

Was machen die Mädchen, und was machen die Jungs in der Kinder- und Jugendliteratur? Eine kritische Annäherung mittels grundlegender Analysekonzepte der *Gender Studies*

ULRIKE EDER

Der vorliegende Beitrag demonstriert anhand ausgewählter Beispiele aus der Kinder- und Jugendliteratur grundlegende gesellschafts- und ideologiekritische Analyseansätze und Perspektiven der *Gender Studies*. Inhalte und narratologische Form werden hierbei im Hinblick auf die Darstellung von Geschlecht betrachtet, wobei der Fokus auf den vier übergreifenden Analysekatoren Stimme, Blick, Körperkonzept und Handlungsermächtigung (*Agency*) liegt, deren Potenzial für die Analyse von Kinder- und Jugendliteratur offen gelegt wird. *Schlagwörter*: Geschlecht, Geschlechterbilder, *Gender Studies*, Körper, Bilderbuch, Entwicklungsroman

What Are the Girls Doing, and What Are the Boys Doing in Children's and Young Adult Literature? A Critical Approach Using Fundamental Analytical Concepts from *Gender Studies*

Through selected examples from children's and young adult literature this article showcases fundamental ideology- and socio-critical analytical approaches and perspectives in the field of gender studies. Both content and narratological form will be examined with regard to the representation of sex and gender. *Gender Studies* operate with four analytical categories, which are also focused on here: voice, gaze, concept of body and agency. The author demonstrates the potential of these categories for the analysis of Children's and Young Adult Literature.

Keywords: Sex/Gender, Gender roles, *Gender Studies*, body, picture book, "coming of age" literature

Der vorliegende Beitrag demonstriert anhand ausgewählter Beispiele aus der Kinder- und Jugendliteratur grundlegende gesellschafts- und ideologiekritische Analyseansätze und Perspektiven der *Gender Studies*. Inhalte und narratologische Form werden hierbei im Hinblick auf die Darstellung von Geschlechterbildern betrachtet. Hierbei gehe ich mit Judith Butler (1990) von der Grundannahme aus, dass es sich beim nur vermeintlich faktischen, biologisch-sozialen Geschlecht um ein diskursiv und performativ erzeugtes Konstrukt handelt, das nicht zuletzt

auch durch die Produktion und Rezeption von Kinder- und Jugendliteratur fortlaufend neu verhandelt und hergestellt wird; dafür wähle ich die Formulierung *Doing Gender* – kontrastierend zu Butlers *Undoing Gender*.

Gender Studies thematisieren nicht nur die Konstruktion von Weiblichkeitsvorstellungen, sondern ebenso die diskursive Erzeugung von Männlichkeitskonzepten (vgl. z.B. Krammer 2007, 2018; Hochreiter / Stoller 2018 und Hochreiter 2019). Aktuelle Bilderbücher setzen sich vielfach über konventionelle Männlichkeitszuschreibungen hinweg. In *Einer mehr* (2011), einem Pappbilderbuch für sehr junges Publikum von Yvonne Hergane und Christiane Pieper, geben sich beispielsweise erst drei und dann vier Buben ungeniert und tränenreich ihrem gemeinsamen Kummer hin: „Drei, die jammern tränenschwer. Nummer vier kommt. Einer mehr“ (*Einer mehr*, o.S.) und widersprechen damit etablierten Klischeevorstellungen von Männlichkeit.

Auch alternative Formen sexueller Orientierung und entsprechende Familienkonstellationen werden in aktuellen Bilderbüchern vermehrt dargestellt. Etwa in *Jenny, sieben*, einem Bilderbuch von Lilly Axster und Christine Aebi: Die kindliche Protagonistin Jenny, deren Eltern getrennt leben, feiert ihren siebten Geburtstag mit dem Vater, von dem sie sonst getrennt lebt. Manches an der Beziehung zu ihrem Vater irritiert sie, und „Jenny weiß nicht weiter. Wäre doch nur ihre beste Freundin hier. Die hat gar keinen Vater. Aber zwei Mütter.“ (*Jenny, sieben*, o. S.) Selten werden alternative Lebenskonzepte auf derart selbstverständliche und beiläufige Weise thematisiert. 2012 bauen Axster und Aebi allerdings auch in ihr Sexualerziehungs-Bilderbuch *DAS machen? Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c* einen entsprechenden Hinweis ein, der auch konkrete Fragen im Zusammenhang mit homosexueller Sexualität aufwirft. Diese sehr persönlichen Fragen werden aber – auf stimmige Weise – unbeantwortet gelassen:

Ranjit war nur wichtig, später auf jeden Fall Kinder zu haben. ‚Geht auch ohne Geschlechtsverkehr!‘ Diese Auskunft kam von Ronni. Ronni Plessnik hat zwei Mütter. Und einen Vater. Wir wissen nicht, ob Ronni mit oder ohne Geschlechtsverkehr gezeugt wurde.

Oder wie sonst. Und von wem genau. ‚Nicht alles auf einmal‘, hat unsere Lehrerin gebremst. Sie sah ein bisschen erschöpft aus. Dann sollten wir uns still beschäftigen mit unseren persönlichen Heften. (*DAS machen?*, o.S.)

Lilly Axster und Christine Aebi bereichern die Bilderbuchwelt um erzählte Familienkonstellationen, die in unserer Welt durchaus existieren, aber kaum zur Sprache kommen. Sie verschweigen dabei aber auch nicht, dass gerade der kindlich direkte Blick bisweilen grundlegende Fragen aufwirft und dass es – hier etwa von Seiten der Lehrerin – Mut und Energie braucht, um sich mit diesen Fragen auseinander zu setzen.

Im Sinn der *Gender Studies* lenkt die Literaturanalyse den Fokus in den letzten Jahren vermehrt darauf, inwiefern in einem literarischen Text Geschlecht und Geschlechterdifferenz narratologisch erzeugt werden. Marion Gymnich schlägt

etwa vor, vier übergreifende Konzepte genauer zu fokussieren: Stimme, Blick, Körperkonzepte und Handlungsermächtigung (*Agency*).

Im Folgenden zeige ich, ob (und inwiefern) sich diese vier Konzepte auch für eine auf Genderaspekte fokussierte Analyse von Kinder- und Jugendliteratur eignen.

Bei der Auswahl der Primärtexte, die ich dabei näher betrachte, konzentriere ich mich bewusst nicht auf einzelne Texte oder auf ein bestimmtes Genre. Stattdessen bringe ich eine möglichst breite Palette kinder- und jugendliterarischer Texte ins Spiel, um so das Potenzial der vorgestellten Analysekategorien für die Kinder- und Jugendliteraturforschung auf möglichst vielfältige Weise sichtbar zu machen.

Wichtig ist mir dabei nicht nur die Genrevielfalt der Texte (vom Bilderbuch bis zum Adoleszenzroman), sondern zudem auch eine entsprechende Heterogenität im Hinblick auf deren Entstehungszeit. Neben aktuellen Texten, in denen *Gender* abseits vorgefertigter Rollenklischees zum Thema wird (wie etwa in den Bilderbüchern von Lilly Axster und Christine Aebi), nehme ich also ganz bewusst auch einige sogenannte Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur in den Blick. Ich möchte damit einerseits eine historische Perspektive auf die Thematik ermöglichen und deutlich machen, wie sich gewisse Zuschreibungen durch die Generationen hinweg fortschreiben, andererseits aber auch demonstrieren, ob (und auf welche Weise) die hier vorgestellten Konzepte der *Gender Studies* den forschenden Blick auf Klassiker auf anregende Weise erweitern könnten (etwa auf solche der sogenannten Mädchenliteratur, wie Emmy von Rhodens *Der Trotzkopf*).

Ein chronologischer Überblick über die thematisch relevante Kinder- und Jugendliteraturlandschaft (aktuell und/oder historisch) ist hier allerdings nicht intendiert.

1. Stimme

Innerhalb des Konzepts „Stimme“ wird in den *Gender Studies* untersucht, inwiefern Sprechen, Schweigen und Verstummen mit bestimmten Geschlechtskonzepten zusammenhängen. Hierbei stellt sich die Frage: Wer spricht worüber – und mit wem?

Wenn etwa in einem literarischen Text weibliche Stimmen nicht bzw. nur sehr randständig zu Wort kommen, führt dies zwangsläufig zu einer Marginalisierung weiblicher Perspektiven. In manchen kinderliterarischen Gattungen tritt dieses Verstummen der weiblichen Stimme besonders drastisch in Erscheinung – etwa im klassischen Abenteuerroman.¹

Einer der bekanntesten ist Daniel Defoes *Robinson Crusoe* (1719). In Anlehnung an diesen berühmten Roman entstand im 18. Jahrhundert sogar eine eigene Untergattung: die sogenannte Robinsonade. Erwartungsgemäß spielen

1 In diesem Zusammenhang verweise ich auch auf die von Manuela Kalbermatten 2011 veröffentlichte Untersuchung zum Thema: „Von nun an werden wir mitspielen“. *Abenteurerinnen in der Phantastischen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*.

