

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Zwischen den Zielen: Literaturunterricht im Spannungsfeld zwischen dem Erwecken von Leselust und der Erziehung zu Genderreflexion - Vorschläge anhand von „Timeless - Retter der verlorenen Zeit““

verfasst von / submitted by

Annika Högenauer, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 507 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Deutsch UF Englisch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Sabine Zelger

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am

Unterschrift

Danksagung

Mein innigster Dank gebührt zuallererst und insbesondere meinen Eltern. Mama und Papa, danke für Ermutigung wie Ansporn - danke, danke, danke.

Danke auch an meinen Freund Andreas für die Unterstützung und die Geduld, mit der du dir alles über meine Arbeit angehört, mich ermutigt und aufgeheitert hast.

Ebenso danke ich meinen Freundinnen für die nötige Ablenkung und die Erinnerung, dass es im Leben auch andere Dinge gibt als eine Masterarbeit.

Zuletzt möchte ich meinen Dank meiner Betreuerin Mag. Dr. Zelger aussprechen - danke für die kompetente und freundliche Betreuung, die die Arbeit in dieser Form ermöglicht hat.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Lesen und Lesesozialisation	8
2.1 Dimensionen des Lesens	8
2.1.1 Lesemotivation	8
2.1.2 Leseinteresse	10
2.1.3 Lesefreude und Leselust	10
2.1.4 Lesesozialisation	11
2.2 Verlauf der Lesesozialisation	12
2.3 Instanzen der Lesesozialisation	16
2.3.1 Familie	17
2.3.2 Peers	17
2.3.3 Schule	18
2.4 Der empirisch beobachtbare Leseknick und geschlechtsspezifische Unterschiede	21
2.4.1 PISA-Studie	21
2.4.2 KIM- und JIM-Studie	22
2.4.3 JAMES-Studie	24
3. Literaturauswahl im Deutschunterricht	26
3.1 Ziele und Aufgaben des Literaturunterrichts	26
3.2 Leseanimation	27
3.3 Die mangelnde Passung	29
3.3.1 Befunde der TAMoLi-Studie	30
3.3.2 Die Problematik der mangelnden Passung	32
4. Die Gender-Problematik in der Lesedidaktik und Leseförderung	35
4.1 Gender und Sex	35
4.2 Forschungsstand und Positionen	37
4.2.1 Geschlechtsspezifische Differenzen in Bezug auf das Leseverhalten	37
4.2.2 Geschlechtsspezifische Differenzen in Bezug auf Lesevorlieben	40
4.2.3 Gender-sensible Leseförderung	42
4.2.4 Gegenpositionen zur gender-sensiblen Leseförderung	44
4.2.5 Vorschläge zum Umgang mit der geschlechtsspezifischen Differenz	47
5. Wege aus dem Dilemma	52
5.1 Begründung der Textauswahl	52
5.1.1 Literarische(s) Genre(s)	54
5.1.2 Echtes Heldentum mit Tiefgang	56
5.1.3 Bandenroman	57
5.1.4 Illustrationen	58
5.1.5 Thematisierung von gender-thematischen Problemfeldern	59

5.2 Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht	60
5.2.1 Grundlagen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts	60
5.2.3 Begründung der Wahl des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts	62
5.2.3.1 Erweckung von Leselust	62
5.2.3.2 Anregung zur Genderreflexion	63
5.3 Gender-orientierte Figurenanalyse	65
5.3.1 Diego	68
5.3.2 Petey	72
5.3.3 Lucy	74
5.3.4 Paige	81
5.3.5 Diegos Eltern	85
5.4 Didaktische Analyse	89
5.4.1 Parallel-, Gegen- und Zwischentexte	90
5.4.2 Briefe an und zu Figuren schreiben	93
5.4.3 Historische Informationen zu einem Buch suchen und auf einem Plakat darstellen	95
5.4.4 Figuren in Ich-Form vorstellen	96
5.4.5 Ein Buch illustrieren	98
5.4.6 Eine Handlung ausfabulieren	100
6. Conclusio	103
7. Literaturverzeichnis	108
Primärliteratur	108
Sekundärliteratur	108
Internetquellen	113
8. Abbildungsverzeichnis	115
Anhang	116
Abstract - deutsch	116
Abstract - englisch	117

1. Einleitung

Lesen ist unbestreitbar eine der bedeutendsten Fähigkeiten, um an der modernen Gesellschaft teilhaben zu können. Umso verständlicher ist es, dass die Diskussionen rund um das Lesen, die Entwicklung der Lesekompetenz, die Ausbildung von Leseinteresse und die Aufrechterhaltung der Lesefreude seit Jahren leidenschaftlich geführt werden - nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch im öffentlichen Raum. Besonders angeheizt wurden diese Diskussionen durch die Ergebnisse der PISA-Studien, vor allem im Jahr 2000, dem Jahr des sogenannten „PISA-Schocks“. Durch die Studie wurde sowohl die generell niedrige Lesekompetenz der hiesigen Schüler*innen als auch der Rückstand der Burschen im Vergleich zu den Mädchen hinsichtlich der Lesekompetenz, aber auch im Hinblick auf die Lesefreude aufgezeigt.¹ Aufgrund dieser Ergebnisse und des umfassenden medialen Echos, bei dem die „Krise der Jungen“ lautstark ausgerufen wurde, etablierte sich zu Beginn des neuen Jahrtausends eine Trendwende in der Lesedidaktik und -forschung, durch die sich die Aufmerksamkeit der Forscher*innen im Rahmen des „boy turns“ in besonderem Maße auf die Burschen richtete.² Ausgehend vom Rückstand der Buben in der Lesekompetenz und -häufigkeit forderten somit viele nun eine Lesedidaktik, die sich insbesondere den männlichen Lernenden widmen sollte.³ Eine - mitunter die wichtigste - der Forderungen, welche immer wieder in jenen Publikationen auftaucht, ist die nach der Passung der männlichen Leseinteressen mit den in der Schule gelesenen Texten. So wird beanstandet, dass den Interessen der Burschen im Deutsch- und Literaturunterricht nicht Rechnung getragen wird. Denn während laut empirischer Studien Burschen Bücher bevorzugen, in denen männliche Protagonisten vorkommen, die dem Typus des „echten Helden“ entsprechen und wo zudem der Fokus auf äußerer Handlung liegt, werden diese Vorlieben im Literaturunterricht kaum bis gar nicht bedient.⁴ Stattdessen wird im Literaturunterricht am

¹ Vgl. Toni Tholen, Kerstin Stachowiak: Didaktik des Deutschunterrichts: Literaturdidaktik und Geschlechterforschung. In: Marita Kampshoff u. Claudia Wiepcke (Hg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012, S. 100.

² Vgl. ebd., S. 100.

³ Vgl. Christine Garbe: Gender und Genre: Gender-sensible Leseförderung und attraktive Genres der Kinder- und Jugendliteratur. In: Christine Garbe, Christina Gürth, Julia Hoydis u.a.: Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen: Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 2.

⁴ Vgl. Friederike Pronold-Günthner: Helden und Heldinnen im Jugendbuch als Identifikationsfiguren. Ergebnisse einer empirischen Erhebung in den Klassenstufen 5, 7 und 9. In: Monika Plath u. Karin Richter (Hg.): Literatur für Jungen - Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 73-74.

Ende der Sekundarstufe I häufig der Fokus auf politische und gesellschaftskritische Texte sowie auf sogenannte Problemliteratur gelegt, während sich insbesondere Burschen actionreichen Lesestoff wünschen würden.⁵ Dass im Rahmen des Unterrichts generell eher Bücher gelesen werden, die nicht den Leseinteressen der Lernenden entsprechen, erweist sich im Hinblick auf die Leseförderung als problematisch. Während am Anfang der Sekundarstufe I durchaus noch Werke gewählt werden, die den freizeitlichen Leseinteressen der Schüler*innen entsprechen, findet ab der 7. Schulstufe zunehmend eine „Genreverengung“ statt.⁶ Der Zeitpunkt dieser Genreverengung ist insofern prekär, als im Alter zwischen 12 und 15 Jahren typischerweise eine pubertäre Lesekrise auftritt, die zwar sowohl Mädchen wie Burschen betrifft, die jedoch männliche Jugendliche typischerweise stärker beeinflusst, welche sich zudem später auch weniger wahrscheinlich davon erholen und zu habituellen Lesern werden.

Aus dieser Problemlage heraus fordern nun einige, die Leseinteressen speziell von Burschen, der besonders „gefährdeten“ Gruppe, in der Schule zu berücksichtigen. Während dies auf den ersten Blick durchaus sinnvoll erscheint, ergeben sich aus der Überlegung trotzdem nicht zu unterschätzende problematische Aspekte, die zu einer „Gegenströmung“ zur gender-orientierten Leseförderung führte.⁷ Forscher*innen dieser Gegenbewegung äußerten die berechtigte Kritik, dass die Fokussierung auf die männlichen Leseinteressen und die Betonung der Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen mitunter zu einer Essentialisierung der Differenzen führe, während man die etlichen Gemeinsamkeiten aus den Augen verlieren würde.⁸ Zusätzlich zu dieser Gefahr, dass ein gender-sensibler Ansatz die beobachteten Differenzen bestätige, mitunter überdramatisiere und somit zur selbst erfüllenden Prophezeiung werde,⁹ besteht die Problematik weiters darin, dass die männlichen Protagonisten der Bücher, die den Leseinteressen der Burschen entsprechen, vielfach überholte Genderklischees bedienen und so Stereotype weiter vermittelt werden. Denn die Helden, die in jenen Büchern vorkommen, entsprechen oft dem Typus des „echten Kerls“,

⁵ Vgl. Steffen Siebenhüner, Simone Depner, Dominik Fässler u.a.: Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. In: Didaktik Deutsch 24 (2019), H. 47, S. 56-57.

⁶ Vgl. Mark Skripuletz: Lesesozialisation unter erschwerten Bedingungen – Das Leseverhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Berlin: Diss. 2016, S. 74.

⁷ Vgl. Garbe: Gender und Genre, S. 2.

⁸ Vgl. Irene Pieper: Zur geschlechtsspezifischen Differenz der Leseweisen und Lesestoffe: Wie viel Unterschied sollen/wollen wir machen? In: Bea Lundt u. Toni Tholen (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung: Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin/Münster: LIT Verlag 2013, S. 287.

⁹ Vgl. ebd., S. 277.

sind hart im Nehmen und zeigen keine Gefühle; sie sind außerdem eben keine Leser. Im Prinzip riskiert man also, dass man mit der Auswahl von Lektüren, die allein den Interessen von Burschen entsprechen, Geschlechterstereotype bestärkt und die männlichen Lernenden so erst recht nicht zum lebenslangen Lesen hinführt. Außerdem ist diese Befriedigung jugendlicher Leseinteressen um jeden Preis, also auch indem man in Kauf nimmt, Genderstereotypen weiterzuschreiben, insofern hinterfragenswert als ebenso „die inhaltlich-thematische Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Identität und Inszenierung auf den verschiedenen Ebenen des Systems Literatur“¹⁰ zu den Aufgaben des Deutsch- und Literaturunterrichts gehört.

An dieser Schnittstelle zwischen den Zielen des Deutsch- und Literaturunterrichts entsteht Reibung - ein Dilemma zwischen dem Wunsch, die Leselust aller Schüler*innen zu wecken und dem Bestreben, mit seinem Literaturunterricht zu einer geschlechtergerechten Gegenwart und Zukunft beizutragen. Ebenhier erklärt sich also der Titel der vorliegenden Arbeit: Denn der Literaturunterricht findet sich nun zwischen den Zielen wieder, einerseits die Leselust der Schüler*innen zu erwecken und aufrecht zu erhalten, aber andererseits zur Persönlichkeitsbildung und zur Genderreflexion und Geschlechtergerechtigkeit beizutragen.

Um mit diesem Dilemma umzugehen, gibt es in der Lesedidaktik nun verschiedene Ansätze. Schilcher empfiehlt zum Beispiel, Texte auszuwählen, die auf der einen Seite die Genrevorlieben von Burschen und Mädchen bedienen, aber trotzdem Identifikationsmöglichkeiten bieten, „die einerseits gesellschaftlich sinnvoll erscheinen, die Jungen aber nicht in unauflösbare Ambivalenzen stürzen.“¹¹ Dabei dürfen die männlichen Hauptfiguren gerne dem Typus des „echten Helden“ entsprechen, sollen aber dennoch Einblick in die eigene Gefühlswelt erlauben, oder, wie Schilcher es nennt, „„heldenhafte“ Identifikationsfiguren mit Tiefgang“¹² sein. Ein weiterer Vorschlag, um den Spagat zwischen Leselust und Persönlichkeitsbildung zu meistern, kommt von Pieper, welche fordert, dass die Geschlechterrollen und Genderstereotype, die in den gewählten Texten vorkommen, auch dementsprechend im Unterricht thematisiert und dekonstruiert werden sollen; nur so erachtet sie den Einsatz von „pauschalisierender ‚Heldenliteratur‘, die besonders den Jungen

¹⁰ Tholen, Stachowiak: Didaktik des Deutschunterrichts, S. 106.

¹¹ Anita Schilcher: Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht. In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer u. Christel Meier (Hg.): Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2010 (Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2), S. 368.

¹² Ebd., S. 368.

entgegenkommen soll“ für vertretbar.¹³ So sollen demnach zwar Texte eingesetzt werden, die potenziell lesemotivationsförderlich sind, jedoch sollen sie in einem nächsten Schritt im Hinblick auf die Darstellung der Geschlechterrollen dekonstruiert werden. Garbe, die einen gender-sensiblen Weg der Leseförderung postuliert, reagiert ablehnend auf diesen Vorschlag, da dadurch der Zugang zum Text oft moralisierend und wertend und somit die Lust am Lesen für die Jugendliche geschmälert würde.¹⁴ Sie erkennt die Problematik der Vermittlung von Genderstereotypen zwar an, spricht sich aber dennoch für eine gender-sensible Leseförderung aus, die auf die Leseinteressen der Burschen eingeht. Im Hinblick auf die Gefahr der Zementierung von stereotypen Geschlechterrollen verweist sie auf Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, die zeigen, dass in jener Phase der Jugend die Auseinandersetzung mit stereotypen oder „idealtypischen“ Rollenbildern eine legitime Form der Verhandlung der eigenen (Geschlechts-)Identität darstellt.¹⁵ Sie rät also zu einem Zustand „heiterer Gelassenheit“ in dem Vertrauen darauf, dass das Lesen von stereotypen Geschlechtsrollen nicht zu einer Tradierung jener Stereotype führt und stellt damit das Lustprinzip an erste Stelle.¹⁶

Es zeigt sich also, dass auch in der Forschung Dissens hinsichtlich des Umgangs mit der eingangs beschriebenen Problematik besteht. Teils ließen sich die Ansätze vereinen, teils schließen sie sich jedoch grundsätzlich aus. Im Zuge der Arbeit sollen die Ansätze zunächst vorgestellt und kritisch hinterfragt werden, woraufhin schließlich ein eigener Vorschlag zum Umgang mit dem Spannungsfeld ausgearbeitet wird. In der Auseinandersetzung mit diesem Dilemma soll dabei die der Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage beantwortet werden:

Wie kann das Spannungsfeld des Literaturunterrichts zwischen dem Erwecken von Leselust und der Erziehung zur Genderreflexion mittels populärer Texte der Kinder- und Jugendliteratur (am Beispiel von „Timeless - Retter der verlorenen Zeit“) und Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ausbalanciert werden?

Wie bereits anhand der Forschungsfrage ersichtlich, soll der Vorschlag zum Umgang mit dem Dilemma anhand des Jugendromans „Timeless - Retter der verlorenen Zeit“ (2017) von Armand Baltazar exemplifiziert werden. Der gewählte Text ist ein actionreicher Science Fiction/Abenteuerroman, in dem der Protagonist Diego in einer futuristischen Welt

¹³ Pieper: Zur geschlechtsspezifischen Differenz der Leseweisen und Lesestoffe, S. 291.

¹⁴ Vgl. Garbe: Gender und Genre, S. 20.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 22-23.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 24.

gemeinsam mit zwei Freundinnen und einem Freund seinen Vater retten will, der von einer feindlichen Gruppierung entführt wurde und für deren sinistre Zwecke er missbraucht werden soll. Ergänzt wird das Buch durch detailreiche Illustrationen, die die Handlung nicht nur ergänzen, sondern auch teilweise selbstständig weitererzählen. Ausgewählt wurde das Buch also zum einen wegen seines Genres, aber auch wegen der Integration von Illustrationen, die vor allem leseabgeneigten Schüler*innen zugute kommen dürften. Schließlich bietet sich das Werk aber auch ob seiner Figurenzusammensetzung und -charakterisierung an: Der Protagonist Diego entspricht alles in allem zwar dem Typus des „echten Helden“, lässt aber durchaus Unsicherheit und Schwächen zu und gesteht diese auch ein. Da die Freundesgruppe außerdem aus zwei Mädchen und zwei Burschen besteht, findet auch Schilchers Empfehlung nach gemischtgeschlechtlichen Bandenromanen ihre Entsprechung in diesem Werk.¹⁷

Die Wahl des Buchs erklärt sich also zunächst wegen des Ziels der Anregung zur Lesefreude. Um das Werk im Literaturunterricht einzusetzen und um die zweite Zielsetzung, die Anregung zur Genderreflexion, zu erreichen, wurde als didaktische Herangehensweise der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht ausgewählt. Vielfach erhofft man sich von dessen Methoden und Verfahren, „dass sie die Freude am Lesen stärken, weil sie - im Gegensatz zu einem an der Textanalyse orientierten Unterricht - stärker auch die Emotionen, die Phantasie und die eigenen Gedanken der Schülerinnen und Schüler ansprechen.“¹⁸ So sollen sowohl die Ansprüche erfüllt werden, dass die Leseinteressen der Schüler*innen angesprochen werden, als auch, dass Genderstereotype kritisch reflektiert werden. Durch die Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts soll diese Reflexion in einer Art geschehen, die den Schüler*innen das Buch (oder generell Texte ihres präferierten Genres) nicht vergällt, sie aber dennoch zu einer kritischen Betrachtung heranzuführt. So soll dem Einwand entgegengewirkt werden, dass eine Analyse und Dekonstruktion von Genderrollen zu einer Verwirkung von Leselust führe.

Um die Forschungsfrage angemessen beantworten zu können, werden in einem einführenden Kapitel zunächst die wichtigsten Dimensionen des Lesens erklärt und dargelegt, die für die Beantwortung der Forschungsfrage essentiell sind. Dazu gehören neben Lesemotivation, -interesse und -lust insbesondere auch die Lesesozialisation, deren Erläuterung unerlässlich ist, um zu begründen, wieso die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit Schüler*innen am Ende

¹⁷ Vgl. Schilcher: Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht, S. 380.

¹⁸ Kaspar H. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer u. Christel Meier (Hg.): Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2010 (Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2), S. 316.

der Sekundarstufe I sind. Im Alter zwischen 12-14/15 Jahren tritt nämlich typischerweise ein abrupter Abfall der Lesefreude und -intensität auf, weswegen die Erweckung und Aufrechterhaltung von Leselust als Aufgabe des Deutschunterrichts umso entscheidender ist. Neben dem Verlauf und den Instanzen der Lesesozialisation soll anschließend auch anhand einer Zusammenschau verschiedener empirischer Studien auf die statistische Nachweisbarkeit des Leseknicks sowie auf erste geschlechtsspezifische Differenzen im Leseverhalten verwiesen werden.

Ist damit die Grundlage für die Auseinandersetzung gelegt und die Auswahl der Zielgruppe begründet, so widmet sich das darauffolgende Kapitel der Literaturauswahl im Deutschunterricht. Nachdem eingehend die Ziele und Aufgaben des Literaturunterrichts kurz umrissen werden, soll anschließend auf die Leseanimation eingegangen werden, die sich der Stabilisierung von Lesegewohnheiten verschrieben hat und deswegen für das vorliegende Vorhaben essentiell ist. Ein Teil der Leseanimation ist auch die passende und adressatengerechte Auswahl von Lesestoffen, eine Thematik, die im darauffolgenden Unterkapitel im Rahmen der mangelnden Passung zwischen jugendlichen Leseinteressen und in der Schule gelesenen Texten aufgegriffen wird. Nach einem Abriss des Status Quo anhand der empirischen TAMoLi-Studie soll darauf eingegangen werden, wieso sich diese mangelnde Passung nachteilig auf das Leseverhalten der Schüler*innen auswirkt.

Schließlich wird der Bogen zur eingangs beschriebenen Gender-Problematik gespannt, wobei zunächst auf die geschlechtsspezifischen Differenzen, dann auf die unterschiedlichen Positionen zum Dilemma und schließlich auf die Vorschläge zum Umgang damit eingegangen werden soll.

Nachdem der theoretische Rahmen damit geklärt ist, wird schlussendlich der eigene Vorschlag dargelegt. Zunächst wird der ausgewählte Text vorgestellt sowie dessen Auswahl begründet, bevor ebendies mit der didaktischen Herangehensweise des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts geschehen soll. Sodann erfolgt eine gender-orientierte Figurenanalyse der wichtigsten Charaktere aus „Timeless“, um etwaige Genderstereotype auf Figurenebene aufzudecken und diese für die didaktische Analyse fruchtbar zu machen. Auch die Figurenporträts sollen in der Analyse nicht unbeachtet bleiben. In der didaktischen Analyse werden schließlich die Erkenntnisse aus der Figurenanalyse didaktisch umgesetzt. Dafür werden geeignete Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ausgewählt, wobei stets darauf verwiesen wird, welche Ziele mit jenen Methoden verfolgt werden sollen. Mit konkreten Beispielen aus dem Text und speziell im Hinblick auf die Zielsetzungen der ausgewählten Methoden soll

schließlich gezeigt werden, wie in der Verbindung aus Methodik und Textauswahl das gegenständliche Dilemma gelöst werden kann, um so die Forschungsfrage befriedigend zu beantworten.

2. Lesen und Lesesozialisation

Das Feld des Lesens in wissenschaftlicher sowie didaktischer Hinsicht ist ein unglaublich vielfältiges und komplexes. Für die Auseinandersetzung mit dem Thema der vorliegenden Arbeit soll zunächst eine Definition des Lesens erfolgen. Graf versteht Lesen als

Rezeptionshandlung [...], in deren Ausführung als literarische Kommunikation zwischen einem (Lektüre)biografisch vorgeprägten Subjekt und einem Bedeutungen anbietenden Text ein Sinn konstruiert wird, wobei diese Sinnkonstruktion von weiteren situativen und kontextuellen Faktoren beeinflusst wird.¹⁹

Der Ausgangspunkt der gegenständlichen Arbeit ist die Prämisse, dass der Einsatz von Lektüren, die den Leseinteressen von Jugendlichen entsprechen, zu einer Steigerung der Leselust führen kann. Aus diesem Grund soll eine Erklärung der Begriffsdimensionen Lesemotivation, Leseinteresse sowie Leselust beziehungsweise Lesefreude erfolgen. Dies geschieht im nachfolgenden Kapitel. Da für die erfolgreiche Förderung des Lesens und der Lesemotivation außerdem das Wissen um die Lesegenese entscheidend ist,²⁰ widmet sich der Abschnitt anschließend der Lesesozialisation; nach einer Definition des Begriffs folgt ein Blick auf den Verlauf sowie auf die Instanzen der Lesesozialisation. Daraufhin wird der Leseknick anhand von empirischen Studien beleuchtet, weil die Zielgruppe der gegenständlichen Analyse Schüler*innen während der Zeit der Lesekrise sind. Dabei können anhand der Studien außerdem bereits erste Einsichten zu geschlechtsspezifischen Differenzen hinsichtlich des Leseverhaltens gewonnen werden.

2.1 Dimensionen des Lesens

2.1.1 Lesemotivation

Eines der am schwierigsten zu definierenden Konstrukte ist jenes der Lesemotivation, da dieses äußerst vielschichtig ist und durch mehrere Faktoren beeinflusst wird. Besonders herausfordernd ist, dass das Konstrukt weder einheitlich theoretisch konzipiert noch einheitlich empirisch operationalisiert wird.²¹ Da sich eine erhöhte Lesemotivation jedoch positiv auf die Lesehäufigkeit und damit auch auf die Lesekompetenz auswirkt, ist es unumgänglich, die Lesemotivation in empirischen Forschungen immer wieder zu

¹⁹ Werner Graf: Literarische Sozialisation. In: Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 49.

²⁰ Vgl. ebd., S. 49.

²¹ Vgl. Garbe: Gender und Genre, S. 11.

untersuchen.²² Für die gegenständliche Arbeit ist sie insbesondere von Relevanz, da es mittlerweile unbestritten ist, dass Kinder und Jugendliche die Phase der Lesekrise eher überwinden und eine beständige Lesemotivation aufbauen, wenn sie intrinsisch motiviert lesen.²³ Intrinsische Lesemotivation zeichnet sich dadurch aus, dass eine Tätigkeit selbstbestimmt und aus eigenem Antrieb durchgeführt wird, das Lesen dient dabei dem Zweck des Lustgewinns, dem Wunsch nach Kompetenz oder nach sozialer Involviertheit.²⁴ Möller und Schiefele unterscheiden im Bereich der intrinsischen Lesemotivation weiters zwischen gegenstands- und tätigkeitsspezifischer Lesemotivation. Während gegenstandsspezifische Lesemotivation aus Interesse am Thema eines Textes entsteht, wird tätigkeitsspezifische Lesemotivation aus Lust am Lesen an sich gespeist.²⁵ Im Gegensatz zur intrinsischen Lesemotivation hat extrinsische Lesemotivation ihren Ursprung in äußeren Einflüssen. So entsteht extrinsische Lesemotivation dann, wenn als Folgen der Lesehandlung Ereignisse eintreffen, die als wünschenswert erachtet, oder aber wenn negative Ereignisse dadurch vermieden werden. Beispiele hierfür sind etwa das Lesen um seine Noten zu verbessern oder der Vergleich und Wettbewerb mit anderen.²⁶ Innerhalb des Feldes der extrinsischen Lesemotivation kann des Weiteren zwischen leistungsbezogener (Steigerung der Lesekompetenz), wettbewerbsbezogener (Vergleich mit anderen) und sozialer (soziale Anerkennung) Lesemotivation unterschieden werden.²⁷ Besonders die intrinsische Lesemotivation ist entscheidend für die Ausbildung eines stabilen Leseverhaltens, während extrinsische Lesemotivation keine oder gar negative Auswirkungen auf die Lesehäufigkeit hat.²⁸

Neben den Begriffen der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation ist es auch wichtig, jene der aktuellen und habituellen Lesemotivation zu klären. Unter aktueller Lesemotivation versteht man das „Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation

²² Vgl. Ursula Maria Stadler: Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2013, S. 39.

²³ Vgl. Senta Pfaff-Rüdiger: Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige. Berlin: LIT Verlag 2010, S. 31.

²⁴ Vgl. Stadler: Leselust in Risikogruppen, S. 52.

²⁵ Vgl. Jens Möller, Ulrich Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider, Petra Stanat (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 102.

²⁶ Vgl. Cordula Artelt, Tobias Dörfler: Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer .

Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. In: Hermann Ruch (Hg.): ProLesen - auf dem Weg zur Leseschule: Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Donauwörth: Auer 2011, S. 22.

²⁷ Vgl. Ellen Schaffner, Ulrich Schiefele, Meike Schmidt: Die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Lesemotivation und Lesehäufigkeit von Gymnasialschülern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 45 (2013), H. 3, S. 131-132.

²⁸ Vgl. ebd., S. 132.

einen spezifischen Text zu lesen.”²⁹ Habituelle Lesemotivation ist hingegen nicht an eine bestimmte Situation gebunden, vielmehr geht es hierbei um den länger andauernden und stabilen Wunsch zu lesen.³⁰ Auch habituelle Motivation kann intrinsisch beziehungsweise extrinsisch gespeist sein. Um eine habituelle extrinsische Lesemotivation würde es sich beispielsweise handeln, wenn ein/e Schüler*in in ihrer Freizeit Sachbücher liest, um seine/ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Liest er/sie allerdings regelmäßig aus Spaß am Lesen, so liegt eine habituelle intrinsische Lesemotivation vor.³¹

2.1.2 Leseinteresse

Für die Lesemotivation sind auch die individuellen Interessen von Belang, die als „gegenstandsspezifische Determinanten intrinsischer Aufgaben- und Lernmotivation”³² definiert werden können. Dabei teilt das Leseinteresse einige Merkmale der intrinsischen Lesemotivation, allerdings ist beim Interesse von Bedeutung, dass sich dieses auf einen bestimmten Gegenstand beziehungsweise Inhalt bezieht.³³ Durch das Leseinteresse werden Verstehensprozesse erleichtert, da die positiven Emotionen und die Wertschätzung eines Gegenstands, die durch das Interesse hervorgerufen werden, erhöhte Aufmerksamkeit und bessere Konzentration bewirken.³⁴ Für die Leseförderung ist das Wissen um die jugendlichen Leseinteressen deshalb relevant, weil das Interesse an einem Thema oder Gegenstand zu einem entscheidenden Motivationsantrieb für das Lesen eines Text über diesen Gegenstand werden kann.³⁵

2.1.3 Lesefreude und Leselust

Auch Lesefreude beziehungsweise Leselust sind Termini, die eng mit der intrinsischen Lesemotivation zusammenhängen. Philipp ordnet die Lesefreude beziehungsweise -lust als eine Unterkategorie der intrinsischen Lesemotivation ein, wobei sie allerdings lediglich der tätigkeitsspezifischen Lesemotivation entspricht; es wird also etwas aus Freude an der Sache,

²⁹ Möller, Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, S. 102.

³⁰ Vgl. Schaffner, Schiefele, Schmidt: Die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Lesemotivation, S. 131.

³¹ Vgl. Möller, Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, S. 102-103.

³² Ebd., S. 108.

³³ Vgl. Stadler: Leselust in Risikogruppen, S. 48.

³⁴ Vgl. ebd., S. 48.

³⁵ Vgl. Möller, Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, S. 108.

aus Freude am Lesen an sich getan.³⁶ Im Folgenden werden also die Begriffe Lesefreude und Leselust mit tätigkeitsspezifischer intrinsischer Lesemotivation gleichgesetzt.

Lesemotivation, -interesse und -lust sind keine statischen Größen, die ein Leben lang gleich bleiben. Vielmehr sind sie im Laufe der Jahre starken Schwankungen ausgesetzt, wovon einige empirisch nachgewiesen und statistisch signifikant sind. So ist es beispielsweise eine in der Leseforschung und Lesedidaktik längst anerkannte Tatsache, dass beim Übergang von der Kindheit in die Pubertät die kindliche Leselust abnimmt und sich ein zunehmender Rückgang der Lesefreude feststellen lässt.³⁷ Speziell in Phasen wie dieser, in denen Leseaktivitäten rückläufig sind, ist es von Bedeutung, immer wieder neue Lesestoffe anzubieten, um diese den veränderten Interessen und Anforderungen der Heranwachsenden anzupassen.³⁸ Wegen der neuralgischen Zone der pubertären Lesekrise thematisiert die vorliegende Arbeit deshalb explizit Schüler*innen am Ende der Sekundarstufe I, also Lernende der siebten und achten Schulstufe.

2.1.4 Lesesozialisation

Um die Entwicklung und die Schwankung von Leselust und weiterführend auch den Leseknick befriedigend beschreiben zu können, ist es nun also notwendig, den zentralen Begriff der Lesesozialisation zu erklären. Hurrelmann versteht unter dem Begriff der Lesesozialisation den **„Prozess der Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien) und unterschiedlicher Modalität (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte).“** [Hervorhebungen im Original]³⁹ Wiewohl der Begriff Lesesozialisation die prozessorientierten Komponenten des Lesenlernens miteinschließt, so denkt er auch das Erlernen und Aneignen von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen mit, durch die die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben stark geprägt wird.⁴⁰ Es geht bei der Lesesozialisation also um jene „Prozesse, die auf

³⁶ Vgl. Maik Philipp: Lesen empirisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: VS Verlag 2010, S. 67.

³⁷ Vgl. Kerstin Keller-Loibl, Susanne Brandt: Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken. Berlin, München, Boston: De Gruyter Saur 2015, S. 94.

³⁸ Vgl. Werner Graf: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010 (Deutschunterricht Grundwissen Literatur Bd. 2), S. 78-79.

³⁹ Bettina Hurrelmann: Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: Norbert Groeben (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Köln: Universität Köln, S. 111-112.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 112.

individuell-biografischer Ebene zur Entwicklung der Fähigkeit, der Motivation und der Praxis führen, geschriebene Sprache im Medienangebot zu rezipieren.“⁴¹

Auch wenn die Lesesozialisation ein individueller Prozess ist, so gibt es doch Bemühungen, prototypische Verläufe derselben nachzuverfolgen. Insbesondere für Multiplikator*innen im Lesebetrieb, wie Lehrkräfte, Bibliothekar*innen oder Eltern, ist es von Bedeutung, die tendenziellen Schwankungen in der Lesesozialisation zu kennen, um angemessen darauf reagieren zu können - wie etwa auf die pubertäre Lese Krise. Um dies zu ermöglichen und da die Lese Krise eine wichtige Rolle für das gegenständliche Forschungsvorhaben spielt, soll im Folgenden der prototypische Verlauf der Lesesozialisation beschrieben werden.

2.2 Verlauf der Lesesozialisation

Anhand von Leseautobiographien von Studierenden, die rückblickend ihre Lesesozialisation aufgearbeitet haben, entwickelte Werner Graf ein Schema, das den modellhaften Verlauf einer Lesesozialisation zeigt.⁴² Mithilfe der ausgewerteten Autobiographien und repräsentativer Interviews konnte er außerdem verschiedene Lesemodi identifizieren. Lesemodi sind

in der literarischen Sozialisation erworbene Handlungsdispositionen, die spezifische Rezeptionsweisen ermöglichen, um Texte subjektbezogen zu nutzen, also um z. B. Bedürfnisse zu befriedigen, um Interessen zu realisieren oder um Notwendiges zu bearbeiten, um Wissen zu erwerben, um Erfahrungen zu machen oder um Kunst zu genießen.⁴³

Insgesamt identifiziert Graf sieben verschiedene Lesemodi, die am Ende einer gelingenden Lesesozialisation für den/die Leser*in zu Verfügung stehen sollten. Um ein/e kompetente/r Leser*in zu sein, sollte man nämlich über alle der identifizierten Modi verfügen und diese an die spezifische Texterwartung und Lesehaltung anpassen können.⁴⁴ In der folgenden Grafik sind sowohl die sieben Lesemodi, als auch der Verlauf der Lesesozialisation ersichtlich.

⁴¹ Cornelia Rosebrock: Literale Sozialisation und Schule. In: Karsten Fritz, Stephan Sting u. Ralf Vollbrecht (Hg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen: Leske + Budrich 2003, S. 117-118.

⁴² Vgl. Maik Philipp: Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Hamburg: LIT Verlag 2008, S. 14-15.

⁴³ Werner Graf: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT Verlag 2004, S. 120.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 131-132.

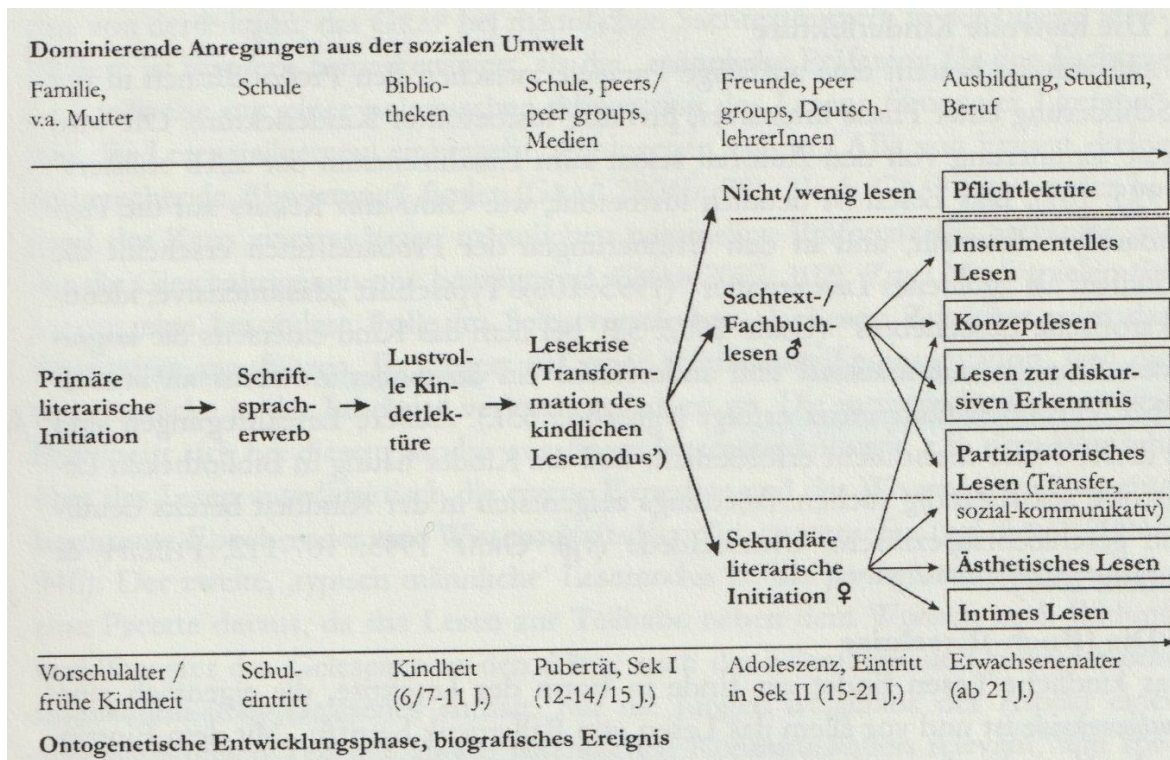


Abb. 1: Prototypischer Verlauf der Lesesozialisation.⁴⁵

Auf der rechten Seite der Grafik sind die von Graf identifizierten Lesemodi abgebildet. Diese sind „Pflichtlektüre“, „instrumentelles Lesen“, „Konzeptlesen“, „Lesen zur diskursiven Erkenntnis“, „partizipatorisches Lesen“, „ästhetisches Lesen“ und „intimes Lesen“.

An der horizontalen Zeitachse in der Mitte der Grafik befinden sich die Phasen der Lesesozialisation. Die erste Phase, jene der primären literarischen Initiation, besteht vor allem aus den Vorlese- und Erzählsituationen im familiären Verband, wodurch die Kinder in ersten Kontakt mit Literatur und konzeptioneller Schriftlichkeit treten. Im Idealfall wird Kindern so das Lesen als befriedigende Tätigkeit schmackhaft gemacht, die sie auch unabhängig von der Vorlesetätigkeit der Eltern eigenständig durchführen können wollen.⁴⁶ Die nächste Phase beginnt in der Regel mit der Einschulung und mit dem Erwerb der Schriftsprache in der Sekundarstufe I, wobei hier für leseabgeneigte Kinder der Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit rückblickend oft als qualvoll in Erinnerung bleibt.⁴⁷ Von Philipp wird hervorgehoben, dass sich in jenen ersten beiden Phasen der Lesesozialisation eine sogenannte „weibliche Leselinie“ feststellen lässt, da in der ersten Phase insbesondere die Mütter eine wichtige Rolle einnehmen, während in der Phase des Schriftspracherwerbs die größtenteils

⁴⁵ Philipp: Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden, S. 15.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 16.

