

Comic und Gender in der Lesedidaktik

Von der «Jungenleseförderung» zum gendersensiblen Medialitätsbewusstsein

Carolin Führer

Abstract

Inwiefern kann dem Comic eine tendenziell männliche Leserschaft attestiert werden und inwieweit kann dieser für eine an Leseschwächen oder Geschlecht orientierte Leseförderung genutzt werden? Dazu werden im Beitrag rezeptionsseitig empirische und medienpädagogische Erkenntnisse sowie lesebiografische Beschreibungen zum geschlechtsspezifischen Lesen von Comics in Schule und Freizeit vorgestellt. Darüber hinaus wird die Gegenstandsseite in den Blick genommen, indem Geschlechterkonstruktionen und Autorschaft im Comic als möglicher konstitutiver Ausgangspunkt für die oben genannten Tendenzen identifiziert werden. Statt die (Re-)Medialisierung von Geschlechtsidentitäten in Comics zum Ausgangspunkt einer vermeintlich jungenspezifischen Leseförderung zu machen und damit die bildlich repräsentierte Geschlechterbinarität sowohl auf der Ebene der Lektürepraxis als auch auf der Ebene der Lektüreinhalte lesedidaktisch (institutionell) zu verschärfen, wird im Beitrag dafür plädiert, diese mit Lernenden zu reflektieren und/oder neue nichtbinäre lesedidaktische Wege zu gehen, die die hybride Medialität des Comics und die jüngsten Entwicklungen des Segments auf dem Markt angemessen berücksichtigen.

Schlüsselwörter

Comic, Gender, Medialität, Leseförderung

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorin

Carolin Führer, Deutsches Seminar der Eberhard Karls Universität Tübingen, Wilhelmstraße 50,
D-72074 Tübingen, carolin.fuehrer@uni-tuebingen.de

Comic und Gender in der Lesedidaktik

Von der «Jungenleseförderung» zum gendersensiblen Medialitätsbewusstsein

Carolin Führer

1. Einleitung

In Tests zur Lesekompetenz schneiden Jungen im Vergleich zu Mädchen schlechter ab, auch wenn zu diskutieren ist, inwieweit dies vor allem in den Testungsmethoden und -auswertungen begründet ist (Philipp & Sturm, 2011, S. 84). Philipp und Sturm konstatieren dazu, dass sich eine unterschiedliche Literalität von Jungen und Mädchen nicht eindeutig nachweisen lässt, und warnen davor, eine allzu geschlechtsspezifische Literalitätsförderung zu forcieren (ebd., 88). Sie betonen, dass es sich mit Blick auf Vermittlungsprozesse lohnen könnte, sich von der reinen „sex“-Perspektive zu lösen und mehr den „gender“-Charakter von Lese- und Schreibentwicklung in den Blick zu nehmen. Der folgende Beitrag will hier ansetzen, indem er hinterfragt, in welcher Weise dem Comic eine tendenziell eher männliche Leserschaft attestiert werden kann.¹ In Abschnitt 2 werden daher zunächst hinsichtlich der Rezeption von Comics empirische und medienpädagogische Erkenntnisse sowie lesebiografische Beschreibungen zum geschlechtsspezifischen Lesen von Comics in Schule und Freizeit vorgestellt. In Abschnitt 3 wird dann die Gegenstandsseite in den Blick genommen, indem Geschlechterkonstruktionen und Autorschaft im Comic als möglicher konstitutiver Ausgangspunkt für die skizzierten Entwicklungen identifiziert werden. Daraus ergibt sich didaktisch die Problemstellung, ob und inwieweit der Comic tatsächlich als ein passender Gegenstand einer inklusiven oder jungenspezifischen Leseförderung lanciert werden sollte. Damit verbunden sind nämlich zwei grundlegende lesedidaktische Fragerichtungen: Gibt es ein „ursprüngliches“ männliches/weibliches Leseinteresse und wie kann (und soll) Leseförderung hier antworten: affirmativ oder ausgleichend? Vor diesen Hintergründen werden dann in Abschnitt 4 unterschiedliche didaktischen Potentiale und Konsequenzen des Einsatzes von Comics in einer gendersensiblen Literalitätsförderung diskutiert.

2. Zur Rezeption von Comics im Kontext von schulischen und freizeithlichen Lese- und Medienwelten

2.1 Zur Geschlechtsspezifität von Comiclektüren

In einer aktuellen Studie (*TaMoLi*) in Deutschland und der Schweiz² wurden unter 2.173 Schülerinnen und Schülern und 116 Lehrerinnen und Lehrern zu Texten, Motivationen und Aktivitäten im Literaturunterricht der Sekundarstufe I quantitative wie qualitative Untersuchungen vorgenommen. Die Studie zeigte, dass Schülerinnen und Schüler zwischen Lektüren, die sie gern in der Schule und Lektüren, die sie in der Freizeit lesen würden, unterscheiden – es gibt also bereits bei den Jugendlichen eine kontextbedingte funktionale Differenzierung des Lesens.

Mit Blick auf grafisches Erzählen und Geschlecht ergeben sich folgende Befunde:

¹ Bereits Witty, 1941a und b macht dies in seinen Erhebungen zu Comiclesenden stark; man findet diese Annahmen aber auch in aktuellen Einführungen zur Lesedidaktik (Garbe, 2020, S. 85).

² Ergebnisse der Studie sind unter <https://www.literaturunterricht.ch/> abrufbar.

