

Eva Maus

Geschlechtersensible Literaturdidaktik

1 | Begriffsbestimmung

Das Geschlecht ist eine Kategorie, die ausnahmslos alle Menschen betrifft. Die Zugehörigkeit und die Zuordnung zu einem Geschlecht hat weitreichende Konsequenzen – auch für Schülerinnen und Schüler im Literaturunterricht. Eine geschlechtersensible Literaturdidaktik versucht Chancengleichheit herzustellen, indem Lehrkräfte einen reflektierten und individuellen Blick auf Genderrollen und -entwürfe, auch jenseits binärer Vorstellungen, fördern sowie Texte und Lernangebote zur Verfügung stellen, die auf alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen motivierend und lernfördernd wirken.

2 | Explikat

2.1 | Geschlecht und Gender

Geschlechtersensibilität im Literaturunterricht bezieht sich auf die verwendete Literatur, auf die Unterrichtsmethoden sowie den Umgang mit dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler. Zudem kann das Geschlecht auf der Meta-Ebene selbst zum Thema des Literaturunterrichts werden. Zentral für eine geschlechtersensible Literaturdidaktik ist es zu verstehen, was der Begriff ‚Geschlecht‘ umfasst und wie sich eine Zuordnung in ‚männlich‘ bzw. ‚weiblich‘ für Schüler und Schülerinnen auswirkt. Die zumeist vorgenommene Einteilung der Schülerinnen und Schüler anhand eines biologischen Geschlechts stellt zwangsläufig eine starke Vereinfachung dar. Zudem lassen sich in statistischen Untersuchungen gefundene Unterschiede nicht auf ein vermeintlich biologisches Geschlecht (*sex*) der Kinder und Jugendlichen zurückführen, sondern sind Ergebnis eines Sozialisationsprozesses, bei dem aus dem sozial konstruierten Geschlecht (*gender*) bestimmte Erwartungen, Rollen- und Selbstbilder erwachsen (vgl. Heiser 2020, S. 33). Mädchen und Jungen werden von ihrer Umgebung – schon allein durch die geschlechterspezifische Namensgebung – einem Geschlecht zugeordnet und übernehmen diese Zuordnung in der Regel in ihre Identität. Da in unserer Gesellschaft Vorstellungen davon existieren, wie sich Mädchen und Frauen bzw. Jungen und Männer typischerweise verhalten und verhalten sollten (*Geschlechterrollen*), beeinflussen entsprechende Erwartungen oft das Handeln von Schülerinnen und Schüler (*doing gender*), so dass stereotype Geschlechterrollen das Miteinander – auch in der Schule – prägen.

Das Erkennen und Berücksichtigen solcher Vorstellungen der Schüler und Schülerinnen über das ‚richtige‘ Verhalten als Mädchen bzw. Junge ist zentral für eine geschlechtersensible Didak-

tik und darf nicht den Blick für die tatsächlichen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler verstellen. Zudem wird die Unterteilung in zwei klar voneinander getrennte Geschlechter dem fließenden (*fluiden*) Übergang und den möglichen Nuancen zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit nicht gerecht. Auch ist das Geschlecht nicht als isoliertes Merkmal einer Person zu verstehen. Vielmehr ist es Teil einer komplexen Vielzahl verschiedener Merkmale, die auf individueller und gesellschaftlicher Ebene als Unterscheidungsmerkmale von Menschen fungieren. So stellen neben dem Geschlecht beispielsweise Alter und Herkunft weitere solcher trennenden Kategorien dar, die nicht isoliert voneinander wirken. Vielmehr prägen sie den Blick auf sich selbst und andere in einem komplexen Zusammenspiel (*Intersektionalität*). Entsprechend einer solchen Definition und Einordnung von ‚Geschlecht‘ setzt der Anspruch der Geschlechtersensibilität stets einen reflektierten Umgang mit dieser Kategorie voraus und ist nicht gleichzusetzen mit ‚geschlechterspezifisch‘ oder ‚geschlechterdifferenziert‘ (vgl. Garbe 2018, S. 1ff.).