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 16.

weiblichen Volksschullehrerinnen prägend sind und sich daher „Frauen nicht nur um den Übergang zur Literarität, sondern auch zur Literalität kümmern.“ [Hervorhebungen im Original]⁴⁸

Ist die schriftsprachliche Kompetenz erst einmal erworben, so erfolgt prototypisch die Phase der lustvollen Kinderlektüre, eine Phase, in der das Lesen einen intimen, intensiven und lustvollen Charakter annimmt.⁴⁹ Auf diese Zeit der intensiven Lektüre folgt dann bei vielen die (Buch-)Lese Krise, oft eben auch als Lese knick bekannt. Wie aus der Grafik ersichtlich, tritt diese Buchlese Krise mit dem Übergang von der Kindheit in die Pubertät ein, betrifft aber vor allem das Lesen von Belletristik; die Stoffe, die in der lustvollen Lese phase der Kindheit noch so attraktiv waren, haben nun keinen Reiz mehr.⁵⁰ Allerdings lässt sich über das Leseverhalten der Heranwachsenden zu jener Zeit schwer eine generalisierende Aussage treffen, da die Leseintensität unter den Jugendlichen oft sehr ambivalent ist, so befinden sie sich entweder in Stadien der Lesesucht oder der Leseabstinenz. Diese Entwicklung hängt natürlich auch mit der Persönlichkeitsbildung und den Veränderungen, die mit der beginnenden Pubertät einhergehen, zusammen. Darauf haben die Interaktionen mit den Peers, die Medien aber auch die Schule erheblichen Einfluss.⁵¹

Nach der Krise können drei grundlegende Entwicklungsverläufe identifiziert werden. Für manche Leser*innen stellt die pubertäre Lese Krise nicht nur eine vorübergehende Zäsur des Lesens dar, sondern eine endgültige; sie schaffen die Wende vom lustvollen Lesen der Kindheit zu einem befriedigenden jugendlichen Leseverhalten nicht und werden als Nicht-beziehungsweise Wenig-Lesende eingestuft.⁵² Ein alternativer Weg aus der Krise ist die Abwendung von fiktionalen hin zu faktualen Texten. Dieses Lesen von Sachtexten geht vielfach mit dem Wunsch einher, durch das Lesen Wissen zu akkumulieren beziehungsweise durch das Lesen Teilhabe an einem Diskurs über das Gelesene zu erhalten. Diese beiden Wünsche entsprechen den Lesemodi des Konzeptlesens und des partizipatorischen Lesens. Was bei diesem Entwicklungsverlauf außerdem festzustellen ist, ist eine Verherrlichung der Sachtextlektüre, die gemeinsam mit einer Abwertung von fiktionalen Texten auftritt.⁵³ Der letzte identifizierte „Weg aus der Krise“ kann mit der Rückbesinnung auf die genussvolle kindliche Lektüre beschrieben werden. Die „sekundäre literarische Initiation“ ist durch den Lesemodus des intimen Lesens charakterisiert, der sich durch eine hohe intrinsische

⁴⁸ Ebd., S. 16.

⁴⁹ Vgl. Graf: Literarische Sozialisation, S. 52.

⁵⁰ Vgl. Philipp: Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden, S. 16.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 16-17.

⁵² Vgl. ebd., S. 17.

⁵³ Vgl. ebd., S. 17.

Lesemotivation und emotionale Involviertheit des Lesenden auszeichnet: „Hier geht es um das ‚Verschlingen von Literatur‘, um das Mitleiden und -fiebern mit ProtagonistInnen, um das Verhältnis von Literatur und Lust“.⁵⁴ Neben dem intimen Lesen spielen in der Phase der sekundären literarischen Initiation auch das partizipatorische und das ästhetische Lesen eine entscheidende Rolle.

Philipp betont, dass sich in den Wegen aus der Lese Krise eine geschlechtertypische Tendenz bemerkbar macht, wonach Burschen häufiger zu Nicht- und Weniglesern werden und sich auch häufiger der Sachtextlektüre zuwenden.⁵⁵ Auch Graf hebt hervor, wie wichtig die Jugendphase für die Lesesozialisation ist, speziell für Burschen, weil sich nämlich die „in der Jugend geprägte literarische Geschlechtsspezifik [...] lebensgeschichtlich fort[setzt].“⁵⁶ Demnach präferieren auch erwachsene Leser Sachtexte gegenüber Belletristik. Graf erkennt in dieser Trennschärfe des jugendlichen Leseverhaltens auch einen „demonstrativen Gestus“, mit dem man(n) sich deutlich von den Lesevorlieben der Mädchen abgrenzen will: „Die Lesepräferenz, die als Echo geschlechtsspezifischer Entwicklungsaufgaben der Identitätssuche erläutert werden kann, präsentiert die konventionelle Geschlechtsidentität, indem sie nach außen hin Trennschärfe signalisiert.“⁵⁷

Nicht nur im Hinblick auf die geschlechtsspezifischen Tendenzen ist die Phase der Lese Krise relevant, sondern auch für die Entwicklung einer stabilen Lesepraxis im Allgemeinen. Denn die „literarische Pubertät“ ist oft entscheidend für die Lesepraxis im Erwachsenenalter. Stimmt der Lesestoff nicht mit den (Identifikations-)Bedürfnissen der jugendlichen Leser*innen überein, so kann die Lese Krise zu einer anhaltenden Leseabstinenz führen.⁵⁸ Denn, so Graf, „[d]ie meisten Nichtleser entstehen in der Jugend.“⁵⁹ Es ist daher von besonderer Bedeutung, Jugendlichen Lesestoffe anzubieten, die deren Identifikationsbedürfnisse und Leseinteressen stillen, um die „jugendliche literarische Orientierungslosigkeit“⁶⁰ zu umgehen.

⁵⁴ Ebd., S. 19-20.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 17.

⁵⁶ Graf: Lesegenese in Kindheit und Jugend, S. 102.

⁵⁷ Ebd., S. 102.

⁵⁸ Vgl. Graf: Literarische Sozialisation, S. 56.

⁵⁹ Ebd., S. 56.

⁶⁰ Graf: Lesegenese in Kindheit und Jugend, S. 78.

Nachdem nun der prototypische Verlauf einer Lesesozialisation skizziert wurde, sei an dieser Stelle zu erwähnen, dass Grafs Modellierung nicht ohne Einschränkungen rezipiert werden sollte. So weist Philipp darauf hin, dass das Schema zum einen auf Basis von Selbstauskünften Studierender des Lehramts Deutsch entwickelt wurde, wobei davon auszugehen ist, dass Personen, die sich dazu entscheiden, ihr Geld (unter anderem) mit der Vermittlung von Literatur zu verdienen, keine besonders abgeneigte Haltung zum Lesen haben. Es kann also angenommen werden, dass in den meisten Fällen eine gelingende Lesesozialisation die Basis für das Verlaufsschema gebildet hat.⁶¹ Außerdem sind in den Selbstauskünften der Studierenden Bücher das dominante Medium, während andere Lesemedien kaum erwähnt werden. Zudem macht Philipp weiters darauf aufmerksam, dass die Daten, auf denen das Schema beruht, aus den 1980er und 1990er Jahren stammen, sie sind also an einen geschichtlichen Kontext gebunden.⁶² Zuletzt muss das Schema schichtspezifisch eingegrenzt werden: Da vermutet werden kann, dass die befragten Studierenden zumindest zu einem Großteil aus bildungsnahen Elternhäusern stammen, wird bei diesem prototypischen Verlauf die Perspektive von Schüler*innen aus niedrigen sozio-ökonomischen Schichten größtenteils vernachlässigt.⁶³

Trotz dieser Kritikpunkte stellt Grafs Modell ein wertvolles Instrumentarium zur Betrachtung der Lesesozialisation dar, insbesondere im Hinblick auf die Lesekrise beziehungsweise den Leseknick. Bevor diese neuralgische Zone der Lesesozialisation anhand von empirischen Studien eingehender beleuchtet wird, sollen zunächst noch die Instanzen der Lesesozialisation beschrieben werden. Für die vorliegende Arbeit, aber auch für die Tätigkeit als (Deutsch-)Lehrperson ist es nämlich unumgänglich zu wissen, inwiefern die Schule die Lesesozialisation beeinflussen kann und wie sie sich im Verhältnis zu den anderen Instanzen verhält.

2.3 Instanzen der Lesesozialisation

Zu den Instanzen der Lesesozialisation zählen die Familie, die Peers sowie die Schule. An dieser Stelle sollen sie kurz vorgestellt und ihr Einfluss dargelegt werden, wobei die

⁶¹ Vgl. Maik Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer 2011, S. 20.

⁶² Vgl. ebd., S. 20.

⁶³ Vgl. ebd., S. 29.

Instanzen Familie und Peers zwar kurz angeschnitten werden, der Fokus jedoch auf der Schule liegt, da der schulische Kontext der Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

2.3.1 Familie

Besonders in der Kindheit stellt das familiäre Umfeld eine der wichtigsten Instanzen der Lesesozialisation dar. Dabei ist von Belang, inwiefern die Eltern als Lesevorbilder wahrgenommen werden, ob Anschlusskommunikation über das Gelesene stattfindet, oder auch einfach, ob sich im Haus Bücher befinden. Außerdem zeichnet sich ein lesefreundliches familiäres Umfeld durch Besuche in der Bücherei und in der Buchhandlung aus.⁶⁴ Aber auch lesende Geschwister können leseanregend wirken, sodass in den Kindern der Wunsch geweckt wird, „zur Gruppe der Lesenden“ der Eltern und Geschwister zu gehören.⁶⁵

Die Bedeutung der familiären Lesesozialisation ist schon lange unbestritten, so bestätigt die Mehrheit der Vielleser*innen rückblickend, dass sie in einem leseförderlichen Umfeld aufgewachsen sind. Interessanterweise bleiben die Zusammenhänge zwischen lesefreundlicher Familienstruktur und gelungener Lesesozialisation auch dann bestehen, wenn die Einflussfaktoren Geschlechtsidentität, sozio-ökonomischer und Bildungshintergrund der Eltern sowie Alter und Wohnort in die Analyse miteinbezogen werden.⁶⁶ Dennoch bleibt zu attestieren, dass sich ein niedriger sozio-ökonomischer Hintergrund und elterliche Bildungsferne oft nachteilig auf die familiäre Lesesozialisation auswirken, da jene Eltern zum einen seltener selbst lesen und da ihnen zum anderen oft das Wissen und Können fehlt, „pädagogisch unaufdringlich zum Lesen zu verführen.“⁶⁷

2.3.2 Peers

Im Laufe der Jugend nimmt der Stellenwert der Familie als Lesesozialisationsinstanz schließlich ab, obwohl sie nie ganz an Relevanz verliert. Stattdessen nehmen nun die Peers und die Schule eine wichtigere Position ein, insbesondere im Hinblick auf Leseanregungen.⁶⁸ Die Peers, also die „in etwa gleich alten Interaktionspartner von Heranwachsenden“⁶⁹, spielen speziell in der Jugend eine tragende Rolle für die Lesesozialisation. Während der Einfluss der Peers in der Kindheit zunächst geringer ist als jener der Familie, so ist „[d]er Einfluss der

⁶⁴ Vgl. Graf: Lesegenese in Kindheit und Jugend, S. 42-43.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 43.

⁶⁶ Vgl. Heinz Bonfadelli, Angela Fritz, Renate Köcher: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993 (Lesesozialisation Bd. 2), S. 107.

⁶⁷ Philipp: Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden, S. 30.

⁶⁸ Vgl. Graf: Lesegenese in Kindheit und Jugend, S. 82.

⁶⁹ Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend, S. 129.

Peergroup auf das Leseverhalten [...] als ansteigende Verlaufslinie abzubilden, die gegen Ende der Kindheit zunächst die Waagrechte der öffentlichen Institutionen, dann die stark abfallende Kurve des Familieneinflusses nach oben durchbricht.“⁷⁰ In der Jugend kommt den Peers insbesondere im Bereich der Anschlusskommunikation eine bedeutende Funktion zu, da durch diese das Lesen sozial präsent und somit bedeutsam wird.⁷¹

Allerdings ist der Peer-Einfluss auf die Lesesozialisation leider nicht immer positiv. So lassen sich zwei Varianten erkennen, ein Engels- und ein Teufelskreis. Beim Teufelskreis ist das Lesen an sich negativ besetzt, es wird als schulische Pflicht wahrgenommen und durch den Konsum anderer Medien ersetzt. Da das Lesen nicht privat stattfindet, bleibt auch kein Raum für freundschaftliche Anschlusskommunikation, das Nichtlesen wird auch durch die Peer-Group immer mehr zum Teil der individuellen Identität.⁷² Demgegenüber steht der Engelskreis; er ist charakterisiert durch eine lesefreundliche Peer-Group, in der über private und schulische Lesestoffe gesprochen wird, Leseempfehlungen abgegeben werden und generell ein lesefreundliches Klima vorherrscht. Das Lesen wird hier nicht als schulische Pflicht wahrgenommen.⁷³

Interessanterweise werden entsprechend der Dynamiken auch geschlechtstypische Muster vermutet, sodass sich Burschen eher in leseabgeneigten Peer-Groups wiederfinden, während Mädchen in ihrem Lesen eher von den Peers bestärkt werden.⁷⁴ Dies ist insbesondere ungünstig, da die Ansichten und Einstellungen der Gruppe oft von den einzelnen Jugendlichen internalisiert und nachgeahmt werden.⁷⁵

Es lässt sich also sagen, dass die Peers in der Jugend zu der wichtigsten Sozialisationsinstanz aufsteigen. Da der sozio-ökonomische Hintergrund der Eltern allerdings großen Einfluss auf die gewählte Schule und die Schulwahl wiederum großen Einfluss auf die Beschaffenheit der Peer-Group hat, muss angemerkt werden, dass zusätzlich zur Geschlechtsidentität auch die Schichtzugehörigkeit bei der Sozialisationsinstanz Peers eine tragende Rolle spielt.

2.3.3 Schule

Die Schule als Instanz der Lesesozialisation hat in der Primarstufe zuerst natürlich die Aufgabe, Kindern das Lesen und Schreiben beizubringen. Diese Aufgabe ist in Kombination mit der lustvollen kindlichen Lektüre nicht ohne Probleme zu bewältigen. So sind die meisten

⁷⁰ Graf: Lesegenese in Kindheit und Jugend, S. 46.

⁷¹ Vgl. Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend, S. 130.

⁷² Vgl. ebd., S. 130.

⁷³ Vgl. ebd., S. 130.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 130.

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 130.

Kinder zwar dank ihrer familiären Vorerfahrungen schon vertraut mit Literatur, „das Schriftentziffern ist jedoch mühevoll, und es sind so hohe kognitive Anstrengungen für hierarchieniedrige mentale Leistungen (Wort- und Satzidentifikation) erforderlich, dass die eigentlich belohnenden, hierarchiehohe Bewusstseinsakte nicht vollzogen werden.“⁷⁶ Es kommt also zu einer Divergenz zwischen dem als lustvoll empfundenen Vorlesen und dem prozesshaften, eigenständigen Lesen, das erst noch erlernt werden muss. Erst im Alter von neun Jahren verringert sich diese Differenz und die technische Lesefertigkeit ist gut genug ausgebildet, um Texte befriedigend und ohne Frustration lesen zu können.⁷⁷ Dies trifft allerdings nur auf Kinder zu, die zuhause auf bestärkende und unterstützende Lernvoraussetzungen zählen dürfen. Für sie wird der Wunsch nach lustvoller Lektüre im Elternhaus gestillt, während in der Schule diesem Bedürfnis nur selten entsprochen wird. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern können auf diese Unterstützung hingegen nicht unbedingt zählen und so „erhält ihre Neugier auf Geschichten und die intensive Motivation, an ihnen Welt- und Sprachwissen zu erwerben, einen empfindlichen Rückschlag“,⁷⁸ da das mangelnde schulische Angebot an erfüllender Lektüre in ihrem Fall nicht durch familiäre Förderung ausgeglichen werden kann.

Dennoch lässt sich attestieren, dass in der Phase des Schrifterwerbs, bis ins achte Lebensjahr, die Leseneigung der Kinder recht konstant auf einem hohen Niveau bleibt. Erst nach dem Schriftspracherwerb und dem nun selbstständigen Lesen nimmt die Lesefreude und -häufigkeit ab. Haben beim Schuleintritt noch 80 Prozent der Schüler*innen bestätigt, viel oder sehr viel Freude am (Vor-)Lesen zu haben, so sind es mit elf Jahren nur noch die Hälfte aller Befragten. Im Alter von 13 Jahren findet sich schließlich der Tiefpunkt, mit nur 30 Prozent der Kinder, die von sich behaupten, gerne oder sehr gerne zu lesen.⁷⁹

Warum dieser abrupte Abfall der Leselust in der Phase der Pubertät stattfindet, lässt sich teilweise entwicklungspsychologisch erklären. Die Lektüre der Kindheit kann mit ihren altersspezifischen Identifikationsangeboten und Gratifikationen die jugendlichen Leser*innen nicht mehr befriedigen, es bräuchte also neue Anregungen und Empfehlungen, um einen „Neuanfang in der Lesegeschichte“⁸⁰ wagen zu können. Da die Familie als Sozialisationsinstanz an Bedeutung abnimmt, müssen nun die Peers und die Schule diese Rolle übernehmen. Sollten auch die Peers keine Anregungen bieten, so bleibt die Aufgabe an

⁷⁶ Philipp: Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden, S. 32.

⁷⁷ Vgl. Rosebrock: Literale Sozialisation und Schule, S. 123.

⁷⁸ Ebd., S. 123.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 123.

⁸⁰ Rosebrock: Literale Sozialisation und Schule, S. 123.

den Deutschlehrer*innen hängen. Jedoch wird der Literaturunterricht in der Sekundarstufe I von den Schüler*innen größtenteils negativ bewertet.⁸¹ Denn der Literaturunterricht der späten Sekundarstufe I behandelt in vielen Fällen hauptsächlich problemorientierte Literatur, die oft überholt ist und die nicht dazu beitragen kann, die ohnehin schwache Lesemotivation der Jugendlichen zu steigern.⁸² In einer besonders prekären Phase der Lesesozialisation verfehlt der Literaturunterricht also in vielen Fällen sein Ziel, die Leselust der Lernenden aufrecht zu erhalten. Die entscheidende Rolle des Literaturunterrichts bei der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Lesemotivation sowie die viel diskutierte mangelnde Passung der schüler*innenseitigen Leseinteressen mit den schulischen Texten werden in einem späteren Kapitel noch ausführlich diskutiert. An dieser Stelle sei nur darauf verwiesen, welche entscheidende Rolle die Schule und der Deutschunterricht für den positiven Verlauf der Lesesozialisation spielen könnten.

Als immens wichtig erscheint die Rolle der Lesesozialisationsinstanz Schule außerdem unter dem Augenmerk, dass es in großem Maße zu ihrer Aufgabe zählt, etwaige familiäre Benachteiligungen der Schüler*innen auszugleichen. Dies ist insofern relevant, da seit Langem bekannt ist, dass die gesellschaftliche Schicht der Lernenden den Verlauf der Lesesozialisation deutlich beeinflusst.⁸³ Diejenigen Schüler*innen, die nicht aus der Mittelschicht kommen, deren Elternhaus sich durch Bildungsferne und niedriges sozio-ökonomisches Kapital auszeichnet, haben demnach empfindliche Nachteile, wenn es darum geht, sich den Anforderungen der lesenden Welt anzupassen und zum/zur Leser*in zu werden.⁸⁴ Verstärkt wird diese Problematik dadurch, dass die Institution Schule derzeit kaum in der Lage zu sein scheint, diese schichtspezifischen Probleme zu lösen. So geht man oft stillschweigend davon aus, dass im familiären Kreis jene Leseleistungen erprobt werden, die in der Schule keinen Platz finden. Damit diskriminiert man jedoch schichtspezifisch und fördert im Endeffekt nur jene Schüler*innen, die zuhause tatsächlich Zugang zu entsprechenden Unterstützungsangeboten haben.⁸⁵ Somit bleibt die „schulisch kaum beeinflusste[n] Wietergabe [sic!] des schicht- oder milieuspezifischen Lektürehabitus an die folgende Generation“⁸⁶ ein ungelöstes Problem.

⁸¹ Vgl. ebd., S. 123.

⁸² Vgl. ebd., S. 129.

⁸³ Vgl. Philipp: Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden, S. 21.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 24.

⁸⁵ Vgl. Irene Pieper, Cornelia Rosebrock, Steffen Volz u.a.: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim/München: Juventa 2004, S. 12.

⁸⁶ Ebd., S. 12.

Die wichtige Rolle der Schule im Hinblick auf die Lesesozialisation ist also unbestritten. Insbesondere zur Zeit des Leseknicks ist sie entscheidend, kommt ihr doch die wichtige Aufgabe zu, anregende Lektüreangebote zur Verfügung zu stellen, um so den Übergang von der kindlichen zur jugendlichen Lektüre zu erleichtern. Wieso diese Aufgabe speziell am Ende der Sekundarstufe I wichtig ist und wie sich Burschen und Mädchen in ihrem Leseverhalten unterscheiden, wird im folgenden Kapitel erörtert, in dem eine Zusammenschau ausgewählter empirischer Studien Aufschluss über den Leseknick und geschlechtsspezifische Unterschiede geben soll.

2.4 Der empirisch beobachtbare Leseknick und geschlechtsspezifische Unterschiede

Wie bereits geschildert beschreibt der Terminus Leseknick oder Lesekrise jene statistische Tendenz, dass die Leselust und die Lesehäufigkeit im Alter von 12 bis 14/15 Jahren rapide abnimmt. Kritisch ist hier zum einen die ontogenetische Entwicklung der Jugendlichen, da die lustvolle Kinderlektüre an Bedeutung verliert und neue Lektüreangebote mit anderen Identifikationsangeboten vonnöten wären; zum anderen kommt auch dem Literaturunterricht eine tragende Rolle zu, der am Ende der Sekundarstufe I zunehmend auf ästhetische Erfahrung und literarische Bildung setzt, oft auf Kosten der Lesefreude.⁸⁷

In etlichen empirischen Studien lässt sich dieser Leseknick seit Jahren konstant feststellen. An dieser Stelle sollen exemplarisch die Ergebnisse der PISA-Studie, der JIM- und KIM-Studie sowie der JAMES-Studie vorgestellt werden. Dabei sei anzumerken, dass es im Folgenden nicht um die Lesekompetenz geht, sondern um die Lesehäufigkeit beziehungsweise die Lesefreude.

2.4.1 PISA-Studie

In der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), die seit der Jahrtausendwende jedes dritte Jahr durchgeführt wird, werden die Kompetenzen der 15- bis 16-jährigen Schüler*innen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften

⁸⁷ Vgl. Marina Mahling: Lesestoffe im Deutschunterricht, Privatlektüre und Lesemotivation von Schülern der gymnasialen Oberstufe. Erlangen 2010 (Alles Buch. Studien der Erlanger Buchwissenschaft 35), S. 102.

erhoben.⁸⁸ Im letzten PISA-Durchgang 2018 stand die Lesekompetenz im Fokus der Studie. Neben dem Bemessen der Kompetenz der Schüler*innen werden aber immer auch sogenannte kontextuelle Faktoren in die Untersuchung miteinbezogen, die auf die erhobenen Kompetenzen Einfluss nehmen.⁸⁹ Für das Lesen relevant sind insbesondere die Aspekte Lesefreude und das lesebezogene Selbstkonzept, also wie ein*e Schüler*in sich selbst als Leser*in und die eigene Lesekompetenz wahrnimmt. Wenn im Folgenden die Ergebnisse der PISA-Studie hinsichtlich Lesefreude und Leseselbstkonzept präsentiert werden, so soll in Blick behalten werden, dass die Befragten im Alter zwischen 15 und 16 Jahren sind, sie befinden sich also am Ende beziehungsweise nach der Phase des Leseknicks.

Mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen in Österreich (53 Prozent) geben an, nur unter Zwang zu lesen beziehungsweise nur zu lesen, um sich Informationen zu beschaffen (ebenfalls 53 Prozent). Nach den Graf'schen Lesemodi sind also Pflichtlektüre und das instrumentelle Lesen die häufigsten Lesemodi. Etwas mehr als ein Drittel der Befragten (35 Prozent) gibt sogar an, dass das Lesen als Zeitverschwendung empfunden wird. Im Gegensatz dazu stehen 28 Prozent der Jugendlichen, für die das Lesen zu den liebsten Freizeitbeschäftigungen zählt.⁹⁰

Im Hinblick auf die Geschlechterdifferenz finden sich beträchtliche Unterschiede sowohl bei der Lesefreude als auch beim lesebezogenen Selbstkonzept. In allen Ländern, die 2018 an der PISA-Studie teilgenommen haben, zeigen die Mädchen eine höhere Lesefreude als die gleichaltrigen Burschen. Im Vergleich mit den anderen Ländern liegt Österreich hinsichtlich dieser Differenz sogar über dem OECD-Durchschnitt.⁹¹ In fast allen Ländern zeigen die Mädchen zudem mehr Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten als Leserinnen, so auch in Österreich.⁹²

2.4.2 KIM- und JIM-Studie

Die KIM- (Kindheit, Internet, Medien) und JIM-Studie (Jugend, Information, Medien) wird jährlich vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) in Deutschland durchgeführt. Im Rahmen der KIM-Studie wird mittels Eltern-Kind-Befragungen das

⁸⁸ Vgl. Birgit Suchaň, Iris Höller, Christina Wallner-Paschon: PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam 2019, S. 7.

⁸⁹ Vgl. ebd., S. 65.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 66.

⁹¹ Vgl. ebd., S. 67.

⁹² Vgl. ebd., S. 68.

Mediennutzungsverhalten 6- bis 13-Jähriger erhoben,⁹³ während sich die JIM-Studie der Mediennutzung der 12- bis 19-Jährigen widmet.⁹⁴ Für diese Arbeit ist insbesondere die Erhebung zur Buchlesefrequenz von Interesse. Anhand dieser Daten ist deutlich der Abfall der Lesehäufigkeit am Anfang der Pubertät zu erkennen. So ist der Anteil der Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren, die täglich oder mehrmals pro Woche freiwillig ein Buch lesen, noch auf einem über die Altersgrenzen hinweg recht hohen Niveau von knapp unter 60 Prozent.⁹⁵ Bei den 12- bis 13-Jährigen, die im Rahmen der KIM-Studie befragt wurden, sinkt der Anteil der Vielleser*innen allerdings bereits auf 47 Prozent.⁹⁶ Auch im Vergleich mit der JIM-Studie zeigt sich, dass die Lesefrequenz ab 12 Jahren abnimmt. Bei den im Rahmen der JIM-Studie befragten Jugendlichen bewegt sich der Anteil der Vielleser*innen (also jene, die täglich beziehungsweise mehrmals pro Woche lesen) über die Altersstufen hinweg bei zirka einem Drittel.⁹⁷ Vergleicht man diese Daten nun mit jenen aus der KIM-Studie, so ist eindeutig ein Abfall der Lesehäufigkeit zu erkennen. Während im Alter zwischen sechs und elf Jahren zirka 60 Prozent (mit leicht abfallender Tendenz) der Befragten Vielleser*innen waren,⁹⁸ so waren es bei den Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren nur noch etwas mehr als ein Drittel, die täglich oder mehrmals pro Woche zum Buch gegriffen haben.⁹⁹

So wie sich in der PISA-Studie eine deutlich geschlechtsspezifische Prägung hinsichtlich der Lesefreude und des lesebezogenen Selbstkonzepts feststellen hat lassen, so finden sich in der KIM- und JIM-Studie klare Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Hinblick auf die Lesefrequenz. Bei den 6- bis 13-Jährigen gehören 63 Prozent der Mädchen zu den regelmäßigen Leserinnen, die täglich oder ein- bis zweimal pro Woche zum Buch greifen, während hier der Anteil ihrer männlichen Altersgenossen nur bei 48 Prozent liegt.¹⁰⁰ Obwohl bei den älteren Leser*innen generell die Leseintensität niedriger wird, so liegt der Anteil der viellesenden Mädchen immer noch deutlich vor den Burschen der Altersklasse 12 bis 19. In dieser Altersgruppe zählen 42 Prozent der Mädchen zu den Vielleser*innen, aber nur 28

⁹³ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs): KIM-Studie 2020. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. S. 2-3;

https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf (Zugriff 15.6.2021).

⁹⁴ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs): JIM-Studie 2020. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. S. 2;

https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf (Zugriff 15.6.2021).

⁹⁵ Vgl. mpfs: KIM-Studie 2020, S. 29 (Zugriff 15.6.2021).

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 29 (Zugriff 15.6.2021).

⁹⁷ Vgl. mpfs: JIM-Studie 2020, S. 14 (Zugriff 15.6.2021).

⁹⁸ Vgl. mpfs: KIM-Studie 2020, S. 29 (Zugriff 15.6.2021).

⁹⁹ Vgl. mpfs: JIM-Studie 2020., S. 14 (Zugriff 15.6.2021).

¹⁰⁰ Vgl. mpfs: KIM-Studie 2020, S. 28 (Zugriff 15.6.2021).

Prozent der Burschen. Außerdem gehören mit 20 Prozent aller Burschen auch mehr männliche Jugendliche zu der Gruppe der Nichtleser*innen; bei den Mädchen sind dies nur 10 Prozent.¹⁰¹

2.4.3 JAMES-Studie

Auch in den erhobenen Daten der JAMES-Studie lassen sich die Auswirkungen des Leseknicks sowie die geschlechtsspezifischen Differenzen im Lesehabitus feststellen. Die JAMES-Studie (Jugend, Aktivitäten, Medien - Erhebung Schweiz) erhebt jedes zweite Jahr die Mediennutzung Schweizer Jugendlicher im Alter von 12 bis 19 Jahren.¹⁰² Die Ergebnisse bezüglich der Häufigkeit der Mediennutzung sind nach Altersgruppen aufgeschlüsselt, sodass der Leseknick auf den ersten Blick ersichtlich ist. Während in der Altersklasse der 12- bis 13-Jährigen noch 37 Prozent angeben, täglich oder mehrmals pro Woche zu lesen, so lesen bei den älteren Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren nur noch etwa 20 Prozent ebenso oft.¹⁰³ Auch in dieser Studie zeigen sich zudem geschlechtsbezogene Unterschiede. Über die Altersklassen hinweg gaben 27 Prozent der Mädchen an, täglich oder mehrmals pro Woche zu lesen, aber nur 16 Prozent der Burschen.¹⁰⁴

Obwohl die Daten der JIM- und JAMES-Studie hinsichtlich der Lesehäufigkeit auf leicht unterschiedlichem Niveau sind, zeigt sich doch bei beiden Studien, dass im Alter zwischen elf und 13 Jahren die Lesehäufigkeit abnimmt. Während der Leseknick also nicht exakt einem einzigen Lebensjahr zugeordnet werden kann, so ist davon auszugehen, dass die Lesehäufigkeit und -freude in der Phase der beginnenden Pubertät, also gegen Mitte der Sekundarstufe I, abnimmt. Dieser abrupte Abfall ist demnach nicht nur durch Leseautobiographien bekannt, sondern eben auch durch empirische Studien belegt. Es lässt sich aufgrund der Studien außerdem feststellen, dass es im Hinblick auf Lesefreude und Lesefrequenz deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. So liegen in all den angeführten Studien die Mädchen vor den Burschen, sowohl im Hinblick auf Lesefreude als auch -häufigkeit.

¹⁰¹ Vgl. mpfs: JIM-Studie 2020, S. 24 (Zugriff 15.6.2021).

¹⁰² Vgl. Jael Bernath, Lilian Suter, Gregor Waller u.a.: JAMES – Jugend-, Aktivitäten-, Medien-Erhebung Schweiz. Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2020. Zürich: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, S. 5.

https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2020/ZHAW_Bericht_JAMES_2020_de.pdf (Zugriff: 15.6.2021).

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 21 (Zugriff: 15.6.2021).

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 20 (Zugriff: 15.6.2021).

Durch dieses einleitende Kapitel wurden nicht nur die wichtigsten Dimensionen des Lesens, die für die Auseinandersetzung mit dem gegenständlichen Thema zentral sind, geklärt, es wurde insbesondere die Lesesozialisation und hierbei die neuralgische Phase der pubertären Lesekrise thematisiert. Die Beschäftigung mit der empirisch nachweisbaren Lesekrise sollte verdeutlichen, welche fundamentale Bedeutung der Sozialisationsinstanz Schule speziell in jener Zeitspanne zukommt, besonders wenn es um die Bereitstellung von Lesestoffen geht, die die Leselust fördern. Außerdem konnte durch die Zusammenschau empirischer Studien bereits ein erster Einblick in geschlechtsspezifische Differenzen beim Lektürehabitus gewonnen werden; diese Differenzen sollen allerdings in einem späteren Kapitel noch genauer erörtert werden. Bevor es dazu kommt, gilt es im folgenden Kapitel allerdings noch die besondere Rolle des Literaturunterrichts bei der Lesesozialisation zu ergründen, wobei der Fokus insbesondere auf der Literatúrauswahl liegt.

3. Literaturauswahl im Deutschunterricht

In den vorangehenden Kapiteln wurde bereits darauf verwiesen, welche wichtige Rolle der Schule im Hinblick auf eine gelingende Lesesozialisation zukommt, insbesondere um etwaige familiäre oder geschlechtsspezifische Differenzen und Ungleichheiten auszugleichen. Im Zuge dessen wurde allerdings auch bereits das Thema der mangelnden Passung zwischen Privat- und Schullektüre der Lernenden angeschnitten und ansatzweise darauf aufmerksam gemacht, welcher negative Effekt dies auf die stabile Ausbildung von Lesegewohnheiten hat. Im folgenden Kapitel soll nun die mitunter schwierige Beziehung zwischen dem Literaturunterricht und der Förderung von Leselust genauer erörtert werden. Dafür soll zunächst ein Blick auf das Verhältnis von der Förderung der Leselust zu anderen literaturdidaktischen Bildungszielen geworfen werden sowie auf Verfahren und Ziele der Leseanimation. Schließlich wird auch die mangelnde Passung zwischen den privaten Leseinteressen der Schüler*innen anhand der Ergebnisse der TAMoLi-Studie veranschaulicht, woraufhin ausgeführt wird, wieso diese mangelnde Passung derart problematisch ist.

3.1 Ziele und Aufgaben des Literaturunterrichts

Bevor die mangelnde Passung thematisiert wird, soll anhand einer kurzen Beschreibung der mannigfaltigen Zielsetzungen des Literaturunterrichts eine Art von Erklärung geboten werden, wieso die Leseinteressen der Schüler*innen derart oft nicht berücksichtigt werden. Denn auch wenn die Erweckung und Stabilisierung von Leselust und Lesefreude mit Sicherheit zu einer der Hauptaufgaben des Literaturunterrichts - speziell in der Sekundarstufe I - gehört, so gibt es für die Lehrpersonen noch andere Bildungsaufgaben zu beachten, die letztendlich Einfluss auf die Wahl der Lektüren haben.

Kaspar Spinner hat für den Literaturunterricht sechs grundlegende Zielvorstellungen erarbeitet, welche seiner Meinung nach für die Literaturdidaktik am relevantesten sind; diese können einander überschneiden, aber auch ergänzen.¹⁰⁵

Die von ihm genannten Ziele sind:

1. Förderung der Freude am Lesen

¹⁰⁵ Vgl. Kaspar Spinner: Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Kaspar Spinner (Hg.): Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination - Kognition. Seelze: Kallmeyer, Klett 2015, S. 168.

2. Texterschließungskompetenz
3. Literarische Bildung
4. Förderung von Imagination und Kreativität
5. Identitätsfindung und Fremdverstehen
6. Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen ¹⁰⁶

Anhand dieser Zielsetzungen ist bereits zu erkennen, welche große Bandbreite an Zielen der Literaturunterricht mit der Textauswahl, aber auch mit der methodischen Aufbereitung der Lektüre zu erfüllen hat. So lässt sich auch durchaus einräumen, dass nicht jeder Text unter dem Aspekt der Förderung der Freude am Lesen ausgewählt werden kann, sondern dass auch Lektüren auserkoren werden sollten, mit denen die literarische Bildung gefördert wird oder die als Grundlage für die Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen dienen. Dabei sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass sich die Zielsetzungen zwar teils widersprechen, sich aber andererseits auch gegenseitig ergänzen;¹⁰⁷ so kann mit einem Text etwa die Lesefreude gefördert werden, während man sich zugleich mit anthropologischen Grundfragen auseinandersetzt (wie genau dies geschehen kann, wird in der didaktischen Anwendung im Schlussteil dieser Arbeit exemplifiziert).

Auch wenn einige der Zielsetzungen auf den ersten Blick unvereinbar scheinen, so ist ihnen allen gemein, dass sie die übergeordnete Aufgabe haben, literarisches Lesen als Gewohnheit zu festigen.¹⁰⁸ Allerdings verfehlt der Literaturunterricht leider oft diese überkategoriale Zielsetzung, denn besonders ab der 7. Schulstufe wird die Lesemotivation der Schüler*innen in den meisten Fällen kaum oder gar nicht gefördert und der Literaturunterricht wirkt nicht als Stabilisator oder Motivator für die Lesesozialisation.¹⁰⁹ Speziell in der Phase der pubertären Lese Krise ist daher genauestens abzuwägen, ob die Wahl der Lektüren nicht dem Ziel der Förderung der Freude am Lesen gewidmet sein sollte, um so die Basis für einen stabilen Lektürehabitus im Erwachsenenalter zu schaffen.

3.2 Leseanimation

Ein Verfahren, das sich speziell der Entwicklung und Stabilisierung von Lesegewohnheiten verschrieben hat, ist jenes der Leseanimation. Da eben diese Zielsetzung für das

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 168-172.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 168.

¹⁰⁸ Vgl. Rosebrock: Literale Sozialisation und Schule, S. 128.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S. 128-129.

gegenständliche Forschungsvorhaben relevant ist, sollen die Merkmale und Ziele der Leseanimation nun erläutert werden.

Leseanimierende Methoden beschäftigen sich mit der Steigerung von Lesemotivation und wollen insbesondere durch die Auswahl interessanter Lesegegenstände - meist aus dem Bereich der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur - und bestimmter Leseevents (wie zum Beispiel Lesenächte) zum Lesen verführen.¹¹⁰ Dabei soll Lesen als genussvolle Tätigkeit beworben und von den Schüler*innen auch als solche erfahren werden, sodass Lesemotivation aufgebaut und für das spätere Leben etabliert werden kann.¹¹¹ Damit leseanimierende Verfahren von Erfolg gekrönt sind, müssen die Schüler*innen also bereits ausreichende Lesefähigkeiten haben, da ansonsten selbst die interessantesten Bücher die Defizite nicht ausgleichen können. Außerdem kann es sein, dass Schüler*innen, die keinerlei außerschulischen Bezug zu Büchern haben, auch durch leseanimierende Verfahren nicht dazu verlockt werden können.¹¹²

Selbst wenn die Verfahren der Leseanimation also durchaus auch kritisch zu sehen sind - insbesondere ob ihrer Prominenz als Lesefördermaßnahme - so können sie, bei Berücksichtigung der Bedürfnisse bildungsferner und leseschwacher Jugendlicher, von Erfolg gekrönt sein, sofern sie nicht als einzige Lesefördermaßnahme eingesetzt werden.¹¹³ Dabei betonen Rosebrock und Nix allerdings explizit, dass bei der Auswahl von Lesestoffen auf die Leseinteressen von Schüler*innen Rücksicht genommen werden muss und dass allein der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur nicht als Lesefördermaßnahme zählt. Die vielfach gelesenen problemorientierten Texte der Kinder- und Jugendliteratur gehören nämlich nicht zu den Lektürevorlieben der Schüler*innen, werden aber dennoch großteils im Unterricht verwendet.¹¹⁴ Oft ist der Rückgriff auf derlei Texte darin begründet, dass es den Lehrpersonen an Kenntnis im Bereich der Genres mangelt, die Jugendliche präferieren.

