



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das didaktische Potential von Graphic Novels  
im identitätsorientierten Literaturunterricht“

verfasst von / submitted by

Mag. Nina Kratz

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 333 347

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Krammer



# Danksagung

Ich möchte mich bei mehreren Personen bedanken, die mich während meines Studiums und beim Verfassen meiner Diplomarbeit auf unterschiedliche Weise unterstützt haben.

Mein Dank gilt meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Stefan Krammer. Er hat mir das Gefühl vermittelt, mich an ihn wenden zu können, sollte ich Unterstützung suchen, und mir gleichzeitig viel Freiraum gelassen. Er konnte mir immer wieder hilfreiche Anregungen und konstruktive Kritik geben.

Meinen Eltern und meinen Brüdern möchte ich dafür danken, dass sie mich während meiner gesamten Studienzeit sowohl finanziell als auch mental unterstützt haben und mir mit Ratschlägen zur Seite standen.

Bedanken möchte ich mich auch bei meiner Freundin, die den Prozess dieser Arbeit mit großer Aufmerksamkeit und regem Interesse verfolgt hat und unglaublich viel Geduld und Zeit aufgebracht hat, mich bei der Ideenentwicklung zu unterstützen, meine Zweifel anzuhören und die Arbeit zu lekturieren.



# Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG</b>	<b>6</b>
<b>IDENTITÄT</b>	<b>11</b>
IDENTITÄTSFORSCHUNG	11
INTERSEKTIONALITÄT	19
<i>Intersektionalität in der Schule</i>	24
GENDER UND SEXUALITÄT	26
<i>Gender studies und Queer studies</i>	26
<i>Die Bedeutung der Kategorie Gender in der Schule</i>	31
<i>Konzepte für einen (Deutsch-/Literatur-)Unterricht unter Berücksichtigung der Kategorie „Geschlecht“</i>	33
IDENTITÄTSORIENTIERTER LITERATURUNTERRICHT	41
<b>GRAPHIC NOVELS</b>	<b>49</b>
NARRATOLOGISCHE EINORDNUNG UND BESONDERHEITEN	49
LITERATUR	56
<i>Alison Bechdel: „Fun Home“</i>	59
<i>Julie Maroh: „Blau ist eine warme Farbe“</i>	62
<i>Lukas Jüliger: „Vakuum“</i>	64
<b>GRAPHIC NOVELS IM IDENTITÄTSORIENTIERTEN LITERATURUNTERRICHT</b>	<b>68</b>
MANIFESTATIONEN VON (GESCHLECHTS-)IDENTITÄT	68
KONSTRUKTION UND DEKONSTRUKTION	84
GENDER UND HETERONORMATIVITÄT	86
INTERSEKTIONALITÄT	89
METHODEN	96
<b>ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK</b>	<b>100</b>
<b>QUELLENVERZEICHNIS</b>	<b>104</b>
GRAPHIC NOVELS, COMICSTRIPS	104
SEKUNDÄRLITERATUR	104
WEBSEITEN	112
BILDQUELLEN	112
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>114</b>
<b>ANHANG</b>	<b>115</b>
ABSTRACT	115

# Einleitung

Jugendliche bewegen sich zwischen Autonomie und Zwang, Kindheit und Erwachsenenalter. Es taucht die Frage nach der sexuellen Identität und unweigerlich auch die Frage nach der Geschlechtsidentität auf. Jugendliche fragen sich, wer sie sind und was sie wollen oder was von ihnen als Individuum, als Mann oder als Frau erwartet wird. Häufig wollen sie um keinen Preis auffallen, „anders“ sein, da dies von ihrem sozialen Umfeld sanktioniert wird. Nicht selten ist es aber ebenso wichtig, „besonders“ zu sein. Welche Bedeutung einer Eigenschaft, einer Vorliebe, einem Verhalten etc. zugeschrieben wird, beeinflusst die Identitätsarbeit von Jugendlichen massiv. Denn wer sie sind und werden, geschieht – wie die vorliegende Arbeit zeigen wird – keinesfalls alleine dem Wunsch und der Wahl der Individuen entsprechend, sondern ist im Kontext von gesellschaftlichen Zwängen, Stereotypen, Erwartungen, Rollenbildern, Diskriminierung und Ausgrenzung zu sehen. Jugendliche konstruieren ihre Identität unter herausfordernden Voraussetzungen. Der identitätsorientierte Literaturunterricht möchte sie unterstützen, in dieser Arbeit erfolgreicher und glücklicher zu sein, indem sie Identität als Prozess und als vielfältig erkennen und erleben und besser wahrnehmen können, was das für sie persönlich bedeutet.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem didaktischen Potential mehrerer Graphic Novels aus der Perspektive eines identitätsorientierten Literaturunterrichts im Unterrichtsgegenstand Deutsch. Sie analysiert den Beitrag des Forschungsgegenstandes für die Beschäftigung mit den Kategorien „Gender“ und „Sexualität“ mit dem Ziel der Unterstützung der Identitätsarbeit von Jugendlichen durch die Didaktisierung von Literatur im Unterrichtsgegenstand Deutsch.

Die Arbeit ist zwischen Identitätsforschung und Deutschdidaktik angesiedelt. Weitere Konzepte stammen aus den Kulturwissenschaften sowie aus der Identitätsforschung und der Pädagogik.

Das Forschungsinteresse besteht darin, Zugänge zum Literaturunterricht zu erörtern, die auf die Identität von Schülerinnen und Schülern abzielen, die wertschätzend sind und die Diversität der Schüler\*innenpopulation berücksichtigen. Der Ansatz, den diese Arbeit verfolgt, ist nicht normativ. Es wird also nicht von einer Norm und Abweichungen

von dieser ausgegangen, sondern von einer grundsätzlichen Vielfalt an Merkmalen, Eigenschaften, Religionen, Geschlechtern, Begabungen, Herkunft, sexuellen Orientierungen, etc. der Schüler\*innen, mit denen Lehrpersonen im Schulalltag interagieren. Die Verschränkungen dieser Identitätskriterien werden aus einem intersektionalen Blickwinkel betrachtet, wobei im Vordergrund der Untersuchung Geschlecht und Sexualität stehen sollen.