2.2 | Geschlechtersensible Unterrichtsmethoden

Ein Ziel des geschlechtersensiblen Literaturunterrichts ist es, Geschlechterstereotype und geschlechterdifferenzierende Zuschreibungen sowie (vermeintliche) Kompetenzunterschiede zu reflektieren und gegebenenfalls zu relativieren. Zu diesem Zweck sind Methoden und Inhalte des Literaturunterrichts so zu wählen, dass Interessen und Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden. Zudem muss darauf geachtet werden, dass durch den Sprachgebrauch oder das Verhalten der Lehrkräfte nicht unbeabsichtigt Geschlechterstereotype unterstützt bzw. hervorgerufen werden, wenn beispielsweise ‚starke Männer‘ zum Verrücken der Tische gesucht werden oder Mädchen pauschal unterstellt wird, sich ohnehin nicht für Fußballbücher zu interessieren. Trotzdem kann es sinnvoll sein, statistische Geschlechterunterschiede reflektiert in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Dabei muss jedoch stets bedacht werden, dass diese Untersuchungen auf ein vereinfachendes, binäres und vermeintlich biologisches Geschlechterverständnis zurückgreifen und daraus resultierende Erkenntnisse nur als Hinweisgeber dienen und nicht explizit mit den Schülerinnen und Schülern geteilt werden sollten. Die meisten Unterrichtsmethoden mögen nach solchen Erhebungen Jungen und Mädchen statistisch ähnlich gern; Jungen lehnten in einer entsprechenden Befragung allerdings – anders als die Mehrheit der Mädchen – Unterrichtsmethoden eher ab, bei denen über eigene Gefühle gesprochen und Bezüge zum eigenen Leben hergestellt werden, bei denen sie sich also ‚outen‘ sollten. Dazu gehören zum Beispiel das Schreiben von Gedichten und Märchen oder das Theaterspielen (vgl. Schilcher und Hallitzky 2004, S. 125). Schon kleine Anpassungen an Aufgabenstellungen können hier geschlechtersensibler wirken: wenn zum Beispiel das Formulieren eigener Gedanken nur eine von mehreren möglichen Aufgaben ist oder Gefühle aus der Perspektive einer fiktiven Figur und nicht aus der Ich-Perspektive geschildert werden sollen. Eine attraktive ‚Brücke‘ für die Jungen zur aktiven Teilnahme am Literaturunterricht kann zudem der Einsatz von digitalen Medien (s. Bilderbuch-Apps, Computerspieldidaktik, Intermedialität und Literaturdidaktik) sein, da diese als eher männlich wahrgenommen und auch besonders viel von Jungen genutzt werden (vgl. z. B. JIM-Studie 2020). Zum geschlechtersensiblen Literaturunterricht mit Sozialen Medien, Computerspielen, Filmen und anderen digitalen Medien gibt es bereits Publikationen (vgl. z. B. Brendel-Perpina, Heiser und König 2020). Geschlechtersensibel zu unterrichten bedeutet aber auch, nicht versehentlich davon auszugehen, dass Mädchen keine

besondere Beachtung bräuchten, weil sie ohnehin aufmerksam und gern dem Literaturunterricht folgten. „Im Fazit lässt sich feststellen, dass zentrale Voraussetzungen für die Planung eines erfolgreichen gendersensiblen Literaturunterrichts eine differenzierte Diagnostik der Lernausgangsbedingungen sind. [Schüler und Schülerinnen] sind nicht allein als Angehörige einer Gender-Gruppe zu definieren, entscheidend ist vielmehr, einzuschätzen, welche Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit auf der Ebene der symbolischen Repräsentation bei ihnen wirksam sind [...].“ (Heiser 2020, S. 28)