Doch von professionellen Literaturvermittlern kann und muss eben das verlangt werden: Dass sie die Freizeitlektüre ihrer Schüler(innen) kontinuierlich gewissermaßen „in Rufweite“ des Literaturunterrichts halten, dass sie selbst aktive Leser(innen) besonders von Kinder- und Jugendliteratur sind und sich als solche auch zeigen; dass sie in der Lage sind, ihren Schülern und Schülerinnen brauchbare und angepasste Lesetipps zu geben; dass sie Hochliteratur und Jugendliteratur nicht nur unter dem Aspekt der Darstellung gesellschaftspolitischer oder psychischer Problemlagen aufnehmen können, sondern dass sie auch einen offenen und differenzierten

¹¹⁰ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 111.

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 111-112.

¹¹² Vgl. ebd., S. 113.

¹¹³ Vgl. ebd., S. 120-122.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 122-123.

Leseunterricht mit solcher Literatur inszenieren können, die die Lesebereitschaft der Schülerschaft anregt.¹¹⁵

Wenn Literatur, die tatsächlich den Interessen der Schüler*innen entspricht und die auch von der Lehrperson gelesen wurde, Einzug in den Unterricht findet, so kann echter Austausch, echte Anschlusskommunikation zwischen Lernenden und Lehrperson stattfinden, die Schüler*innen können sich selbst als Leser*innen wahrnehmen und werden in Folge zum weiteren Lesen animiert.¹¹⁶

Wie Leseanimation stattfinden kann, ist vielfältig, ganz allgemein lassen sich die Verfahren der Leseanimation aber in zwei Kategorien einordnen:

Einerseits zielen sie darauf ab, **Zugänge** zu motivierenden Büchern in einer interessanten und angenehmen Leseumgebung zu **eröffnen** [...] und dadurch **Interesse** für Lesekultur - auch außerhalb der Schule - zu **wecken** [...]. Andererseits vermitteln die leseanimierenden Verfahren verschiedene **Umgangsformen**, wie die Schüler(innen) ihre Erfahrung mit Büchern und Buch-Events kreativ und motivierend verarbeiten, intensivieren und ihren Mitschülern abschließend präsentieren können. [Hervorhebungen im Original]¹¹⁷

Dabei ist wichtig zu betonen, dass Leseanimation nicht nur im Rahmen des Deutschunterrichts stattfinden kann und soll, sondern auch fächerübergreifend, im Rahmen der Schulöffentlichkeit, der Schulbibliothek und schließlich auch außerhalb der Schule, zum Beispiel in Zusammenarbeit mit Bibliotheken und Büchereien.¹¹⁸

3.3 Die mangelnde Passung

Wie gezeigt wurde gehört die Textauswahl zu den wichtigsten Aspekten bei der Förderung der Lesefreude in der Schule. Obwohl diese natürlich speziell im Literaturunterricht auch einen Bildungsauftrag zu erfüllen hat, indem sie Schüler*innen Texte näherbringt, die diese freiwillig nicht lesen würden, die aber von Relevanz für die literarische Bildung sind, so ist es mit Sicherheit lohnend, auf die Leseinteressen der Schüler*innen einzugehen. Insbesondere wenn man die Förderung von Lesefreude bezwecken will, dürfen die Vorlieben der Schüler*innen nicht ignoriert werden.

Bevor erörtert wird inwiefern sich die mangelnde Passung zwischen Privat- und Schullektüre nachteilig auf die Leseförderung auswirkt, soll mithilfe der Ergebnisse der TAMoLi-Studie noch ein Blick auf den Status quo des Verhältnisses zwischen Schul- und Privatilektüre geworfen werden.

¹¹⁵ Ebd., S. 124.

¹¹⁶ Vgl. ebd., S. 124.

¹¹⁷ Ebd., S. 127.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 132-134.

3.3.1 Befunde der TAMoLi-Studie

Eine aktuelle, groß angelegte Studie, die empirisch den Literaturunterricht und die darin eingesetzten Medien untersucht hat, ist die TAMoLi-Studie. In der TAMoLi-Studie (Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I) wurden zwischen 2016 und 2019 Befragungen von Schüler*innen und Lehrpersonen in Deutschland und in der Schweiz zum Literaturunterricht, den eingesetzten Texten und den Leseinteressen der Schüler*innen durchgeführt.¹¹⁹ Zielgruppe waren dabei Schüler*innen aus der 8. und 9. Schulstufe sowie deren Deutschlehrer*innen. Im Rahmen der Studie wurden unter anderem die in der Schule gelesenen Texte erhoben, die Gründe für die Auswahl, aber auch die schulischen und privaten Lektürepräferenzen der Schüler*innen.¹²⁰ Besonders hervorzuheben sei an dieser Stelle, dass die Studie zwischen den schulischen und den privaten Lektürevorlieben der Schüler*innen unterschieden hat, da dies natürlich von besonderer Relevanz für Deutschlehrpersonen ist.

In der Gegenüberstellung der Lektüreinteressen der Schüler*innen und den tatsächlich in der Schule gelesenen Texten zeigt sich, dass hier eine beachtliche Divergenz herrscht. In der Studie konnten sich die befragten Schüler*innen zwischen 19 angeführten Genres und Themenkomplexen entscheiden, wobei Mehrfachantworten möglich waren.¹²¹ Die 19 Kategorien ergaben sich aus den zuvor erhobenen Antworten der Lehrpersonen, die angeben mussten, welche Texte sie in einem gewissen Zeitraum im Literaturunterricht gelesen hatten, woraufhin ihre Angaben zu eben jenen 19 Genre- beziehungsweise Themengebieten gebündelt wurden.¹²²

Zu den beliebtesten Genres, die Schüler*innen in ihrer Freizeit lesen, gehören laut der Studie „Science Fiction/Fantasy“ (46,9 Prozent), „Abenteuergeschichten“ (43,1 Prozent), „Krimis/Spionagethriller“ (40,8 Prozent) und „Comics“ (40,2 Prozent).¹²³ Die Prozentangaben entsprechen dem Anteil der befragten Schüler*innen, die angegeben haben, für dieses Genre ein Leseinteresse zu haben. Für die schulische Lektüre wünscht sich die Mehrheit der Schüler*innen „politische oder gesellschaftskritische Texte“ (25 Prozent) und „Science Fiction/Fantasy“ (25 Prozent), die gemeinsam auf Platz eins der schulbezogenen

¹¹⁹ Vgl. Siebenhüner, Depner, Fässler u.a.: Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen, S. 45.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 53-57.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 51-52.

¹²² Vgl. ebd., S. 50-51.

¹²³ Vgl. ebd., S. 56.

Themen-/Genrevorlieben der Schüler*innen gelandet sind.¹²⁴ Darauf folgen „Horror“ (24,3 Prozent), „Krimis/Spionagethriller“ (23,9 Prozent) und „Comics“ (22,9 Prozent).¹²⁵ Interessant ist zunächst, dass anscheinend bei den Freizeitvorlieben größere Übereinstimmung zwischen den Schüler*innen herrscht, da der erste Platz dort 46,9 Prozent Zustimmung erhält, während es beim schulischen Lesen nur ein Viertel der Befragten sind, die sich bezüglich ihres favorisierten Genres einig sind. Weiters ist hervorzuheben, dass das Genre „Science Fiction/Fantasy“ bei beiden Kategorien an erster Stelle liegt, obwohl durch die Unterscheidung nach Freizeitvorlieben und schulischen Lektürepräferenzen deutlich wurde, dass Schüler*innen durchaus kontextgebundene Unterschiede in ihren Lesewünschen zeigen. Obgleich Schüler*innen also andere Ansprüche an Schullektüre als an Freizeitlektüre stellen, zeigt sich in dieser situationsübergreifenden Genrevorliebe wohl „der Wunsch [...], dass der schulische Literaturunterricht zu einem großen Teil auch unterhalten soll.“¹²⁶ Trotzdem erkennen die Schüler*innen auch, dass der Literaturunterricht eben nicht nur unterhalten soll, was durch den anderen ersten Platz bei den schulischen Lektürevorlieben, „politische oder gesellschaftskritische Texte“, deutlich wird. Während sich ein Viertel der Schüler*innen wünscht, Texte dieses Genres in der Schule zu lesen, so präferieren nur 12 Prozent der Befragten dieses Genre in der Freizeit.¹²⁷

Des Weiteren lohnt sich auch der Blick auf geschlechterbezogene Unterschiede bei den Lektürepräferenzen, die ebenfalls im Zuge der TAMoLi-Studie erhoben wurden. Differenzen finden sich hierbei sowohl bei den Freizeit-, als auch bei den schulischen Vorlieben. Hervorzuheben sei jedoch an dieser Stelle, dass die jeweils zweiten und dritten Plätze der präferierten Genres stets ident sind. So präferieren Burschen in ihrer Freizeit „Comics“ (48,5 Prozent), gefolgt von „Science Fiction/Fantasy“ (40,2 Prozent) und „Abenteuerromanen“ (36,9 Prozent). Bei den Mädchen liegen hingegen „Liebesromane/Liebesgeschichten“ (54,7 Prozent) ganz hoch im Kurs, auf den Plätzen zwei und drei folgen aber auch „Science Fiction/Fantasy“ (53,5 Prozent) und „Abenteuerromane“ (49,2 Prozent). Ähnlich sieht die Situation bei den schulischen Lesevorlieben aus. Während es Unterschiede beim ersten Platz gibt - Burschen bevorzugen mit 28,8 Prozent „Comics“, während Mädchen mit 24,5 Prozent am liebsten „politische/gesellschaftskritische Texte“ lesen würden - so folgen bei beiden Gruppen auf dem zweiten Platz „Science Fiction/Fantasy“, gefolgt von „Horror-, Grusel- und

¹²⁴ Vgl. ebd., S. 55-56.

¹²⁵ Vgl. ebd., S. 56.

¹²⁶ Ebd., S. 59.

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 56.

Gespensstergeschichten".¹²⁸ Die folgenden Plätze unterscheiden sich allerdings wieder recht deutlich, sollen aber im Folgenden nicht weiter thematisiert werden.

Entscheidend ist vielmehr, dass Schülerinnen und Schüler durchaus zwischen schul- und freizeitbezogener Lektüre unterscheiden, unterhaltende Genres dennoch äußerst beliebt sind; außerdem gibt es im Hinblick auf die Geschlechterunterschiede auch viel Einendes, das sich vor allem in der Präferenz der Genres „Science Fiction/Fantasy“, „Abenteuergeschichten“ und „Horror“ ausdrückt.

Vergleicht man die Vorlieben der Schüler*innen nun mit der Textauswahl ihrer Lehrpersonen, so zeigt sich, dass hier eine erhebliche Divergenz vorherrscht. So werden in der 8. und 9. Schulstufe mit großer Mehrheit „politische/gesellschaftskritische Texte“ (64,8 Prozent) gelesen, gefolgt von „Bücher[n]/Texte[n] über Probleme von Jugendlichen“, „moderne[n] Romane[n]“ und „klassische[r] Literatur“. ¹²⁹ Die von den Jugendlichen für die Schule präferierten Genres werden nur in den seltensten Fällen gelesen. So betrug der Anteil von „Science Fiction/Fantasy“ in den Angaben der Lehrpersonen nur 4,7 Prozent, der der „Abenteuergeschichten“ immerhin 16,9 Prozent, während „Krimis/Spionagethriller“ auf 6 Prozent kamen. ¹³⁰ Diese mangelnde Passung zwischen den Lesevorlieben der Jugendlichen und der schulischen Lektüre ist bei weitem keine Problematik, die erst seit der TAMoLi-Studie bekannt ist; wieso diese mangelnde Passung derart ungünstig ist, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

3.3.2 Die Problematik der mangelnden Passung

Bereits seit langem wird in der fachdidaktischen Literatur moniert, dass der Literaturunterricht nicht zum lustbezogenen Lesen animiert und nicht zum Lesevergnügen führt, somit schafft er es vielfach nicht, „Leseinteressen und literaturbezogene[] Leseaktivitäten, vor allem nicht bei Jugendlichen aus lesefernen Milieus, anzuregen.“ ¹³¹ Statt im Unterricht auf die Leseinteressen der Jugendlichen einzugehen, wird der Fokus auf individuell und kulturell essenzielle Texte gelegt, die in den meisten Fällen nicht mit der Lektürepraxis der Lernenden übereinstimmen, welche „mit ihren selbstgewählten Lektüren Unterhaltung, Spannung und eine emotionale Bedürfnisbefriedigung durch das Eintauchen in

¹²⁸ Vgl. ebd., S. 57.

¹²⁹ Vgl. ebd., S. 56.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 56.

¹³¹ Ina Brendel-Perpina: Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht. Bamberg: University of Bamberg Press 2019 (Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien Bd. 26), S. 67.

fiktionale ‚andere‘ Welten“¹³² suchen. Statt diese fruchtbaren literarischen Erfahrungen zu unterstützen, sorgt der Literaturunterricht am Ende der Sekundarstufe I oft eher für Frustration, da immer öfter komplexe Texte gelesen werden, die zudem häufig mit analytischen literaturdidaktischen Handlungsweisen erlesen werden.¹³³ So wird der Literaturunterricht, dem die Lernenden am Anfang der Sekundarstufe I noch ein positives Bild zugestehen, ab der 7. Schulstufe eher negativ wahrgenommen, was auch daran liegt, dass die gelesenen Texte als fremdbestimmt empfunden werden und sich die schulischen und freizeitlichen Lektürevorlieben kaum überschneiden.¹³⁴ Dabei ist erschreckend, dass in einer Studie ein Viertel der befragten Schüler*innen der 9. Schulstufe angibt, dass der Deutschunterricht die Lesefreude verdirbt.¹³⁵ Erst ab der Sekundarstufe II (nach der kritischen Phase des Leseknicks also) wird der Literaturunterricht bei vielen erst wieder als anregend erachtet, allerdings auch dann nur bei literarisch interessierten Schüler*innen.¹³⁶ Die Rolle des Literaturunterrichts für die Lesesozialisation und die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Leselust hat auch Gattermaier in einer groß angelegten Studie 2003 untersucht. Dabei stellte auch er eine enorme Diskrepanz zwischen Schul- und Privatlektüre fest. Obgleich die Schule einen Bildungsauftrag zu erfüllen hat und deshalb auch „unpopuläre“ Texte zu einem gewissen Grad berechtigterweise im Unterricht eingesetzt werden, so verweist er dennoch darauf, dass diese mangelnde Passung insbesondere für die Förderung von leseabgeneigten Lernenden von Nachteil ist.¹³⁷ Als besonders problematisch bezeichnet er die Genreverengung und die mangelnde Einbeziehung der jugendlichen Leseinteressen.¹³⁸ Dabei wäre es immens wichtig, an die Lektürepraxis der Jugendlichen anzuknüpfen, um die Lesemotivation der Schüler*innen steigern zu können,¹³⁹ vor allem auch unter der Annahme, dass die Schule als Lesesozialisationsinstanz die fundamentale Aufgabe hat, etwaige familiär bedingte lesesozialisatorische Benachteiligungen zumindest ansatzweise auszugleichen.¹⁴⁰

¹³² Ebd., S. 68.

¹³³ Vgl. Mahling: Lesestoffe im Deutschunterricht, S. 102.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 102.

¹³⁵ Vgl. Marina Mahling: Lesepraxis von Kindern und Jugendlichen. Die Bedeutung von Familie, Schule und Peers für die Beschaffung und Nutzung von Lesestoffen. Berlin/Boston: De Gruyter 2016, S. 151.

¹³⁶ Vgl. Rosebrock: Literale Sozialisation und Schule, S. 129.

¹³⁷ Vgl. Klaus Gattermaier: Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: edition vulpes 2003, S. 325.

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 326.

¹³⁹ Vgl. Margit Böck: Förderung der Lesemotivation. Neue Ansätze für eine Aufgabe im Spannungsfeld der Anforderungen der Schule und den Erwartungen der SchülerInnen. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 16-17.

¹⁴⁰ Vgl. Malte Dahrendorf: Kinder- und Jugendliteratur in schulischer (didaktischer) Perspektive. In: Jörg Knobloch u. Malte Dahrendorf (Hg.): Offener Unterricht mit kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen, Praxisberichte, Materialien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1999, S. 20.

Stattdessen kümmert sich der Literaturunterricht um die (natürlich auch wichtige) literarische Bildung, verfehlt damit jedoch das Ziel, die Lesemotivation der Schüler*innen zu berücksichtigen und zu steigern. Cornelia Rosebrock fasst diese Problematik 1995 folgendermaßen zusammen: „Nach wie vor setzen die Richtlinien insbesondere der Sekundarstufe eine privat entwickelte, stabile, intrinsisch motivierte Lektürepraxis bei allen Kindern stillschweigend voraus, anstatt sich allem voraus ernsthaft ihrer Etablierung oder Förderung anzunehmen.“¹⁴¹

Die von Rosebrock hier angesprochene stille Voraussetzung, dass im privaten Raum gelesen wird, ist besonders für jene Jugendlichen fatal, die eben nicht auf stabile freizeitliche Lesegewohnheiten zählen können. Wie aus den einleitenden Ausführungen zur Lesesozialisation bekannt, zählen zu jenen leseabgeneigten Jugendlichen insbesondere Burschen, aber auch Jugendliche aus bildungsfernen Schichten. Für diese Gruppen ist also ein Literaturunterricht, der auf ihre Lesevorlieben eingeht, von besonderer Bedeutung.

Böck weist weiters darauf hin, dass es für die Förderung von Lesemotivation entscheidend ist, an die außerschulische Lesepraxis der Schüler*innen anzuknüpfen und dieses Lesen anzuerkennen, um zwischen dem schulischen und außerschulischen Lesen eine Brücke schlagen zu können.¹⁴² So wird für die schulische Leseförderung gefordert, dass Lehrpersonen die Textwelten ihrer Lernenden berücksichtigen und diesen aufgeschlossen gegenüberstehen sollen. Dabei soll das schulische Leseangebot auf die Interessen der Schüler*innen eingehen, gleichzeitig aber auch behutsam den Zugang zu anderen Lesestoffen ermöglichen. Durch die Berücksichtigung der jugendlichen Leseinteressen soll so deren lesebezogenes Selbstkonzept gestärkt werden, sodass sie Vertrauen haben, den Sprung zu neuen Textwelten zu schaffen.¹⁴³

¹⁴¹ Cornelia Rosebrock: Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: Cornelia Rosebrock (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim / München: Juventa Verlag 1995, S. 20.

¹⁴² Vgl. Böck: Förderung der Lesemotivation, S. 16.

¹⁴³ Vgl. Andrea Bertschi-Kaufmann, Esther Wiesner: Lesealltag und Lese Glück in den Selbstaussagen von Jugendlichen. In: Andrea Bertschi-Kaufmann u. Cornelia Rosebrock (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim/München: Juventa Verlag 2009, S. 230.

4. Die Gender-Problematik in der Lesedidaktik und Leseförderung

Da besonders die Leseinteressen der Burschen durch die gegenwärtige Lektüreauswahl in der Schule übergangen werden, gilt es den Blick nun auf eben diese Problematik zu lenken. Gattermaier etwa spricht sich in Anbetracht der mangelnden Passung und dem daraus resultierenden Verlust der Lesefreude unter anderem für einen geschlechterdifferenzierenden Literaturunterricht aus, in dem die Leseinteressen von Burschen, deren Vorlieben besonders wenig von den schulischen Lektüren angesprochen werden, berücksichtigt werden.¹⁴⁴ Mit dieser Forderung nach einer Geschlechterdifferenzierung bildet er keine Ausnahme im Forschungsfeld, allerdings gibt es auch erhebliche Kritik an diesem Ansatz und entsprechende Gegenvorschläge. Eben dieser Diskurs soll im Folgenden aufgerollt und erörtert werden. Bevor es aber dazu kommt, sollen zunächst noch einführend die Begriffe Gender und Sex geklärt sowie die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Hinblick auf das Lesen thematisiert werden.

4.1 Gender und Sex

Auch wenn im einleitenden Theorieteil immer wieder unhinterfragt auf die Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen, zwischen weiblichen und männlichen Leser*innen hingewiesen wurde, so müssen diese Zuschreibungen nun an dieser Stelle kritisch erörtert werden.

Mit dem Begriff Gender werden im Englischen und mittlerweile auch im deutschen wissenschaftlichen Diskurs „die kulturell vorgegebenen Geschlechterrollen, die eine Gesellschaft bereitstellt und durch Verbote, Strafen und Belohnungen für verbindlich erklärt“, ¹⁴⁵ bezeichnet. Gender bezeichnet also die sozial konstruierte Geschlechtsidentität, Sex hingegen das biologisch-anatomische Geschlecht.¹⁴⁶ „Das Begriffspaar Sex / Gender ermöglicht es, die Naturalisierung von Geschlecht – also die Auffassung, es sei die Natur, die uns festlegt – zu verabschieden und sich auf soziale Prozesse zu konzentrieren, die grundsätzlich veränderbar sind.“¹⁴⁷

¹⁴⁴ Vgl. Gattermaier: Literaturunterricht und Lesesozialisation, S. 141.

¹⁴⁵ Franziska Schöblier: Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie Verlag 2008, S. 10.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 10.

¹⁴⁷ Ebd., S. 10-11.

In Bezug auf die Gender-Problematik in der Leseförderung - also, dass Burschen tendenziell weniger und weniger gerne lesen als Mädchen - wird diese Unterscheidung, insbesondere im Hinblick auf empirische Studien, auf die Probe gestellt. Es erscheint natürlich sinnvoll, die Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen dem sozial konstruierten Geschlecht, also Gender, zuzuordnen, da die Unterschiede oft durch die Lesesozialisation erklärbar scheinen, eben da Burschen weniger gleichgeschlechtliche Lesevorbilder haben, durch die gleichgeschlechtliche Peer-Group meist weniger Leseanregungen und Anschlusskommunikation erfahren und da in der Gesellschaft das Lesen oft auch einfach weiblich konnotiert ist. Die soziale Konstruiertheit der geschlechterspezifischen Differenzen dürfte also gesichert sein. Allerdings ist problematisch, dass in den empirischen Studien, die jene Differenzen belegen, stets das biologische Geschlecht erfasst wird. Hurrelmann und Groeben fassen dieses Dilemma folgendermaßen zusammen:

Das, was empirisch valide und übereinstimmend nachgewiesen wurde - der Zusammenhang zwischen Mediennutzung und biologischem Geschlecht (Sex) -, lässt sich theoretisch nicht befriedigend erklären. Das, was theoretisch befriedigen würde - der Zusammenhang zwischen Mediennutzung und sozialem Geschlecht (Gender) -, lässt sich bislang empirisch nicht befriedigend sichern.¹⁴⁸

Es bräuchte hier also weitere Studien, die speziell die gesellschaftliche Konstruiertheit von Geschlecht in Kombination mit dem Verlauf der Lesesozialisation beleuchten. Für den Zweck dieser Arbeit wird die Annahme des Geschlechts aufgrund der Biologie nun übernommen, auch da es auf Basis der empirischen Studien und der relevanten vorliegenden Forschungsliteratur nicht anders möglich ist.

Eine weitere Problematik, die in diesem Zusammenhang angesprochen werden muss, ist die Dichotomisierung des Geschlechts in männlich und weiblich, wiewohl in der aktuellen Forschung der Gender und Queer Studies die Binarität der Geschlechtsidentität als „normatives Ausschlussverfahren“¹⁴⁹ entlarvt wurde, mit der andere, vielfältige Lebensformen marginalisiert werden.¹⁵⁰ Trotzdem wird in der gesichteten Forschungsliteratur und in den empirischen Studien zur Gender-Problematik im Leseverhalten in diesem Raster der Zweigeschlechtlichkeit verblieben, womöglich auch aus Gründen der Vergleichbarkeit. Auch Garbe erkennt die Problematik dieses Verharrens an, hebt jedoch den Wert der Zweigeschlechtlichkeit als „tief verwurzelte Identitäts- und Orientierungskategorie, die wir

¹⁴⁸ Bettina Hurrelmann, Norbert Groeben: Geschlecht und Medien: Immer noch mehr Fragen als Antworten. In: SPIEL 23 (2004), H. 1, S. 176.

¹⁴⁹ Schöblier: Einführung in die Gender Studies, S. 12.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., S. 12.

nicht voluntaristisch abstreifen können”,¹⁵¹ hervor. Dabei betont sie jedoch, dass der Ansatz, den sie empfiehlt, jener des „undoing genders” ist, also das Bestreben nach „der langfristigen gesellschaftlichen Überwindung einengender Geschlechterkonstruktionen und die Arbeit an der Herstellung einer ‚wirklichen Geschlechterdemokratie’.”¹⁵²

Auf Basis der vorliegenden Forschungsliteratur sowie der zur Verfügung stehenden empirischen Studien wird auch in der gegenständlichen Arbeit die Dichotomisierung von männlich und weiblich und die binäre Geschlechtsidentität als Grundannahme fortgeführt. Dies geschieht in der persönlichen Überzeugung und dem Wissen, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt nichts Binäres ist und nicht ausschließlich männlich und weibliche Geschlechtswesen existieren, aber eben aus der Tatsache heraus, dass die zur Verfügung stehenden Daten und die vorhandene Literatur eine andere Herangehensweise nur schwer möglich machen.

4.2 Forschungsstand und Positionen

Bevor nun die Positionen der Forscher*innen zum Umgang mit geschlechtsspezifischen Differenzen dargelegt werden, wird einleitend der Blick auf jene geschlechtsspezifischen Unterschiede gelenkt, was im Folgenden anhand von Garbes „fünf Achsen der Differenz” geschehen soll.

4.2.1 Geschlechtsspezifische Differenzen in Bezug auf das Leseverhalten

Bereits im Jahr 2007 identifizierten Philipp und Garbe fünf Achsen der Differenz zwischen Mädchen und Burschen in Bezug auf Lesemotivation und -verhalten.¹⁵³ In einem Folgebeitrag von 2011 revidierte Philipp allerdings wiederum einige der Differenzen und relativierte sie anhand einer Vielzahl an Studien.¹⁵⁴ In Antwort darauf verfasste Garbe schließlich 2018 eine Reformulierung jener Achsen der Differenz, welche „langfristig stabile Geschlechterunterschiede beim Lesen von Büchern und Printmedien” darstellen.¹⁵⁵ Diese revidierten Achsen der Differenz sollen nun kurz vorgestellt werden.

¹⁵¹ Garbe: Gender und Genre, S. 3.

¹⁵² Ebd., S. 3.

¹⁵³ Vgl. Maik Philipp: Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. In: leseforum.ch Online-Plattform für Literalität (1/2011).

https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf (Zugriff: 23.6.2021), S. 2.

¹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 16.

¹⁵⁵ Garbe: Gender und Genre, S. 6.

Die erste Achse beschäftigt sich mit der Lesequantität beziehungsweise mit der Lesefrequenz. Demnach lesen Burschen und Männer seltener und kürzer Bücher und Zeitschriften, insbesondere in Bezug auf fiktionale Lesestoffe. Aus Studienergebnissen ist konsistent nachgewiesen, dass Mädchen häufiger und länger Zeitschriften und (fiktionale) Bücher lesen.¹⁵⁶ In der zweiten Achse der Differenz werden die unterschiedlichen Leseinteressen und Lektürepräferenzen der Kinder und Jugendlichen thematisiert. Auch wenn Philipp die Aussage, dass Mädchen und Burschen andere Lesestoffe und Genres präferieren, im Hinblick auf die beträchtlichen Gemeinsamkeiten einschränkt, so weist Garbe darauf hin, dass es trotzdem Genres und Themen gibt, die tendenziell für ein Geschlecht von größerem Interesse sind:

In den für den Aufbau langfristiger Leseinteressen besonders sensiblen Phasen der mittleren Kindheit und Pubertät sind dies bei den Jungen Sachbücher und Zeitschriften über Sport und Technik sowie spannungsreiche Belletristik (action) mit überzeugenden (gleichgeschlechtlichen) Heldenfiguren, bei den Mädchen fiktionale Genres wie Tier-/Pferdeg Geschichten, Mädchenbücher und Beziehungsgeschichten mit Bezug zum eigenen Leben, Liebes- und Schicksalsromane sowie Ratgeberliteratur.¹⁵⁷

Während später in diesem Kapitel noch genauer auf die genderspezifischen Lektürepräferenzen eingegangen wird, soll an dieser Stelle der Blick auf die dritte Zone der Differenz gerichtet werden. Diese widmet sich den unterschiedlichen Lesemodi. Demnach lesen Mädchen eher emotional involviert, was dem intimen Lesemodus entspricht, während Burschen eher sachbezogen und distanziert lesen.¹⁵⁸ Für die Leseförderung ist jener Unterschied von Relevanz, da das intime Lesen entscheidend ist, wenn es um die Aufrechterhaltung der Leselust und -motivation, auch über die Pubertät hinweg, geht. Garbe betont daher, dass es von immenser Wichtigkeit ist, den intimen Lesemodus allen, also auch und insbesondere Jungen, zu ermöglichen, was durch die Bereitstellung und Integrierung passender Lesestoffe und Lesesettings geschehen kann.¹⁵⁹

Die vierte Achse beschäftigt sich mit der Lesefreude und der subjektiven Bedeutung des Lesens. Wie bereits anhand der PISA-Studie dargelegt wurde, gibt es beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der Lesefreude zwischen den Geschlechtern. Mädchen und Frauen geben in empirischen Studien häufiger das Lesen als ihre Lieblingsbeschäftigung an, während

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 6.

¹⁵⁷ Ebd., S. 9.

¹⁵⁸ Vgl. ebd., S. 10.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 10.

Burschen und Männern andere Tätigkeiten (insbesondere Computer- und Konsolenspiele) wichtiger sind und sie diese lieber ausführen.¹⁶⁰

Lesekompetenz ist schließlich das Thema der letzten Achse der Differenz. Wie aus den Ergebnissen internationaler Lesestudien bekannt ist, schneiden Burschen bei Aufgaben zur Lesekompetenz im Durchschnitt schlechter ab als Mädchen. Allerdings lohnt sich ein genauer Blick auf jene Ergebnisse. So stellt sich heraus, dass das männliche Geschlecht nur in Kombination mit anderen Faktoren (sozio-ökonomischer Hintergrund, Bildungshintergrund der Eltern, Migrationshintergrund und Schulform) für eine statistisch signifikante Verschlechterung bei der Lesekompetenz sorgt.¹⁶¹ Eine vertiefende Analyse lohnt sich auch im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und -motivation. So zeigen Burschen, die ebenso gerne lesen wie Mädchen und ein aktives Leseverhalten pflegen, eine ebenso hohe Lesekompetenz wie Mädchen. Es kann daher geschlussfolgert werden, dass die niedrige Leseleistung von Burschen in hohem Maße mit ihrer fehlenden oder schwachen Lesemotivation und Lesepraxis zusammenhängt.¹⁶² Laut Garbe braucht es daher eine gender-sensible Leseförderung, die Burschen (und Mädchen) mit bildungsfernem und sozio-ökonomisch niedrigem Hintergrund besonders anspricht, um ihre Lesegewohnheiten zu fördern und zu stabilisieren und um zu einer Steigerung und Aufrechterhaltung der Lesemotivation beizutragen.¹⁶³ Um zu dieser Aufrechterhaltung der Leselust und Lesemotivation zu führen, empfiehlt Garbe, Lesestoffe bereitzustellen, die den Interessen der Lesenden entsprechen. Wichtig seien hierbei Studienergebnisse, die belegen, dass sich die Leseinteressen von Burschen und Mädchen (trotz Schnittmengen) voneinander unterscheiden, was Literaturvermittler*innen in ihrer Textauswahl berücksichtigen sollten.¹⁶⁴

Bevor Garbes Ansatz der gender-sensiblen Leseförderung vorgestellt und diskutiert wird, sollen zunächst die Ergebnisse einer Studie in Bezug auf die unterschiedlichen Leseinteressen von Mädchen und Burschen vorgestellt werden. Im Unterschied zu den Ergebnissen der TAMoLi-Studie, die sich mit Genres und Themengebieten auseinandergesetzt hat, werden in der nun beschriebenen Studie auch tiefergehende Vorlieben und Lektürepräferenzen betrachtet.

¹⁶⁰ Vgl. ebd., S. 11-13.

¹⁶¹ Vgl. ebd., S. 14.

¹⁶² Vgl. ebd., S. 14-15.

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 15.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 16.

4.2.2 Geschlechtsspezifische Differenzen in Bezug auf Lesevorlieben

In einer empirischen Erhebung mit Schüler*innen der Schulstufen 5, 7 und 9 beschäftigte sich Pronold-Günthner mit den Identifikationsprozessen beim Lesen, mit geschlechtsspezifischen Unterschieden bei diesen Identifikationsprozessen und mit Faktoren, die jene Prozesse beeinflussen.¹⁶⁵ Sie stellte dabei das identifikatorische Lesen in den Mittelpunkt ihres Forschungsvorhabens, da nach Ansicht der Studienautorin dieser Lesemodus die größte Bedeutung hinsichtlich der Ausbildung und Stabilisierung der Lesepraxis hat.¹⁶⁶ Pronold-Günthner konnte schließlich Kriterien für die Auswahl von Lektüren für Jungen und Mädchen identifizieren, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Für Burschen der 5. Schulstufe konnte die Autorin nachweisen, dass die beliebtesten Genres „Abenteuerbücher, Horror-, Grusel- und Gespenstergeschichten, [...] Krimis“¹⁶⁷ sowie humorvolle Lektüren sind. Hinsichtlich der Identifikationsprozesse konnte festgestellt werden, dass Burschen jenes Alters männliche Protagonisten bevorzugen, wobei diese entweder dem Typus des echten Helden entsprechen oder Antihelden sein sollten. Weiters zeigt sich besonders bei Burschen dieser Altersgruppe der Bedarf nach Sachtexten, die aber auch emotional ansprechend sein sollten.¹⁶⁸ Die gleichaltrigen Mädchen zeigen generell ein breiter gestreutes Interesse an unterschiedlichen Genres, so favorisieren sie zwar dieselben Gattungen wie die Jungen, sie lesen aber auch gerne Pferde- und Tierbücher sowie Liebesromane. Sowohl bei den männlichen als auch bei den weiblichen Leserinnen der 5. Schulstufe rangiert Problemliteratur auf einem der hinteren Plätze.¹⁶⁹ Im Unterschied zu den älteren Mädchen, bei denen das Geschlecht der/des Protagonist*in eine untergeordnete Rolle spielt, präferieren die weiblichen Leserinnen dieser Altersklasse verstärkt weibliche Protagonistinnen als Identifikationsfiguren, wobei diese nicht zum Typus der echten Heldin gehören müssen, sondern auch bemitleidenswerte Protagonistinnen zu Identifikationsprozessen führen können.¹⁷⁰

Bei den männlichen Lesern der 9. Schulstufe kann eine deutliche Bevorzugung von fiktionalen Texten gegenüber Sachliteratur nachgewiesen werden. Zudem zeigt sich eine Affinität zu Texten mit fantastischen Elementen, während Problemliteratur und ästhetisch

¹⁶⁵ Vgl. Pronold-Günthner: Helden und Heldinnen im Jugendbuch als Identifikationsfiguren, S. 63.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 63.

¹⁶⁷ Ebd., S. 68.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 68.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S. 71.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 71.

komplexe Jugendliteratur wiederum nicht gerne gelesen wird. Hinsichtlich der Bevorzugung fantastischer Literatur weist Pronold-Günthner darauf hin, dass männliche Jugendliche wohl vor allem in den darin vorkommenden Heldentypen Identifikationsfiguren sehen, da diese zumeist dem Typus des echten Helden entsprechen, „die sich im Kampf gegen das Böse behaupten und stets den Schwächeren zu Hilfe eilen.“¹⁷¹ Außerdem arbeitet Fantasy-Literatur meist mit actionreichen Szenen und spannenden Handlungssträngen, im Gegensatz zur schulischen Lektüre, die oftmals den Fokus auf das Innenleben der Protagonist*innen lenkt.¹⁷² Zudem wecken die echten Helden in den männlichen Lesern ein Identifikationsbedürfnis.

Auch Mädchen dieses Alters bevorzugen Protagonist*innen, die echte Held*innen sind, wobei bei den älteren Leserinnen das Geschlecht der Hauptperson für die Identifikation keine derart große Rolle spielt. Weibliche Schülerinnen lesen ebenso besonders gerne Fantasy-Literatur, die sich mit dem Kampf zwischen Gut und Böse und heldenhaften Protagonist*innen auseinandersetzt. Dennoch lesen die älteren Mädchen nun auch gerne Lektüren, die sich mit dem Erwachsenwerden und der eigenen Identität beschäftigen, also sogenannte Problemliteratur.¹⁷³

Garbe erweitert die Erkenntnisse von Pronold-Günthners Studie mit Einsichten aus Studien der Leseforschung, die bis in die 1970er Jahre zurückreichen, und leitet anhand dieser Erkenntnisse einige Thesen hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Differenz beim Lesen ab. Diese Thesen sollen jedoch nur als ungefähre Orientierung dienen, sie bilden selbstverständlich keine absoluten Wahrheiten ab.

Laut diesen Studien bevorzugen Mädchen im Allgemeinen Texte, in denen menschliche Schicksale oder psychologische Themen vorkommen, während Burschen actionreiche Geschichten präferieren. Jedoch wollen alle Leser*innen spannende Texte und positive Held*innen, wobei Burschen die Gleichgeschlechtlichkeit des Helden besonders wichtig zu sein scheint. Insgesamt attestiert Garbe Mädchen eher eine Affinität zu Geschichten mit innerer Handlung, während Burschen ihre Lesestoffe mit äußerer Handlung bevorzugen, also abenteuerliche Geschichten und solche, in denen sie dem Alltag entfliehen und in fremde Welten eintauchen können. Im Lauf der Sekundarstufe II gleichen sich die Lesepräferenzen dann wieder stärker einander an, wobei das Genrespektrum der Mädchen generell breiter

¹⁷¹ Ebd., S. 73.

¹⁷² Vgl. ebd., S. 74.

¹⁷³ Vgl. ebd., S. 76-77.

gefächert ist als jenes der Burschen, so lesen Mädchen auch „Jungenbücher“. Auch im Lesemodus gibt es Differenzen; Mädchen lesen eher empathisch und identifikatorisch und präferieren deshalb auch psychologische Geschichten, während Burschen sehr gerne lustige und schräge Texte lesen, die ihnen die Distanzierung von den Textwelten erlauben.¹⁷⁴

Nicht nur beim Leseverhalten, auch bei den Lesevorlieben scheint es also Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen zu geben. Wie diese potenziell gehandhabt werden können, wird im Folgenden zunächst anhand des Ansatzes der gender-sensiblen Leseförderung gezeigt.

