem 1977 erschienenen Aufsatz *The Arrangement Between the Sexes* (Goffman 2001a) folgendermaßen in Frage:

Aufgrund ihrer biologischen Gestalt können Frauen Kinder gebären, Kinder stillen und menstruieren, Männer jedoch nicht. Zudem sind Frauen im Durchschnitt kleiner, haben leichtere Knochen und weniger Muskeln als Männer. Etwas organisatorischer Aufwand wäre nötig, wenn auch unter modernen Bedingungen nicht allzu viel, wollte man spürbare soziale Folgen dieser körperlichen Gegebenheiten verhindern. Industriegesellschaften können [alle möglichen Arten von Differenzen und Störungen] verkraften [...]. (Ebd., S. 106)

Geschlecht ist für Goffman *die* zentrale Kategorie zur Strukturierung der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 105) sowie „Quelle zur Selbstidentifikation“ (ebd., S. 110): „Das Geschlecht, nicht die Religion, ist das Opium des Volkes“ (ebd., S. 131). Wenn die Zuordnung einer Person zu einem Geschlecht nicht gelingt, sorgt das für große Irritation (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 201), dabei ist das biologische Geschlecht für die Organisation moderner Gesellschaften laut Goffman von nur nachrangiger Bedeutung, jedenfalls stehe es in keinem Verhältnis zu seiner sozialen Aufladung:

Nicht die sozialen Konsequenzen der angeborenen Geschlechtsunterschiede bedürfen also einer Erklärung, sondern vielmehr wie diese Unterschiede als Garanten für unsere sozialen Arrangements geltend gemacht wurden (und werden) und, mehr noch, wie die institutionellen Mechanismen der Gesellschaft sicherstellen konnten, daß uns diese Erklärungen stichhaltig erscheinen. (Goffman 2001a, S. 107)

Diese Naturalisierung der (sozialen) Geschlechterunterschiede fand im Kontext der Aufklärung statt (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 7–22): Wegen der zunehmenden Auflösung der Standesgrenzen kam v. a. im bürgerlichen Leitbild dem Geschlecht eine größere Bedeutung bei der Strukturierung der Gesellschaft zu als zuvor. Neben der Abkehr von der Deutungshoheit der Bibel war vor allem die Veränderung der Arbeitswelt relevant: Die Industrialisierung (und damit verbunden die Abkehr von klassischen, kleinen Handwerksbetrieben, bei denen Wohnen und Arbeiten räumlich nah beieinander lagen) sorgte bei weiten Teilen der Bevölkerung zu einer Trennung zwischen Arbeits- und Privatsphäre und damit zur Herausbildung der Familie im heutigen Verständnis. Diese neu entstandene Sphäre der Privatheit wurde der Frau* zugeordnet. Begründungen für die Ungleichbehandlung von Männern* und Frauen* wurden nicht länger in der Bibel, sondern in der ‚Natur‘ gesucht, also philosophisch und naturwissenschaftlich eruiert. Dabei wurde dem Fortpflanzungsaspekt die Sphäre der Familie zugeordnet, die sexuelle Dichotomie zwischen Mann* und Frau* mit anderen Dichotomien analogisiert (z.B. Vernunft vs. Gefühl, Kultur vs. Natur, ...) und das Geschlechtermodell polarisiert. Das zuvor angenommene „Ein-Geschlecht-Modell“, wonach „Frauen die weniger vollkommenen Menschen“ waren (ebd., S. 14), männliche* und weibliche* Geschlechtsorgane aber lediglich als unterschiedliche Ausprägungen ein und desselben Organs interpretiert wurden, wurde abgelöst.

Die Frau repräsentiert nicht länger ein inferiores Mensch-Sein im Vergleich zum Mann, sondern sie verkörpert eine grundsätzlich andere Art humaner Existenz, der eine eigene Wertigkeit und Würdigkeit zugesprochen wird. War der Unterschied zwischen Mann und Frau bislang ein gradueller, ist er nun ein qualitativer. [...] Es macht die Doppelgesichtigkeit der bürgerlichen Aufklärung aus, dass die emanzipatorische Idee allgemeiner menschlicher Gleichheit zeitgleich einen Diskurs der geschlechtlichen Differenz hervortreibt [...]. (Kuster 2019, S. 6)

Die „Verwissenschaftlichung der Differenz“ (Gildemeister/Hericks 2012, S. 18) wurde schließlich zur Stützung bestehender (rechtlicher/sozialer) Unterschiede herangezogen. Gründe für die Ungleichheit wurden also aktiv gesucht, Unterschiede normativ aufgeladen, Abweichungen pathologisiert: „Aus Verhaltenserwartungen an ‚gute‘ Ehefrauen und Ehemänner wurden zunehmend Aussagen über Unterschiede zwischen dem Wesen ‚der Frau‘ und dem Wesen ‚des Mannes‘. Diese Entwicklung verlief über das wichtigste Medium bürgerlicher Macht: dem (sic!) Generieren von Wissensbeständen mittels der universitären Wissenschaften“ (ebd., S. 12). Zwar gab es auch Philosoph:innen, die „die Gleichheit der Menschen konsequent zu Ende“ dachten, doch setzte sich die Neulegitimation der „*bestehende[n]* Abwertung von Frauen vor der Folie des bürgerlichen Familienideals“ durch (ebd., S. 14). Als plakatives Beispiel für noch gegenwärtig stattfindende Naturalisierung (kultureller) Geschlechterunterschiede bzw. Institutionalisierung eines binären Geschlechtersystems nennt Goffman öffentliche Toiletten:

„[O]bwohl sich Personen beiderlei Geschlechts hinsichtlich ihrer Ausscheidungen und deren Beseitigung ziemlich ähneln“ (Goffman 2001a, S. 132), wird hier räumlich strikt zwischen Männern* und Frauen* getrennt – selbst dann, wenn in beiden Räumlichkeiten dieselbe Ausstattung zu finden ist.

2.1.2 Der *Doing Gender*-Ansatz und seine Weiterentwicklungen

Um die Unterscheidung zwischen biologischen Geschlechtsmerkmalen und (sozialer) Geschlechtsidentität zu verdeutlichen, die sowohl bei Beauvoir als auch bei Goffman angesprochen wird, wurde um 1970 für die Sozialwissenschaft das in den 1950er Jahren in der Sexualwissenschaft entstandene Begriffspaar *sex* und *gender* übernommen (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 190):

Auf den ersten Blick war mit dieser Unterscheidung ein Weg geöffnet, die sozialkulturelle Bedeutungsladung der Geschlechterkategorien von den im engeren Sinne körperlichen Geschlechtsmerkmalen abzulösen und damit eine Verschiebung in der Gewichtung ‚natürlicher‘ versus ‚kultureller‘ Faktoren einzuleiten. In der *sex/gender*-Unterscheidung bezog sich die Kategorie ‚sex‘ nun allein auf das „biologische Geschlecht“ (Anatomie, Physiologie, Morphologie, Hormone und Chromosomen). Die Kategorie ‚gender‘ dagegen zielte auf das „soziale Geschlecht“ im Sinne der sozialen und kulturellen Prägung von Verhaltenserwartungen, Eigenschaftszuschreibungen, Tätigkeiten und darauf bezogenen sozialen Positionierungen. (Ebd., S. 189)

Ab den 1980er Jahren wurde diese (selbst wiederum binäre) Trennung zwischen *sex* und *gender* zunehmend hinterfragt. *Sex* erwies sich als weniger unveränderlich und weniger eindeutig als vom Begriff suggeriert, *gender* als erstaunlich komplex und situationsabhängig (vgl. West/Zimmerman 1987, S. 125–126). In ihrem 1987 veröffentlichten (aber bereits seit 1975 vorbereiteten, vgl. West/Zimmerman 2009, S. 112) Aufsatz *Doing Gender* schlagen Candace West und Don Zimmerman – auch in Anschluss an den berühmten Fall der Trans*frau Agnes bzw. die Analyse ihrer Transition bei Garfinkel (1967) (vgl. West/Zimmerman 2009, S. 113) – stattdessen eine Dreiteilung in *sex*, *sex category* und *gender* vor:

Sex is a determination made through the application of socially agreed upon biological criteria for classifying persons as females or males. The criteria for classification can be genitalia at birth or chromosomal typing before birth, and they do not necessarily agree with one another. Placement in a *sex category* is achieved through application of the sex criteria, but in everyday life, categorization is established and sustained by the socially required identificatory displays that proclaim one's membership in one or the other category. In this sense, one's sex category presumes one's sex and stands as proxy for it in many situations, but sex and sex category can vary independently; that is, it is possible to claim

membership in a sex category even when the sex criteria are lacking. *Gender*, in contrast, is the activity of managing situated conduct in light of normative conceptions of attitudes and activities appropriate for one's sex category. Gender activities emerge from and bolster claims to membership in a sex category. (West/Zimmerman 1987, S. 127)

Gender ist in diesem Sinne „a routine accomplishment embedded in everyday interaction“ (ebd., S. 126) und mehr als das (individuelle) soziale Geschlecht, es ist vielmehr ein komplexes Zusammenspiel von situativ variierenden Verhaltenserwartungen und bezieht sich damit stärker auf interindividuelle, gesellschaftliche Beziehungen und Hierarchien. *Doing Gender* wird zwar von Individuen ausgeführt, muss aber stets im situativen Kontext betrachtet werden:

Rather than as a property of individuals, we conceive of gender as an emergent feature of social situations: both as an outcome of and a rationale for various social arrangements and as a means of legitimating one of the most fundamental divisions of society. (Ebd.)

Die durch *Doing Gender* hergestellten Unterschiede sind „not natural, essential, or biological“ (ebd., S. 137), aber sie sind selbstverstärkend: „If we do gender appropriately, we simultaneously sustain, reproduce, and render legitimate the institutional arrangements that are based on sex category“ (ebd., S. 146). Verstoßen Individuen gegen diese Erwartungen, wird die negative Sanktionierung des Verhaltens ihnen selbst, nicht dem gesellschaftlichen System angelastet (vgl. ebd.). Geschlecht ist eine in der gesellschaftlichen Wahrnehmung bzw. im alltäglichen Umgang relevante Kategorie und jegliches Verhalten – bewusstes wie unbewusstes – kann auf die Passung zu einer *sex category* hin – wiederum bewusst oder unbewusst – überprüft werden:

„Doing gender“ [...] spiel[t] in unserem Leben eine Rolle, unabhängig davon, ob wir uns mit dieser Frage auseinandersetzen, kritisch-reflektiert Position beziehen oder uns entsprechend verhalten oder ob wir meinen, ‚Geschlechterfragen‘ seien kein Problem in unserer Gesellschaft. Denn auch im letzteren Fall sind wir mit ‚Geschlechterzuschreibungen‘ konfrontiert. Andere Menschen reagieren auf uns, weil sie uns insbesondere sozial eine ‚männliche‘ oder ‚weibliche‘ Rolle zuschreiben oder auch uns für ‚transgender‘ halten. Und wir machen mit unserem Verhalten ebenfalls Zuschreibungen. (Blanck 2019, S. 317)

Deshalb ist es laut West und Zimmerman auch nicht möglich, *Doing Gender* zu vermeiden (vgl. West/Zimmerman 1987, S. 145). Aufgrund äußerer Merkmale wie Kleidung oder Stimme wird ein bestimmtes (biologisches) Geschlecht angenommen und in einer Gesellschaft, in der Geschlecht eine bedeutende Kategorie ist, kann ein Individuum nicht *keine* Vorstellungen von Geschlecht haben. „Nicht zuletzt deswegen ist die Schauseite in der Herstellung von Geschlecht so bedeutsam: Die Darstellung muss selbstevident sein. Nach der Geschlechtszugehörigkeit zu *fragen*, stellt einen Normbruch auf beiden Seiten dar“ (Gildemeister 2010, S. 140).

Den *Doing Gender*-Ansatz entwickelt Candace West gemeinsam mit Sarah Fenstermaker 1995 im Aufsatz *Doing Difference* mit intersektionaler⁵ Perspektive weiter.⁶ Darin werden neben *sex category* auch *race category* und *class category* als „potentially omnirelevant to social life“ verstanden, wobei „individuals inhabit many different identities, and these may be stressed or muted, depending on the situation“ (West/Fenstermaker 1995, S. 30). Zentrale Annahmen bei West und Fenstermaker sind des Weiteren, dass für das *Doing Difference* die Anwesenheit unterschiedlicher Gruppen gar nicht nötig ist, dass also stereotypes Verhalten auch bzw. gerade in homosozialen Kontexten stattfindet (vgl. ebd., S. 31), und dass dieselben Tätigkeiten je nach Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kategorie kulturell unterschiedliche Bedeutungen haben (können) (vgl. ebd., S. 32). Die Ausführungen lassen sich auf weitere Kategorien anwenden: „Gender, race, and class are only three means (although certainly very powerful ones) of generating difference and dominance in social life. Much more must be done to distinguish other forms of inequality and their workings“ (ebd., S. 33).

Anders als West/Fenstermaker (1987) ist Judith Butler (2004) der Meinung, dass angesichts eines *Doing Gender* auch ein *Undoing Gender* möglich ist:

Sometimes a normative conception of gender can undo one's personhood, undermining the capacity to persevere in a livable life. Other times, the experience of a normative restriction becoming undone can undo a prior conception of who one is only to inaugurate a relatively newer one that has greater livability as its aim. (Butler 2004, S. 1)

West/Zimmerman (2009) widersprechen dieser These: Zwar sei Gender sozial veränderbar (vgl. S. 114), aber „gender is not *undone* so much as *redone*“ (ebd., S. 118), kann also mit neuen Attributen verknüpft, aber nicht von Attributen befreit werden. *Undoing Gender* wird allerdings von verschiedenen Autor:innen unterschiedlich begriffen:

Grundlegend anders gelagert ist seine Verwendung etwa bei Judith Butler, die mit „Undoing Gender“ auf subversive Aktivitäten zielt, durch die die Klassifizierung als solche destabilisiert und „aufgeweicht“ werden könne, sei es durch Uneindeutigkeit („drag“), explizite Un-Männlichkeit oder explizite Un-Weiblichkeit. [...] In der von Stefan Hirschauer eingeführten Form geht es [...] darum, „die“ Geschlechterdifferenz als Leitunterscheidung der Geschlechterforschung zu relativieren und den Blick für die reale Komplexität sozialer Situationen offen zu halten. (Gildemeister 2019, S. 415)

Hirschauers Ansatz des *Undoing Differences* bezieht sich also anders als Butlers nicht primär auf die Ebene des Handelns, sondern auf die der Selbst- und Fremdwahrnehmung:

5 „Der Begriff der Intersektionalität beschreibt Ungleichheitsdimensionen, die sich gegenseitig überlagern und gemeinsam ein komplexes Geflecht unterschiedlichster Diskriminierungsmuster bilden“ (Bach 2015, S. 11).

6 Für die Bedeutung von Differenz im schulischen Kontext vgl. Seifert 2019.

„Undoing ethnicity“ (z.B.) bezeichnet insofern nur einen schmalen Zwischenbereich, ein Stillstellen der Unterscheidung, das noch in ihrem Horizont bleibt, an den Rändern aber bereits im „not doing ethnicity at all“ verschwindet (so wie ein Schweigen im Nicht-Sprechen), also in das Tun von etwas ganz anderem übergeht (z.B. von Professionalität). [...] Am Rande des undoing findet also der Wechsel zu anderen Unterscheidungen statt. (Hirschauer 2014, S. 183)

Gildemeister/Hericks (2012) paraphrasieren: „Undoing gender“ meint [...] eher ein Nicht-Notiznehmen, Ruhenlassen oder auch ein Absehen von der Geschlechtszugehörigkeit der eigenen und der anderen Person(en)“ (S. 306).

2.1.3 Dekonstruktivistische Ansätze

Bekannter als für *Undoing Gender* ist Judith Butler für das 1990 erschienene Buch *Gender Trouble* (Butler 1991). Auch sie beschäftigt sich mit der sozialen Konstruktion und der Naturalisierung von Geschlecht und stellt „die Frage, welche anderen grundlegenden Kategorien der Identität – die Binartität von Geschlecht und Geschlechtsidentität und der Körper – als Produktionen dargestellt werden können, die den Effekt des Natürlichen, des Ursprünglichen und Unvermeidlichen erzeugen“ (ebd., S. 9). Butlers Ausführungen lassen sich dem Dekonstruktionsansatz zuordnen: Der „von Derrida in den 1960er Jahren geprägte[...] Terminus“ der ‚Dekonstruktion‘ zielt „auf die kritische Infragestellung des Systems binär hierarchisierter Oppositionen ab, das für das Denken in der abendländischen Philosophie grundlegend ist“ (Babka/Posselt 2016, S. 47).⁷ Während Beauvoir lediglich das soziale Geschlecht als kulturell konstruiert betrachtet, sieht Butler auch das, was als biologisches Geschlecht gesehen wird, als kulturell konstruiert an. Damit meint sie allerdings nicht die einzelnen biologischen (Geschlechts-) Merkmale, sondern die Bedeutungsaufladung derselben, also die Kategorienbildung anhand der ausgewählten Merkmale: Um Kategorien zu bestimmen, muss man stets in Kategorien denken, die die hervorzubringenden Kategorien aber einschränken. Erst durch den Diskurs erhalten diese Kategorien Bedeutung bzw. die Tatsache, dass man etwas zu einer Kategorie macht, weist den Merkmalen der Kategorie Bedeutung zu und die Kategorien werden durch den Diskurs naturalisiert. Diese Kategorisierung findet eben ganz besonders dann statt, wenn ein Subjekt wie z.B. ‚die Frauen‘ gesucht bzw. konstituiert wird (vgl. Butler 1991, S. 16–18). Dabei geht es Butler auch um die Frage nach politischer Repräsentation der Frau(en)*: „Die Bereiche der politischen und sprachlichen ‚Repräsentation‘ legen nämlich vorab die Kriterien fest, nach denen die Subjekte selbst gebildet werden, so daß nur das repräsentiert werden kann, was als

⁷ Beispiele für binäre Gegensätze sind „Geist/Körper, Anwesenheit/Abwesenheit, Stimme/Schrift, Vernunft/Wahnsinn, Normal/Anormal, Mann/Frau, Hetero-/Homosexualität, Okzident/Orient“ (Babka/Posselt 2016, S. 14).

Subjekt gelten kann“ (ebd., S. 16).⁸ Dass also anhand bestimmter biologischer Merkmale eine (binär gestaltete) Kategorie mit immenser sozialer Aufladung entstanden ist, lässt sich an folgenden Beispielen verdeutlichen: Auch Personen mit widersprüchlichen Geschlechtsmerkmalen wurden zur Entstehungszeit des Buches (und auch heute noch in großen Teilen der Welt) der Kategorie ‚männlich*‘ oder ‚weiblich*‘ zugeordnet – wie bei der oben genannten *sex category* nach West/Zimmerman (1987). Hormonelle Unterschiede werden meist vollkommen vernachlässigt. Auch die Setzung der Fähigkeit zur Fortpflanzung als zentrales Kriterium weist Inkonsistenzen auf; ein unfruchtbarer Mensch mit Uterus kann eben keine Kinder gebären, wird i. d. R. aber dennoch als Frau* klassifiziert, ebenso Menschen mit Uterus nach der Menopause oder Menschen, die Eierstöcke und/oder Uterus haben entfernen lassen. Außerdem sind biologische Geschlechtsmerkmale eben nicht zwangsläufig stabil, sondern können im Rahmen von Hormontherapien und geschlechtsangleichenden Operationen verändert werden und passen damit nicht zur ursprünglichen Definition von *sex*. Butler kommt auf Basis ihrer theoretischen Ausführungen zu dem Schluss: „Wenn also das ‚Geschlecht‘ (*sex*) selbst eine kulturell generierte Geschlechter-Kategorie (*gendered category*) ist, wäre es sinnlos, die Geschlechtsidentität (*gender*) als kulturelle Interpretation des Geschlechts zu bestimmen“ (Butler 1991, S. 24).⁹

Der Unterschied zwischen konstruktivistischen Ansätzen (wie dem Beauvoirs) und dekonstruktivistischen (wie dem Butlers) liegt also primär darin, wie und in welchem Umfang der konstruktive Charakter von Geschlecht verstanden wird,

auf welche Bereiche er sich erstreckt, welcher ontologische und epistemologische Status ihm zukommt sowie durch welche historischen, politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Faktoren er beeinflusst wird. Im Zentrum der Auseinandersetzung steht dabei vor allem die Frage, ob von einem biologischen Geschlecht ausgegangen werden kann, das als natürliche Basis den sozialen und kulturellen Einschreibungsprozessen vorausgeht, oder ob bereits das vermeintlich ‚natürliche‘ Geschlecht und das damit einhergehende heterosexuelle Geschlechtermodell normative Setzungen darstellen, die historisch, kulturell und sozial variabel sind. (Babka/Posselt 2016, S. 13)

⁸ Butler stellt aber im Hinblick auf die politische Realität klar: „Damit steht nicht die Frage auf dem Spiel, ob es strategisch oder übergangsweise noch sinnvoll ist, sich auf die Frauen zu berufen, um in ihrem Interesse repräsentative Forderungen zu erheben“ (Butler 1991, S. 209) und weist auf potenziell feministische Interessen an der Auflösung der Kategorie hin: „Stellt nicht die Konstruktion der Kategorie ‚Frau(en)‘ als kohärentes festes Subjekt eine unvermeidliche Regulierung und Verdinglichung der Geschlechterbeziehungen (*gender relations*) dar? Und widerspricht eine solche Verdinglichung nicht gerade den feministischen Zielsetzungen? In welchem Maße gewinnt die Kategorie ‚Frau(en)‘ ihre Stabilität und Kohärenz nur im Rahmen der heterosexuellen Matrix? Wenn sich herausstellt, daß die Grundprämisse feministischer Politik nicht mehr in einem stabilen Begriff der Geschlechtsidentität liegt, dann ist vielleicht eine neue Form feministischer Politik zu wünschen, die den Verdinglichungen von Geschlechtsidentität und Identität entgegentritt: eine Politik, die die veränderlichen Konstruktionen von Identität als methodische und normative Voraussetzung begreift, wenn nicht gar als politisches Ziel anstrebt“ (ebd., S. 21).

⁹ Diese These wurde vielfach „kontrovers diskutiert und zuweilen scharf kritisiert“ (Babka/Posselt 2016, S. 37).

Ein weiterer Schwerpunkt der Dekonstruktion ist der performative Charakter von Sprache,¹⁰ wonach das „Subjekt der Sprache nicht einfach voraus[geht]“, sondern „durch Akte des Sprechens und des Angesprochen-Werdens erst als ein anerkanntes Subjekt konstituiert“ wird (ebd., S. 25). Im Zuge dieses *linguistic turns* entsteht die Möglichkeit, „Männlichkeit und Weiblichkeit nicht länger als biologische Kategorien, sondern als symbolische Positionen zu verstehen“ (ebd., S. 27). Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität sind historisch bedingt und durch Diskurse und Praktiken hervorgebracht (vgl. Bublitz 2019) sowie in Sprache manifestiert (vgl. Babka 2007, S. 16). Dies impliziert, dass sich durch eine Veränderung von Sprache und Diskurs auch die gesellschaftlichen Vorstellungen von Geschlecht verändern lassen.

2.1.4 Von der Frage nach der Rolle der Frau* zur Frage nach der des Mannes*

Während sich viele dieser theoretischen Überlegungen primär oder ausschließlich mit Wesen und Rolle von Frauen* beschäftigen, rücken ab den 1970er Jahren im anglo-amerikanischen Raum, auch unter dem Einfluss der zweiten Welle der Frauen*bewegung, Männer* und Männlichkeit(en)* in den Fokus wissenschaftlichen Interesses (vgl. Wedgwood/Connell 2010, S. 116). Nachdem die Soziologie, wie oben beschrieben, lange androzentrisch ausgerichtet ist (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 165), bekommen nun „[a]uch Männer [...] ein Geschlecht“ (ebd.). (Westliche) Männlichkeit* wird in dieser Perspektive – wie zuvor ‚die Frau*‘ – als ‚das Andere‘ gesehen, als das Nicht-Weibliche* und das Nicht-Homosexuelle, ohne dabei den Androzentrismus aufzubrechen: „Indem das Weibliche und das Homosexuelle als Kategorien in Schach gehalten und zugleich für minderwertig erklärt und zurückgewiesen werden, kann das Männliche weiter als normal, natürlich und unangreifbar erscheinen“ (Wedgwood/Connell 2010, S. 117). Neu ist daran die Klarstellung, „daß Männlichkeitsideologien eine Anpassung an die soziale Umgebung darstellen und es sich nicht einfach um eine Verallgemeinerung autonomer geistiger Projektionen oder physischer Phantasien handelt“ (Gilmore 1991, S. 247).

Zentrale international bekannte Werke der kritischen Männlichkeitsforschung sind insbesondere Raewyn Connells 1995 veröffentlichtes *Masculinities* (Connell 2015) sowie Pierre Bourdieus Spätwerk *La Domination masculine* von 1998 (Bourdieu 2005). Bourdieu beschäftigt sich ähnlich wie Goffman mit der „Vergesellschaftung des Biologischen und der Biologisierung des Gesellschaftlichen in den Körpern und in den Köpfen“ (ebd., S. 11) und setzt dies wie die Dekonstruktionsansätze in den Kontext des binären Denkens in der abendländischen Kultur (vgl. ebd., S. 18), legt den Fokus aber auf die Rolle der Männer* und die Basis ihrer Dominanz:

Die Macht der männlichen Ordnung zeigt sich an dem Umstand, daß sie der Rechtfertigung nicht bedarf: Die androzentrische Sicht zwingt sich als neutral auf und muß sich

10 Dieser Ansatz baut auf der Sprechaktheorie auf, siehe dazu Austin (1972) und Searle (1971).

nicht in legitimatorischen Diskursen artikulieren. Die soziale Ordnung funktioniert wie eine gigantische symbolische Maschine zur Ratifizierung der männlichen Herrschaft, auf der sie gründet [...]. (ebd., S. 21)

Bourdieu betont dabei die faktisch (sozial, wirtschaftlich, etc.) bessere Stellung des Mannes* (vgl. ebd., S. 63), stellt aber auch problembehaftete Aspekte dieser Dominanz heraus:

Das männliche Privileg ist auch eine Falle und findet seine Kehrseite in der permanenten, bisweilen ins Absurde getriebenen Spannung und Anspannung, in der die Pflicht, seine Männlichkeit unter allen Umständen zu bestätigen, jeden Mann hält. [...] Die *Männlichkeit*, verstanden als sexuelles und soziales Reproduktionsvermögen, aber auch als Bereitschaft zum Kampf und zur Ausübung von Gewalt (namentlich bei der Rache), ist vor allem eine *Bürde*. [...] So trägt alles dazu bei, aus dem unmöglichen Ideal der Männlichkeit das Prinzip einer außerordentlichen Verletzlichkeit zu machen. (Ebd., S. 92–93)

Die gesellschaftlichen Erwartungen bedingen demnach Gewalt, Kriminalität, Risikoverhalten und „Imponiergehabe“ (ebd., S. 96).¹¹ Diese Perspektive ermöglicht, ohne Leugnung der faktisch immer noch sichtbaren Dominanz ‚der‘ Männer* über ‚die‘ Frauen* die Einschränkung und Belastung von Männern* durch gesellschaftliche Erwartungen anzuerkennen.¹²

Raewyn Connells Konzept der ‚hegemonialen Männlichkeit‘ hat das Potenzial, diese männliche* Dominanz differenzierter zu betrachten und Unterschiede zwischen Männern* herauszustellen (vgl. Forster 2020, S. 85). ‚Hegemoniale Männlichkeit‘ ist „jeweils ein kulturelles Ideal, das nur von den wenigsten Männern umgesetzt werden kann. Trotzdem ist es aufgrund seiner Partizipation an der gesellschaftlichen Macht und der damit verbundenen Verfügungsgewalt das gesellschaftliche Leitbild, so dass viele Männer davon profitieren können“ (Fenske 2012, S. 16). Connell schlägt einen neuen Zugang zur Erfassung von Männlichkeit* vor:

Statt zu versuchen, Männlichkeit als ein Objekt zu definieren (ein natürlicher Charakterzug, ein Verhaltensdurchschnitt, eine Norm), sollten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Prozesse und Beziehungen richten, die Männer und Frauen ein vergeschlechtlichtes Leben führen lassen. „Männlichkeit“ ist – soweit man diesen Begriff in Kürze überhaupt definie-

¹¹ Ähnlich bei Meuser (2010, S. 142–143). Dort wird außerdem explizit Alkoholkonsum genannt.

¹² Vgl. zu den unterschiedlichen Situationen von Männern* und Frauen* auch Lenz/Adler: „Um Männer (und indirekt Frauen) von den Fesseln des Maskulinitätsdrucks zu befreien, bedarf es neuer Strategien. Das bisherige Emanzipationsmodell, das von der Benachteiligung und Diskriminierung einer Gruppe, wie z.B. Frauen oder Minderheiten ausgeht, kann nicht unmodifiziert auf historisch privilegierte Gruppen wie die Männer angewandt werden. Die Unterdrückung der Männer durch die Männlichkeitsnormen ist qualitativ anders als die Unterdrückung der Frauen durch männlich konnotierte Herrschaftsstrukturen und den damit verbundenen Machtverhältnissen. Es sind gerade die kulturellen Männlichkeitsnormen, die Männern Macht über Frauen geben. Männer davon zu befreien, heißt also ihre im Kultursystem verankerte kollektive Macht zu reduzieren“ (Lenz/Adler 2011, S. 235).

ren kann – eine Position im Geschlechterverhältnis; die Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur. (Connell 2015, S. 124)

Geschlecht ist in diesem Verständnis „eine Art und Weise, in der soziale Praxis geordnet ist“ (ebd.). Die verschiedenen Formen der Männlichkeit* nach Connell sind als „Konfiguration[en] von Praxis“ zu verstehen, die „internen Widersprüchen und historischen Brüchen ausgesetzt“ sind (ebd., S. 126). Die gewählten Begriffe bezeichnen „keine festen Charaktertypen [...], sondern Handlungsmuster, die in bestimmten Situationen innerhalb eines veränderlichen Beziehungsgefüges entstehen“ (ebd., S. 135). ‚Hegemoniale Männlichkeit‘ meint eine patriarchal-dominante Art von Männlichkeit*, die sich durch einen durchgesetzten Autoritätsanspruch, nicht zwangsläufig auch Gewalt auszeichnet (vgl. ebd., S. 131). Eine zweite Form ist die der ‚Unterordnung‘, sie bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Gruppen von Männern*. In ihren Ausführungen bezeichnet Connell Homosexualität als „die auffallendste, aber nicht die einzige Form untergeordneter Männlichkeit“; letztlich sind dort alle Gruppen von Männern* zu sehen, die von anderen Männern* „aus dem Kreis der Legitimierten ausgestoßen werden“ (ebd., S. 132). ‚Komplizenschaft‘ ist in der Nähe der hegemonialen Männlichkeit zu verorten: Die Gruppe derjenigen Männer*, die tatsächlich den klassischen männlichen* Dominanzerwartungen und damit der Form der ‚hegemonialen Männlichkeit‘ im engeren Sinne vollständig entsprechen, ist nicht groß, doch viele Männer* profitieren von der ‚patriarchalen Dividende, dem allgemeinen Vorteil, der den Männern aus der Unterdrückung der Frauen erwächst‘; ‚Komplizen‘ setzen „sich aber nicht den Spannungen und Risiken an der vordersten Frontlinie des Patriarchats aus[...]“ (ebd., S. 133). Die Formen der ‚Marginalisierung‘ beziehen nach diesem Ansatz intersektionale Aspekte mit ein: „Die Interaktion von Geschlecht mit anderen Strukturen wie Klasse oder Rasse schafft weitere Beziehungsmuster zwischen verschiedenen Formen von Männlichkeit“ (ebd., S. 133–134). Verhaltensweisen können bei Männern* verschiedener Klassen oder ethnischer Gruppen unterschiedlich gedeutet und bewertet werden; in unterschiedlichen Kontexten können dieselben männlichen Subtypen in Bezug auf ihre Männlichkeit* unterschiedlich wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 134).

Das Konzept ist nicht unumstritten geblieben, die Debatte ist inzwischen „kaum zu überblicken[...]“ (Forster 2020, S. 85). Lothar Böhnisch weist z.B. darauf hin, dass der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft tiefgreifende Veränderungen im Verständnis von Männlichkeit mit sich gebracht habe, da Männer* zwar einerseits immer noch hegemoniale Dominanz verkörpern, gleichzeitig aber selbst den Dynamiken des Arbeitsmarktes ausgeliefert sind – der Begriff der ‚hegemonialen Männlichkeit‘ sei unter diesen Umständen zu eindimensional (vgl. Böhnisch 2018, S. 32).¹³ Auch Michael

13 Böhnisch wählt in seinem Buch *Der modularisierte Mann* eine andere Darstellung, nämlich sieben verschiedene „Strukturierungen“, die durch historisch bedingte Diskurse, Praktiken etc. gemeinsam „ein im Alltag verdecktes gesellschaftliches Magnetfeld von Männlichkeit“ bilden (Böhnisch 2018, S. 128). Diese Struktu-

Meuser, der 1998 den Klassiker der Männlichkeitsforschung im deutschsprachigen Raum *Geschlecht und Männlichkeit* (Meuser 2010) veröffentlicht hat, sieht durch diesen Strukturwandel bereits „die industriegesellschaftliche Basis männlicher Lebenslagen weg[...]brechen“ (ebd., S. 327). In seiner Habilitationsschrift versteht er „die Diskursivierung von Männlichkeit als ein Reflexivwerden von Selbstverständlichkeiten“ (ebd., S. 143) und analysiert Geschlechterverhältnis und Männlichkeits*bilder anhand von ausgewählter ‚Männerverständigungsliteratur‘ der 1990er Jahre sowie anhand der Auswertung von Gruppendiskussionen unter Männern*. Diese zweifache Betrachtung erscheint sinnvoll, denn „[m]edial vermittelte öffentliche Diskurse stellen kulturelle Leitbilder bereit. In welcher Weise und in welchem Ausmaß die Adressaten die Botschaft aufnehmen, steht auf einem anderen Blatt“ (ebd., S. 14). In der Männer*verständigungsliteratur macht Meuser drei verschiedene Teildiskurse aus:

Der Defizitdiskurs, der den Beginn des Schreibens über Männlichkeit markiert und bis heute fortgeführt wird, macht die Geschlechtszugehörigkeit des Mannes zum Problem und zum Gegenstand einer reflexiven Therapeutisierung. Die beiden anderen Diskurse sind Reaktionen auf den ersten und treten mit dem Versprechen auf, die mit der Reflexivierung verbundenen Unsicherheiten aufzulösen; der Maskulinismuskurs durch eine Rückkehr zu alter ‚Männerherrlichkeit‘, der Differenzdiskurs durch eine Wiedergewinnung einer ursprünglichen ‚Männerenergie‘. In beiden ist die *reflexive* Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität tendenziell stillgelegt. (Ebd., S. 138)

Die Analyse der Gruppengespräche hat allerdings ein vielseitiges Bild ergeben, wonach Vorstellungen von Männlichkeit* nicht zuletzt von sozioökonomischem Status, Lebenslage und Bildungsniveau abhängen (vgl. ebd., S. 305–310). Für sehr viele Männer* sind „keine fundamentalen Irritationen“ in der Wahrnehmung ihrer Geschlechtlichkeit entstanden (ebd., S. 138), manche haben dagegen unter Einfluss des Defizitdiskurses „nahezu jede habituelle Sicherheit verloren, wenn es um den eigenen Geschlechtsstatus geht“ (ebd., S. 139). Vielen fiel es schwer, die eigene Männlichkeit* überhaupt zu reflektieren (vgl. ebd., S. 192).

2.2 Pädagogische Ansätze zum Umgang mit Geschlecht

Die Vielfalt an Perspektiven in der Geschlechterforschung, die mal in Widerspruch, mal ergänzend zueinander stehen und meistens unterschiedliche Schwerpunkte setzen, spiegelt sich auch in den pädagogischen Ansätzen.

rierungen („Bedürftigkeit“, „Externalisierung“, „männliche Dividende“, „Gewalt“, „Sorge“, „Vereinbarkeit“ und „transpatriarchale Strukturierung“, ebd., S. 129) können einander überlagern oder widersprechen. Je nachdem, wie die Strukturierungen und die damit verbundenen Bedürfnisse thematisiert werden können, entstehen unterschiedliche Muster von Männlichkeit* (vgl. ebd., S. 129–130).

2.2.1 Begrifflichkeiten im Kontext der Geschlechterreflexion

Schon in der Begrifflichkeit herrscht Uneinigkeit:¹⁴ Reflektierter Umgang mit Kindern und Jugendlichen verschiedener Geschlechter wird mal als „geschlechtergerecht“ bezeichnet (siehe z.B. Baur 2000; Faulstich-Wieland et al. 2008; Kreienbaum 2010, S. 699; Kampshoff/Wiepcke 2012a, S. 1; Philipp 2013, S. 313), mal als „gendersensibel“ (Faulstich-Wieland 2015, S. 157; Brendel-Perpina/Heiser/König 2020; Leiß 2023; in anderer Schreibung auch Garbe 2018, S. 3), „geschlechtersensibel“ (Hauck-Thum 2011; Fenkart 2012, S. 134; Papadopolou-Tzaki 2019, S. 296), „geschlechterbewusst“ (Biermann/Schütte 2014; Jenderek 2021), „geschlechterreflexiv“ (Gröning 2019; Stecklina/Wienforth 2021, S. 320), „geschlechterreflektiert“ (Bartsch/Wedl 2015, S. 18; Theunert/Luterbach 2021, S. 15) oder „geschlechterreflektierend“ (Neubauer/Winter 2013, S. 293; Bartsch/Wedl 2015, S. 18; Leipold 2019; Stecklina/Wienforth 2021, S. 325). Der Begriff der ‚Reflexion‘ bietet gegenüber der ‚Gerechtigkeit‘ den Vorteil der größeren Offenheit – denn „[d]en Geschlechtern gerecht [zu] werden“ (Faulstich-Wieland/Willems/Feltz 2008, S. 11) will mit Inhalten gefüllt werden (Was bedeutet das denn? Von welchen Geschlechterdifferenzen geht man aus, wenn man ihnen gerecht werden möchte?) und auch „Gerechtigkeit für die Geschlechter“ (ebd., S. 11) bleibt vage (Was ist Geschlechtergerechtigkeit, wenn sie offensichtlich nicht (nur) Gleichheit im Sinne von Gleichberechtigung meint?).¹⁵ ‚Bewusstsein‘ oder auch ‚Sensibilität‘ für Geschlechtlichkeit vermeidet zwar die normative Aufladung von ‚Gerechtigkeit‘,¹⁶ bedeutet wiederum nicht zwangsläufig einen reflektierten Umgang mit der Kategorie Geschlecht.¹⁷ Häufig findet im Feld der ‚Reflexion‘ und der ‚Sensibilität‘ aber keine klare begriffliche Trennung statt. UNFPA/ProMundo/MenEngage (2010) nehmen eine Unterscheidung in Bezug auf geschlechterbezogene Programme im Bereich der Gesundheitsförderung vor: „Gender exploitative programmes“ verfestigen bestehende Unterschiede zwischen den Geschlechtern; „[g]ender neutral programmes“ ignorieren bestehende Unterschiede zwischen den Geschlechtern; „[g]ender sensitive“ meint dagegen das sensible Eingehen auf diese Unterschiede, ohne dass damit aber Ansätze zur Veränderung der bestehenden Ungleichheiten einhergehen müssen; und letzteres wird schließlich unter „[g]ender

¹⁴ Vgl. Jenderek 2021, S. 43; für eine Aufzählung auch weiterer themenbezogener Begrifflichkeiten siehe insb. S. 20–21, für eine Beschäftigung mit den Begriffen ‚geschlechterbezogen‘ und ‚geschlechtsspezifisch‘ S. 24–25.

¹⁵ Vgl. zum Begriff ‚Geschlechtergerechtigkeit‘ Rendtorff: „In dem einen Denkuniversum wird der Ausdruck ‚geschlechterbewusst/geschlechtergerecht‘ nach wie vor in dem [...] ‚modernen‘ Sinne verwendet. Die dieser Denkweise zuneigenden Lehrkräfte bemühen sich, den Kindern beiderlei Geschlechts vielfältige Möglichkeiten zu eröffnen, ohne sie durch eigene Vorurteile und Vorerwartungen geschlechtstypisch einzuengen. Daneben entwickelt sich aber eine zunehmend stärker werdende Haltung, die unter ‚geschlechtergerecht‘ das genaue Gegenteil versteht: Mädchen und Jungen sollen entsprechend ihrer angeblich von Natur aus unterschiedlichen Interessenlage unterschiedlich unterrichtet werden“ (Rendtorff 2015, S. 42).

¹⁶ Biewer/Proyer/Kremsner setzen gendergerechten und gendersensiblen Unterricht gleich und trennen ihn von genderspezifischem bzw. genderanzeigenden Unterricht (vgl. Biewer/Proyer/Kremsner 2019, S. 74).

¹⁷ Lydia Jenderek belegt die Verwendung von ‚geschlechtersensibel‘ im Sinne von „geschlechtshomogenisierend[...]“ (Jenderek 2021, S. 26).

transformative programmes“ zusammengefasst, die mit kritischer Reflexion sozialer Normen im Hinblick auf Geschlechter(unterschiede) verbunden sind (S. 14). Markus Theunert und Matthias Luterbach verwenden die Bezeichnung „geschlechterreflektiert“ als Oberbegriff für ‚gender sensitive‘ und ‚gender transformative‘ (Theunert/Luterbach 2021, S. 18). Annette Bartsch und Juliette Wedl sehen dagegen sowohl reflektierten als auch reflektierenden Umgang mit Geschlecht als notwendig, aber unterscheidbar, an und überschreiben beide Elemente mit dem Adjektiv ‚reflexiv‘ (Bartsch/Wedl 2015, S. 12). Diese Verwendung soll auch für die vorliegende Arbeit gelten, allerdings erscheint es an einigen Stellen sinnvoll, die beiden Dimensionen ‚geschlechterreflektiert‘ und ‚geschlechterreflektierend‘ zu unterscheiden:¹⁸ Die Ansätze für die unterrichtliche Thematisierung der Dimension ‚Geschlecht‘ sollen eben nicht nur geschlechterreflektiert im Sinne von ‚gender sensitive‘ konzipiert sein und auf Geschlechterreflexion der Lehrkraft aufbauen, sondern die Schüler:innen explizit zur Reflexion der Geschlechter(verhältnisse) im Sinne von ‚gender transformative‘ anregen.¹⁹ Im schulischen Kontext sind beide Dimensionen relevant und nicht jeder geschlechterreflektiert geplante Unterricht hat die Reflexion von Geschlecht zum Gegenstand, genauso kann Unterricht Geschlecht thematisieren, ohne in seiner Umsetzung geschlechterreflektiert zu sein.²⁰ Wichtig ist daher vor allem „die Reflexion darüber, welche Rolle die indirekte Berücksichtigung von Geschlecht oder das direkte Eingehen darauf haben kann oder eben nicht“ (Biewer/Proyer/Kremsner 2019, S. 76–77).

Was den Unterschied zwischen ‚Genderreflexion‘ und ‚Geschlechterreflexion‘ betrifft,²¹ so sind folgende Überlegungen zu beachten: Unter Bezug auf West und Zimmermann, ähnlich auch bei Goffman und noch radikaler bei Butler, ist der komplexe Zusammenhang zwischen biologischen und sozialen Komponenten im Hinblick auf soziale Erwartungen und Naturalisierung der Differenzen zu berücksichtigen. Dass häufig der Begriff *Gender* verwendet wird, obwohl die Interaktion nicht nur sozialer Aspekte gemeint ist (z.B. Kißling/Neumeier 2023), dürfte an seiner Assoziation liegen: „*Gender* gerät mittlerweile nahezu zum Kennwort oder Codewort für die Teilnahme an bestimmten Diskursen und steht für die spezifische Positionierung innerhalb derselben“ (Babka 2007, S. 10) und „betont [...] die sprachlich-symbolische (vgl. Butler 1991) und interaktive (vgl. West/Zimmermann 1987) Hervorbringung von Geschlecht“ (Bartsch/Wedl 2015, S. 11). Judith Leiß verwendet *Gender* und *Geschlecht* synonym (Leiß 2023, S. 174). Da die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* aber außerhalb

¹⁸ Vgl. hierzu auch Debus 2012, S. 152.

¹⁹ Vgl. hierzu auch den Begriff „Geschlechtersensibilisierung“ bei Götz 2013a, S. 839.

²⁰ Dabei würde es sich um einen performativen Widerspruch handeln, da die Inhalte nicht mit einer entsprechenden Form einhergehen (vgl. Schindler/Bieker 2023, S. 83). Denkbar ist dies aber ebenso wie ein Unterricht über Demokratie, ohne demokratische Grundsätze wie Partizipation und Meinungsfreiheit im Unterricht umzusetzen.

²¹ Jenderek kommt infolge ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass sowohl mit dem Begriff ‚Gender‘ als auch mit ‚Geschlecht‘ „im Zusammenhang mit Pädagogik unterschiedliche Konzepte von Geschlecht, Interventionen und Zielen stehen“ (Jenderek 2021, S. 42).

fachlicher Diskurse häufig strikt binär verstanden wird, wird in dieser Arbeit bewusst der Begriff Geschlecht als Überbegriff für Faktoren verschiedener Art verwendet.²²

2.2.2 Die Bedeutung verschiedener feministischer Grundhaltungen

Um geschlechterreflexives Handeln im Bildungs- und Erziehungskontext einordnen zu können, muss zunächst geklärt werden, welches Bild von Geschlechterverhältnissen Grundlage bzw. Ziel sein soll. Feministische Grundpositionen lassen sich in drei Kategorien einteilen: ‚Gleichheit‘, ‚Differenz‘ und ‚Dekonstruktion‘ (vgl. Nissen 1998, S. 68; Hahmann et al. 2020a, S. 14). Die dritte Kategorie wird auch als „Aufhebung“ (Pimlinger 2019, S. 47) oder „Androgynie“ (Riedel 1996, S. 111) bezeichnet. Diese zu (er)kennen hilft, sowohl feministische Forderungen als auch pädagogische Bemühungen einzuordnen:

Gleichheitsansätze verfolgen [...] das Ziel der Geschlechtsneutralität in dem Sinne, dass Geschlecht für die soziale Positionierung keine Rolle spielen soll. Differenzansätze streben dagegen mit der Strategie der Aufwertung weiblich konnotierter Werte und Lebensweisen das Ziel der Anerkennung von Frauen bzw. von Weiblichkeit an. Unter der dritten Position fasst [man] schließlich sowohl Versuche, Gleichheit und Differenz zu verbinden, als auch poststrukturalistische Ansätze, denen es um die Frage der durch Differenzen konstituierten Identität an sich geht und um die Aufhebung (nicht nur) der Kategorie Geschlecht als dichotome Identitätskategorie. (Pimlinger 2019, S. 47)

Gleichheitsansätze (insb. in den 1970er Jahren dominant, vgl. ebd.) gehen von einer grundsätzlichen Gleichheit der Geschlechter im sozialen Kontext aus und sind dahingehend kritisch zu betrachten, dass geschlechterspezifische biologische und v. a. sozialisationsbedingte Vorerfahrungen ignoriert werden und zudem davon ausgegangen wird, dass Mädchen* bzw. Frauen* sich die Privilegien und Räume von Jungen* bzw. Männern* erobern müssen, dadurch Männer* als Norm gesetzt und Mädchen* bzw. Frauen* als defizitär betrachtet werden (vgl. Nissen 1998, S. 76). Die Annahme, dass sich Frauen* in die ‚männlichen*‘ Tätigkeitsfelder und Positionen vorarbeiten müssen, kann durch die suggerierte Notwendigkeit ihrer Überwindung die Abwertung klassisch weiblicher* Eigenschaften und Tätigkeitsfelder wie soziale Kompetenzen und Care-Arbeit implizieren (vgl. Pimlinger 2019, S. 48). Ein reiner Differenzansatz (insb. 1980er und frühe 1990er Jahre, vgl. ebd., S. 47) dagegen läuft Gefahr, Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu betonen, zu rechtfertigen und dadurch zu verfestigen (vgl.

²² Auch ist zu hinterfragen, inwiefern sich die ehemals fortschrittliche Konnotation des Begriffs ‚Gender‘ durch konservative und rechte Erzählungen und Framings verändert hat und inzwischen zumindest in Teilen der Bevölkerung negativ ist (siehe dazu Näser-Lather 2020).

Nissen 1998, S. 77) bzw. fälschlicherweise von einem (zugeschriebenen) Geschlecht auf bestimmte Eigenschaften, Interessen etc. zu schließen, weil die Differenzen innerhalb einer Gruppe vernachlässigt werden. Annedore Prengel beschreibt das Problem reiner Differenz- oder Gleichheitsansätze folgendermaßen: „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen‘“ (Prengel 2019, S. 192).

„Aufhebung“ (ab den 1990er Jahren, vgl. Pimminger 2019, S. 47) dagegen „fokussiert auf die Herstellungsprozesse von Geschlecht und die Zuschreibungen, die mit Geschlecht als Kategorie der sozialen Klassifizierung verbunden sind“ (ebd., S. 50). Dieser Ansatz ermöglicht, gleichzeitig das Ziel der Gleichberechtigung aller Geschlechter zu verfolgen, bestehende Unterschiede zwischen den Geschlechtern (z.B. unterschiedliche Vorerfahrungen durch geschlechtsspezifische Sozialisation) bewusst wahrzunehmen und zu berücksichtigen und statistische und kausale Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Interessen, Fähigkeiten etc. (z.B. bei den Leistungen in bestimmten Schulfächern) zu unterscheiden. In dieser Tradition steht auch die vorliegende Arbeit. Dekonstruktion ist als (pädagogischer) Ansatz so zu verstehen, dass die Dichotomisierung des Geschlechtersystems hinterfragt und eine Zuschreibung von außen vermieden wird. Dies muss nicht mit einem vollkommenen Verzicht auf Kategorien einhergehen. Häufig ist sogar zu beobachten, dass das Hinterfragen bestehender Kategorien zur Entstehung neuer Kategorien (wie im Bereich der Geschlechtsidentität ‚nicht-binär‘ oder ‚divers‘) führt, es sich also eher um Rekategorisierung als um Dekategorisierung handelt (vgl. Riebau 2018, S. 127). Um einen reflexiven Umgang mit Geschlecht sicherzustellen, ist ein Balanceakt zwischen Gleichheit (im Sinne der Irrelevanz einer geschlechtlichen Identität für die soziale Stellung als Zielsetzung), Differenz (im Sinne der Berücksichtigung bestehender Ungleichheiten zur Auswahl geeigneter Förder- und Gleichstellungsmaßnahmen ohne Auf- oder Abwertung bestimmter geschlechtlich konnotierter Merkmale) und Androgynie (im Sinne der individuellen Förderung eines Menschen unabhängig von der Einordnung in eine Kategorie) erforderlich. Ein Beispiel für die Macht geschlechterbezogener Annahmen in differenzlogischer Sicht ist die ‚Stereotypenbedrohung‘: Mädchen* schneiden in Mathematiktests statistisch schlechter ab als Jungen*, was zunächst eine Förderung von Mädchen* in Mathe nahelegt. Das sagt allerdings erstens nichts über die Mathematikleistungen einzelner Mädchen* oder Jungen* aus und zweitens schneiden Mädchen* in Mathematiktests schlechter ab, wenn vorher Stereotypenwissen aktiviert wird, sie also direkt vor dem Test hören, dass Mädchen* in Mathe schlechter seien als Jungen* (vgl. Elsen 2020, S. 118–119; Ertl/Helling 2015, S. 357; für einen größeren Überblick vgl. Appel/Weber 2021). Eine Untersuchung von Kate Luong und Silvia Knobloch-Westerwick belegte zudem, dass kontrastereotype mediale Darstellungen die Auswirkungen dieser Stereotypenbedrohung reduzieren können, wenn sich die Probandinnen mit den dargestellten Personen identifizieren (vgl. Luong/Knobloch-Westerwick 2017).

2.2.3 Dramatisierung – Entdramatisierung – Nicht-Dramatisierung

Dies zeigt insbesondere die Verantwortung von Lehrpersonen bei der expliziten Thematisierung geschlechterbezogener Unterschiede auf; sie befinden sich in einem Spannungsfeld: „Wenn sie [die pädagogisch Handelnden] ihre Aufgabe darin sehen, Mädchen und Jungen auf Geschlechterstereotypen aufmerksam zu machen, so befinden sie sich immer in der Gefahr, diese Stereotypen nur noch zu verfestigen“ (Kliwer 2013, S. 390), weshalb Hannelore Faulstich-Wieland und andere den auch für diese Arbeit prägenden „Dreischritt ‚Dramatisierung – Reflektion (sic!) – Entdramatisierung‘“ (Faulstich-Wieland/Willems/Feltz 2008, S. 11) vorschlagen:

Um überhaupt den bewussten Blick auf die Kategorie Geschlecht richten zu können, ist es oftmals nötig, Geschlecht zunächst zu dramatisieren, Differenzen herauszustellen, alltägliche doing gender-Situationen zu entlarven. Diesem Schritt muss aber eine Reflektion (sic!) (wo liegen genau die Differenzen und womit begründen sie sich?) und in der Konsequenz eine Entdramatisierung folgen. (Ebd.)

Dramatisierung ist insbesondere dann sinnvoll, wenn auf bestehende soziale oder wirtschaftliche Ungleichheiten wie Altersarmut, Gender Pay Gap, Männeranteil in Care-Berufen etc. oder auf Einschränkungen durch Genderstereotype, historische Entwicklungen, Diskriminierungsformen o. Ä. aufmerksam gemacht werden soll.²³ Auf die Risiken der Dramatisierung weisen Bartsch und Wedl hin, da eine unreflektierte Dramatisierung bzw. eine Dramatisierung bei Nicht-Gelingen der Entdramatisierung entgegen der eigentlichen Intention zur Verfestigung der Kategorie Geschlecht mit ihren Stereotypen führen kann (vgl. Bartsch/Wedl 2015, S. 17–18; Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012, S. 34). „Entdramatisierung findet in dem Augenblick statt, in dem es Lehrkräften gelingt, das Augenmerk auf vorhandene (und nicht auf Basis geschlechtlicher oder sonstiger Zuordnungen unterstellte) Kompetenzen und Defizite der individuellen Schülerinnen und Schüler zu richten“ (Faulstich-Wieland/Willems/Feltz 2008, S. 11). Zum einen sollte Entdramatisierung stattfinden, wenn Geschlecht als Kategorie z.B. in Form von stereotypisierenden Zuschreibungen in pädagogischen Settings in den Vordergrund gerückt wird (vgl. Debus 2012, S. 154); zum anderen dann, wenn am Thema

23 Siehe hierzu die Ausführungen von Barbara Rendtorff: „Sollen wir Geschlecht zum Thema des Unterrichts/der Schule machen? Damit laufen wir Gefahr, Geschlechterunterscheidungen gerade durch das Darüber-Sprechen herbeizureden, zu festigen (zu reifizieren) und die Kinder und Jugendlichen an eine Praxis des Unterscheidens zu gewöhnen. Oder sollen wir es gerade *nicht* zum Thema machen – sei es, weil wir vielleicht annehmen, Geschlecht sei nicht so wichtig, jedenfalls nicht immerzu (omnipräsent), oder weil wir eben das Risiko der Festigung von Stereotypen meiden wollen? Dann laufen wir aber Gefahr, nicht nur die Tatsache zu verharmlosen, dass es hochwirksame Geschlechterstereotype gibt, sondern auch deren strukturelle und individuelle Auswirkungen und die faktisch vorfindlichen erklärungsbedürftigen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen und damit das Fortbestehen dieser Stereotype zu fördern.“ (2015, S. 35)

Geschlecht explizit gearbeitet wird und einer Verfestigung geschlechterbezogener Vorstellungen entgegengewirkt bzw. der Kategorie Geschlecht durch die Betonung (also Dramatisierung) derselben nicht zusätzliche Bedeutung zugeschrieben werden soll (vgl. ebd.). Dabei können intersektionale Perspektiven helfen, indem Geschlecht als eine von mehreren im Alltag wirkenden Kategorien wahrgenommen wird, die sich gegenseitig beeinflussen und nicht (nur) einzeln wirksam sind (vgl. Busche/Cremers 2010, S. 232).

Im Ansatz von Katharina Debus wird dieses Konzept um die ‚Nicht-Dramatisierung‘ ergänzt: Entdramatisierung kann nur auf Dramatisierung folgen (vgl. Debus 2012, S. 153), während „[n]icht-dramatisierende Herangehensweisen [...] in einem Raum beginnen, in dem Geschlecht (noch oder derzeit) nicht als zentral gesetzt ist“ und auf die „Förderung individueller Vielfalt und individueller Kompetenzen sowie auf die Auseinandersetzung mit anderen Themen als Geschlecht“ zielen (ebd., S. 155): Das kann beispielsweise durch Schnupperpraktika, (vermeintlich) geschlechtstypische Angebote für alle Schüler:innen oder die Arbeit an Persönlichkeit und Sozialkompetenzen geschehen. Eine Chance besteht darin, dass Geschlechterungleichheiten oder Geschlechterstereotype für die Kinder und Jugendlichen nicht als pädagogisch vorgegebenes Problem in Erscheinung treten, dessen Thematisierung sie unter Umständen schon überdrüssig sind, sondern implizit verändert werden können. Ihre Grenzen findet Nicht-Dramatisierung aber dann, wenn bestimmte Betätigungen von vornherein aufgrund von geschlechtsbezogenen Vorurteilen auf Ablehnung stoßen oder Themen wie Sexismus angegangen werden müssen – diese bedürfen „einer expliziten Bearbeitung“ (ebd., S. 156). Um mithilfe von nicht-dramatisierenden Herangehensweisen geschlechterreflektiert zu arbeiten, sollten „die Pädagog_innen [außerdem] über die Kompetenz verfügen, bei Bedarf, also am Lern- und Arbeitsprozess der Gruppe orientiert, auf dramatisierende oder entdramatisierende Strategien zurück zu greifen (sic!)“ (ebd.).

2.2.4 (Außerschulische) Mädchen*- und Jungen*arbeit

Konzepte für die pädagogische Arbeit mit und an Geschlecht gibt es nicht nur, aber auffällig häufig in der außerschulischen Jugendarbeit, wo geschlechtliche Gleichstellung als Ziel der Kinder- und Jugendhilfe gesetzlich verankert ist (vgl. Westphal/Schulze 2012, S. 15). Mehrere pädagogisch-didaktische Ausarbeitungen für die Schule nehmen Bezug auf die zuvor im außerschulischen Bereich entstandenen Ansätze der geschlechterbezogenen Arbeit (vgl. König 2015, S. 270; Manz 2015, S. 103; außerdem finden sich im Band *Gender der Informationen zur Deutschdidaktik* zwei Beiträge mit „Anregungen [...] aus den verschiedenen Praxisfeldern der Jungenarbeit [...] sowie aus den Erfahrungen im Mädchenzentrum“, Krammer/Moser-Pacher 2007a, S. 6). Diese außerschulischen pädagogischen Konzepte entstanden in Folge der politischen und sozialwissenschaftlichen Thematisierung:²⁴

²⁴ Vgl. hierzu auch Rendtorff 2015, S. 37–38.

Es ist sozialwissenschaftlich wenig sinnvoll, nach unterschiedlichen fixen Eigenschaften von Mädchen und Jungen (jeweils als Gesamtgruppe) zu fragen. Die wissenschaftliche Kritik wird alltagsweltlich zudem durch politische Erfahrungen mit der Koedukation flankiert: Die Zuschreibung von geschlechtsspezifischen Eigenschaften und der ständige Vergleich zwischen Mädchen und Jungen lassen stets eine der beiden Geschlechtsgruppen als defizitär erscheinen [...]. Ab Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre bildete sich deshalb eine eigenständige außerschulische Mädchenpädagogik oder „Mädchenarbeit“ [...] heraus. (Kelle 2010, S. 418)

„Mädchenarbeit“ ist ein „Containerbegriff für eine große Vielfalt an Praxisformen [...], in denen mit Mädchen in einer geschlechtsbewussten Form im beruflichen pädagogischen Kontext gearbeitet wird“ (Welser 2017, S. 13). Während zu Beginn (differenz-) feministische Ziele zentral waren, also neben gleichstellungspolitischen Anliegen vor allem „das Mädchen-Sein im Vordergrund der Mädchenarbeit“ stand (ebd., S. 22), setzte sich später unter Einfluss der Dekonstruktion eine „bewusste Offenheit gegenüber Geschlechterkonstruktionen“ (ebd.) durch, die nicht Mädchen* als Mädchen* in den Mittelpunkt stellte, sondern ihre (individuellen) Ziele und Anliegen. Die Konzepte versuchten u.a., „die Ideen einer dekonstruktiven Pädagogik mit feministischen Anliegen zu kombinieren“ (Busche et al. 2010a, S. 10). Erst später wurde auch die Bedeutung der Pädagoginnen als feministische Identifikationsfiguren mit ihrer eigenen Betroffenheit zurückgenommen (vgl. Welser 2017, S. 26, 30–31). Für die 1980er Jahre ist eine „Differenzierung der Angebote“ und für die 1990er Jahre eine Phase der Professionalisierung festzustellen (Kagerbauer 2021, S. 310). Um die Jahrtausendwende wurde zunehmend das Paradoxon formuliert, dass Mädchen*arbeit per se dramatisierend in dem Sinne ist, dass sie der Kategorie Geschlecht bereits durch die Gruppeneinteilung eine große Bedeutung zuschreibt, und deshalb ein balancierter Umgang mit dem Thema Gender nötig sei (vgl. Welser 2017, S. 11–12, 22; Busche/Wesemüller 2010, S. 316). In der Tradition der Ansätze rund um *Doing Gender/Doing Difference* wurde in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts auch die Berücksichtigung weiterer Differenzkategorien im Sinne intersektionaler Betrachtungsweisen relevant (vgl. Welser 2017, S. 23; Busche et al. 2010a, S. 15).

Parteilichkeit, Ganzheitlichkeit, geschlechtshomogene Räume und Partizipation werden im *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (Deinet et al. 2021) als Grundprinzipien außerschulischer geschlechterbezogener Arbeit genannt; betont wird dabei die intersektionale Perspektive, verstanden als Berücksichtigung komplexer Zugehörigkeiten und Identitäten (vgl. Gandouz-Touati/Heidbreder/Nacro 2021, S. 547–550; s. auch Welser 2017, S. 26). Als Standards im Bereich der „genderorientierten Bildung und Beratung“ (Frey et al. 2006, S. 1) gelten u.a. eine kritische Reflexion der „Ursachen, Funktionsweisen und Auswirkungen“ der sozial hergestellten Zweigeschlechtlichkeit, eine „genauere Wahrnehmung individueller Interessen und Fähigkeiten jenseits geschlechtsgebundener Zuweisungen, ohne dabei die gesellschaftlich wirkende hierar-

chische Geschlechterordnung aus dem Blick zu verlieren“ und die Schaffung „gedankliche[r] Freiräume für die Öffnung überkommener Geschlechterbegrenzungen“ (ebd., S. 5). Anders als einige ältere Ansätze beziehen sich diese Ausführungen nicht explizit auf Mädchen* und Frauen*, sondern lassen sich in Bezug auf alle Geschlechter lesen. Wie bereits im Bereich der gendertheoretischen Überlegungen bezogen sich auch die pädagogischen Konzepte zunächst auf Mädchen* und Frauen*, bevor Jungen* und Männer* thematisiert wurden:

Jungen* stellten – gerade in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – lange den ‚Normalfall‘ dar, denn sie waren der überwiegende Teil der Nutzer*innen und damit die Referenz, an denen Konzepte ausgerichtet wurden. Zu Recht wurde deshalb ab den 1970er Jahren kritisiert, Jugendarbeit sei eigentlich Jungenarbeit [...]. Aus dieser feministischen Kritik heraus entstanden erste Formen der (antisexistischen) Jungenarbeit, als Entsprechung zur (parteilichen) Mädchenarbeit. (Stecklina/Wienforth 2021, S. 320)²⁵

Auch die veränderten Männlichkeits*bilder bzw. die neuen Herausforderungen, also dass z.B. die finanzielle Versorgung häufig nicht mehr (nur) durch den Mann* gewährleistet wird (vgl. Pieger 2012, S. 86), sowie Forschungsergebnisse wie PISA, die auch Benachteiligungen von Jungen* sichtbar machten, beförderten die Auseinandersetzung mit Männlichkeits*forschung und Jungen*- und Männer*arbeit (vgl. Rohrmann 2019, S. 1066). Bei Jungen*arbeit „geht es darum, eine reflexive Atmosphäre zu erzeugen, die es den Heranwachsenden erlaubt, sich im pluralistischen Chaos der Männlichkeiten zurecht zu finden (sic!), identitätsstiftende Vorbilder zu entdecken und aus eigener Motivation heraus zum Handeln aufzufordern“ (Pieger 2012, S. 88). Die Individualität steht, um Geschlecht nicht unnötig zu dramatisieren, gegenüber der Bedeutung des Geschlechts* im Vordergrund (vgl. Stecklina/Wienforth 2021, S. 326) und die Kategorie des „Junge-Seins“ wird als offen und mit anderen Kategorien verwoben begriffen (Busche/Cremers 2010, S. 241).²⁶ Ein umfassendes und praxisnahes Konzept der Jungen*- und Männer*arbeit legten 2021 Markus Theunert und Matthias Luterbach vor. Sie betonten u.a. den gesellschaftlichen Fokus auf Männer*, die Probleme verursachen, während Männer*, die Probleme haben, tendenziell vernachlässigt werden (vgl. Theunert/Luterbach 2021, S. 20). Die Notwendigkeit geschlechterbezogener Arbeit begründen sie mit der Tatsache, dass in den meisten Gesellschaften Geschlecht nach wie vor

²⁵ Jungen* werden im sozialpädagogischen Sinne folgendermaßen definiert: „Jungen* sind junge Menschen, die von ihrer Umwelt und durch vereinbarte biologisch-medizinische Indikatoren als ‚männlich‘ definiert werden und/oder sich selbst – unabhängig von anderen Definitionen – (zumindest auch) als ‚männlich‘ verstehen und sich aufgrund dessen in ihrer Entwicklung in besonderer Weise mit Geschlecht und Männlichkeit resp. den gesellschaftlichen Vorstellungen und Erwartungen diesbezüglich auseinandersetzen (müssen)“ (Stecklina/Wienforth 2021, S. 321).

²⁶ Zu den Zielen und Prinzipien von Jungen*arbeit siehe auch BAG Jungen*arbeit (2024) und LAG Jungen*- und Männer*arbeit BW (2021).

eine hochgradig relevante Kategorie ist, innerhalb derer ein Individuum sozialisiert und wahrgenommen wird:²⁷

Eine Männerarbeit, die ‚Männlichkeit‘ verallgemeinert und reproduziert, wäre nicht sinnvoll. Dies ist jedoch genau die Gefahr, die aus unserer Sicht eine Männerarbeit vermeidet, die geschlechterreflektiert ansetzt und gleichzeitig den Umstand ernst nimmt, dass Männer vergeschlechtlicht *als Männer* leben – ob sie dies wollen oder nicht.

Wenn wir von einer geschlechterreflektierten Männerarbeit sprechen, dann fordern wir also von Fachleuten, dass sie kritisch mit geschlechtsbezogenen Stereotypen, Zuschreibungen und Vorstellungen umgehen. (ebd., S. 93)

Zu dem Konzept des von der ‚triple advocacy‘ weiter entwickelten ‚triple development‘ gehören die Elemente der Unterstützung (in individuellen Lebenslagen), der Begrenzung (im Hinblick auf die Reflexion männlicher* Privilegien) und der Öffnung (für eine individuelle, positive Weiterentwicklung) (vgl. ebd., S. 100).²⁸ Ziel ist, dass „gleichzeitig und gleichwertig männliche Anliegen und Verletzlichkeiten ben[annt], Frauenrechte und -emanzipation unterstütz[t werden], [und] zu sozialer Gerechtigkeit und einer *Equality for all Gender* bei[ge]tragen“ wird (ebd., S. 95). In diesem Konzept wird explizit die Rolle von Werten in der geschlechterreflektierten Arbeit thematisiert: „Fachliches Arbeiten sollte wertungsfrei sein, nicht aber wertfrei. Im Gegenteil: Es ist aus unserer Sicht gar nicht möglich, wertfrei zu arbeiten. Die Frage ist also weniger, ob Werte das fachliche Handeln (mit)bestimmen als vielmehr, wie bewusst dies geschieht“ (ebd., S. 119).

Geschlechtshomogenes Arbeiten wird – in der Mädchen*- wie in der Jungen*arbeit – häufig mit der Schaffung von „Frei-, Erprobungs- und Reflexionsräume[n] der Entwicklung einer selbstbestimmten Geschlechtsidentität“ begründet (Melcher 2021, S. 554; vgl. sinngemäß für die Mädchen*arbeit Gandouz-Touati/Heidbreder/Nacro 2021, S. 544). Dabei spielt die Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung eine besondere Rolle, da eine Einteilung nach Geschlecht per se eine Dramatisierung der Kategorie bedeutet:

Ich signalisiere der Gruppe, gewollt oder ungewollt, dass (zumindest hier und jetzt) Geschlecht das wichtigste Unterscheidungsmerkmal innerhalb der Gruppe darstellt. Dabei liegt die Botschaft nahe, dass alle, die in dieselbe Gruppe eingeteilt wurden, viel gemeinsam haben und sich wesentlich von der anderen Gruppe unterscheiden. (Debus 2012, S. 152)

²⁷ Vgl. hierzu auch Stecklina/Wienforth 2021, S. 327.

²⁸ Im Vergleich dazu fehlt in anderen Ansätzen die Dimension der Bedürftigkeit bzw. der Unterstützung, wie in folgendem Zitat aus dem *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* deutlich wird: „Jungen*arbeit braucht ein Doppeltes: Sie muss mit ihren Adressaten die Defizite hegemonialer Männlichkeitskonstruktionen erkenn- und kritisierbar und doch mit den Einzelnen und Gruppen Chancen einer veränderten und selbstbestimmten Geschlechtsidentität erfahrbar machen“ (Melcher 2021, S. 556).

Selbst bei reflektiertem Umgang und in geeignetem Setting und Kontext besteht die Gefahr, Kinder und Jugendliche auszuschließen, die sich nicht innerhalb des zweigeschlechtlichen Rahmens identifizieren (vgl. Groß 2021, S. 877). Eine „stärkere Reflexion und Bezugnahme auf trans*, queere und intersektionale Perspektiven [...], wodurch geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, aber auch andere Dimensionen von Pluralität angemessen berücksichtigt werden können“ (Stecklina/Wienforth 2021, S. 324), gehört daher zu den jüngeren Entwicklungen geschlechterbezogener Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dies ist insbesondere angesichts der Diskriminierungserfahrungen und der erhöhten Vulnerabilität von Jugendlichen mit geschlechtlichen Identitäten (und auch sexuellen Orientierungen), die von heteronormativen Erwartungen abweichen, zu beachten, zumal ein entsprechendes Coming-out in der Regel im Jugend- und damit auch Schulalter stattfindet (vgl. Timmermanns/Thomas 2021, S. 335–336). Grundsätzlich ist in den letzten Jahren eine Tendenz zur Öffnung der Mädchen*- bzw. Jungen*arbeit zu beobachten (vgl. Stecklina/Wienforth 2021, S. 326; Busche/Maikowski 2010, S. 166–167). Neben geschlechtshomogener Mädchen*- bzw. Jungen*arbeit hat sich als dritte Variante die „geschlechterreflektierte bzw. reflexive Koedukation“ etabliert (Busche/Maikowski 2010, S. 162), also „die geschlechtsbezogene Förderung von Mädchen und Jungen unter Berücksichtigung der Geschlechterverhältnisse und ihrer Konstitutionsbedingungen mit dem Ziel des Abbaus von Geschlechterhierarchien“ (ebd., S. 161). Während häufig Ideen und Erkenntnisse der geschlechterreflexiven Arbeit vom außerschulischen auf den schulischen Kontext wirken, wird dieses Konzept Anfang der 1990er Jahre von Faulstich-Wieland für die Schule entwickelt und für die außerschulische Arbeit fruchtbar gemacht (vgl. Faulstich-Wieland 1991, insb. S. 168; Kampschhoff/Scholand 2017a, S. 62). Dennoch konstatieren z.B. Busche/Maikowski, dass in der Schule „in den meisten Fällen heute unhinterfragt ein koedukatives Setting vorliegt“ (2010, S. 162). Deshalb müsse gerade in geschlechtsheterogenen Gruppen als ‚normal‘ wahrgenommene Hierarchien und Zuschreibungen im Alltagshandeln reflektiert und für die Schüler:innen bzw. Kinder und Jugendlichen sichtbar gemacht werden (vgl. ebd., S. 171). Wesentlich ist dabei die Vorbildfunktion der Betreuer:innen, auf deren Ebene keine geschlechtsbezogenen Zuständigkeiten oder Hierarchien bestehen sollten und die durch ihren „egalitären[n] Umgang“ miteinander Jugendlichen alternative Rollenmöglichkeiten aufzeigen können (ebd., S. 178). Statt lediglich von eigenen Sozialisationserfahrungen auszugehen, sollen wissenschaftliche Erkenntnisse über (geschlechterbezogene) Sozialisationsprozesse integriert und strukturell Erfahrungen gefördert werden, die (auch) mit geschlechtsuntypischen Kompetenzen in Verbindung stehen (ohne die Jugendlichen zu exponieren) (vgl. ebd.). „Vielfältigkeiten“ sind sichtbar zu machen, ohne „zu kategorisieren und zu stereotypisieren (z.B. durch Naturalisierungen oder Kulturalisierungen)“ (ebd., S. 178).

2.2.5 Erziehungswissenschaftliche Fragestellungen

Drei Phasen der Fokussierung in der Beschäftigung mit Geschlecht (Benachteiligung von Mädchen* und Frauen*, Bezugnahme auf Interaktionsprozesse und Selbstbilder unter gendertheoretischem Einfluss und schließlich das vielfältige Auffächern der Themen und Ansätze) finden sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. Grow/Roth 2023a, S. 8). Neben der pädagogischen Grundhaltung und dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung tritt im schulischen Kontext die inhaltliche Ebene in den Vordergrund:

Einerseits kann Gender ein Thema im Unterricht sein: Ein klassisches Beispiel wäre der Sexualkundeunterricht in Biologie, aber auch das respektvolle und gleichwertige Miteinander unabhängig von Geschlecht im Kontext der Menschenrechte [...]. Andererseits kann das Geschlecht und die geschlechtliche Identität der Lernenden und Lehrenden die Unterrichtssituation beeinflussen und im Unterrichtsgeschehen beachtet oder sogar darauf Bezug genommen werden – oder eben nicht. (Biewer/Proyer/Kremsner 2019, S. 74)

Historisch betrachtet stand über mehrere Jahrhunderte hinweg die grundsätzliche Frage nach der Bildungsfähigkeit von Frauen* im Vordergrund, und als diese schließlich als positiv beantwortet galt, ging man von geschlechtstypischen Begabungen aus (vgl. Rendtorff 2015, S. 36). Bis in die 1960er Jahre hinein wurden Schüler:innen grundsätzlich monoedukativ unterrichtet, wobei „[d]er Bildungswert an Mädchenschulen [...] allgemein geringer eingestuft“ wurde (Onnen 2015, S. 86–87, Zitat S. 87); erst nach und nach wurden koedukative Modelle zum Standard (vgl. Rendtorff 2015, S. 39). Von Ende der 1960er bis Mitte der 1980er Jahre sind einzelne „Forschungsberichte und monographische Pionierarbeiten“ zu vermelden, die „den Weg für eine breitere ‚Ungleichheitsforschung‘ in der Schul- und Bildungsforschung aus feministischer Perspektive gebahnt“ haben (Jacobi 2013, S. 31). Die erziehungswissenschaftliche Forschung zum Thema Geschlecht

konzentrierte sich, sofern sie Schul- und Ausbildungsfragen betraf, sehr bald auf Koedukation und deren Folgen für geschlechtsdifferenzierte Leistungsprofile, Interessenentwicklung und Studienfach-/Berufswahl von Mädchen. Kompensatorisch angelegt als Untersuchung der Benachteiligung von Mädchen im koedukativen Schulsystem, produzierte sie aufgrund dieser Herkunft sehr bald auch anwendungsbezogene Schulforschung im Rahmen von Modellprojekten und pädagogischen Programmen. (Ebd., S. 35–36)

Die jüngeren Diskussionen um Mono- bzw. Koedukation (vgl. Rohrman 2019, S. 1066; Kreienbaum 2010, S. 697; Onnen 2015, S. 83) wurden nicht mehr im Hinblick auf unterschiedliche Begabungen von Mädchen* und Jungen* geführt, sondern auf ihre unterschiedlichen Bedürfnisse und die Schaffung von Frei- und Schutzräumen bzw. die

gezielte Förderung von Mädchen* in den Naturwissenschaften (vgl. Onnen 2015, S. 87; Schlüter 2019, S. 678; Biermann 2014, S. 55; Biermann/Schütte 2014). Faulstich-Wielands Ansatz der ‚reflexiven Koedukation‘ stellt dabei eine Kompromisslösung dar (vgl. Faulstich-Wieland 1991, S. 168) und betrifft sowohl die Ebene der Lerninhalte als auch die des pädagogischen Handelns:

[A]uch die Lehrkräfte selber können viel zur Verbesserung der Koedukation beitragen, wenn sie selbst sensibel werden für geschlechtsspezifische Unterschiede und reflektieren, welche Ursache, Bedeutung und Konsequenz sie haben. Das eigene Bild von Weiblichkeit und Männlichkeit, die eigene Einstellung zur Geschlechterhierarchie gilt es zu verdeutlichen – Konsequenzen für ihre Veränderung zu realisieren. (Ebd.)

Historisch betrachtet stand auch im schulischen Kontext zunächst die Förderung von Mädchen* im Fokus (vgl. Rendtorff 2015, S. 38), ab den 1990er Jahren und spätestens ab der ersten PISA-Studie dann zunehmend die der Jungen* (vgl. Kampshoff 2019, S. 1325; Boldt 2005; Rendtorff 2015, S. 38; Rohrmann 2019, S. 1066–1067).²⁹ „[D]ie Begriffsbildung ‚Jungen als Bildungsverlierer‘“ sieht Rendtorff dabei allerdings auch stark vom (vor allem rechts orientierten) Maskulinismusdiskurs des frühen 21. Jahrhunderts beeinflusst: „Denn die These, dass Männer/Jungen Opfer von Frauen werden, ist die zentrale Denkfigur der maskulistischen Gruppen“ (Rendtorff 2015, S. 40).³⁰ Fakt ist, dass Jungen* statistisch niedrigere Schulabschlüsse haben, häufiger die Schule ohne Abschluss verlassen (vgl. Helfferich 2012, S. 63; Bundeszentrale für politische Bildung 2022) und daher durchaus der Aufmerksamkeit bedürfen. Helfferich zeigt anhand der Analyse von Gruppendiskussionen in Hauptschulen, dass „Bildungsanstrengungen klar als unmännlich gesetzt“ werden (Helfferich 2012, S. 67), obwohl Macht durch Bildung bei „[s]tatushohe[n] Männer[n]“ durchaus wahrgenommen wird (ebd., S. 68). Den Umgang damit begründet Helfferich basierend auf Connells Konzept der ‚hegemonialen Männlichkeit‘:

Männer ohne Bildungschancen erreichen [...] „lokale“ Macht – auch mittels Ausgrenzung, Mobbing und Gewalt. Wenn der Streber gemobbt und der Lehrer von Fünftklässlern geschlagen wird, sind Macht und Männlichkeit der Marginalisierten der Macht und Männlichkeit der Bildungs- als Mittelschicht lokal und körperlich überlegen. (Ebd., S. 68)

²⁹ Vgl. zu PISA Busche/Cremers 2010: „Die spätestens seit PISA 2003 festzustellende Diskussion um die angebliche Bildungsmisere von Jungen, die mit Bezeichnungen wie ‚Bildungsbenachteiligung‘, ‚Jungenkatastrophe‘ oder ‚Krise der Jungen‘ einherging, platziert zwar das längst überfällige Thema ‚Jungenförderung‘ in der öffentlichen Debatte, blendet aber gleichzeitig die weiterhin bestehende Notwendigkeit von Mädchenförderung und die Unterschiede in der Gruppe der Jungen aus“ (S. 234; vgl. ähnlich Busche/Wesemüller 2010, S. 310).

³⁰ Rendtorff bestreitet nicht, dass es strukturelle Nachteile für Gruppen von Jungen* im Bildungssystem gibt. Sie stellt sich aber klar gegen eine Pauschalisierung von „Jungen“ und gegen die Annahme einer intentionalen Benachteiligung, die in einigen Artikeln unterstellt wird bzw. wurde (vgl. Rendtorff 2015, S. 40).

Im Fazit der Untersuchung stellt Cornelia Helfferich aber fest, „dass Männlichkeitskonzepte von Hauptschülern mehrdimensional sind und situativ und kontextabhängig inszeniert werden“ (ebd., S. 78). Eine einseitig defizitorientierte Betrachtung von Männlichkeitskonstruktionen in der (Haupt-)Schule ist also wenig hilfreich; Ansatzpunkte für einen konstruktiven Umgang mit Männlichkeitsvorstellungen sind vorhanden. Dass die Diskussion um die Bildungsvor- und -nachteile von Jungen* und Mädchen* aber ohnehin zu kurz greift, hat spätestens die politische bzw. juristische Anerkennung des sogenannten ‚dritten Geschlechts‘ gezeigt (vgl. Nachtigall/Ghattas 2021, S. 115). Schüler:innen jenseits des binären Geschlechtersystems bleiben unsichtbar (vgl. ebd., S. 116) – und das gerade in einer vulnerablen Phase der Ausbildung von sexueller und geschlechtlicher Identität (vgl. ebd., S. 118). Auf organisatorischer wie pädagogischer Ebene sind geschlechtliche und sexuelle Identitäten jenseits des Heteronormativen stets mitzudenken, ihre Perspektiven sichtbar zu machen (vgl. ebd., S. 140).³¹

Betrachtet wurde das Thema ‚Geschlecht‘ im schulischen Kontext auch aus der Perspektive der inklusiven Pädagogik, meist als Differenzkategorie neben Behinderung, Klasse, Migrationshintergrund und Religion (vgl. Dirim/Mecheril 2018):

Inklusion bezeichnet eine Strategie, die den Einschluss aller Kinder mit besonderen Bedürfnissen umsetzt. Bezieht man sich auf die Minderheitenposition, welche LSBTTIQ*-Jugendliche an Schule (sic!) einnehmen, so wird deutlich, dass auch eine nicht-heteronormative geschlechtliche und sexuelle Orientierung sowie eine Identifikation als ‚Beeinträchtigung‘ oder ‚Benachteiligung‘ im schulischen Leben gesehen werden können. Diese können die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung hemmen, da sie sich im Sozialraum Schule nicht frei bewegen können. (Riebau 2018, S. 124)

Das Dilemma von Dramatisierung und Entdramatisierung spiegelt sich im Bereich der Inklusion in Form der Diskussion um Kategorisierung und Dekategorisierung und der Frage, ob ein Verzicht auf die Kategorien Geschlecht und Sexualität sinnvoll ist, da mit jeder Beachtung der Kategorie selbige in ihrer Bedeutsamkeit bestätigt wird. Anke Riebau kommt zu dem Schluss, dass „[e]ine Dekategorisierung, Rekategorisierung oder gar ein vollkommener Verzicht auf Kategorien [...] nicht der richtige Weg [ist], um die Stigmatisierung und Diskriminierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu verhindern. Vielmehr sollte es um Normalisierung gehen“ (ebd., S. 127). Unter Normalisierung versteht Riebau die anerkennende „Sichtbarmachung“ z.B. durch eine unterrichtliche Behandlung von geschlechtlicher Vielfalt oder eine bewusste Gestaltung bzw. Auswahl von Unterrichtsmaterialien (ebd., S. 126). Für Debus

³¹ Der Untersuchung sind auf der organisatorischen Ebene von Schule einige Aspekte für die Anerkennung nicht-binärer geschlechtlicher Identitäten zu entnehmen, darunter die sprachliche Repräsentation z.B. in Anredeformeln oder Bau bzw. Umwidmung von geschlechterneutralen Toiletten (vgl. Nachtigall/Ghattas 2021, S. 118). Debus nennt zudem die Nicht-Abfrage von Geschlecht oder eine Abfrage mit mehr als zwei Optionen auf Formularen (vgl. 2018, S. 99).

bedeutet Inklusion auch, den „Umgang mit Unsicherheit“ zu lernen, also Unsicherheit gegenüber anderen Lebensentwürfen bzw. sexuellen, amourösen und geschlechtlichen Identitäten zu thematisieren und anzuerkennen und dadurch abwertendes Verhalten (sich selbst und anderen gegenüber) zu vermeiden (vgl. Debus 2018, S. 94). Als drei zentrale Lerndimensionen nennt die Autorin in der Folge die Erweiterung von Wissen (über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt, über die historische Bedingtheit und Wandelbarkeit von Vorstellungen und Normen, aber auch über Formen der Diskriminierung und über Beratungsangebote), die Reflexion der eigenen Haltung (also insbesondere der eigenen Verunsicherung) und die Erweiterung von Handlungsfähigkeit (z.B. Umgangsmöglichkeiten mit eigenen Unsicherheiten, aber auch solidarische und unterstützende Verhaltensformen) (vgl. ebd., S. 96–98). Als mögliche Zugänge für eine thematische Behandlung nennt die Autorin einen „[p]ositive[n] Blick auf Vielfalt“ (ebd., S. 104), „Kritik an Diskriminierung“ (ebd., S. 105) und „Reflexion von Normierungsprozessen rund um Geschlecht, amouröse und sexuelle Lebensweisen“ (ebd., S. 108), die jeweils spezifische Chancen und Grenzen aufweisen (vgl. ebd., S. 104–109).

2.2.6 Von *Learning Gender* zu *Teaching Gender* und Genderkompetenz

Literatur zur überfachlichen Bedeutung von Geschlecht gibt es für die Schule deutlich weniger als für die außerschulische Jugendarbeit,³² eine umfassendere schulbezogene Beschäftigung fand in den letzten Jahren insbesondere 2015 in dem Sammelband *Teaching Gender?* von Juliette Wedl und Annette Bartsch und 2020 in der Monografie *Gender – Sprache – Stereotype* von Hilke Elsen statt; auch im Sammelband *Von der Vielheit der Geschlechter* (Dall'Armi/Schurt 2021) finden sich schulbezogene Beiträge. Wedl und Bartsch nehmen den *Doing Gender*-Ansatz als Basis ihrer Ausführungen zur Bedeutung von Geschlecht im Schulalltag. Sie sprechen Kindern und Jugendlichen eine aktive Rolle beim „Mädchen- und Junge-Werden“ zu, indem Geschlecht z.B. durch sozial geprägte „Spielzeug-Präferenzen, Kleidung, Accessoires, Verhalten und Gruppenbildungen aus[gedrückt]“ wird (Bartsch/Wedl 2015, S. 10). Der Schule kommt dabei als zentralem Sozialisationsort in einer entwicklungsbedingt sensiblen Phase große Bedeutung zu, sie ist „eine Bühne täglicher Inszenierungen im Klassenraum mit SchülerInnen, die sich in ihren Geschlechterrollen üben und zugleich in diese gedrängt werden“, und mit Lehrer:innen als ggf. (unbewusst) geschlechterdifferenzierenden Vorbildern (ebd., S. 15). Die Autorinnen gehen von einem schulischen *Learning Gender* aus:

32 Vgl. Feststellungen wie „Noch fehlt im Kanon der Lehramtsausbildung und der Unterrichtsgestaltung die kritisch-reflektierende Auseinandersetzung mit den Gender Studies“ (Bartsch/Wedl 2015, S. 9), „Die Lehramtsstudiengänge bereiten nicht genügend auf das Gender-Thema vor. [...] Dieser Band möchte dazu beisteuern, die Lücke zu schließen“ (Elsen 2020, S. 23) oder „Wie der Einblick in aktuelle Forschungsfelder gezeigt hat, steht die genderbezogene Forschung – insbesondere in konstruktivistischer Perspektive – in den meisten der hier besprochenen Fachdidaktiken noch am Anfang“ (Grow/Roth 2023a).

Learning Gender findet in der Schule auf vielfältige, häufig nicht intendierte Weise statt [...]. Damit werden bestehende Geschlechterverhältnisse mit ihren Setzungen, Normierungen, Hierarchisierungen und Ausschlüssen gestützt – und stehen im Widerspruch zum pädagogischen Auftrag der individuellen Förderung, der Nicht-Diskriminierung und der Gleichstellung. (Ebd., S. 11)

Die weiterführende, publikationsleitende Frage ist darum: Wenn es ein schulisches *Learning Gender* gibt, gibt es dann ein gestaltbares *Teaching Gender* (vgl. ebd., S. 11)? Kritisiert werden sowohl die Dominanz von Männern* im Schulstoff – von den Entdeckungen berühmter Physiker über die (männlich* dominierte) Geschichtsschreibung bis hin zu überwiegend männlichen* Musikern, Künstlern und Autoren in den ästhetischen Fächern –, als auch (mehr oder weniger) subtile geschlechterbezogene Eigenschaftszuschreibungen durch Lehrkräfte (wie sprachliche oder naturwissenschaftliche Begabungen) oder geschlechterdifferenzierendes Verhalten z.B. im Hinblick auf Aufgabenverteilung und Sprache (vgl. ebd., S. 12). Geschlechtshomogenes Arbeiten wird aufgrund der Verfestigung der Dichotomie sowie des Ausschlusses von Menschen, die sich nicht zuordnen wollen oder können, stark kritisiert – jegliche Dramatisierung von Geschlecht muss reflektiert sein (vgl. ebd., S. 17–18). Bartsch und Wedl sehen außerdem Lehrpersonen in der Pflicht, diskriminierungsfreie Räume für LSBTI*-Schüler:innen zu schaffen (vgl. ebd., S. 18–19). In der Konsequenz fordern die Autorinnen Genderkompetenz für die Lehrenden. Darunter verstehen sie

- (1) ein fundiertes Wissen zu dem Thema, d.h. [...] eine Kenntnis der Gender Studies;
- (2) die Kompetenz, relevante Geschlechteraspekte zu erkennen, d.h. eine Sensibilität für Geschlechterverhältnisse und die Bedeutsamkeit von Geschlecht auf verschiedenen Ebenen, und
- (3) die Fähigkeit, darauf zu reagieren, d.h. Instrumente und Methoden sinnvoll einsetzen zu können. (Ebd., S. 20)

Dazu gehört, auf Basis von „objektivierte[m] Wissen“ als Lehrperson „sowohl [die] eigenen Vorurteilsstrukturen zu durchschauen als auch die der anderen angemessen zu thematisieren“ (Rendtorff 2015, S. 44). Corinna Onnen fordert Genderkompetenz auch als Lernziel für die Schüler:innen (vgl. Onnen 2015, S. 95). Eine Formulierung, wie diese bei Kindern und Jugendlichen – allerdings nicht speziell im schulischen Bereich – aussehen kann, findet sich bei Barbara Stauber:

Mit Erwerb von Gender-Kompetenz ist ein Experimentieren mit der Geschlechterrolle gemeint, ein Ausloten von Spielräumen, ein Erproben von unterschiedlichen Selbstinszenierungen, die damit einhergehen – dies v.a. mit dem Ziel, offensiv mit existierenden geschlechter- oder gruppenbezogenen Zuschreibungen umgehen zu lernen und auch Gegenbilder zu diesen Zuschreibungen zu entwickeln. (Stauber 2013, S. 537)

Teilweise wird Genderkompetenz auch auf sexuelle Orientierung ausgeweitet. Zwar sind „[s]exuelle Identitäten [...] im Grunde keine Kategorien von Gender, jedoch im Genderkontext wirksam und deswegen relevant, wenn von Genderkompetenz gesprochen wird“ (Mößbauer 2017, S. 49).³³ Insbesondere im Kontext der Heteronormativitätskritik liegen die Kategorien sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität nah beieinander.

Neben der Fähigkeit zu kritischem Umgang mit Geschlechternormierungen sieht Konrad Manz vor allem die Haltung der Lehrer:innen als relevant an. Konkret meint er damit „eine respektvolle Haltung zu verschiedensten Geschlechteridentitäten [...], die von der Überzeugung getragen wird, dass geschlechtliche Vielfalt existiert, wünschenswert ist und von Gleichberechtigung geprägt sein sollte“ (Manz 2015, S. 103). Das betrifft z.B. den Umgang mit alltäglichen geschlechterbezogenen Verhaltensweisen wie Begrüßungsritualen insbesondere der Schüler:innen gegenüber den Lehrer:innen, auf die Letztere reagieren müssen: „Dabei sind die Konsequenzen für vergeschlechtlichte Hierarchien und Ausschlüsse mitzudenken und als relevant einzustufen“ (ebd., S. 107). Abwertende Kommentare von Schüler:innen müssen seiner Meinung nach unbedingt kritisch thematisiert werden, denn „das Übergehen solcher Kommentare [bedeutet] deren Billigung“ (ebd., S. 109). Im Hinblick auf strukturelle Gegebenheiten weist Manz auf den Druck hin, unter dem Schüler:innen stehen, die sich nicht den Normen (der Peer Group) entsprechend verhalten möchten, und leitet daraus die Notwendigkeit von vielfältigen Frei- und Schutzräumen bzw. „Alternativangebote[n]“ z.B. für die Pausengestaltung ab (ebd., S. 110–111, Zitat S. 111). Geschlecht muss dabei intersektional gedacht werden, komplexe (Konflikt-)Situationen dürfen keinesfalls eindimensional auf Geschlecht beschränkt betrachtet werden (vgl. ebd., S. 112). Ein weiterer Beitrag im Sammelband *Teaching Gender* stammt von Bernhard Ertl und Kathrin Helling, die das Konzept des „Gender-Re-Skripting“ vorstellen: Genderstereotype Verhaltensweisen oder Rollen werden nach arbiträren Zuordnungen (z.B. Alphabet) oder dem Zufallsprinzip vergeben und so jenseits geschlechterstereotyper Verhaltensweisen sichtbar und erlebbar (vgl. Ertl/Helling 2015, S. 363). Dies basiert auf der Beobachtung, dass Mädchen* und Jungen* in Partner:innen- oder Gruppenarbeit in Untersuchungen häufig geschlechterstereotype Verhaltensmuster zeigen und z.B. Mädchen* weniger beteiligt werden (vgl. ebd., S. 361). Durch die Zuweisung von Rollen findet insofern ein *Undoing Gender* statt, als dass zuvor geschlechtlich assoziierte Verhaltensweisen einer bestimmten Funktion in einer Gruppe und eben nicht einem Geschlecht zugewiesen und unabhängig vom Geschlecht gefördert werden.

Eine umfassende Darstellung der Bedeutung von Geschlecht bietet Hilke Elsen (2020). Sie beschäftigt sich – als Linguistin naheliegenderweise – verstärkt mit der Bedeutung von Sprache im Hinblick auf die Konstruktion von Geschlecht, also mit

³³ Im außerschulischen Kontext existiert der übergreifende Begriff „Regenbogenkompetenz“, der „einen kompetenten und diskriminierungsfreien Umgang von Fachkräften mit dem Thema sexuelle Orientierung [...] und geschlechtlicher Vielfalt“ meint (Timmermanns/Thomas 2021, S. 341).

dem Zusammenhang von Sprache und Denken, der sprachlichen Markierung von Geschlecht, linguistischer Gesprächsforschung und der Reproduktion des Status Quo durch Sprache, aber auch mit soziologischen, neurologischen, entwicklungspsychologischen und medienbezogenen Aspekten. Durch die dargestellte Bandbreite eignet sich das Buch als Wissensbasis für die oben genannte Genderkompetenz pädagogischer Fachkräfte gerade im schulischen Kontext. Insbesondere plädiert Elsen in Bildungs- und Erziehungskontexten für einen reflektierten Umgang mit in Denken und Sprache präsenten Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern (vgl. Elsen 2020, insb. S. 24–25). Sie weist darauf hin, dass sich Mädchen* und Jungen* in ihren neurobiologischen Anlagen zwar unterscheiden, dieser Umstand aber keinesfalls verallgemeinert werden darf, Übergänge fließend und Unterschiede innerhalb einer Gruppe groß sind und nach aktuellem Forschungsstand das Gros der Unterschiede zwischen den Geschlechtern durch Sozialisation entsteht (vgl. ebd., insb. S. 51, 133). „Eine einfache Unterscheidung von erworben und angeboren gibt es nicht, dazu ist das Zusammenwirken der verschiedenen Aspekte zu komplex. Auch Stereotype beeinflussen unsere Erwartungen, diese wiederum das Verhalten und die Wahrnehmung des Verhaltens“ (ebd., S. 59). Besonders in bereits männlich* assoziierten Handlungsfeldern wirkt das sog. generische Maskulinum dabei stereotypverstärkend, da nicht-männliche* Personen sprachlich unsichtbar sind (vgl. ebd., S. 76, 87). Für die Festigung von Geschlechterstereotypen sind allerdings nicht nur sprachliche Asymmetrien verantwortlich, sondern auch das Verhalten von Eltern, Lehrer:innen und weiteren Bezugspersonen: Sie reagieren unterschiedlich auf das Verhalten von Mädchen* und Jungen* und Kinder erhalten dadurch früh – mehr oder weniger subtile – geschlechtsspezifische Rückmeldungen, welches Verhalten ihrer *sex category* angemessen ist (vgl. ebd., S. 171–174). „Den Erwachsenen ist solch ein Verhalten, wie bereits angedeutet, vielfach nicht bewusst, nicht einmal, wenn sie pädagogisch ausgebildet sind“ (ebd., S. 174). Als zentrale, schwer kontrollierbare Sozialisationsinstanz³⁴ sieht Elsen zudem die Medien mit ihren Geschlechterdarstellungen (vgl. ebd., S. 181–198; siehe ausführlich Kapitel 2.3). Abschließend plädiert Elsen für „eine positive Haltung zum Thema auf Grundlage eines erweiterten Kenntnisstandes“, und dafür, „das persönliche Agieren kritisch zu hinterfragen und zu relativieren, althergebrachte Denkmuster und liebgewonnene Handlungsschemata aufzubrechen“ (ebd., S. 232). Sie spricht sich für gendergerechte Sprache im Unterricht ebenso aus wie für die thematische Behandlung und Reflexion von Geschlecht (vgl. ebd., S. 233) und leitet aus ihren Ausführungen folgende Empfehlungen für Lehrkräfte ab:

34 Es ließe sich bei Medien auch von ‚Sozialisationsagenten‘ sprechen: „Sozialisationsinstanzen sind [...] Personen oder Institutionen, welche die Gestaltung der Sozialisationsprozesse explizit verfolgen, Sozialisationsagenten hingegen welche, die durch zufällige Kontakte sozialisierend wirken“ (Payrhuber 2024, S. 247). Die genaue Einteilung hängt aber von Kontext und Intention ab, so können auch Medien gezielt eingesetzt werden.

Meiden Sie stereotype Aussagen!

Meiden Sie stereotypes Handeln!³⁵

Wählen Sie stereotypfreies Material oder problematisieren Sie solches mit Stereotypen! [...]

Das Rollenverhalten der Kinder und Jugendlichen kann kritisch begleitet werden, durchaus auch mit explizit korrigierendem Feedback.

Mädchen und Jungen sind bei Fehlverhalten gleichermaßen zu kritisieren. Mädchen sind nicht unnötig zu schützen, wenn sie aggressiv sind, Jungen sollten genauso wenig in die Klasse rufen dürfen wie Mädchen, um nur einige Beispiele zu nennen. [...]

Anhand von Text- bzw. Medienarbeit kann das Thema nebenbei oder gezielt behandelt werden, dabei sind die unterschiedlichen Interessen der Jungen und Mädchen zu bedenken. (ebd., S. 233)

Als stereotype Aussagen sind dabei nicht nur explizite Geschlechterunterscheidungen im Stil von ‚Typisch Männer!‘ oder ‚Frauen sind da einfach sensibler‘ zu verstehen, sondern auch implizite Zuschreibungen wie ‚Ich brauche mal drei starke Jungs‘ – nötig ist also eine Reflexion der in eigenen Aussagen enthaltenen Implikationen und Stereotype sowie der eigenen geschlechterbezogenen Präkonzepte.³⁶ Stereotypes Handeln zu vermeiden ist eine weit gefasste Forderung, die unter Berücksichtigung des *Doing Gender*-Ansatzes (vgl. hier auch Heiser 2020, S. 142), wonach jegliches Verhalten am zugeschriebenen Geschlecht abgeglichen wird, nur durch subversives Handeln im Sinne von Butlers *Undoing Gender*, also durch bewusst geschlechteruntypisches Verhalten umsetzbar wäre. Wichtiger und auch ohne Authentizitätsverlust umsetzbar ist, eigene Verhaltensweisen zu reflektieren und sie, sollten sie ‚typisch‘ für ein Geschlecht sein, nicht mit Letzterem zu begründen und sie nicht zusätzlich im Sinne eines *Overdoing Gender* (vgl. Kotthoff/Nübling 2018, S. 53, 184) zu betonen oder zu verstärken. Stereotypfreies Material im Unterricht zu verwenden, entspricht einem nicht-dramatisierenden Ansatz; wenn enthaltene Stereotype dagegen hinterfragt werden, ist dies der Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung zuzuordnen. Insbesondere Stereotype in Schulbüchern sollten exemplarisch thematisiert werden, da die Schüler:innen mit ihnen ggf. auch beim eigenständigen Durchblättern konfrontiert werden und sie somit durch eine Nicht-Thematisierung nicht zuverlässig umgangen werden können. Sozialformen und Gruppenzusammensetzungen sollten grundsätzlich darauf-

35 Positive Formulierungen wären an dieser Stelle wünschenswerter, beispielsweise „Prüfen Sie Ihre Aussagen auf Stereotypfreiheit“.

36 Heiser nennt als Beispiele für solche Präkonzepte die Annahmen „Mädchen haben eine schöne Handschrift“, „Jungen sind wortkarg und versuchen, Aufgaben möglichst knapp zu bearbeiten“ und „Mädchen arbeiten lieber kreativ, Jungen eher analytisch“. „Diese Präkonzepte können bei differenzierter Beobachtungsgabe womöglich tatsächlich eine statistische Wahrscheinlichkeit abbilden. Da hier diverse psychologische Effekte zum Tragen kommen, ist es aber genauso möglich, dass sich darin lediglich Überzeugungen fortschreiben, die die Lehrkraft selbst als Geschlechterstereotype erlernt hat und die sie nun durch selektive Wahrnehmung stützt. [...] Problematisch werden diese, wenn sich die Lehrkraft ihrer eigenen Vorannahmen nicht ausreichend bewusst ist“ (Heiser 2020, S. 141).

hin hinterfragt werden, in welchem Maße sie den individuellen Schüler:innen eine aktive Beteiligung ermöglichen. Die Orientierung am Geschlecht bis hin zur Monoedukation muss aber, wie bereits oben unter Bezug auf Bartsch und Wedel (2015) ausgeführt, als Form der Dramatisierung von Geschlecht und Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit stets in Chancen und Risiken abgewogen und begründet werden. Die Herstellung von Geschlecht gerade in einer prägenden Phase wie dem Schulalter kann auch im Hinblick auf das Verhalten der Schüler:innen explizit thematisiert und problematisiert werden. Auf impliziter Ebene ist eine Gleichbehandlung von Schüler:innen jeglichen Geschlechts notwendig, um ihnen nicht zu vermitteln, das gleiche Verhalten je nach Geschlecht unterschiedlich bewertet wird. Dadurch, dass verschiedene Arten von Medien Kinder und Jugendliche als Sozialisationsagenten ständig mit Konstruktionen von Geschlecht konfrontieren, ist eine Reflexion der dort vermittelten Bilder – nicht nur im Hinblick auf Geschlecht, sondern auch andere Identitätskategorien – im schulischen Kontext angebracht.

2.3 Mediale Geschlechterkonstruktionen

Dass mediale Darstellungen das Verhalten von Kindern beeinflussen können, hat bereits Albert Bandura festgestellt: In seinem Versuch von 1963 wies er gemeinsam mit Dorothea Ross und Sheila Ross nach, dass die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens bei Kindern stark steigt, wenn sie selbiges zuvor entweder ‚live‘, gefilmt oder als Cartoon gesehen haben, und die aggressiven Verhaltensweisen durch die Kinder auch im Detail nachgeahmt wurden (vgl. Bandura/Ross/Ross 1963). In einer späteren Variation des Experiments stellte Bandura fest, dass die Wahrscheinlichkeit der Nachahmung sinkt, wenn das Modell für sein Verhalten bestraft worden ist (vgl. Bandura 1965). Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Sozialisation spielen Medien außerdem insofern eine Rolle, als „[d]ie konstruktivistische Erkenntnis, dass Medien eine spezifische Wirklichkeit herstellen, [...] für das Verständnis von Geschlecht als kultureller Ordnung in besonderer Weise bedeutsam“ ist (Lünenborg/Maier 2019, S. 583).

Auch wenn sich „[a]us der Vielzahl unterschiedlicher sozialpsychologisch, sozialgeschichtlich oder ideologiekritisch vorgehender Ansätze [...] keine in sich geschlossene textanalytische Methode herleiten“ lässt (Dahlke 2010, S. 768), kann die Verbindung zwischen Gender Studies und Sprach- und Literaturwissenschaft (auch unter Einbezug eines weiten Text- und Medienbegriffs) als gegenseitige Fruchtbarmachung der Disziplin für thematische und methodische Querschnitte beschrieben werden:

Die Gender Studies verdanken den Philologien wichtige theoretische Impulse, etwa aus der Rhetorik, Psychoanalysezereption und Hermeneutik. Umgekehrt zeigt sich in jeglichen Prozessen der Produktion, Distribution und Rezeption von Literatur die Geschlechterfrage als eine relevante Größe. Von jeher dienen literarische Texte nicht ausschließlich, aber vorrangig den Möglichkeiten der imaginativen Erprobung von Welt. [...] [Sie] werden [...] nach historisch und soziokulturell variablen Regeln geschrieben und gelesen. (Nieberle 2019, S. 564)

In Bezug auf literarische Texte bedeutet das, dass sie stets „Welten“ als Modelle von Realität [entwerfen], die mit dieser in variabler Beziehung stehen. [...] [Ein solches Weltmodell] etabliert als wünschenswert ausgegebene Werte- und Normensysteme, die dem Leser zur Verhaltensorientierung angeboten werden“ (Krah 2016, S. 47). Dabei besteht die entworfene Welt eben nicht nur aus den explizit gemachten, auf Handlungsebene gehobenen Umständen oder Herausforderungen, sondern auch aus den impliziten Normen und Werten, also dem, was durch die Handlung gar nicht hinterfragt oder problematisiert wird – und dazu gehört auch die Darstellung von Identitätskategorien. Medien haben somit die Macht, Bilder von Geschlecht zu (re)produzieren, zu festigen oder aufzubrechen; und gerade fiktionale Literatur hat dabei einen großen Spielraum:

Literatur bildet nicht soziologische Kategorien einfach ab, sondern stellt sie ästhetisch dar. Darstellung heißt, dass der Text sie ästhetisch (re)inszeniert, dass sie in dieser Inszenierung ihren Status einer sozialwissenschaftlichen Erkenntnis über die gesellschaftliche Geschlechterpraxis verlieren und damit zu beweglichen Positionen innerhalb einer fiktionalen Geschlechtertextur werden. (Tholen 2014, S. 238)

Figuren gehören – wie reale Personen auch – stets mehreren soziologischen Kategorien an, allerdings müssen diese Zugehörigkeiten in der Literatur nicht eindeutig sein. „Literarische Texte ziehen ihre Qualität bekanntlich auch daraus, dass sie irreale, surreale, hyperreale Vorstellungen entfalten können“ (Nieberle 2019, S. 567). Texte können – gerade im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht – dekonstruktiv, also wiederholt, neu und „gegen den Strich“ gelesen werden, um Konstruktionsmechanismen aufzudecken (Babka 2007, S. 17).

1979 veröffentlicht Silvia Bovenschen eine Arbeit, die sich umfassend mit der Darstellung von Frauen in der Literatur insbesondere des 18. und 19. Jahrhunderts beschäftigt. Ihre grundlegende Feststellung ist dabei, dass „einem großen und breiten Panoptikum imaginierter Frauenfiguren [...] nur wenige imaginierende Frauen gegenüber[stehen]“ (Bovenschen 2016, S. 12). Historisch betrachtet sei das Weibliche also nur als Objekt überliefert, kaum als Subjekt: „Die Geschichte der Bilder, der Entwürfe, der metaphorischen Ausstattungen des Weiblichen ist ebenso materialreich, wie die Geschichte der realen Frauen arm an überlieferten Fakten ist“ (ebd., S. 11). Wo Frauen* als Autorinnen auftraten, wurde dies stets markiert und damit als Abweichung kenntlich gemacht (vgl. ebd., S. 13), die Sphäre des Weiblichen* klar abgetrennt:

Die den Frauen vorbehaltene Seite in den Zeitungen, das kleine belächelte Frauen-Ressort in den Medien und die anderen speziell für das weibliche Geschlecht eingerichteten Kultur-Nischen sind Beispiele für geschlechtsspezifische Asylierung – in diese Winkel intellektueller Anspruchslosigkeit wurde das weibliche Denken eingewiesen. (Ebd., S. 20)

Selbst von Frauen* verfasste Literatur kann sich nicht komplett frei machen „von jener gigantischen, jahrhundertlang angereicherten Bildergalerie des Weiblichen, die mit den ästhetischen Objektivationen und den Trivialmythen bestückt ist“ (ebd., S. 42), jede (Re-)Produktion von Weiblichkeit* ist im Kontext des historischen Diskurses zu sehen, in jeder neuen Darstellung spiegeln sich in gewissem Maße die alten, bereits etablierten Bilder. Diese „Bilder des Weiblichen oszillieren, weil egalitäre und supplementäre Bestimmungen häufig in derselben Schrift nebeneinander stehen“ (ebd., S. 76).³⁷ Bovenschen plädiert wie Hans Krah (2016) für das „Aufspüren geschlechtsspezifischer Positionen auch innerhalb *der* Diskurse, in denen sie nicht explizit gemacht sind, einerseits und [die] Entfaltung des Zusammenhangs ihrer sporadischen Explikationen andererseits“ (Bovenschen 2016, S. 21). Auf eine Analyse von Kinder- und Jugendmedien des 21. Jahrhunderts übertragen bedeutet das, dass zur Erfassung der kulturellen Bedeutung von Geschlecht auch bzw. gerade solche Medien untersucht werden müssen, die Geschlecht nicht als zentrales Thema behandeln.

Frühe kommunikationswissenschaftliche Arbeiten im Hinblick auf Geschlecht(er) in Literatur und anderen Medien „bemängelten neben der Unterrepräsentation von Frauen in Medienangeboten vor allem deren Trivialisierung, Stereotypisierung und Sexualisierung“ (Nieberle 2019, S. 583); die Beschäftigung mit Geschlecht(ern) in der Literatur bzw. Medien allgemein beginnt also mit der Kritik an der Darstellung von Frauen* bzw. Weiblichkeit* (vgl. Schilcher/Müller 2016, S. 18; Thiele 2015, S. 235; Geena Davis Institute on Gender in Media 2020, S. II). Erst ab den 1990er Jahren rückte(n) auch Männlichkeit(en)* in der Literatur in den Fokus: „Die Literaturwissenschaften unterzogen nun nicht mehr nur Weiblichkeitsstereotypen (sic!) der kritischen Analyse, sondern öffneten sich auch der in den 1970er Jahren entstandenen Männerforschung“ (Dahlke 2010, S. 770). In diesem Zuge versteht z.B. Walter Erhart

Männlichkeit als eine in erster Linie narrative Struktur [...]. Sie bestünde demzufolge aus narrativen Verfahren, Strukturen und Prozessen, mithilfe derer sich ‚Männer‘ auf die ihnen historisch und sozial vorgegebenen ‚Männlichkeiten‘ hin orientieren. Besondere Aufmerksamkeit verdienen in diesem Zusammenhang die Erzählmodelle, in denen Männlichkeit jeweils vorliegt, mit denen Männlichkeiten imaginiert und generiert, aufgrund derer die Verhältnisse der Geschlechter jeweils narrativ gestaltet werden. (Erhart 2006, S. 207)

Er betrachtet Literatur als „Krisengeschichte“ (ebd., S. 224) und ‚Krise‘ als „ein implizites Konzept der Männlichkeit selbst [...], ein Narratem, das in die Geschichte jeder Männlichkeit gewissermaßen als deren ureigenster Bestandteil integriert ist“, also als

37 Damit ist Bovenschen der feministischen Literaturwissenschaft zuzuordnen, die sich zunächst in den USA vorwiegend in differenzlogischer Form etablierte, in Frankreich den Diskurs um die *écriture féminine* ermöglichte, eher in der Tradition der Dekonstruktion stand und international einen Beitrag zur „Etablierung und Institutionalisierung der feministischen Frauenforschung, der Gender Studies und Queer Studies“ leistete (vgl. Babka 2007, S. 11–14, Zitat S. 12).

wesentliches Element einer „erfolgreich verlaufenden männlichen Geschichte“ (ebd., S. 222). Toni Tholen plädiert für eine Analyse von Texten im Hinblick auf hegemoniale und nicht-hegemoniale Formen von Männlichkeit* (vgl. Tholen 2008, S. 227–228), auch für eine Offenheit für alle Formen von Männlichkeiten*:

Von Männlichkeit im Plural zu reden, bedeutet mithin, hermeneutisch von einer offenen Ausgangssituation des Lese- und Verstehensprozesses auszugehen. Gender- bzw. männlichkeitssensibel zu lesen, heißt also nicht zwangsläufig, in literarischen Texten ausschließlich nach einem dominanten Männerbild oder -mythos – nach dem Patriarchen, dem unbesiegbaren Helden, dem Don Juan oder umgekehrt nach dem Weichling und Versager – zu fahnden. Vielmehr bedeutet es, beim Lesen eine grundlegende Offenheit zu haben für die Vielfalt und damit auch Ambivalenz und Ambiguität von Geschlechterbildern und -beziehungen, welche sich in großer Zahl und Nuancierung in der Literatur und im Vergleich unterschiedlicher Texte finden lassen. (Tholen 2014, S. 236–237)

Bezieht man die hier angedeuteten grundlegenden Überlegungen zu Geschlecht(ern) in Literatur im Allgemeinen auf Kinder- und Jugendliteratur im Speziellen, führt jede Kritik an medialen Darstellungen zur Erkenntnis der Offenheit bezüglich Idealvorstellungen von Kinder- und Jugendliteratur bzw. zu unterschiedlichen Forderungen an Literaturschaffende und -vermittelnde. Damit stellt sich „zunächst eine sehr grundsätzliche Frage [...], nämlich die nach ihrem Grundverständnis. Wie soll Kinder- und Jugendliteratur beschaffen sein? Einfach? Leicht zugänglich? Anspruchsvoll? Herausfordernd?“ (Böhm 2021, S. 197) Und im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse weiterhin: Soll sie realistisch oder utopisch sein? Sollen also reale Benachteiligungen und Ungleichheiten dargestellt werden? Oder problematisiert? Oder soll eine ideale, gleichberechtigte Welt entworfen werden? Zu berücksichtigen ist, dass Kinder und Jugendliche (auch) durch Medien Vorstellungen von Geschlecht und damit auch ihren eigenen Entfaltungsmöglichkeiten entwickeln. Die Vielfalt an Erwartungen gegenüber Literatur und Medien erschwert auch die Formulierung einer didaktischen Forderung.

„Kleine Kinder lernen aus der Interaktion mit Erwachsenen, mit anderen Kindern und ihrer Umwelt, was zu ihnen passt, was ein ‚richtiger Junge‘ tut und was ein ‚richtiges Mädchen‘ schön findet, sie richten ihre wachsenden Interessen zumindest teilweise danach aus“ (Rendtorff 2015, S. 42), so fasst Rendtorff die geschlechtsspezifische Sozialisation zusammen. Die Geschlechtsidentität entwickelt sich bereits bis zum Ende des zweiten Lebensjahrs, bis zum Ende des vierten außerdem das Wissen über „die wichtigsten geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Rollen“ (Elsen 2020, S. 165):

Sie wissen, dass es genau zwei Geschlechter gibt, die sich gegenseitig ausschließen, und sie identifizieren sie anhand von Namen und Äußerlichkeiten. Mit viereinhalb Jahren ziehen sie Schlussfolgerungen zwischen Eigenschaften, etwa, wenn jemand ein Mädchen ist, dann trägt sie Kleider, wenn jemand Kleider trägt, dann hat sie lange Haare. (Ebd.)

Geschlechtsspezifische Präferenzen in Bezug auf Spielsachen bilden sich ebenfalls bereits im Kleinkindalter aus (vgl. Eckes 2010, S. 181), Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern sind aber zunächst geringer als die Unterschiede innerhalb einer Geschlechtergruppe (vgl. Rohrmann 2019, S. 1068). Die Ursachen für diese Unterschiede werden im Allgemeinen in einem Zusammenspiel von Anlage- und Umweltfaktoren gesehen (vgl. ebd., S. 1069). Zwar ist die Geschlechtsidentität im Kindergartenalter noch flexibel und stark an Äußerlichkeiten gebunden (vgl. Elsen 2020, S. 166), allerdings bestehen bereits zu Beginn des Grundschulalters rigide Geschlechterstereotype (vgl. Eckes 2010, S. 181). Diese sind „kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten“ (ebd., S. 178), „automatisch aktiviert und angewendet werden und die Selbstwahrnehmung sowie die Wahrnehmung anderer filtern“ (Elsen 2020, S. 104).³⁸ Sie entstehen im Sozialisationsprozess durch Informationen und Reaktionen von Bezugspersonen sowie durch mediale Darstellungen (vgl. ebd., S. 103; Nelke 2019, S. 266). „Für Geschlechterstereotype ist (*anders* als für nationale Stereotype [...]) kennzeichnend, dass sie deskriptive *und* präskriptive Anteile haben“ (Eckes 2010, S. 178); dass sie also durch ihren ausgeprägteren normativen Charakter ein größeres Potenzial haben, nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch die eigene Entfaltung stark zu beeinflussen. Stereotypen liegen zumeist tatsächliche Beobachtungen zugrunde, die vereinfacht und generalisiert (vgl. Elsen 2020, S. 104) sowie durch Attribuierungsprozesse, also durch Sprache, hergestellt und verfestigt werden (vgl. Thiele 2015, S. 28). Das setzt keine explizite Darstellung voraus, sondern kann auch durch implizite Zuschreibungen bzw. durch das Nicht-Hinterfragen von Implikationen geschehen (vgl. ebd., S. 29). Stereotype sind, positiv betrachtet, „eine wichtige Ökonomisierungsstrategie im Umgang mit anderen“, denn sie erleichtern die Verarbeitung vielfältiger Informationen in großer Anzahl (Elsen 2020, S. 104).

Allerdings blenden sie [die Stereotype] Individuelles aus und zwingen uns unbewusst zu klischeehaften Bildern, die zur Übernahme traditioneller Rollen führen. Sie teilen die Welt in Gruppen und normales und erwünschtes bzw. nicht normales, nicht erwünschtes Aussehen und Verhalten. Solche nicht-rationalen, generalisierenden Meinungen über andere Gruppen sind dazu prädestiniert, sich zu Vorurteilen zu entwickeln, wenn sie nicht rechtzeitig aufgelöst werden, wobei die Trennlinie äußerst unscharf ist. (Ebd.)

Im Schulalter, das für die Entwicklung der geschlechtlichen (wie auch der sexuellen) Identität zentral ist (vgl. Siegler et al. 2016, S. 420–424, 589–591), werden zunehmend

³⁸ Thiele unterscheidet Kategorisierungen, Stereotype, Klischees, Vorurteile und Feindbilder. Kategorisierung meint die Einteilung von Personen in Gruppen aufgrund von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (vgl. Thiele 2015, S. 24), bei einem Stereotyp werden diese Einteilungen attribuiert (vgl. ebd., S. 28, 36). Im Gegensatz zu einem Stereotyp ist ein Klischee eine solche „generalisierende Aussage [...], die zu oft wiederholt und daher allgemein erkennbar geworden ist“ (ebd., S. 34). Vorurteile sind „Verfestigung stereotypen, klischeehaften Denkens“ (ebd., S. 35) bzw. „zu Einstellungen und Überzeugungen verfestigte Stereotypenbündel“ (ebd., S. 36).

Informationen über gesellschaftlich als angemessen bewertetes geschlechtsspezifisches Verhalten gesucht: „Auf der Suche nach ihrer Identität wird nicht nur die Realität nach gültigen Werten, Normen und verlässlichen Vorgaben bei der Ausformung sozialer und geschlechterspezifischer Rollen durchforstet. Auch Medien dienen dabei als richtungsweisende Vorgaben“ (Hauck-Thum 2011, S. 37).

Die Lebensumstände der Kinder sind individuell verschieden und die Informationen aus ihrer Umwelt werden meist unbewusst aufgenommen (vgl. Onnen 2015, S. 91). Geschlechterstereotype sowie geschlechtsspezifisches Verhalten können also bereits in den ersten Lebensjahren durch die Eltern befördert worden sein, in der vorschulischen Kinderbetreuung oder später in der Schule, jeweils sowohl explizit durch Thematisierung als auch implizit durch die Vorbildfunktion der Bezugspersonen (vgl. ebd., S. 90–91). Dadurch, dass *Doing Gender* ebenso wie die Übernahme von Rollen und Stereotypen in der Regel unbewusst geschieht, ist eine Reflexion der Sozialisationsprozesse nötig. Besonders im Hinblick auf die geschlechterspezifische Sozialisation werden immer wieder Medien als relevante Instanz hervorgehoben (vgl. Elsen 2020, S. 177, 181–182; Westphal/Schulze 2012, S. 22; Godel-Gaßner et al. 2019, S. 9; Thiele 2015, S. 50), die „falsche Wirklichkeiten durch Bilder, Sprache und auch durch das Weglassen“ vermitteln (Elsen 2020, S. 182) und damit verzerrte Vorstellungen von Realität und Geschlechterrollen und mitunter kaum oder nicht erreichbare Idealvorstellungen wie weibliche* Schönheitsideale befördern (vgl. Elsen 2020, S. 198; Thiele 2015, S. 234–235). Daneben lässt sich ein „expandierende[s] Gender-Marketing[...]“ (Bartsch/Wedl 2015, S. 13), also die zunehmende Bedeutung geschlechtsspezifischer Vermarktung von Körperpflegeprodukten, Kleidung, Spielzeug etc., beobachten:

Konstruktionsspielzeug, welches noch in den 1970er-Jahren unisex bunt war, wird von der gleichen Firma heute geschlechtergetrennt vertrieben: technische Baukästen (Flugzeuge, Autos, Häuser etc.) zum Konstruieren und Umbauen für Jungen, dagegen rosa gehaltene Ensembles für Mädchen, mit vorgegebenen Figuren und fertigen Bauteilen, die – im Vergleich zu den Bausätzen – kaum für andere Konstruktionen verwendet werden können. Damit verbunden sind Rollenangebote, die angeblich typische weibliche Lebenssituationen darstellen: in Familie, in helfenden Berufen, als Prinzessin. (Ebd.)

Produkte, die vormalig geschlechtsneutral waren, werden um eine Variante ‚für Mädchen‘ ergänzt, so befinden sich in der rosa Variante der ‚Kinderüberraschung‘ beispielsweise Feenfiguren, die bereits fertig zusammengebaut sind (vgl. Mecheril/Thoma 2018, S. 113).

Durch das Angebot von speziellen Spielsachen für Mädchen werden die ‚normalen‘ Spielsachen zu Spielsachen, die letztlich vor allem für Jungen gedacht sind. Gelernt wird mithin, dass es eine (männlich kodierte) Normalität gibt bzw. dass Normalität männlich kodiert ist, eine Normalität, von der das Weibliche eine Abweichung darstellt. (Ebd., S. 114)

Auch in Buchhandlungen fällt auf, „dass von einer Annäherung der Geschlechter im Bereich der Vermarktungsstrategien keine Rede sein kann [und] es weniger geschlechtsneutrale als geschlechtstypische Produkte gibt“ (Schilcher/Müller 2016, S. 17–18). Caroline Roeder und andere sprechen von der Wahl zwischen „bonbonfarbene[m] rosa Glitzer oder echte-Kerle-Outfits“ (Roeder/Josting/Dettmar 2016, S. 10). Ebenso wie bei den Kinderüberraschungen gab es mit der in dieser Arbeit behandelten Serie *Die drei ???* zunächst eine geschlechtsneutral vermarktete Produktwelt, zu der mit den *Drei !!!* Jahrzehnte später ein Pendant speziell für Mädchen* entstand (s. Kapitel 3.1).

Zwar sind Kinder nicht nur passiv einem Sozialisationsprozess unterworfen, sondern durchaus eigenaktive Subjekte, doch „[d]ie Möglichkeit des Subjekts, sich mit gesellschaftlichen Verhältnissen auseinanderzusetzen, ist selbst Ergebnis von Sozialisationsprozessen und kann daher auch behindert werden bzw. statt Emanzipation Leiden und Resignation bedeuten“ (Nissen 1998, S. 106–107). D.h. Kinder und Jugendliche müssen befähigt werden, auch kritisch mit Medien umzugehen. Gerade die mitlaufenden Botschaften in Medien sind wirkmächtig: „Eine besondere methodische Herausforderung ist es dabei, dass sich diese Effekte weder kurzfristig noch anhand einzelner Medieninhalte feststellen lassen. Ausschlaggebend sind vielmehr die fortlaufend verifizierten Selbstverständlichkeiten der Geschlechterdifferenzen, die medial meist unschwellig vermittelt werden“ (Lenz/Adler 2011, S. 45). Für den Unterricht bedeutet das: Einerseits ist es wichtig, die verwendeten Materialien auf solche unschweligen Differenzen hin zu überprüfen, andererseits reichen ‚erwünschte‘ Darstellungen nicht aus, um ein urteilsfreies Handeln und Denken der Kinder und Jugendlichen zu garantieren:

Die in Medien eingeschriebenen Geschlechterrollenstereotype wirken in der Regel nicht unmittelbar auf die Rezipientinnen und Rezipienten, scheinen aber in der Lage zu sein, vorhandene Prädispositionen zu verstärken. Darüber hinaus ist nicht zu bestreiten, dass es Medienwirkungen gibt, dass es aber schwierig ist, ein ‚korrektes‘ Bewusstsein einfach durch ein politisch korrektes Angebot erzeugen zu wollen. Psychische Wirkungsmechanismen sind komplexer als dies einfache Transmissionsmodelle suggerieren. (Schilcher/Müller 2016, S. 25)

Das gelegentliche Präsentieren von Gegenbildern reicht zur Auflösung von Stereotypen in der Regel nicht aus, wahrscheinlicher ist eine Wahrnehmung als Ausnahme, die die Regel bestätigt, oder die Bildung von Substereotypen (vgl. Thiele 2015, S. 33). Dies wird dadurch begünstigt, „dass zu Stereotypen passende Informationen besonders schnell wahrgenommen und besonders gut erinnert werden“ (Nelke 2019, S. 267) und folglich nicht-stereotypes Material gegenüber stereotypem einen kognitionspsychologischen Nachteil hat. Empirisch belegt ist ein Zusammenhang zwischen „erhöhtem Medienkonsum“ mit geschlechterbezogenen Stereotypen und „[g]eschlechtsstereotype[n] Verhaltensweisen und Einstellungen“ (Elsen 2020, S. 183). Dabei ist festzuhalten,

dass es keine einfachen und linearen Erklärungsmuster für die Wirkung von Nachrichten, Serien oder Filmen auf uns gibt. [...] Es sind vielmehr verschiedene Puzzleteile, die zusammengesetzt die Wirkung der Medien darstellen. Die Sozialisationsforschung zeigt, dass Medien ein wichtiger Bestandteil beim Heranwachsen unserer Kinder und Jugendlichen sind, denn durch sie wird das Bild, das wir uns von unserer Gesellschaft machen, geprägt und ausgehandelt. (Prommer/Linke 2019, S.13)

Mediale Geschlechterdarstellungen wurden vielfach untersucht,³⁹ häufig mit dem Fokus auf Frauen* und Mädchen* (vgl. Geena Davis Institute on Gender in Media 2020, S. II) und in Bezug auf verschiedene Medien. Ein klassisches Analysefeld ist die Werbung, prägend ist hier Erving Goffmans *Geschlecht und Werbung*, in dem er unter anderem die Bildsprache von Werbung thematisiert, also z.B. die Anordnung von Männern und Frauen zueinander und diverse Asymmetrien in Bezug auf Körperhaltung, Hierarchie und Aktivität feststellt (vgl. Goffman 1981). Diese Ergebnisse übertrug Helga Kotthoff zwanzig Jahre später auf die Radiowerbung (vgl. Kotthoff 2001, S. 179) und stellte z.B. eine klare thematische Verteilung fest, wonach die Bereiche Wissenschaft und Technik, Autos und Bier ausschließlich, viele weitere Bereiche vorwiegend von männlichen* Stimmen beworben werden – den weiblichen* Stimmen bleiben hauptsächlich die Bereiche „Kaffee, Unterhaltungszeitschriften, Schokolade, Kosmetik, Kataloge [...], Reinigungsmittel[...] und Reisen“ überlassen (ebd., S. 184). Zudem sind Frauen* unterrepräsentiert und treten meist in schwächeren, passiveren oder emotionaleren Rollen auf (vgl. ebd., S. 185). Nach Kotthoffs Ergebnissen „hyperritualisiert [Radiowerbung] sowohl Rollenverhalten als auch intonatorische und stimmliche Sprechstile der Geschlechter“ (ebd., S. 183). Auch neuere Veröffentlichungen bestätigen asymmetrische bis stereotype Darstellungen in der Werbung (vgl. Nelke 2019), wobei zwar neue Geschlechterbilder entstehen, grundlegende Unterschiede und Probleme aber bestehen bleiben: „Obwohl zuweilen traditionelle Geschlechterrollen in Frage gestellt werden und gerade auch in unterhaltenden Formaten oder der Werbung mit Geschlechterklichses gespielt wird, bleibt das System der Zweigeschlechtlichkeit erhalten bzw. wird permanent reproduziert“ (Thiele 2015, S. 235). Aktuelle Beispiele für stereotype und sexistische Werbung sammelt und bewertet das Projekt *Werbemelder*in* von Pinkstinks (vgl. Pinkstinks Germany e. V. 2024, Unterseite *Werbemelder*in*).