Insbesondere in der Pubertät, einer Phase der Re-Organisation von sozialen Beziehungen, spielen diverse Kategorien eine Rolle. Die Aufgabe einer Lehrperson sollte es sein, die Vielfalt an identitären Möglichkeiten aufzuzeigen, zu thematisieren, mit anderen Worten: ein Mosaik an identitären Möglichkeiten auszubreiten, um Jugendliche bei der Beantwortung der drängenden Frage „Wer bin ich?“ zu unterstützen. Im Sinne eines „Doing Identity“ ist die Zugangsweise eine, die Selbstbestimmung und Empowerment möglichst fördern soll. Die Bewusstmachung von Zuschreibungen und deren Verflechtungen scheint dafür eine notwendige Voraussetzung zu sein, weshalb der fachdidaktische Zugang der vorliegenden Arbeit sich an dem Konzept des „Undoing Identity“ orientiert.

Die vorliegende Arbeit analysiert die Möglichkeiten eines solchen Mosaiks oder Handlungsfeldes am Beispiel von drei Graphic Novels mit unterschiedlichen Zugängen zu Geschlecht und Sexualität:

„Fun Home“ von Alison Bechdel erschien im Jahr 2006 im amerikanischen Original und 2011 in deutscher Sprache. Es handelt sich dabei um den ersten Teil einer zweibändigen Autobiographie<sup>1</sup>, in dem die Autorin die Themen Sexualität, Geschlecht, Pubertät und Krankheit verhandelt, um nur einige zu nennen. Im Mittelpunkt steht dabei Bechdels Beziehung zu ihrem Vater, der seine Homosexualität verbirgt, und das Entdecken ihrer eigenen Homosexualität.

„Vakuum“ von Lukas Jüliger erschien 2013 im Reprodukt-Verlag und ist Jüligers Erstlingswerk. In einer prä-apokalyptischen Atmosphäre stehen zwei Jugendliche im Vordergrund der Erzählung, die sich mit den Themen Liebe, Sexualität, Gewalt, Vergewaltigung und Beziehungen auseinandersetzen.

„Blau ist eine warme Farbe“ ist Julie Marohs erste Graphic Novel. Sie erschien 2010 im französischen Original und 2013 in deutscher Übersetzung. Sie thematisiert darin die

---

<sup>1</sup> Während sich der erste Teil, „Fun Home“ vornehmlich um die Person des Vaters und die Beziehung zu ihm dreht, beschäftigt sich Bechdel im zweiten Teil mit ihrer Mutter, s. Bechdel 2012.

Liebesbeziehung zwischen zwei Frauen und das Coming-Out einer 15-jährigen, aber auch Homophobie, Krankheit und Tod.

Verschiedene Theorien sollen zunächst das Verständnis dafür schärfen, was überhaupt unter Identität verstanden werden kann. Ältere und teilweise überholte Theorien wie Freuds Theorie der psychosexuellen Entwicklung und Eriksons Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung<sup>2</sup> werden zunächst besprochen. Keupp<sup>3</sup>, Köck und Ott<sup>4</sup> erläutern, wie unter Identität einerseits ein Selbstkonzept eines Individuums verstanden werden kann, das andererseits in einem komplexen Verhältnis zu seiner Umwelt steht. Keupp weist insbesondere auf die Prozessualität und Fragilität von Identität hin. Eickelpasch und Rademacher<sup>5</sup> weisen auf Probleme hin, die in der Gegenwart für die Identitätsarbeit von Bedeutung sind, ebenso wie Keupp, der von einem „Patchwork der Identitäten“<sup>6</sup> spricht. Aus deutschdidaktischer Perspektive sind die Literaturdidaktik von Ulf Abraham und Matthis Kepser<sup>7</sup>, Heiner Keupps Erläuterungen zur Identitätsarbeit und -konstruktion<sup>8</sup>, Hagedorns Arbeiten zur selben Thematik im Handlungsfeld Schule<sup>9</sup>, Pauldrachs Aufsatz zu identitätsorientierter Literaturdidaktik<sup>10</sup> bedeutsam. Dann wird das Konzept des identitätsorientierten Literaturunterrichts vorgestellt. Von den Anfängen bei Kreft und Spinner in den 1970er und 1980er Jahren gehen die Erläuterungen über zu Wellners Ideen aus den 1980er Jahren<sup>11</sup>: Schüler\*innen erwerben seiner Ansicht nach in der Interpretation literarischer Texte Erklärungsmuster und regen zur Auseinandersetzung um die eigene Identität an. Ingardens „Unbestimmtheitsstellen“<sup>12</sup> und Iser's „Leerstellen“<sup>13</sup> spielen für die Identitätsarbeit mit Graphic Novels eine herausragende Rolle, da diese bereits auf der graphischen Ebene Lücken aufweisen, die für die Erzählung immanent wichtig sind. Mit dem aktuellsten

---

2 Vgl. Erikson 1998

3 Vgl. Keupp 1997

4 Vgl. Köck/Ott 1997

5 Vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004

6 Vgl. Keupp 2002

7 Vgl. Abraham/Kepser 2009

8 Vgl. Keupp 2008 und 2014. Keupp/Heiner 2014

9 Vgl. Hagedorn 2014

10 Vgl. Pauldrach 2010

11 Vgl. Wellner 1981

12 Vgl. Ingarden 1972

13 Vgl. Iser 1994

Zugang zu identitätsorientiertem Literaturunterricht, dem „(Un)Doing Identity“<sup>14</sup> wird dieser Themenkomplex komplettiert.