Lehrpersonenseitige Textauswahl und schülerseitige Themen- und Genrevorlieben

Rang	Lehrpersonen*	Schüler/-innen, geschlechtergemischt*	
	Textauswahl ^a	Freizeitlesepräferenzen ^b	Schullesepräferenzen ^b
1	d) Polit./Ges.krit. (64,8%)	i) SciFi, Fantasy (46,9%)	d) Polit./Ges.krit. (25%) i) SciFi, Fantasy (25%)
2	m) Jugendprobleme (29,8%)	j) Abenteuer (43,1%)	
3	q) Moderne Romane (28,2%)	h) Krimis (40,8%)	g) Horror (24,3%)
4	r) Klassische Literatur (24,7%)	a) Comics (40,2%)	h) Krimis (23,9%)
5	k) Historisches (22,2%)	g) Horror (36,6%)	a) Comics (22,6%)
6	n) Gedichte (20,8%)	l) Liebe (30,9%)	m) Jugendprobleme (21,1%)
7	j) Abenteuer (16,9%)	c) Sport (28,4%)	e) Naturwiss., Technik (20,3%)
8	f) Natur (10,1%)	o) Dramen (23,1%)	k) Historisches (19,9%)
9	l) Liebe (9,9%)	m) Jugendprobleme (21%)	j) Abenteuer (19,5%)
10	h) Krimis (6%)	q) Moderne Romane (20,9%)	c) Sport (18,6%)
11	i) SciFi, Fantasy (4,7%)	k) Historisches (15,7%)	q) Moderne Romane (18,3%)
12	o) Dramen (4,5%)	b) Musik oder Musiker (15%) s) Märchen, Sagen (15%)	p) Biographien (17,8%)
13	g) Horror (1%)		r) Klassische Literatur (16,8%)
14	p) Biographien (0,8%)	e) Naturwiss., Technik (13,5%)	b) Musik oder Musiker (16,4%)
15	c) Sport (0,6%)	f) Natur (13,4%)	f) Natur (16,2%)
16	s) Märchen, Sagen (0,6%)	d) Polit./Ges.krit. (12%)	o) Dramen (14,7%)
17	e) Naturwiss., Technik (0,4%)	p) Biographien (11,9%)	s) Märchen, Sagen (13,8%)
18	a) Comics (0,2%)	n) Gedichte (6,3%)	l) Liebe (13,1%)

Abb. 1 Quantitative Befunde zu Lesewelten in der Sekundarstufe I (Siebenhüner, Depner, Fässler, Kernen, Bertschi-Kaufmann, Böhme & Pieper, 2019, S. 56)

Innerhalb der Differenzierungen von schulischem und freizeitlesem ist der Comic einer der wenigen Gegenstände, der bei den Lernenden in beiden Interessensdomänen weit oben rangiert, was für andere Texte bei weitem nicht in gleichem Maße gilt: Die Rezeption politisch-gesellschaftskritischer Texte rangiert auf dem ersten Platz der Schulpräferenzen von Lernenden, im Freizeitbereich liegen sie fast auf dem letzten Rang. Umgekehrt besetzen Themen wie Liebe und Sport im Freizeitbereich vordere Plätze, für die Schule werden diese nicht als denkbare Lektürethemen genannt. In der Perspektive Geschlecht ist zudem festzuhalten, dass in der Studie 48,5 % der Sekundarschüler ein Interesse an Comics in der Freizeit bekunden, 28,8 % auch für die Schule; in beiden Interessensdomänen rangiert der Comic bei männlichen Kindern und Jugendlichen in der Freizeit und in der Schule damit auf Platz 1 (Siebenhüner et al., 2019, S. 57). Bei den Mädchen ist demgegenüber ein signifikanter Unterschied festzustellen, 32,1 % attestieren Interesse an Comics in der Freizeit, in der Schule jedoch nur 16,4 % – was im Verhältnis zum Höchstwert für schulische Lektürevorlieben auch nicht so niedrig liegt. Dies bestätigt ältere Befunde, die ebenfalls ein signifikant höheres Interesse der Jungen an Comics feststellten (u.a. Schwippert, Bos, & Lankes, 2004). Allein aus Schülerinnen- und Schülerinteressen ist natürlich noch keine Auswahlbegründung für genderorientierte Lektüreauswahl getroffen, dennoch lässt sich hier ein *gender gap* feststellen, der sich noch verstärkt, wenn man die Auswahl der Lehrkräfte mit Blick auf genderkodierte Literaturunterrichtspraktiken zum Vergleich hinzuzieht. Denn nach Aussage der Lehrenden stellten die Interessen der Lernenden eine wesentliche Kategorie dar, um Textauswahlentscheidungen in der Sekundarstufe zu treffen. Die Befunde mit Bezug auf Formate grafischen Erzählens zeigen aber, dass die Lehrkräfte dieses Ziel nicht umsetzen: Gegenüber allen anderen Kategorien, die von Schülerinnen und Schülern in Freizeit und Schule privilegiert werden, rangieren Comics in weitem Abstand mit 0,2% auf dem vorletzten Rang der Textauswahl (Siebenhüner et al. 2019, 56). Diese

Differenz erklärt möglicherweise auch Lehrkraftstereotype zu eifrig lesenden Mädchen und weniger lesenden Jungen (Retelsdorf, Schwartz & Asbrock 2015; Muntoni & Retelsdorf, 2018): ein bei Jungen besonders beliebtes Lektüremedium findet keinen Eingang in schulische Literaturunterrichtspraxis; nicht zuletzt, weil Comics bisher möglicherweise nicht als (anspruchsvolle) Literatur wahrgenommen werden.³ Mit Blick auf die beschriebene verstärkte Bevorzugung des Comics durch Jungen und die bei den Mädchen vergleichsweise früher ausgeprägte intrinsische Lesemotivation (Philipp, 2011, S. 7) ist das insofern gravierend, weil damit der Abwärtstrend der Lesemotivation im Verlauf der Lesesozialisation Jungen entsprechend noch härter treffen kann. Lehrkräfte vergeben hier möglicherweise vor allem im Bereich Motivation, die tatsächlich als kategorialer Unterschied in der Leseentwicklung verifiziert werden kann, in der Sekundarstufe Potentiale.