Bereits in den 1970er und 1980er Jahren werden immer wieder Schulbücher auf ihre geschlechterstereotypen Darstellungen hin analysiert (vgl. Kampshoff 2019, S. 1324; Moser/Hannover 2014, S. 387).⁴⁰ Insbesondere für die 1970er bis in die 1990er Jahre wurde eine starke Geschlechtstypisierung bemängelt, z.B. im Hinblick auf geschlechterstereotype Arbeitsteilung und Berufswahl, aber auch auf die Hierarchien zwischen den

³⁹ Für eine ausführliche und kommentierte Auflistung wissenschaftlicher Untersuchungen zu Geschlechterstereotypen in Medien sowie eine Metaanalyse siehe Thiele 2015, S. 234–285.

⁴⁰ Einen auch alltagstauglichen Fragenkatalog für die Bewertung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien schlägt Claudia Schneider vor (Schneider 2010, S. 25–26).

Geschlechtern, wenn z.B. Sachverhalte erklärt werden (vgl. Onnen 2015, S. 89). In neueren Schulbüchern sind Fortschritte zu vermelden, doch stellt z.B. Monika Finsterwald fest, „dass in den untersuchten Abbildungen Jungen und Mädchen in Schulbüchern nicht mehr in Rollenstereotypen dargestellt wurden. Bei den Erwachsenen war diese positive Entwicklung nicht zu beobachten“, dort bestehen weiterhin signifikante Unterschiede bei der Berufsverteilung und dem Handlungsfeld (insb. häusliches Umfeld vs. Beruf) (vgl. Finsterwald 2008, S. 32–35, Zitat S. 32). Dieses Ergebnis wird zwar einige Jahre später nochmals bestätigt (vgl. Moser/Hannover 2014), für die 2010er Jahre ist aber insgesamt eine positive Entwicklung zu vermelden, so ist „*Undoing Gender* [...] fester Bestandteil vieler der untersuchten Schulbücher“ (Ott 2021, S. 174) und Tätigkeiten werden weitgehend geschlechtsunabhängig dargestellt, wenngleich weiterhin ein Unterschied zwischen Darstellungen von Kindern und Erwachsenen bestehen bleibt (vgl. ebd., S. 174–175).

2.3.1 Befunde für Film und Fernsehen

Große Aufmerksamkeit hat insbesondere in den 2010er Jahren das zeitgenössische (Unterhaltungs-)Fernsehen mit Beobachtungen erhalten, die zu großen Teilen auch auf den Streaming-Bereich übertragen werden können. Verschiedene Studien stellen dabei qualitative und quantitative Unterschiede fest, z.B. kommt Maya Götz zu dem Fazit:

Quantitativ, das heißt im Querschnitt, zeigen sich dabei stets ähnliche Tendenzen: Weibliche Figuren sind im Vergleich zu männlichen weniger aktiv, weniger laut, weniger in verantwortungsvollen Positionen anzutreffen und verhalten sich eher kindisch. Sie zeigen mehr Emotionen, werden mehr im Kontext von Beziehungen gezeigt, sind hilfsbereiter und fragen häufiger nach Hilfe und danach, geschützt zu werden [...]. Mädchen- und Frauenfiguren zeigen durchaus auch Aggression. Während es bei den Jungen- und Männerfiguren eher körperliche Aggression ist, zeigen weibliche Figuren dreimal so viel soziale Aggression (Lästern, Ausgrenzen etc.) [...]. Haben die Hauptfiguren besondere Kräfte, liegen sie bei den Mädchen- und Frauenfiguren vor allem im magischen Bereich, sind also körpergebunden, und sie nutzen so gut wie nie Technik. Dafür konsumieren sie mehr und kaufen sechsmal mehr Kleidung ein als die männlichen Figuren. (Götz 2019, S. 280)

Die Masterandinnen Sarah-Anne Eisenbeis und Julia Stüwe haben im Rahmen des Forschungsprojekts *Ausgeblendet* und ihrer (unveröffentlichten) Masterarbeiten 20 deutsche Kinofilme der Jahre 2011 bis 2016 im Hinblick auf Charaktereigenschaften und Handlungsarten männlicher* und weiblicher* Hauptfiguren untersucht und festgestellt,

dass Frauen im Kino sehr viel weniger Eigenschaften haben als Männer. [...] Frauen sind häufiger nett, gutmütig, fürsorglich und offenherzig. [...] Frauenrollen sind nicht nur emotional und mütterlich, aber sie sind meist festgelegt. Es gibt kaum eine Entwicklung

in ihrer Persönlichkeit und sie haben keine Ecken und Kanten. Ihre Eigenschaften sind fast immer positiv belegt [...].

Männer sind vielfältiger, sie sind unter anderem selbständig, selbstzufrieden, gutmütig, bevormundend, dominant, kontaktfreudig und väterlich sowie fürsorglich. Männer sind zwar nie unterwürfig, schwatzhaft oder kindlich, aber alle anderen 50 Adjektive trafen auf verschiedene Figuren durchaus zu. (Prommer/Linke 2019, S. 79–80)

Zudem arbeitet Götz ein häufig anzutreffendes, aber problematisches Frauen*bild im Kinderfernsehen heraus:

Das gesellschaftlich dominante Idealbild der „Add-on“-Frau, die alle Anforderungen des Lebens selbstverständlich und ohne zu klagen fehlerfrei bewältigt, ist allgemein akzeptiert und internalisiert. Als Frau stark zu sein heißt, alles perfekt hinzubekommen. [...] Du musst nur hart genug an dir arbeiten und dich den Anforderungen anpassen, dann kann „Frau“ erfolgreich und anerkannt sein. Ein Unterlaufen der Anforderungen, ein Umdefinieren dessen, was nach eigenen Maßstäben wichtig ist, ist nicht denkbar. Denn innerhalb der Logik des weiblichen Idealbildes würde dies einen Fehler oder Schwäche bedeuten – und damit einen selbstverschuldeten Makel, der sofort zu beheben ist. [...]

Die einzige Freiheit, die symbolisiert wird, findet sich bei den „Tomboys“, den jungenhaften Mädchen. Allerdings muss ein Tomboy-Mädchen damit rechnen, dass ihr die – spätestens für Mädchen ab der Pubertät – zentrale Dimension der Anerkennung versagt bleibt: die erotische Attraktivität für das andere Geschlecht. (Götz 2013d, S. 829)

Elizabeth Prommer und Christine Linke ziehen zum Kinderfernsehen folgendes Fazit:

Im Kinderfernsehen erklären Männer die Welt. Geht es um imaginäre Figuren und Fantasie, so ist dieser Möglichkeitsraum fast ausschließlich durch Jungen bzw. Männer besetzt. Auf eine weibliche Tierfigur kommen neun männliche. Das Geschlechterverhältnis hat sich dabei im Kinderfernsehen in den letzten zehn Jahren tendenziell verschlechtert. (Prommer/Linke 2019, S. 90–91)

Befunde wie diese fasst Elsen zusammen: „Männer sind in der medialen Welt in der Überzahl. Sie sind generell stark, erfolgreich, einflussreich und ehrgeizig, schützen die Frauen etc. Diese sind kaum älter als 35, stets schlank, schön, passiv und beschäftigen sich mit Beziehungen“ (Elsen 2020, S. 182).⁴¹ Einige interessante Einzelbefunde sollen im Folgenden dargestellt werden.

⁴¹ Barbara Stauber propagiert in Folge von Beobachtungen wie diesen ein produktionsseitiges Balance-Modell, also Facetten einer balancierten medialen Darstellung im Kontext geschlechterbezogener Thematiken. Balanceakte sieht sie zwischen dem Bewältigen (von Problemlagen) und Gestalten (von Lebensumwelten), zwischen

Maya Götz beginnt den von ihr herausgegebenen Sammelband zum Kinderfernsehen mit den Ergebnissen einer internationalen Vergleichsstudie von 2007, in der fiktionale Sendungen in Deutschland mit nur 31 % weiblichen* Figuren schlecht abgeschnitten haben – in Ländern wie Indien oder Syrien war das Verhältnis ausgeglichener (vgl. Götz 2013b, S. 37–39).⁴² Männliche* Figuren werden zu einem größeren Anteil im beruflichen Kontext oder in der Natur eingeführt und sind mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit Antagonisten, weibliche* Figuren arbeiten häufiger im Team und werden eher im privaten oder schulischen Kontext vorgestellt (vgl. ebd., S. 41–44). Von diesen Befunden ausgehend beschäftigen sich die Beiträge des Sammelbandes mit Repräsentation und Darstellung von Geschlechtern im deutschen Kinderfernsehen. So stellt der Beitrag von Maya Götz und Margit Herche fest, dass animierte weibliche* Körper (auch international) zu über 50 % unnatürlich dünn und kurvig sind, während männliche* Körper vielfältiger dargestellt werden, obwohl auch hier ein Hang zu ausgeprägt breiten Schultern festzustellen ist (vgl. Götz/Herche 2013). Die hypersexualisierte Darstellung von Frauen*körpern bestätigen Prommer und Linke – sie geben den Anteil der anatomisch nicht möglichen weiblichen* Körper mit 50 % an (Waist-to-Hip-Ratio < 0,68), dazu kommen weitere 17 % anatomisch möglicher, aber dennoch sehr dünner Körper (Waist-to-Hip-Ratio < 0,8) (vgl. Prommer/Linke 2019, S. 96). Bei männlichen* Körpern sind hingegen nur 8 % unnatürlich dünn und weitere 29 % sehr dünn; Hypersexualisierung im anatomisch nicht möglichen Bereich liegt bei männlichen* Körpern bei einer Waist-to-Shoulder-Ratio von unter 0,5 vor, dies trifft in der Untersuchung auf ca. 5 % der Körper zu (vgl. ebd., S. 97–98).

Gunter Neubauer und Reinhard Winter merken an, dass „[g]eschlechterreflektierende Diskurse in Bezug auf Kinder- und Jugendmedien [...] – sofern sie überhaupt geführt werden, bislang meist auf die Perspektive ‚benachteiligte Mädchen‘ bzw. ‚Benachteiligung von Mädchen‘“ beschränkt bleiben (Neubauer/Winter 2013, S. 293). Dadurch werde erneut das Männliche* als das Normale begriffen, Entwicklungs Herausforderungen von Jungen* blieben gleichzeitig verdeckt (vgl. ebd.). Die Autoren beschreiben für Jungen* ein breiteres Interesse an (aktiven) Fernsehfiguren, weniger eine tiefergehende Beschäftigung mit einzelnen Figuren (vgl. ebd., S. 306–308, 323–325). Dies bietet die Möglichkeit, mit breiten, diversen Figurenpaletten verschiedene Vorbilder anzubieten (vgl. ebd., S. 325), so begeistern sich Jungen* sowohl für moralisch überlegene, statushohe Figuren (Typ Wickie), wie auch für selbstbewusste, grenzüberschreitende ‚Loser‘ (Typ Bart Simpson) (vgl. ebd., S. 311–312). Auch oder „gerade [...]

dem Ermöglichen von Selbstinszenierung und Rückhalt, zwischen Problematisieren und Aufzeigen von Gelingendem sowie zwischen Betonung von Unterschiedlichkeit und Betonung von Gleichbetroffenheit (vgl. Stauber 2013, S. 547).

⁴² Diese Tendenz lässt sich auch in der Erhebung der MaLisa-Stiftung in Streamingangeboten (Erstveröffentlichung auf Streamingplattformen in Deutschland zwischen 2012 und 2019) erkennen: Hier schneiden in Deutschland produzierte Angebote mit einem Frauenanteil von 34,8 % international sehr schlecht ab (vgl. Prommer/Stüwe/Wegner 2020, Folie 11).

die Darstellung stereotyper Geschlechterrollen ermöglicht Reflexion, kritische Auseinandersetzung und eigene Distanzierung“ (ebd., S. 302) und bietet daher auch Chancen – insbesondere für die Anschlusskommunikation.

Eine umfassende Untersuchung von Film und Fernsehen in Deutschland – allerdings nicht auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche beschränkt – bieten Prommer und Linke in der bereits zitierten, 2019 unter dem Titel *Ausgeblendet* veröffentlichten und von der MaLisa-Stiftung unterstützten Studie.⁴³ Frauen* und Männer* treten laut dieser Erhebung im Fernsehen im Verhältnis 1:2 auf, im Kinderfernsehen im Verhältnis 1:3 – hier lässt sich keine relevante Veränderung gegenüber vorherigen Untersuchungen feststellen (vgl. Prommer/Linke 2019, S. 48–49). In der non-fiktionalen Unterhaltung sind besonders Moderation (80 %) und Stimmen aus dem Off (96 %) männlich* dominiert (vgl. ebd., S. 50). Die Studie diagnostiziert außerdem signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen: Während bis zu einem Alter von 30 Jahren Männer* und Frauen* in deutschen Produktionen etwa ausgewogen repräsentiert sind, verschiebt sich das Verhältnis von 1:1 auf 2:1 ab Mitte 30 und auf 3:1 ab 50 (vgl. ebd., S. 55). Geschlechtliche Identitäten jenseits des binären Systems sind kaum sichtbar (vgl. ebd., S. 59). Frauen* treten seltener als Expertinnen im Fernsehen auf, selbst wenn das entsprechende Berufsfeld weiblich* dominiert ist (vgl. ebd., S. 63–67). In der Tendenz lassen sich die Befunde für das Fernsehen auch auf den Kino-Bereich übertragen (vgl. ebd., S. 72–74). Das Kinderfernsehen wurde gesondert in den Blick genommen und auch hier wurden diverse Ungleichheiten festgestellt – z.B. zeigten über 50 % der Sendungen keine weiblichen* Protagonistinnen, aber nur 16 % keine männlichen* Hauptfiguren (vgl. ebd., S. 83). Durchschnittlich liegt der Frauen*anteil bei 28 %, wobei Informationsformate mit 36 % besser abschneiden als fiktionale; im KiKa herrscht mit 35 % weiblichen* Figuren ein etwas ausgeglicheneres Verhältnis als in privat-kommerziellen Angeboten mit 26 % (vgl. ebd., S. 84). Auch im Hinblick auf Führungsrollen sind Asymmetrien zu verzeichnen: 81 % aller Anführer:innen im Kinderfernsehen sind männlich*; 16 % aller männlichen* Figuren sind Anführer, aber nur 7 % der weiblichen* sind Anführerinnen (vgl. ebd., S. 87–88). In Kinderinformationssendungen sind Frauen* zwar als Alltagspersonen gleichberechtigt mit 50 % vertreten, stellen aber nur 35 % der Moderator:innen und 22 % der Expert:innen (vgl. ebd., S. 89). In einer Folgerhebung (für das deutsche Fernsehen und Kinderfernsehen (2020) sowie Kino (2016–2020)) stellen die Autor:innen leichte Verbesserungen fest, betonen aber weiterhin einen dringenden Handlungsbedarf – nicht nur im Hinblick auf die Repräsentation verschiedener Geschlechter, sondern auch von Migrationshintergrund, Behinderung und sexueller Orientierung (vgl. Prommer/Stüwe/Wegner 2021).

⁴³ Für den TV-Bereich wurden zwei künstliche Fernsehwochen aus dem Jahr 2016 ausgewertet (d.h. jeder Wochentag war zwei Mal vertreten, die Auswahl der einzelnen Tage erfolgte nach dem Losverfahren), im Vollprogramm wurde das Programm von 14 bis 24 Uhr berücksichtigt, im Kinderfernsehen das Programm von 6 bis 20 Uhr. Für den Bereich Kino wurden alle deutschen (Co-)Produktionen der Jahre 2011–2016 zugrunde gelegt (vgl. Prommer/Linke 2019, S. 34–35).

In den bzw. für die USA – deren Film- und Serienprodukte sich auch in Deutschland großer Beliebtheit erfreuen – ist auf die Publikationen des Geena Davis Institute on Gender in Media hinzuweisen, die sich aufgrund ihrer übersichtlichen Gestaltung an ein breiteres Publikum richten und daher auch mit Schüler:innen behandelt werden können. Eine Untersuchung der einhundert Familienfilme mit dem besten Einspielergebnis des Jahres 2017 hat z.B. ergeben, dass der Anteil der männlichen* Hauptfiguren und die Sichtbarkeit männlicher* Figuren im Bild sowie deren Sprechanteil doppelt so groß ist wie der weiblicher* Figuren (vgl. Geena Davis Institute on Gender in Media 2018, S. 1). Trotz dieser signifikanten Ungleichheit ist eine deutliche Verbesserung gegenüber früheren Untersuchungen festzustellen (vgl. ebd.). Interessanterweise können Filme mit weiblichen Hauptpersonen höhere Einspielergebnisse vorweisen, ebenso solche mit „racially diverse co-leads“, während People of Color genauso wie Frauen* unterrepräsentiert sind (vgl. ebd., S. 1, 5; Zitat S. 1). Im Kinderfernsehen ist dagegen zahlenmäßige Gleichheit erreicht worden, in der Tendenz sind weibliche* Charaktere sogar sichtbarer als die männlichen* (vgl. Geena Davis Institute on Gender in Media 2019, S. V). Für Kinderfilme ist diese Gleichheit noch nicht gegeben (vgl. ebd.). Zwar sind weibliche* Figuren im Kinderfernsehen sehr viel wahrscheinlicher dabei zu sehen, wie sie sich ausziehen (vgl. ebd., S. V), aber in den Punkten Darstellung von Intelligenz, Führungspositionen oder Repräsentation in Naturwissenschaft und Technik ist Gleichheit weitgehend erreicht (vgl. ebd., S. 4, 10). Faire Repräsentation ist allerdings noch nicht im Hinblick auf Behinderung, race und nicht-heteronorme sexuelle/geschlechtliche Identität zu sehen: People of Color stellen nur etwa 26 % der Hauptcharaktere im Kinder-TV (gegenüber 38 % in der US-amerikanischen Bevölkerung) (vgl. ebd., S. VI), Personen mit Behinderung sind mit unter 1 % im Kinder-TV stark unterrepräsentiert (in Kinderfilmen ist der Wert etwas höher) und LGBTQ+-Charaktere sind im Kinder-TV „virtually nonexistent“ (ebd., S. VI).

Zu den Wirkungsweisen von Geschlechtervorstellungen in Film und Fernsehen stellen Götz, Winter und Neubauer die Ergebnisse qualitativer Interviews mit Acht- bis Elfjährigen dar, die z. T. erstaunlich reflektiert mit ihren Lieblingsserien umgehen und beispielsweise Schemata bewusst wahrnehmen (vgl. Götz/Winter/Neubauer 2013). Die Autor:innen bezeichnen im Schluss Medien als „symbolisches Material, das Kinder zur Alltagsbewältigung und Identitätsverhandlung nutzen“ (ebd., S. 188). Insbesondere die Protagonist:innen der Serien spielen dabei eine wichtige Rolle; Kinder können sich von diesen aber abgrenzen, „wo die Medienfiguren aus ihrer Sicht falsch handeln oder nicht so sind, wie sie gerne sein würden“ (ebd., S. 188). Wie die Studie zu *Geschlecht und Interaktion* von Friederike Pronold-Günthner (vgl. 2010, S. 83) stellt die Untersuchung von 2013 fest, dass sich Kinder tendenziell mit gleichgeschlechtlichen Figuren identifizieren, allerdings vermuten Götz, Winter und Neubauer den Grund für die weniger strikten Präferenzen der Mädchen* darin, dass schlicht ein begrenzteres Repertoire an „aktuelle[n] Trendfiguren mit komplexem Gebrauchswert“ weiblichen* Geschlechts zur Verfügung steht (Götz/Winter/Neubauer 2013, S. 215; vgl. auch Götz 2013c, S. 287). Elsen leitet aus diesem Umstand die Forderung ab, mehr (literarische) Heldinnen zu

produzieren (vgl. Elsen 2020, S. 197). Anhand eines ausgewählten Interviews mit einem Mädchen, das „an der Kategorie Gender [...] intensiv arbeitet“ und „nach Anknüpfungspunkten für ihre eigene Selbstkonstruktion“ sucht (Götz 2013c, S. 258) skizziert Götz die Problematik der mangelnden Vielfältigkeit von Mädchen*figuren, die sich häufig auf die Wahl zwischen „Klischees und Kontraklischees („typisch Mädchen“ und Tomboy)“ beschränke (ebd., S. 288) und wenig Raum für „komplexe [weibliche*] Identitäten“ lasse (ebd., S. 289).

Interessante Einblicke liefern auch zwei Untersuchungen des *Geena Davis Institute* zur Vorbildfunktion von Filmcharakteren: 2012 wurde der Film *Die Tribute von Panem* (engl.: *The Hunger Games* (Ross 2012)) mit der bogenschießenden Protagonistin Katniss Everdeen veröffentlicht, im selben Jahr verdoppelten sich in den USA die Teilnahmen von Mädchen an nationalen Wettbewerben im Bogenschießen (vgl. Geena Davis Institute on Gender in Media 2016, S. 2). Die Untersuchung belegt mithilfe einer groß angelegten Umfrage unter Bogenschütz:innen, dass besonders für Mädchen* die Existenz weiblicher* medialer Vorbilder inspirierend ist: Ca. 70 % der befragten Mädchen* nannten Katniss Everdeen und/oder Prinzessin Merida aus dem gleichnamigen Film (engl.: *Brave* (Purcell/Andrews/Chapman 2012)) als relevanten Einflussfaktor für ihre Entscheidung, das Bogenschießen zu beginnen (vgl. Geena Davis Institute on Gender in Media 2016, S. 3). Auch der sogenannte „Scully Effect“ (Geena Davis Institute on Gender in Media 2018a, S. 2) wurde untersucht: Die Figur Dana Scully, naturwissenschaftlich arbeitende FBI-Agentin und Medizinerin in der TV-Serie *Akte X* (engl.: *The X-Files* (Carter 1993–2002, 2016, 2018)) hat demnach viele Frauen im Hinblick auf „their perceptions of, aspiration for, and involvement in STEM“ beeinflusst und den Weg für ähnliche Figuren wie Dr. Temperance Brennan in *Bones* (Hanson et al. 2005–2017) geebnet (Geena Davis Institute on Gender in Media 2018a, S. 3). In Anbetracht der Tatsache, dass es sich hierbei um messbare Auswirkungen einer einzigen medialen Figur handelt, unterstreichen die Ergebnisse der Untersuchung die Bedeutung der medialen Repräsentation von Frauen* in verschiedenen Funktionen:

It is easy to dismiss entertainment media as simply entertaining, but half a century of social science research reveals that the characters, images, and storylines in media shape our everyday lives in profound ways. They provide subtle and not-so-subtle cues about what we should prioritize in our lives, how we should spend our time, how we should spend our income, who we should love, how we should love, how to overcome hardships, etc. (Ebd., S. 6)

Weshalb sich in der medialen Darstellung von Geschlechtern trotz aller Analysen und Modelle nichts oder nur wenig und langsam ändern wird, beschreibt Götz als „sich verstärkende[...] Zirkel“ (Götz 2013d, S. 838): Das, wovon sich Kinder angesprochen fühlen, hängt stark von dem ab, was sie aus ihrer (auch medialen) Umwelt kennen. Die Produktion richtet sich nach dem (ökonomischen) Erfolg der TV-Inhalte, der sich an Quoten und Verkaufszahlen bemisst, die wiederum von den Vorlieben der Kinder (und deren

Eltern) abhängt, die selbst durch mediale Darstellungen geprägt sind – genauso wie die Produzent:innen (vgl. ebd.). In der Folge fordert Götz, dass „[g]eschlechtersensibilisierte Medienanalysen [...] selbstverständlicher und wiederkehrender Teil des Schulunterrichts werden“ sollten (ebd., S. 839), auch um genderkompetente Medienmacher:innen hervorzubringen, die in Zukunft ausgewogenere TV-Inhalte gestalten (vgl. ebd.).

2.3.2 Befunde für die Kinder- und Jugendliteratur

Während für den Bereich Film und Fernsehen in den letzten Jahren zahlreiche Untersuchungen erschienen sind und laufend neue Daten publiziert werden, gibt es im engeren Bereich der Literatur, namentlich der Kinder- und Jugendliteratur, kaum Erhebungen mit einem größeren Korpus, die den Vergleich von Zahlen ermöglichen. Prinzipiell wird beobachtet, dass z.B. „der Fokus genderorientierter Kinder- und Jugendliteratur seit den 1970er und 1980er Jahren auf der Stärkung der Mädchenfiguren sowie der Vervielfältigung von Geschlechterrollen [lag und] sich jüngst eine thematische Hinwendung zu einem Geschlechtsverständnis [zeigt], das sich jenseits endo-cis-geschlechtlicher Konstruktionen bewegt“ (Kißling/Neumeier 2023, S. 22). Erkenntnisse sind häufig punktuell, z.B. dass Romane über Transsexualität die Tendenz haben, mit starken (binären) Geschlechterzuschreibungen (Klischees, Rollen) zu arbeiten (vgl. Mikota 2019, S. 129–130),⁴⁴ dass Homosexualität in jüngeren Romanen zunehmend im Alltagskontext dargestellt wird (vgl. ebd., S. 128) und es wenige intersektional gezeichnete Figuren gibt, sondern „sich vielmehr verschiedene, als different markierte Figuren dialogisch gegenüber stehen“ und damit „Diversität im Sinne eines säuberlich getrennten Nebeneinanders“ gezeigt wird (Benner 2016, S. 34). Oder aber die Aussagen stützen sich weniger auf konkrete Zahlen und Erhebungen als auf einen – mit Sicherheit oft zutreffenden – Eindruck. So wird konstatiert, dass sich

über alle Genres der Kinder- und Jugendliteratur und alle Formate der Kinder- und Jugendmedien hinweg ein äußerst disparates Bild in der Darstellung von Mädchen und Jungen sowie von Männern und Frauen [ergibt], die von der kaum kaschierten stereotypen und traditionellen Darstellung bis hin zur Darstellung unkonventioneller Lebensweisen und Orientierungen reicht. (Schilcher/Müller 2016, S. 19)

Der verstärkten Thematisierung von sexueller oder geschlechtlicher Vielfalt einerseits stehen im frühen 21. Jahrhundert insgesamt konservative Geschlechterrollen andererseits gegenüber. Kerstin Böhm stellt zwei gegenläufige Tendenzen fest:

⁴⁴ Ähnliche Betrachtungen finden sich bei Planka (2021).

Auf der einen Seite lässt sich ein „backlash“ beobachten: Leser*innen werden zunehmend geschlechtsspezifisch adressiert, während Figuren zunehmend stereotypisiert dargestellt werden. Auf der anderen Seite finden sich seit den 1980er Jahren, als erweiterte Familienkonstruktionen Eingang in die Kinder- und Jugendliteratur fanden, immer wieder Texte, die die heteronormative Matrix bewusst infrage stellen. (Böhm 2021, S. 197–198)

Tholen unterscheidet zwischen „anspruchsvolle[r] Kunst und Literatur“ und der „der populären Kultur“, wobei letztere Männlichkeitsstereotype verbreite und erstere darauf (kritisch) reagiere (Tholen 2008, S. 220). Eine ähnliche Unterscheidung nimmt auch Anita Schilcher vor, wenn sie für ihre Untersuchung keine „Trivalliteratur“, sondern „für die Deutschdidaktik relevante [problemorientierte] Kinderliteratur“ auswählt (Schilcher 2001, S. 26).⁴⁵ Schilchers Studie ist eine der wenigen im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, die mit einem größeren Korpus arbeiten; die Analyse von 82 Kinderbüchern der 1990er Jahre ermöglicht die Identifikation verschiedener Typen von Mädchen*(bildern) im genannten Jahrzehnt. Von diesen 82 Büchern haben 51 eine weibliche Hauptfigur, aber keines davon ist als Mädchen*buch im Sinne Dahrendorfs einzuordnen (vgl. ebd., S. 44; zum Begriff siehe Kapitel 3.1.1). Insgesamt wird „ein emanzipiertes und modernes Mädchen- und Frauenbild“ entworfen (ebd.). Der Typus ‚schwaches Mädchen‘ kann sich in vielen Fällen entwickeln, also seine Schwäche im Laufe der Handlung überwinden und damit auch positiv besetzt sein (vgl. ebd., S. 45), Zielvorstellung ist stets das selbstbewusste, ‚starke Mädchen‘ (vgl. ebd., S. 53). „Tatsächlich negativ besetzt, das heißt von den Texten nicht als Identifikationsfiguren gesetzt, sind drei Typen von Mädchen: Das empfindliche Mädchen, das affektierte Mädchen und das angepasst-ordentliche Mädchen“ (ebd., S. 45). Der Typus ‚empfindliches Mädchen‘ zeichnet sich durch Unselbstständigkeit in dem Sinne aus, dass es von höherer Stelle Schutz erwartet bzw. erhält, während ‚starke Mädchen‘ selbst Lösungswege finden und sich – ggf. auch körperlich – wehren (vgl. ebd., S. 45–46). ‚Affektierte Mädchen‘ konzentrieren sich sehr auf ihr Äußeres und lassen sich dabei meist von Wunschvorstellung anderer (z.B. Eltern oder Jungen*) beeinflussen; sie stehen „durchweg in Opposition zu den Heldinnen“ (ebd., S. 46). Ebenso abgelehnt wird der Typus des ‚angepasst-ordentlichen Mädchens‘, das brav und konservativ bzw. traditionell gezeichnet ist (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu werden „Unkonventionalität und Individualität auch in der äußeren Erscheinung [...] als ‚normalistische Normen‘ gesetzt, die ein positives Mädchen in der Regel erfüllt“ (ebd., S. 47). ‚Starke Mädchen‘ zeichnen sich durch „[e]ine elaborierte Sprache, sichere Argumentationsstrategien und Schlagfertigkeit“ (ebd., S. 50) aus, stammen meist aus einem offenen, diskussionsfreudigen Elternhaus mit egalitärem, modernem Rollenverständnis der Erwachsenen und gehen selbstbewusst mit Mädchen* wie Jungen* um, wobei sich der entsprechende Umgang kaum unterscheidet (vgl. ebd., S. 50–51). „Zusammenfassend kann man aus den analy-

45 Für eine kritische Darstellung dieser meist wertenden Unterscheidung siehe Kapitel 3.1.1.

sierten Büchern eine Tendenz zur Androgynität – zumindest im präadoleszenten Alter – feststellen“ (ebd., S. 51, vgl. auch S. 55). Beim Vergleich von Mädchen*- und Jungen*figuren stellt Schilcher fest, „dass der Kampf der Mädchen gegen Rollenklischees schon ‚weiter fortgeschritten‘ ist als der der Jungen“, so ist das männliche* Rollenbild stärker internalisiert und dessen Einhaltung insbesondere von Vätern häufiger erwünscht oder eingefordert (ebd., S. 58; vgl. auch S. 59). Dennoch entsprechen „[d]ie in den Texten auftretenden, zentralen Jungenfiguren [...] durchaus nicht dem Klischee des Abenteuerhelden“ (ebd., S. 58); vermeintlich ‚starke Jungen‘ mit einem hegemonialen Rollenverständnis sind lediglich Nebenfiguren, die im Laufe der Handlung entmachtet oder gar selbst als Opfer von Gewalt demaskiert werden (ebd., S. 56).

Gerade in Situationen, in denen Freundschaften zwischen Mädchen und Jungen dargestellt werden, wird von den Texten immer wieder betont, dass bestimmte Verhaltensweisen nicht geschlechtsrollentypisch festgelegt sind, oft ist dem sensiblen Jungen sogar ein starkes Mädchen als Freundin zugeordnet. [...]

Für die dargestellten Jungen stellt es kein Problem dar, dass sie nicht die Rolle des ‚Helden‘ oder ‚Boss‘ innehaben, sondern dass Mädchen das Kommando übernehmen. (Ebd., S. 61)

Noch deutlicher wird der Gegensatz zur Rollenerwartung beim Typus ‚kranker Junge‘, wobei Krankheiten und (leichte) Behinderungen deutlich öfter bei Jungen*- als bei Mädchen*figuren festzustellen sind (vgl. ebd., S. 63). Im Handlungsverlauf positiv bewertet werden in der Regel die individuellen Eigenschaften und Stärken der Jungen*, nicht ein festes Repertoire an Attributen wie Mut oder Stärke im klassischen Sinne (vgl. ebd., S. 59, 63).

Ebenfalls untersucht wurden die Elternfiguren: Etwa zwei Drittel der Mütter sind erwerbstätig (vgl. ebd., S. 66) und „[d]ie Hausfrauentätigkeit wird von der Mehrzahl der Texte als nicht persönlichkeitsfördernd und -füllend interpretiert“ (ebd., S. 68). Die positiv bewertete Mutter erfüllt verschiedenste Erwartungen von der Berufstätigkeit über empathische und partnerschaftliche Kindererziehung bis hin zu äußerlicher Attraktivität (vgl. ebd., S. 80–81), was an das oben für das Fernsehen konstatierte Bild der „Add-on“-Frau, die alle Anforderungen des Lebens selbstverständlich und ohne zu klagen fehlerfrei bewältigt“ (Götz 2013d, S. 829), erinnert, von Schilcher aber positiver bewertet wird. Die Darstellung der Väter ist insgesamt konservativer, zeigt aber auch Ausnahmen, z.B. beim empathischen Umgang von Vätern mit ihren Töchtern (vgl. Schilcher 2001, S. 82–83, 91). In der Generation der Großeltern weisen die weiblichen* Figuren eine große Bandbreite von traditionell-konservativen Charakteren bis hin zur unkonventionellen, aber liebevollen Exzentrikerin auf, wobei die konservativen Figuren deutlich negativer belegt sind (vgl. ebd., S. 98–99). Großväter dagegen sind als idealistische und sozial kompetente Figuren in aller Regel positiv besetzt (vgl. ebd., S. 101). Bei der Analyse männlicher* und weiblicher* Figuren fällt insgesamt auf, dass die Darstellung eines positiven Männer*bildes herausfordernder zu sein scheint

als die eines positiven Frauen*bildes (vgl. ebd., S. 107), was sich historisch mit dem in den 1990er Jahren noch relativ jungen Diskurs um Männlichkeit(en)* in Verbindung bringen lässt (s. Kapitel 2.1). Schilcher kommt schließlich zu folgendem Fazit:

Insgesamt lehnen die Texte geschlechtsspezifische Normierungen ab, sie befürworten die Universalisierung und Pluralisierung der Geschlechtsrollen und stehen somit für eine Demokratisierung⁴⁶ der Geschlechterverhältnisse, die vor allem in der Kindergeneration schon als weit fortgeschritten gedacht wird, während Eltern- und Großelterngeneration zum Teil noch in starren Schemata verharren und überkommene traditionelle Geschlechtervorstellungen weiter pflegen. (Ebd., S. 111)

Eine jüngere Untersuchung von Böhm betrachtet vergleichend zwei Kinder- und Jugendreihen, nämlich *Die wilden Hühner* (als Buchserie Funke 1993–2009)⁴⁷ und *Die wilden (Fußball-)Kerle* (als Ursprungsbuchserie Masannek 2002–2005), die mit einem breiten Medienverbund aufwarten und üblicherweise der Populärliteratur zugeordnet werden. Gerade in der „Implementierung in Medienverbünde und der damit einhergehenden kommerziellen Struktur“ sieht Böhm die Zuordnung von Kinderreihenromanen zum Bereich der Massenproduktion bestätigt, wenngleich sie den „trivial-literarische[n] Status der Kinder- und Jugendliteratur“ als „allgemein uneindeutig“ bezeichnet (Böhm 2017, S. 13). Damit geht Böhm im Vergleich zu Schilcher das Thema von der entgegengesetzten Seite an: Gerade populäre Medienverbünde gliedern sich in ein vergeschlechtlichtes Vermarktungssystem ein und deshalb bieten sie sich als Objekte zur Untersuchung der Darstellung von Geschlecht an (vgl. ebd., S. 14–15). Stereotype, in diesem Fall insbesondere Geschlechterstereotype, finden sich als Stilmittel prinzipiell in Kinder- und Jugendmedien jeglichen ästhetischen oder literarischen Niveaus – „[d]er Unterschied liegt dabei an der Grenze des Stereotyps zum Klischee und somit auch an den Grenzen literarischer Einfachheit selbst“ (ebd., S. 24). Die Darstellung von Geschlecht in Literatur ist Ausdruck einer inhärenten Ideologie, die es kritisch zu betrachten gilt, ohne dabei Rezeptionsästhetische Aspekte besonders im Kontext der Massenproduktion zu vernachlässigen (vgl. ebd., S. 25). Dazu reicht nicht eine oberflächliche Betrachtung der Bilder von Weiblichkeit* und Männlichkeit*, sondern es müssen Subtexte freigelegt werden (vgl. ebd., S. 27).

In ihrer Analyse konstatiert Böhm die Tendenzen der „Archaisierung“ des jugendliterarischen Angebots“ (ebd., S. 48) und der „Pinkifizierung“ der Mädchenliteratur“ (ebd., S. 51). Das Bedürfnis nach Archaisierung führt sie auf die Kritik an und Gegenbewegung zu den sogenannten ‚neuen Jungen‘, „männliche Figuren, die nicht der hegemonalen Norm, nicht dem Bild des klassischen Abenteuerhelden, entsprechen“ (ebd.,

⁴⁶ Neben der Demokratisierung im Sinne der Gleichberechtigung ließe sich auch eine Liberalisierung im Sinne der Öffnung von Möglichkeiten jenseits festgelegter Rollen formulieren.

⁴⁷ Kürzer und stärker didaktisch ausgelegt vgl. zu der Thematik auch Stachowiak 2013.

S. 48) zurück, also in etwa dem Jungen*bild, das Schilcher als das positiv bewertete in der (problemorientierten) Kinderliteratur der 1990er Jahre identifiziert hat. Dies bringt Böhm in Zusammenhang mit der „Verdrängungshypothese“ (ebd., S. 49), da im Diskurs mitunter die Ansicht wirksam war, starke Mädchen*figuren hätten starke Jungen*figuren abgelöst oder gar verhindert, was wiederum dazu geführt habe, dass „den Jungen attraktive Leseangebote und Figuren mit Identifikationspotential fehlen würden“ (ebd., S. 51). Archaisierung meint in diesem Sinne das „Wiederaufgreifen traditionell männlich codierter Erzählmuster“ (ebd., S. 51), z.B. in Form von gegenseitiger Bestärkung (der Jungen*) im homosozialen Raum, Kriegs- und Kampfmetaphern bzw. mythischen Aspekten, Betonung der Mannschaft, männlichen* Vorbildern, Superlativen, körperlicher Gewalt und Konkurrenz (vgl. Böhm 2016, S. 133–136; 2017, S. 143–151). Diese Merkmale findet Böhm in der Darstellung der männlichen* Figuren in den verschiedenen medialen Formaten der Serie *Die wilden (Fußball-)Kerle*, wohingegen Mädchen*figuren zweifach inszeniert werden: „Einerseits werden sie als ‚one of the boys‘ inszeniert, während sie andererseits – im ständig präsenten Kontext heteronormativer Orientierung – als potentielle Geliebte figuriert werden. Dabei ist auffällig, dass beide Muster zusammen auftreten können“ (Böhm 2017, S. 80). So wird die Figur Vanessa als jungen*haftes Mädchen dargestellt, aber „[i]n der Beziehung zu Gonzo Gonzales bleibt von Vanessas burschikosem Auftreten nicht viel übrig – sie wird wieder ‚one of the girls‘ – ‚one of the others‘“ (ebd., S. 82). Außerdem stellt Vanessa als einziges Mädchen* „innerhalb des homosozialen Raums Fußball“ nur eine scheinbar innovative Figur da, denn sie fungiert als „Ausnahme vor der Folie des Allgemeinen, nämlich des unsportlichen Mädchens“ (Böhm 2016, S. 136).⁴⁸

Bei *Die Wilden Hühner* stellt Böhm innerhalb der homosozialen Gruppen eine Typisierung der Figuren fest:

Auffällig an dieser Klischeesierung (sic!) der Mädchenfiguren ist, dass stark mit Polaritäten gearbeitet wird. Während Sprotte anfangs die Position der „Jungshasserin“ [...] einnimmt, wird die Figur Melanie als „Jungsverstherin“ inszeniert. Diese Position ist verbunden mit ihrer Inszenierung als ‚Schönheit‘, während Sprotte eher dem Typus des ‚jugenhaften Mädchens‘ zugeordnet werden kann. [...] Die Mädchenfiguren erfüllen somit füreinander Spiegelungsfunktionen, wodurch einige, insbesondere geschlechtsspezifische, Attribuierungen relativiert, andere perpetuiert werden. (Böhm 2017, S. 101)

Eine dieser perpetuierten Attribuierungen ist die intensive Beschäftigung mit dem eigenen Körper bzw. mit Schönheitsidealen, die verschiedene Formen und Ausmaße annehmen kann, aber insgesamt sehr präsent bleibt (vgl. ebd., S. 105). „Des Weiteren liegt das Konzept ‚girl power‘ als Inszenierungsmuster weiblicher Ermächtigungsphantasien [...] innerhalb der normativen Heterosexualität, wodurch es sich gleichzeitig relativiert“

48 Vgl. zur Figur Vanessa auch die Ausführungen bei Götz 2013c.

(ebd., S. 106). Sobald gemischtgeschlechtliche (romantische) Beziehungen eingegangen werden, werden sowohl männliche* als auch weibliche* Selbstdarstellungsstrategien der Figuren klischeehafter: „Aus selbstbewussten Mädchen werden verunsicherte Existenzen. [...] An die Stelle von Aktivität tritt Passivität, an die Stelle von Selbstbewusstheit Unsicherheit, Selbstbestimmtheit wird ersetzt durch Fremdbestimmtheit“ (ebd., S. 121), wodurch aus der Sicht weiblicher* Figuren ein traditionelles Männlichkeits*bild reproduziert wird (vgl. ebd., S. 142). *Die wilden Hühner* verkörpern also „Modernität bei gleichzeitiger Traditionalität“ (ebd., S. 129), wobei mit dem Übergang von kindlichen zu jugendlichen Protagonist:innen eine Rückkehr zu konservativeren Vorstellungen festzustellen ist (vgl. ebd., S. 142): „Während also in kinderliterarischen Medien und dabei vorrangig in an Mädchen adressierten Medien zumindest Ansätze eines progressiven Umgangs mit Geschlechtlichkeit zu finden sind, reduzieren sich diese mit dem zunehmenden Alter der Rezipient_innen“ (und Protagonist:innen) (ebd.). Diese Erkenntnisse widersprechen also nicht Schilchers Beobachtung einer Androgynie im präadoleszenten Alter. Die zunehmende ‚Pinkifizierung‘ bei älteren Protagonistinnen (und Rezipient:innen) wird noch verstärkt bei der medialen Übertragung von Buch zu Film und in der Vermarktung von Merchandisingprodukten (vgl. ebd., S. 152–154). Böhm zufolge wird so das binäre Geschlechtersystem mit seiner heteronormativen Matrix (re)produziert, naturalisiert und perpetuiert (vgl. ebd., S. 159–160).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Hans Krah bei der Analyse der Buchreihe *Freche Mädchen – freche Bücher* (Thienemann-Esslinger Verlag 1998–2013): Bereits durch die Nennung von „Mädchen“ im Reihennamen erhält die Kategorie Geschlecht eine besondere Relevanz (vgl. Krah 2016a, S. 79), die Figuren sind oberflächlich (vgl. ebd., S. 80), es geht stets um das Verliebtsein, um Attraktivität und die Konkurrenz um Jungen* (vgl. ebd., S. 81, 86), die ihrerseits flach gezeichnet sind (vgl. ebd., S. 89–90). Die Protagonistinnen verstoßen gegen keine Regeln und meist auch keine Normen – außer, dass sie extrem ich-bezogen sind –, schon gar nicht im Hinblick auf Geschlechtlichkeit oder Sexualität; sie haben noch nicht einmal sexuelle, sondern nur romantische, stets auf Jungen* bezogene Interessen (vgl. ebd., S. 87, 91).

Stereotypen und Klischees werden häufig auf der Oberflächenebene explizit aufgegriffen und dafür instrumentalisiert zu postulieren, dass es hier anders zugeht. Dies bleibt aber immer auf dieser Oberflächenebene, die eigentliche ideologische Schicht der Texte sieht anders aus; hier bestätigen sich die Klischees. (Ebd., S. 89)

Während mediale Darstellungen von Geschlecht also oberflächlich vielfältiger werden, bleiben viele Stereotype bestehen und binäre Vorstellungen von Geschlecht erhalten (vgl. Thiele 2015, S. 235).

2.3.3 Exkurs: Zum Begriff ‚Populärkultur‘

Mediale, insbesondere populärkulturelle Darstellungen wie in einigen der genannten Studien präsentiert tragen zur Reproduktion von Unterschieden zwischen den Geschlechtern, zur Zuordnung bestimmter Attribute zu bestimmten Geschlechtern und der Perpetuierung binären Denkens bei. ‚Populärkultur‘ griffig zu definieren wird mitunter als unmöglich betrachtet:

Wer auf der Suche nach einer knackigen Definition des Begriffs „Populärkultur“ in das Handbuch *Populäre Kultur* (Hügel 2003a) schaut, sollte auf eine Enttäuschung vorbereitet sein: Man findet dort ausführliche Artikel über „Konzepte der Populären Kultur“, darunter die Stichworte „Massenkultur“, „Kulturindustrie“ und „Volkskultur“, aber keine griffige Aussage, um was für eine Sache es sich handelt. Das ist kein Drumherumreden, sondern gut so – aus einer ganzen Reihe von Gründen. Der erste fällt einem sofort ein, wenn man sich überlegt, was wohl alles dazu zählen könnte: Tattoos und Groschenhefte, die Oscar-Preisverleihung und die Dorf-Disco, Super Bowl und Kitschpostkarten, vielleicht auch noch Porno und kommerzieller Schausport – gar nicht zu reden vom Universum der Popmusik, an dem wir jeden Tag über Stunden teilhaben. Wie sollen derartig unterschiedliche Dinge und Praktiken auf einen Nenner zu bringen sein?!“ (Maase 2020, S. 380)

Die Ausrichtung auf bzw. Adressierung möglichst breiter Zielgruppen verbindet das Phänomen der Populärkultur mit Begriffen wie „Massenunterhaltungsmedien“, zumal „[g]ezieltes Sich-Unterscheiden von vermeintlich ‚traditionellen‘ Stilen und ‚elitären‘ Praktiken [...] zum Imperativ und zum Markenzeichen moderner Populärkultur“ wurde und anders als andere Medien die große Rolle im Alltag betont wird (ebd. S. 381). Die Besonderheit populärkultureller Phänomene sowie der damit verbundenen Inter- bzw. Transmedialität und serieller Merkmale „ist die zentrale Rolle ökonomischer Interessen; die werden von Konkurrenz angetrieben und zielen auf ständige Ausweitung der Produktion sowie auf Vergrößerung und Bindung von Publika“ (ebd.), wobei die verschiedenen medialen und nicht-medialen Erscheinungsformen einander im Sinne eines Medienverbunds bewerben und das Phänomen somit verstärken:

Schließlich sind die ausgeprägte Selbstbezüglichkeit („Intertextualität“) populärer ästhetischer Produktion und ihr Gegenstück, die Genrekompetenz der Nutzer*innen, zu nennen. Die Produktion, Verbreitung und Rezeption standardisierter, in Reihen, Serien, Charts, Best-of-Auswahlsammlungen usw. organisierter Artefakte beschleunigen sich. Die große Menge erzeugt immer mehr Vergleichsmöglichkeiten; die Prinzipien Genre und Stilrichtung geben hier Orientierung, und Vergleiche steigern den ästhetischen Genuss. (Ebd.)⁴⁹

⁴⁹ Tanja Thomas hebt den „Verweisungscharakter, die Iterabilität und Mehrdeutigkeit populärkultureller Zeichen als Voraussetzung von Populärkultur“ hervor (Thomas 2019, S. 1397).

Populärkultur kann somit – neben anderen Schwerpunktsetzungen – „als Netz von Praktiken und Dingen“ beschrieben werden (ebd., S. 388), was Rezeptions- und fankulturelle Praktiken einschließt. Tanja Thomas leitet aus der „Produktivität“ und „Prozesshaftigkeit“ die zu reflektierende soziale Relevanz ab: „Eingebettet in Strukturen politischer, sozialer und ökonomischer Macht werden populärkulturelle Texte als Waffen im Kampf um Bedeutung, Identität und soziale Positionierung angesehen“ (Thomas 2019, S. 1397).

Gerade wegen der alltäglichen Relevanz, Omnipräsenz, breiten Adressierung und Marktorientierung populärkultureller Phänomene gilt es diese im Hinblick auf ihre Prägekräfte zu relektieren.

Die Problematisierung der Dar- und Vorstellungen im Kontext der Wirkungsweisen von Medien, wie sie wiederholt von den Verfasser:innen der Medienanalysen gefordert werden, kann nicht in allen Elternhäusern angenommen werden und ist nicht zuletzt deshalb (auch) Aufgabe des Deutschunterrichts. Die mehrfachen Verweise auf die paratextuelle Ebene bzw. die Adressierung öffnen die Analyse von Geschlecht in Literatur zudem von einer rein textuellen oder handlungsbezogenen Analyse hin zu geschlechtsspezifischen Vermarktungsstrategien.

2.4 Konsequenzen für den Deutschunterricht

Selbstverständlich gilt zunächst auch für den Deutschunterricht, was zuvor über geschlechterreflektiertes pädagogisches Verhalten im Allgemeinen konstatiert wurde: Das *Doing Gender* der am Unterricht Beteiligten gilt es zu hinterfragen und in seinem Konstruktionscharakter sichtbar zu machen. Dies betrifft insbesondere die sprachliche Ebene, da Sprache sowohl Medium als auch Gegenstand des Deutschunterrichts ist.⁵⁰ Mehr noch als in nicht-sprachlichen Fächern ist die Auswahl von Unterrichtsmaterialien und -gegenständen im Hinblick auf die Konstruktion von Geschlecht zu hinterfragen, da verschiedene mediale Formate wie Filme, Sachtexte oder klassische (Buch-)Lektüren mit den ihnen inhärenten Geschlechterkonstruktionen unterrichtet werden. Darüber hinaus gibt es fachspezifische Bedeutungen des Themenkomplexes Geschlecht, die eine Behandlung im Deutschunterricht nahelegen und im Folgenden ausgeführt werden.

Die „Paarung“ Geschlecht und Literaturdidaktik „kommt recht spät zustande, sowohl die universitäre als auch die schulische Literaturdidaktik sind noch erstaunlich wenig berührt von Aspekten und Facetten des Gender-Themas“ (Thielking 2013, S. 49). Anstöße dazu kamen zunächst vor allem aus dem anglo-amerikanischen Raum und wurden „pädagogisch geschätzt[...], von der Deutschdidaktik hingegen anfangs weni-

⁵⁰ Schon 1982 führt Magdalene Heuser aus: „Es bietet sich eigentlich von selbst an, daß eine der für menschliche Lebenswirklichkeit elementaren Rollen – die soziale Rolle, Frau oder Mann zu sein – auch und gerade in einem Fach als Thema oder Aspekt der Analyse eingebracht und behandelt werden sollte, das die Rezeption und Produktion von Sprachhandeln als sozialem Handeln mit dem Ziel einer Befähigung zur kommunikativen Kompetenz als seinen Gegenstandsbereich bezeichnet“ (Heuser 1982a, S. 141).

ger zur Kenntnis genommen[...]“ (ebd., S. 48).⁵¹ In den frühen Phasen der Beschäftigung mit Geschlecht im Kontext der Deutschdidaktik geht es primär um die Darstellungen von Frauen*, die nicht mit den im Grundgesetz verankerten Werten oder der gesellschaftlich-politischen Realität vereinbar sind, bevor Geschlecht als explizites Thema für den Deutschunterricht erschlossen wird (vgl. Riedel 1996, S. 145). Rund um die Erscheinung der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 kommt es zum sog. ‚boy turn‘, im Rahmen dessen sich die Deutschdidaktik vermehrt mit Förderbedarfen von Jungen* und in diesem Kontext auch mit der literarischen Darstellung von Jungen* beschäftigt, der aber auch zu Kritik und damit einem umfassenderen Blick auf das Spannungsfeld führt (siehe dazu ausführlich Kapitel 2.4.2). Ab den 2010er Jahren wird zunehmend bemängelt, dass das Themenfeld Geschlecht in der Lehramtsausbildung „inhaltlich veraltet, vernachlässigt, belächelt“ sei (Lundt/Tholen 2013a, S. 9) und insbesondere die fachdidaktische Ausbildung diesbezüglich „zu wünschen übrig“ ließe (ebd., S. 11). Auch stellen die Autor:innen bei Schüler:innen und Studierenden ein geringes Interesse am Themenkomplex fest und führen das auf ein „Generationenproblem“ bzw. mangelnde Aktualisierung zurück – heutige Lebenslagen haben wenig mit denen der früheren Frauenbewegungen zu tun, Gleichberechtigung der Geschlechter gilt als (beinahe) erreicht und die Kategorie Geschlecht wird von anderen überlagert (ebd., S. 14).

Dabei bieten sich verschiedene Anknüpfungspunkte für die Literaturdidaktik an. Annette Kliewer schlägt vier zentrale Fragen vor: die nach Werken von Autorinnen im Deutschunterricht; die nach der Darstellung von Männern* und Frauen* in den Texten; die nach der Gattungsauswahl, also der Passung von Themen und Interessen an die Zielgruppe(n); und die nach geschlechtsbezogenen Unterschieden in Perspektive und Wahrnehmung (vgl. Kliewer 2013, S. 392). In vielen aktuelleren Veröffentlichungen werden zwei, zum Teil (aber nicht notwendigerweise) gegensätzlich ausgerichtete Konzepte vertreten: „Leseförderung mit dem Ziel des strukturellen Abbaus von Geschlechterbenachteiligungen sowie [die] Auseinandersetzung mit genderbezogenen Rollenentwürfen und der Dekonstruktion von Geschlechterdifferenz im Literaturunterricht“ (Brendel-Perpina 2020, S. 34; vgl. auch Tholen/Stachowiak 2012, S. 100). Im übergreifenden Sinne sind aber alle Bereiche des Deutschunterrichts für Geschlechterreflexivität gefordert:

die Ausbildung einer stabilen Lesekompetenz, die die Schüler/-innen dazu befähigt, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren, das Sprechen und Schreiben über und den handlungsorientierten Umgang mit Literatur. Es geht gleichermaßen um die Inhalte wie um die verwendeten Methoden. Das impliziert den Gebrauch und das Bewusstmachen einer gendersensiblen Sprache auf der Ebene der Unterrichtskommunikation ebenso wie eine Analyse der Geschlechtskonstruktion in der Literatur. (König 2020, S. 20–21)

51 Aus diesem Grund werden für die Erstellung dieses Kapitels auch vereinzelt englischdidaktische Veröffentlichungen herangezogen.

Im Folgenden werden daher verschiedene deutschdidaktische Aspekte, Perspektiven und Konzeptionen aufgegriffen. Zunächst wird die in Kapitel 2.2 skizzierte Genderkompetenz in den Kontext der Werteerziehung und der Förderung einer Wertereflexionskompetenz durch Literatur gesetzt. Anschließend werden die Überlegungen zur geschlechterbezogenen Leseförderung sowie Reaktionen darauf dargestellt, bevor zuletzt darauf eingegangen wird, wie Geschlecht im Deutschunterricht thematisiert werden kann. Dabei stehen medien- und literaturdidaktische Überlegungen im Fokus, sprachdidaktische Zugänge werden nur als Anknüpfungspunkte im Sinne eines kompetenzbereichsübergreifenden Ansatzes thematisiert.

2.4.1 Geschlechterreflexion im Kontext der Werteerziehung

Werteerziehung ist u.a. im bayerischen LehrplanPLUS als schulart- und fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel verankert:

Die Schülerinnen und Schüler begegnen in einer offenen und globalisierten Gesellschaft der Vielfalt von Sinnangeboten und Wertvorstellungen. Sie setzen sich mit den verschiedenen Antworten auf Sinnfragen auseinander, um in politischen, religiösen und sozialen Zusammenhängen zu eigenen, reflektierten Werthaltungen zu finden. Das christliche Menschenbild und die daraus abzuleitenden Bildungs- und Erziehungsziele sind Grundlage und Leitperspektive für die Achtung vor dem Leben und vor der Würde des Menschen. Die Schülerinnen und Schüler respektieren unterschiedliche Überzeugungen und handeln aufgeschlossen und tolerant in einer pluralen Gesellschaft. (ISB 2024d)

Werte werden begriffen „als Ideen und Orientierungen, welche das Individuum aus sich heraus und durch Anregungen von außen in Prozessen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz konstruiert“ (Bär 2019, S. 14). Das bedeutet, „dass Werte aus inneren Überzeugungen erwachsen und als handlungsleitende Ideen anerkannt werden“ (ebd.).

Werte [sind also] nicht einfach schon da [...] und [müssen] nur vermittelt werden [...], sondern Werte werden von jedem Einzelnen für sich gebildet – und der Stoff, aus dem die Werte entstehen, sind eben auch die Texte des kulturellen Gedächtnisses. Werte sind gewissermaßen keine aktuelle Eigenproduktion. Vielmehr handelt es sich bei Werten um Konstruktionen, um deren konstruierten Charakter wir zwar wissen, die uns aber dennoch als objektive Größen gegenüberreten und darum orientierend wirken. (Anselm 2012, S. 19)

Werte sind ein kulturelles und damit gewissermaßen gesellschaftliches Produkt, aber ihre Übernahme im Sinne eines einfachen Vermittlungsprozesses ist kein Automatismus. Vielmehr bedarf es der Schaffung von Lernsituationen, in denen Schüler:innen in Kontakt mit Werten kommen, diese als solche identifizieren, reflektieren und sich zu ihnen positionieren; es braucht Gelegenheiten, Erfahrungen zu machen und

sich „mit sich selbst und mit der Umwelt“ auseinanderzusetzen (Bär 2019, S. 76). Lehrpersonen sollen „weder instrumentell noch expressiv ‚Werte vermitteln‘ [...], sondern [...] durch ein kommunikativ geschultes Herangehen ‚Wertreflexionskompetenz‘ bei den SchülerInnen herausbilden“ (Anselm 2012, S. 25). Wertreflexionskompetenz wird dabei verstanden „als die zunächst kognitive Fähigkeit und Bereitschaft [...], in ein kommunikatives Verhältnis zu von außen herangetragenen wie innerlich entstandenen ethischen Fragestellungen zu treten und in einer reflektierten Betrachtung eigene Werte und Wertorientierungen anderer benennen und beschreiben zu können“ (Bär 2019, S. 15). Julia Brake spricht in diesem Sinne auch von einer „Handlungs- und Entscheidungskompetenz, anhand derer jeder Einzelne für sich aus einem Wertekanon diejenigen Werte auswählt, die für ihn selbst Gültigkeit besitzen“ (Brake 2012, S. 140).⁵² Wertbildungsprozesse im Individuum werden dann angeregt, wenn „ein Konsistenzmangel oder ein Problem erkannt wird“ (Bär 2019, S. 76), solche Situationen eignen sich also für Lernprozesse im Bereich der Werteerziehung.

Der Begriff der Werteerziehung muss von verwandten Konzepten abgegrenzt werden. Wie aus den vorherigen Absätzen bereits hervorgegangen sein sollte, unterscheidet sich Werteerziehung von Wertevermittlung darin, dass die Übernahme präsentierte oder nahegelegter (in der Regel gesellschaftlich akzeptierter) Werte weder lernpsychologisch angenommen noch erwünscht wird. Im Gegenteil ist von einem eigenaktiven Subjekt auszugehen, das selbst Werte ausbildet. Wertebildung wird in diesem Sinne als Prozess verstanden,

als grundlegende Tätigkeit des Menschen [...], deren Bestreben es ist, zunächst ambivalent gegenüberstehende individuelle Bedürfnisse mit den Anforderungen der ihn umgebenden Welt anzugleichen (sic!). Werte bilden sich in der Folge dann heraus, wenn dieser Ausgleich erfolgreich in dem Sinne verlaufen ist, dass es für die einzelne Person zu einer zufriedenstellenden Synthese zwischen Bedürfnissen des Ichs und der Außenwelt gekommen ist. (Ebd.)

Der Prozess der Wertebildung kann also von außen angeregt werden, läuft aber intraindividuell ab und ist nur eingeschränkt steuerbar. Werteerziehung dagegen ist das intentionale Anregen von Wertbildungsprozessen durch das Schaffen von Lernsituationen, in denen ethische Fragestellungen, Normen und Werte thematisiert und reflektiert werden. Wertorientierung ist im Vergleich dazu der weitere Begriff, der allgemeiner die „Bewusstmachung und Akzentuierung“ bestimmter Aspekte meint, „um die ethische Dimension von Unterrichtsinhalten herauszustellen“ (ebd., S. 18).

Schulische Werteerziehung lässt sich zunächst in zwei Bereiche untergliedern. Zum einen gibt es die funktionale, also indirekte Werteerziehung durch Erziehungsstil, Persönlichkeit und Kompetenzen der Lehrperson sowie die moralische Atmosphäre in Bildungs- und Erziehungssettings (vgl. ebd., S. 123). In diese Kategorie fällt geschlech-

⁵² Werteerziehung sollte allerdings über das reine Auswählen von Werten aus einem Kanon hinausgehen.

terreflektiertes Verhalten, wie es in Kapitel 2.2 skizziert wurde, also z.B. die Verwendung geschlechtergerechter Sprache durch die Lehrperson, der gleichberechtigte Umgang mit Personen verschiedener Geschlechter, die Akzeptanz und Wertschätzung nicht-heteronormer geschlechtlicher Identitäten und sexueller Orientierungen etc. Zum anderen gibt es die intentionale, also direkte Werteerziehung (vgl. ebd., S. 123) im Sinne von „Interventionsmaßnahmen [...], die auf der Ebene der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung angesiedelt sind“ (ebd., S. 130). Bezogen auf den Themenkomplex Geschlecht sind hier geschlechterreflektierende Ansätze zu nennen, die Geschlecht zum Gegenstand von Unterricht machen, um eine Auseinandersetzung mit damit verbundenen Werten, Normen und Rollen anzuregen. Innerhalb der intentionalen Werteerziehung gibt es verschiedene Strömungen, „denen ein spezifisches Menschenbild bzw. psychologische Theorien zugrunde liegen, welche wiederum bestimmte Ziele verfolgen und aus denen sich konkrete methodische, didaktische oder erzieherische Maßnahmen im Unterricht ableiten lassen“ (ebd., S. 130). Florian Bär stellt diese Ansätze unter Bezug auf Werner Wiater (2010) entlang der Achsen ‚Formalität – Materialität‘ und ‚Relativität – Normativität‘ dar, die insbesondere die Abnahme der „Entscheidungs- und Handlungsfreiheit für das einzelne Individuum“ von libertinären (formal-relativistischen) über liberale (formal-normative) hin zu neokonservativen (material-normativen) Ansätzen abbildet (vgl. Bär 2019, S. 131). Libertinäre Konzepte gehen davon aus, „dass die Schule nicht das Recht habe, Kinder moralisch-ethisch zu beeinflussen“ (ebd., S. 131). Dies vernachlässigt allerdings, dass „kein erzieherischer Ansatz ohne normative Setzungen auskommt“ (ebd., S. 130) und dass weder die Gesellschaft im Allgemeinen noch die Schule im Konkreten – insbesondere mit ihrer Einbettung in rechtliche Rahmenbedingungen von Lehrplänen über Schulgesetzgebung bis hin zum Grundgesetz – wertfreie oder wertneutrale Sphären sind. Dies lässt sich parallelführen mit der Beobachtung, dass in einer Gesellschaft, in der Geschlecht eine alltäglich bedeutende Kategorie ist, nicht *keine* Vorstellungen von Geschlecht transportiert werden können (s. Kapitel 2.1). Im Sinne der Erziehung von Schüler:innen zu mündigen Bürger:innen einer demokratischen Gesellschaft kann zwar das Ergebnis von Wertbildungsprozessen nicht vorgegeben werden – dies verstieße gegen demokratische Werte und Regeln wie die freie Entfaltung der Persönlichkeit und Meinungspluralismus –, es kann aber auch nicht von vorneherein gleichgültig sein, denn eine Demokratie braucht überzeugte Demokrat:innen.⁵³ Neokonservative Ansätze, also die oben skizzierte Wertevermittlung, stellen den Kontrapunkt zu libertinären Konzepten dar. Hier geht es um „das Anerziehen bestimmter Überzeugungen und Gesinnungen“, das heißt, es werden

53 Vgl. zu diesem Spannungsfeld das sog. Böckenförde-Diktum: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. [...] Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots, zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben“ (Böckenförde 2006, S. 112–113).

bestimmte inhaltliche Ziele der Wertbildungsprozesse festgelegt, die durch „eine emotionale Bindung an bestimmte Werte“ sowie das Verstärken, Unterdrücken und Trainieren von Verhaltensweisen erreicht werden sollen (vgl. ebd., S. 133–134, Zitat S. 133). Liegt ein erwünschtes, gesellschaftskonformes Verhalten vor, sind die Gründe dafür (eigene Überzeugung vs. Opportunismus) belanglos. Das Gelingen dieser Wertevermittlung wurde empirisch wiederholt widerlegt und statt Werten (die immer individuell gebildet werden) stehen im eigentlichen Sinn Normen im Fokus (vgl. ebd., S. 134–135). Eine Einführung in das gesellschaftlich bedingte Normen- und Wertesystem ist zwar in gewissem Maße sinnvoll, aber keineswegs hinreichend (vgl. ebd., S. 136). Die Auffassung von Werteerziehung in dieser Arbeit schließt sich der von Bär an:

Um die Schwierigkeiten wissend, welche einseitig material-normative oder formal-relative Strategien mit sich bringen, werden *formal-normative* oder *liberale Konzeptionen* vorgeschlagen. Diese Strategien weisen durchaus einen hohen Grad an Normativität aus, da sie sich auf ein eindeutiges moralisches Prinzip berufen und ethische Wertungen nicht als ausschließliche Angelegenheit des Individuums betrachten. Sie setzen also transsubjektive Verbindlichkeiten, welche die Grenzen der Entscheidungsbefugnis des Einzelnen darstellen. Maßgebliche moralische Prinzipien [...] sind dabei die Vernunft und der Diskurs. Auf Basis der durch diese Moralprinzipien hergeleiteten sittlichen Werte soll dabei eine Förderung der persönlichen Moralität der Schüler stattfinden, indem sie Werte kritisch reflektieren, modifizieren und innovativ weiterentwickeln. (Ebd., S. 136–137)

Da Wertvorstellungen über Sprache kommuniziert werden, kommt dem Deutschunterricht als Zugang zu Sprachbetrachtung und -reflexion per se eine große Bedeutung in der Werteerziehung zu. Insbesondere können aber mit Literatur Wertbildungsprozesse angestoßen und „Situationen geschaffen werden [...], in [denen] sich das Individuum mit eigenen und fremden Werthaltungen auseinandersetzt und darüber zu eigenen Werturteilen kommt“ (ebd., S. 147). Literarische Texte im weitesten Sinne können ethische Fragen aufwerfen und dabei subjektive Involviertheit hervorrufen.

Denn im Gegensatz zu philosophischen Abhandlungen vermag Literatur für die Leidensfähigkeit und Verletzlichkeit der Menschen zu sensibilisieren, weil sie neben dem Intellekt auch Fantasie und Gefühl anspricht und sich die Leser und Leserinnen so gut in die dargestellten Figuren hineinversetzen können. (Anselm 2019, S. 196)

Perspektivübernahme und Alteritätserfahrung können durch Literatur angestoßen, also fremde Erfahrungen und Sichtweisen erlesen werden, der Erfahrungsraum der Rezipient:innen wird erweitert – um andere Kulturen, andere Lebensumstände, andere Handlungsoptionen bis hin zum Kontrafaktischen.

Literatur bietet den Leser_innen einen imaginären Raum, der ihnen die Möglichkeit zur Befreiung von inneren, psychischen Zwängen wie auch von äußeren, gesellschaftlichen Konventionen zugesteht. Literatur erlaubt es gewissermaßen, ein anderes Leben zu führen als jenes, in das die Einzelnen als sozial handelnde Menschen eingespannt sind. (Anselm/Grimm/Wanning 2023a, S. 9)

Dem Handeln der Figuren und der expliziten (z.B. durch Erzähler:innenrede) oder impliziten (z.B. durch Scheitern oder Erfolg einer Figur) Bewertung desselben liegen Wertvorstellungen zugrunde. Dies kommt in verschiedenen Werken „[i]n unterschiedlicher Intensität [...] durch moralisierende beziehungsweise problematisierende Strukturen [zum Ausdruck]. Einerseits schreiben sie damit Rezipienten und Rezipientinnen gleichsam eine bestimmte moralische Reaktion vor [...]. Allerdings werden die entsprechenden Normen nicht diskursiv-argumentativ begründet oder kritisiert“ (Anselm 2019, S. 196–197). In Literatur können neue Fragen und Perspektiven erschlossen oder bekannte neu bewertet werden; sie kann „eine innere Bilderwelt auf[...]rufen, [...] irritieren und somit die Wahrnehmung [...] schulen“ und leistet dadurch einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung (König 2020, S. 20–21, Zitat S. 20) und zur Vernunftbildung im Hinblick auf eigenständige Orientierung in und Partizipation an Kultur und kulturellen Werte- und Wissensordnungen (vgl. Fiebich 2016, S. 260). Daraus ergibt sich die Chance für Werteerziehung im Deutschunterricht:

Literatur ist ein ästhetisches Reflexionsmedium, das zwar nicht sagt, welche Lebensführung die richtige ist, aber neue Aspekte der Bewertung einschließt. So verstanden eröffnet sich ein Freiraum, verschiedenen Welt- und Selbstsichten zu begegnen, die vor dem Hintergrund ethischer Bildung zur Begründung eines verantwortlichen Handelns führen können. (Anselm 2019, S. 193)

Dabei begünstigt die affektive Komponente von Literatur bzw. literarischem Lesen zwar die Bindung an Werte, die ebenfalls affektiv wirken, auch Literatur bietet aber ‚nur‘ Anlass zur Begegnung mit Wertvorstellungen und garantiert nicht ihre Übernahme, sondern ermöglicht auch Reflexion, ggf. Distanzierung (vgl. Mikota 2019, S. 123) und eine Neubewertung eigener Erfahrungen vor neuem Hintergrund (vgl. Schilcher/Müller 2016, S. 15). Literatur ist in diesem Sinne auch Sozialisationsagentin, da sie nicht nur „*kognitiv* [...] sprachliche Intelligenz auf allen Ebenen [fördert], indem sie Wissensbestände rekapituliert, neu verknüpft und erweitert“ (Rosebrock 1995a, S. 11), sondern auch Bindungskräfte entfaltet und durch Lesen Begegnungen mit alternativen Wirklichkeiten und damit Sozialisationserfahrungen ermöglicht (vgl. ebd., S. 15).

[I]n *emotionaler* Hinsicht inszeniert, produziert und differenziert Lesen nicht nur Affekte, sondern setzt sie auch zueinander in Beziehung [...]; die *soziale* Einfühlung in die Perspektive anderer und die probeweise Übernahme fremder Befindlichkeiten sind Fähig-

keiten, für deren Einübung insbesondere fiktionale Lektüre ein privilegiertes Feld zu sein scheint; und in *medialer* Hinsicht reflektieren Lektüreprozesse immanent ihren Abstand zum Faktischen und eröffnen so Distanzierungsspielräume. (Ebd., S. 11)

Die Verwendung des Sozialisationsbegriffs stellt klar, dass die Wirkung von Literatur weit über gesteuerte und intendierte Prozesse der Werteerziehung hinausgeht. Bei der Rezeption von Literatur bilden die Rezipient:innen Vorstellungen von fiktiven Welten, es werden also Welten mit ihnen inhärenten Normen, Werten und Regeln konstruiert. Diese Vorstellungen können in unterschiedlichem Maße auf die Realität übertragen werden und bieten durch die variablen Beziehungen zwischen fiktiver und realer Welt im Sinne der diskursiven Bedeutung von Literatur „eine zusätzliche Form des Zugangs zur Welt und des Aufenthalts in der Welt, und die Welt ist latent noch einmal da in der Gestalt der Lesemedien, der Texte, die auf sie verweisen, sie interpretieren, sie entwerfen“ (ebd., S. 15). Literarische Texte jeglicher medialen Form reagieren implizit oder explizit, bewusst oder unbewusst auf gesellschaftliche Diskurse, können diese stützen oder eine Gegenposition einnehmen (vgl. Zelger 2020, S. 17), sie können Weltentwürfe und Werthaltungen bestätigen oder hinterfragen und sie tragen zur Entwicklung von Vorstellungen von Gut und Falsch, ‚Normal‘ und ‚Unnormal‘ bei (vgl. ebd., S. 10):

Literatur wirkt, ohne dass wir es wollen, oft ohne dass wir es wissen. Sie wirkt ausschließend und einschließend, bestätigend und ketzerisch und sie wirkt anders, je nachdem, wie wir lesen und wie wir lesen können. Die zentralen Fragen lauten dementsprechend: Was ändert sich in der Welt, wenn wir lesen? Was tut Literatur mit uns? Und wie können wir im Unterricht mit ihrer Macht umgehen? (Ebd., S. 7)

Eine besondere Betrachtung verdient dabei die Kinder- und Jugendliteratur, da sie „neben literarischen Regeln weiterhin auch pädagogischen Erwartungen Rechnung zu tragen“ (Hurrelmann 2004, S. 47) und die Macht hat, Vorstellungen ihrer Rezipient:innen in einem besonders sensiblen Alter zu beeinflussen. Wie sich ästhetische, pädagogische und auch ökonomische Ansprüche in kinder- und jugendliterarischen Werken niederschlagen und zueinander verhalten, hängt von kulturellen und Marktentwicklungen ab (vgl. ebd.). Bettina Hurrelmann plädiert für eine genaue Betrachtung der „sozialisatorische[n] Einbindung dieser Literatur“ (ebd., S. 46), ohne dabei „ihren prinzipiellen Überschuss über direkte erzieherische Funktionalität“ durch literarische Qualität zu vernachlässigen (ebd., S. 47):

Dem Sozialsystem Kinderliteratur korrespondiert ein Symbolsystem, das qua fiktionaler Diskurspraxis erzieherische Intentionen und pädagogische Vermittlungskontexte ständig auch unterminiert bzw. überschreitet. Was dementsprechend im Überschneidungsbereich

von Literatur- und Erziehungssystem geschieht, nenne ich ‚literarische Sozialisation‘ und benutze damit weder ein mechanisch-funktionalistisches Modell von Erziehung, noch reduziere ich Literatur auf gesellschaftlich sanktionierte Kommunikation. (Ebd., S. 47–48)

Im Sinne der Sozialisation als ‚Mitglied-Werden‘ in einer Gesellschaft oder Kultur ist Kinder- und Jugendliteratur ein „Mitgliedschaftsangebot“ (ebd., S. 48)⁵⁴ – im Hinblick auf das Selbstbild als (literarische:r) Leser:in, aber auch als „Lieferantin von Erfahrung, Gefühlen, Angeboten zur Selbstinterpretation“ insbesondere bei der Bearbeitung alters-typischer Entwicklungsaufgaben (ebd., S. 49–50, Zitat S. 49). Durch die Zusammenhänge zwischen fiktiver und realer Wirklichkeit werden immer auch Vorstellungen vom Zusammenleben und damit verbundenen Werten und Normen präsentiert: „Es stimmt, daß explizite Moralisierung in der Kinderliteratur mittlerweile verpönt ist. Gerade deshalb ist aber zu bedenken, daß jeder literarische Realitätsentwurf mit gesellschaftlich geteilten Deutungsmustern und kulturellen Bewertungen arbeitet, selbst dann, wenn er diese in Frage stellt“ (ebd., S. 49). Wenn Kinder- und Jugendliteratur also „ästhetischen Genuss verspricht, Modelle zur Konstruktion von Ich-Identität bereithält, mentales Probehandeln erlaubt, Fremdverstehen fördert oder Wissenserwerb ermöglicht“ und dabei „ästhetische, ethisch-moralische und viele andere soziale Normen und Werte“ transportiert (Abraham et al. 2020, S. 381), dann gilt es, eben jene kulturell und diskursiv geprägten und wiederum prägenden Vorstellungen genauer zu betrachten. Und das betrifft – in der Kinder- und Jugend- wie in der Erwachsenenliteratur – eben nicht nur auf der Handlungsebene thematisierte ethische Fragestellungen oder Werte, die Figuren und ihrem Verhalten explizit oder implizit zugeschrieben werden, sondern auch die Regeln, Normen und Werte, die im Text nicht hinterfragt, ja nicht einmal als solche kenntlich gemacht werden – Regel-, Norm- oder Wertsysteme also, die im Hintergrund als selbstverständlich mitlaufen (vgl. Schilcher/Müller 2016, S. 20). Im Sinne der Werteerziehung sollen Schüler:innen lernen, „Werte- und Normensysteme, die den Texten inhärent sind, zu durchschauen und dadurch zu kritischen Mediennutzerinnen und -nutzern zu werden“ (ebd.). Dies ist laut Nadine Seidel auch zentraler Aspekt inklusiven Unterrichts:

Inklusion bedeutet insbesondere (auch) die Reflexion eines Werte- und Normgefüges, welches theoretisch und (soweit möglich) in der Praxis dekonstruiert werden muss[,] bzw. [...] [dass] zumindest ein Bewusstsein geschaffen werden sollte, dass es sich bei dem gesellschaftlichen Kategoriengefüge, in dem wir leben (egal ob Schulalltag, peer groups, (soziale) Medien etc.), um soziale Konstrukte handelt und unser Empfinden bzw. vermeintliches ‚Wissen‘ darüber, was ‚normal‘ ist und was nicht, von ebenjenen Konstrukten definiert ist [...]. (Seidel 2020, S. 149–150)

⁵⁴ Diese Sozialisationsprozesse laufen laut Rosebrock für Mädchen* und Jungen* unterschiedlich ab (vgl. Rosebrock 1995a, S. 17–18). Die dort vorgelegte Argumentation birgt aber an einzelnen Stellen die Gefahr einer Biologisierung geschlechterbezogener Unterschiede und würde heute wohl anders formuliert werden.

In Bezug auf die oben getroffene Unterscheidung funktionaler und intentionaler Werterziehung betrifft auch Inklusion folglich nicht nur die Gestaltung der Rahmenbedingungen derart, dass Schüler:innen mit Zugehörigkeit zu verschiedenen Identitätskategorien mit ihren individuellen Voraussetzungen partizipieren können (funktional), sondern auch die explizite Beschäftigung mit den Ordnungen, die mit der Bildung von Differenzkategorien einhergehen oder diese begründen (intentional). Je ‚normaler‘ Strukturen zu sein scheinen, desto nötiger ist ihre Dekonstruktion. Seidel argumentiert deshalb, „dass ein literaturdidaktisches Konzept nur dann inklusiven Ansprüchen genügt, wenn es auf seine Vorstellungen/inhärenten Aussagen bzgl. Normalität und Anomalität überprüft/befragt wurde bzw. zu einer Überprüfung der eigenen Position anregt“ (ebd., S. 150). Zu unterscheiden ist die Dekonstruktion von „Toleranzapelle[n] für die Integration des ‚Abnormen‘ in das Normale – bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung bzw. Perpetuierung dieser hierarchisierenden Kategorien“ (ebd.). Der Konstruktionscharakter dieser Ordnungen soll sichtbar gemacht werden, indem z.B. das vermeintlich Selbstverständliche durch Irritation brüchig und in seinem Konstruktionscharakter sichtbar gemacht wird (vgl. König 2020, S. 20).

Geschlecht ist eine dieser sichtbarzumachenden Ordnungsstrukturen und die skizzierten Überlegungen bedeuten in literaturdidaktischer Hinsicht, dass es eben nicht ausreichend ist, durch die Behandlung von Texten über nicht-binäre oder trans* Personen Verständnis oder Empathie für ‚nicht-normale‘ geschlechtliche Identitäten zu schaffen. Vielmehr ist herauszuarbeiten, welche Werte und Normen ein Verständnis von Geschlecht bestimmen, das von Binarität und Geschlechtsstabilität ausgeht, wie sich diese Vorstellungen historisch entwickelt haben und kulturell unterscheiden. Auch Literatur hat Einfluss auf die „[z]entrale Sozialisationsaufgabe“ des „Ausloten[s] einer geschlechtlichen Identität, für die die Kinder- und Jugendliteratur Vorbilder zur Verfügung stellt“ (Böhm 2021, S. 197) und Werte anbietet (vgl. Hauck-Thum 2011, S. 37). Neben Figuren mit nicht-heteronormen Identitäten gilt das aber auch für solche Figuren, die die bestehende Ordnung bestätigen, wobei auch das Abweichen von der Ordnung, sofern es als Ausnahme oder Besonderheit dargestellt wird, eine Bestätigung derselben bedeutet (vgl. Krah 2016, S. 61). Frederking stellt einen Bezug zwischen der Ausbildung der geschlechtlichen Identität in der Pubertät und dem identitätsorientierten Literaturunterricht her (Frederking 2010a, S. 430), also der Verbindung von Schüler:innen- und Gegenstandsorientierung vor dem Hintergrund, dass in Bildungsprozessen stets Subjekte mit ihren Identitäten im Zentrum stehen (vgl. ebd., S. 414–418). Neben der Auseinandersetzung mit fremden Identitäten und Perspektiven beim Erlesen literarischer Welten wird in Bezug auf Spinner, auf den das Konzept zurückgeht, die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität in produktiv-kreativen Situationen und die Rolle der Sprache als Medium jeglicher Äußerung von „Selbst- und Weltverhältnis“ (ebd., S. 424; vgl. auch Abraham et al. 2020, S. 387) betont – auch im Hinblick auf die Verhandlung von Geschlecht. Während u.a. Jana Mikota dafür plädiert, anhand von Literatur über Trans-, Inter- oder Homosexualität nicht nur Identifikationspoten-

zial für Schüler:innen mit entsprechenden Identitäten in den Unterricht einzubinden, sondern gemeinsam mit allen Schüler:innen Heteronormativität zu hinterfragen (vgl. Mikota 2020, S. 250; auch Bernhardt 2021a), weisen andere Veröffentlichungen auf subtilere Aspekte in Bezug auf Literatur wie z.B. Repräsentationsfragen hin (vgl. Holzmann 2007, S. 107). Aufgrund der Allgegenwärtigkeit von Geschlecht in Realität und Literatur sowie der „Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität [als] zentrale Entwicklungsaufgabe in der Pubertät“ (König 2020, S. 13) spricht sich auch Nicola König für eine Behandlung im Literaturunterricht aus:

Literatur ist als Medium besonders geeignet, um Fragen von Identität, aber auch Fragen gesellschaftlicher Normierungen analytisch zu reflektieren. Gleichzeitig können in Form eines imaginativen Probehandelns bzw. im Rezeptionsmodus der Immersion unterschiedliche Identitätsentwürfe auch ganzheitlich-emotional erlebt werden. [...] Jedes Agieren von literarischen Figuren ist immer auch ein Agieren in Geschlechtsrollen und bietet den Lesenden Angebote zur Auseinandersetzung. (Ebd.)

Dieses imaginative Probehandeln und damit eine Auslotung und Reflexion von Normen kann außerdem in handlungs- und produktionsorientierten Settings beispielsweise schreibend fortgeführt werden (vgl. König 2020a, S. 62). Im Sinne des identitätsorientierten Literaturunterrichts kann durch die kritische Thematisierung von Geschlecht also die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden:

Gender als literaturbezogene Analysekategorie ermöglicht die Auseinandersetzung mit eigenen und/oder gesellschaftlich vermittelten Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen, was die Wahrnehmung der Kontingenz von Normen und Rollenbildern ebenso wie Perspektiven von (Un)Doing Gender einschließt – und zwar auch im Hinblick auf inklusive Geschlechterdiversität jenseits einer reproduktiven Dichotomie von Männlichkeit und Weiblichkeit. [...] Die Genderperspektive erweist sich damit als eine Bereicherung des Literaturunterrichts. (Brendel-Perpina 2020, S. 34)

Neben der Förderung literaturbezogener Kompetenzen kann also hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Werten und Normen auch Genderkompetenz gefördert werden (vgl. Müller/Krah 2016, S. 6). Diese Kompetenzen können dann auf andere Medien, denen die Jugendlichen im Alltag begegnen, sowie auf die Realität übertragen werden (vgl. Volkmann 2016, S. 114). Die Erkenntnis, dass Geschlecht in fiktionalen Medien als Teil einer fiktiven, also künstlich geschaffenen Welt konstruiert ist, sich darin subtile Annahmen über Geschlecht widerspiegeln und reproduziert werden (vgl. ebd., S. 117, 122; Mikkelsen/Pinsent 2001, S. 75), erleichtert die Erkenntnis, dass auch Hierarchien und Zuschreibungen in der Realität sozial und kulturell konstruiert und damit veränderbar sind. Dies betrifft explizit nicht nur weibliche* oder nicht-binäre Identitäten, sondern auch Vorstellungen von Männlichkeit*, die in und anhand von Literatur reflek-

tiert werden können und müssen (vgl. Krammer 2007). Gerade geschlechterbezogene Stereotype, die in Texten nicht explizit behandelt werden, sondern unterschwellig mitlaufen, gilt es zu thematisieren.

Es wäre viel erreicht [...], wenn Kinder und Jugendliche Stereotype als solche durchschauen und es aushalten, dass Identitäten vielschichtig und für weitere Entwicklungen offen sind [...] und so Potentiale ihrer Persönlichkeit entfalten, ohne sich vorschnell einem Genderdiktat zu beugen, welches sowohl Mädchen als auch Jungen, wenn auch auf unterschiedliche Weise, einschränkt. (Schilcher/Müller 2016, S. 29)

Eine kritische Reflexion von Stereotypen und Voreingenommenheit ist nicht nur im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung relevant, sondern auch zentrales Lernziel im Umgang mit Medien im Allgemeinen, da Kinder und Jugendliche (und zukünftige Erwachsene) gerade in populärkulturellen Kontexten immer wieder stereotypbehafteten oder vorgefärbten Medien begegnen:

Children cannot be insulated from prejudice, stereotypes, misunderstandings and superficial thinking, so probably the most important single aspect is the need to educate young readers to recognise bias – in themselves, in literature, in society, and so take it into account in their reading. Books that display bias may even be a useful tool in this process. (Mikkelsen/Pinsent 2001, S. 78)

2.4.2 Geschlechterbezogene Leseförderung

Während die bisherigen Ausführungen die Darstellung von Geschlecht in Medien zum Gegenstand hatten, spielt in der Deutschdidaktik auch die Geschlechterdifferenz bei der Lesekompetenz eine wichtige Rolle: Dem Konzept der geschlechterbezogenen Leseförderung liegt die Überzeugung zugrunde, dass Mädchen* und Jungen* dasselbe können sollen, dafür aber unterschiedliche Förderung benötigen. Wesentlich angestoßen wurde der Diskurs darüber infolge der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000, deren Ergebnisse in Deutschland für einen Schock sorgten: Die deutschen Schüler:innen erreichten beim Lesen im internationalen Vergleich lediglich Platz 22 von 41, 10 % von ihnen erreichten nicht einmal Level 1 der von PISA definierten Lesekompetenz und nur 9 % das höchste Level 5 (vgl. OECD/UIS 2003, S. 69). Deutschland (484 Punkte) liegt damit unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten (500 Punkte) (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2001, S. 14) und weist außerdem einen auffällig großen Abstand zwischen leistungsschwächstem und leistungsstärkstem Perzentil auf (vgl. OECD/UIS 2003, S. 80; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2001, S. 14). Unterschiede in der Lesekompetenz zeigen sich entlang verschiedener Achsen.

Two-hundred and nineteen score points, which is three proficiency levels, separate the highest and lowest average performances by participating countries on the combined reading literacy scale. Differences *between* countries represent, however, only a fraction of overall variation in student performance, for differences in performance within countries are on average about ten times as great as the variation between country means. (OECD/UIS 2003, S. 87)

Eine auffällige Achse ist die des Geschlechts, da in allen Ländern Mädchen* beim Lesen besser abschneiden als Jungen* – im Durchschnitt um 32 Punkte, also eine halbe Kompetenzstufe, wohingegen in Mathematik Jungen* um durchschnittlich elf Punkte besser abschneiden als Mädchen* und in den Naturwissenschaften je nach Land sehr unterschiedliche Ergebnisse vorliegen (vgl. ebd., S. 146). Insbesondere ist auffällig, dass sich deutlich mehr Jungen* als Mädchen* im Lesen auf oder unter Level 1 befinden (vgl. ebd., S. 149). Die Studie legt sich nicht auf bestimmte Gründe für diese Unterschiede fest, geht aber davon aus, „that the current differences are not the inevitable outcomes of differences between young males and females in learning styles“ (ebd, S. 148) und dass durch die Gestaltung von Lernumgebungen, gezielte Bildungsmaßnahmen oder durch gesellschaftliche Faktoren die Differenzen verringert werden können. Viel Aufmerksamkeit hat die Beobachtung bekommen, dass Mädchen* eine höhere Lesemotivation zum Ausdruck bringen, Jungen* ein höheres Interesse an Mathematik zeigen und zwischen Motivation/Interesse und Leistung ein Zusammenhang besteht (vgl. ebd., S. 151). In der deutschsprachigen Rezeption weniger präsent ist dagegen die in der Studie zum Ausdruck gebrachte Einschätzung, dass „[t]he causal nature of this relationship [...] cannot be asserted from these data, and causality is no doubt complex in that interest and performance reinforce one another“ (ebd.),⁵⁵ weshalb häufig einseitig von der Förderung der Lesemotivation als Mittel zur Förderung der Lesekompetenz gesprochen wird. Das mag auch daran liegen, dass die Lesemotivation in Deutschland laut PISA 2000 deutlich unterdurchschnittlich ist: Die Motivation der Jungen* ist sogar die niedrigste in den untersuchten Staaten (vgl. ebd., S. 152) und es wird tendenziell unterdurchschnittlich viel zum Vergnügen gelesen (vgl. ebd., S. 154). Ebenfalls viel diskutiert wird die Frage, was gelesen wird. Jungen* lesen im OECD-Durchschnitt häufiger Zeitungen, E-Mails, Webseiten und Comics, Mädchen* häufiger fiktionale Lektüre und Magazine; non-fiktionale Bücher werden beinahe von gleich vielen Mädchen* und Jungen* mehrmals pro Woche oder Monat gelesen. Die festgestellten Unterschiede sind allerdings

55 Die gegenseitige Beeinflussung beider Faktoren bezeichnen Rosebrock und Nix als „Teufelskreis, denn der Mangel an Engagement und der an Kompetenz verstärken sich im Verlauf der Schulkarriere gegenseitig. Die Gratifikation für all die Mühen, der Lesegenuss, bleibt nachhaltig aus, weil die Lesefähigkeit immer hinter der sich steigernden Komplexität der Texte im Unterricht zurückbleibt. [...] Was den Verlauf ihrer Lesesozialisation angeht fehlt diesen Gruppen also Leseflüssigkeit, ohne die das Lesen altersgemäßer Literatur und Sachtexte nicht mühelos und belohnend wird. Ihnen fehlen aber auch die Erfahrungen, dass Lektüre ein eigenständiger und befriedigender Modus des Weltzugangs sein kann, und ihnen fehlt ein positives, erfolgszuversichtliches Selbstbild als Leser:in“ (Rosebrock/Nix 2020, S. 30–31).

nicht immer sehr groß (vgl. ebd., S. 155). Weniger intensiv werden in Deutschland Faktoren der sozioökonomischen Herkunft diskutiert, obwohl in beinahe allen Ländern Schüler:innen aus wohlhabenderen Elternhäusern und mit Müttern, die selbst höhere Bildungsabschlüsse haben, im Lesen deutlich besser abschnitten (vgl. ebd., S. 167).

Die Befunde haben sich auch in PISA 2018 (wieder mit dem Schwerpunkt Lesen) nicht wesentlich verändert. Der OECD-weite durchschnittliche Unterschied zwischen Mädchen* und Jungen* liegt bei knapp 30 Punkten (vgl. OECD 2019, S. 142), d.h. er hat sich um nicht einmal 3 Punkte verringert; in Deutschland liegt der Unterschied noch bei etwa 26 Punkten (vgl. ebd., S. 143), was eine Veränderung oberhalb der Signifikanzgrenze bedeutet (vgl. ebd., S. 147). Diesmal wird als ein weiterer möglicher Ursachenkomplex für geschlechterbezogene Unterschiede die Erwartungshaltung von Lehrpersonen angegeben: „For instance, teachers may hold certain beliefs about boys’ and girls’ interests and abilities that may affect their evaluations of student performance, which, in turn, may reinforce, or reduce, gender disparities in achievement“ (ebd., S. 149). Es wird also auf die Möglichkeit hingewiesen, dass auch alltägliche Bewertungsmechanismen nicht zwangsläufig geschlechterneutral sind, sondern Auswirkungen auf die Leistung haben können. Relativiert wird die Bedeutung der festgestellten Unterschiede zwischen Mädchen* und Jungen* in der PISA-Studie von 2018 außerdem durch die explizite Betonung der sozio-ökonomischen Faktoren:

While the gender gap in reading performance is large and significant, in all countries and economies it was much smaller than the differences in performance related to socio-economic status. On average across OECD countries, advantaged students (those in the top quarter of the PISA index of economic, social and cultural status in their country/economy) scored 88 points higher, on average, than disadvantaged students (those in the bottom quarter of the index in their country/economy [...]). [...] In all countries and economies, performance in PISA appeared more strongly associated with socio-economic status than with gender. (Ebd., S. 149)

Dies ist – sogar noch etwas ausgeprägter – auch für Deutschland zu beobachten: Sowohl im niedrigsten als auch im höchsten Quartil nach sozio-ökonomischem Status schneiden zwar Mädchen* im Lesen besser ab als Jungen*, aber die (lesestärkeren) Mädchen* im sozio-ökonomisch niedrigsten Quartil erzielen etwa 87 Punkte weniger als die (leseschwächeren) Jungen* im sozio-ökonomisch höchsten Quartil (vgl. ebd., S. 150). Auch Migrationshintergründe wirken sich statistisch negativ auf die Lesekompetenz aus: Im OECD-Durchschnitt schneiden Schüler:innen mit Migrationshintergrund 41 Punkte schlechter ab als diejenigen ohne – bereinigt um sozio-ökonomische Faktoren sinkt der Wert allerdings auf 24 Punkte (vgl. ebd., S. 178). In Deutschland liegt der (unbereinigte) Unterschied mit 60 Punkten deutlich über dem OECD-Durchschnitt (vgl. S. 186). Die Beobachtungen zur Lesemotivation bleiben im Wesentlichen gültig, allerdings ist die Motivation sowohl bei Mädchen* als auch bei Jungen* im Durchschnitt gegenüber der

Erhebung von 2009 gesunken (vgl. ebd., S. 158); Deutschland schneidet wieder unterhalb des Durchschnitts ab (vgl. ebd., S. 160).

In der Deutschdidaktik wurden die Geschlechterunterschiede beim Lesen ab 2003 intensiv diskutiert, obwohl immer wieder auch angemerkt wird, dass „empirische Untersuchungen und auch Alltagserfahrungen von Vermittlern“ in diesem Bereich „[n]icht erst seit Erscheinen der PISA-Studie [2000] zeigen [...], dass es erhebliche Unterschiede im Leseverhalten von Mädchen und Jungen gibt“ (Daubert 2003, S. 3).⁵⁶ Ein prägnantes Beispiel für die Auseinandersetzung mit dem Thema ist das Heft 2/2003 der Zeitschrift *JuLit* mit dem Titel *Der kleine Unterschied ... und seine großen Folgen für das Leseverhalten von Mädchen und Jungen*. Populär sind dabei Annahmen mehr oder weniger strikt geschlechterspezifischer Lektürepräferenzen und Leseweisen,⁵⁷ was in Vorschlägen wie dem, in Bibliotheken stärker in Jungen*- und Mädchen*themen zu unterteilen, gipfelt (vgl. Elstner 2003). Gleichzeitig gibt es aber bereits Stimmen, die vor einer Kategorisierung in ‚männliche*‘ und ‚weibliche*‘ Themen warnen, da Leseverhalten und gesellschaftliche Wahrnehmung einander beeinflussen und polarisierende Zuschreibungen zu Geschlechtern kontraproduktiv seien (vgl. Garbe 2003, S. 45–46). Der Fokus auf die (statistisch) unterschiedlichen Leseweisen und Präferenzen von Mädchen* und Jungen* bildet in Verbindung mit der Tatsache, dass Jungen* (im Durchschnitt) eine niedrigere Lesekompetenz vorweisen können, im Kontext des „öffentlich-medial geführte[n] Geschlechterdiskurs[es] [...] um das Jahr 2000 eine Konstellation, welche zum sogenannten ‚Boy turn‘ in den Bildungswissenschaften, in den Fachdidaktiken und insbesondere auch in der Lesedidaktik führt[...]“ (Tholen/Stachowiak 2012, S. 100). Das ist im Sinne eines brüchig werdenden Androzentrismus zu sehen, der insbesondere in dem Moment hinterfragt wird, in dem Nachteile männlicher* Personen sichtbar werden (vgl. Richter 2012, S. 114). Gerade bei der Lesekompetenz, die eine Schlüsselrolle für Bildungsprozesse auch jenseits des Faches Deutsch einnimmt (vgl. Daubert 2003, S. 4), musste man also hellhörig werden, zumal es vergleichbare Ergebnisse (wenn auch nicht vergleichbar umfassende Studien) für den Schriftspracherwerb gibt, bei dem im Laufe des Grundschulalters ebenfalls Mädchen* einen Leistungsvorsprung entwickeln (vgl. Richter 2012, S. 116).

Christine Garbe entwickelt und veröffentlicht im Zuge dieser Diskussion „fünf Achsen der Differenz“ beim Lesen (Garbe 2007), 2018 präzisiert sie diese im Kontext jüngerer Forschungsdiskussionen und -erkenntnisse. Im Hinblick auf die *Lesequantität*

⁵⁶ Monika Plath und Karin Richter allerdings argumentieren, dass es vor PISA 2000 wenige bis keine umfassenden Erhebungen gegeben habe (vgl. Plath 2010, S. 27–28). Die Berufung auf Alltagserfahrungen ist u.a. wegen der im oben wiedergegebenen PISA-Zitat genannten vorurteilsgeprägten Wahrnehmung und Bewertung geschlechterbezogener Lesekompetenzen wissenschaftlich nur bedingt brauchbar.

⁵⁷ „Dies betrifft nicht nur die Lesehäufigkeit und Lesedauer, sondern auch die Funktionen des Lesens, die Lektürepräferenzen und Genrevorlieben sowie die Lesefähigkeit und die Art und Weise der Rezeption. Generell haben Frauen ein wesentlich ausgeprägteres Leseinteresse und eine höhere Wertschätzung des Lesens. Dabei bevorzugen sie fiktionale Literatur, während sich männliche Leser eher für Sach- und Gebrauchstexte interessieren.“ (Daubert 2003, S. 3)

konstatiert sie, dass männliche* Personen im Hinblick auf Printmedien und hier insbesondere bei fiktionalen Stoffen „im Durchschnitt seltener und kürzer“ lesen (Garbe 2018, S. 6). Im Bereich *Lesestoffe oder Lektürepräferenzen* stellt sie – anders als noch in der Version von 2007 – zunächst fest, dass „Jungen und Mädchen [...] in allen Entwicklungsphasen Schnittmengen in ihren Lektürepräferenzen“ haben, aber in vielen Bereichen sowohl themen- als auch genrebezogene Vorlieben festzustellen seien, insbesondere Sachliteratur und Zeitschriften zu Themen wie Technik oder Sport „sowie spannungsreiche Belletristik (*action*) mit überzeugenden (gleichgeschlechtlichen) Heldenfiguren“ bei Jungen*, während Mädchen* romantische, Lebensfragen thematisierende fiktionale Literatur, Tier-/Pferdeg Geschichten und Ratgeber bevorzugen (ebd., S. 9). Damit einher gehen laut Garbe auch Unterschiede in den *Lesemodalitäten*: „Ihren bevorzugten Genres entsprechend lesen Jungen häufig eher sachbezogen und distanziert, während Mädchen und Frauen eher empathisch und emotional involviert lesen“ (ebd., S. 10), wobei auch hier in der Fassung von 2018 anders als 2007 auf Übereinstimmungen hingewiesen wird. Im Hinblick auf die *Lesefreude* geben Mädchen* Lesen häufiger als (bevorzugtes) Hobby an (vgl. ebd., S. 13). Der Absatz zur *Lesekompetenz* wurde am stärksten umgearbeitet, hier ist nun deutlich, dass aus Studienergebnissen wie PISA keine pauschalen Aussagen über die Leistungen von Jungen* oder Mädchen* abgeleitet werden können, „wohl aber, dass männliches Geschlecht in Kombination mit anderen Faktoren (vor allem sozio-ökonomischer Benachteiligung, Bildungsferne der Herkunftsfamilie und Migrationshintergrund) sich ungünstig auf die Entwicklung von Lesekompetenz auswirken kann“ (ebd., S. 15). Während in Folge der ersten PISA-Studie (auch) biologische Faktoren bis hin zu biologistischen Erklärungsansätzen diskutiert werden (vgl. Tholen/Stachowiak 2012, S. 100), stellt Garbe klar, dass die Unterschiede „sozio-kulturell bedingt[...] und folglich veränderbar[...]“ (ebd.) sind.

Zum sozio-kulturellen Ursprung der Unterschiede führt Ina Brendel-Kepser an, dass Lesen historisch betrachtet für Männer* und Frauen unterschiedliche Funktionen einnahm: Männer lasen lange Zeit (hier ist v. a. das 18. Jahrhundert gemeint) primär Literatur der öffentlichen Sphäre, also primär Sach- und Fachliteratur als „[s]tatusfunktionale Bildungs-Lektüren“ für den „öffentliche[n] Austausch“, Frauen dagegen Belletristik in der privaten Sphäre als „literarische[...] Lektüren“ in „identifikatorisch-empathischen Leseweisen“ ohne Ausrichtung auf Beruf oder öffentliches Leben (Brendel-Perpina 2020, S. 29). Verwiesen wird auch auf das prägende „Vorlesen durch die Mutter in der frühkindlichen literarischen Sozialisation“ (Tholen/Stachowiak 2012, S. 100), was im Zusammenhang damit steht, „dass das Fach Deutsch [bis heute] der geschlechtstypischen Zuschreibung des Weichen und Weiblichen unterliegt“ (König 2020, S. 16).

Die hier skizzierten empirischen Daten und Erklärungsansätze führen dazu, dass „für den Deutschunterricht seit den ersten PISA-Ergebnissen eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung gefordert [wird], die etwa bei der Text- bzw. Medienauswahl bewusst die Reproduktion von Geschlechterstereotypen in Kauf nimmt, um gerade Jungen als lustvolle Leser zu gewinnen“ (Tholen/Stachowiak 2012, S. 105). Das liegt

keinesfalls an einer bewussten Vernachlässigung des Themenkomplexes Geschlechterstereotype, sondern an der Fokussierung auf Leseförderung bzw. hier insbesondere Lesemotivation bei Jungen*, die man zu steigern hofft, indem man jungen Lesern die Themen und Genres zuträgt, für die sie sich (ohne schon) am meisten oder am ehesten begeistern können: Sachtexte, actiongeladene Texte mit ‚starken‘ (männlichen*) Hauptfiguren oder ‚neue‘ Medien (vgl. Schilcher 2010, S. 365–368). Die Argumentation konzentriert sich teilweise auf biologische bzw. entwicklungspsychologische Aspekte:

Die Ziele einer nachhaltigen Leseförderung sind prinzipiell *gender-übergreifend*: Verbesserung der kognitiven Lesefähigkeiten auf der Prozessebene, Entwicklung von Lesefreude, Motivation und Aufbau eines stabilen Lese-Selbstkonzeptes auf der Subjektebene und Erschließung einer reichhaltigen Leseumgebung und lesebezogenen Kommunikationskultur auf der sozialen Ebene. Die *Mittel und Wege* dahin sind jedoch teilweise *gender-spezifisch*: [F]ür die Förderung von Lesemotivation und Lesefreude sowie die Etablierung stabiler Lesegewohnheiten und lesebezogener Kommunikationsfähigkeiten sollten [...] entwicklungsspezifische Gender-Unterschiede berücksichtigt werden. (Garbe 2018, S. 28)

Zur Leseförderung bei Jungen* werden beispielsweise auf der Seite *boys & books* Texte empfohlen, die in der Regel männliche* und nicht selten (anti-)heldenhafte Protagonisten haben (vgl. Brendel-Kepser 2024).⁵⁸ Dass männliche* Figuren sich für männliche* Leser besser zur Identifikation eignen und dementsprechend eher für Lesemotivation sorgen, findet sich in Untersuchungen wie der von Friederike Pronold-Günthner, die feststellt, „dass eine starke Abhängigkeit vom Geschlecht der ‚Helden‘ nur auf die männlichen Leser zutrifft, wohingegen sich die Leserinnen durchaus auch in gegengeschlechtliche Erzählfiguren hineinversetzen und sich mit ihnen identifizieren können“ (Pronold-Günthner 2010a, S. 204). Insgesamt können sich Mädchen* besser oder wenigstens häufiger in literarische Figuren hineinversetzen (vgl. ebd., S. 230)⁵⁹ und genauso ist ein Vorteil zugunsten der Vielleser:innen gegenüber den Wenigleser:innen festzustellen (vgl. ebd., S. 258).

Neben Vorschlägen wie dem vermehrten Lesen von Sachtexten (vgl. Daubert 2003, S. 3–6; Fenkart 2012), das zwar prinzipiell Aspekte wie Leseflüssigkeit beeinflussen kann,

58 Unter den 20 „Top-Titel[n] für Jungen“ 03/2023 bis 09/2023 auf der Unterseite „Buchempfehlungen“ für unterschiedliche Altersklassen findet sich nur ein Buch, das auch eine weibliche* Protagonistin hat. Für Leser ab 8 sind noch Autorinnen in der Überzahl, in der Kategorie ab 10 ist das Verhältnis ausgewogen, ab 12 ist noch eines der fünf Bücher von einer Frau* verfasst und in der Kategorie ab 14 sind nur (männliche*) Autoren vertreten.

59 Ein grundlegendes Problem bei Erhebungen dieser Art ist, dass sie auf Aussagen der Schüler:innen beruhen (müssen). Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass gängige geschlechterbezogene Erwartungen wie die, dass Jungen* weniger Gefühle zulassen oder zeigen (sollen), Auswirkungen auf die Antworten gerade der Jungen* haben; von Mädchen* wird dagegen traditionell mehr Empathie erwartet. Sigrid Nieberle stellt die Vorstellung von geschlechterspezifischen Identifikationspotenzialen außerdem mit Verweis auf Untersuchungen der 1990er Jahre sowie im Hinblick auf nicht-binäre Identitäten in Frage (vgl. Nieberle 2016, S. 25–26).

aber beispielsweise nicht literarisches Lernen und die „Auseinandersetzung mit der eigenen Identität durch das Lesen von Belletristik“ (Kliwer 2013, S. 389) ersetzt oder garantiert, dem Fokus auf ‚neue‘ Medien und multimediales Lernen (vgl. u.a. Maus 2020) und auf männliche* Protagonisten gibt es auch flexiblere Ansätze bzw. Perspektiven auf die genannten Ansätze. So schreibt Theresia Ladstätter: „Sollte folgende Aussage stimmen: ‚Mädchen und Buben lesen – aber nicht das Gleiche‘ [...], so wäre es wirklich schade, wenn die einen nicht mit und von den anderen lernen dürften!“ und weist statt einer defizitären Sichtweise auf die Chancen hin, wenn Schüler:innen ihre (unterschiedlichen) Interessen einander nahebringen (Ladstätter 2007, S. 111). Außerdem teilen viele Jungen* und Mädchen* gerade in der mittleren und späten Kindheit ihre Vorliebe für Genres wie Abenteuer, Krimi oder Fantasy sowie serielle Formate (vgl. u.a. Pronold-Günthner 2010a, S. 159–162; Schilcher 2010, S. 368) – Genres, die im schulischen Kontext z. T. noch immer einem „erhöhten Rechtfertigungsdruck“ unterliegen (Priebe 2020, S. 202). Der Fokus auf Leseinteressen von Jungen* hat somit auch für Mädchen* den Vorteil, dass populäre Formate, die statistisch auch ihren Interessen entgegenkommen, im Deutschunterricht eine größere Rolle spielen.⁶⁰

Krimi-, Grusel-, Fantasy- oder Pferdeserien gelten zwar auch heute noch nicht als Höhepunkte des guten Geschmacks, doch seit der PISA-Studie 2000 hat sich die Überzeugung durchgesetzt, dass Serien das Navigieren in fiktionalen Welten erheblich erleichtern: Wer die Figuren und ihr Umfeld einmal kennengelernt hat, erlebt den Einstieg in einen neuen Band eher als Wiedersehen mit alten Bekannten, denn als mühsame Orientierungsarbeit. Damit leisten Serien einen wesentlichen Beitrag zur Leseförderung. (Lötscher 2017, S. 11)

Die Interessen der Schüler:innen bei der Lektürewahl stärker zu berücksichtigen bzw. den Literaturunterricht in dieser Hinsicht zu öffnen ist eine häufig zu lesende Forderung (vgl. OECD 2015, S. 155; Schilcher/Hallitzky 2004, S. 126; Kliwer 2013, S. 399) und wird von verschiedenen konzeptionellen Überlegungen gestützt (vgl. z.B. Wrobel 2008, S. 206–207; Spinner 2019, S. 177–178; Metzger 2004).

Während im Hinblick auf die Leseförderung die Beseitigung von (statistisch gegebenen) geschlechterbezogenen Unterschieden im Fokus steht, Deutschunterricht also geschlechterreflektiert auf (statistisch) unterschiedliche Ausgangssituationen, Interessen und Bedürfnisse eingeht, ist das damit einhergehende Risiko einer Verfestigung geschlechterspezifischer Zuschreibungen durch die Einteilung in Mädchen* und Jungen* sowie gegebenenfalls durch die Bilder und Vorstellungen im zur Leseförderung

⁶⁰ Plath und Richter hinterfragen beispielsweise die Annahme, dass die Lesestoffe des schulischen Kanons „an den Lesebedürfnissen des weiblichen Geschlechts orientiert“ seien: „Ist die Verweigerung junger Menschen gegenüber diesem traditionellen Kanon tatsächlich vor allem geschlechtsspezifisch determiniert oder stellt sie vielmehr eine Verweigerung einer neuen Generation da, der diese literarischen Muster (und die dahinter stehenden Lebensmuster) fremd erscheinen. Sind die Mädchen nicht einfach zurückhaltender in ihrer Ablehnung [...]?“ (Plath/Richter 2010a, S. 34)

ausgewählten (populären und ggf. stereotypen) Material⁶¹ kritisch zu betrachten: Ein im umfassenden Sinne geschlechterreflexiver Deutschunterricht muss gewährleisten, dass auch bei geschlechterreflektierter Leseförderung nicht-dramatisierende Texte eingesetzt werden oder etwaige Stereotype geschlechterreflektierend, also ggf. dramatisierend und entdramatisierend aufgegriffen werden.⁶² Das Wissen um statistische Unterschiede z.B. beim Lesen allein kann sowohl eine Stereotypenbedrohung erzeugen als auch die Wahrnehmung der Bewertenden den Erwartungen entsprechend verfärbten – so gibt die OECD selbst aus diesem Grund die Empfehlung aus: „Train teachers to be aware

61 So vermuten Tholen und Stachowiak, dass „[d]er unterrichtliche Einsatz etwa von Reihenromanen wie ‚Die wilden Kerle‘ oder ‚Die wilden Hühner‘ im Medienverbund [...] mit hoher Wahrscheinlichkeit die Reproduktion dichotomer Geschlechterbilder und traditioneller Geschlechterrollen“ befördert (Tholen/Stachowiak 2012, S. 107; vgl. zu den genannten Beispielen Böhm 2016 und 2017).

62 In Bezug auf die Durchführung und Interpretation der PISA-Studie lassen sich weitere Kritikpunkte anführen: Zunächst lässt sich die Definition von Lesekompetenz, wie sie in der PISA-Studie gemessen wird (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2001, S. 11; OECD 2019a, S. 38), hinterfragen, denn im Vergleich zum Mehrebenenmodell der Lesekompetenz nach Rosebrock und Nix beziehen sich die Messungen von PISA – mit Ausnahme der Frage nach der Motivation und dem Verweis auf Lesen zur Wissenserweiterung – auf die Prozessebene, also vorwiegend das Textverständnis durch die Identifikation von Wörtern und Sätzen sowie der Herstellung lokaler und globaler Kohärenz. Kaum betrachtet wurden bei PISA dagegen emotionale und soziale Aspekte, ebenso bleiben ästhetische Aspekte außen vor, da Texte in den obigen Definitionen funktionalisiert werden. Zwar hat der Kompetenzstand auf der Prozessebene Auswirkungen auf Subjekt- und soziale Ebene und darf in seiner Bedeutung daher nicht unterschätzt werden – nur wer (flüssig) lesen kann, kann sich im Rahmen eines engen Textbegriffs als Leser:in definieren und sich über Gelesenes mit anderen austauschen –, doch garantiert Erfolg auf der Prozessebene weder ein Selbstkonzept als Leser:in noch eine gelingende Anschlusskommunikation (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 14–16). Die Ziele des Deutschunterrichts sind weiter gefasst, insbesondere im Hinblick auf literarisches Lernen, das auch nicht-schriftliche Repräsentationen von Literatur (vgl. Spinner 2020, S. 405). Leseförderung auf der Prozessebene ist sinnvoll und wichtig, aber nicht abschließend, wenn Lesen als soziale Tätigkeit sowie als Mittel der Orientierung in der Welt, der (Selbst-)Reflexion etc. betrachtet wird. Bei der Auswahl geeigneter Mittel der Leseanimation gilt es, soziale und literarisch-ästhetische Aspekte mitzudenken. Ein weiterer Kritikpunkt – gerade im Hinblick auf Geschlecht – bezieht sich darauf, dass binäres Denken durch Forschungsparadigmen wie der Gegenüberstellung von Mädchen* und Jungen* als abgeschlossene Kategorien verstetigt wird (vgl. König 2020, S. 17). Vor der Folie einer angenommenen Zweigeschlechtlichkeit – und der Überzeugung, Geschlecht sei allgemein eine relevante Kategorie – werden auch Forschungsergebnisse entsprechend wahrgenommen (vgl. Richter 2012, S. 117–118). Das bedeutet nicht, dass die gemessenen Unterschiede nicht relevant sind, aber es zeigt die Bedeutung der Kategorie bereits vor der Datenerhebung. Die Vorstellung von einem binären Geschlechtersystem ist vereinfachend, zudem wird Verallgemeinerbarkeit suggeriert (vgl. Pieper 2013, S. 277–278). Diese ‚Be-Deutung‘ der Kategorie Geschlecht spiegelt sich in vielen Erklärungsansätzen wider. Während in der Zusammenfassung des Max-Planck-Instituts zur ersten PISA-Studie Geschlecht nicht als Faktor im „Modell zur Vorhersage der Lesekompetenz“ aufgeführt wird, sondern lediglich „[k]ognitive Grundfähigkeit“, „Decodierfähigkeit“, „Lernstrategiewissen“ und „Leseinteresse“ (letzteres nur mit .11) (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2001, S. 18), werden in vielen weiteren Veröffentlichungen „Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Leseleistungen und Lesemotivationen [...] bis heute mit Erklärungsansätzen erläutert, die die Geschlechterbinarität einbeziehen und bspw. biologische, hirnpfysiologische oder soziokulturelle Theorien diskutieren“ (Mikota 2020, S. 250). Zwar stellen Studien Unterschiede in den Funktionsweisen männlicher* und weiblicher* Gehirne fest, doch ist „längst nicht mehr von den beiden sich ausschließenden Polen angeboren vs. anerzogen aus[zu]gehen, denn ihr Zusammenspiel ist hochkomplex und noch nicht in allen Einzelheiten ergründet“, die Annahme einer biologischen Zweigeschlechtlichkeit überholt (vgl. Elsen 2020, S. 125–134, Zitat S. 125). „Überzeugende Erklärungsansätze liegen vielmehr im Konzept des im Sozialisationsprozess angeeigneten, sozial konstruierten Geschlechts (Gender) als maßgeblicher Kategorie. Im Gegensatz dazu wird in der empirischen Forschung aber das biologische Geschlecht als Indikator erhoben, was eine verengende Sichtweise erzeugt“ (Brendel-Perpina 2020, S. 33).

of their own gender biases“ (OECD 2015, S. 157). Zudem werden oben genannte Ergebnisse aus PISA und anderen Studien in der Rezeption häufig vernachlässigt: „[N]eben geschlechterspezifischen Unterschieden [in der Lektürepräferenz] treten ebenso geschlechterübergreifende gemeinsame Leseinteressen in Erscheinung“ (Brendel-Perpina 2020, S. 32), auch ist festzustellen, dass sich beim Schreiben wie beim Lesen die Leistungen von Mädchen* und Jungen* überschneiden und eine dichotomisierende Wahrnehmung die Gefahr birgt, Jungen* mit guten und insbesondere Mädchen* mit schlechten Leistungen zu vernachlässigen (vgl. Richter 2012, S. 117). Zudem werden signifikante Unterschiede entlang anderer Kategorien oft vernachlässigt (vgl. Philipp 2013, S. 312; OECD 2015, S. 155), insbesondere sozioökonomische Aspekte:

Seit der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 – und trotz ihres eigentlich skandalösen Befunds, dass die Leistungen in deutschen Klassenzimmern stärker als anderswo vom Einkommen der Eltern abhängig sind und Kinder mit bestimmten Migrationshintergründen am stärksten benachteiligt werden – rückten in der öffentlichen Debatte die Geschlechterdifferenzen in den Vordergrund. (Busche/Wesemüller 2010, S. 310)

Die IGLU-Studie von 2006 kommt gar zu dem Ergebnis, dass ein niedriges Bildungsniveau der Eltern, Migrationshintergrund und niedriger Sozialindex Risikofaktoren sind, männliches* Geschlecht dagegen verfehlt die Signifikanzgrenze – wenn auch nur knapp (vgl. Valtin et al. 2010, S. 74–75).⁶³ Das Hervorheben der Geschlechterdifferenzen im gesellschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs kommt damit einer Form von *Doing Gender* gleich, einer Bedeutungszuschreibung zur Kategorie Geschlecht in einem Ausmaß, das sich bei der Kategorie *class* nicht zeigt. So gibt es beispielsweise in bildungsnahen Haushalten kaum Unterschiede zwischen Jungen* und Mädchen* bei den Angaben zur Häufigkeit des Lesens, „auch bringen sich hier die Väter stärker in das Vorlesen ein. In bildungsfernen Elternhäusern ist fast ausschließlich die Mutter als Vorleserin tätig. Mädchen in diesen Haushalten wird signifikant öfter als Jungen vorgelesen“ (Plath/Richter 2010a, S. 39). Männliche* lesende Vorbilder könnten also einen signifikanten Einfluss auf das Leseverhalten und möglicherweise das Selbstkonzept als Leser:in haben und müssten Maßnahmen der Leseanimation zumindest ergänzen. Neben ‚coolen‘ männlichen* (Anti-)Helden könnten auch lesende männliche* Figuren in zur Leseförderung verwendeten Texten sichtbar werden. Eine eindimensionale und schlimmstenfalls pauschalisierende Betrachtung der Kategorie Geschlecht bei der Leseförderung ist unzureichend – berücksichtigt werden müssen auch alle anderen sozialen Unterschiede sowie individuelle Voraussetzungen (vgl. König 2020, S. 20). Die Auseinandersetzung mit PISA „platziert zwar das längst überfällige Thema ‚Jungenför-

⁶³ Laut IGLU 2021 ist der Faktor Geschlecht dagegen in der überwiegenden Mehrzahl der untersuchten Staaten signifikant; Deutschland befindet sich im Hinblick auf Geschlechterunterschiede beim Lesen international im Mittelfeld (McElvany et al. 2023, S. 81).

derung‘ in der öffentlichen Debatte, blendet aber gleichzeitig die weiterhin bestehende Notwendigkeit von Mädchenförderung und die Unterschiede in der Gruppe der Jungen aus“ (Busche/Cremers 2010, S. 234).

Garbe unterscheidet zwei Arten des Umgangs mit der Kritik an den Reaktionen auf PISA: Die Ausblendung des Faktors Geschlecht oder die reflektierte Beibehaltung der Kategorie, die sie propagiert und z.B. im Projekt *boys & books* grundlegend ist:

Der Begriff ‚gender-sensibel‘ meint nämlich etwas anderes als geschlechtsspezifisch oder geschlechterdifferenziert. Er beinhaltet lediglich das Postulat, eine Leseförderung zu betreiben, die sensibel ist für Geschlechterunterschiede, diese nicht leugnet oder ignoriert, sondern insbesondere in der Entwicklungsperspektive akzeptiert und in Rechnung stellt, ohne sie überzubewerten oder zu essentialisieren. In diesem Sinne ist gender-sensible Leseförderung stets eine reflektierte Leseförderung, die sich der Tatsache bewusst ist, dass Geschlecht für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in unserer Kultur und Gesellschaft nach wie vor eine wichtige identitätsbildende Kategorie ist [...]. (Garbe 2018, S. 3)

Uta Hauck-Thum formuliert ihr Verständnis von geschlechtersensiblen Deutschunterricht noch präziser im Hinblick auf die Vermeidung einer Überbewertung der Kategorie Geschlecht:

Zunächst bedarf es genderkompetenter Lehrerinnen und Lehrer, die Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Tätigkeiten von Mädchen und Jungen sensibel wahrnehmen, einschätzen und diese nicht von vornherein als typisch weiblich oder typisch männlich klassifizieren. Einflüsse einer geschlechterspezifischen Mediensozialisation werden differenziert reflektiert. Dazu zählt auch das Bewusstsein für die Unterschiede, die hinsichtlich des medienbezogenen Interesses, der Einstellung und den Nutzungspräferenzen sowohl zwischen den Geschlechtern als auch innerhalb eines Geschlechts bestehen können. (Hauck-Thum 2011, S. 183)

Auch Sigrun Richter plädiert für eine Entdramatisierung der geschlechterbezogenen Unterschiede bei gleichzeitiger Sensibilität für geeignete lesefördernde Maßnahmen (vgl. Richter 2012, S. 118, 121). Sowohl die interessenbezogene Auswahl von Texten (anhand statistisch geschlechterbezogener Vorlieben) als auch die bewusste Setzung von Kontrapunkten zu dadurch transportierten Rollenbildern und Stereotypen werden von König als gendersensibel bezeichnet (vgl. König 2020, S. 17). Garbe geht in dem Spannungsfeld gendersensibler Leseförderung und Aufbrechen von Stereotypen, also der Entwicklung von Genderkompetenz, von grundlegend unterschiedlichen Zielsetzungen aus (vgl. Garbe 2018, S. 26). Zwar brachte die Diskussion über die Leseförderung von Jungen* auch die mediale Darstellung von Jungen* und Mädchen* in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Schilcher/Müller 2016, S. 19), doch „[e]ine zur Persönlichkeitsbildung beitragende Verknüpfung von Genderkompetenz und Lese-/literarischer

Kompetenz wird [...] in den geltenden Bildungsstandards, Kerncurricula sowie in den Standards für die Lehrerbildung entweder gar nicht oder nur unzureichend festgeschrieben“ (Tholen/Stachowiak 2012, S. 106).

Die These, dass auch mit (populärkulturellen) Texten, die Vorlieben wie die für Spannung und starke bzw. beliebte Protagonist:innen bedienen und damit prinzipiell für Leseanimation geeignet sind, Geschlechterreflexion betrieben und damit Genderkompetenz gefördert werden kann, soll in den folgenden Kapiteln entwickelt werden. Denn der Fokus auf nur einen der beiden Aspekte greift zu kurz: Wenn nur Geschlecht dramatisiert, reflektiert und entdramatisiert wird, aber mit Material, das einen relevanten Teil der Schüler:innen – und darunter statistisch mehr Jungen* als Mädchen* – mangels Interesses oder Involviertheit nicht mitnimmt, dann wird dieser geschlechterreflektierende Unterricht nicht allen zugutekommen. Wenn aber Texte allein aufgrund von (vermeintlich oder statistisch) geschlechterbezogenen Interessen und Vorlieben ausgewählt und dabei Geschlechterstereotype in Kauf genommen werden, Kinder und Jugendliche also implizit oder gar explizit lernen, dass Mädchen* und Jungen*, Männer* und Frauen* unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse haben, dann wird das die Beibehaltung unterschiedlicher Hobbys und Selbstkonzepte stützen – wie die Annahme, dass Mädchen* nun einmal besser im Lesen sind und Jungen* besser in Mathe. Der Teufelskreis ist nicht zuletzt anhand der oben erwähnten Stereotypenbedrohung zu errahnen. Auch im Hinblick auf die Förderung von Lesekompetenz, nicht nur im Hinblick auf Werteerziehung oder politisch-gesellschaftliche Bildung also, ist kritisch mit medial vermittelten Vorstellungen von Geschlecht umzugehen. Naheliegend ist daher ein Ansatz, der populäre Texte im Unterricht so aufgreift, dass (geschlechterbezogene) Ungleichheiten dramatisiert, reflektiert und entdramatisiert werden, ohne die gewählten Texte beispielsweise als Trivilliteratur grundsätzlich abzuwerten und damit die Lesemotivation wieder zu beeinträchtigen. Das Aufgreifen der Interessen und Vorlieben der Schüler:innen kommt letztlich allen zugute, unabhängig von ihrer geschlechtlichen Identität.