2.3 | Geschlecht als Thema des Literaturunterrichts

Auch auf der Meta-Ebene kann das Geschlecht im Literaturunterricht eine Rolle spielen, indem es selbst zum Unterrichtsthema gemacht wird. Von dem Reflektieren und Sprechen darüber, wie Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype gestaltet und kommuniziert werden, profitieren Schüler und Schülerinnen in vielfacher Hinsicht: Bisher unbewusste Interpretationstraditionen, persönliche Vorurteile und der Umgang mit den eigenen Geschlechterrollenerwartungen können ins Bewusstsein geholt und somit bearbeitet werden (*Individuation*). Das Sprechen über die Kommunikation setzt das Verständnis für fremde Perspektiven voraus und schult den Umgang untereinander und die Bewusstmachung von Gruppenzugehörigkeiten (*Sozialisation*). Wissen um übliche Kommunikationsmuster und der bewusste Umgang mit Geschlechterrollen und Geschlechterstereotypen gehört zudem zur *Enkulturation*. So können Kompetenzen angestrebt werden, die eine Sensibilität für medial dargestellte Genderrollen – etwa in Form literarischer Figuren – fördern und deren Analyse ermöglichen. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung und der gelassene Umgang mit einer Pluralität von Lebensentwürfen (Modell der Individuation, Sozialisation und Enkulturation, vgl. Abraham und Kepser 2009, S. 19). Dies kann zum Beispiel geschehen, indem Geschlechtermarkierungen und Geschlechterstereotype in Texten erkannt und bei Schreibaufgaben bewusst in verschiedenen Zuordnungen eingesetzt werden (vgl. König 2020, S. 64). Jedoch muss dabei beachtet werden, dass das Sprechen über Geschlechterdifferenzen diese auch immer erzeugt (vgl. König 2020, S. 16f.). Nur mittels einer bewussten Auswahl der Unterrichtsziele und -methoden lässt sich eine Balance finden zwischen der Förderung einer individuellen und vielfältigen Ausprägung der (Geschlechts-)Identität bei den Schülern und Schülerinnen einerseits und dem Entgegenwirken von strukturellen Ungerechtigkeiten durch Geschlechterzugehörigkeit oder unerwünschten Einflüssen durch Praktiken des *doing genders* andererseits. Denn auf ersteres wirkt die explizite Thematisierung von Geschlecht kontraproduktiv, während es für das Reflektieren von Geschlechterunterschieden notwendig ist. (vgl. z. B. Debus 2012, S. 150; Brendel-Perpina 2020, S. 35).

Durch ein solches Dramatisieren dieser Differenzkategorie im Unterricht können sich stereotype Zuschreibungen in den Köpfen der Schülerinnen und Schülern verfestigen – selbst dann, wenn der Unterricht genau das Gegenteil bewirken sollte (vgl. Dannecker 2017, S. 145). Daher ist es wichtig, nach jeder Dramatisierung von Geschlechterunterschieden eine mindestens ebenso deutliche Entdramatisierung vorzunehmen, indem auf Ähnlichkeiten von Männern und Frauen eingegangen, andere Differenzkategorien und ihre Wirkmacht dargestellt bzw. auf die Individualität jedes Menschen jenseits von diesen Kategorien eingegangen wird (vgl. Debus 2012, S. 150f.). Geschlechtersensible Didaktik kann aber auch bedeuten, bewusst das Geschlecht nicht als Differenzkategorie in die Planung einzubeziehen und nur bei Bedarf – je nach

Lerngruppe und konkreter Situation – den Fokus auf diese Differenzkategorie zu richten. Katharina Debus nennt einen solchen Ansatz ‚nicht-dramatisierend‘ und schreibt dazu: „Obwohl nicht-dramatisierende Vorgehensweisen Geschlecht also nicht explizit zum Thema machen, sind sie dennoch der geschlechterreflektierten Pädagogik zuzuordnen.“ (Debus 2012, S. 155)