2.2 Zu den Grenzen einer Geschlechterstereotypie in der Comiczereption

Natürlich ist für die Aussagekraft der zitierten Studie nicht ohne Belang, welche Comics Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften unter dem Begriff „Comics“ eigentlich vorschweben. Auch ist damit noch nicht geklärt, wie sich deren Stellenwert und Funktion im vielfältigen Spektrum der Lese- und Medienaktivitäten von Sekundarschülerinnen und -schülern einschätzen lässt, weshalb ich diese vorläufigen Befunde in der Folge weiter ausdifferenzieren möchte. Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest belegen, dass Comics bereits im kindlichen Mediengefüge eine wichtige Rolle spielen, Comichelden und Comicfiguren werden z.B. bei den sechs- bis zwölf- Jährigen beider Geschlechter sogar als mögliches „Idol“ identifiziert (MPFS, 2018, S. 21). In diesem Kontext ist bemerkenswert, dass bei Kindern dieser Altersgruppe unter den am häufigsten gelesenen Büchern seit Jahren *Gregs Tagebuch* von Jeff Kinney stabil an der Spitze steht (ebd.).⁴ Erklärt werden kann dieses Phänomen jedoch tatsächlich nicht nur über das Medium, sondern scheint viel mehr auch über die antiheldische Figurenpräsentation und damit verbundene unterschiedliche Formen der identifikatorischen Lektüre sowie dem serielle Erzählen begründbar.⁵ Die Medienpädagogin Claudia Wegener hebt die Bedeutung des Comics in kindlichen Mediensozialisationen vor allem mit Blick auf das Konvergenz-Phänomen hervor: literarische Vorlagen, Verfilmungen und Computerspiele stünden hier oft in einem engen Zusammenhang (Wegener, 2018, S. 156). Comics seien darüber hinaus in der sozialräumlichen Struktur von Mediensozialisationen im ‚sozialökologischen Zentrum‘ (Elternhaus, Schule,...), ebenso vertreten wie in der Peripherie. So sind neben seriellen Populärphänomenen wie *Gregs Tagebuch*, *Asterix*, *Tim und Struppi* im Zentrum auch die ComicCon und die Fankultur um Mangas Teil einer vielfältigen medienökologischen und sozialräumlichen Verortung (ebd., S. 160). Wegener geht davon aus, dass die individuelle (und damit auch geschlechtsspezifische) Comic- „[...] Nutzung durch die Deutung bestimmt wird, die Heranwachsende selbst im Zuge ihrer Sozialisation erfahren und ausprägen, andererseits aber auch durch die Intention, mit der Comics in die jeweiligen Räume des Aufwachsens eingefügt sind“ (ebd., S. 161). Sie hat hier unter anderem im Blick, dass es generationsspezifische Medienpraxiskulturen gibt, die in der Elterngeneration (und damit im medienökologischen Zentrum) eine Spanne der Comic-Medienziehung von behütend-pflegend über ästhetisch-kulturorientiert, kritisch-emanzipatorisch bis hin zu subjekt- und handlungsorientiert umfassen können (Tulodziecki 2018, S. 186) und die sich dann ko-konstruktiv auf die Rezeption der Comics auswirken. Diese sozialräumliche Verortung in Kindheit und Jugend erscheint mit Blick auf Comiczereption wesentlich (ähnlich auch Grünewald 2014) und determiniert dann auch genderbezogene Lesepraktiken; eine wichtige Rolle spielen hier nachweislich die elterlichen Stereotype zu Lektüren und Lesepraktiken (Muntoni & Retelsdorf, 2019). Cedeira Serantes (ebd., 2019), die 17 „in-depth-interviews“ mit Teens und jungen Erwachsenen durchgeführt hat, die sich selbst als „readers of comics for pleasure“ beschreiben würden, betont darüber hinaus die Funktion des Comics als Bindeglied in der Medienlandschaft, in der sich Jugendliche bewegen:

³ Dies kann eventuell auch historisch erklärt werden, da der Comic in Deutschland im internationalen Vergleich sehr lange einer pejorativen öffentlichen Wertung unterlag (ausführlich Grünewald 2014).

⁴ In der JIM-Studie zur Altersgruppe 12–19 Jahre werden hier leider (im Unterschied zu den Vorjahren) keine Differenzierungen bezüglich Lektürevorlieben mehr vorgenommen; die Untersuchung bezieht sich nur auf Fragen nach analogem und digitalem Lesen, die für die Comics nicht aussagekräftig erscheinen, da sie in beiden Formaten gut zugänglich sind.

⁵ Bemerkenswert muss an dieser Stelle jedoch auch, dass der Held eben nicht nur ein „durchschnittlicher“ 11-14-Jähriger ist, sondern eine männliche Figur.

Comics reading emerges as a sophisticated practice that shares elements with other media practices but that also has unique characteristics that make it especially suitable for and compatible with some of the conditions young people live under in contemporary society. The participants [of the study, CF] describe a complex medium that challenges and comforts them, that is accessible but is also intricate and that deserves time and attention; [...] This media landscape creates more possibilities for readers to experience a text, to create meaning and memories, and to study why and how each technology and narrative is integrated and experienced. (Cedeira Serantes, 2019, S. 85)

Entscheidend scheint also die Ko-Konstruktion der sozialräumlichen Verortungen in der Mediensozialisation zu sein. Genderspezifische Festschreibungen konstituieren sich daher aus der individuellen medienbiografischen Entwicklung.

2.3 Fallbezogenheit von Comicsozialisation

Im Rahmen von Rezeptionsstudien zu Comics (u.a. Hofmann & Führer, 2017; Führer, 2020 a; Führer, 2020 b) habe ich daher Primar-, Sekundarschülerinnen und -schüler sowie Studierende wiederholt leseautobiografische Texte anfertigen lassen, die auch ihr Verhältnis zu Comics beschreiben. In Folge stelle ich zwei dieser Selbstbeschreibungen an schulischen (und lese-sozialisatorisch) entscheidenden Übergängen – von der Primar- zur Sekundarstufe und von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II – vor, um die bisherigen Darlegungen mit Bezug auf die Leseentwicklung fallbezogen ausdifferenzieren zu können. Die Beispiele verdichten Beobachtungen, die komparativ im Durchgang durch die Entwicklungsverläufe von Lesebiografien gemacht werden können; sie erheben keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität, sondern orientieren sich am Forschungsparadigma der „dichten Beschreibung“ (Honer, 2003) und der Lesebiografie-forschung (u.a. Garbe, 1993; Graf, 2007).

Erik, Schüler einer 4. Klasse im Übergang (2. Schulhalbjahr) zum gymnasialen Bildungsweg hält zu seinen Erfahrungen mit grafischen Erzählungen schriftlich wie folgt fest:

Ich lese nicht so oft Comics sondern mehr Bücher. [Ich lese Comics, CF] Manchmal wenn mir langweilig ist. Ich habe mir Bücher als Kind angeschaut und keine Comics. Aktuell lese ich nicht so viele Comics. Die einzigen Comics die ich mag, sind die von den Fantastischen Vier.

Interessant ist bei ihm die kategoriale Unterscheidung zwischen Comics und Büchern, die man in dieser Altersgruppe häufig findet. Zum einen wird hier möglicherweise die Vorstellung sichtbar, dass Comics in Heftform (oder digital?) vorliegen; zum anderen zeigen diese Aussagen aber auch, wie wenig Genres und Gattungen in dieser Phase der Lesesozialisation präsent sind. Lesebiografien konstituieren sich in dieser Altersphase stark über Medienformen, weniger über Genres, die transmedial funktionieren und präzisere Angaben von Vorlieben ermöglichen könnten. Erik richtet – dies zeigt sich in den weiteren Ausführungen – seine Freizeitinteressen neben Büchern stark auf Sport aus. Den Comic lehnt er nicht grundlegend ab. Die von Erik explizit benannte Comicreihe *Die Fantastischen Vier* (im Original *Fantastic Four*) erschien erstmalig 1961 und begründete das heute berühmte Marvel-Universum, das Erscheinungsdatum weist erneut auf die oben bereits beschriebene Generationsspezik in der familialen Lesesozialisation hin. Der Konnex zum Medienverbund (Marvel-Filme) und dem seriellen Erzählen scheint nicht nur im Fall von Erik in Comiclesebiografien häufig als medienbiografische Nahtstelle auf und ist in der Lesedidaktik bereits als Motivationsfaktor bekannt (u.a. Bertschi-Kaufmann 2018).