Darauf folgen weitere Zugänge zur Auseinandersetzung mit Identität, zunächst aus kulturwissenschaftlicher Perspektive eine Darlegung der wesentlichen Ideen der Intersektionalitätstheorie mit einer genauen Betrachtung der Anknüpfungspunkte zum Handlungsfeld Schule sowie zur Narratologie. Der intersektionale Blickwinkel berücksichtigt verschiedene Diskriminierungskategorien, die nicht voneinander gelöst betrachtet werden können und für die didaktische Analyse des Forschungsgegenstandes immanent wichtig sind. Bachs Aufsatz<sup>15</sup> sowie Degeles und Winklers Publikation<sup>16</sup> werden dafür unter anderem in den Blick genommen. Leiprecht und Lutz<sup>17</sup> beschäftigen sich insbesondere mit der Intersektionalität im Handlungsfeld Schule. Das nächste kulturwissenschaftliche Kapitel beschreibt die wesentlichen Ideen der Gender und Queer studies in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Forschungsfrage. Da das „(Un)Doing Identity“ Ideen aus Butlers Arbeit, wie die Subversion und Travestie zur Dekonstruktion der Binarität der Geschlechtervorstellungen, verarbeitet, bietet die vorliegende Arbeit an dieser Stelle einen Überblick und Erklärungen hierzu. Von Degele stammt ein Standardwerk zu Gender und Queer studies<sup>18</sup>. Wichtige Referenzen sind die Einführung von Schößler<sup>19</sup> sowie Werke von Butler<sup>20</sup>. Anschließend wird darauf hingewiesen, welche Bedeutung die Gender und Queer Studies im Handlungsfeld Schule haben. Pädagogische Zugänge, die auf Geschlechterdiskriminierung im schulischen Kontext reagieren, werden dann vorgestellt und erörtert. Dazu zählen etwa die geschlechterbewusste Pädagogik, die Pädagogik der sexuellen Vielfalt und Undoing Gender. In Bezug auf geschlechtersensible Pädagogik und die Kategorie „Gender“ im Literaturunterricht werden Katharina Walgenbachs<sup>21</sup> Artikel sowie die Narratologie von Vera und Ansgar Nünning<sup>22</sup> herangezogen.

Aus literatur- bzw. medienwissenschaftlicher Perspektive folgen darauf wichtige Instrumente zur Analyse von Graphic Novels. Diese werden der Graphic Novel- bzw.

---

14 Vgl. Bidwell-Steiner/Krammer 2010, Krammer 2012 und Krammer 2013

15 Bach 2014

16 Degele/Winkler 2010

17 Leiprecht/Lutz 2015

18 Vgl. Degele 2008

19 Vgl. Schößler 2008

20 Vgl. Butler 1991, 1995 und 2004

21 Walgenbach 2007

22 Nünning 2010

Comicanalyse entnommen. Dazu zählt etwa die Narratologie soweit sie für die vorliegende Arbeit relevant ist. Dies ist beispielsweise der Fall bei der Frage der Übergänge zwischen Panels und der Koexistenz von Text und Bild. Die Analyse von Graphic Novels stellt eine besondere Herausforderung dar, da dieses relativ neue Medium bzw. dessen Erscheinungsform noch kein anerkanntes Analyseinstrumentarium kennt. Die neueste Publikation dazu stammt von Abel und Klein<sup>23</sup>, eine weitere aktuelle von Jan Baetens und Hugo Frey<sup>24</sup>. Desweiteren werden anerkannte Werke der Comictheorie wie beispielsweise Scott McClouds „Understanding Comics“<sup>25</sup> und Will Eisners „Comics and sequential art“<sup>26</sup> zurate gezogen.

Nachdem die drei verschiedenen der Analyse zugrunde liegenden Graphic Novels vorgestellt werden, setzt sich die vorliegende Arbeit mit der Übersetzungsproblematik auseinander, die sich daraus ergibt, dass zwei der drei Graphic Novels im Original nicht deutschsprachig sind, jedoch für den Deutschunterricht didaktisiert werden sollen.

In der Besprechung der Herausforderungen und Chancen des identitätsorientierten Literaturunterrichts mit Graphic Novels werden die vorgestellten Theorien aus der Fachdidaktik auf den Untersuchungsgegenstand angewandt. Dabei soll festgestellt werden, welches Potential in Graphic Novels im Allgemeinen und in den gewählten im Speziellen liegt, die Identitätsarbeit von Jugendlichen in der Schule zu unterstützen, insbesondere in Hinblick auf die Identitätskategorien „Gender“ und „Sexualität“. Es wird dargelegt, welche Möglichkeiten sich durch Graphic Novels eröffnen, für welche Aspekte der Identitätsarbeit sich die Graphic Novels besonders eignen und warum, wo die Herausforderungen liegen und wie mit diesen umgegangen werden kann.

---

23 Vgl. Abel/Klein 2015

24 New York 2015

25 McCloud 2009

26 Vgl. Eisner 1985

# Identität

In der Beschäftigung mit identitätsorientiertem Literaturunterricht soll an erster Stelle erörtert werden, was unter Identität überhaupt verstanden werden kann. Der intersektionale Ansatz wird dann eingeführt, da er für die Thematisierung von Identität im Deutschunterricht grundlegend ist. Ebenso bedeutsam sind die Gender und Queer Studies, da die Kategorien Gender und Sexualität in der Untersuchung Ausgangspunkte für die Auseinandersetzung mit Identität sind. Anschließend werden die verschiedenen Beiträge zum identitätsorientierten Literaturunterricht diskutiert. Aus der Entwicklung dieses literaturdidaktischen Zugangs von den späten 1970ern bis zu Krammers Konzept des „Undoing Identity“<sup>27</sup>, das sich von der Idee einer Identität als etwas Abschließbares verabschiedet, wird herausgearbeitet, welchen Zugang die vorliegende Arbeit zur Beschäftigung mit den gewählten Graphic Novels empfiehlt.