4.2.3 Gender-sensible Leseförderung

Um mit den soeben beschriebenen Differenzen umzugehen, schlägt Garbe eine gender-sensible Leseförderung vor, die insbesondere die Leseinteressen der Burschen, ausgehend von den oben beschriebenen Parametern, berücksichtigt. Das Ziel dieser gender-sensiblen Leseförderung definiert Garbe folgendermaßen:

Ziel einer gender-sensiblen Leseförderung ist es darum, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von Geschlecht, Ethnie, Schicht oder Glauben einen Zugang zur Welt des Lesens und der (Kinder- und Jugend-)Literatur zu eröffnen. Voraussetzung dafür ist, Kinder und Jugendliche beim Erwerb von Lesekompetenz zu unterstützen, und gender-sensible Leseförderung legt sich dabei Rechenschaft darüber ab, in welchen Dimensionen Lesekompetenz geschlechtsneutral gefördert werden kann und in welchen Dimensionen Geschlechterdifferenzen (in Lesefreude, Lektürepräferenzen und Leseweisen) berücksichtigt werden sollten.¹⁷⁵

Dabei könne Förderung von Lesekompetenz durchaus genderübergreifend stattfinden, die Förderung von Lesemotivation und -freude sowie die Ausbildung einer stabilen Lesepraxis solle jedoch gender-sensibel stattfinden. Damit bezieht sie sich vor allem auf gezielte Leseempfehlungen, die bei Methoden wie dem Vielleseverfahren und der Leseanimation zum Einsatz kommen.¹⁷⁶ Zu diesem Zweck haben Garbe und der Kinder- und Jugendbuchautor Frank Maria Reifenberg das Projekt „Boys & Books“ ins Leben gerufen, eine Webseite, auf der Leseempfehlungen, die speziell auf die Bedürfnisse von Burschen abgestimmt sind, ausgesprochen werden.¹⁷⁷

¹⁷⁴ Vgl. Garbe: Gender und Genre, S. 19-20.

¹⁷⁵ Ebd., S. 27.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 27-28.

¹⁷⁷ Vgl. Christine Garbe: Vorwort. In: Christine Garbe, Christina Gürth, Julia Hoydis u.a. (Hg.): Attraktive Lese Stoffe (nicht nur) für Jungen: Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. VI.

Auch die Lesedidaktikerin Margit Böck spricht sich für eine Leseförderung aus, die gender-sensibel agiert.¹⁷⁸ Sie empfiehlt Sensibilität gegenüber den Lesepräferenzen von Mädchen und Burschen sowie Sensibilität gegenüber den in den Texten eingeschriebenen Markern von Weiblichkeit und Männlichkeit, um dies in der Textauswahl berücksichtigen zu können.¹⁷⁹ Neben den geschlechterspezifischen Genrepräferenzen nennt Böck auch thematische Vorlieben als entscheidend bei der Lektüreauswahl:

Aktuelle Studien zu den Themeninteressen von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass sich Mädchen und Jungen hier nach wie vor nach den traditionellen geschlechterstereotypen Orientierungen unterscheiden: Sport, Autos, Technik, Computer/Internet sind die Themen der Jungen, Mode, Stars aus Musik, Film und Fernsehen, Tiere und Schule sowie auch Bücher/Lesen die der Mädchen – so die Ergebnisse von KIM 2008 (MPFS 2009, 6). Kaum Unterschiede bestehen bei den Themen Freunde/Freundschaft, Handy, Kino/Filme und fremde Länder.¹⁸⁰

Bei der angeführten Studie ist allerdings der zeitliche Kontext zu berücksichtigen, so stammt die von Böck erwähnte Studie bereits aus dem Jahr 2008. Jedoch ist auch in der aktuellen KIM-Studie diese geschlechtertypische Verteilung noch erkennbar, insbesondere bei jenen Themen, die die Befragten als „sehr interessant“ einordnen:

Mädchen zeigen hier eine höhere Affinität zu den Themen „Kleidung/Mode“, „Tiere“, „Bücher/Lesen“, „Musik“, „Schule“, „Umwelt/Natur“ und „Freunde/Freundschaft“. Jungen zeigen hingegen ein höheres Interesse an „Sport“, „Computer-/Konsolen-/ Onlinespiele“, „Technik“, „Internet/Computer/Laptop“ und „Handy/ Smartphone“.¹⁸¹

Jedenfalls empfiehlt Böck auf Basis dieser Ergebnisse, dass Mädchen und Burschen am besten mit „traditionellen“ Themen erreicht werden können, wobei sie einschränkend auch hervorhebt, dass sich die Jugendlichen, wenn entsprechend aufbereitet, auch für andere Themenbereiche interessieren können. Des Weiteren schlägt sie vor, dass die jugendlichen Leser*innen bei der Textauswahl sowohl mit „traditionellen Bildern von Geschlechterrollen“ als auch mit vielfältigen und differenzierten Genderrollen in Berührung kommen sollen.¹⁸² Während die Lesemotivation von Burschen und Mädchen durch die Berücksichtigung der Leseinteressen gesteigert werden soll, gilt es jedoch auch, die Geschlechterzuschreibungen im Zusammenhang mit Lesen zu reflektieren, sodass sich die Leser*innen mit der eigenen Geschlechterrolle, aber auch mit den Genderrollen im eigenen Umfeld beschäftigen. Um dies anzuregen, rät Böck dazu, zunächst an den geschlechtsspezifischen Lesepraktiken anzusetzen, bevor in einem nächsten Schritt der Lesehorizont der Heranwachsenden erweitert

¹⁷⁸ Vgl. Margit Böck: Förderung der Lesemotivation im Rahmen eines geschlechtersensiblen Unterrichts. Grundlagen, Prinzipien, Strategien und Beispiele. In: Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung als Aufgabe aller Fächer. Augsburg: Auer 2010, S. 96.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., S. 104-105.

¹⁸⁰ Ebd., S. 105.

¹⁸¹ mpfs: KIM-Studie 2020, S. 7 (Zugriff: 24.9.2021).

¹⁸² Vgl. Böck: Förderung der Lesemotivation im Rahmen eines geschlechtersensiblen Unterrichts, S. 105.

wird und auch bislang unbekannte oder uninteressante Genres und Themen erlesen werden. Als besonders wichtig erachtet die Autorin hierbei die Lehrpersonen, die diese Praxis begleiten, Anregungen geben und Übergänge in die zuvor unbekannten Textwelten schaffen.¹⁸³

Obwohl sich sowohl Garbe als auch Böck für eine Leseförderung einsetzen, die die Geschlechterunterschiede berücksichtigt, spricht sich nur Böck dafür aus, dass dabei auch die Geschlechterrollen und -hierarchie thematisiert und kritisch hinterfragt wird.¹⁸⁴ Garbe hingegen votiert gegen eine Dekonstruktion und Thematisierung von Genderstereotypen, da dadurch die Lust am Lesen geschmälert würde.¹⁸⁵ Eben diese Position, dass die genderspezifischen Leseinteressen ohne Thematisierung von problematischen und stereotypen Genderrollen bedient werden, sorgte für eine Gegenbewegung zur gender-sensiblen Leseförderung.

4.2.4 Gegenpositionen zur gender-sensiblen Leseförderung

Die Kritik der Gegenstimmen zur gender-sensiblen Leseförderung lautet zum einen, dass durch diese die Differenzen zwischen Burschen und Mädchen hervorgehoben und essentialisiert werden, während zugleich der Blick auf das Einende wegfällt; zum anderen ist ein Kritikpunkt, dass die thematischen Lesevorlieben der Burschen zu einem Großteil aus Texten bestehen, die mit stereotypen Repräsentationen von Männlichkeit arbeiten, also insbesondere mit „echten Kerlen“, deren Handeln im Mittelpunkt steht, aber nicht deren Gefühle.

In seiner Revidierung der oben vorgestellten „Achsen der Differenz“ warnt Philipp davor, dass man sich im Lichte der „sich zum Teil verselbstständigten und inzwischen unübersehbar ideologisch eingefärbten Debatte über die vermeintliche ‚Krise der Jungen‘“¹⁸⁶ zu einfachen Lösungen für komplexe Probleme hinreißen lässt. Weiters weist er darauf hin, dass auch innerhalb eines Geschlechts große Streuungen herrschen, dass die jungen Lesenden also nicht nur Geschlechtswesen sind und dass über ihre Geschlechtszugehörigkeit eben nicht gleich Rückschlüsse auf ihre Leseperformanz und ihr Leseverhalten gezogen werden können.

¹⁸³ Vgl. ebd., S. 107-108.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., S. 113.

¹⁸⁵ Vgl. Garbe: Gender und Genre, S. 24.

¹⁸⁶ Philipp: Lesen und Geschlecht 2.0, S. 20.

Statt also ohne Not und genaue Überlegungen – und möglicherweise sogar auf Kosten der Mädchen – eine spezifische Jungenleseförderung zu betreiben und damit nolens volens das zu zementieren, was man eigentlich nivellieren will (den Geschlechtscharakter des Lesens), ist Vorsicht und Skepsis gegenüber dem biologischen Geschlecht angezeigt.¹⁸⁷

Während er also vor einer Überdramatisierung der geschlechtsspezifischen Tendenzen warnt, macht er ebenso darauf aufmerksam, dass mit der Jungenleseförderung der „Geschlechtscharakter des Lesens“ konsolidiert werden könnte. Stattdessen plädiert er in einem anderen Beitrag dafür, dass Leseförderung im Sinne eines „undoing gender“ vorgehen müsse, ohne dass die feinen Unterschiede essentialisiert und schließlich weiterverbreitet werden. So solle sich Leseförderung eher auf die vielen Gemeinsamkeiten zwischen Burschen und Mädchen konzentrieren.¹⁸⁸

Ebenso argumentiert auch Pieper, die davor warnt, dass die Thematisierung von Differenz immer auch zu einer Reproduktion eben jener Differenz führe.¹⁸⁹ So befürchtet sie eine essentialistische Sicht auf diese geschlechtsspezifischen Unterschiede, die sich insbesondere auch im öffentlichen Raum weiterverbreitet. Dass die Rhetorik, dass Burschen keine Leser seien und Lesen im Allgemeinen Mädchensache sei, im öffentlichen Diskurs angekommen ist und unhinterfragt verbreitet wird, ist besonders prekär, wenn dies auch von den betroffenen männlichen Heranwachsenden wahrgenommen wird. Diese Aussage kann dann nämlich zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden.¹⁹⁰ Während sie davor warnt, dass zu viel Betonung der Differenz den unerwünschten Effekt der Zementierung derselben haben könnte, erkennt sie doch die Unterschiede an, ebenso wie die Gemeinsamkeiten:

Während Mädchen sich für innere Handlungen interessieren, fühlen sich Jungen offenbar eher von äußeren Handlungen angesprochen. Gemeinsam interessierende Inhalte sind aber ebenso auffindbar wie Freude an Spannung und Handlungsintensität, emotionale Beteiligung eingeschlossen.¹⁹¹

Da neben dem Geschlecht insbesondere der Bildungshintergrund der Eltern eine entscheidende Funktion für die Lesepraxis hat, kommt der Schule eine wichtige Rolle als unabhängige Instanz in Bezug auf die Lesesozialisation und die Ausbildung von Ansichten, Einstellungen und Fähigkeiten beim Lesen zu. Weil der Literaturunterricht aber auch den Leseinteressen seiner Schüler*innen gerecht werden soll, insbesondere um leseabgeneigte Jugendliche zu erreichen, können jedoch durchaus jene Texte Eingang finden, die auch

¹⁸⁷ Ebd., S. 20.

¹⁸⁸ Vgl. Maik Philipp: Die feinen Unterschiede. Ein Forschungsüberblick zum Zusammenhang von Geschlecht und Lesemotivationen sowie -verstehen. In: Bea Lundt u. Toni Tholen (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung: Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin/Münster: LIT Verlag 2013, S. 313.

¹⁸⁹ Vgl. Pieper: Zur geschlechtsspezifischen Differenz der Leseweisen und Lesestoffe, S. 277.

¹⁹⁰ Vgl. ebd., S. 278-279.

¹⁹¹ Ebd., S. 288.

stereotype Geschlechterbilder thematisieren, so Pieper. In der Vermittlung solle dann aber der konstruierte Charakter von Geschlechterrollen deutlich gemacht werden:

Allenfalls unter der Perspektive, dass im Literaturunterricht auch die Art und Weise thematisiert bzw. dekonstruiert wird, wie Jungen und Mädchen, Männer und Frauen erscheinen sollen, wie ihre Rollen stereotypisiert werden, halte ich einen Griff nach pauschalisierender „Heldenliteratur“, die besonders den Jungen entgegenkommen soll, für verantwortbar.¹⁹²

Noch einen Schritt weiter geht Böhm, die die „Krise der Jungen“ als Ideologem bezeichnet, mit dem die Reproduktion stereotyper Geschlechterverhältnisse und hegemonialer Männlichkeit nicht nur fortgesetzt, sondern legitimiert wird.¹⁹³ Dabei sei erwähnt, dass sich Böhm explizit mit Geschlechterrollen in typischer „Mädchen-“ und „Jungenliteratur“ befasst und dabei herausgefunden hat, dass in jenen geschlechtlich aufgeladenen und vermarkteten Texten die Stereotypisierung von Geschlechtscharakteren besonders stark ausgeprägt ist. Sie warnt deshalb davor, die Jungenliteratur als „Allheilmittel“ im Leseförderdiskurs zu betrachten, mithilfe derer Lesekompetenz und Lesemotivation gesteigert werden kann.¹⁹⁴ So moniert sie, dass Texte, die den Leseinteressen von Burschen entsprechen, ohne Prüfung ihrer ästhetischen Qualität Einzug in den Deutschunterricht fänden, nur weil sie angeblich die Burschen zum Lesen bringen sollen. Dabei verweist sie auch auf die dadurch stattfindende Vernachlässigung der Mädchen und deren Leseinteressen; von ihnen wird erwartet, sich den männlichen Leseinteressen unterzuordnen, weil sie sowieso schon eifrige Leserinnen wären. So wird Lesen zur kulturellen Praxis, durch die ungleiche Geschlechterverhältnisse zementiert und legitimiert werden.¹⁹⁵ Das gesamte Dilemma fasst sie folgendermaßen zusammen:

Je öfter suggeriert wird, dass das Lesen und der Deutschunterricht weiblich seien, je öfter das Lesen als das ‚Andere‘, das nicht Normale markiert wird, je öfter betont wird, dass die Kinder- und Jugendliteratur keine Identifikationsangebote bereithalte, je mehr ‚richtige‘ Helden, Action und Abenteuer als ‚richtige‘ Jungenliteratur verkauft werden, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Jungen langfristig zum Lesen angeregt werden.¹⁹⁶

Ähnlich argumentiert auch Tholen, gemeinsam mit Böhm (ehemals Stachowiak). Die beiden beanstanden, wie auch andere, dass die auf männliche Interessen ausgerichtete Leseförderung in Kauf nimmt, dass um der männlichen Leselust willen Genderstereotype fortgeschrieben werden. Dies steht jedoch in binärer Opposition zu einer anderen Aufgabe des Literaturunterrichts, nämlich der Anregung von Identitäts- und Persönlichkeitsbildung und

¹⁹² Ebd., S. 291.

¹⁹³ Vgl. Kerstin Böhm: Archaisierung und Pinkifizierung. Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Bielefeld: transcript 2017, S. 157-158.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., S. 160.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 161-163.

¹⁹⁶ Ebd., S. 163.

eben auch die Reflexion von sozial und kulturell konstruierten Geschlechterbildern.¹⁹⁷ Zu den zwei zentralen Aufgaben des Literaturunterrichts im Hinblick auf geschlechtsspezifische Aspekte gehören laut den beiden Autor*innen zum einen, dass er die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Hinblick auf Lese- und literarische Kompetenz ausgleichen soll, sodass alle Schüler*innen dazu befähigt und ermutigt werden, eine stabile Lesepraxis auszubilden. Zum anderen muss der Literaturunterricht zur „inhaltlich-thematische[n] Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Identität und Inszenierung auf den verschiedenen Ebenen des Systems Literatur“¹⁹⁸ anregen.

Auch Barnieske und Seidler betonen, dass sich Literatur insbesondere für die Reflexion von Genderfragen anbietet, so sie dazu beitragen kann, Stereotype aufzudecken, aber auch diese weiterzuschreiben.¹⁹⁹ Sollten Texte einbezogen werden, die traditionelle Rollenbilder tradieren, sprechen sie sich dafür aus, dass auch mit jenen zu einer Reflexion von Genderstereotypen angeregt wird, ein Ziel, das sie als zentral für den Deutschunterricht erachten.²⁰⁰ Dabei erwähnen sie ausdrücklich die Integration populärer Unterhaltungsliteratur, deren oft plakative Genderrollen auch für Lernende leicht zu erkennen und zu dekonstruieren sein dürften. Als Faktoren, die Einzug in die Analyse finden könnten, nennen die Autoren nicht nur die Figurendarstellung, sondern auch beispielsweise eine geschlechtliche Semantisierung des Raums.²⁰¹

4.2.5 Vorschläge zum Umgang mit der geschlechtsspezifischen Differenz

Im Mittelpunkt der geschilderten Problematik steht also beinahe immer die Auswahl der Lektüregegenstände. Soll der Text die Interessen der Schüler befriedigen? Sollen Genderstereotype zugunsten der Lustbefriedigung toleriert werden? Sollen jene Geschlechterdarstellungen dekonstruiert und thematisiert werden, oder schmälert dies die Leselust? In dieser schwierigen Ambivalenz, in der sich viele Deutschlehrpersonen, speziell der Sekundarstufe I, befinden, gibt es nun von etlichen Theoretiker*innen unterschiedliche Vorschläge, wie damit umgegangen werden kann.

¹⁹⁷ Vgl. Tholen, Stachowiak: Didaktik des Deutschunterrichts, S. 105-106.

¹⁹⁸ Ebd., S. 106.

¹⁹⁹ Vgl. Andreas Barnieske, Andreas Seidler: Genderaspekte im Deutschunterricht. In: Elke Kleinau, Dirk Schulz u. Susanne Völker (Hg.): Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies. Bielefeld: transcript 2013, S. 121.

²⁰⁰ Vgl. ebd., S. 127.

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 128-129.

Unter welchen Umständen Irene Pieper „pauschalisierende ‚Heldenliteratur‘“ im Unterricht zulassen würde, wurde bereits thematisiert. So spricht sie sich für eine Dekonstruktion der stereotypen Geschlechterrollen aus, die zum Beispiel in Rahmen von vergleichenden Lektüren stattfinden kann, oder aber auch im Anschluss an Phasen des individuellen Lesens.²⁰² Garbe, die sich bekanntlich für eine gender-sensible Leseförderung ausspricht, merkt hierbei jedoch an, dass diese Dekonstruktion in der kritischen Entwicklungsphase der Pubertät, in der Jugendliche oft in der Herausbildung ihrer eigenen Geschlechtsidentität nach besonders stereotypen Vorbildern suchen, kontraproduktiv sein könnte. So würde auch eine dekonstruierende Analyse der Geschlechterstereotypen die Heranwachsenden nicht davon abhalten, sich mit ihren bevorzugten Heldinnen und Helden zu identifizieren.²⁰³

Barnieske und Seidler sprechen sich ebenfalls für eine Dekonstruktion und Thematisierung der Geschlechterrollen aus, weisen aber gleichzeitig darauf hin, dass die Problematisierung von Gegenständen, die für die Schüler*innen von identifikatorischer Bedeutung sind, behutsam und sensibel vonstatten gehen soll.²⁰⁴ Die Autoren unterbreiten den Lösungsvorschlag, mit differenzierten Klassenlektüren zu agieren, die ungeachtet von Genderstereotypen die Lesemotivation der Schüler*innen steigern sollen. Im Anschluss an individuelle Lesephasen können im Unterricht selbst dann Geschlechterrollen zur Sprache gebracht werden, wie diese in den Texten transportiert werden und wie sich diese zum Alltag der Schüler*innen verhalten.²⁰⁵

Wieder andere Vorschläge zum Umgang mit dem Dilemma kommen von Schilcher und Hallitzky. Sie plädieren zunächst für eine Öffnung des Kanons, damit auch Texte abseits der Problemliteratur Einzug in den Literaturunterricht finden. Abenteuerliteratur, Fantasy und Krimis entsprechen laut ihrer Studie sowohl den Leseinteressen von Burschen, als auch jenen der Mädchen. So sollen auch jene Genres Beachtung finden, wobei allerdings durchaus nicht jedes Buch wahllos auserkoren werden, sondern dennoch darauf geachtet werden soll, dass die Protagonist*innen „durch die Darstellung der Innenperspektive die Sicht auf den klassischen Helden relativieren.“²⁰⁶ Außerdem stellen sie die Möglichkeit in den Raum, für kurze Phasen in geschlechtshomogenen Gruppen über die Bücher zu sprechen, die sie gerade lesen und die ihren Interessen entsprechen. Des Weiteren plädieren sie für eine größere

²⁰² Vgl. Pieper: Zur geschlechtsspezifischen Differenz, S. 291.

²⁰³ Vgl. Garbe: Gender und Genre, S. 24.

²⁰⁴ Vgl. Barnieske, Seidler: Genderaspekte im Deutschunterricht, S. 129.

²⁰⁵ Vgl. ebd., S. 129-130.

²⁰⁶ Anita Schilcher, Maria Hallitzky: Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs - und was wollen wir? - Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts. In: Annette Kliewer u. Anita Schilcher (Hg.): Neue Leser braucht das Land. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2004, S. 131.

Wahlfreiheit der Jugendlichen hinsichtlich des Lesestoffs, aber auch hinsichtlich der methodischen Gestaltung. Letztlich stellen sie auch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren in den Raum, die in der methodischen Aufarbeitung der Lektüre zum Einsatz kommen sollen. Denn Ergebnisse ihrer Studie lassen darauf schließen, dass sich insbesondere Burschen mit Methoden unwohl fühlen, in denen sie ihre eigenen Gefühle preisgeben oder sich mit diesen auseinandersetzen müssen. So äußern sie ihre Aversion gegen Methoden wie das Schreiben von Gedichten, die Darlegung der persönlichen Meinung zu einem emotionalen Sujet, oder das szenische Spiel von Dramen. Hingegen gefällt ihnen das Schlüpfen in und Einnehmen von fremden Rollen und das Austesten von anderen Lebensentwürfen in diesen Rollen, die Entfremdung ermöglichen, ohne dass das eigene Innenleben dabei entblößt werden muss. Diese Vorliebe kann durch Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts in der Auseinandersetzung mit Literatur fruchtbar gemacht werden.²⁰⁷

Ein weiterer Lösungsvorschlag, der bereits von Schilcher und Hallitzky vorgebracht wurde,²⁰⁸ schließlich aber noch genauer von Schilcher in demselben Sammelband erläutert wird, ist der Einsatz von Bandenromanen mit gemischtgeschlechtlichen Protagonist*innen.²⁰⁹ Laut Schilcher eignet sich dieses spezielle Genre nicht nur aufgrund seiner ungebrochenen Beliebtheit bei jugendlichen Leser*innen, sondern auch aufgrund der gemischtgeschlechtlichen Zusammensetzung der Protagonist*innen, die Identifikationsangebote sowohl für Burschen als auch für Mädchen bereitstellen.²¹⁰ Des Weiteren bieten sich Bandenromane auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive an. So kommen in den meisten Vertretungen dieser Gattung Themen vor, die speziell für Jugendliche von zentraler Bedeutung sind, nämlich „[d]er Erwerb neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts, die Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen sowie der Aufbau eines Wertesystems und eines ethischen Bewusstseins.“²¹¹ All diese Themen, die Etablierung einer Freundesgruppe und das Finden seines Platzes in derselben sowie das Unabhängigwerden von Erwachsenen sind zentrale Topoi in Bandenromanen. Es werden also typische Krisen und Übergangsriten von Jugendlichen erzählt, allerdings nicht auf realistische Art und Weise,

²⁰⁷ Vgl. ebd., S. 131-134.

²⁰⁸ Vgl. ebd., S. 131-132.

²⁰⁹ Vgl. Anita Schilcher: Einer für alle, alle für einen! Der Bandenroman als geschlechterübergreifende Lektüre. In: Annette Kliewer u. Anita Schilcher (Hg.): Neue Leser braucht das Land. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2004, S. 156.

²¹⁰ Vgl. ebd., S. 156-157.

²¹¹ Ebd., S. 157.

sondern in einer fiktiven und idealisierten Situation gemeinsam mit Gleichaltrigen, zumeist auch eingefügt in abenteuerliche Handlungsstränge.²¹² Gemischtgeschlechtliche Bandenromane eignen sich also zum einen, weil sie für beide Geschlechter Identifikationsangebote bereitstellen und man sich als Lehrperson nicht zwischen „Mädchen- und Jungenbüchern“ - so Schilcher²¹³ - entscheiden muss. Zum anderen entsprechen Bandenromane den Leseinteressen vieler Jugendlicher, während sie zugleich Problemfelder der Jugend und des Erwachsenwerdens auf niederschwellige Weise behandeln.

Im Hinblick auf die Protagonist*innen von Jugendliteratur empfiehlt sie weiters, dass durchaus Lektüren gewählt werden können, die mit „echten“ (männlichen) Heldenfiguren arbeiten, allerdings sollten jene dennoch eine gewisse Innenschau zulassen, sie sollten also auch Gefühle zeigen. Es geht demnach darum, dass den männlichen Jugendlichen „Identifikationsmöglichkeiten geboten werden, die gesellschaftlich sinnvoll erscheinen, die Jungen aber nicht in unauflösbare Ambivalenzen stürzen.“²¹⁴ Dies entspräche Texten mit einem Fokus auf äußerer Handlung und Protagonisten, die heldenhaft agieren, die aber trotzdem Emotionen zulassen.²¹⁵

Auch Weißenburger empfiehlt den Einsatz von Literatur, die sowohl den Leseinteressen von Mädchen als auch von Jungen entspricht, er nennt dies dementsprechend „gender cross-over“-Literatur.²¹⁶ Wegen der breiteren Streuung weiblicher Leseinteressen bestehe diese Schnittmenge vor allem aus den Favoriten der Burschen. Insbesondere hebt er Abenteuer- und Fantasyromane hervor sowie spannungsreiche und erlebnisorientierte Geschichten, die beiden Geschlechtern gefallen. Zudem sollen für beide Geschlechter passende Identifikationsangebote bereitgestellt werden.²¹⁷ Weißenburger empfiehlt unter anderem den Einsatz von Heldenliteratur, allerdings mit Helden, die einer positiven Vorbildrolle gerecht werden. Dies funktioniere auch mit einer Abwandlung klassischer Heldenliteratur, wie er anhand des Romans „Billy Elliot“ demonstriert. Allerdings ist seine Begründung für die geschlechterübergreifende Eignung diskutabel:

Handlungsleitend war die Intention, den Jungen eine attraktive männliche Hauptfigur mit positiven Eigenschaften zu bieten, die zu identifikatorischem Lesen anregt. Den Interessen der Mädchen konnte

²¹² Vgl. ebd., S. 157.

²¹³ Vgl. ebd., S. 156.

²¹⁴ Schilcher: Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht, S. 368.

²¹⁵ Vgl. ebd., S. 368.

²¹⁶ Vgl. Christian Weißenburger: „Gender cross-over“-Literatur im Deutschunterricht der Klassenstufe 8: Gendersensible Leseförderung mit heldenhaften Protagonisten am Beispiel „Billy Elliot“. In: Bea Lundt u. Toni Tholen (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung: Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin/Münster: LIT Verlag 2013, S. 439.

²¹⁷ Vgl. ebd., S. 439-440.

über die Thematik entsprochen werden: Tanz als Ausdrucksmittel sowie soziale Themen, die ein hohes Maß an Empathie ermöglichen.²¹⁸

In dieser pauschalisierenden Annahme, dass das Buch den Interessen der Schülerinnen gefallen wird, weil es das Thema Tanzen behandelt, sehe ich ein gravierendes Problem und eine der Gefahren des geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts. Solche Zuschreibungen missachten oft die tatsächlichen Interessen der Schülerinnen, greifen auf Stereotype zurück und werden so essentiell zu Formen des „doing genders“. So darf in der Auswahl der Texte nicht auf stereotypisierte Ansichten von thematischen Vorlieben eines Geschlechts zurückgegriffen werden, ohne dass diese Vorlieben tatsächlich belegt wären. Abgesehen von dieser problematischen Annahme ist die Argumentation für die Auswahl des Texts jedoch schlüssig. Der Roman bietet Identifikationspotenzial, indem er altersgemäße Problemsituationen thematisiert, unter anderem das Verfolgen der eigenen Ziele und die damit verbundenen Stolpersteine. Hervorzuheben ist auch die Hauptfigur, die dem Typus eines modernen Helden entspricht, der „mutig in seinen Entscheidungen, selbstreflexiv, aber dennoch konsequent“ ist und zudem über „ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein und [...] Sozialkompetenz [verfügt]“.²¹⁹

Zusammenfassend lässt sich also attestieren, dass die meisten Lösungsvorschläge zum einen eine (unterschiedlich geartete) Dekonstruktion beziehungsweise Thematisierung des Themas Gender und die dargestellten Geschlechterrollen beinhalten. Zum anderen sprechen sich einige der Forscher*innen dafür aus, Lektüren zu wählen, die einerseits den Interessen von Burschen und Mädchen entsprechen, andererseits solcherart sind, dass sie „positive“ Heldenfiguren enthalten, also „„heldenhafte“ Identifikationsfiguren mit Tiefgang.“²²⁰ Als Genres, die den Vorlieben beider Geschlechter gerecht werden, werden insbesondere der Bandenroman aber auch fantastische Texte und Abenteuerliteratur genannt.

Nachdem in diesem Kapitel sowohl ein Überblick über die genderspezifischen Differenzen als auch über die verschiedenen Herangehensweisen, wie mit diesen umzugehen ist, geboten wurde, wird im nächsten Kapitel schließlich der eigene Vorschlag zum Umgang mit dem Dilemma vorgestellt und begründet.

²¹⁸ Ebd., S. 449.

²¹⁹ Ebd., S. 450.

²²⁰ Schilcher: Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht, S. 368.

5. Wege aus dem Dilemma

Nun da die Ausgangssituation geklärt ist und die Gender-Problematik in der Leseförderung ebenso wie die unterschiedlichen Lösungsvorschläge dargelegt wurden, gilt es, den eigenen Vorschlag zum Umgang mit dem gegenständlichen Dilemma vorzustellen und zu begründen. Es wird vorgeschlagen, einen Text auszuwählen, der sowohl den Leseinteressen von Burschen als auch Mädchen entspricht, der Identifikationsangebote für beide Geschlechter bereitstellt und der nicht offenkundig mit stereotypen Geschlechterrollen operiert. Dennoch soll der Text in einem weiteren Schritt literaturwissenschaftlich analysiert werden, um etwaige Genderstereotypen aufzudecken; der Fokus der Analyse liegt dabei auf den Figuren des Textes. Die Ergebnisse werden schließlich mittels Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts aufgearbeitet, um den Text im Unterricht einsetzen zu können. Das Ziel dieser Methoden ist, die Lernenden zu einer Reflexion von Gender und Rollenzuschreibungen anzuregen, jedoch in einer leselustförderlichen Umgebung.

5.1 Begründung der Textauswahl

Zunächst soll der ausgewählte literarische Text vorgestellt sowie die Gründe für seine Auswahl beschrieben werden. „Timeless - Retter der verlorenen Zeit“ (engl.: „Timeless - Diego and the Rangers of the Vastlantic“ (2017)) ist ein 2017 erschienenes Jugendbuch des amerikanischen Autors Armand Baltazar. 2018 wurde dem Werk der Leipziger Lesekompass verliehen, dessen Prämierungen sich insbesondere an Pädagog*innen, Bibliothekar*innen und Buchhändler*innen richten und mit dem Bucher ausgezeichnet werden, die sich besonders gut für die Leseförderung eignen.²²¹ Besonders hervorgehoben werden die über 150 „fantastische[n] Illustrationen“,²²² die im Buch vorkommen und die die Handlung teils verdeutlichen, teils selbstständig weitererzählen. Für den Literaturunterricht außerdem nicht uninteressant ist, dass bereits eine Verfilmung des Werks in Planung ist.²²³

„Timeless“ ist ein Science Fiction-Roman, der 300 Jahre nach der heutigen Zeit spielt. Nach einem Riss im Raum-Zeit-Kontinuum kommt es zu einer Vermischung der verschiedenen Zeitstränge, sodass nun auf der Erde Menschen aus den unterschiedlichsten Epochen

²²¹ Vgl. BuchMarkt: Leipziger Lesekompass 2018: 30 Titel stehen fest. 2018, <https://buchmarkt.de/meldungen/leipziger-lesekompass-2018-30-titel-stehen-fest/> (Zugriff: 14.7.2021).

²²² Vgl. ebd. (Zugriff: 14.7.2021).

²²³ Vgl. Penguin Random House Verlagsgruppe: Timeless - Retter der verlorenen Zeit. <https://presse.penguinrandomhouse.de/edition/9783570174470> (Zugriff: 15.7.2021).

zusammenleben. Die neue Weltordnung zeichnet sich aus durch das Zusammenspiel von Technologie aus der Zukunft und Methoden aus der Zeit der industriellen Revolution, allerdings auch durch das Vorhandensein von prähistorischen Lebewesen wie Mammuts und Dinosauriern. Die menschlichen Überlebenden der Zeitkollision kommen aus verschiedensten Zeitaltern, wobei die Zugehörigkeit zu den zeitlichen Epochen im Roman grob dreigeteilt wird: „Die Menschen aus der zivilisierten Vergangenheit nannte man die Dampfzeitler, die aus der Zukunft waren die Ältesten und die aus der Zeit dazwischen die Mittelzeitler.“²²⁴ Das Zusammenleben von Menschen aus so weit entfernten Zeitaltern gestaltet sich nicht immer als einfach, so gibt es zwar Gebiete, in denen Menschen unterschiedlicher Epochen friedlich zusammenleben, aber auch solche, die streng nach einer Epoche strukturiert und von anderen abgeschiedet sind.

Die eigentliche Handlung beginnt 15 Jahre nach der Zeitkollision, am 13. Geburtstag des Protagonisten Diego. Diegos Vater Santiago ist ein gefeierter und erfolgreicher Ingenieur, weswegen er von der rebellischen Gruppierung des „Aeternums“ entführt wird. Die Angehörigen des Aeternums möchten die Zeitkollision rückgängig machen und zur alten Ordnung zurückkehren, allerdings würden, falls ihr Plan aufginge, alle Kinder, die seit der Zeitkollision geboren wurden, sterben. Um seinen Vater zu retten, begibt sich Diego mit seinem besten Freund Petey und den um ein Jahr älteren Mädchen Paige und Lucy auf die Suche nach ihm und auch nach Lucys Vater, einem Ingenieur, der ebenso wegen der sinistren Pläne des Aeternums entführt wurde. Auf ihrer Rettungsmission heuern sie auf einem Piratenschiff an und müssen verschiedene Abenteuer bestehen, die sie schließlich zusammenschweißen und zu einer echten Bande, den „Rangern“, machen. Im Endeffekt können die Jugendlichen zwar Diegos Vater retten, allerdings muss sich Santiago schließlich doch opfern, um das Aeternum aufzuhalten. In einem Epilog erfährt man aber, dass er nicht stirbt, sondern lediglich in eine andere Zeit katapultiert wurde.

Ausgehend von den im vorigen Kapitel gemachten Vorschlägen zum Umgang mit der Gender-Problematik in der Leseförderung eignet sich der Roman aus verschiedenen Gründen zum Einsatz in einem Literaturunterricht, der sowohl Lesefreude entwickeln, als auch zur Genderreflexion anregen will. Die Gründe für die Auswahl sollen nun vorgestellt werden.

²²⁴ Armand Baltazar: *Timeless. Retter der verlorenen Zeit*. München: cbj Kinder- und Jugendbuchverlag ²2017, S. 7.

5.1.1 Literarische(s) Genre(s)

Möchte man „Timeless“ einem Genre zuordnen, so wäre das auf den Blick offensichtliche wohl zunächst Science Fiction-Literatur, allerdings entspricht die Gestaltung der Handlung auch dem eines klassischen Abenteuerromans. Inwiefern „Timeless“ diesen literarischen Genres entspricht, soll kurz erläutert werden.

Im Allgemeinen sind die Gattungsgrenzen nicht nur bei Jugendliteratur, sondern auch generell stets verschwommen und in den meisten Fällen nicht eindeutig zu ziehen. Besonders in den populären Genres der Jugendliteratur kommt es aber nach Garbe zu einer Verschmelzung verschiedener Erzählmodellen und zu „*crossover*-Phänomenen”.²²⁵ Ausgehend von den erzählerischen Elementen und der Handlungsstruktur lässt sich „Timeless“ zunächst einmal am ehesten der Science Fiction aber auch dem Abenteuerroman zuordnen, wobei hierbei natürlich die Genres ineinander übergehen. Besonders die Kategorisierung der Science Fiction-Literatur leidet unter dieser Verschwommenheit, da eine Abgrenzung zur ähnlichen Fantasy-Literatur kein einfaches Unterfangen ist. Ein charakteristisches Unterscheidungsmerkmal ist jedoch, dass in Science Fiction-Literatur den Leser*innen unbekannte Phänomene anhand von fiktiven wissenschaftlichen Erkenntnissen erklärt und diese somit als glaubwürdig dargestellt werden.²²⁶ So werden in „Timeless“ die fantastischen Elemente des Zusammenlebens von Menschen und Tieren verschiedener Epochen wissenschaftlich durch einen Riss im Raum-Zeit-Kontinuum erklärt, hier vermischt sich also (Pseudo-)Wissenschaft mit Fiktion. Garbe weist zudem darauf hin, dass ein weiterer Unterschied zwischen Fantasy und Science Fiction-(Abenteuer-)Literatur darin besteht, dass die erzählte Zeit bei Science Fiction generell in der Zukunft liegt, wobei eben die „unrealistischen“ Elemente durch technologischen Fortschritt erklärt werden, während fantastische Romane eher in der Gegenwart oder Vergangenheit spielen.²²⁷

So lässt sich also das grundlegende Handlungskonzept beziehungsweise der Weltbau von „Timeless“ durchaus der Science Fiction-Literatur zuordnen. Allerdings folgt das dem Roman zugrundeliegende Erzählmuster eindeutig dem klassischen Schema eines Abenteuerromans, welches Garbe wie folgt beschreibt:

²²⁵ Christine Garbe: Abenteuerliteratur. In: Christine Garbe, Christina Gürth, Julia Hoydis u.a. (Hg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen: Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 59.

²²⁶ Vgl. Bartholomäus Figatowski: Science Fiction. In: Christine Garbe, Christina Gürth, Julia Hoydis u.a. (Hg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen: Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 124.

²²⁷ Vgl. Garbe: Abenteuerliteratur, S. 60.

Abenteuerliteratur erzählt also von einem **unerwarteten Ereignis**, mit dem sich der Protagonist konfrontiert sieht und das ihn zum Handeln herausfordert. Strukturbestimmend ist für das Genre darüber hinaus der auf dieses Ereignis folgende **Aufbruch des Helden in die Ferne**, das heißt das Verlassen von Heimat und Familie bzw. vertrauter Umgebung und somit die **Reise des Helden** in eine fremde Welt, die zahlreiche Herausforderungen und Gefahren bereithält, in deren Meisterung sich der (werdende) Held bewähren muss. Konstitutiv für das Genre ist somit ein hohes **Spannungspotential**, das auf der Identifikation des Lesers mit dem Protagonisten basiert: Der Leser fiebert mit dem Protagonisten mit, der sich mit tödlichen Gefahren und böartigen Gegnern konfrontiert sieht, und hofft auf einen glücklichen Ausgang ‚seines‘ Helden aus jeder neuen bedrohlichen Situation. [Hervorhebungen im Original]²²⁸

Eben dieses Handlungsschema liegt auch „Timeless“ zugrunde, weswegen der Roman guten Gewissens sowohl der Science Fiction als auch der Abenteuerliteratur zugeordnet werden kann.