Ava, Schülerin einer 11. Klasse eines allgemeinbildenden Gymnasiums schreibt:

Comics gehören für viele Jugendliche zum Alltag, doch ich bin keiner davon. In meiner Freizeit lese ich zwar gerne, aber ich lese nie Comics. Wenn man jedoch den Grundaufbau eines Comics, also Bilder mit Text, bzw. die Handlung wird in Bildern wiedergegeben, betrachtet, so muss ich sagen, dass ich in meinem Leben doch schon eine Art Comic gelesen habe nämlich Bilderbücher. Diese habe ich als ich jünger war zusammen mit meiner Familie angeguckt und mir wurde daraus vorgelesen. Später habe ich mal „Gregs Tagebuch“ gelesen, und ich kenne auch Comics wie „Anime“ und „Mangas“, die ich allerdings nicht gelesen habe, aber bis jetzt konnte ich mich leider noch nicht wirklich für Comics begeistern. Heutzutage werden aber auch immer mehr Comics verfilmt, wie z.B. Superman oder Riverdale, deren Verfilmung ich auch schaue.

Dass Ava nicht gerne Comics liest, fügt sich tendenziell in das dichotome Bild der Geschlechterverteilungen von Comicleserinnen und -lesern (vgl. *TaMoLi*). Hervorzuheben ist Avas lesebiografische Reflexion zum Nicht-Interesse an Comics: sie habe Bezüge zum grafischen Erzählen über erlebte Vorlesesituationen in der Kindheit, sie „kenne“ Comics und deren Verfilmungen. Auch bei ihr scheint die populärkulturelle Verbreitung von bestimmten Comicinhalten wirksame Effekte zu zeitigen.

Die Annahme, dass Comics im Verlauf der Leseentwicklung leseförderliches Potential im Sinne einer Leseanimation bei Jungen entfalten, weil sie nah an einer geschlechtsspezifisch weniger an Realismus orientierten Rezeptionswelt liegen (u.a. Andringa 2004) oder gar dem geringeren Lesefähigkeiten von Jungen entgegenkommen, kann anhand aller bisher von mir untersuchten biografischen Texte nicht verdichtet werden. Vorlieben für grafisches Erzählen sind vielmehr gekennzeichnet von einer Funktionsvielfalt und transmedialen Bezügen in der individuellen Mediensozialisation sowie genrespezifisch hohen emotionalen und zum Teil personalen Aktivierungen (z.B. Funnies, Superhelden, Mangas)⁶, die nicht zuletzt durch die Serialität verstärkt werden können.

Genderspezifische Differenzen sind also insofern eine rezeptionsbezogene Voraussetzung, als dass Comics als spezifische kulturelle Praxis im Sozialisationsprozess eingeführt und eingeübt werden. Neben der rezeptionsbezogenen Disposition soll nun das Medium selbst, in dem Genderentwürfe dargestellt und diskutiert werden, genauer in den Blick genommen werden, nicht zuletzt mit der Frage nach ihrer Funktion und ihrem Potenzial für einen gendersensiblen Literalitätserwerb.

3. Autorschaft und (Re-)Medialisierung von Geschlecht in Comics und Graphic Novels

Die starke Vergeschlechtlichung des Mediums Comics und seiner repräsentierten Inhalte ist in der Comicforschung inzwischen intensiv aufgearbeitet worden (u.a. Sina, 2016; Aldama, 2020).

Mit Blick auf die von den Schülern in den Lesebiografien häufig genannten Action-Comics mit Superhelden (und nicht nur für diese) ist in den Repräsentationsprozessen zwischen bildlicher Repräsentanz und sozialer Wirklichkeit zu unterscheiden. Besonders

[...] Repräsentationen von der Frau dienen hier oft als Spiegel und Projektionsfläche für den sie erschaffenden Mann. Als Traumbild, imaginierte Phantasie, Fetisch, Deckerinnerungen bringen diese Repräsentationen seine Macht, seine Kreativität und seine Kulturprodukte stellvertretend zum Ausdruck. Das bedeutet nun aber, als Repräsentationsbild ist die Frau anwesend, als repräsentiertes Subjekt und Produzentin ist sie abwesend“ (Sina, 2016, S. 72).

Action- und Superheldencomics werden von Comiczeichnern (!) gemacht, die gezielt die stereotype Überzeichnung anzielen, weil es zum genrespezifischen Gendering visueller Sprachen im Comic gehört:

Jede_r weiß, dass es girly ist, sentimentale, kommunikationsbasierte Comics zu bevorzugen[,] und dass es macho ist, Actioncomics mit Superheld_innen und Aliens toll zu finden. Im Hinblick auf die visuelle Sprache werden in Comics für Buben bevorzugt Bewegung dargestellt, während Comics für Mädchen sich auf Gefühle konzentrieren. (Packard et al. 2019, S. 157)

Packard et al. heben in ihrer Monografie zur Comicanalyse desweiteren hervor, dass die Gender-Kategorie jedoch immer in einem Dialog mit anderen Strukturkategorien der Comicproduktion, -rezeption und -ästhetik zu betrachten ist (ebd.). Sie verdeutlichen dies pointiert an einem Comicstrip von Hochstädter (Abb. 2) (ebd., S. 155 ff.):

⁶ Letztere Beobachtung hat bereits dazu geführt, dass diese Genres auch für bibliothераpeutische Ansätze als fruchtbar evaluiert werden (Oskamp, 2017).



Abb. 2: Comicstrip von Hochstaedter (2010, S. 70, zit. nach Packard et al., 2019).

Das konstitutive Wechselverhältnis von Gender und Genre wird in Hochstaedters Comicstrip thematisiert und ironisiert: Indem die Kleidung der Figuren von Panel zu Panel wechselt, verändert sich also nicht nur die Typisierung der Figuren, sondern auch ihre jeweilige Genrezuweisung und die mit ihr verbundenen stereotypen Genderrollen. Sowohl im Western, Abenteuer und Science-Fiction-Genre werden bildsprachlich konventionelle Dichotomien von Gender reinszeniert (und produziert im Sinne der genrespezifischen Adressierung).