Protagonistinnen eine äußerst marginale Rolle. Wir begegnen ihnen nur an Nebenschauplätzen und meist auch nur in Nebensätzen, etwa wenn wir erfahren, dass Robinsons Mutter wegen ihres reiselustigen Sohnes besorgt ist oder wenn einheimische Frauen vor einem Leoparden zurückschrecken, der dann heldenhaft von Robinson Crusoe erschossen wird. Frauenfiguren erscheinen hier ängstlich und schutzbedürftig (vgl. *Robinson Crusoe*, 255). Wenn Frauen doch peripher in Erscheinung treten, dann nur, um durch ihr Auftreten die Unzivilisiertheit bzw. die Heldenhaftigkeit der Protagonisten deutlicher darzustellen. Selbst kommen diese Frauen mit ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen allerdings hier – und in vielen anderen zeitgenössischen Romanen – nicht zu Wort.

Wenn allerdings in einem kinder- und jugendliterarischen Text Frauen zur Sprache kommen, so stellt sich in einem nächsten Schritt die Frage, wie diese weiblichen Figuren sprechen. Tun sie es auf eine außergewöhnliche, eventuell sogar normabweichende Weise, so sollte die Funktion dieser besonderen Sprechweise innerhalb des Textes genauer in den Fokus rücken.

Gymnich verweist auch auf die emanzipatorische Möglichkeit einer androgynen literarischen Stimme bzw. einer Stimme, die keinem Geschlecht klar zugeordnet werden kann. Denn gerade wenn sich die Sprecherinstanz nicht eindeutig als weiblich oder männlich kategorisieren lässt, wird der Konstruktcharakter der Kategorie Geschlecht im Sinne Judith Butlers besonders deutlich (Gymnich 2010, 257f.). Ein bekanntes Beispiel einer androgynen literarischen Stimme im Bereich der Allgemeinen Literatur ist Virginia Woolfs *Orlando* (1928). Auch in der Kinder- und Jugendliteratur gibt es Figuren, deren Geschlecht nicht eindeutig bestimmt wird und die somit mit androgyner Stimme sprechen.

Einer solchen Figur begegnen wir etwa in E.T.A Hoffmanns romantischem Kunstmärchen *Das fremde Kind*, das erstmals 1817 im zweiten Band der zweibändigen *Kinder-Mährchen* veröffentlicht wurde. Ab 1819 erschien es dann im vierten Abschnitt des zweiten Bandes der Sammlung *Die Serapionsbrüder* und begründete ein beliebtes literarisches Motiv, dem wir in der Kinder- und Jugendliteratur seitdem in Abwandlungen immer wieder begegnen: Ein seltsames Kind unbekannter Herkunft mit außergewöhnlicher Familiensituation und besonderen Fähigkeiten schließt Freundschaft mit „gewöhnlichen“ Kindern. Meistens handelt es sich dabei um ein zweigeschlechtliches Geschwisterpaar. Und aus dieser Situation ergeben sich innerhalb der „normalen“ Welt interessante Irritationen. In Hoffmanns *Das fremde Kind* begegnen Felix und seine Schwester Christlieb, die sich beide nach einer Spielgefährtin bzw. nach einem Spielgefährten sehnen, im Wald dem titelgebenden fremden Kind. Seine Herkunft ist unbekannt, es bleibt namenlos und hat kein offensichtliches Geschlecht. So wird sein Geschlecht dann auch von beiden Kindern unterschiedlich wahrgenommen:

[U]m indessen mehr hinter die eigentliche Bewandnis der Sache zu kommen, wurden Felix und Christlieb herbeigerufen und aufgefordert genau anzugeben, wie das Kind ausgesehen habe und wie es gekleidet gewesen sei. Rücksichts des Aussehens stimmten beide überein, daß das Kind ein lilienweißes Gesicht, rosenrote Wangen, kirschrote Lippen, blauglänzende Augen und goldgelocktes Haar habe, und so

schön sei, wie sie es gar nicht aussprechen könnten; [...] Dagegen klang alles, was sie über den Anzug des Kindes ungefähr zu sagen vermochten, ganz fabelhaft und unklug. Christlieb behauptete nämlich, das Kind trage ein wunderschönes leichtes glänzendes Kleidchen von Rosenblättern; Felix meinte dagegen, das Kleid des Kindes funkle in hellem goldenen Grün wie Frühlingslaub im Sonnenschein. Daß das Kind, fuhr Felix weiter fort, irgend einem Schulmeister angehören könne, daran sei gar nicht zu denken, denn zu gut verstehe sich der Knabe auf die Jägerei, stamme gewiß aus der Heimat aller Wald- und Jagdlust und werde der tüchtigste Jägersmann werden, den es wohl gebe. „Ei Felix“, unterbrach ihn Christlieb, „wie kannst du nur sagen, daß das kleine Mädchen ein Jägersmann werden soll. Auf das Jagen mag sie sich auch wohl verstehen, aber gewiß noch viel besser auf die Wirtschaft im Hause, sonst hätte sie mir nicht so hübsch die Puppen angekleidet und so schöne Schüsseln bereitet!“ So hielt Felix das Kind für einen Knaben, Christlieb behauptete dagegen es sei ein Mädchen und beide konnten darüber nicht einig werden. (*Das fremde Kind*, 267f.)

Christlieb und Felix treffen das fremde Kind danach im Wald wieder. Sie fragen es weder nach seinem Namen noch nach seinem Geschlecht. Im Gespräch ergibt sich eine Situation, die aufklären könnte, ob das fremde Kind nun ein Mädchen oder ein Bub ist. Allerdings bringt auch diese Situation keine Klarheit in diese Frage:

„So bist du ja ein Prinz – So bist du ja eine Prinzessin“ – riefen zu gleicher Zeit verwundert, ja beinahe erschrocken, Felix und Christlieb. „Allerdings“, sprach das fremde Kind. (*Das fremde Kind*, 272)

Das kinderliterarische Motiv des fremden Kindes, das aus der Fremde kommt und dabei oft sowohl mit männlicher als auch mit weiblicher Stimme spricht, wurde in der Kinder- und Jugendliteratur immer wieder und auf unterschiedliche Weise aufgegriffen. Kümmerling-Meibauer zeigt, dass die fremden Kinder dabei nicht zufällig an der Schwelle zwischen Kindheit und Erwachsensein angesiedelt werden: Mit der Verweigerung des Erwachsenwerdens verweigern sie ein Stück weit auch eine eindeutige Geschlechtszuordnung. Dies wird unter anderem dadurch deutlich, dass seit E.T.A. Hoffmann auch viele andere fremde Kinder mit einem zweigeschlechtlichen Geschwisterpaar befreundet sind (Kümmerling-Meibauer 1997, 29).

Manchmal sind diese fremden Kinder auch Figuren, deren Geschlecht zwar bestimmt wird, die aber sowohl mit Mädchen als auch mit Buben assoziierte Eigenschaften aufweisen. Das bekannteste Beispiel ist hier sicherlich Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf* (schwedische Erstausgabe 1945).² Und auch sie ist ja bekanntlich mit einem zweigeschlechtlichen Geschwisterpaar befreundet.

Bei manchen kinder- und jugendliterarischen Figuren wurde auf die Zuweisung eines Geschlechts auch gänzlich verzichtet. Eine bekannte Figur der Kinder- und Jugendliteratur ohne spezifische Geschlechtszuweisung ist etwa *Das kleine Ich bin Ich* von Mira Lobe (Ill. Susi Weigel, 1972). Die Suche nach der eigenen

² Vgl. zur Entstehungsgeschichte Lindgren 2007.

Identität findet hier jenseits vorgefertigter Gruppenzugehörigkeiten und Fremdzuschreibungen und ohne Geschlechtszuordnung statt. So verwundert es auch nicht, dass Susanne Hochreiter in einem aktuellen Fachartikel zu Transgender-Narrativen in der Kinder- und Jugendliteratur auf diesen Bilderbuchklassiker verweist:

Mira Lobes Bilderbuch über das kleine ICH BIN ICH spricht von einer [...] Selbstsetzung, die außerhalb der konventionellen Logik von Zugehörigkeiten und Anerkennung liegt. [...]

Das Schöne an dieser Geschichte ist, dass das kleine ICH BIN ICH, das entschieden und zufrieden auf die Blumenwiese zurückkehrt, endlich so sein darf, wie es ist und was es ist – jenseits bestehender Kategorien. (Hochreiter 2020, im Druck)

An die Stelle einer – unter anderem auch das Geschlecht betreffenden – Fremdbestimmung von außen tritt hier das, was Hochreiter „Selbstsetzung“ nennt, eine kreative Selbstbestimmung, die sich vorgefertigten Kategorien verweigert.