Die Genrezugehörigkeit war mit Sicherheit eines der zentralsten Kriterien für die Buchauswahl. Ausgehend von den eingangs zitierten empirischen Studien sollte das Buch einem Genre angehören, das den Leseinteressen von jugendlichen Mädchen und Burschen entspricht. Wie durch die Befunde der TAMoLi-Studie deutlich wurde, wünschen sich die Mehrzahl der Schüler*innen für ihre schulische Lektüre Fantasy und Science Fiction und zwar geschlechterübergreifend.²²⁹ Auch Schilcher weist darauf hin, dass Abenteuer- und Fantasyliteratur Burschen wie Mädchen gefällt.²³⁰ Des Weiteren haben ebenso die Ergebnisse von Pronold-Günthners Studie darauf schließen lassen, dass Mädchen und Burschen dem Fantasy-Genre zugetan sind, insbesondere ob des darin oft vorkommenden Kampfes von Gut gegen Böse und den/der heldenhaften Protagonist*innen.²³¹ Beide dieser Aspekte werden in „Timeless“ thematisiert. Da auch beide Geschlechter gerne abenteuerliche und actionreiche Geschichten lesen, dürfte ihren Interessen zudem wegen der Handlungsdichte und des kontinuierlichen Spannungsniveaus im Roman entsprochen werden.

Neben der Beliebtheit des Genres bei der Zielgruppe eignen sich auch beide Genres (Science Fiction und Abenteuerliteratur) für die Leseförderung. So bietet sich Abenteuerliteratur aufgrund der Identifikationsmöglichkeiten mit der positiven Heldenfigur, aber auch wegen des hohen Spannungspotentials an, insbesondere um männliche Jugendliche zum Lesen zu bringen.²³² Auch die aufregende und fesselnde Handlung in Science Fiction Romanen dürfte ihren Zweck in der Leseförderung erfüllen. Zudem werden durch den Einbezug von Science

²²⁸ Ebd., S. 55.

²²⁹ Vgl. Siebenhüner, Depner, Fässler u.a.: Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen, S. 57.

²³⁰ Vgl. Schilcher: Geschlechterdifferenzierung im Deutschunterricht, S. 368.

²³¹ Vgl. Pronold-Günthner: Helden und Heldinnen im Jugendbuch als Identifikationsfiguren, S. 77.

²³² Vgl. ebd., S. 57.

Fiction die Vorlieben der jugendlichen Leser*innen ernst genommen, da die Anlehnung an Technik und Wissenschaft das Informationsbedürfnis vieler Jugendlicher im Hinblick auf diese Themen erfüllt.²³³ So dürften die Leseinteressen einer Vielzahl von Jugendlichen angesprochen werden, was sowohl für die Lesemotivation von Relevanz ist, da das Interesse an einem Thema motivationsförderlich wirkt,²³⁴ als auch für Verstehensentlastung sorgt, da dies auch für erhöhte Aufmerksamkeit während des Lesens sorgt.²³⁵

Letztlich eignen sich fantastische und unrealistische Texte auch im besonderen Maße für die Genderreflexion. Denn gerade ob der Realitätsferne der erzählten Welt „können sie als virtueller Handlungsraum frei genutzt werden, um Weltentwürfe, soziale Theorien und ganz konkret auch Genderkonzeptionen zu illustrieren, diese Ideen spielerisch zu erkunden und ggf. auch zu verwerfen.“²³⁶ Außerdem können die Schüler*innen auf Grundlage der erzählten fantastischen Welt Fragen diskutieren, die möglicherweise auf persönliche Themen - wie zum Beispiel Gender - Bezug nehmen, ohne intime Details des eigenen Selbst preiszugeben.²³⁷

5.1.2 Echtes Heldentum mit Tiefgang

Auch auf der Figurenebene kann der Roman für die gesteckten Zielsetzungen hinsichtlich der Leseförderung und der Genderreflexion überzeugen. So entspricht Diego dem Typus des „echten Helden“, der Herausforderungen meistert, mutig und tapfer Hindernisse überwindet, was den Burschen wie auch den Mädchen wichtig ist.²³⁸ Allerdings lässt Diego trotz seines Heldentums auch Gefühle zu, er zeigt Innenschau, indem er über eigene Unsicherheiten reflektiert und schämt sich nicht wegen seiner Tränen, die er mehr als einmal vergießt. Der Protagonist entspricht demzufolge Schilchers Forderung nach einer Identifikationsfigur, die zwar heldenhaft agiert, aber trotzdem „Tiefgang“ hat.²³⁹ Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Hauptfigur Diego dank seines mutigen und unerschrockenen Auftretens als positive Heldenfigur wahrgenommen wird und deshalb zu Identifikationsprozessen bei den (männlichen) Jugendlichen führen kann. Da er jedoch nicht nur stereotyp männlich agiert, sondern Einblicke in seine Gefühlswelt bietet, über typisch pubertäre Unsicherheiten

²³³ Vgl. Figatowski: Science Fiction, S. 121-122.

²³⁴ Vgl. Möller, Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, S. 108.

²³⁵ Vgl. Stadler: Leselust in Risikogruppen, S. 48.

²³⁶ Ines Heiser: Gendersensible Textauswahl, Diagnose von Genderkodierung. In: Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser, Nicola König (Hg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen - Methoden - Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach/Klett 2020, S. 55.

²³⁷ Vgl. ebd., S. 55.

²³⁸ Vgl. Garbe: Gender und Genre, S. 19.

²³⁹ Vgl. Schilcher: Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht, S. 368.

reflektiert, auch negative Emotionen zulässt und offen weint, kann er als „attraktive männliche Hauptfigur mit positiven Eigenschaften“²⁴⁰ gewertet werden. In der Figurenanalyse soll allerdings noch einmal genauer auf Diego, sein Heldentum sowie auf die anderen Protagonist*innen eingegangen werden.

5.1.3 Bandenroman

Nachdem über den Protagonisten Diego einigen der Forderungen entsprochen werden konnte, lohnt es sich auch, einen Blick auf den Rest der „Rangers“ zu werfen. Die Freundesgruppe besteht aus Diego, seinem besten Freund Petey und den beiden Mädchen Paige und Lucy, die sich anfangs nicht mit den Burschen verstehen, im Lauf der Geschichte allerdings auch dank der gemeinsam erlebten Abenteuer zusammenwachsen und schließlich Freunde werden. Aufgrund dieser Figurenkonstellation kann Schilchers Empfehlung nach gemischtgeschlechtlichen Bandenromanen entsprochen werden.²⁴¹ So werden durch die vier gemischtgeschlechtlichen Protagonist*innen Identifikationsangebote sowohl für Mädchen als auch für Burschen bereitgestellt.

Problematisch auf der Figurenebene gestaltet sich allein das disproportionale Verhältnis von männlichen und weiblichen Nebenfiguren. Während dieses bei den Hauptfiguren der Ranger ausgeglichen ist, so überwiegen bei den Nebenfiguren eindeutig und mit großem Abstand die männlichen Figuren. So sind abgesehen von Lucy und Paige die einzigen anderen Frauen Diegos und Lucys Mutter. Alle anderen Figuren - von den Mitgliedern des Aeternums, über die Piratenschiffcrew, bis hin zu der verfeindeten Jugendbande - sind männlich, womit die erzählte Welt scheinbar nur aus Männern besteht. Dies ist insofern problematisch, da Texte im Idealfall ein möglichst breites Identifikationspotenzial für alle Gender-Identitäten bereitstellen sollten, indem weibliche und männliche Figuren nicht nur zahlenmäßig gleichberechtigt auftreten, sondern auch eine Vielzahl an Rollen einnehmen sollten, zum Beispiel als Antagonist*innen, Held*innen, Nebenfiguren etc.²⁴²

Nichtsdestotrotz erfüllen zumindest die Hauptfiguren des Romans diese Kriterien. Des Weiteren entspricht die Handlung des Buches auch den Kriterien des Bandenromans, die Schilcher als so wertvoll für die neuralgische Entwicklungsphase der Jugend und Pubertät beschrieben hat. Durch die Rettungsaktion auf eigene Faust erlangen die Jugendlichen Unabhängigkeit von den Eltern, erhalten in der Form des Piratenkapitäns eine neue

²⁴⁰ Weißenburger: „Gender cross-over“-Literatur im Deutschunterricht, S. 435.

²⁴¹ Schilcher: Einer für alle, alle für einen!, S. 156.

²⁴² Vgl. Heiser: Gendersensible Textauswahl, Diagnose von Genderkodierung, S. 57.

Mentorfigur an die Seite gestellt, die sie jedoch nicht wie Kinder behandelt, sondern auf Augenhöhe. Auch die bereits angesprochene Anfreundung zwischen den Burschen und Mädchen gehört zu den klassischen Topoi des Bandenromans sowie des Jugendalters, ebenso wie das Herausbilden eines Wertesystems und eigener Moralvorstellungen.²⁴³ Eingebettet in die actionreichen Abenteuer der Freundesgruppe findet sich also die Thematisierung vieler Problemfelder und Übergangsriten von Jugendlichen, darunter auch der erste romantische Kontakt mit anderen, aber auch Eifersucht und Unsicherheit sowie die Abnabelung von den Eltern. Besonders spannend dürfte aber eben die Verknüpfung dieser realen Entwicklungsaufgaben mit den fantastischen und futuristischen Geschehnissen in der Welt von „Timeless“ sein. Schilcher sieht in eben dieser „Kombination von realen Entwicklungsaufgaben und imaginierten Gegenwelten“²⁴⁴ den Grund für die anhaltende Faszination und Attraktivität des Genres bei Heranwachsenden.

5.1.4 Illustrationen

Neben der actionreichen Handlung und den positiven und gemischtgeschlechtlichen Identifikationsfiguren sollen als Nächstes die Illustrationen des Romans hervorgehoben werden. Obwohl der Roman mit knapp über 600 Seiten wohl für leseabgeneigte Jugendliche zunächst als Herausforderung erscheinen wird, so ist der tatsächliche Umfang des Textes sehr viel geringer, da dieser immer wieder von Illustrationen ergänzt wird, die oft ganze Seiten einnehmen. Insgesamt über 150 Illustrationen zieren den Roman und verleihen dem abenteuerlichen Science Fiction/Abenteuer-Buch durch die bunten Bilder einen fast videospielartigen Charakter.²⁴⁵ Diese Integration von illustrierenden Bildern dürfte demnach nicht nur für leseferne Jugendliche hilfreich sein, die die Anlehnung des Textes an Comics und Graphic Novels möglicherweise als lesestimulierend und lesemotivationsförderlich empfinden; durch die Gestaltung können vielleicht auch Jugendliche erreicht werden, die durch die Bilder an Videospiele erinnert werden. Außerdem erlauben die Bilder eine Verstehensentlastung, da die zum Teil komplizierten neuen Erfindungen dadurch illustriert werden und man sie sich so besser vorstellen kann. Vorsicht ist allerdings geboten bei jenen Bildern, die die Handlung selbstständig fort erzählen. Lernende, für die diese Art der Erzählweise noch unbekannt ist, könnten möglicherweise die Bilder überfliegen und so nicht mehr imstande sein, dem Verlauf der Handlung zu folgen. Hier braucht es also

²⁴³ Vgl. Schilcher: Einer für alle, alle für einen!, S. 157.

²⁴⁴ Ebd., S. 158.

²⁴⁵ Vgl. Penguin Random House Verlagsgruppe: Timeless - Retter der verlorenen Zeit. <https://presse.penguinrandomhouse.de/edition/9783570174470> (Zugriff: 15.7.2021).

möglicherweise einfühend kurz die Hilfe der Lehrkraft und die Thematisierung im Unterricht, sodass alle Schüler*innen der Handlung folgen können und nicht übersehen, wie sich diese fortsetzt. Ist diese Hindernis jedoch aus dem Weg geräumt, bieten die Illustrationen großes Potential für die eigene kreative Auseinandersetzung mit dem Text.

An dieser Stelle sei schließlich noch auf die kategoriale Eingrenzung des Romans im Feld der Bilderbücher hingewiesen. So handelt es sich bei „Timeless“ trotz seiner zahlreichen Illustrationen nicht um ein Bilderbuch, sondern um ein illustriertes Jugendbuch. Denn, nach Kurwinkels Definition, entfalten die Illustrationen in Bilderbüchern ein Handlungskontinuum, sodass der Handlung auch ohne dem Text gefolgt werden kann.²⁴⁶ Allerdings, und hier findet sich „Timeless“ gewissermaßen in einer Mischform wieder, beschreibt Kurwinkel die Funktion von Bildern in illustrierenden Büchern als „eine den Schrifttext erläuternde, kommentierende und oft nur dekorierende.“²⁴⁷ Obwohl dies bei „Timeless“ in den meisten Fällen zutrifft, so gibt es durchaus auch Illustrationen, die isoliert vom Text stehen und die Handlung selbstständig fortschreiben. Während „Timeless“ also mit Sicherheit nicht den Kriterien eines Bilderbuchs entspricht, so kann es auch nicht vollends dem illustrierenden Jugendroman zugeordnet werden; am ehesten lässt es sich als Hybridform einordnen, wenn auch mit stärkerer Tendenz zum illustrierten Roman.

5.1.5 Thematisierung von gender-thematischen Problemfeldern

Neben all diesen Aspekten, die zur Auswahl des Werks geführt haben, war ein wesentliches Kriterium auch, dass im Text explizit Themen der Geschlechtergerechtigkeit angesprochen werden. Mit Lucy finden die jugendlichen Leser*innen eine starke und selbstbewusste Identifikationsfigur vor, die aber mit den starren Rollenbildern ihrer „Herkunftszeit“ zu kämpfen hat. Da ihre Eltern aus dem viktorianischen England stammen, erwarten sie von ihr, sich dem damals vorherrschenden Ideal der Frau anzupassen, während Lucy allerdings gerne Pilotin werden würde, was ihr Vater jedoch nicht billigt. Obwohl sich Lucy im Verlauf des Romans als emanzipiertes und selbstbestimmtes Mädchen präsentiert, muss sie sich am Ende doch den Vorstellungen ihres Vaters beugen, darf kein Mitglied der Ranger bleiben und ist gezwungen, mit ihren Eltern zurück nach England zu reisen. Während das nächste Kapitel, in dem die gender-orientierte Figurenanalyse erfolgt, genauer auf Lucy sowie auf die anderen

²⁴⁶ Vgl. Tobias Kurwinkel: Bilderbuchanalyse: Narrativik – Ästhetik – Didaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2020, S. 16.

²⁴⁷ Ebd., S. 16.

Charaktere eingehen wird, so sei an dieser Stelle nur erwähnt, dass diese explizite Thematisierung auch ein Grund für die Textauswahl war. Ebenso wird im Werk auch (am Rande) rassistische Diskriminierung aufgegriffen, sodass auch hier ein wertvoller Anknüpfungspunkt für den Literaturunterricht entsteht.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass sich „Timeless“ zum einen aufgrund seines Genres, seines actionreichen Erzählstils und der positiven Heldenfigur Diegos für den Einsatz im Literaturunterricht der Sekundarstufe I eignet. Des Weiteren bietet er dank seiner Aufmachung als Bandenroman vielfältige und tiefgründige Protagonist*innen als Identifikationsfiguren für sowohl Burschen als auch Mädchen. Auch die Vielzahl an Illustrationen sei lobend zu erwähnen, die den Text attraktiver für leseabgeneigte Schüler*innen machen dürften.

5.2 Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht

Für den Einsatz im Literaturunterricht mit den Zielen, die Lesefreude zu stärken sowie zur Genderreflexion anzuregen, wurde die didaktische Lesart des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts gewählt. In der Beschreibung des Forschungsstandes wurde von ein paar Forscher*innen bereits darauf verwiesen, dass sich jener Ansatz insbesondere für das gewählte Vorhaben eignet. Im Folgenden sollen die Grundlagen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts sowie die Begründung seiner Eignung für das gegenständliche Vorhaben vorgestellt werden.

5.2.1 Grundlagen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht entwickelte sich Ende des 20. Jahrhunderts als neuer Ansatz in der Literaturdidaktik und wurde rasch zu einem viel diskutierten Verfahren.²⁴⁸ Im Gegensatz zu den damals vorherrschenden analytischen Herangehensweisen im Literaturunterricht soll dieses Verfahren Schüler*innen ermöglichen, sich einem Text handelnd zu nähern und verschiedene Ausdrucksformen auszuprobieren: „Sie schreiben erzählend und lyrisch gestaltend zu Texten, sie interpretieren durch szenische

²⁴⁸ Vgl. Kaspar H. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 247.

Darstellung, sie malen, erarbeiten Vertonungen u.ä.“²⁴⁹ Mit derlei Verfahren soll die Sinnkonstruktion der Leser*innen durch die produktive Arbeit am Text unterstützt werden; so wird das Erfassen und Erschaffen der Sinnkonstruktion außerdem nach außen getragen und damit für den Literaturunterricht nutzbar gemacht.²⁵⁰ In der Auseinandersetzung mit den Texten soll mit diesen also gehandelt werden, anders als sie wie sonst nur zu **behandeln**.²⁵¹ Denn die grundlegende Annahme des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ist jene, dass durch das eigene Handeln intensivere Lernprozesse angeregt und ermöglicht werden als durch das klassisch analytisch-reflexive Unterrichtsgespräch.²⁵² Durch die produktive Auseinandersetzung mit den Texten sollen diese als etwas Gemachtes und folglich Veränderbares verstanden werden, sodass den Lesenden auch die Möglichkeit geboten wird, „sich mit dem Text zu beschäftigen und zu befreunden.“²⁵³

Grundlegend für die Entwicklung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ist auch der Bezug zur Rezeptionsästhetik und deren Betonung der Rolle des Lesenden im Prozess des Sinnschaffens.²⁵⁴ Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht ist also im Wesentlichen an die Maxime der Rezeptionsästhetik angelehnt, „dass Lesen zuallererst heißt: sich selbst eine Vorstellung des Gelesenen zu schaffen.“²⁵⁵ Dass sich der Lesende hierbei im Zentrum befindet, steht im Gegensatz zu den Methoden des klassischen Literaturunterrichts, dem immer wieder nachgesagt wird, dass er, mitsamt seiner Textauswahl und der didaktischen Herangehensweise, zu einer Vergällung der Leselust sorgt. Haas geht sogar so weit zu behaupten, dass sich „der herkömmliche Literaturunterricht [...] in seinem so gut wie ausschließlich auf Kognition, reflektierbare Erkenntnisse und Vermittlung von Fertigkeiten ausgerichteten Grundansatz im weitesten Sinne lesefeindlich [verhält].“²⁵⁶ Dabei sei allerdings gesagt, dass sich der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht keineswegs diametral zu rein analytischen Vorgehen verhält; so können die beiden Herangehensweisen natürlich kombiniert werden, beziehungsweise findet im

²⁴⁹ Ebd., S. 247.

²⁵⁰ Vgl. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht 2010, S. 312.

²⁵¹ Vgl. ebd., S. 311.

²⁵² Vgl. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht 2002, S. 252.

²⁵³ Gerhard Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze:: Kallmeyer/Klett ¹⁰2013, S. 40.

²⁵⁴ Vgl. Kaspar H. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: Kaspar H. Spinner: Erziehung oder Lust am Ausleben von Fantasien? Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang 2013, S. 310.

²⁵⁵ Ebd., S. 311.

²⁵⁶ Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, S. 19.

handelnden Umgang mit Texten auch immer eine analytische Auseinandersetzung statt.²⁵⁷ Wieso genau sich der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht im Speziellen für das gegenständliche Vorhaben eignet, wird im Folgenden erörtert.

5.2.3 Begründung der Wahl des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts

5.2.3.1 Erweckung von Leselust

Wie bereits erwähnt steht der klassische analytische Literaturunterricht vielfach in der Kritik, seine Aufgabe, die Lust am Lesen zu wecken, nicht erfüllen zu können. An dieser Stelle setzt nun der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht an. Haas sieht den Literaturunterricht in der Pflicht, den Schüler*innen den Zugang zu den fiktionalen Welten der Literatur zu ermöglichen, er weist explizit darauf hin, dass dieser affektive Zugang nicht in den Bereich der Privatlektüre ausgelagert werden darf, ebenso wie er die strikte Trennung von Privat- und Schullektüre verurteilt; vielmehr soll Privatlektüre in die Überlegungen des Literaturunterrichts Einzug halten.²⁵⁸ So sollen sich diese beiden Lesewelten miteinander verbinden, der Fokus des Literaturunterrichts solle auf der Frage liegen, „ob die Lektüre dazu beigetragen hat, ein lebenslanges, positiv getöntes Leseinteresse aufzubauen.“²⁵⁹ Somit eigne sich der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auch im Besonderen für leseferne Kinder und Jugendliche, denen er durch die Möglichkeit, sich dem Text spielerisch und individuell zu nähern, neue Verstehenswelten zu öffnen vermag; damit Sorge diese literaturdidaktische Herangehensweise für eine annähernde Demokratisierung des Literaturunterrichts.²⁶⁰ Dazu gehört eben auch, dass im Literaturunterricht neben den kulturellen Bildungsanforderungen der Schule auch die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden.²⁶¹ Zu diesen Bedürfnissen gehört die Befriedigung der Leselust und der Fantasie, was mit den Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts möglich ist, da diese in einem größeren Ausmaß die Fantasie, Gefühle und Gedanken der Schüler*innen miteinbeziehen, was wiederum eine leichtere Hinführung zu Texten - und hierbei vor allem zu gesamten Büchern - ermöglicht.²⁶² Auch Rosebrock und Nix betonen die Eignung von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren für den Einsatz von

²⁵⁷ Vgl. ebd., S. 47.

²⁵⁸ Vgl. ebd., S. 35.

²⁵⁹ Ebd., S. 42.

²⁶⁰ Vgl. ebd., S. 23.

²⁶¹ Vgl. ebd., S. 25-26.

²⁶² Vgl. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht 2010, S. 316.

Leseanimation im Literaturunterricht. Sie heben speziell Verfahren hervor, „die persönliche Erfahrungen mit den Texten einleiten und für den sozialen Raum in der Klasse öffnen“,²⁶³ aber auch Illustrationen zu Texten oder mediale Transformationen.²⁶⁴

5.2.3.2 Anregung zur Genderreflexion

Neben dem positiven Einfluss auf die Entwicklung von Lesefreude eignet sich der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auch, weil er sich aufgrund seiner Absicht, Texte als etwas Gemachtes und Veränderbares wahrzunehmen, für die Reflexion von Genderrollen und -stereotypen bestens anbietet. So sollen die Verfahren unter anderem dazu beitragen, das Selbst- und Fremdverstehen im Sinne einer Förderung der Empathiefähigkeit anzuregen, insbesondere in der Auseinandersetzung mit den Emotionen und Gedanken der handelnden Figuren.²⁶⁵ Diese Reflexion und Auseinandersetzung kann insbesondere durch produktive Verfahren, „wie [das] Schreiben von inneren Monologen, von Tagebüchern und Briefen der Figuren, [das] Umerzählen aus veränderter Perspektive, [das] Verfassen von Rollenbiographien („Ich bin ...“), [oder das] szenische[] Spiel“²⁶⁶ bewirkt werden. So wird die Empathie mit der eher rationalen Perspektivenübernahme verbunden; da für den Genuss und für das Verstehen eines Textes eine eben solche Auseinandersetzung von Bedeutung ist, leisten diese Methoden außerdem einen wertvollen Beitrag für das literarische Verständnis.²⁶⁷ Über den Text hinaus ist das „Sich-Hinein-Versetzen“ in andere aber auch wichtig für das alltägliche Leben und für die außerschulische Sozialisation.²⁶⁸ Es ist daher nicht verwunderlich, dass handlungs- und produktionsorientierte Verfahren auch zu einer Reflexion des eigenen Selbst wie des Anderen führen, was hervorragend für die Reflexion von Genderrollen nutzbar gemacht werden kann. Hier findet sich eine Überschneidung mit dem identitätsorientierten Literaturunterricht, für den derlei Methoden ebenso unerlässlich sind.²⁶⁹ Auch Haas betont, dass

[e]in kreativ-produktives Reagieren auf Texte [...] dementsprechend sowohl dem Bedürfnis (und Recht!) nach subjektiver Aneignung und nach Selbstausdruck, wie aber auch der Forderung nach Einübung in ein objektives Fremdverstehen, z. B. in der probeweisen aktiv-produktiven Perspektivenübernahme oder Perspektivenveränderung, entgegen[kommt].²⁷⁰

²⁶³ Rosebrock u. Nix: Grundlagen der Lesedidaktik, S. 131.

²⁶⁴ Vgl. ebd., S. 131.

²⁶⁵ Vgl. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht 2010, S. 318-319.

²⁶⁶ Ebd., S. 318-319.

²⁶⁷ Vgl. ebd., S. 319.

²⁶⁸ Vgl. ebd., S. 319.

²⁶⁹ Vgl. ebd., S. 319.

²⁷⁰ Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, S. 30.

Lotta König, die sich in ihrer Arbeit explizit mit der Genderreflexion im (fremdsprachdidaktischen) Literaturunterricht beschäftigt, spricht sich ebenso für den Einsatz von produktiv-handelnden Methoden aus. Im Speziellen hebt sie Methoden der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels hervor, die dabei helfen sollen, die eigene individuelle Perspektive kritisch zu hinterfragen. Durch diese Auseinandersetzung soll die Erkenntnis gewonnen werden, dass diese Perspektive gesellschaftlich und kulturell geprägt ist.²⁷¹ Um dieses Ziel zu erreichen, sollen Zugänge gewählt werden, die die affektiv-emotionale Auseinandersetzung mit dem Text erlauben; zu diesen zählen kreative und besonders auch handlungsorientierte Methoden.²⁷² Im Hinblick auf die Auswahl der Figur, dessen Perspektive übernommen werden soll, spricht sich König dafür aus, dies von den Zielen der Übung abhängig zu machen. So eigne sich die Perspektive weniger privilegierter Figuren für eine gesellschaftskritische und strukturorientierte Analyse, während die Perspektiven privilegierter Figuren aus konstruktivistischer Sicht, aber auch aus männlichkeitstheoretischer Sicht von Interesse wären.²⁷³ Generell attestiert König der Methode des Perspektivenwechsels, dass diese zu „Aha-Effekten“ führen könne, wobei die im Rahmen einer Studie befragten Schüler*innen betonen, dass die Reflexion über Genderrollen mithilfe von Literatur zu einer neuen Sicht auf dieses Feld geführt hätte.²⁷⁴

Auch Tholen und Stachowiak betonen die bewährte Rolle von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren zur Thematisierung von Genderstereotypen in der Auseinandersetzung mit Literatur. Diese Verfahren sollen eine möglichst offene Thematisierung sowie eine kreative Beschäftigung mit dem Themenfeld gewährleisten.²⁷⁵

Mithilfe des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ist es also möglich, die Lektüre zu „verlangsamen“, wodurch es vereinfacht wird, literarische Erfahrung zu sammeln, die in der anschließenden Reflexion auf eingeschriebene Stereotype angewendet werden kann.²⁷⁶ Zudem können mithilfe von Schreibaufgaben verschiedene Entwürfe von

²⁷¹ Vgl. Lotta König: Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2018, S. 154-155.

²⁷² Vgl. ebd., S. 155-156.

²⁷³ Vgl. ebd., S. 157.

²⁷⁴ Vgl. Lotta König: Teaching Gender Reflection! Theoretische Grundlagen und literaturdidaktische Unterrichtsbeispiele für einen genderreflektierenden Englischunterricht. In: Juliette Wedl u. Annette Bartsch (Hg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript 2015, S. 282.

²⁷⁵ Vgl. Tholen, Stachowiak: Didaktik des Deutschunterrichts, S. 108.

²⁷⁶ Vgl. Nicola König: Schreib mich! - Produktionsorientierte Schreibarrangements im gendersensiblen Literaturunterricht. In: Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser, Nicola König (Hg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen - Methoden - Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach/Klett 2020, S. 62.

Gender erfahrbar gemacht werden, wobei die Fiktionalität und Abstraktheit von Literatur bewusst eingesetzt werden soll, um die Distanzierung der Schüler*innen zu ermöglichen.²⁷⁷

Abschließend lässt sich also zusammenfassen, dass sich der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht in zweierlei Weise für das vorliegende Forschungsvorhaben eignet: zum einen dürften seine Verfahren dazu beitragen, Leselust zu wecken und zu einer Demokratisierung des Literaturunterrichts führen, sodass auch leseferne Schüler*innen angesprochen werden. Zum anderen eignen sich seine Methoden und Verfahren im besonderen Maße für die Dekonstruktion und das Sichtbarmachen von Genderrollen und -stereotypen.

5.3 Gender-orientierte Figurenanalyse

In der gender-orientierten Figurenanalyse soll nun besonderes Augenmerk auf die vier Hauptfiguren Diego, Lucy, Paige und Petey gelegt werden; da allerdings aus gender-thematischer Sicht auch Diegos Eltern für die Fragestellung interessant erscheinen, sollen auch Siobhan und Santiago untersucht werden.

Die Analyse von Figuren aus Erzähltexten ist insbesondere in der feministischen Literaturwissenschaft ein zentrales Anliegen und zählt mitunter zu ihren Schwerpunkten.²⁷⁸ Dabei ist allerdings wichtig zu betonen, dass Figuren aus Texten nicht zu verwechseln sind mit tatsächlich existierenden Personen, vielmehr sind erstere als etwas absichtlich Gemachtes und Konstruiertes wahrzunehmen.²⁷⁹ In der Tradition der rezeptionsorientierten und kognitiven Konzeptualisierung wird literarischen Figuren zwar „Lebensechtheit“ zugestanden, also dass sie auf Basis realer Personen konzipiert wurden, allerdings wird auch ihr Status als „fiktionale Konstrukte“ anerkannt. Sie werden also „als **textuelle Konstrukte** aufgefasst [...], die **gleichwohl in Analogie zu realen Personen konstruiert** werden.“ [Hervorhebungen im Original]²⁸⁰ Dass sich Figuren und reale Personen voneinander unterscheiden, wird auch dadurch deutlich, dass die Informationen bezüglich der Charakterisierung einer Figur begrenzt sind, anders als dies bei realen Personen der Fall ist.

²⁷⁷ Vgl. ebd., S. 62.

²⁷⁸ Vgl. Marion Gymnich: Konzepte literarischer Figuren und Figurencharakterisierung. In: Vera Nünning u. Ansgar Nünning (Hg.): Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2004, S. 122.

²⁷⁹ Vgl. Manfred Pfister: Das Drama. Theorie und Analyse. München: Fink ¹¹2001, S. 221.

²⁸⁰ Gymnich: Konzepte literarischer Figuren und Figurencharakterisierung, S. 129.

Diese Begrenztheit der Informationen über eine Figur hat zur Folge, daß jeder einzelnen Information von vornherein ein höherer Wert zukommt, daß auch der beiläufigsten bei der Analyse der Figur prinzipiell Bedeutsamkeit unterstellt wird, während man bei der Beurteilung einer realen Person davon ausgeht, daß manche Daten relevant, andere dagegen zufällig und irrelevant sind.²⁸¹

Bei der Analyse einer Figur muss also zunächst davon ausgegangen werden, dass alle charakterisierenden Instanzen von Bedeutung sind. Zu diesen charakterisierenden Instanzen gehören alle Informationen, die in einem Text über die jeweilige Figur gegeben werden, diese Informationen können entweder auktorial durch die Erzählinstanz oder figural durch die Figuren gegeben werden. Außerdem wird zwischen der expliziten (Selbstcharakterisierung oder Charakterisierung durch andere Figuren) und der impliziten (beispielsweise durch die Namensgebung oder aber durch das Erscheinungsbild) Charakterisierung unterschieden.²⁸²

Für die folgende gender-orientierte Figurenanalyse werden zentrale Kriterien herangezogen, die in Gymnichs Einführungswerk vorgestellt werden.²⁸³ Zu diesen Kriterien zählt zunächst die Figurenrede, durch die Figuren sich selbst und andere charakterisieren, dabei soll neben den Inhalten der Aussagen auch der situative Kontext, wenn von Relevanz, in Betracht gezogen werden. Auch die Charakterisierungen durch die Erzählinstanz soll in die Analyse mit einfließen. Diese ist von besonderer Bedeutung, da das Handeln der Figuren und die Körpersprache oft allein durch die Erzählinstanz erfolgt:

Dabei beschränken sich Erzählinstanzen oft nicht auf eine „neutrale“ Darstellung, sondern beeinflussen das Konstrukt der Figur, das bei den LeserInnen entsteht, durch Wertungen oder Vergleiche, die sich vielfach auf Aspekte beziehen, die mit den Faktoren **sex**, **gender** und **sexuality** in Zusammenhang stehen. [Hervorhebungen im Original]²⁸⁴

Die Charakterisierung durch die Erzählinstanz hat also entscheidende Bedeutung für die leser*innenseitige Wahrnehmung einer Figur und ist deshalb für die Analyse unerlässlich. Im Fall von „Timeless“ ist die Erzählinstanz eine personale; diese ist „an Diegos Erlebnishorizont gebunden und intern fokalisierend.“²⁸⁵ Diese Erzählweise sorgt dafür, dass man als Leser*in viel von Diegos Gefühlswelt, Unsicherheiten und Ansichten wahrnimmt, die restliche erzählte Welt hingegen wenig ausführlich beschrieben wird. Um sich als Leser*in trotzdem ein Bild von der erzählten Umgebung machen zu können, werden durch

²⁸¹ Pfister: Das Drama, S. 221-222.

²⁸² Vgl. Matias Martínez, Michael Scheffel: Einführung in die Erzähltheorie. München: C.H. Beck 2020, S. 154-155.

²⁸³ Vgl. Gymnich: Konzepte literarischer Figuren und Figurencharakterisierung, S. 134-139.

²⁸⁴ Ebd., S. 136.

²⁸⁵ Philipp Schmerheim: Baltazar, Armand: Timeless. Retter der verlorenen Zeit. In: Kinderundjugendmedien.de. Wissenschaftliches Internetportal für Kindermedien und Jugendmedien, <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/literaturkritiken/2313-baltazar-armand-timeless-retter-der-verlorenen-zeit> (Zugriff: 25.8.2021).

die Illustrationen sowohl die anderen Figuren als auch die Handlungsschauplätze veranschaulicht.²⁸⁶

Schließlich werden auch noch „[q]ualitative Korrespondenz- und Kontrastrelationen zwischen den Figuren“²⁸⁷ Einzug in die Analyse finden. Dieser Aspekt verweist darauf, dass die Charakterisierung einer Figur stets auch in Abhängigkeit zu den anderen Figuren eines Textes geschieht, sodass gewisse Charakteristika erst durch Differenzmerkmale zu anderen Figuren deutlich werden.²⁸⁸ Für den Zweck einer gender-orientierten Figurenanalyse werden diese Korrespondenz- und Kontrastrelationen besonders fruchtbar für die Untersuchung, wenn man Charaktere desselben biologischen Geschlechts untersucht:

Indem z.B. zwei oder mehr Figuren eines biologischen Geschlechts dargestellt werden, die unter denselben Rollenzwängen leiden (Korrespondenzbezug), kann suggeriert werden, dass die thematisierten Probleme überindividuell Gültigkeit besitzen, dass es sich dabei also um generelle Probleme der weiblichen bzw. männlichen Lebenssituation handelt. Kontrastrelationen hingegen sind u.a. dazu geeignet, unterschiedliche weibliche oder männliche Lebensentwürfe gegenüberzustellen.²⁸⁹

Deshalb sollen auch Korrespondenz- und Kontrastrelationen, wo diese sinnvoll erscheinen, in die Analyse miteinbezogen werden.

Neben der Figurenrede, der Charakterisierung durch die Erzählinstanz und den Korrespondenz- und Kontrastrelationen sollen im Rahmen der gender-orientierten Figurenanalyse auch noch die Illustrationen der Figuren untersucht werden. Dafür werden ausgewählte exemplarische Darstellungen der zu analysierenden Figuren unter Einbeziehung der theoretischen Rahmung von Kurwinkels Bilderbuchanalyse untersucht. In Anlehnung daran sollen bei den ausgewählten Figurendarstellungen insbesondere die Aspekte „**Form**, **Farbe** und **Komposition**“ [Hervorhebungen im Original]²⁹⁰ unter die Lupe genommen werden, wobei dabei - soweit möglich und passend - auch Genderrollen und die bildliche Darstellung derselben berücksichtigt werden sollen.

Anhand der soeben vorgestellten Kriterien sollen nun im Folgenden die vier Protagonistinnen und Protagonisten sowie Diegos Eltern gender-orientiert analysiert werden. In der Konstellation und im Entwurf der Figuren lässt sich durchaus eine gewisse Flachheit feststellen, wie auch die Rezensentin Eva Maus von der Webseite „Boys & Books“ feststellt.

²⁸⁶ Vgl. ebd. (Zugriff: 25.8.2021).

²⁸⁷ Gymnich: Konzepte literarischer Figuren und Figurencharakterisierung, S. 137.

²⁸⁸ Vgl. Pfister: Das Drama, S. 224-225.

²⁸⁹ Gymnich: Konzepte literarischer Figuren und Figurencharakterisierung, S. 137.

²⁹⁰ Kurwinkel: Bilderbuchanalyse, S. 190.

Das Leseförderprogramm empfiehlt „Timeless“ ausdrücklich für Leser (und auch Leserinnen) ab 12 Jahren, insbesondere wegen der Illustrationen und der actionreichen wie fantasievollen Geschichte. Im Hinblick auf die Figurenkonstellation wird dem Roman allerdings Folgendes attestiert:

Alle Figuren werden auf ein Stereotyp festgelegt: Diego ist der hartnäckige Technik-Begabte, Lucy das wohlherzogene Mädchen aus dem viktorianischen England, das den Ausbruch aus ihrem engen, gesellschaftlichen Korsett genießt, und Paige die bissige Überlebenskünstlerin aus dem urbanen Ghetto mit weichem Herz.²⁹¹

Dazu kommt noch Petey, der vierte der Bande, der die stereotype Rolle des lustigen und tollpatschigen besten Freundes erfüllt und dessen Aufgabe die emotionale Betreuung von Diego sowie die befreiende Komik in angespannten Situationen ist. Trotz dieser recht flachen Charakterisierung ließe die allgemeine Bandbreite und Unterschiedlichkeit der Charaktere allerdings Vielfalt zu und Sorge so für Abwechslung, so die Rezensentin.²⁹² Wie sich diese Flachheit in Bezug auf die Dimension Gender verhält, soll nun untersucht werden.

5.3.1 Diego

Wie bereits in der kurzen Zusammenfassung des Inhalts erwähnt, ist der 13-jährige Diego die Hauptfigur des Romans. Im Allgemeinen lässt sich Diego dem Typus des „echten Helden“ zuordnen, dementsprechend ist er mutig und teilweise frech, beweist für sein junges Alter außerdem beträchtlichen Erfindungsreichtum und arbeitet Seite an Seite mit seinem Vater Santiago, der gefeierter Ingenieur ist, und mit seiner Mutter Siobhan, ihrerseits berühmte Pilotin. Trotz dieser beachtlichen Leistungen fühlt er sich bisweilen unsicher und auch unter Druck gesetzt: „Er glaubte nicht, dass er je Santiagos Stelle übernehmen würde. Er wusste nicht, ob er so genial war, und falls er es nicht war, wollte er die Enttäuschung im Blick seines Vaters nicht sehen.“²⁹³

Des Weiteren hat er noch eine außergewöhnliche Gabe, „das Auge des Schöpfers“, die ihn von anderen unterscheidet und die er geheim halten muss. Dass er diese Gabe hat, erfährt er erst am Anfang des Textes von seinem Vater, der diese ebenfalls besitzt. Sie hilft ihm und seinem Sohn dabei, Dinge zu reparieren beziehungsweise zu erfinden.²⁹⁴ Trotz dieser Besonderheit muss auch Diego mit Unsicherheiten und Rückschlägen kämpfen, insbesondere

²⁹¹ Eva Maus: Boys & Books: Buchempfehlungen. Timeless - Retter der verlorenen Zeit. Rezension. https://www.boysandbooks.de/buchempfehlungen/genres/detail/?tx_bnbsuggestion_list%5Bsuggest%5D=316&tx_bnbsuggestion_list%5Baction%5D=show&tx_bnbsuggestion_list%5Bcontroller%5D=Suggest&cHash=d1092f9933a2ddf7de05d99acdcc23a2 (Zugriff: 30.7.2021).