Die binär organisierte bildsprachliche Wiederholung geschlechtlich codierter, konventionalisierter Körper und kultureller Merkmale (Kleidung etc.): Während die männliche Figur mit einem markanten eckigen Gesicht, einem Adamsapfel, kurzen Haaren, Bartstoppeln und breiten muskulösen Schultern gezeichnet ist, wird die linke Figur mit Hilfe von langen Haaren, Brustansätzen, weichen runden Gesichtszügen und schmalen Schultern als weiblich markiert. Im zweiten Panel werden die Figuren nicht nur aufgrund ihrer anatomischen Merkmale, sondern auch durch ihre Kleidung und Kopfbedeckung einem eindeutigen Geschlecht innerhalb der binären heterosexuellen Matrix zugeordnet usw.⁷

Die Performativität von Geschlechterordnungen wird durch die Wiederholung der Figurenanordnung, der Typographie beziehungsweise auch dem Verhältnis von Bild und Text verdeutlicht. So wird Unveränderlichkeit der Rollenzuschreibungen beziehungsweise der Bildaussage noch unterstrichen, indem es stereotyp die weiblich konnotierte Figur ist, die das männliche Gegenüber anspricht.

Packard et al. (2019) weisen zurecht darauf hin, dass es kulturelle Varianten gibt, zum Beispiel im Manga, in denen geschlechtsspezifische Adressierungen bereits qua Genre hervorgebracht werden.

Die Vergeschlechtlichung des Mediums Comics erklärt also einerseits möglicherweise die geschlechtsspezifischen Lektüreinteressen, sie ist aber andererseits auch ein möglicher Ausgangspunkt, um Lektüre (im Unterricht) unter dem gender-Aspekt zu profilieren. Im Folgenden werden daher unterschiedliche lesedidaktische Varianten vorgestellt, die sowohl auf gendersensiblen als auch gendervielfältigen Umgang (anstelle eines geschlechtsspezifischen Umgangs) mit Comics im Unterricht abzielen.

4. Von der «Jungenleseförderung» zum gendersensiblen Medialitätsbewusstsein

Statt die (Re-) Medialisierung von Geschlechtsidentitäten in Comics zum Ausgangspunkt einer vermeintlich jugendspezifischen Leseförderung zu machen und damit die bildlich repräsentierte Binarität sowohl auf der Ebene der Lektürepraxis als auch auf der Ebene der Lektüreinhalte lesedidaktisch (institutionell) zu verschärfen, stellen die folgenden Ansätze alternative lesedidaktische Wege innerhalb und außerhalb von schulischen Handlungsfeldern vor.

⁷ Die ersten Panels sind nur exemplarisch zur Konkretisierung des Zusammenhangs aufgeführt. Man könnte in Analogie für die Panels 3 und 4 ähnliche Feststellungen machen. Zum Beispiel ist es im Panel 4 Ellen Ripley aus der Alien-Filmreihe, die im Männergefängnis kahlrasiert wird, um sie dem männlichen Blick (und hier sehr konkret der potenziellen Vergewaltigung) zu entziehen, insofern bleibt auch hier die konventionelle Dichotomie erhalten.

4.1. Re- und Dekonstruktionen comicmedialer (Re-)Medialisierungen

In einer gendersensiblen Lesedidaktik eigenen sich Comics und Graphic Novels exemplarisch, um konventionell „etablierte Normen“ und Stereotype in Medien sichtbar werden zu lassen und sie entsprechend zu hinterfragen (vgl. Sina, 2016, S. 81). Untersucht man beispielsweise das Genre des Coming of Age, in dem es konventionell um Identitätssuche von Jugendlichen geht, mit Heranwachsenden, so können in aktuellen Coming of Age-Comics die von Sina beschriebenen comicspezifischen Verflechtungen von Geschlecht und Medialität bereits in Cover re- und dekonstruiert werden (Abb.3). In Folge soll dies an zwei Graphic Novels, die in ihrer Vermarktung und Anlage durchaus ästhetischen Anspruch für sich reklamieren, exemplifiziert werden. In *Das leere Blatt* von Boulet und Bagieu geht es um eine junge Frau, die zusammen mit ihrem Gedächtnis ihre Identität verloren hat. In dem realitätsnah gehaltenen Comic werden nur grundlegende Alltagsprobleme (Verwandte, Freunde, Arbeit, Wohnen, Vergangenheit) als Identifikationsfragen diskutiert. In *Vakuum* von Lukas Jülicher hingegen ist es ein junger Mann, der den Einbruch des radikal Unbestimmten, ja Unheimlichen in seine Welt erlebt. In dem an der Grenze zum Fantastischen changierenden Werk wird Nichtidentität weniger in lebensweltlicher als vielmehr in anthropologischer Dimension verhandelt. Es sind die Fragen nach Liebe, Tod, Normalität und Wahnsinn sowie nach dem Bösen, die den Horizont der adoleszenten Entwicklung von (Nicht-) Identität bilden. Eine gendersensible Dekonstruktion kann zum Beispiel durch Gespräche über das Cover (wer aus welchen Gründen diesen oder jenen Comic lesen würde) oder durch eine Cover-Analyse nach vorgegebenen Kriterien zu genderspezifischen Zusammenhängen von Bildsprache, Genre und Figurenperformanzen in der (angedeuteten) *storyworld* erfolgen. Zu beachten ist hierbei, dass die Kommunikation über stereotype Text-/Bildperformanzen nur bei entsprechend entwickelter Rezeptionsfähigkeit von Text und Bild sowie angemessen ausgebildeten metareflexiven Kompetenzen möglich sein wird.



Abb. 3 Cover von Coming-of-Age-Comics

Denn dass Verlage und Zeichner zum einen Genderkonstrukte als rezipientenseitige Voraussetzung, unter denen diese Comics gelesen werden, adressieren und damit im Sinne des entwicklungsspezifischen Orientierungsbedürfnisses in dieser Phase auch überzeichnen, ist für eine gendersensible Lesedidaktik zu bedenken. Die skizzierten re- und dekonstruierenden Gespräche oder Analysen stereotyper oder gar binaritäts-hypertrophierender Comicwelten sollten nicht zu Exklusionseffekten bezüglich bestimmter Geschlechterkonstruktionen im Klassenzimmer führen. So ist hinsichtlich der Selbstreflexion (und kognitiven Reifung) von Jugendlichen zu fragen, ob Adressierungen dieser Comics hier nicht gerade zu (sozial hergestellten und emotionalen) binären Entscheidungen in der Lesekultur zwingen, statt eine Vielfalt auch in der (genrespezifischen) Leseentwicklung zu ermöglichen.