2.4.3 Geschlecht als Thema im Literatur(- und Sprach)unterricht

Im Themenband *Gender der Informationen zur Deutschdidaktik* von 2007 plädieren die Herausgeber:innen einleitend für eine Verknüpfung von (Gender-)Theorie und deutschdidaktischer Praxis und eine Thematisierung von Geschlecht im Deutschunterricht: „Gerade der Deutschunterricht eignet sich durch seinen integrativen Zugang zu Sprache und Kultur, Gender zu thematisieren, zu diskutieren, zu hinterfragen und dabei die vielfältigsten Spielarten von Gender zu (be)handeln: Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip“ (Krammer/Moser-Pacher 2007a, S. 5–6). Bereits Magdalena Heuser weist auf die besondere Funktion von Literatur und Sprache hin, in denen sich Vorstellungen und Normen von Geschlecht manifestieren und reproduzieren – und anders als „unvermittelt[e] und informationsorientiert[e]“ Zugänge von Fächern

wie Geschichte oder Sozialkunde kann das Thema im Deutschunterricht „vermittelt und interpretationsorientiert“ gesetzt und die Rolle von Sprache und Literatur reflektiert werden (Heuser 1982a, S. 142). Margit Riedel nennt in den 1990er Jahren in ihrer Dissertation vier verschiedene Ansätze zur Einbindung der ‚Frauenthematik‘ in den Deutschunterricht: Unter dem *germanistischen Ansatz* werden beispielsweise weibliche* Autorinnenschaft im literaturhistorischen Kontext und linguistische Fragen nach Bedeutungswandel und Wortbildung bei Personenbezeichnungen, aber auch geschlechterspezifischer Sprachgebrauch und Frauen*bilder in literarischen Werken verhandelt (vgl. Riedel 1996, S. 218–228). Der *mediale Ansatz* verpflichtet sich einem weiteren Textbegriff und bezieht populärkulturelle Formate wie Filme, Serien, Comics, Witze oder Werbung mit ein (vgl. ebd., S. 228–233). Im Zentrum des *therapeutisch-kommunikativen Ansatzes* stehen Selbstfindungsprozesse, die von den Lehrpersonen angestoßen und begleitet, aber nicht vorgegeben werden können (ebd., S. 233–235). Der *sozio-pragmatische Ansatz* bedient sich der Tatsache, dass die Lektüre von Sachtexten tendenziell Jungen*, das Interesse an der ‚Frauenthematik‘ als Vorgängerin der ‚Genderthematik‘ aber eher Mädchen* zugesprochen wird, und arbeitet mit non-fiktionalen Texten von Frauen* und/oder über Geschlechterverhältnisse und Emanzipationsbestrebungen (vgl. ebd., S. 235–238). Eine zeitgemäße geschlechterreflektierende Deutschdidaktik sollte im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts diese Ansätze zusammendenken und ihre Reflexionspotenziale je nach Lernziel nutzen. Im Deutschunterricht „kann im Dialog mit den theoretischen Entwicklungen ein Zugang zur fiktionalen Literatur erprobt werden, der die kulturelle Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit in den Blick nimmt“ (Babka 2007, S. 9). Dafür sprechen mehrere Gründe, die in enger Verbindung mit den in Kapitel 2.4.1 verhandelten Aspekten stehen:

Zum einen handelt es sich um eine Kategorie, von der jeder Mensch betroffen ist und die daher für alle Lernenden in allen Schulformen relevant ist. [...] Literatur ist als Medium besonders geeignet, um Fragen von Identität, aber auch Fragen gesellschaftlicher Normierungen analytisch zu reflektieren. [...] Jedes Agieren von literarischen Figuren ist immer auch ein Agieren in Geschlechtsrollen und bietet den Lesenden Angebote zur Auseinandersetzung. (König 2020, S. 13)

Sabine Zelger, die sich für den Einbezug von Querschnittsthemen wie politischer Bildung⁶⁴ in den Literaturunterricht einsetzt, argumentiert mit der (diskurs-)prägenden

⁶⁴ Im bayerischen LehrplanPLUS ist politische Bildung als fächer- und schulartübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel auf einer Ebene mit Werteerziehung verankert (vgl. ISB 2024c). Den meisten gesellschaftlichen Fragen, darunter Geschlechterangelegenheiten, lassen sich auch politische Dimensionen zuordnen. Zelger bietet für die fachspezifische Einbeziehung in den Deutschunterricht eine theoretische Fundierung (vgl. Zelger 2020). Bereits bei Heuser (1982) und später bei Riedel (1996) finden sich Vorschläge zur Thematisierung von Geschlecht im Rahmen eines themen- oder problemorientierten Deutschunterrichts.

Macht von Literatur und plädiert für eine situative Einbindung gesellschaftlich-politisch relevanter Aspekte in den Fachunterricht:

Analog zum situativen Grammatikunterricht ginge es um das Auffinden von Situationen, in denen Strukturen, Kategorien, Regeln und Verstöße reflektiert werden können. Solche politikträchtigen Situationen finden sich in Texten, Filmen, medialen Formaten, Gesprächen und vielfach öfter als vermutet, wenn das enge Verständnis von Politik aufgebrochen wird. Sie bieten Gelegenheit, politische Rahmenbedingungen zu recherchieren und Veränderungen zu diskutieren. Vergleiche individueller Handlungen und Ansätze zu Kollektivbildungen können angestellt werden, Fragen der Macht und Agency treten in den Blickpunkt: Welche Gruppe spricht und sieht in einer Erzählung, hat einen Handlungsspielraum, welche wird nur besprochen oder bleibt unsichtbar? (Zelger 2022, S. 1–2)

Was hier in Bezug auf Politik dargestellt ist, kann auch auf die Reflexion von Geschlecht übertragen werden – und auch Geschlecht hat eine politische Dimension. Dabei sollte man eben nicht „bei der Aufdeckung und Reproduktion traditioneller, dichotomisierender Rollen und Identitätszuschreibungen stehen [...] bleiben“, sondern die diskursive Auseinandersetzung mit dem Thema und seiner Repräsentation (auch) in aktuellen Medien fördern (Tholen/Stachowiak 2012, S. 109). Ähnlich plädiert Susanne Hochreiter „für einen Zugang, der es ermöglicht, das Denken der Zweigeschlechtlichkeit zu verabschieden und der imstande ist, das Zustandekommen von Kategorien und deren Konsequenzen nicht nur zu thematisieren, sondern den damit verbundenen Prozessen von Ein- und Ausschlüssen produktiv zu begegnen“ (Hochreiter 2007, S. 84) und verweist auf Ansätze des Poststrukturalismus und der Dekonstruktion.⁶⁵ Spinner spricht von poststrukturalistischer Lektüre, „[w]enn die Geschlossenheit des literarischen Werks dekonstruiert werden soll, wenn die Intention des Autors als irrelevant gilt, wenn Textanalyse Bedeutung nicht erschließt, sondern infragegestellt“ (Spinner 1995, S. 9) und Kammler versteht unter Dekonstruktion die „Auflösung scheinbar eindeutiger Sinnzusammenhänge [und das] Aufspüren der Widersprüche und Brüche“ bzw. die Entlarvung der Sinnkonstruktionen als Eigenleistung der Interpretierenden (Kammler 2000, S. 5). Es geht darum, „sichtbar zu machen, wie ‚Sinn‘ entsteht, dass und wie er

⁶⁵ Beispielhaft beschäftigt sich Hochreiter mit der Figur Pippi Langstrumpf, die zwar als Sympathieträgerin gegen gesellschaftliche Normen verstößt, aber durch die Markierung ihrer Abweichung die hintergründige Ordnung als Norm bestätigt: „Ein Zeichen dafür, dass die bestehende Geschlechterordnung letztlich stabilisiert wird, ist der Umstand, dass die beiden Kinder ihre Rollen nicht verändern: Der Junge Tommy ist immer der Mutigere, der sogleich bereit ist, Pippis Späße mitzumachen, während Annika stets die Ängstliche und Zögernde ist. Pippi selbst vereint zwar ‚weibliche‘ und ‚männliche‘ Dimensionen (sie kocht, bäckt, näht ebenso wie sie klettert, rennt und sich prügelt), aber die Begegnung mit ihr verändert nichts an dem Norm-Geschwisterpaar. [...] Erzählökonomisch ist die Beharrungstendenz der beiden zu verstehen: Das Lustige der Erzählung generiert sich ja aus der Spannung zwischen der vertrauten Welt und ihren bekannten Normen und einem Anderssein, das gesellschaftliche Konventionen ‚verletzt‘. Die Konsequenz daraus ist jedoch, dass dieses ‚Anderssein‘ letztlich nicht imstande ist, die bestehende Ordnung zu berühren“ (Hochreiter 2007, S. 89).

konstruiert ist“ (Hochreiter 2007, S. 85) und wie Texte durch gesellschaftliche Diskurse bzw. intertextuelle Einflüsse geprägt sind (vgl. Spinner 1995, S. 11).

Indem Literatur selbst an diesen Diskursen Anteil nimmt, werden literarische Texte zu Archiven des Wissens über das Geschlecht. Diese gilt es im Rahmen eines Literaturunterrichts, der Gender als kritisches Instrument der kulturellen Reflexion und als Analysekategorie begreift, zu nutzen, um dadurch selbst an den Diskursen teilhaben zu können. (Krammer 2007, S. 92)

Die durch die exemplarische Arbeit mit literarischen Texten erlangte Erkenntnis des Konstruktionscharakters von Regeln, Normen und Erwartungen legt den Grundstein für Toleranz gegenüber anderen Selbst- und Lebensentwürfen (vgl. Kammler 2000, S. 6) und ein „Literaturunterricht als moralische Unterweisung in vorgefertigte Ideale und Werte“ ist so unmöglich (ebd., S. 7). Literaturunterricht kann also mehr leisten als das bloße Aufdecken von Stereotypen, wenngleich auch dies seine Berechtigung hat (vgl. Volkmann 2016, S. 121–122). In unterschiedlichen Komplexitätsgraden können die kulturell geprägten Vorstellungen von Geschlecht und die diesbezügliche Rolle der Medien thematisiert werden (vgl. Tholen/Stachowiak 2012, S. 108).

Die Kenntnis (historisch oder kulturell) abweichender Vorstellungen von Geschlecht ergänzt und stützt dabei dekonstruktive Ansätze. Als Ziele einer Behandlung von Geschlechterrollen nennt Heuser das Erkennen geschlechtsspezifischer Vorstellungen, ihrer Manifestation in Sprache und Interaktion sowie der daraus resultierenden Benachteiligungen (vgl. Heuser 1982a, S. 156).⁶⁶ Dabei soll auch die Rolle der zugrundeliegenden Normen in „tradierten und alternativen Rollenbildern in Sprache und Literatur“ reflektiert werden, ebenso Vorstellungen von eigenen Zielen und Fähigkeiten, was Erfahrungen jenseits klassischer Geschlechtergrenzen ermöglicht (ebd.). Über eigene (Sozialisations-)Erfahrungen zu sprechen und die gesellschaftliche Dimension zu erkennen wird ebenso genannt wie die schriftliche und mündliche Äußerung von Gefühlen und Erwartungen als Lösungsmöglichkeiten für Probleme zu begreifen (vgl. ebd.). Im Sinne des Erwerbs argumentativer Kompetenzen führt Heuser „verbale[...] Strategien [...] zur Durchsetzung geschlechtsspezifischer Emanzipationsziele“ an (ebd.). Bei der Lektüre von Texten sollen Schüler:innen Bezüge zur eigenen (geschlechtsspezifischen) Erfahrungswelt herstellen, ästhetische Texte (literatur-)historisch in Bezug auf die Emanzipation von Frauen* einordnen können und „[ä]sthetische und pragmatische Texte auch gegen den geschlechtsrollenspezifischen Strich lesen“ (ebd.). Im Hinblick auf Erleben und Handeln im Alltag sollen prägende Einflüsse erkannt und nicht den geschlechtsspezifischen Erwartungen entsprechende (sprachliche) Handlungsmöglich-

⁶⁶ Heuser bezieht sich im Hinblick auf Benachteiligung vorwiegend auf Frauen*, aus heutiger Perspektive müssen selbstverständlich auch Benachteiligungen von Jungen*/Männern* und nicht-binären Personen betrachtet werden.

keiten genutzt werden (vgl. ebd.). Diese Ziele sind auch heute noch im Wesentlichen gültig, wenngleich unvollständig im Hinblick auf das Hinterfragen heteronormer Vorstellungen wie der der Zweigeschlechtlichkeit. So gibt es auch Überschneidungen mit den zehn Elementen von Genderkompetenz, wie sie mit Hilfe von Literatur(unterricht) entwickelt werden kann, die Volkmann identifiziert (vgl. Volkmann 2016, S. 119–121):⁶⁷ Er nennt zunächst die historische Betrachtung der Repräsentation bzw. Sichtbarkeit von Frauen* und Weiblichkeit* in Texten sowie als Literaturschaffende. Außerdem erachtet er die bewusste Wahrnehmung bestimmter Aspekte als grundlegend, nämlich historische und kulturelle Unterschiede in geschlechterbezogenen Erwartungen, Konstruktivität und Fluidität von geschlechterbezogenen Konzepten, die Veränderbarkeit dieser Konzepte, die Rolle der Sprache und sprachlichen Darstellung (also Geschlecht als linguistische Konstruktion) sowie individuelle Dimensionen im Rahmen der Rollenfindung. Des Weiteren schlägt er theaterpädagogische Zugänge zum Erleben von Geschlecht als Performanz und eine Behandlung der politischen Dimension von Repräsentation vor und macht die Frage nach der Berechtigung zu Urteil und Kritik über Figuren/Autor:innen, die anderen Identitätskategorien angehören, zum Thema. Zuletzt weist er auf die Notwendigkeit der kritischen Betrachtung von Männlichkeiten* analog zum erstgenannten Punkt sowie die Identifizierung von und Kritik an Stereotypen, Klischees und (auch benevolentem) Sexismus hin. Diese Ausführungen weisen ein höheres Maß an Abstraktheit und ein geringeres Maß an Normativität gegenüber den gut dreißig Jahre älteren von Heuser auf; die Ähnlichkeiten zeigen aber die anhaltende Relevanz des Themas für den Sprach- und Literaturunterricht.

Noch abstrakter ist der Ansatz von Hans Krah (2016), der von der Grundannahme der Konstruiertheit jeglicher literarischer Medien ausgeht:

Kein Text muss so sein, wie er ist. Ob etwas dargestellt wird oder nicht und somit in diesem Modell von Welt ausgeblendet ist, regelt sich durch den Text – und regelt damit dessen Bedeutung. Auch zu scheinbar Selbstverständlichem gäbe es Alternativen, die der Text hätte auswählen können. Da also nichts in einem Text selbstverständlich (oder gar ‚natürlich‘) ist, kann auch alles relevant sein und zur spezifischen Bedeutung eines Textes beitragen. (Krah 2016, S. 53)

Die Ordnung der vorgeführten Welt ist von Bedeutung und daher ihre Konstruktion (auch) in „scheinbar basalen Textdimensionen [...], denn bereits hier sind die Grundlagen gelegt, auf denen eine Argumentation erst aufbaut und vor deren Folie und mit dieser dann überhaupt erst argumentiert wird“ (ebd., S. 55). Krah unterteilt bei der Analyse in die Kategorien ‚Gender-Träger‘, ‚Gender-Setting‘, ‚Gender-Aktionen‘, ‚Gender-Diskurse‘, ‚Gender-Rhetorik‘ und ‚Gender-Zeichen‘ (ebd., S. 55–61), wobei die Frage-

⁶⁷ Volkmann entwickelt diese Aspekte für den fremdsprachlichen Englischunterricht, sie lassen sich aber auf den Deutschunterricht übertragen.

stellungen zunehmend abstrakter werden. In der Kategorie ‚Gender-Träger‘ werden die Figuren und deren textlich dargestellte (also implizit mit Bedeutung versehene) Merkmale, „die eventuell mit dem Geschlecht korrelieren“, betrachtet (ebd., S. 55). Des Weiteren wird danach gefragt, ob eine Figur individuell oder als Typus angelegt ist, ob sie statisch bleibt oder sich entwickelt, wie die Beziehungen zu anderen Figuren gestaltet sind, wie oft und in welchen Kontexten sie auftritt und ob sie dabei aktiv handelt oder gar nur besprochen oder beschrieben wird, ohne selbst zu Wort zu kommen (vgl. ebd., S. 55–56). Unter dem Begriff ‚Gender-Setting‘ werden Handlungs- und semantische Räume der männlichen* und weiblichen* Figuren erfragt, um festzustellen, „welche Sphären welchen Geschlechtern zugeordnet werden“ (ebd., S. 56), wobei Krah nicht auf Herausforderungen eingeht, die durch intersektionale Betrachtungsweisen entstehen – dann nämlich kann ein Handlungs- oder semantischer Raum nicht eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden, sondern auch anderen Identitätskategorien bzw. einer Kombination dieser. Unter ‚Gender-Aktionen‘ wird die Handlung im engeren Sinne als das Handeln der Figuren betrachtet, in dem sich Werte und Normen zeigen: „Vorgeführt wird dies [das Werte- und Normensystem] durch Hierarchisierung von Handlungsalternativen, durch die Ausblendung von (eigentlich möglichen) Handlungsalternativen und durch Sanktionierung von Normabweichung“ (ebd., S. 57). Erst in der Kategorie ‚Gender-Diskurse‘ werden diejenigen Aspekte verhandelt, die das Thema ‚Geschlecht‘ explizit machen, wobei unterschieden werden muss, „ob Genderphänomene nur vorgeführt oder ob sie kommuniziert und problematisiert werden“ und wer den Diskurs wie führt (ebd.). Von besonderem Interesse sind dabei Norminstanzen, also „Figuren, die als sympathisch, glaubwürdig, vertrauenswürdig aufgebaut und als wissend inszeniert sind und aus dieser Position heraus Geschehen und Verhalten kommentieren und/oder selbst Setzungen vornehmen“ (ebd., S. 57–58). Sowohl in Bezug auf Gender-Diskurse als auch die gesetzte (Geschlechter-)Ordnung kann in der Kategorie ‚Gender-Rhetorik‘ die Begründung derselben in impliziten und expliziten Argumentationsstrategien untersucht werden (vgl. ebd., S. 58). Als Beispiele dafür nennt Krah Tautologien, Naturalisierungen, den Bezug auf (individuelle oder kollektive) Erfahrungen sowie eine Begründung mit dem historischen, räumlichen oder kulturellen Setting (vgl. ebd.). „Gerade wenn mittels kulturellem Wissen argumentiert wird, ist es genderspezifisch von Relevanz, ob die dabei verwendeten Kontexte eher den Aspekt des Natürlichen und damit Unveränderlichen fokussieren oder eher auf Sozialisation abzielen“ (ebd., S. 58–59). Unter ‚Gender-Rhetorik‘ fallen auch ‚Verschleierungstaktiken‘, also beispielsweise, „wenn Oberfläche und Tiefenstruktur deutlich auseinandergehen“, indem vordergründig moderne Geschlechtervorstellungen propagiert werden, die mit Figurenkonstellation und Handlungsräumen nicht übereinstimmen (ebd., S. 59). Dafür ist es nicht sinnvoll, einzelne Ausschnitte isoliert zu betrachten, sondern vielmehr ist die Kontextualisierung und Rahmung, also die Gesamtkonzeption von Bedeutung. Insbesondere am Ende eines Textes „können [...] Konzepte, die zuvor als gültig gesetzt oder als wünschenswert propagiert wurden, nun einfach stillschweigend

zurückgenommen werden. Zum anderen kann hier etwas bisher eigentlich Unplausibles oder sich nicht aus der bisherigen Handlung stimmig Ergebendes dennoch plausibel gemacht [...] werden“ (ebd.). Die abstrakteste Kategorie ist die der ‚Gender-Zeichen‘, wenn also „Geschlechter [...] selbst wieder Zeichen [sind], andere Konzepte repräsentieren und auf andere verweisen“ (ebd., S. 60). In der Kinder- und Jugendliteratur ist das insbesondere bei der Personifizierung nicht belebter Gegenstände sowie ggf. ihrer grafischen Darstellung zu beobachten, sodass bekannte Assoziierungen zwischen Geschlecht und Symbolen im Text reproduziert oder neue Verknüpfungen geschaffen werden (vgl. ebd., S. 60–61). Diese Überlegungen eignen sich für eine Textanalyse im Hinblick auf die Konstruktion von Geschlecht, müssen aber für den Literaturunterricht didaktisiert und entsprechend methodisch umgesetzt werden.

Diesen grundlegenden Überlegungen schließen sich Fragen danach an, wie eine entsprechende Thematisierung im Deutschunterricht aussehen kann oder soll. Eher nachrangig behandelt werden dabei Fragen des Sprachgebrauchs, obwohl insbesondere die anhaltende Diskussion um geschlechtergerechtes Formulieren Anlass für Reflexion bietet, auch des Zusammenhangs von Sprechen und Denken. So erklärt Richard Schrodtt im oben genannten Heft der *Informationen zur Deutschdidaktik*: „Geschlechtergerechtes Formulieren ist keine neutrale, wertfreie Stilübung, sondern ein bewusster Akt der Signalisierung persönlicher Werthaltungen und Überzeugungen in der Sprache“ (Schrodtt 2007, S. 61). Dies betrifft Lehrpersonen als sprachliche Vorbilder sowie als Verantwortliche dafür, in welchem Maße welche Gruppen (sprachlich) sichtbar gemacht werden (sollen). Es betrifft aber auch die sprachwissenschaftlich fundierte und argumentative Auseinandersetzung mit Eigenschaften des Deutschen – ggf. auch im Vergleich mit anderen Sprachen – im Rahmen des Kompetenzbereichs *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren*. Im Sinne eines erweiterten Grammatikunterrichts schlägt Afra Sturm wörterbuchgestützte Arbeit in forschend-entdeckenden Zugängen vor. Das bietet die Chance, „geschlechtergerechtes Formulieren als natürliches sprachliches Phänomen behandeln zu können. Dahinter steht nicht zuletzt die Erkenntnis, dass sich geschlechtergerechtes Formulieren keineswegs auf Fragen zu Paarformeln, Binnen-I und Ähnlichem reduzieren lässt“ (Sturm 2007, S. 63). Die Aufgabenstellung sollte einen ganzheitlichen Blick und das Entdecken vielfältiger anschließender Fragen ermöglichen (vgl. ebd., S. 65). Inkonsistenzen bei der Bildung von Feminina, Maskulina ohne feminine Entsprechung, Feminina ohne maskuline Entsprechung, Übernahme von Personenbezeichnungen aus anderen Sprachen, Feminina mit von denen der maskulinen Entsprechung abweichenden Bedeutungen, asymmetrische Bedeutungsverweise etc. können damit thematisiert und gleichzeitig in ihrer linguistischen und sozialen Bedeutsamkeit untersucht werden (vgl. ebd., S. 67). Als Vorgehensweise empfiehlt Sturm eine Phase der Sensibilisierung zum Einstieg, dann forschend-entdeckende Zugänge und schließlich die eine schreibende Annäherung an reale (Sprach-)Probleme (vgl. ebd., S. 68).

Ziel dabei wäre zusätzlich, dass die SchülerInnen den gegenwärtigen Sprachgebrauch verstehen und auch kritisch reflektieren können. Der forschend-entdeckende Zugang kann direkt daran anschließen, indem beispielsweise die Kernidee der Wörterbuchbearbeitung aufgegriffen wird: Gerade in den verschiedenen Auflagen der Wörterbücher spiegelt sich die soziohistorische Entwicklung des Gebrauchs von Berufs- und Personenbezeichnungen besonders auffällig. (Ebd.)

Auch Sprache kann somit als historisch und kulturell bedingtes Konstrukt erfahrbar gemacht werden. Die meisten Ausführungen zum Thema Geschlecht im Deutschunterricht beziehen sich aber auf den Literaturunterricht und empfehlen beispielsweise „Fragestellungen und Verfahren, die einerseits Identifikation, andererseits Distanzierung zulassen und verlangen“, Kompetenzorientierung mit der Betonung darauf, „Forschungsfragen [zu] stellen, nicht ‚Gesinnungsunterricht‘ [zu] betreiben“ bei gleichzeitiger „Positionierung bzgl. einer klaren Werthaltung (zur Geschlechtersymmetrie, zur Vielfalt der Genderrollen)“, wobei „Media Literacy als integrierende Kompetenz“ begriffen werden soll (Schilcher/Müller 2016, S. 32–34). Literatur wird als geeigneter Weg gesehen, mit Geschlecht verbundene Problemlagen oder Herausforderungen der Schüler:innen zu thematisieren: Nicht-heteronorme Lebensformen können durch Literatur ohne ein Outing von Schüler:innen sichtbar werden, ein gewisses „Risiko der Exponierung“ bleibt aber bestehen (Decke-Cornill/Kleiner 2015, S. 220).⁶⁸

2.5 Ein didaktisches Analysemodell für den Deutschunterricht: Geschlecht in (fiktionalen) Medien

Die vorangegangenen Kapitel haben Einblicke in verschiedene Fach- und Themenbereiche gegeben, die durch einen geschlechterreflektierenden Umgang mit Literatur, insbesondere Kinder- und Jugendliteratur, tangiert werden. Für eine entsprechende Behandlung von Texten und anderen Medien ist ein grundlegendes Verständnis für verschiedene Konzeptionen von Geschlecht im Allgemeinen und eine Sensibilität für alltägliche und literarisch-mediale *Doing Gender*-Prozesse im Engeren nötig (s. Kapitel 2.1). In Kapitel 2.4.3 wurden bereits ausgewählte Schemata der Analyse von Geschlecht in (fiktionalen) Medien vorgestellt, doch keines davon vereint theoretische Fundierung mit Didaktisierung bzw. Operationalisierung in dem Sinne, dass die Systematisierung geschlechterbezogener Aspekte in Medien zu konkreten Fragestellungen, Denk- und Rechercheanstößen führt. In dem Modell, das in diesem Kapitel vorgeschlagen wird, finden sich Ideen, Herangehensweisen und Fragestellungen aus verschiedenen bereits

⁶⁸ Die Autorinnen stützen dies mit der Auswertung von Interviews ehemaliger Schüler:innen zum schulischen Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, bei denen insbesondere selbstgewählte Referatsthemen zu literarischen Stoffen mit entsprechender Themensetzung herausstechen.

zitierten Veröffentlichungen (insbesondere Krah 2016 und Volkmann 2016) wieder. In dieser Darstellung und Strukturierung aber ist es neu und stellt daher eine Eigenleistung dar, deren Ziel es ist, übersichtlich und verständlich konkrete Fragestellungen an den Themenkomplex Geschlecht in (vorwiegend) fiktionalen Medien zu präsentieren. Nicht enthalten sind Vorschläge zur methodischen Ausgestaltung bezüglich Einführung, Erarbeitung und Beantwortung der Fragen, da dies hochgradig von den angesetzten Lernzielen, den betrachteten Medien und der konkreten Lerngruppe abhängig ist. Auch soll die Darstellung nicht als Fragenkatalog verstanden werden, den es in seiner Gesamtheit und strikt getrennt in die vorgeschlagenen Kategorien abzuarbeiten gilt. Vielmehr bietet sie Anregungen, auch einzelne Aspekte des großen Themas Geschlecht in den Literaturunterricht einzubinden. Manche Fragen verbinden außerdem Aspekte mehrerer Kategorien miteinander, wie im Folgenden zu zeigen sein wird. Entwickelt wurde das Modell als Ganzes vorwiegend im Hinblick auf fiktionale Printmedien, insbesondere solche mit populärkultureller Bedeutung. Es bietet aber Anschlussmöglichkeiten für weitere literarische Texte sowie akustische und audiovisuelle Medien. Viele Aspekte können auch auf nicht-fiktionale Medien übertragen werden.

Modellhaft lassen sich die Kategorien als erweitertes Venn-Diagramm darstellen:

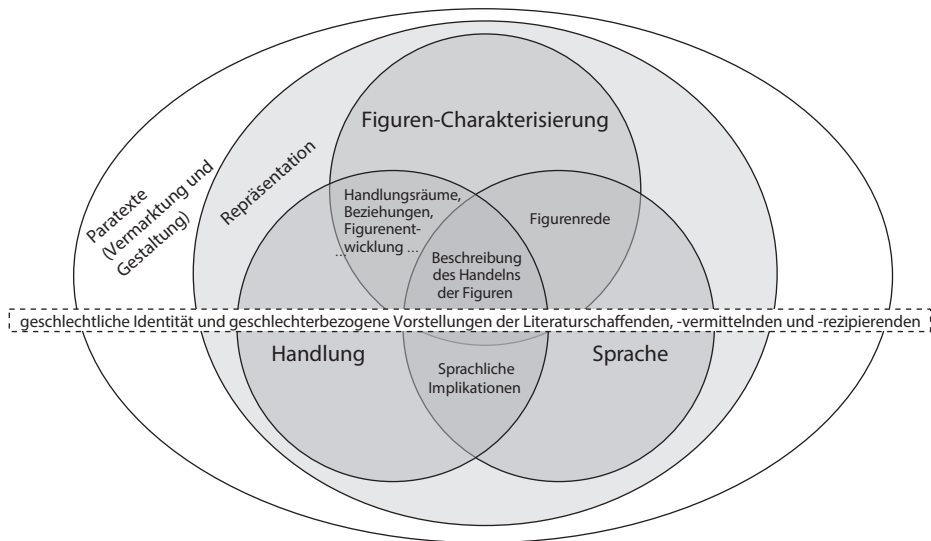


Abb. 1: Modell zur Analyse von Geschlecht in fiktionalen Medien (eigene Darstellung)

Dabei stellt die Kategorie der *Paratexte* die äußerste Ebene dar, denn Zugang zu den inneren Ebenen erhalten nur diejenigen, die sich von den Paratexten ausreichend angesprochen fühlen bzw. wenn dadurch ausreichendes Interesse geweckt ist, um sich mit den Inhalten eines Mediums zu beschäftigen. *Paratexte* subsummiert verschiedene

Aspekte, die grafische Gestaltung und Vermarktung betreffen – eine Kategorie, die in vielen bisher veröffentlichten Ansätzen nicht systematisch betrachtet wird, möglicherweise deshalb, weil sie bei sog. hochliterarischen Werken weniger präsent ist als im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur und der Populärkultur. Lohnend kann die Auseinandersetzung mit dieser Kategorie aber für alle Genres sein.

Auf inhaltlicher Ebene findet sich sodann der v. a. quantitativ zu erschließende Bereich der *Repräsentation*, der die fiktive Welt mit ihren fiktiven Handlungsträger:innen meint, innerhalb derer bzw. durch die sich der Plot entwickelt. Auf dieser innersten Ebene wird das Handeln der Figuren als Merkmalsträger:innen von Geschlecht mithilfe von Sprache beschrieben, sodass sich die qualitativ zu untersuchenden intratextuellen Kategorien *Figurencharakterisierung*, *Handlung* und *Sprache* überlappen, da zum einen Figuren durch sprachliche Mittel und durch die ihnen zugeschriebene Figurenrede charakterisiert werden, ebenso wie sich die Handlung durch Sprache konstituiert. Auch kann eine Figur als Ganzes nur charakterisiert werden, wenn ihr Handeln und etwaige Veränderungen im Handlungsverlauf betrachtet werden. Es gibt prototypische Fragen, die den Kategorien zugewiesen werden können – die Antworten dürften in der Regel aber kategorienübergreifend begründet werden. Quer zu all diesen Kategorien liegen geschlechtliche Identitäten und geschlechterbezogene Vorstellungen von Literaturschaffenden, -vermittelnden und -rezipierenden, die Einfluss auf die Gestaltung, Vermarktung, den Erwerb sowie die Wahrnehmung von Medien und den darin (re-)produzierten Vorstellungen von Geschlecht haben.

Zwar sind die Übergänge zwischen den Kategorien fließend und gerade auf der innersten Ebene können sie nicht strikt getrennt werden, doch für eine einfachere Erschließung der einzelnen Kategorien sollen sie zunächst tabellarisch mit prototypischen Analyseaspekten und Operationalisierungsmöglichkeiten und anschließend im Fließtext einzeln erläutert werden.⁶⁹

⁶⁹ Erstmals veröffentlicht wurde eine gekürzte Version der Tabelle in den *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* (Schuhmacher 2023, S. 273).

Analyseaspekte: Geschlechterreflexion in (fiktionalen) Medien				
Paratexte	Repräsentation	Figurencharakterisierung	Handlung	Sprache
<ul style="list-style-type: none"> → Zielgruppenadressierung → Grafische Gestaltung → Angebote im Medienverbund 	<ul style="list-style-type: none"> → Zahl der Figuren → Funktionen und Berufe → Sichtbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> → Verallgemeinernde Aussagen über Geschlecht → Eigenschaften und Attribute der einzelnen Figuren 	<ul style="list-style-type: none"> → Verhältnis der Geschlechter zueinander → Handlungsräume und -möglichkeiten → Problemlösestrategien → Relativierung/Revidierung zuvor etablierter Stereotype 	<ul style="list-style-type: none"> → Sprachliche Implikationen → Sprachliche Asymmetrien → Wortfelder → Figurenrede
Operationalisierungsmöglichkeiten				
<ul style="list-style-type: none"> → Wird in der Vermarktung eine bestimmte (geschlechtsspezifische) Zielgruppe explizit angesprochen? → Lässt die farbliche und motivische Gestaltung von Cover, Illustrationen und Werbemitteln einen Bezug auf eine (geschlechtsspezifische) Zielgruppe vermuten? → Werden Figuren grafisch dargestellt und, falls ja, in welchen Situationen, mit welcher Kleidung, welchen Körperformen und Accessoires? → Welche weiteren Angebote gibt es im Medienverbund und bedienen diese vermutete geschlechtsspezifische Interessen? 	<ul style="list-style-type: none"> → Wie viele männliche*, weibliche*, nicht-binäre Figuren treten auf? Wie viele davon sind Haupt-, wie viele Nebenfiguren? → Welches Geschlecht haben Figuren in Führungspositionen? → Welche Berufe werden weiblich*, welche männlich* besetzt oder dominiert? → Welche Sprechanteile bzw. Screen-Time haben die Figuren welchen Geschlechts? Über wen wird gesprochen, ohne dass die Figur selbst spricht? → Bechdel-Wallace-Test: Kommen zwei Frauen* vor, die miteinander sprechen, und zwar über etwas anderes als einen Mann*? (Erweitert: Haben diese Frauen* Namen?) 	<ul style="list-style-type: none"> → Trifft die Erzählinstanz verallgemeinernde oder typisierende Aussagen über Geschlecht, z.B. „Das Zimmer war ein typisches Mädchenzimmer“ oder „Wie alle Jungen mochte er Abenteuer“? Treffen Figuren solche Aussagen, insbes. Norminstanzen? → Wie wird das Geschlecht der Figuren markiert? → Welche Attribute und Interessen werden den männlichen* und weiblichen* Figuren zugeschrieben? → Welche Eigenschaften werden den Figuren generell zugeschrieben (Trait), welche in speziellen Situationen (State)? Welche Figuren sind statisch (oder gar nur als Typus) angelegt, welche entwickeln sich? 	<ul style="list-style-type: none"> → Gibt es Hierarchien zwischen den Geschlechtern? → Wer unterstützt wen, wer ist hilfsbedürftig? → Welche Figuren lösen (aktiv) Probleme selbst, welche erhalten (passiv) Hilfe? Wer fragt unter welchen Bedingungen nach Unterstützung? → Welche Figuren handeln (eher) im privaten, welche im öffentlichen Raum? Welche werden im beruflichen, welche im familiären Kontext dargestellt? → Welche Figuren unterliegen welchen Verpflichtungen oder Handlungsbeschränkungen? → Welche Figuren wenden (Waffen-)Gewalt an? 	<ul style="list-style-type: none"> → Welche Implikationen haben Formulierungen der Erzählinstanz? → Welche Implikationen haben Aussagen und Überlegungen der Figuren? → Welche sprachlichen Asymmetrien gibt es, wird z.B. das generische Maskulinum verwendet, welche Reihenfolge haben Paarformeln, gibt es Personenbezeichnungen ohne Pendant im anderen Geschlecht? → Welche Wortfelder werden für welche Figuren bespielt, z.B. eher Verben des Handelns vs. Verben des Sprechens?

→ Welche Themen werden (z.B. in Titeln, Klappentexten oder Verschlagwortung in Bibliothekskatalogen) im Serienuniversum bzw. im Medienverbund abgedeckt und stellen diese einen Bezug zu vermuteten geschlechtsspezifischen Interessen dar?	→ Furtwängler-Test/reverse Bechdel-Wallace-Test: Kommen zwei Männer* vor, die miteinander sprechen, und zwar über etwas anderes als eine Frau*? (Erweitert: Haben diese Männer* Namen?) → Vito-Russo-Test: Kommt eine LGBT-Figur (erweitert: LGBTQ+) vor, die eigenständige Charakterzüge hat und deren Fehlen signifikante Änderungen an der Handlung hervorrufen würde?	→ (Wie) wird das Aussehen thematisiert? Gibt es einen Unterschied in der Darstellung männlicher* und weiblicher* Figuren? (Insb. bei visuellen Medien: Welche Schönheitsnormen werden von weiblichen Figuren (nicht) erfüllt? Wie unterscheiden sich Kleidung, Haltung, Mimik, Gestik, ...?) → Bestehen Verknüpfungen zu anderen Identitätskategorien wie Migrationshintergrund, Religion, Sexualität, ...? → (McGyver-Test, Tauriel-Test)	→ Welche Figuren lösen Probleme durch Intelligenz, Nachdenken und Strategie? → Welche Figuren lösen Probleme durch prosoziales oder kommunikatives Verhalten? → Werden auf Handlungs- oder Beschreibungsebene bzw. in Figurenrede etablierte Stereotype durch die Handlung relativiert oder revidiert? → (Mako-Mori-Test, Willis-Test)	→ Unterscheiden sich die Figurenreden männlicher* und weiblicher* Figuren hinsichtlich Stil oder Register (bei auditiven bzw. audiovisuellen Medien auch hinsichtlich Intonation, Prosodie, ...)?
---	--	--	---	---

2.5.1 Paratexte

Die Kategorie der Paratexte nimmt eine Sonderstellung ein, da sie sich eben nicht mit intratextuellen (inhaltlichen, strukturellen oder sprachlichen) Aspekten beschäftigt, sondern vorwiegend mit Vermarktungsstrategien, die sich in verschiedener Form zeigen.

Nach Gérard Genette ist der Paratext „jenes Beiwerk, durch das ein Text zum Buch wird und als solches vor die Leser und, allgemeiner, vor die Öffentlichkeit tritt“ und damit ein Bereich zwischen dem Text selbst und „dem Diskurs der Welt über den Text“ (Genette 1989, S. 10). Es handelt sich um

den geeigneten Schauplatz für eine Pragmatik und eine Strategie, ein Einwirken auf die Öffentlichkeit im gut oder schlecht verstandenen oder geleisteten Dienst einer besseren Rezeption des Textes und einer relevanteren Lektüre – relevanter, versteht sich, in den Augen des Autors und seiner Verbündeten. (Ebd.)

Der Paratext lässt sich in *Peritext* und *Epitext* unterscheiden. Peritextuell sind all jene Aspekte, die sich räumlich „im Umfeld des Textes, innerhalb ein und desselben Bandes“ befinden (ebd., S. 12), also beispielsweise Titel, Autor:innennennung, Illustrationen, Inhaltsverzeichnis, Vorwort, Kapitelüberschriften, Klappentext, Schriftart und -größe, Satz etc. Epitextuelle Elemente sind „zumindest ursprünglich außerhalb des Textes angesiedelt“ (ebd.) und subsumieren u.a. Tagebucheinträge oder Briefe der Autor:innen, aber auch jegliche mediale Kommunikation von Interviews bis Websites. Genette unterscheidet je nach Adressant – nicht zwangsläufig identisch mit dem Produzenten – auktoriale (auf die Autor:innen zurückgehende), verlegerische und allographe (von beauftragten Dritten verantworteten) Paratexte (vgl. ebd., S. 15–16) – diese Unterscheidung kann gerade im populärkulturellen Bereich aufschlussreich sein, genauso wie die Frage nach den Adressat:innen paratextueller Botschaften: Welche richten sich an eine breite Öffentlichkeit, welche an die Rezipient:innen, welche an Vermittler:innen (vgl. ebd., S. 16)? Dies steht auch in Zusammenhang mit dem „funktionalen Charakter des Paratextes“ in dem Sinne, dass er ein „heteronormer Hilfsdiskurs ist, der im Dienst einer anderen Sache steht, die seine Daseinsberechtigung bildet, nämlich des Textes“ (ebd., S. 18). Inwiefern dies auch auf populärkulturelle Medienverbünde zutrifft, gilt es im Einzelfall zu reflektieren. Einen Denkanstoß bietet in jedem Fall Genettes Verweis auf „[d]ie Stimmigkeit (oder Unstimmigkeit), die sich aus einer Komposition des gesamten Paratextes rund um einen Text ergibt“ (ebd., S. 19) und die es zu betrachten gilt. Bereits Genette selbst plädiert für ein weites Begriffsverständnis: „Der Paratext besteht also empirisch aus einer vielgestaltigen Menge von Praktiken und Diskursen, die ich deshalb unter diesem Terminus zusammenfasse, weil mir die Gemeinsamkeit ihrer Interessen oder die Übereinstimmung ihrer Wirkungen wichtiger erscheint als die Vielfalt ihrer Aspekte“ (ebd., S. 10). Auch bezeichnet er seine Kategorisierung para-

textueller Mitteilungen als „keineswegs erschöpfend[...]“ und weist auf historische und kulturelle Veränderungen hin (ebd., S. 11). Eine Ausweitung auf digitale Aspekte und im Hinblick auf populärkulturelle Phänomene läuft dem ursprünglichen Ansatz Genettes also nicht zuwider: In diesem Fall sind sowohl digitale Medien mit dementsprechend digitalen Peritexten sowie Epitexte in Form von Buchtrailern und Begleitmaterial auf Websites zu betrachten als auch Medienverbünde bzw. die Interaktion von Paratexten innerhalb eines Medienverbunds.

Die besondere Bedeutung paratextueller Elemente im Bereich der Kinder- und Jugendmedien stellt Hans-Heino Ewers heraus, der darin wesentliche „Signalbereiche“ im Feld der Mehrfachadressierung (an die kindlichen und jugendlichen Rezipient:innen und die Vermittler:innen der Medien, also z.B. Eltern und Lehrpersonen) erkennt (Ewers 2012, S. 43). Im Hinblick auf die Mehrfachkommunikation mithilfe paratextueller Signale im Bereich der Kinder- und Jugendmedien führt er aus:

Es gehört [...] zu den Eigentümlichkeiten des paratextuellen Bereichs, dass er aus einer Vielzahl von deutlich getrennten Signalbereichen besteht. [...] In vielen Signalbereichen des Paratextes wird ausschließlich mit den Vermittlern, in anderen exklusiv mit den kindlichen und jugendlichen Adressaten kommuniziert. Dies kann deutlich markiert werden – etwa durch eine direkte Ansprache der Zielgruppe. Es kann aber auch aus der Art der übermittelten Informationen deutlich werden, welche Empfängergruppe jeweils angesprochen ist. (Ebd., S. 44)

Dies lässt sich auch auf geschlechtsspezifische Adressierung beziehen. Allerdings ist dabei zu beachten, dass eine entsprechende Einordnung (z.B. ‚das Buch mit dem rosa Einband und der Prinzessin auf dem Cover richtet sich an Mädchen‘) nicht nur auf eine (mutmaßliche) Anwendung von Geschlechterstereotypen auf Seiten des Verlags schließen lässt, sondern auch auf eine Entschlüsselung seitens der Botschaftsempfänger:innen auf Basis derselben oder ähnlicher Stereotype. Eine Analyse ohne Elemente von Interpretation vor dem Hintergrund kulturell geteilter Annahmen dürfte unmöglich sein.⁷⁰ Durch eine derartige Zuordnung erlernen Kinder und Jugendliche diese Interpretationen, wenn sie (bewusst oder unterbewusst) feststellen, dass – plakativ formuliert – Mädchen* die rosafarbenen und Jungen* die blauen Bücher bekommen.

Wie Ewers für die Ansprache der Rezipient:innen und Vermittler:innen konstatiert, kann auch die geschlechterbezogene Zielgruppenadressierung explizit oder implizit geschehen: Explizit ist beispielsweise die Angabe ‚Für Mädchen ab 10‘ auf dem Buchumschlag oder die Einordnung in die Kategorie ‚Jungen‘ bei der Filtersuche auf der Verlagshomepage. Implizit sind solche Aspekte wie die eben angesprochene Covergestaltung, wenn auf verbreitete Vorstellungen von geschlechterbezogenen Interessen

70 Die Farbe Rosa beispielsweise war bis in das 20. Jahrhundert hinein in der westlichen Welt gar nicht Mädchen*, sondern Jungen* zugeordnet (vgl. Zukunftsinstitut 2022).

und Vorlieben rekuriert wird. Das betrifft z.B. die farbliche und motivische Gestaltung von textbegleitenden Illustrationen⁷¹ sowie auf dem Medientext: Wer oder was ist darauf in welchen Kontexten wie abgebildet? Dabei ist neben etwaigen (geschlechterbezogenen) symbolträchtigen Gegenständen oder Settings insbesondere auf die Figuren und ihre Gestaltung zu achten, also auf Aussehen und Kleidung, Mimik, Gestik und Körperhaltung. Wie sind die Proportionen der Figur? Werden dabei bestimmte evtl. geschlechtsspezifische Schönheitsideale (z.B. schlank, muskulös, symmetrische Gesichtszüge, ebenmäßige Haut, ...) bedient? Ist die Kleidung modisch, elegant, sportlich, ausgefallen, ...? Welche Accessoires sind zu sehen? In welchen Settings werden die Figuren gezeigt, was tun sie gerade, wie ist der Gesichtsausdruck? In diesen Fragen überschneiden sich Aspekte der Zielgruppenadressierung (Wird eine Ähnlichkeit zwischen den abgebildeten Figuren und den intendierten Rezipient:innen oder eine Vorbildfunktion inszeniert und, falls ja, wodurch?) und der an die Diskursanalyse angelehnten Sichtbarmachung geschlechterbezogener Vorstellungen bei Verleger:innen und anderen an der Veröffentlichung Beteiligten.

Ähnliches gilt für die Frage der thematischen Ausrichtung. Diese wird nicht nur im Text, sondern auch durch die Titelgebung, die Fokussierung in Klappentexten oder die Verschlagwortung in Bibliotheks- und Verlagskatalogen sichtbar, ebenso kann sie sich – z.B. auf ein zentrales Motiv verkürzt – in der grafischen Gestaltung widerspiegeln. Finden sich hier Bezüge zu vermeintlich geschlechtsspezifischen Interessen? Das gilt nicht nur für das Kernmedium, sondern auch für alle anderen Medien im Verbund und verwandte Werbemittel. Berücksichtigt werden müssen also besonders in populärkulturellen Kontexten Inhalt und Gestaltung von Homepages, etwaigen *Social Media*-Auftritten und audiovisuellen, auditiven oder gamifizierten Adaptionen (bzw. textuellen Adaptionen, wenn ein Medienverbund von einem Film oder Spiel ausgeht). Welche Informationen finden sich beispielsweise auf der Homepage, gibt es dort interaktive Formate und/oder Anregungen zur Freizeitgestaltung? Auch lohnt sich ein Blick auf die Gestaltung von Werbeplakaten/-spots und der Werbemittel und Gimmicks, die z.B. in Verlagskatalogen für den Buchhandel angeboten werden. Zuletzt ist interessant, welche *Non-Book*-Produkte in den Verlagsprogrammen verfügbar sind, z.B. Gadgets, (digitale oder analoge) Spiele, Plüschtiere, Schlüsselanhänger, Experimentierkästen, Freundschaftsbücher etc.

Sicherlich lassen sich in einigen Fällen Diskrepanzen zwischen diesen vermarktungsbezogenen Aspekten und dem Inhalt der untersuchten Medien feststellen. Das gibt Anlass zur Reflexion geschlechterbezogener Werbung,⁷² aber auch der Grundlagen derselben: Weshalb wird die Kategorie Geschlecht dabei angesprochen, welche Rolle

⁷¹ Eine besondere Bedeutung ist visuellen Darstellungen selbstverständlich bei Bilderbüchern, Comics oder Graphic Novels zuzuschreiben, ebenso bei audiovisuellen Medien, wobei animierte Videos von Spielfilmszenierungen zu unterscheiden sind. Allerdings ist die grafische Gestaltung in diesen Fällen nicht dem Paratext zuzuordnen, sondern als Kern des (nonverbalen) Textes zu verstehen.

⁷² Artikel dazu finden sich u.a. auf der Seite pinkstinks.de, z.B. Pickert 2019.

spielen die geschlechterbezogenen Identitäten und Vorstellungen der Literaturschaffenden und -vermittelnden dabei und warum gibt es Aspekte wie Motive oder Farben, die in unserer Wahrnehmung geschlechtsspezifisch aufgeladen sind? Und schließlich: Wie ändert sich das bzw. wie lässt es sich verändern? In jedem Fall sind die hier skizzierten paratextuellen Gesichtspunkte gerade im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur und populärkultureller Phänomene wesentliches Element einer ganzheitlichen Betrachtung von medialer Geschlechterkonstruktion.

2.5.2 Repräsentation

Unter *Repräsentation* sind zunächst recht oberflächliche Fragen versammelt, wie die nach Zahl und Geschlecht der auftretenden Figuren. Dabei kann und sollte danach unterschieden werden, ob es sich um Haupt- oder Nebenfiguren handelt oder ob Figuren gar nur erwähnt werden, ohne aktiv in Erscheinung zu treten, wenn also über sie gesprochen wird, ohne dass sie selbst sprechen. Eine Unterform davon liegt vor, wenn Figuren überhaupt nicht im Erzähltext auftreten, sondern ausschließlich in Figurenrede – meist oberflächlich – erwähnt werden. Eine quantitative Auswertung bietet sich durch die vergleichende Erhebung der Screentime oder Dialogzeilen in Filmen bzw. Pendants in anderen Medien (Häufigkeit des Auftretens in Kapiteln oder Szenen, Umfang der Figurenrede etc.) an. In der populärwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Frauen* in Filmen ist der Bechdel-Wallace-Test etabliert, der zwar isoliert betrachtet kein wissenschaftliches Instrument darstellt, den Gesamtblick auf ein Werk aber ergänzen sowie eine manchmal überraschende Perspektive schaffen kann: Gibt es in dem Film (oder anderen Medium) 1) mindestens zwei Frauen, die 2) miteinander sprechen 3) über etwas anderes als einen Mann, und 4) (erweitert) haben diese Frauen einen Namen? (vgl. Bechdel 2005; Prommer/Linke 2019, S. 77) Kritik an dem Einsatz des Tests wird insbesondere im Hinblick darauf geäußert, dass das Ergebnis falsch positiv oder falsch negativ sein kann, z.B. bei Filmen mit einer einzelnen, aber starken weiblichen* Hauptfigur wie *Gravity* (Cuarón 2013) oder aber, wenn zwei Frauen miteinander über Belanglosigkeiten sprechen und der Test dadurch erfüllt ist (vgl. Rughiniş/Rughiniş/Humă 2016, S. 494).⁷³ Dieser Kritikpunkt trifft allerdings vorwiegend dann zu, wenn auf Basis des Testergebnisses bewertet werden soll, ob ein Film ‚feministisch‘ ist oder ‚moderne Geschlechterrollen‘ zeigt – das kann der Test ohnehin nicht und eine derartige Interpretation, insbesondere ohne Abgleich mit anderen Aspekten und Faktoren, stellt eine unzulässige Vereinfachung dar. Das Testergebnis sollte eher als Indiz verstanden werden, außerdem kann schon die Anwendung an sich durch eine genaue Betrachtung der Figurengespräche die Sensibilität für die Bedeutung von Geschlecht

73 Letzterem Aspekt versucht die Erweiterung um die Frage, ob die beiden Frauen* Namen haben, insofern entgegenzuwirken, als die meisten Nebenfiguren wie Kellnerinnen oder Verkäuferinnen, mit denen möglicherweise ein kurzes, belangloses Gespräch beim Bestellen oder Einkaufen geführt wird, in der Regel nicht namentlich genannt werden.

steigern und damit eine (didaktische) Relevanz haben. So ist gar nicht immer eindeutig zu entscheiden, wo ein Gespräch beginnt und aufhört und was genau sein Gegenstand ist (vgl. ebd., S. 493): Wann sprechen Figuren tatsächlich *miteinander* und nicht nur in derselben Szene? Muss eine Antwort verbal verständlich sein oder zählen auch Reaktionen wie Seufzen, Schreien, ...? Ist eine wechselseitige Begrüßung schon ein Gespräch? Und selbst das (vermeintlich falsch) negative Ergebnis von Filmen mit einer einzelnen starken Frauen*figur kann begründet werden:

We can temporarily propose that it is about *autonomy from masculinity* – a kind of self-directedness that can only obtain when two women talk with one another with no symbolic strings to a masculine infrastructure of support or validation. [...] A movie that passes the Bechdel-Wallace test has a chance of communicating that such femininity with no strings attached is valuable, worth watching. (Ebd., S. 495–496)

Außerdem kann der Test so annäherungsweise „untersuchen, ob Frauen nach wie vor häufiger im Kontext von Beziehung und Partnerschaft dargestellt werden und damit stereotyp bleiben“ (Prommer/Linke 2019, S. 76). Einen interessanten Einblick bietet außerdem der Vergleich mit dem umgekehrten Bechdel-Wallace-Test, den Prommer und Linke als „Furtwängler-Test“ (ebd.) bezeichnen, also die Frage, ob in dem Medium zwei Männer* vorkommen, die miteinander sprechen, und zwar über etwas anderes als eine Frau*, und ob beide einen Namen haben. So kann ggf. eine Asymmetrie aufgedeckt werden oder aber eine Symmetrie bei zweifachem negativem Ergebnis kann die Aufmerksamkeit auf die Figurenkonstellation lenken. Letztlich sind solche Tests „not that useful to examine individual movies, rather it serves to examine populations. It is a *rough proxy or shorthand* for gender equality“ (Rughiniş/Rughiniş/Humă 2016, S. 494). Aussagekräftiger wird der Test dann, wenn eine größere Menge an Medien untersucht wird, um Aussagen über Genres, Serien oder auch Produktionsorte/-verantwortliche zu gewinnen, weil sich in der Häufung von nicht erfülltem Bechdel-Wallace-Test (insbesondere bei erfülltem Furtwängler-Test) implizite, kulturell reproduzierte Annahmen über Geschlecht spiegeln. Im Hinblick auf eine unterrichtliche Anwendung schlussfolgert Volkmann:

Certainly, the Bechdel test as a non-academic and simple heuristic tool can be used in class to discuss whether a work of literature passes the test or not, and whether the three simple criteria are sufficient or possibly nonapplicable in the case under discussion. Students could furthermore be invited to conduct online research on what the internet has to say about the application of the Bechdel test to Hollywood feature films. On a more general level the issue of what constitutes sexism can additionally be tackled. (Volkmann 2016, S. 125–126)

An den Bechdel-Wallace-Test angelehnt ist der Vito-Russo-Test (vgl. Geena Davis Institute on Gender in Media 2020, S. 7), der nach der Repräsentation nicht heteronor-

mativer sexueller Orientierungen und geschlechtlicher Identitäten fragt: Kommt (mindestens) eine LGBT-Figur (erweitert: LGBTIQ+) vor, die eigenständige Charakterzüge hat und deren Fehlen signifikante Änderungen an der Handlung hervorrufen würde? Die Auswertung dieser Fragestellung bietet noch mehr Interpretationsspielraum als die des Bechdel-Wallace-Tests – positiv gewendet bedeutet das für den Deutschunterricht einen Zugang zu literaturwissenschaftlichen Aspekten: Was sind signifikante Änderungen an der Handlung, wie ist die Handlung aufgebaut, entspricht sie einem Schema? Wann sind Charakterzüge eigenständig, welche Arten von Figurenkonzeption gibt es?

Weitergedacht geht es bei Repräsentation auch darum, in welchen Kontexten Figuren auftreten – hier besteht ein enger Bezug zu der Kategorie *Handlung*. Unter *Repräsentation* soll im Speziellen ein Aspekt behandelt werden, nämlich der des Berufs. Soziologisch betrachtet ist der Beruf (in enger Verbindung mit Bildung) ein sekundäres Zwischengut, das auf die primären Zwischengüter Gesundheit, materieller Lebensstandard und soziale Beziehungen wirkt und damit wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung physischen und sozialen Wohlbefindens hat (vgl. Esser 1999, insbes. S. 98). Pragmatisch betrachtet ist der Beruf allein durch den großen zeitlichen Umfang, den er im menschlichen Leben einnimmt (indirekt auch dann, wenn eben kein Beruf als solcher ausgeübt wird), von großer individueller Bedeutung und die Berufswahl v. a. junger Menschen sollte informiert und reflektiert erfolgen. Dabei ist noch immer sowohl horizontal als auch vertikal Geschlechterungleichheit festzustellen: in den gewählten (Studien-)Fächern bzw. fachlichen Bereichen, bei den Positionen und Funktionen, bei der Art der Beschäftigung (z.B. Teilzeit, Befristung) etc. (vgl. grundlegend Geißler 2014, S. 381–391; für aktuellere Zahlen s. z.B. Destatis 2024, 2024d; für pädagogische Überlegungen Mammes/Jaskolka 2023). Im Hinblick auf die Rolle der Schule bei der Darstellung von Berufen haben Dries Vervecken und Bettina Hannover eine interessante Studie durchgeführt. Zunächst stellen sie unter Berufung auf diverse ältere Forschungsergebnisse die Bedeutung der (geschlechterbezogenen) Wahrnehmung von Berufen für die eigene Berufswahl bzw. das Interesse an bestimmten Berufen sowie eine geschlechterbezogene Einordnung bereits in der Kindheit fest (vgl. Vervecken/Hannover 2015, S. 76–77). Die in der besonders sensiblen Phase der mittleren Kindheit geprägten „vocational interests are supposed to have a lasting impact on future educational and occupational choices“ und die Verbindung mit geschlechterbezogenen Stereotypen kann prägende Auswirkungen auf das Selbstkonzept haben (Vervecken/Hannover/Wolter 2013, S. 208). Bereits die theoretische Arbeit von Linda Gottfredson (1981) geht davon aus, dass ein Abgleich von „Self-concept“ und „Occupational images“ stattfindet, der wiederum gemeinsam mit der „Perception of job accessibility“ (S. 547) die berufliche Orientierung maßgeblich beeinflusst. Wenn sich also ein Kind als weiblich* identifiziert und beispielsweise das Ingenieurwesen als männlich* besetzten Beruf sieht, dann wird die Wahrscheinlichkeit, auf eine Karriere als Ingenieurin hinzuwirken,

ten, noch dadurch verringert, dass traditionell männlich* dominierten Berufen höhere Anforderungen zugeschrieben werden.⁷⁴

Die Vorstellungen, die Kinder von Berufen (inklusive ihrer Zugänglichkeit für Frauen* und Männer*) entwickeln, werden von den Repräsentant:innen geprägt, die Kinder in den entsprechenden Berufen sehen. Neben realen Personen (und ihren medialen Darstellungen) ist das auch auf fiktive Figuren zu beziehen – gerade in einem Alter, in dem noch nicht konsequent zwischen Realität und Fiktion unterschieden wird – sowie, und das ist nun das Ergebnis der genannten Studie, auf sprachliche Repräsentationen. Der Vergleich von Gruppen mit Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren, denen Berufe im generischen Maskulinum vorgestellt wurden, mit solchen, in denen Berufe in Paarformen präsentiert wurden, ergab, dass im Anschluss „both boys and girls indicated higher levels of self-efficacy beliefs toward stereotypically male occupations when the jobs had been described to them in pair forms rather than in generic masculine forms“ (Vervecken/Hannover 2015, S. 86). Es ist für die berufliche Orientierung von Kindern und Jugendlichen also durchaus relevant, welche (geschlechterbezogenen) Bilder von Berufen in (auch fiktionalen) Medien implizit und explizit entworfen werden.

Eine geschlechterreflektierende Medienanalyse fragt daher danach, welche Berufe oder Berufsgruppen (eher) männlich*, welche weiblich* besetzt sind und wer in Führungsrollen auftritt. In ähnlicher Hinsicht ist bei der Analyse von Medien interessant, welche Figuren eben nicht in beruflichen Kontexten dargestellt werden und welche als Familienmitglieder eingeführt werden, ohne dass ein Beruf zur Sprache kommt. Etwaige Asymmetrien ermöglichen v. a. bei einer größeren Zahl an berücksichtigten Figuren einen Einblick in bewusste oder unbewusste Annahmen der Autor:innen und sollten thematisiert werden. Die Ergebnisse lassen sich mit realen Zahlen vergleichen, reale Geschlechterungleichheit in der Berufsverteilung und ihre Gründe können reflektiert und Vorstellungen durch reale Personen mit geschlechteruntypischer Berufswahl kontrastiert werden.⁷⁵ Einzelne Figuren mit ihren (beruflichen) Handlungsfeldern können dann detaillierter in einer eher qualitativ ausgerichteten Betrachtungsweise untersucht werden, wie sie in den folgenden Kategorien skizziert werden soll.

74 Wenn dagegen ein Junge* die weiblich* dominierte Tätigkeit in Kindertagesstätten sieht, dann kann zwar der Abgleich von *Self-Concept* und *Occupational Image* genauso negative Auswirkungen auf eine berufliche Laufbahn als Erzieher haben, sie wird aber nicht noch zusätzlich dadurch beeinträchtigt, dass der Beruf als zu anspruchsvoll wahrgenommen wird. Selbstverständlich handelt es sich wie bei Vorstellungen von Geschlecht auch bei Vorstellungen von Berufen und ihrem Anspruch um kulturell bedingte und ggf. unzutreffende Konstruktionen.

75 Dabei ist aber darauf zu achten, dass nicht durch die Stilisierung zu einer ‚Ausnahme von der Regel‘ die Regel an sich wieder verstärkt wird. Ein Bericht über eine Feuerwehrfrau* beispielsweise sollte also im Sinne eines *Undoing Gender* bzw. der Entdramatisierung nicht das Frau*sein in den Fokus stellen, sondern die berufliche Tätigkeit, die in diesem Fall durch eine Frau* ausgeübt wird.

2.5.3 Figurencharakterisierung

Als Träger:innen der Handlung (vgl. Martínez/Scheffel 2016, S. 147) und des Attributs ‚Geschlecht‘ (vgl. Krah 2016) kommt den Figuren bei der Analyse von Geschlechterverhältnissen eine besondere Rolle zu. Figuren sind aber – nicht nur im Hinblick auf geschlechtliche Aspekte – von realen Personen zu unterscheiden:

Fiktive Figuren sind, so wie die Inhalte fiktiver Welten generell, einerseits abgeschlossener, andererseits unvollständiger als reale Personen. Abgeschlossener sind sie, weil man keine anderen Informationen (im Sinne von konkreten Tatsachen der erzählten Welt) über sie erhalten kann als diejenigen, die der Text selbst mitteilt⁷⁶ (was selbstverständlich nicht ausschließt, dass man diese ‚Informationen‘ sehr unterschiedlich und immer wieder neu interpretiert). [...] Andererseits sind fiktive Figuren grundsätzlich unvollständig, weil sie im Text notwendigerweise unterdeterminiert bleiben. (Martínez/Scheffel 2016, S. 148)

Allerdings ist auch die „Wahrnehmung realer Personen [...] unvollständig und wird stets durch kognitive Schemata ergänzt“, da situationsübergreifende Charakterzüge aus einzelnen Verhaltensweisen erschlossen werden müssen (ebd., S. 150). Ein Unterschied besteht darin, dass die Erzählinstanz – ihre Zuverlässigkeit vorausgesetzt – verbindliche Informationen über *traits* einer Figur geben kann. Zusätzlich können aber – dann deutlich unsicherere – Schlüsse aus dem Verhalten bzw. aus Eigenschaften in einzelnen Situationen (*states*) gezogen werden. Relevant ist außerdem die Betrachtung von Komplexität und Dynamik von Figuren (und ggf. einer Korrelation mit Geschlecht):

- (a) Eine Figur kann mehr oder weniger komplex sein: Ein kleiner Merkmalsatz macht sie ‚flach‘ oder einfach, eine Vielzahl und Vielfalt von Wesenszügen ‚rund‘ oder komplex.
- (b) Außerdem kann eine Figur statisch oder dynamisch sein, je nachdem, wie sehr sich ihre Merkmale im Laufe der Erzählung verändern. (Ebd., S. 151)

Klassischerweise werden flache und statische Figuren v. a. in Schemaliteratur vermutet, wozu Teile der Kinder- und Jugendliteratur, serielle und große Teile populärkultureller Medien gerechnet werden: „Die Figuren sind hier durch ihre Funktion im Rahmen des gattungsspezifischen Handlungsschemas bestimmt. Über ihren handlungsfunktionalen Wert hinaus besitzen sie kein eigenes Profil“ (ebd., S. 151). Ob diese Prognose auf ein bestimmtes Medium bzw. auf eine bestimmte Figur zutrifft, muss im Einzelfall überprüft werden. Interessant ist in jedem Fall die Frage, welches Geschlecht eher komplexe und welches eher flache Figuren hat. Im Extremfall geht mit einem bestimmten Geschlecht eine Reduzierung auf dieses einher, also eine enge Orientierung an „ste-

⁷⁶ Im populärkulturellen Bereich müssen aber auch Paratexte im weitesten Sinne herangezogen werden, da z.B. auf Websites zusätzliche Informationen zu Figuren mitgeteilt werden können.

reotype[n] Figurenkonzepte[n] und -rollen“, die auch an andere Identitätskategorien wie Nationalität, Alter etc. gebunden sein können (ebd., S. 152). „Je weniger sich eine Figur einem Gattungsschema oder einem kulturellen Stereotyp zuordnen lässt und je komplexer und dynamischer sie konzipiert ist, desto stärker erscheint sie als ein singuläres Individuum“ (ebd., S. 152).

Informationen über Figuren erhalten Rezipient:innen sowohl explizit als auch implizit (z.B. durch die Namensgebung oder weniger prägnante Informationen zu einer Figur), wobei explizite Charakterisierungen „entweder *auktorial* durch die Erzählinstanz oder *figural* durch die redenden und handelnden Figuren“ erfolgen kann (ebd., S. 152). Ein Sonderfall der auktorialen Charakterisierung im Hinblick auf Geschlecht sind verallgemeinernde Aussagen, die eine Figur, einen Ort oder eine Handlung in direkten Bezug zu Geschlecht stellen, also beispielsweise Formulierungen wie ‚wie alle Jungen mochte er Abenteuer‘ oder ‚es war ein typisches Mädchenzimmer‘. Solche Aussagen können auch von Figuren getroffen werden, doch haben sie – je nachdem, welche Position sie einnehmen und ob es sich dabei um Norminstanzen (vgl. Kapitel 2.4.3 unter Bezug auf Krah 2016) handelt – ein anderes Gewicht. Bei figuralen Charakterisierungen ist außerdem auf die Beziehung und Hierarchie zwischen den Figuren auch in intersektionaler Betrachtungsweise zu achten: Wer urteilt wie über wen und korrelieren solche Macht- und Urteilsverhältnisse mit Identitätskategorien?

Inhaltlich ist nun interessant, welche Merkmale, Eigenschaften und Interessen Figuren welchen Geschlechts zugeschrieben werden. Das betrifft auch die Art der Merkmale: Welche Figuren werden eher über Wesenszüge charakterisiert, welche über äußerliche Aspekte? Bei welchen Figuren wird das Aussehen (stärker) thematisiert, inwieweit entspricht die Beschreibung dabei kulturellen Erwartungen (in Hinblick auf Geschlecht, aber auch andere Identitätskategorien), werden etablierte Schönheits- und Kleidungsnormen erfüllt und, falls nein, (wie) wird die Abweichung (von Figuren und/oder Erzählinstanz) kommentiert? Gibt es Merkmale im Hinblick auf Mimik, Gestik, Körperhaltung oder Stimme, die (tendenziell) mit einer bestimmten geschlechtlichen Identität verbunden werden? Auch im Hinblick auf die geschlechterbezogene Charakterisierung gibt es (populärkulturell geprägte) Fragestellungen an Filme ähnlich dem Bechdel-Test: Der McGyver-Test beschäftigt sich mit der stereotypen Darstellung männlicher* Figuren⁷⁷ und der Tauriel-Test fragt – ebenfalls etwas plakativ –, ob 1) eine Frau* vorkommt, die 2) gut in ihrem Job ist (vgl. Northington 2014).

In dekonstruktiver Herangehensweise ist zudem danach zu fragen, wie überhaupt eine Figur geschlechtlich markiert wird: Häufig geschieht dies über Namen und Personalpronomina, aber anhand welcher Elemente erkennen (oder mutmaßen) Rezipient:innen bspw. das Geschlecht einer Erzählinstanz der ersten Person? Verortet sie

77 Einen Einblick gibt ein Artikel in der Jugendzeitschrift *fluter* (vgl. Geisler 2016). Da das Buch, aus dem der Test ursprünglich stammt, fragwürdige Perspektiven auf Geschlecht hat (vgl. die Rezension von Lawson 2016), wird er hier nicht genauer behandelt. Problematisch ist außerdem die Suggestivität der Testfragen – das schließt aber nicht aus, dass sie in manchen Kontexten Denkanstöße geben können.

sich geschlechtlich selbst oder geschieht das durch die Interaktion mit anderen Figuren? Lässt sich das Geschlecht noch erschließen (und falls ja, mit welchem Maß an Gewissheit), wenn Personalpronomina und Namen aus einem Text getilgt werden? Wie wird folglich Geschlecht (in einem bestimmten Medium) konstituiert?⁷⁸

2.5.4 Handlung

Überleitend von bzw. überlappend mit der Kategorie ‚Figurencharakterisierung‘ sind hier zunächst die Beziehungen zwischen Figuren und der Zusammenhang mit Geschlecht herauszuarbeiten: Welche Arten von Hierarchien bestehen? Wer unterstützt wen wie, wer ist hilfsbedürftig? Daran und an die Figuren als Handlungsträger:innen schließt die Frage nach dem Wie des Handelns an: Wie lösen die Figuren Probleme? Wer ist aktiv, wer erhält (passiv) Hilfe von anderen? Wer treibt die Handlung aktiv voran, wer ist ihr ausgeliefert? Wer wendet zur Lösung von Problemen unter welchen Bedingungen Gewalt an, wer benutzt (welche) Waffen, wer benutzt (welche) Werkzeuge? Werden technische und digitale Hilfsmittel (souverän und zielgerichtet) verwendet? Welche Figuren lösen Probleme durch Logik, Intelligenz, Nachdenken und strategisches Handeln? Welche Figuren lösen Probleme durch Kommunikation und/oder prosoziales Verhalten? Treten hier signifikante Asymmetrien zwischen Figuren verschiedener Geschlechter auf, lassen sich diese thematisieren. Ist der Figurenpool zu klein, um derartige Aussagen zu treffen, lassen sich zumindest individuelle Wahrnehmungen, kulturelle Stereotype und ihre Implikationen reflektieren. Zu beachten ist hier im Sinne der Intersektionalität, dass das Handeln der Figuren i. d. R. nicht nur auf eine Kategorie bezogen werden kann, sondern dass viele (soziologische) Kategorien sowie erzähltheoretische Rahmenbedingungen (z.B. wird eine Hauptfigur auch bei Übereinstimmung aller soziologischer Merkmale anders ausgestaltet sein als eine Nebenfigur) miteinander interagieren.

Weitergehend muss auch betrachtet werden, in welchen Räumen gehandelt wird. Das ist zunächst wörtlich zu verstehen: Welche Figuren handeln im öffentlichen Raum, welche treten in beruflichen Kontexten auf, welche im häuslichen und/oder familiären Bereich? Welche Handlungsfelder im Einzelnen zu vergleichen sind, hängt von den intramedial dargestellten Räumen ab, so dürfte in vielen Kinder- und Jugendromanen die Schule eine wichtigere Rolle einnehmen als in den meisten Erwachsenenromanen. Wenn Figuren nur oder vorwiegend in einzelnen dieser Räume handeln, entspricht das einer impliziten Sphärenzuweisung, was im Hinblick auf Geschlecht gerade dann zu reflektieren ist, wenn damit traditionelle Rollenvorstellungen bestätigt werden. Auch Verpflichtungen oder Handlungsbeschränkungen können Räume markieren: Verfügt eine Figur über Geld, über welche Summen, zu welchen Zwecken? Kann eine Figur

78 Über längere Zeit unklar ist das Geschlecht z.B. bei der intradiegetischen Erzählinstanz im ersten Kapitel des Romans *Nachricht an den Großen Bären* (Schörkhuber 2017).

spontan Pläne ändern oder müssen die Pläne an berufliche, familiäre oder anderweitige Rahmenbedingungen angepasst werden? In welchen Situationen muss wer von wem eine Erlaubnis einholen? Wer kann wem aus welchen Gründen etwas verbieten? Wer kann juristische oder moralische Grenzen überschreiten und wie wird das begründet oder gerechtfertigt?

Räume können außerdem semantisch aufgeladen sein, also für bestimmte Konzepte oder Eigenschaften stehen, die besonders dann greifbar werden, wenn die Kontrastierung dieser Räume mit meist wertenden Gegensatzpaaren einhergeht, so z.B. ‚vertraut‘ vs. ‚fremd‘ (vgl. Martínez/Scheffel 2016, S. 159). Das Überschreiten der Grenzen solcher (semantischer) Räume ist häufig Gegenstand narrativer Texte, wobei Matías Martínez und Michael Scheffel unter Bezug auf Jurij Lotman Texte mit verschiedenen Umsetzungsformen unterscheiden:

- (1) solche, in denen die Grenzüberschreitung vollzogen wird, und (2) solche, in denen sie (a) versucht wird, aber *scheitert*, oder aber in denen sie (b) vollzogen, aber wieder rückgängig gemacht und damit *aufgehoben* wird. Texte des ersten Typs wollen wir *revolutionär*, Texte des zweiten Typs *restitutiv* nennen. (Ebd., S. 161)

Die Überschreitung von Grenzen lässt sich auch auf geschlechterbezogene Normen beziehen: Texte mit weiblichen* Figuren, die als Kinder oder Jugendliche geschlechterbezogene Grenzen z.B. durch Kleidungswahl oder Verhalten überschreiten, später aber z.B. im Kontext einer (heteronormativen) Liebesbeziehung weitgehend der Rollenerwartung entsprechen, wären als restitutiv einzuordnen; Texte mit Figuren, die sich z.B. als nicht-binär outen und/oder Kleidung tragen, die kulturell nicht dem ihnen bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht zugeordnet wird, und am Ende Akzeptanz erfahren, sind in diesem Sinne revolutionär. Das bedeutet aber nicht, dass die Ordnung an sich widerlegt oder dekonstruiert wird: Solange die Grenzüberschreitung als solche dargestellt wird, bleibt die heteronormative Ordnung als ‚Folie‘ oder Hintergrund bestehen, vor dem sich die Handlung abspielt. Auch die metaphorische oder bildliche Aufladung von Verhaltensweisen oder Gegenständen wie Kleidungsstücken (z.B. das Kleid als Symbol für Trans*geschlechtlichkeit) ist wegen der Bestätigung geschlechterbezogener Attribuierungen dieser Gegenstände oder Verhaltensweisen kritisch zu reflektieren.

Ein populärkultureller Test, der ebenfalls an den Bechdel-Wallace-Test angelehnt ist, ist der Mako-Mori-Test, der nicht nach dem Auftreten weiblicher Figuren allein, sondern nach der Einordnung ihres Handlungsstrangs fragt: „1. Does the film have at least one female character? 2. Does this female character get her own narrative arc? 3. Is this narrative arc not about supporting a man’s story?“ (Women in Film and Television Vancouver Blog 2014) Der Willis-Test, der sich eigentlich auf die Sprecher:inne-

ninstanz von Rocksongs bezieht,⁷⁹ lässt sich auch für andere Medien adaptieren und bietet Denkanstöße: Ergibt der Text noch einen Sinn, wenn man die Geschlechter der Sprecher:innen bzw. Figuren vertauscht, bzw. bleiben die Konnotationen gleich oder ergeben sich gänzlich andere Eindrücke (vgl. Carmon 2011)? Durch eine derartige Verfremdung und die daraus entstehende Irritation werden geschlechterbezogene Vorstellungen der Autor:innen, der Erzählinstanz und der Rezipient:innen sichtbar.

2.5.5 Sprache

Auch die Analyse und Reflexion von Sprache bzw. Sprachgebrauch eignet sich in mehrerlei Hinsicht dafür, die mediale Konstruktion von Geschlecht zu erschließen. Zum einen gilt es, einen genauen Blick auf Implikationen von Erzähler:innen- und Figurenrede zu werfen: Wenn beispielsweise von einem ‚Frauenschu‘ die Rede ist, impliziert das, dass bestimmte Arten von Kleidungsstücken (prototypisch) einem bestimmten Geschlecht zuzuordnen sind, und – basaler noch – dass es Geschlechter gibt, die zu unterscheiden sich lohnt. Insbesondere in kriminalliterarischen Medien sind die Schlussfolgerungen der Ermittler:innen im Hinblick auf geschlechterbezogene Vorurteile zu überprüfen, die sich dann implizit in den Überlegungen der Figuren wiederfinden, wenn sie aufgrund von Größe, körperlicher Kraft, Verhalten o. Ä. auf ein Geschlecht schließen bzw. das Geschlecht überhaupt als relevanter Aspekt der Ermittlungen betrachtet wird. Auch binäre Vorstellungen von Geschlecht spiegeln sich in sprachlichen Formulierungen, wenn z.B. davon ausgegangen wird, dass mit der Nennung von ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ alle geschlechtlichen Identitäten abgedeckt sind. Dies wiederum steht in Verbindung mit sprachlichen Asymmetrien: Die sprachliche Nennung eines Geschlechts soll beim sog. generischen Maskulinum⁸⁰ für mehrere Geschlechter stehen, wobei dies wiederum nicht in allen Fällen gilt. Manchmal ist mit der Nennung von ‚Ärzten‘ eine Gruppe von Ärzt:innen unabhängig von ihrem Geschlecht gemeint, manchmal bezieht sie sich aber auch auf eine Gruppe, die nur aus Männern* besteht, eine rein weiblich* besetzte Gruppe würde aber i. d. R. mit der markierten Form ‚Ärztinnen‘ benannt werden. Mit derartigen Beobachtungen muss keine Bewertung der sprachlichen Darstellung von Geschlechtern einhergehen, sie können aber für Asymmetrien innerhalb des Sprach-

79 Der Test geht auf einen Aufsatz der Musikkritikerin Ellen Willis von 1971 zurück: „A crude but often revealing method of assessing male bias in lyrics is to take a song written by a man about a woman and reverse the sexes“ (Willis 2011, S. 136).

80 Zum Begriff führt Nübling aus: „Obgleich es mittlerweile Dutzende empirischer Untersuchungen, Tests und Reaktionszeitexperimente zur Wahrnehmung sog. generischer (im Sinne geschlechtsübergreifender) Maskulina gibt, also zu der Frage, ob *ein Nachbar*, *Zuschauer*, *Angestellter* oder *Alter* gleichermaßen mit einem Mann wie mit einer Frau assoziiert werden, sperrt sich die (konservative) Öffentlichkeit, diese in der Linguistik längst beantwortete – und zwar verneinte – Frage zur Kenntnis zu nehmen“ (Nübling 2020, S. 16). Ob geschlechtergerechte Schreib- und Sprechformen, wie politisch wiederholt behauptet, z.B. in zweitsprachlichen Kontexten zu größeren Schwierigkeiten führen, stellen Freese und Völkel in Frage (vgl. Freese/Völkel 2022a, S. 11). Eine sprachvergleichende Perspektive bietet Yurdakul 2021.

systems sensibilisieren und zu sprachvergleichenden Untersuchungen anregen – hier ist auch die Arbeit mit Übersetzungen interessant. Asymmetrisch sind zudem Paarformen (z.B. ‚Männer und Frauen‘) und die Verwendung von Possessivpronomina – man vergleiche beispielsweise die Formulierungen ‚ein Mann und eine Frau‘, ‚eine Frau und ein Mann‘, ‚eine Frau und ihr Mann‘, ‚ein Mann und seine Frau‘ und ‚ein Ehepaar‘ im Hinblick auf dadurch entstehende Bilder und hintergründige Hierarchien. Weitere sprachliche Asymmetrien sind Personenbezeichnungen, die es nur für ein Geschlecht gibt, bzw. Auffälligkeiten bei der Ableitung von Personenbezeichnungen für das dann als ‚das Andere‘ markierte Geschlecht (vgl. Schneider 2010, S. 25; Sturm 2007). Viele dieser Asymmetrien können historisch erklärt werden und geben damit einen Einblick in den diachronen Wandel von Geschlechterrollen.

In Verbindung mit den Bereichen ‚Figurencharakterisierung‘ und ‚Handlung‘ können auf sprachlicher Ebene der Erzähler:innenrede außerdem Wortfelder betrachtet werden. Zum einen ist interessant, für welche Figuren bzw. für Figuren welchen Geschlechts welche Art von Verben verwendet werden, also welchen Figuren (mehr) Verben des Handelns zugeordnet werden können, welchen (eher) Zustandsverben oder bei welchen Figuren Verben im Bereich des Sprechens dominieren. Innerhalb dessen kann dann nach Asymmetrien in der Verwendung einzelner Verben (ggf. innerhalb eines Wortfelds) geforscht werden: Wer z.B. ‚kreischt‘, ‚schreit‘ oder ‚jammert‘ mehr? Wer ‚stellt fest‘, ‚berichtet‘ oder ‚überlegt‘? Dasselbe gilt für Adjektive und Adverbien. Nicht immer müssen solche Asymmetrien auffällig oder signifikant sein, nicht immer ist das Geschlecht der einzige mögliche Grund dafür, aber die Fragestellung kann Vorstellungen von Figuren unterschiedlicher Geschlechter sichtbar machen.

Schließlich ist der Figurenrede Aufmerksamkeit zu schenken: Gibt es deutliche stilistische Unterschiede, z.B. im Hinblick auf das Register bei der Wortwahl oder auf das Anspruchsniveau der Syntax? Welche Figuren verwenden mehr Füllwörter? Wie sieht es mit Interjektionen wie ‚Igitt!‘ oder bei paraverbalen Äußerungen, wie bei pejorativer Sprache wie Schimpfwörtern aus? Sind beobachtete Asymmetrien auf die Kategorie Geschlecht zu beziehen oder spielt z.B. eher das Alter eine Rolle?⁸¹ Eine sprachliche Analyse darf allerdings nicht ohne eine Inbezugsetzung zum Inhalt vorgenommen werden.

Die vorgetragenen Überlegungen zeigen, dass geschlechterreflektierende Fragen sowohl punktuell als auch systematisch in den Literaturunterricht einbezogen werden können und geschlechtertheoretische Überlegungen greifbar werden lassen.

⁸¹ Im Sinne einer intersektionalen Betrachtungsweise sind hier auch Dialekte, Akzente und sprachliche Fehler z.B. in einer Fremd- oder Zweitsprache interessant, bei auditiven oder audiovisuellen Medien auch Aussprache und Intonation. Im Hinblick auf Geschlecht kommt paraverbalen Aspekten wie Tonhöhe oder Prosodie auf der auditiven Ebene eine besondere Bedeutung zu.

3 Konstruktion von Geschlecht in den *Drei ???* und den *Drei !!!*

Die in Kapitel 2 dargelegten theoretischen Überlegungen sowie das daraus entwickelte Analysemodell werden im Folgenden auf zwei miteinander verbundene populärkulturelle Medienwelten angewandt: *Die drei ???* und *Die drei !!!*. Dafür sollen die beiden Serien zunächst im Hinblick auf das Grundkonzept des Verlags, die Entstehung und Entwicklung skizziert und unter Bezug auf zahlreiche Ansätze aus der Sekundärliteratur in Überlegungen zum Genre eingeordnet werden. Der weitere Aufbau des Kapitels 3 folgt dem in Kapitel 2.5 eingeführten didaktischen Analysemodell: Unter dem Abschnitt *Paratexte* werden Vermarktungsstrategien und die (grafische) Gestaltung untersucht, unter *Repräsentation* die Ergebnisse einiger quantitativer Analysen der fiktiven Welten auf Basis der Hörspielserien vorgestellt und unter *Figuren, Handlung und Sprache* werden relevante Aspekte exemplarisch ausgewählter Buchfolgen aufgezeigt, ohne dabei systematisch alle Analysevorschlüsse des Modells abzuarbeiten.

Ursprungsmedium sowohl der *Drei ???* als auch der *Drei !!!* war die Buchform, die bis heute vom Franckh-Kosmos-Verlag verantwortet wird;⁸² auch in Hörspielversionen erfreuen sie sich großer Beliebtheit (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2022, S. 22). Dabei ist es in einem linearen Text ohnehin sowie bei einem vergleichenden Ansatz verstärkt nötig, zunächst eine Serie zu betrachten und dann, ggf. im Kontrast, die zweite. Durch diese Vorgehensweise wird der Eindruck verfestigt, dass *Die drei ???* das ‚Normale‘ und *Die drei !!!* das, wie zu zeigen sein wird, ‚weibliche* Pendant‘ bzw. ‚das Andere‘ (vgl. Beauvoir 1961) sind – das wiederum birgt das Potenzial, tradierte Hierarchien aufrechtzuerhalten. Aus der Sache heraus ist aber die Reihenfolge, zunächst *Die drei ???* und erst dann *Die drei !!!* zu betrachten, logisch begründbar und der Struktur zuträglicher als alternative Reihenfolgen: *Die drei ???* sind die ältere Serie, auf die auch bei der Entstehung sowie auf Textebene der *Drei !!!* verwiesen wird. Inwiefern dies problematisch oder eher: symptomatisch ist, soll im Laufe des Textes deutlich werden. Die verfestigende Wirkung der Textstruktur dieser Arbeit sollte beim Lesen des gesamten dritten Kapitels aber kritisch berücksichtigt werden.

3.1 Grundlegendes zur Serienkonzeption

„Critics of texts for young people have begun to respond to the market trends, although it is still common for scholars to begin essays on series texts by noting the general critical dismissal of these narratives by other scholars“ (Reimer et al. 2014a, S. 3). Auch ein

⁸² Es gibt Taschenbuchversionen in der Reihe *dtv-Junior* sowie Sammelbände auch anderer Verlage, die in dieser Arbeit aber nicht berücksichtigt werden, da die Markenrechte beim KOSMOS-Verlag liegen und neue Folgen stets zunächst dort erscheinen (KOSMOS Verlag 2022, S. 3).

Jahrzehnt später scheint es, gerade in einer didaktischen Arbeit, nötig zu sein, die Auswahl eines Werkkomplexes, das unter mehrfachem Trivialitätsverdacht steht, zu rechtfertigen. Dabei soll allerdings nicht die Rechtfertigung, sondern das zu untersuchende Phänomen im Zentrum stehen.

3.1.1 Einordnung des Genres

Die drei !!! wie auch *Die drei ???*, so lässt sich zunächst feststellen, zählen zur faktischen Kinder- und Jugendlektüre (vgl. Ewers 2012, S. 14–16).⁸³ Allerdings ist im Hinblick auf *Die drei ???* zu berücksichtigen, dass sowohl ältere als auch neuere Folgen und Formate von Erwachsenen noch, wieder oder neu rezipiert werden (vgl. Josting 2021, S. 65; Rodenwald 2020, S. 229) und somit von einer zumindest partiellen Mehrfachadressierung auszugehen ist. Da sie speziell für Kinder und Jugendliche publiziert werden, können die beiden Serien zur intendierten Kinder- und Jugendlektüre gezählt werden (vgl. Ewers 2012, S. 15), die tatsächliche Rezeption durch Kinder und Jugendliche erlaubt außerdem die Zuordnung zu den erfolgreichen Lektüreangeboten (vgl. ebd., S. 16). Kinderliteratur kommt sowohl in sozialisationsorientierter als auch didaktischer Betrachtung eine besondere Rolle zu (vgl. Rosebrock 1995, S. 22); Ulf Abraham et al. identifizieren für den Unterricht drei wesentliche Funktionen:

Thematische Funktion: der (sic!) mediale Unterrichtsgegenstand setzt ein bestimmtes Motiv, Freundschaft, Behinderung, Flucht ...

Medienästhetisch-bildende Funktion: Es geht um literar- bzw. medienästhetische Rezeptionskompetenzen und die Befähigung zur Teilhabe am literarischen Leben

Lesefördernde Funktion: Kindern und Jugendlichen soll Freude am Lesen vermittelt werden (Abraham et al. 2020, S. 382)

Allerdings wurden und werden Kinderkrimiserien immer wieder stark kritisiert und zählen damit in einem gewissen Maße auch zur „nicht bzw. negativ sanktionierten Kinder- und Jugendlektüre“ (Ewers 2012, S. 18):

Der Kampf der Literaturpädagogen gegen „Schmutz und Schund“ bezieht sich nicht nur auf die unerlaubte, die verbotene Lektüre von Kindern und Jugendlichen; er richtet sich stets auch – gelegentlich sogar mit größter Heftigkeit – gegen einen Teil der intendierten Kinder- und Jugendlektüre [...] – den Teil nämlich, der nicht unter ihrer Kontrolle steht,

⁸³ Kinder- und Jugendliteratur (KJL) zu definieren, unterliegt laut Ewers einigen Herausforderungen, da „Definitionen von Kinder- und Jugendliteratur als diskursive Machtinstrumente [fungieren können], als mehr oder weniger versteckte Strategien, eine bestimmte Ausprägung dieses kulturellen Phänomens als Kinder- und Jugendliteratur schlechthin auszugeben und alternative Spielarten diskursiv erst gar nicht als Kinder- und Jugendliteratur zuzulassen“ (Ewers 2012, S. 13).

der sich nicht ihren Normen unterwirft. Dieser Teil ist häufig als kommerzielle Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet worden – eine durch und durch polemische Kategorisierung abwertenden Charakters [...]. (Ebd.)

Tatsächlich stand „[n]ahezu die gesamte KJL [...] bis in die 1960er Jahre im Trivialitätsverruf“ und bis in die Gegenwart „gilt das sowohl für bestimmte mediale Gattungen wie Comics oder narrativ grundierte Computerspiele als auch für bestimmte Genres (z.B. Fantasy, Rap-Songtexte) oder Formate (z.B. Serien in Buch- oder Filmform [...])“ (Abraham et al. 2020, S. 382).⁸⁴ Das führte lange nicht nur zu einer Vernachlässigung im schulischen Kontext (vgl. Rosebrock 1995a, S. 20), sondern auch in der Wissenschaft (vgl. Reimer 2014a, S. 1), was vor dem Hintergrund der häufig weiblichen* Autor:innenchaft im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) auch aus der Perspektive der Gender Studies interessant ist (vgl. Watkins 1996, S. 606). Noch immer wird in fachdidaktischen Texten teilweise eine enge Verbindung von KJL und „Prinzipien der Kapitalakkumulation des Marktes, die im Zuge von Verwertungszwängen (auch) Trivialformate von geringer ästhetischer Qualität hervorbringen“ (Kruse 2020) hergestellt – was zwar nicht grundsätzlich falsch, aber verallgemeinernd ist und die Potenziale der KJL mindestens in den Hintergrund drängt. KJL kann indes nach verschiedenen (Haupt-)Normen beurteilt werden:

eine[r] pädagogische[n] Norm, die in der Kinder- und Jugendliteratur in erster Linie ein Medium der moralischen Erziehung, der Vermittlung von Kenntnissen, von Werten und Verhaltensweisen, aber auch Schulung der Lesekompetenz und des Literaturerwerbs sieht; eine[r] (leser-)psychologische[n] Norm, die die Adressatenbezogenheit in den Vordergrund rückt und von den Bedürfnissen, Interessen und Kompetenzen der Zielgruppe ausgeht, und eine[r] ästhetische[n] Norm, die Kinderliteratur in erster Linie als Literatur betrachtet und sie dementsprechend nach ihrer ästhetischen Stimmigkeit beurteilt. (O’Sullivan/Rösler 2019, S. 302)

Die drei ??? und *Die drei !!!* weisen ein deutliches Potenzial im Bereich der Adressat:innenbezogenheit auf: Zum Beispiel kommen sie „[d]em Bedürfnis nach abenteuerlicher Handlung und Bewährung der Helden in großer Gefahr [...] nach“, was zudem nicht zwangsläufig damit einhergeht, „jede ‚Problemorientierung‘ aufzugeben“ (Abraham et al. 2020, S. 387). Zudem wurden literarisches Lernen und genießendes Lesen lange als Gegensätze betrachtet (vgl. Bertschi-Kaufmann/Graber 2016, S. 170) und Werke,

⁸⁴ Vgl. dazu auch die Ausführungen von Dieter Petzold bei der Untersuchung der Serie *Fünf Freunde*: „Kinderliteratur gilt in unserer Gesellschaft weithin als ‚irgendwie‘ minderwertig, Trivialliteratur quasi *per definitionem und par excellence*. Diese Einschätzung ist ungerechtfertigt, aber – wie jedes Vorurteil – nicht völlig aus der Luft gegriffen.“ Damit meint er das Eingehen kinderliterarischer Medien auf das geringere Komplexitätsverständnis von Kindern, einen geringeren Anspruch an die ästhetische Gestaltung sowie kommerzielle Interessen und pädagogische Zwecke (Petzold 1990, S. 103).

die tendenziell dem zweiten Konzept zugeordnet werden, lange allenfalls als Chance zur Leseförderung betrachtet (vgl. Böhm 2017, S. 14–15). Dabei zeigt die Analyse eines Korpus mit Buchrezensionen von Jugendlichen auch in Bezug auf leicht zugängliche Texte durchaus deren „Fähigkeit, im Verlauf des Lesens und im Rückblick auf die Lektüre eine kritische Lesehaltung einzunehmen“ (Bertschi-Kaufmann/Graber 2016, S. 184) und ähnliche Aspekte literarischer Lektüre in der Auseinandersetzung mit der fiktiven Welt (vgl. ebd., S. 183–184). Auch genießen Rezipient:innen häufig bewusst, z. T. auf einer Metaebene, die Machart bestimmter als minderwertig eingeordneter Formate (vgl. Holzmann 2007, S. 103–104).

Während, das soll hier noch einmal betont werden, die literarische Qualität einerseits von der Perspektive der Betrachtenden abhängt und zweitens im Bereich der KJL (wie in der Erwachsenenliteratur) stark variiert, müssen sich *Die drei !!!* und *Die drei ???* zudem einem weiteren Trivialitätsverdacht stellen, denn sie gehören zu den populären seriellen Medien.

Although attempts to maintain the high – low division of culture have not ended, it has been widely acknowledged that this division has been in the interest of the élites [as legitimization of social differences and differs from time to time as can be seen in] the historical shifts in the evaluation of cultural products – ‚popular‘ novels of the 19th century are now ‚classics‘ or music that was once popular is now considered to be high culture –, or by referring to the many musicians who deliberately practise crossover between classical and popular music today. Especially since the rise of pop art and the élite’s full embrace of popular music, this distinction cannot really be maintained. (Linke 2016, S. 136)

Popularität bzw. die Zugehörigkeit zur Populärkultur sollte also kein Merkmal (mehr) sein, das mit einer Bewertung hinsichtlich der Qualität einhergeht. Zudem stellte Hurrelmann bereits 1998 im *Praxis Deutsch*-Heft *Unterhaltungsliteratur* prägnant fest: „Legitim ist Unterhaltungslektüre [im Deutschunterricht] schon allein deshalb, weil sie in unserer Kultur bis heute die meistpraktizierte Form alltäglichen Lesens darstellt. Wer zum Lesen erziehen will, darf diese wichtige Form und Funktion der Lektüre nicht ausklammern“ (Hurrelmann 1998, S. 16). Ihrer Meinung nach „kann der Literaturunterricht alle modernen didaktischen Umgangsformen mit Texten auch der Beschäftigung mit Unterhaltungsliteratur zugute kommen lassen“ (ebd., S. 22).

Auch in Bezug auf Serialität gilt: „Seriality has long been suspected by taste-making critics of exploiting children’s untutored desires [...]; a consequence of the extravagant popularity of the Potter series seems to be the unsettling of the authority of those taste-makers“ (Reimer et al. 2014a, S. 3). Allerdings geht Serialität mit Prinzipien einher, die genauerer Betrachtung bedürfen. Sie wird in einer ‚modernen‘ Ästhetik als Gegensatz zur Einmaligkeit und Originalität von ‚Kunst‘ betrachtet, als Ergebnis einer Massenproduktion, die in anderen gesellschaftlichen, aber sogar literarischen Bereichen (z.B. feststehende, wiederkehrende Muster in der Lyrik) nicht negativ bewertet wird (vgl.

Eco 1988a, S. 155–156). Umberto Eco hat als zentrales Merkmal der modernen Ästhetik der Serialität die „Dialektik zwischen Ordnung und Neuheit oder Schema und Innovation“ formuliert (ebd., S. 167) und geht von „zwei Arten von Modell-Leser[n]“ aus, die sich in Auseinandersetzung mit einem Text herausbilden:

Der erste nimmt das Werk als rein semantisches Gebilde und wird zum Opfer der Strategien des Autors, der ihn Schritt für Schritt durch eine Reihe von Voraussagen und Erwartungen führt; der zweite bewertet das Werk als ästhetisches Produkt und beurteilt die Strategien, die der Text anwendet, um ihn zum Modell-Leser der ersten Art zu machen. Es ist dieser Leser der zweiten Art, der die Serialität der Serie genießt, und zwar nicht so sehr wegen der Wiederkehr des Immergleichen (das der naive Leser für immer verschieden hält), sondern wegen der Variationsstrategien beziehungsweise der Art, wie das Immergleiche behandelt wird, um es jeweils verschieden erscheinen zu lassen. (Ebd., S. 167–168)

Sollen Kinder und Jugendliche also kritische Leser:innen bzw. im weiteren medialen Sinne Rezipient:innen der zweiten Art werden, dann ist sowohl der Konsum von als auch die Auseinandersetzung mit seriellen Medien nötig (vgl. Schultz-Pernice 2016, S. 42). Gerade die Elemente von Schema und Innovation sind demnach auch eine (didaktische) Chance, Verständnis für Prinzipien des Erzählens herauszubilden: „Denn sie [serielle Erzählungen] ermöglichen es, Handlungsstrukturen, Aktanten-Typen oder narrative Verfahren zu vergleichen und ihre Regularitäten und Variabilitäten zu beobachten“ (ebd., S. 47).⁸⁵ Die Involviertheit in fiktive Welten, das Mitfiebern sowie Formen der Anschlusskommunikation in Fan-Foren, durch Fan-Fiction und Fan-Art werden ebenso als „produktive Dimension des Anteilhabens an einer Parallelwelt“ (Lötscher 2017, S. 13) positiv bewertet. Tatsächlich haben Fans von Serien im Gegensatz zu Fans von Einzelwerken die Chance zur Mitgestaltung des Serienuniversums, da ihre Wünsche und Interessen durch die Marktorientierung berücksichtigt werden (müssen) (vgl. Knöhr 2014, S. 61). Serien zeichnen sich trotz dieser markt- bzw. adressat:innenorientierten Anpassungen durch ein hohes Maß an Kontinuität aus, insbesondere im Hinblick auf die zentralen Figuren (vgl. Dettmar 2020, S. 138). Eine eingängige Unterscheidung ist die zwischen *successive* und *progressive series*:

(*Successive*) *series* sind charakterisiert durch in sich abgeschlossene Episoden. Das jeweilige Abenteuer, der jeweilige Fall, ist neu und bietet Abwechslung, der erzählerische Rahmen, die Figuren und Konfigurationen, die Schauplätze, auch das Erzählschema (bspw. Krimi,

⁸⁵ Reimer et al. sehen gar eine enge Verknüpfung zwischen Serialität und Pädagogik: Das Erlernen von Eigenständigkeit basiert schließlich auf wiederholtem Nachahmen. Sie stellen außerdem eine Verbindung zwischen Serialität jeglicher Medienproduktion im Hinblick auf gesellschaftliche Vorstellungen (nicht nur) von Geschlecht her, die in Texten, aber auch ihrer Vermittlung reproduziert werden (vgl. Reimer et al. 2014a, S. 10–18). Karina Becker entwickelt Ansätze, wonach Unterricht Aspekte seriellen Erzählens bzw. seines dramaturgischen und strukturellen Aufbaus adaptieren kann (vgl. Becker 2021).

Abenteuererzählung oder Schulgeschichte) bleiben so, wie sie bekannt und vertraut sind. Ein zentrales Kennzeichen dieser *successive series* ist damit nicht nur die Wiedererkennbarkeit, sondern die Unveränderlichkeit der Figuren [...]. (Ebd., S. 140)

Progressive series dagegen zeigen die Entwicklung der Figuren; die einzelnen Folgen oder Bände sind nicht in sich abgeschlossen, sondern bauen wie bei *Harry Potter* (Rowling 1997–2007) aufeinander auf (vgl. Dettmar 2020, S. 140). *Die drei ???* nennt Ute Dettmar explizit als Beispiel für *successive series* (vgl. ebd.) sowie „Status Quo-Serie“: „Diese Serien erfinden sich also nicht neu, sie finden immer wieder neue Leser und Leserinnen“ (Dettmar 2016, S. 120). Der Übergang zwischen diesen beiden prototypischen Arten der Serialität ist allerdings fließend: Gerade bei TV-Krimiserien ist zu beobachten, dass zwar je Episode ein in sich geschlossener Kriminalfall gelöst wird, die Beziehungen der Hauptfiguren oder hintergründige Fälle sich aber über mehrere Episoden entwickeln.⁸⁶ Bei den *Drei ???* ist das in sehr geringem Maße der Fall, weil die (romantischen) Beziehungen der drei Protagonisten nur eine untergeordnete Rolle spielen und zwar Verweise auf frühere Fälle vorkommen, die detaillierte Kenntnis derselben für das Verständnis der Folge aber nicht nötig ist. Bei den *Drei !!!* dagegen spielen familiäre und romantische Beziehungen eine größere Rolle: Die drei Protagonistinnen verlieben sich, haben Beziehungsprobleme und gute Zeiten, trennen und setzen sich mit Verlust(ängsten) und neuen Beziehungen auseinander. Wiederkehrende Figuren ziehen um (wie Holger, Maries Freund), sterben (wie Lotti Winkler, Franzis Großmutter) oder nehmen neue berufliche Herausforderungen an (wie die Lehrerin und spätere Schulleiterin Frau Jülich, Kims Mutter). Ein Springen innerhalb der Serie kann bei der Rezeption Irritation auslösen, weil diese sozialen und romantischen Aspekte einen größeren Raum einnehmen als bei den *Drei ???*. Der eigentliche Kriminalfall wird allerdings stets innerhalb einer Episode gelöst, sodass auch *Die drei !!!* den *successive series* zuzuordnen sind (vgl. Krause 2021, S. 223).

Die didaktischen Potenziale serieller Kinder- und Jugendmedien werden im Sammelband *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur* aufgezeigt (Brendel-Perpina/Kretzschmar 2021). Dort wird dafür plädiert, neben motivationalen Aspekten Serialität auch aufgrund ihrer narrativen Merkmale zum Lerngegenstand zu machen (vgl. Brendel-Perpina 2021, S. 2–3) und die „kulturellen Praktiken im Umgang mit seriellen Texten“ zu reflektieren (ebd., S. 8). Zudem bietet die Vertrautheit serieller Welten Chancen für die (Lese-)Sozialisation, „indem bewährte wiederkehrende Verhaltensmuster als erworbene Routinegewissheiten Sicherheit, Geborgenheit und Stabilität schaffen und für die Ausbildung einer eigenen Identität grundlegend sind. Diese (lese- und lite-

⁸⁶ Ein klassisches Beispiel ist die US-amerikanische Fernsehserie *The Mentalist* (Goldstein et al. 2008–2015): In der Regel wird eine Episode von einem Kriminalfall eingenommen, sodass die Episoden weitgehend unabhängig voneinander rezipiert werden können. Die Hauptfigur Patrick Jane entwickelt sich aber über die Episoden und Staffeln, arbeitet an dem Trauma, seine Familie verloren zu haben, jagt und stellt den dafür verantwortlichen Serienmörder Red John und heiratet schließlich die Polizistin Teresa Lisbon.

ratur)sozialisatorische ‚Initiation‘ gewährleisten kinderliterarische Serien“ (ebd.). Auch Frank Maria Reifenberg konstatiert, dass „solche Reihen und Serien oft besser [sind] als ihr Ruf“ (Reifenberg 2021, S. 14), besonders im Hinblick auf Lesemotivation, obwohl gleich im Anschluss Geschlechterstereotype als potenzielles Risiko identifiziert werden:

Das beste Beispiel dafür ist *Gregs Tagebuch* von Jeff Kinney, das wahrscheinlich mehr für die Leseförderung (besonders von männlichen Lesern) getan hat als Stapel aus dem Kanon der gehobenen Kinderliteratur. Mir ist natürlich völlig klar, dass es zweifelhaft ist, wenn Mädchen ihr Bild von der Welt und ihrer Rolle darin (früher) aus *Hanni und Nanni* oder (heute) aus *Freche Mädchen*-Reihen entnehmen oder wenn Jungs glauben, die einzige Vollendung sei im Berufsbild des Geheimagenten, der auf einem Bügelbrett den Mont Blanc heruntersurft, zu finden. (Ebd., S. 15)

Ein knappes Modell, serielle Texte zum Gegenstand literarischen Lernens zu machen, indem serielle Strategien und Merkmale sowie ihr Bezug zu Literatur und Kunst im Allgemeinen untersucht und reflektiert werden, skizziert Ina Henke (vgl. Henke 2021); Jana Mikota greift die didaktischen Chancen der oft inhärenten Intertextualität auf (vgl. Mikota 2021). Die Potenziale von Serien wie den *Drei ???* und den *Drei !!!* werden in „der allgemeinen Förderung des Textverstehens“ und dem „Auf- und Ausbau einer seriellen Narrationskompetenz“ (Krause 2021, S. 224), der vergleichenden Annäherung an erzählerische Merkmale und ihre Verbindung zu moralischen Wertungen in den Texten (vgl. Bernhardt 2021) und einem motivierenden Zugang zu Sprachbetrachtung (vgl. Pohl 2021) gesehen.

Auch oder gerade im Bereich der KJL sind eine „intra- und interserielle[...] Überbietung“ (Dettmar 2016, S. 119) und „eine hohe Fortsetzungsdynamik“ (Schlachter 2016, S. 100) zu beobachten, die sich auch in Spin-Offs und intermedialen Adaptionen zeigt (vgl. ebd.). „In the twenty-first century, to talk about seriality is necessarily to talk about texts in multiple forms and modes“ (Reimer 2014a, S. 3). Die Hörspiele besonders der *Drei ???* nehmen beispielsweise innerhalb des (Jugend-)Hörspieluniversums aufgrund ihrer großen Beliebtheit über die engere Zielgruppe hinaus eine Sonderstellung ein (vgl. Abraham et al. 2020, S. 390; Rodenwald 2020). Auch Formen des interaktiven Erzählens werden durch die PC- bzw. Smartphone-Spiele in den Medienverbünden der *Drei ???* und der *Drei !!!* bedient, außerdem analoge Spiele, Filme etc., was vertriebsseitig gemeinsam mit „non-mediale[n] Merchandising-Artikel[n]“ als „Cross-Promotion“ fungiert und didaktisch betrachtet medial vielfältige Optionen für produktionsorientiertes Arbeiten bietet (vgl. Abraham et al. 2020, S. 391–392). Als populärkulturelles Phänomen bewegen sich die beiden Serien durchgehend in inter- bzw. transmedialen Zusammenhängen und generieren ihre Bekanntheit und ihren Erfolg wesentlich aus dieser medialen Vielfalt und Vernetzung sowie auch aus fankulturellen Erweiterungen, Adaptionen und systematisierend-forschenden Zugängen (vgl. Kümmerling-Meibauer 2020, S. 6; s. auch als Beispiel Fandom 2024). Dabei tragen auch Veranstaltungen wie Live-Hörspiele und

Merchandising-Produkte [...] – wie die Medientexte – zur ästhetischen und narrativen Ausgestaltung der Verbundsysteme bei und beeinflussen die Rezeption: Ein Kind nimmt den Roman als originären Text in einem Medienverbund anders wahr, wenn es die filmische Adaption gesehen hat – die Rezeption verändert sich aber ebenso, wenn es mit dem Protagonisten als Actionfigur gespielt hat. (Kurwinkel 2020, S. 15–16)

Nun handelt es sich bei den beiden genannten Medienverbünden nicht nur um Kinder- und Jugendserien, sondern um Kinderkrimiserien, und das Genre der Kriminalliteratur⁸⁷ mit seiner vorwiegend unterhaltenden Ausrichtung muss(te) sich ebenfalls dem Trivialitätsvorwurf stellen:

Während die Variation bei Poe noch aufgrund gegenseitiger kritischer Infragestellung der Modelle in der Dimension des quasi-Ästhetischen bleibt, beginnt sie bereits bei seinem Nachfolger in der Detektivgeschichte, Sir Arthur Conan Doyle, den Weg der Trivialisierung. [...] Wenn aber in ein stereotypes Schema bloß neue inhaltliche Sachverhalte eingeführt werden, paßt sich die Detektivgeschichte dem Erwartungshorizont des Lesers an; denn der stereotype Rahmen der Geschichten garantiert ein immer gleiches Lösungsschema des Problems. Die detection als Methode der Entdeckung bleibt somit im Gegensatz zu Poe ein nicht kritisierbares Unternehmen, das immer den gleichen Lösungserfolg garantiert. Damit aber nimmt die Detektivgeschichte eine Richtung auf ‚perfekte Banalität‘. Weil sie sich den Erwartungen des Lesers nahezu völlig anpaßt, wird sie trivial. (Smuda 1998 [ursprünglich 1970], S. 129–130)

Roger Caillois stellt zu Beginn der 1940er Jahre für das Genre des Kriminalromans eine Überregulierung fest, eine Zementierung von (Erzähl-)Schemata, indem anders als in den meisten anderen Genres „ständig neue Regeln“ aufgestellt wurden (Caillois 1998, S. 157),⁸⁸ was er allerdings nicht negativ, sondern als Faszinosum sieht (vgl. ebd., S. 177). Das führt auch Brecht zu einer ähnlichen Zeit aus:

Der Kriminalroman handelt vom logischen Denken und verlangt vom Leser logisches Denken. Er steht dem Kreuzworträtsel nahe, was das betrifft.

Dementsprechend hat er ein Schema und zeigt seine Kraft in der Variation. [...] Die Tatsache, daß ein Charakteristikum des Kriminalromans in der Variation mehr oder weniger

⁸⁷ Der Begriff Kriminalroman wird unterschiedlich verstanden und teilweise anhand des Aufbaus bzw. der Ausgangssituation der Handlung von der Detektivgeschichte abgegrenzt (vgl. Smuda 1998, S. 130–131; Caillois 1998, S. 158). Da in der vorliegenden Arbeit die Gattung nicht im Fokus steht, soll auf Differenzierungen und Definitionsansätze verzichtet werden – ohnehin sind auch hier die Grenzen nicht (mehr) eindeutig. Da zudem nicht in allen Fällen überhaupt ein Verbrechen im engeren Sinne vorliegt, wäre ‚Abenteuerliteratur‘ möglicherweise eine zutreffende Bezeichnung, die allerdings wesentliche Aspekte wie die gezielte Ermittlungstätigkeit der Protagonist:innen vernachlässigen würde. Zu Besonderheiten von Kinder- und Jugendkrimis siehe Stenzel 2021.

⁸⁸ Diese Beobachtung dürfte auf die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte nicht mehr zutreffen.

festgelegter Elemente liegt, verleiht dem ganzen Genre sogar das ästhetische Niveau. Es ist eines der Merkmale eines kultivierten Literaturzweigs. (Brecht 1998, S. 33)⁸⁹

Brecht stört sich also keineswegs an den repetitiven, seriellen Merkmalen des Genres, sondern sieht sie als Ausgangspunkt für die naturwissenschaftlich-logischen Ermittlungen, bei denen die Rezipient:innen die Ermittler:innenfiguren begleiten und mit ihnen (konsequenzlos) Abenteuer erleben, wodurch „der Kriminalroman bei all seiner Primitivität (nicht nur ästhetischer Art) den Bedürfnissen der Menschen eines wissenschaftlichen Zeitalters sogar noch mehr entgegenkommt als die Werke der Avantgarde es tun“ (ebd., S. 34). Peter Hühn sieht die Ermittlungen im Detektiv- oder Kriminalroman als Leseprozess der Detektivfigur, die bei ihrer ‚Lektüre‘ auf ‚Charaktere‘ (Zeug:innen, Verdächtige, ...) stößt, deren Geschichten kennenlernt, bei seiner Lektüre mit anderen ‚Leser:innen‘, der häufig unterlegenen Polizei, konkurriert und letztendlich die überzeugendere Interpretation der ‚Geschichte‘, also des Tathergangs, vorzuweisen hat (vgl. Hühn 1998, S. 239). Als didaktisches Potenzial kann bei dieser Lesart auch gewertet werden, dass Detektivromane die Rezipient:innen stets dazu anregen, eigene Hypothesen zum Tathergang, also eigene ‚Geschichten‘ zu entwickeln und damit selbst narrativ tätig zu sein, wenn diese Prozesse expliziert werden. Eva Hammer-Bernhard fasst zusammen:

Das Genre der Kriminalliteratur blickt nicht nur in der Literaturwissenschaft, sondern gerade auch in der Fachdidaktik auf eine Geschichte polemischer Abwertung und kategorischer Ablehnung zurück – denen apologetisch anmutende Verteidigungsschriften gegenüberstehen. Eine sachliche Beschäftigung mit der Gattung aus wissenschaftlicher Sicht entwickelt sich erst langsam. (Hammer-Bernhard 2024, S. 1)

Hammer-Bernhard sieht „aus fachdidaktischer Perspektive vielfältige Gründe [...], dieses Genre bewusst zum Gegenstand des Deutschunterrichts zu machen“ (Hammer-Bernhard 2023, S. 287) – auch parallel zur klassischen Leseförderung. Neben dem Erwerb narrativer Kompetenzen, einem Gespür für Erzählmuster (vgl. ebd.) und detektorischen Leseweisen (vgl. ebd., S. 289) betont Hammer-Bernhard v. a. die Verbindung zur ethischen Bildung, denn „Kriminalliteratur verhandelt auf materialer Ebene grundsätzlich die ethische Fragestellung nach Gut und Böse und ist deshalb geeignet, um Wertereflexionsprozesse anzuregen“ (ebd., S. 293).

Während auch auf Kriminalliteratur im Allgemeinen (Interpretations-)Ansätze der Gender Studies im weitesten Sinne bezogen werden können (vgl. Reddy 1998, Ebert 1998), ist für die Betrachtung der *Drei !!!* und der *Drei ???* als letzte Genrebestimmung ein Blick auf das Phänomen der Mädchen*- und Jungen*literatur innerhalb der KJL

⁸⁹ Auffällig dabei ist die Verwendung des Begriffspaares „Schema“ und „Variation“, das ganz ähnlich („Schema“ und „Innovation“) später von Eco für Serialität im Allgemeinen verwendet wird.

sinnvoll. Eine erste umfassende und bis heute zitierte Begriffsbestimmung von ‚Mädchenbuch‘ in Auseinandersetzung mit zuvor veröffentlichten Typologisierungsversuchen nahm Malte Dahrendorf in seinem erstmals 1970 erschienenen Buch *Das Mädchenbuch und seine Leserin* vor:

Es stellt eine Literatur dar, die von vornherein auf „weibliche“ Bedürfnisse hin gemacht ist; da diese Bedürfnisse, mehr oder weniger im Unterbewußtsein wirkend, milieu- und traditionsbedingt sind, paßt sich auch das Mädchenbuch in seinem Weltbild überholten Sozialstrukturen an; daher kann mit um so stärkerer Berechtigung von „Mädchenbuch“ gesprochen werden, je rückständiger sein Weltbild ist, insbesondere was das Bild der Frau und des Mädchens angeht, das die Hauptfiguren zur Anschauung bringen; daher kann ein Verlag, will er sein Publikum aufbauen und möglichst erweitern, gar nicht früh genug „Spezifisches“ ansprechen. Dem dienen neben dem Inhalt die Geschlechts- und Alterskennzeichnungen. Je früher das Weltbild fixiert und das Mädchen darauf eingeschworen wird, um so sicherer wirkt es später bei der Buchwahl des heranwachsenden Mädchens. (Dahrendorf 1978, S. 20)

Bereits die Tatsache, dass sich *Die drei !!!* gezielt an Mädchen* richten, also suggeriert wird, dass Mädchen* Bedürfnisse und Interessen haben, die mit den geschlechtsunspezifisch beworbenen *Drei ???* nicht bedient werden können, stellt eine Nähe zu dieser Definition in Punkt 1 und 4 her. Inwieweit das Welt- bzw. Frauen*- und Mädchen*bild in dieser Serie rückständig oder zumindest nicht zukunftsgerichtet ist, ist im weiteren Verlauf der Arbeit zu zeigen.⁹⁰ Der Begriff ‚Jungenliteratur‘ ist deutlich jünger, was in der androzentristischen Perspektive auch der Literaturwissenschaft begründet ist (vgl. Böhm 2016, S. 132). Böhm definiert ihn ex negativo als Ableitung aus Dahrendorfs Definition, indem sie „Mädchen“ durch „Jungen“ ersetzt (vgl. Böhm 2017, S. 45–46).⁹¹ Die Entstehung des Begriffs sieht sie im Zusammenhang mit den schwachen Leseergebnissen besonders der Jungen* in der ersten PISA-Studie und einer darauf folgenden „Ausdifferenzierung des literarischen Angebots, welches nun auch explizit unter der geschlechtsspezifisch adressierten Rubrik *Jungenbücher* Absatz findet“ (Böhm 2016, S. 133). In der Trennung von Mädchen*- und Jungen*literatur sieht Sigrid Nieberle den „stets drohenden Verlust eines kindlichen androgynen Ideals und der anzustrebenden Entwicklung der adoleszenten Geschlechtsidentität. Überspitzt formuliert, lässt sich

⁹⁰ Dahrendorf schrieb 1978: „Ein emanzipatorisches Mädchenbuch müßte zur Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Rollenerwartungen anregen und die traditionellen Tabus der Mädchenliteratur zumindest partiell aufbrechen“ (Dahrendorf 1978, S. 211). Im Verhältnis zu Backfischromanen ist dies bei den *Drei !!!* sicherlich der Fall. Allerdings ist der gesellschaftliche Ausgangspunkt heute ein anderer, weshalb kritisch zu hinterfragen ist, inwieweit es sich hier um emanzipatorische Literatur handelt.

⁹¹ Genauere Ausführungen zur Begriffsbestimmung und zum Diskurs auch vor und nach Dahrendorf finden sich ebenfalls bei Böhm 2017, S. 35–48.

die Kinder- und Jugendliteratur als historisch und ästhetisch variables Schlachtfeld der Geschlechternormen lesen“ (Nieberle 2016, S. 25). Solche geschlechtsspezifisch konzipierten Werke der KJL eignen sich laut Ines Heiser „höchstens im Auszug bzw. dann, wenn ausdrücklich genderreflexive Themen im Fokus stehen sollen“ (Heiser 2020a, S. 55). Auf *Die drei ???* ist der Begriff der Jungen*literatur nicht ohne Weiteres anwendbar. Zunächst entstand die Serie vor dem Begriff und mutmaßlich vor dem bewussten Konzept. Zweitens wird die Serie nicht gezielt für Jungen* vermarktet, durch die Kontrastierung mit den *Drei !!!* kann aber ein entsprechender Eindruck entstehen. In Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung sind die differenzierten Ausführungen der folgenden Unterkapitel zu berücksichtigen. Es ist anzunehmen, dass die Serie nicht auf ‚männliche*‘ Bedürfnisse hin konzipiert ist, sondern auf kindliche bzw. jugendliche. Da ‚das Kind‘ wie auch ‚der Mensch‘ lange aber als prinzipiell männlich* verstanden wurde und sich dies auch in den drei männlichen* Protagonisten spiegelt, kann man *Die drei ???* als androzentrische Kinderkrimiserie bezeichnen. *Die drei !!!* dagegen sind, wenn man die Schärfe von Dahrendorfs Definition reduziert, mindestens in Teilen als Mädchen*krimiserie einzuordnen.

3.1.2 *Die drei ???*

„Die drei ???“ ist die erfolgreichste Kinderkrimireihe im deutschsprachigen Raum. Bereits seit 1964 ermitteln Justus Jonas, Peter Shaw und Bob Andrews in spannenden Fällen und lösen mysteriöse Rätsel. Seit 1999 gibt es die bekannten Detektive zudem als „Die drei ??? Kids“. [...] Mit inzwischen über 25 Millionen verkauften Büchern haben die Geschichten der drei Detektive zahlreiche Jungen und Mädchen begeistert – auch über mehrere Generationen hinweg. (KOSMOS Verlag 2022, S. 3)

So lautet die einführende Auskunft der Pressemappe des KOSMOS Verlags von 2022 bezüglich der *Drei ???*, die sich dazu eignet, das Serienkonzept aus der Perspektive des Verlags darzustellen. Stand Frühjahr 2025 wurden bei KOSMOS 238 reguläre Buchfolgen veröffentlicht, außerdem etwa 50 Sonderbände (vgl. ebd., S. 27). Die Angaben zur Zielgruppe variieren, so war die Serie „[u]rsprünglich für Kinder zwischen zehn und zwölf Jahren angedacht, [ist aber] mittlerweile zu einem generationen-übergreifenden Phänomen geworden, das auch von zahlreichen erwachsenen Fans gelesen und gehört wird“ (ebd., S. 3–4); an anderer Stelle wird auch die kindliche Altersgruppe weiter gefasst (vgl. ebd., S. 4; 23–24). Wie aus dem obigen Zitat ersichtlich ist, werden außerdem sowohl Mädchen* als auch Jungen* als Leser:innen angenommen. Der Medienverbund ist weit gefächert und enthält neben klassischen medialen Produkten – digitale und analoge Bücher, Hörspiele (auf Vinyl, MC, CD sowie als mp3 und via Streaming), Filme und Hörbücher – bei unterschiedlichen Firmen auch weitere Produkte wie T-Shirts, Handyhüllen Spiele oder Detektivgadgets und Events wie Vollplayback-Theater oder

Mitmachhörspiele (vgl. ebd.; Sony Music Entertainment Germany GmbH 2019).⁹² Den Inhalt der Marke bzw. der Bücher beschreibt der Verlag folgendermaßen:

Die Reihe bietet mysteriöse, spannende Geschichten, ein wenig Grusel und drei sympathische, junge Helden mit unterschiedlichen Charakteren, die auch ihre Schwächen haben und die eine Freundschaft fürs Leben verbindet. In jeder Geschichte gibt es zudem feste Rituale, wie beispielsweise die Übergabe der Visitenkarte. Die Fälle sind zwar mysteriös, aber sie sind immer logisch erklärbar und werden erfolgreich von den drei ??? gelöst. Die Lesenden sollen sich gruseln, aber gemordet wird nicht in Rocky Beach. (KOSMOS Verlag 2022, S. 4)

Die Geschichte inklusive Spannung und Grusel wird an erster Stelle genannt, erst dann folgen soziale Aspekte, die sich auf Charakter und Beziehung der Protagonisten beziehen. Zum Schema der Serie gehören sowohl wiederkehrende Elemente auf Handlungsebene als auch Grundsätze z.B. in Bezug auf die Schwere der Verbrechen oder den Ausgang der Geschichte. Als „in den Geschichten vermittelte[...] Werte“⁹³ sieht KOSMOS vor allem „Freundschaft und Einsatz für Gerechtigkeit“ (ebd., S. 4). Trotz der langen Seriengeschichte wurden in neueren Fällen Veränderungen nur behutsam vorgenommen, „[t]echnische Neuerungen [...] zurückhaltend eingesetzt“ und Trends in der Regel nicht aufgegriffen (ebd., S. 28).⁹⁴ Die drei Protagonisten sind männliche* Jugendliche im Alter von zunächst etwa zwölf oder 13, später etwa 17 Jahren aus der gut ausgestatteten Kleinstadt Rocky Beach: „Theoretisch liegt Rocky Beach in Kalifornien, USA. Doch handelt es sich hierbei um ein fiktives Örtchen, das vermutlich von der Größe Santa Barbaras und den geografischen Koordinaten von Topanga Beach inspiriert wurde“ (ebd., S. 11). Zu den Schauplätzen der Ermittlungen zählen aber auch andere Orte und Gegenden in Kalifornien sowie auf der ganzen Welt. Die drei Protagonisten werden vom Verlag folgendermaßen charakterisiert:⁹⁵

Justus Jonas ist der Erste Detektiv und der Kopf des Detektivtrios. Justus ist außerordentlich intelligent und eloquent, was er auch gern zur Schau stellt. Daher wirkt er auf viele Menschen neunmalklug und manchmal etwas arrogant. Seine Eltern starben, als Justus noch sehr klein war. Seitdem lebt er bei seiner Tante Mathilda und seinem Onkel Titus, die einen Gebrauchtwarenhandel besitzen. Justus ist eher unsportlich, seine Vorliebe gilt stattdessen dem legendären Kirschkuchen seiner Tante. An Humor fehlt es ihm nicht. Er versteht es, Leute umzustimmen, indem er in seiner oft etwas komplizierten Sprache längere Vorträge hält. (Ebd., S. 9)

⁹² Zu den Smartphone-Spielen siehe Schuhmacher 2024.

⁹³ Zur Problematik dieser Formulierung siehe Kapitel 2.4.1.

⁹⁴ Dennoch finden sich technische Neuerungen teilweise sogar in den Titeln, z.B. *Gift per E-Mail* (Nevis 2002), *SMS aus dem Grab* (Nevis 2006) oder *GPS-Gangster* (Sonnleitner 2012) zum Thema Geocaching.

⁹⁵ Eine Charakterisierung aus den Texten heraus wird im qualitativen Abschnitt dieser Untersuchung für einzelne Folgen vorgenommen.

Der frühe Verlust der Eltern wird nur in wenigen Bänden thematisiert (z.B. *Das leere Grab* (Marx 1997), *Kelch des Schicksals* (Erlhoff 2020)), doch die Erwähnung von Tante Mathilda und Onkel Titus ist deshalb naheliegend,⁹⁶ weil sich erstens immer wieder Fälle durch Geschäfte, Auktionen oder Entrümpelungen ergeben, an denen die drei Detektive über das Gebrauchtwarenunternehmen teilnehmen (z.B. *Die verschwundene Seglerin* (Henkel-Waidhofer 1996a), *Fluch der Medusa* (Sonnleitner 2020)), und sich, zweitens, auf dem Gelände desselben die ‚Zentrale‘ der Detektive befindet, ein alter, aber gut ausgestatteter Campinganhänger, der über weite Teile der Serie unter Schrott und Gebrauchtwaren verborgen ist.

Das Gegenstück zu Justus' Unsportlichkeit – in vielen Bänden eindeutig als Übergewicht negativ oder verspottend expliziert – ist Peters Sportlichkeit:

Peter Shaw ist der Zweite Detektiv, ein absolutes Sportass und der Größte im Team. [...] Auf eine Sportart legt er sich eigentlich nie fest: Mal ist er Basketballer, dann wieder übt er Leichtathletik aus oder spielt Fußball. Obwohl er in Lagebesprechungen gewöhnlich sehr skeptisch oder gar ängstlich auftritt, erweist er sich in konkreten Gefahrensituationen als erstaunlich mutig. Eine gelegentliche Furcht speist sich meist aus seiner Neigung zum Aberglauben. Außerdem hat sich Peter dank seines Dietrichsets zum Spezialisten für das Öffnen von Türschlössern entwickelt. Peters Vater arbeitet beim Film im Bereich Special Effects. (KOSMOS Verlag 2022, S. 9)

Die unterschiedlichen Sportarten, die Peter meist auf hohem Niveau beherrscht, spielen in mehreren Fällen eine Rolle (z.B. Fußball in *Fußballfieber* (Sonnleitner 2005), Basketball in *Gekaufte Spieler* (Stine/Stine 1992 [1990 in den USA]), Surfen in *Im Auge des Sturms* (Erlhoff 2018)). Peters Vater Henry Shaw spielt, anders als Peters Mutter,⁹⁷ mehrmals eine zentralere Rolle (z.B. *und die Geisterinsel* (Arthur 1973 [1966 in den USA]), *Labyrinth der Götter* (Marx 2000)). Wegen Peters Vorsicht bzw. häufig auch Aberglaubens ergeben sich immer wieder Konflikte zwischen ihm und dem eigensinnigen Justus, der Ermittlungen um (fast) jeden Preis zum Abschluss bringen will, in denen Bob als Vermittler auftritt:

Bob Andrews ist für Recherchen und Archiv zuständig. Dies kommt seinen Interessen als leidenschaftlicher Bücherwurm entgegen. Bob arbeitet von Zeit zu Zeit in der lokalen

⁹⁶ Mathilda und Titus sind zudem zwei der fünf Figuren, die in der Pressemappe unter „Weitere Charaktere“ genannt werden – neben Inspektor Cotta, dem Ansprechpartner der drei Detektive bei der Polizei nach der Pensionierung von Kommissar Reynolds, dem langjährigen Chauffeur Morton und dem wenige Jahre älteren Gegenspieler Skinny Norris, der wiederholt, aber nicht regelmäßig eine Rolle spielt. Mathilda ist die erste genannte dieser Figuren, die „zusammen mit ihrem Mann“ das Unternehmen führt; genauso wird das auch für Titus formuliert, der „zusammen mit seiner Frau“ das Gebrauchtwarencenter leitet (KOSMOS Verlag 2022, S. 10). Die Erstnennung und symmetrische sprachliche Darstellung heben Mathilda als einzige weibliche* der häufig auftretenden Figuren hervor. Mit *Tödliche Törtchen* (Erlhoff 2023a) hat sie zudem eine Spin-Off-Folge erhalten.