²⁹² Vgl. ebd. (Zugriff: 30.7.2021).

²⁹³ Baltazar: Timeless, S. 64.

²⁹⁴ Vgl. ebd., S. 76-78.

an Bord des Piratenschiffes, wo sich alle vier Protagonist*innen mit einer individuellen Aufgabe beweisen müssen. Während die anderen nach Anfangsschwierigkeiten einigermaßen gut vorankommen und vor Diego mit ihren Aufgaben fertig sind, muss er sich weiter anstrengend und kämpft zusätzlich zur Unsicherheit auch noch mit Einsamkeit:

Der Rest der Crew saß um die alte Feuerstelle herum, selbst [sein Hund] Daphne. In der Mitte stand Petey und machte ein gefährliches Tier nach, vielleicht einen Saurier. Alle lachten. Ajax stieß einzelne Lacher aus wie Kanonenschüsse, die das Glas im Bullauge klirren ließen. Diego beobachtete sie und fühlte sich einsamer als je zuvor. *Geh zu ihnen*, dachte er. Doch abgesehen von Petey und vielleicht Daphne ... würde ihn niemand willkommen heißen.²⁹⁵

Generell erhält man durch die Erzählinstanz auch Einblicke in die Gefühlswelt von Diego. Während er nach außen oft lässig wirken will, traut er sich dennoch zu, Gefühle zuzulassen, so etwa in der Trauer um seinen entführten Vater:

Eine ganze Weile blieb Diego reglos liegen. Als er sich endlich wieder rühren konnte, schob er vorsichtig das Gitter beiseite, kletterte aus dem Schacht, sank an der Wand nieder und begann zu weinen. Sein ganzer Körper bebte und seine Angst wurde aus ihm herausgeschwemmt, während er das Gesicht in den Händen vergrub.²⁹⁶

Diego scheint also ein progressiver Held zu sein, der neben Tapferkeit und Mut auch Unsicherheit und Trauer zeigen darf. Dennoch gehört zu seiner Heldenrolle auch der teils übermäßige Beschützerinstinkt, der die Mädchen, aber insbesondere Lucy, für die er zarte Gefühle hegt, betrifft. Obwohl die beiden Mädchen diese Tendenzen meist schnell abwimmeln, bringt er mehrmals zum Ausdruck, dass er sie gerne beschützen würde. Gleich im Prolog erfährt man von diesem Wunsch, als er einem ihm unbekannten Mädchen im Traum auf einem Hoverboard (einer Art fliegendem Skateboard) nachfliegt und es instinktiv beschützen will, obwohl er es nicht kennt, geschweige denn weiß, ob es überhaupt in Gefahr schwebt:

Vor sich sah er das Mädchen, das durch die Luft schnitt. Er musste sie einholen, bevor es zu spät war. Er wusste nicht, warum, er wusste nur, dass es so war. [...]
Wenn er sie erreichte, konnte er den Hauptschlauch von ihrem Dampfucksack lösen und das Board ausschalten. Dann konnte er sie zum Kanal hinuntergeleiten, wo sie sicher sein würde.
Sicher wovor? Diego wusste es nicht.²⁹⁷

Trotz seines progressiven Heldentums bedient Diego also das Klischee des Retters in der Not, der die Jungfer in Nöten retten will, ohne überhaupt zu wissen, ob besagte Jungfer überhaupt Schutz braucht.

²⁹⁵ Ebd., S. 330.

²⁹⁶ Ebd., S. 158.

²⁹⁷ Ebd., S. 34-35.

Diese Tendenz wird auch in der Szene deutlich, in der die beiden Burschen das erste Mal mit Lucy und Paige reden und den Mädchen einen Dinosaurier zeigen wollen, wobei Lucy anfangs noch unsicher ist:

„Er ist wirklich cool“, bestätigte Diego. „Und außerdem sind Petey und ich ja dabei und beschützen dich.“

„Also bitte“, verwahrte sich Lucy. „Ich brauche sicher keinen **Jungen**, der auf mich aufpasst.“
[Hervorhebung im Original]²⁹⁸

Auch in dieser Szene zeigt sich die latent chauvinistische Ansicht, dass die Mädchen von den Burschen beschützt werden müssen. Allerdings wird diese Annahme direkt von Lucy gekontert, eine Tendenz, die sich generell in der Figurenrede von Lucy und Paige zeigt.

Außerdem zeigt Diego am Anfang ihres Abenteuers deutliche Ablehnung gegenüber dem Wunsch der Mädchen, auch mitkommen zu wollen, insbesondere gegenüber Lucy, die als „Dampfzeitlerin“ traditionell viktorianisch gekleidet ist:

„Du benimmst dich zwar wie ein Irrer, aber ich werde es auf keinen Fall zulassen, dass mein Vater und mein Bruder von einem Ribera allein gerettet werden ...“ Sie sah zum Himmel auf und ihr Blick wirkte glasig. „Ich komme mit dir.“

„Was?“ fuhr Diego auf. „Du? Auf keinen Fall kommt ein geschniegeltes und gestriegeltes Mädchen mit auf diese Mission.“²⁹⁹

Auf diese Aussage folgt naturgemäß große Empörung vonseiten der Mädchen, nach einem Überraschungsangriff müssen aber alle vier gemeinsam flüchten, so bleibt keine Zeit mehr, darüber zu diskutieren, wer nun mitkommt und wer nicht. So erfährt man als Leser*in auch nicht, ob Diegos Ablehnung primär davon herrührt, dass Lucy ein Mädchen ist, oder weil sie als Dampfzeitlerin den strikten Kleidungs Vorschriften der damaligen Zeit gerecht werden muss. In jedem Fall zeigt sich hier eine misogynen Einstellung gegenüber Lucy, wonach diese als Mädchen und besonders als fein gekleidetes Mädchen nicht für die Mission geeignet sei. Möglicherweise ist der Grund für seinen Unwillen auch ein fehlgeleiteter Beschützerinstinkt, den er zuvor schon wiederholt gezeigt hat; als Leser*in bleibt man über die genauen Gründe für seine Abneigung jedenfalls im Unklaren.

Trotz dieses stereotypen Heldentums hat Diego allerdings kein Problem damit, den Mädchen Überlegenheit zuzugestehen. Dies wird zwar nicht in der Figurenrede deutlich, wohl aber durch Charakterisierungen der Erzählinstanz. In einer Szene wird etwa die körperliche Überlegenheit der Mädchen thematisiert, als diese noch vor Diego und Petey mit den

²⁹⁸ Ebd., S. 111.

²⁹⁹ Ebd., S. 196.

aufgezwungenen Liegestützen fertig werden.³⁰⁰ Auch in einem direkten Trainingsfaustkampf zwischen Lucy und Diego gewinnt das Mädchen, ein Ausgang, der Diego und die anderen weder zu überraschen noch zu beschämen scheint.³⁰¹ Des Weiteren kürt Diego Lucy problem- und vorbehaltlos zur mutigsten Person ihrer kleinen Freundesgruppe: „Eines musste Diego ihr lassen, sie hatte den meisten Mumm von ihnen allen.“³⁰²

Wodurch sich Diego von den anderen jugendlichen Figuren abhebt, ist sein technisches Verständnis und seine Gabe, mit mechanischen Gerätschaften umzugehen, was er durch die Arbeit in der Werkstatt seines Vaters gelernt hat. Dabei schlägt sein Herz besonders für das Fliegen und für Hoverboards, sodass sich seine technischen Fähigkeiten insbesondere im versierten Umgang mit den Fluggeräten zeigen, wie im folgenden Figurenbild ersichtlich ist:



Abb. 2: Figurendarstellung Diego.³⁰³

Wie bei den meisten anderen Bildern im Roman ist auch hier die Farbgestaltung in kühlen Blau- und Brauntönen gehalten, allein das Sonnenlicht sorgt für etwas Helligkeit und trägt dazu bei, dass Diegos erleuchteter Gestalt beinahe etwas Ätherisches anhaftet. Diego selbst

³⁰⁰ Vgl. ebd., S. 413.

³⁰¹ Vgl. ebd., S. 416-418.

³⁰² Ebd., S. 450.

³⁰³ Ebd., S. 27.

wird in Bewegung gezeigt, seine Pose deutet darauf hin, dass er entweder gerade auf das Hoverboard gesprungen ist oder sich für ein schwieriges Manöver rüstet. Die schweren Handschuhe, der Helm und der Rucksack unterstreichen außerdem, dass das Fliegen kein ungefährliches Unterfangen ist, die Pose Diegos zeigt jedoch, dass er darin bereits versiert ist. Sein Gesichtsausdruck, so wenig man ihn auch erkennen mag, wirkt konzentriert und ernst. Bei Betrachtung des Bildes könnte man aufgrund der professionellen Körperhaltung und Ausrüstung durchaus davon ausgehen, dass Diego älter ist als 13 Jahre. Auf jeden Fall zeigt das Bild Diegos Erfahrung und Kompetenz im Umgang mit technischen Geräten im Allgemeinen und mit Hoverboards im Speziellen. Den Eindruck, den man als Leser*in hier von Diego erhält, ist der eines fähigen Helden, der technisch begabt und körperlich fit ist. Die Darstellung entspricht also dem eines typischen männlichen Helden. Seine Professionalität und sein Können auf dem Hoverboard zeigen sich auch insbesondere im Vergleich mit der Illustration von Petey, die am Ende der nächsten Figurenanalyse erfolgt. Jedenfalls zeigt sich hier auch sein technisches Geschick und sein für sein Alter unverhältnismäßiges Verständnis von Technik, was als typisch männlich gelesen werden kann und zu seinem „echten Heldentum“ beiträgt.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Diego alles in allem zwar ein progressiver (echter) Held ist, dem allerdings auch leicht chauvinistische Züge anhaften, was sich besonders durch seinen übermäßigen Beschützerinstinkt im Umgang mit Lucy und Paige ausdrückt.

5.3.2 Petey

Petey ist ein langjähriger Freund Diegos und im gleichen Alter wie dieser. Von den vier Rangern ist er der unauffälligste, seine Hauptaufgabe ist es, für Diego da zu sein und ihn zu unterstützen. Besonders zeichnet er sich durch seine Tollpatschigkeit aus, die ihn immer wieder in leicht verzwickte Situationen bringt, wobei diese oft aber auch einfach nur für Unterhaltung sorgen. Als ruhiges Mitglied der Freundesgruppe wirkt er auch eher wie ein Mitläufer, bringt sich in Diskussionen weniger ein und bemüht sich bei Eskalationen darum, die Situation zu beruhigen.

Dass Petey im Unterschied zu Diego eher eine unterhaltende als die Gruppe anführende oder autoritäre Funktion zukommt, zeigt sich auch teilweise in seiner Figurendarstellung:

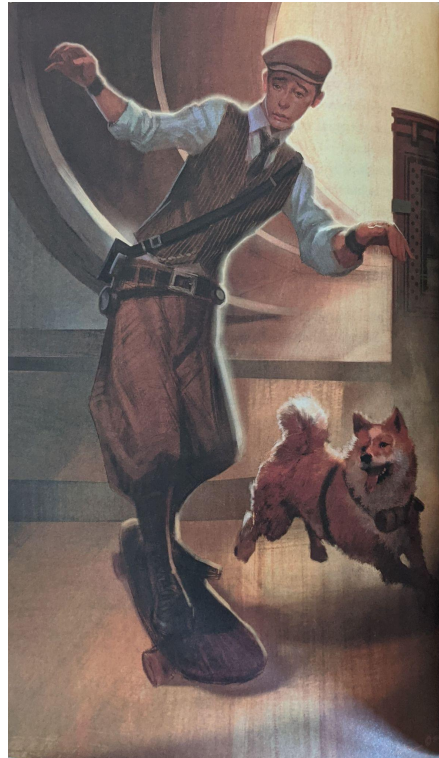


Abb. 3: Figurendarstellung Petey.³⁰⁴

Wenn man dieses Bild mit dem Diego auf dem Hoverboard vergleicht, zeigen sich deutliche Unterschiede. Petey steht sehr viel unsicherer auf dem Brett, was sich an seiner gekrümmten Körperhaltung, den leicht ausgestreckten Armen und nicht zuletzt an seinem verzweifelten Gesichtsausdruck zeigt. Es wirkt, als würde er jeden Moment vom Board fallen. Auch dass ihm Diegos Hündin aufgeregt nachläuft, steigert sein professionelles Auftreten nicht gerade. Im Gegensatz zu vielen anderen Bildern sind die dominierenden Farben bei dieser Illustration braun und weiß, gemischt mit den warmen Beigetönen des einfallenden Lichts. All dies sorgt für eine warme und familiäre Atmosphäre. In der Kontrastrelation mit Diego wird dessen Rolle als typisch männlicher Held noch deutlicher. Während Diego kompetent auf dem Hoverboard steht und seine Darstellung durch kühle, typisch männliche Farbgebung dominiert ist, wird Peteys Figurenporträt durch warme Töne unterstrichen. All das unterstreicht zum einen Peteys rein unterstützende Rolle und betont zum anderen Diegos Rolle als Anführer der Ranger und seine Dominanz gegenüber Petey.

Auch Peteys Kleidung ist interessant zu untersuchen. Obwohl im Erzähltext nie erwähnt wird, aus welcher Zeit Peteys Eltern stammen, lässt sich anhand seiner Kleidung erkennen, dass sie ungefähr Anfang des 20. Jahrhunderts geboren sein mussten. Anders als bei Lucy

³⁰⁴ Ebd., S. 82.

lässt sich jedoch weder an Peteys Manieren noch an seiner Sprache seine zeitliche Herkunft feststellen.

Speziell im Vergleich mit dem Figurenporträt Diegos erkennt man hier Peteys Rolle als unterstützenden besten Freund, dessen Aufgabe es ist, für Unterhaltung zu sorgen, der aber ansonsten keine tragende Rolle bei der Rettungsmission einnimmt.

Im Hinblick auf die gender-orientierte Figurenanalyse gibt es bei Petey eher weniger zu untersuchen, auch da er schlicht weniger Redezeit zugestanden bekommt als die anderen Ranger. Nur in einer Szene ist eine abwertende Äußerung den Mädchen gegenüber zu bemerken, dieser ist allerdings eine kleine Auseinandersetzung vorangegangen, in der Lucy die beiden als „kleine Jungen“ bezeichnet hat:

„Wir sind keine kleinen Jungen“, stellte Diego klar. „Wir sind beide dreizehn.“
„Ihr benehmt euch aber wie kleine Jungs“, behauptete Paige. „Und jetzt verschwindet zurück zu euren Spielkameraden.“
Damit wandten sich die Mädchen wieder Sue zu.
„Komm“, meinte Petey und wandte sich ab. „Wir reden lieber mit ein paar echten Mädchen.“³⁰⁵

Hier beleidigt Petey also die Mädchen, vermutlich gekränkt durch die früheren Äußerungen derselben. Unklar bleibt, inwiefern Lucy und Paige keine „richtigen“ Mädchen sind. Sei es, weil sie sich stur dagegen wehren, mit den Burschen mitzugehen oder weil sie diese beleidigt haben. Insgesamt zeigt sich hier jedoch die misogynen Tendenz, dass die Mädchen beleidigt werden und ihnen ihre Femininität aberkannt wird, weil sie sich weigern, auf die Pläne der Burschen einzugehen und diese zu begleiten.

5.3.3 Lucy

Aus gender-orientierter Sicht ist Lucy mit Sicherheit einer der am interessantesten zu analysierenden Charaktere. Mit ihrem Hintergrund als „Dampfzeitlerin“ - ihre Eltern stammen aus dem viktorianischen England - hat sie mit den Restriktionen für Frauen der damaligen Gesellschaft zu kämpfen sowie mit den Anforderungen und Erwartungen ihrer strengen Eltern. Dennoch ist Lucy ein starker und durchsetzungsfähiger Charakter, der auch für seine Träume zu kämpfen versucht, dabei allerdings nicht immer siegt. Außerdem spricht sie gemeinsam mit Paige öfters auch direkt die Ungleichbehandlung von Männern und Frauen an und verweist so explizit auf das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern.

³⁰⁵ Ebd., S. 110.

In der ersten Szene, in der Lucy auftritt, fährt sie gemeinsam mit Paige Skateboard. Die Illustration zeigt sie in moderner Kleidung und mit selbstbewusstem Gesichtsausdruck vor einer begeisterten Zuschauermenge.³⁰⁶ Erst als kurz darauf der Unterricht beginnt, wird klar, dass Lucy eine Dampfzeitlerin ist, weil sie sich umgezogen und „ihre Skatersachen gegen ein schlichtes Kleid mit weißem Kragen und hohe Stiefel eingetauscht und das Haar zusammengebunden hatte.“³⁰⁷

Im ersten verbalen Austausch zwischen den Protagonist*innen wird aber schnell deutlich, dass Lucy das prototypische Bild einer schüchternen, braven Dampfzeitlerin nicht verkörpert, sondern vielmehr selbstbewusst und forsch ist. Das drückt sich auch in der bereits vorhin erwähnten Tatsache aus, dass sie alle Versuche des Beschützens vehement ablehnt, so zum Beispiel als eine andere Gruppe von Burschen Streit sucht und Diego einschreitet:

„Sie sollten sich einem Mädchen gegenüber nicht so benehmen“, grollte Diego.
„Sprecht ihr lieber nur für euch beide“, riet ihnen Paige, als sie zu ihr aufschlossen. „Die Idioten sollten sich lieber nicht mit mir anlegen, wenn sie wissen, was gut für sie ist.“
„Genau“, bekräftigte Lucy, „wir brauchen keine Siebtklässler-Bodyguards, vielen Dank. Wir können selbst auf uns aufpassen.“³⁰⁸

In dieser Szene kommt nicht nur Diegos notorisches „Beschützersyndrom“ zum Ausdruck, sondern auch die deutliche und konstante Ablehnung der Mädchen gegen diese Bevormundung.

Interessant an ihrer Figur ist vor allem auch der Gegensatz zwischen ihrem Äußeren und ihrem Charakter. In einer der bereits vorhin thematisierten Szene weigert sich Diego, Lucy mit auf das Abenteuer zu nehmen, weil sie ein „geschniegeltes und gestriegeltes Mädchen“³⁰⁹ ist. Allerdings passt sie im Rahmen ihrer Mission auch ihr Äußeres an, so bekommen alle Jugendlichen vom Captain des Schiffes die gleiche Kleidung zur Verfügung gestellt, die aus weiten Hosen und T-Shirts besteht.³¹⁰ Außerdem trägt Lucy in ihrer Zeit auf dem Schiff auch oft einen Piratenhut, der sie weiters von ihrer traditionellen viktorianischen Kleidung unterscheidet. Sie spricht ihr verändertes Aussehen und die gesellschaftlichen und familiären Anforderungen auch selbst an: „Doch Lucy zog ihre Hand schon fort und betrachtete ihre abgebrochenen Fingernägel. „Wenn meine Mutter das sehen könnte! Piratenhände sind nicht gerade ladylike.““³¹¹

³⁰⁶ Vgl. ebd., S. 102-102.

³⁰⁷ Ebd., S. 105.

³⁰⁸ Ebd., S. 114-115.

³⁰⁹ Ebd., S. 196.

³¹⁰ Vgl. ebd., S. 400-401.

³¹¹ Ebd., S. 349.

Besonders auch im Zuge der Kontrastrelationen mit der anderen weiblichen Protagonistin Paige wird Lucys Äußeres und ihre Weiblichkeit zum Thema. Während Lucy blonde, lange Haare hat, abseits des Schiffes Kleider trägt und geschliffene, viktorianische Manieren hat, trägt Paige ihre dunklen Haare kurz, nimmt kein Blatt vor den Mund und kommt aus einem Problembezirk, was sich auch in ihrer sprachlichen Ausdrucksweise zeigt.

Das erste Zusammentreffen zwischen Lucy und Paige beschreibt letztere folgendermaßen, wobei die Unterschiede und Kontraste zwischen den beiden nur allzu deutlich werden:

Ich war da eines Tages mit meiner Gang beim Skaten, und rate mal, wer am Zaun auftauchte und uns zugesehen hat...eine **hübsche kleine Viktorianerpuppe, schön verpackt in ein nettes Kleidchen**. Sie war mit ihrer Mutter auf dem Heimweg, als ihr Taxiboot eine Panne hatte. Ihre Mutter diskutierte mit dem Bootsführer und passte nicht auf Lucy auf, also ist dieser **furchtlose, zarte kleine Vogel** von ihrer Mami weggestreunt und zu den Breakers gewandert.”

„Da ist es ...”

„Ja, du kennst es. Das ist kein Ort für ein **weißes englisches Dampfzeitermädchen**. Jedenfalls hat sie mir und meinem Bruder zugesehen und uns angesprochen. [...] Und **Prinzessin Goldlöckchen** sagt ...”, Paige ahmte Lucys Akzent nach: „Mein Bruder und ich haben in London von ein paar East-End-Jungen gelernt, auf den Rollbrettern zu fahren. Ich bin ganz gut, aber du scheinst mir noch besser zu sein. Ich würde wetten, dass ich mit der richtigen Lehrerin richtig gut werden könnte, vielleicht noch besser als du. Würdest du es mir beibringen? Ist das zu fassen?”

Diego musste lachen, als er sich die Szene vorstellte.

„Sie war **furchtlos und stolz wie die Königin von England selbst**, und falls sie Angst hatte, mit uns zu reden, zeigte sie es jedenfalls nicht, auch wenn wir möglicherweise die ersten Schwarzen waren, mit denen sie sprach.” [Hervorhebungen A.H.]³¹²

In diesem Austausch wird das ambivalente Verhältnis zwischen Lucys Aussehen und ihrem Charakter besonders deutlich. Ihre beste Freundin Paige beschreibt ihr Aussehen als hübsch, klein und puppenhaft. Gleichzeitig geht sie in ihrer Erzählung aber auch darauf ein, wie sehr dieses Aussehen ihr Verhalten und ihren Charakter konterkariert. So entspricht ihr mutiges und stolzes Verhalten durchaus nicht dem stereotypen Bild, das sie mit ihrem puppenhaften Äußeren hervorruft. Allerdings zeigt die immer wieder evidente Überraschung über Lucys Verhalten im Gegensatz zu ihrem Äußeren auch einen latenten Chauvinismus, so als könnten stereotyp feminin gekleidete Mädchen und Frauen nicht gleichzeitig mutig und selbstbewusst sein.

Auch in den Illustrationen wird dieses Spannungsfeld deutlich. So tritt Lucy in ihrer ersten Illustration als skateboardendes Mädchen auf, das moderne Kleidung trägt und selbstbewusst vor einer großen Menschenmenge auftritt:

³¹² Ebd., S. 503.



Abb. 4: Erste Figurendarstellung von Lucy und Paige.³¹³

Durch die räumliche Anordnung sind Paige und Lucy eindeutig im Zentrum des Bildes, was auch durch ihre größere Darstellung deutlich wird; nur Diego und Petey am rechten unteren Rand entsprechen der Größe der beiden Mädchen, alle anderen Figuren werden kleiner dargestellt. Außerdem wird auch durch die Blickrichtung der Außenstehenden der Fokus auf die beiden skateboardenden Mädchen gelenkt. Diese scheinen die Aufmerksamkeit zu genießen, beide grinsen während sie ihre Tricks vorführen.

Lucys Outfit ist eindeutig ein modernes und modisches, vom kurzen Rock über das ärmellose Top bis hin zum umgebundenen Hemd und den Kniestrümpfen. Ihre langen blonden Haare trägt sie zu zwei Zöpfen geflochten.

Die Illustration zeigt die Mädchen weiters in Bewegung, was durch Lucys wehende Haare und Paiges ebenfalls fliegende Krawatte, aber auch durch die leichte Verschwommenheit von Lucys Finger und Beinen zu erkennen ist.

Im starken Gegensatz zu Lucys Bild in dieser Illustration, in der sie selbstbewusst, modern und agil in Erscheinung tritt, steht ein Bild Lucys sechs Seiten später im Buch:

³¹³ Ebd., S. 102-103.



Abb. 5: Figurendarstellung von Lucy in der Kleidung der Traditionalisten.³¹⁴

Hier sieht man Lucy zum ersten Mal in Nahaufnahme im traditionellen Gewand der Traditionalisten. Im Gegensatz zu ihrem vorherigen modernen Outfit trägt sie nun einen langen Rock samt hochgeschlossener Bluse und Jacke. Auch ihre Frisur hat sie von den geflochtenen Zöpfen zu einer Hochsteckfrisur geändert. Des Weiteren fällt auf, dass sich ihre Haltung und ihre Mimik deutlich vom vorherigen Bild unterscheiden. So blickt sie hier stoisch und beinahe gelangweilt, ihre verschränkten Arme drücken Abweisung und eine abwehrende Haltung aus. Das Bild Lucys, das von dieser Illustration gewonnen werden kann, zeigt sich auch in der Figurenrede, in der sie abweisend und herablassend auf die Annäherungsversuche von Petey und Diego reagiert.

Anhand dieser beiden Bilder wird die Ambivalenz zwischen Lucys Herkunft, den damit verbundenen strengen Erwartungen und ihren eigenen Wünschen sowie ihrem Selbstverständnis besonders deutlich.

Lucy schafft es jedoch, diese scheinbaren Widersprüche in sich zu vereinen, was sich etwa in der Szene zeigt, in der sie zum ersten Mal das Steuerrad übernimmt:

„Ich behaupte, nichts weniger zu sein als eine Emerson. In genau einer Woche werden Sie sich fragen, wie Sie überhaupt ohne mich auf dem Vastlantic fahren konnten.“ [...]

³¹⁴ Ebd., S. 108.

Doch der [Captain] verschränkte nur die Arme vor der Brust, sah sie finster an und trat eine kleine Holzkiste zum Steuerrad, damit sie sich darauf stellen konnte, um darüber hinwegzusehen. „Danke“, sagte Lucy und bückte sich, um die Kiste richtig zu positionieren. Doch als sie die dicke Schmutzschicht darauf sah, nahm sie ein Spitzentaschentuch aus ihrer kleinen schwarzen Tasche und manövrierte die Box damit.³¹⁵

Hier erkennt man das Zusammenspiel zwischen ihrem Selbstbewusstsein und ihrem teils förmlichen Auftreten.

Obwohl das häufige Eingehen auf die Divergenz zwischen Aussehen und Verhalten eher zu einer Nivellierung und einer Hervorhebung des Spannungsfelds sorgt, so ist die Tatsache, dass das selbstbewusste und taffe Mädchen nicht automatisch dem stereotypen Äußeren des burschikosen Mädchens entsprechen muss, erwähnenswert.

Hervorzuheben sind außerdem die ambitionierten Pläne von Lucy. Obwohl ihre Eltern von ihr erwarten, früh zu heiraten und bereits passende Kandidaten für eine arrangierte Ehe in petto haben, träumt sie davon, Pilotin zu werden, etwas, das in der strengen Gemeinschaft der Traditionalisten nicht möglich ist.³¹⁶ Aus diesem Grund verehrt sie auch Diegos Mutter, selbst aus der viktorianischen Ära stammend, die dennoch berühmte Pilotin geworden ist. Trotz Lucys Träumen und ihres durchsetzungsstarken Charakters kann sie sich allerdings letzten Endes nicht den Plänen ihres Vaters widersetzen. Gegen Ende des Romans, als die Schlacht geschlagen und Diegos und ihr Vater befreit worden sind, muss sie sich dem Willen ihres Vaters George beugen, mit ihm zurückkehren und den Kontakt zu den anderen Rangern abbrechen:

„Na gut“, platzte George plötzlich dazwischen. „Ich habe jetzt genug von dieser ... Indoktrination!“ Er packte Lucy am Handgelenk, als diese gerade unterschreiben wollte. „Mag ja sein, dass Sie für eine gerechte Sache kämpfen, Captain Boleslavich, aber Sie nutzen schamlos die Leben von Menschen aus, die viel zu jung sind, um es besser zu wissen. Und das lasse ich bei meiner Tochter nicht zu! Sie wird keiner Ihrer sogenannten *Ranger*. Sie ist ein Kind und eine junge Dame, für ein anständiges und ehrbares Leben geschaffen. Das werden Sie ihr nicht nehmen!“

„Vater!“ protestierte Lucy. „Ich wurde für nichts anderes **geschaffen**, als ich selbst zu sein! Und ich will das hier!“

„Unsinn! Woher willst du wissen, was du willst? Dieser Mann, diese Jungen, haben dir lauter Flausen in den Kopf gesetzt. Gott sei Dank habe ich dich rechtzeitig gefunden. Je eher wir hier wegkommen, desto besser.“ [Hervorhebung im Original]³¹⁷

Im Folgenden muss sich die 14-jährige Lucy ihrem Vater beugen und tritt schließlich auch wieder im traditionellen hochgeschlossenen Gewand der Traditionalisten und nicht mehr in der ihr bereits üblich gewordenen Piratentracht auf. Ihr Kampf um Unabhängigkeit ist also vorläufig noch nicht von Erfolg gekrönt.

³¹⁵ Ebd., S. 227.

³¹⁶ Vgl. ebd., S. 474.

³¹⁷ Ebd., S. 589.

Mit diesem Kampf um Unabhängigkeit steht Lucy allerdings nicht alleine da: „Viele Mädchen unter den Traditionalisten wollen mehr als unsere Gesellschaft uns zugesteht.“³¹⁸ Lucys Bestrebungen nach Selbstbestimmung stehen damit stellvertretend für viele andere Mädchen (nicht nur) der Traditionalisten.

Größter Gegner in diesem Kampf ist ihr eigener Vater, aber auch ihre Mutter will sie gut verheiratet sehen und das, obwohl diese vor der Zeitkollision den Suffragetten angehört hat:

„Mutter glaubte, dass eine Frau das Recht hat, vor den Augen der Welt ein vollwertiger Mensch zu sein. Aber du hättest Vaters Reaktion sehen sollen, als er das herausgefunden hat. Er hat es sofort unterbunden.“³¹⁹

In dieser Szene werden also explizit die Suffragetten thematisiert und der reale Kampf der Frauen um Unabhängigkeit und Mitbestimmung. Auch wird angesprochen, wie schwer es für Frauen trotz dieser Bestrebungen immer noch war, Unabhängigkeit von ihren Ehemännern zu erlangen, geschweige denn von diesen unterstützt zu werden.

Eine weitere Sequenz, in der die Ungleichheit zwischen Männern und Frauen ausdrücklich zur Sprache kommt, ist während des anfänglichen Besuches im Museum. Dort trägt ein Dinosaurierexponat einen männlichen Namen, obwohl es von einer Frau gefunden wurde, allein weil ein anderes Exponat bereits einen Frauennamen trägt; nur auf einer Gedenktafel wird dieser Zusammenhang erklärt.

„Eine Gedenktafel?“, frage [sic!] Lucy. „Na, die Zeitkollision scheint ja nicht alles geändert zu haben. Es ist immer noch eine Männerwelt.“³²⁰

Mit dieser Aussage wird deutlich gemacht, wie wenig die Errungenschaften von Frauen auch 300 Jahre in der Zukunft gewürdigt werden und wie die jugendlichen Figuren sich dessen bereits bewusst sind.

In Lucy findet sich also ein interessanter und vielschichtiger Charakter, anhand dessen Genderrollen nicht nur implizit, sondern auch explizit thematisiert werden. Die soeben beschriebenen, auf den ersten Blick möglicherweise widersprüchlichen Eigenschaften und Charakterisierungen der Figur laden geradezu zur Genderreflexion ein.

³¹⁸ Ebd., S. 352.

³¹⁹ Ebd., S. 250.

³²⁰ Ebd., S. 121.

5.3.4 Paige

Die letzte im Bunde der Rangers ist die 14-jährige Paige. Seit dem Vorfall bei den „Breakers“, bei dem Lucy von ihr im Skaten unterrichtet werden wollte, sind die beiden beste Freundinnen, wobei Paige sich nicht selten dazu bemüht, Lucy zu beschützen.

Im Allgemeinen ist Paige eine äußerst forsch und selbstbewusste Person, die sich von niemandem etwas sagen lässt und sich nicht scheut, für sich und andere einzustehen und zu kämpfen. Diese harte Schale hat allerdings, wie sie selbst sagt, auch mit ihrer Herkunft zu tun. Als dunkelhäutiges Mädchen aus einem Problemviertel hat sie früh lernen müssen, durchsetzungsfähig zu sein: „Ha, wenn man jenseits der 99sten und Washtenaw wohnt, lernt man, sich taff zu geben. Man muss es, weil nur man selbst und seine Familie auf einen aufpassen können.“³²¹

Ihr Selbstbewusstsein wird vor allem in ihrer Figurenrede deutlich, wo sie sich etwa mehrmals dagegen verwehrt, beschützt zu werden. So reagiert sie abwertend auf Diegos Beschützversuche nach dem Zusammentreffen mit anderen, ungehobelten Jugendlichen:

„Sie sollten sich einem Mädchen gegenüber nicht so benehmen“, grollte Diego.
„Sprecht ihr lieber nur für euch beide“, riet ihnen Paige, als sie zu ihr aufschlossen. „Die Idioten sollten sich lieber nicht mit mir anlegen, wenn sie wissen, was gut für sie ist.“³²²

Auch von Gaston, einem anderen Jugendlichen, der bereits vor der Vierergruppe auf dem Piratenschiff angeheuert hat, muss sie sich Bevormundungen gefallen lassen, die sie allerdings auch immer wieder abwehrt, so zum Beispiel während eines Kampfes:

„Ich kann helfen!“, bot Paige an.
„Du hast genug getan; geh nach drinnen!“, verlangte Gaston.
„Von dir nehme ich keine Befehle entgegen!“³²³

Die Häufigkeit, mit der sich Lucy und Paige gegen diese Bevormundung wehren müssen, deutet auf ein leicht misogynen Klima hin, in dem der Topos, dass Frauen von Männern beschützt werden müssen, immer noch die Norm ist. Lucy und Paige werden im Lichte dieses Narrativs als positive Gegenbeispiele genannt, die diesen Schutz nicht benötigen. Allerdings schafft es die konstante Negierung der beiden Protagonistinnen nicht, dieses Narrativ vollständig zu durchbrechen, vielmehr werden sie einfach als außergewöhnliche Figuren präsentiert. Währenddessen wird der unerzählte Rest der weiblichen Figuren indirekt - so ist anzunehmen, da das Klima anscheinend immer noch vorherrscht und in den Äußerungen

³²¹ Ebd., S. 502.

³²² Ebd., S. 114.

³²³ Ebd., S. 374-375.

Diegos und Gastons imminent ist - als eines Beschützers benötigend charakterisiert. So müssen Paige und Lucy viel Zeit damit verbringen, klarzustellen, dass sie den männlichen Protagonisten ebenbürtig sind und keiner Sonderbehandlung aufgrund ihres Geschlechts bedürfen. Unter dem Lichte der Korrespondenzrelationen ist hier zu bemerken, dass die Tatsache, dass sich sowohl Paige als auch Lucy, also die einzigen beiden „handlungsfüllenden“ weiblichen Figuren, wiederholt gegen diese Versuche wehren müssen, suggeriert wird, dass dieses Verhalten die Norm ist, mit der weibliche Charaktere immer wieder konfrontiert werden.³²⁴ Dabei zeigt sich auch der Nachteil des drastischen Ungleichgewichts zwischen männlichen und weiblichen Figuren; die Tatsache, dass allein Lucy und Paige als weibliche Figuren regelmäßig in der Handlung auftreten, sorgt dafür, dass ihre Erfahrungen stellvertretend für die restliche weibliche Bevölkerung der Erzählwelt stehen. Eben deshalb wäre eine ausgeglichene Figurenkonstellation mit vielfältigen Rollen für weibliche Charaktere wünschenswert.

Im Laufe des Romans wird Paige auch immer wieder mit Lucy verglichen. Obwohl durch die vorangegangene Analyse deutlich geworden ist, dass Lucy ebenso selbstbewusst ist wie Paige, sich wehren und für sich einstehen kann, wird sie aufgrund ihres Aussehens öfters als stereotyp weiblich eingeschätzt und unterschätzt, so zum Beispiel während eines Aufeinandertreffens mit anderen Jugendlichen im Museum zu Beginn des Romans:

„Verzieh dich, Fish“, befahl Diego. Er versuchte zwar, taff zu klingen, aber sein Herz hämmerte heftig. Hier war kein öffentlicher Ort wie oben in der Ausstellungshalle.
 „Das kann ich nicht“, erwiderte Fish, nahm die Zigarette zwischen die Finger und wedelte damit zu ihnen hinüber. „Ich muss die holde Jungfrau retten.“
 „Wovon redest du?“, wunderte sich Petey.
 „Das ist doch eine ganz klassische Geschichte. Die Dame in Not wird von einem Helden und seinen Helfern gerettet.“
 „Der Irre sollte lieber nicht mich damit meinen“, grollte Paige.
 Fish verzog das Gesicht.
 „Nein, nicht du, Süße. Die da“, sagte er und deutete auf Lucy.
 „Oh, nein, vielen Dank, mich muss man keinesfalls retten“, erklärte Lucy.
 [...]
 Fish schüttelte den Kopf.
 „Ich höre wohl so ein Kläffen und Jaulen, aber ich verstehe nicht ganz, was das heißen soll. Kommt schon, Jungfer, bevor es hier hässlich wird.“
 „Ich glaube, der Hässliche ist schon hier“, meinte Paige mit einem Blick auf Fish und schlug sich mit der Faust in die Hand.
 „Ohh!“, höhnte Fish. „Also normalerweise würde ich keine Lady schlagen, aber du zählst ja nicht.“³²⁵

Obwohl in dieser Szene die Antagonisten das Narrativ des heldenhaften Beschützers von Damen in Nöten weiterverbreiten, wird dieses durch das häufige Wiederaufbringen durch

³²⁴ Vgl. Gymnich: Konzepte literarischer Figuren und Figurencharakterisierung, S. 137.

³²⁵ Baltazar: Timeless, S. 124-125.

Diego und Gaston nicht als etwas Negatives dargestellt. Interessant an dieser Szene ist jedoch vielmehr, dass Paige im Gegensatz zu Lucy nicht als „Lady“ wahrgenommen wird. In der Kontrastrelation mit Lucy wird also Paiges „unfeminines“ Äußeres thematisiert. Anders als Lucy, deren Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung in Kontrast zu ihrem „prinzessinnenhaften“ Aussehen und Auftreten stehen, kleidet sich Paige weniger stereotyp feminin. Sie trägt auf vielen Figurendarstellungen eine Krawatte, ein typisch männliches Kleidungsstück; sie hat zudem kurze dunkle Haare, ebenfalls ein Merkmal, das nicht als stereotyp weiblich empfunden wird und das im starken Kontrast zu Lucys langem blonden Haar steht.