4.2. Medial initiierte Gendersensibilität: Vielfalt text-bildinterner Binaritätsreflexionen und offene Text-Bild-Angebote

Es gibt in diesen binär organisierten Comics jedoch auch Beispiele, die sich explizit mit Geschlecht, Identität (und Sexualität) auseinandersetzen, besonders auf Seiten der Comiczeichnerinnen, deren Anzahl in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen hat. *Girlsplaining* von Katja Klengel ist beispielsweise bewusst in Rosa gehalten, zitiert stilistisch Sailor-Moon-Comics von Naoko Takeuchi und verhandelt Fragen der kulturellen Bedeutung des weiblichen Geschlechts aus Sicht einer Heranwachsenden. Diese stellt in unvermeidlich komischen Alltagssituationen Fragen zum weiblichen Geschlecht, unter anderem warum über die Vulva, Menstruation und andere Themen nicht gesprochen wird beziehungsweise diese tabuisiert sind (Abb. 4). Das ist meist lustig und unterhaltsam für eine spezifische Adressatinnengruppe, dringt aber nicht auf tiefergehende Fragen, wenngleich sich solche in der Anschlusskommunikation ergeben können. Ulli Lusts *Heute ist der letzte Tag vom Rest deines Lebens* und *Wie ich versuchte, ein guter Mensch zu werden* sind autobiografische Graphic Novels, in denen auch Struktur und Farbgebung wichtige Erzählmittel sind. Besonders ihre Visualisierungen von Körpern und Sexualität sind in ihrer Explizitheit drastisch und radikal, weil die Körper hier oft auch zum Symbol innerhalb ihrer storyworld werden. Durch einen Fokus auf diese Darstellungsweisen könnten mimetische, d.h. die Figuren als Abbilder der Realität verstehende Lektüren (Gymnich, 2010, S. 256) – trotz oder gerade wegen ihres autofiktionalen Erzählens – immer weiter unterbunden und stereotype Wahrnehmungs- bzw. Zuschreibungsmuster zugunsten vielfältiger Individualitäten aufgebrochen werden. Diese und andere feministischen Comics wie *Elephant in the room*, *Vom Ursprung der Welt* oder die Science-Fiction-Serie *Bitch Planet* ermöglichen Gendersensibilisierungen. Sie können jedoch – um nicht erneut exkludierend qua Inhalt zu wirken – nur ein Angebot unter anderen sein, um beispielsweise genrekontrastiv-analytisch zu arbeiten oder mittels produktionsorientierter Aufgaben vielfältigere Perspektiveinnahmen zu Geschlecht und Gender zu initiieren.

Es ist schwer, über weibliche Genitalien und die Lust der Frau zu sprechen, wenn bereits aus unseren Geschlechtsorganen etwas Unausprechliches gemacht wird. Die Angst vor der... äh... Dingsbums fängt schon im Kindesalter an:



91

Abb. 4 Panel aus Katja Klengels *Girlsplaining*

Schließlich gibt es im Comicsegment auch einen wachsenden Markt an Genres, die die Potenziale des Comics zur Auflösung von geschlechtlicher Binarität expliziter nutzen (Eckhoff-Heindl & Sina, 2020) und sowohl in der storyworld als auch in ihrer Medialität Geschlechtsidentität neu verhandeln. Suskas Lötzerich erzählt in seiner autobiografischen Graphic Novel *Hexenblut* beispielsweise humorvoll, offen und ohne Umschweife von seiner wilden Jugend als Punk, den Verletzungen, die das Leben transsexuellen Menschen wie ihm zufügen kann, und vor allem von seiner Suche nach einer ganz eigenen sexuellen Identität.

4.3. Fiktionsreflexion anregen: Zur Spezifik comicmedialer Wirklichkeitskonstruktion

Ein lesedidaktisch offener identitätsorientierter Weg ist es, gerade die hybride Medialität aus Bild- und Textelementen im Comic, die das Potential besitzt, binäre Oppositionen – wie zum Beispiel Mann/Frau – „ins Wanken zu bringen“ (Sina, 2016, S. 76.), als Grundlage zur Auseinandersetzung mit genderbezogenen Rollenentwürfen zu nutzen und damit eine geschlechtsvielfältige Heranführung an dieses Medium für alle Lernenden – literal, literarisch und kulturell – zu initiieren.



Abb. 5 Deutschsprachiges Cover zur Fortsetzung des erfolgreichen Debüts *Pimo und Rex*

Comics wie *Pimo und Rex* (Abb. 5) haben beispielsweise Cartoon-Protagonisten, die eigentlich menschliche Wesen sein sollen; es bleibt aber letztlich ganz den Rezipientinnen und Rezipienten überlassen, wie sie sich die fiktiven Akteure (und deren Wahrnehmbarkeit für ihre fiktiven Zeitgenossen) vorstellen. Falls es zutrifft, dass Pimo und Rex keine Hunde sind, dann verbergen die cartoonisierten Bildobjekte ihre referentielle Bedeutung gleich doppelt: nicht nur, dass sie sich kaum auf ein bestimmtes Aussehen und Geschlecht festlegen lassen. Sie zeigen umgekehrt gerade vieles, was den so dargestellten Wesen innerhalb der dargestellten Welt gerade nicht zukommt: alle Merkmale, die Hunden gehören und damit eher im dritten Zeichenraum liegen (Wilde, 2021). Gegenüber einer naturalisierenden Lesung, die in phantastischen, abstrahierten und überzeichneten Cartoon-Bildern stets die Repräsentation einer Welt vermutet, die unserer zumindest in ihrer Wahrnehmbarkeit weitgehend entspricht, ist es auch möglich, umgekehrtes zu vertreten: Denn die phantastischen Welten von Comic, Manga und Animation brechen nicht nur lokal mit Gesetzmäßigkeiten – etwa, wenn Rex seinem Verlobten Leopold endlich vor den Traualtar führt oder einzelne Figuren Superheldenkräfte entfalten –, sondern weisen auch auf globaler Ebene eine besondere visuelle Ontologie auf. Schließlich können wir hinsichtlich cartoonisierter Tierwesen und deren Geschlecht nie ganz sicher wissen: ‘Are these humanized animals or animalized humans?’ Eine Loslösung dargestellter Cartoon-Welten von allen Ansprüchen lebensweltlicher Realität und Genderidentitäten ist besonders im Manga- und Anime-Diskurs, der für jugendliche Fankulturen eine bedeutsame Rolle spielt, ebenso argumentativ vertretbar (ebd.). Die oft figurliche Abstraktion des Comics lädt die Lernenden hier zwar immer wieder zur Identifikation ein (McCloud, 1994, S. 36), gleichzeitig führt die Bildebene den Betrachtenden aber immer auch die artifizielle und selbst-referentielle Ästhetik der Geschlechter vor Augen (Sina, 2016, S. 51)