Auch die Inszenierung der Vielfalt ‚weiblicher‘ und ‚männlicher‘ Figuren und Stimmen und das Spiel mit Rollenklischees, die einerseits bedient, gleichzeitig aber auch unterlaufen werden, stellt geschlechtsspezifische Rollenzuweisungen grundlegend in Frage. So zeigt etwa Nikolaus Heidelberg in *Was machen die Mädchen?* (1993) und *Was machen die Jungs?* (1999) auf subtile und humorvolle Weise, dass es von A bis Z (oder genauer: von Antraut bis Zeralda und von Alfred bis Zacharias) zumindest 26 verschiedene Arten der Inszenierung von Weiblichkeit und Männlichkeit gibt.

Mädchen wie Dietlinde bereiten ihre zukünftige Karriere vor, indem sie vor dem Spiegel königliche Reden einüben, oder aber sie sind wie Irmgard in anspruchsvolle Lektüre vertieft und möchten dabei „nicht gestört werden“ (*Was machen die Mädchen*, o.S.). Gängige Klischees werden etwa von Cornelia unterlaufen, die am Ende einer Bonbonfalle gewaltbereit mit einem Minigolfschläger wartet, oder sie werden aufgegriffen und im Spiel übererfüllt, zum Beispiel von Elfriede, die freundlich lächelnd und mit rosa Masche im Haar bei ihren Puppen und Stofftieren sitzt. Dass sich dabei eine der Puppen gar nicht puppenhaft aus dem Staub macht, legt allerdings die Vermutung nahe, dass auch für Elfriede noch ganz andere Verhaltensweisen umsetzbar wären und ihre Rollenzuordnung somit durchwegs flexibel bleibt. Trotz vielfacher ironischer Brechung bleibt Nikolaus Heidelberg im Rahmen binärer Differenzierungskategorien weiblich versus männlich (vgl. Rinnerthaler 2016, 181). Er eröffnet dabei aber eine beachtliche Palette möglicher Selbstinszenierungen von Mädchen und Buben.³

In Bezug auf das hier vorgestellte Analysekonzept bemerkenswert erscheint mir allerdings, dass die Kinder hier von einer übergeordneten Erzählerinstanz

3 Etwa 20 Jahre später veröffentlichte Nikolaus Heidelberg mit *Was machen die Mädchen heute?* (Heidelberg 2014b) und *Was machen die Jungs heute?* (Heidelberg 2014a) eine Fortsetzung dieser beiden Bände. Er bleibt aber auch hier bei seiner grundlegenden Unterscheidung in zwei Geschlechter.

vorgestellt werden, selbst aber beinahe gar nicht zu Wort kommen.⁴ Einzige Ausnahme ist die bereits erwähnte Elfriede, deren Stimme zumindest indirekt präsent ist, denn sie „liest vor“ (*Was machen die Mädchen*, o.S.).

2. Blick

Das zweite grundlegende narratologische Konzept, das Gymnich zur gendersensiblen Analyse literarischer Texte anführt, ist der männliche und weibliche Blick:

Da Subjekt- und Objektpositionen maßgeblich über den Blick verhandelt und in fiktionalen Texten inszeniert werden, liefert die Frage ›wer wird von wem wie gesehen?‹ einen produktiven Ansatzpunkt für die Frage, inwieweit Subjekt- und Objektpositionen innerhalb eines Textes männlich oder weiblich besetzt sind und in welchem Verhältnis diese Verteilung zur gesellschaftlichen Geschlechterordnung steht. (Gymnich 2010, 258)

Diese gesellschaftliche Geschlechterordnung spiegelt sich auch in der medialen Fortschreibung eines geschlechtsspezifischen Blicks, der in den seltensten Fällen unschuldig ist. Auch Kinder sind diesen medial vermittelten Blicken auf Geschlecht und Sexualität ausgesetzt. Er kann erregen und verstören, dabei aber auch zum Nachdenken anregen.

Gundel Mattenklott lenkt den Blick auf die Konsequenz, mit der Nikolaus Heidelberg in seinen Bilderbüchern „ohne Rücksicht auf die wechselnden gesellschaftlichen Diskurse zu Kindheit und Sexualität die Leib- und Sinnlichkeit seiner kindlichen ProtagonistInnen [...] gestaltet“ (Mattenklott 2016, 176). Entsprechend spart Heidelberg innerhalb der von ihm dargestellten vielfältigen Möglichkeiten der Genderkonstruktion auch den in der Alltagsrealität der Werbung konventionalisierten Blick auf das „Weibliche“ als Sexualobjekt nicht aus, sondern macht den kindlichen Blick auf derart sexualisierte Bildwelten zum Thema, wenn der kleine Gerd nachdenklich und mit abgewandtem Gesicht in einer überdimensionierten Damenunterwäschewerbung geradezu versinkt (*Was machen die Jungs*, o.S.). Die Wirkung dieser übermächtigen Bildlichkeit auf den Buben bleibt dabei unklar und wird höchstens durch seine angespannte Handhaltung und sein optisches Verschwinden im Bild angedeutet, das durch seine Rückenansicht und die Farbzusammenstellung seiner Kleidung noch verstärkt wird. Auf diese Weise wird auch diese Bildrealität Teil der von Heidelberg dargestellten breiten Palette möglicher Genderidentitätskonstrukte.

Die kleineren Geschwister inszeniert Heidelberg als Objekte der Fürsorge. Er zeichnet dabei das Bild einer emanzipatorischen Öffnung des männlichen Blicks von einer Generation zur nächsten: Während Alfred noch vergeblich auf seinen Papa wartet, der ihn offenbar betreuen sollte, erledigen Lothar und Nikolaus ihre

4 Dies mag möglicherweise auch mit der generellen Einsamkeit der dargestellten Figuren in Nikolaus Heidelbachs Typologie zusammenhängen, auf die etwa auch Gundel Mattenklott verweist (vgl. Mattenklott 2016, 177).

brüderlichen Obsorgeverpflichtungen mit Bravour und Kreativität. Manchmal wird dabei das Objekt der Fürsorge allerdings zwischenzeitlich in der kindlichen Phantasie zu einem ganz anderen Objekt, etwa wenn Nikolaus sich vorstellt, er spiele Gitarre, während er mit seinen virtuosen Händen über den nackten Bauch eines Babys kitzelt.

Und es gibt durchaus auch Kinder beiderlei Geschlechts – wie Charles und Patricia – denen wohl niemand gerne sein Baby anvertrauen möchte... (vgl. Heidelberg 1993 und 1999, o.S.).

Kinderliteratur zeigt bisweilen auch eine deutlich weiblich konnotierte Betrachtungsweise. Diese wird im nächsten Textbeispiel durch den kindlichen Blick eines siebenjährigen Mädchens gespiegelt. Im oben bereits erwähnten Bilderbuch *Jenny, sieben* feiert die kleine Jenny den Geburtstag bei ihrem Vater, den sie seit der Trennung der Eltern nur noch einmal im Monat sieht. Lilly Axster und Christine Aebi erzählen eine trotz ihrer Alltäglichkeit ausgesprochen schwierige und konfliktreiche Situation, in der aus einem Konflikt heraus schließlich doch Nähe entsteht. Der Weg dahin ist allerdings alles andere als einfach, denn (Selbst) vorwürfe und Schuldzuweisungen pflastern den steinigten Weg der Beziehung zwischen Vater und Tochter.

Jenny fällt ein, dass ihre Mutter einmal im Streit zu Max gesagt hat, er sei nur auf dem Papier ein Vater, weil er nie Zeit habe. Papiervater. Genauso schaut er jetzt aus. Ganz weiß. Zum Umpusten. „Du bist gar kein echter Vater, dich gibt es nur auf dem Papier.“ Das lässt Max sich nicht zwei Mal sagen. Wortlos läuft er aus dem Zimmer. (*Jenny, sieben*, o.S.)⁵

Hier spiegelt sich der Blick der Mutter im Blick und in den Vorwürfen der siebenjährigen Protagonistin. Die Mutter selbst tritt niemals direkt in Erscheinung. Dennoch ist ihr Blick auf den Vater über die Tochter präsent. Und mit ihm alle Vorwürfe und Schuldzuweisungen, die damit in Verbindung stehen.

Durch die Spiegelung der erwachsenen Perspektive im Blick der Tochter passiert allerdings eine interessante Verfremdung: Während sich die bürokratische Bedeutung eines Vaters „auf dem Papier“ für die siebenjährige Jenny offenbar nicht völlig erschließt, interpretiert sie den von der Mutter aufgeschnappten Begriff ausgesprochen visuell. Er wird zu einem Papiervater mit unzuverlässiger Präsenz. Es ist leicht, ihn umzupusten: Ein paar harte Worte genügen – und schon ist er weg. Zugleich aber symbolisiert diese Papierexistenz auch die Fragilität und Verletzbarkeit der Vaterfigur.