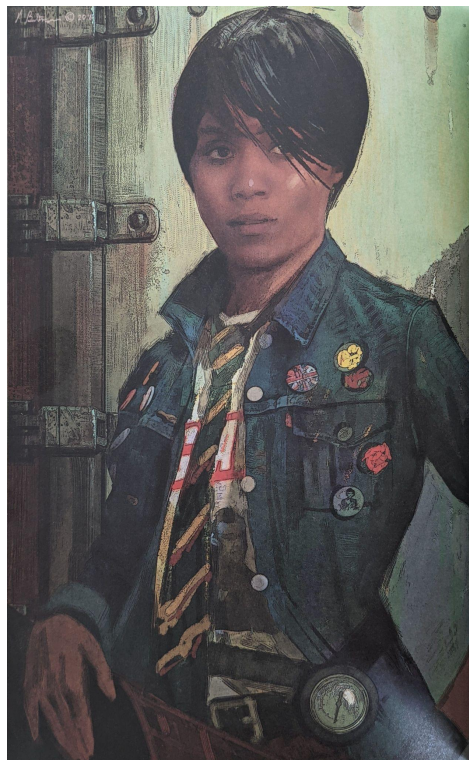


Abb. 6: Figurendarstellung Paige.³²⁶

Auf diesem Bild trägt Paige ein für sie typisches Gewand, das aus einem bedruckten Oberteil, einem kurzen Rock, Krawatte und einer Jeansjacke besteht, Außerdem trägt sie wie die restlichen Rangers eine Art von Messgerät, das sie sich um die Hüfte gebunden hat. Auffallend ist, dass Paiges Äußeres und gewisse Attribute typisch männlich konnotiert sind, wie zum Beispiel ihre kurzen Haare, aber auch die von ihr getragene Krawatte. Die Farbgebung des Bildes ist, wie in so vielen Fällen im Buch, eher düster, so wird es von dunklen Blau-, Grün- und Grautönen bestimmt. Die verwendeten Farben sind eher kühl, vermitteln Distanz zur dargestellten Person und lassen sie unnahbar erscheinen. Obwohl

³²⁶ Ebd., S. 210.

Paiges Gesichtsausdruck in dieser Darstellung nicht offen feindselig ist, so ist er auch nicht gerade freundlich und entspricht so ihrem Charakter, der auch nicht durch ein freundliches, offenes Wesen gekennzeichnet ist.

Ihrem äußerlichen Typ entsprechend ist Paige also selbstbewusst und taff, außerdem wird ihr zugestanden, dass sie die beste und erfahrenste Kämpferin der Gruppe ist.³²⁷

Bei einem Übungskampf zwischen Diego und Gaston, der leicht mit Paige anbandelt, wird von Paige ein Kuss von einem der Mädchen als Preis für den Gewinner ausgeschrieben. Diego gewinnt und Paige überrascht ihn damit, dass sie ihn küsst, allerdings nur kurz und mit einem schelmischen Lachen.

Hinterher berichtet Diego Petey von seinem ersten Kuss:

„Aber es war eigentlich kein Kuss. Eher ein Angriff auf mein Gesicht. Ihre Lippen waren so ... stark.“
„Stark?“
„Wie aus Eisen. Hätte ich nicht schon eine dicke Lippe gehabt, hätte sie mir wahrscheinlich eine verpasst.“³²⁸

Laut dieser Aussage entsprechen also auch Paiges Lippen ihrem willensstarken Charakter. Dies steht entgegen dem normalerweise zu erwartenden Zustand, dass Lippen weich und nachgiebig sind, vor allem bei einem Kuss. Durch diese Aussage wird Paiges Charakterisierung als starke Persönlichkeit, aber auch als von der Norm abweichend noch verstärkt. Im Prinzip wird Paige gewissermaßen als queere Figur charakterisiert. Während ihr biologisches Geschlecht weiblich ist und sie auch immer wieder als Mädchen beschrieben und adressiert wird, entspricht ihre Figurendarstellung auf der anderen Seite, sowohl durch ihre Figurenillustration als auch durch die Charakterisierung durch andere und die Erzählinstanz, eher dem Typus männlicher Figuren, was sich durch die typisch männlichen Kleidungsstücke, ihre Frisur, aber auch durch ihr Benehmen und ihren Charakter zeigt. Nicht zuletzt die eben beschriebene Szene, in der Diego ihre Lippen als „stark“ und „[w]ie aus Eisen“ beschreibt, zeigt, dass Paige nicht der Norm eines typischen Mädchens entspricht, sondern hier explizit als das Andere charakterisiert wird. So widerspricht hier ihr biologisches Geschlecht teilweise ihrer gesellschaftlichen und sozialen Geschlechtsidentität, die eher der typisch männlichen gleicht.

Insgesamt verkörpert Paige also mit Sicherheit kein stereotypisiertes Frauenbild, vielmehr kann sie in dem Widerspruch zwischen ihrem biologischen Geschlecht und ihrer

³²⁷ Vgl. ebd., S. 452.

³²⁸ Ebd., S. 464.

Figurencharakterisierung beinahe als queere Figur gelesen werden. Interessant dabei ist, dass sie aufgrund dieser stereotyp „unweiblichen“ Eigenschaften oft aneckt. So stört sich Diego am Anfang an ihrem Selbstbewusstsein, ihrem Durchsetzungsvermögen und ihrer resoluten Art. Da sie damit also oft auf Widerstand stößt, insbesondere bei der Hauptfigur, wird ihr Selbstbewusstsein oft als das „Andere“ markiert, als etwas, das sie von anderen, weniger selbstbewussten Mädchen unterscheidet. Auch wenn die andere weibliche Figur Lucy ebenfalls selbstbewusst und durchsetzungsstark ist, so werden ihr im Gegensatz zu Paige dennoch typisch weibliche Eigenschaften zugeschrieben, die sich nicht zuletzt in ihrer Figurendarstellung zeigen.

5.3.5 Diegos Eltern

Nachdem die vier Ranger gender-orientiert analysiert wurden, soll nun auch ein Blick auf Diegos Eltern geworfen werden, wobei dies allerdings nur kurz geschehen und bereits im Hinblick auf die Nutzung für die didaktische Analyse erfolgen soll.

Beide Elternteile sind erfolgreich in ihren Berufen, der Vater Santiago als gefeierter Ingenieur und die Mutter Siobhan als berühmte Pilotin. Außerdem hat Diego zu beiden Elternteilen ein gutes und inniges Verhältnis. Für den Haushalt und die Versorgung scheint jedoch allein Siobhan verantwortlich zu sein, zumindest ist dies in den wenigen Szenen, in denen Haushalt und Kochen thematisiert werden, der Fall. Sie verkörpert beinahe das Idealbild der Frau, indem sie sowohl als liebende und fürsorgliche Mutter auftritt, die sich neben ihrer Berufstätigkeit um den Haushalt kümmert, als auch indem sie in einer Männerdomäne arbeitet, dort sehr erfolgreich ist und zudem aus einem strikten patriarchalen System ausbrechen konnte. Denn ebenso wie Lucy stammt Siobhan aus einer Familie der Traditionalisten.

Diese Verkörperung von zwei scheinbar widersprüchlichen Aspekten (Hausfrauentum und die Arbeit als Kampfpilotin) zeigt sich auch im ersten Figurenbild von Siobhan, in welchem sie in ihrem Fliegeroverall in der Küche steht und Frühstück zubereitet.³²⁹ Bevor sie also zur Arbeit geht, kocht sie für ihre Familie und schafft es zudem, Kuchen zu backen, der auf ihre „beiden Männer“ wartet, wenn sie nach Hause kommen.³³⁰

³²⁹ Vgl. ebd., S. 59.

³³⁰ Vgl. ebd., S. 67.



Abb. 7: Figurendarstellung Siobhan.³³¹

Ähnlich wie die anderen Bilder ist auch dieses in dunklen Farben gehalten, allerdings bringt die im Hintergrund durch die Fenster scheinende Sonne Licht in die Komposition und sorgt somit für eine heimelige Atmosphäre. Diese passt zu Siobhans Bemühungen am Herd sowie zu ihrem sanften und liebevollen Gesichtsausdruck; ihre Berufstätigkeit wird währenddessen durch das Tragen ihres Pilotenanzugs deutlich. Die Figurendarstellung zeigt eindrucksvoll die Ambivalenz in Siobhans Charakter. So trägt sie einen Pilotenanzug und zeigt so ihre Berufstätigkeit und ihre Kompetenz in einem typisch männlich konnotierten Berufsfeld. Andererseits wird durch ihre Tätigkeit am Herd ihre stereotype Mutterrolle deutlich, während ihr gutes und liebevolles Verhältnis zu Diego durch die warme Farbgebung und ihre Mimik dargestellt wird.

Diegos Vater sieht man hingegen nicht im Haushalt agieren. Er entspricht dem Prototyp eines coolen Vaters, ist technisch begabt, aber nicht abgehoben und wird von Diego sichtlich verehrt.

³³¹ Ebd., S. 58.



Abb. 8: Figurendarstellung Santiago.³³²

In dieser Illustration erkennt man zum einen das liebevolle Verhältnis zwischen Diego und Santiago, andererseits erkennt man auch die Lässigkeit des Vaters. Obwohl er leitender Ingenieur einer großen Firma ist, arbeitet er dennoch immer noch tatkräftig an seinen Erfindungen mit und scheut sich nicht davor, sich die Hände schmutzig zu machen. Seine Ungezwungenheit wird im Bild außerdem durch die vielen Tattoos, sein Arbeitseifer durch die zahlreichen Gurte und die umgeschnallten Gerätschaften deutlich. Außerdem sieht Santiago, ebenso wie Siobhan, jünger aus als ein Vater eines dreizehnjährigen Sohnes.

Die Bildkomposition ist vornehmlich in warmen Brauntönen gehalten, die einfallende Sonne sorgt für eine heimelige Atmosphäre, die durch das Vorhandensein von Geschirr am Tisch unterstützt wird. Ebenso wie das obere Bild Siobhans wird auch in diesem das Bild einer liebevollen und warmen Familie gezeigt, die an einem gewöhnlichen Tag Frühstück isst. Das einzig ungewöhnliche bleiben die Kleidungsstücke und Gerätschaften, die die abgebildeten Personen tragen. Außerdem ist interessant, dass sich Santiago eindeutig nicht um das Frühstück kümmern muss, stattdessen wird er in Bewegung dargestellt, so als ob er gerade auf dem Weg in seine Werkstatt sei. Unterstrichen wird dies durch die mannigfaltigen Gerätschaften, die er am Körper trägt. Trotz der ähnlichen Farbgebung zu Siobhans Bild zeigt

³³² Ebd., S. 61.

die Szene zwar auch eine familiäre und liebevolle Atmosphäre, allerdings fehlt dieser Illustration das Merkmal, dass ein Elternteil in der Küche hantiert.

Dass Siobhan generell eher als Santiago mit Haushaltstätigkeiten assoziiert wird, zeigt sich auch in der Reaktion Diegos auf den beruflichen Erfolg seiner Mutter. Während Diego mit der Rolle seines Vaters als bekannter Ingenieur vertraut ist, so gibt der Junge offen zu, dass er die Vorstellung von Siobhan als hochdekorierte Kampfpilotin nicht mit dem Bild seiner fürsorglichen Mutter vereinen kann, so zum Beispiel als Lucy von den vergangenen Errungenschaften derselben schwärmt: „Diego merkte, dass Lucy ihn lächelnd ansah, und wurde rot. Es war immer merkwürdig, wenn von der Frau, die ihm sein Essen kochte und ihn piesackte, seine Hausaufgaben zu machen, in solch heroischen Tönen gesprochen wurde.“³³³

Auch bei der anfänglichen Flucht vor dem Aeternum ist Diego über das Heldentum seiner Mutter erstaunt und kann dies nicht so recht mit ihr in Verbindung bringen: „Diego nickte und rang nach Atem. Selbst nach all den Geschichten, die er gehört hatte, hatte er seine Mutter noch nie so gesehen wie eben gerade: als Kriegerin und Heldin.“³³⁴

Siobhan ist also aus gender-orientierter Sicht aus vielerlei Gründen eine spannende Figur. Zum einen gilt sie aufgrund ihrer Emanzipationsgeschichte als Inspiration für Lucy und dient als positives Beispiel. Zum anderen scheint sie ein idealisiertes Bild der Frau zu verkörpern, die mühelos Mutterschaft und Beruf vereint, sich um den Haushalt kümmert, während sich ihr Mann allein auf die Erwerbstätigkeit konzentriert. Letztlich ist auch die Wahrnehmung Diegos von seiner Mutter von Interesse: so wird wiederholt darauf hingewiesen, dass er sie primär als Mutterfigur und nicht als tapfere und heldenhafte Pilotin sieht. Solch Differenzierung wird bei Diegos Wahrnehmung von seinem Vater nicht gemacht. Eben diese unterschiedliche Behandlung deutet auf eine andere Einstellung gegenüber der Berufstätigkeit von Mutter und Vater hin, aber auch auf unterschiedliche Rollen der beiden im Haushalt. So wird von Diego explizit erwähnt, dass er seine Mutter als diejenige wahrnimmt, die das Essen zubereitet und für die schulische Betreuung zuhause zuständig ist. Seinem Vater werden derlei Haushaltstätigkeiten hingegen nicht zugeschrieben.

³³³ Ebd., S. 402.

³³⁴ Ebd., S. 180.

Es zeigt sich also, dass durch die gender-orientierte Figurenanalyse interessante Erkenntnisse hinsichtlich Genderrollen und -stereotypen in „Timeless“ gewonnen werden konnten. So wurde herausgefunden, dass die vier Protagonist*innen auf den ersten Blick nur wenige Genderstereotypen verkörpern und der Jugendroman generell nicht dem Typus „pauschalisierender ‚Heldenliteratur‘“³³⁵ entspricht. Dennoch wurde gezeigt, dass den Figuren trotz ihrer immanenten Fortschrittlichkeit in Bezug auf Genderstereotypen doch ein gewisser struktureller Sexismus innewohnt. Dieser äußert sich insbesondere in den Figurenreden der männlichen Protagonisten bei ihren Versuchen, die Mädchen vor allerlei Gefahren zu beschützen beziehungsweise sie zu bevormunden. Paige und Lucy, die keinesfalls den klischeehaften Jungfern in Nöten entsprechen, müssen sich immer wieder gegen diese latent-chauvinistischen Anwandlungen wehren, um so ihren Charakterisierungen als „taffe“ Mädchen zu entsprechen. In der Analyse der Kontrast- und Korrespondenzrelationen zwischen Paige und Lucy zeigte sich weiters, dass während beide selbstbewusste und durchsetzungsstarke Figuren sind, Lucys Äußeres dem einer stereotyp weiblichen Figur entspricht, wohingegen Paige Attribute zugeschrieben werden, die traditionell männlich konnotiert sind. So ist unter diesem Aspekt auch interessant, dass sich der Held der Geschichte zu Lucy hingezogen fühlt, während er Paige anfangs einschüchternd findet, anschließend öfters mit ihr aneckt und erst nach einem Gespräch über Paiges Aufwachsen in einem Problemviertel wirklich mit ihr befreundet ist. Auch in der Darstellung von Diegos Eltern finden sich für die Genderanalyse relevante Aspekte, die insbesondere mit Siobhans Doppelbelastung als berufstätiger Mutter und Diegos Wahrnehmung dieser Tätigkeiten zusammenhängen.

Es gibt in dieser auf den ersten Blick sehr fortschrittlichen Erzählung also doch einiges Genderthematisches zu diskutieren. Dies zeigt auch die Wichtigkeit einer eingehenden Analyse von Texten, bevor diese Einzug in den Unterricht finden. Selbst ein augenscheinlich fortschrittlicher Roman wie „Timeless“ enthüllt dabei latente Genderstereotypen und tieferliegende sexistische Schattierungen.

5.4 Didaktische Analyse

Nun soll also untersucht werden, wie diese Analyseergebnisse mit Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts fruchtbar gemacht werden können. Nach der

³³⁵ Pieper: Zur geschlechtsspezifischen Differenz der Leseweisen und Lesestoffe, S. 291.

Vorstellung und der Begründung der Wahl der Methode wird bei jeder speziell auf den Roman „Timeless“ und den möglichen Einsatz im Literaturunterricht Bezug genommen sowie auf die Ziele eingegangen, die mit der jeweiligen Methode verfolgt werden.

Dabei sei gesagt, dass die im Folgenden vorgestellten Methoden weder den gesamten Umgang mit dem Text darstellen, noch dass intendiert ist, dass tatsächlich alle in einer mehrstündigen Sequenz zum Einsatz kommen. Vielmehr soll eine mögliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts vorgestellt werden, mithilfe derer es möglich ist, den Text genderreflexiv im Unterricht einzusetzen, um so die beiden der Arbeit zugrunde liegenden Zielsetzungen zu erreichen.

Bevor nun schließlich die Methoden dargelegt und exemplifiziert werden, soll noch einmal kurz erklärt werden, was genau mit der Anregung zur Genderreflexion gemeint ist und welches Ziel damit verfolgt wird. So soll die Auseinandersetzung mit teils unterschwelligen Zuschreibungen von Geschlecht in literarischen Werken zur außerliterarischen Reflexion über die Folgen dieser Ungleichheiten und Zuschreibungen im realen Leben der Schüler*innen anregen.³³⁶ Das ultimative Ziel von Gender-Reflexion ist,

dass die Lernenden Gelegenheit bekommen, sich mit den Fragen des Was, Wie und Warum von Gender zu beschäftigen: Voraussetzung ist dabei, dass sie Geschlecht als eine gesellschaftliche Struktur wahrnehmen können, dass sie also einen gendersensiblen Blick entwickeln. Mit diesem kann gesehen werden, **was** Geschlecht in literarischen Texten oder in der Lebenswelt bedeutet. Ein solches Vorgehen kann dazu führen, dass die Lernenden sehen, **wie** Geschlecht ausgestaltet wird – und wie ihre eigene Einstellung dazu ist. Reflexion bedeutet aber auch, das Vorgefundene zu hinterfragen, nach Gründen und Zusammenhängen, z.B. von Genderidentität und Sexualität, zu suchen, scheinbare Normalitäten zu überprüfen und ggf. eine kritische Haltung zu entwickeln. [Hervorhebungen im Original]³³⁷

Wie dieses Ziel am Beispiel von „Timeless“ und Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts erreicht werden kann, wird im Folgenden anhand von ausgewählten Methoden exemplifiziert.

5.4.1 Parallel-, Gegen- und Zwischentexte

Eine der naheliegendsten Vorgehensweisen bei der Anregung zur Genderreflexion mittels literarischen Texten ist wohl jene der Perspektivenübernahme. So kann durch Aufgaben, die die Übernahme von Perspektiven anderer Figuren erfordern, nicht nur das Einfühlungs- und Empathievermögen der Schüler*innen gestärkt werden, sondern auch Prozesse angeregt

³³⁶ Vgl. König: Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht, S. 172-173.

³³⁷ Ebd., S. 175-176.

werden, durch die strukturelle Machtverhältnisse zwischen den Figuren erlebbar gemacht werden.³³⁸

Eine Möglichkeit, Perspektivenübernahme im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts anzuregen, ist durch die Erstellung von Parallel-, Gegen- oder Zwischentexten. Perspektivenübernahme beim Verfassen von Paralleltexten kann etwa dadurch geschehen, dass eine Geschichte oder eine Szene aus einem längeren Text aus der Sicht einer anderen Figur erzählt wird. Dabei müssen die Schüler*innen den Ausgangstext nicht nur interpretieren (denn nur so kann geschlussfolgert werden, wie eine andere Figur in der jeweiligen Situation reagieren würde), die Aufgabe verlangt auch „Übertragungsleistungen [...], die nur über die Vermittlung auch eigener, realer oder vorgestellter Erfahrungen zu erbringen sind.“³³⁹ So werden mithilfe von Paralleltexten die Fähigkeiten der Schüler*innen gestärkt, Beweggründe für Figurenhandeln nachzuvollziehen, was zu einer Reflexion von strukturellen Machtverhältnissen anregen kann. Bei Gegentexten werden hingegen Aspekte der Handlung eines Textes verändert, so kann zum Beispiel ein alternatives Ende verfasst oder die Figurenkonstellation modifiziert werden.³⁴⁰ Mithilfe von Zwischentexten können hingegen etwa Aspekte der Handlung gerafft oder kommentiert werden.³⁴¹

Im Falle von „Timeless“ und dem Ziel der Genderreflexion bestünde die Möglichkeit, das Ende des Textes im Hinblick auf Lucy zu verändern. Das Mädchen, das bei den Rangern noch selbstbewusst und eigenständig agiert hat, wird am Ende der Geschichte wieder unter die Fittiche und die strenge Hand seines Vaters genommen, der ein solches Verhalten als nicht angemessen für ein Mädchen erachtet. Dieses Machtverhältnis und die darin eingeschriebene Geschlechterungleichheit könnte man im Rahmen eines Gegentextes thematisieren, indem die Streitszene zwischen Lucy und ihrem Vater³⁴² als Schreibanlass genommen wird, mit dem Arbeitsauftrag, dass diese anders als im Roman ausgehen sollte.

Sollte Lucy in den neuen Texten Unabhängigkeit von ihrem Vater erlangen, so gilt es zu reflektieren, mit welchen Folgen diese Unabhängigkeit einhergeht, unter welchen Umständen sie aber dennoch möglich wäre. So böten sich Denkanstöße hinsichtlich patriarchaler Gesellschaftsstrukturen, aber auch ökonomischer Abhängigkeit, etwa wenn man Lucys

³³⁸ Vgl. ebd., S. 158.

³³⁹ Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, S. 170-171.

³⁴⁰ Vgl. ebd., S. 172.

³⁴¹ Vgl. ebd., S. 172-173.

³⁴² Vgl. Baltazar: Timeless, S. 589-590.

Mutter in die Überlegung miteinbezieht, die Suffragette war, sich aber ob der finanziellen Dependenz fügen musste.³⁴³ Schließlich kann durch diese Überlegungen und insbesondere, wenn die Gründe für den tatsächlichen Ausgang und die Bedingungen für einen erfundenen Ausgang der Geschichte bedacht werden, Reflexion hinsichtlich dieser Abhängigkeitsverhältnisse angestoßen werden. Diese können später auch zu außertextuellen Überlegungen bezüglich patriarchaler Strukturen und ökonomischer Machtverhältnisse anregen.

Gegentexte könnten auch dazu genutzt werden, zu Reflexion hinsichtlich der männlichen Bevormundung gegenüber Lucy und Paige anzuregen. So könnte man im Sinne einer veränderten Figurenkonstellation etwa die Rollen umkehren, sodass in einer Szene Paige beziehungsweise Lucy Diego beschützen will. Ausgangspunkt für die schriftliche Auseinandersetzung könnte ein veränderter Textausschnitt sein, in dem die Figurenrollen vertauscht sind, woraufhin die Lernenden die Szene weiterschreiben sollen. Anschließend können die Ergebnisse genutzt werden, um zu reflektieren, wieso die Umkehr von Geschlechterrollen zu unterschiedlichen Narrativen beziehungsweise Handlungsausgängen führt, warum dem so ist und welche strukturellen Ungleichheiten diesem Umstand zugrundeliegen.

Für die beschriebene Überlegung würde sich etwa die folgende Aussage Diegos eignen: „Sie sollten sich einem Mädchen gegenüber nicht so benehmen“, grollte Diego.“³⁴⁴ So könnte man hier das Wort „Mädchen“ durch „Jungen“ ersetzen sowie den Sprecher durch eine weibliche Figur ersetzen und anschließend diskutieren, wie dies den Sinn verändert und wieso dem so ist.

Eine weitere Methode aus dem Kosmos der Parallel-, Gegen- und Zwischentexte ist das Schreiben eines Rückblicks aus Sicht einer Figur. Dabei blickt eine Figur auf das Geschehen der Geschichte zehn bis 20 Jahre nach Ende der erzählten Ereignisse zurück.³⁴⁵ Da der Roman offen endet und man als Leser*in nicht weiß, wie es mit Lucy oder Diegos Vater weitergeht, ist hier die Vorstellungskraft und Fantasie der Schüler*innen gefordert. Mit Leitfragen könnte man auch bei dieser Aufgabe den Fokus auf genderspezifische

³⁴³ Vgl. ebd., S. 250.

³⁴⁴ Ebd., S. 114.

³⁴⁵ Vgl. Kaspar H. Spinner: Methoden des Literaturunterrichts. In: Michael Kämper-van den Boogaart u. Kaspar H. Spinner (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren ³2019 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11/2), S. 250.

Fragestellungen lenken, erneut besonders im Hinblick auf Lucy. Egal aus welcher Perspektive der Figuren der Rückblick verfasst wird, die Fragestellungen können immer teilweise auf Lucys Situation hinführen und so zur Genderreflexion anregen, falls im Unterricht anschließend an die Thematik angeknüpft wird. So können die Schüler*innen selbst die durch das offene Ende entstandene Lücke hinsichtlich Lucys Entwicklung füllen und entscheiden, ob sie von ihren Eltern in eine arrangierte Ehe gezwungen wird oder ob sie ihren Traum verwirklicht und Pilotin wird. Die dazugehörigen Fragestellungen könnten etwa folgendermaßen lauten: Wie hat sich Lucy entwickelt? Hat sie sich der Vorstellung ihres Vaters gefügt oder ist sie ihren eigenen Weg gegangen? Wie geht es ihr „heute“ mit ihrer Entscheidung? Welche Folgen hatte ihre Entscheidung?

Indem sich die Schüler*innen mit Lucys imaginiertem Werdegang beschäftigen und aufgrund der Fragestellungen auch die Folgen ihrer Entscheidungen bedenken, eröffnet dies den Raum für gender-orientierte Diskussionen, die im Anschluss an die produktive Textarbeit geführt werden können. So könnten die verschiedenen Vermutungen der Schüler*innen und auch die Konsequenzen der jeweiligen Entscheidung miteinander verglichen werden, woraufhin darüber diskutiert werden kann, was als besonders plausibel erscheint und was nicht. Einen Rückblick verfassen ähnelt zwar der Methode, ein unterschiedliches Ende zu formulieren, zeichnet sich aber insbesondere dadurch aus, dass eine große Zeitspanne zwischen der Handlung und dem Zeitpunkt des Zurückblickens liegt. So kann Lucys Entscheidung und ihre Konsequenzen vorweggenommen sowie über diese reflektiert werden. Dies ermöglicht eine noch intensivere Auseinandersetzung mit der Macht des Patriarchats und den Schwierigkeiten, sich dieser Macht zu widersetzen.

5.4.2 Briefe an und zu Figuren schreiben

Eine weitere Möglichkeit, um mit dem Ende von Lucys Dasein als Rangerin umzugehen, ist das Schreiben von Briefen an und zu Figuren. Dieses Verfahren eignet sich nicht nur, weil die Textsorte den Schüler*innen bereits bekannt ist (man könnte statt eines Briefs natürlich auch ein E-Mail schreiben), sondern auch weil es in literarischer Hinsicht gewissermaßen eine Charakterisierung der adressierten beziehungsweise der schreibenden Figur beinhaltet.³⁴⁶ Das Ziel dieser Methode ist es, Gedanken von Figuren wiederzugeben, aber auch deren Handeln nachvollziehbar zu machen oder gewisse Entscheidungen zu rechtfertigen.³⁴⁷ Für diese

³⁴⁶ Vgl. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur, S. 314.

³⁴⁷ Vgl. ebd., S. 314.

Methode braucht es also bereits gute analytische Fähigkeiten der Schüler*innen sowie ein gewisses Maß an Empathie und Einfühlungsvermögen für fiktive Charaktere.

Des Weiteren macht die Methode attraktiv, dass sie vielfältig anwendbar und anpassbar ist, so können sowohl Verfasser*in als auch Adressat*in frei aus den Figuren ausgewählt werden, man könnte die Methode allerdings auch interaktiv gestalten und einen Briefwechsel zwischen Figuren anregen, der in Wahrheit zwischen Klassenkolleg*innen stattfindet, wobei jede*r in die Rolle einer Figur schlüpft und aus dieser Perspektive antworten muss.

Für die vorliegenden Zielsetzungen eignet sich die Methode in Kombination mit zweierlei Szenen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen.

Wie bereits einleitend erwähnt, lässt sich mit dem Briefeschreiben eine Reflexion hinsichtlich des Ausgangs von Lucys Geschichte anregen. So könnte Lucy nach ihrer erzwungenen Abreise etwa einen Brief an Diego oder Paige schreiben, in dem sie die Umstände genauer erläutert und entweder das Verhalten ihres Vaters rechtfertigt, den sie bis dato vergöttert hat, oder aber in dem sie sich über dieses Verhalten beschwert und die Rückkehr zu den Rangern herbeisehnt. Hier wäre es auch möglich, dass ein*e andere*r Schüler*in in Form der adressierten Figur antwortet und so ein Austausch und möglicherweise eine Diskussion über das Handeln ihres Vaters entsteht. Mithilfe von gezielten Handlungsanweisungen könnten Schüler*innen auch dazu gebracht werden, in den Briefen die Gründe für das Verhalten des Vaters zu erörtern, aber auch die Möglichkeiten für Lucy, sich dagegen zu wehren.

Eine weitere Möglichkeit diese Methode zur Genderreflexion zu nutzen, wäre ein Schriftverkehr zwischen Lucy und Siobhan, Diegos Mutter. Ebenso wie Lucy stammt Siobhan aus einem viktorianischen Umfeld, schaffte es aber trotzdem, zu einer erfolgreichen Kampfpilotin zu werden. Als Anlass für den Austausch zwischen den beiden könnte jene Szene dienen, in der Lucy im Gespräch mit Diego ihre Verehrung für dessen Mutter zum Ausdruck bringt:

„Du weißt, dass ich deine Mutter verehere“, sagte Lucy schließlich.

„Das hast du erwähnt.“

„Viele Mädchen unter den Traditionalisten wollen mehr als unsere Gesellschaft uns zugesteht. Deine Mutter ist aus dem staubigen Regelwerk ausgebrochen.“³⁴⁸

So könnte ausgehend von diesem Zitat ein Brief aus der Sicht Lucys verfasst werden, in dem sie Siobhan ihre Situation schildert, ihr Leid klagt und um Ratschläge beziehungsweise Hilfe bittet. Eine etwas schwierigere Aufgabe wäre es schließlich, einen Antwortbrief aus Sicht von Diegos Mutter zu verfassen, in dem sie ihr von ihrer eigenen Emanzipationsgeschichte

³⁴⁸ Baltazar: Timeless, S. 352.

erzählt und Ratschläge gibt. Schwierig wäre dieser Schritt deshalb, weil für die Antwort ein hohes Maß an Fantasie, Wissen über die viktorianische Ära und Vorstellungsvermögen, wie Siobhan den Weg in die Unabhängigkeit geschafft hat, nötig wäre. Da zu erwarten ist, dass diese Aufgabe für Schüler*innen der späten Sekundarstufe I noch zu herausfordernd ist, könnte man dies im Rahmen eines kollektiven Schreibprozesses im Klassenverband, mit Unterstützung der Lehrperson, aber auch unter Einbeziehung von Rechercheinstrumenten durchführen.

Bei beiden möglichen Foki für die Methode steht die Genderreflexion im Vordergrund und insbesondere die Thematisierung von Faktoren, die das Unabhängigkeitsbestreben von Mädchen und Frauen erschweren. Durch die Auseinandersetzung mit diesen innertextuellen Faktoren kann auch der Blick für die Wirklichkeit geschärft und so explizite und implizite Abhängigkeiten und Benachteiligungen aufgedeckt werden.

5.4.3 Historische Informationen zu einem Buch suchen und auf einem Plakat darstellen

Nachdem bei der Vorstellung der vorigen Methode bereits knapp auf den fiktiven geschichtlichen Kontext verwiesen wurde, soll im Rahmen dieser Methode nun explizit darauf eingegangen werden. Spinner empfiehlt diese Methode insbesondere für historische Romane, indem man etwa Informationen über damalige Lebensverhältnisse (wie etwa Kleidung, Ernährung und Jobchancen), oder aber auch über real existierende Handlungsschauplätze sammelt.³⁴⁹ Auch wenn die Wahl dieser Methode in Anbetracht der Tatsache, dass „Timeless“ in der fernen Zukunft und in einer fantastischen Welt spielt, zunächst fragwürdig erscheinen mag, so bietet sie sich doch, ob der verschiedenen Zeitstränge und auch weil die vier Protagonist*innen allesamt aus unterschiedlichen Epochen stammen, dafür an. Denn während Diego als einziger „zeitneutral“ aufgewachsen ist, erkennt man an der Kleidung der restlichen Protagonist*innen durchaus deren epochale Herkunft. So stammt Lucy aus dem viktorianischen England, Petey aus den goldenen Zwanzigern und Paige aus den 1980er Jahren.³⁵⁰ Da dies vor allem durch die Kleidung, aber im Falle Lucys auch durch gesellschaftliche Regeln und Manieren erkennbar ist, wäre eine Rechercheaufgabe zu traditionellem Gewand und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen denkbar. Ausgehend von Lucys Unterdrückung vonseiten ihres Vaters könnte ein

³⁴⁹ Vgl. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur, S. 315.

³⁵⁰ Vgl. HarperKids: Armand Baltazar Introduces TIMELESS: Diego and the Rangers of the Vastlantic. <https://www.youtube.com/watch?v=-FnG1twK3pc> (Zugriff: 9.9.2021), 0:52-1:00.

Recherchefokus auch auf der Stellung von Mann und Frau während der jeweiligen Ära gelegt werden. Im Falle Diegos, der sich keiner speziellen Zeitspanne zuordnen lässt, könnte die Recherche auf die heutige Zeit umgemünzt werden.

Denkbar bei dieser Aufgabe wäre auch eine Einbeziehung der Illustrationen. Bevor die vier Hauptfiguren ihre „Uniformen“ an Bord des Piratenschiffs bekommen, waren sie mehr oder weniger an ihrer Kleidung ihrer jeweiligen Epoche zuordbar, besonders Lucy und Petey. So könnte hier ein Vergleich zwischen den fiktiven Figuren und den realen historischen Gegebenheiten stattfinden. Da Lucy am stärksten von ihrer „historischen“ Vergangenheit geprägt und beeinflusst wird und dies für die Leser*innen auch am stärksten an ihrer Figur deutlich wird, erscheint ein ähnlicher Vergleich zwischen Geschichte und Fiktion hinsichtlich der gesellschaftlichen Erwartungen und Restriktionen nur für ihre Figur als sinnvoll. Besonders spannend dürfte dabei sein, inwiefern der Autor die realen Kleidernormen verändert und an die fiktive Welt von „Timeless“ angepasst hat.

Allerdings könnte dieser Vergleich auch ein Ausgangspunkt für eine Reflexion über moderne gesellschaftliche Erwartungen unter besonderer Berücksichtigung der Genderthematik sein, sodass Schüler*innen auch über ihre eigenen individuellen Möglichkeiten und Beschränkungen reflektieren können. Möchte man mit diesen Überlegungen speziell auf Feminismus und Frauenrechte fokussieren, so lohnt sich als Anstoß die Szene, in der Lucy und Paige darüber diskutieren, dass die Mutter ersterer Mitglied der Suffragetten war.³⁵¹ Da bei Schüler*innen der Sekundarstufe I nicht davon auszugehen ist, dass diese wissen, wer die Suffragetten waren und welche Ziele sie verfolgt haben, bietet sich dies als einführende Rechercheaufgabe an, von der aus die historische Entwicklung des Feminismus bis hin zum Status quo aufgegriffen werden kann.

Ziel dieser Methode ist die Auseinandersetzung mit historischen Genderrollen und -restriktionen, sowohl in der fiktiven als auch in der realen Welt. Die Schüler*innen sollen dadurch erfahren, inwieweit sich die Gesellschaft in Bezug auf Genderrollen verändert hat und wie dies im Roman dargestellt wird.

5.4.4 Figuren in Ich-Form vorstellen

Bei dieser Methode gilt es, die Charakterisierung einer Figur in Form einer persönlichen Vorstellung aus Sicht einer der Charaktere vorzunehmen. Die Texte der Schüler*innen sollten

³⁵¹ Vgl. Baltazar: Timeless, S. 250.

dabei mit den Worten „Ich bin ...“ beginnen und anschließend mit Informationen aus dem Text die Figur vorstellen und die Charakterisierung mit selbst überlegten Einfällen ergänzen, zum Beispiel mit Beschreibungen des Zimmers der Figur, das eigentlich im Roman gar nicht vorkommt, oder auch mit erfundenen Kindheitserinnerungen.³⁵²

Spinner schlägt weiters vor, dass jene Vorstellungen anschließend vor der Klasse vorgelesen werden, woraufhin die Lehrperson aber auch die zuhörenden Klassenkolleg*innen Fragen stellen können, die der/die Schüler*in in der Rolle der Figur beantworten muss. Auch für diese Methode ist ein analytisches Lesen des Romans und ein genaues Auseinandersetzen mit den Figuren und ihren Charakterisierungen nötig.³⁵³

Für den gegenständlichen Roman eignet sich eine abgewandelte und angepasste Version dieser Methode. Da sich „Timeless“ insbesondere durch seine detaillierten Illustrationen auszeichnet, könnte man ausgewählte Abbildungen von Figuren vor dem Lesen des Romans dazu nutzen, dass die Schüler*innen allein anhand dieser Bilder eine fiktive Vorstellung verfassen. Nach dem Lesen werden diese Texte wieder gelesen und untersucht, inwiefern die Vermutung zutreffen. Sowohl wenn die Einschätzungen sich stark von den tatsächlichen Charakterisierungen unterscheiden als auch wenn diese ungefähr zutreffen, bildet dies einen fruchtbaren Anknüpfungspunkt über Diskussionen über das Äußere und wie dies unsere Wahrnehmung beeinflusst.

Insbesondere in der Kontrastrelation zwischen Lucy und Paige dürften hierbei interessante Ergebnisse entstehen, da sich deren Erscheinungsbilder, wie bereits in der Figurenanalyse erörtert, stark voneinander unterscheiden. Diese Erkenntnisse ließen sich anschließend für die Weiterarbeit zu Genderstereotypen nutzen. Die Bilder, die sich für diese Aufgabe anbieten würden, sind etwa die Einzelporträts, die bereits in der gender-orientierten Figurenanalyse untersucht wurden. Im Vergleich zwischen Leser*innenerwartung und tatsächlicher Charakterisierung treten mit Sicherheit Erkenntnisse hinsichtlich Stereotypisierung zutage, die sich gut als Anknüpfungspunkte verwenden lassen, um zu beleuchten, wie man sich etwa stereotyp männlich beziehungsweise weibliche Figuren vorstellt und wieso dem so ist. Im Anschluss an diese Überlegungen könnte auch insbesondere auf die Queerness von Paiges Charakterisierung verwiesen werden. Diese dürfte sich im Rahmen der Methode insbesondere im Vergleich der Figurenporträts zeigen; allerdings könnte man nach dem Lesen des Texts auch an die Ergebnisse dieser einführenden Methode anschließen, die

³⁵² Vgl. Spinner: Methoden des Literaturunterrichts, S. 252.

³⁵³ Vgl. ebd., S. 252.

Charakterisierungen vergleichen und so analysieren, inwiefern sich die beiden Mädchenfiguren voneinander unterscheiden. So könnte nicht nur eine Reflexion zu stereotyper Weiblichkeit angeregt werden, sondern auch zu gesellschaftlichen Erwartungen an Geschlechterrollen und wie Figuren, die diese nicht erfüllen, als anders markiert werden.

Ebenso könnte die vorgeschlagene Methode auch mit den beiden Burschenfiguren Diego und Petey funktionieren. So könnte man anhand der beiden Figurenporträts Charakterisierungen über sie erstellen lassen und ergründen, inwiefern sich die angenommenen Eigenschaften voneinander unterscheiden. Da Diego in seinem Figurenporträt als äußerst kompetent und begabt dargestellt wird, dürfte die Unterscheidung zu Petey, der im Gegensatz dazu als ungeschickt und etwas verloren präsentiert wird, interessante Erkenntnisse liefern. So wäre es spannend zu erfahren, ob die Schüler*innen Diego eher typisch männliche Eigenschaften, wie körperliche Stärke und technische Kompetenz zuschreiben und welche Eigenschaften Petey unterstellt werden. Auch diese unterschiedlichen Charakterisierungen können schließlich dem Anstoß zu einer Diskussion über stereotype Männlichkeit dienen, wo über gesellschaftliche Erwartungen an Burschen und ihre Porträtierung in Romanen diskutiert wird. Nachdem die Schüler*innen anschließend den Text gelesen haben, lohnt es sich, zu den einführenden Betrachtungen zurückzukehren und die Erwartungen mit den tatsächlichen textuellen Charakterisierungen zu vergleichen.