## Identitätsforschung

Was ist „Identität“ eigentlich? Dieser Begriff wird häufig verwendet und doch ist ganz und gar nicht klar, was darunter zu verstehen ist. Handelt es sich bei diesem „Inflationsbegriff Nr. 1“<sup>28</sup> um ein so genanntes „Plastikwort“<sup>29</sup>? Festzustellen, wovon die Rede ist, wenn in dieser Arbeit immer wieder Wörter rund um „Identität“ genannt werden, ist umso wichtiger als das Ziel des identitätsorientierten Literaturunterrichts davon abhängt, welche Definition von Identität zugrunde gelegt wird. Im Verlaufe der Analyse wird sich herausstellen, dass Identität nicht finit existiert und gesucht und gefunden werden kann. Die vorliegende Arbeit wird erörtern, welche Struktur von Identität wahrnehmbar ist und was man unter diesem Wort und seiner Bedeutung verstehen kann.

Der Ursprung des Wortes „Identität“ liegt im lateinischen „identitas“. Dieses meint „dasselbe“, „Wesenseinheit“, „identisch“ und bedeutet „völlig übereinstimmend“<sup>30</sup>. Ist die

---

27 Vgl. Krammer 2013

28 Gymnich 2003:30, Huber 2008:19

29 Vgl. Literaturkritik.de: [http://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez\\_id=12171](http://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=12171) [18.7.2016]

30 Vgl. Etymologisches Wörterbuch des Digitalen Wörterbuches der deutschen Sprache: <http://www.dwds.de> [28.4.2016]

Etymologie des Wortes geklärt, bleibt noch offen, was das Wort heute meint. Es bleibt zu klären, ob Identität dem Bereich einer Person oder einer Gesellschaft zuzuordnen ist und ob sie mit Charakter gleichzusetzen ist oder der Begriff „derjenige, der man ist“<sup>31</sup> bedeutet.

Identitätstheorien stammen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Ein Vertreter der Psychologie ist Erik H. Erikson, ein Schüler Freuds, der wie er der psychoanalytischen Psychologie zuzuordnen ist. Bekannt ist er vor allem für sein Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung, das an Freuds Theorie der psychosexuellen Entwicklung angelehnt ist. Er beschreibt darin acht Stufen, die ein Mensch durchläuft. Vor dem Übergang von einer Stufe zur nächsten steht jeweils eine sogenannte Krise, die - nach den jeweiligen Maßstäben der Gesellschaft - erfolgreich bewältigt werden muss. Das fünfte Stadium „Identität versus Identitätsdiffusion“ verortet er im 13.-20. Lebensjahr. Wesentliche Bezugspersonen sind hier Gleichaltrige. In Auseinandersetzung mit ihnen werden Rollenbilder in Bezug auf die Gesellschaft entwickelt. Je positiver die vorhergehenden Stufen verlaufen sind, desto eher gelingt diese Stufe. Das Ergebnis ist eine stabile Ich-Identität, die wiederum Voraussetzung für die folgenden Stufen ist. Gelingt sie nicht, so neigen Jugendliche dazu, sich Gruppen mit einer gemeinsamen Identität anzuschließen<sup>32</sup>. Erikson schreibt von einer „Passungsarbeit“ anderer Art als etwa Keupp oder Eickelpasch und Rademacher, aber auch er unterteilt den Begriff der Identität zunächst: Während Freud noch vom „Ich“, vom „Es“ und vom „Über-Ich“ als Konstituenten der Identität sprach, führte Erikson die Differenz zwischen „Ich“ und „Selbst“ ein, wobei das „Ich“ die beobachtende, reflexive Instanz ist und das „Selbst“ der vom „Ich“ beobachtete Teil<sup>33</sup>. Während das „Ich“ stabil ist, ist das „Selbst“ – in Abhängigkeit von der Welt – Veränderungen unterworfen. Das autonome „Ich“ ist für die Bewältigung der Krisen (nach den oben beschriebenen Stufen) zuständig, um die Übernahme einer gesellschaftlichen Positionierung zu gewährleisten. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass Erikson, anders als die anderen bisher vorgestellten Theoretiker, von der „Hervorbringung einer stabilen Vorstellung von sich selbst“ ausgeht, die von der positiven oder negativen Bewältigung der Krisen

---

31 Digitales Wörterbuches der deutschen Sprache: <http://www.dwds.de> [28.4.2016]

32 Vgl. Erikson 1998:135f.

33 Vgl. Andresen 2005:103. Allerdings existierte diese Unterscheidung bereits seit George Herbert Mead, der einige Artikel, selbst aber nie ein Buch publizierte. Sein Schüler Charles W. Morris publizierte 1934 „Mind, Self and Society“, in dem er seine Theorien zur Identität darlegt.

abhängt. Die Identitätsbildung ist für ihn etwa mit dem 20. Lebensjahr abgeschlossen. Aus diesem Grund schenkt er gerade der Phase der Adoleszenz, die er zwischen dem 13. und 20. Lebensjahr lokalisiert, besondere Aufmerksamkeit. Der Psychoanalytiker Peter Blos erklärt, die Identitätsarbeit könne erst beginnen, wenn „die Triebstruktur an Eindeutigkeit und das Ich-Ideal Bodenhaftung gewonnen haben“<sup>34</sup>. Dies ist bei ihm die Phase der späten Adoleszenz zwischen dem 18. und 20. Lebensjahr. Wie Erikson geht auch Blos von einer im Erwachsenenalter abgeschlossenen Identitätsarbeit aus. Diese Idee der Abgeschlossenheit wird heute nicht mehr vertreten.