Christine Aebis Illustrationen spiegeln dies auf der Bildebene. Auch hier benötigt der Papiervater Hilfe von außen. Er muss – mit Klebestreifen – in der Szene festgeklebt werden, um den Halt nicht zu verlieren, während er mit Jenny über seine Angst spricht:

5 Die Hervorhebung durch Fettdruck ist auch im Bilderbuch so umgesetzt.

„Du hattest heute auch Angst, Papa, dass ich nicht bei dir Geburtstag feiern will“, sagt Jenny. „Allerdings“, gibt Max zu, „davor habe ich mich gefürchtet. **Und wie.** Ein echter Vater hat manchmal große Angst.“ (*Jenny, sieben*, o.S.)⁶

Und gerade über diese Fragilität und Verletzlichkeit passiert schließlich die (neuerliche) Annäherung zwischen der Protagonistin und dem Protagonisten. Die in der Erwachsenenwelt gängige Floskel „Du bist nur ein Vater auf dem Papier“ wird aus „naiv“-kindlicher Perspektive neu konnotiert und zur grundlegenden Symbolfigur des Bilderbuches: dem Vater aus Papier.

Wir sehen den Vater aus der Perspektive der kindlichen Protagonistin, die zuerst noch stark vom Blick der Mutter geprägt ist, sich aber in der Auseinandersetzung mit dem Vater sukzessive von diesem Blick emanzipiert.

3. Körperkonzepte

Schon die Kategorie „Blick“ lenkte den Fokus auf den männlichen, weiblichen oder androgynen Körper. Die Konzepte Körper und Geschlecht stehen damit in engem Zusammenhang. Aktuell kommt der Beschäftigung mit Körperlichkeit innerhalb der *Gender Studies* eine wachsende Bedeutung zu.⁷

Den in der Literatur dargestellten Körpern liegen hierbei Körperkonzepte zugrunde, mit denen ganz selbstverständlich oder aus kritischer Perspektive narratologisch operiert wird. Gymnich verweist in diesem Zusammenhang auch auf die kulturelle und historische Variabilität solcher Körperkonzepte:

Neben expliziten Beschreibungen von Körpern kann sich auch die zur Darstellung von Körperlichkeit und subjektiver Körperwahrnehmung verwendete Bildlichkeit als aufschlussreich erweisen. So wird beispielsweise eine fragmentarische Wahrnehmung des Körpers, die sich gerade bei weiblichen Figuren recht oft feststellen lässt, vielfach durch eine entsprechende Bildlichkeit zum Ausdruck gebracht. (Gymnich 2010, 259)

Wenn Gymnich Bildlichkeit ins Spiel bringt, so bezieht sie sich auf eine bildhafte Sprache, nicht aber auf das Erzählen mit und in Bildern. Bilderbuchkünstler*innen arbeiten aber auch auf der bildnarrativen Ebene mit fragmentarischen Körperbildern, um bestimmte Körperkonzepte abzubilden. Deutlich wird dies beispielsweise in Nikolaus Heidelbachs Abbildung zu „Volker isst mit seinen Eltern.“ (*Was machen die Jungs*, o.S.): In einem bieder anmutenden Esszimmersetting sitzt Volker vor einer grünen Ornamenttapete mit seinen Eltern bei Tisch. Auch das Tischtuch ist mit grünen Blättern bedruckt. Natur ist hier nur als ornamentales Zitat präsent. Entsprechend ist auch die Perspektive so gewählt, dass der kleine Volker im Zentrum des Bildes vom Hals abwärts völlig unter dem Tischtuch

6 Die Hervorhebung durch Fettdruck ist auch im Bilderbuch so umgesetzt.

7 Ein entsprechendes Interesse für das Körperliche ist auch innerhalb der Kinder- und Jugendliteraturforschung zu bemerken (vgl. dazu Band 2 [2013] der Zeitschrift *interjuli*).

verschwindet. Obwohl es sich bei der Aufnahme von Essen um eine höchst körperliche Beschäftigung handelt, bleibt Volkers Körper also gänzlich verborgen.

Nicht so die Körper der Eltern, die sehr dominant das Bild von links und rechts flankieren. Offensichtlich reden sie intensiv und mit mechanischer Geste auf ihr Kind ein. Die Eltern sind allerdings nicht aus Fleisch und Blut, sondern Roboter.

Aufschlussreich ist hierbei auch die Farbgebung: Die Eltern des seiner Körperlichkeit in der Abbildung so gänzlich beraubten Buben sind in der Farbe Rot gehalten. Rot fungiert als Komplementärfarbe zum natürlichen Grün, eröffnet aber auch andere Assoziationen, etwa die – auch kleinen Kindern schon geläufige – Ampelassoziation „Halt“, die der Freiheit zu gehen bei grünem Signal entgegensteht. Zugleich schwingt die erotische Signalwirkung der Farbe assoziativ mit. So ist die linke Elternfigur ganz in Rot gehalten, während sich bei der rechten rote und graue Blockstreifen dekorativ abwechseln. Und auch der berausenden Wirkung des Rotweins scheinen die Elternroboter nicht ganz abzuschwören – denn zumindest das Glas der rechten Elternfigur ist bereits halb leer getrunken...

Beide Elternteile sind androgyn gestaltet. So wirkt die Kopfpattie des linken Roboters zwar eindeutig wie die eines Mannes, die mechanischen Vorrichtungen auf seinem Oberkörper erinnern allerdings an einen BH. Zudem zitieren die Metallscheiben an seinem Hals thailändische Halsringe. Und von dem blauen Blechhöschen, das er trägt, führen strapsähnliche Kabel zur Außenkante seiner unterm Tisch versteckten Beine. Der rechte Roboter weist keine entsprechenden geschlechtsspezifischen Attribute auf. Allenfalls könnte die Anordnung der grauen Vase mit roter Tulpe darauf hinweisen, dass es sich hier um eine Mutterfigur handelt. Mit erhobenem Zeigefinger beugt sie sich über den Tisch auf den Buben zu und hält dabei bedrohlich ein Messer in ihrer Hand. Dieses Messer aber ist sehr stumpf, vielleicht will sie ihrem Kind also doch nur helfen, das Essen in mundgerechte Stücke zu schneiden...

Insgesamt steht der mechanischen und diffus-bedrohlichen Körperlichkeit der Elternfiguren ein auf seinen Kopf reduzierter Bub gegenüber, dessen fragmentarische Darstellung – nicht zuletzt auch im Kontrast zu seinen Eltern – sehr drastisch den Eindruck von Entkörperung vermittelt. Was von der Natur übrig bleibt, ist nur noch Fragment auf der überdimensionierten, biedereren Tischdecke.

Bei genauer vergleichender Betrachtung zeigen Nikolaus Heidelbachs Bücher *Was machen die Mädchen?* und *Was machen die Jungs?* durchwegs unterschiedliche Körperkonzepte für Buben und Mädchen. Denn während mehrere Buben mit großer Freude ihren eigenen Körper sowie den Umgang mit ihren Körperflüssigkeiten inszenieren, etwa wenn Josef „hoffentlich“ nur davon träumt, als Tormann nackt im Fußballtor zu stehen und Oliver den Weitpinkelwettbewerb gewinnt, finden sich bei den von Heidelbach portraitierten Mädchen keine vergleichbaren Aktivitäten zur Inszenierung der eigenen Körperlichkeit. Und auch Sams deutlich angedeutete Entdeckung (des eigenen Geschlechts? vielleicht sogar in Erektion?) unter der Bettdecke findet im Mädchenband aus dem Jahr 1993 keine Entsprechung. Hier wird den Buben also eine merkbar größere Präsenz der eigenen Körperlichkeit unterstellt. Mehr als zwanzig Jahre später in Heidelbachs neuem Band *Was machen die Mädchen heute?* (Heidelbach 2014b) bemerkt auch

Pepita – unter Zuhilfenahme eines Spiegels – was sich zwischen ihren Beinen befindet. Und „Pepita staunt.“ (*Was machen die Mädchen heute?*, o.S.; vgl. dazu auch Mattenklott 2016, 179).

Im Zusammenhang mit dem durch Literatur vermittelten Körperkonzept spielt auch die körperliche Interaktion zwischen Figuren eine wesentliche Rolle. Spannend ist hier insbesondere der Aspekt der körperlichen Berührung. Wenn wir Heidelbachs Typologie der Mädchen und Buben aus diesem Blickwinkel betrachten, so fällt zunächst auf, dass die dargestellten Kinder einander kaum berühren. Gerade diese Seltenheit hebt Situationen, in denen das doch geschieht, aber besonders hervor.

Die Coverabbildungen der ersten beiden Bände fallen etwas aus dem Rahmen, da Mädchen und Buben eng nebeneinander stehen und einander dementsprechend zumindest unabsichtlich berühren. Auch absichtliche Berührungen kommen verhältnismäßig häufig vor, wobei diese sich bei den – in Rückenansicht dargestellten – Mädchen eher im Zentrum häufen, während sie bei den in Vorderansicht dargestellten Buben an den beiden Peripherien der Bubenreihe stattfinden. Im Bubenband werden die Burschen noch ein weiteres Mal in einer großen Gruppe dargestellt – dass dies unter einer Freudschen Couch passiert, unter der die Knaben ihre obere Körperhälfte bis zur Gürtellinie verbergen, ist hier ebenfalls ein interessantes Detail. In dem Gedränge unter der Couch finden sicherlich auch Berührungen statt – und seien sie auch nur „zufällig“ (vgl. *Was machen die Jungs*, o.S.).