⁹⁷ Über Mrs. Shaw, geborene Peck, ist wenig bekannt, „nicht einmal ihr Vorname“ (Rodenwald 2019, S. 178).

Bücherei, später arbeitet er für einen bekannten Musikproduzenten. Sein Vater arbeitet bei der Los Angeles Post. Der direkte Kontakt dorthin ist von großem Vorteil für Bobs Recherchen. Er trägt eine Brille, die er manchmal gegen Kontaktlinsen austauscht. Bob ist der ausgleichende Charakter im Detektivtrio. (KOSMOS Verlag 2022, S. 9)

Entscheidend bei der Zuteilung der Zuständigkeit für „Recherchen und Archiv“, die im Übrigen nicht demokratisch, sondern durch Justus erfolgt, ist neben Bobs Tätigkeit in der Bibliothek vor allem die Tatsache, dass er zum Zeitpunkt der Gründung des Detektivunternehmens einen Gips am Bein trägt und daher „beim Beschatten von Verdächtigen oder beim Zäune-Überklettern zurzeit etwas behindert“ wäre (Arthur 1968 [1964 in den USA], S. 14). Bei dieser Gelegenheit wird auch das Firmenzeichen ??? festgelegt, das titelgebend für die deutschsprachige Serie ist:

„Na ja, die Fragezeichen [auf der von Justus gedruckten Visitenkarte]“, gab Bob zu: „Was soll das eigentlich?“

„Auf die Frage habe ich gewartet“, sagte Peter. „Just meinte, du würdest bestimmt fragen. Und jeder andere auch, sagte er.“

„Das Fragezeichen“, erläuterte Just, „ist das universelle Symbol des Unbekannten. Wir sind bereit, Rätsel, Geheimnisse und Verwicklungen aller Art zu lösen, sofern man uns damit betraut. Daher soll das Fragezeichen unser Gütezeichen sein. Drei Fragezeichen – das bedeutet immer: Die drei Detektive! [...] Und überdies [...] werden die Fragezeichen Interesse wecken. Die Leute werden fragen, was sie zu bedeuten haben – genau wie du. Man wird uns daran erkennen. Sie werden kräftig für uns werben. Jedes Unternehmen braucht Werbung, um Kunden zu gewinnen.“ (Arthur 1968, S. 15)

Bobs Vater ist in der Serie noch präsenter als Peters Vater und dient ebenso als Informationsquelle, als Einstieg in Fälle sowie als relevanter Akteur (z.B. *und die gefährliche Erbschaft* (Arden 1978 [1974 in den USA]), *und die gefährlichen Fässer* (Stone 1990 [1989 in den USA]), *Schattenwelt* (Buchna/Dittert/Erlhoff 2014)). Durch die vielen Auftritte und Inkonsistenzen erhielt Mr. Andrews im Laufe der Zeit vier Vornamen, Mrs. Andrews dagegen bleibt die ganze Serie hindurch (vor)namenlos (vgl. Rodenwald 2019, S. 182, 184).⁹⁸

⁹⁸ Bobs Mutter hat zwar ab und an kleinere Auftritte, aber zumindest in den Hörspielumsetzungen nie eine tragende Rolle und auch keinen ersichtlichen Beruf. Im Buch *und der Mann ohne Augen* erfahren die Leser:innen, dass sie „nebenbei als Maklerin“ arbeitet (Dittert 2016, S. 75), was im Smartphone-Spiel *Plan der Chamäleonbande* ausgebaut wird: Dort tritt sie als erfolgreiche und selbstbewusste Maklerin in Führungsposition auf (USM 2022). Einen Vornamen („Poppy“) erhält sie in der (nicht zur Kernserie gehörenden) Kurzgeschichte *Bis um sieben zurück* (Erlhoff 2012, S. 37) – allerdings nur in einem Traum während einer Bewusstlosigkeit, in dem Bob selbst vom Namen seiner Mutter überrascht ist.

Neben den im Laufe der Zeit zwölf bzw. 13 Autoren⁹⁹ und acht Autorinnen allein für die regulären Folgen (vgl. KOSMOS Verlag 2022, S. 12–15) hatte Leonore Puschert als Übersetzerin der ersten Bände z. T. maßgeblichen Einfluss.¹⁰⁰ Weitere Autor:innen sind an den Sonderbänden wie den Mitmachfällen und anderen medialen Formaten wie Comics, Graphic Novels und Spin-off-Serien beteiligt. Die mit über 100 regulären und zusätzlichen Sonderfolgen erfolgreichste davon ist die Serie *Die drei ??? Kids*, die laut Verlag für jüngere Leser:innen ab acht Jahren oft den Einstieg zur ursprünglichen Serie bietet und harmlosere Fälle darstellt: „Im Vordergrund steht bei allen Geschichten die Freundschaft der drei Jungs: Sie vertrauen sich hundertprozentig und können sich in jeder Situation aufeinander verlassen“ (ebd., S. 8). Sowohl *Die drei ??? Kids* als auch *Die drei ???* werden als Hörspiele bei EUROPA umgesetzt. Die der Originalserie sind mit über 50 Millionen verkauften Tonträgern (Stand Dezember 2018) sogar noch erfolgreicher als die Buchversion mit über 18 Millionen verkauften Exemplaren (Stand Juli 2021), obwohl durch das Hörspielstreaming, die inzwischen beliebteste Zugangsweise, genaue Zahlen nur schwer anzugeben sind (vgl. ebd., S. 26; Sony Music Entertainment Germany GmbH 2019). Als „[o]riginäre Zielgruppe“ gibt Sony Acht- bis 14-Jährige an, allerdings berücksichtigen sie im Verhältnis 50:50 auch die „Kult-Zielgruppe“ mit erwachsenen Hörer:innen im Alter von 20 bis 50 Jahren; Jungen* und Mädchen* werden ebenfalls im Verhältnis 50:50 zu den Hörer:innen gerechnet (ebd.). *Die drei ???* „belegen seit Jahren Platz 1 der GfK Hörspielcharts“ (ebd.) und dieser trotz multimedialer Konkurrenz seit den 1990er Jahren immer noch große Erfolg der Serie lässt sich nur mit einer zu Teilen erwachsenen Hörer:innenschaft erklären, was sich auch „aus ihrer historischen Entwicklung heraus [ergab], denn die Kassettenkinder¹⁰¹ konnten in ihrer Kindheit positive Erinnerungen mit seriellen Rezeptionserfahrungen verknüpfen, da sowohl die technischen Voraussetzungen als auch die ökonomische Verfügbarkeit der Hörspiele gewährleistet waren“ (Knöhr 2014, S. 62). Die Sprecher:innen der drei Detektive, Oliver Rohrbeck, Jens Wawrczeck und Andreas Fröhlich, sowie einiger Nebenfiguren (besonders Karin Lieneweg als Tante Mathilda) sind gealtert, was „dem Hörgenuss [...] keinen Abbruch [tut], vielmehr resultiert die Komik der Bühnenperformanz bei den Live-Shows gerade aus dem gegenläufigen Nebeneinander von akustischen und visuellen Eindrücken“ (ebd., S. 63). Die Produktion liegt noch immer

⁹⁹ Der Autor:innenname ‚Ben Nevis‘ ist ein Pseudonym. Zwar werden vom Verlag maskuline Personalpronomina verwendet, allerdings schrieben auch schon früher Autorinnen unter einem männlichen* bzw. geschlechtsneutralen Pseudonym oder mit abgekürztem Vornamen für die Serie (vgl. Rodenwald 2019, S. 16, 26). Deshalb wird Ben Nevis auch bei der quantitativen Analyse nicht zu den männlichen* Autoren gezählt, sondern einzeln aufgeführt.

¹⁰⁰ „Streng genommen handelt es sich bei einigen Büchern nicht um eine Übersetzung, sondern um eine Überarbeitung“ (Rodenwald 2019, S. 32). Besonders auffällig ist das beim Vergleich von *Alfred Hitchcock and The Three Investigators in The Mystery of The Silver Spider* (Arthur 1972 [1967]) und *Die drei ??? und die silberne Spinne* (Arthur 1981), bei der große Teile des Settings verändert wurden (vgl. Rodenwald 2019, S. 32), und bei der Übersetzung der Mitratebücher zu regulären Folgen (vgl. ebd., S. 20).

¹⁰¹ Vgl. zum Begriff Bastian 2003. Gemeint sind diejenigen, die als Kinder in den 1970er bis 1990er Jahren mit Hörspielen auf Kassetten als gut verfügbarem Medium aufgewachsen sind.

in den Händen von Heikedine Körting und die Skripterstellung ist seit dem Rückzug von H. G. Francis 1994 Aufgabe von André Minninger, der auch an der Buchserie mit-schreibt (vgl. Rodenwald 2020, S. 117–119, 234), wodurch die Serie eine hohe Konstanz aufweist. Einen weiteren Grund für den Erfolg sieht Nathalie Knöhr die in den Partizipationsmöglichkeiten, „die sowohl die Detektivgeschichte – mit ihren Anreizen zum Mitraten und der Vorhersagbarkeit der Handlung – als auch die Form der Serie – mit wiederkehrenden Figuren, Schauplätzen und literarischen und/oder akustischen Stilmitteln – bieten“ (Knöhr 2014, S. 63–64). Das betrifft ebenso die Anschlusskommunikation in Fanforen, in denen z.B. Widersprüche, stilistische Veränderungen oder das Niveau neuer Folgen diskutiert werden (vgl. ebd., S. 64). Die lange Serienlaufzeit und die Orientierung an der Kultzielgruppe führen zu diversen „selbstreferenziellen und intermedialen Bezügen“ (ebd., S. 73). Den Erfolg der Marke und der Hörspiele erklärt Christian Rodenwald, der sich als Journalist unter Pseudonym sowohl mit der Buch- als auch der Hörspielserie auseinandergesetzt hat,¹⁰² folgendermaßen:

Die drei ??? war bereits eine erfolgreiche Buchreihe, lange bevor überhaupt das erste Hörspiel auf den Markt kam. Den Grundstein für diese Erfolge aus dem Haus EUROPA legten Robert Arthur, dessen Nachfolger sowie die Verlage Random House und KOSMOS. Einiges, was für Die drei ??? charakteristisch war, konnte bei der Hörspielproduktion einfach übernommen werden, zum Beispiel das schwarze Cover, das Logo und die charakteristischen Illustrationen von Aiga Rasch. [...] Zudem befand sich auf den Covern das Konterfei Alfred Hitchcocks, unter dessen Namen Die drei ??? herausgebracht wurden. Hitchcock war Markenzeichen und Qualitätsmerkmal in einem. [...] Der Erfolg der Klassiker liegt auch in der Themenwahl begründet [und e]inen großen Anteil am Erfolg der Serie hatte mit Sicherheit der Exotik-Faktor [durch den Handlungsort Kalifornien]. [...] Auf Basis all dessen produzierte Heikedine Körting mit einem erstklassigen Sprecherensemble Kino für die Ohren [...]. (Rodenwald 2020, S. 225–226)

Dass Körting überhaupt anfang, *Die drei ???* nach einer Empfehlung durch einen jungen Sprecher im Ensemble als Hörspiel umzusetzen, lag an der Qualität, die sie in den Geschichten sah und beispielsweise für *und der Super-Papagei* (Arthur 1972a) konstatierte: „Es war ein spannendes Abenteuer, zugleich gescheit geschrieben und regte zum Mitdenken an. Und vor allem: Es eignete sich zum Hörspiel“ (zitiert nach Rodenwald 2020, S. 34). Der trotz der Einbrüche des Hörspielmarkts im ‚Gameboy-Knick‘ Ende der 1980er Jahre noch respektable Erfolg der Hörspielserie wiederum wirkte auch auf die Buchserie zurück und hatte seinen Anteil daran, dass sie auch nach

¹⁰² Für eine umfassende Betrachtung der Hörspielproduktion von Entstehung des Labels über Regie, Sprecher:innen und Musik bis hin zu medialen Trends und Rahmenbedingungen inklusive vieler Zitate der an der Produktion Beteiligten siehe Rodenwald 2020. Die Seriengeschichte mit Fokus auf dem Medium Buch wird bei Rodenwald 2019 [erstmals 2017] umfangreich dargelegt.

der Einstellung des US-amerikanischen Originals in Deutschland fortgesetzt wurde (vgl. Rodenwald 2019, S. 33).

Der erste Band ist 1964 unter dem Titel *Alfred Hitchcock and the Three Investigators in the Secret of Terror Castle* (Arthur 1964) erschienen. Der Verfasser dieses ersten Bandes und ‚Erfinder‘ der drei Detektive (im Original Jupiter Jones, Peter Crenshaw und Bob Andrews, vgl. Rodenwald 2019, S. 32) war Robert Arthur, geboren 1909 als Sohn eines Soldaten und späteren Professors für Militärwissenschaften, der gegen den Wunsch des Vaters „lieber schreiben als kämpfen“ wollte (ebd., S. 9). Alfred Hitchcock, dessen Bild lange die Cover zierte, war niemals an der Produktion der Texte beteiligt – doch „[a]lles, worauf ‚Hitchcock‘ stand, verkaufte sich damals wie warme Semmeln“ und aufgrund der guten beruflichen Kontakte zwischen Arthur und Hitchcock stimmte dieser der Vermarktung unter seinem Namen zu (ebd., S. 8–10; Zitat S. 10).¹⁰³ Bis zu seinem Tod 1969 schrieb Arthur zehn Bände, etablierte dabei klassische *Drei ???*-Elemente wie die Telefonlawine, den Rolls-Royce, Peilsender und viele wiederkehrende Nebenfiguren und sorgte noch selbst für einen Nachfolger, denn der Verlag wollte die Serie aufgrund ihres großen Erfolgs unbedingt fortsetzen (vgl. ebd., S. 10–12). Ursprung der *Drei ???* war also die Idee eines Autors, die dann aufgrund ihres Erfolgs zu einer Serie ausgebaut wurde. Nach Robert Arthur schrieben zehn verschiedene englischsprachige Autor:innen Fälle der *Drei ???*, sechs davon Männer*. Mary Virginia Carey, die 17 Bände verfasste, „musste [...] auf Wunsch des Verlags ihre Vornamen zu M. V. abkürzen. Denn Random House hielt es für wenig förderlich, wenn herauskäme, dass die Detektivgeschichten von einer Frau geschrieben werden“ (ebd., S. 15–18, 22; Zitat S. 16); ebenso musste Gayle Lynds unter dem Pseudonym G. H. Stone veröffentlichen (vgl. ebd., S. 26). In den 1980er Jahren konnten sich der Verkaufserfolg in den USA nicht mehr halten – die Fälle wurden daraufhin „erwachsener: Geister, mysteriöse Vorkommnisse und Rätsel wichen Themen wie Terrorismusfinanzierung, Spionage, Versicherungsbetrug oder Kidnapping“ (ebd., S. 19). 1989 änderte der Verlag die Serie aufgrund des Relaunches der konkurrierenden Serie *Hardy Boys Casefiles* (Dixon 1987–1998; für alle Teilserien 1927–2023) zu *The 3 Investigators Crimebusters* (T3I): Die drei Detektive sind um etwa vier Jahre gealtert und haben nun frisch ihre Führerscheine, Autos und Freundinnen (Rodenwald 2019, S. 23). Dieses Konzept erwies sich allerdings nicht als erfolgreich und die Serie wurde nach insgesamt 55 Folgen¹⁰⁴ bei Random House eingestellt (vgl. ebd.,

¹⁰³ Hitchcocks Rolle in den älteren Folgen, in denen er als deren fiktiver Herausgeber und z. T. als Regisseur auftrat, wurde bereits nach dem Tod Hitchcocks 1980 in neueren Bänden und Neuauflagen der älteren in den USA durch den gänzlich fiktiven Hector Sebastian ersetzt, in den Deutschland durch Albert Hitfield (vgl. Rodenwald 2019, S. 197). 2005 wurde Hitchcocks Konterfei von den deutschen Covern der Bücher und Hörspiele genommen; Grund dafür war die schwindende Bekanntheit unter den nachwachsenden Rezipient:innen (KOSMOS Verlag 2022, S. 7). Selbst in wissenschaftlichen Artikeln wird die Rolle Hitchcocks teilweise nicht sauber von der Autorschaft getrennt, z.B. bei Dankert 1984 (S. 139, 140).

¹⁰⁴ Die Zählung der *Drei ???*-Folgen ist nicht ganz einfach: Sonderfolgen wurden nicht mit Nummern versehen, einige US-amerikanische erst Jahre oder Jahrzehnte später veröffentlicht (vgl. Rodenwald 2019, S. 30–31). Zudem wurden die Bücher in Deutschland nicht in derselben Reihenfolge wie in den USA herausgegeben und

S. 30). Beim KOSMOS Verlag wurde die Serie fortan ohne englischsprachige Vorlage fortgesetzt, zunächst mit der Autorin Brigitte-Johanna Henkel-Waidhofer, dann mit wechselnden Autor:innen (vgl. ebd., S. 33–40). Eine Schaffenspause gab es während der Rechtsstreitigkeiten in den 2000er Jahren zwischen Robert Arthurs Tochter Elizabeth Arthur, dem KOSMOS-Verlag und Sony BMG (vgl. Rodenwald 2020, S. 163–164). Nach dem Auftauchen des Testaments von Robert Arthur konnte man sich schließlich außergerichtlich darauf einigen, dass künftig die Markenrechte bei KOSMOS, die Audio-nutzungsrechte beim Label EUROPA liegen sollten. Damit wurde die zwischenzeitlich von EUROPA veröffentlichte, auf den Eckdaten der originalen Arthur-Bände basierende Hörspielreihe *DiE DR3i* eingestellt, die inzwischen bei USM gestartete Hörspielreihe *Die drei ??? Kids* an EUROPA übertragen und die Buch- und Hörspielproduktion kann seitdem ungestört fortlaufen (vgl. ebd., S. 166–169).

Bei allem Erfolg wurden *Die drei ???* aber auch kritisiert für ihre überholten Darstellungen von Kategorien wie *class*, *race* oder *gender*:

Bei den [...] omnipräsenten „Drei ???“, die es auch in der „Kids“-Version für jüngere Leser gibt, geht es um „Fußballgötter“, „Schatzhöhlen“, „Laserfallen“ oder um die „Gruft der Piraten“. Darin müssen drei Jungs dem Geheimnis der Schiffswracks im Teufelsriff auf die Spur kommen und zu einer verborgenen Höhle tauchen. [...] Mädchen spielen bei den „Drei ???“ kaum eine Rolle, Frauen nur [...], wenn sie sich um die Verpflegung kümmern. (Brunner et al. 2019)

Auch wenn sie meist mit geringeren Vorwürfen konfrontiert werden als die Kultserie *TKKG* (vgl. Luchetta/Cornehl 2022),¹⁰⁵ steigert sich die Kritik auch in Bezug auf *Die drei ???* bis zu Formulierungen, *Die drei ???* und *Die drei ??? Kids* seien „sowohl in Buch- als auch in Hörspielformat sexistisch und frauenverachtend“ (Tippe 2019).

die Hörspielversionen erschienen in einer wieder anderen Abfolge: „Am Anfang rechnete schlicht und ergreifend niemand mit einem solch durchschlagenden Erfolg und so pickte jeder erst einmal die (vermeintlichen) Rosinen heraus“ (ebd., S. 31). Dass die Nummerierungen der Buch- und Hörspielversionen noch heute voneinander abweichen, liegt v. a. daran, dass unter Folge 29 der Hörspielserie Hörspielmusik veröffentlicht wurde, zu der es selbstverständlich keine Buchvorlage gibt (vgl. Rodenwald 2020, S. 88).

¹⁰⁵ In einem expliziten Vergleich der beiden Serien im Hinblick auf die Rolle von Vorurteilen verschiedener Arten bei der Suche nach den Täter:innen führt Sebastian Bernhardt aus: „Bei den *drei ???* ist die Ermittlungsarbeit schon in den frühen Folgen deutlich komplexer und weniger vorurteilsbestätigend als bei *TKKG*. So recherchiert Bob Andrews regelmäßig in städtischen Archiven oder der eigenen Kartei, holt Hintergrundinformationen ein und kann den anderen Detektiven somit wertvolle Informationen präsentieren. Die drei Detektive beobachten, sammeln Indizien, geraten des Öfteren auch auf falsche Fährten, reflektieren dabei aber immer wieder ihre eigenen Kombinationsprozesse“ (Bernhardt 2021, S. 228).

3.1.3 *Die drei !!!*

1968 erschien in Deutschland [...] der erste Band der Jugendbuchreihe *Die drei ???*, die gezielt Jungenfiguren ins Zentrum seriellen Erzählens stellte. Ende der 1970er Jahre startete die zugehörige Hörspielreihe. Der erste Band der an Mädchen adressierten Serie *Die drei !!!* erschien hingegen erst 2006. (Standke/Kronschläger 2020, S. 347)

Das konstatieren Jan Standke und Thomas Kronschläger als Beispiel für speziell für Mädchen* entwickelte Serien, die sie als Trend der 2000er Jahre ausmachen (vgl. ebd., S. 348–349). Interessant ist daran, dass zum einen die Zielgruppe geschlechtsspezifisch identifiziert wird, zum anderen, dass sich wie beim Überraschungs-Ei eine Version für Mädchen* an ein bislang weitgehend geschlechtsneutrales Original anschließt (s. Kapitel 2.3). In aktuelleren Verlautbarungen des Verlags tritt die explizite Nennung einer geschlechtsspezifischen Zielgruppe zunehmend in den Hintergrund. 2019 hieß es auf der Unterseite des KOSMOS-Verlags noch:

Kim, Marie und Franzi sind nicht nur beste Freundinnen (sic!) sondern auch echte Detektive. Besser gesagt Detektivinnen. Mutig und Clever (sic!) ermitteln die Mädchen als *Die drei !!!* und sind jedem Fall gewachsen. Die Krimi-Reihe garantiert Spannung und Lesevergnügen für Mädchen ab 10 Jahren. (KOSMOS Verlag 2019)

Auch das Schlagwort „Girlpower“ (ebd.) war damals noch plakativ im Header gesetzt. Die Seite ist durch eine Umgestaltung nicht mehr abrufbar – statt einer eigenen Unterseite steht bei der Navigation durch die Verlagswebsite nun die Weiterleitung auf die eigene Website diedreiausrufezeichen.de, die ebenfalls vom KOSMOS Verlag verantwortet wird. Dort ist der zitierte Absatz 2024 leicht verändert und weniger präsent auf der Unterseite *Kim, Franzi und Marie* zu finden. Das Schlagwort „Girlpower“ steht nur noch in der Fußzeile im Slogan „Mehr Girlpower auch auf Instagram und Facebook“ (KOSMOS Verlag 2024a). In der aktuellen Pressemappe wird keinerlei geschlechtsspezifische Zielgruppe formuliert, im Gegenteil werden weitgehend konsequent Doppelformen verwendet, die „Reihe richtet sich an 10- bis 12-jährige Leserinnen und Leser“ (KOSMOS Verlag 2023a, S. 34):

Kim, Franzi und Marie sind nicht nur beste Freundinnen, sondern auch die erfolgreichen Detektivinnen *Die drei !!!*. In Anlehnung an ihre Lieblingsdetektive, *Die drei ???*, gründen sie ihren eigenen Detektivclub und lösen mutig und clever jeden noch so rätselhaften Fall. Ihr Motto lautet: „1, 2, 3 – Power!!!“. Mit ihrer Visitenkarte, versehen mit der Garantie: „Wir lösen jeden Fall“, überreichen sie jedem Klienten und jeder Klientin ihr Versprechen. Im Fokus der Geschichte stehen Freundschaft und der Einsatz für Gerechtigkeit: Ob Mobbing, Erpressung, Raub oder Diebstahl – *Die drei !!!* haben keine Angst, dem Verbrechen auf eigene Faust auf den Grund zu gehen. In ihren Fällen beschäftigt sich das Trio mit

aktuellen und gesellschaftsrelevanten Themen wie dem Umgang mit neuen Technologien und den sozialen Medien [...], dem Bienensterben oder Demos [...], aber auch mit Alltäglichem wie Freizeitgestaltung und Beziehungen [...] und vor allem setzen sich ie drei !!!¹⁰⁶ gerne für Tiere in Not ein [...].

Die Bücher sind für Kinder ab zehn Jahren geeignet und vermitteln zeitlose Werte wie Freundschaft, Zusammenhalt und Mut. Die Geschichten sind ein Mix aus spannender Detektivarbeit und Alltagsproblemen, mit denen sich besonders junge Leserinnen identifizieren können [...]. (ebd., S. 3)

Anhand dieses Abschnitts lassen sich einige Unterschiede zur oben skizzierten Konzeption der *Drei ???* feststellen: Während bei den *Drei ???* die Tätigkeit als Detektive an erster Stelle und die sozialen Aspekte an zweiter Stelle kommen, ist die Reihenfolge hier wortwörtlich umgekehrt. Es erfolgt eine explizite und prägnant platzierte Anlehnung an *Die drei ???*, in deren Pressemappe *Die drei !!!* dagegen gar nicht erwähnt werden. Auch implizit findet diese Anlehnung statt: durch die Visitenkarte und den zugehörigen Slogan, der von „Wir übernehmen jeden Fall“ (Arthur 1968, S. 14) zu „Wir lösen jeden Fall“ abgeändert wurde. Wie das Symbol des Fragezeichens für alles Ungeklärte und Mystische durch das Ausrufezeichen ersetzt wurde, das einerseits als ‚freche‘ Antwort auf die theoretische Unsicherheit und Offenheit der Originalserie, andererseits aber auch als Vereindeutigung und Abkehr vom Rätselhaften gelesen werden kann, so nimmt auch der Slogan den Ausgang jedes Bandes gleich einer Explizitmachung des Schemas vorweg. *Die drei ???* greifen gerade keine (technischen oder ähnlichen) Trends auf, *Die drei !!!* gehen gezielt auf aktuelle gesellschaftliche oder mediale Entwicklungen ein. Im Hinblick auf Themen, Identifikationspotenzial und transportierte Werte haben *Die drei !!!* einen deutlich stärkeren pädagogischen Anspruch:

Die Marke lebt von ihren drei unterschiedlichen und sympathischen Protagonistinnen, die nicht nur starke Identifikationsfiguren mit Vorbildfunktion sind, sondern oft auch Sehnstuchtpersona für die jungen Fans. Die Mädchen setzen sich für Tier- und Umweltschutz ein, sie engagieren sich für Nachhaltigkeit und Diversität, kämpfen für Gerechtigkeit, helfen Schwächeren – und sind damit moderne und verantwortungsbewusst handelnde Vorbilder für ihre Leserinnen und Leser. (KOSMOS Verlag 2023a, S. 4–5)

Statt in den USA spielen *Die drei !!!* in einer nicht näher definierten deutschen Stadt und auch die Figuren haben „einen klaren Alltagsbezug und sind damit näher an ihrer Leserschaft“, nicht zuletzt durch die Einbindung privater und alltäglicher Handlungsstränge (ebd., S. 8). Bei der Entscheidung, eine Kinderkrimiserie mit weiblichen* Hauptfiguren zu schaffen, war der Bezug zu den *Drei ???* zentral (vgl. Martina Zierold alias Mira Sol, zitiert nach KOSMOS Verlag 2023a, S. 7), was aus Marketinggründen

¹⁰⁶ Die unterschiedlichen Formatierungen bzw. Schreibweisen der Clubnamen entsprechen denen der Pressemappe.

naheliegender ist – eine Marke mit deutlichen Ähnlichkeiten und Kontrasten zu einer bereits bekannten Marke dürfte sich besser einprägen und schneller etablieren –, aber auch die Eigenständigkeit weiblicher* Ermittlerinnen konzeptionell einschränkt: Drei starke Mädchen* brauchen nach dieser Lesart eben drei starke Jungen* als Vorbild.¹⁰⁷ Intention war, neben einer mutmaßlich wirtschaftlichen, auch Mädchen* in Ermittler:innenrollen zu zeigen. Durch die inzwischen verwendeten Formulierungen, die vom Geschlecht der Protagonistinnen, nicht dem der Zielgruppe ausgehen, ist der Vorwurf, Mädchen* und Jungen* grundlegend andere Interessen bezüglich Handlung und Themen von Medien zuzuschreiben, relativiert. Allerdings findet sich auf der Website im Interview mit Henriette Wich durchaus auch die Formulierung „eine Detektivreihe für Mädchen [...] schreiben“ (KOSMOS Verlag 2024a, Unterseite *Hinter den Kulissen/Interviews*). Auch die Tatsache, dass während der Konzeptentwicklung „unter anderem Mädchen einer 5. Klasse mit Fragebögen zu der Idee einer Reihe mit Detektivinnen befragt“ wurden (KOSMOS 2023a, S. 7), legt nahe, dass zumindest ursprünglich primär Mädchen* adressiert werden sollten.¹⁰⁸ Inwiefern dies auch in der Vermarktung präsent ist, wird im Abschnitt *Paratexte* analysiert.

Die drei Protagonistinnen haben zwar unterschiedliche Charakterzüge, bewegen sich aber alle im Rahmen akzeptierter Verhaltensnormen. Zudem sind sie alle *weiß*, sozial eingebunden, finanziell weitgehend abgesichert, haben keinen Migrationshintergrund, keine Behinderungen oder chronische Krankheiten (nicht einmal Regelschmerzen), gehören keiner religiösen oder ethnischen Minderheit an und werden ausschließlich in heterosexuellen Begegnungsstrukturen dargestellt – sie gehören also alle dem Spektrum an, das gemeinhin als ‚normal‘ wahrgenommen wird und in dem der Verlag mutmaßlich seine Hauptzielgruppe verortet.¹⁰⁹ Die 13-jährige Kim Jülich ist „Krimispezialistin und Clubgründerin“ und, wie prominent festgehalten wird, 1,63 Meter groß, brünett und braunäugig:

Kim liebt Bücher und ganz besonders Krimis, und deshalb hat sie den Detektivclub *Die drei !!!* gegründet. Sie führt gewissenhaft das Detektivtagebuch für die drei !!!, in dem sie alle wichtigen Ermittlungsschritte einträgt und jeden Hinweis festhält, der zum Lösen des Falls hilfreich sein könnte. Kim kann sich Gesichter und Details mühelos merken und so

¹⁰⁷ Tatsächlich taucht der Name „Die drei !!!“ erstmals in der Folge *Fußball-Gangster* (Henkel-Waidhofer 1995) der *Drei ???* auf, als die Freundinnen der drei Detektive einen wesentlichen Beitrag zur Lösung des Falls leisten; s. Kapitel 3.4.1.

¹⁰⁸ Als Serie explizit für Leserinnen werden *Die drei !!!* auch von Raphael Krause eingeordnet (vgl. Krause 2021, S. 219, 225). Autorin Kari Erhoff stellt sich beim Schreiben von *Drei !!!*-Folgen ein Mädchen* von etwa zehn Jahren vor, während ihre imaginierte Leser:innenschaft bei den *Drei ???* heterogener ist (Kari Erhoff im Interview).

¹⁰⁹ Das ist zunächst ohne Wertung zu verstehen und eine ggf. undifferenzierte oder klischeehafte Zuordnung einer Figur zu einer gesellschaftlichen Minderheit wäre nicht zwangsläufig positiv zu sehen. Aber die Unterschiedlichkeit der Hauptfiguren, wie sie vom Verlag proklamiert wird, bewegt sich in einem klar abgesteckten Rahmen, der nicht durchbrochen wird. Aspekte wie Behinderung oder Migrationshintergrund werden auf Nebenfiguren verlagert, z.B. Franzis Freunde.

entgeht ihr selten etwas. Außerdem kennt sie sich gut mit Technik aus. Ihrem geheimen Tagebuch vertraut sie alles über ihre enge Freundschaft zu Franz und Marie an, beschwert sich auch mal über ihre nervigen Zwillingsbrüder und ihre strenge Mutter oder schwärmt heimlich, wenn sie verliebt ist. Dazu isst sie am liebsten jede Menge Süßigkeiten! (KOSMOS Verlag 2023a, S. 11)

Vergleicht man Kim mit den Hauptfiguren der *Drei ???*, lassen sich am meisten Parallelen zu Justus feststellen: die Gründungspersönlichkeit, die Beobachtungsgabe, das logische Denken, die Begeisterung für Technik und die Vorliebe für Essen. All diese Aspekte sind aber bei Kim deutlich weniger ausgeprägt, was auch damit zusammenhängt, dass *Die drei !!!* insgesamt demokratischer organisiert sind und nicht eine eindeutige Führungsperson wie Justus haben. Seine dominanten Eigenschaften finden sich in reduzierter Form und verteilt auf die drei Detektivinnen wieder.¹¹⁰ Das Detektivtagebuch lässt sich am ehesten mit Bobs dokumentarischer Arbeit vergleichen, wenn sich auch der (sprachliche) Stil und die Rolle der Dokumentation innerhalb der Folgen wesentlich unterscheiden.

Die ebenfalls 13-jährige Franziska Winkler wird als „tierliebe Sportskanone“, 1,60 Meter groß, rothaarig und grünäugig vorgestellt:

Franziska Winkler, von allen Franz genannt, ist sehr sportlich, was beim Verfolgen von Verdächtigen meistens ein großer Vorteil ist. Auf dem Hof ihrer Eltern befindet sich das Hauptquartier der drei !!! – ein alter Pferdeschuppen. Ihre älteren Geschwister Stefan und Chrissie lassen sich hier zum Glück eher selten blicken. Franzie liebt es, im Skatepark neue Tricks auf ihren Inlineskates zu üben, wenn die drei !!! mal nicht ermitteln. Aber noch mehr liebt sie Tiere. Mit ihrem Pony Tinka würde sie am liebsten jeden Tag ausreiten. (Ebd., S. 11–12)

Die Sportlichkeit und sportliche Vielseitigkeit (Skaten u.a. in *Skaterfieber* (Wich 2007), Fußball in *Gefährliches Spiel* (K. Vogel 2018), Skifahren in *Küsse im Schnee* (Wich 2011)) teilt sie mit Peter, ebenso wie die Tierliebe, die allerdings bei Peter weniger stark ausgestaltet wird. Der Hof ihrer Eltern mit dem alten Pferdestall nimmt die Funktion des Schrottplatzes von Justus' Onkel und Tante mit dem (verborgenen) Campinganhänger ein.

Marie Grevenbroich ist „selbstsichere Verkleidungskünstlerin“, 14 Jahre alt, 1,68 Meter groß, blond und blauäugig, womit das Trio je drei Haar- und Augenfarben abdeckt.

¹¹⁰ Auch werden die meisten Fälle der *Drei ???* durch Justus gelöst, der seinen Detektivkollegen, der Polizei und den Rezipient:innen in der Regel durch seine detektivischen Fähigkeiten voraus ist; bei den *Drei !!!* erfolgt die Auflösung dagegen in der Regel durch die Detektivinnen gemeinsam (vgl. Krause 2021, S. 220).

Marie möchte gerne Schauspielerin oder Sängerin werden – oder beides! Sie hat überhaupt kein Problem damit, im Rampenlicht zu stehen und in andere Rollen zu schlüpfen, womit sie die Ermittlungen häufig entscheidend weiterbringt. Legendär ist auch ihr Talent zum Schlösserknacken. Marie ist eine sehr großzügige Freundin, sie liebt Mode und meistens auch ihre Patchworkfamilie. Ihr Vater ist ein berühmter Schauspieler aus der Serie „Vorstadtwa“ und unterstützt Marie, wo er kann. (KOSMOS Verlag 2023a, S. 12)

Das schauspielerische Talent teilt Marie mit Justus, ebenso das Selbstbewusstsein. Das Schlösserknacken stellt eine Parallele zu Peter dar. Maries Vater stellt oft den Einstieg ins Showbusiness und dort stattfindende Ermittlungen dar (z.B. in *Betrug beim Casting* (Wich 2006), *Popstar in Not* (M. v. Vogel 2008), *Tatort Hollywood* (K. Vogel/Heger 2018)), was sich etwa mit der Funktion von Peters Vater, teilweise auch der Hitchcocks in den alten *Drei ???*-Folgen vergleichen lässt. Die Ausgestaltung ist allerdings unterschiedlich, auch sorgt Helmut Grevenbroich durch sein gutes Einkommen und Maries großzügig bemessenes Taschengeld indirekt für die Finanzierung der Ermittlungen (und Reisen), während Justus, Peter und Bob ihr Geld durch Hilfstätigkeiten auf dem Schrottplatz, Nebenjobs oder Belohnungen für gelöste Fälle erwirtschaften. Wesentliche Attribute der drei Detektive finden sich also auch in der Konstellation der drei Detektivinnen,¹¹¹ wenn sie auch prinzipiell alltagsnäher gestaltet sind und soziale Aspekte eine größere Bedeutung einnehmen.

Auch die Marke *Die drei !!!* „umfasst mittlerweile eine Vielzahl von Lizenz- und Merchandise-Produkten [...]. Des Weiteren gibt es *Die drei !!!* in der KOSMOS Erstleser-Reihe „Bücherhelden“ für Zweitklässler:innen (KOSMOS Verlag 2023a, S. 5), analog zu den *Bücherhelden*-Bänden der *Drei ???*. *Die drei ??? Kids* haben dagegen kein Pendant. Von den 113 regulären Buchfolgen (Stand Frühjahr 2025) wurden 90 als Hörspiele vertont, die anfangs als CD, inzwischen nur noch über Streamingportale sowie z. T. als Tonies angeboten werden und mit einem Marktanteil von 7 % auf Platz vier der GfK-Hörspielcharts liegen – zwischen den *Drei ???* und den *Drei !!!* liegen nur *Bibi Blocksberg* und *Bibi & Tina* (vgl. ebd., S. 29).

In der Rezeption wurde die Serie immer wieder (auch) kritisch gesehen. So fragt eine Mutter in der Rubrik *Familientrio* der *Süddeutschen Zeitung*, ob sie ihrer Tochter die Serie verbieten darf, weil sie sich unter anderem am Umgangston der Protagonistinnen stört. Eine der drei Antworten stammt von Schauspielerin und Moderatorin Collien Ulmen-Fernandes, die die Serie auch problematisch findet, wenngleich sie ein Verbot ablehnt:

Ich hörte nun also öfter mit und stellte fest, dass es bei den Detektivgeschichten für Mädchen eher um „Zoff im Modelhaus“ oder die Followerzahlen einer Schmink-Influencerin geht, während die Jungs im „Reich der Ungeheuer“ unterwegs sein dürfen. Der inhalt-

¹¹¹ Zu diesem Schluss kommt auch Krause (2021, S. 222).

liche Horizont: Fashion und Lifestyle, Abnehmen und Aerobic. Das ist ein Problem, weil Geschlechterstereotype sich reproduzieren und die Idee von Geschlecht durch äußere, soziokulturelle Einflüsse geprägt ist. (SZ 2022)

Almut Schnerring und Sascha Verlan fassen zusammen:

[W]ährend sich das Hauptquartier der „Drei Fragezeichen“ auf einem spannenden Schrottplatz befindet samt Geheimgang, treffen sich die Mädchen für ihre Besprechungen im Pferdestall. Die drei Detektivinnen nehmen Aerobic-Stunden, unterhalten sich über Pferde, Schminke und Styling, interessieren sich für ältere Jungen und wollen nicht zunehmen. Brüder, Väter und Kriminalkommissare werden mit „gekonntem Augenaufschlag“ überzeugt, und sie springen dann ein, wenn die drei in eine Sackgasse geraten sind und Hilfe brauchen. Das „Drei Fragezeichen“-Pendant stellt die Beziehung der Mädchen in den Vordergrund, und das geht auf Kosten der Handlung; wirklich spannend wird es deshalb selten. Immerhin ist die herkömmliche Vorstellung vom bescheidenen und ängstlichen Mädchen ersetzt durch das Bild des modernen Mädchens: frech, clever und selbstbewusst. (Schnerring/Verlan 2014, S. 147)

Die Autor:innen vermuten ökonomische Interessen des Verlags hinter der Entscheidung, ein reines Mädchen*team ermitteln zu lassen – „[a]us dem Blickwinkel geschlechtergerechter Pädagogik ein Rückschritt“ gegenüber einem gemischtgeschlechtlichen Team (ebd., S. 146). Inwiefern die Vorwürfe gegenüber beiden Serien angemessen sind, soll auch die folgende Analyse zeigen. Bei den *Drei !!!* hat der Verlag indes „[z]um 100. Jubiläumsband [...] die sprachliche, inhaltliche und grafische Überarbeitung und Aktualisierung der ersten drei Bände“ vorgenommen (KOSMOS Verlag 2023a, S. 19):

Bei der Überarbeitung wurde ein besonderes Augenmerk auf diskriminierungsfreie Sprache gelegt und kulturelle Aneignung sowie klischeehaft dargestellte Rollenbilder wurden vermieden. Zudem wird das Thema Körperbewusstsein durch stärkendes Empowerment dargestellt. Alltagsgegenstände, alltägliche Gewohnheiten und Technik wurden der heutigen Zeit angepasst [...]. Das soziale Miteinander der Hauptfiguren ist untereinander und auch im Umgang mit Nebencharakteren durchweg wertschätzend und freundschaftlich im Ton. [...] [K]ünftig erscheinende Neuauflagen der bisherigen Bände der Buchreihe sollen genau wie Novitäten der Reihe ebenfalls sprachlich und inhaltlich modernisiert werden. (Ebd., S. 34)

Ein Teil der Veränderungen geht also auch auf Kritikpunkte ein. Ob das Empowerment von Mädchen* dabei über „Popfeminismus“ in seiner ambivalenten Bedeutung (Thomas 2019, S. 1397–1398, Zitat S. 1397) hinauskommt, bleibt allerdings fraglich.

3.2 Paratexte – Analyse der Vermarktung

3.2.1 *Die drei ???*

Die Kernserie der *Drei ???* – also *Die drei ??? Kids* und die Reihe *Bücherhelden* ausgenommen – richtet sich in der Buchversion v. a. an Kinder im Alter von zehn bis 13 Jahren, die Hörspielserie nimmt breitere Altersgruppen in den Blick, darunter auch Erwachsene. Eine explizite Adressierung auf Basis von Geschlecht wird dabei nicht vorgenommen (s. Kapitel 3.1.2). In der Programmvorschau für Kinderbücher und Spiele für Frühjahr 2024 sind der Marke der *Drei ???* mit den verschiedenen Produkten 27 der insgesamt 128 Seiten gewidmet, zudem sind einzelne Produkte in Kombination mit anderen auf weiteren Seiten zu sehen (vgl. KOSMOS Verlag 2023b). Keine andere Marke oder Reihe nimmt im Katalog so viel Platz ein. Verkaufsargumente für die Buchhändler:innen sind v. a. Kultstatus und (wirtschaftlicher) Erfolg der Marke: „Mission: Umsatzplus! [...] Nutzen Sie das gesamte Potenzial der Kultmarke!“ (ebd., S. 66; vgl. auch S. 71, 74, 78). Geschlechterbezogene Verkaufsargumente, z.B. im Hinblick auf die Leseförderung von Jungen*, finden sich in der Programmvorschau nicht, aber die Kopplung mit dem noch immer eher männlich* konnotierten Thema Fußball anlässlich der Europameisterschaft 2024 fällt auf, die für *Die drei ???* vorgenommen wird (vgl. ebd., S. 4, 68), für *Die drei !!!* aber nicht, obwohl auch diese Serie zwei Fußballfolgen vorzuweisen hat. Neben den Büchern der *Drei ???* und *Drei ??? Kids* werden auch ein Abreißkalender, Comics, Graphic Novels, die Spin-off-Reihe *Rocky Beach Crimes*, in der Nebenfiguren der Originalserie ermitteln, Detektiv-Gadgets, Gesellschaftsspiele und Puzzles angeboten (vgl. ebd., S. 72–79, 87, 102). Hörspielserie, Filme und PC-/Smartphone-Spiele sowie weitere Fanartikel werden nicht über KOSMOS vertrieben, gehören aber ebenso zum Medienverbund.

Grafische Gestaltung

Als Werbemittel werden vereinzelt Theken-Displays für die Präsentation der Produkte angeboten (vgl. ebd., S. 78), abgesehen davon ist nur ein doppelseitig bedrucktes Plakat angegeben (s. Abb. 3). Darauf ist lediglich der rechtsbündige weiße Schriftzug mit dem weiß-rot-blauen Logo „Die drei ???“ zu sehen – in etwa dort, wo dies auch auf einem Buchcover der Reihe zu sehen wäre. Darunter steht in ebenfalls weißer, serifenloser Schrift rechtsbündig das Motto des Detektivunternehmens, wie es auf der in allen Fällen vorkommenden Visitenkarte zu lesen ist: „Wir übernehmen jeden Fall.“ Am unteren rechten Bildrand ist, ebenso in Analogie zu den Buchcovern, das Logo des KOSMOS Verlags zu sehen. Der Hintergrund ist schwarz, weitere textliche oder grafische Elemente sind nicht vorhanden. Damit ist dieses Plakat noch reduzierter als die Werbefahne, die der Verlag für das Frühjahr 2020 anbot (s. Abb. 2). Darauf war neben dem kleiner abgebildeten Markenlogo und dem Verlagslogo der Schriftzug „Genau dein Fall.“ zu lesen – vermutlich mit Bezug zu den partizipativen Buchausgaben, in denen die Lesenden über den Verlauf der Handlung mitentscheiden. Der Hintergrund war auch hier

schwarz, doch darauf waren zusätzlich meist verschwommene Gegenstände wie eine Visitenkarte, ein Stift, Schlüssel, eine Lupe, ein Autokennzeichen sowie eine Taschenlampe, die gleichzeitig den Schriftzug beleuchtet, zu sehen, wodurch sich Aspekte des angesprochenen Falles erahnen oder vorstellen lassen. Der Verzicht auf weitere Gestaltungsmerkmale lässt sich mit der Bekanntheit der Marke erklären: Die Adressat:innen müssen nicht über Genre, Themen oder Zielgruppe aufgeklärt werden, sondern das Plakat fungiert lediglich als Erinnerung daran, dass die Marke (immer noch) existiert.



Abb. 2: Werbeplakat der *Drei ???* laut Programmvorschau 2024 (KOSMOS Verlag 2023b, S. 74)



Abb. 3: Werbefahne der *Drei ???* laut Programmvorschau 2020 (KOSMOS Verlag 2019a, S. 64)

Der weiße Schriftzug auf schwarzem Grund ist charakteristisch für die Marke. Ab der dritten Auflage des ersten *Drei ???*-Buches bei KOSMOS etablierte sich ein v. a. für die damalige Zeit ausgefallenes Design:

Knallbunte, plakative Illustrationen auf schwarzem Grund: Die Optik der „Die drei ???“-Bücher war Ende der 60er ein absolutes Novum auf dem Kinderbuchmarkt. [...] Der Mut des Verlags zahlte sich aus: Mit Aiga Raschs Kunst auf den Buchtiteln boomte die Reihe. [...] Justus, Peter und Bob waren auf (fast) keinem ihrer Werke abgebildet: „Die Kinder sollen ihre Fantasie leben dürfen“, begründete Aiga Rasch diese Entscheidung. Der Gedanke wurde auch nach dem Tod der Künstlerin fortgeführt. (KOSMOS Verlag 2022, S. 6)¹¹²

¹¹² Die bis 2014 erschienenen Cover und ihre Entstehung sind im Buch *Die drei ??? und die geheimen Bilder* abgebildet (Herre 2014). Inzwischen sind Silvia Christoph und Andreas Ruch für die Illustrationen verantwortlich (vgl. KOSMOS Verlag 2022, S. 16).

Die Illustrationen zeigen generell selten erkennbare Personen, sondern meist zentrale Symbole, Wesen, Orte oder Gegenstände aus der Handlung, häufig mit Titelbezug (s. Abb. 4) und verraten dennoch in der Regel nicht zu viel von der erzählten Geschichte, sondern machen vielmehr neugierig, auch durch die grafische Andeutung von Mystik, Abenteuer oder Bedrohung, die durch den harten Kontrast zwischen farbreicher Illustration und schwarzem Rahmen unterstützt wird.

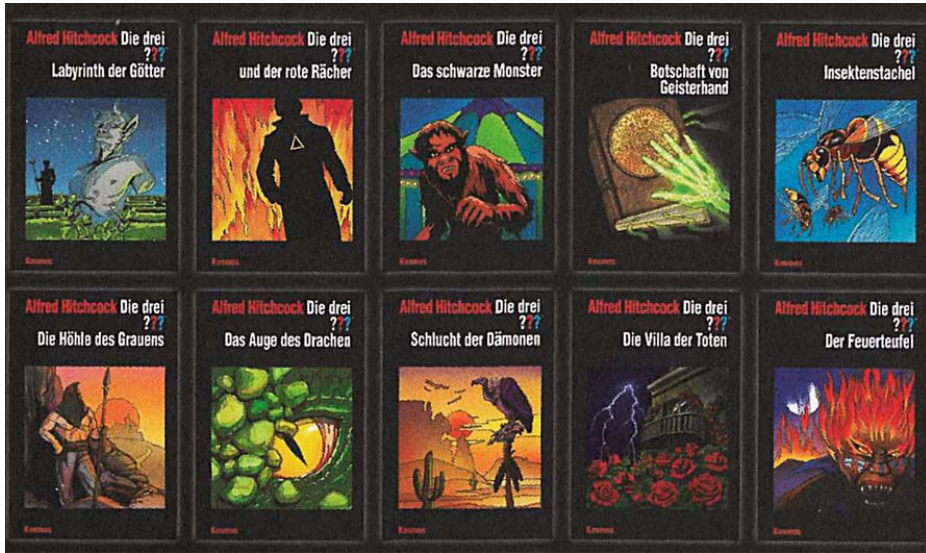


Abb. 4: Überblick über verschiedene Buchcover der *Drei ???* (KOSMOS Verlag); Zusammenstellung entnommen vom Innenumschlag bei Herre 2014

„Über die Jahre wurden dann lediglich kleinere Anpassungen vorgenommen, Hitchcock verschwand vom Cover, der Bildausschnitt wurde etwas verschoben und größer“ (KOSMOS Verlag 2022, S. 29), bis 2021 „für eine frische Zeitlosigkeit im Erscheinungsbild der Reihe“ das Coverdesign umgestaltet wurde (vgl. ebd., S. 23). Insbesondere wurde die klare rechteckige Abgrenzung der Illustration gegen den schwarzen Rahmen und den Titel zugunsten eines fließenden Übergangs zwischen den Coverelementen aufgegeben. Der Titel steht nun am unteren, in der Regel dunkler gestalteten Rand der Illustration; der inhaltstragende Teil des Titels ist in Großbuchstaben und unterstrichen abgedruckt. Die Illustrationen wirken zudem dreidimensionaler und in dieser Hinsicht realistischer (s. exemplarisch Abb. 5). Dadurch „bleiben die Buchcover [...] ihren gestalterischen Kernelementen treu. Gleichzeitig werden durch die Überarbeitung aber auch die Sehgewohnheiten einer nachwachsenden Leserschaft berücksichtigt“ (ebd., S. 29). Die Änderungen lassen sich aber auch nachvollziehbar als „weitaus konventioneller und braver“ gegenüber den bisherigen Varianten kritisieren (Hamberger 2022).

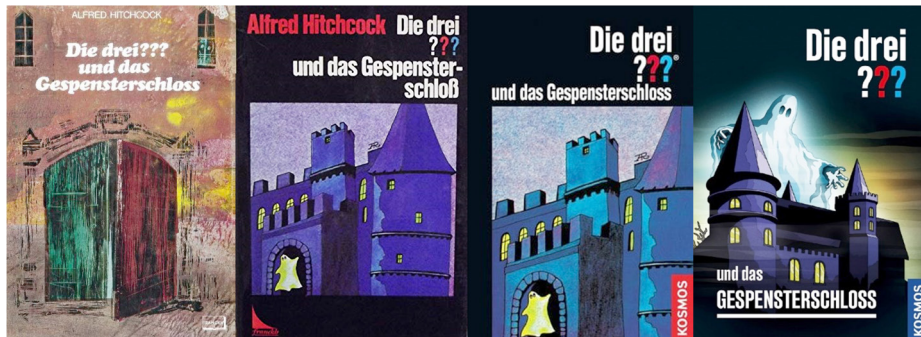


Abb. 5: Die Covergestaltung des ersten Bandes der *Drei ???* 1968, 1971, 2009 und 2021 (KOSMOS Verlag)

Themen und Gestaltung der Websites

Für die Hörspiele wird meist nur das Format der Buchcover abgeändert, Illustrationen und Grunddesign bleiben bestehen. Auch andere mediale Repräsentationen übernehmen die wesentlichen Gestaltungselemente, z.B. die Unterseite des KOSMOS-Verlags, wo die zentrale Illustration motivisch der Werbefahne von 2020 entspricht (s. Abb. 6), oder die von Sony verantwortete Website der *Drei ???* (s. Abb. 7).

Die Unterseite auf der Website des KOSMOS Verlags enthält neben den Vorschauen und Verweisen auf diverse Produktkategorien lediglich drei kurze Vorstellungstexte zu den Protagonisten. Umfassender ist die von Sony verantwortete Website *dreifragezeichen.de* (Sony Music Entertainment Germany GmbH 2024). Auf der Startseite dominieren Informationen zu aktuellen Neuerscheinungen und Veranstaltungen von Buchveröffentlichungen über Hörspielfolgen und Comics bis zu Live-Hörspiel-Veranstaltungen und dem *Bobcast*, einem Podcast mit Kai Schwind und Andreas Fröhlich, in dem die Hörspielfolgen der *Drei ???* chronologisch thematisiert werden. Unter *Entdecken & Erleben* sind teilweise interaktive Angebote zusammengestellt, z.B. eine Abstimmung zur aktuellen Hörspielfolge, ein Link zu einem Hörspiel-Player, ein Coverrätsel, eine interaktive Verbrecherjagd via Zoom, aber auch Playlists, für Fans interessante Lektüretipps, Apps, Escape Rooms etc. Unter *Produktwelt* sind zwölf Produktkategorien auswählbar, neben den Klassikern wie Büchern oder Hörspielen beispielsweise auch Podcasts, Vinyl – auch neue Folgen werden noch als LP veröffentlicht –, Playlisten, Merchandise, Toniebox oder Hörbücher. Die einzelnen Produkte oder Produktunterkategorien sind in der Regel zu Plattformen verlinkt, die den Kauf anbieten. Dass das Format *3D Audio* eine eigene Unterseite auf der ersten Ebene hat, betont die hohe Relevanz des Hörerlebnisses und stimmt mit der Herausgeber:innenschaft Sonys überein, da die Firma für die Hörspiele, nicht aber die Bücher verantwortlich zeichnet. Auf der Unterseite *Live* sind Veranstaltungen, die zum Teil auch auf der Startseite zu sehen waren, noch einmal nach Unterkategorie aufgeschlüsselt. Bei Klick auf *Bob's Archiv* in der Kopfleiste öffnet sich ein Drop-down-Menü, das v. a. Hintergrundinformationen anbietet: Informationen zur Live-Tournee von 2014, zur Geschichte der Serie und eini-

gen Figuren, Schauplätzen und Gegenständen der Serie, Interviews mit den drei Sprechern der Protagonisten sowie weiteren an der Hörspielproduktion Beteiligten, einige Fun Facts und zwei Zauberkünste. In der Unterkategorie *Fanstuff* werden außerdem künstlerische Werke der Fans präsentiert. *Gewinnspiele* (z.B. sollen Zitate aus der aktuellen Hörspielfolge in die richtige Reihenfolge gebracht oder Detailspekte aus Coverzeichnungen zugeordnet werden) haben ebenfalls eine eigene Unterseite, der Klick auf *Die drei ??? Kids* führt auf eine externe, ebenfalls von Sony verantwortete Website. Einige auf der Website vertretene Aspekte wie Live-Veranstaltungen oder Schallplatten richten sich mit Sicherheit nicht primär an Kinder, sondern an Erwachsene. Auch die Gewinnspiele haben ein Niveau, auf dem Erwachsene die Antwort in der Regel nicht aus dem Stegreif geben können, sondern selbst in gewissem Maße recherchieren müssen – Kinder können das mit einiger Konzentration aber auch. Die altersmäßig breite Zielgruppe lässt sich folglich auch für die Website feststellen. Geschlechtlich konnotierte Themen oder Tätigkeiten sind nicht erkennbar – im Fokus stehen Produkte und Veranstaltungen der Marke. Diese wird auch durch das konsequente Design mit einem hohen Schwarzanteil und mystischen oder rätselhaften Motiven aus der Covergestaltung präsentiert.¹¹³



Abb. 6: Screenshot der Website <https://www.kosmos.de/de/content/Markenwelten/DDF/diedreifragezeichen> am 03.04.2024 (Unterseite von KOSMOS Verlag 2024)

¹¹³ Am linken Rand der Startseite ist beispielsweise die Hand des Covers von *und das Tuch der Toten* (Sonnleitner 2013) abgebildet, deren Finger sich bewegt, wenn der Mauszeiger in einem bestimmten Bereich ist, die Puppe vom Cover *Geheimnis des Bauchredners* (Marx 2017), die die Augen schließt und öffnet im Newsletterfeld der Startseite, eine mutmaßlich fleischfressende, sich bewegende Pflanze aus *und der Hexengarten* (Erlhoff 2015) am Übergang zur Fußleiste sowie weitere teils animierte Motive insbesondere in den Headern der Unterseiten.

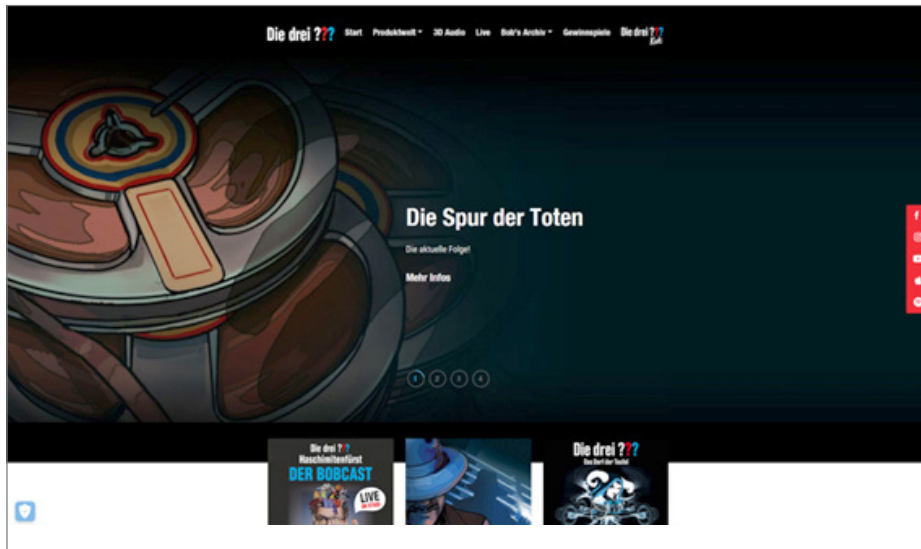


Abb. 7: Screenshot der Website <https://www.dreifragezeichen.de/> am 03.04.2024 (Sony Music Entertainment Germany GmbH 2024)

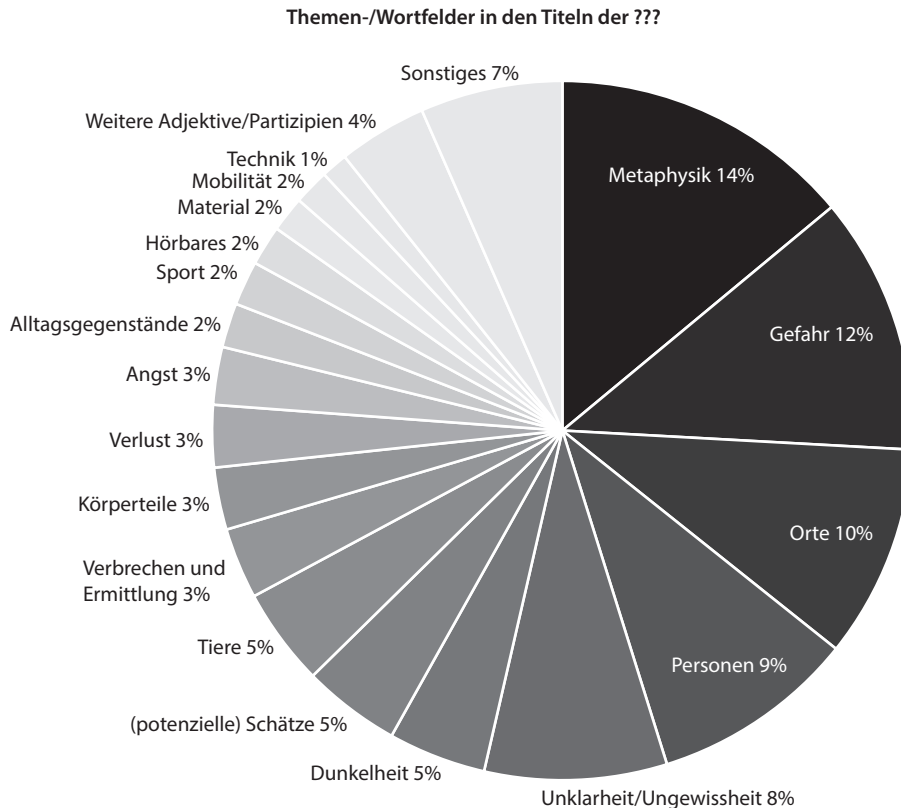
Diese farbliche und bildliche Gestaltung der Marke und ihrer Kernmedien (Originalausgaben der Bücher, Hörspiele, offizielle Websites) lassen durch das vergleichsweise neutrale Schwarz als Grundfarbe und die inhaltsbezogene Illustration keine Schlüsse über geschlechterbezogene Zielgruppen zu.¹¹⁴

In den Titeln angedeutete Themen

Ein weiterer wesentlicher Paratext ist der Titel, der gerade in der Gesamtschau einer Serie bestimmte Themen setzt bzw. vermuten lässt. Wenn man den insgesamt 229 im Januar 2024 bekannten Titeln der regulären Serie die inhaltstragenden Wörter entnimmt und diese (größtenteils) in inhaltstragende Morpheme bzw. deren Grundform zerlegt, ergibt sich ein Eindruck von den dominanten Themen der *Drei ???*.¹¹⁵

¹¹⁴ Für die Spin-off-Serien gilt das nur eingeschränkt: Sowohl Filme als auch Comics und *Die drei ??? Kids* zeigen in der Regel die drei Protagonisten auf dem Cover, wodurch drei männliche* (potenzielle) Identifikationsfiguren zu sehen sind und keine weiblichen*. Dieser Umstand allein stellt zwar noch keine geschlechterbezogene Vermarktung dar, doch werden Mädchen* bzw. Frauen* eben nicht sichtbar.

¹¹⁵ Die Liste der Folgen kann u.a. aus Rodenwald (2019, S. 240–246) entnommen und durch aktuelle Angaben des Verlags (KOSMOS Verlag 2024) ergänzt werden. Weitgehend zuverlässige Aufstellungen und Angaben finden sich auch auf Wikipedia (2024) sowie im *Die drei Fragezeichen Wiki* (Fandom 2024).

Abb. 9: Themenfelder in den Titeln der *Drei ???*

sind geschlechtsunspezifisch, z.B. ‚Ameisenmensch‘, ‚Höhlenmensch‘, ‚Zwilling‘ oder ‚Filmstar‘; bei ‚Gaukler‘ handelt es sich um eine Pluralform, die, wie sich im Laufe der Handlung herausstellt, auch Frauen* einschließt. ‚Seglerin‘, ‚Zeitreisende‘, ‚Diva‘ und ‚Madonna‘ sind feminine Formen, die restlichen Nennungen sind Maskulina.¹¹⁶ Die fünftgrößte Gruppe der Auswertung beinhaltet Worte, die eine *Unklarheit oder Ungewissheit* ausdrücken (41 Nennungen), darunter ‚Geheimnis‘ (3), ‚Täuschung‘ (3), ‚Rätsel‘ (3), ‚Nichts‘ (3), ‚Botschaft‘ (3) oder Begriffe wie ‚Code‘ oder ‚Lüge‘. An sechster Stelle stehen das Themenfeld *Dunkelheit* (22 Nennungen) – mit ‚schwarz‘ (5), ‚Nacht‘ (5), ‚Schatten‘ (4) u. ä. – sowie *(potenzielle) Schätze* (22 Nennungen) mit Begriffen wie ‚Schatz‘ (4), ‚Erbe‘ (2), ‚Rubin‘, ‚Amulett‘ oder ‚Vermächtnis‘. Ebenfalls 22 Nennungen

¹¹⁶ Nicht hinter allen in den Titeln verwendeten Personenbezeichnungen verbergen sich letztlich Figuren, der ‚Jadekönig‘ beispielsweise hat streng genommen weder etwas mit dem Material ‚Jade‘ zu tun, noch handelt es sich dabei um einen König, sondern, wie bereits der Coverillustration zu entnehmen ist, um eine Briefmarke; auch die ‚schwarze Madonna‘ entpuppt sich als Statue. Insgesamt dominieren aber maskuline Bezeichnungen, die zumeist auch auf männliche* Figuren referieren.

weist die Kategorie *Tiere* auf: Nicht nur potenziell gefährliche, mit Angst oder Mystik verknüpfte Tiere wie ‚Spinne‘, ‚Schlange‘, ‚Rabe‘ oder ‚Löwe‘ werden hier genannt, sondern auch harmlosere wie ‚Papagei‘, ‚Katze‘ oder ‚Wal‘, wenn diese auch in der Unterzahl sind.¹¹⁷ Es folgen die Kategorien *Verbrechen und Ermittlung* (16 Nennungen, darunter ‚Spur‘ (6), ‚Mafia‘ oder ‚gesetzlos‘), *Verlust* (14 Nennungen, darunter ‚verschwunden‘ (4), ‚gestohlen‘, ‚versunken‘ (2), und ‚bedroht‘), *Körperteile* (14 Nennungen, darunter ‚Auge‘ (4), ‚Kopf‘ oder ‚Narbe‘) und *Angst* (13 Nennungen, darunter ‚Schrecken‘ (5), ‚Grauen‘ (2) oder ‚Panik‘). Erst dann folgen *Alltagsgegenstände* (zehn Nennungen) wie ‚Wecker‘ oder ‚Schlüssel‘ und die mit vermeintlich männlichem* Interesse assoziierte Kategorie *Sport* (zehn Nennungen), darunter v. a. ‚Fußball‘ (5). *Technik* belegt nach *Hörbares*, *Mobilität* und *Material* mit sechs Nennungen gar den letzten Platz. Insgesamt 52 Tokens wurden bei *weitere Adjektive/Partizipien* bzw. *Sonstiges* eingeordnet. Zusammengefasst zu Thementypen stellt Raphael Krause fest, dass die „drei Typen Aufklärung eines Verbrechens, Finden eines Schatzes oder Aufklärung eines Mysteriums [...] ähnlich häufig vertreten“ sind (Krause 2021, S. 220).

In den Klappentexten angedeutete Themen

Als letzter Untersuchungsgegenstand im Bereich der Paratexte sollen exemplarisch die Klappentexte¹¹⁸ der drei letzten 2023 erschienenen Bücher dienen, um einen Einblick in die Präsentation aktueller Folgen zu geben. Die Beschreibung des Falls *Drehbuch der Täuschung* (Buchna 2023) beginnt mit einem drastischen Ausruf:

Gefangen auf Sumatra! Jayden ist verschwunden und soll gegen seinen Willen auf die indonesische Insel verschleppt worden sein. Können die drei ??? ihn retten? Der Mitbewohner des verschwundenen Studenten macht sich große Sorgen um seinen Freund und bittet Justus, Peter und Bob um Hilfe. Er hat einen seltsamen Anruf von Jayden erhalten – direkt aus Sumatra. Aber wie ist der junge Mann dort hingekommen und vor allem warum? Die drei Detektive übernehmen den Fall, als die Ermittlungen plötzlich eine unerwartete Wendung nehmen ... (Ebd.)

Das Verbrechen scheint Entführung zu sein, und das auch noch in ein exotisches Land, mehr noch: eine exotische Insel, was durch das umgebende Meer auch bildlich den Umstand des Gefangenseins unterstreicht. Vieles bleibt unklar, es geht um die ‚große, weite Welt‘ und schwere Verbrechen. Bei *Der Tag der Toten* (Sonnleitner 2023) wird das eigentliche Verbrechen dagegen im Klappentext gar nicht benannt:

¹¹⁷ Nicht bei allen Tiernamen in Titeln handelt es sich auf der Inhaltsebene um Tiere im eigentlichen Sinne; z.B. ist der ‚Karpatenhund‘ eine Skulptur, die ‚silbernen Spinne‘ eine wertvolle kunsthandwerkliche Fertigung.

¹¹⁸ Gemeint ist tatsächlich der Text auf der hinteren Buchklappe. Dieser stimmt meist nicht mit dem Beschreibungstext auf der Verlagswebsite überein.

Skelette säumen Linus' Weg. Seit Tagen begegnen sie ihm auf Fotos, in der Post oder gar persönlich. Überall sieht der junge Mann die knöchernen Gestalten. Verzweifelt wendet sich Linus an Justus, Peter und Bob. Können die drei Detektive ihm helfen, herauszufinden, was hinter diesen rätselhaften Begegnungen steckt? In Linus rufen die Skelette Erinnerungen an seine Kindheit hervor. Dinge, die er lange verdrängt hat. Wer will hier die Geister der Vergangenheit wecken? Die drei ??? übernehmen den Fall. (Ebd.)

Der Klappentext beginnt mit einem Symbol des Todes, wobei offenbleibt, ob es sich um bildliche Repräsentationen oder tatsächliche Skelette handelt. Angedeutet werden eine zu erschließende Vorgeschichte, ein individueller Leidensweg und niederträchtige Motive. Ähnlich drastisch beginnt der Klappentext von *Der Ruf der Krähen* (Minninger 2023):

Lautes Gekrächze und Hilfeschreie schallen durch den Park. Peter eilt zu Hilfe, als ein Mann von einem wild gewordenen Schwarm Krähen attackiert wird. Mit ihren spitzen Schnäbeln hacken die Vögel wütend auf den Mann ein und lassen nur schwerlich von ihm ab. Was hat die Krähen nur so in Aufregung versetzt? Justus, Peter und Bob folgen dem Ruf der Krähen und stoßen auf ein geheimes Projekt, das die Zukunft der Menschheit auf den Kopf stellt. (Ebd.)

Es handelt sich um eine akute Notsituation, in der Peter mutig handelt. Eindrücklich wird die von den sowohl mit Intelligenz als auch mit Tod und Mystik assoziierten Vögeln ausgehende Bedrohung dargestellt: „wild“, „attackiert“, „spitz“, „hacken“, „wütend“. Neben der akuten Bedrohung, ihrer unklaren Ursache und den mystischen Anklängen wird auch noch die Möglichkeit einer existenziellen Bedrohung der Menschheit angedeutet.

Im Fokus der ausgewählten Klappentexte steht stets ein zu lösendes Rätsel, das unter Umständen mit einem Verbrechen in Verbindung steht. Die Notlage der Betroffenen wird dargestellt, die drei Detektive treten dahinter zurück – ihr Sozialleben spielt überhaupt keine Rolle. Sofern man Rätsel und Mystik nicht als geschlechtsspezifisches Interesse versteht, sind die Themen geschlechtsneutral oder geschlechterübergreifend. Auffällig ist allerdings, dass nur männliche* Figuren im Klappentext erwähnt werden, was auch auf eine inhaltliche Dominanz männlicher* Figuren hindeutet.

Alles in allem lässt sich aufgrund der Vermarktung und (grafischen) Gestaltung der *Drei ???* nicht annehmen, dass sich die Serie an Personen eines bestimmten Geschlechts richtet. Hervorgehobene Themen und visuelle Eindrücke ordnen sich dem Phänomen des Rätselhaften und Spannenden unter. Inwiefern diese Neutralität einerseits im Zusammenspiel mit den *Drei !!!*, andererseits auf inhaltlicher Ebene gewahrt werden kann, soll in den folgenden Kapiteln deutlich werden.

3.2.2 *Die drei !!!*

Wie in Kapitel 3.1.3 ausführlich dargestellt, wird die explizit geschlechterbezogene Adressierung ‚für Mädchen‘ verlagsseitig zurückgefahren, ist allerdings z.B. auf der Website noch zu finden. In der Programmvorschau für Kinderbücher und Spiele im Frühjahr 2020 finden sich keine geschlechterbezogenen Verkaufsargumente, sondern wie bei den *Drei ???* steht der ökonomische Erfolg der Serie im Fokus: „Die Erfolgsreihe mit 33 % Umsatzwachstum“ (KOSMOS Verlag 2023b, S. 56). Mit „1, 2, 3 – Power für Ihren Umsatz“ (ebd., S. 60) wird das in allen Folgen vorkommende Ritual der drei Detektivinnen, der ‚Powerspruch‘, aufgegriffen. Neben den Büchern der Kernserie, der Reihe *Bücherhelden* und den ‚Geheimbänden‘ als Sonderfolgen werden insbesondere die „Krimis ‚to go‘“ beworben (ebd., S. 58), also „Reisekrimi[s] mit den wichtigsten Sightseeing-Tipps, Funfacts und einem detaillierten Stadtplan“ (ebd., S. 59). Gadgets und Ähnliches sind im Katalog nicht enthalten, auf der Verlagswebsite werden aber wie bei den *Drei ???* – nur mit deutlich kleinerer Auswahl – ein Set Story Cards, ein Puzzle, ein Adventskalender mit Gadgets sowie ein Sonderband *Krimi+Sachwissen: Verdacht auf dem Reiterhof* angeboten; weitere Medien wie Film, *Disney+*-Serie, Hörspiele und ein Kochbuch werden über andere Kanäle vertrieben, „auch Fashion- und Lifestyle-Produkte [erfreuen sich] großer Beliebtheit“ (KOSMOS Verlag 2023a, S. 28). Auffallend in der Programmvorschau sind die „Spielblöcke“ nach dem Vorbild ‚Stadt, Land, Fluss‘: Der zu den *Drei ???* heißt „Stadt – Land – Rocky Beach“, der zu den *Drei !!!* heißt „Stadt – Land – Girlpower“, wodurch eine geschlechterbezogene Relevanz suggeriert wird (KOSMOS Verlag 2023b, S. 64–65). Der fiktiven Heimatstadt der drei Detektive, die als Symbol der erzählten Welt und Handlungsort der Serie von allen Fans ge- und erkannt werden dürfte, wird als zentrales Merkmal der *Drei !!!* „Girlpower“ gegenübergestellt. Das legt zunächst nahe, dass es bei den *Drei !!!* weniger griffige und symbolische Elemente gibt und der Handlungsort unbestimmter bzw. charakterloser ist. Dass die Wahl dann aber auf „Girlpower“ fällt und nicht auf „Power“, was im wiederkehrenden Spruch „1, 2, 3 – Power!“ enthalten ist, spricht für ein geschlechterbezogenes Marketing. Auf sprachlicher Ebene ist die Nennung problematisch oder mindestens differenzfeministisch, weil sie suggeriert, dass ‚Power‘ bei Mädchen* etwas anderes ist als bei anderen Menschen – zumal das Pendant ‚Boypower‘ nicht geläufig ist. Das Weibliche* wird (wieder) als das ‚Andere‘ markiert.

Grafische Gestaltung

Als Werbemittel wird auch hier neben einem Display für die Reisebücher ein doppelseitig bedrucktes Plakat angeboten. Die Entwicklung seit der Programmvorschau für 2020 ist deutlich zu sehen (s. Abb. 10 und 11); Logo und Design wurden im Jahr 2020 überarbeitet:

Seit dem Start im Jahr 2006 orientierte sich der Illustrationsstil am beliebten Mangastrich. Mit dem Relaunch im Jahr 2020 wurden die Proportionen der Hauptfiguren natürlicher und die Linien weicher gestaltet, was in Kombination mit den pastelligen Farbtönen zu einer authentischeren Darstellung führt. Die neuen Bücher erscheinen außerdem mit zielgruppengerechtem Flexo-Cover und in einem größeren Format. Die Schriftart ist feiner und der Titel auf dem Cover mit Pinselstrichen unterlegt. Das überarbeitete Logo ist nun kontrastreicher und moderner [...]. (KOSMOS Verlag 2023a, S. 9)



Abb. 10: Werbefahne der *Drei !!!* laut Programmvorschau 2020 (KOSMOS Verlag 2019a, S. 80)



Abb. 11: Werbeplakat der *Drei !!!* laut Programmvorschau 2024 (KOSMOS Verlag 2023b, S. 60)

Zwar stehen in beiden Beispielen die drei Protagonistinnen wortwörtlich im Fokus, doch sie lächeln in der jüngeren Variante – eng angelehnt an das Cover von *Gefahr in den Ruinen* (M. v. Vogel 2018) – nicht mehr in die fiktive Kamera bzw. das Gesicht der Betrachtenden, sondern sehen sich um. Auf dem Plakat für 2024 ist das Umfeld zu erkennen: eine Straße zwischen zwei Mehrfamilienhäusern, eines davon etwas heruntergekommen, es dämmt, aber die Straßenlaterne bleibt ausgeschaltet. In der Bildecke sitzt eine kleine Katze auf einer umgekippten Mülltonne. Auf der Werbefahne aus der Programmvorschau für 2020 dagegen ist kein Setting, kein Kontext zu erkennen; die drei Mädchen* scheinen ein Selfie zu machen bzw. zu posieren. Auch die modischen Accessoires und der Hund lassen nicht auf die Handlung eines Kriminalfalls schließen,

wohingegen die Protagonistinnen auf der Darstellung für 2024 jemanden zu verfolgen oder zu beobachten bzw. eine Gegend zu erkunden scheinen, wofür sich die abgebildete Kamera und Taschenlampe eignen würden. Auch ohne die textliche Ergänzung wäre hier naheliegend, dass es sich um eine Kriminal- oder Abenteuererzählung handeln muss. Die Überschrift setzt zwar ebenfalls in beiden Fällen die Protagonistinnen in den Fokus, allerdings treten sie in der Form für 2020 hinter der expliziten geschlechtlichen Nennung „Girls“ zurück, während sie in der Fassung für 2024 mit Eigennamen genannt werden. Auch in der Formulierung der Überschrift liegt mehr Spannung, denn anders als in „Cleverer Girls knacken jeden Fall“ wird der Ausgang der Handlung in „Detektiv-Abenteuer mit Kim, Franzi und Marie!“ nicht vorweggenommen. Die maskuline Form ‚Detektiv‘ kann mit Blick auf drei Detektivinnen als Protagonistinnen kritisch gesehen werden, ist aber gerade in Komposita nicht unüblich. Statt des weiblich* konnotierten zarten Lila-Tons von 2020 ist die Grundfarbe 2024 Nachtblau.

Die drei Protagonistinnen sind auch auf den Buchcovern stets zu sehen (s. Abb. 12). Wie bei den Plakaten ist auch hier zu beobachten, dass die jüngeren Ausgaben mehr Kontext zeigen, während die älteren lediglich kleinere Attribute oder Accessoires hinzufügen. Ein Kritikpunkt ist das Aussehen der drei Protagonistinnen: „Blond, braun- und rothaarig sind die drei Mädchen auf jedem Cover abgebildet, zum mangaartigen Stil gehören lange Hälse, unnatürlich dünne Schlaucharme und überdimensionierte Augen unter großer Stirn“ (Schnerring/Verlan 2014, S. 147). Daran hat sich auch in der neueren Darstellung wenig geändert: Die drei Detektivinnen sind sehr schlank, haben unnatürlich große Augen, idealtypische Körperproportionen und symmetrische, westlichen Schönheitsstandards entsprechende Gesichter. Zudem sind sie meist mit offenen Mündern abgebildet, was zumindest auf den älteren Covern in Verbindung mit teilweise bauchfreien Oberteilen als Sexualisierung interpretiert werden kann. Die Schlankheit liegt zwar zumindest in jüngeren Ausgaben in einem noch natürlichen Maß, aber am unteren Rand eines gesunden Körpergewichts; eine Vielfalt von Körperformen wird nicht abgebildet. Problematisch ist die Darstellung von Kim in Kombination damit, dass sie sich v. a. in den älteren Bänden zu dick fühlt und abzunehmen versucht.

Gerade die frühen Bände weisen sehr knallige Grundfarben auf, die häufig im Spektrum von Rosa, Lila oder Pink liegen. Einige Bände haben Sondereffekte im Buchcover, z.B. ein ausgestanztes Herz oder ein Wackelbild (vgl. KOSMOS Verlag 2023a, S. 15). Dadurch entsteht ein viel verspielterer Eindruck als bei den *Drei ???*, es wird auch weniger Spannung aufgebaut. Es geht primär um die drei Protagonistinnen und ihre Beziehungen, ein etwaiger Kriminalfall tritt durch die Covergestaltung in den Hintergrund. Dieser Eindruck wird durch die neueren Cover reduziert (s. Abb. 13), aber dem Serienkonzept entsprechend (s. Kapitel 3.1.3) bleiben die Protagonistinnen und ihr Sozialleben wortwörtlich im Vordergrund, wohingegen es bei den *Drei ???* umgekehrt ist. Im anfänglichen Design sind durch das Logo und seine Positionierung sowie die klare Abgrenzung zwischen rechteckiger Illustration und Titel eindeutig Anklänge an die Gestaltung der *Drei ???*-Cover zu erkennen. Dass gerade der erste Band dann mit

der Grundfarbe Rosa bzw. Pink erscheint, wo bei den *Drei ???* das neutrale Schwarz zu sehen ist, kann programmatisch verstanden werden. Almut Schnerring und Sascha Verlan berufen sich auf eine nicht näher angegebene Auskunft des Verlags und konstatieren, dass die „klare[...] Abgrenzung den größeren Erfolg versprochen hatte. Die Reihe der schwarzen ‚Drei Fragezeichen‘ richtet sich damit noch expliziter an Jungen, da die Mädchen aber nach wie vor mitlesen, haben sich die Verkaufszahlen insgesamt erhöht“ (Schnerring/Verlan 2014, S. 146). Zielgruppe auch im Hinblick auf die farbliche und motivische Gestaltung sind bzw. waren zumindest ursprünglich (primär) Mädchen*.

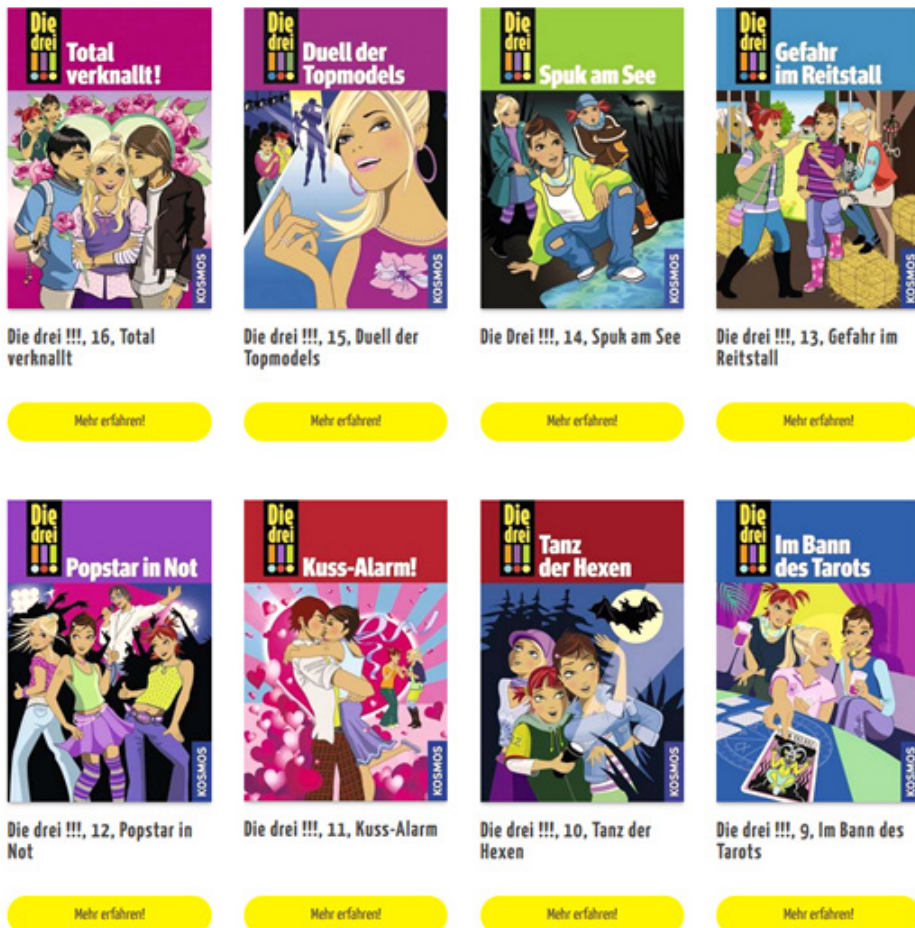


Abb. 12: Überblick über verschiedene Buchcover der *Drei !!!* (KOSMOS Verlag); Zusammenstellung entnommen von der Website, Unterseite Produkte/Lesen (KOSMOS Verlag 2023)



Abb. 13: Cover des ersten Bandes 2006, 2014 und 2021 (KOSMOS Verlag)

Themen und Gestaltung der Website¹¹⁹

Das Design setzt sich in anderen Medien des Verbunds fort, insbesondere bei den Hörspielversionen, aber auch auf der Website *diedreiausrufezeichen.de* (s. Abb. 14). Kopf- und Fußleiste sowie Überschriften sind rosa, der Hintergrund besteht aus sich abwechselnden sanften Blautönen. Im Header direkt unter der Funktionsleiste sind die drei Detektivinnen abgebildet, die Illustration entspricht im Wesentlichen der Covergestaltung von *Ein echt schöner Fall* (Erlhoff 2019), worauf Franzi, Kim und Marie (wieder) in eine fiktive Kamera blicken und posieren; im Hintergrund feiern und tanzen schattenartig dargestellte Menschen, es sind Girlanden zu sehen. Die Website wirkt dadurch im Vergleich zu der der *Drei ???* sehr viel verspielter und weniger mystisch. Es ist nicht auf den ersten Blick erkennbar, dass es um Kriminal- oder Detektivgeschichten geht.¹²⁰

Auf der Startseite der Website werden die Weihnachtsplaylist, also ein Hörbuch-Adventskalender, und die neue *Disney+*-Serie angekündigt. In den Kacheln darunter sind ein Backrezept und eine Bastelanleitung zusehen. Dann folgen ein eingebettetes YouTube-Video (ein halbminütiger Trailer zu Marke und Produkten der *Drei !!!*) und illustrierte Links zu Unterseiten. Unter der darunter platzierten Kategorie *Unsere neusten Bücher* wurden am 03.04.2024 vier Titel aus der *Bücherhelden*-Reihe angezeigt. Vor der Fußleiste wird dann noch ein „Party-Set“ mit Rezept- und Bastelideen im Stil der *Drei !!!* beworben und verlinkt. Auf der Unterseite *Kim, Franzi und Marie* finden sich ein Test für die Nutzer:innen („Schokoholic Kim, die sportliche Franzi oder die

¹¹⁹ Die analysierte Website ist inzwischen nicht mehr abrufbar; die URL leitet auf eine Unterseite der KOSMOS-Verlagswebsite weiter. Wesentliche Inhalte wurden übernommen, die grafische Gestaltung wirkt aber deutlich neutraler.

¹²⁰ Interessanterweise ist die Grundfarbe der Ankündigung der *Disney+*-Serie, die ebenfalls auf dem Screenshot in Abb. 14 zu sehen ist, in dunklen, blauen Tönen gehalten. Die Farben des *Drei !!!*-Logos wurden so verändert, dass u.a. keine Rosatöne mehr enthalten sind. Die Gesichtsausdrücke der Protagonistinnen sind ernster.

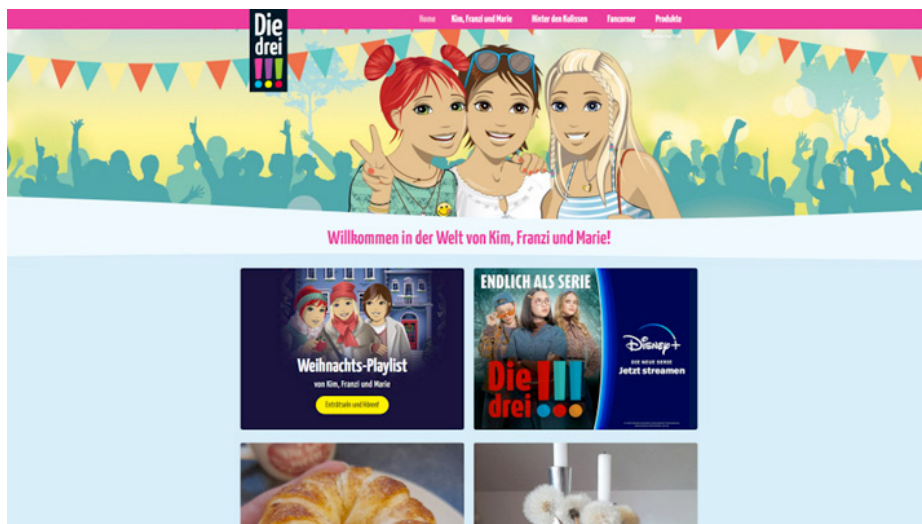


Abb. 14: Screenshot der Website <https://www.diedreiausrufezeichen.de/> am 03.04.2024 (KOSMOS Verlag 2023)

modebewusste Marie – welcher Detektivin bist du am ähnlichsten? Mach den Character-Check!“ (KOSMOS Verlag 2023, Unterseite *Kim, Franziska und Marie*)) und Steckbriefe der drei Protagonistinnen. Den Steckbriefen wiederum sind weitere Handlungsvorschläge zugeordnet wie Schreibübungen, Fingerabdrücke nehmen, Frisur-, Körperpflege- und Beautytipps. Beispielsweise empfiehlt Marie ein „Milchbad für sanfte Haut“:

Damit unsere Haut jederzeit gesund und gepflegt ist, empfehle ich dir regelmäßig ein Kleopatra-Bad zu machen. Dazu gibst du einen ganzen Liter Milch (am besten nimmst du Vollmilch) in eine Wanne voller Wasser. Milch enthält reichhaltige Inhaltsstoffe wie bspw. Milchzucker, Mineralien und zahlreiche Vitamine. Diese sind notwendig, damit unsere Haut Feuchtigkeit binden kann und gesund und lebendig aussieht. (Ebd., Unterseite *Marie Grevenbroich*)

Auf der Unterseite *Hinter den Kulissen* können Nutzer:innen zu Interviews mit den Autorinnen, Hörspielproduzent:innen und anderen Verantwortlichen navigieren oder (oberflächliche) Tipps zum Aufnehmen eines eigenen Hörspiels abrufen. Auf der Unterseite *Fancorner* führen bunte, klickbare Rechtecke zu weiteren Basteltipps und Rezepten, Referattipps, Produkten, kleinen *Drei !!!*-Online-Spielen, dem Download- und einem Umfragebereich, in dem Daten abgefragt werden, die potenziell für Produktanpassung oder Werbemaßnahmen verwendet werden können. Auf der Unterseite *Produkte* schließlich sind diese unterteilt nach Büchern, Hörspielen und Apps, wobei die jüngsten Erscheinungen direkt angezeigt werden, eine Aufstellung aller Produkte wird je Kategorie verlinkt. In der Fußleiste ist der Link zu „Informationen für Eltern“ interessant, was die Annahme einer primär kindlichen Zielgruppe bestätigt. Im Ver-

gleich zur Website der *Drei* ??? ist auffällig, dass es hier viel mehr um die drei Protagonistinnen und ihr Sozialleben mitsamt ,ihren‘ Tipps für die Rezipient:innen geht als um Rätsel und Verbrechen. Die Seite ist insgesamt etwas übersichtlicher aufgebaut und im Design freundlicher und heller. Die meisten Mit- oder Nachmachangebote beziehen sich mit Basteln, Backen, Kochen und Schreiben auf primär häusliche Tätigkeiten, und sind dadurch eher weiblich* konnotiert. Mit Sicherheit können auch Jungen* von diesen Tipps profitieren, auf Basis der bewussten oder unbewussten Zuschreibungen der Besuchenden dürfte aber den Eindruck entstehen, dass die Seite vermeintlich weibliche* Interessen und Vorlieben anspricht.

In den Titeln angedeutete Themen

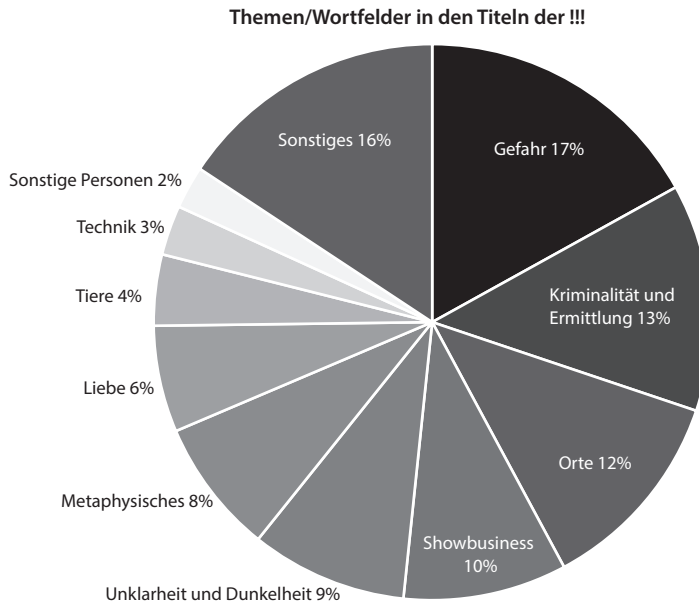
Wendet man dasselbe Verfahren wie bei den *Drei* ??? auf die 107 im Januar 2024 bekannten Titel der regulären Serie der *Drei* !!! an, ergibt sich folgendes Bild:



Abb. 15: Themen bzw. Schlagworte in den Titeln der *Drei !!!* (erstellt mit wortwolken.com)

Obwohl das Sample (s. Anhang) hier nicht einmal halb so groß ist, zeichnet sich teilweise eine stärkere Häufung von Begriffen ab. Häufigstes vorkommendes Wort ist mit 15 Nennungen ‚Gefahr‘, das gleichzeitig namensgebend für die größte Kategorie ist (s. Abb. 16). Weitere Beispiele für die Kategorie sind ‚Not‘ (4), ‚Abenteuer‘ (3), ‚Alarm‘ (3) und ‚Achtung‘ (3). Auch die Worte ‚Panik‘ und ‚Grauen‘ wurden hierunter eingeordnet, da die Kategorie ‚Angst‘ bei den *Drei !!!* nicht zustande kam. In der zweitgrößten Kategorie, *Verbrechen und Ermittlung* (32 Nennungen), ist ‚Tatort‘ (7) das häufigste Wort vor ‚Fall‘ (3), ‚Betrug‘ (2) und einigen weiteren Doppel- und Einzelnennungen. Hintergrund ist eine partielle Schematisierung der Titelbezeichnungen, so lauten meh-

rere Titel ‚[Person oder Tier] in Gefahr‘ und mehreren Ortsangaben wird der Begriff ‚Tatort‘ vorangestellt. *Orte* (29 Nennungen) stellen die drittgrößte Kategorie dar und weisen außer ‚See‘ (2) keine Häufungen auf. Im Kontrast zu den *Drei ???* fällt aber auf, dass mystisch oder gefährlich wirkende Ortsangaben wie ‚Moor‘ oder ‚Ruine‘ deutlich seltener vorkommen als alltägliche wie ‚Fitnessstudio‘, ‚Reitstall‘ oder ‚Kino‘ oder mit Reise und Urlaub verknüpfte wie ‚Strand‘, ‚Paris‘, ‚Afrika‘, ‚Campingplatz‘ oder ‚Kreuzfahrt‘. Da häufig Begriffe aus den ersten beiden Kategorien mit diesen zum größten Teil harmlos wirkenden Ortsangaben kombiniert werden, wirken viele Titel insgesamt weniger spannend oder undurchschaubar als bei den *Drei ???*. An vierter Stelle folgt eine Kategorie, die bei den *Drei ???* nicht zustande kam: *Showbusiness* (23 Nennungen) mit Worten wie ‚Skandal‘ (4), ‚Casting‘, ‚Laufsteg‘ und ‚Filmset‘. Auch Personenbezeichnungen wie ‚Popstar‘, ‚Topmodel‘ oder ‚Promi‘ wurden aufgrund des häufigen Bezugs zum Showbusiness hier eingeordnet und nicht in der Kategorie Personen. Personenbezeichnungen insgesamt sind z. T. wie die genannten wegen des englischsprachigen Ursprungs oder einer Abkürzung geschlechtsneutral, zwei Mal handelt es sich um Pluralformen, zwei Mal um maskuline und fünf Mal um feminine bzw. weiblich* assoziierte Nennungen. Weibliche* Figuren sind damit in den Titeln präsenter als männliche*, allerdings bleibt offen, wie maskuline Formen mit geschlechtsneutraler Bedeutung wie ‚Star‘ von Rezipient:innen verstanden werden. Fünftgrößtes Themenfeld ist *Unklarheit und Dunkelheit* (22 Nennungen) also die Zusammenlegung zweier Kategorien bei den *Drei ???*. Wiederkehrend ist ‚Geheimnis‘ (5), außerdem ‚falsch‘ (4), ‚Nacht‘ (3), ‚geheim‘ (2) und ‚Rätsel‘ (2). *Metaphysik*, bei den *Drei ???* größtes Themenfeld, liegt bei den *Drei !!!* auf Platz sechs (19 Nennungen). Neben ‚Spuk‘ (4), ‚Geist‘ (3), ‚Bann‘ (2), ‚Vampir‘, ‚Hexe‘, ‚Phantom‘ und ‚Fluch‘, die auch bei den *Drei ???* vorkommen, werden weiblicher* bzw. zarter konnotierte Begriffe wie ‚Meerjungfrau‘, ‚Einhorn‘ und ‚Fee‘ genannt. Dieses Ergebnis stimmt mit der Beobachtung Krauses einher, dass der Typus „Aufklärung eines Mysteriums“ bei den *Drei !!!* nur vereinzelt vorkommt (Krause 2021, S. 220). Es folgt die bei den *Drei ???* nicht vorkommende Kategorie *Liebe* (15 Nennungen), geprägt v. a. durch wiederkehrende Formulierungen mit ‚Küsse‘ (5) oder ‚Herz‘ (3), aber auch durch Worte wie ‚verknallt‘ oder ‚verliebt‘. *Tiere* (10 Nennungen) sind nicht stärker repräsentiert als bei den *Drei ???*, allerdings sind gefährliche Tiere wie ‚Hai‘, ‚Wolf‘ oder ggf. ‚Gorilla‘ in der Unterzahl, mehrfach und verstärkt durch Begriffe anderer Kategorien wie ‚Reitstall‘ oder ‚Rennbahn‘ ist aber das Themenfeld ‚Pferd‘ vertreten. Anteilig etwas häufiger als bei den *Drei ???* finden sich technische Phänomene (7 Nennungen), die z. T. mit Trends bzw. Freizeitgestaltung verknüpft sind.

Abb. 16: Themenfelder in den Titeln der *Drei !!!*

In den Klappentexten angedeutete Themen

In den Klappentexten der drei letzten 2023 veröffentlichten Bücher spielt der Alltag der Protagonistinnen eine große Rolle, so setzt der Klappentext von *Tatort Tierarztpraxis* (Heger 2023a) im chaotischen Alltag auf dem Winklerhof mit Mehrgenerationenhaushalt und Tieren ein:

Auf dem Winklerhof geht es drunter und drüber. Baby Leni hält alle auf Trab und dann kündigt sich auch noch ein neues Fohlen an. Bei all dem Chaos hat der Diebstahl gerade noch gefehlt: Medikamente und Futter verschwinden plötzlich aus der Tierarztpraxis. Kim, Franzi und Marie nehmen die Spur auf und entdecken, dass sie besonders üblen Kriminellen auf den Fersen sind!

Die drei !!! sind allerbeste Freundinnen und erfolgreiche Detektivinnen. Mutig und clever lösen sie jeden noch so rätselhaften Fall und sind zusammen ein unschlagbares Team. 1, 2, 3 – Power!!! (Ebd.)

Das Verbrechen ist lediglich ein Umstand, der für zusätzliche Belastung sorgt; der möglicherweise komplexere Hintergrund der Diebstähle bleibt im Klappentext offen. Das (menschliche) Baby und das Fohlen sprechen die Themen Familie und Tiere bzw. Pferde an. In einem Zusatz wird das Grundkonzept der Serie skizziert: Erstgenannt ist wiederum die Freundschaft; die Detektivtätigkeit, die aufgrund der Charaktereigenschaften und Sozialkompetenzen der Protagonistinnen stets (!) gelingt, ist nachrangig.

Dieser Textbaustein ist Bestandteil aller (neueren) Klappentexte.¹²¹ Freizeit ist der Ausgangspunkt für den Klappentext zu *Sushi-Sabotage* (Sol 2023):

Kim, Franzi und Marie sind im Japanfieber! Sushi, Reisbällchen und Bento-Boxen: Der Sakura-Foodtruck bietet alles, was beliebt und lecker ist. Doch jemand scheint den netten Betreiberinnen schaden zu wollen. Erst sind Zutaten verdorben, dann ein Reifen platt. Als sich die Vorfälle häufen, greifen die drei !!! ein. Schnell wird klar, dass sich etwas viel Größeres hinter der Sabotage verbirgt ...

Die drei !!! sind allerbeste Freundinnen [...]. (Ebd.)

Zuvorderst stehen die – offensichtlich einem Trend unterliegenden – Interessen der Protagonistinnen, durch die sie auf Sabotageakte stoßen. Die relative Harmlosigkeit der Vorkommnisse wird durch den Verweis auf gewichtigere Hintergründe reduziert. Gruselig geht es dagegen laut Klappentext bei *Gefahr im Smart Home* (Erlhoff 2023) zu:

Zu Hause ist es am schönsten – es sei denn, das Haus macht sich selbstständig! Maries Babysitterjob in einem luxuriösen Smart Home beginnt aufregend und auch Kim und Franzi sind zunächst fasziniert von der hochmodernen Technik. Doch die wird zunehmend unheimlich: Der Staubsauger-Roboter dreht durch und Türen öffnen und schließen sich wie von Geisterhand – gibt es hierfür eine logische Erklärung? Die künstliche Intelligenz bekommt es mit den drei !!! zu tun!

Die drei !!! sind allerbeste Freundinnen [...]. (Ebd.)

Zwar ist auch hier der Ausgangspunkt der Alltag der Protagonistinnen, doch wird etwas vermeintlich Alltägliches bald zu etwas Rätselhaftem, von dem eine potenziellen Bedrohung ausgeht. Zudem werden technische Aspekte aufgegriffen, wenn auch der Begriff „künstliche Intelligenz“ möglicherweise nicht ganz korrekt verwendet wird. Damit setzt sich das Setting von den beiden anderen ab, bedient sogar vermeintlich männliche* Interessen und greift mehr Mystik auf. Im Gegensatz zu den ausgewählten Klappentexten der *Drei ???* werden in denen der *Drei !!!* auch bzw. in expliziter Weise nur weibliche* Figuren genannt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass *Die drei !!!* mit ihrem Gestaltungskonzept und ihrer Ansprache eher auf weibliche* Rezipierende abzielen. Die Unterschiede in der Gestaltung sind jüngst zurückgegangen, aber in der Kategorie *Paratexte* noch immer gravierend. Der Verlag wirkt bemüht, Jungen* als Rezipienten zumindest nicht explizit auszuschließen. Die Bedeutung von Beauty, Showbusiness, Liebe und Tieren in Kom-

¹²¹ Eine ältere Variante lautete „Neben der spannenden Detektivarbeit müssen Kim, Franzi und Marie auch immer wieder das Abenteuer ‚Freundschaft‘ bestehen. Es ist nämlich gar nicht so leicht, drei völlig verschiedene Meinungen unter einen Hut zu bringen. Mutig und clever stellen sich ‚Die drei !!!‘ der Herausforderung und sind gemeinsam ein unschlagbares Team!“ (M. v. Vogel 2012). Dabei ist die Detektivtätigkeit zwar zuerst genannt, die sozialen Aspekte nehmen aber mehr Raum ein.

bination mit der sanfteren optischen Gestaltung und dem Zurücktreten von Spannung und Mystik hinter soziale Beziehungen erinnert aber stark an weibliche* Stereotype. Dabei ist nicht per se zu kritisieren, dass weiblich* konnotierte Themen in Verbindung zu Spannungsliteratur gesetzt werden – im differenzfeministischen Sinne sind sowohl weibliche* Ermittlerinnen als auch weiblich* konnotierte Herangehensweisen aufzuwerten. Durch die Parallelität einer in der Vermarktung weitgehend geschlechtsneutral wahrgenommenen Marke und einer mit stereotyp weiblichen* Attributen vermarkteten Serie entsteht allerdings wie beim Überraschungs-Ei der Eindruck, geschlechterbezogen unterschiedliche Zielgruppen, bzw. vor allem Mädchen* als das ‚andere‘ Geschlecht, unterschiedlich ansprechen zu müssen – das wiederum suggeriert mehr oder weniger feste Vorstellungen von Geschlecht bzw. verfestigt potenziell bereits vorhandene.

3.3 Repräsentation – quantitative Analysen

Im Hinblick auf die Repräsentation verschiedener Geschlechter in den beiden Serien wurden die Zahl der tatsächlich auftretenden (also stimmlich repräsentierten) Figuren, Bechdel-Wallace-Test und Furtwängler-Test (s. Kapitel 2.5.2) sowie die Berufsverteilung anhand der Hörspielversionen untersucht. Berücksichtigt wurden alle regulären Folgen, die bis Ende 2023 veröffentlicht wurden: bei den *Drei ???* die Folgen 1–224,¹²² bei den *Drei !!!* die Folgen 1–85. Sonderfolgen wie Adventskalender oder Kurzgeschichten wurden nicht untersucht. Erhoben wurden zur Erfassung möglicher Korrelationen außerdem das Erscheinungsjahr des Hörspiels, Autor:innenname und das Geschlecht der Skript- und Regieverantwortlichen. Beim Erscheinungsjahr ist zu berücksichtigen, dass der Abstand zwischen Buch- und Hörspielveröffentlichung bei den *Drei !!!* etwa drei Jahre beträgt, bei den neueren Folgen *Drei ???* etwa ein Jahr. Bei den *Drei ???* gibt es Abweichungen in der Reihenfolge der Fälle, da anfangs nicht klar war, ob alle Buchfolgen auch als Hörspiel vertont werden sollten (vgl. Rodenwald 2020, S. 34, 91). Eine Pause entstand zwischen der Einstellung der Serie bei Random House und der rein deutschsprachigen Fortsetzung bei KOSMOS Anfang der 1990er Jahre (vgl. ebd., S. 116–117), eine Verzögerung durch die Rechtsstreitigkeiten zwischen Elizabeth Arthur, Random House, Sony BMG und KOSMOS 2005 bis 2007 (vgl. ebd., S. 163–170). Wenn ein Bezug zur Entstehungszeit hergestellt wird, muss also von einer gewissen Unschärfe ausgegangen werden, da die Veröffentlichungszeitpunkte von Buch- und Hörspielversion nicht identisch sind. In noch größerem Maße gilt diese Unschärfe für Rückbezüge auf Vorlieben oder Stile der Autor:innen: Zwischen dem Verfassen des Buches und der Umsetzung als Hörspiel liegen mehrere Bearbeitungsschritte mit verschiedenen Ver-

¹²² Das bedeutet einen Korpus mit 223 Folgen, da unter der Nummer 029 Hörspielmusik veröffentlicht wurde. Analysiert wurden die auf Spotify verfügbaren Fassungen – dies sind z. T. nicht die erstveröffentlichten Versionen, sondern Neuabmischungen infolge von Neuregelungen der Musikrechte. Die in einem Fanprojekt gesammelten Veränderungen zwischen den Versionen scheinen die in diesem Kapitel untersuchten Aspekte nicht zu betreffen (vgl. rocky-beach.com 2024).

antwortlichen. Zwar ist die Regisseurin Heikedine Körting bei den *Drei* ??? eine Konstante, aber bereits die Arbeitsweisen von H. G. Francis und André Minninger bei der Erstellung der Hörspielskripte sind sehr unterschiedlich (vgl. ebd., S. 71–84, 117–120). Bei den alten Folgen spielt außerdem die Übersetzung eine wesentliche Rolle, da z. T. auch inhaltliche oder strukturelle Veränderungen vorgenommen wurden (vgl. Rodenwald 2019, S. 20, 32). Ebenso dürften Vorgaben und Eingriffe des Verlags über die Zeit Veränderungen bzw. Schwankungen unterliegen. Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung können also keinesfalls als *Beweis* für eine geschlechterbezogenen ausgewogene oder unausgewogene Gestaltung durch bestimmte Autor:innen betrachtet werden, aber als *Indiz*: Immerhin können handlungstragende weibliche* Figuren auch bei mehreren Bearbeitungsschritten nicht ganz einfach gekürzt oder ersetzt werden – weniger bedeutende Nebenfiguren dagegen schon.¹²³ Möglicherweise stellt die Hörspielversion aufgrund der notwendigen Kürzungen damit sogar eine Zuspitzung der quantitativen Geschlechterverhältnisse dar und macht Asymmetrien sichtbarer.¹²⁴

Alle Zahlen bei der *Erhebung der auftretenden Figuren* beziehen sich – soweit nicht anders angegeben – auf die Auswertung ohne Berücksichtigung der Protagonist:innen, also ohne Zählung von Justus, Peter und Bob (sowie dem in jeder Folge vorhandenen Erzähler) bei den *Drei* ??? bzw. ohne Zählung von Kim, Franzl und Marie bei den *Drei* !!! Die Bereinigung um die Protagonist:innen erleichtert die Vergleichbarkeit der beiden Serien und verringert Asymmetrien, die durch das festgesetzte und nicht bzw. nur schwer veränderliche Figurenarsenal entstehen. An einigen Stellen werden die Diskrepanzen zwischen beiden Zählmethoden aber thematisiert. Um die Gestaltung der Welt, in die die Protagonist:innen hineingehen, im Hinblick auf die Repräsentation von Geschlecht zu untersuchen, wurden alle Folgen für sich betrachtet, das heißt, dass sich wiederkehrende Figuren jenseits der Protagonist:innen mehrfach in der Statistik finden. Gewertet werden nur Figuren, die stimmlich im Hörspiel repräsentiert sind und deren Äußerungen über Paraverbales wie einen Schrei hinausgeht. Wenn die Äußerungen

¹²³ Siehe dazu die Ausführungen Knöhrs auf Basis von Interviews mit den Hörspielmacher:innen: „Dass Aspekte der Geschichte gekürzt oder zusammengefasst werden, ist [...] den unterschiedlichen Medien und dem jeweils festgelegtem Umfang der Erzählung geschuldet. Durch die Bearbeitung können z.B. häufige Schauplatzwechsel reduziert oder das Ensemble der Nebenfiguren im Vergleich zum Buch überschaubar gehalten werden, indem die für die Handlung notwendigen Dialogpassagen anderen Figuren zugesprochen werden“ (Knöhr 2014, S. 66).

¹²⁴ Neben diesem Aspekt hat die Verwendung der Hörspielversionen für die quantitative Analyse vor allem pragmatische Gründe: Durch die Kürzung innerhalb der Folgen ist das Material im Umfang so reduziert, dass alle Folgen behandelt werden können und nicht die Zahl der Folgen im Korpus verringert werden muss. Auch ist die Zugänglichkeit erleichtert und finanziell erschwinglicher: Alle Folgen sind auf Spotify verfügbar. Aus medienpädagogischer Perspektive ist hervorzuheben, dass die Hörspiele Kultstatus erreicht haben und viele Kinder und Jugendliche aufgrund der Niederschwelligkeit und Verfügbarkeit stärker mit den Hörspielen in Kontakt kommen dürften. Auch gibt es Aspekte, die spezifisch für das Format Hörspiel sind, beispielsweise die Intonation von der Gestaltung androgyner Figuren bis hin zu stimmlichem *Overdoing Gender*. Zwar wurden diese Aspekte nicht systematisch untersucht, aber sie können als Anlass genommen werden, einen genaueren Blick auf die Buchversionen und Unterschiede zwischen den Medien zu werfen.

nicht verständlich sind (z.B. Schreie, Stimmengewirr) wurden die identifizierbaren Figuren als erwähnte gewertet.

Verbal verständlich muss eine Äußerung auch sein, damit sie als Gesprächsbestandteil bei der *Erhebung von Bechdel-Wallace-Test und Furtwängler-Test* zählen. Außerdem reicht es nicht, wenn beispielsweise zwei weibliche* Figuren in derselben Szene sprechen, aber beide (primär) eine männliche* Figur adressieren – sie müssen verbal direkt miteinander interagieren. Erschwert wurde die Erhebung z. T. dadurch, dass gerade in den älteren Folgen der *Drei ???* nicht immer klar ist, welche Figur gerade spricht, ob es also eine bereits namentlich eingeführte Figur ist oder eine Statist:in aus dem Hintergrund. Die Ergebnisse sind dementsprechend zu einem kleinen Teil interpretationsabhängig.

Anders als bei der *Erhebung der auftretenden Figuren* wurden bei der *Erhebung des Berufs* alle erwachsenen Figuren berücksichtigt,¹²⁵ auch solche, von denen nur berichtet wird. Dabei wird im Singular davon ausgegangen, dass das grammatikalische Geschlecht das soziale anzeigt – Ausnahmen sind selbstverständlich geschlechtsneutral verwendete Bezeichnungen wie ‚Model‘, im Plural wurde eine maskuline Bezeichnung als eine männliche* Figur gewertet.¹²⁶ Wiederkehrende Figuren werden in dieser Erhebung nur einmal gewertet, um die Verteilung der Geschlechter in den einzelnen Berufen nicht zu stark zu verzerren, da sich hier ein Gesamtbild nicht bereits pro Folge, sondern erst in Betrachtung größerer Zeiträume ergibt.¹²⁷ Es wurde aufgenommen, ob

125 Relevant ist hierbei nicht das exakte Alter, das häufig gar nicht angegeben ist: Figuren wurden dann als Erwachsene in die Statistik aufgenommen, wenn sie aufgrund der Stimme, des Umgangs der drei Detektiv:innen mit ihnen (z.B. Siezen statt Duzen) oder der gesellschaftlichen Rolle erwachsen wirken.

126 Eine Figurenaussage wie „Mein Arzt hat Ruhe verordnet“ würde daher zur Aufnahme eines (männlichen*) Arztes in die Erhebung führen. Die Frage „Ist ein Arzt anwesend?“, die sich mutmaßlich nicht auf eine konkrete Figur bezieht, würde dagegen nicht berücksichtigt. Eine Aussage wie „Die Ärzte taten ihr Bestes“ würde zur Aufnahme eines (männlichen*) Arztes führen, da davon auszugehen ist, dass eine rein weibliche* Gruppe als „Ärztinnen“ bezeichnet würde. Die Zahl der weiteren Ärzt:innen in der Gruppe lässt sich aus der Bezeichnung nicht ablesen.

127 Die Kategorien zur Einordnung der Berufe wurden aus den erhobenen Daten gebildet, d.h. die Daten wurden nicht anhand etwaiger etablierter (soziologischer) Berufskategorien sortiert (z.B. nach Anstellungsverhältnis oder Qualifikationsniveau), sondern es wurden Kategorien zur Beschreibung der Berufsverteilung in der fiktiven Welt gesucht. Der Nachteil dieser Vorgehensweise ist die mangelnde Vergleichbarkeit mit Daten für real existierende Gesellschaften. Der Vorteil ist, dass etwaige Muster in der Berufsverteilung der fiktiven Welt weniger verzerrt werden. Zudem wird eine systematische Erfassung nach festgesetzten extratextuellen Kriterien dadurch erschwert bzw. verhindert, dass fiktive Figuren stets unvollständig bzw. unterdeterminiert sind (vgl. Martínez/Scheffel 2016, S. 148), also häufig wesentliche Informationen für eine systematische Einordnung fehlen: Wenn beispielsweise ein Schreiner erwähnt wird, lässt sich daraus meist nicht ableiten, ob er selbstständig tätig, befristet, unbefristet, in Teilzeit oder Vollzeit beschäftigt ist sowie ob er angelernt wurde, eine Berufsausbildung oder gar einen Meisterlehrgang absolviert hat. Folglich betreffen die 23 gebildeten Berufskategorien teilweise unterschiedliche Aspekte beruflicher Tätigkeiten. Besonders auffällig ist das bei den Kategorien *Angestellt (Fokus Kund:innenkontakt)* und *Angestellt (wenig Kund:innenkontakt)*, die abhängige berufliche Tätigkeiten unterschiedlicher Arbeitsfelder enthalten. Auch gibt es Überlappungen, beispielsweise könnte *Journalismus* zu *Geistes- & Gesellschaftswissenschaften* gezählt werden, bildet aber aufgrund der recht deutlich abgrenzbaren gesellschaftlichen Funktion eine eigene Kategorie. Artist:innen wiederum könnten aufgrund der sportlichen körperlichen Betätigung zu *Profisport* gezählt werden, werden aber aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einem klar abgrenzbaren Handlungsfeld unter *Zirkus, Jahrmarkt etc.* als Unterkategorie von *Showbusiness*

Figuren überhaupt in Verbindung mit einem Beruf gebracht werden, ob sie in einer Führungsposition auftreten und ob sie kriminell handeln.¹²⁸

aufgenommen. Ebenfalls unter *Showbusiness* fällt die Unterkategorie *Musik*, die aufgrund des z. T. fließenden Übergangs sowohl U- als auch E-Musik enthält, obwohl E-Musik weniger mit ‚Showbusiness‘ in Verbindung gebracht werden dürfte. Eine genaue Aufstellung, welche Berufe zu welcher Kategorie gezählt wurden, ist dem Anhang zu entnehmen. Sowohl die Erhebung als auch die Einordnung der Berufe ist mit Interpretationen verbunden. Deutlich wird dies z.B. an der Unterteilung in *Unternehmer:innen in kleinerem Umfang und andere kaufmännische Tätigkeiten* und Unternehmer:innen und Geschäftsführer:innen in größerem Umfang in der Kategorie *Wirtschaft und Recht*: Die Übergänge hier sind fließend, so wurde ein:e Pensionsbesitzer:in in der Regel nicht haben und diese Arbeit den Fokus nicht auf eine literaturwissenschaftliche Erschließung der Medienverbünde, sondern auf die Konstruktion literarischer Welten und der ihnen inhärenten Geschlechterbilder legt, wurde nur mit den Informationen gearbeitet, die direkt aus dem Hörspiel erschließbar sind, auch wenn dies mit Ungenauigkeiten einhergeht. Bei der Erfassung der Berufe wurden auch solche gezählt, die sich im Laufe der Handlung als falsche Identitäten herausstellen, sofern die Figur in der falschen Identität überzeugend aufgetreten ist, also von den Protagonist:innen bzw. Rezipient:innen nicht unmittelbar durchschaut wird. Wenn von einer Figur bekannt ist, dass sie früher einen (anderen) Beruf ausgeübt hat, so wurde die Figur als berufstätig gewertet und ggf. wurden mehrere Berufe eingetragen; ebenso bei Figuren, die mehrere Berufe parallel ausüben. Auch wiederkehrende Figuren, die prinzipiell nur einmal gezählt werden, können sich also doppelt in der Statistik finden, wenn sich ihr beruflicher Status im Laufe der Serie verändert. Professor:innen sind in der Regel ebenfalls doppelt repräsentiert: unter ihrem Fachgebiet, sofern dies genannt wird, sowie aufgrund des damit verbundenen Status‘ in der eigenen Kategorie Professor:in. Studierende und Auszubildende werden dem angestrebten Berufsfeld zugeordnet, nicht gezählt werden Ferien- oder Aushilfsjobs von Figuren, die noch zur Schule gehen oder studieren. Wenn Musik vom Band im Hörspiel vorkommt, wird der:die Sänger:in gezählt, sofern die Musik nicht nur als Überbrückung fungiert, sondern Teil der Szene ist, in der bspw. ein Radio läuft. Wird dasselbe Musikstück mehrmals genutzt, wird der:die Sänger:in nur einfach gezählt. Figuren auf metadiegetischen Erzählebenen wurden nur dann gezählt, wenn es sich bei der Ebene um eine Rückblende, nicht, wenn es sich um Fiktion innerhalb der Fiktion handelt. Verweise auf real existierende Personen wurden nicht berücksichtigt, v. a. da hier durch ein leichtes Überhören bei der Erhebung die größten Ungenauigkeiten zu vermuten sind.

¹²⁸ Wenn eine Figur nicht mit einem Beruf in Verbindung gebracht wird, wurde erhoben, ob sie als Familienmitglied auftritt, also als Familienmitglied einer anderen Figur eingeführt wird und/oder die familiäre Funktion eine zentrale Rolle spielt. Die Erhebung der Führungspositionen ist ebenfalls stark interpretationsabhängig – zur grundlegenden Orientierung wurde festgelegt, dass für eine entsprechende Einordnung eine Figur gegenüber mindestens einer anderen im beruflichen Kontext weisungsbefugt und selbst innerhalb des Hörspiels nicht einer anderen weisungsgebunden sein muss. Ein:e Abteilungsleiter:in wurde also als Figur in Führungsposition gewertet, solange mindestens ein:e Mitarbeiter:in auftritt, nicht aber der:die Firmenchef:in o. Ä. Auch die Anzahl von Figuren mit Dokortiteln wurde erhoben, wobei Professor:innen aufgrund der unklaren Begriffsverwendung insbesondere im US-amerikanischen Serienteil der *Drei* ??? nur dann auch unter der Rubrik *Dokortitel* gewertet wurden, wenn der Dokortitel explizit genannt wurde. Im Hinblick auf die Kriminalität wurde zwischen solchen Figuren unterschieden, die ‚unsauber‘ wirken, also beispielsweise kleinere Straftaten begehen (*unsauber/kleinkriminell*), moralisch, aber nicht juristisch verurteilt werden oder umgekehrt (*moralische Grauzone*), oder aber aus einer Notlage heraus die Grenzen der Legalität überschreiten und/oder am Ende reuig oder geläutert sind (*geläutert/reuig/äußere Umstände*), und solche, die tatsächlich

3.3.1 Die drei ???

Geschlechteranteile, Bechdel-Wallace-Test und Furtwängler-Test

Von 2438 berücksichtigten auftretenden Figuren sind 104 Jungen*¹²⁹ bzw. männliche* Jugendliche, 91 Mädchen* bzw. weibliche* Jugendliche, 1579 Männer* und 664 Frauen*. Unter Kindern und Jugendlichen ist das Geschlechterverhältnis also mit 46,7 % Mädchen* – allerdings wie oben dargestellt exklusive Justus, Peter und Bob¹³⁰ – deutlich ausgewogener als bei den Erwachsenen mit 29,6 % Frauen*. Der Anteil weiblicher* Figuren insgesamt liegt bei 31,0 %. Androgyn gestaltet ist die Figur Babette aus der Folge *Geheimnis der Särge* (EUROPA 1996), die aber nicht zuletzt aufgrund der Bezeichnung „Höhlenfrau“ als weibliche* Figur gezählt werden kann. Ebenso wird die trans*idente Figur Monique Carrera aus *Hexenhandy* (EUROPA 2001) und *Mann ohne Kopf* (EUROPA 2002) konsequenterweise zu den weiblichen* Figuren gezählt. Figuren mit nicht-binärer geschlechtlicher Identität sind nicht zu vermerken.

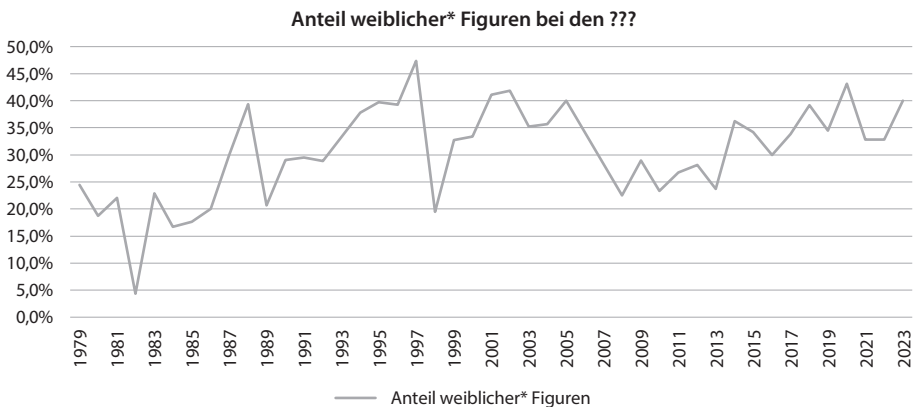


Abb. 17: Anteil weiblicher* Figuren in den Hörspielen der *Drei ???* nach Erscheinungsjahr (eigene Darstellung)

Zieht man den zeitlichen Kontext heran, lässt sich zunächst konstatieren, dass die Entwicklung beim Anteil weiblicher* Figuren nicht linear verläuft. Das gilt gleichermaßen

,kriminell' im engeren Sinne sind. Die Einordnung in diese Kategorien basiert wiederum auf Interpretationen und ist dementsprechend mit Vorsicht zu betrachten. Ausschlaggebend für die Einordnung ist insbesondere, wie eine Figur von den Protagonist:innen beurteilt wird.

¹²⁹ Dass auch an dieser Stelle, an der ggf. stereotype Geschlechterverteilungen oder -rollen aufgedeckt werden, mit * gearbeitet wird, liegt nicht etwa an einer etwaigen Offenheit der Darstellung, sondern soll die Interpretation bei der Erhebung transparent machen: Nur zu einem relativ kleinen Teil werden Figuren mit einer Geschlechtsbezeichnung eingeführt. Die Einordnung in die Kategorie ‚männlich*‘, ‚weiblich*‘ oder ‚nicht-binär*‘ erfolgte also auf Basis von Schlussfolgerungen zu Stimmlage und/oder Name und muss nicht mit einer entsprechenden Selbsteinordnung der Figur einhergehen.

¹³⁰ Die Welt, in die die drei Detektive sich hineinbegeben, ist also im Bereich Kindheit und Jugend geschlechterbezogen etwa ausgewogen. Betrachtet man dagegen die drei Protagonisten als Teil der zu untersuchenden Welt, so liegt der Mädchen*anteil nur bei durchschnittlich 10,5 % pro Folge.

für eine Auswertung nach Erscheinungsjahr des Hörspiels (s. Abb. 17) wie für eine Aufschlüsselung nach Phasen¹³¹ (s. Abb. 18).