In Zusammenhang mit Identitäten ist in der aktuellen Forschung einerseits von Merkmalen und andererseits von Kategorien die Rede. Ein Identitätsmerkmal wird meist von Menschen genannt wenn sie nach ihrer Identität gefragt werden. Dies kann beispielsweise ein Charaktermerkmal wie Optimismus oder Geselligkeit sein. Merkmale werden häufig mit Eigenschaften oder Attributen gleichgesetzt und können als Selbstbeschreibung oder Kategorisierung von außen dienen. Identitätskategorien sind kollektiv. Da im Kapitel zur Intersektionalitätstheorie noch insbesondere auf sie eingegangen wird, ist die folgende Darstellung verkürzt. Beispiele für diese Kategorien können etwa Geschlecht, Religion, Ethnie, Sprache, körperliche und geistige Beeinträchtigungen, sexuelle Orientierung oder Nationalität sein. Viele weitere sind denkbar. Merkmale können Kategorien teilweise zugeordnet werden, allerdings existieren keine scharfen Grenzen. Kategorien bedingen einander in relevantem Ausmaß und sind aufgrund ihres diskriminatorischen Potentials kritisch zu betrachten. Wer man ist, stellt sich vor allem über Sprache heraus. Gewissermaßen ist Identität also mit Kommunikation verknüpft. Sie ist die Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“<sup>35</sup>, die allerdings in jedem Moment neu gestellt werden müsste, folgt man der Definition von Köck und Ott:

„Identität bezeichnet die völlige Übereinstimmung eines Individuums oder einer Sache mit sich selbst. In Bezug auf die Identität des Menschen spricht die Psychologie von einem dynamischen Selbstkonzept, das lebenslang in Entwicklung begriffen ist, im Wechselspiel mit dem sozialen Umfeld kontinuierlich Veränderungen und in Form von Identitätskrisen.“<sup>36</sup>

---

34 Ebd., S.96

35 Vgl. Reinhold 1997:312

36 Köck/Ott 1997:312

Damit werden einige Fragen beantwortet: Bei Identität kann nicht von einem „Ankommen“ gesprochen werden, da Identität von kontinuierlicher Entwicklung geprägt ist. Die besondere Herausforderung in der Konstruktion von Identität in der Gegenwart ist die, selbst tätig zu werden, um Lebenskohärenz zu erreichen. Fehlende Muster (wie traditionelle Familienvorstellungen, Religion etc.) zwingen das Individuum, sich selbst zu organisieren. Nach Keupp sind dafür zwei Eigenschaften wesentlich: Selbstvertrauen und situative Handlungsfähigkeit<sup>37</sup>. Letzte ist deshalb besonders wichtig, da die Lebensumstände in ständigem Wandel begriffen sind. Diese Eigenschaft befähigt das Individuum dazu, auf veränderliche Zustände adäquat zu reagieren.

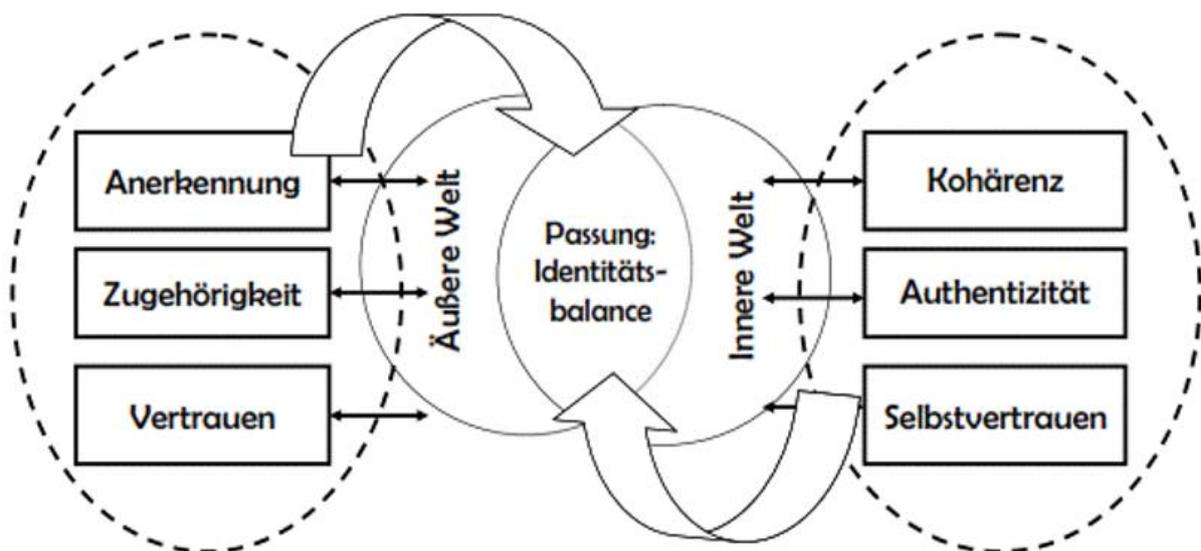


Abbildung 1: Selbstwertung und Identitätskonstruktion nach Heiner Keupp

Unterstützt wird das Individuum weiters durch ein „Urvertrauen zum Leben“<sup>38</sup>, das einem Vertrauen in sichere soziale Bindungen zu Personen entspricht, auf die man angewiesen ist. Wichtig sind außerdem soziale und materielle Ressourcen.

Köck und Ott sprechen hier einerseits von einem Selbstkonzept, also einem Konzept, das das Individuum von sich entwirft, auf der anderen Seite weisen sie auf die Abhängigkeit vom sozialen Umfeld hin, welches die Identität ebenso prägt bzw. nicht vom Selbstkonzept getrennt werden kann. Keupp sieht die Identität ebenfalls als

37 Vgl. Keupp 2014:181  
38 Ebd., S. 182

„Schnittstelle zwischen Subjekt und Gesellschaft“<sup>39</sup> und knüpft an Reinholds „Wer bin ich?“ an. Er stimmt mit Köck und Ott grundsätzlich überein, erweitert seine Frage jedoch um einige wichtige Aspekte:

„Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriß sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert? Wir werden zeigen, dass Identität sinnvollerweise als ein subjektiver Konstruktionsprozeß zu begreifen ist, in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen.“<sup>40</sup>