3 | Forschungsstand: Entwicklung der geschlechtersensiblen Didaktik

Anfang der 2000er-Jahre lenkte der sogenannte PISA-Schock, ausgelöst durch Deutschlands enttäuschende Ergebnisse in der gleichnamigen Schulvergleichsstudie, den Blick unter anderem auf die Lesekompetenz der deutschen Jugendlichen und insbesondere der Jungen. Diese wurden in den Medien, aber auch in den entsprechenden Fachwissenschaften wegen ihrer statistisch schwachen Leseleistung als ‚Problemkinder‘ identifiziert. Forderungen nach einer spezifischen Leseförderung der Jungen, nach Lektüreangeboten, die mehr auf die Bedürfnisse der Jungen ausgerichtet sind, sowie auf für Jungen geeignete Literaturunterrichtsmethoden wurden laut (vgl. z. B. Schilcher und Hallitzky 2004; Weißenburger 2009). Spätestens ein Jahrzehnt nach dem PISA-Schock setzte eine Kehrtwende ein, weil die Konzentration auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, also die Dramatisierung der Geschlechterdifferenzen, als problematisch angesehen wurde und wird. Indem man sich auf solche Unterschiede konzentrierte, so die Befürchtung, würden die Gemeinsamkeiten von Jungen und Mädchen, die viel größer sind als die Unterschiede, im Kontext von Lesen und Literatur aus dem Blick geraten. Der Einfluss des Geschlechts werde überbewertet: „Ob das männliche Geschlecht allein für das Leseverstehen ein ‚Risikofaktor‘ ist, lässt sich [...] nicht sagen. Aber es gibt Hinweise darauf, dass erst die Kombination von Geschlecht und sozialer Herkunft Leistungsscheren öffnet.“ (Philipp 2011, S. 15) Da in quantitativen Studien zudem nur nach dem so genannten biologischen Geschlecht der Probandinnen und Probanden unterschieden werden könne, werde der Einfluss des sozialen Geschlechts zu wenig berücksichtigt und ein binäres Geschlechterverhältnis vorausgesetzt. Durch diese vereinfachte Einteilung in ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ und die statistischen Zuweisungen von typisch männlichen und typisch weiblichen Vorlieben und Kompetenzen würden vorhandene Vorstellungen von stereotypen Eigenschaften und stereotypem Verhalten von Mädchen und Jungen gestützt (vgl. z. B. Bieker und Schindler 2020). Vermittelnde Position gehen davon aus, dass die Ergebnisse solcher empirisch erhobenen Geschlechterunterschiede mindestens im Sinne des *doing gender* als wirksame Tendenzen für eine gendersensible Literaturdidaktik genutzt werden können, solange die Ergebnisse kritisch reflektiert und mit entsprechender Vorsicht betrachtet werden. (vgl. z.B. Garbe 2020, S. 84-88; Brendel-Perpina, Heiser und König 2020, S. 8f.)

4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien

Lesekompetenz und Lesemotivation hängen eng zusammen. Eine für alle ansprechende Lektüre kann für den Erfolg des Literaturunterrichts daher ein entscheidender Faktor sein. Eine optimale Lektürewahl ist nur individuell möglich. Entscheidend für Lektürevorlieben ist das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern und damit nur mittelbar auch das Geschlecht (vgl. Maus 2014, S. 181). Soll, beispielsweise bei der Auswahl einer Klassenlektüre, ein geeigneter Titel für eine Gruppe gefunden werden, können statistische Vorlieben von Jungen und Mädchen, unterschieden durch ihr so genanntes biologisches Geschlecht, Anhaltspunkte für eine

geeignete Auswahlkriterien bieten. Dabei werden zwar immer wieder große Überschneidungen der Lektürevorlieben festgestellt, doch es bestehen auch Unterschiede: So scheint es für Jungen wichtig zu sein, geeignete, in der Regel männliche Identifikationsfiguren in ihrer Lektüre zu finden. Dabei kann von entscheidender Bedeutung sein, dass diese Figuren den männlichen Geschlechterrollenerwartungen entsprechen und nicht „als Bedrohung für die männliche Selbstfindung erlebt werden“ (Schilcher und Hallitzky 2004, S. 118). Gerade für Kinder und Jugendliche, die lesefern aufwachsen bzw. das Lesen erlernen, kann man den Einsatz von geschlechternormativen Figuren rechtfertigen und unter Umständen empfehlen, da diese an für die jungen Lesenden Bekanntes anknüpfen und Fremdheit idealerweise vorsichtig und langsam in das Erzählte einfließen lassen (vgl. Heiser 2020, S. 35). Abweichungen von üblichen Geschlechterrollen würden in diesem Fall vorsichtig etabliert und dem Generieren von Lesefreude zunächst untergeordnet (vgl. Maus 2014, S. 192-196). Gleichzeitig darf im Idealfall auch hier nicht das biologische Geschlecht als einzig entscheidende Kategorie angewandt werden. Quantitativ zeigen empirische Studien jedoch immer wieder, dass Jungen äußere Handlung mit viel Action und Spannung bevorzugen und von fremden Welten und Sachthemen fasziniert sind, während sich Mädchen (zusätzlich) gern auf innere Handlung und einen Bezug zum eigenen Leben einlassen (vgl. Garbe 2018, S. 9). Das Bereitstellen einer vielfältigen Lektüreauswahl oder das Wählen eines Titels, der eine Balance dieser Vorlieben abbildet, ist somit einem geschlechtersensiblen Literaturunterricht förderlich.