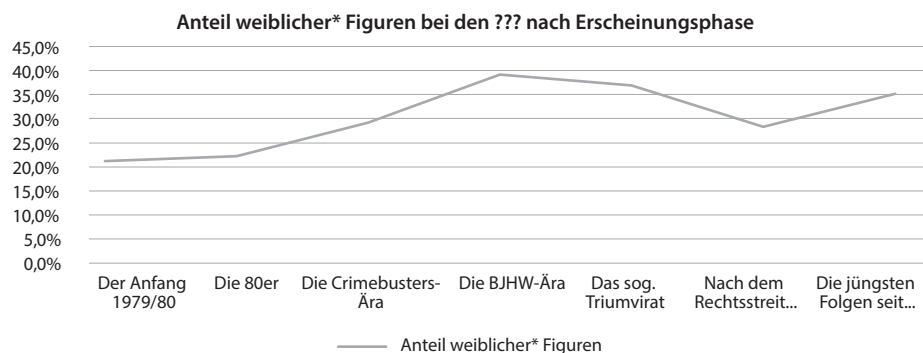


Abb. 18: Anteil weiblicher* Figuren in den Hörspielfolgen der *Drei ???* nach Phase (eigene Darstellung)

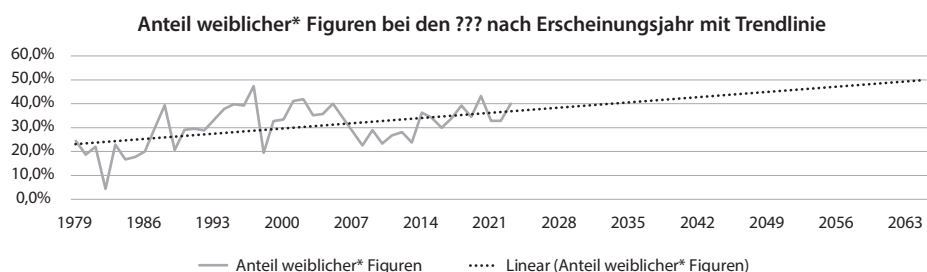


Abb. 19: Anteil weiblicher* Figuren in den Hörspielen der *Drei ???* nach Erscheinungsjahr mit Trendlinie (eigene Darstellung)

Interessant ist, dass die jüngsten Folgen nicht die ausgewogenste Geschlechterverteilung aufweisen; der Höhepunkt liegt in den 1990er Jahren (1997: 48,1 %). Der Tiefpunkt liegt mit 4,5 % im Jahr 1982, allerdings basierend auf lediglich zwei Folgen. In beiden Darstellungen überschreitet der Graph zu keinem Zeitpunkt die 50 %-Marke, obwohl die Protagonisten bereits herausgerechnet wurden. Legt man eine Trendlinie in das Diagramm, ist eine klare Tendenz in Richtung gleichberechtigterer Darstellung

¹³¹ Diese Phasen ergeben sich anfangs aus der Seriengeschichte: Unterschieden wurden die Folgen, die zu Beginn der Hörspielumsetzung sehr rasch hintereinander produziert wurden (1979/80), dann die etwas langsamere Umsetzung der weiteren Originalfälle in den 1980er Jahren und die *Crimebusters*-Ära (1990–1992) zwischen Relaunch und Einstellung der US-amerikanischen Serie. Die rein deutschsprachige Fortsetzung lässt sich zu Teilen an den Verfasser:innen der Buchversionen festmachen: die frühen Folgen der rein deutschsprachigen Fortsetzung nach den Vorlagen von Brigitte Johanna Henkel-Waidhofer (in Fankreisen „BJHW“ abgekürzt, 1994–1996), die Phase des sog. Triumvirats (1997–2005), die im Wesentlichen Buchvorlagen von den drei Autor:innen André Marx, André Minninger und Ben Nevis bzw. ab 2003 von André Marx, Ben Nevis und Marco Sonnleitner enthält – diese Einteilung als Phase ist bereits willkürlicher als bei den früheren Phasen, aber in Fankreisen üblich – und zwei Phasen nach dem Rechtsstreit um die Rechte an den Büchern, Hörspielen und Figuren der *Drei ???*, die nur zur Prüfung auf neuere Entwicklungen etwa hälftig geteilt sind (2008–2015 und 2016–2023).

zu erkennen. Eine zahlenmäßige Geschlechtergerechtigkeit ist bei gleichbleibendem Trend demnach etwa im Jahr 2063 erreicht (s. Abb. 19).

Interessant ist, dass die jüngsten Folgen nicht die ausgewogenste Geschlechterverteilung aufweisen; der Höhepunkt liegt in den 1990er Jahren (1997: 48,1 %). Der Tiefpunkt liegt mit 4,5 % im Jahr 1982, allerdings basierend auf lediglich zwei Folgen. In beiden Darstellungen überschreitet der Graph zu keinem Zeitpunkt die 50 %-Marke, obwohl die Protagonisten bereits herausgerechnet wurden. Legt man eine Trendlinie in das Diagramm, ist eine klare Tendenz in Richtung gleichberechtigter Darstellung zu erkennen. Eine zahlenmäßige Geschlechtergerechtigkeit ist bei gleichbleibendem Trend demnach etwa im Jahr 2063 erreicht (s. Abb. 19).

Bei der Betrachtung der Entwicklung der Bechdel-Wallace-Test-Ergebnisse in Kontrast mit denen des reverse Bechdel-Wallace- bzw. Furtwängler-Tests (s. Abb. 20) fällt auf, dass der Bechdel-Wallace-Test, der nach Kommunikation zwischen weiblichen* Figuren fragt, fast durchgängig zu einem geringeren Anteil erfüllt ist als der Furtwängler-Test, der Kommunikation zwischen männlichen* Figuren erhebt. Auch zu beobachten ist aber, dass sich die Differenz zwischen den beiden Erfüllungsquoten in jüngerer Zeit tendenziell verringert.

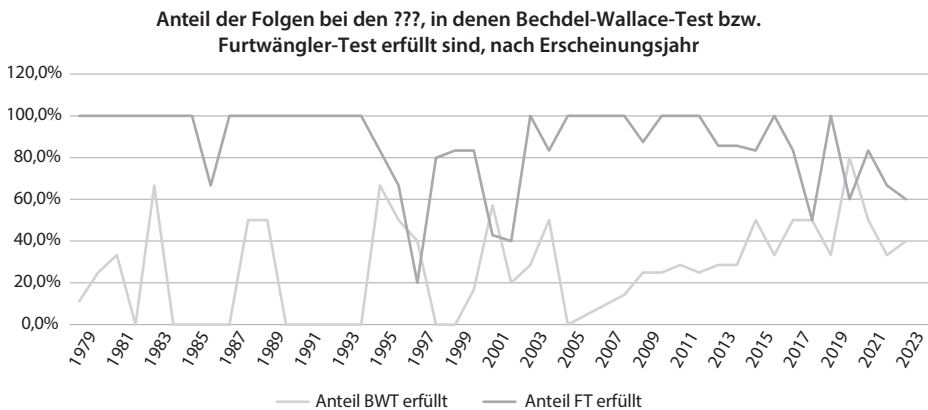


Abb. 20: Anteil der Hörspielfolgen der *Drei ???*, in denen Bechdel-Wallace-Test respektive Furtwängler-Test erfüllt ist, nach Jahr (eigene Darstellung)

Gerade das Verhältnis zwischen diesen Quoten ist interessant, weil es nicht die Repräsentation eines Geschlechts in den Blick nimmt, sondern die Unterschiede zwischen diesen Darstellungen sichtbar macht (s. Abb. 21).¹³² Auch hier ist ein eindeutig positiver Trend in Richtung gleichberechtigter Darstellung zu erkennen – bei linearer Entwicklung wäre eine gleich häufige Erfüllung der beiden Tests etwa im Jahr 2029 erreicht.

¹³² Die Zahl 1 drückt dabei aus, dass Bechdel-Wallace-Test und Furtwängler-Test gleich häufig erfüllt sind, die Zahl 2, dass der Furtwängler-Test doppelt so oft erfüllt ist wie der Bechdel-Wallace-Test, usw. Da in einigen Jahren vor allem der früheren Phasen der Bechdel-Wallace-Test gar nicht erfüllt ist, der Divisor der Rechnung $f = \text{AnteilFTerfüllt} / \text{AnteilBWTerfüllt}$ folglich 0 wäre und der Graph nicht sinnvoll dargestellt werden könnte, wurde für die Jahre mit einem Anteil von 0 % annäherungsweise ein Anteil von 10 % angenommen.

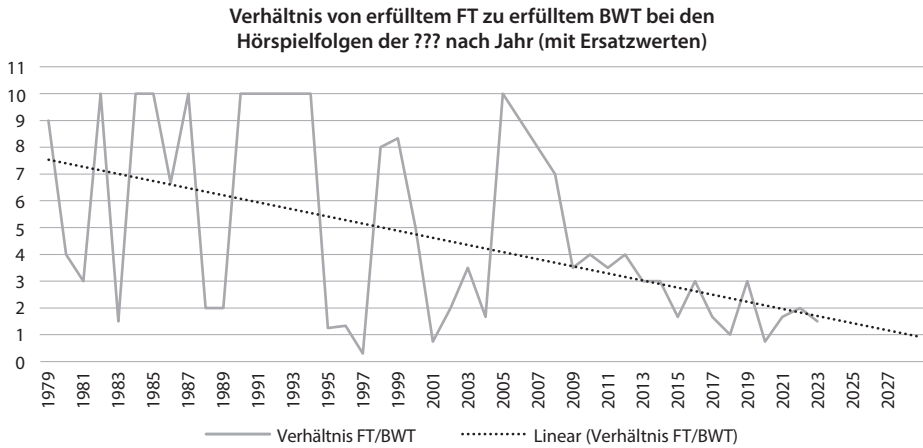


Abb. 21: Verhältnis von erfülltem Furtwängler-Test zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test bei den Hörspielfolgen der *Drei* ??? nach Jahr mit Ersatzwerten (eigene Darstellung)

Weiterhin lassen sich die Daten nach Autor:innen sortieren, um individuelle Präferenzen einzelner Autor:innen oder einen statistischen Zusammenhang mit ihrem Geschlecht zu überprüfen. Tatsächlich liegt der Frauen*anteil bei Autorinnen insgesamt mit 33,8% nur knapp über dem bei den Autoren (29,2%). Ben Nevis, dessen wahre Identität zwar mutmaßlich männlich*, aber nicht sicher bekannt ist, wurde in keine der beiden Kategorien einsortiert, bei ihm* liegt der Frauen*anteil bei 32,2%. Interessant ist eine Betrachtungsweise unter Berücksichtigung des Erscheinungsortes der entsprechenden Buchfolgen, also den USA für die früheren Folgen und Deutschland ab Folge 56. Damit einher geht allerdings auch ein zeitlicher Unterschied, wenn auch hier nur binär erhoben (bis 1992 = USA; ab 1994 = Deutschland), sodass die Faktoren Erscheinungszeit und Schaffungsort nicht getrennt voneinander betrachtet werden können (s. Abb. 22): Für den US-amerikanischen Serienteil liegt der Frauen*anteil sowohl bei den Autorinnen (26%) als auch bei den Autoren (20,1%) deutlich unter dem Durchschnitt; auch ist die Differenz zwischen den Werten nach Geschlecht der Autor:innen deutlicher. Ein US-amerikanisches gemischtgeschlechtliches Autor:innenteam erzielt mit 35,7% mit Abstand den höchsten Wert in dieser Phase, allerdings basiert diese Zahl auf nur drei Folgen. In der deutschen Phase der Reihe steht ein Frauen*anteil von 37,1% bei den Autorinnen dem von 32,2% bei den Autoren gegenüber, der beinahe exakt mit dem bei Ben Nevis übereinstimmt. Es ist also festzuhalten, dass in Hörspielen, deren Buchvorlagen von Frauen* verfasst wurden, der Frauen*anteil unter den Figuren tendenziell höher ist. Ein noch deutlicherer Einfluss aber ist der Zeitpunkt bzw. Erscheinungsort der Buchvorlagen, da der Frauen*anteil in den jüngeren (deutschen) Folgen merklich höher ist als in den älteren (US-amerikanischen) Folgen. Folgen, deren Buchvorlagen in der US-amerikanischen Phase von Männern* verfasst wurden, haben den geringsten Frauen*anteil; Folgen, deren Buchvorlagen in der deutschen

Phase von Frauen* verfasst wurden, den höchsten. Das suggeriert, dass Autorinnen eher auf eine höhere Repräsentation weiblicher* Figuren achten oder die fiktive Welt unbewusst mit mehr weiblichen* Figuren ausstatten, weil sie Mädchen* und Frauen* in der realen Welt stärker wahrnehmen. Die Unterschiede zwischen den USA und Deutschland lassen sich entweder durch kulturell unterschiedliche Geschlechtervorstellungen oder die zeitliche Entwicklung bzw. eine Mischung beider Aspekte erklären.

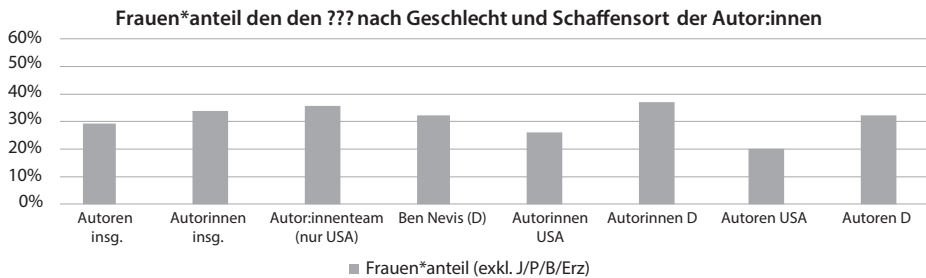


Abb. 22: Frauen*anteil bei den *Drei ???* nach Geschlecht und Schaffensort der Autor:innen (eigene Darstellung)

Auch im Hinblick auf das Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test haben die Autorinnen der deutschen Phase mit einem Wert von 1,94 den ausgewogensten und die Autoren der US-amerikanischen Phase mit 15,5 den unausgewogensten Wert zu verzeichnen (s. Abb. 23). Für das Autor:innenteam ist die Säule bei 0 % erfülltem Bechdel-Wallace-Test und 100 % erfülltem Furtwänglertest nicht sinnvoll darstellbar. Auffällig ist, dass Ben Nevis mit einem Wert von 4,0 deutlich über dem der Autoren insgesamt (3,1) und dem der Autoren der deutschen Phase (2,4) liegt. Bei den Autorinnen insgesamt liegt das Verhältnis bei 2,1, bei denen der US-amerikanischen Phase bei 2,5. Auch hier sind folglich sowohl Erscheinungsort/-zeit als auch Geschlecht der Autor:innen einflussreich.

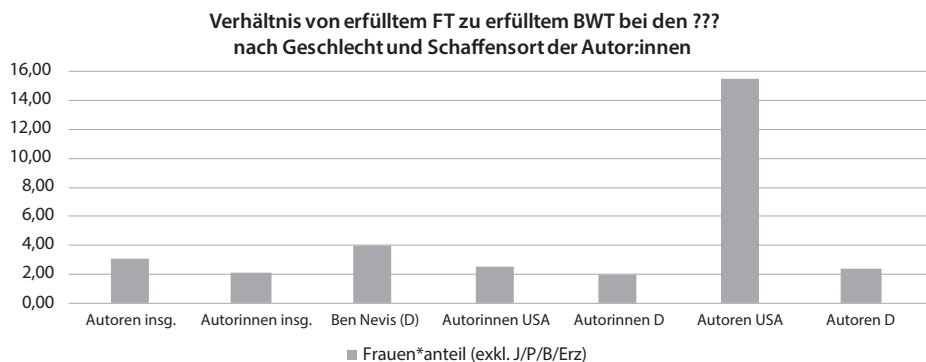
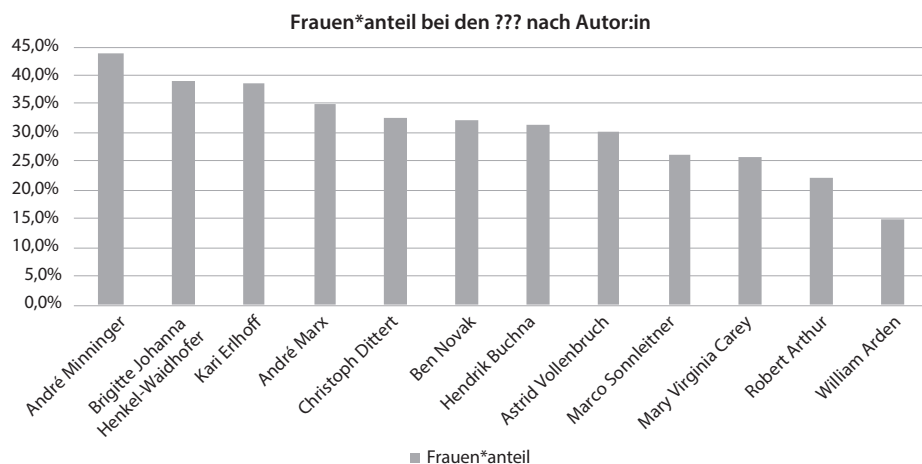
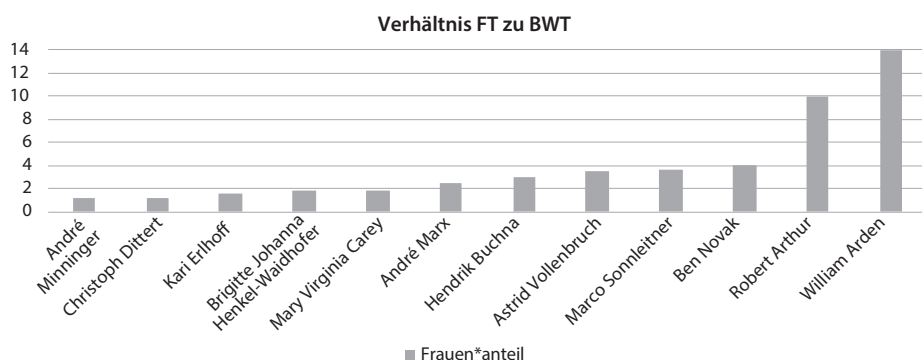


Abb. 23: Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test in den Hörspielen der *Drei ???* nach Geschlecht und Schaffensort der Autor:innen (eigene Darstellung)

Abb. 24: Frauen*anteil in den Hörspielfolgen der *Drei ???* nach Autor:in (eigene Darstellung)Abb. 25: Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test in den Hörspielfolgen der *Drei ???* nach Autor:in (eigene Darstellung)

Berufsverteilung und verwandte Aspekte

Die Analyse der Figuren nach Berufsfeldern lässt sich aufgrund der dann zu geringen Datenmengen nicht nach Autor:innen und auch nur bedingt diachron auswerten. Die Verteilung nach Geschlecht über alle Folgen ist in Abbildung 26 dargestellt.¹³³ Der mit 95 % höchste Männer*anteil ist bei der *Polizei* zu verzeichnen, gefolgt von *Handwerk* und *Sicherheit* (94 %), *Transportwesen* (93 %), *MINT* (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) und *Professor:in* (92 %) sowie *Wirtschaft & Recht* (90 %). Berufsfelder mit einer vergleichbar extremen Ausprägung des Frauen*anteils gibt es

¹³³ Die männlichen* Vertreter einer Berufsgruppe sind links, die weiblichen* Vertreterinnen rechts der y-Achse angetragen. Die Länge der Balken stellt die Anzahl der Figuren dar, die an der x-Achse abzulesen ist. Sortiert sind die Daten vom höchsten Männer*anteil (oben) bis zum höchsten Frauen*anteil (unten).

nicht; die am stärksten weiblich* besetzten Berufsfelder sind *Soziales* mit 72 % Frauen* und *Sonstige Angestellte (Fokus Kund:innenkontakt)* mit 64 %. Unter letztere Kategorie fallen u.a. Mitarbeiter:innen in Einzelhandel, Gastronomie, Hotellerie und Tourismus sowie Sekretär:innen, wobei insbesondere letztere Gruppe stark weiblich* dominiert ist, während die erstgenannten Bereiche recht ausgewogen besetzt sind (s. Abb. 27)

Geschlechteranteile nach Berufsfeldern bei den ???

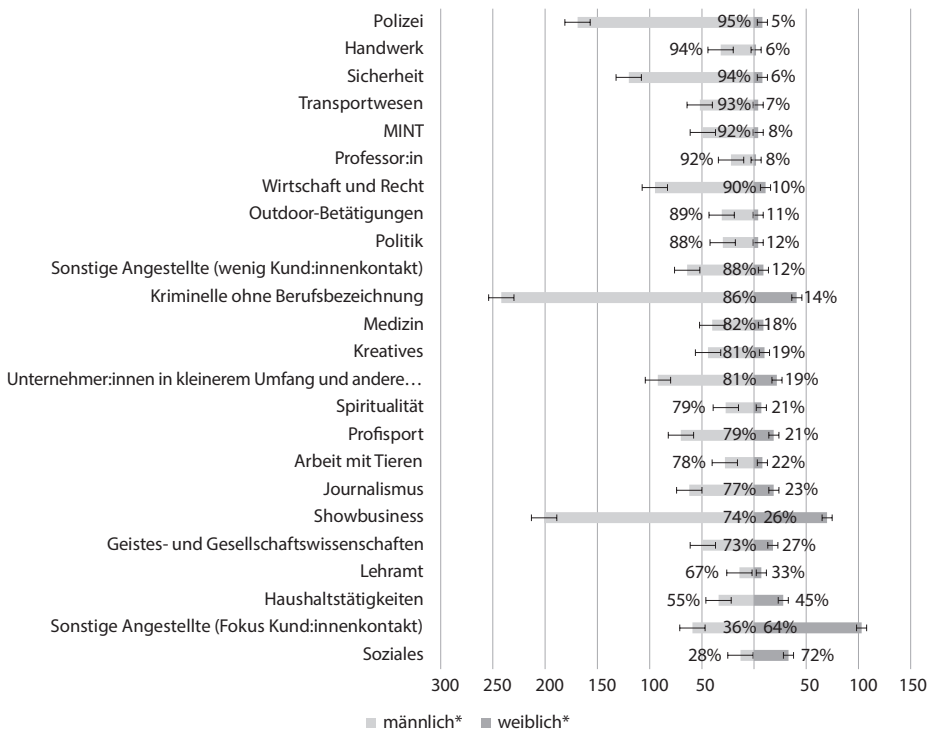


Abb. 26: Geschlechterverteilung nach Berufsfeldern bei den Hörspielfolgen der *Drei* ???
(insgesamt; eigene Darstellung)

Angestellte mit Fokus Kund:innenkontakt – Unterkategorien bei den ???

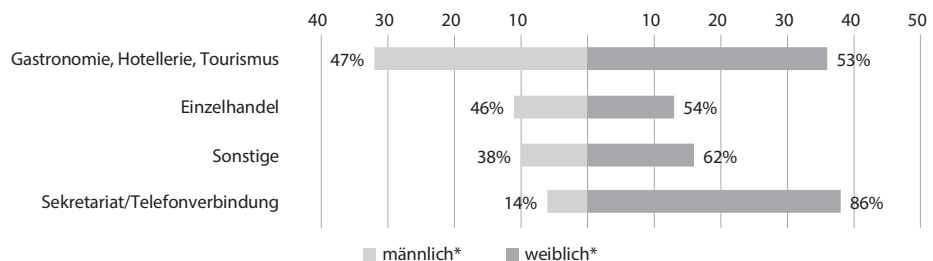


Abb. 27: Angestellte mit Fokus Kund:innenkontakt in den Hörspielfolgen der *Drei* ??? nach Geschlecht
(eigene Darstellung)

Weitgehend ausgewogen sind die Bereiche *Lehramt* und *Haushaltstätigkeiten*. Betrachtet man für letztere Kategorie allerdings wieder die interne Verteilung, fällt auf, dass das ausgewogene Geschlechterverhältnis insbesondere durch männliche* Butler und einige Profiköche zustande kommt – sonst wäre die Kategorie weiblich* dominiert (s. Abb. 28).

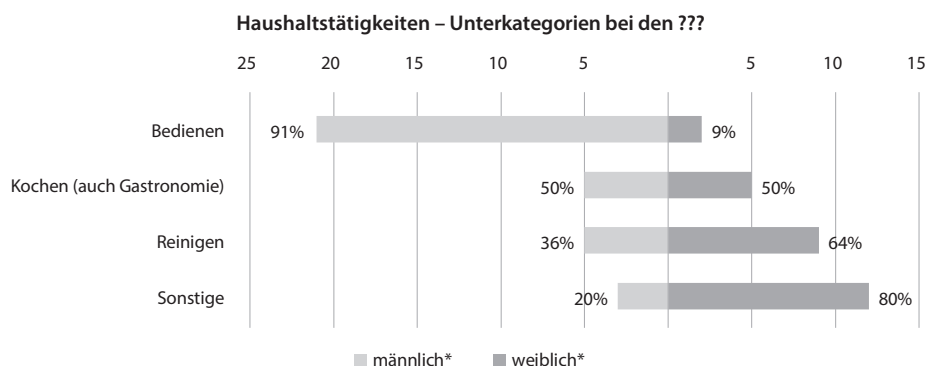


Abb. 28: Haushaltstätigkeiten (als Beruf) in den Hörspielfolgen der *Drei ???* nach Geschlecht (eigene Darstellung)

Bereits zu zwei Dritteln männlich* besetzt, aber gegenüber dem Durchschnitt aller erfassten Figuren (28 % Frauen*anteil) noch mit beinahe durchschnittlich hohem Frauen*anteil ist die Kategorie *Geistes- & Gesellschaftswissenschaften*, die im Hinblick auf die vermuteten Qualifikationen in etwa das thematische Pendant zum stark männlich* besetzten *MINT* darstellt. Interessant ist auch die genauere Betrachtung weiterer Kategorien: Im Bereich *Journalismus* beispielsweise ist der klassische (Investigativ-)Journalismus mit Recherchen am Ort des Geschehens stärker männlich* dominiert als die journalistische Arbeit im Studio oder in Redaktionen (s. Abb. 29).

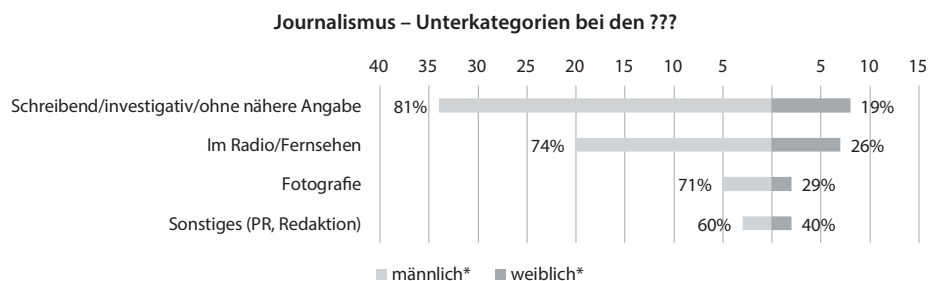
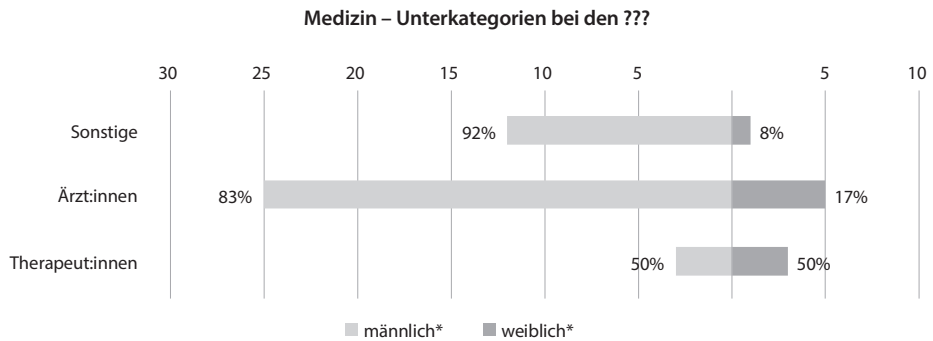
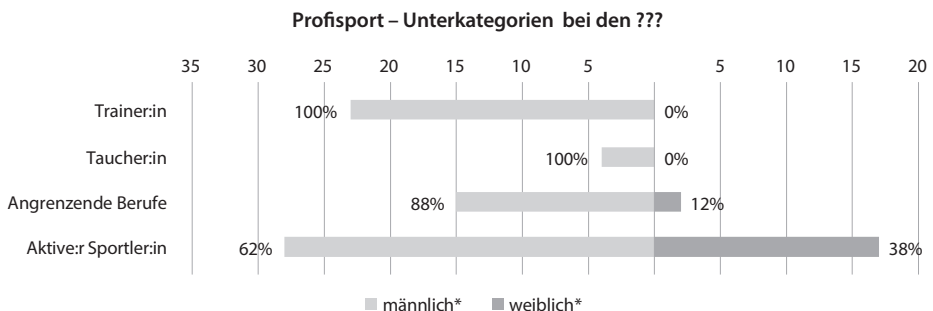


Abb. 29: Journalismus in den Hörspielfolgen der *Drei ???* nach Geschlecht (eigene Darstellung)

Im Bereich *Medizin* sind die Unterkategorien *Ärzt:innen* und *Sonstige* – hierunter zählen z.B. Sanitäter:innen und Apotheker:innen – stärker männlich* besetzt als Therapeut:innen (s. Abb. 30).

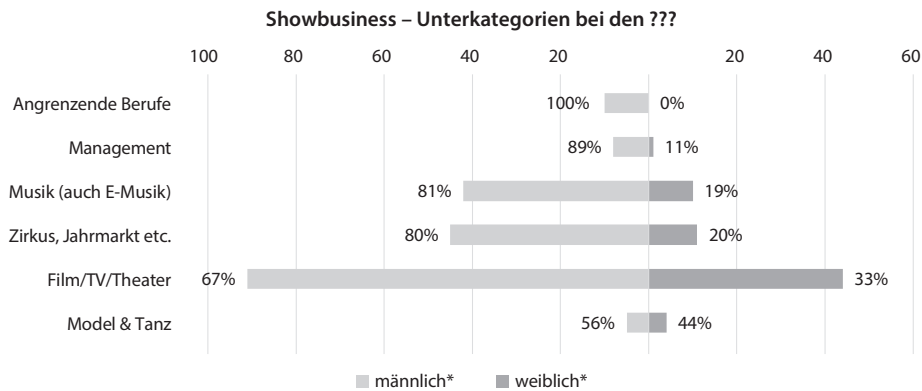
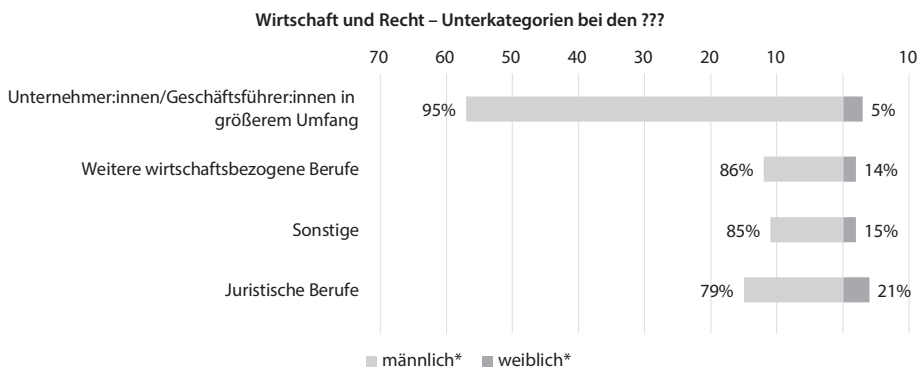
Abb. 30: Medizin in den Hörspielfolgen der *Drei ???* nach Geschlecht (eigene Darstellung)

Bei *Profisport* ist auffällig, dass der Anteil weiblicher* aktiver Sportlerinnen zwar bei 38 % liegt, Trainings aber ausschließlich von Männern* angeleitet werden (s. Abb. 31) und somit eine Hierarchie zwischen Männern* und Frauen* suggeriert wird, die von ersteren etwas lernen.

Abb. 31: Profisport in den Hörspielfolgen der *Drei ???* nach Geschlecht (eigene Darstellung)

Im Bereich *Showbusiness* ist einzig die verhältnismäßig kleine Unterkategorie *Model & Tanz* annähernd ausgewogen besetzt. Der Bereich *Film/TV/Theater*, zu dem neben den Schauspiel:innen auch andere Berufe gehören, die direkt am Set ausgeübt werden (z.B. Visagist:in oder Regisseur:in), ist noch mit einem Drittel Frauen* besetzt, aber gerade die organisierenden oder technischen Unterkategorien weisen primär oder ausschließlich Männer* vor (s. Abb. 32).

Ein letzter Blick auf die Unterkategorien gilt dem ohnehin sehr männlich* geprägten Bereich *Wirtschaft & Recht*: Am ausgewogensten sind hier noch die juristischen Berufe besetzt, während 95 % aller höheren Posten in der Wirtschaft von Männern* besetzt sind (s. Abb. 33).

Abb. 32: Showbusiness in den Hörspielfolgen der *Drei ???* nach Geschlecht (eigene Darstellung)Abb. 33: Wirtschaft & Recht in den Hörspielfolgen der *Drei ???* nach Geschlecht

Somit sind die Eliten¹³⁴ in der Welt der *Drei ???* vorwiegend männlich*: Diejenigen in der Wirtschaft (95 %) und diejenigen im Rechtssystem (79 %), in der Politik (88 %) und bei den Professuren (92 %). Auch der Journalismus als wesentlicher Bestandteil einer demokratischen Gesellschaft ist von Männern* geprägt (77 %). Die Polizei, eine wichtige Gruppe gerade in Detektiv- oder Kriminalgeschichten, ist zu 95 % männlich* besetzt. Die erste Polizistin tritt erst in Folge 64 auf – im Vergleich zu 50 Polizisten bis zu diesem Zeitpunkt. Die erste Medizinerin findet sich in Folge 70, die erste Frau* im Sicherheitsbereich in Folge 68, die erste weibliche* Bodyguard in Folge 152, die erste Rechtsanwältin in Folge 64, die erste Unternehmerin in Folge 134 und die erste Professorin in Folge 154. Was zunächst vor allem nachteilig für die Repräsentation von Frauen* wirkt, ist im Hinblick auf viele Aspekte auch nachteilig für die Repräsentation von Männern*, die einen besonders hohen Anteil in potenziell gefährlichen oder körperlich anstrengenden Berufsfeldern haben, neben *Polizei* und *Sicherheit* beispielsweise *Handwerk*

¹³⁴ Siehe zum Begriff Geißler 2014, S. 131–133.

(94 %), *Outdoor-Betätigungen* (89 %) und *Transportwesen* (93 %). Ohne auf einzelne Zahlen einzugehen, lässt sich insgesamt eine in vielen Punkten stereotype Berufsverteilung feststellen, wonach Männer* v. a. in prestigeträchtigen, aber auch gefährlichen und anstrengenden Berufen zu finden sind, und Frauen* eher in sozialen oder häuslichen Kontexten arbeiten und sich, wenn sie in intellektuell anspruchsvollen Berufsfeldern arbeiten, eher mit Geistes- und Sozialwissenschaften als mit Technik beschäftigen.

In einer diachronen Betrachtungsweise lässt sich diese Verteilung in den Folgen bis einschließlich 2008 (s. Abb. 34) mit denjenigen ab 2009 (s. Abb. 35) kontrastieren,¹³⁵ also ab dem Zeitpunkt, an dem die Hörspielreihe der *Drei !!!* startete, was später zu Vergleichszwecken nützlich ist.

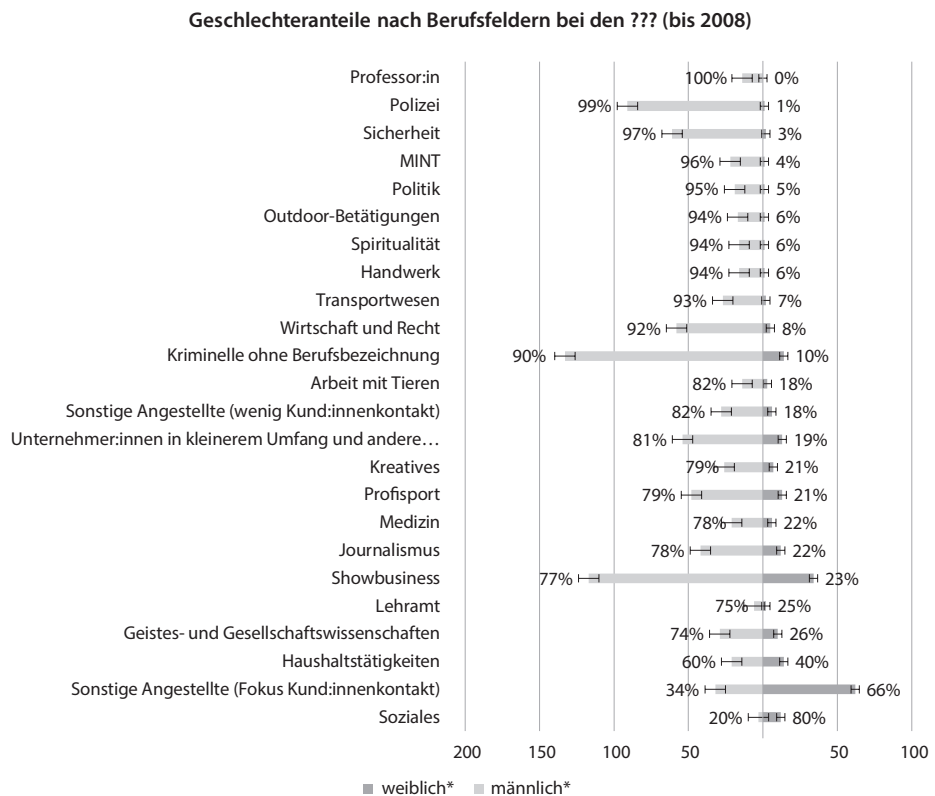


Abb. 34: Geschlechteranteile nach Berufsfeldern in den Hörspielfolgen der *Drei ???* bis 2008 (eigene Darstellung)

¹³⁵ In Abbildung 35 geben die Pfeile an der Beschriftung der y-Achse an, wie sich eine Kategorie im Verhältnis zu den anderen Kategorien gegenüber dem ersten Erhebungszeitraum verändert hat: Ein Pfeil nach oben bedeutet, dass das Berufsfeld auf einer Skala von ‚am stärksten männlich* besetztes Berufsfeld‘ bis ‚am stärksten weiblich besetztes Berufsfeld‘ in Richtung der stärker männlich* besetzten gerückt ist; ein Pfeil nach unten, dass es sich in Richtung der stärker weiblich* besetzten bewegt hat; bei einem Pfeil nach rechts hat das Berufsfeld seine Position im Verhältnis zu den anderen beibehalten. Die Veränderung des Frauen*anteils ist im Diagramm am Zusatz zur Prozentzahl rechts der y-Achse abzulesen.

Auffällig ist, dass am oberen Ende der Skala mehr Veränderung festzustellen ist als am unteren: Die drei am stärksten weiblich* besetzten Berufsfelder sind dieselben geblieben. Eine deutliche Entwicklung haben die Kategorien *Politik* und *Professor:in* gemacht, die sowohl im Verhältnis zu den anderen Berufsfeldern als auch im Hinblick auf den Frauen*anteil deutlich weiblicher* wurden. In 17 Berufsfeldern (,Berufs'-Kriminelle eingeschlossen) ist der Frauen*anteil gestiegen, in drei Berufsfeldern konstant geblieben und in vier gesunken. Zu letzteren zählen die Kategorien *Medizin*, *Angestellte (wenig Kund:innenkontakt)*, *Sonstige Angestellte (Fokus Kund:innenkontakt)* und *Soziales*, d.h. bei den beiden letztgenannten sind die Geschlechterverhältnisse gegenüber einer vormals deutlich weiblichen* Dominanz etwas ausbalancierter dargestellt: 60 % gegenüber 66 % bei den *Angestellten mit Fokus Kund:innenkontakt* und 68 % gegenüber 80 % im sozialen Bereich. Bei den beiden anderen genannten Bereichen sind dagegen bereits männlich* dominierte Berufsfelder noch stärker männlich* besetzt. Die zahlenmäßigen Geschlechterverhältnisse sind also in den Folgen ab 2009 in den meisten Bereichen ausgewogener als zuvor, diese Entwicklung gilt aber nicht für alle Bereiche in gleichem Maße. Insgesamt sind Frauen noch immer deutlich unterrepräsentiert: In sechs Kategorien liegt der Männer*anteil bei 90 % oder darüber (gegenüber elf vor 2009), nur zwei Kategorien sind in etwa gleichberechtigt besetzt.

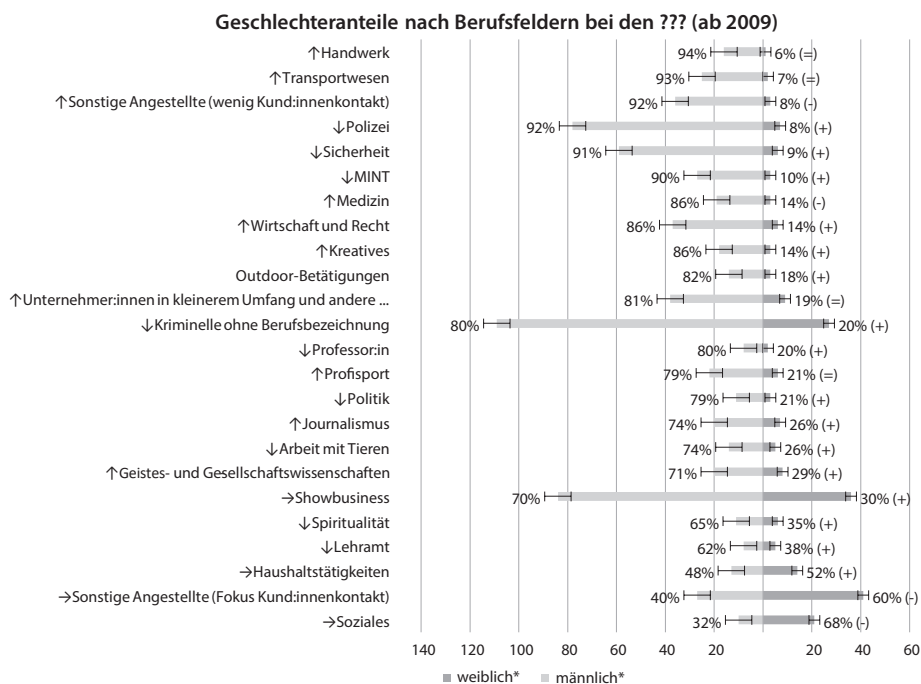


Abb. 35: Geschlechteranteile nach Berufsfeldern in den Hörspielfolgen der *Drei ???* ab 2009 (eigene Darstellung)

Auch im Bereich der Kriminalität, einem Feld, das zu Beginn der Serie auffällig häufig Männern* vorbehalten war, zeichnet sich im Laufe der Seriengeschichte eine Tendenz zu gleichberechtigter Darstellung ab. Für Kriminelle ohne Berufsbezeichnung wächst der Frauen*anteil von 7 % im US-amerikanischen Serienteil bis 1992 über 12 % in den früheren deutschen Folgen auf 20 % seit 2009 (s. Abb. 36). Kriminalität bleibt ein Attribut, das primär Männern* zugeschrieben wird. Ähnlich sehen die Verhältnisse aus, wenn man alle kriminell handelnden Figuren berücksichtigt, also auch diejenigen, die zusätzlich in einem beruflichen oder familiären Kontext auftreten (s. Abb. 37).¹³⁶

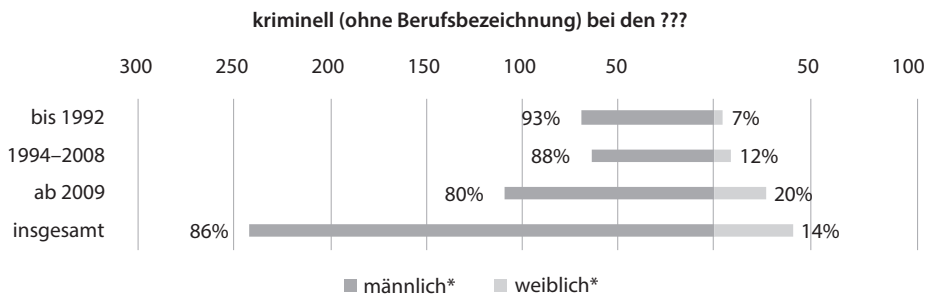


Abb. 36: Kriminelle ohne Berufsbezeichnung in den Hörspielfolgen der *Drei ???* (eigene Darstellung)

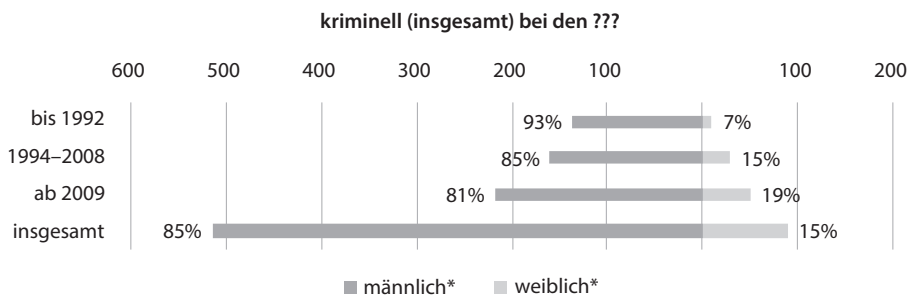


Abb. 37: Kriminelle insgesamt in den Hörspielfolgen der *Drei ???* (eigene Darstellung)

Interessant ist des Weiteren die Unterscheidung verschiedener Ausmaße von Kriminalität. Neben eindeutig Kriminellen, die in der Regel von den drei Detektiven über- und dem Rechtssystem zugeführt werden, gibt es Figuren, die innerhalb einer gewissen Grauzone handeln. Ein klassisches Beispiel dafür ist Mr. Claudius in der ersten Hörspielfolge *Die drei ??? und der Superpapagei*, der andere Figuren bedroht und bestiehlt, aber nach einem klärenden Gespräch mit den drei Detektiven zusammenarbeitet und folglich auf der Seite der ‚Guten‘ steht (vgl. EUROPA 1979) – er findet sich in der Rubrik

¹³⁶ Zum Vergleich: Für das Jahr 2022 sind in Deutschland 6 % Frauen* im Strafvollzug und 25 % Frauen* unter den Tatverdächtigen festzustellen (vgl. Destatis 2024c; 2024e); die Werte in der Welt der *Drei ???* liegen zwischen diesen beiden Kennzahlen.

unsauber/kleinkriminell. Auch gibt es Figuren, die im Verlauf oder vor Einsetzen der Handlung kriminell sind oder waren und am Ende geläutert oder reuig sind und von den drei Detektiven zumindest moralisch nicht verurteilt werden, wie die ehemalige Juwelendiebin Anudhara in der Jubiläumsfolge 150 *Die drei ??? Geisterbucht*, die zum Schluss zur Auflösung des Falls beiträgt (vgl. EUROPA 2011). Eine dritte Kategorie ist die der moralischen Grauzone wie bei Dr. Winston Wadleigh in *Die drei ??? Der Biss der Bestie*, der im Sinne des Tierschutzes handelt und damit prinzipiell positiv bewertet wird, dabei aber gegen das Eigentumsrecht verstößt (vgl. EUROPA 2011a). Die einzelnen Kategorien sind nicht eindeutig voneinander abgrenzbar, aber sie haben gemein, dass das ‚Böse‘ des Fehlverhaltens relativiert wird, indem eine pragmatische oder moralische Entschuldigung oder Begründung präsentiert wird. In Abbildung 38 ist ersichtlich, dass innerhalb der Gruppe der kriminellen Frauen* bis 2008 ein geringerer Anteil uneingeschränkt schuldig ist als innerhalb der Gruppe der kriminellen Männer* – Frauen*, die ohnehin seltener kriminell sind, sind also auch zu einem geringeren Anteil voll verantwortlich für ihr Fehlverhalten. Erst im Zeitraum seit 2009 ist der Anteil der uneingeschränkt Kriminellen innerhalb der Kategorie bei Männern* und Frauen* ausgeglichen. Auffällig ist gleichzeitig, dass der Anteil der eindeutig kriminellen Männer* im Verlauf der Seriengeschichte sinkt, was ein Indiz für eine Abkehr von eindeutigen Schwarz-Weiß-Szenarien sein kann. Dass Frauen* im Verhältnis dazu in der jüngsten untersuchten Periode häufiger eindeutig kriminell sind als zuvor, kann Indiz für eine Annäherung der Rollenbilder sein, indem auch Frauen* häufiger eindeutig negative Rollen übernehmen (können).

Im Hinblick auf die Besetzung positiv bewerteter Positionen mit Frauen* ist ebenfalls eine Tendenz in Richtung Gleichberechtigung festzustellen, wenn auch Gleichberechtigung im Sinne einer (annähernd) paritätischen Besetzung nicht erreicht wird (s. Abb. 39). Ähnlich wie im Bereich der Kriminalität steigt der Anteil von Frauen* in Führungspositionen von 4 % im US-amerikanischen Serienteil über 14 % in den früheren deutschen Folgen auf 25 % seit 2009. Dieser Wert liegt hinter dem vom Statistischen Bundesamt ermittelten Wert für den Frauen*anteil in Führungspositionen in Deutschland (28,9 % in 2022 mit einer nur geringfügigen Erhöhung im letzten Jahrzehnt), obwohl die Definition von Führungspositionen beim Statistischen Bundesamt deutlich enger ist als die in dieser Arbeit auf die fiktive Welt angewandte (vgl. Destatis 2024). Im Hinblick auf Frauen* in Führungspositionen ist die fiktive Welt also eher rückwärtsgewandt als fortschrittlich. Interessant ist die Entwicklung des Frauen*anteils bei Figuren mit Dokortitel von 0 % in der US-amerikanischen Phase über 35 % von 1994–2008 zurück auf 15 % seit 2009. Angesichts eines Frauen*anteils von 45,9 % bei abgeschlossenen Promotionen in Deutschland im Jahr 2021 (vgl. Destatis 2024b) ist auch in dieser Hinsicht die fiktive Gesellschaft der *Drei ???* kein Abbild unserer (zukünftigen) realen Gesellschaft.

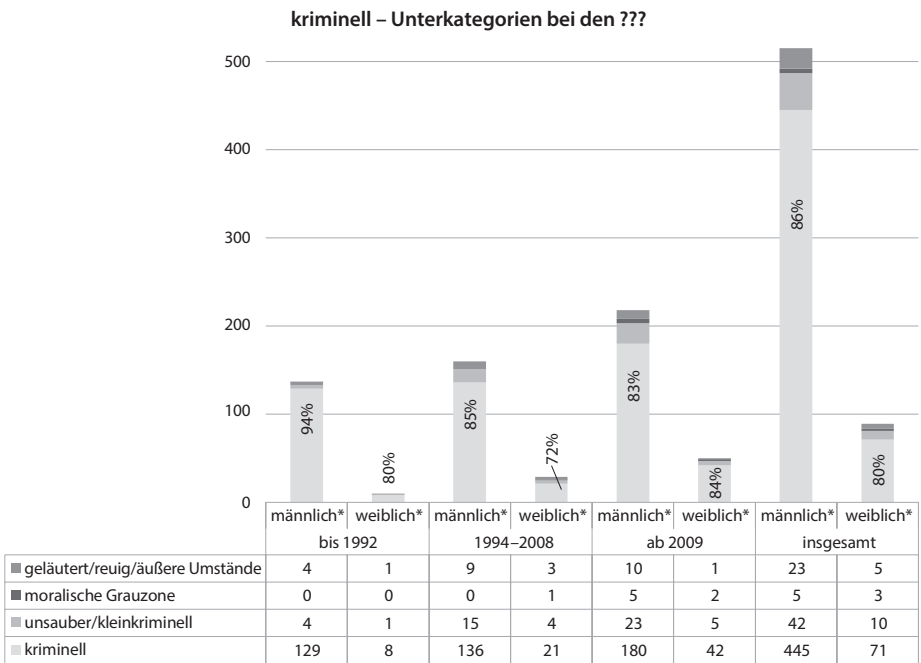


Abb. 38: Kriminalität – Unterkategorien in den Hörspielfolgen der *Drei* ??? (eigene Darstellung)

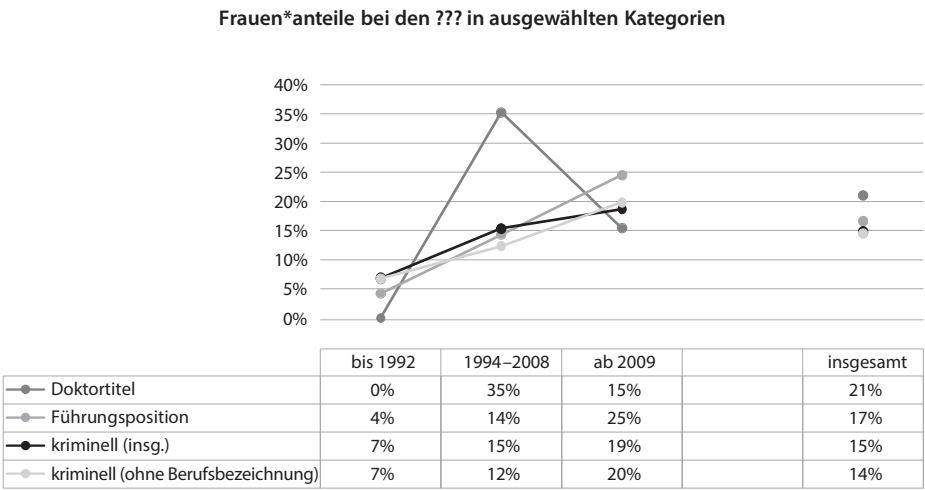


Abb. 39: Frauen*anteile in ausgewählten Kategorien in den Hörspielfolgen der *Drei* ??? (eigene Darstellung)

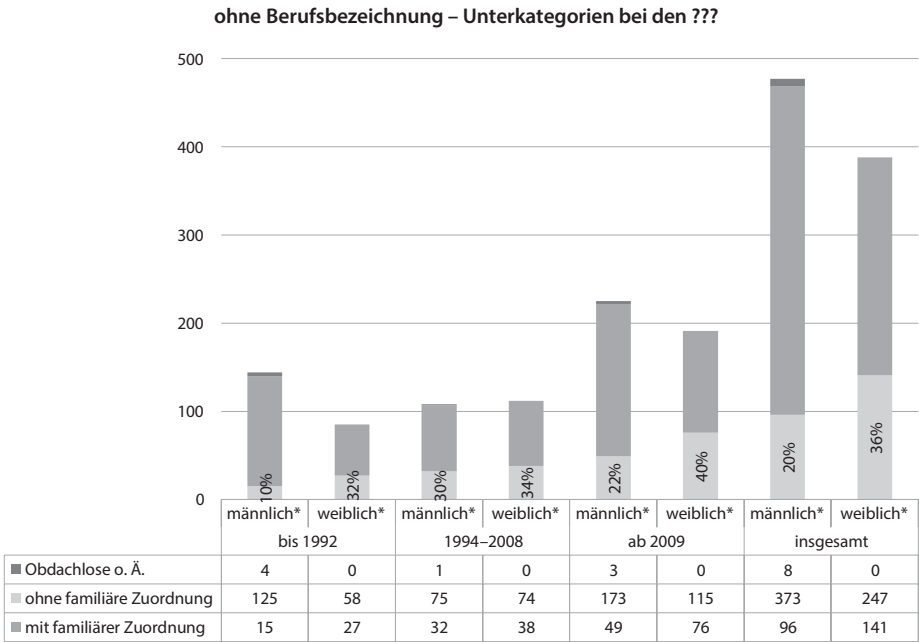


Abb. 40: Figuren ohne Berufsbezeichnung – Unterkategorien in den Hörspielfolgen der *Drei ???* (eigene Darstellung)

Ein letzter zu beleuchtender Aspekt ist die Assoziation von Figuren, die mit keinem Beruf verbunden werden. Dabei wurde unterschieden, ob eine Figur als Familienmitglied einer anderen Figur auftritt oder nicht.¹³⁷ Eine sehr kleine, ausschließlich männlich* besetzte Gruppe ist zusätzlich die der Obdachlosen (alle nicht im Kontext von Erwerbsarbeit dargestellt). Abbildung 40 zeigt, dass in absoluten Zahlen insgesamt weniger Frauen* ohne Beruf auftreten. Allerdings liegt der Frauen*anteil unter den Figuren ohne Berufsbezeichnung mit 45 % deutlich über dem Frauen*anteil an allen erfassten Nennungen mit 28 % – es kommen ja insgesamt deutlich mehr männliche* als weibliche* Figuren vor –, sodass Männer* noch immer überproportional häufig beruflich eingeordnet sind. Innerhalb der Gruppen ohne Berufsbezeichnung tritt bei den Frauen* in allen drei erfassten Zeiträumen ein höherer Anteil als Familienmitglied auf als bei den Männern*. Frauen* sind also, wenn sie nicht als berufstätig dargestellt werden, häufiger in einer familiären Rolle dargestellt als Männer*. Sowohl der höhere Anteil der Männer* unter den Berufstätigen – 66 % der Männer* bei den *Drei ???* sind berufstätig, aber nur 49 % der Frauen* – als auch der höhere Anteil der Frauen* unter den Familienmitgliedern ohne Beruf(snen-

¹³⁷ Nicht berücksichtigt wurden für diese Auswertung Figuren, die sowohl in einem beruflichen Kontext als auch als Familienmitglied auftreten. Zugrunde gelegt wurden außerdem nur die Informationen, die den Hörspielen entnommen werden konnten – dass Figuren nicht in Verbindung mit einem Beruf genannt werden, heißt nicht, dass sie keinen Beruf haben, aber die Rezipient:innen können sie nicht in einem beruflichen Kontext wahrnehmen.

nung) entspricht klassischen Vorstellungen von Geschlechterrollen sowie in gewissem Maße der tatsächlichen Rollenverteilung in Deutschland (vgl. Keller/Kahle 2018). Allerdings liegt auch hier die fiktive Welt in Sachen Gleichberechtigung hinter der realen Gesellschaft in Deutschland: Gegenüber einem Frauen*anteil unter den Berufstätigen in Deutschland von 47 % im Jahr 2022 (ohne Berücksichtigung unterschiedlicher Beschäftigungsformen, Teilzeitregelungen etc.) lag der Anteil bei den *Drei ???* bei 23 % und damit auch unter Berücksichtigung ungleicher Frauen*anteile an der gesamten Gesellschaft (ca. 51 % in Deutschland, ca. 28 % in der fiktiven Welt) niedriger (vgl. Destatis 2024a).

3.3.2 *Die drei !!!*

Geschlechteranteile, Bechdel-Wallace-Test und Furtwängler-Test

Die Hörspielreihe *Die drei !!!* bietet mit 85 untersuchten Hörspielen (ca. 104 Stunden Material) gegenüber den 223 untersuchten *Drei ???*-Hörspielen (ca. 241 Stunden) einen kleineren Korpus, der dennoch interessante Beobachtungen ermöglicht. Insgesamt treten in den untersuchten Hörspielen (die drei Protagonistinnen ausgenommen) 112 Mädchen* oder weibliche* Jugendliche, 163 Jungen* oder männliche* Jugendliche, 247 Frauen* und 420 Männer* auf. Das entspricht einem Anteil von 40,7 % weiblicher* Figuren bei Kindern und Jugendlichen sowie 37,0 % bei den Erwachsenen. Insgesamt liegt der Frauen*anteil bei 38,1 %.¹³⁸ Seit dem Start der Hörspielreihe im Jahr 2009 bewegt sich der Frauen*anteil langsam, aber nicht streng linear nach oben – der Tiefstwert ist mit 29,5 % im Jahr 2012 zu verzeichnen, der Höchstwert mit 48,4 % im Jahr 2022 (s. Abb. 41). Bei einer ähnlich bleibenden Entwicklung wäre eine ausgewogene Geschlechterrepräsentation in der Welt, in die die drei Detektivinnen hineingehen, etwa im Jahr 2047 erreicht, dank des höheren Ausgangswerts also deutlich früher als bei den *Drei ???*.

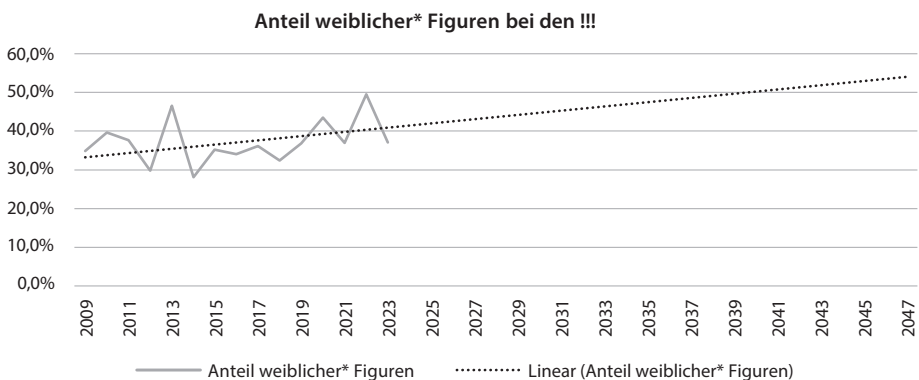


Abb. 41: Frauen*anteil in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* nach Erscheinungsjahr (eigene Darstellung)

¹³⁸ Rechnet man die drei Protagonistinnen dazu, so ergibt sich unter den Minderjährigen ein Anteil von 69,2 % weibliche* Figuren und insgesamt ein Frauen*anteil von 51,3 %.

Wie bei den *Drei ???* ist auch bei den *Drei !!!* der Furtwängler-Test häufiger erfüllt als der Bechdel-Wallace-Test, allerdings liegen die beiden Graphen hier deutlich näher beieinander (s. Abb. 42). Zudem ist bei einem Vergleich zu beachten, dass bei der Untersuchung dieser Serie die drei Protagonistinnen nicht berücksichtigt wurden – während also durch die Grundkonzeption bei oberflächlicher Betrachtung der *Drei ???* durch die drei Protagonisten stets der Furtwängler-Test als erfüllt gälte, ist dies durch die Protagonistinnen bei den *Drei !!!* beim Bechdel-Wallace-Test der Fall. Für die Welt, in die die Protagonistinnen hineingehen, gilt aber, dass eher Männer* miteinander sprechen als Frauen*.

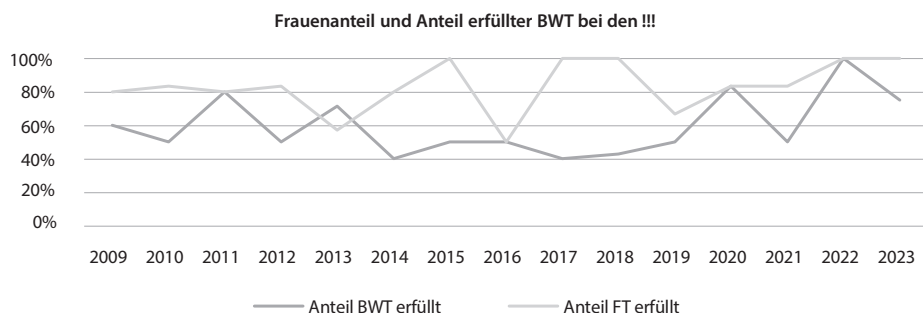


Abb. 42: Bechdel-Wallace-Test und Furtwänglertest in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* (eigene Darstellung)

Das Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test schwankt um einen Wert von 1,5; der Tiefstwert liegt mit 0,8 im Jahr 2013 (der Bechdel-Wallace-Test ist also häufiger erfüllt als der Furtwängler-Test), der Höchstwert mit 2,5 im Jahr 2017 (s. Abb. 43). Im Durchschnitt der gesamten Serie liegt der Faktor bei 1,4; der Furtwängler-Test ist also etwa 40 % häufiger erfüllt als der Bechdel-Wallace-Test. Die Trendlinie zeigt beinahe keine Entwicklung.

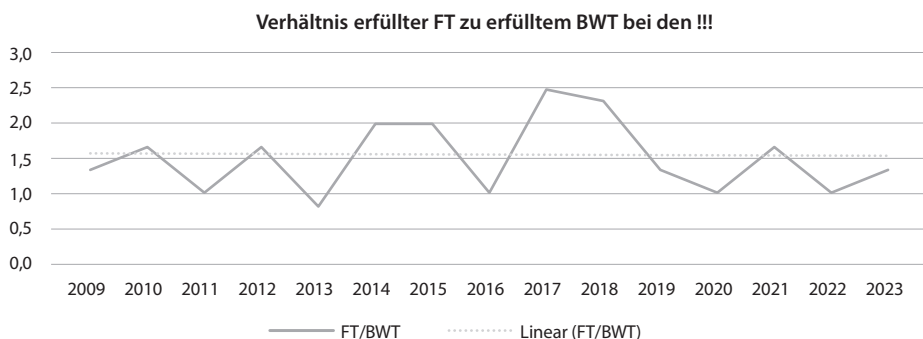


Abb. 43: Verhältnis von erfülltem Furtwänglertest zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* (eigene Darstellung)

Bei einer Aufschlüsselung nach Autorin – da es sich um ein rein weiblich* besetztes Team handelt, ist eine Aufschlüsselung nach Geschlecht nicht möglich – zeigen sich deutliche Unterschiede im Hinblick auf das Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test (s. Abb. 44). Kari Erhoff erreicht mit 0,33 den niedrigsten Wert, d.h. der Bechdel-Wallace-Test ist bei der Vertonung ihrer Bücher drei Mal so häufig erfüllt wie der Furtwängler-Test. Genau umgekehrt ist das Verhältnis mit einem Wert von 3,0 bei Petra Steckelmann – allerdings wurden von genau diesen beiden Autorinnen bislang jeweils nur drei Bücher vertont, die Stichprobe ist also sehr klein. Ein exakt ausgewogenes Verhältnis liegt bei Ann-Katrin Heger vor, die anderen Autorinnen bewegen sich um Werte zwischen 1,2 und 1,75.

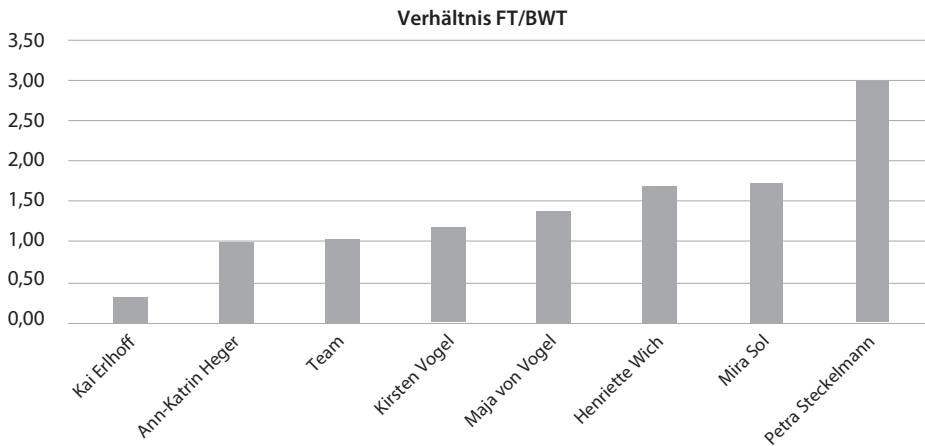


Abb. 44: Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test nach Autorin in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* (eigene Darstellung)

Die Extrempositionen werden auch im Hinblick auf den Frauen*anteil von Kari Erhoff mit 55,3 % und Petra Steckelmann mit 30,0 % gehalten, am nächsten an einer balancierten Darstellung liegt mit 46,7 % wieder Ann-Katrin Heger. Die weiteren Autorinnen erreichen Werte zwischen 36,2 % und 43,5 % (s. Abb. 45).

Die Kennzahlen lassen sich nun mit denen der *Drei ???* vergleichen: Mit 38,1 % liegt der Frauen*anteil trotz des im Hinblick auf das Geschlecht entgegengesetzten Ausschlusses der Protagonist:innen bei den *Drei !!!* deutlich höher als bei den *Drei ???* (31,0 %) (s. Abb. 46). Betrachtet man nur den Zeitraum ab 2009, in dem beide Serien erschienen sind, verringert sich die Differenz wenig (32,0 % bei den *Drei ???*); betrachtet man nur die in Deutschland wirkenden (weiblichen*) Autorinnen – für *Die drei !!!* schreiben schließlich nur in Deutschland wirkende Autorinnen –, verringert er sich deutlich (37,1 % bei den *Drei ???*). Neben der Serienkonzeption ist also auch das Geschlecht der Autor:innen ein relevanter Faktor.

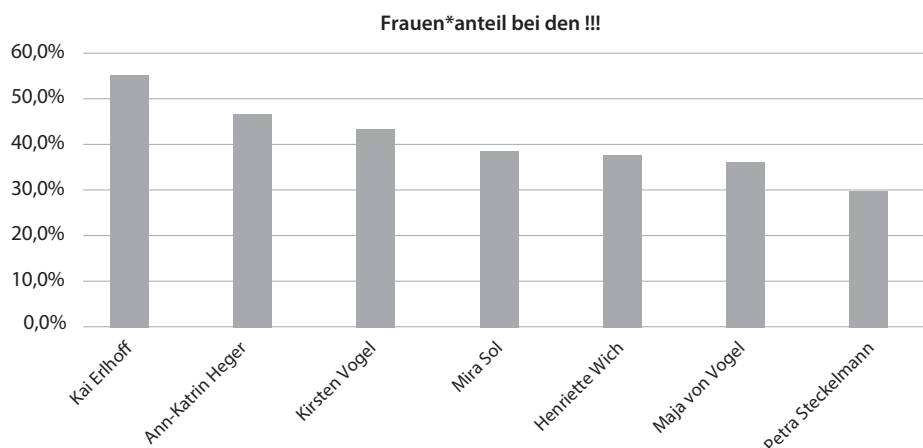
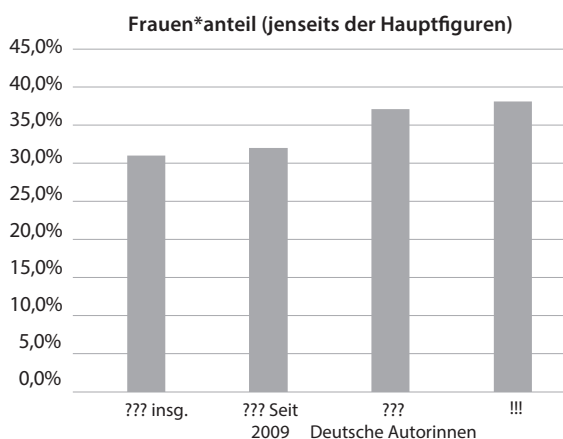
Abb. 45: Frauen*anteil nach Autorin in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* (eigene Darstellung)

Abb. 46: Frauen*anteile in den beiden Hörspielserien im Vergleich (eigene Darstellung)

Bei diachroner Betrachtung lässt sich feststellen, dass der Frauen*anteil in den meisten Jahren bei den *Drei !!!* höher ist, die Werte liegen aber in vielen Jahren eng beieinander (s. Abb. 47).

Beim Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test ist im Hinblick auf die Faktoren Entstehungszeit und Geschlecht der Autor:innen ein ähnliches Muster zu sehen wie beim Frauen*anteil: Die Differenz zwischen den *Drei ???* insgesamt (2,82) und den *Drei !!!* (1,4) ist sehr deutlich, verringert sich aber bei Betrachtung nur der Folgen ab 2009 (2,28 bei den *Drei ???*) und noch stärker bei der Berücksichtigung nur derjenigen Folgen, deren Buchvorlagen von in Deutschland wirkenden Frauen* geschrieben wurden (1,94 bei den *Drei ???*) (s. Abb. 48).

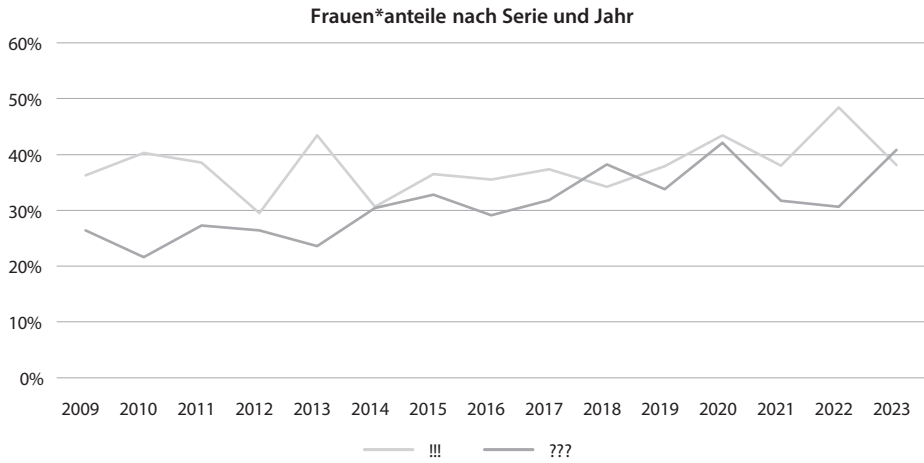


Abb. 47: Frauen*anteile seit 2009 in beiden Hörspielspielserien (eigene Darstellung)

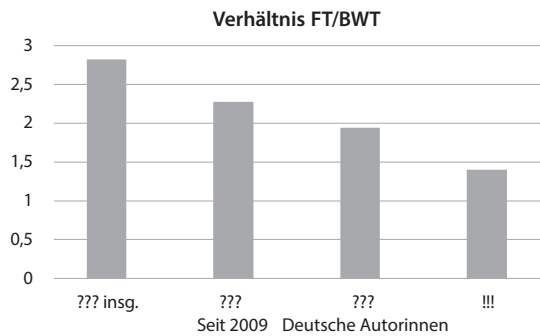


Abb. 48: Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test in beiden Hörspielspielserien (eigene Darstellung)

In der diachronen Betrachtung wird deutlich, dass sich die beiden Serien auch im Hinblick auf diese Kennzahl insbesondere in den letzten Jahren angenähert haben, was vor allem an der Veränderung in Richtung gleichberechtigter Darstellung bei den *Drei ???* liegt (s. Abb. 49). Es bleibt aber in beiden Serien eine Tendenz zur Bevorzugung männlich*-männlicher* Gespräche gegenüber weiblich*-weiblichen*.

Eine weitere Vergleichsmöglichkeit bietet die Tatsache, dass Kari Erhoff als Autorin für beide Serien tätig ist. Damit kann der Faktor individueller Vorlieben der Autorin zumindest theoretisch eliminiert und damit ein Rückschluss auf die Serienkonzeption gezogen werden. So lässt sich feststellen, dass bei den Vertonungen von Erhoffs *Drei !!!*-Bänden der Frauenanteil mit 55,3 % höher und das Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test mit 0,33 deutlich niedriger liegt als bei denen der *Drei ???*-Bände (38,5 % und ein Verhältnis von 1,6) (s. Abb. 50). Allerdings sind diese gravierenden Unterschiede mit Vorsicht zu betrachten: Zunächst ist das Korpus

von Erlhoffs *Drei !!!*-Bänden, wie bereits erwähnt, sehr gering; zum anderen werden die Vertonungen der Buchvorlagen je Serie von einem anderen Team durchgeführt, sodass der Einfluss von Skriptautoren und Regisseur:innen zu Verzerrungen führen kann.

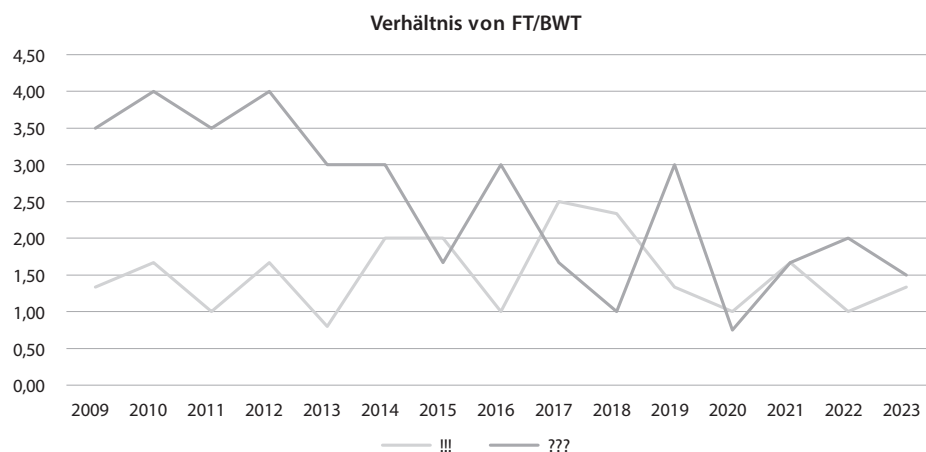


Abb. 49: Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test in den Hörspielfolgen beider Serien seit 2009 (eigene Darstellung)

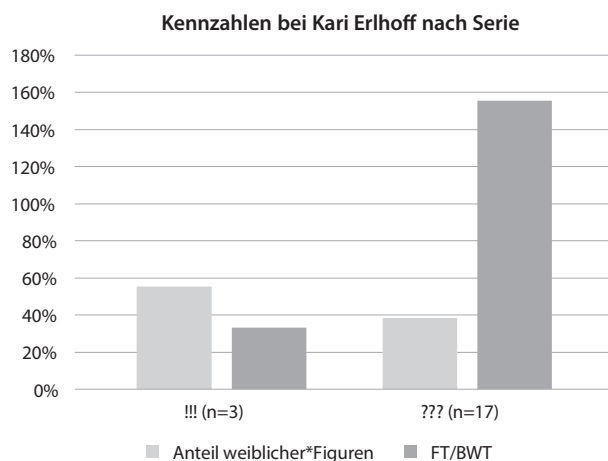


Abb. 50: Kennzahlen für die Vertonungen von Kari Erlhoffs Buchfolgen beider Serien (eigene Darstellung)

Berufsverteilung und verwandte Aspekte

Für die Analyse der Berufsverteilung wurden dieselben Cluster gebildet wie bei den *Drei ???*. Zunächst ist festzuhalten, dass mit *Transportwesen* und *Politik* zwei (allerdings sehr kleine) Gruppen ausschließlich männlich* besetzt sind, bei zwei weiteren (*Kriminelle ohne Berufsbezeichnung* und *Sicherheit*) liegt der Männer*anteil bei 90 %

oder höher (s. Abb. 51) – also in drei Kategorien weniger als bei den *Drei* ??? insgesamt und in einer weniger als bei den *Drei* ??? im gemeinsamen Erscheinungszeitraum seit 2009. Ein derart deutlich weiblich* besetztes Berufsfeld gibt es nicht, allerdings liegt der Frauen*anteil mit 82 % im Bereich *Haushaltstätigkeiten* sehr hoch. Sechs Berufsfelder sind mit Werten zwischen 40 % und 60 % recht ausgewogen besetzt, darunter *MINT* (interessanterweise mit einem höheren Frauen*anteil als bei den *Geistes- & Gesellschaftswissenschaften*), *Lehramt* und *Soziales*, also deutlich mehr als bei den *Drei* ??? mit einer (insgesamt) bzw. zwei Kategorien (seit 2009). Der Frauen*anteil insgesamt bei den *Drei* !!! liegt bei dieser Erhebungsart insgesamt mit 38 % (im Vergleich zu 28 % bei den *Drei* ???) ebenfalls deutlich höher.

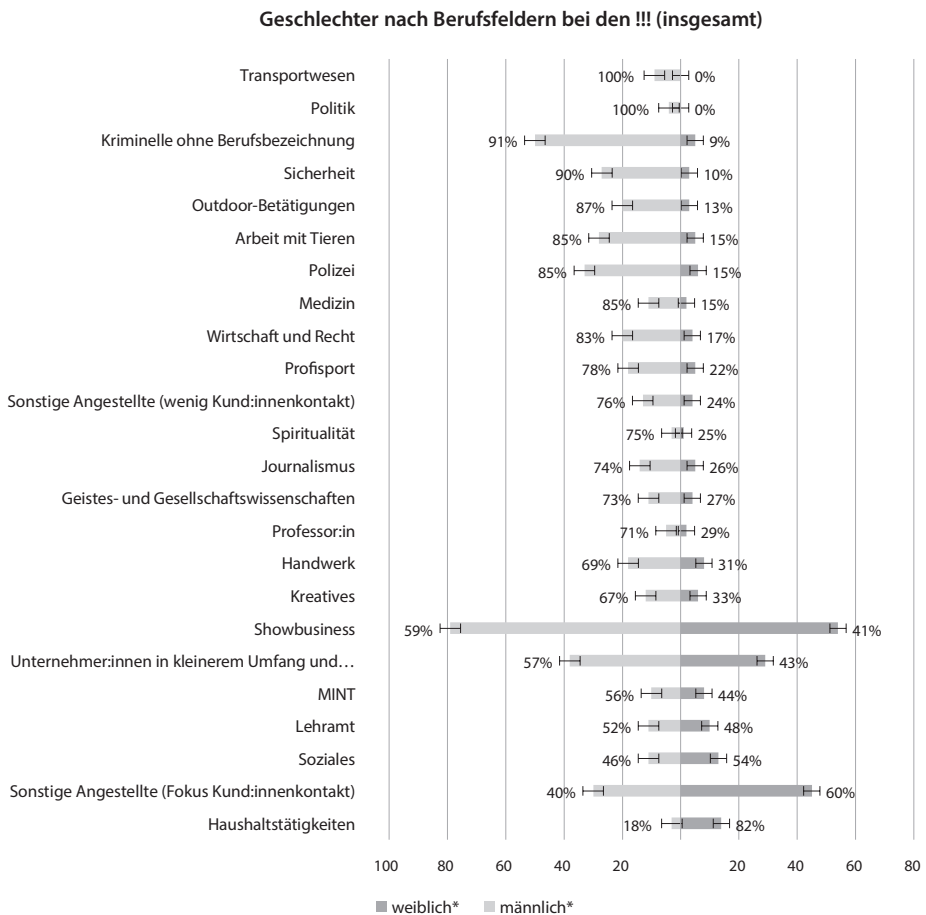


Abb. 51: Geschlechterverteilung nach Berufsfeldern bei den Hörspielfolgen der *Drei* !!! (insgesamt; eigene Darstellung)

Bei einem exemplarischen Blick in die Unterkategorien ist unter anderem festzustellen, dass wie bei den *Drei ???* Sekretariate besonders, hier sogar ausschließlich weiblich* besetzt sind (s. Abb. 52). Der Einzelhandel ist bei den *Drei !!!* stärker weiblich* dominiert als bei den *Drei ???*; der Bereich *Gastronomie, Hotellerie und Tourismus* ist weitgehend ausgewogen besetzt.

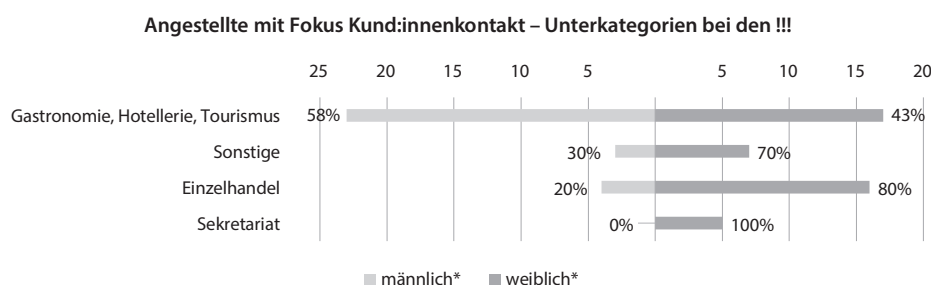


Abb. 52: Angestellte mit Fokus Kund:innenkontakt in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* nach Geschlecht (eigene Darstellung)

Die starke Repräsentation von Männern* im Bereich *Arbeit mit Tieren* (stärker als bei den *Drei ???*) überrascht angesichts des eher als weiblich* wahrgenommenen Interesses. Innerhalb der Kategorie ist ein leichtes Gefälle zu sehen, wonach Pflege und Betreuung von Tieren häufiger von Frauen* ausgeführt wird als Training und tiermedizinische Behandlung, die mutmaßlich prestigeträchtigeren Unterkategorien (s. Abb. 53) – die Gruppe ist allerdings klein.

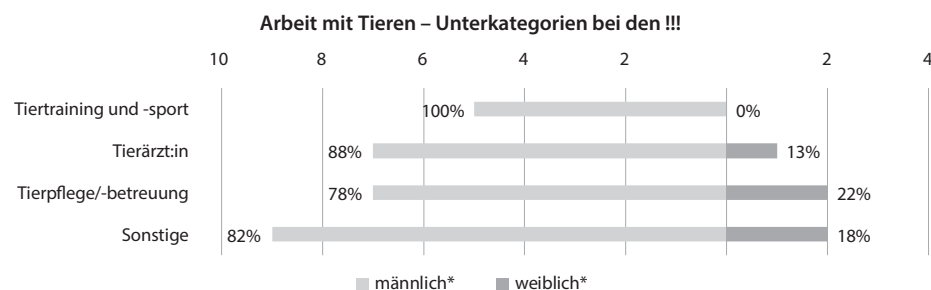
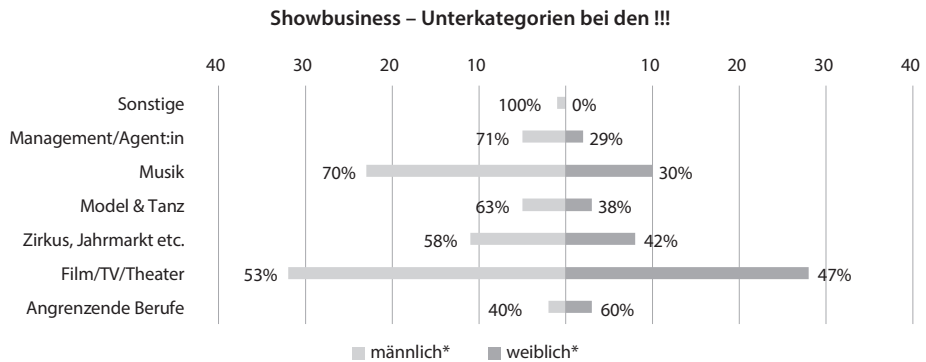


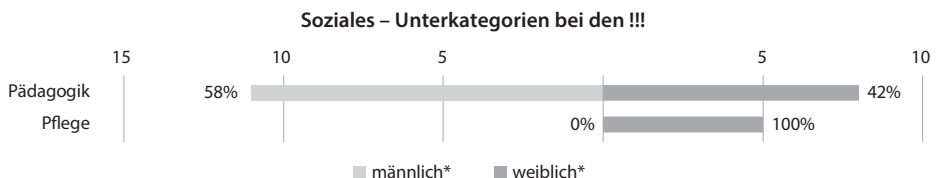
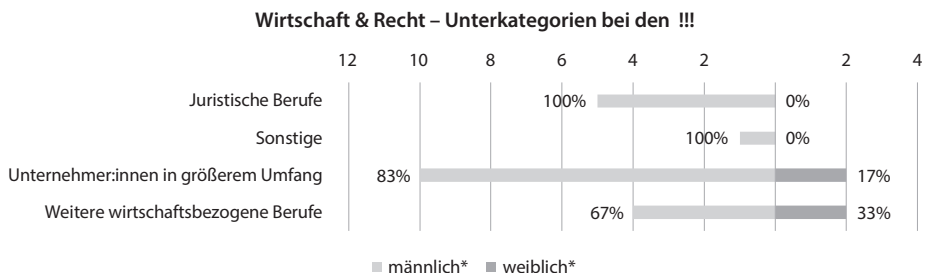
Abb. 53: Arbeit mit Tieren in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* nach Geschlecht (eigene Darstellung)

In der Kategorie *Showbusiness* sind zwei der drei größten Gruppen recht ausgewogen besetzt (s. Abb. 54). Überraschend angesichts der hohen medialen Präsenz weiblicher* Models und Tänzerinnen ist, dass in diesem Bereich bei den *Drei !!!* mehr Männer* als Frauen repräsentiert sind. Wie bei den *Drei ???* sind Manager:innen und Agent:innen, also Figuren mit mehr Einfluss, Bestimmungsgewalt und organisatorischer Verantwortung, häufiger männlich* als die von ihnen betreuten Schauspieler:innen, Musiker:innen o. Ä.

Abb. 54: Showbusiness in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* nach Geschlecht (eigene Darstellung)

Im Berufsfeld *Soziales* sind es die pädagogischen Berufe, häufig Sozialarbeiter:innen (mit abgeschlossenem oder im Studium), seltener Erzieher:innen, in denen Männer* und Frauen* ähnlich stark repräsentiert sind (s. Abb. 55). Der pflegerische Bereich, für den in der Regel kein Studium absolviert wird, ist dagegen rein weiblich* besetzt.

Ein letzter Einblick in die Kategorie *Wirtschaft & Recht* zeigt, dass wie bei den *Drei ???* auch bei den *Drei !!!* höhere wirtschaftliche Posten vorwiegend, juristische Berufe hier sogar ausschließlich männlich* besetzt sind (s. Abb. 56).

Abb. 55: Soziales in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* nach Geschlecht (eigene Darstellung)Abb. 56: Wirtschaft & Recht in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* nach Geschlecht (eigene Darstellung)

Damit sind auch in der Welt der *Drei !!!* zentrale prestigeträchtige Posten bzw. Berufsfelder männlich* dominiert: die Wirtschaft (83 %), das Rechtssystem (100 %), Professionsen (71 %) und die Politik (100 %); zudem der Journalismus (74 %) sowie die Polizei

(85 %), die im Kontrast zu den drei ermittelnden Protagonistinnen nur wenige Frauen* vorzuweisen hat. Ebenso wiederholt sich die Feststellung, dass die potenziell gefährlichen oder anstrengenden Berufe mit *Polizei*, *Outdoor-Betätigungen* (87 %), *Sicherheit* (90 %) und *Transportwesen* (100 %) überwiegend Männern* zugeschrieben werden.

Bei einem Vergleich der Folgen von 2009 bis 2016 (s. Abb. 57) mit denen von 2017 bis 2023 (s. Abb. 58) lässt sich eine Entwicklung hin zu einer ausgewogeneren Verteilung feststellen. Der Frauen*anteil insgesamt steigt indes nur leicht von 37 % auf 40 %.

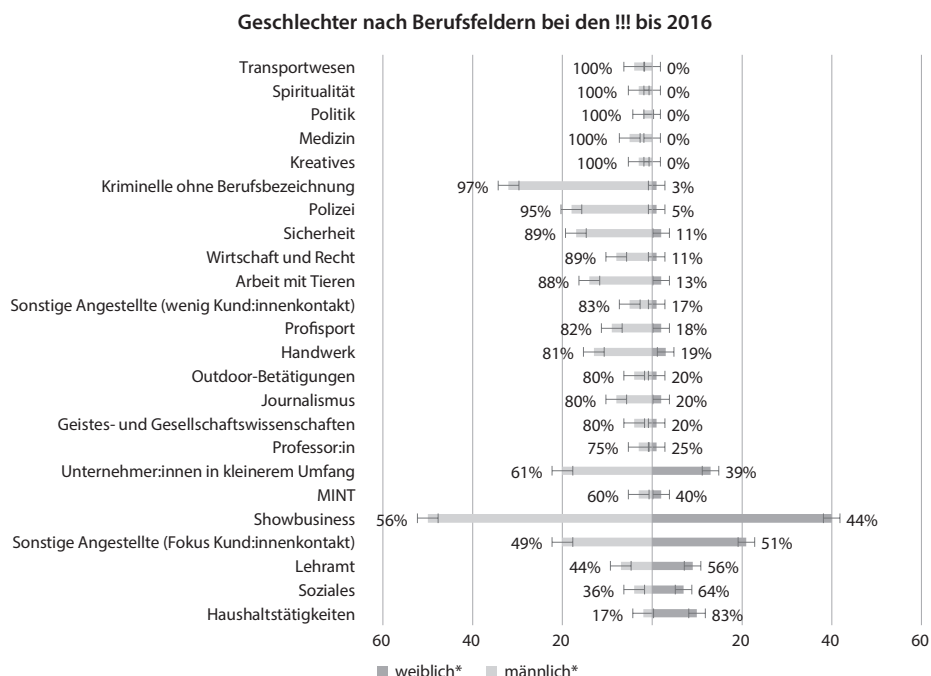


Abb. 57: Geschlechteranteile nach Berufsfeldern in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* bis 2016 (eigene Darstellung)

Während im ersten Beobachtungszeitraum noch fünf Berufsgruppen ausschließlich und weitere zwei mit über 90 % männlich* besetzt waren – darunter *Medizin* und *Kreatives* –, ist dies in den Folgen ab 2017 nur noch bei *Transportwesen* (100 %), *Politik* (100 %) und *Sicherheit* (91 %) der Fall. In diesem Abschnitt ist *Spiritualität* rein weiblich* besetzt, allerdings nur mit einer einzigen Vertreterin. Die Kategorie *Sicherheit* ist im Verhältnis zu anderen Kategorien noch stärker männlich* besetzt worden; tatsächlich ist hier auch der Frauen*anteil leicht gesunken. In den meisten (16 der 24 inklusive *Kriminelle ohne Berufsbezeichnung*) Kategorien ist der Frauen*anteil gestiegen, in vier ist er gesunken: Im Bereich *Soziales* sind Männer* nun nicht mehr unter- sondern sogar minimal überrepräsentiert, dafür sind die ehemals recht ausgewogenen Kategorien *Lehramt* und *Showbusiness* nun stark männlich* besetzt. Große Entwicklungen sind

in den Bereichen *Kreatives* und *Handwerk* zu beobachten, wo der Männer*anteil von 100 % auf 60 % bzw. von 81 % auf 50 % gesunken ist. Deutlich weiblicher* ist auch das ehemals ausgeglichen besetzte Berufsfeld *Sonstige Angestellte (Fokus Kund:innenkontakt)* geworden; der Frauen*anteil stieg hier von 51 % auf 71 %.

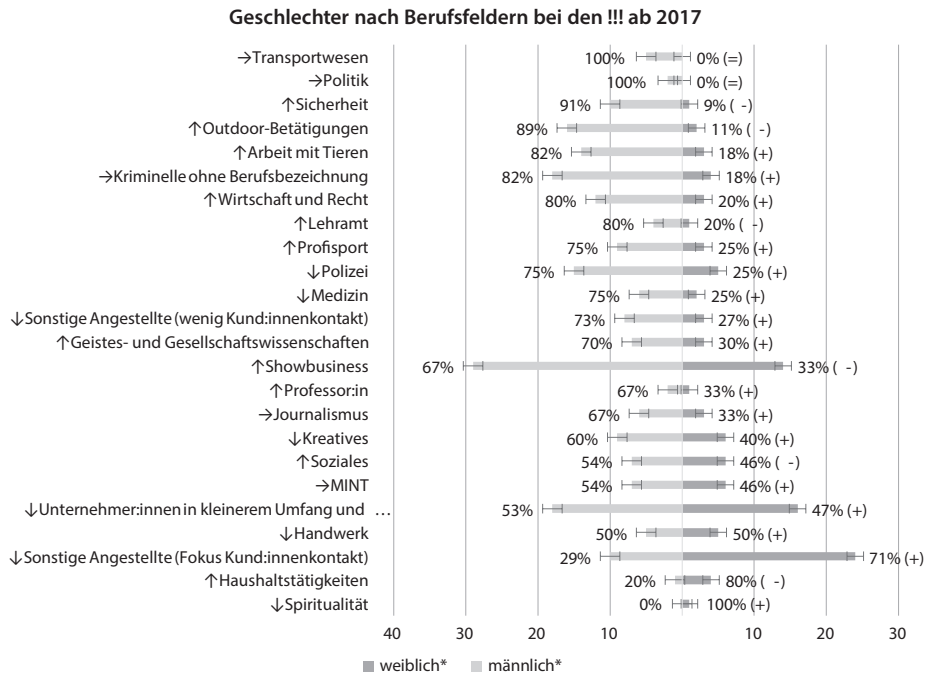


Abb. 58: Geschlechteranteile nach Berufsfeldern in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* ab 2017 (eigene Darstellung)

Im Bereich der Kriminalität, insbesondere der Kriminalität ohne Berufsbezeichnung, ist der Anteil der Frauen* gestiegen (s. Abb. 59 und 60) – es waren zu Beginn noch anteilig weniger Frauen*, berufs'kriminell als bei den *Drei ???* und anteilig weniger als tatsächlich im deutschen Strafvollzug sind (s. Kapitel 3.3.1). Insgesamt liegen die Werte in der Größenordnung der realen bundesdeutschen Gesellschaft.

In Bezug auf die Arten von Kriminalität gilt im Vergleich zu den *Drei ???*, dass Figuren beider Geschlechter, v. a. aber Frauen*, seltener zweifelsfrei schuldig bzw. uneingeschränkt verantwortlich für illegale Handlungen sind (s. Abb. 61). Für beide Geschlechter ist der Wert in den jüngeren Folgen gesunken, was wiederum auf den Versuch hindeutet, auch eine Welt, in der (regelmäßig) Verbrechen geschehen, nicht schwarz-weiß zu zeichnen. Dass Männer* nicht nur häufiger kriminell sind, sondern auch zu einem geringeren Anteil relativierende oder erklärende Gründe oder Motive haben, ist eine auffällige Asymmetrie.

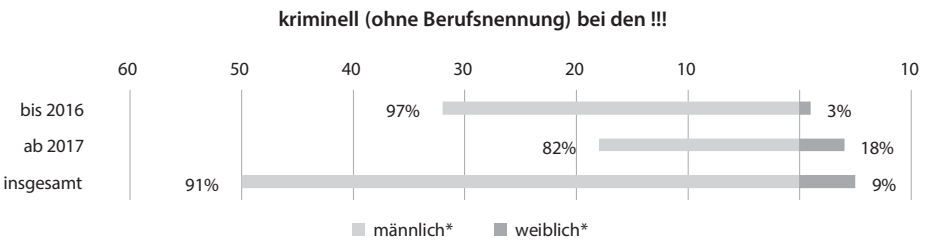


Abb. 59: Kriminelle (ohne Berufsbezeichnung) in den Hörspielen der *Drei !!!* (eigene Darstellung)

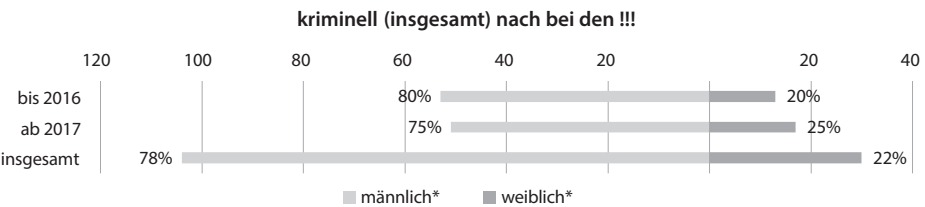


Abb. 60: Kriminelle (insgesamt) in den Hörspielen der *Drei !!!* (eigene Darstellung)

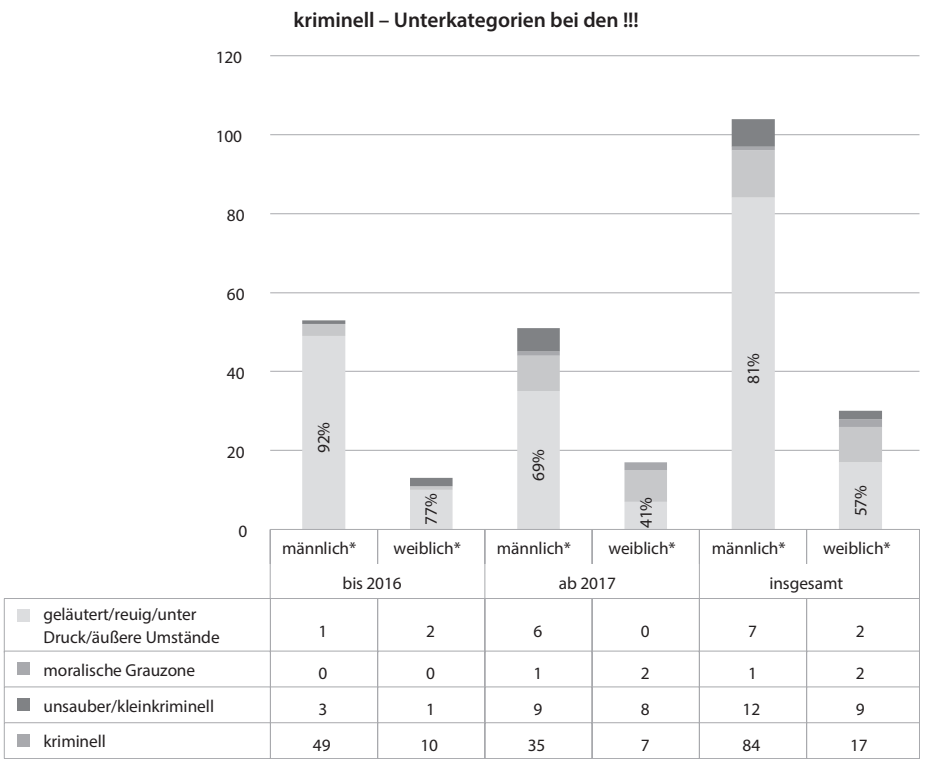


Abb. 61: Kriminalität – Unterkategorien in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* (eigene Darstellung)

Die vergleichende Darstellung des Frauen*anteils bei Kriminalität, in Führungspositionen sowie bei Figuren mit Dokortitel zeigt einen Anstieg in allen genannten Bereichen, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß (s. Abb. 62). Bei Figuren mit Dokortitel ist der Anstieg am deutlichsten, basiert aber auch auf einer sehr kleinen Gruppe mit insgesamt nur sechs Figuren. Der Anteil von Frauen* in Führungspositionen ist von 13 % bis 2016 auf 35 % ab 2017 gestiegen. Letzterer Wert liegt – bei weiterer Definition – über dem der realen bundesdeutschen Gesellschaft (ca. 29 %, vgl. Destatis 2024), aber noch deutlich entfernt von paritätischen 50 % und auch unter dem Frauen*anteil unter allen Figuren in diesem Zeitabschnitt (40 %).

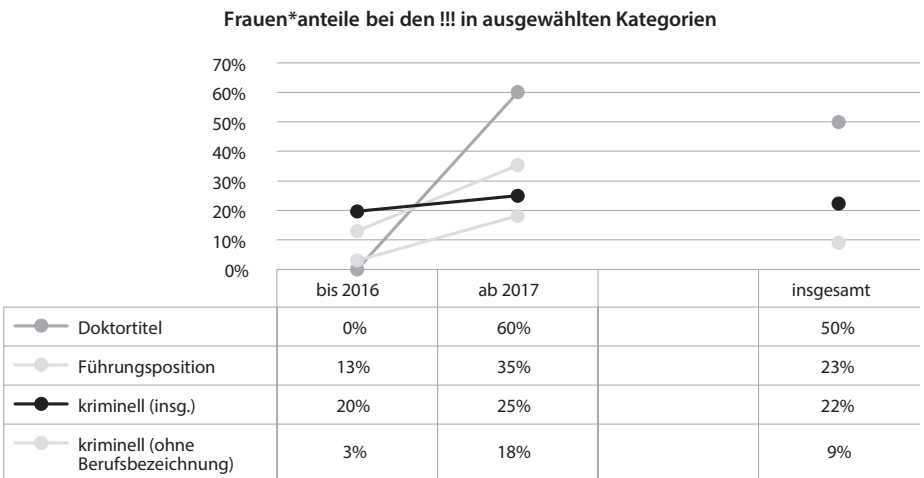


Abb. 62: Frauen*anteile in ausgewählten Kategorien in den Hörspielen der *Drei !!!* (eigene Darstellung)

Unter den Figuren ohne Berufsbezeichnung machen Frauen* 57 % aus, sind also gegenüber dem Anteil von 38 % an allen Nennungen (für beide Zeiträume) deutlich überrepräsentiert. Innerhalb dieser Gruppe treten Frauen* außerdem anteilig deutlich häufiger als Familienmitglied auf (s. Abb. 63). Sowohl Männer* als auch Frauen* ohne Berufsnennung treten bei den *Drei !!!* mit höherer Wahrscheinlichkeit mit familiärer Zuordnung auf als bei den *Drei ???*, was darauf hinweisen kann, dass die Fälle der *Drei !!!* häufiger im familiären Kontext spielen oder familiäre Beziehungen eine wichtigere Rolle spielen. Das kann wiederum daran liegen, dass die drei Detektivinnen etwa drei Jahre jünger sind als ihre männlichen* Pendants, stellt aber dennoch eine Differenz im Hinblick auf die Handlungsräume der an Mädchen* adressierten Reihe dar.

Die Welt der *Drei !!!* ist insgesamt in Bezug auf die zahlen- und berufsmäßige Verteilung der Geschlechter ausgewogener als die der *Drei ???* – selbst wenn man nur die Folgen während der gemeinsamen Erscheinungszeit seit 2009 berücksichtigt. Die Unterschiede sind allerdings nicht in allen Bereichen deutlich und/oder eindeutig und auch die Welt der *Drei !!!* ist zahlenmäßig (besonders bei den Erwachsenen) und im Hin-

blick auf Berufe von Männern* dominiert; eine gleichberechtigte Darstellung ist (noch) nicht erreicht, was stärker als bei den *Drei ???* in Kontrast zum Serienkonzept steht.

ohne Berufsbezeichnung – Unterkategorien bei den !!!

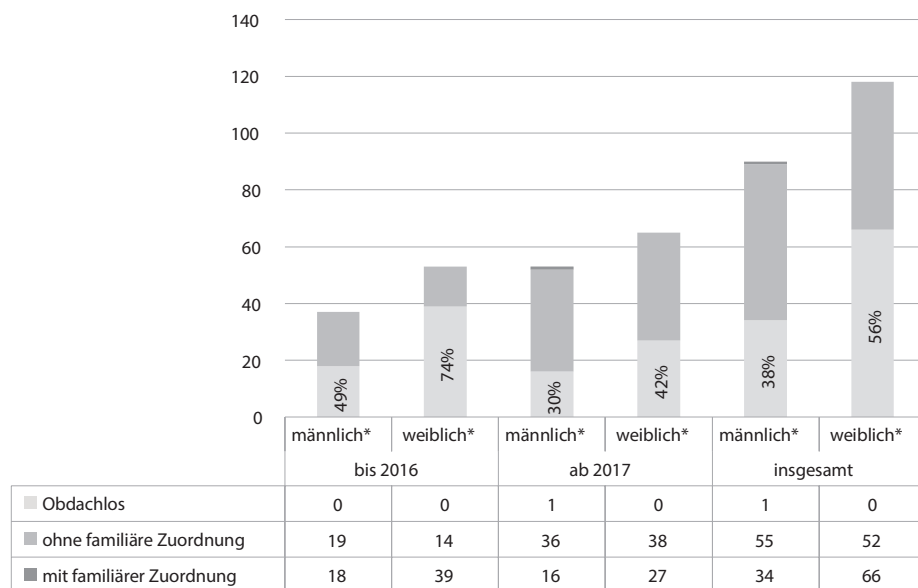


Abb. 63: Figuren ohne Berufsbezeichnungen – Unterkategorien in den Hörspielfolgen der *Drei !!!* (eigene Darstellung)

3.4 Figuren, Handlung und Sprache – qualitative Analysen

Die qualitative Analyse, also die detaillierte Betrachtung einzelner Buchfolgen beider Serien in diachroner Perspektive, soll einerseits einen Einblick in typische geschlechterbezogene Aspekte der beiden Serien geben, andererseits Anschlusspunkte für eine didaktisch-methodische Umsetzung im Deutschunterricht bereithalten. Die Auswahlkriterien von Sabine Pfäfflin (2010, S. 13–56) eignen sich nur bedingt für die Auswahl einzelner Folgen einer Serie. Zwar lässt sich damit begründen, überhaupt die beiden Serien unter dem Aspekt der Geschlechterreflexion im Unterricht zu behandeln: Auf formal-ästhetischer Ebene können exemplarisch Merkmale von Serialität und Spannungsliteratur untersucht werden, der Fokus auf die (Re-)Produktion von geschlechterbezogenen Vorstellungen auf inhaltlicher und Vermarktungsebene schließt in thematisch-inhaltlicher Perspektive an das zeitdiagnostische Potenzial durch die Behandlung besonders populärer Medien und jugendspezifische Themen an und auf didaktischer Ebene dient dieser Fokus sowohl der Förderung der Identitätsentwicklung als auch

der Auseinandersetzung mit Wertfragen (s. Kapitel 2.4.1) und die Auswahl der beiden Serien lässt sich unterrichtspraktisch mit ihrer Beliebtheit und Verfügbarkeit begründen. Verfügbarkeit ist der einzige der genannten Aspekte, der auch bei der Auswahl von Folgen innerhalb der Serien ausschlaggebend sein kann, denn ältere Folgen beider Serien sind zum Teil nicht mehr oder nur noch als E-Book oder gebraucht erhältlich; mit diesen Folgen kann dennoch in Auszügen mit Kopien gearbeitet werden. Für die Auswahl einzelner Folgen genügen diese Auswahlkriterien also nicht.¹³⁹

Auf Basis des Analysemodells aus Kapitel 2.5 und unter Berücksichtigung des Anspruchs, dass durch die Analyse einzelner Folgen auch Schlüsse auf die Serienkonzeption gezogen werden sollen, wurden deshalb folgende Auswahlkriterien erarbeitet, die in gewissem Maße auch auf andere, v. a. populärkulturelle (serielle) Medien übertragen werden können, die unter dem Aspekt der Geschlechterreflexion betrachtet werden sollen:

1. Die ausgewählte Folge ist im Hinblick auf Paratexte und/oder Repräsentation und/oder in der inhaltlichen Ausgestaltung von Geschlecht exemplarisch für die Serie als Ganzes, eine bestimmte Epoche oder Entwicklung/Tendenz. Bei einer vergleichenden Betrachtung bietet sich auch eine Herangehensweise *ex negativo* an, indem eine Folge ausgewählt wird, die (im Hinblick auf die Darstellung von Geschlecht) besonders untypisch ist und mit (einer) besonders typischen kontrastiert wird, z.B. wenn eine starke weibliche* Figur vorkommt, während dies in den meisten Folgen der Entstehungszeit nicht der Fall ist.
2. Die ausgewählte Folge zeigt mediale Konstruktionen von Geschlecht auf der Ebene von Figurencharakterisierung, Handlung und Sprache und bietet dabei literatur- und sprachdidaktische Anschlusspotenziale, indem Kompetenzbereiche des Lehrplans involviert sind (z.B. literarische Texte/Medien verstehen und nutzen, Sprachgebrauch reflektieren, ...).
3. Die Geschlechterdarstellungen in der ausgewählten Folge sind ambig und lassen sich nicht eindeutig in modern/gleichberechtigt oder traditionalistisch/ungleich einteilen, z.B. indem Gegensätze zwischen quantitativer und qualitativer Betrachtungsweise zu beobachten sind, sowohl modern als auch traditionalistisch gezeichnete Figuren vorkommen oder Gleichberechtigung in unterschiedlichen Handlungsfeldern oder Gruppen (z.B. Kinder vs. Erwachsene) unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Die Vielfalt der mit Geschlecht verbundenen Attribute, Darstellungen und Interpretationen wird deutlich.
4. Optional ist auf der Handlungsebene der Folge ein expliziter Genderdiskurs (vgl. Krah 2016, S. 57–58) umgesetzt oder angedeutet. Dies ist für eine dekonstruktive

¹³⁹ Pfäflins Auswahlkriterien beziehen sich nicht (speziell) auf Kinder- und Jugendliteratur. Heiser kritisiert unter dem Aspekt der Gendersensibilität außerdem, dass „das Kriterienraster [...] ausschließlich gegenstandsorientiert vor[geht]; hier werden Texteigenschaften reflektiert, aber nicht in Relation zu Eigenschaften der Lernenden gesetzt“ (Heiser 2020a, S. 49).

Herangehensweise, die implizite, vermeintlich selbstverständliche Geschlechterdarstellungen reflektiert und eben nicht auf oberflächennahe Diskurse fokussiert ist, nicht zwingend nötig, erleichtert aber den Einstieg in das Thema.

Auf Basis dieser Überlegungen wurden 13 Bücher detailliert und teilweise ausgabenvergleichend analysiert. Im Folgenden werden besonders eindruckliche Aspekte vorgestellt, ausführliche Darstellungen zu allen untersuchten Folgen (z.B. zur Entwicklung der Protagonist:innen über die Folgen hinweg und mit detaillierteren Textbelegen und sprachlichen Reflexionen) finden sich im digitalen Anhang.

3.4.1 *Die drei ???*

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien wurden sieben Folgen der *Drei ???* ausgewählt. Das breite Angebot an Bänden hat ermöglicht, aus jedem Jahrzehnt (gerechnet nach der Ersterscheinung im Original) eine Folge heranzuziehen und so die Seriengeschichte exemplarisch abdecken zu können. Zusätzlich wurde dabei sichergestellt, dass einige Folgen beider Serien aufgrund von thematischen Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die Darstellung und Verankerung des Themas gut miteinander verglichen werden können. Die Auswahl der Folgen bietet allerdings kein exaktes Spiegelbild der Serie – auch unter den nur in Deutschland veröffentlichten Episoden finden sich z.B. solche, in denen weibliche* Figuren (fast) keine Rolle spielen,¹⁴⁰ diese sind aber unter den analysierten Bänden nicht repräsentiert. In allen Fällen wird mit regulären, im KOSMOS Verlag erschienenen Einzelbänden gearbeitet.

Die drei ??? und das Gespensterschloss (1964/68)¹⁴¹

Bei *Alfred Hitchcock and the Three Investigators in the Secret of Terror Castle* (Sigle TC) bzw. in der deutschen Übersetzung *Die drei ??? und das Gespensterschloss* handelt es sich um die erste jemals veröffentlichte Folge der *Drei ???*. Die drei Freunde Justus Jonas, Peter Shaw und Bob Andrews nehmen den Gewinn eines Preisausschreibens – Zugriff auf einen Rolls Royce samt Fahrer für 30 Tage und Nächte – zum Anlass, endlich ihr Detektivunternehmen zu starten. Dafür fehlt ihnen noch ein Auftrag, den sie mithilfe einiger Tricks vom Regisseur Alfred Hitchcock erhalten: ein Spukhaus zu finden. Nach einigen Recherchen ermitteln sie im Gespensterschloss des angeblich verstorbenen Schauspielers Stephan Terrill, wobei die drei Detektive mit Spukerscheinungen, einem mutmaßlich neidischen älteren Jungen und schließlich sogar mit einer vermeintlichen Schmugglerbande konfrontiert werden.

Durch Alfred Hitchcocks (fiktives) Vorwort begegnen die Leser:innen den drei Detektiven zum ersten Mal, die er folgendermaßen vorstellt:

¹⁴⁰ Ein extremes Beispiel dafür ist *Todesflug* (Nevis 2000).

¹⁴¹ Für die allererste Folge der Serie wird eine vergleichende Betrachtung vorgenommen, und zwar zwischen der US-amerikanischen Erstausgabe von 1964 (Sigle TC), dem Nachdruck (2014) der deutschen Erstausgabe von 1968 (Sigle GS) sowie der Neuauflage von 2021 (Sigle GSN).

Bob Andrews, klein und drahtig, ist gewissermaßen Verstandesmensch, doch nicht ohne einen Hang zum Abenteuer. Peter Shaw ist ziemlich groß und kräftig gebaut. Justus Jonas ist – nun, meine persönliche Meinung über Justus Jonas möchte ich zunächst für mich behalten. [...] Als kleines Kind hieß er nur „Dickerchen“ und erntete allgemeine Heiterkeit, wenn er stolperte und hinpurzelte.¹⁴² Seit dieser Zeit hat er eine tiefe Abneigung dagegen, ausgelacht zu werden. Damit man ihn endlich ernst nahm, stopfte er sich wie besessen mit Wissen voll. Sobald er lesen konnte, las er alles, was ihm in die Finger kam: Naturwissenschaften, Technik, Psychologie, Kriminologie und vieles andere. Da er ein gutes Gedächtnis hat, blieb vieles von dem Gelesenen haften, so daß die Lehrer es vorzogen, im Unterricht nicht mit ihm über Sachfragen zu diskutieren: Zu oft mußten sie sich von ihm belehren lassen. (GS, S. 7–8)

Bereits durch die Menge an Text, die zur Vorstellung der drei Protagonisten verwendet wird, ist die Hierarchie innerhalb des Trios angedeutet. Die zentrale Figur ist Justus, der sich durch sein Wissen und seine Zielstrebigkeit von Gleichaltrigen absetzt. Er „drückt sich gern merkwürdig aus“ (GS, S. 10), kann „gepflegt und gewählt“ sprechen (GS, S. 21) und kann „[n]icht einmal [in Gefahrensituationen] [s]eine hochgestochenen Reden lassen“ (GS, S. 60). Es ärgert ihn, wenn er nicht von selbst auf die Lösung eines Problems kommt oder mit etwas nicht Recht behält (vgl. GS, S. 148). Die schlimmstmögliche Folge seines Handelns scheint für ihn die Notwendigkeit zu sein, einen Fehler einzugestehen (vgl. GS, S. 112). Seine Rationalität hilft ihm, seine Ängste zu überwinden (vgl. GS, S. 112); seine Pläne und Überlegungen zu einem Fall behält er gerne für sich und präsentiert seinen Kollegen (und den Leser:innen) die Lösungen erst spät (vgl. GS, S. 61). Selbst wenn seine beiden Freunde anderer Meinung sind als er, setzt er sich in der Regel durch (vgl. GS, S. 84) und ist damit eindeutig der Anführer der Gruppe. Obwohl seine Eigenschaften und Verhaltensweisen zur Lösung des Falls führen, wird er insbesondere von erwachsenen Figuren kritisch beurteilt (vgl. GS, S. 8, 23, 55), zusätzlich verhindert seine Stämmigkeit, als Idealbild verstanden zu werden. Gleichzeitig ist er kommunikativ zu begabt, um aufgrund seiner Intelligenz und Technikbegeisterung (vgl. GS, S. 13) als ‚Nerd‘ wahrgenommen zu werden.

Peter Shaw ist groß und sportlich und wird deshalb „für alle Aufgaben eingesetzt, die körperliche Kraft und Geschicklichkeit erfordern“ (GS, S. 14). Er ist dafür deutlich ängstlicher als Justus, lässt sich von ihm aber stets überzeugen, seine Angst zu überwinden (vgl. GS, S. 35, 37, 84, 111). Anders als Justus hält er die Existenz von Gespenstern und anderen Spukwesen durchaus für möglich (vgl. GS, S. 52). Durch das Nebeneinander körperlicher Kraft – er ist auch der einzige der drei, der die gesamte Handlung unverletzt bleibt – und einem gewissem Maß an Angst, das er nicht zu verbergen versucht, bietet auch Peter typische und weniger typische Aspekte eines klassischen Männer*- bzw. Jungen*bildes.

¹⁴² Dieser Satz bezieht sich im Original auf Justus' Rolle als Kleinkind in einer Fernsehserie (vgl. TC, S. VIII).

Bob Andrews ist laut Justus „so mutig wie ein Löwe, auch wenn er nicht der Stärkste ist“ (GS, S. 99) – diese Feststellung trifft Justus ausgerechnet, nachdem Bob vor dem vermeintlichen blauen Phantom weggelaufen ist und nach der Flucht Peter für einen metaphysischen Angreifer gehalten hat. Bob ist weder so überdurchschnittlich rational wie Justus noch so körperlich stark wie Peter, er lässt sich aber nicht unterkriegen, nicht einmal durch den Gips, den er nach einem mehrfachen Beinbruch trägt (vgl. GS, S. 12). Er stellt sich bei der Recherche äußerst geschickt an und trägt durch die gesammelten Erkenntnisse viel zum Fall bei. Trotz seines Engagements in der Bibliothek – er arbeitet dort während der Ferien (vgl. GS, S. 10) – ist er nicht als Streber zu sehen oder als jemand, der sich eher in Büchern als im ‚echten‘ Leben auskennt. Damit entspricht zwar keine der drei Hauptfiguren einem Männer*bild, das (körperliche) Kraft und Mut in den Mittelpunkt stellt, aber es werden auch keiner der drei Figuren Attribute oder Verhaltensweisen zugeschrieben, die als explizit ‚unmännlich*‘ oder feminin* wahrgenommen werden.

Einen genaueren Blick hat die Figur Stephan Terrill verdient, die den Fall erst auslöst. Die Gründe für die Vortäuschung seines Todes und der Spukphänomene legt er im vorletzten Kapitel selbst dar:

„[...] Vor vielen Jahren, als ich am Anfang meiner Karriere stand, fand ich nämlich meine Schüchternheit und mein Lispeln sehr hinderlich für geschäftliche Verhandlungen. Ich sprach nicht gern mit anderen Leuten. Ich konnte meine Sache nicht vertreten. Deshalb erfand ich die Figur des Flüsterers als meinen Manager. Der Flüsterer sprach immer mit einem scharfen Zischen, das mein Lispeln verdeckte, und er sah so bedrohlich aus, daß mir Verhandlungen überhaupt keine Schwierigkeiten bereiteten. [...] Das Verfahren bewährte sich, bis ich meinen ersten Tonfilm drehte. Damals lachte die ganze Welt über mich! Es war niederschmetternd für meinen Stolz. Ich zog mich in mein Heim zurück. [...] In dieser Zeit unternahm ich oft lange Fahrten mit dem Wagen, um meine tiefen Depressionen abzuschütteln. Eines Tages [...] kam mir die glänzende Idee, einen Unfall vorzutäuschen. [...] Und das war Stephan Terrills Ende für die Mitwelt. Auch für mich existierte er nicht mehr – er war so gut wie tot und begraben, und mir war es recht so. [...]“ (GS, S. 138–139)

Diese Erfahrung kann durchaus so gelesen werden, dass ein Mann* Probleme mit geschlechterbezogenen Anforderungen oder Vorstellungen hat: Seine zu hohe (und damit ‚unmännliche*‘) Stimme sowie seine Schüchternheit führen zur Erfindung eines Alter Ego, das sich (zumindest äußerlich) durch Brutalität und Einschüchterung auszeichnet. Als sich die hohe Stimme nicht mehr verbergen lässt, wird er dafür ausgelacht, was wiederum zu Depressionen und einer Art Suizid führt – Terrill lebt sein Leben nun in der Identität des hyper-männlichen* Managers: dominant und furchteinflößend, zudem größer, mit Glatze und Narbe und scharfem Blick. Dabei scheint ihm wichtig zu sein klarzustellen, dass er eigentlich keineswegs böse ist (vgl. GS, S. 136, 143).

Weiterhin interessant ist der eigentliche Handlungsbeginn nach dem Vorwort:

Bob Andrews stellte sein Fahrrad vor dem Haus seiner Eltern in Rocky Beach ab und ging hinein. Als die Haustür ins Schloß fiel, rief seine Mutter von der Küche her: „Robert? Bist du das?“

„Ja, Mama.“ Bob kam an die Küchentür. Seine Mutter, braunhaarig und schlank, war gerade beim Kuchenbacken. (GS, S. 10)

Bobs Mutter wird nicht mit Namen genannt, sondern nur in Relation zu ihrem Sohn eingeordnet. Zudem tritt sie im häuslichen Bereich auf, sogar ausschließlich in der Küche – im Rest des Buches kommt sie nicht mehr vor – und durch die fiktive Autorschaft ihres Mannes, von dem gesagt wird, dass er den Fall der drei Detektive verschriftlicht (vgl. GS, S. 26), ist sogar dessen Rolle bedeutender, obwohl er als Figur gar nicht auftritt. Drittens wird sie neben der (stereotyp weiblichen*) Tätigkeit des Kuchenbackens ausschließlich mit auf das Äußere bezogenen Attributen eingeführt, obwohl weder ihre Figur noch ihre Haarfarbe für die Handlung relevant sind. Diese statistin-nenhafte Darstellung und Einbindung weiblicher* Figuren ist typisch für die frühen Folgen der *Drei ???*. Lediglich Justus' Tante Mathilda Jonas kommt über den Status als Statistin hinaus; ihre Rolle ist jedoch eine ambivalente: Sie ist weder unterdrückt oder gefangen in engen Geschlechterrollen, aber auch nicht emanzipiert im eigentlichen Sinne. Sie steht – erzähltechnisch wie pragmatisch – in Abhängigkeit von männlichen* Figuren, tritt aber innerhalb dieser Abhängigkeit selbstbewusst auf.

Trotz allem handeln die Figuren meist weder in geschlechtsspezifischen Kontexten, noch sind sie besonders stereotyp ausgestaltet. Auch werden Frauen* nicht explizit abgewertet, weder von den Figuren noch von der Erzählinstanz. Männliche* Figuren scheinen schlicht in einem androzentrischen Sinne als Norm angenommen zu werden, Frauen* oder Mädchen* werden weder explizit ausgeschlossen noch mitgedacht. So heißt es recht zu Beginn des Buches „Für einen Jungen war das Warenlager ein Paradies“ (GS, S. 12). Dabei bleibt unklar, ob dabei die Kategorie Geschlecht im Vordergrund steht oder die Kategorie Alter; schließlich stehen die drei Protagonisten am Übergang zwischen Kindheit und Jugend, sodass sowohl die Bezeichnung ‚Kind‘ als auch ‚Jugendlicher‘ an dieser Stelle eine eventuell unerwünschte altersbezogene Assoziation hätte. Dass aber die explizit maskuline Variante gewählt wurde, ist symptomatisch.

Bei der ausgabenvergleichenden Betrachtung zeigen sich (von formalen oder sprachlichen Aktualisierungen und Anpassung sprach- bzw. kulturspezifischer Aspekte bei der Übersetzung abgesehen) nur wenige Veränderungen. Im Hinblick auf die Figurencharakterisierung ist jedoch anzumerken, dass Justus in der deutschen Fassung weniger oft als übergewichtig beschrieben wird (vgl. z.B. TC, S. 8, 38, 69, 140 vs. GS, S. 8, 37, 62, 119). Interessant ist in der Neuauflage die Aktualisierung bezüglich der exotischen Verkleidungen, in denen zwei der Figuren auftreten. Hier wurde darauf geachtet, stereotypisierende kulturelle Zuschreibungen nicht zu verfestigen: Aus der „Zigeunerin“ (z.B. GS, S. 81) wurde die „Wahrsagerin“ (z.B. GSN, S. 97), aus der Formulierung „wallende[...] Burnusse der Araber“ (GS, S. 116) wurde „wallende Kapuzenmäntel [...],

die Justus an Beduinen erinnerten“ (GSN, S. 140), aus „Er trug lange Seidengewänder wie ein orientalischer Fürst“ (GS, S. 118) wurde „Er trug lange Seidengewänder wie ein Fürst in einem Märchen aus Tausendundeiner Nacht“ (GSN, S. 142–143). Diese Formulierungen rufen sehr ähnliche Bilder hervor, die neuen Versionen verweisen aber nicht auf eine (vermeintliche) kulturelle Wahrheit, sondern auf medial geprägte und als solche markierte Assoziationen – es wird z.B. nicht suggeriert, dass orientalische Fürsten tatsächlich (notwendig) lange Seidengewänder tragen. Auch weitere Änderungen scheinen das Ziel zu haben, keine Vorurteile zu verfestigen (vgl. insbesondere die Streichung gegenüber GS, S. 120).

Die drei ??? und die singende Schlange (1972/75)¹⁴³

Der Fall um die *singende Schlange*, siebzehnter Fall der US-amerikanischen (1972) und fünfzehnter der deutschen Buchreihe (1975), wurde von Mary Virginia Carey unter der Abkürzung M. V. Carey verfasst.¹⁴⁴ Auf einem Anwesen in Rocky Beach gehen seltsame Dinge vor sich: Seit ein undurchsichtiger Mann*, der sich Asmodi nennt, zu Gast bei Patricia Osborne ist, erklingen schauerliche Töne. Allie, Miss Osbornes Nichte, beauftragt die drei Detektive, Asmodi loszuwerden. Die Ermittlungen führen die Protagonist:innen zu okkulten Riten, Erpressung und anderen Bedrohungen, bis alle Rätsel aufgeklärt und die Verbrecher überführt sind. Insgesamt stellt die *singende Schlange* eine für die Serienepoche eher ausgewogene Folge dar, ist aber nicht frei von Asymmetrien, die widersprüchliche Interpretationen und eine kritische Beschäftigung mit Geschlechterverhältnissen ermöglichen. Es kommen mehr weibliche* Figuren vor und sie haben eine größere Bedeutung als beispielsweise im *Gespenserschloss*.

Die interessanteste Figur der Folge ist Allie Jamison, die als Beispiel für die in diesem Teil der Seriengeschichte seltenen starken und vielseitigen weiblichen* Figuren gelten kann. Eingeführt wird sie mit ihrem Pferd, auf dem sie „aufrecht im Sattel saß und weder nach links noch nach rechts schaute“ (SCH, S. 10). Mathilda bezeichnet sie als „[d]ie Kleine von Jamisons“ (SCH, S. 9), was auch von der Erzählinstanz als „kleine Jamison“ (SCH, S. 9) oder „kleine Allie“ (SCH, S. 11) übernommen wird. Ihr genaues Alter oder der Altersabstand zu den drei Detektiven wird nicht genannt, aber sie scheinen in einem ähnlichen Alter zu sein. Gegen Ende wird sie zwar noch von Mathilda als „Kind“ (SCH, S. 120) bezeichnet und von Peter (aus dem Kontext begründet) mit „Herzchen“ (SCH, S. 127) angesprochen, aber das Attribut ‚klein‘ wird nicht mehr genutzt. Das ist kongruent damit, dass sich Allie im Laufe der Handlung beweist: Sie zeigt sich tapfer, als sie trotz anscheinend größerer Schmerzen nicht weint (vgl. SCH, S. 11), selbstbewusst (vgl. SCH, S. 12), willensstark und geschickt. Um die drei Detektive dazu zu bringen, ihren Fall zu übernehmen, erpresst sie sie mit den Worten „Ihr Burschen werdet leichtsinnig

¹⁴³ Textgrundlage ist die 3. Auflage der deutschen Ausgabe im KOSMOSVerlag, Sigle SCH (Carey 1977).