Was bei Köck und Ott als „dynamisches Selbstkonzept“ bezeichnet wurde, wird hier „subjektiver Konstruktionsprozess“ genannt. Es besteht also Einigkeit darüber, dass Identität etwas ist, das das Individuum erschafft und keiner objektiven Realität entspricht, sondern der subjektiven Selbstwahrnehmung des Individuums entspringt. Das „soziale Umfeld“ von Köck und Ott wird hier erweitert zur „äußeren Welt“, also eigentlich sämtlichen Einflüssen, die nicht vom Subjekt selbst stammen<sup>41</sup>. Besonders wichtig ist in dieser Definition der Hinweis auf die Fragilität der Identität in Hinblick auf Veränderungen in der äußeren Welt. Diese könnten Köcks und Otts „Identitätskrisen“ entsprechen. Gemeint ist damit, dass das Subjekt seine Identität in einer fragmentierten und widersprüchlichen Welt konstruieren muss<sup>42</sup>, widersprüchlich auch deshalb, weil das Subjekt eine Vermittlungsarbeit zwischen personaler und sozialer Identität zu leisten hat, die zum Ziel hat, die eigenen Bedürfnisse, Interessen und Werte mit den Anforderungen und Erwartungen der Umwelt zu vereinen. Widersprüche bestehen allerdings nicht nur in der Begegnung mit der Umwelt, sondern auch im Subjekt selbst wie bereits Montaigne es beschrieb:

„Wir bestehen alle nur aus buntscheckigen Fetzen, die so locker und lose aneinander hängen, daß jeder von ihnen jeden Augenblick flattert,

---

39 Keupp 1997:28

40 Keupp u.a. 2002:7

41 Die Unterteilung von Identität in verschiedene Anteile, die alle mehr oder weniger einem „Innen“ und „Außen“ sprechen, ist in mehreren Theorien verbreitet. William James unterteilte Identität in ein „I“ und ein „me“. Charles H. Cooley entwarf ein Spiegelkonzept, bei dem der Spiegel der Außenperspektive entsprach, von der die Identität abhängt. Erving Goffman sprach von sozialer, personaler und Ich-Identität, wobei nur letztere nicht im sozialen Umfeld begründet ist (Vgl. Gymnich 2003:32)

42 Vgl. Keupp u.a. 2002:7

wie er will; daher gibt es ebenso viele Unterschiede zwischen uns und uns selbst wie zwischen uns und den anderen.“<sup>43</sup>

Jegliche Unvereinbarkeiten verlangen vom Subjekt eine aktive Passungsarbeit, die in Krisenzeiten umso schwieriger ist, da keine bewährten Passungen zur Verfügung stehen<sup>44</sup>. „Krise“ bedeutet in diesem Zusammenhang zum Beispiel Krieg, Globalisierung, Arbeitslosigkeit etc. Auch Eickelpasch und Rademacher sprechen von verloren gegangenen „Passformen“<sup>45</sup>, die zur Krise der Identität beitragen. Sie führen diese einerseits auf die Postmoderne und andererseits auf die Globalisierung zurück<sup>46</sup>. Mit der Postmoderne sind gesellschaftliche Entwicklungen seit den 1960er Jahren gemeint, die durch Differenzierung, Individualisierung und Pluralisierung zum Verlust traditioneller Formen der Vergemeinschaftung führen<sup>47</sup>. Die Konstanz, Kontinuität und Zuverlässigkeit vertrauter Bindungen von Klasse, Beruf, Nachbarschaft, Familie, Geschlechterkonzeptionen und -verhältnissen, Religionsgemeinschaften etc. sind gesellschaftlich nicht mehr gegeben. Berufsbiographien sind zerstückelt, Familienkonzepte werden liberaler und breiter gedacht, Geschlechter werden abnehmend binär betrachtet, soziale Netze nicht mehr selbstverständlich im generationsübergreifenden Kleinfamilienverband angenommen, sondern weit diverser.

„Biografien werden im Zuge der fortschreitenden Differenzierung, Pluralisierung und Enttraditionalisierung sozialer Verhältnisse aus traditionellen Vorgaben >entbettet< und dadurch als Aufgabe in das Handeln jedes Einzelnen gelegt.“<sup>48</sup>

Auf diese Weise kommen auf das Individuum neue Herausforderungen zu, für die es keine Muster gibt, an denen es sich orientieren könnte. Diese Herausforderungen werden als permanente Konstruktionsarbeit unter veränderlichen Bedingungen verstanden. Bei Eickelpasch und Rademacher erscheint diese Aufgabe als „Self-Fashioning“<sup>49</sup>, als Marktplatz, in dem durch Kombinationsmöglichkeiten aus

---

43 Montaigne 2004:167

44 Vgl. Keupp 2002:28

45 Eickelpasch/Rademacher 2004:5

46 Vgl. ebd., S. 6

47 Vgl. ebd.

48 Ebd., S. 7

49 Ebd.

„Bausätzen“<sup>50</sup> eine „Wahlbiographie“<sup>51</sup> zusammengestellt wird. Auf der Verlustseite wird vermerkt, dass der Freiheit des „Identitätsmarktes“ der Verlust kollektiver Sicherheit und Zugehörigkeit gegenübersteht und dass die genannte Passungsarbeit anstrengend und störungsanfällig ist<sup>52</sup>. Dass der „Marktplatz“ tatsächlich so offen ist und es dem Individuum frei steht, unabhängig von - nach wie vor existenten - gesellschaftlichen Zwängen eine Wahlidentität zu konstruieren, darf hinterfragt werden.

Die Globalisierung hat einen destabilisierenden Einfluss auf die Identitätsbildung des Menschen, indem sie ehemals ortsgebundene soziale Beziehungen, Handlungen und Entscheidungen verstreut. Die durch den Kapitalismus beförderte Bildung der Gruppen der Globalisierungsgewinner\*innen und -verlierer\*innen bringt Migrationsbewegungen und Entwurzelung in Gänge<sup>53</sup>. Die Erfahrung, sich zwischen zwei oder mehr Ländern und Kulturen zu befinden und die Unsicherheit darüber, was Heimat bedeutet, sind zwar nicht neu, treten aber in der Gegenwart häufig auf und es ist wiederum Aufgabe des Individuums, auf einem wackeligen Fundament Identität herauszubilden.