Dabei ist auch die Darstellung der Geschlechterrollen kritisch zu hinterfragen. Das Geschlecht spielt zwar im gesamten Kontext Schule (zumeist unterschwellig) eine Rolle, aber im Literaturunterricht bietet sich eine Reflexion des Themas an, da sich in Literatur aktuelle Diskurse z. B. um von der Gesellschaft an ein Geschlecht gerichtete Rollenerwartungen abbilden bzw. sich ältere Erwartungen nachlesen lassen. Auch im Hinblick auf das Ziel eines geschlechtersensiblen Unterrichts, individuelle Vielfalt zu fördern und strukturelle Ungleichheit abzubauen, kann ein kritischer Blick auf die Darstellung von Geschlecht lohnen (vgl. Debus 2012, S. 150). Da sich das Vollziehen eines Perspektivwechsels bei der Rezeption von vielen Titeln der Literatur anbietet und im Rahmen des literarischen Lernens erwünscht ist, können fremde Sichtweisen und Rollen gedanklich ausprobiert, emotional miterlebt und überdacht werden. Neben der Eröffnung neuer Perspektiven durch die Darstellung pluralistische Lebensweisen und nicht-normativen Identitätsentwürfen präsentieren viele Titel der Kinder- und Jugendliteratur jedoch auch kritisch zu reflektierende Geschlechterstereotype. Diese finden sich dem Zeitgeist entsprechend häufig in älterer Literatur, aber auch in aktuelleren Kinder- und Jugendbüchern, die wieder häufiger in Mädchen- und Jungenliteratur eingeteilt werden und Geschlechter stereotyp darstellen. Kerstin Böhm schreibt dazu: „Dies impliziert, dass der gegenwärtige geschlechtliche Index des ‚Feldes der Macht‘ den Nährboden für die Revitalisierung männlicher Helden und damit die Einübung in die Strukturlogik hegemonialer Männlichkeit einerseits und der Sexualisierung weiblicher Figuren bzw. der Einübung in die Logik einer ‚emphasized femininity‘ andererseits bereitet.“ (Böhm 2017, S. 155) Im Unterricht sollte darauf geachtet werden, dass es bei der Thematisierung von Geschlechterbildern in der Literatur nicht darum geht, die korrekte Einteilung der Figuren in ‚gut‘ und ‚schlecht‘ gemäß der Meinung der Lehrkräfte vorzunehmen, sondern um das Herausarbeiten „interessanter, unterschiedlicher Figuren“ und darum, „Texte zu erforschen und ihre verborgenen Werte- und Normensysteme (oder gar Ideologien) ans Licht zu bringen.“ (Schilcher und Müller 2016, S. 34)