Betrachten wir – abgesehen von diesen Titellustrationen – die körperlichen Berührungen der Figuren im Innentext der ersten beiden Bände, so sind mehrere Auffälligkeiten zu beobachten. Zunächst: Mädchen sind mehr als doppelt so oft in körperliche Berührungen involviert als Buben: Mädchen sieben Mal, Buben drei Mal. Dabei erfolgt die Berührung in vier der Bilder nicht zwischen Menschen, sondern zwischen einem Mädchen und einem Tier (zwei Mal⁸ ist es ein Vogel, einmal ein Fisch) oder zwischen einem Buben und dem Teufel.

In drei Bildern sind Berührungen zwischen einer oder einem der kindlichen Protagonist*innen und einem deutlich jüngeren Kind bzw. einem Baby dargestellt. Die entsprechenden Figuren sind hierbei zweimal Mädchen und einmal ein Bub.

Berührungen zwischen gleichaltrigen Kindern sind vergleichsweise selten und finden ausschließlich zwischen Mädchen statt.

Diese Berührungssituation macht erkennbare geschlechtsspezifische Zuschreibungen und entsprechende Körperkonzepte deutlich: Innerhalb eines insgesamt berührungsaarmen Settings⁹ sind die dargestellten Buben noch spürbar berührungsscheuer als die Mädchen. Mädchen berühren häufiger Kleinkinder und schrecken – im Gegensatz zu den Buben – auch nicht davor zurück, mit

8 Bzw. 4x, weil auf einer Seite 3 Mädchen jeweils einen Vogel berühren

9 Gundel Mattenklott geht zwar nicht explizit auf diese Berührungsaarmut zwischen den Protagonist*innen ein, beschreibt aber „eine Einsamkeit der Kinder, die nicht allein der Fokussierung auf je eine Figur zuzuschreiben ist“ (Mattenklott 2016, 177).

gleichaltrigen Mädchen in Körperkontakt zu treten¹⁰. Außerdem steht ihnen im ABC-Universum Heidelbachs auch ein Spektrum animalisch-phantastischer Berührungspartner*innen zur Verfügung. Berührungen, die in die Sphäre des Mythologisch-Phantastischen verweisen, werden bei den Buben nur einmal dargestellt: allerdings mit einem diabolisch-bösen Beigeschmack, nämlich bei Charles' Handschlag mit dem Teufel (Heidelbach 1999, o.S.).

Gymnich betont die kulturspezifische Verschiedenheit von Körperkonzepten, wenn sie schreibt:

Körperkonzepte sind kulturell und historisch variabel und stehen in engem Zusammenhang mit der Kategorie Geschlecht. (Gymnich 2010, 259)

In Heidelbachs Büchlein über die Aktivitäten der Mädchen und Buben spielt die Darstellung kultureller Diversität im Zusammenhang mit Körperkonzepten keine Rolle. Ethnisierungen haben hier durchwegs Verkleidungscharakter und werden entsprechend klischeehaft inszeniert: Dieter verreist – als „Indianer“ verkleidet: Und Rudi verkleidet sich als Osmane oder Orientale: Zu roten Pluderhosen und einem Bauchgurt aus Stoff trägt er als Hut einen Federball, der als Mini-Kegel zwar nicht so stumpf ausfällt, wie ein Fes, aber zumindest ist seine Spitze im klassischen Rot gefärbt. Als Accessoire kommt ein kleines Stofftier-Äffchen zum Einsatz.

Der einzige Bub, bei dem es sich möglicherweise nicht nur um die Darstellung einer ethnischen Verkleidung handelt, sondern der vielleicht selbst ironisch ein ethnisches Klischee abbildet, ist Igor. Der Name könnte ihn als Russen ausweisen. Dieser Protagonist verhält sich ungewöhnlich roh: Er hat Hunger und grillt deshalb in einer Wohnung auf dem Parkettboden ein Stück Fleisch über einem improvisierten Lagerfeuer (*Was machen die Jungs*, o.S.). Entsprechend ethnisierte (Verkleidungs-)Darstellungen kommen im Mädchenband nicht vor. Weiters fällt auf, dass in beiden Bänden alle Kinder „weiß“ sind.

Aktuelle Kinder- und Jugendliteraturpublikationen verweigern sich aber auch und gerade dann, wenn Figuren mit verschiedenen Hautfarben auftreten, vielfach einer ethnischen Diversifizierung von Körperkonzepten. So tritt etwa in dem bereits erwähnten Bilderbuch *Einer mehr* neben neun Buben mit rosiger Gesichtsfarbe auch einer mit dunkelbrauner Haut auf. Er erscheint genau in der Mitte des Buches als fünftes Kind und ist daraufhin auch meist sehr dekorativ in der Mitte der Kinderschar platziert, verhält sich ansonsten aber genauso wie seine hellhäutigen Freunde.

In dem ebenfalls bereits erwähnten erzählenden Sexualerziehungs-Bilderbuch *DAS machen? Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c* wird aus der

10 Gundel Mattenklott lenkt den Fokus auch hierbei auf die Darstellung kindlicher Sinnlichkeit und erwähnt in diesem Zusammenhang die Illustration zu „Norma kitzelt Nadine“: Nadine sitzt vor Norma auf einem Untersuchungsstuhl, den Rock bis über den Nabel hochgerafft, sodass ihre Unterhose sichtbar wird. Darüber, etwa in Höhe des Bauchnabels, kitzelt Norma ihre Freundin – allerdings nicht mit den Händen, sondern indirekt mit einem Pinsel (vgl. *Was machen die Mädchen*, o.S.).

Perspektive einer anonymen Ich-Erzählerin von den Ereignissen im Lauf einer Projektwoche über Sexualerziehung berichtet. Viele der Klassenkolleg*innen werden direkt zitiert, oder die Ich-Erzählerin berichtet über ihr Verhalten. Schon die Namen sind ausgesprochen international: Andi, Ashley, Cansu, Carol, Dominique, Gordon, Hansa, Jonas, Kris, Osman, Ranjit, Reni, Ronni, Silv, Svetlana, Tami, Toni, Mando, Niki, Yuki und Zoltan treten gleichberechtigt und als Individuen auf. Ethnisierende Zuschreibungen werden dabei streng vermieden.

Wolf Erlbruch hingegen arbeitet in seinen Illustrationen zu Gioconda Bellis Kinderbuch *Die Werkstatt der Schmetterlinge* durchaus mit ethnisierenden Körperzuschreibungen, etwa wenn er eine zierliche Blumengestalterin im Stil einer japanischen Geisha ins Bild schweben lässt (Belli / Erlbruch 1994, 32).

Schließlich kamen auch die Gestalter der Bäume, behäbig, in ihren weiten grünen Gewändern, gefolgt von den kleinen rundlichen Gestaltern der Büsche. Hinter ihnen schwebten die Blumengestalterinnen herein in ihren blütenleichten Kleidern, die blassen Gesichter sorgfältig geschminkt. (*Die Werkstatt der Schmetterlinge*, 35)

Die Darstellung ist allerdings stark überzeichnet und kostümhaft, was die Konstruiertheit dieser Zuschreibungen ins Blickfeld der Aufmerksamkeit rückt. Dass Erlbruch hier durchaus reflexiv mit den von ihm zitierten Ethnisierungen operiert, zeigen – neben solchen Überzeichnungen – die in diesem Buch ebenfalls realisierten humorvollen Brüche ethnisierender Zuschreibungen. So wird etwa der junge Gestalter Rodolfo durchwegs *nicht* mit ethnisierenden Attributen dargestellt, die eine eventuelle südamerikanische Herkunft nahelegen, sondern als blasser, rothaariger junger Mann. Ein weiterer junger Gestalter mit dem nordischen Namen Kalle hingegen wird (tief)schwarzhäutig ins Bild gesetzt. Auch die „weise Alte“ – eine weibliche Gottesfigur – hat bei Erlbruch eine deutlich dunkelbraune Hautfarbe (Belli / Erlbruch 1994, 4-39).

Axster und Aebi allerdings gehen beim reflektierten Umgang mit Hautfarben noch einen Schritt weiter: Auch auf dem von Aebi gestalteten Klassenfoto sind Kinder mit unterschiedlichen Hautfarben zu sehen: von weiß über rosa und beige bis braun, und all das noch in unterschiedlichen Schattierungen. Als Protagonist*innen von *DAS machen? Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c* setzen sich all diese Kinder mit ihrem Körper und mit ihrer Sexualität auseinander. Die Farbe der Haut ist dabei kein Thema, allerdings wird sehr wohl thematisiert, dass eine bestimmte Farbe als „Hautfarbe“ bezeichnet wird. An dieser Stelle wird die implizite Diskriminierung durch gängige Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Körperkonzepten zum Thema:

Es gibt Farbe, die Hautfarbe heißt. „Aber wessen?“ Niki hat nicht lockergelassen. Unsere Lehrerin hat manchmal Stress, mit dem Erklären nachzukommen. (*DAS machen?*, o.S.)