Keupp spricht von „Patchwork“ und „Patchwork-Identitäten“<sup>54</sup> und von der Notwendigkeit von Identitätsarbeit. Das Ziel dieser Identitätsarbeit ist seiner Ansicht nach die Herstellung von Lebenskohärenz. Früher bedeutete das die Übernahme von vorgefertigten „Identitätspaketen“<sup>55</sup>.

„Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zum „Selbsttätigwerden“ oder zur „Selbsteinbettung“. Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von Innen an dem Kriterium der Authentizität und von außen am Kriterium der Anerkennung.“<sup>56</sup>

Diese Passungsarbeit ist per definitionem unabgeschlossen und kontinuierlich, sie geht aktiv vom Subjekt aus, beinhaltet Konflikte und Widersprüche und steht im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Notwendigkeit sowie Idealen und Bedürfnissen.

---

50 Ebd.

51 Ebd.

52 Vgl. ebd.

53 Vgl. ebd., S. 7-9

54 Vgl. Keupp 2002

55 Vgl. Keupp 2014:180

56 Ebd.

Notwendige Bedingungen für diese Passungsarbeit sind Selbstvertrauen und situative Handlungsfähigkeit<sup>57</sup> sowie soziale und materielle Ressourcen.

Die gegenwärtige Identitätsforschung spricht nicht mehr von Identität als etwas Ganzem, Unveränderlichem. Sie entspricht vielmehr der Zerrissenheit, Vielfalt, Dynamik, Diskontinuität der Pluralisierung und Globalisierung der Welt. Aus dieser Sichtweise entstanden Theorien wie Keupps „Patchwork der Identitäten“<sup>58</sup>. Keupp weist darauf hin, dass die Anforderungen an Identität, kohärent und ganz zu sein, immer schon eine Utopie waren:

„Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert? Sich in einer solchen Welt individuell oder kollektiv in einer berechenbaren, geordneten und verlässlichen Weise dauerhaft verorten zu können, erweist sich als unmöglich. Diese Vorstellung war wohl schon immer illusionär [...] Es geht heute um die Überwindung von „Identitätszwängen“ und die Anerkennung der Möglichkeit, sich in normativ nicht vordefinierten Identitätsräumen eine eigene ergebnisoffene und bewegliche authentische Identitätskonstruktion zu schaffen.“<sup>59</sup>

Keupp<sup>60</sup> et. al. betonen, dass Identität gerade in der Gegenwart von großer Bedeutung ist, da sie außerordentlich flexibel und veränderbar ist und damit auf die Anforderungen der Gegenwart angepasst. Sie gestehen allerdings auch ein, dass diese Wahlfreiheit zum Gefühl der Entwurzelung führen kann, aber jedenfalls unterstützende Ressourcen zur Identitätsbildung notwendig sind. Sie nennen insbesondere „die Fähigkeit zur Verknüpfung und Kombination multipler Realitäten und [...] die Fähigkeit zur Toleranz von Ambiguitäten“<sup>61</sup>. Diese Fähigkeit ist es, die der Konstruktion von „Patchwork-Identitäten“ zugrunde liegt. Während also gerade auf der Suche nach Identität Sehnsucht nach Stabilität und dem Überwinden von Unsicherheit besteht, löst sie genau dieses Versprechen keinesfalls ein: Identität ist widersprüchlich, komplex, dynamisch, spannungsgeladen und mehrdeutig<sup>62</sup>.

---

57 Vgl. ebd., S. 181

58 Keupp 2002

59 Keupp 2014:158

60 Vgl. Keupp 1999:70f.

61 Ebd., S. 74

62 Vgl. Keupp 2014:168

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Identität niemals abgeschlossen ist, dass sie Konstruktionsarbeit vom Subjekt erfordert, dass sie aus verschiedenen Anteilen besteht, die Rollenerwartungen von außen bzw. der Einzigartigkeit des Individuums entsprechen. Weitere Pole der Identität sind die synchrone und die diachrone Dimension. Von der synchronen Dimension war im Zusammenhang mit der Globalisierung, der Enttraditionalisierung, der Pluralisierung und der Individualisierung die Rede. Von der diachronen Dimension wird im Zusammenhang mit Erinnerung und Biographie, aber auch mit zukunftsgerichteten Identitätsprojekten gesprochen. Es existiert desweiteren die Unterscheidung zwischen kollektiver und individueller Identität. Auslöser für Identitätsarbeit sind Krisen, Diskontinuitäten, Lücken und Unsicherheiten, also alles, was der Natur der Identität entgegensteht, die nach Kohärenz, Stabilität und Kontinuität strebt.

## **Intersektionalität**

Ein Konzept, das sowohl mit den Gender Studies als auch mit den Postcolonial Studies verwandt ist, ist die Intersektionalität bzw. die Intersektionalitätstheorie. Es stammt von der US-amerikanischen Juristin und *Critical Race*<sup>63</sup>- und *Feminist Legal*-Theoretikerin Kimberlé Crenshaw. Crenshaw beobachtete während ihres Rechtsstudiums in den 1980er Jahren, dass die Unterdrückungsmechanismen von Rassismus, Sexismus und Klassenherrschaft additiv begriffen wurden. Aus dieser Betrachtungsweise entstanden auch Begriffe wie „Doppeldiskriminierung“, „Mehrfachdiskriminierung“, „Mehrfache Unterdrückung“ oder „triple-oppression theory“, die als Vorboten der intersektionalen Theorie verstanden werden können. Kritiker\*innen bemängeln, sie würden die Illusion erwecken, Diskriminierung sei messbar und doppelte Diskriminierung sei besser als dreifache. Die additive Sichtweise lässt außerdem keinen Raum für die Vorstellung einer Person, die gleichzeitig Opfer von Diskriminierung und privilegiert ist (z.B. als Homosexuelle diskriminiert, aber als Weiße privilegiert) bzw. generell für die Auseinandersetzung mit Täter\*innen der Diskriminierung<sup>64</sup>. Crenshaw ist der Überzeugung, dass das additive Verständnis nicht dem entspricht, was in Momenten der Diskriminierung aufgrund unterschiedlicher Identitätskategorien tatsächlich vorgeht.