5 | Literatur

- Abraham, Ulf und Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2009.
- Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielsanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Christine Garbe, Christina Gürth, Julia Hoyidis, Frank Münschke, Andreas Seidler und Uta Woiwod. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2018.
- Bieker, Nadine und Schindler, Kirsten: Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik, In: k:ON. Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive 2 (2020). https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/299/573 (11.01.2022)
- Brendel-Perpina, Ina: Fachdidaktischer Rahmen. Literatur- und Medienrezeption als genderkodierte Praxis. In: Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Hrsg. von dies., Ines Heiser und Nicola König. Stuttgart: Fillibach/Klett, 2020, S.29-38.
- Böhm, Kerstin: Archaisierung und Pinkifizierung. Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Bielefeld: Transcript, 2017.
- Dannecker, Wiebke: Geschlechter/Rollen/Spiel: Zur Inszenierung literar(ästhet)ischen Lernens am Beispiel von Terence Blackers Jugendroman *Boy2Girl*. In: Kulturen des Inszenierens. Hrsg. von Ulf Abraham und Ina Brendel-Perpina. Seelze: Friedrich Verlag 2017. S. 135-146.
- Debus, Katharina: Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierenden Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten ohne geschlechterbezogene Stereotype zu verstärken? In: Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Hrsg. von Dissens e. V., Katharina Debus, Bernard Könicke, Klaus Schwerma und Olaf Stuve. Berlin: Dissens e. V., 2012. S. 149-158.
- Garbe, Christine: Gender und Genre: Gender-sensible Leseförderung und attraktive Genres der Kinder- und Jugendliteratur. In: Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielsanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Christine Garbe, Christina Gürth, Julia Hoyidis, Frank Münschke,, Andreas Seidler und Uta Woiwod.. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2018. S. 1-34.
- Garbe, Christine: Lesekompetenz fördern, Stuttgart: Reclam, 2020.
- Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle. Hrsg. von Karla Müller, Jan-Oliver Decker, Hans Krahl und Anita Schilcher. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2016.
- Heiser, Ines: „Meine Jungs sind aber ganz anders!?“ – Literaturunterricht und Intersektionalität, In: Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Hrsg. von Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser und Nicola König. Stuttgart: Fillibach/Klett, 2020. S. 23-28.
- Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien. Hrsg. von Petra Josting, Caroline Roeder und Ute Dettmar. München: Kopaed, 2016.
- JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Hrsg. von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/Zusammenfassung_PISA2018.pdf (02.02.2022)

- KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Hrsg. von Medienpädagogischer Forschungsbundverbund Südwest https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf (02.02.2022)
- König, Nicola: Demokratisierung, Differenzierung und Entdramatisierung als Grundgedanken einer gender-sensiblen Didaktik. In: Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Hrsg. von Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser und Nicola König. Stuttgart: Fillibach/Klett, 2020. S. 13-22.
- König, Nicola: Schreib mich! – Produktionsorientierte Schreibarrangements im gendersensiblen Literaturunterricht. In: Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Hrsg. von Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser und Nicola König. Stuttgart: Fillibach/Klett, 2020. S. 59-72.
- Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Hrsg. von Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser und Nicola König. Stuttgart: Fillibach/Klett, 2020.
- Maus, Eva: Literaturunterricht für „echte Jungen und Mädchen“?! Selbstkonzept und Unterrichtsmethoden. In: Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Hrsg. von Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser und Nicola König. Stuttgart: Klett, 2020. S. 39-48.
- Maus, Eva: Wer (ver)führt zum Lesen? Der Einfluss von Geschlechtermustern auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2014.
- Philipp, Maik: Lesen und Geschlecht 2.0. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis (2011) H. 1. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf (02.02.2022)
- PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Hrsg. von Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/Zusammenfassung_PISA2018.pdf (02.02.2022)
- Rieckmann, Carola: Grundlagen der Lesedidaktik. Band 2. 3., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2020.
- Schilcher, Anita und Hallitzky, Maria: Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? – Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts. In: Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Annette Kliewer und Anita Schilcher. Baltmannsweiler: Schneider, 2004. S. 113-136.
- Schilcher, Anita und Müller, Karla: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und Deutschunterricht. Grundlagen und Didaktik, In: Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle. Hrsg. von Karla Müller, Jan-Oliver Decker, Hans Krah und Anita Schilcher. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2016. S. 15-43.
- Tholen, Toni und Stachowiak, Kerstin (2012): Didaktik des Deutschunterrichts. Literaturdidaktik und Geschlechterforschung. In: Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Hrsg. von Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke. Wiesbaden: Springer, 2012. S. 99-112.
- Weißburger, Christian: Helden lesen! Die Chancen des Heldenmotivs bei der Leseförderung von Jungen, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2009.
- www.boysandbooks.de (02.02.2022)