4. Agency

Innerhalb der aktuellen Genderforschung ist die genderbezogene Untersuchung von Handlungsmacht (*Agency*) ein wichtiges Thema.¹¹ Entsprechend verweist auch Gymnich auf die Handlungsmächtigkeit und Handlungsermächtigung in ihrer Abhängigkeit von der Kategorie Geschlecht. Sie lenkt den Fokus hier insbesondere auf den Handlungsverlauf und auf signifikante Wendepunkte in der Handlung, indem sie fragt:

Lässt sich eine Korrelation zwischen dem Geschlecht der Figuren und deren Einfluss auf den Handlungsverlauf ausmachen? (Gymnich 2010, 259)

Gymnich thematisiert in diesem Zusammenhang etwa die räumliche Mobilität von Figuren.¹² Gerade vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur verdient dieser Aspekt besondere Aufmerksamkeit. Gymnich betont, dass die Untersuchung räumlicher Mobilität nicht nur in Bezug auf Einzeltexte zu interessanten Ergebnissen führt, sondern auch bezüglich Gattungskonventionen:

Während selbst initiierte Reisen zu den Kennzeichen des traditionellen Bildungsromans zählen und zur Entwicklung des Protagonisten in der Regel maßgeblich beitragen, spielt räumliche Mobilität – zumindest solche, die auf eine Initiative der weiblichen Figur zurückgeht – im weiblichen Entwicklungsroman aufgrund der traditionellen Bindung der Frau an die häusliche Sphäre vielfach eine untergeordnete Rolle. (Gymnich 2010, 259)

Der Mobilität der männlichen Figuren im klassischen Bildungsroman steht also in gewisser Weise die „Möbilität“ der weiblichen Figuren im klassischen Entwicklungsroman des 19. Jahrhunderts gegenüber. Mit dem Neologismus „Möbilität“ beziehe ich mich auf die Nichtmobilität dieser Figuren, die – ähnlich wie Möbel – ihre häusliche Umgebung durch Schönheit und Kultiviertheit aufwerten, sie aber kaum verlassen.

Auch für Kinder und Jugendliche wurden seit dem 19. Jahrhundert Entwicklungsromane verfasst. Exemplarisch sei hier etwa an den Mädchenroman *Little Women* der US-amerikanischen Schriftstellerin Louisa May Alcott erinnert.¹³ Alcotts Roman erschien in zwei Teilen (1868 und 1869). Sie erzählt darin die Geschichte der vier Schwestern Meg, Josephine (Jo), Beth und Amy, die von ihrer Mutter aufgezogen werden, während sich der Vater zunächst im Krieg befindet. Meg heiratet früh und gründet eine Familie. Beth lebt aufopferungsvoll, hilft

11 Vgl. den 2013 gegründeten Forschungsverbund *Geschlecht und Handlungsmacht / Gender and Agency* an der Universität Wien: <http://genderandagency.univie.ac.at> (16. Jänner 2020).

12 Vgl. dazu meine Ausführungen zum Abenteuerroman in diesem Beitrag: 39f.

13 Zur Rezeption dieses Romans im Sinn der feministischen Literaturanalyse seit den 1970er Jahren vgl. Alberghene / Clark 1999, Foote 2005 u.a. Mehrere Filmadaptionen basieren auf diesem Roman, etwa die Hollywood-Verfilmung *Little Women* (1994), bei der die Australierin Gillian Armstrong Regie führte (dt.: *Betty und ihre Schwestern*).

kranken und armen Nachbarn, wird dabei mit Scharlach angesteckt und stirbt früh. Die kluge und burschikose Josephine wünscht sich Unabhängigkeit. Sie möchte reisen und träumt vom freien Leben als Schriftstellerin – was allerdings immer wieder zu Konflikten führt. Amy schließlich, das Nesthäkchen der Familie, sieht sich selbst als Künstlerin. Sie bekommt das, was ihre Schwester Jo sich immer erträumt hat: Gemeinsam mit ihrer Tante reist sie nach Europa. Von dort kehrt sie mit ihrem wohlhabenden Nachbarn Laurie zurück, der zuvor über viele Jahre der Vertraute und Seelenfreund Josephines gewesen war. Und sie gründet unweit ihres Elternhauses mit ihm eine Familie.

Betrachten wir die Lebensgeschichte der vier dargestellten jungen Frauen unter dem Aspekt der räumlichen Mobilität, so fällt auf, dass sie sich in erster Linie in ihrer häuslichen Umgebung aufhalten. Räumliche Mobilität erreichen nur Jo und Amy – und auch nur für kurze Zeit.

Berufliche Selbstverwirklichung ist bis heute oft ein ausschlaggebender Grund für die (vorübergehende) Migration einzelner Individuen. Und auch in *Little Women* ist die Mobilität von Jo und Amy mit ihrer beruflichen Tätigkeit verbunden: Amy segelt gemeinsam mit ihrer Tante und als deren Gesellschafterin nach Europa, um sich dort künstlerisch fortzubilden. Josephine, die junge Schriftstellerin, rebelliert mehr als ihre Schwester gegen die ihr oktroyierten Rollenzuschreibungen.

Jo's gender rebellion during her youth defined her personality, and made her attractive to her friends and family, [...] it makes her a most unhappy young woman, misunderstood and often lonely. (Foote 2005, 73f.)

Als erwachsene Frau verreist auch sie aus beruflichen Gründen – allerdings nicht so weit, wie sie gerne möchte (also nach Europa), sondern nur nach New York, wo sie als Gouvernante eine Anstellung findet. Vom Leben in der Stadt erhofft sie sich Anregungen für ihre schriftstellerische Tätigkeit. Und tatsächlich gelingt ihr der Durchbruch zur professionellen Autorin. Gleichzeitig aber ist ihr Leben in der Stadt alles andere als urban. Und so bietet Jos Aufenthalt in der Stadt schließlich auch – wie Foote sehr anschaulich zeigt – „some of the richest fodder for an examination of her domestication“ (Foote 2005, 78). Auf Anraten ihres väterlichen Beraters und zukünftigen Mannes Professor Bhaer gibt sie (zumindest vorerst) ihre schriftstellerische Tätigkeit auf, heiratet und wird Mutter zweier Söhne. Beide Mädchen geben somit also schließlich ihre Berufung (zumindest zum Teil) auf und gründen eine Familie.

Ein Motiv, das ich in diesem Zusammenhang besonders hervorheben möchte, ist das Inseldasein in einem nach außen hin mehr oder weniger abgeschlossenen Terrain. In ihrer Analyse von *Little Women* lenkt etwa auch Stephanie Foote den Fokus auf diese insulare Existenz in einem weitläufigen Haus, das zudem – bis zur Rückkehr des Vaters aus dem Sezessionskrieg – ausschließlich von Frauen bewohnt wird. Mit Männern sind die Protagonistinnen somit über weite Strecken nur in ihrer Nachbarschaft konfrontiert, nicht jedoch in ihrer eigenen Insel der Frauen. In ihrem Haus gestalten sie Nachbildungen des gesellschaftlichen Lebens, ohne dabei mit der simultanen Existenz von Männern konfrontiert zu sein:

[T]he March girls [...] live something of an insular life in their rambling home. [...] [T]he novel tends to present scenes in which facsimiles of the world are assimilated into the March household – the girls create their own post office, their own newspaper, and stage their own private theatricals, for example. (Foote 2005, 65)

Das Haus der March-Familie wird so zu einem Experimentierfeld. Zudem verlassen die vier *Little Women* und ihre Mutter ihre „Insel“ immer wieder und nehmen partiell durchaus am öffentlichen Leben teil. Auf diese Weise ist dem Text – bei aller Rücksicht auf zeitgenössische Rollenkonventionen – zugleich auch ein Gegendiskurs eingeschrieben. Spannend ist in diesem Zusammenhang die Rolle der Mutter, die nach der Rückkehr ihres Mannes aus dem Bürgerkrieg weiterhin den Kontakt zur Außenwelt hält, während zugleich der Vater „like a sentimental mother“ (Foote 2005, 83) zu Hause bleibt, sich von der Arbeitswelt fernhält und seinen Töchtern und Freunden als Ratgeber zur Verfügung steht.

Einer Insel der ganz anderen Art begegnen wir in Emmy von Rhodens bekanntem deutschsprachigem Entwicklungsroman *Der Trotzkopf* (1885). Ilse Macket, die fünfzehnjährige Hauptfigur dieses Romans, benimmt sich zunächst wie ein Bub. Die männlichen Figuren bringen dem burschikosen Wesen Ilses weitaus mehr Verständnis entgegen als die weiblichen. Ilse spielt etwa wild mit einem Hund, während Gäste anwesend sind:

Es wurde darüber gelacht, ja Herr von Schäffer behauptete, die kleine habe Temperament und es sei schade, daß sie kein Knabe sei. Seine hochgebildete Frau konnte ihm nicht beistimmen, sie fand das wilde Mädchen geradezu entsetzlich und nannte es auf dem Heimwege ein enfant terrible. (*Der Trotzkopf*, 1907, 6)

Ilse Stiefmutter und der Priester überzeugen den Vater, dass es notwendig sei, „das unbändige Kind“ (*Der Trotzkopf*, 1907, 4) in ein Mädchenpensionat zu schicken, um sie zu einem „ordentlichen“ Mädchen umzuerziehen (*Der Trotzkopf*, 1907, 6).