¹⁴⁴ Zwischen der englischsprachigen und der deutschsprachigen Ausgabe sind keine wesentlichen Unterschiede zu finden. An relevanten Stellen wird auf die englischsprachige Formulierung verwiesen (Sigle SER, Carey 1987).

[...] Ihr habt da einen Geheimgang zum Gelände. Weiß das eure Tante?“ (SCH, S. 23–24). Mehrmals stellt sie ihre Schlagfertigkeit unter Beweis (vgl. SCH, S. 35); sowohl gegenüber den Detektiven (vgl. SCH, S. 39), als auch gegenüber Erwachsenen (vgl. SCH, S. 88) ist sie selbstbewusst. Sie lässt sich nicht einmal von einer Schusswaffe einschüchtern und versucht, ihre Tante zu schützen (vgl. SCH, S. 141); auch in (ermittlungs-)taktische Überlegungen mischt sie sich aktiv und bestimmt ein, erteilt sogar Anweisungen (vgl. SCH, S. 27). Sie zeigt zwar Angst um ihre Tante (SCH, S. 87, 118), im Übrigen ist sie aber nicht ängstlicher als die drei Detektive (vgl. SCH, S. 32–33, 95). Mathilda scheint in Allie ein zu beschützendes Kind zu sehen (vgl. SCH, S. 10, 120), Justus hingegen hegt von Anfang an eine Abneigung gegen sie, deren Ursache er für sich behält (vgl. SCH, S. 10). Die Detektive halten Allie wohl aufgrund ihres Wissens und ihrer Durchsetzungsstärke für eine Bedrohung und nervig (vgl. SCH, S. 28, 149). Peters Fazit lautet:

„Allie ist schon in Ordnung, finde ich, aber ich bin trotzdem froh, wenn sie im Herbst ins Internat kommt. Dann können wir unser Rotes Tor wieder benutzen – und außerdem ist Allie auf die Dauer zu anstrengend. Die erfindet Schwindeleien im Handumdrehen, und wie sie immer ihren Willen durchsetzt!“ (SCH, S. 149)

Damit spricht Peter Eigenschaften an, die auch auf Justus zutreffen: Er setzt stets seinen Willen durch und hat in Notsituationen eine passende Ausrede parat (vgl. SCH, S. 45–48). Auch in späteren Folgen treten wiederkehrende weibliche* Figuren auf, die sich etwa auf einer Ebene mit den drei Detektiven an den Ermittlungen beteiligen und ebenfalls von Justus abgelehnt werden:

Zwischen Justus und Jelena besteht von der ersten Sekunde an eine äußerst ausgeprägte Antipathie, aus der beide auch kein Geheimnis machen. Justus hält Jelena für „äußerst vorlaut, schnippisch und hartnäckig“. Aus Jelenas Sicht macht sie lediglich „Dinge, die sonst niemand macht“: „Justus eins auswischen“. [...] In einem Interview [...] bekannte André Marx, dass er „sehr, sehr großen Spaß“ daran habe, Justus mit Jelena den Spiegel vorzuhalten und Paroli zu bieten. (Rodenwald 2019, S. 211)

Aus der Perspektive der Geschlechteranalyse wird daraus eine Doppelmoral ersichtlich, nach der weibliche* Figuren bei ähnlichem Verhalten anders bewertet werden als männliche*. In einer psychologischen Sichtweise könnte man sich Justus' Selbstverständnis zuwenden, der offensichtlich mit seinen eigenen Charaktereigenschaften bei anderen (oder: weiblichen*) Figuren Probleme hat.

Patricia Osborne erfüllt im Gegensatz zu Allie das Bild einer älteren, alleinstehenden, abergläubischen Frau*, die leicht zum Opfer von Betrügereien wird. Als Justus diesen Zustand so beschreibt, dass Osborne „verhext worden“ sei, reagiert Allie mit der interessanten Aussage „Justus Jonas, das ist doch Weibergewäsch!“ (SCH, S. 129) Mit diesem abwertenden Begriff werden Aberglaube und mangelnde Rationalität als etwas

eindeutig Weibliches* assoziiert – die Ironie entsteht dadurch, dass diese Zuschreibung von einer sehr rationalen weiblichen* Figur vorgenommen wird, was die Angemessenheit dieses Ausdrucks in sich in Frage stellt.¹⁴⁵ Die bereits für das *Gespenserschloss* vermutete primäre Abgrenzung zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen (statt zwischen männlichen* und weiblichen* Figuren) wird in der *singenden Schlange* nicht nur durch die starke Präsenz einer weiblichen* Ermittlerin sichtbar, sondern auch explizit durch die Erzählinstanz erwähnt (vgl. SCH, S. 22) und durch Allies Kommentar „als Erwachsene nimmt man sie [die naiv gezeichnete Patricia Osborne] normalerweise für voll“ (SCH, S. 62) im Gegensatz zu ihrer Einschätzung, dass Erwachsene sie selbst trotz ihrer Rationalität und Selbstständigkeit als „Göre“ sehen (SCH, S. 87). Bezeichnend ist auch, dass sich Allie zur Vertreibung Asmodis aus ihrem Haus nicht an ihre Eltern, die in Europa weilenden Hausherr:innen, wendet, sondern Unterstützung bei Gleichaltrigen sucht.

Im Hinblick auf die Geschlechterreflexion weiterhin interessant ist, dass sich der Anthropologe Professor Barrister für seine Recherchen als „Hausmann“ ausgibt und von Allie engagiert wird: (SCH, S. 50). Die Betonung des männlichen* Geschlechts und Justus' Überraschung machen deutlich, wie selbstverständlich die Tätigkeit normalerweise Frauen* zugeordnet wird. Zudem lässt sich die begriffliche Differenz reflektieren: Dem hier als Standard gedachten ‚Hausmädchen‘ mit der kindlichen Geschlechtsbezeichnung wird nicht etwa der analoge *Hausjunge gegenübergestellt, sondern die ‚erwachsene‘ Variante ‚Hausmann‘, die sprachlogisch das Pendant zur (nicht angestellten) ‚Hausfrau‘ darstellt.¹⁴⁶ Barrister ist ein „ruhige[r], friedliche[r] Zeitgenosse“ (SCH, S. 133), der nicht nur gebildet und körperlich fit ist, sondern auch ausgezeichnete Hausarbeit verrichtet:

„Ein phantastischer Mann!“ verkündete sie [Allie]. „Horch!“

[...] Aus dem Hausinnern drang das Brummen eines Staubsaugers.

„Ich hab' gar nichts davon gesagt“, berichtete Allie. „Er verstaute seinen Koffer in Maries Zimmer, sah sich kurz im Haus um, ging zum Besenschrank und machte sich an die Arbeit. Schluß mit Tante Patricias Spinnweben!“ (SCH, S. 52)

Durch die professionelle Ausübung von Hausarbeit durch einen Mann* und die Überraschung darüber wird das Thema geschlechterbezogener Berufsverteilung aufgegriffen. Dadurch, dass sich die Tätigkeit des Hausmannes dann aber als falsche Identität herausstellt, werden die geschlechterbezogenen Grenzen, die zur Entstehungszeit noch

¹⁴⁵ In der englischsprachigen Variante wird der geschlechtsneutrale Begriff „hogwash“ verwendet (SER, S. 138), die geschlechtliche Zuschreibung fand also erst bei der Übersetzung statt. Nichtsdestotrotz bietet dies eine Gelegenheit zur Reflexion über geschlechterbezogene Zuschreibungen in Redewendungen o. Ä. – dazu bieten sich u.a. die Glossen von Luise Pusch an (z.B. Pusch 1984, 2011).

¹⁴⁶ Vgl. für einen ersten Eindruck die entsprechenden Einträge im DWDS (2024, 2024b, 2024c). In der englischsprachigen Variante findet sich das ebenfalls ungleiche Paar „maid“ und „houseman“ (SER, S. 52).

deutlich rigider waren als heute, lediglich experimentell überschritten, die Norm der weiblichen* Arbeitskraft im Haushalt wird durch die Enthüllung bestätigt.

*Die drei ??? Automafia (1989/91)*¹⁴⁷

Die *Automafia* ist – nach US-amerikanischer Zählung, die Erscheinungsreihenfolge in Deutschland weicht wieder ab (vgl. Rodenwald 2019, S. 25) – die erste Folge der *Crimebusters*-Ära. Die in den USA konkurrierende Serie *Hardy Boys* wurde einem Relaunch unterzogen, die Fälle wurden ernsthafter und actionreicher, Random House mit den *Three Investigators* zog nach:

Justus, Peter und Bob alterten auf den Schlag um ein paar Jahre. [...] Die drei Detektive klärten zwar nach wie vor keine Mordfälle auf, dafür gab es jetzt wilde Verfolgungsjagden, explodierende Autos und überhaupt reichlich Action. Justus, Peter und Bob beherrschten auf einmal Kampfsportarten [...] und lieferten sich wilde Raufereien mit ihren Gegnern. Ganze Banden wurden auf diese Weise zur Strecke gebracht. Mysteriöse Vorkommnisse gehörten endgültig nicht mehr zum Repertoire. (Ebd., S. 23)

Mit dem höheren Alter kommen verstärkt Themen auf, die nicht direkt mit Kriminalfällen in Verbindung stehen: Durch Führerscheine sind die drei Detektive nun selbstständig mobil, sie verdienen mit Nebentätigkeiten Geld und interessieren sich für Mädchen*: „Das Privatleben der drei Detektive rückte mehr als je zuvor (und danach) in den Vordergrund. [...] Bob veränderte sich am meisten. Seit er bei der Talentagentur Rock Plus arbeitete und zum Mädchenschwarm mutierte, kam er relativ oberflächlich rüber“ (ebd.).

Die Folge *Automafia* wurde von William Arden verfasst, ursprünglich 1989 unter dem Titel *Hot Wheels* veröffentlicht¹⁴⁸ und handelt von einer Bande von Autodieben, die an der kalifornischen Küste Autos stehlen, in Rocky Beach in Einzelteile zerlegen und dann ins In- und Ausland verkaufen. In den Fall geraten die drei Detektive, weil Justus' Cousin (zweiten Grades) Ty Cassey des Autodiebstahls verdächtigt wird, tatsächlich aber aufgrund einer gewissen Naivität Opfer der eigentlichen Bande ist. Um den Diebesring zu enttarnen, müssen die drei Protagonisten und Ty lange und umständliche Observierungen auf sich nehmen, sich mit Kampfsport und Taktik gegen professionelle Verbrecher mit Schusswaffen durchsetzen und schließlich sogar Peter undercover in die Bande einschleusen. Dass die drei Detektive weitgehend auf Augenhöhe mit dem siebenundzwanzigjährigen Ty zusammenarbeiten, verstärkt noch den Eindruck der Alterung gegenüber den früheren Fällen. Die Folge stellt actionreiche Handlung in den Fokus, in der (männliche*) Helden gegen Kriminalität und (Waffen-) Gewalt bestehen und sich in verschiedener Weise mit der ‚Herausforderung‘ Mädchen*

¹⁴⁷ Textgrundlage ist die deutsche Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle AM (Arden 1991).

¹⁴⁸ Alle Angaben zur englischsprachigen Fassung beziehen sich auf eine Taschenbuchveröffentlichung im Parragon Verlag (Großbritannien), Sigle HW (Arden 1995).

auseinandersetzen.¹⁴⁹ Im Verhältnis zu einigen anderen Fällen bleibt die *Automafia* im Hinblick auf Handlung und Ausgestaltung einfach: Im Vordergrund steht die Action. Die Folge eignet sich aber für exemplarisches kritisches Arbeiten und als Zeugnis der seriengeschichtlichen Epoche der *Crimebusters*-Ära.

Ein wichtiges Thema des Falles – nicht nur im Hinblick auf die Ermittlungen – sind Autos. Die Folge beginnt mit Peter in seiner Schmiergrube auf dem Schrottplatz und dem Gespräch mit Justus, der unbedingt auch ein eigenes Fahrzeug haben möchte: „Ein Detektiv braucht schließlich ein Auto“ (AM, S. 7). Als er dann endlich eines hat, zeigt er kindliche Freude (vgl. AM, S. 90). Das Auto ist ihm so wichtig, dass Justus beim Anblick seines Wracks zum Schluss sogar den Fall aus den Augen verliert (vgl. AM, S. 127–128). Fachsimpelei über Autos kommt wiederholt vor (vgl. AM, S. 12, 42, 58, 83), wobei Justus und Tante Mathilda gleichermaßen unwissend sind (vgl. AM, S. 12), und selbst auf Handlungsebene wird thematisiert, wie wichtig (vermeintliche) Fachkenntnisse in Bezug auf Autos für die Außenwirkung sind, in diesem Fall, um Peter in die kriminelle Organisation einzuschleusen (vgl. AM, S. 99). Zudem werden vorkommende Autos stets mit Marke, häufig mit Modell angegeben (vgl. AM, S. 7, 9, 17, 23, 30, 41, 61, 69, 73, 92). Ty und Justus liefern sich eine Verfolgungsjagd mit der Polizei (vgl. AM, S. 92–93), Peter hält in einer weiteren Verfolgungsjagd den eigentlichen Antagonisten von der Flucht ab (vgl. AM, S. 126–127) und ähnliches mehr.

Auch in weiterer Hinsicht zeigen die Protagonisten stereotyp männliche* Züge: Justus zeichnet sich statt durch Kenntnisse über Autos mit Expertise im Bereich Computer und Technik aus (vgl. AM, S. 8, 23, 70, 74), Bob und Peter können Karate (vgl. AM, S. 24), Justus kann Judo (vgl. AM, S. 21) und sie setzen diese Fähigkeiten wiederholt ein (vgl. AM, S. 21, 29, 63, 117). Peter macht sich zwar immer noch mehr Sorgen um die Konsequenzen ihrer Ermittlungsarbeit als Justus (vgl. AM, S. 56), ist aber bei weitem nicht mehr so ängstlich wie früher und schlägt sogar sich selbst vor, als es um die Infiltrierung der Autowerkstatt geht (vgl. AM, S. 86–87, 90).

In der Folge *Automafia* spielen Mädchen* bzw. Frauen* eine andere Rolle als zuvor: Während sie im *Gespenserschloss* weitgehend unbedeutend waren und in der *singenden Schlange* bereits in einiger Vielfalt als selbstverständlicher Teil der Handlung dargestellt wurden, werden sie nun zu einem expliziten Diskussionsgegenstand. Bereits auf der ersten Seite wird erwähnt, dass Peter Geld verdienen muss, um seine Freundin Kelly „auszuführen“ (AM, S. 7). Das spricht nicht nur eine asymmetrische Beziehungsform an, in der der Mann* bzw. Junge* finanziell für die Frau* bzw. das Mädchen* sorgen muss, sondern suggeriert bereits, dass Kelly ein Störfaktor ist, denn für sie muss Peter Autos reparieren und verkaufen, anstatt sich um ein Auto für Justus zu kümmern, das ihm so wichtig ist (vgl. AM, S. 8). Ihren ersten eigentlichen Auftritt hat Kelly, als sie „im himmelblauen Jogginganzug“ aus dem Jaguar ihres Vaters springt, der sie zum Schrott-

¹⁴⁹ Viele der herausgearbeiteten Aspekte finden sich aber auch in anderen Folgen der Epoche, z.B. in *Musikpiraten* (Stone 1991).

platz gefahren hat (AM, S. 30). Peter soll sie anstelle ihres Vaters zu ihrem Aerobic-Kurs bringen,¹⁵⁰ anstatt an der Auflösung des Falles mitzuwirken:

„Klar, natürlich sind eure Fälle wichtig, aber montags trainieren wir beide nun mal Karate und Aerobic. Wie soll ich denn da hinkommen und wieder nach Hause, wenn du dich jetzt mit eurem Fall abgibst? Und hinterher erwartet uns meine Mutter zum Abendessen, hast du das vergessen? Justus und Bob können bestimmt auch mal allein was erledigen. Jedenfalls müssen wir jetzt los, sonst kommen wir zu spät.“

Sie faßte Peter bei der Hand, winkte Justus und Bob zu und zog den völlig verwirrten Peter zu seinem Wagen. (AM, S. 30–31)

Kelly hält Peter also vom eigentlichen Kern der Handlung, der Lösung eines Kriminalfalls, ab und stellt dadurch eine Störung dar (vgl. auch AM, S. 34). Die ständige Ablenkung wird von Justus kritisch gesehen (vgl. AM, S. 48) und Bob kommentiert Kellys Verhalten: „Wegen solcher Szenen [...] lasse ich mich von keinem Mädchen einfangen, nein danke! Immer schön unverbindlich, das ist das einzig Richtige“ (AM, S. 31). Dabei scheint es ihm aber nicht um die Ablenkung von den Ermittlungen gehen, sondern darum, wie sehr Kelly Peters Tagesablauf bestimmt. Denn Bob selbst verbringt viel Zeit mit Mädchen*, er scheint sehr beliebt zu sein und soll mehrmals mit fünf von ihnen eine Strandparty veranstalten, die dann sauer oder enttäuscht sind, wenn Bob sich für die Detektivarbeit entscheidet (vgl. AM, S. 23–25, 52, 89). Bob wirkt tatsächlich oberflächlich (vgl. Rodenwald 2019, S. 23), wenn er eine „Schar Mädchen“ (AM, S. 23) in seinem Umfeld hält, die alle auf ihn fokussiert zu sein scheinen und zudem stark auf ihr Äußeres reduziert werden (vgl. AM, S. 23). Über Bobs Abgelenktheit wiederum beschwerten sich Peter und Justus:

„Bob läßt uns hier ganz schön warten“, bemerkte Justus.

„Kann man wohl sagen“, gab Peter zurück, ohne aufzublicken.

„Das Problem ist sein Job“, stellte Justus fest. „Bei Sax arbeitet er mit Feuereifer, und seiner Verantwortung für die drei Fragezeichen entzieht er sich.“

„Das eigentliche Problem sind die Mädchen“, korrigierte Peter. „Es macht ihm solchen Spaß, wie sie alle hinter ihm her sind, daß ihn alles andere kaum noch interessiert.“

„So wichtig können Mädchen doch gar nicht sein“, meinte Justus voll Überzeugung. (AM, S. 51)

Zwar schließt Justus wenig später „Das Problem ist Bob selber“ (AM, S. 52), doch Frauen* und Mädchen* kommen in weiten Teilen über den Status als Problem oder

¹⁵⁰ Sie ist in diesem Stadium des Falls nicht selbstständig mobil, sondern lässt sich von ihrem Vater oder Peter fahren. Erst gegen Ende des Falles erfährt man, dass sie eigentlich selbst einen Führerschein hat.

Ablenkung nicht hinaus, erinnern oft an Statist:innen.¹⁵¹ Gleichzeitig stellen sie etwas Begehrtes dar, was vor allem Justus verunsichert. Er wird rot und beginnt seiner gewohnten Eloquenz zum Trotz zu stottern, sobald er mit einem Mädchen* spricht, das ihm gefällt (vgl. AM, S. 25, 31, 52). Über eine Freundin von Kelly, mit der Justus, Peter und Kelly auf einem Doppeldate waren, sagt Justus, sie sei „nicht [s]ein Typ“ (AM, S. 8).¹⁵² Justus' „Typ“ macht sich in dieser Folge an äußeren Merkmalen fest: „Sie [Ruthie] war knapp eins sechzig, schlank und lebhaft. Sie hatte kurzes blondes Haar und große blaue Augen, die Justus anstrahlten. Justus fand kleine, zierliche Mädchen sympathisch. Bekam er aber ein Lächeln ab, dann wurde er stets puterrot“ (AM, S. 24). Ruthie scheint Justus zu mögen und Peter rät ihm, sich mit ihr zu verabreden (vgl. AM, S. 52). In der englischen Version wird formuliert, dass die Verabredung vom Jungen* ausgehen muss:

„You really think she likes me?“

„She couldn't show it more unless she asked you out herself, and most girls won't do that.“

„I know,“ Jupiter said. „Why won't they? Then it'd be easy.“

„Well, they won't. You'll have to do it.“ (HW, S. 60)

Eine derartig explizite Zuschreibung von Geschlechterrollen wurde in der deutschen Fassung vermieden (vgl. AM, S. 52).¹⁵³

Im Verlauf der Handlung gewinnt Kelly an Bedeutung: Durch sie erfahren Justus, Bob und Ty, dass Peter, der bereits undercover und daher nicht erreichbar ist, in Gefahr ist (vgl. AM, S. 101). Zunächst beschwert sich Justus darüber, dass Kelly überhaupt von Peters Undercover-Einsatz und den Details rund um den Fall weiß, doch als Peters Gefährdung offensichtlich wird, wird auch Kelly in den Fall einbezogen (vgl. AM, S. 101–104). Kelly zeigt sich besorgt (vgl. AM, S. 102) und zögerlich, als sie den Jaguar ihres Vaters als Köder für die Autodiebe riskieren soll, bringt sich dann aber schnell ein (vgl. AM, S. 104). Sie stellt sich mehrfach ungeschickt an, was ihre Unerfahrenheit im Hinblick auf Ermittlungen und actionreiche Situationen zum Ausdruck bringt: Sie spricht zu laut (vgl. AM, S. 108), Bob muss Kelly aus der Bahn eines fahrenden Autos stoßen, weil sie nicht schnell genug reagiert (vgl. AM, S. 116), und ihre Unvorsichtig-

151 Das gilt insbesondere für die „[v]ier Latino-Mädchen“: „Vermutlich waren das die Freundinnen der Musiker, denn sie zeigten als einzige Gäste Interesse an der Band“ (AM, S. 34). Später werden die mutmaßlich selben Mädchen* auch als „Groupies“ bezeichnet (AM, S. 95), was sie noch austauschbarer erscheinen lässt.

152 Die etwas respektlos klingende Formulierung „she fixed you up with that date the other night“ (HW, S. 8) wurde sehr viel ausgeglichener mit „daß wir gestern abend zu viert was unternommen haben“ (AM, S. 8) übersetzt.

153 Auch an anderer Stelle finden sich kleinere sprachliche Entschärfungen, z.B. als Kelly Bobs Auto fahren soll: In der englischen Version heißt es „I'll take her [...] Show her how to drive my car“ (HW, S. 119), in der deutschen Fassung „Ich werde Kelly nach Hause fahren [...] Dann kann sie sich schon mal mit meiner Karre vertraut machen“ (AM, S. 104), was mehr den Eindruck erweckt, Bob würde Kelly über Eigenheiten seines Autos aufklären als dass man ihr grundsätzlich das Fahren mit seinem Käfer beibringen müsste – sprachlich betrachtet geht das ‚sich vertraut machen‘ zudem von Kelly aus, während ‚to show‘ eine Hierarchie zwischen Bob und Kelly ausdrückt.

keit nach der ersten gewonnenen Auseinandersetzung mit den Kriminellen lässt sie Geisel von Jake Hatch werden, wodurch die finale Verfolgungsjagd ausgelöst wird (vgl. AM, S. 120–121). Erst dort ist Kelly erfolgreich (vgl. AM, S. 126). Durch diese Entwicklung ist die Figur Kelly ambig zu bewerten: Gegen Schluss der Handlung erweist sie sich als wertvolle, mutige und körperlich fitte Unterstützung, doch ihre Wandlung von der anspruchsvollen und dadurch tendenziell nervigen Freundin findet erst auf den letzten Seiten ziemlich abrupt statt, bleibt damit unglaublich und übertüncht nicht die vielen kritischen Bewertungen durch die Protagonisten und vermutlich auch die Rezipient:innen, denen sie zuvor ausgesetzt war.

Exkurs: Die Dimension *race*

Neben der Analyse der Darstellung von Geschlecht, insbesondere von weiblichen* Figuren in Abgrenzung zu männlichen*, muss in dieser Folge auch die Darstellung von lateinamerikanischen Figuren kritisch betrachtet werden: Rocky Beach, so erfahren die Leser:innen, hat ein Barrio, ein Viertel, in dem vor allem „Latinos“ leben: „Die kleinen Häuser hier waren farbenfroh angestrichen, und in den Cafés mit ihrem süd-ländischen Flair saßen die Gäste im Freien. Doch es gab auch verlotterte Motels, und manche *cantinas* waren recht zwielichtige Kneipen“ (AM, S. 18). Diese Darstellung weist zwar eine gewisse Ambivalenz auf, doch wird mit den „zwielichtige[n] Kneipen“ bereits ein Bezug zu Kriminalität hergestellt. Später wird das Barrio von Rocky Beach in größere Kontexte eingeordnet:

Dieses Viertel in Rocky Beach war nicht mit den großen Barrios in Los Angeles, New York oder anderen Großstädten zu vergleichen, wo die Latinos unter sich waren. Hier waren zwar die Latinos in der Mehrzahl, und viele stammten von Familien ab, die schon seit der Zeit, als Kalifornien zu Spanien und dann zu Mexiko gehörte, in der Stadt lebten. Aber Gringos waren im Straßenbild durchaus nicht selten. (AM, S. 53)

Einerseits reduziert diese Darstellung die Abgeschlossenheit des Viertels und greift sogar etwaigen Migrationsdebatten vor, indem auf die wechselhafte Geschichte der Gegend verwiesen wird. Andererseits betont sie die Abgeschlossenheit der Barrios in Großstädten und stellt damit ethnische Segregation in größeren Städten als Norm dar. Insgesamt bleibt das Viertel nicht in guter Erinnerung, denn dort begegnen die Protagonisten „verwegen aussehende[n] Latinos“ (AM, S. 18) und nach der körperlichen Auseinandersetzung lässt die Erzählinstanz verlauten: „nur schnellstens weg vom Barrio!“ (AM, S. 21). Essentialistische Vorstellungen von Kultur (vgl. Oral 2024, S. 18) werden durch Aussagen wie „Das ist doch gar kein Treff für Latinos“ (AM, S. 35) befördert (Bob wundert sich an dieser Stelle, dass eine Latino-Band, die „südamerikanische Nummer[n]“ (AM, S. 34) und Rock im Repertoire hat, in einer Pizzeria spielt (vgl. AM, S. 35)). Im Hinblick auf Tänze ist pauschal von „Latino-Stil“ zu lesen (AM, S. 80) und über tiefergelegte Autos heißt es, dass sie „mit Vorliebe von jungen Latinos

gefahren [werden].¹⁵⁴ Im Barrio diente das Auto hauptsächlich zur Selbstdarstellung. Man konnte sich damit von den Gringos abgrenzen und den Mädchen imponieren“ (AM, S. 42). Unklar bleibt, was Ty meint, wenn er sagt „solche Typen“ müsse man bestechen (AM, S. 92): mutmaßliche Kriminelle oder Latinos?¹⁵⁵ Dass bis auf Jake Hatch, den Drahtzieher, fast alle Bandenmitglieder als Latinos bezeichnet werden, stellt eine enge Koppelung von ethnischer Zugehörigkeit und Kriminalität dar. Es gibt keine individuierbaren nicht-kriminellen Figuren, für die die Bezeichnung verwendet wird. Eine explizite Beleidigung aufgrund der Ethnie wird dagegen abgelehnt: Als Jake Hatch die Mitglieder der Band als „*pachucos*“ und „*cholos*“ beleidigt, beschließen diese, sich an die Polizei und damit gegen Jake Hatch zu wenden, der damit als einziger unbelehrbarer Antagonist bestehen bleibt. In ähnlicher Weise wird auch der respektlose bzw. gewalttätige Umgang mit Frauen* kritisiert:

„Komm her, Kleines! Jetzt reden wir über das Geschäft, da wird nicht gefuttert. [...]“
 [...] Sie machte kehrt und warf El Tiburón ein paar wütende Worte an den Kopf. Sofort sprang El Tiburón auf und packte sie am Arm. Einer der jungen Männer, der jedoch nicht zu den Piranhas gehörte, ging dazwischen und zerrte El Tiburón weg. (AM, S. 44)

Es folgt eine Auseinandersetzung, die El Tiburón gewinnt: „Alle lachten mit, außer dem Mädchen, das zu widersprechen gewagt hatte. Sie kauerte sich neben ihren am Boden liegenden Kavalier“ (AM, S. 45). Daran, einzuschreiten oder die Polizei zu informieren, denken Justus und Bob, die die Szene beobachten, nicht. Explizite, eindeutig beleidigende oder gewalttätige Diskriminierung wird also durch den Handlungsverlauf oder durch Figuren verurteilt. Die impliziten Hierarchien, Wertungen und Rollenbilder, die sich in der Figurenkonstellation, Verhaltensmustern oder in Figurenrede wiederfinden, sind dagegen selbst von Asymmetrien, Stereotypen und Ausschlüssen geprägt.

Die drei ??? Fußball-Gangster (1995)¹⁵⁶

Nach der Einstellung der Serie in den USA wurden *Die drei ???* bei KOSMOS fortgeführt. Die ersten sechzehn ‚deutschen‘ Folgen wurden von Brigitte Johanna Henkel-Waidhofer verfasst (‚BJHW-Ära‘).

Auf Wunsch des Verlages wurden Justus, Peter und Bob verjüngt, ohne sie jünger zu machen [...] Justus musste wieder auf dem Schrottplatz mit anpacken und Onkel Titus und Tante Mathilda sowie die Eltern von Peter und Bob rückten wieder stärker in den Vordergrund. Die drei Detektive mussten sich wieder an Ausgehzeiten halten, auf ihre Anwesenheit bei Mahlzeiten wurde wieder mehr Wert gelegt. [...] Die drei Detektive fuh-

¹⁵⁴ Im englischen Original heißt es gar „Only young Latinos drove lowriders“ (HW, S. 49).

¹⁵⁵ Ob das Bandenmitglied Max, um den es hier geht, überhaupt ein Latino ist, ist ebenfalls nicht ganz klar. Er wird lediglich als „dunkelhaariger Mann“ beschrieben (AM, S. 61).

¹⁵⁶ Textgrundlage ist die Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle FG (Henkel-Waidhofer 1995).

ren wieder viel mehr Fahrrad, das Auto kam nur selten zum Einsatz. [...] Peter motzte keine alten Autos mehr auf und auch die Schmiergrube auf dem Schrottplatz verschwand. (Rodenwald 2019, S. 34–35)

Auch Bob konzentriert sich wieder auf die Detektivtätigkeit. Die festen Freundinnen der drei Detektive wurden in ihrer Konzeption modernisiert und erhielten mehr Bedeutung, weil sie in der *Crimebusters*-Ära „stellenweise wirklich peinlich und von vorgestern“ (Henkel-Waidhofer, zitiert nach Rodenwald 2019, S. 35) waren.

Diese Neuerung zeigt sich in *Fußball-Gangster* besonders deutlich, weshalb sich die Folge gerade zur Kontrastierung der *Automafia* anbietet und gleichzeitig typische Merkmale der BJHW-Ära aufweist. Die zentralen Charaktere sind runder, was besonders bei Bob auffällt: U.a. beweist er sich als Kriminaltechniker (vgl. FG, S. 22–23) und Schauspieler im Undercover-Einsatz (vgl. FG, S. 104–109) und hat im Vorfeld der Handlung einen Leistungseinbruch in der Schule überwunden, weshalb er seine Versetzung nicht durch einen Einbruch ins Schulgebäude gefährden will (vgl. FG, S. 91). Auffällig ist weiterhin, dass Justus immer noch tonangebend (vgl. FG, S. 91), aber nicht mehr so dominant ist – sein Selbstverständnis als „Chef“ ist darum erweitert, „für Trost und Aufmunterung persönlich zuständig“ zu sein (FG, S. 77). Seine Figurprobleme hat er durch gesündere Ernährung und Sport überwunden (vgl. FG, S. 20–21). Die größte charakterliche Veränderung besteht allerdings darin, dass er in Ermittlungsfragen nicht mehr (immer) überlegen ist (s. u.).

Der Fall wurde 1995 als siebter der deutschen Fortsetzung veröffentlicht und thematisiert Betrug im Bereich des Fußballs: Durch regelmäßige Werbepausen soll Profit für den übertragenden Fernsehsender und die Werbung schaltenden Firmen generiert werden. Fußball, in den USA lange eine vernachlässigte Sportart, weist anders als Baseball oder Football keine planbaren Pausen auf, in denen Werbung eingespielt werden könnte (vgl. FG, S. 53). Eine Firma, die Sportinternate leitet, trainiert nun den Nachwuchs der im Entstehen begriffenen Profiligen so, dass durch Fouls und andere inszenierte Unterbrechungen regelmäßige Schaltung von Werbung doch möglich wird (vgl. FG, S. 72). Der Einstieg erfolgt in medias res eines Fußballspiels der Jugendliga, in dem Peter spielt und sich leicht verletzt (vgl. FG, S. 7–9). Diese erste Passage verfolgen die Rezipierenden aus Justus' Perspektive, der sich nur bedingt für Fußball interessiert:

Seit dem vergangenen September, als die Mannschaft seiner High School in die Jugendliga aufgestiegen war, hatte sich Justus zum ersten Mal richtig mit Fußball beschäftigt. Die Regeln kapierte er schnell, ein richtiger Fan war er dennoch nicht geworden. Zu schleppend gingen ihm viele Spiele voran. (FG, S. 8)

Damit ist Fußball als ein Thema gesetzt, dass nicht automatisch alle Jungen* interessieren muss, wobei das Interesse nicht vom Verständnis des Spiels abhängt, wie Justus mit seiner Fachsimpelei beweist (vgl. FG, S. 8–9). Dagegen findet ein Framing von Fußball

als Thema (auch) für Mädchen* statt: Die drei Freundinnen, von denen Elizabeth und Kelly zunächst als Mitglieder des Medical Teams auftreten (vgl. FG, S. 7), spielen selbst Fußball, an Lys' College kam gar nur ein Frauen*team, kein Männer*team zustande (vgl. FG, S. 16–18). Beim gemeinsamen Fußballspiel setzt sich im Hinblick auf seine Leistung nur der angehende Profi Jimboy von Justus, Bob, Kelly, Lys und Elizabeth ab (vgl. FG, S. 18). Explizit ironisch aufgegriffen wird die männliche* Zuschreibung des Themas Fußball: „Und wir“, fuhr Justus fort, „können endlich ein richtiges Männergespräch über Fußball führen.“ Vorsichtshalber setzte er bei dieser Provokation sein breitestes Grinsen auf, und die Mädchen verzichteten darauf zu protestieren“ (FG, S. 19).

Die Freundinnen der drei Detektive stehen stark im Fokus, ohne dass die Handlung des Kriminalfalls in den Hintergrund rückt. Lys ist Justus' Freundin und wie er sehr intelligent. Kennengelernt haben die beiden sich in *Angriff der Computer-Viren* (Stone 1992; vgl. Rodenwald 2019, S. 185–186): „Lys de Kerk war ein erfolgreicher Jungstar in Hollywood gewesen, bevor sie ihre Karriere unterbrach, um aufs College zu gehen. Justus imponierte das blonde Mädchen sehr. Immer wieder gelang es ihr, Justus mit ihren Kenntnissen zu verblüffen“ (FG, S. 28). Damit wird sie als einzige Figur Justus ebenbürtig gezeichnet, was selbst auf die meisten erwachsenen Figuren nicht zutrifft. Elizabeth ist ebenfalls etwa seit *Angriff der Computer-Viren* Bobs Freundin (vgl. Rodenwald 2019, S. 188), Peter ist noch immer mit Kelly zusammen. Besonders anhänglich sind die Freundinnen nicht (mehr) – im Gegenteil scheint insbesondere Justus mit ihrer Selbstständigkeit in Ermittlungsdingen Schwierigkeiten zu haben (vgl. FG, S. 95–96). Als Kelly einen Drohbrief erhält, ist sie noch umsichtig, aber passiv, und schaltet die drei Detektive ein (vgl. FG, S. 33–34). Dann beobachten die drei Freundinnen gezielt das Fußballspiel einer Nachwuchsmannschaft der Organisation, bei der auch Jimboy unter Vertrag genommen wird, und Kelly filmt Unstimmigkeiten: regelmäßige Unterbrechungen durch Fouls, Zusammenstöße und Seitenaus, die den drei Detektiven zunächst nicht auffallen und deren Bedeutung sie herunterspielen (vgl. FG, S. 45–47). Erst nachdem die drei Detektive ein belastendes Video aus dem Sportinternat entwendet haben, teilen sie die Einschätzung ihrer Freundinnen (vgl. FG, S. 71–72). Lys stellt da klar: „Hättet ihr uns weiterhin nicht geglaubt, hätten wir ein Konkurrenzunternehmen aufgemacht“ – namens „Die drei !!!“ (FG, S. 73). In Bezug auf die Drohbriefe, die die Protagonist:innen erhalten – und die, wie sich später herausstellt, mit den Betrügereien bei Sportunternehmen und -TV nichts zu tun haben – wollen sich die Detektive auf dem Schulfest umhören, aber Lys, Kelly und Elizabeth kommen ihnen (wieder) mit der Auflösung zuvor:

Unter einem der drei großen Eukalyptusbäume standen die Mädchen. Lys winkte die drei heran. „Wir haben uns umgehört“, sagte sie. Justus runzelte die Stirn. Dann schaltete er auf diesen herablassenden Tonfall um, der bei den anderen nicht allzu beliebt war. „Hast du Töne!“ rief er. „Die drei !!! bei der Arbeit!“ Im selben Augenblick fing er Lys' wütenden Blick auf und hätte sich am liebsten auf die Zunge gebissen.

Auch Kelly sah ihn böse an. „Ach, so ist das? Sherlock Holmes auf dem hohen Roß!“ Sie wandte sich an die beiden Freundinnen. „Ihr hört ja, diese Herrschaften wünschen noch immer nicht mit Informationen behelligt zu werden! Die Reue war von kurzer Dauer. Na, dann eben nicht.“ Und damit gingen sie davon. (FG, S. 75)

Auf einen Pfiff und einen Schrei von Justus, der sie zum Umkehren bewegen soll, reagieren sie nicht (vgl. FG, S. 75–76). Dafür necken Lys, Kelly und Elizabeth die drei Detektive später auch durch Vortäuschung eines weiteren Drohbriefts, bevor sie bekanntgeben, den Absender gefunden zu haben (vgl. FG, S. 95). Justus, Peter und Bob sind davon (wieder) wenig begeistert.

„Seid ihr verrückt geworden?“ schrie [Peter] und wirbelte seine Krücke durch die Luft. „Habt ihr nicht hundert Mal versprochen, daß ihr euch aus unseren Angelegenheiten heraushaltet? Es ist doch gefährlich!“ „Für uns nicht mehr als für euch“, gab Kelly kühl zurück. (FG, S. 96)

Damit wird die Asymmetrie zwischen Mädchen* und gleichaltrigen Jungen* aufgegriffen, wonach dasselbe Handeln je nach Geschlecht unterschiedlich bewertet wird. Diesmal wird das Messen mit zweierlei Maß durch Kellys Aussage transparent gemacht und gleichzeitig das Bild der zu beschützenden Mädchen* hinterfragt. Durch den Kontrast zwischen der emotional-impulsiven Reaktion Peters und Kellys „kühl[er]“, ruhiger Antwort wird die Kompetenz von Kelly, Lys und Elizabeth noch unterstrichen. Auch Lys erzählt dann „betont sachlich, um die Jungen nicht wieder auf die Palme zu bringen“ (FG, S. 96). Bei der Auflösung des Falls war ihnen der Zufall behilflich, den sie durch gezieltes Verhalten und weitere Nachforschungen für sich nutzen – u.a. durch einen Einbruch in die Schule mithilfe einer Haarnadel (vgl. FG, S. 96–97), also eines in der Regel weiblichen* Attributs, das für die bisher männlich* besetzte Detektivarbeit anstelle von Peters Dietrich verwendet wird (vgl. FG, S. 67).¹⁵⁷ Nach einer Konfrontation durch Lys, Kelly und Elizabeth haben die beiden jugendlichen Urheber der Drohbrieftage gestanden und sind dem Rektor übergeben worden (vgl. FG, S. 98). Selbst Justus erkennt die Leistungen der Freundinnen nun (insgeheim) an (vgl. FG, S. 98–99). Der Fall rund um den Betrug im Sportinternat wird im Übrigen auch nicht von den drei Detektiven zu Ende gebracht: Zwar haben sie alle nötigen Informationen zusammengetragen, dann müssen sie sich jedoch auf Inspektor Cottas Geheiß aus dem Fall zurückziehen, da die Polizei zusätzlich wegen Aktienbetrugs ermittelt (vgl. FG, S. 114). Für die Überführung sorgt die Polizistin Tamara Mostowsky. Die Auflösung des Falls ist also Teamarbeit – ohne das Einschreiten von weiblichen* Figuren wäre sie den drei Detektiven vermutlich nicht gelungen.

¹⁵⁷ Neben dem Namen ‚Die drei !!!‘ wird auch das Knacken eines Schlosses mit einer Haarnadel im ersten Band der *Drei !!!* aufgegriffen.

Zusätzlich zu dieser inhaltlichen Konstellation finden sich auch an der Textoberfläche Geschlechterdiskurse. Nach dem Erhalt des ersten Drohbriefts gegen die Sportart Fußball geht Bob beispielsweise von einem „Absender“, einem „Anhänger von Alliterationen“ und einem „Brieffreund“ aus, bis Justus fragt „Wieso eigentlich ‚der‘?“ (FG, S. 24). Bob begründet seine Einschätzung damit, dass in den USA von Jungen* mehr Widerstand gegen Fußball ausgeht (vgl. FG, S. 24–25).

Bei den erwachsenen Nebenfiguren werden Rollenbilder dagegen weniger aufgebrochen: Tante Mathilda ist mehr denn je für das Essen zuständig (vgl. FG, S. 20, 26, 30, 31, 47); Peters Mutter ist häufig im Haus anzutreffen (vgl. FG, S. 84, 112), fungiert als Botin für ihren Sohn (vgl. FG, S. 112), backt (vgl. FG, S. 77) und ist anscheinend fürs Nähen zuständig (vgl. FG, S. 95). Im Hinblick auf Geschlechterdarstellungen ist also nicht von einer gleichen, aber doch einer deutlich gleichberechtigteren Darstellung zu sprechen. Weibliche* Figuren sind wesentlicher Bestandteil der Handlung und zumindest teilweise individuell gestaltet. Asymmetrien z.B. auf sprachlicher Ebene bleiben zwar bestehen, doch gibt es Anschlusspunkte für den Diskurs über die Gleichberechtigung von Jungen* und Mädchen*. Zudem werden andere gesellschaftlich relevante Themen wie die Luftverschmutzung und Smog in Großstädten wie Los Angeles (vgl. FG, S. 61, 100), Maßnahmen für einen ökologischeren Lebensstil (vgl. FG, S. 74) oder der Umgang mit Migrant:innen (vgl. ebd.) gestreift, ohne dass sie problemorientiert ausgeführt werden.

Die drei ??? Tödliches Eis (2008)¹⁵⁸

Tödliches Eis ist der erste von Kari Erlhoff verfasste *Drei ???*-Band. Sie lässt darin die Fernsehjournalistin Carol Ford auftreten, die bereits aus *Meuterei auf hoher See* (Marx 1998) bekannt ist: Die drei Detektive sollen ihr bei der Berichterstattung über ein anspruchsvolles, mehrtägiges Hunderennen in Alaska helfen, nachdem ihre eigentlichen Assistenten – wie sich herausstellt: durch einen Sabotageakt – ausgefallen sind. Neben der Sabotage in dem kompetitiven Umfeld der Musher:innen und einem Museumsraub am Startort des Rennens müssen sich die Protagonist:innen mit den Wetterbedingungen in der Wildnis Alaskas auseinandersetzen. Einer zahlenmäßig männlichen* Dominanz stehen selbstständig und vielseitig gezeichnete weibliche* Figuren gegenüber, die eine tragende Bedeutung für den Fall haben und z. T. (ehemals) männlich* assoziierte Rollen einnehmen. Diese Art weiblicher* Ausnahmen in einer (mindestens zahlenmäßig) männlich* dominierten Welt kommt in den Folgen der 2000er und z. T. auch 2010er Jahren regelmäßig vor. Insgesamt ist die Geschlechterthematik in *Tödliches Eis* vordergründiger als in einigen anderen Folgen der Zeit. Sie ist aber implizit und ambivalent genug, um reichhaltige Gesprächsanlässe und widersprüchliche Interpretationsmöglichkeiten zu bieten: von Frauen* in klassischen Männer*berufen über abfällige oder sexistische Kommentare und den Umgang damit bis hin zu hegemonialen Männlichkeiten* als Fassade.

¹⁵⁸ Textgrundlage ist die Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle TE (Erlhoff 2008).

Wieder aufgegriffen wird die bereits in Bezug auf Allie Jamison thematisierte Dynamik zwischen Justus und einem ihm ähnlichen Mädchen* – in diesem Fall Jelena Charkowa, die seit *Musik des Teufels* (Marx 1998a) mehrmals aufgetreten ist. Bob greift mangels Internet und Bibliotheken auf ihre Kompetenzen zurück (vgl. TE, S. 58), was bei Justus auf Ablehnung stößt:

Jelena Charkova war eine gute Freundin von Bob und hatte den drei ??? schon in vergangenen Fällen geholfen. Das eigenwillige Mädchen, das seit einem Unfall im Rollstuhl saß, war ein wahres Genie, wenn es darum ging, etwas herauszufinden. Dass sie außerdem noch eine begnadete Nachwuchsmusikerin war, machte sie nicht gerade bescheiden. Im Gegenteil: Jelena wusste, was sie konnte, und machte daraus keinen Hehl, was Justus immer wieder auf die Palme brachte. Auch jetzt verdrehte er die Augen. „Warum ausgerechnet Jelena?“ „Weil sie gut ist[...]!“ „Wir könnten Kelly fragen!“, brachte Peter seine Freundin ins Spiel. „Dann doch lieber Jelena!“, knurrte Justus. (TE, S. 58)

Dass Jelena von Justus negativ, aber von der Erzählinstanz und Bob eindeutig positiv bewertet wird, rückt eher Justus als Jelena in ein negatives Licht – insbesondere, weil Justus offensichtlich gegen Kellys Mithilfe noch mehr einzuwenden hat, was darauf hinweist, dass deren Rolle gegenüber der Darstellung bei Henkel-Waidhofer wieder rückschrittlich ist.¹⁵⁹ Die Abneigung Justus' gegenüber Jelena basiert auf Gegenseitigkeit (vgl. TE, S. 81–83). Die Ähnlichkeit der beiden wird auch dadurch betont, dass Jelena Justus als „Herr ‚Ich-weiß-alles-und-noch-viel-mehr!‘“ (TE, S. 82) bezeichnet und er sie als „Ich-weiß-alles-und-noch-viel-mehr-Nervensäge“ (TE, S. 86), ohne dass sie von der Wortwahl des bzw. der jeweils anderen wissen. Von Bob auf die Gemeinsamkeiten angesprochen reagiert Jelena ähnlich abwertend wie Justus: „Ha!“, schnaubte Jelena. „Ich bin schlau, und er kann gehen. Wo ist denn da, bitte schön, die Gemeinsamkeit?“ (TE, S. 83).¹⁶⁰

Eine zentrale Figur ist die Journalistin Carol Ford, die selbst in extremeren Situationen souverän bleibt: Die Kälte macht ihr wenig aus (vgl. TE, S. 30), sie setzt sich „mit ausgestreckten Ellbogen“ gegenüber Kollegen durch (vgl. TE, S. 24) und agiert energisch, selbstbestimmt und unabhängig (vgl. z.B. TE, S. 20) bis auf die finale Befreiungsszene, in der sie den Plan des in diesen Dingen erfahreneren Versicherungsdetektivs befolgt (vgl. TE, S. 112–116).

¹⁵⁹ Im Vergleich zur Rolle der Freunde bei den *Drei !!!* ist hier auffällig, dass Kelly zwar erwähnt wird, aber Peter sie nicht großartig zu vermissen scheint, sondern selbstverständlich (auch) ohne sie verweist und Abenteuer erlebt. Elizabeth und Lys spielen zu diesem Zeitpunkt der Serie bereits gar keine Rolle mehr (vgl. Rodenwald 2019, S. 186, 189).

¹⁶⁰ Mit ihrer Behinderung geht Jelena stets souverän um. Auch sprachlich wird das deutlich, als sie Bobs Formulierung ‚etwas auf die Beine stellen‘ ohne weitere Kommentare zu ‚etwas auf die Räder stellen‘ umformuliert (vgl. TE, S. 79).

Eine weitere Frau* in einem männlich* dominierten Umfeld ist die Musherin Francis Studstill. Sie wird eingeführt als „kleine Gestalt in einem blauen Overall [...]. Unter einer verschlissenen Mütze mit Ohrenklappen blickte ein rundliches Gesicht hervor – mit auffallend grünen Augen und einer nicht minder auffälligen Zahl an Sommersprossen“ (TE, S. 12) – anders als bei Carol Ford stehen bei Francis Studstill also zunächst Äußerlichkeiten im Vordergrund. Das zarte Äußere wird schnell durch ihr Auftreten kontrastiert: „Die Musherin hatte für ihre zierliche Größe einen verblüffend festen Händedruck. Auch Justus und Peter schienen etwas überrascht und schüttelten – möglichst unauffällig – ihre schmerzenden Hände“ (TE, S. 13). Sie tritt bestimmt auf und zeigt sich kämpferisch: „Wir kämpfen hart, aber fair! Das hier ist schließlich nicht das Eisballett“ (TE, S. 15). Francis Studstill beweist ihre Zähigkeit auf der Strecke des Hunderennens, das sie selbstständig in ihrem eigenen Rhythmus bewältigt – bis auf die Szene, in der sie von Peter gerettet werden muss, was aber vorwiegend aufgrund der Sabotage nötig ist. Candace Duskin ist die zweite weibliche* Teilnehmerin am Rennen, die von Francis Studstill als „sehr zielstrebige Person“ charakterisiert wird, die gerne im Rampenlicht steht (TE, S. 18). Justus ordnet sie als Verdächtige ein, was Peter überrascht:

„Candace Duskin?“ Peter stemmte die Hände in die Hüften. „Sie ist nett und hübsch!“
 „Bislang konnte wissenschaftlich nicht nachgewiesen werden, dass sich kriminelle Energie nur auf Personen mit abschreckendem Äußeren beschränkt.“ (TE, S. 41)

Selbst als Justus überzeugend darlegt, dass sie die Saboteurin ist, stellt Peter noch fest: „Ich kann das nicht glauben. [...] Sie war so nett!“ (TE, S. 90). In Bezug dazu ist auch auffällig, dass erstmals in den untersuchten Folgen eine Frau zur Täterin wird.

Sowohl Carol Ford als auch Candace Duskin müssen sich mit sexistischen Kommentaren auseinandersetzen. Bereits recht früh in der Handlung begegnet Carol Ford einem lokalen Kollegen, der sie mit „Na, Missie, wärmen Sie sich etwas auf?“ anspricht (TE, S. 21; vgl. auch 23). Sie reagiert darauf „genervt“ und bezeichnet die Zeitung des Kollegen als „Käseblatt“ (TE, S. 22). Der Reporter dagegen wird von der Erzählinstanz beinahe diskriminierend behandelt, indem mehrfach seine geringe Größe hervorgehoben wird (vgl. TE, S. 21–22). Das legt den klischeehaften Interpretationsansatz nahe, der Reporter habe aufgrund seiner Größe Minderwertigkeitskomplexe. Ebenfalls abfällig gegenüber Frauen* verhält sich der Musher Baxter Norsworthy. Bei der ersten Begegnung der Detektive mit ihm ruft er seiner Konkurrentin zu: „Geh zurück auf dein Barbieschloss, Herzchen!“ (TE, S. 29). An anderer Stelle spricht Baxter Norsworthy Candace Duskin mit einem geschlechterbezogenen Klischee an: „Du hättest das alles live mitbekommen können, wenn du nicht gerade deine Fingernägel lackiert hättest, Herzchen!“ (TE, S. 93) – obwohl aus der Handlung eindeutig ersichtlich ist, dass für mehr als die nötigste Körperpflege auf dem Rennen unabhängig vom Geschlecht keine Zeit ist; es handelt sich folglich um reine Provokation. Ein anderer Musher kommentiert Baxter Norsworthy folgendermaßen:

„Das ist Baxter, wie er leibt und lebt“, sagte Curtis Moylan. Er drehte sich zu den Jungs.
 „Aber so geht es nun einmal auf dem Trail zu. Wir sind allesamt raue Gesellen!“ Er schmunzelte. „Und manche von uns übertreiben es gelegentlich.“ (TE, S. 44)

Auffällig ist, dass Baxter Norsworthy gegenüber Francis Studstill nicht so abfällig ist.¹⁶¹ Das Gespräch zwischen ihm und Francis Studstill am Ende der Handlung findet (beinahe) auf Augenhöhe statt. Selbst sein Kommentar zu ihrem Aussehen wirkt in diesem Kontext nicht ernst gemeint:

„Wer weiß, vielleicht bist du es ja im nächsten Jahr, die hier die großen Werbeverträge abschließt, Kleine. Die Zahnücke können die beim Fernsehen ja wegretuschieren, und rote Haare kann man färben!“
 „Danke, Bax! Du bist wie immer der charmanteste Mann am Tisch!“
 „Ich tue halt was für meinen Ruf! Aber ehrlich: Du hast dich tapfer geschlagen!“
 (TE, S. 127–128)

Problematisch ist, dass Baxter Norsworthy mit diesem „Ruf“ eine Werbepartnerschaft bekommt, also sein Verhalten (auch das gegenüber Frauen*) gesellschaftlich honoriert wird. Die Leser:innen dürften an dieser Stelle sein übertrieben hegemoniales Auftreten allerdings nicht mehr ernstnehmen, denn zwischenzeitlich ist durch die Ermittlungen auch seine empfindsame Seite sichtbar geworden: Er hütet ein Plüschschwein wie seinen Augapfel. „Seine kleine Tochter hat es ihm vor der Reise geschenkt. Sozusagen als Glücksschwein. Er wollte nicht, dass die anderen es entdecken und sich darüber lustig machen. Immerhin hat er ein Image als düsteres Raubein zu verteidigen.“ (TE, S. 85) Das zeigt eine große Verletzlichkeit hinter einer betont maskulinen Fassade und eine Einschränkung durch populäre Männlichkeits*bilder.

Die drei ??? und der Mottenmann (2019)¹⁶²

Der *Mottenmann* ist die von Christoph Dittert verfasste 205. Buchfolge. Auftraggeber der drei Detektive ist der bald achtzigjährige Mason Huntington, der vom Mottenmann¹⁶³, dem Unheil bringenden Schreckgespenst seiner Kindheit, heimgesucht

¹⁶¹ Die Gründe dafür sind unklar: Francis Studstill wirkt weniger feminin* und ist weniger ehrgeizig als Candace Duskin, also auch die ungefährlichere Konkurrentin für Baxter Norsworthy. Je nachdem, welchen der beiden Aspekte man für die Ungleichbehandlung verantwortlich macht, ergibt sich eine mehr oder weniger problematische Haltung Baxter Norsworthys.

¹⁶² Textgrundlage ist die Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle MM (Dittert 2019).

¹⁶³ Beim ‚Mottenmann‘ bzw. ‚Mothman‘ handelt es sich um ein Wesen aus der modernen US-amerikanischen Folklore basierend auf der mehrfachen Sichtung einer Kreatur – möglicherweise eines großen Uhus – 1966/67 in Verbindung mit einem darauffolgenden Brückeneinsturz. Die Folklorisierung im Kontext eines solchen Unglücks und deren popkulturelle Reproduktion kann kritisch gesehen werden (vgl. Daly 2023). Ein Bezug zur indigenen Bevölkerung Nordamerikas besteht, jedoch nicht zu den kanadischen First Nations, um die es in der *Drei ???*-Folge geht (vgl. Pisarek 2020). Im *Mottenmann* bleibt die durch das Tagebuch Jacob Huntingtons überlieferte Sichtung ungeklärt, allerdings fand sie stets bei schlechten Lichtverhältnissen statt (vgl. MM, S. 35,

wird. In der Nachbarschaft gibt es Sichtungen der Kreatur und kleinere Unglücksfälle, bis schließlich ein Drohbrief eingeht: Mr. Huntington soll etwas zurückgeben, das sein Vater vor Jahrzehnten in der kanadischen Hafenstadt Port Hardy gestohlen hat – doch Mason Huntington weiß nicht einmal, worum es dabei geht. Im Vergleich zu vielen anderen *Drei ???*-Folgen ist der *Mottenmann* im Hinblick auf die zahlenmäßigen Geschlechterverhältnisse auf der intradiegetischen (nicht aber der metadiegetischen) Erzählebene sehr ausgewogen. Mit dieser Folge liegt ein Buch vor, in dem nicht zunächst grobe Ungleichheiten oder Probleme in der Geschlechterdarstellung aufgearbeitet werden müssen – Anlässe zur Geschlechterreflexion finden sich im *Mottenmann* primär auf subtilerer, sprachlicher Ebene.

Der Auftraggeber Mr. Huntington ist ein sympathischer älterer Mann, der aufgrund der Vorkommnisse aufgewühlt, sehr ängstlich und dadurch teilweise unstrukturiert wirkt (vgl. MM, S. 7–8, 12–13, 18–19). Dass er nach deren Auffinden die von seinem Vater gestohlenen Obsidianscheiben an die First Nations zurückgeben möchte, unterstreicht seine moralische Integrität. Als zentrale Nebenfigur repräsentiert er eine nicht-hegemoniale Männlichkeit*: Er zeigt offen Angst und sorgt sich um seine Nachbar:innen, was weder von der Erzählinstanz noch von anderen Figuren wesentlich problematisiert wird. Justus' Kritik an der Empfänglichkeit für die Schauererzählung wird in keiner Weise am Geschlecht festgemacht (vgl. MM, S. 83).

Eine weitere wichtige Figur ist die etwa siebenjährige Xenia-Hortensia, genannt Xeni. Als Justus und Peter das Haus ihrer Mutter für Nachforschungen aufsuchen, öffnet ihnen Xeni die Tür. Die Formulierung „Ja?“, piepste die Kleine“ und das Personalpronomen „es“ für „Mädchen“ (MM, S. 55) wird durch ihr weiteres Verhalten kontrastiert. Zwar ist sie zunächst „artig“ (MM, S. 55) und stimmt ihrer Mutter auch zu, als diese sagt, es sei Zeit fürs Bett, bleibt „jedoch in aller Seelenruhe stehen“ (MM, S. 56). Von ihrer Mutter grob unterbrochen wirkt sie „nicht eingeschüchtert, sondern eher beleidigt“ (MM, S. 57) und schleicht sich anschließend heimlich aus dem Haus, um den drei Detektiven wichtige Informationen mitzuteilen (vgl. MM, S. 58–59). Klassischerweise weiblich* assoziierte Attribute wie Tierliebe und ein Puppenwagen (vgl. MM, S. 58) vereint Xeni mit Selbstbewusstsein (vgl. MM, S. 59–60), Schlagfertigkeit (vgl. MM, S. 92) und Unerschrockenheit: Sie wirkt zwar aufgeregt, aber keinesfalls ängstlich, nachdem sie mit dem ‚Mottenmann‘ gesprochen hat und eine Nachricht von ihm überbringen soll (vgl. MM, S. 92, 95).

Auch Aiden, ein Nachbarsjunge in ähnlichem Alter, wirkt auf die drei Detektive entgegen der Aussage seiner Mutter nicht verängstigt, sondern „eher so, als fände er es ziemlich cool, mit der Polizei zu sprechen“ (MM, S. 72). Auch für ihn wird zunächst ‚piepsen‘ als *verbum dicendi* verwendet, er wirkt dann „altklug“ (MM, S. 72) und selbst-

109), Jacob Huntington war zudem dem Alkohol nicht abgetan (vgl. MM, S. 39) und mit den eindrücklichen Warnungen eines (betrunkenen) Siedlers konfrontiert, der den Mottenmann als „bösen Geist von'n Indianern“ bezeichnet (MM, S. 36). Das schlechte Gewissen, indianische Heiligtümer gestohlen zu haben, würde ebenfalls die große Angst vor einem rächenden Wesen erklären.

bewusst: Angst habe er bei der Begegnung mit dem ‚Mottenmann‘, der seinen Teddy gestohlen hat, nicht gehabt, „[j]edenfalls nicht vor dem Geist. Nur um Teddy!“ (MM, S. 74) Die Darstellung der beiden Kinder unterscheidet sich folglich im Hinblick auf Geschlechterdarstellungen nicht wesentlich – beide zeigen sich empathisch und nicht ängstlich.

Als Beispiel für eine Gelegenheit zur sprachlichen Reflexion kann dagegen die asymmetrische Einführung von Aidents Eltern gelten: „Die Besitzer der Villa baten alle herein – es handelte sich um einen vielleicht fünfzigjährigen Mann und seine weitaus jüngere Frau, die sie im Flur erwartete“ (MM, S. 71). Nicht ungewöhnlich ist dabei die Verwendung des sog. generischen Maskulinums „Besitzer“ für ein gemischtgeschlechtliches Paar. Ähnlich üblich ist die Verwendung des Possessivpronomens für Eheleute – dennoch oder gerade deswegen können diese Umstände reflektiert werden, z.B. im Hinblick auf das Possessivpronomen die wörtliche Bedeutung des ‚Besitzes‘, schließlich steht der Mann* in der Formulierung an erster Stelle und die Frau* in Beziehung zu ihm. Die Hierarchie wird durch den Altersunterschied, die explizite räumliche Verortung der Frau* im Flur, also im häuslichen Umfeld, und der passiven Tätigkeit des ‚Erwartens‘ verstärkt.

Sprachlich interessant ist weiterhin Peters Formulierung „Sie ist der Mottenmann“ (MM, S. 122), als eine Frau* verdächtigt wird. Nach der finalen Verfolgungsjagd kommt er zu dem Schluss: „Kollegen – es gibt tatsächlich keinen Mottenmann. [...] Wir haben es tatsächlich mit einem Weibchen zu tun. Einer waschechten Mottenfrau ...“ (MM, S. 134). Dass der Buchtitel sich als unpassend erweist, kann als Anlass genommen werden, die anfängliche Annahme eines männlichen* Verbrechers, wie sie bei den *Drei ???* häufig vorkommt und nur manchmal vor der Auflösung hinterfragt wird, zu reflektieren. Täterin ist nämlich Liane Shore, die scheinbar fürsorgliche, Pflegerin von Franklyn Seymoure, Sohn von Jacob Huntingtons Reisegefährten Benjamin Seymoure und früherer Freund von Mason Huntington. Sie erschreckt systematisch und mithilfe detaillierter Planungen einen alten Mann und kleine Kinder und überfährt beinahe Peter (vgl. MM, S. 134). Sie ist außerdem sportlich und geschickt (vgl. MM, S. 132), nach ihrer Überführung aber geständig (vgl. MM, S. 135). Das Motiv ist Geldgier, die nicht durch eine unverschuldete Notsituation gerechtfertigt wird – Liane Shore steht als Verbrecherin ihren männlichen* Kollegen anderer Folgen in nichts nach.

Exkurs: Die Darstellung der First Nations

Bezeichnenderweise kritisiert Justus ausführlich und mit sehr intellektuellem Duktus die Wortwahl „Vandalen“ von Xenis Mutter für Bob und Peter, die unerlaubt auf ihr Grundstück gelaufen sind (MM, S. 54), nicht aber (auch) die ohnehin schon umstrittene und für Kanada noch weniger zutreffende Bezeichnung „Indianer“ (z.B. MM, S. 33) in Bezug auf die metadiegetische Ebene, also die Erlebnisse von Mr. Huntingtons Vater. Dass der Begriff der ‚First Nations‘ bzw. ‚First Nation Peoples‘ nicht eingeführt wird,

ist ein unausgeschöpftes Potenzial.¹⁶⁴ Auf inhaltlicher Ebene dagegen wird das Thema nicht umgangen. So ist in einem Tagebucheintrag Jacob Huntingtons, der von der Entstehungszeit aus gerechnet etwa um 1920 spielt, zu lesen:

Eine Frau [...] versicherte mir [...], dass die Indianer sehr wohl Englisch können. „Sind ja keine Wilden wie vor hundert Jahren!“, meinte sie. Ich wollte ihr antworten, dass sie auch vor einem Jahrhundert keine „Wilden“ gewesen waren, doch sie eilte davon. (MM, S. 34)

Kurz zuvor schreibt er aber „Die ersten Bewohner haben sich vor rund dreißig Jahren in dieser Bucht niedergelassen“ (MM, S. 33), was die First Nations vollkommen ausblendet und später durch Bobs Recherchen korrigiert wird (vgl. MM, S. 80). Im Sinne einer intersektionalen Betrachtungsweise kann der Fokus auch auf die Darstellung dieser ethnischen Minderheit gelenkt, mit historischen Fakten abgeglichen und im Hinblick auf romantisierende Darstellungen reflektiert werden. In der Überschneidung beider Identitätskategorien fällt zum Beispiel auf, dass bei den ‚Indianern‘ keine Frauen* auftreten und auf der metadiegetischen Ebene allgemein fast nur Männer* handeln – einer weitgehend gleichberechtigten Gegenwart steht also eine von Männern* geprägte Geschichte gegenüber.

*Die drei ??? und die Gesetzlosen (2022)*¹⁶⁵

Als letzter *Drei ???*-Band soll *Die Gesetzlosen* betrachtet werden – nicht nur als Beispiel für jüngere Erscheinungen, sondern auch zum Vergleich mit den *Drei !!!*, denn die Autorin Kari Erhoff hat im selben Jahr auch einen *Drei !!!*-Band veröffentlicht, der in Kapitel 3.4.2 behandelt wird. Peter bekommt in den *Gesetzlosen* zufällig mit, wie seine Mathelehrerin Amanda Blunt einen verdächtig wirkenden Auftrag annimmt. Wenig später sind die drei Detektive auf einem ereignisreichen Roadtrip nach Sacramento und mit undurchsichtigen Figuren konfrontiert.

Bereits die Eingangsszene zeigt einen ironischen Umgang mit der Serienkonzeption und weist einen deutlichen Bezug zum Thema Geschlecht auf: Der abrupte Einstieg mit der autonomen wörtlichen Rede „Du bist in Gefahr!“ (GL, S. 7) suggeriert einen Handlungsbeginn in medias res, stellt sich aber als Gespräch zwischen Peter und seiner schlagfertigen Schulberaterin Mrs. De Bruijn heraus. Es geht um seine schlechten schulischen Leistungen (vgl. GL, S. 9), besonders in Mathe, die auch im Laufe der Handlung immer wieder aufgegriffen werden (vgl. GL, S. 7, 9, 51, 59, 106, 155). Peters Anspruch in diesem Fach beschränkt sich auf das Bestehen von Tests; sehr gut sei er ja in Sport (vgl. GL, S. 7). Mrs. de Bruijn stellt dagegen klar:

¹⁶⁴ Die Hafenstadt Port Hardy, von der in den Tagebuchaufzeichnungen zu lesen ist, existiert wirklich und auch einige Aspekte ihrer Geschichte werden im Buch aufgegriffen; auf den entsprechenden Websites wird in Bezug auf die im *Mottenmann* erwähnte indigene Bevölkerung konsequent der Begriff „First Nations“ verwendet (vgl. District of Port Hardy 2024; Kwakiutl Band Council 2018; Government of Canada 2024).

¹⁶⁵ Textgrundlage ist die Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle GL (Erlhoff 2022).

„[...] Für ein Sportstipendium brauchst du eine Sportart, in der du überragend bist. Nicht zehn, in denen du einfach nur ziemlich gut bist. Alternativ musst du etwas Ungewöhnliches bieten. Cheerleading oder Eiskunstlauf statt Basketball – um mal ein Beispiel zu nennen. [...] Du gehörst keiner Minderheit an, kommst aus erschreckend normalen Verhältnissen und hast keine außergewöhnliche Geschichte.“ (GL, S. 7–8).

Diese Ausführungen greifen nicht nur die Figurenkonzeption Peters auf, sondern auch die Frage nach der Förderung von Benachteiligten durch Stipendien. Das Beispiel Cheerleading als klar weiblich* assoziierte Sportart bringt Peter dann dazu, sich doch um Zusatzaufgaben in Mathe zu bemühen (vgl. GL, S. 9–10) – allerdings offensichtlich nicht, weil die Sportart selbst ihn (z.B. aufgrund des Geschlechterbezugs) abschreckt, sondern weil seine Freundin Kelly¹⁶⁶ das Team anführt: „Das würde nicht gut gehen. Noch dazu überschneiden sich die Trainingszeiten mit Basketball“ (GL, S. 11). Zum Ende der Handlung meint Peter sogar angesichts einer potenziellen Karriere als Kautionsjäger: „Ehe ich Leute entführe und Stromzäune verschieße, werde ich lieber Cheerleader und hüpfе für ein Stipendium“ (GL, S. 155), was zwar keine Wertschätzung gegenüber der Sportart ausdrückt, die Ausübung einer weiblich* konnotierten Sportart aber einem männlich* assoziierten Berufsfeld vorzieht.

Justus' Sehnsucht nach einem eigenen Auto lässt den sonst sehr rational und logisch handelnden (vgl. GL, S. 106) Detektiv nicht nur unüberlegt und ohne Beratung ein Auto kaufen (einen pink lackierten, beschädigten, ehemaligen Partybus, innen dreckig, nach Duftkerzen riechend (vgl. GL, S. 14–16) und viel zu langsam für die Zwecke der Detektive (vgl. GL, S. 23)¹⁶⁷), sondern sogar Ermittlungen für eine Probefahrt mit eben jenem Auto zu nutzen, das er als ungeübter Autofahrer nicht einmal besonders gut bedienen kann (vgl. GL, S. 27–28). Auch aus Justus' Perspektive zeigt sich die Fehleinschätzung, wenngleich sie nicht ausgesprochen wird:

Bob hatte natürlich recht gehabt: Es war ein Fehlkauf gewesen. Aber das würde der Erste Detektiv nicht zugeben. Er war es gewohnt, stets den Durchblick zu haben. Normalerweise war er seinen Mitmenschen eine Nasenlänge voraus. Zumindest, wenn Intelligenz und Wissen gefragt waren. Überflüssige Herausforderungen wie Langstreckenläufe, kleine

¹⁶⁶ Kelly tritt in dieser Folge nur insofern auf, als sie Nachrichten auf dem Anrufbeantworter hinterlässt, weil der in den Fall geratene Peter sie versetzt hat (vgl. GL, S. 62); sie wirkt verärgert und erfüllt so ihre ursprüngliche Rolle als anspruchsvolle Ablenkung von der Detektivarbeit, obwohl ihr Unmut eigentlich gut nachvollziehbar ist. Noch verstärkt wird der Eindruck durch den für die Handlung ebenfalls unnötigen Anhang in Form einer SMS-Kommunikation zwischen Kelly und Peter, in der Kelly sogar Schluss macht. Peters letzte Nachricht, in der er ihr eine Erklärung und ein Eis verspricht, bleibt unbeantwortet (vgl. GL, S. 158).

¹⁶⁷ Die Farbe Pink scheint nur ein Nachteil neben anderen zu sein. Lyn findet die „pinke Partyschnecke“ dagegen „sympathisch“ – zumindest sagt sie das, um Bob begleiten zu können (GL, S. 121). Peter will das Auto zum Schluss Kelly verkaufen (vgl. GL, S. 158) – ob wegen der (weiblich* assoziierten) Farbe oder weil sie anders als die Detektive kein schnelles Auto braucht, bleibt offen.

Kinder, große Hunde, kichernde Mädchengruppen und widerspenstige Autos ließen Justus jedoch ratlos zurück. (GL, S. 58–59)

Die Aufzählung der seiner Meinung nach „[ü]berflüssige[n] Herausforderungen“ beinhaltet Autos als vermeintliches Männer*thema. Dass ihn nicht Mädchen* an sich überfordern, sondern ihr Auftreten in Gruppen mit weiblich* konnotiertem Verhalten, lässt sich ebenfalls reflektieren.

Die zentrale, facettenreiche Figur neben den Detektiven ist die Mathelehrerin und ehemalige Kautionsjägerin Amanda Blunt. Ihre Kollegin hält sie für „eine hervorragende Lehrerin“ (GL, S. 9), der – allerdings sehr manipulative und kriminelle – Mathematiker Scott Lawrence Quinn für „das personifizierte Böse“ (GL, S. 36). Bob beschreibt sie als „total pingelig und kleinkariert“ (GL, S. 17): „Sie ist extrem streng, legt viel Wert auf Disziplin und führt sich auf wie eine Gouvernante aus dem vorletzten Jahrhundert. Sie ist höchstens Mitte dreißig, trägt jedoch Klamotten wie eine ältere Dame“ (GL, S. 24). Nach der widerwilligen Annahme eines Auftrags von ihrem ehemaligen Chef zieht sie sich um und Peter fällt es schwer, sie wiederzuerkennen:

Sie hatte das Jackett und den biedereren Rock gegen eine schwarze Jeans, ein ärmelloses Top und eine schussichere Weste getauscht. Dazu trug sie eine Sonnenbrille und ein schwarzes Basecap, unter dem sie ihre aschblonden Haare versteckte. Auffällig war ihr Gürtel, an dem mehrere Gegenstände befestigt waren. (GL, S. 21)

Auch ihr Verhalten ändert sich, so traut ihr Bob nicht einmal zu, gegen ein Parkverbot zu verstoßen (vgl. GL, S. 17), aber bei der Verfolgung eines Kriminellen drängt Amanda Blunt Peter dazu, die Geschwindigkeitsbegrenzung zu überschreiten (vgl. GL, S. 32–33). Sie ist schnell, geschickt, stark (vgl. GL, S. 26–27) und sehr bestimmt – Peter erinnert sie an Justus (vgl. GL, S. 31–34) –, lässt sich nicht bestechen (vgl. GL, S. 37) und fasst sich auch nach nervenaufreibenden Situationen schnell wieder (vgl. GL, S. 103). Sie wirkt meistens überlegen, was auch bildlich betont wird: Den Gefangenen führt sie an einer Metallkette „[w]ie ein[en] Dackel“, um ihn urinieren zu lassen (vgl. GL, S. 70).¹⁶⁸ Nur von ihrer Gegenspielerin Nancy lässt sie sich täuschen bzw. überrumpeln (vgl. GL, S. 145–148). Den Auftrag hat sie überhaupt nur angenommen, weil sie dem Chef des Kautionsbüros „noch einen Auftrag schuldig“ war (GL, S. 156). Dort hat sie während des Studiums gejobbt, damit ihr Chef die Schulden ihrer Familie bezahlt (vgl. GL, S. 75, 155). Peter zieht sie in den Fall hinein, weil er im Glauben, sie sei eine Kriminelle und Quinn das Opfer, diesem zur Flucht in Blunts Auto verhilft, Peters Auto das einzig für die Verfolgung zur Verfügung stehende ist und ein Schaltgetriebe hat, das Ms. Blunt

¹⁶⁸ Bei umgekehrter geschlechtlicher Besetzung der Rollen würde diese Szene bedrohlich und höchst problematisch wirken. Dass hier ein eher amüsanter Eindruck entsteht, lässt sich vor dem Hintergrund historisch geformter Geschlechterhierarchien reflektieren.

auf anspruchsvolleren Strecken nicht bedienen kann (vgl. GL, S. 31, 104–105). Blunts Verhalten wird durch ihre Biografie nachvollziehbarer, sie bleibt aber eine ambige Figur.

Auch Scott Lawrence Quinn, einer der Gegenspieler, zeigt im Laufe der Handlung neben seiner manipulativen und unsympathischen Seite (vgl. GL, S. 47–48, 64, 78–79, 104) eine unerwartete Seite als besorgter Vater: Er hat Angst um seine Tochter Lyn, die er vor seinen gefährlichen ehemaligen Kompliz:innen schützen wollte (vgl. GL, S. 138–139, 154).

Die eigentlichen Gegenspieler nennen sich Nancy und Odo. Sie geben sich zunächst als Privatdetektiv:innen aus, wobei insbesondere Nancys schauspielerische Leistung hervorzuheben ist (vgl. besonders GL, S. 51–53). Odo ist sehr einsilbig – häufig besteht sein Anteil an einem Gespräch aus „Hm.“ (z.B. GL, S. 51–54, 64) – und „hünenhaft“ (GL, S. 63, 88): „Obwohl er die vierzig mit Sicherheit längst überschritten hatte, war sein Gesicht noch jungenhaft. Seine schulterlangen Haare waren mahagoni-braun gefärbt und fielen in leichten Wellen auf einen altmodischen Anzug aus nussbraunem Cord“ (GL, S. 63–64). An anderer Stelle werden seine „wehenden Locken“ erwähnt (GL, S. 84). Damit wird er mehr über sein Äußeres definiert als seine Komplizin Nancy:

Justus schätzte sie auf Ende zwanzig. Sie hatte die Statur einer Leistungsschwimmerin, trug abgewetzte Jeans und Cowboystiefel und hatte die schwarzen Haare zu einem Zopf gebunden. Obwohl sie mit Abstand die Jüngere von beiden war, gab sie im Team den Ton an. (GL, S. 64)

Durch die Bedeutungszuschreibung zur Kategorie Alter rückt die Kategorie Geschlecht im Sinne eines *Undoing Gender* in den Hintergrund.¹⁶⁹ Nancy erweist sich als skrupellos (vgl. GL, S. 96–99) und zu Mord bereit (vgl. GL, S. 136, 141–142). Die anderen Mitglieder der Bande wirken gegen sie harmlos.

Die dritte zentrale weibliche* Figur ist Lyn, Scott Quinns Tochter, was sie Bob aber zunächst verheimlicht. „Sie sah aus, als käme sie gerade von einem Festival: Sie trug eine gelbe Sonnenbrille, ein weißes Flatterkleid und geflochtene Sandalen mit Blumenschmuck. Ihre langen Haare waren hellblond, mit Federn geschmückt“ (GL, S. 111). In ihrem Aussehen ist sie die *femininste** der drei Figuren, in ihrem Handeln ist sie aber ähnlich bestimmt und strukturiert. Sie scheint öfters zu trampen und von Bob auf die Risiken hingewiesen reagiert sie schlagfertig:

„Im Ernst“, warf Bob irritiert ein, „du solltest nicht nachts zu irgendwelchen Leuten ins Auto steigen.“

¹⁶⁹ Die Formulierung ‚Obwohl sie eine Frau war und er ein Mann, gab sie im Team den Ton an‘ würde durch die Betonung einer Ausnahme die Regel bestätigen, dass Männer* Führungsrollen übernehmen. Eine Regel wird in der Formulierung im Buch dagegen in Bezug zum Alter gesetzt.

„Schon klar.“ Sie zuckte mit den Achseln. „[...] Und vielleicht solltest du dir überlegen, ob du fremde Mädchen in dein Auto steigen lässt.“

„Vermutlich“, murmelte Bob. (GL, S. 113)

Damit kehrt sie die übliche Annahme um, dass Mädchen* bzw. Frauen* vor Jungen* bzw. Männern* geschützt werden müssten – und diese Umkehr ist im Handlungsverlauf unmittelbar nach der Überwältigung durch Nancy überzeugend. Zudem zeichnet sich die Folge durch weitere Passagen aus, die sich für die Reflexion von Geschlecht anbieten. Die eindrucklichste ist die Einführung der Truckerin Melody Sweetwater:

Als er den Kopf zur Seite drehte, entdeckte er eine große Gestalt, die vor einem der Getränkeautomaten stehen blieb. Noch nie hatte Peter so viele Tattoos auf einer einzigen Person gesehen. Die muskulösen Arme waren mit dunklen Bildern gepflastert. Auch am Hals schien kein freies Stück Haut mehr zu sein. Weniger Tattoos befanden sich auf dem Gesicht. Dafür gab es hier reichlich Metall – in Form von Ringen an der Nase, den Lippen und den Ohren. Erstaunt stellte Peter fest, dass es sich um eine Frau handelte. (GL, S. 82)

Über mehrere Sätze hinweg wird ein Bild erzeugt, das die meisten Leser:innen wie Peter zunächst männlich* assoziieren dürften. Peter ist von dem Anblick irritiert und verunsichert (vgl. GL, S. 82). Im Anschluss wird Peter sogar von der Truckerin, die er zunächst als Bedrohung wahrnimmt, vor einer Klapperschlange gerettet (vgl. GL, S. 90–91). Dass die Detektive von einer einzelnen weiblichen* Figur vor einer lebensbedrohlichen Situation bewahrt oder daraus befreit werden, kommt selten vor – in den hier untersuchten Folgen ist es das erste Mal.

3.4.2 *Die drei !!!*

Für *Die drei !!!* wurden sechs Fälle ausgewählt, die die Entwicklungen im Laufe der Seriengeschichte illustrieren sowie einzelne Vergleichspunkte zu den *Drei ???* bieten.

Die drei !!! Die Handy-Falle (2006)

Bei der *Handy-Falle*, verfasst von Maja von Vogel, handelt es sich um den ersten Band der Reihe, der auch die Gründungsgeschichte erzählt. Anders als die drei Detektive aus Rocky Beach kennen sich Kim, Franzi (in den älteren Ausgaben und Folgen noch Franziska) und Marie vor der Aufnahme ihrer Ermittlungstätigkeiten noch nicht. Die Folge hat daher neben dem Kriminalfall auch das Kennenlernen und Zusammenwachsen der drei Protagonistinnen zum Inhalt,¹⁷⁰ die im schulischen Umfeld zum ersten

¹⁷⁰ Insbesondere das Kennenlernen und die damit verbundene Darstellung wesentlicher Charakterzüge ließe sich gewinnbringend mit der Adaption in der *Disney+*-Serie (Kronenberg/Strobl 2023) vergleichen, die durch einige Änderungen ein vielseitigeres Bild und damit plastischere Figuren zeichnet, ohne grundlegende Charakterzüge aus der Buchvorlage zu verleugnen.

Mal ein Verbrechen aufdecken: Die Mitschülerin Anna stiehlt Geld, weil sie erpresst wird. Als die Detektivinnen der Lösung des Falls nahekommen, müssen sie sich und ihre Mitschülerin auch mit Körpereinsatz aus einer Notlage befreien. Da die ersten drei Bände der *Drei !!!* inzwischen inhaltlich überarbeitet wurden, wird auch hier vergleichend mit der Erstausgabe von 2006 (Sigle HF), der Neuauflage von 2020 (Sigle HF1) und der Neuauflage von 2023 (Sigle HF2) gearbeitet.

Der größte Teil des Bandes ist aus Kims Perspektive geschildert. Sie ist es auch, von der die Clubgründung ausgeht: Sie hat eine Anzeige geschaltet und initiiert das Treffen mit Franzi und Marie, die auf die Anzeige geantwortet haben. Kim ist einerseits unsicher und vorsichtig (vgl. HF, S. 15, 78), übernimmt im Trio aber die Führung (vgl. HF, S. 55, 76). Sie ist nicht besonders sportlich (vgl. HF, S. 113), isst gerne und viele Süßigkeiten und möchte abnehmen (vgl. HF, S. 7, 47, 60), obwohl Franzi ihre Figur „toll“ findet (HF, S. 47), begeistert sich für Computer und Technik (vgl. HF, S. 97) und lügt weder gerne noch gut (vgl. HF, S. 14). Ihre kursiv gedruckten Tagebucheinträge kommentieren die Detektivarbeit oder fassen Ereignisse und Abläufe zusammen. Franzi redet viel (vgl. HF, S. 17), reitet und hat ein eigenes Pony (vgl. HF, S. 17). Sie ist sehr trainiert und sowohl zu Fuß als auch auf dem Fahrrad schnell (vgl. HF, S. 50, 77, 116–117). Sport ist ihr Lieblingsfach (vgl. HF, S. 26), Musik liegt ihr dagegen nicht, obwohl ihre Eltern sie zum Klavierunterricht schicken (vgl. HF, S. 45). Pünktlichkeit ist (zumindest laut Erstausgabe) nicht ihre Stärke (vgl. HF, S. 26; reduziert in HF2, S. 30). Marie ist selbstbewusst (vgl. HF, S. 78), eine gute Schauspielerin (vgl. HF, S. 74) und verfügt über viel Taschengeld, mit dem sie großzügig umgeht (vgl. HF, S. 72). Mit Pferden kann sie nichts anfangen (vgl. HF, S. 36), dafür legt sie viel Wert auf ihr Äußeres (vgl. HF, S. 33, 68); Theater, Aerobic (in der Neuauflage „Musical Dance“, HF2, S. 12) und Gesangsunterricht nehmen in ihrem Alltag viel Raum ein (vgl. HF, S. 11). Gegen Ende der Folge rettet Marie das Team aus einer Notlage, indem sie mit ihrer Haarnadel ein Türschloss knackt, was sie von ihrem Vater gelernt hat (vgl. HF, S. 102, 104). Als Kim von Maries Interesse am Detektivclub erfährt, formuliert die Erzählinstanz:

Jeder kannte Marie. Sie war so eine Art Berühmtheit und wurde ständig von ihren zahlreichen Bewunderern umlagert. Die Mädchen wollten alle so sein wie sie oder (wenn das schon nicht ging) zumindest mit ihr befreundet sein. Und die Jungs fuhren sowieso total auf sie ab. Marie sah nämlich super aus, konnte verdammt gut singen *und* schauspielern und hatte einen berühmten Vater [...]. (HF, S. 11)

Damit erfüllt sie sehr viele weibliche* Stereotype und wird zudem in Bezug zu einer männlichen* Person gesetzt, die ihr Prestige erhöht. Aus dem Zitat wird auch ersichtlich, dass der sprachliche Duktus der Bücher sich an einer (angenommenen) Alltagssprache jüngeren und eher weiblichen* Publikums orientiert. Beim ersten Treffen wirkt Marie arrogant und das Gespräch besonders mit Franzi, die Marie wiederum mit Vorurteilen begegnet, wird unangenehm (vgl. HF, S. 18–20).

Als Täterin des ersten Falls wird zunächst Anna Kästner identifiziert, was Franzl überrascht, denn

sie war eindeutig nicht der Typ, der andere Leute beklautete. [...] Anna war ruhig und zurückhaltend und fiel nie durch irgendetwas auf – abgesehen davon, dass sie supergut in der Schule war. Aber sie gab nie mit ihren Noten an und hatte auch kein Problem damit, andere abschreiben zu lassen. (HF, S. 27–28)

Damit erfüllt sie das klassische Bild eines unauffälligen, braven und sozialen Mädchens*, das durch die Erpressung über weite Teile der Handlung auch noch ängstlich wirkt. Schnell wird klar, dass sie eher Opfer als Täterin ist.

Männliche* Figuren jenseits des Statistenhaften treten als Antagonist, Vater oder Bezugspunkt für Schwärmereien bzw. Verliebtheit auf. Zuerst begegnet Marie Franzls Bruder Stefan: „Der Typ war bestimmt schon achtzehn oder neunzehn,¹⁷¹ groß, schlank und sah absolut umwerfend aus. Seine rötlich braunen Haare standen strubbelig vom Kopf ab, und von seinem Lächeln bekam Marie butterweiche Knie“ (HF, S. 36). Eine weitere Funktion nimmt Stefan in dieser Folge nicht ein. Michi dagegen ist zunächst ein Verdächtiger:

Er sah sie an und lächelte ihr zu. Kim stellte fest, dass er ein ausgesprochen nettes Lächeln hatte. Plötzlich wurden ihre Knie butterweich, und sie lief knallrot an. [...] Ihre Hand zitterte leicht, als sie das Glas auf die Theke zurückstellte. Irgendwie machte Michis Anwesenheit sie total nervös. Aber es war natürlich total unprofessionell, sich als Detektivin von seinen Gefühlen leiten zu lassen. Und Michi war immerhin ihr Hauptverdächtiger. (HF, S. 80–81)

Als Bruder des Täters zeigt er sich selbstkritisch und moralisch integer (vgl. HF, S. 109–110). Sowohl Stefan als auch Michi kommen mehrmals in Folgen der *Drei !!!* vor und entwickeln sich weiter.

Der einzige relevante Unterschied im Hinblick auf Geschlechterfragen zwischen der ersten und der zweiten Auflage ist, dass dem Satz „Aber dafür hatte sie [Marie] einen supertollen Vater, der ihr jeden Wunsch von den Augen ablas“ (HF, S. 36) der Teilsatz „und der immer für sie da war, wenn sie ihn brauchte“ (HF1, S. 41) hinzugefügt wurde, was die emotionale Unterstützung durch den Vater zusätzlich zur primär finanziellen ergänzt. Zwischen den Ausgaben von 2006/2020 und der von 2023 wurden jedoch so viele auch inhaltliche Änderungen vorgenommen – auf vielen Seiten gleich mehrere –, dass sie aufgrund ihrer Vielzahl nur exemplarisch betrachtet werden können.

¹⁷¹ Stefan ist 18 Jahre alt, in der Neufassung hält Marie ihn für „mindestens siebzehn“ (HF2, S. 42) und der Altersunterschied wird, anders als in der Erstausgabe, kommentiert (vgl. HF2, S. 48, 142).

Einige Formulierungen wurden in der dritten Auflage mutmaßlich dahingehend überarbeitet, dass sich möglichst keine Personengruppen ausgeschlossen oder benachteiligt fühlen, so wurde „Abitur“ (HF, S. 14) durch „Abschluss“ ersetzt (HF2, S. 15); der Verdächtige ist keine „dunkle Gestalt“ (HF, S. 76), sondern eine „dunkel gekleidete Gestalt“ (HF2, S. 90); und selbst das „Leberwurstbrot“ (HF, S. 44) wurde zum „Käsebrod“ (HF2, S. 52). Das betrifft auch Formulierungen, die mit Geschlechterstereotypen in Verbindung stehen: Das Geschnatter von Enten wird nicht mehr mit einem „Haufen alter Tanten beim Kaffeeklatsch“ verglichen (HF, S. 103), sondern mit einem „große[n] Familientreffen bei Kaffee und Kuchen“ (HF2, S. 121). Beleidigungen wurden gestrichen oder ersetzt (vgl. z.B. HF, S. 9, 38, 40 vs. HF2, S. 10, 44). An einigen Stellen scheint ein ‚pädagogischer Zeigefinger‘ durch, z.B. im eingefügten Hinweis auf einen öffentlichen Ort für das Treffen mit Unbekannten aus dem Internet (vgl. HF2, S. 11–12, vs. HF, S. 11; vgl. auch HF2, S. 81, 125, 146–147, vs. HF, S. 68, 106, 125). Personenbezeichnungen im sog. generischen Maskulinum wurden vielfach durch Doppelformen (z.B. „Schülerinnen und Schüler“ (HF2, S. 53, 134, vs. HF, S. 45, 114), „Erpresser oder Erpresserin“ (HF2, S. 67, vs. HF, S. 57)) oder geschlechtsneutrale Formulierungen ersetzt (z.B. „Opfer“ (HF2, S. 136) statt „Schüler“ (HF, S. 116)). Solche Änderungen können auch Auswirkungen auf die Darstellung von Stereotypen haben, wenn z.B. im Satz „Marie hatte noch nie verstanden, wie sich manche Mädchen so dermaßen für Stallgeruch und Pferdemist begeistern konnten“ (HF, S. 36) „Mädchen“ durch „Menschen“ (HF2, S. 42) ersetzt wird und der Umgang mit Pferden dadurch nicht mehr als geschlechterbezogenes Hobby dargestellt wird. An anderen Stellen bleibt die maskuline Formulierung aber bestehen, z.B. in Maries Formulierung „Ihr dürft mich ab sofort ‚Königin der Einbrecher‘ nennen! Obwohl wir ja eigentlich eher Ausbrecher sind ...“ (HF2, S. 123).

Auch die Geschlechtsspezifität in der Gründungsgeschichte der *Drei !!!* wurde reduziert: Statt nach „Mädchen“ (HF, S. 8) sucht Kim nun nach „Krimifans“ (HF2, S. 8). Die geschlechterdiskriminierenden Aussagen aus Kims Perspektive „Jungs sind echt zu dämlich“ (HF, S. 9) und „Da sich die meisten Jungs immer nur wichtig machten, aber kein bisschen Grips im Kopf hatten, waren sie für den Detektivclub absolut ungeeignet“ (HF, S. 10) entfallen. Bewerber:innen für den Club werden auch nicht mehr aufgrund ihres Geschlechts, sondern aufgrund unpassender Interessen bzw. Anliegen abgelehnt (vgl. HF2, S. 9–10, vs. HF, S. 8–10). Die weiteren inhaltlichen Veränderungen betreffen vorwiegend die Bereiche Schönheitsvorstellungen, Verliebtheit und zickiges Verhalten. Kims Wunsch, abzunehmen, wird in reduzierter Form dargestellt. Schon eingangs wird die Gefahr von Süßigkeiten in einem „Zuckerschok“ statt im Übergewicht gesehen (vgl. HF2, S. 8, vs. HF, S. 7). Gerade angesichts der Coverzeichnungen, auf denen Kim äußerst schlank ist, ist es sinnvoll, sie nicht auf Textebene mit (drohendem) Übergewicht in Verbindung zu bringen. Franzis Schlankheit wird nicht mehr so stark betont, ihr Essverhalten normalisiert und ein kritischer Hinweis auf gesellschaftliche Schönheitsideale eingefügt (vgl. HF, S. 47, vs. HF2, S. 55).

Diese Art der Veränderung, eine Mischung aus Weglassen oder Ersetzen bzw. Hinzufügen von Sätzen, Satzteilen oder ganzen Absätzen ohne wesentliche Veränderung der Handlung lässt sich in allen Themenbereichen feststellen. In Bezug auf Maries Fokus auf ihr äußeres Erscheinungsbild wird zum Beispiel ergänzt, dass es bei ihrer „Beauty-Routine“ auch um „Spaß“ geht und nicht nur um ein bestimmtes Aussehen (HF2, S. 81, vs. HF, S. 68). Die Präsenz des Themas an sich bleibt aber bestehen. Passagen, in denen Verliebtheit oder Schwärmerei geschildert werden, wurden etwas abgeschwächt – teilweise nur durch die Streichung eines Adjektivs wie „sehnsüchtig“ (HF2, S. 43, vs. 37) oder durch Streichung von ganzen Passagen (vgl. HF, S. 36). Insgesamt wirken die Protagonistinnen nicht ganz so verunsichert von männlichen* Figuren, die ihnen gefallen; Äußerungen grundloser Eifersucht wurden gestrichen (vgl. HF2, S. 96–97, vs. HF, S. 81–82).

Umfassende Änderungen beziehen sich auf den Umgang der Protagonistinnen miteinander. Auch in der Neufassung ist er nicht spannungsfrei, doch die Auseinandersetzungen wurden um Respektlosigkeiten bereinigt und um Elemente der Selbstreflexion ergänzt. Das ist immer wieder in der Veränderung von *verba dicendi*, Adjektiven oder Adverbien zu sehen: Z.B. heißt es „stellte Marie fest“ (HF2, S. 46) statt „stellte Marie spöttisch fest“ (HF, S. 40), „Was regst du dich eigentlich so auf?“, erwiderte Marie“ (HF2, S. 61) statt „Von dir lasse ich mir gar nichts befehlen, klar?“, zischte Marie“ (HF, S. 51) und Marie betrachtet Chrissies Haar „[b]ewundernd“ (HF2, S. 43), nicht „neidisch“ (HF, S. 37). Marie wirkt durch die Streichung einiger Passagen in der Kennenlernszene weniger arrogant, z.B. würdigt sie die Schule von Franzis und Kim nicht herab (vgl. HF2, S. 21–22, 24, vs. HF, S. 19, 21). Dass sie trotzdem etwas unangenehm wirkt, reflektiert sie selbst und zeigt damit auch Verletzlichkeit (vgl. HF2, S. 39). Kim zeigt in der neuen Fassung auch mehr Verständnis für Marie (vgl. HF2, S. 83, vs. HF, S. 70) und weist auf mögliche Vorurteile von Franzis Seite hin (vgl. HF2, S. 88, vs. HF, S. 74), deren Empörung über Marie wiederum abgeschwächt dargestellt wird (vgl. HF2, S. 72, vs. HF, S. 61) und die sich ebenfalls selbstkritisch zeigt (vgl. HF2, S. 78, 82, vs. HF, S. 66, 69).

Unverändert bleibt dagegen die Rollenaufteilung zwischen Vätern und Müttern: Bereits ganz zu Beginn steht der Wohltätigkeitsarbeit von Frau Jülich das Basteln ihres Mannes, eines Uhrmachers, in der Hobbywerkstatt gegenüber (vgl. HF, S. 7) und Kims Vater „fand gute Noten einfach nicht so wichtig und holte ihre Mutter immer auf den Teppich zurück, wenn sie sich mal wieder zu sehr über diesen ganzen Schulkram aufregte“ (HF, S. 14). Auch als die Eltern ihre Töchter nach Auflösung des Falls auf der Polizeistation abholen, zeigt sich dieser Unterschied, indem Kims Vater „cool“ bleibt und ihre Mutter „beruhigt“ (HF, S. 121). Bei Franzis Eltern geht ebenfalls der Vater mit der Angelegenheit lockerer um als die Mutter (vgl. HF, S. 120) und Maries Vater, der während der Handlungen aufgrund seiner Dreharbeiten abwesend war (vgl. HF, S. 51, 72) und auch jetzt direkt vom Set gerufen wurde, ist sogar stolz auf die Protagonistinnen (vgl. HF, S. 120–121).

Aus den Änderungen wird ersichtlich, dass der Verlag viele – nicht alle – problematische Aspekte, insbesondere im Hinblick auf die Darstellung von Geschlecht, erkannt

hat – die wesentlichsten Veränderungen sind zugleich die wesentlichsten Kritikpunkte an der Erstausgabe. Allerdings wird durch die Veränderungen auch der pädagogische Anspruch noch deutlicher, der *Die drei !!!* von den vorwiegend auf Unterhaltung und Lesespannung ausgelegten *Drei ???* unterscheidet.

Die drei !!! Total verknallt! (2009)¹⁷²

Einige der problematischen Aspekte der Erstausgabe der ersten Folge finden sich auch in der Folge 16 *Total verknallt!* von Maja von Vogel und Henriette Wich. Wie der Titel bereits vermuten lässt, stehen die Gefühle der Protagonistinnen in Bezug auf ihre ehemaligen, aktuellen oder zukünftigen Beziehungen rund um den Valentinstag im Fokus der Handlung. Der ‚Fall‘, den es zu bearbeiten gilt, besteht in Kims Vermutung, ihre Eltern würden sich scheiden lassen – was sich letzten Endes als Fehlinterpretation herausstellt. Beinahe alle Komplikationen und Rätsel der Folge hätten sich durch offene Kommunikation aller Beteiligten vermeiden lassen. Eine kriminelle Handlung liegt nicht vor und wird nicht einmal vermutet; verhandelt werden Vorstellungen von (romantischen) Beziehungen und moralischem Verhalten in diesem Kontext. Der starke Fokus auf die romantischen Beziehungen der Protagonistinnen ist typisch für die früheren Folgen der *Drei !!!* und in dieser Folge durch die faktische Abwesenheit eines Kriminalfalls überdeutlich. Der Band bietet sich daher im Hinblick auf Serienkonzeption und Schemata zur dramatisierenden Kontrastierung gegenüber *Drei ???*-Folgen an und weist zugleich Passagen auf, anhand derer sich die Darstellung von Geschlecht auch unabhängig von den *Drei ???* reflektieren lässt.

Im Fokus steht Maries Beziehung zu Holger, mit dem sie seit einem Jahr zusammen ist, der aber 25 Kilometer entfernt wohnt. Die beiden sehen sich nicht oft und haben sich auseinandergelebt (vgl. TV, S. 11). Schweren Herzens trennen sie sich im Laufe der Handlung (vgl. TV, S. 119–121), verbunden auch mit schnulzigen oder pathetischen Passagen wie „Ein brennender Schmerz fuhr durch Maries Herz“ (TV, S. 11). Kim ist seit einem Jahr mit Michi zusammen, der ausgerechnet über den Valentinstag und damit auch über ihren Jahrestag mit einem Freund Skifahren will (vgl. TV, S. 28). Dass Kim das traurig und wütend macht, sagt sie ihm aber nicht, sondern verlässt die Situation (vgl. TV, S. 29). Umgekehrt verhält sich Michi genauso, als er in Kims Zimmer Rosen und eine Valentinskarte findet, die Kims Brüder in guter Absicht an Michis Stelle geschickt haben und Michi nun glauben lassen, Kim hätte einen neuen Freund (vgl. TV, S. 113, 136–137). Franzi hat, anders als Kim und Marie, grundsätzlich wenig Interesse am Valentinstag und dem „ganze[n] Romantikram“ (TV, S. 9), da sie derzeit keinen Freund hat. Allerdings deutet sich auch bei ihr Eifersucht an, als ihr Exfreund Benni eine Rose ordert, ohne ihr zu sagen, für wen (vgl. TV, S. 105). Der Valentinstag nimmt in den Leben der Protagonistinnen eine wichtige Rolle ein (vgl. TV, S. 8–9), die Gestaltung des Tages ist ihnen wichtig und die drei erhalten z. T. mehrere Rosen (vgl. TV, S. 97, 107, 110, 133).

¹⁷² Textgrundlage ist die Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle TV (Vogel/Wich 2009).

Neu auf der Bildfläche erscheint Adam, der in die Wohnung unter Marie einzieht. Zunächst empfindet Marie ihn als laut und nervig (vgl. TV, S. 31) und ihr erster Eindruck von ihm ist ein sehr negativer (vgl. TV, S. 42). Beschrieben wird er als „schlakziger Typ mit braunen Haaren, die ihm fransig ins Gesicht fielen und für Maries Geschmack einen Tick zu lang waren. Er trug uralte Jeans voller Farbspritzer, ein verwaschenes Sweatshirt und ausgelatschte Turnschuhe. Marie schätzte ihn auf achtzehn oder neunzehn“ (TV, S. 21). Maries Meinung beginnt sich zu ändern, als sie von seiner Theaterrolle erfährt (vgl. TV, S. 40–42) und feststellt, dass er ein guter Schauspieler und humorvoll ist (vgl. TV, S. 66, 74). Die Interaktion der beiden schlägt in einen Flirt (vgl. TV, S. 115–116) und bei Marie schließlich in Verliebtheit um (vgl. TV, S. 130). Adrian hat die Abschiedsszene zwischen Holger und Marie falsch interpretiert, und nachdem auch dieses Missverständnis geklärt ist, nähern sich die beiden an: „Dann war Adrian ganz nah bei ihr, drückte ihr die Rose in die Hand und hauchte ihr einen Kuss auf die Wange“ (TV, S. 133). Dass Marie erst 14 Jahre alt ist und Adrian bereits 18 oder 19, wird nicht kommentiert oder gar problematisiert. Das stellt eine Steigerung gegenüber der Erstausgabe der ersten Folge dar, da dort Maries Schwärmerei für Stefan einseitig ist, Adrian aber offensichtlich auch Gefühle für Marie hat.

Noch stärker als auf der Ebene der jugendlichen Detektivinnen werden Vorstellungen von Paarbeziehungen im Blick auf Kims Eltern verhandelt. Kim stellt mehrfach ungewohntes Verhalten bei ihrer Mutter fest: Sie kontrolliert Kim nicht mehr so stark, schminkt sich etc. (vgl. z.B. TV, S. 23–24, 34, 51, 86); außerdem äußert sie sich in einem Telefonat negativ über Männer* bzw. mutmaßlich ihren eigenen Ehemann: „Du kennst ihn ja, Rücksicht ist ein Fremdwort für ihn. Er interessiert sich nur für seinen Kram ... Nein, natürlich hat er nichts gemerkt ... Ja, total unsensibel und egoistisch ... Männer!, sag ich da bloß“ (TV, S. 24). In der zitierten Passage wird deutlich, dass auch das Männer*bild klischeebehaftet ist und Stereotype wie Unsensibilität reproduziert werden. Die Protagonistinnen versuchen, Kims Eltern durch „gemeinsame, positive Erlebnisse“ (TV, S. 37), in diesem Fall einen Kinobesuch, wieder zusammenzubringen, was sich als kontraproduktiv erweist – es kommt zum Streit, der u.a. Geschlechterstereotype wie männlichen* Empathiemangel und weibliche* Emotionalität sowie Vorliebe für romantische Komödien reproduziert (vgl. TV, S. 83–84; vgl. auch S. 71). In der Versöhnung werden die Stereotype nicht etwa reduziert, sondern zusätzliche aufgegriffen, wie die Vorliebe von Frauen* für Shopping und die Reduzierung des Partners auf das Tragen der Tüten (vgl. TV, S. 127).

Weitere Gelegenheiten zur Reflexion geschlechterbezogener Vorstellungen finden sich in Aussagen wie der, Kims Mutter habe „nur Freundinnen und keine Freunde – aber das war anscheinend neuerdings anders. Für einen netten Frauentalk hätte sie sich wohl kaum so aufgebrezelt“ (TV, S. 26). Das sog. generische Maskulinum lässt sich an der Stelle hinterfragen, als Marie von Lolas Anwesenheit in der WG überrascht ist – ein Missverständnis, das sich vielleicht hätte vermeiden lassen, wenn Adrian nicht von seinen „beiden Mitbewohner[n]“ (TV, S. 70) gesprochen hätte. Irritierend ist die

Aussage, Marie „war jetzt von Kopf bis Fuß Kellner“ (TV, S. 132), obwohl sie sich kurz zuvor für das Theaterstück als „Kellnerin“ (TV, S. 130) stylt.

Die drei !!! Skandal auf dem Laufsteg (2014)¹⁷³

Einige Themen sind in mehreren *Drei !!!*-Folgen zentral und interessant ist dabei, dass sich die Umsetzung im Laufe der Seriengeschichte merklich verändert. Im Bereich Mode und Models z.B. erschien 2008 die Folge *Duell der Topmodels*¹⁷⁴ von Henriette Wich, in der Marie mit anderen Teenagerinnen im Rahmen einer Fernsehshow in ein Modelhaus zieht. Die Folge beginnt bereits mit einer Shoppingtour und den Outfits der Protagonistinnen und das Modebusiness wird vorab als „total hohl und oberflächlich“ beschrieben und mit „Zickenkrieg“, „Tonnen von Schminke“ und „Schlankheitswahn“ in Verbindung gebracht (DT, S. 13), was sich im Verlauf der Handlung bestätigt: Das Zusammenleben im Modelhaus ist von Konkurrenz, Neid und Respektlosigkeit geprägt (vgl. z.B. DT, S. 31–35, 96–97). Übertriebene Schlankheit wird zwar durch die Protagonistinnen stark kritisiert, die Allgegenwärtigkeit des Themas stellt dennoch Vorstellungen von gutem Aussehen in den Mittelpunkt (vgl. z.B. DT, S. 29, 31, 47, 79, 89, 93). Zudem scheint die Warnung vor dem Schlankheitswahn ohnehin nur für bereits normschlankte Mädchen* zu gelten, tatsächliche rundere Formen oder gar übergewichtige Figuren kommen nicht vor.

Merklich ausgewogener ist dagegen bereits der 2014 erschienene Fall *Skandal auf dem Laufsteg* von Mira Sol, die Anklänge an der *Drei ???*-Folge *Schüsse aus dem Dunkel* aufweist: In beiden Büchern geht es um die scheinbare Konkurrenz zwischen einer etablierten Modedesignerin und einem Nachwuchsdesigner, die sich als aus taktischen Gründen inszeniert erweist. Allerdings wirken die Straftaten und Auslöser der Ermittlungen bei den *Drei !!!* weniger bedrohlich: Einer schweren Körperverletzung und einem angeblichen Diebstahl stehen das Entfernen von geschützten Orchideen aus der Natur und eine angebliche Urheberrechtsverletzung gegenüber. Im direkten Vergleich der beiden Folgen wird außerdem deutlich, dass die Handlung und die Zusammenhänge des Falls bei den *Drei !!!* leichter nachzuvollziehen ist als bei den *Drei ???*, bei denen auch Überlegungen zum Aktienmarkt verstanden werden müssen und einige Hintermänner bis zum Schluss gesichts- und namenlos bleiben. Das Modeln und damit verbundene Schönheitsideale stehen nicht im Vordergrund; nur kurz wird erwähnt, dass „keine Mager-Models laufen werden. [...] Ihre Kollektionen sollen schließlich von gesunden Frauen mit normalen Maßen getragen werden“ (SL, S. 31). Das steht allerdings in Widerspruch zum Covermotiv, auf dem zwei unnatürlich dünne Schaufensterpuppen mit großen Brüsten und breiten Hüften zu sehen sind, die laut Handlung die Kleider des einen Designers tragen (vgl. SL, S. 102, 136). Was „normale[...] Maße[...]“

¹⁷³ Textgrundlage ist die Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle SL (Sol 2014).

¹⁷⁴ Textgrundlage ist die Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle DT (Wich 2008).

sind, wird nicht hinterfragt.¹⁷⁵ Anders als noch in Duell der Topmodels sind Models sowohl weiblich* als auch männlich* (vgl. SL, S. 31–32).

Nicht nur die Behandlung des Themas Mode, auch die Figurendarstellung ist in *Skandal auf dem Laufsteg* in einigen Bereichen moderner. Zu Maries Freizeitbeschäftigungen gehört inzwischen neben Aerobic, Ballett, Yoga, Schauspielgruppe und Gesangsunterricht (vgl. SL, S. 7) auch Parkouring (vgl. SL, S. 13) und sie fährt mit einem Mountainbike (vgl. SL, S. 9), was ihr ehemals sehr stereotypes Profil etwas runder macht. Kim bleibt eine „Naschkatze“ (SL, S. 12), dies geht aber nicht mehr mit Zweifeln an ihrer Körperform einher. Die Freunde der drei werden meist nur am Rande erwähnt und treten erst ganz am Ende auf (vgl. SL, S. 140), was den Freunden einen ganz anderen Stellenwert einräumt als in Folgen wie *Total verknallt!*. Streitigkeiten oder zickiges Verhalten zwischen den Protagonistinnen werden vereinzelt angedeutet, aber sofort wieder unter Kontrolle gebracht (vgl. SL, S. 7–9, 83, 126). Geschlechterbezogene Stereotype werden ironisierend reproduziert, als Franz gegenüber der als nervig empfundenen Katja (vgl. SL, S. 15–16, 125–128) vom Detektivclub ablenken will: „Wir häkeln dort [im alten Pferdeschuppen] unsere Beanie-Mützen oder machen Pferdepuzzles. Mädelskram eben.“ Sie übersah Kims und Maries entsetzte Blicke“ (SL, S. 60).

Marie lebt inzwischen in einer Patchworkfamilie mit ihrem Vater, ihrer Stiefmutter Tessa, der Stiefschwester Lina und dem kleinen Halbbruder Finn (vgl. SL, S. 17). Die Verbindung zwischen Marie und Tessa ist (inzwischen) sehr positiv (vgl. z.B. SL, S. 32; ähnlich die zwischen Maries Vater und seiner Stieftochter Lina, vgl. SL, S. 46) und setzt einen Kontrapunkt zum besonders in Märchen präsenten Bild der bösen Stiefmutter. Tessa ist derzeit noch in Elternzeit, möchte aber bald wieder ihre Arbeit als Kamerafrau aufnehmen (vgl. SL, S. 21). Maries Vater, der Schauspieler, „versuchte [...], sooft es ging, in der Nähe ihrer Stadt zu bleiben, um Tessa zu unterstützen“ (SL, S. 17). Damit wird oberflächlich das Bild eines modernen, verantwortungsvollen Vaters gezeichnet, in der sprachlichen Formulierung des ‚Unterstützens‘ wird die Aufgabe, sich um das Baby zu kümmern, allerdings als genuin weibliche* bzw. mütterliche wahrgenommen, die der Mutter (partiell) abgenommen werden kann. Die Formulierung ‚Tessa versuchte, ihren Mann bei der Versorgung des Babys zu unterstützen‘ würde für Irritation sorgen. Damit zeigt die Folge eine deutliche positive Tendenz, doch neben Einzelbeobachtungen wie dieser lässt sich auch der Fokus auf das Thema Mode als stereotyp weibliches* Interesse kritisch betrachten, von dem sich sogar Kim und Franz begeistern lassen (vgl. SL, S. 22–23).

¹⁷⁵ Dass die Repräsentation verschiedener Körperformen bei Models in Kinderkrimiserien zur Anschlusskommunikation anregen kann, belegen zwei Kommentare im *Drei Fragezeichen* Wiki zur Folge *Schüsse aus dem Dunkel*. Nutzer:in „Banana and go!“ kommentierte dort am 18.05.2021 „Die drei Fragezeichen als Model?! Das stelle ich mir bei Justus Jonas recht komisch vor. XD“ und bekam am 13.07.2021 von Nutzer:in „ICookie-Empress“ die Antwort: „Es gibt doch genug Firmen die Models haben wollen die natürlich aussehen um ihre Kunden anzusprechen, auch curvy-Models sind ja nichts wirklich neues“ (Fandom 2024, Unterseite *Schüsse aus dem Dunkel*).

Die drei !!! Gefährliches Spiel (2018)¹⁷⁶

Ähnliche Entwicklungen wie beim Thema Mode können in Bezug auf das Thema Fußball für die 2018 veröffentlichte Folge *Gefährliches Spiel* von Kirsten Vogel festgestellt werden. Während das Setting rund um eine Modenschau eher weiblich* konnotiert sein dürfte, ist Fußball ein Thema, das vorwiegend mit Männern* in Verbindung gebracht wird – beide Themen finden sich in beiden Serien. Neben dem interseriellen bietet sich auch hier ein intraserieller Vergleich an, da bei den *Drei !!!* bereits anlässlich der Fußballweltmeisterschaft 2010 eine erste Fußballfolge von Henriette Wich mit dem Titel *Fußballstar in Gefahr*¹⁷⁷ veröffentlicht wurde. Diese setzt mit der Fußball-WM ein: Kim interessiert sich nicht für Fußball und hat sogar Streit mit ihrem Freund Michi, weil er mit ihr zum Public Viewing gehen will (vgl. FS, S. 10–12). Die geschlechterbezogene Zuschreibung der Sportart wird mit Sätzen wie „Was erwartest du? Es ist WM, da sind natürlich alle Jungs im Fußballfieber“ (FS, S. 10) markiert. Marie freut sich über „jede Menge durchtrainierte Spieler auf dem grünen Rasen“ (FS, S. 12) und tauscht sich mit Franzi „über die attraktivsten Spieler aus. Sie konnten sich absolut nicht einigen, welcher Brasilianer nun die knackigsten Oberschenkel hatte“ (FS, S. 17). In diesem Fall sind es also junge Männer*, die objektifiziert werden. Marie lässt sich „von Adrian die Abseitsregel erklären“ (FS, S. 16) und Gespräche über Fußball bzw. die WM-Geschichte bleiben sonst männlichen* Figuren überlassen (vgl. FS, S. 17). Der Fall dreht sich um Bastian, einen Spieler der U17-Nationalmannschaft, der – wie sich herausstellt: von einem Teamkollegen – bedroht und verletzt wird. Die drei Detektivinnen kreisen im Folgenden um diese Mannschaft: Marie bezirzt den erwachsenen Bodyguard (vgl. FS, S. 33, 44, 105; „hielt aber schon mal nach anderen Flirtopfern Ausschau“, als er sie nach einem gemeinsamen Getränk fragt, FS, S. 120) und Franzi schminkt sich, tönt ihre Haare und tauscht Sportschuhe gegen Glitzersandalen, weil sie sich in Bastian verliebt hat (vgl. FS, S. 26–27). Der ist mit Jennifer zusammen, die allen gängigen Schönheitsidealen entspricht (vgl. FS, S. 42, 105) und vorher mit Bastians Teamkollegen Kai liiert war (vgl. FS, S. 110). Dass Bastian nebenbei auch mit Laura, der Ex-Freundin des Torhüters, ausgeht und sie küsst (vgl. FS, S. 62, 87), findet Kim zwar nicht richtig, aber mehr Bedeutung hat ihre Eifersucht angesichts Michis unbedachter Aussage, Laura sähe „süß aus“ (vgl. FS, S. 87–89; Zitat S. 88). Der Fall wird schließlich gelöst, indem Jennifer ihrem Ex-Freund vorspielt, noch Gefühle für ihn zu haben (vgl. FS, S. 112–116).

Dagegen weist die jüngere Folge *Gefährliches Spiel* sehr viel weniger stereotype oder objektifizierende Darstellungen auf. Bereits das Setting involviert die drei Detektivinnen stärker, denn Franzi ermittelt undercover als Fußballspielerin im lokalen Verein, was Ähnlichkeiten zu Peters Rolle in *Fußball-Gangster* aufweist. Die Detektivinnen gehen kleineren Diebstählen, illegalen Wetten, Erpressung und Körperverletzung nach,

¹⁷⁶ Textgrundlage ist die Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle GEF (Vogel 2018).

¹⁷⁷ Textgrundlage ist die Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle FS (Wich 2010).

wenngleich die akute Bedrohung, die die drei wahrnehmen, beim Lesen nur bedingt nachvollziehbar ist.

Der Einstieg in die Folge spielt im Freibad: Im Becken und auf der Wiese lernen die Detektivinnen Spieler:innen des lokalen Fußballvereins kennen und Franzi wird vom Trainer gefragt, ob sie in die Mädchenmannschaft kommen möchte.¹⁷⁸ Es zeigt sich, dass Franzi eine talentierte Fußballerin ist (vgl. GEF, S. 83), doch der Leistungsdruck stört sie (vgl. GEF, S. 25). Die Botschaft der Folge scheint zu sein, dass übertriebener Ehrgeiz im Sport nur schadet. Immerhin ist Neles Vater, der selbst seinen Traum vom Profifußball um seines Vaters Willen aufgeben musste und diesen Traum nun seine Tochter leben lassen will (vgl. GEF, S. 133), Verursacher der gravierenderen Straftaten wie Erpressung und Körperverletzung. Dabei fällt auf, dass unter den nicht wiederkehrenden erwachsenen Figuren zwei gegensätzliche, aber in beiden Fällen negative Väterbilder gezeichnet werden: Neles Vater ist, wie oben bereits ausgeführt, überambitioniert und setzt seine Tochter unter Druck, ohne ihr damit bewusst schaden zu wollen. Von seiner Frau ist er getrennt, Nele lebt bis kurz vor Ende der Handlung bei ihm (vgl. GEF, S. 133). Um Neles Freundin Elli, deren Gesundheit er für den Erfolg seiner Tochter gefährdet, hat er sich nach dem Tod von Ellis Mutter „echt lieb [...] gekümmert“, während sich Ellis eigener Vater „verkrochen“ hat (GEF, S. 107) und ihr Hobby Fußball kritisiert (vgl. GEF, S. 51).

Viel Raum nimmt der Diskurs über Mädchen*fußball ein: Dass der Verein ein Mädchen*team hat, ist so besonders, dass es sogar in der Zeitung steht (vgl. GEF, S. 17) – wird also in gewissem Maße als Ausnahme dargestellt, während Kims jüngere Brüder Fußball spielen und auch Franzis Bruder Stefan und Kims Freund David das früher getan haben (vgl. GEF, S. 19, 40). Aufgrund eines personellen Engpasses fühlen sich einige Spieler aus dem Jungen*team vernachlässigt (vgl. GEF, S. 43), was einen Spieler so weit bringt, einen Pokal und das Geld zu stehlen, das für die Trikots der Mädchen* bestimmt ist (vgl. GEF, S. 79–80). Er ist der Meinung, dass die „Mädchen so vorrangig behandelt“ werden (GEF, S. 81), seit ein Trainer ausgefallen ist, sieht seinen Fehler aber ein und gibt zu: „Eigentlich spiele ich sogar ganz gern mit euch Mädels, ihr geht da strategischer ran und seid nicht so brutal“ (GEF, S. 80). Diese Einschätzung lässt sich als differenzfeministische einordnen, denn die Leistung der Mädchen* wird nicht durch dasselbe Herangehen wie bei den Jungen* erreicht, sondern durch Qualitäten, die als weiblich* gelten. Ein Spieler sieht das Mädchen*team anfangs laut eigener Aussage nicht als (sportliche) Konkurrenz (vgl. GEF, S. 20), im Laufe der Handlung liefert sich das Mädchen*team aber ein hartes Duell mit den Mädchen* eines anderen Vereins (vgl. GEF, S. 47–49) und im Trainingsspiel gegen die Jungen* sind sie (zumindest anfangs) überlegen (vgl. GEF, S. 73). Sehr explizit wird der Diskurs schließlich in Kims Tagebuch,

¹⁷⁸ Später formuliert Franzi sogar, der Trainer habe sie „heute im Waldschwimmbad beim Kicken beobachtet“ (GEF, S. 17), aber dass ein erwachsener Mann* im Freibad Mädchen in Bikini oder Badeanzug „beobachtet“, scheint niemand fragwürdig zu finden.

in dem sie über das Verfassen einer Reportage mit David berichtet. Zunächst wollte Kim Eifersucht zum Thema machen: *„Als ich vorhin David [...] getroffen habe, hab ich ihm vorgeschlagen, dass wir unsere gemeinsame Reportage über Eifersucht schreiben könnten. Ich aus der weiblichen Sicht und David aus der männlichen oder, na ja, aus der jungenhaften Sicht;-P“* (GEF, S. 86). Die Annahme geschlechtsspezifischer Sichtweisen, die sich durch jeweils eine:n Repräsentant:in wiedergeben lässt, verfestigt binäre Vorstellungen von Geschlecht und damit scheinbar fest verbundenen Haltungen. Nur bei bewusster Reflexion wird die Frage nach der Subjektkonstitution in Geschlechteranlässen aufgeworfen, wie sie sich bei Butler findet (s. Kapitel 2.1). Das Konzept behalten Kim und David für ihre Reportage über Mädchen*- und Jungen*fußball bei, doch steht das Thema hier stärker im Fokus als die geschlechtsbezogene Perspektive. Zentrale Argumente werden in Kims Tagebucheintrag aufgegriffen:

Ich finde es komisch, dass es extra Frauenmannschaften gibt. Warum können nicht alle zusammen spielen? David meinte, Mädchen können sich gegen die Jungs nicht so gut durchsetzen. Was für eine Frechheit. [...] Ich wollte es zuerst nicht einsehen, aber [der Talentscout] Wagner hat behauptet, dass Mädchen viel besser trainieren können, wenn Jungen nicht dabei sind. Für Jungen gibt es von klein auf viel mehr Angebote, Fußball zu spielen. Mädchen fangen oft später mit dem Fußball an, und zwar dann, wenn es sie wirklich interessiert. Oft trauen sie sich dann nicht so richtig loszulegen, vor allem wenn die lauten Jungs so tun, als würden sie schon alles können. [...] Warum kann man den Jungen in gemischten Mannschaften nicht einfach mal beibringen, dass sie sich ein bisschen sozialer benehmen sollen? Und auch, dass sie Mädchen mal bitte schön zutrauen sollen, dass die auch sehr gut Fußball spielen können. [...] Wäre es nicht auch eine Aufgabe der Trainer (und Trainerinnen), den Jungs dabei zu helfen, das zu kapieren? Das wiederum fand David dann etwas arrogant, denn er meinte, ich würde den Jungs unterstellen, dass sie unreif sind. (GEF, S. 136–137)

Hier werden strukturelle Probleme und individuelle Einflussmöglichkeiten oberflächlich angerissen, die in verschiedenen Formen der Anschlusskommunikation vertieft werden können. Die eingeschobenen Tagebucheinträge werden in dieser Folge dazu genutzt, eine Reflexionsebene in die Handlung einzuziehen, und belegen, dass eine Reflexion von Geschlechterrollen innerhalb des Kosmos⁴ der *Drei !!!* möglich ist.

In der Abschlussszene treten alle noch einmal gemeinsam auf und spielen Fußball: *„Jungs gegen Mädchen!“*, rief David und stürmte mit dem Ball los. / *„Nein. Mädchen gegen Jungs!“* Kim lief ebenfalls los und nahm David den Ball ab“ (GEF, S. 140). Es folgt ein spielerisches Mit- und Gegeneinander, das auch Blake im Rollstuhl, Oma Agnes und den kleinen Finn einschließt (vgl. GEF, S. 140–141), der aufgrund seines Alters noch weniger mit geschlechtsspezifischen Erwartungen konfrontiert ist (vgl. GEF, S. 89–90). Durch die insgesamt fortschrittlichere Figurengestaltung, die Verknüpfung weiblicher* Protagonistinnen mit dem vermeintlich männlichen* Thema Fußball bei gleichzeitiger Beibehaltung einiger Asymmetrien und dem Geschlechter-Diskurs an der Handlungs-

oberfläche könnte die Folge ein breiteres Spektrum an Interessen abdecken. Es bleibt aber zu berücksichtigen, dass das Spannungsniveau nicht das thematisch vergleichbarer *Drei ???*-Folgen erreicht.

Die drei !!! Ein echt schöner Fall (2019)¹⁷⁹

Die Problemorientierung, die sich durch die explizite Reflexion in *Gefährliches Spiel* andeutet, steht in der von Kari Erlhoff verfassten Folge 80 *Ein echt schöner Fall* noch stärker im Vordergrund. Botschaft ist die Ablehnung von Body-Shaming und die Initiative *#echtschön!*, die sich dahingehend einsetzt, steht im Fokus der Handlung. Die Schauspielerin Michelle Heckenbusch führt im Rahmen dieses Projekts und eines Festivals gemeinsam mit einer Schulklasse und Marie, die für eine Rolle einspringt, ein Theaterstück auf, das gängige Schönheitsnormen kritisiert, doch das Projekt wird sabotiert und Michelle erhält Drohbriefe.

Ein performativer Widerspruch liegt darin, dass bei der Einführung von Michelle Heckenbusch und Amanda Berg deren Abweichung von normschönen Körperformen betont wird, während die Handlung darauf abzielt, eine eben solche Betonung und Bewertung zu vermeiden:

In diesem Augenblick kam ihnen eine junge Frau entgegen. Im Gehen zog sie die Blicke der Menschen auf sich wie ein Magnet. Der Grund dafür war offensichtlich. Es lag an der perfekten Kombination aus ihrem hübschen Gesicht, den hüftlangen blonden Haaren und der Art, wie sie sich bewegte. [...] Dass sie keine Modelmaße hatte, machte ihren Auftritt nicht weniger spektakulär. (ES, S. 11)

Die Erwähnung der Körperform wirkt bemüht, um dem Thema des Falles eine zentrale und sympathische Repräsentantin zu geben. Während der Nennung der Körperform bei Michelle die Erwähnung mehrerer anderer Aspekte vorangeht, ist die Einführung von Amanda Berg stark auf ihr Übergewicht zugeschnitten: „Sie war Mitte fünfzig und wog vermutlich weit über hundert Kilo. Marie wusste, dass einige Menschen Amanda Berg falsch einschätzten. Sie sahen nur das immense Übergewicht und zogen sofort falsche Schlüsse“ (ES, S. 15). Es folgen zwei Sätze, die sie jenseits von Äußerlichkeiten charakterisieren, dann erklärt Amanda Berg ihre Verspätung mit den Worten „Stell dir vor, der Gurt im Taxi war zu kurz. Das passiert mir in letzter Zeit ständig. Und ohne Gurt kein Transport. Ich musste den Bus nehmen“ (ES, S. 15). Zwar erweist sie sich wenig später noch als durchsetzungstark (vgl. ES, S. 28), doch fällt ihre Rolle für die Handlung sonst sehr gering aus, wodurch sie vorwiegend im Hinblick auf ihr Übergewicht in Erinnerung bleibt.¹⁸⁰

¹⁷⁹ Textgrundlage ist die Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle ES (Erlhoff 2019).