4.4. Fazit und Ausblick

Der Beitrag konnte zeigen, dass die Rezeption des Comics geschlechtsspezifisch firmiert, dieses jedoch lesedidaktisch anders als bisher aufgegriffen werden sollte. Anstelle einer performativen Verfestigung lohnt es sich, gender-re- und de-konstruktive Medienreflexionsprozesse sowie einen diversitätsorientierten Lese- und Literaturunterricht anzuleiten, der entweder unterschiedliche multimodalen Rezeptionsfähigkeiten akzentuiert oder Leseengagement und Textinvolvierungen durch eine entsprechende Medienauswahl mit Bild-Text-Offenheit oder expliziter Reflexion nutzt.

Primärliteratur

- Bagieu, P. (2013). *Wie ein leeres Blatt* (Boulet, Illus.). Carlsen.
- DeConnick, K.S. & Wilson IV, R. (2015, 2017). *Bitch Planet*, vol. 1 & 2 (T. Soma, V. De Landro, Illus.). Image Comics.
- Jülicher, L. (2013). *Vakuum*. Reprodukt.
- Kinney, J. (2007 ff.). *Greggs Tagebuch*. Baumhaus.
- Klengel, K. (2018). *Girlsplaining*. Reprodukt.
- Lötzerich, S. (2014). *Hexenblut*. Luftschacht.
- Lust, U. (2009). *Heute ist der letzte Tag vom Rest deines Lebens*. Avant.
- Lust, U. (2017). *Wie ich versuchte, ein guter Mensch zu werden*. Suhrkamp.
- Spring (Hg.) (2016). *The elephant in the room - Sonderausgabe made in India*. Spring, 13.
- Strömquist, L. (2017). *Vom Ursprung der Welt*. avant.
- Wellmann, T. (2013, 2016). *Pimo & Rex*. Rotopol.

Sekundärliteratur

- Aldama, F.L. (Hrsg.) (2020). *The routledge companion to gender and sexuality in comic book studies*. Routledge.
- Andringa, E. (2004). The interface between fiction and life: Patterns of identification in reading autobiographies. *Poetics Today*, 25(2), 205-240.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2018). Gute Bekannte. Buchserien und ihre Bedeutung für die Lesemotivation und die Leseaktivität von Kindern und Jugendlichen. *Leseforum 2018* (1), 1-15. <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/616/2018-1-bertschi-kaufmann.pdf> [03.01.21]
- Brendel-Perpina, I., Heiser, I., & König, N. (2020). *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Klett.
- Cedeira Serantes, L. (2019). *Young People, Comics and Reading: Exploring a Complex Reading Experience*. Cambridge UP.
- Cohn, N., Taylor, R., & Pederson, K. (2017). A picture is worth more words over time: Multimodality and narrative structure across eight decades of american superhero comics. *Multimodal Communication*, 6(1). <https://doi.org/10.1515/mc-2017-0003>
- Butler, J. (2020). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp. (21. Auflage, orig. 1991)
- Eckhoff-Heindl, N. & Sina, V. (2020). *Spaces between; Gender, diversity and identity in comics*. Springer.
- Führer, C. (2020 a). Reception of comics as multimodal experience: Approaches to (suitable) writing practices in German secondary schools. *Filoteknos*, 10. *Reading – Experiences – Emotions. Literature for Children's and Young Adults – Theory and Practice of Reception*, 404-416. doi: 10.23817/filotek.10-29
- Führer, C. (2020 b). Grafisches Erzählen zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Text-Bildwahrnehmung. Zur Rekonstruktion von Rezeptionsherausforderungen im Schreibunterricht der Sekundarstufen. *Medien im Deutschunterricht 2*, 1-21. doi:10.18716/OJS/MIDU/2020.2.9
- Garbe, C. (Hg.) (1993). *Frauen lesen: Untersuchungen und Fallgeschichten zur "weiblichen Lektürepraxis" und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen*. Literatur & Erfahrung.
- Garbe, C. (2020). *Lesekompetenz fördern*. Reclam.
- Graf, Werner (2007). *Lesegenese in Kindheit und Jugend: Einführung in die literarische Sozialisation*. Schneider Hohengehren.
- Grünewald, D. (2014). Zur Comicrezeption in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte 33-34 (64)*, 42-48.
- Gymnich, M. (2010). Methoden der feministischen Literaturwissenschaft und der Gender Studies. In V. Nünning & A. Nünning (Hrsg.), *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse: Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen* (S. 251-269). Metzler.
- Hoffmann, J. & Führer, C. (2017). Zum didaktischen Potenzial von Graphic Novels. In D. Scherf (Hrsg.) *Inszenierungen literalen Lernens: Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb* (S. 192-205). Schneider Hohengehren.
- Honer, Anne (2003). Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 194-204). Reinbek.
- McCloud, S. (1994). *Understanding comics: A kitchen sink book*. Harper Collins.
- MPFS Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018). *KIM-Studie 2018. Basisuntersuchung zum Medienumgang. 6- bis 13-Jähriger*. <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2018/>
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading: The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212-220.
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2019). At their children's expense: How parents' gender stereotypes affect their children's reading outcomes. *Learning and Instruction*, 60, 95-103.