Auch dieses Mädchenpensionat hat den Charakter einer Insel der Mädchen und Frauen. Allerdings werden die angehenden Damen hier auf ihre häuslichen Tätigkeiten vorbereitet. In der Handarbeitsstunde soll Ilse einen Strumpf stricken, scheitert aber. Sie wird von der Internatsleiterin Fräulein Raimar bloßgestellt und rebelliert (*Der Trotzkopf*, 1907, 63-67). Die wohlwollende Lehrerin Charlotte Güssow erzählt ihr darauf hin zur Warnung die Geschichte von Lucie, die durch ihre trotzig Art ihren Bräutigam Kurt verschreckte und deshalb nun gezwungen ist, als Gouvernante zu arbeiten (*Der Trotzkopf*, 1907, 70-81).

Während berufliche Selbstverwirklichung in Alcotts Entwicklungsroman *Little Women* also noch als legitimer und zum Teil wichtiger Entwicklungsschritt dargestellt wird, fungiert die Berufstätigkeit einer Frau in *Der Trotzkopf* als bedrohliches Zukunftsbild.

Auch die Mutter der kleinen Lilli, einer jüngeren Mitschülerin von Ilse, wird wegen ihrer Berufstätigkeit kritisiert, ja eigentlich verurteilt. Ihr Mann ist verstorben. Sie selbst ist eine berühmte Schauspielerin und arbeitet in Wien.

„Möchtest du wieder zu deiner Mama?“ fragte [Ilse]. „Nein,“ entgegnete Lilli, „ich bleib' lieber bei euch. Die Mama kümmert sich halt so wenig um mich, sie hat kein' Zeit. Sie muß immer studieren,“ setzte sie altklug hinzu. „Alle Abend geht sie ins Theater.“ (*Der Trotzkopf*, 1907, 129)

Lillis Mutter wird als unachtsame und karrierefixierte Figur gezeichnet. Zu Weihnachten schickt sie ihrer Tochter keine wärmende Kleidung, um diese nicht zu verwöhnen. Und als Lilli schließlich an einer Hirnhautentzündung stirbt, stellt Fräulein Raimar fest: „Sie hat nicht einmal nach der Mutter verlangt.“ (*Der Trotzkopf*, 1907, 173) Selbst zu Lillis Begräbnis erscheint deren Mutter nicht:

Am Todestage Lillis war ein Telegramm angekommen, worin sie meldete, daß sie erst am Dienstag abend eintreffen könne. Es sei ihr unmöglich, früher zu kommen, da sie am Montag in einem neuen Stücke die Hauptrolle zu spielen habe. Als ihr an diesem Tage der Tod ihres Kindes gemeldet wurde, kam umgehend ein Brief voll überschwenglicher Klagen, aber sie blieb fern. (*Der Trotzkopf*, 1907, 174)

Berufstätige Frauen werden somit als unglücklich, selbstbezogen und lieblos charakterisiert. Anders als die Mädchen in *Little Women* werden Ilse und ihre Internatsfreundinnen in ihrer Insel der Frauen allein mit der Perspektive auf ein häusliches Familienleben ausgebildet und dafür – den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechend – geformt. Die Reichweite ihrer *Agency* ist dabei massiv eingeschränkt.

Doch selbst hier findet sich die Andeutung eines Gegendiskurses, der allerdings nur von männlichen Protagonisten geführt wird, die offensichtlich – zumindest in der Diegese des Entwicklungsromans *Der Trotzkopf* – weitaus mehr Verständnis für das anfangs normabweichende Verhalten der kleinen Ilse aufbringen als die weiblichen Figuren. Allen voran ist es Ilses Vater, der seine Tochter nicht nach ihrem Äußeren beurteilt und gerne bereit ist, ihr mehr Freiheiten zu lassen:

Herr Oberamtmann Macket hatte den Arm um die Schulter seines Lieblings gelegt und strich ihm das wirre Lockenhaar aus dem erhitzten Gesicht, dabei sah er sein Kind mit wohlgefälligen Blicken an, was eigentlich zu verwundern war, da Ilse in einem Aufzuge hereingekommen, der durchaus nicht geeignet war, Wohlgefallen zu erregen, besonders in diesem Augenblicke, wo fremde Augen denselben musterten. Das verwaschene, dunkelblaue Kattunkleid, blusenartig gemacht und mit einem Ledergürtel gehalten, mochte wohl recht bequem sein, aber kleidsam war es nicht, und einige Flecken und Risse darin dienten ebenfalls nicht dazu, die Eleganz desselben zu heben. Die hohen, plumpen Lederstiefel, die unter dem kurzen Kleide hervorblickten, waren tüchtig bestaubt und sahen eher grau als schwarz aus. Aber wie gesagt, Herrn Macket genierte dieser Aufzug gar nicht, er sah in die fröhlichen, braunen Augen seines Lieblings, um dessen Kleider kümmerte er sich nicht. (*Der Trotzkopf*, 1907, 1f.)

Und auch später kann der Vater sich aufgrund der erfolgreichen Bändigung der ehemals wilden Tochter nicht so freuen wie seine Frau und Ilses Stiefmutter Frau Anne:

Frau Anne segnete das Institut, das aus dem wilden Kinde eine liebliche, sinnende Jungfrau geschaffen hatte. Eine solche Umwandlung hatte sie vor Jahr und Tag kaum für möglich gehalten. An Iles gutem Herzen hatte sie niemals gezweifelt, aber sie war überrascht von der geduldigen Liebe, die sie dem kleinen Bruder entgegenbrachte. Nur der Amtsrat konnte sich noch nicht in sein verändertes Kind finden. Manchmal sah er es prüfend von der Seite an, als ob er fragen wollte: „Ist sie es, oder ist sie es nicht?“

„Ich weiß nicht,“ sagte er eines Tages zu seiner Gattin, „Ilse ist mir zu zahm geworden. Ich kann mir nicht helfen, aber mein unbändiges Kind mit dem Loch im Kleide gefiel mir besser, als die junge Dame im modischen Anzuge.“ (*Der Trotzkopf*, 1907, 237)

Heute finden sich in der Kinder- und Jugendliteratur kaum noch solche „zahmen“ Mädchenfiguren. So konnte etwa Peter Rinnerthaler bei der Untersuchung von neun zeitgenössischen Bilderbüchern (mit Erscheinungsdatum nach 2010) keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Protagonist*innen im Hinblick auf die Autonomie der Figuren sowie bei deren Mobilität in und zwischen Außen- und Innenräumen feststellen (Rinnerthaler 2016, 187-192).

Auch die Erziehungsideale, die in Rhodens *Trotzkopf*-Büchern ihren literarischen Ausdruck finden, können heute nicht mehr als zeitgemäß gelten. Dennoch wirken sie immer noch nach.

Aus diesem Grund führt etwa auch Hans-Heino Ewers in seiner Einführung zur Kinder- und Jugendliteratur das Geschlecht der Adressat*innen als Differenzierungsmerkmal an – mit Blick auf die Corpusbildung im Bereich der Literaturvermittlung. Er betont, dass Kategorien wie Knaben- oder Jungenbuch zwar seit längerer Zeit außer Gebrauch seien, dass dies allerdings in Bezug auf die Zuschreibung „für Mädchen“ nicht in gleichem Maße gilt:

Unter die Rubrik Mädchenliteratur fallen bspw. Erzählungen und Romane, Schauspiele, Zeitschriften, Kalender, Sachbücher, Ratgeber, Verhaltenslehren, Benimmbücher, Aufklärungsbücher u. dgl. m. (Ewers 2012, 25)

Ewers verweist in diesem Zusammenhang auf die Problematik der Ordnungskategorien zur benutzerorientierten Aufstellung von Kinder- und Jugendliteratur in Bibliotheken. Sind diese Kategorien (z. B. Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur, Mädchenliteratur,...) erst einmal fest etabliert, dann wirken sie vielfach auch auf die Ebene der Kinder- und Jugendbuchproduktion zurück – etwa in Form einer deutlichen Adressierung an Mädchen (vgl. Ewers 2012, 25). Es ist wichtig, solche Tendenzen aufzuzeigen und ihnen ein Stück weit entgegen zu wirken: Die *Gender Studies* können hierzu sowohl im Hinblick auf die Analyse von Kinder- und Jugendliteratur als auch mit Perspektive auf Kontexte, die sie diskursiv mitbedingen, einen wichtigen Beitrag leisten.