¹⁸⁰ Die Repräsentation verschiedener Personengruppen und Identitäten wie in diesem Fall Menschen mit Übergewicht oder in *Abenteuer-Küsse* (Erlhoff 2022a) die nicht-binäre Figur Alex in Büchern und insbesondere in Kinderbüchern, bei denen ein geringeres Verständnis der Rezipient:innen für subtilere Formen der Repräsenta-

Explizit thematisiert wird Body-Shaming, wie z.B. durch die Figur Nike von der Initiative *#echtschön!*:

„Es ist schlimm, wie Jugendliche heute oft unter Druck gesetzt werden – besonders Mädchen [...] Man darf kein Gramm Fett zu viel haben, soll am besten dauernd hungern, den ganzen Tag Sport machen und die absurdesten Challenges im Internet gewinnen. [...] Aber natürlich geht es nicht nur darum, gegen Magersucht zu kämpfen, sondern auch um andere blöde Schönheitsvorstellungen. Manche Leute sind ja allen Ernstes der Meinung, dass jeder dichtes Haar, lange Beine, eine schmale Nase und gerade Zähne haben sollte. Wie langweilig wäre das denn!“ (ES, S. 24–25)

Diese Passage kritisiert zwar Schönheitsideale, evoziert durch deren Nennung dennoch ein Bild von (Norm-)Schönheit. Klargestellt wird, dass es um mehr als nur das Thema Übergewicht geht (vgl. ES, S. 45). Die Betroffenheiten der Figuren sind unterschiedlich und werden wiederholt explizit dargestellt: Michelle wurde in der Schule gemobbt, weil sie trotz Sport und maßvollen Essverhaltens übergewichtig war (vgl. ES, S. 12, 53). Viele der Mädchen*, die am Theaterstück mitwirken, teilen ihre Selbstzweifel und Ausgrenzungserfahrungen aufgrund ihres Aussehens (vgl. ES, S. 54). Der Schüler Luke geht davon aus, in seiner Rolle als Prinz keine Brille tragen zu können – trotz seiner starken Kurzsichtigkeit (vgl. ES, S. 18–19). Selbst der zunächst verdächtige und unsympathische Autor Jens-Dieter Rohloff öffnet sich und fungiert damit nicht nur als männlicher* Repräsentant körperbezogener Selbstzweifel, sondern auch als Beispiel für die Überwindung solcher Probleme. Gesprächsanlass kann die Geschlechtsspezifika von Schönheitsidealen sein, die aus Rohloffs Darstellung deutlich wird:

„Von der Initiative hatte ich bis letzten Samstag noch nie etwas gehört“, sagte der Autor mit leicht genervtem Unterton in der Stimme. „Ich bin nun einmal kein kleines Mädchen und habe auch kein Problem mit meinem Körper.“ Er fuhr sich durchs Haar. Sein Gesichtsausdruck wurde wieder etwas freundlicher. „Aber ich weiß natürlich, was *Body-Shaming* ist. Und ich habe es selbst als Kind erfahren. Ich hatte abstehende Ohren. Als ich aufs Gymnasium kam, war ich leider auch noch recht schwächling. Ihr könnt euch denken, dass es nicht leicht war. Diese Zeit hat mich tief geprägt. Die Ablehnung durch meine Mitschüler, die mitleidigen Blicke der Lehrer und, nicht zu vergessen, die gemeinen Sprüche. Das hat sich bis zur Oberstufe zum Glück stark gebessert. Meine Ohren habe ich nach dem Stu-

tion vorausgesetzt werden kann oder muss, ist herausfordernd: Die mit Äußerlichkeiten, Herkunft etc. verbundenen Merkmale sind in der Regel nicht von sich aus sichtbar (wie zu Teilen im Film), sondern müssen textlich dargestellt werden – z.B. durch einen auffälligen Namen oder einen Akzent bei Migrationshintergrund oder die explizite Beschreibung oder Nennung einer Behinderung. Diese Markierung bedeutet gleichzeitig ein Hervor- oder Abheben einer Besonderheit und damit die Bestätigung der Norm. Diese Schwierigkeit, die Balance zwischen Unsichtbarkeit und Exponierung zu halten, hat Kari Erlhoff betont (Kari Erlhoff im Interview).

dium anlegen lassen, aber da hat es schon niemanden mehr interessiert. An der Uni waren Äußerlichkeiten nicht mehr relevant und ich habe mir Kreise gesucht, in denen ich mich künstlerisch entfalten konnte.“ (ES, S. 89)

Nike und Michelle betreiben Aufklärung bezüglich der Gefahren von extremen Diäten – intratextuell bei den Mitwirkenden des Theaterstücks und dadurch auch bei den Leser:innen (vgl. ES, S. 53, 142). Antagonist dazu ist Frank Janusz, der Michelle mit Diätpillen, Drohbriefen und anderen psychologischen Druckmitteln zum Abnehmen bewegen will, um ihr eine lukrative Rolle zu verschaffen:

„[...] Schönheit ist Arbeit! Man muss etwas dafür tun, Opfer bringen. Und so ist es auch in der Filmwelt. [...] Michelle könnte ein Weltstar sein! [...] Aber nein, sie ist nicht bereit, dafür ein paar Kilo abzunehmen. [...] Andere Stars hungern, trainieren bis zum Umfallen oder lassen sich ihre Schönheitsmängel wegoperieren. Aber nicht Michelle. Die stellt sich lieber für eine dämliche Aktion auf die Bühne und stiftet leichtgläubige Mädels dazu an, den ganzen Tag Schokolade zu fressen. [...]“ (ES, S. 132)

Michelle aber scheint ein gesundes Selbstwertgefühl zu haben: Einen Eingriff wie eine Fettabsaugung würde sie nur aus medizinischen Gründen, nicht für eine Rolle machen: „Es gibt schließlich auch andere Rollen als die der überirdischen Schönheit“ (ES, S. 74; vgl. auch S. 84). Bis zum Ende der Handlung bleibt sie dabei: „Ich kann und will keine fünfzehn Kilo abnehmen“, entschied Michelle. „Entweder sie nehmen mich, wie ich bin, oder ich suche nach anderen Angeboten. [...]“ (ES, S. 136).

Auch verschiedene mediale Darstellungen von Schönheitsnormen werden kritisiert, am deutlichsten die Liedtexte der Band *FDH*. Eine Teilnehmerin am Theaterprojekt stellt schon früh fest „Hat mal einer von euch die Liedtexte gehört? Die sind doch oberflächlich und frauenfeindlich“ (ES, S. 26), woraufhin das Bandmitglied Fabian antwortet „Sorry, Quasimodo, aber das habe ich gehört. [...] Es kann ja nicht jeder eine Emanze mit O-Beinen und Monobraue sein“ (ES, S. 26) und damit den negativen Eindruck verstärkt. Die Bandmitglieder lästern über Personen, die nicht klassischen Schönheitsnormen entsprechen (vgl. ES, S. 64, 67, 91, 92), stehen damit in Opposition zur Initiative *#echtschön!* und objektivieren Frauen* bzw. Mädchen* (vgl. ES, S. 65). Die Liedtexte finden auch die Protagonistinnen „einfältig“ (ES, S. 138) und oberflächlich (vgl. ES, S. 73): „Den Text kannte Marie ja schon. Schöne Beine, lange Haare und was sich so darauf reimte“ (ES, S. 138–139). Die Protagonistinnen gehen produktiv damit um, indem Kim den Liedtext umschreibt und Solveig ihn beim Konzert dank vorheriger Absprache mit Schlagzeuger Moppe in der veränderten Fassung singt (vgl. ES, S. 101, 139):

Ich kann dir nicht glauben. Liebe ist mehr
Als nur ein Blick. Schau doch her!
Mit all meinen Fehlern, mit Narben und Wut

Mit geheimen Stärken und verborgenem Mut.
 Siehst du meine Seele? Bist du bereit?
 Ich habe tausend Facetten und nicht nur ein Kleid. (ES, S. 101)

Die literarischen Welten in Rohloffs Romanen werden explizit kritisiert. Kim konstatiert, die Romane seien „echt spannend, aber es nervt, dass die guten Frauen alle wunderschön und superschlank sind. Die rundlichen Leute sind wahlweise dumm oder böse“ (ES, S. 46); eine Lesung zeigt die übertrieben wirkende Betonung der Schönheit einer Prinzessin (vgl. ES, S. 65). Als Rohloff direkt mit der Kritik konfrontiert wird, erklärt er: „Ich bin Künstler[.] [...] Aber ich muss mich auch auf dem Markt behaupten. Daher orientiere ich mich bei meinen Helden möglichst an gängigen Schönheitsidealen, die auch im Fernsehen und auf Laufstegen zu sehen sind“ (ES, S. 88). Diese Begründung kann als Ausgangspunkt für eine medienkritische Anschlusskommunikation dienen – ähnlich wie Rohloffs Schilderungen in Bezug auf unvorteilhafte Zitation in Interviews und Presseberichten (vgl. ES, S. 87–88). Am subtilsten ist die Kritik an medialer Darstellung in Groschenromanen, von denen Kim einen als Inspiration für eine Liebeszene in ihrem eigenen Schreibprojekt heranzieht (vgl. ES, S. 72).

Im Hinblick auf die Charakterisierung der Protagonistinnen ist eine Entwicklung gegenüber den ersten Folgen sichtbar, die durch die Erzählung aus Maries Perspektive verstärkt wird: Zum einen betont sie die Unterschiede der drei Mädchen* nicht als konflikthaft, sondern als positiv (vgl. ES, S. 25), und zum anderen rücken ihre eigenen Selbstzweifel in den Vordergrund. Im Kontext der Handlung, die sich mit Selbstbewusstsein von Menschen beschäftigt, die nicht gängigen Schönheitsidealen entsprechen, stellt Marie eine Ausnahme dar. Kim formuliert: „In einem Highschool-Film wärst du garantiert die Anführerin der Cheerleader“ (ES, S. 38) und Marie antwortet: „Blond, schlank, blöd und gemein?“ (ES, S. 38) Sie leidet unter den Vorurteilen, die mit ihrem Äußeren und ihrem Selbstbewusstsein verbunden sind (vgl. ES, S. 64). Zudem stellt sie sich mehrfach die Frage, ob ihr Freund Holger nur wegen ihres Aussehens mit ihr zusammen ist (vgl. ES, S. 31, 70–71), was sich in einem Gespräch mit ihm klärt (vgl. ES, S. 105–106), aber deutlich macht, dass auch normschöne Menschen wegen ihres Äußeren Selbstzweifel haben können. Dadurch wird Maries Charakter runder bzw. tiefer als beispielsweise in der Erstausgabe der ersten Folge, in der von Selbstzweifeln auch in den Passagen aus ihrer Perspektive wenig zu sehen ist.

Die Ausrichtung der Protagonistinnen bzw. der Serienkonzeption in Bezug auf zivilgesellschaftliches Engagement schließt an die dargestellte Initiative *#echtschön!* an und zeigt sich z.B. in Tessa, die – mit Unterstützung der Detektivinnen (vgl. ES, S. 61) – regional produzierte Mode aus Öko-Baumwolle (vgl. ES, S. 33) auch in Übergrößen (vgl. ES, S. 112) z.B. mit der Aufschrift „Just Bee yourself!“ (ES, S. 61) verkauft und einen Teil der Einnahmen für Naturschutz spendet (vgl. ES, S. 62). Auch ein altes Handy, das im Rahmen eines Täuschungsmanövers in den See fällt, wird umgehend wieder herausgeholt, denn „Technikschratt gehört nicht ins Wasser“ (ES, S. 134). Maries Stiefschwester

Lina zeigt in dieser Folge einen irritierenden Umgang mit Essen, was Tessa und Marie zunächst Magersucht befürchten lässt (vgl. 63, 68–70), sich aber als Versuch einer veganen Ernährungsweise herausstellt (vgl. ES, S. 117). Nike, die selbst vegan lebt, rät zu einem langsamen Umstieg und bewussten Ersatz von tierischen Lebensmitteln (vgl. ES, S. 118–119).¹⁸¹ Die Darstellung des Engagements und der Transport der damit verbundenen ökologischen und sozialen Werte bleiben allerdings oberflächlich affirmativ.¹⁸²

Das vorwiegend weiblich* konnotierte Thema der Schönheitsvorstellungen und verbundenen Selbstzweifel rückt in *Ein echt schöner Fall* extrem in den Mittelpunkt der Handlung. Auch wenn die Kritik sehr viel tiefgreifender und umfassender ist als beispielsweise in *Skandal auf dem Laufsteg* oder gar *Duell der Topmodels*, reproduziert die Behandlung des Themas in einer Serie über Mädchen* und (primär) für Mädchen* die geschlechtsbezogene Zuschreibung. Durch die wiederholten explizit problemorientierten Passagen treten Kriminalfall und Lesespannung zugunsten der moralischen und pädagogischen Implikationen in den Hintergrund.

Die drei !!! Abenteuer-Küsse (2022)¹⁸³

Weniger explizit problemorientiert ist dagegen die ebenfalls von Kari Erhoff verfasste Folge 93 mit dem Titel *Abenteuer-Küsse*. Sie steht exemplarisch für die Tendenz in jüngeren Folgen, verschiedene Identitäten in Bezug auf Migrationshintergrund, Sexualität oder Geschlecht in die Handlung einzubeziehen. Deutlich wird das auch z.B. in der Folge *Spuk auf dem Campingplatz* (Heger 2023)¹⁸⁴, in der eine lesbische Beziehung zwischen Maries Stiefschwester Lina und ihrer Freundin Anouk (vgl. z.B. SC, S. 11, 26) und eine schwule Beziehung zwischen zwei älteren Männern* auf dem Campingplatz (vgl. SC, S. 19) Raum finden. Zudem ist Anouks Mutter Pilotin und ihr Vater „Flugbegleiter in ihrer Crew“ (SC, S. 19), was eine ungewohnte Hierarchie darstellt, und dem Namen nach könnte die Familie Migrationshintergrund haben. David lernt von seinem Vater stricken (vgl. SC, S. 26) und auch Blakes Behinderung wird thematisiert (vgl. SC, S. 108). Dabei ist der Grat zwischen der Repräsentation real existierender, nicht-heteronormer Identitäten und Tokenismus¹⁸⁵ schmal und eine Einordnung kann nur bei detaillierter Betrachtung (und Deutung) vorgenommen werden.

¹⁸¹ Dieser Handlungsstrang reduziert die Bedeutung von Schönheitsnormen ein wenig, da es Lina um Tierleid und keineswegs ihr Aussehen geht.

¹⁸² Noch deutlicher wird dies im Smartphone-Spiel *Picknickdrama* (USM 2021), siehe dazu die Ausführungen bei Schuhmacher 2024.

¹⁸³ Textgrundlage ist die Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle AK (Erlhoff 2022a).

¹⁸⁴ Textgrundlage ist die Erstausgabe im KOSMOS Verlag, Sigle SC (Heger 2023).

¹⁸⁵ Der Begriff des Tokenismus geht auf die Ausführungen der US-amerikanischen Soziologin Rosabeth Moss Kanter zurück, die in Bezug auf Repräsentation von Minderheiten in Unternehmen feststellte: „The numerically dominant types also control the group and its culture in enough ways to be labeled ‚dominants.‘ The few of another type in a skewed group can appropriately be called ‚tokens,‘ because they are often treated as representatives of their category, as symbols rather than individuals“ (Kanter 1977, S. 966). Im Hinblick auf mediale Darstellungen gilt es also zu hinterfragen, ob die Repräsentant:innen von Minderheiten jeglicher Art indivi-

Die Folge *Abenteuer-Küsse* zeichnet sich gegenüber anderen mit ähnlichen Merkmalen dadurch aus, dass sie im Universum der *Drei ???* und der *Drei !!!* erstmals eine erkennbar nicht-binäre bzw. gender-fluide Figur zeigt. Zudem enthält sie Anklänge an klassische Abenteuerfolgen der *Drei ???*, die um für *Die drei !!!* typische Passagen innerer Handlung mit der Darstellung von Romantik und (Selbst-)Zweifeln ergänzt wurden. Die über weite Passagen geschlechtsunabhängig zu lesende Handlung wird durch Titelgebung und Covergestaltung (Romantik als zentrales Motiv, Rosa bis Lachsfarben als Grundfarbe) konterkariert: Während der Text also nicht oder kaum geschlechterbezogen zu lesen ist, werden durch den Paratext primär weibliche* Leserinnen adressiert.¹⁸⁶ Inhaltlich beschäftigt sich die Folge mit einem alten Bergwerk in einem deutschen Mittelgebirge: Franzi hat einen Urlaub auf einem Ponyhof gewonnen und schon auf der Zugfahrt dorthin erzählt Blake von den Legenden rund um den *Kalten Wolf*, wie das Stollensystem heißt. Neben den Schauererzählungen, die auf einen Raubritter des zwölften Jahrhunderts Bezug nehmen, gibt es – wie sich im Laufe der Handlung herausstellt: tatsächlich – in jeder Generation eine Gruppe von sechs Jugendlichen, die das Bergwerk heimlich erforschen. Anlass zu Ermittlungen sind Sabotageakte, die eine Wiedereröffnung als Museum verhindern. Die Handlung kulminiert im Zusammentreffen einer Erkundungstour der Jugendlichen, eines Unwetters und einer versuchten Schatzbergung durch die Saboteurin Elva Berg, was für Einstürze im Bergwerk sorgt. Durch den Einbezug von Blake sowie Alex, Lenox und weitere Jugendliche aus dem Ort wirkt die Folge teilweise wie ein Bandenroman: Die Rettung aller Beteiligten wird nur durch das Zusammenwirken vieler Figuren möglich, so hilft zunächst Blake Alex und Franzi in einer kritischen Situation (vgl. AK, S. 138, 146), dann müssen Blake und Franzi von einem vor allem aus weiblichen* Figuren bestehenden Team aus dem Bergwerk befreit werden (vgl. AK, S. 147–150).

Positiv zu bewerten ist die nur selten deutende Darstellung von Alex. Franzi nimmt Alex zunächst als Jungen wahr (vgl. AK, S. 18) und scheitert dann an einer Einordnung in männlich* oder weiblich*: „Für einen Jungen hatte Alex eine etwas zu hohe Stimme, für ein Mädchen war sie recht tief“ (AK, S. 18). Über weite Teile wird statt eines geschlechtsspezifischen Personalpronomens schlicht der Name Alex verwendet.

duelle Charaktere mit einer mehr als nur repräsentativen Funktion (im Hinblick auf die Handlung) sind, oder ob sie auf ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe reduziert bzw. als Symbol (z.B. für Vielfalt) behandelt werden.

186 In einem im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Workshop zu den *Drei ???*, den *Drei !!!* und ihrer Vermarktung mit einer fünften Klasse war es allerdings ein Junge*, der einen Textausschnitt (mit veränderten Figurennamen) aus dieser Folge unaufgefordert dem passenden Cover zugeordnet und sich damit als Leser des Bandes zu erkennen gegeben hat. Das ist ein Indiz dafür, dass zumindest vereinzelt auch Jungen* stereotyp weiblich* adressierte Medien konsumieren – da die Folge zum Zeitpunkt des Workshops noch nicht als Hörspiel adaptiert war, ist auch ein zufälliges ‚Mithören‘ ausgeschlossen – und dass möglicherweise die Rezeption der *Drei !!!* in Gruppen, in denen *Die drei !!!* als weniger spannend und (eher) ‚für Mädchen*‘ gelten, von Jungen* lediglich seltener transparent gemacht wird. In einem von Mitschüler:innen weitgehend unbeachteten Moment kommentierte beispielsweise auch ein Viertklässler das Wackelbild auf dem Buchcover der Folge *Total verknallt!* mit den Worten „Wie cool is des!“

Wenn aber Personal- oder Possessivpronomina genutzt werden, dann feminine (vgl. AK, S. 22, 64, 66, 98, 121, 148, 165, 166); die Mutter nennt Alex einmal „Alexandra“ (AK, S. 20). Lenox nennt Alex zwei Mal „Kerl“ (AK, S. 59, 119), was Alex als Diskriminierung einzuordnen scheint (vgl. AK, S. 59). Statt Alex' Geschlecht vollständig unklar zu lassen oder eindeutig nicht-binär zu setzen, entsteht der Eindruck, Alex sei ‚eigentlich weiblich‘, fühle sich aber mit dieser Zuschreibung nicht (immer) wohl. Explizit aufgegriffen wird das Thema nach Franzis Einordnungsversuchen nicht mehr, nur gegen Ende stellt Alex auf Lenox' Aussage „Du bist halt ein echter Kerl“ hin fest: „Ich bin ich“ (AK, S. 165). Blake greift das auf: „Alex ist Alex [...]“. Und vielleicht hin und wieder auch mal Susi, die Wölfin aus dem Untergrund“¹⁸⁷ (AK, S. 166). Die Aktivitäten im *Club der Wölfe*, im Zuge derer Alex nachts das Bergwerk erkundet, stehen im mittleren Teil des Bandes im Vordergrund, was gegen eine Einordnung von Alex als *token* spricht. Jenseits der Clubmitgliedschaft – und Kims Bemerkung, Alex sei sportlich und gutaussehend (vgl. AK, S. 98) – bleibt der Charakter recht blass, was aber durch die Erzählperspektive erklärbar ist: Alex verbringt sehr viel mehr Zeit mit Blake als mit Franzis. Dass die geschlechtliche Identität vorwiegend implizit verhandelt wird, spricht ebenfalls gegen eine Einordnung als *token* und wirkt einer Exponierung im Sinne der Betonung einer Abweichung (von der geschlechtlichen Norm) entgegen.

Bei den erwachsenen Figuren sticht Tiffy, Leiterin der Pension und Alex' Mutter, hervor:

Franzi spähte aus dem Fenster und entdeckte auf dem Bahnsteig eine hochgewachsene Frau. Sie trug eine herzförmige Sonnenbrille in der blondierten Lockenpracht. Ein Look, der noch von ihrer pinken Weste und silbernen Cowboystiefeln überboten wurde. Von der Aufmachung her hätte sie die Leiterin des örtlichen Barbie-Fanclubs sein können. (AK, S. 16)

Im Laufe der Handlung folgt die Information, dass Tiffy, die inzwischen in Vollzeit den Hof betreut, eigentlich Trockenbaumonteurin gelernt hat (vgl. AK, S. 91), was das Bild der vorwiegend bewirtenden Frau* erweitert. Gegen Ende wird klar, dass Tiffy als Jugendliche selbst zum *Club der Wölfe* gehört hat – sie kennt sich im Bergwerk aus und erweist sich als mutig und entschlossen, Elva Berg zu retten, obwohl die durch ihre Sabotage u.a. Alex in Gefahr gebracht hat (vgl. AK, S. 152, 160–161). Das anfängliche Bild der barbiehaften Gastmutter erweist sich damit nicht als falsch, sondern als unvollständig.

Neben der expliziten bzw. impliziten Thematisierung von Behinderung (s. u.) und Geschlecht werden am Rande auch ökologische und soziale Themen erwähnt: Der Ort Wilderode scheint strukturschwach zu sein (vgl. AK, S. 17–18), Alex erwähnt den Wegzug vor allem junger Menschen (vgl. AK, S. 20) und Tourismus wird als Chance, aber

¹⁸⁷ „Susi“ ist finnisch für „Wolf“, wie Alex erklärt (AK, S. 121).

auch kritisch gesehen (vgl. AK, S. 31). Besonders das Verhältnis von Tourismus und Tier- bzw. Naturschutz wird thematisiert (vgl. AK, S. 26), wobei im konkreten Fall der Fledermauskolonie im Bergwerk ein für alle vertretbarer Kompromiss gefunden wird (vgl. AK, S. 164). Die moralischen Implikationen von touristischem Ponyreiten werden, anders als der Reitunterricht auf dem Hof, ebenfalls oberflächlich, aber mit kritischem Impetus angesprochen (vgl. AK, S. 34). Eine weitere Erwähnung finden vegetarische, also, wie erklärt wird, gelatinefreie Gummibärchen (vgl. AK, S. 41) sowie Bedrohungen durch den Borkenkäfer (vgl. AK, S. 90), wobei die damit verbundenen komplexen Beziehungen in einem Ökosystem nicht thematisiert werden.

Im Vergleich zu *Ein echt schöner Fall* stehen Spannung und Abenteuer stärker im Vordergrund, pädagogische Aspekte sind weniger explizit. Im Vergleich zur ebenfalls 2022 veröffentlichten und ebenfalls von Kari Erhoff verfassten *Drei ???-Folge Die Gesetzlosen* ist die Handlung bei *Abenteuer-Küsse* aber sehr viel überschaubarer und kommt beispielsweise ohne Waffengewalt aus. Auch sind moralische Aspekte bei den *Gesetzlosen* viel impliziter und primär in der Krimis eigenen Opposition von Gut und Böse und der Zuordnung der Figuren zu den beiden Gruppen (bei unvollständigen Informationen) angelegt. Der pädagogische Anspruch, der bei den *Drei !!!* klar erkennbar ist, tritt bei den *Drei ???* hinter die Unterhaltung zurück; das Thema Liebe nimmt in *Abenteuer-Küsse* eine deutlich größere, aber im Vergleich zu anderen Folgen der Serie begrenzte Rolle ein. Im Hinblick auf das Setting wirkt im konkreten Vergleich das Bergwerk in der Nähe eines Ponyhofs überschaubarer als der Roadtrip durch Kalifornien in den *Gesetzlosen*, doch beide Orte stehen für Unbekanntes und Abenteuer. Auf der Ebene der Figuren ist zunächst der Altersunterschied erkennbar: Die Protagonistinnen der *Drei !!!* sind deutlich jünger und mehr Gleichaltrige sind in den Fall bzw. das Abenteuer involviert, während bei den *Gesetzlosen* neben den drei Detektiven fast nur Erwachsene agieren. Weiterhin sind die Antagonist:innen bei den *Gesetzlosen* deutlich ‚böser‘, also ernsthafte Verbrecher:innen und größtenteils ohne entschuldigende Faktoren, wohingegen Elva Berg zwar durch die Protagonistinnen verurteilt, aber auch als Opfer ihrer eigenen Lebensplanung dargestellt wird und einer Strafverfolgung aufgrund des Mitleids des Geschädigten entgeht. Diese Faktoren beiseitegenommen, die eher in Verbindung zum Alter der intendierten Rezipient:innen stehen, ist nicht ersichtlich, dass Figurendarstellungen in der Folge einer Serie geschlechterstereotyper wäre als die in der Folge der anderen Serie. Dies lässt sich als weiteres Indiz für die bereits in der quantitativen Analyse durchscheinende Vermutung werten, dass die Autor:innen bei aller Unterschiedlichkeit in der Serienkonzeption einen wesentlichen Einfluss auf die Ausgestaltung der Folgen im Hinblick auf Geschlechterdarstellungen haben.

Exkurs: Die Dimension *dis*ability*

Die Beziehung zwischen Franzi und Blake steht in dieser Folge auffällig im Vordergrund, allerdings nicht primär in einem romantischen Sinne. Franzi fällt schon zu Beginn der Handlung auf, dass Blake „überdreht“ wirkt und möglicherweise „seine

Unsicherheit überspielen“ will (AK, S. 15). Nach der ersten Reitstunde meidet Blake Franzi, verhält sich ablehnend (vgl. AK, S. 39, 43, 46–47) und verbringt fortan viel Zeit mit Alex (vgl. AK, S. 41–42, 62, 79, 89, 98). In einem klärenden Gespräch stellt sich heraus, dass bzw. inwiefern das mit Blakes Behinderung zusammenhängt. Die wird nicht direkt bei Blakes erster Erwähnung thematisiert – d.h. für neue Leser:innen wird er nicht sofort im Rollstuhl ‚präsentiert‘ –, aber in Zusammenhang mit der Fahrt auf einen Reiterhof, auf dem auch querschnittsgelähmte mit spezieller Ausrüstung und Förderung reiten können, bald erwähnt (vgl. AK, S. 13). Vor der Reitstunde brüstet sich Blake – untypisch für ihn – mit seinen sportlichen Leistungen und will ohne den Spezialsattel reiten, doch schon darin schlägt er sich nicht gut (vgl. AK, S. 37–38). Franzi versucht, ihn mit Blicken aufzumuntern, doch Blake verschließt sich (vgl. AK, S. 39). Marie vermutet im Anschluss:

„Dem ist die Reitstunde einfach nur ultrapeinlich. Du bist eine sehr gute Reiterin und Blake kann dich auf dem Gebiet nicht beeindrucken.“ Sie zögerte kurz. „Weißt du, er merkt hier, dass er, nun ...“

„Dass er behindert ist?“, fragte Franzi. „Aber das spielt doch für mich keine Rolle!“

„Es geht ja auch nicht um dich, sondern um ihn.“ (AK, S. 39–40)

Blakes Verhalten wird also von Marie oberflächlich, aber unter einer intersektionalen Betrachtungsweise analysiert: Blake ist ein Junge*, der seine Freundin beeindrucken will, und dabei aufgrund seiner Behinderung an seine Grenzen stößt. Ausgerechnet am selben Nachmittag wird Blake zusätzlich von objektiven Hindernissen eingeschränkt: Die Protagonistinnen unter der Führung von Björn Bode können nicht tiefer ins Bergwerk vordringen, denn „[a]b hier ist der Gang [...] nicht mehr barrierefrei“ (AK, S. 57), womit er dann auch noch von Lenox, einem zunächst äußerst unsympathischen Jugendlichen aus dem Ort, konfrontiert wird: „Wie weit kann man denn in den Stollen rollen? Drei Meter? Vier Meter? Das muss ja irre gruselig gewesen sein. Ich hoffe, du kannst heute Nacht schlafen“ (AK, S. 60). Der Frust staut sich an und erst gegen Ende spricht Blake darüber:

„Ich kann nicht laufen!“, brach es aus Blake heraus.

„Das weiß ich“, fauchte Franzi. „Und du weißt das auch nicht erst seit dieser bescheuerten Reitstunde.“

„Ich bin Sportler!“, sagte Blake verzweifelt. „Mit hartem Training, Mut und Muskelkraft kann ich voll durchstarten. Aber die Leute sehen mich trotzdem mit diesem mitleidigen Blick an. Ich weiß doch, was die denken: Der arme, behinderte Junge. [...] Du hast mich doch auch voller Mitleid angesehen!“ Blakes Stimme brach. „Es war übel! Als ich auf dem Pferd saß, war ich für dich plötzlich der behinderte Junge, der eine Sonderbehandlung braucht.“

„Nein!“

„Doch! Und es ist ja auch so.“

„Ich habe an den Unfall gedacht“, gab Franzi zu. „Und daran, dass es sehr mutig war, wieder auf ein Pferd zu steigen.“ (AK, S.144–145)

Dass Blakes Behinderung auch explizit im Fokus steht, ist ungewöhnlich – in etlichen Folgen davor spielt sie meist nur eine Rolle, wenn es um seine sportliche Betätigung geht: Wheelchair Motocross. Wer Blake schon aus anderen Folgen kennt, dürfte ihn daher auch in *Abenteuer-Küsse* nicht als *token* für Menschen mit Behinderung sehen. Auch erweist sich eher das Nicht-Sprechen über die Behinderung, ihre Ursache und Auswirkungen als das Problem als die Behinderung selbst: Schließlich dringt Blake dank des wieder funktionierenden Förderkorbs sogar in das nicht barrierefreie Bergwerk ein und rettet damit Franzi und Alex. Dass sich Blake so gut mit Alex versteht, begründet er: „Sie ist auch eine Außenseiterin, wie ich“ (AK, S.145). Diese Parallelführung der Kategorien *dis*ability* und *gender* eignet sich für eine Reflexion der Zusammenhänge zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, insbesondere dadurch, dass Blake das Mitleid der anderen als größeres Problem empfindet als seine eingeschränkte Mobilität. Alex' Situation bleibt vergleichsweise unkommentiert, was Blakes Ausführungen zu einem Schlüssel für Alex' Empfindungen machen kann – so ist ein Interpretationsansatz, dass auch für Alex' nicht die geschlechtliche Identität eine Belastung darstellt, sondern der Umgang der Menschen damit.

3.5 Fazit: Geschlecht bei den *Drei ???* und *Drei !!!*

Die *drei ???* haben in ihrer Seriengeschichte einige Veränderungen durchlaufen, die nicht immer linear sind. Zu keinem Zeitpunkt war die Serie explizit und umfassend frauen*feindlich, aber neben einigen in dieser Hinsicht problematischen Folgen insbesondere in der *Crimebusters*-Ära ist eine durchgehende zahlenmäßige männliche* Dominanz festzustellen. Männliche* Figuren werden in androzentrischem Sinne als Norm verstanden. Gesellschaftliche Asymmetrien zwischen Geschlechtern werden in der Serie meist weder reflektiert noch explizit befürwortet; sie wirken über weite Strecken wie unbewusst übernommen. Auch wenn sich nicht alle quantitativen Werte, insbesondere im Bereich der Berufsverteilung, mit denen realer Gesellschaften vergleichen lassen und die Einordnung bestimmter Aspekte als (stereotyp) weiblich* oder (stereotyp) männlich* selbst mangels geeigneter empirischer Erhebungen stets subjektiv ist, lässt sich die Welt der *Drei ???* als männlich* dominierte beschreiben. Gerade prestigeträchtige, aber auch gefährliche oder illegale Beschäftigungen werden vorwiegend Männern* zugeordnet. Die Berufs- und Rollenverteilung ist, trotz sichtbarer Verbesserungen im Laufe der Seriengeschichte, in vielen Bereichen stereotyp. Insbesondere in den frühen Folgen nehmen Frauen* selten aktive Rollen ein – wenn sie bzw. Mädchen* wie Allie Jamison in *Singende Schlange* es doch tun, werden sie als Ausnahme, wenn nicht sogar als Störung betrachtet. Dieser Aspekt änderte sich grundlegend.

gend in den ersten nur in Deutschland veröffentlichten Folgen, bei denen die Autorin Brigitte Johanna Henkel-Waidhofer darum bemüht war, vor allem die Freundinnen der drei Detektive unabhängiger, aktiver und insgesamt moderner zu gestalten. Diese Entwicklung hielt aber nicht an – in den Folgen der späten 1990er, 2000er und 2010er Jahren treten zwar mehr weibliche* Figuren auf als in den frühen Folgen und nehmen in jüngeren Fällen zunehmend aktivere und wichtigere Rollen ein, doch bleiben sie immer noch in der Minderheit: Selbst wenn die eigentliche Handlung wesentlich von ihnen vorangetrieben wird, bleibt die hintergründige Welt aus weniger bedeutenden Nebenfiguren, Statist:innen und am Rande erwähnten Figuren männlich* dominiert. Vielfach lassen sich Formulierungen oder Figurenaussagen auf geschlechterbezogene Implikationen hin reflektieren, wie sie auch in alltäglichen medialen oder gesellschaftlichen Situationen vorkommen. Insgesamt ist in allen untersuchten Aspekten in diachroner Perspektive eine deutliche Tendenz zu einer gleichberechtigteren Darstellung festzustellen, wenngleich die konsequente und folgenüberspannende Gleichberechtigung männlicher* und weiblicher* Figuren bislang nicht erreicht ist und das binäre Geschlechterverständnis nicht hinterfragt wird. Trotz allem bieten unterschiedliche mediale Formate und die verschiedenen Bände diverse Anknüpfungspunkte für eine konstruktive Arbeit am Thema Geschlecht.

Die drei !!! richten sich anfangs gezielt an Mädchen* und enthalten Passagen, die Jungen* explizit abwerten oder ausschließen. In den früheren Folgen werden besonders gehäuft stereotype ‚Mädchenthematiken‘ wie Mode, Schönheit und Liebe in den Fokus gesetzt und in vielen Fällen stereotyp umgesetzt: Die Protagonistinnen* sind zickig, Marie ist stark auf ihr Äußeres fixiert, Kim will unbedingt abnehmen, obwohl sie auf dem Cover grenzwertig dünn abgebildet ist. Die Schwärmerei für Jungen*, häufig auch deutlich ältere, sowie romantische Beziehungen nehmen viel Raum ein, wobei Bedürfnisse häufig nicht klar kommuniziert werden, vermeidbare Konflikte entstehen und kaum hinterfragt werden. Bei der Betrachtung dieser frühen Phase sind erstaunliche Ähnlichkeiten zu Krahs Analyse der Reihe *Freche Mädchen – freche Bücher* zu erkennen: „Diese Protagonistinnen stellen [...] zunächst eine Bandbreite an Mädchentypen dar, wie sie scheinbar nicht heterogener sein könnten, so dass es oberflächlich für jede Rezipientin den ihr eigenen Charakter und das zu ihr passende Identifizierungsangebot gibt“ (Krah 2016a, S. 80). Das Verliebtsein steht häufig im Fokus (vgl. ebd., S. 86), „[d]ie angehimmelten Jungen bleiben eher blass bzw. ohne Persönlichkeit“ (ebd., S. 89) und sexuelle Erfahrungen wollen die Protagonistinnen nicht machen bzw. sind kein Thema (vgl. ebd., S. 91). Die teils geübte oberflächliche Kritik an Stereotypen steht im Widerspruch zur Tiefenstruktur der Texte (vgl. ebd., S. 89). Im Laufe der Seriengeschichte der *Drei !!!* werden die Charaktere allerdings runder, auf inhaltlicher Ebene wird eine Ausgrenzung von Jungen* vermieden, Handlungsorte bzw. Settings werden weniger geschlechterstereotyp und die Themen vielfältiger. Damit emanzipieren sich die drei Detektivinnen sowohl intraserial von ihren früheren Versionen als auch als Serie von

der Vorlage der *Drei ???*.¹⁸⁸ Wesentliche Kritikpunkte bezüglich stereotyper Darstellungen und Themen treffen daher auf die früheren Folgen zu – auch die Einordnung als Mädchen*buch (s. Kapitel 3.1.1) –, auf die neueren Folgen aber nicht mehr oder nur in begrenztem Umfang. Die Veränderungen in der Neuauflage der ersten Folge zeigen, dass auch der Verlag wesentliche Kritikpunkte erkannt hat und in neueren Folgen bzw. Auflagen auf einen respektvollen, gleichberechtigten Umgang sowie ein diverseres Figurenarsenal Wert legt. Damit einher geht ein pädagogischer Anspruch, mit den Protagonistinnen verantwortungsvolle und soziale Vorbilder zu schaffen – und diese pädagogischen Aspekte nehmen bei den *Drei !!!* deutlich mehr Raum ein als bei den *Drei ???*. Als weiterer Unterschied bleibt bestehen, dass *Die drei !!!* einen viel höheren Anteil an innerer Handlung aufweisen, soziale Beziehungen (romantische, familiäre und freundschaftliche) wichtiger sind und die Persönlichkeitsentwicklung der Protagonistinnen im Sinne der Reflexivität ihres sozialen Handelns mehr Raum einnimmt. Interessant sind in diesem Kontext die Ergebnisse eines Schweizer Studierendenprojekts, die sechs Bücher je Serie einer korpuslinguistischen Analyse unterzogen haben und damit die Analyse dieser Arbeit ergänzen können (vgl. Schafroth et al. 2021): Die Kollokatoren der Namen der Hauptfiguren wurden je Serie in Kategorien wie *appearance description*, *direct speech* oder *action* eingeordnet. Die Bereiche *sharing knowledge* und *action* werden als typisch für Detektivgeschichten eingeschätzt und kommen bei den *Drei ???* häufiger und in anderen Kontexten vor als bei den *Drei !!!*, dafür sind dort *softness* und *appearance description* deutlich häufiger bzw. kommen (fast) nur bei den *Drei !!!* vor. Dies gibt einen Einblick in die Potenziale sprachwissenschaftlicher Zugänge im engeren Sinne. Die Folgen der *Drei !!!* sind in sprachlicher Gestaltung, Dramaturgie und Themenwahl insgesamt kindlicher und weniger spannend. Damit wirken sie gleichzeitig näher an der Realität der Leser:innen und unrealistischer in der Handlung: Gerade weil Justus, Peter und Bob keine gewöhnlichen Jugendlichen sind, traut man ihnen unwahrscheinlichere Handlungsverläufe zu, während Kim, Franzi und Marie so gestaltet sind, dass sie möglichst viele Anknüpfungspunkte für ihre Leserinnen haben und die Situationen, in die sie stolpern, im Vergleich dazu unwahrscheinlich sind.

Die Bewertung dieser Unterschiede erweist sich als schwierig: Es gibt viele erwachsene *Drei ???*-Fans, was in der Produktion berücksichtigt wird und zu Merkmalen der Mehrfachadressierung (z.B. ironische Brechungen) in den verschiedenen Medien des Verbunds führt. Bei den *Drei !!!* gibt es keine ausgeprägte Fankultur unter Erwachsenen – das mag teilweise daran liegen, dass *Die drei !!!*-Rezipient:innen der ‚ersten Generation‘ jetzt erst junge Erwachsene sind, doch aufgrund der kindlicheren Ausgestaltung der Serie ist auch denkbar, dass dem nostalgischen Hören oder Lesen im Erwachsenenalter bei dieser Serie weniger Bedeutung zukommt. Auch bei Kindern ist vorstellbar, dass *Die drei !!!* bereits früher rezipiert werden als *Die drei ???*, Unterschiede im sprachli-

¹⁸⁸ Intertextuelle Bezüge bleiben aber bestehen, z.B. mit dem Verweis auf einen „höllischen Werwolf“ in *Abenteuer-Küsse* (AK, S. 113), der der gleichnamigen *Drei ???*-Folge entnommen sein dürfte (Carey 1988).

chen Anspruch, Spannungsaufbau und den Settings bzw. Themen sich also teilweise auf die Kategorie Alter, nicht die Kategorie Geschlecht beziehen. Allerdings werden verlagsseitig beide Serien für dieselbe Altersgruppe vermarktet, weshalb die Gründe für die unterschiedlichen Konzeptionen bei vielen Rezipient:innen eben nicht auf die Kategorie Alter bezogen werden dürften. Besonders die grafische Gestaltung mitsamt der auch optischen Fokussierung der eindeutig weiblichen* Protagonistinnen in Kombination mit der ehemals expliziten Vermarktung der *Drei !!!* für Mädchen* dürfte bei Vermittler:innen und Rezipient:innen, die geschlechterbezogene Zuschreibungen nicht von sich aus bewusst hinterfragen, den Eindruck aufrechterhalten, dass die Unterscheidung der beiden Serien geschlechterbezogen ist. Diese Zuordnung wiederum suggeriert, Mädchen* und Jungen* hätten grundlegend unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse. Während es legitim und im Hinblick auf die Leseförderung möglicherweise sogar hilfreich ist, Medien nach Interessen auszuwählen, auch wenn diese geschlechterstereotyp sind, erschwert eine derart deutliche äußerliche Markierung eine Auswahl nach eigenem Interesse des:der Rezipient:in, wenn ein als interessant empfundenes Themenfeld als ‚nicht-männlich‘ eingeordnet wird oder umgekehrt eine Serie für Mädchen* ein engeres Themenspektrum bietet als eine geschlechtsneutral oder für Jungen* vermarktete Serie: Ein Mädchen* begibt sich in der Buchhandlung oder Bibliothek unter Umständen gar nicht erst in die Ecke mit den ‚Jungs-Büchern‘ und ein Junge* traut sich möglicherweise nicht, ein rosa Buch mit Herz auf dem Cover zu kaufen oder auszuleihen. Im Falle einer unreflektierten Vorauswahl von Medien durch Eltern oder Lehrpersonen werden die Chancen eines Zugangs zu als geschlechtsuntypisch eingeordneten Themen oder Stilen zusätzlich eingeschränkt und Vorstellungen von geschlechtertypischen Interessen (partiell) an die nächste Generation weitergegeben.

Die Vermarktungsstrategien sind durch ihre Konsequenzen also kritischer zu betrachten als die inhaltliche Ausgestaltung zumindest der neueren Folgen. Zwar sind in beiden Serien besonders in den früheren Folgen stereotype und problematische Aspekte zu finden, doch bei beiden Serien entsteht der Eindruck, dass im Laufe der Zeit mehr auf eine geschlechtlich ausgewogene Besetzung und Darstellung der zentralen Figuren geachtet wird. Interessanterweise bleibt bei der Gesamtzahl der Figuren in den meisten der analysierten Folgen beider Serien ein Ungleichgewicht bestehen, was darauf hindeutet, dass die ausgewogene Besetzung noch immer einer aktiven Auseinandersetzung mit Diversitätsaspekten bedarf, die bei Figuren im Hintergrund ausbleibt. Wiederholt sind es z.B. Sanitäter oder Polizisten gegen Ende einer Folge, die nur kurz und ohne Namen, mit wenigen oder keinen Redeanteilen und ohne individuelle Darstellung auftreten, die das Verhältnis stark in Richtung eines hohen Männer*anteils drücken – auffällig ist das z.B. bei *Die Gesetzlosen* und *Gefährliches Spiel*. In allen untersuchten Büchern finden sich Stellen, die sich kritisch hinterfragen lassen. Allerdings sind problematische geschlechterbezogene Aspekte in den früheren Folgen offensichtlicher (z.B. das Fehlen tragender weiblicher* Rollen bei den *Drei ???* und der Fokus auf Mode, Schönheit und Liebe bei den *Drei !!!*) und werden mit der Zeit sub-

tiler (z.B. Asymmetrien zwischen männlichen* und weiblichen* Figuren, die erst bei genauer sprachlicher Reflexion sichtbar werden). Die explizite Thematisierung von Geschlecht steht bei beiden Serien nicht im Vordergrund, reflektierende Passagen sind aber vereinzelt bei den *Drei ???*, stärker bei den *Drei !!!* zu finden. Insgesamt bieten die Medienverbünde zahlreiche Möglichkeiten, die Konstruktion von Geschlecht zu analysieren und zu reflektieren, wie im folgenden Kapitel exemplarisch dargestellt wird.

4 Anwendungsmöglichkeiten im Deutschunterricht

Die didaktischen und methodischen Vorschläge in diesem Kapitel ergeben sich aus der Herleitung unter Bezug auf gendertheoretische und fachdidaktische Grundlagen in Kapitel 2 und der Gegenstandsanalyse in Kapitel 3, sodass theoretisch fundierte, auf *Die drei ???* und *Die drei !!!* zugeschnittene Herangehensweisen vorgeschlagen werden können. Zunächst werden basierend auf Sekundärliteratur grundlegende Überlegungen zur Thematisierung von Geschlecht im Deutschunterricht mit Fokus auf Aspekte der Textauswahl und grundlegende methodische Herangehensweisen vorgestellt,¹⁸⁹ bevor methodische Konzeptionen zu den beiden Serien entwickelt werden.

4.1 Grundsätzliche methodische Überlegungen für einen geschlechterreflektierenden Deutschunterricht

4.1.1 Aspekte der Textauswahl

Ein zentraler Punkt bei der Frage nach der Textauswahl für geschlechterreflektierenden Literaturunterricht ist die Kanonkritik, jüngst u.a. öffentlichkeitswirksam von Teresa Reichl in ihrem Buch *Muss ich das gelesen haben?* nicht nur im Hinblick auf Geschlecht, sondern auch Religion, Ethnizität, gesundheitliche Beeinträchtigungen, Sexualität und sozioökonomischen Status ausgeführt (vgl. Reichl 2023). Eine aktuelle Analyse der Lektüreempfehlungen in Schulen zeigt, dass der (schulische) Kanon deutlich von männlichen* Autoren dominiert ist: Auf den offiziellen Lektürelisten der Bundesländer sind insgesamt nur 15,7 % der Titel nicht von Männern* verfasst (in Bayern 10,8 %), bereinigt und kinder- und jugendliterarische Werke gar nur 13,1 % (in Bayern 7,2 %) (vgl. Müller-Spitzer/Wortmann/Wolfer 2023a).¹⁹⁰ So ist eine Forderung an den Deutschunter-

¹⁸⁹ Auf spezifische Überlegungen zur Umsetzung des Themas Geschlecht in zweit- und fremdsprachlichem Unterricht wird, soweit sie über allgemein deutschdidaktische Überlegungen hinausgehen, in dieser Arbeit nicht eingegangen, vielfältige Perspektiven und Adaptionen sind aktuellen Veröffentlichungen zu entnehmen (Freese/Völkel 2022; Bieker/Schindler 2022).

¹⁹⁰ Betrachtet wurden, soweit verfügbar, offizielle Listen der Bundesländer, wobei nicht in allen Ländern solche gefunden wurden, „[d]ie Art und Zusammenstellung der Listen [...] erheblich [variiert]“ und die Verbindlichkeit, Erstellungsprozesse inkl. Auswahlparametern und Beteiligten sowie Aktualisierungsmechanismen nicht immer bekannt sind (Müller-Spitzer/Wortmann/Wolfer 2023, S. 202–204, Zitat S. 202). Ein interessanter Befund ist eine Abhängigkeit der Variablen „Geschlecht“ und „Preis erhalten“, deren genaue Art und Ursache unklar bleibt: „Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Autorin, die auf der Liste verzeichnet ist, mit einem Preis ausgezeichnet wurde, ist deutlich höher als bei Autoren. Da es zumindest in der Vergangenheit nicht so war, dass mehr Autorinnen renommierte Preise erhalten haben [...], scheint dieser Anteil auf den Listen keine natürliche Folge des Mengenverhältnisses bei der Preisvergabe zu sein. Die Analysen deuten also darauf hin, dass Autorinnen eher einen Preis vorweisen müssen, um in die offiziellen Listen aufgenommen zu werden“ (ebd., S. 209).

richt die Berücksichtigung weiblicher* und männlicher* literarischer und literaturhistorischer Beiträge (vgl. Heiser 2020, S. 148–149). Zwar wäre es im Sinne des *Undoing Gender* langfristig wünschenswert, dem Aspekt Geschlecht bei der Auswahl von Literatur keine besondere Beachtung mehr zu schenken. Solange die Kategorie im Alltag aber so eine große Rolle einnimmt und zusätzlich die quantitativen Diskrepanzen des (schulischen) Kanons so deutlich sind, „erscheint es [...] legitim, das Geschlecht der Autor*innen als ein Entscheidungsmerkmal für die Auswahl von bildungsrelevanter Literatur anzusetzen“, um spezifische literarische Perspektiven und die Vorbildfunktion von Autorinnen zu stärken (Müller-Spitzer/Wortmann/Wolfer 2023, S. 200). Texte von Autor:innen verschiedener geschlechtlicher Identitäten (und im Sinne der Intersektionalität auch anderer gesellschaftlicher Gruppen) zu lesen, ist ein zentraler Aspekt, wenn Kinder und Jugendliche lernen sollen, dass Menschen aller Kategorien literarisch tätig sein können – also auch sie selbst – und dass diese Kategorien nicht mit berufs- oder interessenbezogenen Einschränkungen einhergehen (sollten). Die reine Repräsentation von Kategorien durch die Autor:innenschaft garantiert aber nicht die thematische Auseinandersetzung – diese kann sich lediglich daran anschließen, indem z.B. historische und aktuelle Aspekte weiblicher* Literaturproduktion und -vermarktung behandelt werden. Für eine explizite Thematisierung eignen sich dagegen zunächst solche Texte, die selbst Geschlecht zum Gegenstand haben. „Literarisch konstruierte Geschlechterrollen können Leser_innen beeinflussen und daher sollten Lehrkräfte auch bei der Wahl der Literatur im Unterricht auf die Geschlechterrollen in den Romanen achten“ (Mikota 2019, S. 124) und entsprechend Texte wählen, die gleichberechtigte Geschlechter und geschlechtliche Vielfalt abbilden. Das bedeutet für die Textauswahl im Hinblick auf „Mädchen: Vorbilder im Zeichen der Gleichberechtigung entdecken“ (Schilcher/Müller 2016, S. 37). Im Hinblick auf Jungen* gilt die Empfehlung, Medien zu vermeiden, die Geschlechterstereotype bestätigen, und stattdessen Materialien auszuwählen, „that challenge gender norms and identify healthy or positive role models“ (Geena Davis Institute on Gender in Media 2020, S. 12).

Im Hinblick auf das Thema der Texte können auch, aber nicht nur solche gewählt werden, „in welchen Geschlechtergerechtigkeit, die ja außerliterarisch eine gesellschaftliche Utopie darstellt, innerliterarisch realisiert ist“ (Leiß 2023, S. 181). Mikota beschäftigt sich insbesondere mit der Darstellung von trans- und intergeschlechtlichen Identitäten in literarischen Werken, die sowohl Anfeindungen als auch Unterstützung sichtbar machen (vgl. Mikota 2020, S. 241).

Der Blick auf Trans-, Inter- und Homosexualität, wie ihn [ausgewählte] Romane ihren Leser*innen präsentieren, zeigt die Vielfalt des literarischen *doing gender* und befähigt Schüler*innen, sich an den gesellschaftspolitischen und kulturellen Debatten um *gender* zu beteiligen. Zugleich wird eine Geschlechtervielfalt inkludiert und Schüler*innen, die tradierten Rollenidentitäten nicht entsprechen, werden durch diese Textauswahl nicht vernachlässigt. (Ebd., S. 251)

Dadurch sollen Entwicklungspotenziale jenseits starrer Rollenerwartungen für das eigene Leben angeboten und Stereotype hinterfragt werden (vgl. Mikota 2019, S. 135). Zu beachten ist, dass in den von Mikota untersuchten Romanen „Trans-Protagonisten konkrete Vorstellungen von den Geschlechtern [haben] und [...] auch Klischees“ übernehmen und dadurch binäres Geschlechterdenken wiederum verstärkt wird (Mikota 2020, S. 245; vgl. auch Seidel 2020, S. 162) und Homosexualität und Trans*geschlechtlichkeit besonders in frühen Texten stark als abweichend bzw. besonders markiert werden:

Während in der ersten Phase die Texte affirmativ waren, die Leser*innen aufklären wollten, Diskriminierungen innerhalb der Gesellschaft thematisieren (sic!) und sich vor allem durch eine problemzentrierte Darstellung auszeichneten, handeln die homosexuellen Identitäten in aktuellen Texten oftmals auch von Lebensentwürfen und dem Erwachsenwerden (sic!). (Mikota 2020, S. 242)

Die Texte – sofern sie nicht ohnehin Homosexualität oder inter- bzw. transgeschlechtliche Identitäten als etwas ‚Normales‘ darstellen, also nicht-dramatisierend sind – sollten nach einer Dramatisierung durch Konfrontation mit Vorurteilen etc. auch Entdramatisierung im Sinne Faulstich-Wielands aufweisen (vgl. Seidel 2020, S. 159). „[I]nklusive[s] Potential“ haben Romane v. a. dann, wenn „Figuren vor die für die Adoleszenz ‚typischen‘ Aufgaben [ge]stellt [werden] und diese vor dem Hintergrund einer Diskrepanz zwischen geschlechtlicher Selbstwahrnehmung und gesellschaftlicher Fremdzuschreibung gelöst werden müssen“ (ebd., S. 161).¹⁹¹ Allerdings warnt Seidel davor, in diesem Kontext ermöglichte Alteritätserfahrungen im Sinne des literarischen Lernens mit der Dekonstruktion von Heteronormativität gleichzusetzen – dafür müssen zusätzlich der Subjektbegriff und die Grundlage von Alterität (nämlich die Annahme einer Norm) geklärt und hinterfragt werden (vgl. ebd., S. 150–151, 162). Des Weiteren betont Claudia Priebe, dass die thematische Behandlung von Vielfalt alleine Unterricht noch nicht inklusiv macht, sondern der inklusive Charakter auch methodisch sichtbar werden muss (Priebe 2020, S. 206). Die Thematisierung von Aspekten von Inklusion verfehle also in einen performativen Widerspruch, wenn nicht auch die Heterogenität der Schüler:innen berücksichtigt würde: „[E]s müssen sich [...] aus dem Gegenstand heraus methodisch sinnvolle Lernsituationen schaffen lassen, die die Heterogenität der Schüler*innen positiv begreift (sic!) und allen gleichermaßen die Möglichkeit bietet, produktiv am Gegenstand arbeiten zu können“ (ebd.). Priebe zieht daraus den Schluss, (auch) anhand populärkultureller Phänomene und Medien inklusive Themen zu bear-

¹⁹¹ Für einen Einblick in empirische Befunde zum Umgang von Jugendlichen mit einem Text, der Trans*gender thematisiert, und erwarteten Potenzialen und Risiken für den Deutschunterricht siehe Kißling/Neumeier (2023). Für Auswahlkriterien und methodische Überlegungen zu Kinder- und Jugendbüchern „jenseits der Norm“ siehe Schwab/Bleich (2021). Beispiele für zum Thema Geschlecht passende literarische und Sachtexte mit unterschiedlichen Bezugspunkten finden sich bei Schindler/Bieker (2023).

beiten (ebd., S. 207) – ein Vorschlag, der insbesondere im Hinblick auf Geschlecht auch von anderen geäußert wird. Z.B. empfiehlt Krammer neben literaturhistorischen bzw. diachronen Betrachtungsweisen, auch „Texte aus dem Bereich der Trivalliteratur heran[zuziehen], weil diese stark mit Stereotypen arbeiten und dadurch in besonderer Weise die Konstruktion von Geschlechtsrollen entlarven“ (Krammer 2007, S. 94).

Während ein Unterricht, der über nicht-heteronorme Identitäten, Orientierungen und Perspektiven aufklären möchte, durchaus zur Anregung von Alteritätserfahrung und Perspektivübernahme Texte heranziehen kann (und sollte), die entsprechende Themen explizit zum Gegenstand haben, können heteronorme und binäre Machtstrukturen besonders an Texten aufgezeigt werden, die sich nicht vordergründig damit beschäftigen (vgl. Bovenschen 2016, S. 21). Da „gerade auch die Darstellung stereotyper Geschlechterrollen [...] Reflexion, kritische Auseinandersetzung und eigene Distanzierung“ ermöglicht, können populäre Medien als Chance betrachtet werden (Neubauer/Winter 2013, S. 301–302, Zitat S. 302). Auch didaktisch ist es sinnvoll, Texte mit fragwürdigen Darstellungen reflektierend zu behandeln:

Will man kritisches Lesen vermitteln, dann ist es fast zwingend nötig, nicht nur politisch korrekte Texte im Unterricht zu behandeln, sondern eben auch solche, an denen zugrundeliegende Stereotype und problematische Konstruktionen von den Schülerinnen und Schülern (leichter) entdeckt werden können. (Schilcher/Müller 2016, S. 35)¹⁹²

Während diesen Betrachtungsweisen eine defizitorientierte und funktionalistische Sicht auf ‚triviale‘ Medien zugrunde liegt (zur Problematisierung dieser Perspektive s. Kapitel 3.1.1), plädieren andere Stimmen dafür, im Hinblick auf die Reflexion von Geschlecht „auch problematische Formate zum Gegenstand unterrichtlicher Reflexion zu machen, ohne sie als minderwertig zu verurteilen“ (Hauck-Thum 2011, S. 183). Grundsätzlich kann „Unterricht [...] auf geringes Interesse ausgerichtet sein (um es zu wecken) oder auf großes Interesse (um es zu befriedigen)“ (ebd., S. 55). Zur Bearbeitung von Themen, deren Relevanz für die Schüler:innen möglicherweise nicht auf den ersten Blick sichtbar ist, eignen sich daher Medien aus ihrem Interessenbereich

¹⁹² Der Begriff des ‚kritischen Lesens‘, wie er von Martin Hussong propagiert wird, stellt eine Form der kommunikativen Praxis beim Lesen dar: „Gibt es eine Möglichkeit, in diesen Kreislauf ‚Voreinstellungen beim Leser und Textwirkung auf den Leser‘ einzubrechen, indem man im Deutschunterricht das Leseverhalten der Schüler verändert?“ (Hussong 1973, S. 19) Es geht u.a. um Textintentionen und die „dahinterstehenden gesellschaftlichen Interessen“ (ebd., S. 124): „Kritisches Lesen setzt Kenntnisse sowohl der ökonomischen Bedingungen, der wirtschaftlichen Strukturen, die bei der Textproduktion, Verteilung und Rezeption mitwirken, voraus“ (ebd.). Es geht aber auch um ein Sich-Einlassen auf den Text und die Reflexion der eigenen Erwartungshaltung; „[e]s ist deshalb auch selbstkritisches Lesen“ (ebd., S. 123). Für das Training kritischen Lesens im Sinne Hussongs sind daher nicht „fast zwingend“ (Schilcher/Müller 2016, S. 35) Texte mit problematischem Inhalt nötig: Die Reflexion der eigenen Lesehaltung im Kontext der „sozialen Wirklichkeit“ (Hussong 1973, S. 123) als Teil einer (meta)kommunikativen Kompetenz lässt sich in vielerlei Rezeptionssituationen entwickeln. Populärkulturelle Medien mit ihren Produktionsbedingungen und ihrer breiten Rezeption im sozialen Kontext eignen sich dafür aber sicherlich (auch).

oder Lebensumfeld als Ausgangspunkt für thematische Arbeiten. Auch Schilcher und Müller schlagen vor, „[a]n vorgefundene Interessen an[zu]knüpfen“ und das „Genderthema in eine Sequenz mit ein[zu]bauen“ (Schilcher/Müller 2016, S. 33). Gerade bei jüngeren Schüler:innen dürften dies vorwiegend Medien aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur und der Populärkultur sein. Das bedeutet, dass das Potenzial zur Dekonstruktion von Heteronormativität mit dem (tendenziell auch stärker leseanimierenden) Einsatz populärkultureller Medien, die zudem durch die breite Rezeption in Kindheit und Jugend besondere Prägekräfte entfalten, zusammenfällt:

Popular culture, in its many forms, is pervasive in young people's everyday lives, and it contributes fundamentally to the circulation of gender images. For these reasons, it seems natural to include popular culture materials in classes that aim to raise gender awareness and develop media literacy and critical thinking. (Linke 2016, S. 133)

Dabei sollten subversive, also z.B. ironische Verwendungsweisen von Stereotypen, historische Kontexte und oberflächlich sichtbare Stereotype beispielsweise durch klassische Rollenverteilung genauso behandelt werden wie die diskursgeprägte und -prägende Rolle von Literatur (vgl. ebd., S. 137). Die Kanondiskussion beschränkt sich daher nicht auf die Repräsentation von Autorinnen, sondern betrifft auch die Rolle neuerer bzw. in der Lebenswelt der Schüler:innen präsenter medialer Formate (vgl. Klierer 2013, S. 399). Auch oder gerade kinderliterarischen Medien ist dabei besonders in den letzten Jahren (wieder) eine geschlechterbezogene Dimension eingeschrieben:

Ein Blick auf die Angebotsseite der kinder- und jugendliterarischen Gegenstände der Medienverbund-Gemengelage von Genres, Serien, Helden, Settings, Covergestaltungen, Online-Plattformen sowie diverser Merchandisingartikel scheint jedoch in einer eindeutigen Trennung der exemplarischen Welten von Prinzessin Lillyfee in Rosa und Käpt'n Sharky in Blau die tradierten Gender-Stereotype zu transportieren [...]. (Brendel-Perpina 2020, S. 37)

Für die Behandlung komplexer Themen (wie Geschlecht) eignet sich Kinder- und Jugendliteratur durch ihre verhältnismäßige Niederschwelligkeit (vgl. Mikota 2020, S. 242). Welcher Text dabei für welche Art der Thematisierung (oder Nicht-Thematisierung) geeignet ist, muss individuell abgewogen werden, wobei u.a. Faktoren von (auch nicht intendierten) Sozialisationsprozessen durch die unterbewusste Prägung von Vorstellungen, literarisch-ästhetischer Qualität und Anschlussfähigkeit zu berücksichtigen sind. Kinder- und Jugendliteratur ist keineswegs durchgängig ‚trivial‘ oder im engeren Sinne populärkulturell (s. Kapitel 3.1.1). Doch eignet sich die ganze Bandbreite und darunter eben auch der Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, der üblicherweise der ‚Trivialliteratur‘ zugeordnet wird, für die kritische Beschäftigung mit dem Themenkomplex Geschlecht. „Aspekte des literarischen Lernens können auch bei der Kinder- und

Jugendliteratur zum Tragen kommen und entsprechen den literarischen Zielsetzungen, die in der Regel schon in Lehrplänen für die Grundschule aufgeführt sind“ (Spinner 2020, S. 406), sodass eine themenbezogene Herangehensweise nicht in Konkurrenz zu anderen literaturdidaktischen Aspekten stehen muss. Verknüpfend können die vielfältigen Beziehungen zwischen Realität und Fiktion unter dem Aspekt ‚Mit Fiktionalität bewusst umgehen‘ thematisiert werden (vgl. ebd.). Dabei ist die Rolle der Medienverbünde zu berücksichtigen, da Schüler:innen häufig zunächst über auditive oder audiovisuelle Medien Zugang zu einer fiktiven Welt erlangen (vgl. Abraham et al. 2020, S. 386). Der „didaktische[...] Vorteil [der Hörmedien] gegenüber den visuellen Medien wird vor allem darin gesehen, dass sie besonders geeignet sind, innere Vorstellungsbilder zu evozieren“ (ebd., S. 390) und schließt damit an das literarische Lernen nach Spinner an. Eine narrative Grundierung weisen außerdem beinahe alle Computer-, Konsolen- und Smartphonespiele auf, „selbst Action- und Geschicklichkeitsspiele wie Jump’n Runs“ (ebd., S. 391). Spiele – digitale ebenso wie beispielsweise Escape-Rooms oder Escape-Games –, aber auch Formate wie Enhanced E-Books oder Mitratebücher, in denen der Handlungsverlauf sich je nach der Entscheidung der Rezipient:innen verändert, zeichnen sich durch interaktives Erzählen aus. Das „findet immer dann statt, wenn die Narration nicht mehr ausschließlich vom Autor oder einem Autoren- bzw. Produktionsteam vorgegeben ist, sondern vom Rezipienten mitgesteuert oder zumindest aktiv erkundet wird“ (ebd., S. 391) und lässt erweiterte oder zumindest andere Formen der Immersion vermuten. Neben der Funktionalisierung solcher interaktiven, auditiven, audiovisuellen und ähnlichen Formate als Einstiegsmedium zur Buchversion und damit zum Medium Buch an sich bieten sich intermediale Herangehensweisen sowie die Betrachtung als eigene Inszenierungen an (vgl. ebd., S. 386–387, 390). „[E]ine Didaktik erzählender Literatur muss sich heute für das Erzählen in allen Medien interessieren“ (ebd., S. 388) und „[l]iterarisches Lernen muss folglich zum medienästhetischen Lernen erweitert werden“ (ebd., S. 392). Dabei ist „Media Literacy als integrierende Kompetenz [zu] begreifen“ (Schilcher/Müller 2016, S. 34), deren Ziel die „Befähigung zum verstehenden Umgang mit ästhetisch-fiktionalen Narrationen in allen Medien“ (Kruse 2020, S. 408) ist. Gerade bei Reihenromanen bzw. Serien, die im Verdacht stehen, traditionelle Rollenbilder und Geschlechterstereotype zu verfestigen, soll „der Literaturunterricht die einzelnen Bestandteile des Medienverbunds analytisch wahrnehmen“ (Stachowiak 2013, S. 416); Veränderungen zwischen den medialen Formaten sowie die Rolle des Marketings sind dabei ebenfalls Untersuchungsgegenstand (vgl. ebd., S. 414–415, 430).

Die Textauswahl ist also, lässt sich zusammenfassen, nicht dadurch eingeschränkt, dass Geschlecht thematisiert werden soll. Verschiedene Genres und Formate legen lediglich unterschiedliche Fokussetzungen und Herangehensweisen nahe. Für eine dekonstruktive, für die subtile Bedeutung von Geschlecht sensibilisierende Behandlung bieten sich aber besonders populäre Medien an, die für die Schüler:innen niederschwellig zugänglich sind, z.B. durch thematischen Lebensweltbezug oder vorangegangene Berührungspunkte mit dem Medienverbund.

4.1.2 Skizzierung methodischer Ansätze

Dementsprechend gibt es auch nicht eine einzige, pauschale analytische Herangehensweise oder Fragestellung im geschlechterreflektierenden Umgang mit den ausgewählten Texten:

Für eine eher distanzierende Kritik eignen sich zunächst analytische Methoden, die aber auch durch Methoden ergänzt werden können, welche kreativ Gegenperspektiven entwerfen lassen oder die Aushandlungen der Lernenden unterstützen. Bereits im Text angelegte kritische oder wenig privilegierte Perspektiven hingegen lassen sich durch Methoden ausgestalten und verstärken, die einen Perspektivenwechsel unterstützen und Empathie fördern. (König 2015, S. 269–270)

Zunächst zählt Claudia Schneider einige Fragen auf, mit denen Lehrpersonen verwendetes Unterrichtsmaterial reflektieren sollten (vgl. Schneider 2010, S. 25–26). Sie eignen sich auch für eine (erste) Annäherung an eine geschlechterreflektierende Analyse im Unterricht: Schneider fragt nach der Häufigkeit des Auftretens der verschiedenen Geschlechter sowohl auf Text-, als auch auf Bildebene und nach der sprachlichen Sichtbarmachung von Frauen*.¹⁹³ Im Sinne der Reflexion von Sprachgebrauch fragt Schneider nach „sprachliche[n] Bezeichnungen für jeweils nur ein Geschlecht (z.B. Karrierefrau, Staatsmann, Wiedereinsteigerin ...)“ (ebd., S. 25) und: „Aus welcher Perspektive wird gedacht bei Begriffen wie ‚Doppelverdienerin‘, ‚Frauenstimmrecht‘? Wer wird hier als Norm angenommen?“ (Ebd., S. 26) In Bezug auf die Darstellung der Figuren betont sie Freizeitaktivitäten, Berufe, berufliche Positionen, Rolle in Haushalt und Beziehungen, Verfügen über Geld und den Zweck der Verwendung von Geld, wirtschaftliche, technische, Führungs- und Verhandlungskompetenzen (vgl. ebd.; ähnlich Kliewer 2013, S. 395). Im Unterricht können bzw. sollen Stereotype identifiziert, problematisiert und in ihrem historisch-kulturellen Kontext und mit den ihnen eingeschriebenen Machtstrukturen und Widersprüchlichkeiten untersucht werden (vgl. Linke 2016, S. 138). Im Anschluss gilt es, Alternativen anzuerkennen und insbesondere die geschlechterbezogene Dichotomie in eine Wahrnehmung individueller Unterschiede überzuleiten (vgl. ebd.). Insbesondere für jüngere Lernende ist laut Schilcher und Müller die Arbeit an Figuren¹⁹⁴ z.B. durch die Visualisierung von Eigenschaften und Beziehungen sinnvoll, ab der Mittelstufe rückt die Anschlusskommunikation stärker in den Fokus, allerdings

¹⁹³ Dies muss auch auf andere nicht-männliche* Identitäten übertragen werden.

¹⁹⁴ Vgl. hierzu auch Krah 2016, S. 55. Wie bereits oben in Bezug auf Hochreiter 2007 erläutert, müssen aber gesamte Ordnungssysteme, nicht nur die Hauptfiguren untersucht werden: „Heuristisch gesehen gilt es darauf aufpassen, dass für die Bestimmung der Ordnung nicht (ausschließlich) die Hauptperson herangezogen wird. Denn da diese es zumeist ist, die Ordnungen bricht oder gerade nicht in diese integriert ist, ihr also ein Ausnahmestatus zukommt, könnte dies den Blick für die Gesetzmäßigkeiten der dargestellten Welt verstellen“ (Krah 2016, S. 61).

„ohne Selbstoffenbarungszwang“, und in der Oberstufe können zunehmend Multimedialität und Marktmechanismen unter dem Aspekt der Konstruiertheit und die Gründe für die vorliegenden Konstruktionen in den Blick genommen werden (Schilcher/Müller 2016, S. 37–38; Zitat S. 37).

Eine differenziertere Auflistung von Fragestellungen für den Unterricht bietet Laurenz Volkmann (vgl. Volkmann 2016, S. 126–127), der als ein zentrales Ziel von geschlechterreflektierendem Literaturunterricht sieht „to learn how texts are shaped by underlying assumptions about gender – and how these can be revealed through the hermeneutical process of probing into the deeper meaning of a text“ (ebd., S. 117). Auch er fragt nach Geschlechterrollen, Klischees bzw. ihren Umkehrungen und explizit Werten und Machtpositionen, die den Figuren zugeordnet werden. Der zweite Aspekt beschäftigt sich mit den (geschlechterbezogenen) Einstellungen der Figuren zueinander, der dritte mit Dominanz und Prominenz in Bezug auf ihr Auftreten. Der vierte Fragenkomplex behandelt die Themen und Aufmachung und inwieweit bzw. weshalb diese als weiblich* oder männlich* eingeordnet werden. In weiteren Punkten wird danach gefragt, ob der Text „glimpses of a less oppressive society, a ‚gender utopia‘“ (ebd., S. 127) anbietet, die heterosexuelle Matrix thematisiert und ob ein Text „politically correct“ ist, also ob z.B. auch Frauen* Macht ausüben. In diesem Zuge wird zudem behandelt, wie Unterschiede zwischen männlichen* und weiblichen Figuren überhaupt konstruiert werden, sowohl im Hinblick auf ihre Körper als auch auf Aussehen, Kleidung, Verhalten, Sprache etc., welche Vorstellungen und Ideologien diesen Konstruktionen zugrunde liegen, ob Körper (und Figuren) objektifiziert werden und ob Körpern oder Psychen geschlechterbezogen ein Mangel zugeschrieben wird. Neben diesen Fragen an den Text nennt Volkmann den Bechdel-Wallace-Test als Instrument einer eher forschenden Textuntersuchung (vgl. ebd., S. 125–126).

Ein systematischeres und im Sinne der Dekonstruktion fundierteres, aufgrund seiner Abstraktheit aber auch schwerer für den Unterricht adaptierbares Modell zur Analyse von Geschlecht insbesondere in kinder- und jugendliterarischen Texten entwirft Krah (s. Kapitel 2.4.3). All diese Ansätze haben Eingang in das didaktische Analysemodell aus Kapitel 2.5 gefunden. Eine Annäherung an analytische Fragestellungen, wie sie dort skizziert wurden, können handlungs- und produktionsorientierte Ansätze bieten, wobei diese nicht zum Selbstzweck verkommen dürfen, sondern im Hinblick auf bestimmte Lernziele ausgewählt und ausgestaltet werden müssen. Dies gilt nicht nur für den Themenkomplex ‚Geschlecht‘, sondern auch allgemein im Hinblick auf literarisches Lernen:

Das Verfassen eines inneren Monologes, eines Tagebucheintrags oder eines Briefes einer Figur hält dazu an, sich die innere Verfassung der Figur zu vergegenwärtigen. Durch das szenische Spielen von Situationen aus einem Buch kann eine konkrete Vorstellung von Gestik, Mimik und Sprechweise der Figuren geschaffen werden. (Spinner 2020, S. 407)

Darin liegt das Potenzial zur (auch geschlechterbezogenen) Alteritätserfahrung und Perspektivübernahme sowie zur Sensibilisierung für *Doing Gender* in Figurenwahrnehmung und -handlung sowie zur Sichtbarmachung entsprechender Vorstellungen der Schüler:innen. In Bezug auf Geschlecht gibt es eine Vielzahl an konkreten methodischen Vorschlägen, die nicht immer strikt isoliert von analytischen Herangehensweisen zu betrachten sind, da sie mit diesen einhergehen oder zu diesen hinführen. So findet sich mehrfach der Vorschlag, Texte umzuschreiben oder Textadaptionen zu behandeln, in denen Verfremdungstechniken angewendet wurden, also z.B. den Ausgang der Handlung, das Geschlecht der handelnden Figuren, die (geschlechtliche) Perspektive, erzählende Figur oder Erzählhaltung zu verändern (vgl. Volkmann 2016, S. 128, 130; Linke 2016, S. 139; König 2020, S. 63–66). Dabei können auch Figuren hinzugegacht, Geschlechtsmarkierungen entfernt und geschlechtlich nicht identifizierbare Figuren entworfen werden, beispielsweise bei einem Wechsel von einer Nullfokalisierung zu einer intradiegetischen Erzählinstanz der ersten Person (vgl. König 2020, S. 64; Linke 2016, S. 140). Neben dem Umschreiben besteht außerdem die Möglichkeit des szenischen Umgestaltens (vgl. Linke 2016, S. 139), wodurch auch *Doing Gender*-Prozesse beispielsweise bei der Wahl von Kleidung, Mimik, Gestik oder Stimme und damit bewusste und unbewusste geschlechterbezogene Annahmen der Schüler:innen reflektiert werden können. Nicht im engeren Sinne handlungs- oder produktionsorientiert, aber so einsetzbar, wenn Gruppen von Schüler:innen das Material füreinander aufbereiten, ist Volkmanns Vorschlag der Informationslücken, wenn Texte beispielsweise ohne Informationen zur Autor:innenschaft oder ohne geschlechtsspezifische Marker wie Namen oder Personalpronomina im Text präsentiert werden (vgl. Volkmann 2016, S. 129–130). Dabei können sowohl die Eliminierung (vermeintlich) eindeutiger Marker als auch die Schlussfolgerungen auf Basis unvollständiger Informationen als Reflexionsgelegenheit genutzt werden. Auch die Bezüge zwischen verschiedenen medialen Formaten lassen sich dadurch betrachten, dass z.B. Bildunterschriften oder Illustrationen (vgl. ebd., S. 131; Linke 2016, S. 139), im weiteren Sinne auch Tonspuren verfremdet werden.¹⁹⁵ So können alternative Konstruktionen und Bedeutungszuschreibungen sichtbar gemacht werden. Daneben können klassische produktionsorientierte Formate wie die Erstellung einer Plakatausstellung, digitaler Informationsmittel oder Präsentation im Rahmen einer Schulveranstaltung Geschlecht zum Thema haben und z.B. über problematische Darstellungen in Popmusik oder Werbung (auch im historischen und kulturellen Vergleich) aufklären oder eigene Recherche- und Analyseergebnisse darstellen (vgl. Volkmann 2016, S. 128–131), wobei auch die Reaktionen verschiedener Personen und Gruppen auf einen bestimmten Text betrachtet und eigene Reaktionen erarbeitet werden können (vgl. Linke 2016, S. 140). Insbesondere bei kritischer Betrachtung

¹⁹⁵ Ein prominentes populärkulturelles Beispiel aus den 2000er Jahren für diese Art der Verfremdung sind die *Harry Potter*-Synchronisationen (Coldmirror 2006–2008) der YouTuberin Kathrin Fricke alias *Coldmirror*, in denen u.a. die sexuellen Vorlieben mehrerer Figuren abgeändert werden – allerdings mitunter auf sehr vulgäre Art und Weise und nicht unbedingt mit der Intention, gesellschaftskritische Reflexion sichtbar zu machen.

tung populär(kulturell)er Phänomene bietet sich an, über die Klassengemeinschaft hinaus für das Thema zu sensibilisieren; dabei können Formen des materialgestützten Schreibens Anwendung finden (vgl. König 2020, S. 69). Im Rahmen einer sprachkritischen Betrachtung spielt sexistische Sprachverwendung eine Rolle, die in Texten identifiziert, diskutiert, reflektiert und ersetzt wird (vgl. Linke 2016, S. 140).

Diese Aufzählung an Zugängen zu einem themenorientierten, geschlechterreflektierenden Literaturunterricht ist nicht vollständig – sie hat lediglich den Anspruch, einen Einblick in die Bandbreite von Methoden zu geben, die in der entsprechenden deutsch- und englischdidaktischen Literatur genannt werden. Welche Medien, Methoden und Sozialformen sich für eine konkrete Unterrichtsreihe eignen, hängt von der Lerngruppe, der Lehrperson, den Lernzielen und ihrer Gewichtung ab. Für eine Gruppe mit respekt- und vertrauensvollem Miteinander eignen sich beispielsweise Rollenspiele bzw. (geschlechter-)grenzenüberschreitende szenische Formen besser als für eine Gruppe, die entwicklungsbedingt (noch) verhältnismäßig strikte Fronten entlang eines binären Geschlechtersystems aufweist. Die Medienwahl, aber auch die Art der Produktionsaufgaben sollten sich an den Interessen der Lernenden orientieren und ein Unterricht, der Wissen über und Sensibilität für die Rolle weiblicher* Autorinnenschaft im Wandel der Zeit vermitteln und anregen will, ist methodisch mit Sicherheit anders zu gestalten als einer, der für zugrundeliegende geschlechterbezogene Annahmen und ihre Reproduktion in populärkulturellen Medien sensibilisiert. In einigen Fällen wird sich fächerübergreifendes Unterrichten anbieten, manches lässt sich in Projektform umsetzen und in einigen Fällen werden sprachdidaktische Überlegungen bis hin zur Anleitung linguistischer Analysen relevanter sein als in anderen.

4.2 *Die drei ???* und *Die drei !!!* im geschlechterreflektierenden Deutschunterricht

Wie diese Ansätze und Aspekte nun mit den *Drei ???* und den *Drei !!!* im Deutschunterricht konkret angewandt werden können, soll im Folgenden dargestellt werden. Die Methodenvorschläge sind für die Schule entwickelt, aber prinzipiell auch im außerschulischen Bereich einsetzbar. Zentrale Elemente dieses Kapitels wurden in unterschiedlichen Kontexten erprobt: Im Zeitraum von 2022 bis 2024 wurden mehrere vierstündige Workshops im Rahmen des Qualifikationsprogramms Werteerziehung und Lehrer:innenbildung (vgl. Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer:innenbildung 2024) mit Lehramtsstudierenden verschiedener Semester und Schularten durchgeführt und im Rahmen des Deutschen Evangelischen Kirchentags 2023 in Nürnberg ein zweistündiger Workshop mit einer altersgemischten Gruppe (vorwiegend junge, vereinzelt ältere Erwachsene und einzelne ältere Jugendliche). Im März 2024 fanden zudem zwei dreistündige Workshops mit einer vierten Klasse der Theresengrundschule und einer fünften Klasse des Max-Born-Gymnasiums in der Stadtbibliothek Germering statt. Diese Veranstaltungen wurden nicht systematisch evaluiert, haben aber gezeigt, dass

das Thema mit verschiedenen Altersgruppen und in verschiedenen Settings gewinnbringend umgesetzt werden kann. Das Reflexionsniveau variiert dabei selbstverständlich, doch bereits bei der jüngeren Zielgruppe ergaben sich aufschlussreiche Unterrichts- und Anschlussgespräche¹⁹⁶ und umgekehrt hatten auch junge Erwachsene große Freude an den kreativen Annäherungen an die Vermarktungsstrategien.

Die Umsetzung des Themas mit den aktuellen Rezipient:innen der Serie, also Kindern etwa im Alter zwischen neun und elf Jahren, ist naheliegend, um der Verfestigung geschlechterbezogener Stereotype, die mit den beiden untersuchten Serien und ähnlichen Formaten in verschiedenen Formen einhergehen, reflexiv zu begleiten. Das niedrigere Reflexionsniveau dabei zu einzubeziehen, schließt erkenntnisreiche Sequenzen keinesfalls aus. Ältere Jugendliche und Erwachsene können dagegen ihre eigene Kindheitslektüre, den Einfluss auf ihre Lesebiografien und auf ihre Vorstellungen von Geschlecht im Speziellen und der Welt im Allgemeinen reflektieren. Die Erkenntnis einer geschlechterbezogenen Sozialisation (auch) durch Medien kann zugleich für den Umgang mit jüngeren Geschwistern, eigenen Kindern, Schüler:innen oder ähnlichen Gruppen sensibilisieren.

Neben dem Alter sind selbstverständlich weitere Bedingungen zu berücksichtigen, beispielsweise das Setting (Freiwilligkeit der Teilnahme, Gruppenzusammensetzung etc.), das Leseniveau und mediale Vorerfahrungen. Eine Gruppe, in der alle mit den beiden Serien vertraut sind, wird einen anderen Zugang zur methodischen Umsetzung haben als eine Gruppe, in der sie weitgehend unbekannt sind – dabei ist z.B., aber nicht nur an Schüler:innen mit Migrationshintergrund zu denken, die in ihrem Elternhaus möglicherweise nicht (primär) mit populärkulturellen deutschen Kinderkrimiserien in Kontakt kommen bzw. gekommen sind.¹⁹⁷ Auch verschiedene Vorstellungen von Geschlechterrollen, die im Elternhaus vorgelebt werden, müssen beachtet werden – das reicht von religiös geprägten Geschlechternormen bis zu differenzfeministischen Vorstellungen von der Rolle einer Frau*. In diesem Sinne sind die didaktischen und methodischen Vorschläge in dieser Arbeit nicht als exakte Vorlage zu sehen, sondern müssen auf die spezifische Situation angepasst werden. Als notwendige Rahmenbedingung ist aber anzusehen, dass eine geschlechterreflektierende Unterrichtseinheit mit geschlechterreflektiertem Verhalten der Lehrperson einhergehen muss (s. Kapitel 2.2).

¹⁹⁶ Z.B. waren die Antagonist:innen in den von den Viertklässler:innen konzipierten Kriminalgeschichten größtenteils männlich*. Auf die Frage nach dem Grund dafür äußerte ein Schüler die Beobachtung, dass in den meisten Geschichten Männer* die Verbrecher sind und einem beim Schreiben deshalb auch eher männliche* Verbrecher einfielen, und sprach damit einen zentralen Mechanismus der kulturellen Reproduktion geschlechterbezogener Vorstellungen an. Ein Fünftklässler fragte in der Pause, nachdem eine Mitschülerin von ihrem trans*geschlechtlichen Cousin erzählt hatte, unter vier Augen, wie geschlechtsangleichende Operationen eigentlich funktionieren. Diese Beispiele zeigen, dass eine Auseinandersetzung auch in diesem Alter möglich und sinnvoll ist.

¹⁹⁷ Besonders in bei höheren Altersstufen kann das sogar gewinnbringend sein, denn möglicherweise können Teilnehmende, die (auch) mit nicht-deutschen Medien aufgewachsen sind, vergleichbare Phänomene im Hinblick auf Serialität, Kindermedien oder Gendermarketing einbringen.

Das bedeutet z.B., dass die Gruppeneinteilung nur in begründeten Ausnahmefällen nach Geschlecht vorzunehmen ist und bei einer solchen Einteilung berücksichtigt werden muss, dass sich möglicherweise nicht alle Schüler:innen selbst dem Geschlecht zuordnen, das die Lehrperson annimmt, und etwaige nicht-binäre Identitäten nicht ausgeschlossen werden. Auch die sprachliche Repräsentation verschiedener Geschlechter im mündlichen Gebrauch der Lehrperson und in den Arbeitsmaterialien gilt es bewusst zu gestalten.

Das Thema lässt sich im Rahmen eines integrativen Deutschunterrichts dergestalt umsetzen, dass alle Kompetenzbereiche (vgl. KMK 2022, S. 12; Schindler/Bieker 2023, S. 83) sowie andere Unterrichtsfächer einbezogen werden: Vorstellungen von Geschlecht werden in Auseinandersetzung mit einem Text bzw. anderen medialen Formen wie Hörspielen erarbeitet, wobei ein Augenmerk auf den sprachlichen Repräsentationen und Implikationen in Bezug auf Geschlecht liegt, also (auch) Sprache und Sprachgebrauch reflektiert werden. Im Laufe der Erarbeitung lesen die Schüler:innen den Primärtext und ggf. weitere Texte, sprechen darüber miteinander und mit der Lehrperson und fertigen im Sinne handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen (vgl. Spinner 2020; Abraham et al. 2020, S. 392–393) eigene Texte bzw. andere mediale Formate an. Zudem ergeben sich durch kreative Aufgaben in Bezug auf Covergestaltung/Vermarktung oder in Auseinandersetzung mit auditiven Elementen wie den Intros der Hörspielserien Anknüpfungspunkte zum Kunst- und Musikunterricht. Soziologische und politische Aspekte der Geschlechterthematik können in den sozialwissenschaftlichen Fächerkombinationen (Politik und Gesellschaft/Sozialkunde/GPG/...) behandelt werden, die historische Entwicklung geschlechterbezogener Vorstellungen und Rollen in Geschichte. Die Fragen nach wünschenswerten Geschlechterverhältnissen und die argumentativen Herleitungen bieten Anknüpfungspunkte zum Philosophie-/Ethik- und Religionsunterricht (für ein Beispiel vgl. Schwab/Bleisch 2023). In Zusammenarbeit mit dem fremdsprachlichen Unterricht kann mit Übersetzungen (z.B. ein Vergleich der frühen *Drei ???*-Folgen im Original und in der deutschsprachigen Fassung), vergleichbaren Medienverbünden oder sprachlichen Aspekten wie der Markierung von Geschlecht gearbeitet werden. Im Biologieunterricht können die Merkmale besprochen werden, nach denen Menschen in Männer* und Frauen* eingeteilt werden (können) – mitsamt ihren Widersprüchlichkeiten und Fällen, in denen eine solche binäre Einteilung nicht funktioniert (vgl. Behling 2022; Lotz 2022). Der Informatikunterricht kann zur Hilfswissenschaft werden, wenn eine Erarbeitung oder die Präsentation von Ergebnissen durch Software unterstützt werden soll.

Die grundlegende Haltung ist eine wertschätzende: Im Hinblick auf Lesemotivation wäre eine übermäßig kritisierende Intention der Lehrperson kontraproduktiv, wenn die Literatur, die von Schüler:innen im privaten Raum freiwillig gelesen wird, (zu starke)

Abwertung erfährt.¹⁹⁸ Eine pauschale Abwertung ließe sich auch gegenstandsorientiert nicht rechtfertigen (s. Kapitel 3.1.1 und 3.5). Ebenso sollte die Erarbeitung von geschlechterbezogenen Aspekten die Freude am Stoff nicht unterbinden und die Lektüre nicht funktionalisieren. Bei den *Drei ???* und den *Drei !!!* lassen sich Erarbeitung und Kritik durch einen Fokus auf die Vermarktungsstrategien von einer rein inhaltlichen Analyse ausweiten, sodass der eigentliche Text nur exemplarisch auf Geschlecht hin analysiert wird. Zudem sind handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen zu wählen, die zugleich motivierend sind und anstelle von rein analytischen Verfahren auf interessante Phänomene aufmerksam machen. Der Grundsatz der Wertschätzung bedeutet dabei nicht, dass Kritik an den Texten verboten ist. Diese sollte aber nicht pauschal sein, sondern an konkreten Aspekten oder Textstellen festgemacht werden. Auch sollte sie möglichst nicht von der Lehrperson ausgehen, sondern von den Schüler:innen selbst geäußert werden, die durch Gesprächsführung und Aufgabenstellung der Lehrperson auf kritische Stellen gestoßen sind. Zu starke und einseitige Kritik z.B. von Schüler:innen, die *Die drei !!!* pauschal abwerten, sollte von der Lehrperson nicht zuletzt im Sinne des Schutzes der *Drei !!!*-Leser:innen abgefangen werden: Sachlichkeit sowie die Sichtbarmachung von Widersprüchlichem (z.B. besonders spannende Passagen oder Folgen der *Drei !!!* als Gegenbeispiel zum Vorwurf, *Die drei !!!* wären langweilig) werden sowohl den Leser:innen als auch dem Stoff gerecht. Die Schüler:innen sind als Expert:innen für ihre Freizeitlektüre zu betrachten, die im Rahmen geeigneter Aufgabenstellungen und Sozialformen ihre eigenen Kenntnisse und Kompetenzen einbringen können. Die Erarbeitung sollte möglichst viele diskursive Elemente beinhalten. Das bedeutet vor allem, dass das Ziel der unterrichtlichen Beschäftigung nicht eine abschließende, im schlimmsten Fall vorgefertigte Interpretation sein sollte, sondern die Herausarbeitung potenziell interessanter Textstellen oder -merkmale, wie in Kapitel 3.4 durchgeführt.

Vorstellungen von Geschlecht sind diskursiv geprägt und werden im Unterrichtsdiskurs wiederum geformt. Sabine Zelger weist am Beispiel der kulturell bedingt unterschiedlichen Geschlechternormen auf ein Dilemma hin:

Akzeptiere ich die Unterschiede in der Geschlechteridentität, wie sie mir bei Personen aus anderen Herkunftsländern auffallen, selbst wenn sie für die Frauen diskriminierend sind? Dann würde ich einen liberaleren Standpunkt einnehmen und die kulturelle Diversität tatsächlich anerkennen, zugleich aber würde ich möglicherweise Ungleichheit oder Unterdrückung der Frauen in Kauf nehmen.

198 Vgl. dazu auch die noch immer nicht abschließend beantwortete Überlegung Hurrelmanns: „Die Frage, ob Kinderliteratur überhaupt ‚wertvoll‘ genug ist, in den Unterricht aufgenommen zu werden, ist inzwischen erledigt. Mit welchem Recht sich aber umgekehrt die Schule einer Literatur bemächtigt, die eigentlich für die Privatlektüre gedacht ist, bleibt ein Problem der Literaturdidaktik“ (Hurrelmann 2004, S. 55).

Oder wünsche bzw. verlange ich, dass sich MigrantInnen unsere Gender-Vorstellungen zu eigen machen, damit moderne Standards der Gleichberechtigung, die sich in der Aufnahmegesellschaft etabliert haben, nicht unterwandert werden? Dann würde ich darauf verzichten, Andersheit zu respektieren und zugewanderte Personen dem Diktat der Mehrheitsgesellschaft unterwerfen.

Beide Positionen beinhalten ein Dilemma, da bei beiden Ungleichheit verfestigt wird: einmal jene zwischen Männern und Frauen, einmal jene zwischen MigrantInnen und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. (Zelger 2007, S. 23)

Das Grundgesetz setzt zwar die juristische Gleichberechtigung von Mann* und Frau* fest, regelt aber nicht Vorstellungen von primären Zuständigkeiten oder geschlechterbezogene Zuschreibungen von Stärken. Das Dilemma lässt sich nicht vollständig auflösen und verlangt sensible und kompetente Lehrpersonen, die flexibel auf Äußerungen und Dynamiken im Unterricht reagieren können. Reduziert wird es jedoch dadurch, dass – selbstverständlich auf der Basis der gesetzlich verankerten Gleichberechtigung von Menschen aller Geschlechter, die in jedem Fall eine Tendenz zu Variante zwei des Dilemmas vorgibt – die Ausgestaltung von Geschlechterrollen und -vorstellungen kritisch, aber auf seine diskursive Prägung hin erarbeitet wird: Auch mitteleuropäische Lebensrealitäten sind von einer tatsächlichen, im Alltag und nicht nur in Gesetzen sichtbaren Gleichberechtigung der Geschlechter weit entfernt. Differenzfeministische Ansätze werden auch in Mitteleuropa mitunter zur Rechtfertigung unterschiedlicher Rollen von Männern* und Frauen* herangezogen. Das bedeutet für Schüler:innen mit Migrationshintergrund, dass nicht eine vermeintlich korrekte Form des Umgangs mit Geschlecht (jenseits der juristischen Gleichberechtigung) übernommen werden muss oder kann, sondern dass die kulturelle und historische Prägung sowie individuelle Einflussfaktoren, der Konstruktionscharakter von Geschlecht sichtbar gemacht wird. Die Rolle religiöser Normen oder Argumentationsstrategien sowie ihre Ablösung durch (vermeintlich) wissenschaftliche (s. Kapitel 2.1) bleiben allerdings sensible Themen.¹⁹⁹

Mit Blick auf die zu untersuchenden Medien bieten sich forschende Herangehensweisen an: Während handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen die Aufmerksamkeit auf interessante Phänomene lenken können, lassen sich analytische Aufgaben als Forschungsaufträge formulieren – z.B. im Sinne der Prüfung von Folgen auf Bechdel-Wallace- und Furtwängler-Test, die Erhebung von Figurenzahlen, Berufsverteilung, Verhältnis der Gesprächsanteile oder der für männliche* bzw. weibliche* Figuren verwendeten Verben, Adverbien und Adjektive. Bei diesen Aufgabenstellungen fungiert die Lehrperson als Unterstützerin und Ansprechpartnerin; die Ergebnisse liefern die Schüler:innen. Eine Prüfung auf deren Plausibilität sollte kooperativ durch

¹⁹⁹ Eine Vielzahl an Überlegungen zum Umgang mit dem Thema Geschlecht speziell in fremd- und zweisprachlichen Kontexten und zu den Chancen eines Zugriffs auf mehrere Sprachen finden sich im Sammelband von Anika Freese und Oliver Niels Völkel (2022).

die Lerngruppe erfolgen – ein Abgleich mit einer Musterlösung ist aber in den meisten Fällen nicht möglich, insbesondere dann nicht, wenn ein größeres Korpus arbeitsteilig untersucht wird. Schüler:innen werden damit nicht zu Lieferant:innen erwarteter Antworten, sondern erleben einen (partiellen) Wissensvorsprung gegenüber der Lehrperson und werden in ihrer Tätigkeit ernstgenommen. Durch Formen der Dissemination (z.B. einer Ausstellung im Schulhaus) kann dieser Aspekt noch gestärkt werden.

Zuletzt ist auf das Risiko der unaufgelösten Dramatisierung im Sinne Faulstich-Wielands hinzuweisen: Insbesondere bei jüngeren Lerngruppen kann das Aufmerksammachen auf Geschlechterstereotype weniger zu einer Reflexion derselben als zum Erlernen geschlechterbezogener Zuschreibungen führen. Deshalb ist sowohl eine individuelle Anpassung auf die Lerngruppe unter Berücksichtigung ihrer Vorerfahrungen sinnvoll als auch eine Kombination mit entdramatisierenden Elementen nötig, also beispielsweise Aufgabenstellungen, die geschlechterübergreifende Gemeinsamkeiten in den Vordergrund stellen (in allen erprobten Settings wurde z.B. eine geschlechterübergreifende Vorliebe für spannende Texte sichtbar), oder die Sichtbarmachung nicht-heteronormer Realitäten im Unterrichtsgespräch. Beispiele dafür wurden in den Workshops häufig von den Teilnehmer:innen selbst eingebracht. In Verbindung dazu steht die Notwendigkeit, bei der Behandlung von Geschlecht genauso wie der anderer identitätsbezogener Themen Raum und Gelegenheit für die Reflexion eigener Erfahrungen zu bieten. Diese kann Denkanstöße beinhalten, die Schüler:innen einzeln bearbeiten und deren Ergebnisse nicht einmal der Lehrperson gegenüber transparent gemacht werden müssen, oder einen Austausch in der Gruppe bedeuten, wenn das Klima in der Klasse einen respektvollen Umgang miteinander zulässt.

Unterrichtsorganisatorisch bieten sich verschiedene Möglichkeiten zur Einbindung genderreflexiver Elemente am Beispiel der *Drei ???* und der *Drei !!!* an: Bei einer induktiven Vorgehensweise fungieren die beiden Serien als Einstieg in eine Sequenz oder als weithin bekanntes Beispiel, von dem ausgehend der Themenkomplex Geschlecht im Zusammenhang mit Literatur bzw. Medien erarbeitet werden kann. Deduktiv geht der Betrachtung der geschlechterbezogenen Aspekte eine literatur- bzw. mediendidaktisch konzipierte Lektürearbeit voraus. Das Thema trägt in einem Ausmaß, dass auch eine Sequenz denkbar ist, die in einem Bogen mediendidaktische und geschlechterreflexive Aspekte vereint. Zur Erarbeitung der geschlechterbezogenen Auffälligkeiten bietet sich ein Vorgehen vom Offensichtlichen zum Subtilen an. Offensichtlich ist bei den *Drei ???* und den *Drei !!!* die Vermarktung v. a. anhand der Titel und Buchcover. Auf inhaltlicher Ebene sind in den älteren Folgen beider Serien Geschlechterstereotype in deutlicherer Form zu finden als in neueren – das Prinzip einer geschlechterreflektierenden Betrachtung kann also an den problematischeren Folgen eingeübt und später auf subtilere Formen übertragen werden. Im Rahmen einer intermedialen Lektüre (vgl. Kruse 2020) können sodann Unterschiede zwischen verschiedenen medialen Darstellungen betrachtet werden – auch in Bezug darauf, dass unterschiedliche Aspekte zu reflektieren sind: Gegenüber der Textform ist bei auditiven und audiovisuellen Medien z.B.

die Stimme (Tonlage, Prosodie etc.) relevant, bei visuellen und audiovisuellen Medien rückt das Aussehen der Figuren stärker in den Vordergrund und ihre Anordnung zueinander im Hinblick auf subtil dargestellte bzw. reproduzierte Hierarchien lässt sich leichter untersuchen. Schließlich ist die Übertragung auf die Lebenswelt und andere daraus bekannte Phänomene sinnvoll, z.B. durch Shampoos, die in Rosa und Blau angeboten werden und durch den olfaktorischen Aspekt eine zusätzliche Sinneserfahrung ermöglichen. Weitere aktuelle Beispiele für Gendermarketing finden sich z.B. auf dem Portal *pinkstinks.de* (Pinkstinks Germany e. V. 2024) und dem Instagram-Account *rosahellblaufalle* (Schnerring 2024). Besonders mit älteren Lerner:innen kann zudem im Sinne eines intersektionalen Ansatzes die Verbindung zu anderen Identitätskategorien hergestellt und deren Konstruktionscharakter zum Thema werden. Anregungen zur konkreten Ausgestaltung finden sich in den folgenden Unterkapiteln.

4.2.1 Anwendungsmöglichkeiten als Workshop oder Unterrichtseinheit für die vierte bis sechste Jahrgangsstufe

Die drei ??? und *Die drei !!!* unter Geschlechteraspekten zu betrachten, lässt sich mehrfach mit dem (bayerischen) LehrplanPLUS in Verbindung bringen: Für die vierte Jahrgangsstufe sieht dieser z.B. im Kompetenzbereich 2.1 *Über Leseerfahrungen verfügen* vor, dass die Schüler:innen „über ihre Erfahrungen mit vielfältigen Formen von Kinderliteratur und Texten in unterschiedlicher medialer Darstellung (z.B. Bücher, Zeitschriften, Hörmedien, Filme und Fernsehsendungen) [berichten], um sie mit denen anderer zu vergleichen“, und „Medien (Kinderzeitschriften, -bücher, Hörmedien und audiovisuelle Medien) nach eigenen Bedürfnissen und Interessen bewusst auswählen und beurteilen [...] (z.B. im Hinblick auf Klischees oder Eignung für sachliche Information)“ (ISB 2024a). Für die fünfte Jahrgangsstufe am Gymnasium heißt es, die Schüler:innen „thematisieren Lesevorlieben, z.B. indem sie Lieblingsbücher vorstellen und ihre Wahl begründen“ und „nutzen handlungs- und produktionsorientierte Methoden, um ihr Textverständnis weiterzuentwickeln“ (ISB 2024b). Außerdem „setzen [sie] sich mithilfe vorgegebener Fragen mit ihrer eigenen Mediennutzung und -rezeption auseinander“ und „erkennen auffällige Zusammenhänge zwischen sprachlicher Gestaltung und Wirkung“ (ebd.).

Eine Einstiegsmöglichkeit in die Sequenz stellt die Gestaltung eines ‚Selbstbildes‘ durch die Schüler:innen dar: Sie können auf einer digitalen oder analogen Vorlage, auf der die stilisierten Umrisse einer menschlichen Gestalt abgebildet sind, malend, schreibend oder mit anderen Gestaltungsmitteln Attribute (Eigenschaften, Hobbys, Interessen, Haustiere, Lieblingslektüren, ...) festhalten, die sie selbst ihrer Meinung nach auszeichnen. Dabei kann bereits vor der Aufgabenstellung ein Bezug zu den *Drei ???* und den *Drei !!!* hergestellt werden, indem (auch) nach Gemeinsamkeiten mit Figuren aus den Serien gefragt wird. Diese Verbindung kann v. a. für jüngere Schüler:innen die Hemmschwelle senken, die sich noch schwerer damit tun, etwas über sich selbst

zu Papier zu bringen. Zu einem späteren Zeitpunkt in der Sequenz kann bei Bedarf auf die Selbstbilder zurückgegriffen werden – um die Vielfalt der Personen in der Klasse aufzuzeigen und damit Anregungen für Figurenkonzeptionen in Schreibaufgaben zu geben oder um darauf hinzuweisen, dass vermutlich niemand das Geschlecht als wesentliches Attribut festgehalten hat. Das kann eine Diskussion darüber anregen, ob Geschlecht in der Selbstwahrnehmung schlicht unwichtig ist oder ob alle davon ausgegangen sind, dass das offensichtlich ist, um es aufzuschreiben oder zu visualisieren. Zudem können die Selbstbilder später auf Übereinstimmungen und Abweichungen von vermeintlich geschlechtertypischen Merkmalen (Kleidung, Interessen, ...) hin betrachtet werden, allerdings keinesfalls zum Selbstzweck – das könnte durch das Abgleichen an einer Art Schablone die entsprechenden Geschlechternormen sogar verfestigen –, sondern wenn bereits ein Gespür für die Konstruktion von Geschlecht entwickelt wurde und zu einer selbstreflexiven Phase übergeleitet wird. In außerschulischen bzw. extrakurrikularen Settings können die Selbstbilder auch im Sinne einer Kennenlernphase verwendet werden.

Entsprechend der Vorgehensweise vom Offensichtlichen zum Subtileren und dem Analysemodell aus Kapitel 2.5 kann eine Annäherung über paratextuelle Elemente erfolgen. Dafür bietet es sich an, Titel beider Serien ohne den Vorsatz *Die drei ???* bzw. *Die drei !!!* anzugeben und in einem Quiz zur jeweiligen Serie zuzuordnen zu lassen – digital z.B. mit *Mentimeter* oder analog mit Papierkärtchen. Es ist sinnvoll, für das Quiz sowohl stereotype Titel wie *Total verknallt!* (M. v. Vogel/Wich 2009) auszuwählen, als auch solche wie *Nacht der Wölfe* (M. v. Vogel 2017), die an *Die drei ???* denken lassen, aber tatsächlich zu den *Drei !!!* gehören. Außerdem gibt es Titel, die in beiden Serien in ähnlicher Form vorkommen, z.B. *Geheimnis im Spukhotel* (M. v. Vogel 2019) und *Spuk im Hotel* (Henkel-Waidhofer 1994) oder *Skateboardfieber* (Nevis 2010) und *Ska-terfieber* (Wich 2007). Beim Vergleich der Antworten werden die Gründe dafür diskutiert, weshalb die Zuordnung in den meisten Fällen problemlos funktioniert: Einigen Schüler:innen werden manche der Titel aus der eigenen Rezeption bekannt sein. Jen-seits davon werden die Titel der *Drei ???* meist als spannender und mysteriöser eingeschätzt und den *Drei !!!* werden insbesondere die Themenfelder Tiere, Mode und Liebe zugeordnet. Damit werden bereits wesentliche Unterschiede in der Vermarktung angesprochen, die durch die thematischen Überschneidungen wie in den genannten Titeln entdramatisiert werden können – es gibt prototypische Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Serien.

Einen Einstieg zur Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern auf Textebene bietet das Umschreiben von Textausschnitten mit subtileren oder deutlicheren Geschlechterstereotypen: Alle männlichen* Figuren werden weiblich* und umgekehrt, d.h. die Namen und Pronomina müssen verändert werden. Je jünger die Zielgruppe, desto stärker sollte der Prozess entlastet werden – beispielsweise durch ein gemeinsames Lautlesen der Originaltexte und die Zusammenfassung des Inhalts –, da sonst ein zu großer Teil der Konzentration für Textverständnis und Grammatik aufgewendet

wird. Insbesondere für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache ist diese Herausforderung nicht zu unterschätzen, beispielsweise wenn es um die Anpassung von Possessivpronomina geht, die im deutschen zweifach geschlechtlich markiert sind (d.h. aus ‚sein Auto‘ wird ‚ihr Auto‘, nicht ‚*seine Auto‘) – im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts können die grammatikalischen Aspekte bei dieser Gelegenheit bewusst behandelt werden. Als Passagen zum Umschreiben bieten sich z.B. die Kennenlernszene in der ersten *Drei !!!*-Folge (Vogel 2006, S. 18–20)²⁰⁰ und vergleichend dazu ein Ausschnitt aus der *Drei ???*-Folge *Automafia* (Arden 1991, S. 30–33), in der die Interaktion der drei Detektive mit weiblichen* Figuren gezeigt wird, an. Die umgeschriebenen Texte werden sodann im Plenum vorgelesen und die Schüler:innen tauschen sich darüber aus, welche Stellen sie beim Umschreiben und/oder Zuhören lustig, irritierend oder merkwürdig fanden. Am auffälligsten sind dabei in der Regel die Beschreibungen von Äußerlichkeiten weiblicher* Figuren, wenn in der umgeschriebenen Fassung männliche* Figuren Kleider oder Make-up tragen, sowie Gesten, wie die Haare über die Schulter zu werfen. Etwas unauffälliger, aber auch für jüngere Lerner:innen sichtbar sind Hobbys, z.B. in der umgeschriebenen Fassung der *Automafia* im Kontrast zwischen der Protagonistin, die Karate macht, und ihrem Freund, den sie zum Aerobic-Training fahren soll. Größenunterschiede und ähnliche Asymmetrien sowie die Wortwahl z.B. bei der Beschreibung der Augenfarbe sind bereits auf einer subtileren Ebene angesiedelt. Dieselbe Methode kann handlungsorientiert mit dem Umarbeiten von Ausschnitten aus Hörspielen bzw. produktionsorientiert bei einer Aufnahme dieser Fassung geschehen,²⁰¹ wobei der Höreindruck noch durch die vertauschte stimmliche Besetzung der Rollen (ehemals männliche* Rollen werden von Mädchen* gesprochen und umgekehrt) verstärkt wird. Bereits im Anschlussgespräch sollten Gelegenheiten genutzt werden, in denen die daraus abgeleiteten Geschlechtervorstellungen als wandelbar markiert und eben nicht als verbindliche Normen reproduziert werden. Thematisiert werden kann zudem, dass in den meisten Fällen die ehemals weiblichen* und in der umgeschriebenen Form männlichen* Figuren stärker irritieren (v. a. durch Aussehen und Gestik) als umgekehrt, was für eine Markierung weiblicher* Attribute als ‚das Andere‘ im Sinne Beauvoirs spricht, aber auch mit Blick auf die Veränderung von Normen für Mädchen* bzw. Frauen* thematisiert werden kann: Eine weibliche* Figur fällt nicht auf, wenn sie Hosen trägt und ungeschminkt ist, aber eine männliche* Figur im Kleid und mit Lipgloss sorgt für Irritation. Dies ist eine Gelegenheit klarzustellen, dass Geschlechterstereotype nicht nur Mädchen* und Frauen*, sondern eben auch Jungen* und Männer* einschränken, wenn auch häufig auf unterschiedliche Weise. An diese Methode kann mit forschenden Aufgabenstellungen (s. Kapitel 3.3) oder weiteren produktionsorientierten Verfahren angeschlossen werden, z.B. mit dem Auftrag, eine geschlechtlich

²⁰⁰ Zu Vergleichszwecken ist im Anschluss interessant, wie sich der Eindruck beim Umschreiben verändert, wenn nicht mit der Erst-, sondern der Neuausgabe (Vogel 2023, S. 20–23) gearbeitet wird.

²⁰¹ Für fachliche und didaktische Ausführungen zum Thema Hörspiel siehe die Beiträge im Sammelband von Lehnert/Schenker/Wicke 2022 sowie einführend Wicke 2020.

nicht identifizierbare Figur zu entwerfen oder eine Szene aus der Perspektive einer anderen Figur zu erzählen (vgl. König 2020a, S. 64, 66). Auch können die Titellieder der Hörspielserien verglichen, umgeschrieben und neuvertont werden.²⁰²

Einen Übergang von der Text- zurück auf die Vermarktungsebene kann ein spannungsreicher Ausschnitt aus den *Drei !!!* bieten: Eine Szene aus *Abenteuer-Küsse* (Erlhoff 2022, z.B. S. 136–137) mit veränderten Namen wird vorgelesen und die Schüler:innen sollen im Anschluss überlegen, ob der Text eher für Jungen* oder für Mädchen* geschrieben ist. Das Fazit dürfte sein, dass man das nicht eindeutig feststellen kann. In diesem Moment zeigt die Lehrperson das Cover der Folge: lachsfarben mit ausgestanztem Herz, darin Blake, der Franzi von hinten umarmt, kleine Sterne und Herzen auf der Fläche darum – und der Titel, der auf Romantik verweist. Die meisten Schüler:innen kommen schnell zu dem Schluss, dass es sich primär an Mädchen* richtet und damit im Kontrast zum (weitgehend geschlechtsneutral verstandenen) Inhalt steht. Die Lehrperson fragt, ob die Schüler:innen ein Buch mit einem solchen Cover kaufen würden. Wenn einzelne die Frage mit nein beantworten, stellt das eine Überleitung zur nächsten produktionsorientierten Aufgabe an: Die Umgestaltung des Cover-Designs. Dafür werden Bücher und ggf. weitere Materialien der Serien zur Verfügung gestellt und dann im Unterrichtsgespräch zentrale Gestaltungsmerkmale an der Tafel gesammelt. Die Schüler:innen suchen sich einen Titel aus einer der beiden Serien aus, gestalten ihn im Stil der anderen Serie und entscheiden sich dabei selbst für eine Vorgehensweise: Denkbar ist z.B. eine unabhängige Gestaltung ohne Kenntnis des Originalcovers oder die bewusste Orientierung am Original, indem z.B. einfach die drei Protagonistinnen aus der Darstellung bei den *Drei !!!* entfernt werden und der farbige Rahmen zu einem schwarzen wird.²⁰³ Eine Ausstellung der Ergebnisse kann zugleich einen Schlusspunkt für die Sequenz darstellen.

²⁰² Gegenüber dem geschlechtsneutralen Intro der *Drei ???* beginnt das der *Drei !!!* mit den Worten „Mädchen / sehen vieles anders / können manches besser / bleiben stets am Ball“ (z.B. EUROPA 2009, [0:00:00–0:00:11]).

²⁰³ Für Unsicherheit kann die Vermischung der neuen und der alten Coverdesigns führen. Entweder die Veränderungen werden thematisiert oder die Erarbeitung der Merkmale findet nur an alten oder nur an neuen Covern statt. Etwas deutlicher ist der Unterschied beim Vergleich der alten Designs.



Abb. 64: Cover von *Die drei !!! Skandal auf dem Laufsteg* (KOSMOS Verlag) und Umgestaltung durch Emilia (5. Klasse, Gymnasium)



Abb. 65: Cover von *Die drei ??? Toteninsel* (KOSMOS Verlag) und Umgestaltung von Moritz Weiß und Leonas (5. Klasse, Gymnasium)



Abb. 66: Cover von Die drei !!! Jagd im Untergrund (KOSMOS Verlag) und Umgestaltung durch Lisa Fischer (4. Klasse)

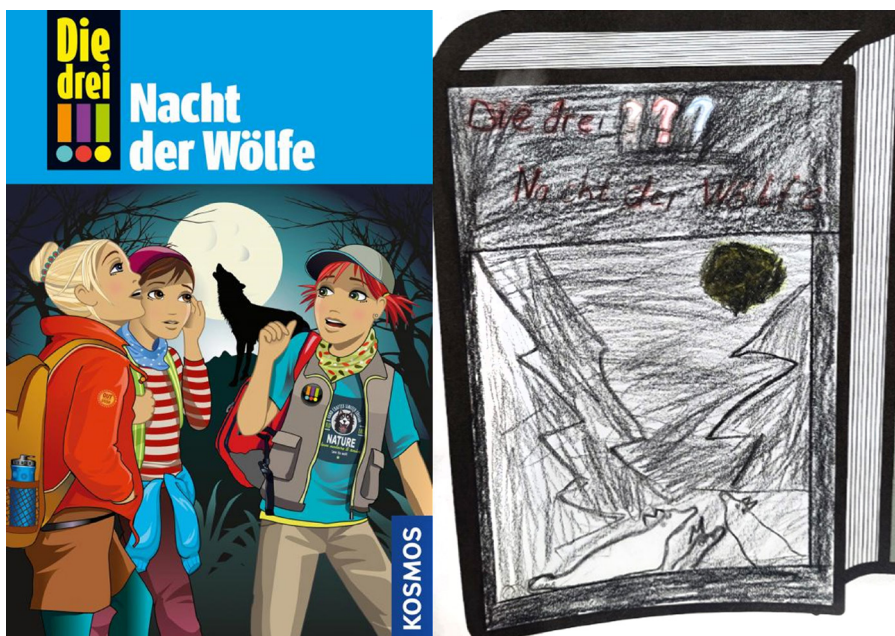


Abb. 67: Cover von Die drei !!! Nacht der Wölfe (KOSMOS Verlag) und Umgestaltung durch einen Fünftklässler (Gymnasium)

4.2.2 Anwendungs- und Erweiterungsmöglichkeiten für die Oberstufe und junge Erwachsene

Für die Oberstufe heißt es im bayerischen LehrplanPLUS für Deutsch (erhöhtes Anforderungsniveau), die Schüler:innen

erfahren Literatur als ästhetisch gestalteten Simulationsraum bzw. modellhaften Entwurf von Welt und damit als Möglichkeit der individuellen sowie kulturellen Identitätsfindung und beschäftigen sich mit den unterschiedlichen Antworten auf die Grundfragen menschlicher Existenz. Im Zuge dessen reflektieren sie eigene Einstellungen, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen.[...] [Sie] diskutieren Vorzüge und Probleme der Mediengesellschaft sowie Konsequenzen der eigenen Mediennutzung, um als Produzierende und Konsumierende von Informationen mündig und reflektiert in der aktuellen Medienwelt handeln zu können. (ISB 2024c)

Diese Kompetenzerwartungen sind nicht auf die Reflexion von Kinder- und Jugendmedien ausgerichtet, schließen sie aber auch nicht aus. Verknüpfen lassen sich die Inhalte mit der Erwartung, dass Schüler:innen „Zusammenhänge von Sprache, Wirklichkeit und Denken sowie die Bedeutung der Sprache für die individuelle und gemeinschaftliche Identitätsbildung“ und „Sprache als dynamisches System, als Mittel der Darstellung und Verständigung [reflektieren] und [...] so ihr Sprachwissen und Sprachbewusstsein“ vertiefen (ebd.). Geschlecht und seine mediale Darstellung können zudem durch pragmatische Texte zum Thema gemacht werden:

[Die Schüler:innen] werten pragmatische Texte (z.B. literatur-, kunst-, medien-, sprachtheoretische oder philosophische Texte) zielgerichtet und differenziert aus, auch zum tieferen Verständnis literarischer Texte, und machen ihre Ergebnisse für den eigenen Erkenntnisprozess und das Verfassen eigener Texte nutzbar; sie erweitern so ihre Diskursfähigkeit. (ebd.)

Dies kann in informierenden oder argumentierenden Texten schreibend fortgeführt werden (vgl. König 2020a, S. 69). In einem W-Seminar kann die Reflexion von Kinder- und Jugendmedien vor dem Hintergrund von (Lese-)Sozialisation und Weltkonstruktion als Thema gesetzt werden – möglicherweise nicht nur im Hinblick auf Geschlecht, sondern auch andere Identitätskategorien.

Als Hinführung bieten sich im Wesentlichen alle in 4.2 dargestellten Methoden an. Insbesondere das Umschreiben der Texte (männliche* Figuren werden weiblich* und umgekehrt) kann für textlich repräsentierte Unterscheidungen und Stereotype sensibilisieren. Bei älteren Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen ist ein höheres Reflexionsniveau zu erwarten, sodass besonders sprachliche Strukturen genauer betrachtet werden können – z.B. dürfte das Umschreiben von „Typ“ (Arden 1991, S. 32) in ein weib-

liches Pendant Überlegungen zu asymmetrischen Personenbezeichnungen anregen, die sich sprachreflexiv fortsetzen lassen (vgl. Sturm 2007). Wenn dabei mit Wörterbüchern gearbeitet wird, wie bei Afra Sturm vorgeschlagen, bietet sich ein Bogenschlag zu Luise F. Puschs Glosse „*Sie sah zu ihm auf wie zu einem Gott*“. Das *DUDEN-Bedeutungswörterbuch als Trivialroman* an, in der asymmetrische Vorstellungen von Geschlecht in den Verwendungsbeispielen von Wörterbucheinträgen aufgedeckt werden (vgl. Pusch 1984a). Dieses Vorgehen wiederum ließe sich auf heutige (Bedeutungs-)Wörterbücher übertragen – medien- und sprachwissenschaftliche Elemente lassen sich vielfältig miteinander kombinieren. Forschende Ansätze wie dieser oder die in Kapitel 4.1 und 3.3 in Bezug auf *Die drei !!!* und *Die drei ???* dargestellten lassen sich mit der älteren Zielgruppe professioneller und ggf. unter Einbezug von Software umsetzen. Die genannten Serien eignen sich wiederum als offensichtlicher(er) Einstieg in das Thema, wobei die zweifache Relevanz durch inhaltliche Darstellung und Vermarktungsstrategien dazu anregt, Mechanismen des Buch- bzw. Medienmarktes zu reflektieren, und eine stärker lebensweltorientierte Annäherung verspricht als ein Herausarbeiten des Geschlechterthemas an kanonisierten Texten. Insbesondere der Medienverbund der *Drei ???* bietet außerdem inzwischen Formate, die reflexive Momente enthalten: Die Graphic Novel *Hotel Bigfoot* z.B. beginnt mit einer Szene, die das Schema des ängstlichen Mädchens* und des unerschrockenen Jungen* reproduziert (Claus/Tauber 2023, S. 5) – dies stellt sich als zu filmende Szene heraus, die im Kino zum Schluss mit umgekehrter Rollenverteilung und umgekehrter räumlicher Anordnung der Figuren im Bild zu sehen ist (vgl. ebd., S. 126). Der Band *Rocky Beach Crimes – Tödliche Törtchen* stellt Mathilda Jonas in den Fokus, die allein ermittelt und dabei einen sehr viel runderen und eigenständigeren Charakter erhält als in der Hauptserie (Erlhoff 2023a). Besonders hervorzuheben ist die Graphic Novel *Rocky Beach – Eine Interpretation* (Tauber/Wenzel 2020), die ab 16 Jahren empfohlen ist: Die Handlung setzt ein, als Justus, Peter und Bob 40 Jahre alt sind und sich nach langer Zeit wieder treffen. Rocky Beach ist heruntergekommen und von Kriminellen und korrupten Polizisten beherrscht – diesen Zustand zu bereinigen gelingt auch den drei (ehemaligen) Detektiven nicht. Der Zeitraum zwischen der Hauptserie und dieser Interpretation wird nur lückenhaft in Rückblenden erzählt; ein großer Teil der ‚Interpretation‘ wird den Leser:innen überlassen. Der Bruch mit vielen Schemata der Hauptserie wird durch die häufig düsteren, schwarz-weißen Zeichnungen verstärkt. Literarische Qualität und Intertextualität des Buches ermöglichen eine anspruchsvolle Lektüre in der Oberstufe, die zugleich eine (kritische) Reflexion literarischer Kindheitswelten nahelegt – ohne Kenntnis der *Drei ???* ist *Rocky Beach* nicht zu erschließen. Ein kritischer Kommentar in der Handlung bezieht sich sogar auf die Originalserie: Eine Freundin von Bob liest sein auf den Originalfällen basierendes Drehbuch und sagt: „Leider ziemlich wenig Frauenpersonal ...“ (ebd., S. 51). Tatsächlich nehmen Frauen* aber auch in diesem Buch eine meist passive, untergeordnete Rolle ein; ausgehend von diesem Zitat lassen sich also geschlechterreflexive Betrachtungsweisen dieses Buches, der Originalserie und der anderen Medien im Verbund inklusive der *Drei !!!* anregen.

Die produktions- und forschungsorientierten Ansätze aus Kapitel 4.2 und ähnliche Anwendungsmöglichkeiten – z.B. das Verfassen einer eigenen „Interpretation“, also Zukunfts- oder eher Gegenwartsvision von Rocky Beach als kindlichem Sehnsuchtsort in einer medialen Form nach Wahl der Schüler:innen – können auch für Ältere interessante Einstiege oder Anwendungsmöglichkeiten einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Kindheitslektüre sein. Inwiefern literarische bzw. (fiktionale) mediale Welten prägend sind, kann anhand des TED-Talks von Chimamanda Ngozi Adichie *The Danger of the Single Story*, der seinerseits literarische Qualität hat, in einer intersektionalen Betrachtungsweise²⁰⁴ verständlich werden:

[W]hen I began to write [...] I wrote exactly the kind of stories I was reading. All my characters were white and blue-eyed, they played in the snow, they ate apples, and they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out. Now, this despite the fact that I lived in Nigeria, had never been outside Nigeria. (Adichie 2009, [0:41–1:18])

Anhand vieler Anekdoten aus ihrem eigenen Leben stellt sie unterhaltsam und verständlich dar: „The single story creates stereotypes and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete“ (ebd., [13:12–13:21]). Adichie bezieht das in diesem Text vor allem auf das Bild von Afrika und von Armut, genauso lassen sich die Überlegungen aber auf jegliche Art von Weltentwurf beziehen. In dem ähnlich gestalteten TED-Talk *We Should All Be Feminists* (Adichie 2013) setzt sich Adichie mit dem Begriff des Feminismus auseinander. In der Oberstufe können – ggf. arbeitsteilig und in Auszügen – verschiedene (Sach-)Texte erarbeitet werden, die teilweise auch in Kapitel 2.1 herangezogen wurden. Dafür bietet sich zum Beispiel *Die Eigenschaften einer Frau* von Hedwig Dohm, erstmals 1876 veröffentlicht als Teil des Essays *Der Frauen Recht und Natur*, an (Dohm 2024). Darin weist die Autorin bereits auf die Einflüsse von Sozialisation, Kultur und gesellschaftlichen Erwartungen bei der Bildung von Vorstellungen (nicht nur) von Geschlecht hin. Der 1929 erstmals veröffentlichte Essay *A Room of One's Own* – ggf. in deutscher Übersetzung – von Virginia Woolf kann gleichzeitig als Primär- und Sekundärliteratur gelesen werden, da sich die Autorin in dem Text (auch) mit den Schaffensbedingungen in der (weiblichen*) Literaturproduktion auseinandersetzt (Woolf 2020). Diese Texte können Schüler:innen aufzeigen, wie lange das Thema bereits verhandelt wird, was sich in den letzten 150 Jahren verändert hat und welche Anliegen und Überlegungen noch erstaunlich aktu-

²⁰⁴ Aktuelle intersektionale Perspektiven (z. T. mit Potenzial für den Deutschunterricht) von in Deutschland lebenden Frauen mit Migrationshintergrund sind auf dem Instagram-Account Migratöchter (SWR 2024) zu finden. Alice Hasters Buch *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten* zeigt die mehr oder weniger subtilen Ungleichheiten und ihre Bedeutungen an der Kategorie Ethnizität bzw. Hautfarbe auf und thematisiert z. T. auch die intersektionale Verschränkung mit der Kategorie Geschlecht (Hasters 2020, S. 33–41). Die Bedeutung von Sprache bei der Konstitution von Differenz arbeitet Kübra Gümüşay in *Sprache und Sein* heraus (Gümüşay 2020).

ell sind. Als jüngerer Text kann Ann-Kristin Tlustys *Süß* (2021) herangezogen werden, der aufgrund von Polemik, Ironie und eine politische Grundtendenz aufmerksam und kritisch gelesen werden muss, aber die alltägliche und moderne Relevanz feministischer Bemühungen deutlich macht. Vorentlastet bzw. gerahmt werden sollten diese und ähnliche Texte durch begriffliche Klärungen – v. a. eine Kenntnis der verschiedenen Formen von Feminismus kann das Verständnis und die Einordnung von Texten und Argumentationsstrategien erleichtern und stellt zudem klar, dass es nicht ‚den‘ Feminismus gibt (s. Kapitel 2.1).

Vor diesem theoretischen Hintergrund lassen sich populärkulturelle Entwicklungen besser nachvollziehen und bewerten. Das Prinzip z.B., Stoffe oder Settings mit ursprünglich männlichen* Hauptfiguren zu solchen mit weiblichen* umzuarbeiten oder weiterzuentwickeln, lässt sich von dem Phänomen *Drei ???/Drei !!!* ausgehend auch an anderen Stoffen beobachten: Schemata ehemals männlich* besetzter Genres werden gezielt mit Frauen* umgesetzt, z.B. die auf *Prime Video* veröffentlichte Action-Serie *Hanna* (NBCUniversal et al. 2019–2021) oder die Krimiserie *Deadloch* (Chessell/Otto/Cole 2023). Bekannte Stoffe werden ergänzt oder abgewandelt, so stattet die Spielfilmserie *Once Upon a Time* Märchenfiguren mit Hintergrundgeschichten aus und gestaltet sie modern (Kitsis/Horowitz 2011–2018), *Sherlock* adaptiert den Stoff Arthur Conan Doyles ins 21. Jahrhundert und versieht den Protagonisten mit einer Schwester (Moffat/Gatiss 2010–2017), die historisierende Adaption *Enola Holmes* setzt eine Schwester gar als Protagonistin (Springer 2006–2023 als Buch; Bradbeer 2020, 2022 als Film), Sherlocks Begleitung Dr. Watson in *Elementary* ist eine Frau* (CBS 2012–2019) und das Musical *Juliet* erzählt mit feministischem Grundkonzept, was Julia nach Romeos Tod erlebt hätte, hätte sie sich nicht suizidiert, und welche Rolle Anne Hathaway in Shakespeares Leben gespielt hat bzw. haben könnte (Read 2019).²⁰⁵ Spätestens bei der modernen Adaption von *Faust* (Goethe 2000 [1808]) im Theaterstück *Doktor-mutter Faust* (Aydemir 2023)²⁰⁶ lassen sich Anknüpfungspunkte auch zu kanonisierten Texten herstellen. Eine Verbindung zu anderen literarischen Gattungen kann Slam Poetry²⁰⁷ bieten, die sich teilweise explizit mit dem Thema Geschlecht auseinandersetzt, z.B. *Wenn schlau das neue schön wäre* (Fee 2016), *rostrotkupferbraunbronze* (Salmen 2011) oder die audiovisuelle Produktion *until we are heard* (Calliopa 2021).²⁰⁸ Medien-

²⁰⁵ An diesem Punkt ließe sich wieder ein Bezug zu Virginia Woolf herstellen, die in einem Gedankenexperiment die Geschichte von Shakespeares fiktiver Schwester und ihrem Werdegang erzählt (Woolf 2020, S. 65–71), und davon ausgehend auf die Kanondiskussion überleiten.