5.4.5 Ein Buch illustrieren

Obwohl die Methode ein Buch zu illustrieren in Anbetracht der Tatsache, dass das gegenständliche Buch bereits illustriert ist, vielleicht obsolet erscheinen mag, so können sich dennoch wertvolle Erkenntnisse und ein neues Verständnis aus der künstlerisch-gestaltenden Auseinandersetzung mit dem Text gewinnen lassen. Dabei können Schüler*innen etwa Teile des Textes, zu dem keine Bilder vorhanden sind, mit ihnen versehen oder aber vorhandene Illustrationen erweitern, ergänzen oder verändern.

Haas betont, dass diese recht simple Methode besonders bei schwächeren Schüler*innen beliebt ist und auch deswegen nützlich ist, weil alle Lernenden zur Auseinandersetzung mit dem Text gebracht werden.³⁵⁴ Dabei räumt er zwar durchaus ein, dass die malerische Gestaltung nicht zwingend für eine Beziehung zwischen Leser*in und Text sorgt, allerdings behindere sie diese auch nicht.³⁵⁵ Die Methode eignet sich also insbesondere für

³⁵⁴ Vgl. Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, S. 154-155.

³⁵⁵ Vgl. ebd., S. 155.

leseschwächere Schüler*innen, die sich so auf niederschwellige Art und Weise mit dem Text beschäftigen können.

Wählt man die zu illustrierenden Szenen mit Bedacht, so ergibt sich auch hier die Möglichkeit, den Fokus auf gender-orientierte Themen zu lenken. Ein Aspekt, der in der gender-orientierten Figurenanalyse immer wieder aufgetaucht ist, ist das männliche Beschützverhalten, das von Diego aber stellenweise auch von anderen Figuren wiederholt an den Tag gelegt wird. Die Tatsache, dass diese Situationen, in denen sich Lucy und Paige stets gegen diese Bevormundungen wehren, mehrmals vorkommen, gilt es als Anlass für eine produktive Auseinandersetzung im Literaturunterricht zu nehmen. So könnte zum Beispiel eine Streitszene, in der Diego eines oder beide Mädchen beschützen will, diese sich aber wehren, von den Schüler*innen graphisch dargestellt werden. Sie können diese Szene entweder im Stil der Illustrationen des Textes gestalten oder aber auch auf kreative Weise zu eigenen Gestaltungsmöglichkeiten greifen, indem sie die Szene zum Beispiel als Comicstrip darstellen und in Sprechblasen die Äußerungen der jeweiligen Figuren einfügen. Als Impulsszene würde sich etwa jene eignen, in der Diego und Petey zum ersten Mal mit Paige und Lucy ins Gespräch kommen.³⁵⁶ Nicht nur, dass die Grundstimmung etwas leicht Feindseliges hat, auch die Interaktion wirkt bissig, was durch Diegos Beteuerung, dass er und Petey die Mädchen beschützen würden, nicht gerade aufgelockert wird. Die ungefähr drei Seiten umfassende Szene könnte also von den Schüler*innen in Form eines Comicstrips produziert werden, wodurch auch die Auseinandersetzung hinsichtlich der Bevormundung Diegos zum Ausdruck kommen sollte. Im Anschluss an die produktive Umsetzung können die Schüler*innen ihre Werke präsentieren, woraufhin Leitfragen dazu anregen sollen, dass sich die Schüler*innen damit auseinandersetzen, wieso Lucy und Paige so ablehnend auf die Beschützversuche der Burschen reagieren. Sollten die Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt schon das gesamte Buch gelesen haben, bietet es sich hier auch an nachzufragen, ob ihnen dieses Verhalten Diegos schon öfters aufgefallen ist. Falls nein, können die Schüler*innen im Buch danach suchen, woraufhin diese Stellen besprochen werden, wobei auch besonderes Augenmerk auf das stets abweisende Verhalten von Paige und Lucy gelegt werden soll.

Das scheinbare harmlose und gut gemeinte Verhalten Diegos soll in dieser Methode reflektiert werden. Diesem wohnt nämlich ein internalisierter Sexismus inne, wonach sich Mädchen weniger gut zu verteidigen beziehungsweise auf sich aufzupassen wissen als

³⁵⁶ Vgl. Baltazar: *Timeless*, S. 108-111.

Burschen. Da die männliche Bevormundung weiblicher Figuren unter dem Vorwand des Beschützens kein Narrativ ist, dem allein „Timeless“ anheim gefallen ist, sondern etwas, das häufig in der Populärkultur zu finden ist, lohnt sich die explizite Thematisierung dessen im Unterricht. Dabei soll ergründet und reflektiert werden, wieso sich die Burschen bemüßigt fühlen, die Mädchen zu beschützen und wieso dies selten umgekehrt der Fall ist.

5.4.6 Eine Handlung ausfabulieren

Eine weitere Methode, die sich eignet, um die Illustrationen des Romans produktiv zu nutzen, ist die von Spinner vorgeschlagene Möglichkeit eine Handlung, die im Buch nicht vollständig erzählt beziehungsweise nur angedeutet wurde, auszufabulieren.³⁵⁷ Während Spinner hierbei insbesondere auf Dialoge verweist, welche im Buch nicht vorkommen, aber durchaus stattgefunden haben könnten,³⁵⁸ ließe sich die Methode im Falle von „Timeless“ besonders gut bei jenen Bildern anwenden, welche die Handlung nicht illustrieren, sondern eigenständig forterzählen.

Ziel der Übung ist es einerseits, die Schüler*innen zum kreativen Gestalten anzuregen, aber auch deren Textverständnis zu fördern, da das Ausfabulieren einer Handlung genaues Lesen der vorangegangenen und nachfolgenden Szenen bedarf. Eine Szene, die sich für die Methode eignet, ist jene, in der Siobhan ein feindliches Boot des Aeternums, das Jagd auf sie macht, attackiert und in die Luft sprengt:

³⁵⁷ Vgl. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur, S. 315.

³⁵⁸ Vgl. ebd., S. 315.

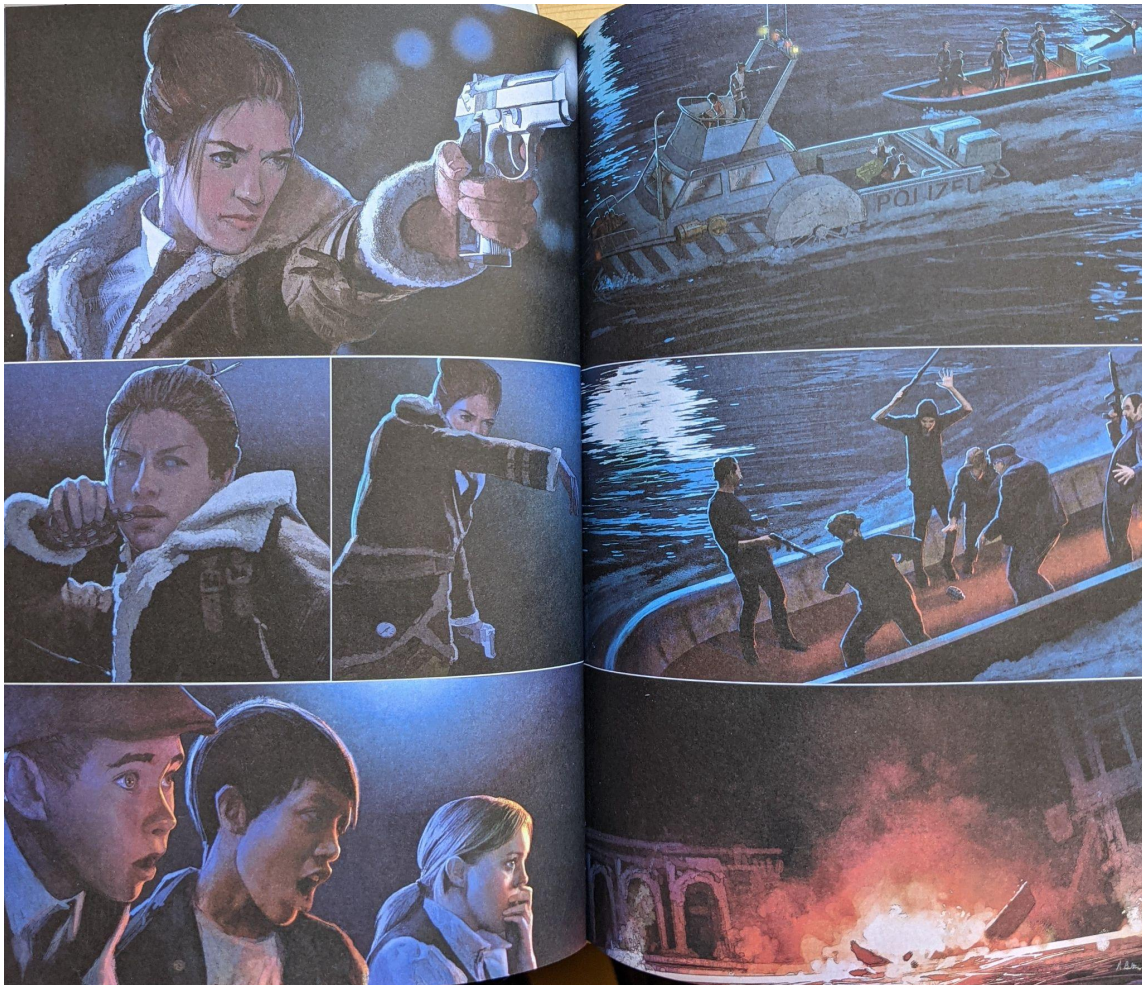


Abb. 9: Siobhan verteidigt sich gegen ein feindliches Boot.³⁵⁹

Will man diese Methode auch für das Ziel der Genderreflexion nutzen, so könnte man als Ausgangspunkt für den zu produzierenden Text den folgenden Gedankengang Diegos wählen, den er unmittelbar nach der dargestellten Szene hat: „Diego nickte und rang nach Atem. Selbst nach all den Geschichten, die er gehört hatte, hatte er seine Mutter noch nie so gesehen wie eben gerade: als Kriegerin und Heldin.“³⁶⁰

Wie bereits in der Figurenanalyse erörtert, scheint Diego Probleme damit zu haben, das Bild von Siobhan als Kämpferin mit dem seiner liebevollen und fürsorglichen Mutter zu vereinen, während er bei seinem Vater keinerlei Probleme in dieser Hinsicht hat. Um dies zu thematisieren, könnten die Schüler*innen die obige Szene aus Sicht Diegos erzählen, mit besonderer Rücksicht auf seine Reaktion auf das Verhalten seiner Mutter als Kämpferin. Anschließend können die Schüler*innen zu einer Reflexion angeregt werden, wieso Diego so denkt und ob dieses offensichtliche Erstaunen nur mit seiner Mutter zusammenhängt oder ob

³⁵⁹ Baltazar: Timeless, S. 178-179.

³⁶⁰ Ebd., S. 180.

er sich bei seinem Vater ähnlich verhalten hätte. Ziel dieser Auseinandersetzung soll dabei sein, dass die Schüler*innen darauf aufmerksam gemacht werden, dass selbst in der Zukunft das Vereinen von Mutterschaft und (typisch männlich besetzten) Berufen immer noch ein Novum und damit ungewöhnlich ist. Besonders der Unterschied zwischen Siobhan und Santiago soll dabei im Fokus stehen, sodass die in der Figurenanalyse gewonnen Erkenntnisse hinsichtlich der Tätigkeit im Haushalt, die nur von Siobhan ausgeführt wird, und der Reaktion Diegos auf Siobhans Heldentum auch für die Schüler*innen greifbar werden.

6. Conclusio

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war das Spannungsfeld des Literaturunterrichts zwischen den Zielen der Aufrechterhaltung der Leselust und der Anregung zur Genderreflexion. Wie in den einführenden Kapiteln ausgeführt, speist sich das Dilemma beziehungsweise die Debatte darum aus dem empirisch nachweisbaren Umstand, dass statistisch gesehen Burschen empfindlichen Rückstand gegenüber gleichaltrigen Mädchen haben, was Lesehäufigkeit, -freude und -kompetenz betrifft. Durch die Zusammenschau der verschiedenen empirischen Studien hat sich gezeigt, dass diese Divergenz tatsächlich belegt ist und daher auch Eingang in Unterrichtsüberlegungen finden muss. Wie die Differenz handzuhaben ist - so wurde auch im Rahmen dieser Arbeit gezeigt -, ist in der Forschung umstritten. Um zu einem begründeten und stichhaltigen Vorschlag zum Umgang mit dem Dilemma zu gelangen, wurden deswegen vor der didaktischen Anwendung zunächst noch der Forschungsstand und die divergierenden Positionen zur Debatte vor- und einander gegenübergestellt. Auf Basis dieser Standpunkte und Einschätzungen wurde schließlich ein eigener Vorschlag vorgebracht, der mittels des jugendliterarischen Romans „Timeless - Retter der verlorenen Zeit“ exemplifiziert wurde.

Wieso gerade dieser Roman ausgewählt wurde, hat verschiedene Gründe, die allesamt mit der Evokation von Leselust und der Anregung zur Genderreflexion zusammenhängen. Ausschlaggebend war zunächst das literarische Genre des Textes, das mit Science Fiction beziehungsweise Abenteuerliteratur einem Großteil der Zielgruppe gefallen dürfte, wovon aufgrund der Ergebnisse empirischer Studien auszugehen ist. Auch die Illustrationen waren entscheidend für die Auswahl des Romans, da diese insbesondere für leseabgeneigte Jugendliche ein zusätzlicher Lektüreanreiz sein, aber auch generell für einen größeren Lesegenuss sorgen dürften. Neben diesen Gründen, die besonders für die Sicherstellung der Lesefreude von Relevanz sind, erfüllt der Roman auch einige Kriterien, die für das Ziel der Genderreflexion wichtig sind. Zum einen entspricht der Protagonist Diego trotz seines Muts und seiner Abenteuerlust nicht dem stereotypen Helden, der oft in Abenteuerliteratur und insbesondere in von Burschen präferierten Büchern zu finden ist. Der Roman gehört also auf den ersten Blick nicht zu „pauschalisierender ‚Heldenliteratur‘“.³⁶¹ Außerdem werden durch die gemischtgeschlechtliche Zusammensetzung der „Rangers“ Identifikationsangebote für

³⁶¹ Pieper: Zur geschlechtsspezifischen Differenz der Leseweisen und Lesestoffe, S.291.

Mädchen und Burschen bereitgestellt. Letztlich für das Ziel der Genderreflexion außerdem von Interesse ist, dass wiederholt explizit auf Geschlechterungerechtigkeit verwiesen wird, was für die Thematisierung im Unterricht aber auch für den persönlichen Anstoß zur Reflexion bedeutsam ist.

Mit der Auswahl von „Timeless“ konnten demnach nicht nur die beiden der Arbeit zugrundeliegenden Ziele angesprochen werden, es wurde insbesondere auch die mangelnde Passung zwischen jugendlichen Leseinteressen und schulischer Lektüre nivelliert, die sich speziell zur kritischen Zeit der pubertären Lese Krise nachteilig auf das Leseverhalten der Schüler*innen auswirken kann. Neben der adressatengerechten Auswahl des Lesestoffs ist des Weiteren die didaktische Herangehensweise im Literaturunterricht für die Stabilisierung der Lesefreude entscheidend; deswegen wurde für das gegenständliche Vorhaben der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht gewählt. Auch diese Wahl wurde auf Basis der Ziele Erweckung der Leselust sowie der Erziehung zur Genderreflexion getroffen, um beiden Zielsetzungen gerecht zu werden. Denn es ist anzunehmen, dass die Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Zugangs zu literarischen Texten - anders als analytische Verfahren - nicht zu einem Verlust der Leselust führen, während mit der Auswahl der Methoden und der spezifischen Schwerpunktsetzung eine Reflexion hinsichtlich Gendernormen und -stereotypen angeregt werden kann. So sollte schließlich das Spannungsfeld ausgeglichen werden - mit der schüler*innengerechten Auswahl der Lektüre sowie mit dem gezielten Einsatz von leselustförderlichen Methoden, die zudem zur Genderreflexion anregen.

Wie die Ergebnisse der gender-orientierten Figurenanalyse gezeigt haben, ist solch eine Auseinandersetzung mit Genderrollen auch bei Texten von Belang, die auf den ersten Blick eben nicht zu stereotypischer Heldenliteratur gehören. Die Analyseergebnisse zeigen zwar, dass oberflächlich durchaus von fortschrittlicher Figurenkonstellation zu sprechen ist, besonders aufgrund der durchsetzungsstarken und selbstbewussten Mädchenfiguren Lucy und Paige, dass aber bei genauerer Betrachtung dennoch latent sexistische Merkmale zu erkennen sind, die der Thematisierung und Dekonstruktion im Literaturunterricht bedürfen. Eine wertvolle Erkenntnis dieser Analyse war insbesondere auch, dass sich die literaturwissenschaftliche Untersuchung von Texten in jedem Fall lohnt, bevor diese Einzug in den Unterricht finden, da selbst auf den ersten Blick fortschrittlich erscheinende Texte tieferliegende sexistische Schattierungen enthalten können, die auf diese Weise offenbart werden. Erst auf Basis dieser Resultate kann anschließend entschieden werden, ob sich das

jeweilige Buch für den Einsatz im Literaturunterricht eignet und falls ja, auf welche Aspekte man bei der Didaktisierung achten sollte.

Zu den Erkenntnissen der gender-orientierten Figurenanalyse gehören insbesondere das „Beschützerverhalten“ Diegos gegenüber den Mädchen, welches diese immer wieder abwehren müssen, aber auch dessen unterschiedliche Wahrnehmung seiner Eltern; also dass er seine Mutter nicht mit der heldenhaften Pilotin in Verbindung bringen kann, während er bei seinem Vater keinerlei Probleme hat, dessen Elternschaft mit seiner Berufstätigkeit zu vereinen. Des Weiteren lieferten auch die Kontrast- und Korrespondenzrelationen zwischen Paige und Lucy wertvolle Erkenntnisse. Obwohl beide selbstbewusst und willensstark sind, ist Paige noch forscher in ihrem Auftreten, oft unfreundlich aber auch die körperlich stärkste ihrer Gruppe. Diese Unterschiede spiegeln sich auch in der Figurendarstellung wider, wo Lucy als feenhaft mit langem blonden Haar beschrieben wird, während Paige kurzes schwarzes Haar hat und auf ihrem Figurenbild eine Krawatte trägt, ein typisch männliches Kleidungsstück. Die forsche Paige wird also auch in ihrer bildlichen Darstellung als stereotyp „unweiblich“ und burschikos präsentiert, während Lucy äußerlich dem Typus eines „prinzessinnenhaften“ Mädchens entspricht.

Diese und andere Ergebnisse wurden mit ausgewählten Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts im abschließenden Teil für die didaktische Anwendung fruchtbar gemacht. Dabei wurden die Methoden mit passenden Szenen aus dem Text und gezielten Handlungsanweisungen ergänzt, um so bei einem Einsatz im Literaturunterricht zu einer Genderreflexion bei den Schüler*innen anregen zu können. Die auserkorenen Methoden stellen dabei keinen vollständigen Didaktisierungsplan zum Einsatz von „Timeless“ im Literaturunterricht dar, sondern gelten vielmehr als Sammlung von Vorschlägen, mit denen die beiden gegenständlichen Zielsetzungen erreicht werden können. Indessen ist der Einsatz der Methoden natürlich immer auch auf die Lernendengruppe und deren spezielle Bedürfnisse abzustimmen. Auch ist die Auswahl der Methoden selbstverständlich nicht als endlich oder endgültig anzusehen; so wären noch eine Vielzahl anderer denkbar, etwa das Einfügen von Figuren, um den Mangel an weiblichen Nebenfiguren auszugleichen, oder die Thematisierung von gesellschaftlichen Schichten und sozialer Benachteiligung im Zusammenhang mit Paige.

Abschließend lässt sich also attestieren, dass die der Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage, wie das Spannungsfeld des Literaturunterrichts zwischen dem Erwecken von Leselust und der Anregung zur Genderreflexion auszubalancieren ist, folgendermaßen zu beantworten ist: Für die Erweckung und Stabilisierung von Leselust ist insbesondere während der kritischen Phase der pubertären Lese Krise der Einsatz von Literatur, die den Leseinteressen der Schüler*innen entspricht, entscheidend. Während in einer realen Unterrichtssituation die Abfrage der Lesewünsche und präferierten Genres der Lernenden von Vorteil ist, so fiel die Wahl in dieser Arbeit auf einen Science Fiction/Abenteuerroman, da empirische Studien speziell diesen Genres große Beliebtheit bei der Zielgruppe zuschreiben. Bei der Auswahl des Textes ist zudem darauf zu achten, dass die handelnden Figuren geschlechtliche Stereotype nicht bestätigen, oder aber dass dieses stereotype Verhalten im Unterricht thematisiert und dekonstruiert wird. Um mit diesem Ansatz nicht die Leselust und Identifikationsbedürfnisse der Schüler*innen zu vergällen, gilt es, einen schüler*innenzentrierten und kreativen Zugang zu wählen, wie in diesem Fall den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Wie gezeigt wurde, eignen sich dessen Prinzipien und Methoden im Besonderen für die Ausbalancierung und Vereinigung der beiden Zielsetzungen.

Für die Zukunft wäre eine empirische Anwendung der dargelegten Didaktisierung wünschenswert, um zu ergründen, wie die Schüler*innen zu den gemachten Vorschlägen stehen, ob die Methoden tatsächlich zur Genderreflexion anregen und ob sie leselustförderlich wirken. Außerdem kann natürlich sowohl in der Textauswahl als auch in der Methodenauswahl variiert werden. So wäre es beispielsweise interessant, beliebte Texte mit überholten Geschlechterklischees im Unterricht zu behandeln, da hierbei die Genderstereotype für Schüler*innen wahrscheinlich offensichtlicher zu erkennen und damit einfacher zu dekonstruieren wären. Allerdings riskiert man mit einer solchen Auswahl immer auch die Zementierung von Stereotypen, sollte das Dekonstruieren nicht wie intendiert gelingen.

Letztlich lässt sich also sagen, dass dem Dilemma des Literaturunterrichts mit schüler*innenorientierter Literatur sowie mit Methoden zur Genderreflexion entgegenzutreten ist. Besonders in der neuralgischen Phase des pubertären Lesekicks ist darauf zu achten, Lesestoffe anzubieten, die die Leselust aufrechterhalten können, allerdings sollte dies nicht auf Kosten der Persönlichkeitsbildung und Geschlechtergerechtigkeit geschehen. Die

vorliegende Arbeit hat einen Vorschlag präsentiert, wie mit diesem Dilemma umgegangen werden kann, sodass beide Ziele - Erweckung der Leselust und Erziehung zur Genderreflexion - im Literaturunterricht erreicht werden können.

7. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Baltazar, Armand: Timeless. Retter der verlorenen Zeit. München: cbj Kinder- und Jugendbuchverlag 2017.

Sekundärliteratur

Artelt, Cordula, Tobias Dörfler: Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. In: Hermann Ruch (Hg.): ProLesen - auf dem Weg zur Leseschule: Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Donauwörth: Auer 2011, S. 13-36.

Barnieske, Andreas, Andreas Seidler: Genderaspekte im Deutschunterricht. In: Elke Kleinau, Dirk Schulz u. Susanne Völker (Hg.): Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies. Bielefeld: transcript 2013, S. 121-133.

Bertschi-Kaufmann, Andrea, Esther Wiesner: Lesealltag und Leseglück in den Selbstaussagen von Jugendlichen. In: Andrea Bertschi-Kaufmann u. Cornelia Rosebrock (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim/München: Juventa Verlag 2009, S. 217-232.

Böck, Margit: Förderung der Lesemotivation im Rahmen eines geschlechtersensiblen Unterrichts. Grundlagen, Prinzipien, Strategien und Beispiele. In: Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung als Aufgabe aller Fächer. Augsburg: Auer 2010, S. 95-118.

Böck, Margit: Förderung der Lesemotivation. Neue Ansätze für eine Aufgabe im Spannungsfeld der Anforderungen der Schule und den Erwartungen der SchülerInnen. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008.

Böhm, Kerstin: Archaisierung und Pinkifizierung. Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Bielefeld: transcript 2017.

Bonfadelli, Heinz, Angela Fritz, Renate Köcher: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993 (Lesesozialisation Bd. 2).

Brendel-Perpina, Ina: Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht. Bamberg: University of Bamberg Press 2019 (Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien Bd. 26).

Dahrendorf, Malte: Kinder- und Jugendliteratur in schulischer (didaktischer) Perspektive. In: Jörg Knobloch u. Malte Dahrendorf (Hg.): Offener Unterricht mit kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen, Praxisberichte, Materialien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1999, S. 16-24.

Figatowski, Bartholomäus: Science Fiction. In: Christine Garbe, Christina Gürth, Julia Hoydis u.a. (Hg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen: Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 121-141.

Garbe, Christine: Abenteuerliteratur. In: Christine Garbe, Christina Gürth, Julia Hoydis u.a. (Hg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen: Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 55-67.

Garbe, Christine, Christina Gürth, Julia Hoydis u.a. (Hg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen: Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018.

Garbe, Christine: Gender und Genre. Gender-sensible Leseförderung und attraktive Genres der Kinder- und Jugendliteratur. In: Christine Garbe, Christina Gürth, Julia Hoydis u.a. (Hg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen: Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 1-34.

Garbe, Christine: Vorwort. In: Christine Garbe, Christina Gürth, Julia Hoydis u.a. (Hg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen: Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. V-VI.

Gattermaier, Klaus: Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: edition vulpes 2003.

Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT Verlag 2004.

Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010 (Deutschunterricht Grundwissen Literatur Bd. 2).

Graf, Werner: Literarische Sozialisation. In: Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 49-60.

Gymnich, Marion: Konzepte literarischer Figuren und Figurencharakterisierung. In: Vera Nünning u. Ansgar Nünning (Hg.): Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2004, S. 122-142.

Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer/Klett 2013.

Heiser, Ines: Gendersensible Textauswahl, Diagnose von Genderkodierung. In: Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser, Nicola König (Hg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen - Methoden - Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach/Klett 2020, S. 49-57.

Hurrelmann, Bettina: Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: Norbert Groeben (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Köln: Universität Köln 1999, S. 105-115.

Hurrelmann, Bettina, Norbert Groeben: Geschlecht und Medien: Immer noch mehr Fragen als Antworten. In: SPIEL 23 (2004), H. 1, S. 175-186.

Keller-Loibl, Kerstin, Susanne Brandt: Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken. Berlin, München, Boston: De Gruyter Saur 2015.

König, Lotta: Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2018.

König, Lotta: Teaching Gender Reflection! Theoretische Grundlagen und literaturdidaktische Unterrichtsbeispiele für einen genderreflektierenden Englischunterricht. In: Juliette Wedl u. Annette Bartsch (Hg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript 2015, S. 261-287.

König, Nicola: Schreib mich! - Produktionsorientierte Schreibarrangements im gendersensiblen Literaturunterricht. In: Ina Brendel-Perpina, Ines Heiser, Nicola König (Hg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen - Methoden - Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach/Klett 2020, S. 59-71.

Kurwinkel, Tobias: Bilderbuchanalyse. Narrativik - Ästhetik - Didaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2020.

Mahling, Marina: Lesepraxis von Kindern und Jugendlichen. Die Bedeutung von Familie, Schule und Peers für die Beschaffung und Nutzung von Lesestoffen. Berlin/Boston: De Gruyter 2016.

Mahling, Marina: Lesestoffe im Deutschunterricht, Privatlektüre und Lesemotivation von Schülern der gymnasialen Oberstufe. Erlangen 2010 (Alles Buch. Studien der Erlanger Buchwissenschaft 35).

Martínez, Matías, Michael Scheffel: Einführung in die Erzähltheorie. München: C.H. Beck 2020.

Möller, Jens, Ulrich Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider, Petra Stanat (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 101-124.

Nünning, Vera, Ansgar Nünning (Hg.): Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2004.

Pfaff-Rüdiger, Senta: Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige. Berlin: LIT Verlag 2010.

Pfister, Manfred: Das Drama. Theorie und Analyse. München: Fink ¹¹2001.

Philipp, Maik: Die feinen Unterschiede. Ein Forschungsüberblick zum Zusammenhang von Geschlecht und Lesemotivation sowie -verhalten. In: Bea Lundt u. Toni Tholen (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung: Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin/Münster: LIT Verlag 2013, S. 297-321.

Philipp, Maik: Lesen empeerisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: VS Verlag 2010.

Philipp, Maik: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer 2011.

Philipp, Maik: Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Hamburg: LIT Verlag 2008.

Pieper, Irene: Zur geschlechtsspezifischen Differenz der Leseweisen und Lesestoffe: Wie viel Unterschied sollen/wollen wir machen? In: Bea Lundt u. Toni Tholen (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung: Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin/Münster: LIT Verlag 2013, S. 277-295.

Pieper, Irene, Cornelia Rosebrock, Steffen Volz u.a.: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim/München: Juventa 2004.

Pronold-Günthner, Friederike: Helden und Heldinnen im Jugendbuch als Identifikationsfiguren. Ergebnisse einer empirischen Erhebung in den Klassenstufen 5, 7 und 9. In: Monika Plath u. Karin Richter (Hg.): Literatur für Jungen - Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 63-90.

Rosebrock, Cornelia, Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren ⁷2014.

Rosebrock, Cornelia: Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: Cornelia Rosebrock (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim / München: Juventa Verlag 1995, S. 9-29.

Rosebrock, Cornelia: Literale Sozialisation und Schule. In: Karsten Fritz, Stephan Sting u. Ralf Vollbrecht (Hg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen: Leske + Budrich 2003, S. 117-132.

Schaffner, Ellen, Ulrich Schiefele, Meike Schmidt: Die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Lesemotivation und Lesehäufigkeit von Gymnasialschülern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 45 (2013), H. 3, S. 131-141.

Schilcher, Anita: Einer für alle, alle für einen! Der Bandenroman als geschlechterübergreifende Lektüre. In: Annette Kliewer u. Anita Schilcher (Hg.): Neue Leser braucht das Land. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2004, S. 156–171.

Schilcher, Anita, Karla Müller: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und Deutschunterricht. Grundlagen und Didaktik. In: Karla Müller, Jan-Oliver Decker, Hans Krah u. Anita Schilcher (Hg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen - Analysen - Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016, S. 15-43.

Schilcher, Anita: Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht. In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer u. Christel Meier (Hg.): Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2010 (Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2), S. 357-373.

Schilcher, Anita, Maria Hallitzky: Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs - und was wollen wir? - Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts. In: Annette Kliewer u. Anita Schilcher (Hg.): Neue Leser braucht das Land. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2004, S. 113-136.

Schößler, Franziska: Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie Verlag 2008.

Siebenhüner, Steffen, Simone Depner, Dominik Fässler u.a.: Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe 1: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. In: Didaktik Deutsch 24 (2019), H. 47, S. 44-64.

Skripuletz, Mark: Lesesozialisation unter erschwerten Bedingungen – Das Leseverhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Berlin: Diss. 2016.

Spinner, Kaspar H. (Hg.): Erziehung oder Lust am Ausleben von Fantasien? Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition 2013.

Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 247-257.

Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer u. Christel Meier (Hg.): Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2010 (Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2), S. 311-325.

Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: Kaspar H. Spinner: Erziehung oder Lust am Ausleben von Fantasien? Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang 2013, S. 305-318.

Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Michael Kämper-van den Boogaart u. Kaspar H. Spinner (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2019 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11/2), S. 217-267.

Spinner, Kaspar: Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Kaspar Spinner (Hg.): Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination - Kognition. Seelze: Kallmeyer, Klett ⁵2015, S. 168-172.

Stadler, Ursula Maria: Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2013.

Suchań, Birgit, Iris Höller, Christina Wallner-Paschon: PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam 2019.

Tholen, Toni, Kerstin Stachowiak: Didaktik des Deutschunterrichts: Literaturdidaktik und Geschlechterforschung. In: Marita Kampshoff u. Claudia Wiepcke (Hg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012, S. 99-112.

Weissenburger, Christian: „Gender cross-over“-Literatur im Deutschunterricht der Klassenstufe 8: Gendersensible Leseförderung mit heldenhaften Protagonisten am Beispiel „Billy Elliot“. In: Bea Lundt u. Toni Tholen (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung: Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin/Münster: LIT Verlag 2013, S. 435-455.

Internetquellen

Bernath, Jael, Lilian Suter, Gregor Waller u.a.: JAMES – Jugend-, Aktivitäten-, Medien-Erhebung Schweiz. Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2020. Zürich: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2020/ZHAW_Bericht_JAMES_2020_de.pdf (Zugriff: 15.6.2021).

BuchMarkt: Leipziger Lesekompass 2018: 30 Titel stehen fest. 2018,
<https://buchmarkt.de/meldungen/leipziger-lesekompass-2018-30-titel-stehen-fest/> (Zugriff: 14.7.2021).

HarperKids: Armand Baltazar Introduces TIMELESS: Diego and the Rangers of the Vastlantic. <https://www.youtube.com/watch?v=-FnG1twK3pc> (Zugriff: 9.9.2021).

Maus, Eva: Boys & Books. Buchempfehlungen. Timeless - Retter der verlorenen Zeit. Rezension.
https://www.boysandbooks.de/buchempfehlungen/genres/detail/?tx_bnbsuggestion_list%5Bsuggest%5D=316&tx_bnbsuggestion_list%5Baction%5D=show&tx_bnbsuggestion_list%5Bcontroller%5D=Suggest&cHash=d1092f9933a2ddf7de05d99acdcc23a2 (Zugriff: 30.7.2021).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs): JIM-Studie 2020. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf (Zugriff: 4.5.2021).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs): KIM-Studie 2020. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger.

https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf
(Zugriff 15.6.2021).

Penguin Random House Verlagsgruppe: Timeless - Retter der verlorenen Zeit.
<https://presse.penguinrandomhouse.de/edition/9783570174470> (Zugriff: 15.7.2021).

Philipp, Maik: Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz
erneut betrachtet. In: leseforum.ch Online-Plattform für Literalität (1/2011).
https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf (Zugriff 4.5.2021).

Schmerheim, Philipp: Baltazar, Armand: Timeless. Retter der verlorenen Zeit. In:
Kinderundjugendmedien.de. Wissenschaftliches Internetportal für Kindermedien und
Jugendmedien,
<https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/literaturkritiken/2313-baltazar-armand-timeless-retter-der-verlorenen-zeit> (Zugriff: 25.8.2021).

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prototypischer Verlauf der Lesesozialisation	13
Abbildung 2: Figurendarstellung Diego	71
Abbildung 3: Figurendarstellung Petey	73
Abbildung 4: Erste Figurendarstellung von Lucy und Paige	77
Abbildung 5: Figurendarstellung von Lucy in der Kleidung der Traditionalisten	78
Abbildung 6: Figurendarstellung Paige	83
Abbildung 7: Figurendarstellung Siobhan	86
Abbildung 8: Figurendarstellung Santiago	87
Abbildung 9: Siobhan verteidigt sich gegen ein feindliches Boot	101

Anhang

Abstract - deutsch

Speziell im Literaturunterricht am Ende der Sekundarstufe I ist es von Bedeutung, literarische Texte einzusetzen, die den Leseinteressen der Lernenden entsprechen, um so den drohenden pubertären Leseknick ausgleichen oder zumindest abfedern zu können. Da besonders Burschen durch die Lesekrise gefährdet sind - sie lesen im Allgemeinen weniger gerne und seltener, was sich während der pubertären Entwicklungsphase noch verstärkt - wird von einigen Forscher*innen empfohlen, Lektüren einzusetzen, die besonders den männlichen Leseinteressen entsprechen. Da diese jedoch oft mit stereotypen Geschlechterrollen operieren, trifft dieser Vorschlag auf erheblichen Widerstand im Forschungsdiskurs. In der vorliegenden Arbeit wurde nun ein Weg erarbeitet, wie mit dem Dilemma, Leselust zu erwecken ohne dabei Genderstereotypen weiterzuverbreiten, umgegangen werden kann. Dafür wurde mit „Timeless - Retter der verlorenen Zeit“ zunächst ein Text gewählt, der als Science Fiction/Abenteuerroman mit Fokus auf äußerer Handlung und fantasievollen Illustrationen die Geschmäcker von Burschen und Mädchen treffen dürfte. Außerdem ist der Text auf den ersten Blick fortschrittlich in Bezug auf Genderrollen und bietet mit gemischtgeschlechtlichen Hauptfiguren Identifikationsangebote für weibliche und männliche Schüler*innen. Allerdings zeigte die durchgeführte gender-orientierte Figurenanalyse, dass auch diesem augenscheinlich fortschrittlichen Buch internalisierte sexistische Tendenzen innewohnen, die die Thematisierung im Literaturunterricht unumgänglich machen. Als didaktischer Ansatz wurde hierfür der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht gewählt, da diesem eine schüler*innenfreundliche Herangehensweise zugestanden wird, durch die den Lernenden die Lesefreude nicht vergällt wird. Mit mehreren speziell ausgewählten Methoden wurde in Kombination mit relevanten Szenen aus dem Text schließlich exemplifiziert, wie die beiden der Arbeit zugrundeliegenden Zielsetzungen erreicht werden können: nämlich indem sowohl die Leseinteressen der männlichen und weiblichen Schüler*innen beachtet werden als auch indem Gender im Unterricht mit handlungs- und produktionsorientierten Methoden (wie zum Beispiel mit Perspektivenübernahme oder Gegentexten) leser*innenfreundlich thematisiert wird.

Abstract - englisch

Especially during the crucial phase of the pubertal reading crisis, it is of utmost importance to provide texts which cater to the reading interests of students in the academic years seven and eight. Since boys are especially prone to suffer from a steep decline in reading pleasure and their actual reading frequency, some scholars suggest introducing literary texts which specifically appeal to the reading interests of male students. However, because those texts frequently display stereotypical gender roles, this proposal is met with severe criticism by other researchers in the field of literature didactics. The purpose of this present thesis was to develop a way to overcome this dilemma between the desire to instil reading pleasure without spreading and consolidating gender stereotypes. To achieve this goal, firstly a reading text was chosen, which caters to the needs of both male and female adolescents. “Timeless - Retter der verlorenen Zeit” (engl. “Timeless - Diego and the Rangers of the Vastlantic”) is a science fiction/adventure novel with a focus on external action and fantastical illustrations, which should be to the liking of both male and female students. Moreover, outwardly the text is progressive with regards to gender roles and presents characters for both boys and girls to identify with, as there are four mixed-sex main protagonists. However, as it became evident after the gender-oriented literary analysis of the book characters, the text nevertheless displays latent, internalised sexism, which demands discussion and deconstruction during class-time. In order to do that in a student-friendly way, so that the learners’ reading pleasure is not spoilt, action- and production-oriented literature teaching (“handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht”) was chosen as a didactic approach. Specific methods of this approach were combined with selected scenes from the text in order to demonstrate how the two underlying goals of the present thesis can be achieved. That is to say the reading interests of (both male and female) students should be catered for - however, without resorting to openly-sexist texts for the sake of reading pleasure - while discussing the topic of gender in a student- and reader-friendly way during lessons (as has been illustrated by a variety of specific methods).