Anhand der exemplarischen Betrachtung einzelnen Text- und Bildsequenzen konnte ich zeigen, dass die in den *Gender Studies* bewährten Analysekonzepte

Stimme, Blick, Körperkonzept und *Agency* auch für die Untersuchung von kinder- und jugendliterarischen Texten in höchstem Maße geeignet sind. Ihr Potenzial kann bei der Analyse von Bilderbüchern sogar doppelt genützt werden – auf der Text- und auf der Bildebene.

Bisweilen lassen sich so auch innerhalb geschlechtsnormierender Texte überraschende Gegendiskurse aufspüren (vgl. die Position der Vaterfigur in Rhodens *Trotzkopf*-Büchern).

Zugleich eröffnen sich dabei auch neue Analyseperspektiven für die Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft – etwa die Fokussierung der direkten körperlichen Berührung zwischen Figuren als Teilaspekt der Kategorie Körperkonzept, welcher sich nur zum Teil unter den Begriff der – etwa von Gundel Mattenklott ins Spiel gebrachten – „kindliche(n) Sinnlichkeit“ (Mattenklott 2016, 171) fassen lässt.

Ausblick

Auf ein weiteres Desiderat der bisherigen Forschung zum Thema machte mich Susanne Hochreiter in ihrem Artikel *Jenseits der Geschlechtergrenzen* aufmerksam. Sie verweist darin auf das grenzüberschreitende Potenzial von David Levithans Roman *Every Day* (2012). 2014 erschien der Roman unter dem Titel *Letztendlich sind wir dem Universum egal* auch in deutscher Übersetzung, und Levithan erhielt dafür den Deutschen Jugendliteraturpreis. Protagonist*in A ist in der englischen Originalfassung „eine geschlechtlich unbestimmte Existenz oder Wesenheit, die sich jeden Tag in einem anderen fremden Körper wiederfindet“ (Hochreiter 2020). Levithan setzt dieses Konzept in seinem Roman konsequent um und verzichtet dementsprechend auf Personalpronomina. Ganz anders die Übersetzerin Martina Tichy, die Levithans Ansatz

zunichthemacht: A wird durch Personalpronomen männlich vereindeutigt [und die] Liebe von A und Rhiannon [somit] als heterosexuelle Liebe zwischen einer jungen Frau und einem jungen Mann lesbar. (Hochreiter 2020)

Somit greift die Übersetzerin hier auf unzulässige Weise in den Originaltext ein. Sie ignoriert wesentliche Textelemente und (zer)stört damit dessen Originalität und die Aussageabsicht des Autors. In diesem Zusammenhang wäre in einer Folgepublikation zu untersuchen, ob es sich bei dieser Fehlübersetzung um einen Einzelfall handelt, oder ob (und inwiefern) Übersetzende von Kinder- und Jugendliteratur häufig entsprechend normierend in Gender(de)konstruktionen eingreifen.

Literatur*Primärliteratur*

- Alcott, Louisa May (2009): *Little Women*. Weiheke Island: The Floating Press (EA 1868/69).
- Axster, Lilly / Aebi, Christine (2005): *Jenny, sieben*. 2., veränd. Aufl. Gumpoldskirchen, Wien: de'A.
- Axster, Lilly / Aebi, Christine (2012): *DAS machen? Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c*. Gumpoldskirchen, Wien: de'A.
- Belli, Gioconda / Erlbruch, Wolf (2012): *Die Werkstatt der Schmetterlinge*. 12. Aufl. Wuppertal: Hammer.
- Defoe, Daniel (1990): *Robinson Crusoe*. Illustrationen von Bernhard Oberdieck. Bearbeitet und mit einem Nachwort versehen von Käthe Recheis. Hamburg: Dressler (EA 1719).
- Heidelbach, Nikolaus (1993): *Was machen die Mädchen?* Weinheim/Basel: Beltz.
- Heidelbach, Nikolaus (1999): *Was machen die Jungs?* Weinheim/Basel: Beltz.
- Heidelbach, Nikolaus (2014a): *Was machen die Jungs heute?* Weinheim/Basel: Beltz.
- Heidelbach, Nikolaus (2014b): *Was machen die Mädchen heute?* Weinheim/Basel: Beltz.
- Hergane, Yvonne/Pieper, Christiane (2011): *Einer mehr*. Wuppertal: Hammer.
- Hoffmann, E.T.A. (1957): *Das fremde Kind*. In: Hoffmann, E.T.A.: *Poetische Werke*. Mit Federzeichnungen von Walter Welenstein. 6. Bd. = *Die Serapionsbrüder*. 2 Bd. Berlin: de Gruyter, 248-295.
- Levithan, David (2012): *Every Day*. New York: Knopf Books for Young Readers.
- Levithan, David (2014): *Letztendlich sind wir dem Universum egal*. Aus dem Amerikanischen von Martina Tichy. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Lindgren, Astrid: *Ur-Pippi*. Deutsch von Cäcilie Heinig / Angelika Kutsch. Kommentiert von Ulla Lundqvist. Hamburg: Oetinger 2007.
- Lobe, Mira / Weigel, Susi (1972): *Das kleine Ich bin Ich*. Wien: Jungbrunnen.
- Rhoden, Emmy von (1907): *Der Trotzkopf*. Eine Pensionsgeschichte für erwachsene Mädchen. Illustriert von August Mandlick. 12. Aufl. Stuttgart: Weise (EA 1885).
- Woolf, Virginia (1928): *Orlando – A Biography*. London: Hogarth Press.

Sekundärliteratur

- Alberghene, Janice M. / Clark, Beverly Lyon (Hgg.) (1999): *Little Women and the Feminist Imagination. Criticism, Controversy, Personal Essays*. London, New York: Routledge 1999 (Children's literature and culture; vol. 6. Garland reference library of the humanities).
- Baier, Angelika / Hochreiter, Susanne (Hgg.) (2014): *Der inter*geschlechtliche Körper – Diskurs/ Begegnungen im literarischen Text*. Wien: Zaglossus.
- Beauvoir, Simone de (1992): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Aus dem Französischen übersetzt von Uli Aumüller und Grete Osterwald. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York u.a.: Routledge.
- Ewers, Hans-Heino (2012): *Literatur für Kinder und Jugendliche*. Eine Einführung. 2. Aufl. Paderborn: W. Fink.
- Foote, Stephanie: *Resentful Little Women: Gender and Class Feeling in Louisa May Alcott*. In: *College Literature* 1 (2005), 63-85.
- Gymnich, Marion: *Methoden der feministischen Literaturwissenschaft und der Gender Studies*. In: Nünning, Vera / Nünning, Ansgar (Hgg.) (2010): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 251-269.
- Hochreiter, Susanne / Stoller, Silvia (Hgg.) (2018): *Mann, Männer, Männlichkeit: Interdisziplinäre Beiträge aus den Masculinity Studies*. Wien: Praesens.
- Hochreiter, Susanne (2019): *Drei mal drei ist queer. Queere Rebell_innen in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Aufmüpfige Anfänge: Über Kontinuitäten und Brüche in der Kinder- und Jugendliteratur* = *lili* 20/51, Wien: Praesens, 105-118.
- Hochreiter, Susanne: *Jenseits der Geschlechtergrenzen. Transgender-Narrative und ihre de/stabilisierenden Effekte*. In: *Lexe, Heidi / Loidl, Sonja u.a. (Hgg.) (2020): Kinder- und Jugend-*

- literatur aus Genderperspektive (Wiener Vorlesungen zur Kinder- und Jugendliteratur) (im Druck).
- Interjuli. Internationale Kinder- und Jugendforschung. 2 (2013).
- Kalbermatten, Manuela (2011): „Von nun an werden wir mitspielen“. Abenteuerinnen in der Phantastischen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Zürich: Chronos.
- Krammer, Stefan (2007): Mannsbilder. Literarische Konstruktionen von Männlichkeit. Wien: WUV.
- Krammer, Stefan (2018): Fiktionen des Männlichen. Männlichkeitsforschung in der Literaturwissenschaft. Wien: Facultas.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: Geschlecht und Charakter in der Kinderliteratur. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 2 (1997), 27-49.
- Mattenkloft, Gundel: Überlegungen zur Darstellung kindlicher Sinnlichkeit im Bilderbuch der Gegenwart.. In: Josting, Petra / Roeder, Caroline / Dettmar, Ute (Hgg.) (2016): Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und –medien(forschung). München: kopaed, 171-180.
- Oakley, Ann (1972): Sex, Gender and Society. London: Temple Smith.
- Rinnerthaler, Peter: Geschlechterspezifische Räume im zeitgenössischen Bilderbuch. In: Josting, Petra / Roeder, Caroline / Dettmar, Ute (Hgg.) (2016): Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und –medien(forschung). München: kopaed, 181-194.

*Dr. Ulrike Eder arbeitet als Senior Lecturer am Institut für Germanistik der Universität Wien. Kinder- und Jugendliteratur ist einer ihrer Forschungsschwerpunkte. Seit 2015 gibt sie gemeinsam mit der Anglistin Prof. Eva Burwitz-Melzer (Universität Gießen) die Reihe „Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht“ (Praesens Verlag) heraus.
ulrike.eder@univie.ac.at*