²⁰⁶ Die Autorin schreibt zu Thema und Adaption des Stücks im Programmheft: „Mich hat der Blick einer Frau auf diesen Stoff interessiert. Was passiert, wenn eine Frau im Mittelpunkt steht und, (sic!) wenn sie nicht alleine aus der betroffenen Perspektive (sic!) spricht, sondern gleichzeitig aus der Täter*innenperspektive? [...] Für mich ist Feminismus in allererster Linie Machtkritik. Das bedeutet: In dem Moment, wo sich Macht irgendwo konzentriert, gibt es Missbrauch. Das ändert sich auch nicht, wenn eine Feministin an der Macht ist. Das wird beispielhaft an der Figur der Margarete Faust behandelt.“ (Aydemir 2023a, o. S.)

²⁰⁷ Zu Slam Poetry, Poetry Slams und die Chancen für die Schule siehe Anders 2018.

²⁰⁸ Weitere Beispiele für die Umsetzung des Themas Geschlecht ohne den in dieser Arbeit gesetzten Fokus finden sich z.B. bei Schindler/Bieker (2023).

orientierte Aufgabenstellungen lassen sich mit lebensweltorientierten ergänzen: Im Rahmen eines Gender-Tagebuchs werden durch eine genaue Beobachtung des eigenen Umfeldes kleinere und größere Asymmetrien zwischen Geschlechtern sichtbar (vgl. Blanck 2019).²⁰⁹ Bereits 1982 schlägt Ursula Lambrou einen Rollentausch als Methode zur Erlebbarkeit von geschlechterspezifischen Erwartungen, Asymmetrien und Einschränkungen vor (Lambrou 1982); Catherine Boyle plädiert für Rechercheaufträge in einem Einkaufszentrum, um Strategien geschlechterbezogenen Marketings aufzudecken (Boyle 1995).

Geschlechterreflexion kann im Deutschunterricht der Oberstufe auf vielfältige Weise angeregt werden. Die Verbindung mit den Serien *Die Drei ???* und *Die Drei !!!* ermöglicht aber erstens einen Einstieg über ein vergleichsweise offensichtliches und bekanntes Phänomen, orientiert sich, zweitens, an tatsächlich gelesener, populärer Literatur in vielfältiger medialer Ausgestaltung und führt damit, drittens, an eine kritische Betrachtung von Literaturmarkt, Medienlandschaft und medialen Einflüssen auf Sozialisation und (Re-)Produktion geschlechterbezogener Vorstellungen heran. Wichtig dabei ist die Reflexion der eigenen (Lese-)Biografie, im Rahmen derer die Schüler:innen ermutigt werden sollen, eigene Fragen zu formulieren – und nicht nur im Sinne erwarteter Antworten zu bearbeiten: Mit welchen medialen Bildern von Geschlecht (und anderen Identitätskategorien) waren sie in ihrer Kindheit konfrontiert? Welchen Bildern sind sie in Schullektüren begegnet, welche finden sich in Medien, die sie aktuell rezipieren? Wie haben diese Medien die Vorstellungen der Schüler:innen von der Welt und ihren Regeln geprägt? Welche dieser Vorstellungen haben sich im Laufe der Zeit oder durch die bewusste Reflexion verändert, welche bleiben auch nach kritischer Überlegung (für sie persönlich) bestehen? Welche Darstellungen würden sie verändern wollen, mit welchen Bildern sollen ihre jüngeren Geschwister, zukünftigen Kinder oder jüngere Mitschüler:innen aufwachsen? Was macht Männer* und Frauen* aus, wann ist eine Unterscheidung sinnvoll, wann einschränkend? Wo sind geschlechterspezifische Erwartungen (noch heute) offensichtlich, wo subtil? Welche Bedeutung hat das für eine demokratische Gesellschaft, welche politischen Forderungen ergeben sich daraus?

²⁰⁹ Allerdings ist auch hier zu reflektieren, ob bzw. inwieweit mitunter private Inhalte eines Tagebuchs Lehrperson und Klasse mitgeteilt werden müssen.

5 Ausblick

Diese Arbeit macht deutlich, dass Geschlecht eine implizit wirkmächtige Kategorie ist, wie sich Geschlecht exemplarisch in fiktionalen Medien zeigt, die sich nicht explizit oder problemorientiert damit auseinandersetzen, und wie ein konstruktiver Umgang damit im Deutschunterricht aussehen kann.

Dabei könnte bei einer weiteren Bearbeitung des Themas die Sachanalyse weiterführend auch auf andere Medien übertragen werden, z.B. auf Smartphone-Spiele (vgl. für einen ersten Eindruck Schuhmacher 2024) oder audiovisuelle Medien wie den 2023 erschienenen Kinofilm *Die drei ??? – Erbe des Drachen* (Dünschede 2023) oder die *Disney+*-Serie *Die drei !!!* (Kronenberg/Strobl 2023). Dabei könnte bzw. müsste auch das Analysemodell aus Kapitel 2.5 auf spezifisch audiovisuelle Aspekte wie Figurenaussehen und -anordnung, Mimik, Gestik, Körperhaltung, Bildausschnitt/Kameraführung sowie musikalische Gestaltung, Geräuschkulisse und stimmliche Aspekte hin erweitert werden – letzteres betrifft auch eine Beschäftigung mit den Hörspielen, die über quantitative Betrachtungsweisen wie in dieser Arbeit vorgestellt hinausgeht. Auch eine unterrichtliche Beschäftigung mit den verschiedenen Medien im Verbund sollte nicht bei einem Vergleich der im Ursprungstext analysierbaren Merkmale stehen bleiben, sondern die jeweils spezifischen Gestaltungsmerkmale und -möglichkeiten (auch) im Hinblick auf Geschlecht herausarbeiten.

In der Sachanalyse war es zudem trotz aller Reflexion unmöglich, neutral vorzugehen: Auch Forschende haben stets gesellschaftlich geprägte Vorstellungen von Geschlecht z.B. dahingehend, was der Analyse wert oder interessant ist oder wie eine ideale Welt aussehen soll. Diese Vorstellungen ändern sich mit der Zeit und daher sind nicht nur die Analyseergebnisse selbst, sondern auch Methodik und Schwerpunktsetzung eine Momentaufnahme. Allein der Umstand, dass dieses Thema mit seinem Fokus für die vorliegende Arbeit gewählt wurde, ist nicht losgelöst von der individuellen gesellschaftlichen und kulturellen Situierung zu betrachten – von der eigenen Rezeption der *Drei ???* in der Kindheit bis zu alltäglichen, teilweise scheinbar unbedeutenden Erfahrungen geschlechtlich bedingter Ungleichheiten. Das bedeutet auch, dass die Wahrnehmung einer Darstellung als Stereotyp auf (häufig geteilten) Annahmen und Wahrnehmungen beruht – was aber tatsächlich wer wann als (Geschlechter-) Stereotyp wahrnimmt bzw. wer unter welchen Bedingungen was für ‚typisch‘ männlich* oder ‚typisch‘ weiblich* hält, in welchem Maße bereits reflexive Momente wirken etc., ist aber empirisch nicht ausreichend gesichert. Deshalb geht die Einordnung von Merkmalen als Stereotyp mit einer gesellschaftlich geprägten, allerdings letztlich subjektiven Reproduktion von Geschlecht einher. Auch diese Arbeit in ihrer Vorgehensweise muss daher – stärker als in manchen anderen Forschungsgebieten – mit zunehmendem zeitlichem Abstand kritisch betrachtet werden und erhebt nicht den Anspruch überdauernder Gültigkeit.

Vor dem Hintergrund sich stets verändernder Geschlechterkonstruktionen ist zudem die Umsetzung im Unterricht oder anderen pädagogisch-didaktischen Settings zu reflektieren. Zwar versuchen die didaktischen Überlegungen und methodischen Vorschläge in Kapitel 4 die dramatisierende Wirkung der Themensetzung zu berücksichtigen und ihr durch entdramatisierende Elemente entgegenzuwirken, doch welche Vorstellungen die individuellen Teilnehmenden von Geschlecht haben, variiert und muss bedacht werden. Besonders bei Kindern wäre interessant, inwiefern sich durch veränderte Diskurse auch geschlechterbezogene Vorstellungen gewandelt haben, und ob bzw. unter welchen Umständen eine geschlechterreflektierende Vorgehensweise wie in dieser Arbeit dargelegt eher zum (im besten Fall kritisch distanzierenden) Erlernen von Stereotypen als zum Aufbrechen bereits erlernter Stereotype führt. Das Design und die Auswertung einer Erhebung, die bei Kindern bestehende Vorstellungen herausarbeitet, ist ein Desiderat, das im Anschluss ggf. die Wirkmechanismen geschlechterreflektierender Unterrichtsformen sichtbar zu machen versuchen kann – wenngleich Wirkungsweisen in Bildungskontexten, die über die Reproduktion von Wissen hinausgehen, stets komplex und daher schwer messbar sind. Eine systematische empirische Annäherung könnte die weitgehend theoretischen Ausführungen dieser Arbeit ergänzen und zu einer Weiterentwicklung beitragen.

In Bezug auf die Einsatzmöglichkeiten sei hinzugefügt, dass die Überlegungen dieser Arbeit auf schulische Kontexte ausgerichtet sind. Da sowohl *Die drei ???* als auch *Die drei !!!* aber (auch) privat rezipiert werden und zu einer Fankultur geführt haben, sind diverse außerschulische Settings ebenfalls denkbar – von der reflektierten Mädchen*- und Jungen*arbeit bis zur Erwachsenenbildung. Auch in der Lehrer:innenausbildung hat sich in den im Rahmen des Dissertationsprojekts durchgeführten Veranstaltungen das Potenzial des Themas gezeigt, um für Geschlecht und seine Bedeutung in (Medien-) Sozialisation und Pädagogik zu sensibilisieren. Methodische Überlegungen und solche im Hinblick auf dann nicht mehr fachspezifische Lernziele sind allerdings für nicht-schulische Anwendungsbereiche anzupassen.

Zuletzt soll die intersektionale Bedeutsamkeit hervorgehoben werden: Geschlecht ist eine Kategorie, die alle betrifft – auch Männer* bzw. Jungen* werden nicht mehr als unhinterfragte Norm betrachtet – und eignet sich deshalb besonders für sozial-konstruktivistische und dekonstruktive Herangehensweisen (auch) mit Schüler:innen: Was alle betrifft, bietet breitere Zugangsmöglichkeiten, wenn auch die Betroffenheiten unterschiedlich sind. Da Geschlecht aber nicht die einzige Kategorie ist, die im Alltag wirkt, sind die theoretischen Überlegungen genauso wie die erworbenen Kompetenzen (der Schüler:innen, der Lehrpersonen und ganz allgemein gesprochen der Bürger:innen einer Demokratie) auf andere Identitätskategorien zu übertragen, die noch stärker mit einer vermeintlichen, unmarkierten Norm wahrgenommen werden wie bei *race* bzw. Migrationshintergrund und *dis*ability*. Ziele sind die Anerkennung von Vielfalt und Individualität, also auch der Vielfalt von Perspektiven, die aufgrund unterschiedlicher Situationen und Lebensläufe nicht immer nachzuspüren sein können, der

Respekt vor unterschiedlichen Lebensformen und ein gleichberechtigtes Miteinander. Geschlecht ist nur ein kleiner Ausschnitt demokratisch bedeutsamer Themen, aber es kann Exempel für und Einstieg in die Auseinandersetzung mit essenziellen Fragen gesellschaftlichen Miteinanders sein.

Danksagung

Diese Arbeit wäre ohne das Wirken vieler Menschen in meinem Leben nicht möglich gewesen oder zumindest nicht so geworden, wie sie ist. Der größte Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Sabine Anselm, bei der ich sowohl mit dem Thema Kinderkriminalserien als auch mit dem Thema Geschlecht offene Türen eingearannt habe. Nicht nur hat sie mir Gestaltungsraum in Bezug auf Vorgehensweise und Fokussierung meiner Dissertation gelassen, sondern sie hat mir den nötigen zeitlichen Freiraum inmitten aller Projekte an der Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer:innenbildung immer wieder bewusst geschaffen. Auch persönlich habe ich mich durch ihr Zutrauen in mich, das über mein eigenes wiederholt hinausging, in den zweieinhalb Jahren der Promotion weiterentwickelt. Ein herzlicher Dank geht außerdem an Prof. Dr. Ina Brendel-Kepser und Prof. Dr. Uta Hauck-Thum für die Übernahme von Zweitbetreuung und Drittpflichtprüfung.

Direkt danach ist Eva Hammer-Bernhard zu nennen, denn so eine Kollegin wünsche ich allen Promovierenden! Ob fachliche Fragen, Selbstzweifel oder konkurrierende Lebenspläne – sie war immer für mich da und hat diese Arbeit auch inhaltlich durch vielfältige Impulse weitergebracht. Auch den weiteren Mitgliedern unserer inoffiziellen Doktorand:innen(-Selbsthilfe)-Gruppe gilt diesbezüglich mein Dank, allen voran Robert Hortig und Magdalena Biechteler.

Bei vielen Teilen dieser Arbeit wurde ich in ganz unterschiedlicher Weise unterstützt: Fürs Probe- und Korrekturlesen bedanke ich mich bei Carla Borengässer, Eva Hammer-Bernhard, Konstantin Lederer und Miriam Roßmanith. Die Autorinnen Ann-Katrin Heger und Kari Erhoff haben sich Zeit genommen, um mit mir über ihr literarisches Schaffen und ihre pädagogischen Ansprüche im Kosmos der *Drei !!!* und der *Drei ???* zu sprechen – Dr. Steffi Schieder-Niewierrra gilt mein herzlicher Dank für die Herstellung des Kontakts. Christine Förster-Grüber, Veronika Stöckl und Lena Christiansen von der Stadtbibliothek Germering haben mir die Durchführung zweier Workshops mit Schulklassen in anregender Umgebung ermöglicht und Clara Bernhard hat mir mit ihrer vergleichenden Lektüre der *Drei !!!*-Ausgaben mühsame Arbeitsschritte erleichtert. Für das trotz der langen Bearbeitungszeit anhaltende Interesse an meiner Arbeit danke ich stellvertretend Moritz Ströer-Karuga und Felicia Riediger.

Dem KOSMOS Verlag danke ich für die Erlaubnis, die Buchcover und Plakate in dieser Arbeit abzdrukken, den Teilnehmer:innen meiner Workshops für die vielfältigen Anregungen und den Schüler:innen der Theresengrundschole und des Max-Born-Gymnasiums besonders für ihre Coverumgestaltungen.

Dass ich überhaupt Deutsch und Geschichte fürs Lehramt studiert, mir eine Promotion zugetraut und diese Dissertation tatsächlich fertiggeschrieben habe, habe ich auch vielen Lehrer:innen aus meiner eigenen Schulzeit zu verdanken. Stellvertretend genannt seien Marita Altmann, die mir Lesen und Schreiben beigebracht hat und sich bis heute Zeit für einen Tee oder Kaffee mit mir nimmt; Barbara Westermeyer, ohne die

mein Zugang zu Literatur nicht derselbe wäre; Barbara Weishaupt und Timo Mozart, die mein Interesse an sozialen und politischen Themen (und am Schreiben) gefördert haben; und Martin Steber, der stets echte Fragen gestellt hat und als Lehrer wie als Mensch ein Vorbild bleibt. Ihm widme ich diese Arbeit.

Viele, viele Menschen bleiben hier ungenannt, aber ich bedanke mich bei euch allen für eure Unterstützung und eure Impulse, ob sie aus dem familiären, schulischen, universitären oder politischen Umfeld kamen.

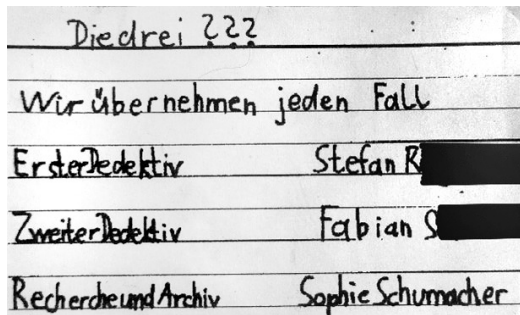


Abb. 68: Visitenkarte aus dem Jahr 2005 (privat)

*Nun, seid Ihr mir bis hierher gefolgt?
Dann seid Ihr sicherlich noch mehr erleichtert als ich,
wenn [nicht nur] dieses Geleitwort hiermit zu Ende ist.*

Alfred Hitchcock
(Arthur 1968, S. 9)

Literaturverzeichnis

Siglenverzeichnis

AK	Die drei !!! Abenteuer-Küsse (Erlhoff 2022)
AM	Die drei ??? Automafia (Arden 1991)
ES	Die drei !!! Ein echt schöner Fall (Erlhoff 2019)
FG	Die drei ??? Fußball-Gangster (Henkel-Waidhofer 1995)
FS	Die drei !!! Fußballstar in Gefahr (Wich 2010)
GEF	Die drei !!! Gefährliches Spiel (Vogel 2018)
GL	Die drei ??? und die Gesetzlosen (Erlhoff 2022)
GS	Die drei ??? und das Gespensterschloß (Arthur 1968)
GSN	Die drei ??? und das Gespensterschloss (Arthur 2021)
HF	Die drei !!! Die Handy-Falle (Vogel 2006)
HF1	Die drei !!! Die Handy-Falle (Vogel 2020)
HF2	Die drei !!! Die Handy-Falle (Vogel 2023)
HW	The Three Investigators. Hot Wheels (Arden 1995)
MM	Die drei ??? und der Mottenmann (Dittert 2019)
SC	Die drei !!! Spuk auf dem Campingplatz (Heger 2023)
SCH	Die drei ??? und die singende Schlange (Carey 1977)
SER	The Three Investigators. The Mystery of the Singing Serpent (Carey 1987)
SL	Die drei !!! Skandal auf dem Laufsteg (Sol 2014)
TC	The Three Investigators in the Secret of Terror Castle (Arthur 1964)
TE	Die drei ??? Tödliches Eis (Erlhoff 2008)
TV	Die drei !!! Total verknallt! (Vogel/Wich 2009)

Primärliteratur

EUROPA (Hg.) (1979–2023): Die drei ??? Hamburg: EUROPA.

EUROPA (Hg.) (2009–2023): Die drei !!! Hamburg: EUROPA.

KOSMOS Verlag (Hg.) (1968–2023): Die drei ??? Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.

KOSMOS Verlag (Hg.) (2006–2023): Die drei !!! Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.

Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): The Danger of a Single Story. TED Talk. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

Adichie, Chimamanda Ngozi (2013): We Should All Be Feminists. TEDx Talk. Online verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

- Andersen, Hans Christian (Hg.) (2022 [1909]): Andersens Märchen. Aus dem Dänischen von Mathilde Mann. Neuausgabe der im Insel-Verlag 1909 erschienenen Hans Christian Andersens Märchen. München: Anaconda Verlag.
- Andersen, Hans Christian (2022 [1909]): Die kleine Seejungfrau. In: Hans Christian Andersen (Hg.): Andersens Märchen. Aus dem Dänischen von Mathilde Mann. Neuausgabe der im Insel-Verlag 1909 erschienenen Hans Christian Andersens Märchen. München: Anaconda Verlag, S. 110–130.
- Arden, William (1978): Die drei ??? und die gefährliche Erbschaft. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Arden, William (1991): Die drei ??? und die Automafia. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Arden, William (1995): The Three Investigators. Hot Wheels. In: Parragon Book Service Limited (Hg.): The 3 Investigators. Detective Stories. London: Parragon, S. 5–145.
- Arthur, Robert (1964): Alfred Hitchcock and The Three Investigators in The Secret of Terror Castle. New York: Random House.
- Arthur, Robert (1964a): Alfred Hitchcock and The Three Investigators in The Mystery of the Stuttering Parrot. New York: Random House.
- Arthur, Robert (1968): Die drei ??? und das Gespensterschloß. Nachdruck aus dem Jahr 2014. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Arthur, Robert (1972 [1967]): Alfred Hitchcock and The Three Investigators in The Mystery of the Silver Spider. London, Glasgow: Armada/William Collins Sons & Co. Ltd.
- Arthur, Robert (1972a): Die drei ??? und der Super-Papagei. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Arthur, Robert (1973): Die drei ??? und die Geisterinsel. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Arthur, Robert (1981): Die drei ??? und die silberne Spinne. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Arthur, Robert (2021): Die drei ??? und das Gespensterschloß. Leicht veränderte Neuausgabe. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Aydemir, Fatma (2023): Doktormutter Faust. Uraufgeführt in Essen.
- Bibi & Tina TV (Hg.) (2015): MÄDCHEN GEGEN JUNGS. Official Musikvideo zum Bibi & Tina KINOFILM 3. Online verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=Nfpaah_Mlf8, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Bradbeer, Harry (2020): Enola Holmes. Mary Parent et al. Großbritannien; USA.
- Bradbeer, Harry (2022): Enola Holmes 2. Mary Parent et al. Großbritannien; USA.
- Brumme, Jörn; Schenderlein, Peter (2018): Planschkuh. Rumpelstil. Online verfügbar unter <https://open.spotify.com/intl-de/track/3j7GjtjzCiShCSn8XZbc76?si=dfff9aedf45848ao>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Buchna, Hendrik (2023): Die drei ??? Drehbuch der Täuschung. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.

- Buchna, Hendrik; Dittert, Christoph; Erloff, Kari (2014): Die drei ??? Schattenwelt. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Calliopa, Elena (2021): until we are heard. Online verfügbar unter <https://www.instagram.com/tv/CMKLE1zK1fz/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Carey, M. V. (1977 [1975]): Die drei ??? und die singende Schlange. 3. Auflage. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Carey, M. V. (1987 [1972]): The Three Investigators. The Mystery of the Singing Serpent. London, Glasgow: Armada.
- Carey, M. V. (1988): Die drei ??? und der höllische Werwolf. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- CBS Television Studios (2012–2019): Elementary. USA.
- Chris Carter (1993–2002, 2016, 2018): The X-Files. USA, Kanada.
- Chessell, Ben; Otto, Gracie; Cole, Beck (2023): Deadloch. Kate McCartney, Kate McLennan und Andy Walker.
- Claus, Calle; Tauber, Christoph (2023): Die drei ??? Hotel Bigfoot. Graphic Novel. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Coldmirror (2006–2008): Harry Potter Synchronisationen. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=Ijf-LG-FjwY&list=PL9134A2DC51503CBo>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Cuarón, Alfonso (2013): Gravity. Mit Sandra Bullock und George Clooney. David Heyman und Alfonso Cuarón. USA; Großbritannien.
- Dittert, Christoph (2016): Die drei ??? und der Mann ohne Augen. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Dittert, Christoph (2019): Die drei ??? und der Mottenmann. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Dixon, Franklyn W. (1987–1998): The Hardy Boys Casefiles. New York: Simon & Schuster.
- Dünschede, Tim (2023): Die drei ??? – Erbe des Drachen. Wiedemann & Berg Film et al. Deutschland.
- Erlhoff, Kari (2008): Die drei ??? Tödliches Eis. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Erlhoff, Kari (2012): Bis um sieben zurück. In: KOSMOS Verlag (Hg.): Die drei ??? Das Rätsel der Sieben. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG, S. 25–41.
- Erlhoff, Kari (2015): Die drei ??? und der Hexengarten. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Erlhoff, Kari (2018): Die drei ??? Im Auge des Sturms. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Erlhoff, Kari (2019): Die drei !!! Ein echt schöner Fall. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Erlhoff, Kari (2020): Die drei ??? Kelch des Schicksals. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.

- Erlhoff, Kari (2022): Die drei ??? und die Gesetzlosen. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Erlhoff, Kari (2022a): Die drei !!! Abenteuer-Küsse. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Erlhoff, Kari (2023): Die drei !!! Gefahr im Smart Home. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Erlhoff, Kari (2023a): Rocky Beach Crimes - Tödliche Törtchen. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- EUROPA (Hg.) (1979): Die drei ??? und der Super-Papagei. Hamburg: EUROPA.
- EUROPA (Hg.) (1980): Die drei ??? und das Gespensterschloß. Hamburg: EUROPA.
- EUROPA (Hg.) (1981): Die drei ??? und die singende Schlange. Hamburg: EUROPA.
- EUROPA (Hg.) (1991): Die drei ??? und die Automafia. Hamburg: EUROPA.
- EUROPA (Hg.) (1996): Die drei ??? und das Geheimnis der Särge. Hamburg: EUROPA.
- EUROPA (Hg.) (2001): Die drei ??? und das Hexenhandy. Hamburg: EUROPA.
- EUROPA (Hg.) (2002): Die drei ??? Der Mann ohne Kopf. Hamburg: EUROPA.
- EUROPA (Hg.) (2009): Die drei !!! Handy-Falle. Hamburg: EUROPA.
- EUROPA (Hg.) (2011): Die drei ??? Geisterbucht. Hamburg: EUROPA.
- EUROPA (Hg.) (2011a): Die drei ??? Der Biss der Bestie. Hamburg: EUROPA.
- Fee (2016): Wenn schlau das neue schön wäre. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=n-GjxhHYBqU>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Funke, Cornelia (1993–2009): Die wilden Hühner. Hamburg: Cecilie-Dressler-Verlag.
- Goethe, Johann Wolfgang von (2000): Faust. Der Tragödie Erster Teil. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Goldstein, Charles; Primrose Hill Productions; Warner Bros. Television (2008–2015): The Mentalist. USA.
- Hanson, Hart; Josephson, Barry; Nathan, Stephen; Toynton, Ian; Reichs, Kathy; Boreanaz, David; Deschanel, Emily (2005–2017): Bones. USA.
- Heger, Ann-Katrin (2023): Die drei !!! Spuk auf dem Campingplatz. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Heger, Ann-Katrin (2023a): Die drei !!! Tatort Tierarztpraxis. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG (Die drei !!!, 102).
- Henkel-Waidhofer, Brigitte Johanna (1993): Die drei??? Tatort Zirkus. Stuttgart: Franckh-Kosmos.
- Henkel-Waidhofer, Brigitte Johanna (1994): Die drei ??? Spuk im Hotel. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Henkel-Waidhofer, Brigitte Johanna (1995): Die drei ??? Fußball-Gangster. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Henkel-Waidhofer, Brigitte Johanna (1996): Die drei ??? Schüsse aus dem Dunkel. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Henkel-Waidhofer, Brigitte Johanna (1996a): Die drei ??? und die die verschwundene Seglerin. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.

- Kitsis, Edward; Horowitz, Adam (2011–2018): *Once Upon a Time*. USA. KOSMOS Verlag (Hg.) (2012): *Die drei ??? Das Rätsel der Sieben*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Kronenberg, Barbara; Strobl, Kim (2023): *Die drei !!! Westside* Filmproduktion. Deutschland.
- Marx, André (1997): *Die drei ??? Das leere Grab*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Marx, André (1998): *Die drei ??? Musik des Teufels*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG (*Die drei ???*).
- Marx, André (1998a): *Die drei ??? Meuterei auf hoher See*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Marx, André (2000): *Die drei ??? Labyrinth der Götter*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Marx, André (2017): *Die drei ??? Geheimnis des Bauchredners*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Masannek, Joachim (2002–2005): *Die wilden Fußballkerle*. München: dtv.
- Minninger, André (2023): *Die drei ??? Der Ruf der Krähen*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Moffat, Steven; Gatiss, Mark (2010–2017): *Sherlock*. Großbritannien.
- NBCUniversal et al. (2019–2021): *Hanna*. USA.
- Nevis, Ben (2000): *Die drei ??? Todesflug*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG (*Die drei ???*).
- Nevis, Ben (2002): *Die drei ??? Gift per E-Mail*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Nevis, Ben (2003): *Die drei ??? Die Höhle des Grauens*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Nevis, Ben (2006): *Die drei ??? SMS aus dem Grab*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Nevis, Ben (2010): *Die drei ??? Skateboardfieber*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Parragon Book Service Limited (Hg.) (1995): *The 3 Investigators. Detective Stories*. London: Parragon.
- Purcell, Steve; Andrews, Mark; Chapman, Brenda (2012): *Brave*. Katherine Sarafian. USA.
- Pusch, Luise F. (Hg.) (1984): *Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pusch, Luise F. (1984): „Sie sah zu ihm auf wie zu einem Gott“. *Das DUDEN-Bedeutungswörterbuch als Trivialroman*. In: Luise F. Pusch (Hg.): *Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 135–144.
- Read, David West (2019): & Juliet. Mit Musik von Max Martin. Uraufführung im Manchester Opera House.

- Reichl, Teresa (2023): *Muss ich das gelesen haben? Was in unseren Bücherregalen und auf Literaturlisten steht - und wie wir das jetzt ändern.* Innsbruck: Haymon Verlag.
- Ross, Gary (2012): *The Hunger Games.* Nina Jacobson und Jon Kilik. USA.
- Rowling, Joanne K. (1997–2007): *Harry Potter.* London: Bloomsbury.
- Salmen, Patrick (2011): *rostrotkupferbraunbronze.* Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=34VNA3HcP5U>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Schörkhuber, Eva (2017): *Nachricht an den Großen Bären.* Wien: Edition Atelier.
- Sol, Mira (2014): *Die drei !!! Skandal auf dem Laufsteg.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Sol, Mira (2018): *Die drei !!! Legende der Einhörner.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Sol, Mira (2023): *Die drei !!, Sushi-Sabotage.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Sonnleitner, Marco (2005): *Die drei ??? Fußballfieber.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Sonnleitner, Marco (2012): *Die drei ??? GPS-Gangster.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Sonnleitner, Marco (2013): *Die drei ??? und das Tuch der Toten.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Sonnleitner, Marco (2020): *Die drei ??? Der Fluch der Medusa.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Sonnleitner, Marco (2023): *Die drei ??? Der Tag der Toten.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Springer, Nancy (2006–2023): *Enola Holmes.* London: Penguin Young Readers.
- Stine, Megan; Stine, H. William (1990): *Die drei ??? und der giftige Gockel.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Stine, Megan; Stine, Henry William (1992): *Die drei ??? Gekaufte Spieler.* Stuttgart: Kosmos.
- Stone, G. H. (1990): *Die drei ??? und die gefährlichen Fässer.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Stone, G. H. (1991): *Die drei ??? und die Musikpiraten.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Stone, G. H. (1992): *Die drei ??? Angriff der Computerviren.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- SWR (Hg.) (2024): *Migratöchter.* Online verfügbar unter https://www.instagram.com/migra_toechter/, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Tauber, Christoph; Wenzel, Hanna (2020): *Rocky Beach. Eine Interpretation.* Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Thienemann-Esslinger Verlag (Hg.) (1998–2013): *Freche Mädchen – freche Bücher.* Stuttgart: Thienemann-Esslinger Verlag GmbH.

- USM (Hg.) (2022): Die drei ??? Plan der Chamäleonbande. App für Android, iOS und Mac. Online verfügbar unter <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.usm.ddfchamaeleon&hl=de&gl=US>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- USM (Hg.) (2021): Die drei !!! Picknickdrama. Online verfügbar unter <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.usm.ddapicknick>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Vogel, Kirsten (2018): Die drei !!! Gefährliches Spiel. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Vogel, Kirsten; Heger, Ann-Katrin (2018): Die drei !!! Tatort Hollywood. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Vogel, Maja von (2006): Die drei !!! Handy-Falle. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Vogel, Maja von (2008): Popstar in Not. Stuttgart: Kosmos.
- Vogel, Maja von (2012): Die drei !!! Verliebte Weihnachten. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Vogel, Maja von (2017): Die drei !!! Nacht der Wölfe. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Vogel, Maja von (2018): Die drei !!! Gefahr in den Ruinen. Stuttgart: Kosmos.
- Vogel, Maja von (2019): Die drei !!! Geheimnis im Spukhotel. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Vogel, Maja von (2020): Die drei !!! Handy-Falle. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Vogel, Maja von (2023): Die drei !!! Handy-Falle. Leicht veränderte Neuausgabe. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Vogel, Maja von; Wich, Henriette (2009): Die drei !!! Total verknallt! Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Vollenbruch, Astrid (2006): Die drei ??? Schwarze Madonna. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Wich, Henriette (2006): Die drei !!! Betrug beim Casting. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Wich, Henriette (2007): Die drei !!! Skaterfieber. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Wich, Henriette (2008): Die drei !!! Duell der Topmodels. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Wich, Henriette (2010): Die drei !!! Fußballstar in Gefahr. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Wich, Henriette (2011): Die drei !!! Küsse im Schnee. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Wich, Henriette (2012): Die drei !!! Mission Pferdeshow. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf; Kepser, Matthias; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael (2020): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht des Elementar- und Primarbereichs sowie des Sekundarbereichs. In: Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: J. B. Metzler, S. 381–399.
- Anders, Petra (2018): Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien. 6. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschdidaktik aktuell, 34).
- Anders, Petra; Staiger, Michael (Hg.) (2016): Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Anselm, Sabine (2012): Vom Wert des Lesens. Variationen über ein aktuelles Thema. In: Sabine Anselm et al. (Hg.): Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15–31.
- Anselm, Sabine (2019): Ästhetische und ethische Bildung im Literaturunterricht. In: Christiane Lütge (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, S. 182–201.
- Anselm, Sabine; Beste, Gisela; Plien, Christian (Hg.) (2023): Bildungswert Deutschunterricht. Göttingen: V&R Unipress (*Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 3/70).
- Anselm, Sabine; Geldmacher, Miriam; Hodaie, Nazli; Riedel, Margit (Hg.) (2012): Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Anselm, Sabine; Grimm, Sieglinde; Wanning, Berbeli (Hg.) (2019): Er-lesene Zukunft. Fragen der Werteerziehung mit Literatur. Göttingen: Edition Ruprecht.
- Anselm, Sabine; Grimm, Sieglinde; Wanning, Berbeli (Hg.) (2023): Werte der Klassiker – Klassiker der Werte. Zukunftsperspektiven im Rückblick. Göttingen: V&R Unipress.
- Anselm, Sabine; Grimm, Sieglinde; Wanning, Berbeli (2023a): Einführung der Herausgeberinnen. In: Dies. (Hg.): Werte der Klassiker – Klassiker der Werte. Zukunftsperspektiven im Rückblick. Göttingen: V&R Unipress, S. 7–19.
- Appel, Markus; Weber, Silvana (2021): Do Mass Mediated Stereotypes Harm Members of Negatively Stereotyped Groups? A Meta-Analytical Review on Media-Generated Stereotype Threat and Stereotype Lift. A Meta-Analytical Review on Media-Generated Stereotype Threat and Stereotype Lift. In: *Communication Research* 48 (2), S. 151–179.
- Austin, John L. (1972): Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words). Stuttgart: Reclam.
- Aydemir, Fatma (2023a): „Fausts Krise und Verführung sind doch so lebensnah.“ Die Autorin Fatma Aydemir über ihr Stück „Doktormutter Faust“ im Gespräch mit der Regisseurin Selen Kara. In: Schauspiel Essen (Hg.): Doktormutter Faust von Fatma Aydemir (Programmheft). Essen.

- Babka, Anna (2007): „Rundum Gender“. Literatur, Literaturwissenschaft, Literaturtheorie. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (3), S. 8–21.
- Babka, Anna; Posselt, Gerald (2016): Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie. Wien: facultas.
- Bach, Lisa (2015): Von den Gender Studies in die Literaturwissenschaft. Intersektionalität als Analyseinstrument für narrative Texte. In: Laura Muth (Hg.): Gender-Dialoge. Gender-Aspekte in den Literatur- und Kulturwissenschaften. Berlin: Bachmann, S. 11–30.
- BAG Jungen*arbeit (Hg.) (2024): Positionen. Online verfügbar unter: <https://bag-jungenarbeit.de/positionen/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Bandura, Albert (1965): Influence of Models' Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 1 (6), S. 589–595.
- Bandura, Albert; Ross, Dorothea; Ross, Sheila A. (1963): Imitation of Film-Mediated Aggressive Models. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 66 (1), S. 3–11.
- Bär, Florian (2019): Werteerziehung im Deutschunterricht. Didaktische Grundlagen und Konzeptionen. Göttingen: Edition Ruprecht.
- Bartsch, Annette; Wedl, Juliette (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. In: Juliette Wedl und Annette Bartsch (Hg.): Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 9–31.
- Bastian, Annette (2003): Das Erbe der Kassettenkinder. Ein spezialgelagerter Sonderfall. Brühl: ecomedia.
- Baur, Esther (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Basel: Gleichstellungsbüro Basel-Stadt.
- Beauvoir, Simone de (1961): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. München, Zürich: Droemersch Verlagsanstalt Th. Knaur Nachf.
- Bechdel, Alison (2005): The Rule. In: Dykes to Watch Out For am 16.08.2005, online verfügbar unter: <https://dykestowatchoutfor.com/the-rule/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Becker, Karina (2021): Serialität als Unterrichtsprinzip. In: Ina Brendel-Perpina und Anna Kretzschmar (Hg.): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 61–71.
- Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.) (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Behling, Franziska (2022): Frau. Mann. Punkt. Punkt? In: *Unterricht Biologie* (472), S. 32–37.
- Behnke, Cornelia; Lengersdorf, Diana; Scholz, Sylka (Hg.) (2014): Wissen – Methode – Geschlecht. Erfassen des fraglos Gegebenen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Geschlecht und Gesellschaft, 54).
- Benner, Julia (2016): Intersektionalität in der Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: Petra Josting, Caroline Roeder und Ute Dettmar (Hg.): Immer Trouble mit Gender?

- Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung). München: kopaed, S. 29–39.
- Benthien, Claudia; Stephan, Inge (Hg.) (2003): Männlichkeit als Maskerade. Kulturelle Inszenierungen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Bernhardt, Sebastian (2021): Detektion und moralische Wertungen in *TKKG* und *Die drei ???*. Perspektiven für den Literaturunterricht in der Sek. I. In: Ina Brendel-Perpina und Anna Kretzschmar (Hg.): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 226–233.
- Bernhardt, Sebastian (2021a): In den falschen Körper geboren. Perspektiven eines gendersensibilisierenden Literaturunterrichts mit transidenten Figuren in der aktuellen Jugendliteratur. In: Julia von Dall'Armi und Verena Schurt (Hg.): Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 239–248.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber, Tanja (2016): Jugendlektüre und literarische Urteilsbildung. In: Jörn Brüggemann, Mark-Georg Dehrmann und Jan Standke (Hg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 169–185.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber, Tanja (Hg.) (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer.
- Bieker, Nadine; Schindler, Kirsten (2022): Potenziale eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts für DaZ-Lernende. In: Wiebke Dannecker und Kirsten Schindler (Hg.): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, S. 51–68.
- Biermann, Christine (2014): Mädchen- und Jungenkonferenzen. Zwanzig Jahre Erfahrungen. In: Christine Biermann und Marlene Schütte (Hg.): Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55–61.
- Biermann, Christine; Schütte, Marlene (Hg.) (2014): Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, Gottfried; Proyer, Michelle; Kremsner, Gertraud (2019): Inklusive Schule und Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blank, Bettina (2019): „Ich fühle mich nicht diskriminiert aufgrund meines Geschlechts“. Vom Gendertagebuch zur Auseinandersetzung mit heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit. Bericht über ein Erwägungsseminar zu „geschlechtergerechter“ Bildung. In: Cornelia Rémon et al. (Hg.): Der Faktor „Geschlecht“ als Thema in Forschung und Lehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 317–337.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (2006): Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. erweiterte Ausgabe. Berlin: Suhrkamp Verlag.

- Böhm, Kerstin (2016): „Alles ist gut, solange du MANN bist!“. Die Wilden (Fußball-) Kerle als geschlechtsspezifischer Medienverbund. In: Petra Josting, Caroline Roeder und Ute Dettmar (Hg.): Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung). München: kopaed, S. 131–141.
- Böhm, Kerstin (2017): Archaisierung und Pinkifizierung. Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Bielefeld: transcript Verlag.
- Böhm, Kerstin (2021): Zwischen Trend und Tabu. Transgender-Aspekte in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Anne-Berenike Rothstein (Hg.): Kulturelle Inszenierungen von Transgender und Crossdressing. Bielefeld: transcript Verlag, S. 197–215.
- Böhnisch, Lothar (2018): Der modularisierte Mann. Eine Sozialtheorie der Männlichkeit. Bielefeld: transcript Verlag.
- Boldt, Uli (2005): Auch Jungen können Problemfälle sein. Zur Arbeit mit Jungen in der Schule. In: Hannes Krall (Hg.): Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der „Baustelle Mann“. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–119.
- Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria et al. (Hg.) (2010): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster u.a.: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Aus dem Französischen von Jürgen Bolder. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bovenschen, Silvia (2016): Die imaginierte Weiblichkeit. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- Boyle, Catherine E. (1995): Seeing Gender in Everyday Life. A Field Trip to the Mall. In: *Teaching Sociology* 23 (2), S. 150–154.
- Brake, Julia (2012): Gedanken zur Werteerziehung in Deutschland und Frankreich. In: Sabine Anselm et al. (Hg.): Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 135–148.
- Brand, Maximiliane; Sabisch, Katja (2019): Gender Studies. Geschichte, Etablierung und Praxisperspektiven des Studienfachs. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung, Bd. 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 1043–1051.
- Bräu, Karin; Schlickum, Christine (Hg.) (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brecht, Bertolt (1998): Über die Popularität des Kriminalromans. [1938/1940]. In: Jochen Vogt (Hg.): Der Kriminalroman. Poetik – Theorie – Geschichte. München: Wilhelm Fink Verlag (UTB für Wissenschaft, 8147), S. 33–37.
- Brendel-Kepser, Ina (Hg.) (2024): Boys & Books. Online verfügbar unter: <https://www.boysandbooks.de/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

- Brendel-Perpina, Ina (2020): Fachdidaktischer Rahmen. Literatur- und Medienrezeption als genderkodierte Praxis. In: Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser und Nicola König (Hg.): *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Unter Mitarbeit von Eva Maus, Sebastian Tatzel und Dominik Achtermeier. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen; S. 29–38.
- Brendel-Perpina, Ina (2021): Zur Einführung. KJL meets KU meets Populärkultur meets Serialität. In: Ina Brendel-Perpina und Anna Kretzschmar (Hg.): *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–13.
- Brendel-Perpina, Ina; Heiser, Ines; König, Nicola (Hg.) (2020): *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen.
- Brendel-Perpina, Ina; Heiser, Ines; König, Nicola (2020a): Gendersensibel Literatur unterrichten – warum und wie? Eine Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen, S. 7–10.
- Brendel-Perpina, Ina; Kretzschmar, Anna (Hg.) (2021): *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brüggemann, Jörn; Dehrmann, Mark-Georg; Standke, Jan (Hg.) (2016): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brunner, Katharina; Ebisch, Sabrina; Hildebrand, Kathleen; Schories, Martina (2019): Blaue Bücher, rosa Bücher. Gender: Wie gleichberechtigt sind Kinderbücher? In: *Süddeutsche Zeitung*, 17.01.2019. Online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/kultur/gender-wie-gleichberechtigt-sind-kinderbuecher-e970817/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Bublitz, Hannelore (2019): Diskurstheorie. Zur kulturellen Konstruktion der Kategorie Geschlecht. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 369–377.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2022): *Bevölkerung ohne Abschluss*. Veröffentlicht am 05.06.2022. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61653/bevoelkerung-ohne-abschluss/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Busche, Mart; Cremers, Michael (2010): Jungenarbeit und Intersektionalität – und was dieses Thema in einem Mädchenarbeitsbuch zu suchen hat. In: Mart Busche et al. (Hg.): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 223–246.
- Busche, Mart; Maikowski, Laura (2010): Reflexive Koedukation revisited. Mit Geschlechterheterogenität umgehen. In: Mart Busche et al. (Hg.): *Feministische Mädchenarbeit*

- weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 161–179.
- Busche, Mart; Maikowski, Laura; Pohlkamp, Ines; Wesemüller, Ellen (Hg.) (2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: transcript Verlag.
- Busche, Mart; Maikowski, Laura; Pohlkamp, Ines; Wesemüller, Ellen (2010a): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Eine Einleitung. In: Dies. (Hg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–20.
- Busche, Mart; Wesemüller, Ellen (2010): Mit Widersprüchen für neue Wirklichkeiten. Ein Manifest für Mädchenarbeit. In: Mart Busche et al. (Hg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 309–324.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2004): Undoing gender. New York: Routledge.
- Caillois, Roger (1998): Der Kriminalroman. Oder: Wie sich der Verstand aus der Welt zurückzieht, um seine Spiele zu spielen, und wie darin dennoch die Probleme der Gesellschaft behandelt werden. [1941]. In: Jochen Vogt (Hg.): Der Kriminalroman. Poetik – Theorie – Geschichte. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 157–180.
- Carmon, Irin (2011): The Willis Test Is The New Bechdel Test. Online verfügbar unter: <https://jezebel.com/the-willis-test-is-the-new-bechdel-test-5797747>, veröffentlicht am 02.05.2011, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 4., durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Geschlecht und Gesellschaft, 8).
- Dahlke, Birgit (2010): Literatur und Geschlecht. Von Frauenliteratur und weiblichem Schreiben zu Kanonkorrektur und Wissenschaftskritik. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 767–773.
- Dahrendorf, Malte (1978): Das Mädchenbuch und seine Leserin. Jugendlektüre als Instrument der Sozialisation. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dall'Armi, Julia von; Schurt, Verena (Hg.) (2021): Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Daly, Jack (2023): Mothman, the Silver Bridge Collapse, and the Folklorization and Commemoration of Actual Events. In: *Journal of Scientific Exploration* 37 (1), S. 80–87.
- Dankert, Birgit (1984): Detektiv- und Kriminalgeschichten für junge Leser. In: Gerhard Haas (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Reclam, S. 139–151.
- Dannecker, Wiebke; Schindler, Kirsten (Hg.) (2022): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum.

- Daubert, Hannelore (2003): Helden in Not? Der kleine Unterschied und seine großen Folgen für das Leseverhalten von Mädchen und Jungen. In: *JuLit* (2), S. 3–6.
- Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: Dissens e. V., Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma und Olaf Stuve (Hg.): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V, S. 149–158.
- Debus, Katharina (2018): Was heißt das für die Praxis? Konzeptionelle und didaktische Zugänge zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt in der Pädagogik. In: Katharina Debus und Vivien Laumann (Hg.): *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment*. 1. Auflage. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V, S. 87–120.
- Debus, Katharina; Laumann, Vivien (Hg.) (2018): *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment*. 1. Auflage. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V.
- Decke-Cornill, Helene; Kleiner, Bettina (2015): Von der Konstruktion zur Anrufung, Performativität und Materialisierung. Eine dekonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht und Begehren im Schulalltag. In: Karin Bräu und Christine Schlickum (Hg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 207–222.
- Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt; Schwanenflügel, Larissa von; Schwerthelm, Moritz (Hg.) (2021): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Destatis (Hg.) (2024): Frauen in Führungspositionen. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/frauen-fuehrungspositionen.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Destatis (Hg.) (2024a): Teilhabe von Frauen am Erwerbsleben. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/teilhabe-frauen-erwerbsleben.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Destatis (Hg.) (2024b): Promotionen: Frauenanteil in Deutschland bei 46 %. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/BildungKultur/Promotionen.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Destatis (Hg.) (2024c): Strafgefangene und Sicherungsverwahrte. Deutschland, Stichtag, Nationalität, Geschlecht, Altersgruppen, Art des Vollzugs, online verfügbar unter: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selecti onname=24321-0001#abreadcrumb>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

- Destatis (Hg.) (2024d): Erwerbsbeteiligung von Frauen nach Berufen. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/erwerbsbeteiligung-frauen-berufe.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Destatis (Hg.) (2024e): Tatverdächtige: Deutschland, Jahre, Nationalität, Geschlecht, online verfügbar unter: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=24911-0002#abreadcrumb>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Dettmar, Ute (2016): Fortgesetztes Erzählen. Kinder- und Jugendliteratur im Netz von Populär- und Medienkulturen. In: Petra Anders und Michael Staiger (Hg.): Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 115–126.
- Dettmar, Ute (2020): Serielles Erzählen. In: Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: J. B. Metzler, S. 137–144.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (Hg.) (2018): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dissens e. V.; Debus, Katharina; Könnecke, Bernard; Schwerma, Klaus; Stuve, Olaf (Hg.) (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V.
- District of Port Hardy (Hg.) (2024): History of Port Hardy. Online verfügbar unter: <https://porthardy.ca/visitors/history/history-of-port-hardy/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Dohm, Hedwig (2024): Der Frauen Natur und Recht. Online verfügbar unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/dohm/naturech/naturech.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- DWDS (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften) (Hg.) (2024): Stichwort „Hausfrau“. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Hausfrau>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- DWDS (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften) (Hg.) (2024a): Stichwort „Mannschaft“. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Mannschaft>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- DWDS (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften) (Hg.) (2024b): Stichwort „Hausmann“. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Hausmann>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- DWDS (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften) (Hg.) (2024c): Stichwort „Hausmädchen“. Online verfügbar unter: [https://www.dwds.de/wb/Hausmädchen](https://www.dwds.de/wb/Hausmaedchen), zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Ebert, Teresa L. (1998): Ermittlung des Phallus. Autorität, Ideologie und die Produktion patriarchaler Agenten im Kriminalroman. [1992]. In: Jochen Vogt (Hg.): Der Kriminalroman. Poetik – Theorie – Geschichte. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 461–485.
- Eckes, Thomas (2010): Geschlechterstereotype. Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 178–189.

- Eco, Umberto (1988): *Über Spiegel und andere Phänomene*. Deutsch von Burkhard Kroeber. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Eco, Umberto (1988a): Die Innovation im Seriellen. In: Ders.: *Über Spiegel und andere Phänomene*. Deutsch von Burkhard Kroeber. München, Wien: Carl Hanser Verlag, S. 155–180.
- Elsen, Hilke (2020): *Gender – Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Elsner, Daniela; Lohe, Viviane (Hg.) (2016): *Gender and Language Learning. Research and Practice*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Elstner, Robert (2003): Leset, ihr Knaben! In: *JuLit* (2), S. 37–39.
- Erhart, Walter (2006): Das zweite Geschlecht: „Männlichkeit“ interdisziplinär. Ein Forschungsbericht. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)* 30 (2), S. 156–232.
- Ertl, Bernhard; Helling, Kathrin (2015): Gender-Re-Skripting. Eine Methode zur Reduktion stereotyper Verhaltensweisen im Unterricht. In: Juliette Wedl und Annette Bartsch (Hg.): *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag, 353–373.
- Esser, Hartmut (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Ewers, Hans-Heino (2012): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: W. Fink/UTB.
- Fandom (Hg.) (2024): Die drei Fragezeichen Wiki. Online verfügbar unter: https://die-dreifragezeichen.fandom.com/wiki/Die_drei_Fragezeichen_Wiki, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): *Koedukation. Enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): Doing und Undoing Gender in der Schule. In: Karin Bräu und Christine Schlickum (Hg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 153–165.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne (2012): Schule und Genderforschung. In: Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke (Hg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–38.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Willems, Katharina; Feltz, Nina (2008): Einleitung. Das Projekt GENUS. In: Hannelore Faulstich-Wieland, Katharina Willems, Nina Feltz, Urte Freese und Katrin L. Läser (Hg.): *Genus. Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–15.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Willems, Katharina; Feltz, Nina; Freese, Urte; Läser, Katrin L. (2008): *Genus. Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Fenkart, Gabriele (2012): Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätsorientierung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fenske, Uta (2012): Männlichkeiten im Fokus der Geschlechterforschung. Ein Überblick. In: Uta Fenske und Gregor Schuhen (Hg.): Ambivalente Männlichkeit(en). Maskulinitätsdiskurse aus interdisziplinärer Perspektive. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 11–26.
- Fenske, Uta; Schuhen, Gregor (Hg.) (2012): Ambivalente Männlichkeit(en). Maskulinitätsdiskurse aus interdisziplinärer Perspektive. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fiebig, Peggy (2016): Literarische Bildung und Vernunftbildung. In: Jörn Brüggemann, Mark-Georg Dehrmann und Jan Standke (Hg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 259–273.
- Finsterwald, Monika (2008): Geschlechtsrollenstereotype in Schulbüchern. In: Marlies Hempel (Hg.): Fachdidaktik und Geschlecht. Vechta: Hochschule Vechta, S. 29–39.
- Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer:innenbildung (Hg.) (2024): Studienbegleitendes Qualifikationsprogramm. Online verfügbar unter: <https://www.mehrwerte.gwi.uni-muenchen.de/qualifikation/studienbegleitendes-qualifikationsprogramm/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Forster, Edgar J. (2020): Männlichkeit und soziale Reproduktion. Zur Geschichtlichkeit der Critical Studies on Men and Masculinities. In: Edgar J. Forster, Friederike Kuster, Barbara Rendtorff und Sarah Speck (Hg.): Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 83–150.
- Forster, Edgar J.; Kuster, Friederike; Rendtorff, Barbara; Speck, Sarah (Hg.) (2020): Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Frederking, Volker (Hg.) (2010): Literatur- und Mediendidaktik. Neuausgabe. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 2).
- Frederking, Volker (2010a): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Ders. (Hg.): Literatur- und Mediendidaktik. Neuausgabe. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 2), S. 414–451.
- Freese, Anika; Völkel, Oliver Niels (Hg.) (2022): Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München: IUDICIUM (LiKuM, 4).
- Freese, Anika; Völkel, Oliver Niels (2022a): Zur Einführung in den Band. In: Dies. (Hg.): Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München: IUDICIUM (LiKuM, 4), S. 7–18.
- Frey, Regina; Hartmann, Jutta; Heilmann, Andreas; Kugler, Thomas; Nordt, Stefanie; Smykalla, Sandra (2006): Gender-Manifest. Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis in der genderorientierten Bildung und Beratung. Hg. v. genderbüro Berlin und GenderForum Berlin. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.gender.de/kontext/controllers/document.php/5.8/f/be924d.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

- Fritsche, Jana (2021): Männlichkeit(en) als soziologischer Begriff und Untersuchungsgegenstand. Spurensuche nach einer Operationalisierung. In: Ann-Christin Kleinert et al. (Hg.): Interdisziplinäre Beiträge zur Geschlechterforschung. Repräsentationen, Positionen, Perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (L'AGENDA, 9), S. 21–32.
- Frizzoni, Brigitte (Hg.) (2020): Verschwörungserzählungen. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fröhlich, Andreas; Schwind Kai (2023): Der Bobcast und das Aztekenschwert. Online verfügbar unter <https://open.spotify.com/episode/6n3FVliBot9Z5JKL4rco6g?si=c40c64417504247>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Gandouz-Touati, Yasmina; Heidebreder, Marthe; Nacro, Sanata (2021): Mädchen*treff. In: Ulrich Deinet et al. (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 543–552.
- Garbe, Christine (2003): Alle Mann ans Buch! In: *JuLit* (3), S. 45–49.
- Garbe, Christine (2007): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann und Tanja Graber (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer, S. 66–82.
- Garbe, Christine (2018): Gender und Genre. Gender-sensible Leseförderung und attraktive Genres der Kinder- und Jugendliteratur. In: Dies. Et al. (Hg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–34.
- Garbe, Christine; Seidler, Andreas; Hoydis, Julia; Münschke, Frank; Woiwod, Uta; Gürth, Christina (Hg.) (2018): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Eaglewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Geena Davis Institute on Gender in Media (Hg.) (2016): Hitting the Bullseye. Reel Girl Archers Inspire Real Girl Archers. Online verfügbar unter: <https://seejane.org/wp-content/uploads/hitting-the-bullseye-reel-girl-archers-inspire-real-girl-archers-full.pdf>, zuletzt abgerufen am 16.04.2024, nur noch in gekürzter Version abrufbar unter <https://geenadavisinstitute.org/wp-content/uploads/2016/04/hitting-the-bullseye-reel-girl-archers-inspire-real-girl-archers-short-cover.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Geena Davis Institute on Gender in Media (Hg.) (2018): Gender and Race Representations in the Top Family Films of 2017. Ehemals online unter: <https://seejane.org/wp-content/uploads/see-jane-100-report-2017.pdf>, zuletzt abgerufen am 16.04.2024, nur noch in ähnlicher Fassung abrufbar unter <https://geenadavisinstitute.org/wp-content/uploads/2024/01/see-jane-100-report-2017.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Geena Davis Institute on Gender in Media (Hg.) (2018a): The „Scully Effect“. I Want to Believe ... in STEM. Online verfügbar unter: <https://geenadavisinstitute.org/wp-content/uploads/2018/01/scully-effect.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

- content/uploads/2024/01/x-files-scully-effect-report-geena-davis-institute.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Geena Davis Institute on Gender in Media (Hg.) (2019): *Historic Gender Parity in Children's Television*. Online verfügbar unter: <https://geenadavisinstitute.org/wp-content/uploads/2024/01/see-jane-2019-full-report.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Geena Davis Institute on Gender in Media (Hg.) (2020): *If He Can See It, Will He Be It? Representations of Masculinity in Boys' Television*. Ehemals online unter: <https://seejane.org/wp-content/uploads/if-he-can-see-it-will-he-be-it-representations-of-masculinity-in-boys-tv.pdf>, zuletzt geprüft am 16.04.2024, nicht mehr abrufbar.
- Geisler, Sara (2016): *Väter der Klamotte*. Online verfügbar unter: <https://www.fluter.de/vaeter-der-klamotte>, veröffentlicht am 29.01.2016, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Geißler, Rainer (2014): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 7. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Genette, Gérard (1989): *Paratexte*. Mit einem Vorwort von Harald Weinrich. Aus dem Französischen von Dieter Hornig. Frankfurt, New York: Campus-Verlag.
- Gildemeister, Regine (2010): *Doing Gender*. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–145.
- Gildemeister, Regine (2019): *Doing Gender*. Eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 409–417.
- Gildemeister, Regine; Hericks, Katja (2012): *Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. München: Oldenbourg Verlag.
- Gilmore, David D. (1991): *Mythos Mann. Rollen, Rituale, Leitbilder*. München: Artemis & Winkler Verlag.
- Glasenapp, Gabriele von; Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre; Seidler, Andreas (Hg.) (2020): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick*. Berlin: Peter Lang.
- Godel-Gaßner, Rosemarie; Rémon, Cornelia; Frick, Rafael; Kreuzer, Tillmann F. (2019): *Der ‚Faktor‘ Geschlecht als Thema in Forschung und Lehre*. In: Cornelia Rémon et al. (Hg.): *Der Faktor „Geschlecht“ als Thema in Forschung und Lehre*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 5–21.
- Goetz, Hans-Werner (1993): *Proseminar Geschichte: Mittelalter*. Stuttgart: Ulmer.
- Goffman, Erving (1981): *Geschlecht und Werbung*. Deutsche Erstausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2001): *Interaktion und Geschlecht*. Herausgegeben und eingeleitet von Hubert A. Knoblauch. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Goffman, Erving (2001a): *Das Arrangement der Geschlechter*. In: Ders.: *Interaktion und Geschlecht*. Herausgegeben und eingeleitet von Hubert A. Knoblauch. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 105–158.

- Gottfredson, Linda S. (1981): Circumscription and Compromise. A Developmental Theory of Occupational Aspirations. In: *Journal of Counseling Psychology Monograph* 28 (6), S. 545–579.
- Götz, Maya (Hg.) (2013): Die Fernsheheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed.
- Götz, Maya (2013a): Die Fernsheheld(inn)en der Mädchen und Jungen und warum sich (fast) nichts ändern wird. In: Dies. (Hg.): Die Fernsheheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed, S. 823–840.
- Götz, Maya (2013b): Genderrepräsentation im internationalen Kinderfernsehen. Deutschland im Vergleich zu 24 Ländern weltweit. In: Dies. (Hg.): Die Fernsheheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed, S. 27–62.
- Götz, Maya (2013c): „Jetzt weiß ich, dass Mädchen das auch dürfen“. Wie Mädchen sich mit Medienfiguren als Mädchen konstruieren. In: Dies. (Hg.): Die Fernsheheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed, S. 249–292.
- Götz, Maya (2013d): Die Fernsheheld(inn)en der Mädchen und Jungen und warum sich (fast) nichts ändern wird. In: Dies. (Hg.): Die Fernsheheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed, S. 823–840.
- Götz, Maya (2019): Von coolen Losern, rosa Prinzessinnen und Wespentailen. Geschlechterinszenierungen im Kinderfernsehen. In: Heinz-Jürgen Voß, Michaela Katzer und Angela Pi Altendorfer (Hg.): Geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung durch Kunst und Medien. Neue Zugänge zur sexuellen Bildung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 277–293.
- Götz, Maya; Herche, Margit (2013): Wespentaille und breite Schultern. Der Körper der „globalen“ Mädchen- und Jungencharaktere in animierten Kindersendungen. In: Maya Götz (Hg.): Die Fernsheheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed, S. 63–78.
- Götz, Maya; Winter, Reinhard; Neubauer, Gunter (2013): Sich wiederfinden, definieren und erleben. Fernsehfiguren und die handlungsleitenden Themen von Mädchen und Jungen. In: Maya Götz (Hg.): Die Fernsheheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed, S. 187–215.
- Government of Canada (Hg.) (2024): Indigenous peoples and communities. Online verfügbar unter: <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1100100013785/1529102490303>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Gröning, Katharina (2019): Geschlechterreflexive Beratung. Entwicklungslinien, Positionen und Praxen von Sozialberatung und feministischer Beratung. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung, Bd. 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 973–981.

- Groß, Melanie (2021): Queer in der Offenen Jugendarbeit. In: Ulrich Deinet et al. (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 871–881.
- Groß, Melanie; Niedenthal Katrin (Hg.) (2021): Geschlecht: divers. Die „Dritte Option“ im Personenstandsgesetz. Perspektiven für die Soziale Arbeit. Bielefeld: transcript Verlag.
- Grow, Joana; Roth, Anna Theresa (Hg.) (2023): Gender in den Fachdidaktiken ästhetischer Fächer. Forschung und Konzepte zu Unterricht und Lehrendenbildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (L'AGENDA, 13).
- Grow, Joana; Roth, Anna Theresa (2023a): Einleitung. Gender in den Fachdidaktiken ästhetischer Fächer. In: Dies. (Hg.): Gender in den Fachdidaktiken ästhetischer Fächer. Forschung und Konzepte zu Unterricht und Lehrendenbildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (L'AGENDA, 13), S. 7–21.
- Gümüşay, Kübra (2020): Sprache und Sein. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Haas, Gerhard (Hg.) (1984): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Hahmann, Julia; Knobloch, Ulrike; Kubandt, Melanie; Orlikowski, Anna; Plath, Christina (Hg.) (2020): Geschlechterforschung in und zwischen den Disziplinen. Gender in Soziologie, Ökonomie und Bildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (L'AGENDA, 5).
- Hahmann, Julia; Knobloch, Ulrike; Kubandt, Melanie; Orlikowski, Anna; Plath, Christina (2020a): Geschlechterforschung in und zwischen den Disziplinen. Gender als Querschnittsthema in Soziologie, Ökonomie und Bildung. Einleitung. In: Dies. (Hg.): Geschlechterforschung in und zwischen den Disziplinen. Gender in Soziologie, Ökonomie und Bildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (L'AGENDA, 5), S. 13–28.
- Hamberger, Jutta (2022): Aiga Rasch. Im Schatten des Ruhms. Die Mutter der drei Fragezeichen. In: Osthessen News, veröffentlicht am 10.07.2022. Online verfügbar unter: <https://osthessen-news.de/n11712862/aiga-rasch-im-schatten-des-ruhms-die-mutter-der-drei-fragezeichen.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Hammer-Bernhard, Eva (2023): Von Fall zu Fall. Krimis und Lese-Spannung im Deutschunterricht. In: Sabine Anselm, Gisela Beste und Christian Plien (Hg.): BildungSWERT Deutschunterricht. Göttingen: V&R Unipress (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 3/70), S. 284–303.
- Hammer-Bernhard, Eva (2024): Kriminelle Energie im Deutschunterricht. Drei Thesen zum Wert von Spannungsliteratur. In: Wiener Digitale Revue (5). Online verfügbar unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/wdr/article/view/8985>, zuletzt geprüft am 21.12.2024.
- Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (2024): Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit. Online verfügbar unter: <https://www.boeckler.de/de/auf-einen-blick-17945-studien-zu-gleichstellung-und-geschlechtergerechtigkeit-21085.htm>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

- Hasters, Alice (2020): Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten. 18. Auflage. München: hanserblau.
- Hauck-Thum, Uta (2011): Geschlechtersensible Medienarbeit im Deutschunterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heimerdinger, Timo; Tauschek, Markus (Hg.) (2020): Kulturtheoretisch argumentieren. Ein Arbeitsbuch. Münster/New York: Waxmann.
- Heiser, Ines (2020): Gender als Einfluss in der allgemeinen Unterrichtspraxis im Literaturunterricht. In: Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser und Nicola König (Hg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen, S. 141–149.
- Heiser, Ines (2020a): Gendersensible Textauswahl, Diagnose von Genderkodierung. In: Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser und Nicola König (Hg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen, S. 49–57.
- Helfferich, Cornelia (2012): Nicht nur kleine Machos. Männlichkeit und Herstellung von Überlegenheit bei 13- bis 15jährigen Hauptschülern. In: Uta Fenske und Gregor Schuhen (Hg.): Ambivalente Männlichkeit(en). Maskulinitätsdiskurse aus interdisziplinärer Perspektive. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 61–81.
- Henke, Ina (2021): Literarisches Lernen an seriellen Texten – ein Modell. In: Ina Brendel-Perpina und Anna Kretzschmar (Hg.): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 142–151.
- Hermes, Liesel (2019): Literaturdidaktik und Gender Studies. In: Christiane Lütge (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, S. 454–470.
- Herre, Anja (Hg.) (2014): Die drei ??? und die geheimen Bilder. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Heuser, Magdalene (Hg.) (1982): Frauen, Sprache, Literatur. Fachwissenschaftliche Forschungsansätze und didaktische Modelle und Erfahrungsberichte für den Deutschunterricht. Paderborn, München: Schöningh.
- Heuser, Magdalene (1982a): Mädchen – Jungen. Nachdenken über sich, auch im Deutschunterricht. In: Dies. (Hg.): Frauen, Sprache, Literatur. Fachwissenschaftliche Forschungsansätze und didaktische Modelle und Erfahrungsberichte für den Deutschunterricht. Paderborn, München: Schöningh, S. 131–158.
- Hienger, Jörg (Hg.) (1976): Unterhaltungsliteratur. Zu ihrer Theorie und Verteidigung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3), S. 170–191.
- Hochreiter, Susanne (2007): Im verwahrlosten Garten am Rand der kleinen, kleinen Stadt. Über literarische Konstruktionen von Identitäten und Geschlecht. In: *Infor-*

- mationen zur Deutschdidaktik. *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (3), S. 82–91.
- Hoffmann, Nicole (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Holzmann, Christian (2007): Klatsch, Klischee und echte Kurven. Anmerkungen zu Gender und Lesesozialisation. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (3), S. 100–108.
- Hühn, Peter (1998): Der Detektiv als Leser. Narrativität und Lesekonzepte im Detektivroman. [1987]. In: Jochen Vogt (Hg.): *Der Kriminalroman. Poetik – Theorie – Geschichte*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 239–254.
- Hunt, Peter (Hg.) (1996): *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. New York: Routledge.
- Hurrelmann, Bettina (1998): Unterhaltungsliteratur. In: *Praxis Deutsch* (150), 15–22.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Kinderliteratur – Sozialisationsliteratur? In: Karin Richter und Bettina Hurrelmann (Hg.): *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext*. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 45–60.
- Hussong, Martin (1973): *Zur Theorie und Praxis des kritischen Lesens. Über die Möglichkeit einer Veränderung der Lesehaltung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- ISB (Hg.) (2024): *LehrplanPLUS – Gymnasium – 12 – Deutsch (erhöhtes Anforderungsniveau)*. Online verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/deutsch/regulaer>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- ISB (Hg.) (2024a): *LehrplanPLUS – Grundschule – 4 – Deutsch*. Online verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/4/deutsch>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- ISB (Hg.) (2024b): *LehrplanPLUS – Gymnasium – 5 – Deutsch*. Online verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/5/deutsch>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- ISB (Hg.) (2024c): *Fächer- und schulartübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele*. Online verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- ISB (Hg.) (2024d): *Werteerziehung*. Online verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/textabsatz/24774>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Jäckle, Monika; Eck, Sandra; Schnell, Meta; Schneider, Kyra (2016): *Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Jacobi, Juliane (2013): Zur Entwicklung und Rezeption der Genderdiskussion innerhalb der Lehramtsausbildung in der Erziehungswissenschaft. In: Bea Lundt und Toni Tholen (Hg.): *„Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch*. Berlin: Lit Verlag, S. 29–42.

- Jenderek, Lydia (2021): Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxis. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion diskursiver Deutungsmuster. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Josting, Petra (2021): Kinder- und Jugendliteratur zum Hören. Einblicke in die Geschichte auditiver Medien. In: Petra Josting und Matthias Preis (Hg.): Klangwelten für Kinder und Jugendliche. Hörmedien in ästhetischer, didaktischer und historischer Perspektive. München: kopaed (KJL & M Extra, 21), S. 55–77.
- Josting, Petra; Preis, Matthias (Hg.) (2021): Klangwelten für Kinder und Jugendliche. Hörmedien in ästhetischer, didaktischer und historischer Perspektive. München: kopaed (KJL & M Extra, 21).
- Josting, Petra; Roeder, Caroline; Dettmar, Ute (Hg.) (2016): Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung). München: kopaed.
- Kagerbauer, Linda (2021): Mädchen*. In: Ulrich Deinet et al. (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 307–318.
- Kammler, Clemens (2000): Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschdidaktik aktuell, 8).
- Kämper-van den Boogart, Michael (Hg.) (2019): Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Kampshoff, Marita (2019): Schule. Eine Bildungsinstitution im Fokus der Geschlechterforschung. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung, Bd. 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 1319–1328.
- Kampshoff, Marita; Scholand, Barbara (Hg.) (2017): Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kampshoff, Marita; Scholand, Barbara (2017a): Reflexive Koedukation revisited. In: Dies. (Hg.): Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 62–80.
- Kampshoff, Marita; Wiepcke, Claudia (Hg.) (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS.
- Kampshoff, Marita; Wiepcke, Claudia (2012a): Einleitung. Zur Bedeutung der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik. In: Dies. (Hg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 1–8.
- Kanter, Rosabeth Moss (1977): Some Effects of Proportions on Group Life. Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women. In: *American Journal of Sociology* 82 (5), S. 965–990.
- Kaye, Jofish; Druin, Allison (Hg.) (2016): CHI EA '16. Proceedings of the 34th Annual ACM Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems. Association for Computing Machinery-Digital Library; ACM Special Interest Group on Computer-Human Interaction. New York: ACM (ACM Digital Library). Online

- verfügbar unter: <https://dl.acm.org/doi/proceedings/10.1145/2851581>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Kelle, Helga (2010): Mädchen. Zur Entwicklung der Mädchenforschung. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 418–427.
- Keller, Matthias; Kahle, Irene (2018): Realisierte Erwerbstätigkeit von Müttern und Vätern zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Hg. v. Destatis. Wiesbaden. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2018/03/realisierte-erwerbstaetigkeit-032018.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Kißling, Magdalena; Neumeier, Mika (2023): „da war’s dann so für mich klar, dass er auch ein Mädchen ist eigentlich“. Sprachliche Suchbewegungen im Sprechen über genderorientierte Kinder- und Jugendliteratur. In: Joana Grow und Anna Theresa Roth (Hg.): Gender in den Fachdidaktiken ästhetischer Fächer. Forschung und Konzepte zu Unterricht und Lehrendenbildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (L’AGENDA, 13), S. 22–41.
- Kleinert, Ann-Christin; Palenberg, Amanda Louise; Froböse, Claudia; Ebert, Jenny; Gerlach, Miriam Daniela; Ullmann, Henriette et al. (Hg.) (2021): Interdisziplinäre Beiträge zur Geschlechterforschung. Repräsentationen, Positionen, Perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (L’AGENDA, 9).
- Kliwer, Annette (2013): Genderorientierter Literaturunterricht. In: Bea Lundt und Toni Tholen (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin: Lit Verlag, S. 389–409.
- Kliwer, Annette; Schilcher, Anita (Hg.) (2004): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechtsdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kluge, Mathias (2019): Handschriften des Mittelalters. Grundwissen Kodikologie und Paläographie. Ostfildern: Thorbecke.
- KMK (Hg.) (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Knöhr, Nathalie (2014): Die drei ??? oder: Die wundersame Arbeitswelt der seriellen Hörspielproduktion. In: *kids+media* 4 (1), S. 59–78. Online verfügbar unter: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/75778/6/kidsandmediasechs.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- König, Lotta (2015): Teaching Gender Reflection! Theoretische Grundlagen und literaturdidaktische Unterrichtsbeispiele für einen genderreflektierenden Englischunterricht. In: Juliette Wedl und Annette Bartsch (Hg.): Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 261–287.

- König, Nicola (2020): Demokratisierung, Differenzierung und Entdramatisierung als Grundgedanken einer gendersensiblen Didaktik. In: Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser und Nicola König (Hg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen; S. 13–21.
- König, Nicola (2020a): Schreib mich! Produktionsorientierte Schreibarrangements im gendersensiblen Literaturunterricht. In: Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser und Nicola König (Hg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Unter Mitarbeit von Eva Maus, Sebastian Tatzel und Dominik Achtermeier. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen, S. 59–71.
- Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja (Hg.) (2019): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. 2 Bände. Wiesbaden: Springer VS.
- KOSMOS Verlag (Hg.) (2019): Die drei !!! Abgerufen unter: <https://www.kosmos.de/buecher/kinder-jugendbuch/die-drei-ausrufezeichen/>, nicht mehr abrufbar, zuletzt abgerufen am 19.12.2019.
- KOSMOS Verlag (Hg.) (2019a): Kinderbuch – Spiele. Frühjahr 2020. Programmvorschau. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG. Online verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/62972494/kosmos-kinder-jugendbuch-spiele-fruhjahr-2020>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- KOSMOS Verlag (Hg.) (2022): Die drei ??? und die Pressemappe. Presseinformationen 2022. Online verfügbar unter: https://kosmos-prod.netformic.cloud/Bilder/Footer/Presse/Pressemappen/KiJuBu/DDF/DiedreiFragezeichen_Pressemappe2022_FINAL.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- KOSMOS Verlag (Hg.) (2023a): Die drei !!! Alles über Kim, Franzl & Marie. Presseinformation 2023. Online verfügbar unter: https://kosmos-prod.netformic.cloud/Bilder/Footer/Presse/Pressemappen/KiJuBu/DDA/DDA-Pressemappe_August2023.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- KOSMOS Verlag (Hg.) (2023b): Kinderbuch – Spiele. Frühjahr 2024. Programmvorschau. Online verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/read/68571838/kosmos-kinderbuch-spiele-programmvorschau-fruhjahr-2024>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- KOSMOS Verlag (Hg.) (2024): KOSMOS. Online verfügbar unter: <https://www.kosmos.de/de>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- KOSMOS Verlag (Hg.) (2024a): Die drei !!! Ehemals online unter: <https://www.diedreiausrufezeichen.de/>, zuletzt abgerufen am 16.04.2024, leitet inzwischen auf eine Unterseite des KOSMOS-Verlags weiter, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Kotthoff, Helga (2001): Geschlecht als Interaktionsritual? Nachwort von Helga Kotthoff. In: Erving Goffman: Interaktion und Geschlecht. Herausgegeben und eingeleitet von Hubert A. Knoblauch. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 159–194.
- Kotthoff, Helga; Nübling, Damaris (2018): Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Krah, Hans (2016): Gender, Kinder- und Jugendliteratur und analytische Praxis. Grundlagen und Methodik. In: Karla Müller et al. (Hg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 45–63.
- Krah, Hans (2016a): Freche Mädchen – freche Bücher. Ideologische Zuschreibungen in einer populären Mädchenbuchreihe. In: Karla Müller et al. (Hg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 79–95.
- Krammer, Stefan (2007): Spielarten des Männlichen. Anregungen (nicht nur) für den Literaturunterricht. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (3), 92–99.
- Krammer, Stefan; Moser-Pacher, Andrea (Hg.) (2007): Gender. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag (*Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 3/2007).
- Krammer, Stefan; Moser-Pacher, Andrea (2007a): Reise durch Gender. Editorial. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (3), S. 5–7.
- Krause, Raphael (2021): Alter Wein in neuen Schläuchen? Ein Vergleich der Detektivserien Die drei ??? und Die drei !!! In: Ina Brendel-Perpina und Anna Kretzschmar (Hg.): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 218–225.
- Kreienbaum, Maria Anna (2010): Schule. Zur reflexiven Koedukation. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 697–704.
- Kruse, Iris (2020): Intermediale Lektüre. In: Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: J. B. Metzler, S. 408–411.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2020): Begriffsdefinitionen. In: Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: J. B. Metzler, S. 3–8.
- Kurwinkel, Tobias; Schmerheim, Philipp (Hg.) (2020): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: J. B. Metzler.
- Kurwinkel, Tobias (2020): Medien- und Produktverbund. In: Ders. und Philipp Schmerheim (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: J. B. Metzler, S. 14–19.
- Kuster, Friederike (2019): Mann – Frau. Die konstitutive Differenz der Geschlechterforschung. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung, Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–12.
- Kwakiutl Band Council (Hg.) (2018): Our Nation. Online verfügbar unter: <https://www.kwakiutl.bc.ca/our-nation/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Ladstätter, Theresia (2007): Lesestars haben mehr als ein Geschlecht! Leseförderung und Gender. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (3), S. 109–117.

- LAG Jungen* - & Männer*arbeit Baden-Württemberg (Hg.) (2024): Standpunkte – LAG Jungen* - & Männer*arbeit Baden-Württemberg. Online verfügbar unter: <https://www.lag-jungenarbeit.de/standpunkte/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Lambrou, Ursula (1982): Mädchen – Jungen. Rollentausch: Lernen durch eigene Erfahrung. In: Magdalene Heuser (Hg.): Frauen, Sprache, Literatur. Fachwissenschaftliche Forschungsansätze und didaktische Modelle und Erfahrungsberichte für den Deutschunterricht. Paderborn, München: Schöningh, S.181–190.
- Landeshauptstadt München Gleichstellungsstelle für Frauen (Hg.) (2017): Genderkompetenz. Eine Handreichung für Beschäftigte der Stadt München und Interessierte. München: Landeshauptstadt München.
- Lange, Günter (Hg.) (2021): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lawson, Jamie F. (2016): Man (Dis)connected: How Technology Has Sabotaged What It Means to Be Male, by Philip Zimbardo and Nikita D. Coulombe, London, Rider, 2015. In: *Psychology & Sexuality* 7 (4), S. 297–299.
- Lehnert, Nils; Schenker, Ina; Wicke, Andreas (Hg.) (2022): Gehörte Geschichten. Phänomene des Auditiven. Berlin: De Gruyter.
- Leipold, Kathrin (2019): Kulturelle Bildung und Geschlecht. Möglichkeiten und Auswirkungen einer geschlechterreflektierenden Kulturellen Bildung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In: Cornelia Rémon et al. (Hg.): Der Faktor „Geschlecht“ als Thema in Forschung und Lehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.361–371.
- Leiß, Judith (2023): (Ent)Dramatisierung als Analyse-, Planungs- und Reflexionsinstrument für gendersensiblen Literaturunterricht. In: Joana Grow und Anna Theresa Roth (Hg.): Gender in den Fachdidaktiken ästhetischer Fächer. Forschung und Konzepte zu Unterricht und Lehrendenbildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (L'AGENDA, 13), S.174–195.
- Leister, Annika (2017): Diese TKKG-Folgen zeigen, wie rechts die vier eigentlich waren. Erstmals veröffentlicht auf bento.de. SPIEGEL, veröffentlicht am 30.01.2017. Online verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/tkkg-so-rechts-waren-die-hobby-detektive-wirklich-a-00000000-0003-0001-0000-00000156667>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Lenz, Karl; Adler, Marina (2011): Geschlechterbeziehungen. Einführung in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung. Band 2. Weinheim, München: Juventa.
- Linke, Gabriele (2016): Beyond Stereotypes? Exploring Gender through Popular Culture in the EFL Classroom. In: Daniela Elsner und Viviane Lohe (Hg.): Gender and Language Learning. Research and Practice. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S.133–152.
- Lorenz, Ramona; McElvany, Nele; Schilcher, Anita; Ludewig, Ulrich (2023): Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich. Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU 2021. In: Nele McElvany et al. (Hg.): IGLU 2021.

- Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann, S. 53–87.
- Lötscher, Christine (2017): Vom Genuss des Eintauchens. „Die drei ???“, „TKKG“, „Hanni und Nanni“ und R. L. Stines „Gänsehaut“ sind Dauerbrenner [...], in: *JuLit* 1/2017, S. 10–14.
- Lotz, Alexander (2022): Männlich, weiblich, inter* ... Geschlechtliche Vielfalt biologisch beschreiben und erklären. In: *Unterricht Biologie* (471), S. 14–18.
- Luchetta, Simone; Cornehl, Sven (2022): Gender-Rollen im Jugendbuch. Die Kinder lesen TKKG? Dann sollten Eltern das wissen. In: *tagesanzeiger.ch*, veröffentlicht am 03.01.2022. Online verfügbar unter: <https://www.tagesanzeiger.ch/tim-denkt-gaby-schwingt-ihren-blonden-pony-760736328270>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Lundt, Bea; Tholen, Toni (Hg.) (2013): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin: Lit Verlag.
- Lundt, Bea; Tholen, Toni (2013a): Vorwort. In: Dies. (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin: Lit Verlag, S. 9–26.
- Lünenborg, Margreth; Maier, Tanja (2019): Kommunikations- und Medienwissenschaft. Forschungsfelder und Fragestellungen der Gender Media Studies. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 581–589.
- Luong, Kate T.; Knobloch-Westerwick, Silvia (2017): Can the Media Help Women Be Better at Math? Stereotype Threat, Selective Exposure, Media Effects, and Women's Math Performance. In: *Human Communication Research* 43 (2), S. 193–213.
- Lütge, Christiane (Hg.) (2019): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Maase, Kaspar (2020): Populärkultur. In: Timo Heimerdinger und Markus Tauschek (Hg.): *Kulturtheoretisch argumentieren. Ein Arbeitsbuch*. Münster/New York: Waxmann, S. 380–407.
- Mammes, Ingelore; Jaskolka, Sabrina (2023): „Männer und Frauen können alles!“. Zur Beeinflussung von Berufsstereotypen durch Literalität als Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung?! In: *leseforum.ch* (2). Online verfügbar unter: <https://www.leseforum.ch/lffl/2023/2/789>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Manz, Konrad (2015): Geschlechterreflektierende Haltung in der Schule. In: Juliette Wedl und Annette Bartsch (Hg.): *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 103–118.
- Markovits, Andrei S. (2001): *Offside. Soccer and American Exceptionalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Martínez, Matías; Scheffel, Michael (2016): *Einführung in die Erzähltheorie*. 10. Auflage. München: C. H. Beck.

- Maurer, Björn; Rieckmann, Marco; Schluchter, Jan-René (Hg.) (2024): Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Inter- und transdisziplinäre Diskurse. Weinheim: Beltz Juventa.
- Maus, Eva (2020): Literaturunterricht für „echte Jungen und Mädchen“?! Selbstkonzept und Unterrichtsmethoden. In: Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser und Nicola König (Hg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen, S. 39–46.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Unter Mitarbeit von Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele et al. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita; Stubbe, Tobias C. (Hg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann.
- Mecheril, Paul; Thoma, Nadja (2018): Gender oder die Dichotomisierung der Menschheit. In: İnci Dirim und Paul Mecheril (Hg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 113–132.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2022): KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: mpfs.
- Melcher, Marc (2021): Jungen*treff. In: Ulrich Deinet et al. (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 553–561.
- Metzger, Klaus (2004): Den jungen Leserinnen und Lesern gerecht werden. Plädoyer für eine differenzierte Klassenlektüre. In: Annette Kliever und Anita Schilcher (Hg.): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechtsdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 151–154.
- Meuser, Michael (2010): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Mikkelsen, Nina; Pinsent, Pat (2001): Bias. In: Victor Watson (Hg.): The Cambridge Guide to Children's Books in English. Cambridge: University Press, S. 75–78.
- Mikota, Jana (2019): Weiß sollte nicht die Norm sein, genauso wenig wie hetero. Der Umgang mit sexueller Vielfalt in (aktuellen) Jugendromanen. In: Sabine Anselm, Sieglinde Grimm und Berbeli Wanning (Hg.): Er-lesene Zukunft. Fragen der Werteerziehung mit Literatur. Göttingen: Edition Ruprecht, S. 120–137.
- Mikota, Jana (2020): Geschlechtervielfalt thematisierende Werke der Kinder- und Jugendliteratur im inklusiven Literaturunterricht. In: Gabriele von Glasenapp et al. (Hg.): Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Berlin: Peter Lang, S. 239–255.
- Mikota, Jana (2021): Sherlock Holmes, Miss Marple und Mma Ramotswe. Intertextualität in Kriminalromanen für Kinder und ihre Chancen für den Literaturunterricht. In: Ina

- Brendel-Perpina und Anna Kretzschmar (Hg.): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 178–190.
- Mörth, Anita P.; Hey, Barbara (Hg.) (2010): Geschlecht und Didaktik. Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz. 2. Aufl. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft.
- Moser, Franziska; Hannover, Bettina (2014): How Gender Fair Are German Schoolbooks in the Twenty-First Century? An Analysis of Language and Illustrations in Schoolbooks for Mathematics and German. In: *European Journal of Psychology of Education* 29, S. 387–407.
- Mößbauer, Ulrike (2017): Lesbische, schwule und trans* Genderkompetenz. In: Landeshauptstadt München Gleichstellungsstelle für Frauen (Hg.): Genderkompetenz. Eine Handreichung für Beschäftigte der Stadt München und Interessierte. München: Landeshauptstadt München, S. 49–54.
- Müller, Karla; Decker, Jan-Oliver; Krah, Hans; Schilcher, Anita (Hg.) (2016): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, Karla; Krah, Hans (2016): Zur Intention und Konzeption des Bandes. In: Karla Müller, Jan-Oliver Decker, Hans Krah und Anita Schilcher (Hg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 5–13.
- Müller-Spitzer, Carolin; Wortmann, Thomas; Wolfer, Sascha (2023): Bildungsrelevante Lektüre war und ist vorwiegend von Männern verfasste Literatur. Eine qualitativ-quantitative Auswertung von offiziellen Lektüreempfehlungen für den gymnasialen Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 70 (2), S. 198–218.
- Müller-Spitzer, Carolin; Wortmann, Thomas; Wolfer, Sascha (2023a): Lektüreempfehlungen für den gymnasialen Deutschunterricht. Online verfügbar unter: <https://owid.shinyapps.io/LektEmp/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Musenberg, Oliver; Riegert, Judith; Sansour, Teresa (Hg.) (2018): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Klinkhardt (pädagogische differenzen, 1).
- Muth, Laura (Hg.) (2015): Gender-Dialoge. Gender-Aspekte in den Literatur- und Kulturwissenschaften. Berlin: Bachmann.
- Nachtigall, Andrea; Ghattas, Dan Christian (2021): Intergeschlechtlichkeit und Dritte Option im Kontext Schule. In: Melanie Groß und Niedenthal Katrin (Hg.): Geschlecht: divers. Die „Dritte Option“ im Personenstandsgesetz. Perspektiven für die Soziale Arbeit. Bielefeld: transcript Verlag, S. 113–147.
- Näser-Lather, Marion (2020): Die „Gender-Agenda“. Verschwörungserzählungen rund um die Gender Studies. In: Brigitte Frizzoni (Hg.): Verschwörungserzählungen. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 141–153.

- Nelke, Astrid (2019): Der Einfluss von Medien auf die Förderung der geschlechtlichen und sexuellen Selbstbestimmung. Egalitäre Geschlechterdarstellungen in den Medien. In: Heinz-Jürgen Voß, Michaela Katzer und Angela Pi Altendorfer (Hg.): Geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung durch Kunst und Medien. Neue Zugänge zur sexuellen Bildung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 263–275.
- Neubauer, Gunter; Winter, Reinhard (2013): Selbstbehauptung und Potenzbegegnung. Jungen und ihre Fernsehfiguren. In: Maya Götz (Hg.): Die Fernsheheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed, S. 293–330.
- Nieberle, Sigrid (2016): Gender Trouble als wissenschaftliche und literarische Herausforderung. In: Petra Josting, Caroline Roeder und Ute Dettmar (Hg.): Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung). München: kopaed, S. 19–28.
- Nieberle, Sigrid (2019): Literaturwissenschaften. Die neue Vielfalt in der Geschlechterforschung. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung, Bd. 1. 2 Bände. Wiesbaden: Springer VS, S. 563–570.
- Nissen, Ursula (1998): Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung. Weinheim, München: Juventa.
- Northington, Jenn (2014): The Bechdel Test, The Ellen Willis Test, All The Tests. Or, a Handy Guide to Feminist Critiques of Narrative. Veröffentlicht am 13.01.2014. Online verfügbar unter: <https://jennirl.tumblr.com/post/73246311962/the-bechdel-test-the-ellen-willis-test-all-the>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Nübling, Damaris (2020): Genus und Geschlecht. Zum Zusammenhang von grammatischer, biologischer und sozialer Kategorisierung. Mainz: Akademie der Wissenschaften und der Literatur.
- O’Sullivan, Emer; Rösler, Dietmar (2019): Kinder- und Jugendliteratur. In: Christiane Lütge (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, S. 302–318.
- OECD (2015): The ABC of Gender Equality in Education. Aptitude, Behaviour, Confidence: OECD Publishing. Online verfügbar unter: https://www.oecd.org/en/publications/the-abc-of-gender-equality-in-education_9789264229945-en.html, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- OECD (2019): PISA 2018 results (Volume II). Where all students can succeed. Paris: OECD Publishing. Online verfügbar unter: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-ii_b5fd1b8f-en, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- OECD (2019a): PISA 2018 Ergebnisse (Band I). Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Bielefeld: wbv Media (PISA). Online verfügbar unter: <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-ergebnisse-band-i-1da50379-de.htm>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

- OECD; UIS (2003): Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000. Paris: OECD; UNESCO-UIS. Online verfügbar unter: https://www.oecd.org/en/publications/literacy-skills-for-the-world-of-tomorrow_9789264102873-en.html, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Onnen, Corinna (2015): Studying Gender to Teach Gender. Zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen. In: Juliette Wedl und Annette Bartsch (Hg.): Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 83–101.
- Oral, Yasemin (2024): A Review of Studies between 2012–2016. In: Yasemin Oral und Dilek İnal (Hg.): Towards European Researcher Development and Engagement for Equity and Inclusion. A Tripartite Data-Driven Review of Interculturality in Language Education. Istanbul: IUC University Press, S. 13–21.
- Oral, Yasemin; İnal, Dilek (Hg.) (2024): Towards European Researcher Development and Engagement for Equity and Inclusion. A Tripartite Data-Driven Review of Interculturality in Language Education. Istanbul: IUC University Press. Online verfügbar unter: <https://static1.squarespace.com/static/648c55a5827aee7ae7b19c77/t/65cda957c2ebe854ee87df81/1707977054637/61-A+Tripartite+Data-Driven++Review+of+Interculturality+in+Language+Education.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Ott, Christine (2021): Doing und Undoing Gender in zeitgenössischen Bildungsmedien. Eine Forschungsschau zu Schulbuchstudien von 2010 bis 2019. In: Julia von Dall Armi und Verena Schurt (Hg.): Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 165–178.
- Papadopoulou-Tzaki, Pelagia (2019): Geschlechtertrennung nach Stundenplan. Eine Evaluationsstudie zur partiellen Monoedukation im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Cornelia Rémon et al. (Hg.): Der Faktor „Geschlecht“ als Thema in Forschung und Lehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 295–316.
- Payrhuber, Andrea (2024): Bildung im Bereich der BNE unter Berücksichtigung von Medienkompetenz und Werthaltungen der Akteur:innen. In: Björn Maurer et al. (Hg.): Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Inter- und transdisziplinäre Diskurse. Weinheim: Beltz Juventa, S. 243–258.
- Petzold, Dieter (1990): Vom Umgang mit Unterhaltungsliteratur für Kinder. Am Beispiel der kritischen Rezeption der Serienromane Enid Blytons. In: Dieter Petzold und Eberhard Späth (Hg.): Unterhaltungsliteratur. Ziele und Methoden ihrer Erforschung. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e. V. (Erlanger Forschungen Reihe A, 55), S. 103–116.
- Petzold, Dieter; Späth, Eberhard (Hg.) (1990): Unterhaltungsliteratur. Ziele und Methoden ihrer Erforschung. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e. V. (Erlanger Forschungen Reihe A, 55).
- Pfadenhauer, Katharina (2024): Lehrkräfte kritisieren Genderverbot in Bayern. In: tageschau.de, veröffentlicht am 03.04.2024. Online verfügbar unter: <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/genderverbot-bayern-100.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

- Pfäfflin, Sabine (2010): Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. 2., korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, Maik (2013): Die feinen Unterschiede. Ein Forschungsüberblick zum Zusammenhang von Geschlecht und Lesemotivation sowie -verstehen. In: Bea Lundt und Toni Tholen (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin: Lit Verlag, S. 297–321.
- Pickert, Nils (2019): Duschen und Pflegen ist Krieg. In: Pinkstinks Germany e. V. am 16.10.2019. Online verfügbar unter: <https://pinkstinks.de/duschen-und-pflegen-ist-krieg/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Pieger, Thomas (2012): Jungs im Rampenlicht. Männliche Sozialisation und theaterpädagogische Praxis. In: Uta Fenske und Gregor Schuhen (Hg.): Ambivalente Männlichkeit(en). Maskulinitätsdiskurse aus interdisziplinärer Perspektive. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 83–100.
- Pieper, Irene (2013): Zur geschlechterspezifischen Differenz der Leseweisen und Lese Stoffe. Wie viel Unterschied sollen/wollen wir machen? In: Bea Lundt und Toni Tholen (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin: Lit Verlag, S. 277–295.
- Pimminger, Irene (2019): Gleichheit – Differenz. Die Debatten um Geschlechtergerechtigkeit in der Geschlechterforschung. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung, Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–54.
- Pinkstinks Germany e. V. (Hg.) (2024): Pinkstinks Germany. Online verfügbar unter: <https://pinkstinks.de/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Pisarek, Janin (2020): Vom Mothman erzählen. Einbindung regionaler Folklore in globale Verschwörungsnarrative. In: Brigitte Frizzoni (Hg.): Verschwörungserzählungen. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 205–218.
- Planka, Sabine (2021): „Ich bin [ein Junge]. Ich hab nur nicht den richtigen Körper erwischt.“ Transgenderidentitäten im öffentlichen und privaten Raum in Jugendromanen des 20. und 21. Jahrhunderts. In: Julia von Dall’Armi und Verena Schurt (Hg.): Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 219–238.
- Plath, Monika; Richter, Karin (Hg.) (2010): Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Plath, Monika; Richter, Karin (2010a): Literatur für Mädchen – Literatur für Jungen. Geschlechtsspezifische Leseinteressen und Rezeptionsmuster. In: Dies. (Hg.): Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27–61.
- Pohl, Thorsten (2021): Epistemisierung, Detektion und Justus Jonas. Mit den drei ??? etwas über die sogenannte ‚Bildungssprache‘ lernen. In: Ina Brendel-Perpina und Anna Kretzschmar (Hg.): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissen-

- schaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 203–217.
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Priebe, Claudia (2020): Die Darstellung von Behinderung, Geschlecht und Fremdheit in Erin Hunters Warrior Cats. Überlegungen zum Einsatz eines jugendliterarischen Bestsellers im inklusiven Deutschunterricht. In: Gabriele von Glasenapp et al. (Hg.): Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Berlin: Peter Lang, S. 201–218.
- Prommer, Elizabeth; Linke, Christine (2019): Ausgeblendet. Frauen im Deutschen Fernsehen. Mit einem Vorwort von Maria Furtwängler. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Prommer, Elizabeth; Stüwe, Julia; Wegner, Juliane (2020): Geschlechterdarstellungen und Diversität in Streaming- und SVOD-Angeboten. Gesamtauswertung. Ehemals online unter: https://malisastiftung.org/wp-content/uploads/Studie_Geschlechterdarstellungen-und-Diversitaet-in-Streaming-und-SVOD-Angeboten-final.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2024, nicht mehr abrufbar.
- Prommer, Elizabeth; Stüwe, Julia; Wegner, Juliane (2021): Sichtbarkeit und Vielfalt. Fortschrittsstudie zur audiovisuellen Diversität. Präsentation am 5. Oktober 2021. Online verfügbar unter: https://malisastiftung.org/wp-content/uploads/Sichtbarkeit-und-Vielfalt-Praesentation_5-Oktober2021.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Pronold-Günthner, Friederike (2010): Helden und Heldinnen im Jugendbuch als Identifikationsfiguren. Ergebnisse einer empirischen Erhebung in den Klassenstufen 5, 7 und 9. In: Monika Plath und Karin Richter (Hg.): Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 63–90.
- Pronold-Günthner, Friederike (2010a): Geschlecht und Identifikation. Eine empirische Untersuchung zur geschlechtsspezifischen Rezeption von Jugendbüchern, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Pusch, Luise F. (Hg.) (1984): Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pusch, Luise F. (1984a): „Sie sah zu ihm auf wie zu einem Gott“. Das DUDEN-Bedeutungswörterbuch als Trivialroman. In: Luise F. Pusch (Hg.): Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 135–144.
- Pusch, Luise F. (2011): Deutsch auf Vorderfrau. Sprachkritische Glossen. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Rapley, Tim (2018): Doing Conversation, Discourse and Document Analysis. Edited by Uwe Flick. Los Angeles u.a.: SAGE Publications.
- Reddy, Maureen T. (1998): Die feministische Gegentradition im Kriminalroman. Über Cross, Grafton, Paretsky und Wilson. In: Jochen Vogt (Hg.): Der Kriminalroman. Poetik – Theorie – Geschichte. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 444–460.

- Reichl, Teresa (2023): *Muss ich das gelesen haben? Was in unseren Bücherregalen und auf Literaturlisten steht – und wie wir das jetzt ändern.* Innsbruck: Haymon Verlag.
- Reifenberg, Frank Maria (2021): „Kinder haben einen schlechten Geschmack!“ Gedanken dazu, warum wir Kindern (auch) mit schlichten Lesestoffen einen Gefallen tun. In: Ina Brendel-Perpina und Anna Kretzschmar (Hg.): *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14–16.
- Reimer, Mavis; Ali, Nyala; England, Deanna; Unrau, Melanie Dennis (Hg.) (2014): *Seriality and Texts fo Young People. The Compulsion to Repeat.* New York, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Reimer, Mavis; Ali, Nyala; England, Deanna; Unrau, Melanie Dennis (2014a): Introduction. *The Compulsion to Repeat.* In: Mavis Reimer, Nyala Ali, Deanna England und Melanie Dennis Unrau (Hg.): *Seriality and Texts fo Young People. The Compulsion to Repeat.* New York, Basingstoke: Palgrave Macmillan (*Critical Approaches to Children's Literature*), S. 1–33.
- Rémon, Cornelia; Godel-Gaßner, Rosemarie; Frick, Rafael; Kreuzer, Tillmann F. (Hg.) (2019): *Der Faktor „Geschlecht“ als Thema in Forschung und Lehre.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rendtorff, Barbara (2015): Thematisierung oder Dethematisierung. Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? In: Juliette Wedl und Annette Bartsch (Hg.): *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung.* Bielefeld: transcript Verlag, S. 35–46.
- Rendtorff, Barbara (2020): Wo hat Geschlecht seinen Ort? im Kopf? im Leib? oder stößt es uns von außen zu? In: Edgar J. Forster et al. (Hg.): *Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen.* Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 151–189.
- Richter, Karin; Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2004): *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext.* 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- Richter, Sigrun (2012): Didaktik des Deutschunterrichts. Geschlechterforschung und Schriftsprachdidaktik. In: Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke (Hg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik.* Wiesbaden: Springer VS, S. 113–125.
- Riebau, Anke (2018): (De-)Kategorisierung, (De-)Konstruktion, (De-)Montierung. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Spiegel der Gesellschaft. In: Oliver Musenberg, Judith Riegert und Teresa Sansour (Hg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (pädagogische differenzen, 1), S. 119–130.
- Riedel, Margit (1996): Die „Frauenthematik“ im Deutschunterricht. Fachdidaktische und fächerübergreifende Modelle zur Gender-Problematik. Neuried: Ars Una (*Ars Una Deutschdidaktik*, 2).
- rocky-beach.com (Hg.) (2024): Schnittbericht bei den ??? Alte und neue Abmischung im Vergleich. Online verfügbar unter: <https://www.rocky-beach.com/hoerspiel/schnitt/schnittbericht.html>, zuletzt aktualisiert am 02.06.2024, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

- Rodenwald, C. R. (2019): Die Welt der drei Fragezeichen. Hintergründe, Fakten und Kuriositäten aus 50 Jahren. 5. Auflage. München: riva.
- Rodenwald, C. R. (2020): Die drei ??? und die Welt der Hörspiele. Fakten und Hintergründe aus mehr als 40 Jahren. München: Langen Müller Verlag.
- Roeder, Caroline; Josting, Petra; Dettmar, Ute (2016): Vorwort. In: Dies. (Hg.): Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung). München: kopaed, S. 9–15.
- Rohrmann, Tim (2019): Kindheit. Entwicklung und Sozialisation im Blick der Geschlechterforschung. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung, Bd. 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 1065–1074.
- Rosebrock, Cornelia (Hg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München: Juventa.
- Rosebrock, Cornelia (1995a): Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: Cornelia Rosebrock (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München: Juventa, S. 9–29.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 2. korr. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9., aktualisierte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rothstein, Anne-Berénike (Hg.) (2021): Kulturelle Inszenierungen von Transgender und Crossdressing. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rughiniş, Cosima; Rughiniş, Razvan; Humă, Bogdana (2016): Impromptu Crowd Science and the Mystery of the Bechdel-Wallace Test Movement. In: Jofish Kaye und Allison Druin (Hg.): CHI EA '16. Proceedings of the 34th Annual ACM Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems. New York: ACM (ACM Digital Library), S. 487–500.
- Schafroth, Gillian; Minder, Laura; Steurer, Lisa; Schnüriger, Noah (2021): Gender in der Jugendliteratur. Angewandte Korpuslinguistik. Veröffentlicht am 19.12.2021. Online verfügbar unter: <https://sprache.bubenhofer.com/blog/?p=219>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Schauspiel Essen (Hg.) (2023): Doktormutter Faust von Fatma Aydemir (Programmheft). Essen.
- Schilcher, Anita (2001): Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre. Studien zum Verhältnis von Normativität und Normalität im Kinderbuch und zur Methodik der Werteerziehung. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, 15).

- Schilcher, Anita (2010): Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht. In: Volker Frederking (Hg.): Literatur- und Mediendidaktik. Neuausgabe. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 2), S. 357–373.
- Schilcher, Anita; Hallitzky, Maria (2004): Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts. In: Annette Kliewer und Anita Schilcher (Hg.): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechtsdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 113–136.
- Schilcher, Anita; Müller, Karla (2016): Gender, Kinder- und Jugendliteratur und Deutschunterricht. Grundlagen und Didaktik. In: Karla Müller et al. (Hg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15–43.
- Schindler, Kirsten; Bieker, Nadine (2023): Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht. Bielefeld: UTB.
- Schlachter, Birgit (2016): Syntagmatische und paradigmatische Serialität in der populären Jugendliteratur. In: Petra Anders und Michael Staiger (Hg.): Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 100–114.
- Schlüter, Anne (2019): Erziehungswissenschaft: Geschlecht als Kategorie für pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung, Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 673–681.
- Schneider, Claudia (2010): Vom „heimlichen Lehrplan“ zu genderfairen Unterrichtsmaterialien. Über Eisberge, Haltungen, pädagogische Standards und good practice. In: Anita P. Mörth und Barbara Hey (Hg.): Geschlecht und Didaktik. 2. Aufl. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft, S. 23–29.
- Schnerring, Almut (2024): Die Rosa-Hellblau-Falle. Online verfügbar unter: <https://www.instagram.com/rosahellblaufalle/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Schnerring, Almut; Verlan, Sascha (2014): Die Rosa-Hellblau-Falle. Für eine Kindheit ohne Rollenklischees. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Scholz, Sylka; Willms, Weertje (Hg.) (2008): Postsozialistische Männlichkeiten in einer globalisierten Welt. Berlin: Lit Verlag.
- Schrodt, Richard (2007): „Bitte achten Sie in Ihren Beiträgen auf geschlechtsneutrale Formulierungen.“ In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (3), S. 55–62.
- Schuhmacher, Sophie (2023): ‚Die drei Fragezeichen‘ und ‚Die drei Ausrufezeichen‘ unter der Gender-Lupe. Im Literaturunterricht Werte und Normen literarischer Welten reflektieren. In: Sabine Anselm, Gisela Beste und Christian Plien (Hg.): BildungSWERT Deutschunterricht (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3/2023). Brill: V&R unipress, S. 270–283.

- Schuhmacher, Sophie (2024): Playing Gender? Gender Construction through Children's Crime Fiction Games. In: Wiener Digitale Revue (5), online verfügbar unter <https://journals.univie.ac.at/index.php/wdr/article/view/8980>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Schultz-Pernice, Florian (2016): Narrative und normative Probleme des seriellen Erzählens und ihr Potenzial für den Aufbau narrativer Kompetenzen und die Wertebildung. In: Petra Anders und Michael Staiger (Hg.): Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 42–55.
- Schwab, Ariane; Bleisch, Petra (2021): „Ich fand es irgendwie komisch, aber auch schön, dass er eine Prinzessin sein wollte“. Unterrichtsgespräche über Kinder- und Jugendbücher jenseits der Norm. In: *leseforum.ch* (1). Online verfügbar unter: <https://www.leseforum.ch/lffl/2021/1/717>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Schwab, Ariane; Bleisch, Petra (2023): Literarische Figuren jenseits der Norm. Ein interdisziplinärer Zugang zu einem ästhetisch gendersensiblen Unterricht aus der Literatur- und Philosophiedidaktik. In: Joana Grow und Anna Theresa Roth (Hg.): Gender in den Fachdidaktiken ästhetischer Fächer. Forschung und Konzepte zu Unterricht und Lehrendenbildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (L'AGENDA, 13), S. 196–217.
- Searle, John R. (1971): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seidel, Nadine Maria (2020): Zur (De-)Konstruktion von Geschlechterklischees. Die Problematik divergierender Konzepte im (inklusive) Literaturunterricht. In: Gabriele von Glasenapp et al. (Hg.): Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Berlin: Peter Lang, S. 143–168.
- Seifert, Anja (2019): „Doing Difference“. Praxis- und subjektivierungstheoretische Zugänge und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik. In: Cornelia Rémon et al. (Hg.): Der Faktor „Geschlecht“ als Thema in Forschung und Lehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 83–99.
- Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; Loache, Judy de; Saffran, Jenny (2016): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Deutsche Ausgabe herausgegeben von Sabina Pauen. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Smuda, Manfred (1998): Variation und Innovation. Modelle literarischer Möglichkeiten der Prosa in der Nachfolge Edgar Allan Poes. [1970]. In: Jochen Vogt (Hg.): Der Kriminalroman. Poetik – Theorie – Geschichte. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 121–141.
- Sony Music Entertainment Germany GmbH (Hg.) (2019): Die drei ??? Serieninformationen. Online verfügbar unter: <https://www.dreifragezeichen.de/presse/serieninformation>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Sony Music Entertainment Germany GmbH (Hg.) (2024): Die drei ??? Online verfügbar unter: <https://www.dreifragezeichen.de/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Spinner, Kaspar H. (1976): Das vergällte Lesevergnügen. Zur Didaktik der Unterhaltungsliteratur. In: Jörg Hienger (Hg.): Unterhaltungsliteratur. Zu ihrer Theorie und Verteidigung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 98–116.

- Spinner, Kaspar H. (1995): Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht – am Beispiel der Grimmschen Märchen. In: *Der Deutschunterricht* 47 (6), S. 9–18.
- Spinner, Kaspar H. (2019): Literaturunterricht zwischen Instruktion und Individualisierung. In: Michael Kämper-van den Boogart (Hg.): *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Spinner, Kaspar H. (2020): Literarisches Lernen. In: Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: J. B. Metzler, S. 405–407.
- sportschau.de (2024): DFB-Trikots für Heim-EM: Klassisch weiß und knallig-pink. In: sportschau.de, veröffentlicht am 14.03.2024. Online verfügbar unter: <https://www.sportschau.de/fussball/nationalmannschaft/dfb-trikot-em-100.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Stachowiak, Kerstin (2013): Literarisches Lernen im Medienverbund. Zur Problematik polarisierender Genderkonstruktionen in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Festschreibung im Literaturunterricht. In: Bea Lundt und Toni Tholen (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin: Lit Verlag, S. 411–434.
- Standke, Jan; Kronschräger, Thomas (2020): Gender Studies. In: Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: J. B. Metzler, S. 343–352.
- Stauber, Barbara (2013): Geschlechtersensibilität im Kinder- und Jugendfernsehen. Skizze für ein Balance-Modell. In: Maya Götz (Hg.): *Die Fernsehheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen*. München: kopaed, S. 529–548.
- Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan (2021): Jungen*. In: Ulrich Deinet et al. (Hg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 319–330.
- Stenzel, Gudrun (2021): Kriminalgeschichten. In: Günter Lange (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Ein Handbuch. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 333–348.
- Stephan, Inge (2003): Im toten Winkel. Die Neuentdeckung des ‚ersten Geschlechts‘ durch men’s studies und Männlichkeitsforschung. In: Claudia Benthien und Inge Stephan (Hg.): *Männlichkeit als Maskerade. Kulturelle Inszenierungen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, S. 11–35.
- Streit, Elisabeth (2007): „Schön ist die Jugendzeit, sie kommt nicht mehr.“ Zumutung, Entzauberung, Aufklärung – Gender im Film. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (3), S. 118–123.
- Sturm, Afra (2007): Zwiebacktarzane und Cowboygirls. Gender als Gegenstand des erweiterten Grammatikunterrichts. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (3), S. 63–69.
- Süß, Christoph (2024): Psychologie und Fußball: Was die Farbe des Trikots alles bedeutet. Quer (BR), veröffentlicht am 22.03.2024. Online verfügbar unter: <https://www.br.de/>

- br-fernsehen/sendungen/quer/240321-quer-thema-fussball-trikot-100.html, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- SWR (Hg.) (2023): Gendermedizin: Darum sollte die Frau in der Medizin im Mittelpunkt stehen. Veröffentlicht am 26.09.2023. Online verfügbar unter: <https://www.swr.de/swr1/swrleute/gendermedizin-kardiologin-catherine-gebhard-100.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- SZ (Hg.) (2022): Darf ich meiner Tochter „Die drei !!!“ verbieten? In: Süddeutsche Zeitung, veröffentlicht am 01.12.2022. Online verfügbar unter: https://www.sueddeutsche.de/leben/die-drei-ausrufezeichen-frauenbild-hoerspiel-1.5701755?utm_content=erziehung_1.5701755&utm_medium=organic_content&deeplink=false&utm_source=googlewebstories&utm_campaign=op_social?ref=ampstories&slide_id=1, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Theunert, Markus; Luterbach, Matthias (2021): Mann sein ...!? Geschlechterreflektiert mit Jungen, Männern und Vätern arbeiten, ein Orientierungsrahmen für Fachleute. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiele, Martina (2015): Medien und Stereotype. Konturen eines Forschungsfeldes. Bielefeld: transcript Verlag.
- Thielking, Sigrid (2013): Gender in Fachkultur, Fachdidaktik und ‚Öffentlicher Didaktik‘. In: Bea Lundt und Toni Tholen (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin: Lit Verlag, S. 43–64.
- Tholen, Toni (2008): Männlichkeit(en) literatur- und kulturwissenschaftlich erforschen. Diskussion. In: Sylka Scholz und Weertje Willms (Hg.): Postsozialistische Männlichkeiten in einer globalisierten Welt. Berlin: Lit Verlag, S. 217–230.
- Tholen, Toni (2014): Männlichkeiten in der Literatur. Überlegungen zu einer männlichkeitssensiblen Literaturwissenschaft. In: Cornelia Behnke, Diana Lengersdorf und Sylka Scholz (Hg.): Wissen – Methode – Geschlecht. Erfassen des fraglos Gegebenen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Geschlecht und Gesellschaft, 54), S. 235–247.
- Tholen, Toni; Stachowiak, Kerstin (2012): Didaktik des Deutschunterrichts. Literaturdidaktik und Geschlechterforschung. In: Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke (Hg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–112.
- Thomas, Tanja (2019): Pop und Populärkultur. Arenen der (Re)Produktion und Irritation tradiert Geschlechternormen und -verhältnisse. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung, Bd. 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 1395–1404.
- Timmermanns, Stefan; Thomas, Peter Martin (2021): LSBTTIQ als Zielgruppe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Ulrich Deinet et al. (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 331–346.
- Tippe, Sebastian (2019): Die drei !!! – Selbstbewusste Mädchen oder Mager-Barbie im Ermittlungswahn? Veröffentlicht am 07.07.2019. Online verfügbar unter: <https://rosa->

- hellblau-falle.de/2019/07/die-drei-selbstbewusste-maedchen-oder-mager-barbie-im-ermittlungswahn/, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Thlusty, Ann-Kristin (2021): Süß. Eine feministische Kritik. München: Carl Hanser Verlag.
- UNFPA; ProMundo; MenEngage (2010): Engaging Men and Boys in Gender Equality and Health. A Global Toolkit for Action. Rio de Janeiro: UNFPA & Promundo.
- Valtin, Renate; Hornberg, Sabine; Buddeberg, Magdalena; Voss, Andreas; Kowoll, Magdalena E.; Potthoff, Britta (2010): Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In: Wilfried Bos et al. (Hg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster u.a.: Waxmann, S. 43–90.
- Vervecken, Dries; Hannover, Bettina (2015): Yes I Can! In: *Social Psychology* 46 (2), S. 76–92.
- Vervecken, Dries; Hannover, Bettina; Wolter, Ilka (2013): Changing (S)expectations. How Gender Fair Job Descriptions Impact Children's Perceptions and Interest Regarding Traditionally Male Occupations. In: *Journal of Vocational Behavior* 82 (3), S. 208–220.
- Vogt, Jochen (Hg.) (1998): Der Kriminalroman. Poetik – Theorie – Geschichte. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Volkman, Laurenz (2016): Gender and Literature. Creating Gender Awareness. In: Daniela Elsner und Viviane Lohe (Hg.): Gender and Language Learning. Research and Practice. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 113–132.
- Voß, Heinz-Jürgen; Katzer, Michaela; Altendorfer, Angela Pi (Hg.) (2019): Geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung durch Kunst und Medien. Neue Zugänge zur sexuellen Bildung. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Walgenbach, Katharina (2018): Dekategorisierung. Verzicht auf Kategorien? In: Oliver Musenberg, Judith Riegert und Teresa Sansour (Hg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Klinkhardt (pädagogische Differenzen, 1), S. 11–39.
- Watkins, Tony (1996): Teaching Children's Literature in Higher Education. In: Peter Hunt (Hg.): International Companion Encyclopedia of Children's Literature. New York: Routledge, S. 606–614.
- Wedgwood, Nikki; Connell, R. W. (2010): Männlichkeitsforschung. Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 116–125.
- Wedl, Juliette; Bartsch, Annette (Hg.) (2015): Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Welser, Stephanie (2017): Fraktale Vielfalt zwischen Pädagogik und Politik. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Orientierungen in der Mädchenarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- West, Candace; Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: *Gender and Society* 9 (1), S. 8–37.

- West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: *Gender and Society* 1 (2), S. 125–151.
- West, Candace; Zimmerman, Don H. (2009): Accounting For Doing Gender. In: *Gender and Society* 23 (1), S. 112–122.
- Westphal, Manuela; Schulze, Nora (2012): Gender lernen? Genderkompetenzen für Schüler und Schülerinnen. Opladen, Berlin, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Wetterer, Angelika (2010): Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 126–136.
- Wiater, Werner (2010): Terminologische Vorüberlegungen. In: Klaus Zierer (Hg.): *Schulische Werteerziehung. Kompendium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 6–22.
- Wicke, Andreas (2020): Hörbuch und Hörspiel. In: Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: J. B. Metzler, S. 277–282.
- Wikipedia (Hg.) (2024): Liste der Die-drei-???-Folgen. Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Die-drei-%3F%3F%3F-Folgen, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Willis, Ellen (2011): But Now I'm Gonna Move. October 1971. In: Ellen Willis und Nona Willis Aronowitz (Hg.): *Out Of The Vinyl Deeps. Ellen Willis on Rock Music*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, S. 135–139.
- Willis, Ellen; Willis Aronowitz, Nona (Hg.) (2011): *Out Of The Vinyl Deeps. Ellen Willis on Rock Music*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Women in Film and Television Vancouver Blog (Hg.) (2014): The Bechdel & Mako Mori Test. Veröffentlicht am 28.01.2014. Online verfügbar unter: <https://wiftv.wordpress.com/2014/01/28/the-bechdel-mako-mori-test/>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.
- Woolf, Virginia (2020): Ein Zimmer für sich allein. Aus dem Englischen von Christel Kröning. München: Anaconda Verlag.
- Wrobel, Dieter (2008): Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen, Theorie – Modell – Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Yurdakul, Ayşe (2021): Das generische Maskulinum als potenzielle Quelle für inner-sprachliche und zwischensprachliche Missverständnisse und dessen Behebung durch Disambiguierung. In: Julia von Dall'Armi und Verena Schurt (Hg.): *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 17–27.
- Zelger, Sabine (2007): Die Bügelfrage. Über den Umgang mit kulturellen Geschlechterstereotypen. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (3), S. 22–29.
- Zelger, Sabine (2020): Literatur. Macht. Wirklichkeit. Zur theoretischen Fundierung von Querschnittsthemen im Deutschunterricht (Antrittsvorlesungen an der KPH Wien/Krems, 6). Online verfügbar unter: https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/For-

schung_Entwicklung/Publicationen/KPH-Reihe/av-zelger-gesamtheft.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

Zelger, Sabine (2022): DerRedeWert. Interview. In: *MehrWERT – Newsletter der Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer:innenbildung* (17), S. 1–3. Online verfügbar unter: <https://www.mehrwerte.gwi.uni-muenchen.de/wp-content/uploads/2022/10/mehrwert-2022-17-demokratie-literatur-und-mehr-1.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

Zierer, Klaus (Hg.) (2010): *Schulische Werteerziehung. Kompendium*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Zukunftsinstitut (Hg.) (2022): Rosa vs. Blau. Mehr als ein Farbspiel. Veröffentlicht am 03.12.2022. Online verfügbar unter: <https://www.zukunftsinstitut.de/zukunftsthemen/rosa-vs-blau-mehr-als-ein-farbspiel>, zuletzt geprüft am 22.12.2024.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Modell zur Analyse von Geschlecht in fiktionalen Medien (eigene Darstellung).....	88
Abb. 2: Werbeplakat der <i>Drei ???</i> laut Programmvorschau 2024 (KOSMOS Verlag 2023b, S. 74).....	130
Abb. 3: Werbefahne der <i>Drei ???</i> laut Programmvorschau 2020 (KOSMOS Verlag 2019a, S. 64).....	130
Abb. 4: Überblick über verschiedene Buchcover der <i>Drei ???</i> (KOSMOS Verlag); Zusammenstellung entnommen vom Innenumschlag bei Herre 2014	131
Abb. 5: Die Covergestaltung des ersten Bandes der <i>Drei ???</i> 1968, 1971, 2009 und 2021 (KOSMOS Verlag)	132
Abb. 6: Screenshot der Website https://www.kosmos.de/de/content/Markenwelten/DDF/diedreifragezeichen am 03.04.2024 (Unterseite von KOSMOS Verlag 2024)	133
Abb. 7: Screenshot der Website https://www.dreifragezeichen.de/ am 03.04.2024 (Sony Music Entertainment Germany GmbH 2024).....	134
Abb. 8: Themen bzw. Schlagworte in den Titeln der <i>Drei ???</i> (erstellt mit wortwolken.com)	135
Abb. 9: Themenfelder in den Titeln der <i>Drei ???</i>	136
Abb. 10: Werbefahne der <i>Drei !!!</i> laut Programmvorschau 2020 (KOSMOS Verlag 2019a, S. 80)	140
Abb. 11: Werbeplakat der <i>Drei !!!</i> laut Programmvorschau 2024 (KOSMOS Verlag 2023b, S. 60).....	140
Abb. 12: Überblick über verschiedene Buchcover der <i>Drei !!!</i> (KOSMOS Verlag); Zusammenstellung entnommen von der Website, Unterseite Produkte/ Lesen (KOSMOS Verlag 2023)	142
Abb. 13: Cover des ersten Bandes 2006, 2014 und 2021 (KOSMOS Verlag).....	143
Abb. 14: Screenshot der Website https://www.diedreiausrufezeichen.de/ am 03.04.2024 (KOSMOS Verlag 2023).....	144
Abb. 15: Themen bzw. Schlagworte in den Titeln der <i>Drei !!!</i> (erstellt mit wortwolken.com)	145
Abb. 16: Themenfelder in den Titeln der <i>Drei !!!</i>	147
Abb. 17: Anteil weiblicher* Figuren in den Hörspielen der <i>Drei ???</i> nach Erscheinungsjahr (eigene Darstellung)	153
Abb. 18: Anteil weiblicher* Figuren in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> nach Phase (eigene Darstellung)	154
Abb. 19: Anteil weiblicher* Figuren in den Hörspielen der <i>Drei ???</i> nach Erscheinungsjahr mit Trendlinie (eigene Darstellung)	154
Abb. 20: Anteil der Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> , in denen Bechdel-Wallace-Test respektive Furtwängler-Test erfüllt ist, nach Jahr (eigene Darstellung)	155

Abb. 21: Verhältnis von erfülltem Furtwängler-Test zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test bei den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> nach Jahr mit Ersatzwerten (eigene Darstellung) ..	156
Abb. 22: Frauen*anteil bei den <i>Drei ???</i> nach Geschlecht und Schaffensort der Autor:innen (eigene Darstellung).....	157
Abb. 23: Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test in den Hörspielen der <i>Drei ???</i> nach Geschlecht und Schaffensort der Autor:innen (eigene Darstellung)	157
Abb. 24: Frauen*anteil in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> nach Autor:in (eigene Darstellung)	158
Abb. 25: Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> nach Autor:in (eigene Darstellung)	158
Abb. 26: Geschlechterverteilung nach Berufsfeldern bei den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> (insgesamt; eigene Darstellung).....	159
Abb. 27: Angestellte mit Fokus Kund:innenkontakt in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> nach Geschlecht (eigene Darstellung)	159
Abb. 28: Haushaltstätigkeiten (als Beruf) in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> nach Geschlecht (eigene Darstellung)	160
Abb. 29: Journalismus in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> nach Geschlecht (eigene Darstellung)	160
Abb. 30: Medizin in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> nach Geschlecht (eigene Darstellung) ..	161
Abb. 31: Profisport in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> nach Geschlecht (eigene Darstellung)	161
Abb. 32: Showbusiness in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> nach Geschlecht (eigene Darstellung)	162
Abb. 33: Wirtschaft & Recht in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> nach Geschlecht	162
Abb. 34: Geschlechteranteile nach Berufsfeldern in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> bis 2008 (eigene Darstellung).....	163
Abb. 35: Geschlechteranteile nach Berufsfeldern in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> ab 2009 (eigene Darstellung)	164
Abb. 36: Kriminelle ohne Berufsbezeichnung in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> (eigene Darstellung)	165
Abb. 37: Kriminelle insgesamt in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> (eigene Darstellung)	165
Abb. 38: Kriminalität – Unterkategorien in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> (eigene Darstellung)	167
Abb. 39: Frauen*anteile in ausgewählten Kategorien in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> (eigene Darstellung).....	167
Abb. 40: Figuren ohne Berufsbezeichnung – Unterkategorien in den Hörspielfolgen der <i>Drei ???</i> (eigene Darstellung).....	168
Abb. 41: Frauen*anteil in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> nach Erscheinungsjahr (eigene Darstellung)	169

Abb. 42: Bechdel-Wallace-Test und Furtwänglertest in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> (eigene Darstellung)	170
Abb. 43: Verhältnis von erfülltem Furtwänglertest zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> (eigene Darstellung)	170
Abb. 44: Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test nach Autorin in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> (eigene Darstellung)	171
Abb. 45: Frauen*anteil nach Autorin in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> (eigene Darstellung)	172
Abb. 46: Frauen*anteile in den beiden Hörspielserien im Vergleich (eigene Darstellung)	172
Abb. 47: Frauen*anteile seit 2009 in beiden Hörspielspielserien (eigene Darstellung)	173
Abb. 48: Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test in beiden Hörspielserien (eigene Darstellung)	173
Abb. 49: Verhältnis von erfülltem Furtwängler- zu erfülltem Bechdel-Wallace-Test in den Hörspielfolgen beider Serien seit 2009 (eigene Darstellung)	174
Abb. 50: Kennzahlen für die Vertonungen von Kari Erhoffs Buchfolgen beider Serien (eigene Darstellung)	174
Abb. 51: Geschlechterverteilung nach Berufsfeldern bei den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> (insgesamt; eigene Darstellung)	175
Abb. 52: Angestellte mit Fokus Kund:innenkontakt in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> nach Geschlecht (eigene Darstellung)	176
Abb. 53: Arbeit mit Tieren in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> nach Geschlecht (eigene Darstellung)	176
Abb. 54: Showbusiness in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> nach Geschlecht (eigene Darstellung)	177
Abb. 55: Soziales in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> nach Geschlecht (eigene Darstellung) ...	177
Abb. 56: Wirtschaft & Recht in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> nach Geschlecht (eigene Darstellung)	177
Abb. 57: Geschlechteranteile nach Berufsfeldern in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> bis 2016 (eigene Darstellung)	178
Abb. 58: Geschlechteranteile nach Berufsfeldern in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> ab 2017 (eigene Darstellung)	179
Abb. 59: Kriminelle (ohne Berufsnennung) in den Hörspielen der <i>Drei !!!</i> (eigene Darstellung)	180
Abb. 60: Kriminelle (insgesamt) in den Hörspielen der <i>Drei !!!</i> (eigene Darstellung)	180
Abb. 61: Kriminalität – Unterkategorien in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> (eigene Darstellung)	180
Abb. 62: Frauen*anteile in ausgewählten Kategorien in den Hörspielen der <i>Drei !!!</i> (eigene Darstellung)	181
Abb. 63: Figuren ohne Berufsbezeichnungen – Unterkategorien in den Hörspielfolgen der <i>Drei !!!</i> (eigene Darstellung)	182

Abb. 64: Cover von <i>Die drei !!! Skandal auf dem Laufsteg</i> (KOSMOS Verlag) und Umgestaltung durch Emilia (5. Klasse, Gymnasium).....	256
Abb. 65: Cover von <i>Die drei ??? Toteninsel</i> (KOSMOS Verlag) und Umgestaltung von Moritz Weiß und Leonas (5. Klasse, Gymnasium)	256
Abb. 66: Cover von <i>Die drei !!! Jagd im Untergrund</i> (KOSMOS Verlag) und Umgestaltung durch Lisa Fischer (4. Klasse).....	257
Abb. 67: Cover von <i>Die drei !!! Nacht der Wölfe</i> (KOSMOS Verlag) und Umgestaltung durch einen Fünftklässler (Gymnasium).....	257
Abb. 68: Visitenkarte aus dem Jahr 2005 (privat)	268

Die drei ??? und *Die drei !!!* sind nicht nur Klassiker der Kinderkrimiserien, sondern auch mit Inhalt und Vermarktung immer wieder Gegenstand der Kritik in Bezug auf (Geschlechter-)Stereotype. Wie lassen sich diese Anfragen einordnen und wissenschaftlich fassen? Welche Entwicklungen und Tendenzen, welche Ambiguitäten sind zu beobachten? Und wie kann auch oder gerade durch Medienwelten mit teils problematischen Darstellungen Geschlechterreflexion angeregt werden?

Die vorliegende Forschungsarbeit bietet einerseits einen theoretisch fundierten Rahmen zum Umgang mit medialen Geschlechterdarstellungen, andererseits ein didaktisches Analysemodell sowie eine ausführliche Untersuchung zu beiden Serien und Anregungen zur wertschätzenden methodischen Umsetzung geschlechterreflexiver Arbeit (nicht nur) im Deutschunterricht.

Sophie Schuhmacher studierte Deutsch, Geschichte, Politik und Gesellschaft und Deutsch als Zweitsprache für das gymnasiale Lehramt an der LMU München, wo sie auch promoviert wurde. Ihre Interessensgebiete umfassen neben genderreflexiver Deutschdidaktik fächerübergreifende Überlegungen zur Werteerziehung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

ISBN 978-3-99181-059-9