- Oskamp, U. (2017). Bibliotheraeutische Arbeit mit Comics: Zur narrativen Funktion von Bild-Text-Gefügen im Religionsunterricht der Grundschule. LIT.
- Packard, S., Rauscher, A., Sina, V., Thon, J.N., Wilde, L.R.A. & J. Wildfeuer (2019). Comicanalyse: Eine Einführung. Metzler.
- Philipp, M. (2011). Lesen und Geschlecht 2.0: Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. *Leseforum Schweiz*, 11(1). http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf [16.4.2020].
- Philipp, M. (2011). Lesesozialisation in Kindheit und Jugend: Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Kohlhammer.
- Philipp, M. & Sturm, A. (2011). Literalität und Geschlecht: Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen. *Didaktik Deutsch*, 16(31), 68-95.
- Retelsdorf, J., Schwartz, K. & Asbrock, F. (2015). „Michael can't read!“ Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107, 186-194.
- Schilcher, Anita (2010). Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht. In V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2 (S. 366-385). Schneider Hohengehren.
- Schilcher, A. (2016). Letztendlich sind wir dem Universum egal: Identitätskonstruktionen jenseits von Geschlecht und Gender. In K. Müller, Karla, J.-O. Decker, H. Krah, Hans, & A. Schilcher (Hrsg.), *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln: Grundlagen – Analysen – Modelle (175-193)*. Schneider Hohengehren.
- Schreier, M. & Odag, Ö. (2004). Genuss und Distanz: Geschlechterspezifische Kompetenzen beim Umgang mit Realität(en) und Fiktion(en). *SPIEL* (1), 94-115.
- Schwippert, K., Bos, W., & Lankes, E.-M. (2004). Lesen Mädchen anders? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 219-234.
- Siebenhüner, S., Depner, S., Fässler, D., Kern, N., Bertschi-Kaufmann, A., Böhme, K. & I. Pieper (2019). Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. *Didaktik Deutsch* 47. 44-64.
- Sina, V. (2016). Comic – Film – Gender: Zur (Re-)Medialisierung von Geschlecht im Comicfilm. transcript.
- Tilley, C.L. & Weiner, R.G. (2017). Teaching and learning with comics. In F. Bramlett, R.T. Cook, & A. Meskin (Hrsg.) *The Routledge Companion to Comics* (pp. 358-366). Routledge.
- Thon, J.-N. (2016). Transmedial narratology and contemporary media culture. U of Nebraska P.
- Tulodziecki, G. (2018). Medienpädagogik und Comics. In C. Dallmann, A. Hartung, A. Aigner & K.-T. Buchele (Hg.), *Comics. Interdisziplinäre Perspektiven aus Theorie und Praxis auf ein Stiefkind der Medienpädagogik* (S. 183-200). kopaed.
- Wegener, C. (2018). Comics im sozialökologischen (Forschungs-)Feld – eine sozialräumliche Verankerung. In C. Dallmann, A. Hartung, A. Aigner & K.-T. Buchele (Hrsg.), *Comics. Interdisziplinäre Perspektiven aus Theorie und Praxis auf ein Stiefkind der Medienpädagogik* (S. 153-166). kopaed.
- Wilde, L.R.A. (2021). Die ‚Cartoon‘-Bildlichkeit von Comic, Manga und Animation: Referential meaning, dritter Zeichenraum, heuristischer Zweifel. In M. Kern (Hrsg.), *Visuelle Skepsis: Wie Bilder zweifeln (Studien aus dem Warburg-Haus)* DeGruyter i.E.
- Witty, P. (1941a). Children's interest in reading the comics. *The Journal of Experimental Education* 10(2), 100-104.
- Witty, P. (1941b). Reading the comics: A comparative study. *The Journal of Experimental Education* 10(2), 105-109.
- Wrobel, D. (2017). Comics/Graphic novels. In J. Baurmann, C. Kammler, & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht* (S. 226-229). Klett.

Autorin

Carolin Führer, Prof. Dr., ist Lehrstuhlinhaberin für Deutsche Philologie / Didaktik der deutschen Literatur an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeitsgebiete: Erinnerungsforschung (Theorie, Empirie, Didaktik), Multimodalität und ästhetische Erfahrung im Literaturunterricht, Fachdidaktische Professions- und Professionalisierungsforschung, Gattungssensible Literaturdidaktik (Kinder- und Jugendliteratur, Lyrik, Balladen).

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2021 von leseforum.ch veröffentlicht.

Bande dessinée et identité sexuelle dans la didactique de la lecture

De la « lecture pour garçons » à la sensibilisation d'une médialité relative aux questions de genre

Carolin Führer

Chapeau

Dans quelle mesure peut-on dire que la bande dessinée a un lectorat plutôt masculin et dans quelle mesure peut-elle servir à une promotion de la lecture axée sur les difficultés en la matière ou orientée en fonction du genre ? Sur le plan de la réception, l'article présente des constats empiriques et issus de la pédagogie des médias ainsi que des descriptions autobiographiques ayant trait à une lecture genrée des bandes dessinées à l'école et durant les loisirs. Sur le plan de l'objet, l'article identifie les constructions de genre et la notion d'auteur dans la bande dessinée comme point de départ constitutif éventuel des tendances mentionnées plus haut. Au lieu de faire de la « (re)médialisation » des identités de genre dans la bande dessinée le point de départ d'une promotion de la lecture supposément spécifique aux garçons et d'exacerber ainsi dans la didactique de la lecture (de façon institutionnelle) la représentation binaire de l'identité sexuelle à travers les images tant au niveau de la pratique de la lecture qu'au niveau de son contenu, les auteurs plaident en faveur d'une réflexion sur ces questions avec les élèves et/ou sur de nouvelles voies didactiques dans le domaine de la lecture non binaires qui tiennent bien compte de la « médialité » hybride de la bande dessinée et des dernières évolutions de ce segment sur le marché.

Mots-clés

bande dessinée, genre, médialité, promotion de la lecture

Cet article a été publié dans le numéro 1/2021 de forumlecture.ch

Fumetto e genere nella didattica della lettura.

Dalla "promozione della lettura dei ragazzi maschi" alla consapevolezza della medialità sensibile al genere

Carolin Führer

Riassunto

Fino a che punto si può affermare che i fumetti hanno un pubblico tendenzialmente maschile e fino a che punto possono essere usati per la promozione della lettura orientata verso le difficoltà di lettura o il genere? A questo scopo, saranno presentati risultati empirici e media-pedagogici così come descrizioni biografiche della lettura di fumetti specifici per genere nella scuola e nel tempo libero. Inoltre, l'argomento sarà esaminato identificando le costruzioni di genere e l'autorialità nei fumetti come un possibile punto di partenza costitutivo delle tendenze citate. Invece di fare della (ri)medializzazione delle identità di genere nei fumetti il punto di partenza di una presunta promozione della lettura specifica per i giovani maschi e quindi di intensificare (istituzionalmente) la binarietà di genere rappresentata attraverso le immagini sia a livello della pratica di lettura che a livello dei suoi contenuti, l'articolo sostiene la necessità di riflettere su questi aspetti con gli allievi e/o di percorrere nuove strade non binarie di lettura didattica che tengano adeguatamente conto della medialità ibrida del fumetto e degli ultimi sviluppi di questo segmento sul mercato.

Parole chiave

Fumetto, genere, medialità, promozione della lettura

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2021 di forumlettura.ch