---

63 Die *critical race theory* wendet das Konzept der kritischen Theorie auf das Zusammenwirken von „Rasse“, Gesetz und Macht an.

64 Vgl. Walgenbach 2007:44-46

Dies zeigt sich am Beispiel des Gerichtsverfahrens einer Frau, die General Motors klagte, da sie als schwarze Frau nicht eingestellt wurde. Eine Diskriminierung aufgrund des Geschlechts konnte nicht nachgewiesen werden, da General Motors Frauen anstellte. Ebenso wurden schwarze Männer angestellt, weshalb eine rassistische Diskriminierung ebenfalls nicht nachgewiesen werden konnte. Für die Überschneidung dieser beiden Diskriminierungskategorien allerdings existierte kein Schutz durch die Gesetzgebung, da unter der Kategorie „Frau“ implizit nur weiße Frauen verstanden wurden und rassistische Diskriminierung nur Männer als Norm verstand<sup>65</sup>. Crenshaw beschreibt das Zusammenwirken der Diskriminierungen mit der Metapher einer Verkehrskreuzung, „an der sich Machtwege kreuzen, überlagern und überschneiden“<sup>66</sup> (Das englische Wort für Straßenkreuzung ist *intersection*). Diese Metapher bezeichnet Walgenbach zu Recht als inkonsistent, da sie suggeriert, dass die aufeinandertreffenden Kategorien vor und nach dem „Unfall“ getrennt voneinander existieren würden. Mit Walgenbachs Ansatz der Interdependenz, den die vorliegende Arbeit unterstützt, werden keine isolierten Kategorien angenommen<sup>67</sup>. Interdependent sind damit nicht nur die Beziehung der Kategorien zueinander, sondern auch die Kategorien an sich. Mit diesem Ansatz wird die Idee verworfen, dass es einen „genuinen Kern“ einer Kategorie wie z.B. der Kategorie „Frau“ gebe, der in Abhängigkeit zu anderen Kategorien stehe und sich damit zur Vorstellung einer „behinderten Frau“, einer „migrantischen Frau“ etc. verbinde, da der Kern selbst „spezifische Lebensformen, Subjektpositionen oder Diskurse privilegiert und zum theoretischen Zentrum erklärt“<sup>68</sup>. Degele und Winkler verwerfen den Begriff der Interdependenz wieder. Sie argumentieren, die Verlagerung von Interdependenz in die Kategorie verschiebe nur das Problem, weshalb sie beim Begriff der Intersektionalität bleiben<sup>69</sup>.

Die Identitätskategorien, die klassischerweise für eine intersektionale Analyse herangezogen werden, sind „race“, „class“ und „gender“. Sie sind englischsprachig, da sie von US-amerikanischen Theoretiker\*innen wie Crenshaw stammen. Einige Theoretiker\*innen meinen, mehr als drei Kategorien seien nicht zu bewältigen, andere fügen eine weitere Kategorie hinzu wie zum Beispiel sexuelle Orientierung oder

---

65 Vgl. Kerner 2009:240

66 Degele 2008:142

67 Vgl. Walgenbach 2007:49

68 Ebd., S. 59

69 Vgl. Degele/Winkler 2009:13

Religion, manche weit mehr als eine und wieder andere meinen, die Liste an Diskriminierungskategorien sei unabschließbar<sup>70</sup>. Ziel all jener Untersuchungen ist es jedenfalls, Herrschaftsverhältnisse, die den Diskriminierungen zugrunde liegen zu analysieren und zu begreifen. Für die vorliegende Arbeit stehen die Kategorien „Gender“ und „Sexualität“ im Vordergrund, denen im Folgekapitel besondere Beachtung geschenkt wird.

Die Metapher der Verkehrskreuzung ist so zu verstehen, dass Einzelfälle häufig nicht unter dem Aspekt nur einer einzigen Kategorie verstanden werden können. So entstand die intersektionale Theorie unter anderem als Reaktion auf einen hegemonialen weißen, heterosexuellen, Mittelschicht-Feminismus<sup>71</sup>. Den Feministinnen der 1970er/80er wurde Eurozentrismus und Rassismus vorgeworfen<sup>72</sup>. Die Rede war von einem „weißen *mainstream*-Feminismus“<sup>73</sup>. Dass die Kategorien „Geschlecht“ und „Rasse“ nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, zeigt sich auch an folgendem Beispiel:

„Durch ihr Zusammenwirken verändern die jeweiligen Unterdrückungsformen ihren Charakter. So sind schwarze Frauen in den USA und Britannien häufiger als schwarze Männer in höheren Positionen zu finden, befinden sich jedoch insgesamt am untersten Ende der Verdienstskala.“<sup>74</sup>.

Die sozialistische Aktivistin Clara Zetkin kritisiert 1928 in ihrer Schrift „Zur Geschichte der proletarischen Frauenbewegung Deutschlands“<sup>75</sup> die bürgerliche Frauenbewegung und wirft ihr vor, das Versprechen, dass „ihre Forderungen für *alle* Frauen eine befreiende Wirkung hätten“<sup>76</sup>, wäre unwahr, da sie die Frauen der ausgebeuteten Klassen nicht zur Freiheit führen würden. In der Gruppe der wirtschaftlich ausgebeuteten Frauen spiegelt sich die Verwobenheit der Kategorien „class“ und „gender“ wider. Intersektionale Ansätze gab es also schon zu Beginn des 20.

---

70 Vgl. Degele 2008:143f.

71 Vgl. Walgenbach 2007:28

72 Vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:298

73 Walgenbach 2007:25

74 Becker 2008:281

75 Vgl. Zetkin 1928

76 Walgenbach 2007:25

Jahrhunderts. Dass an diese nicht direkt angeknüpft wurde, liegt im europäischen Raum vermutlich am Nationalsozialismus<sup>77</sup>.

Die Beispiele des Generalvorwurfs an den bürgerlichen Feminismus, nur seine eigenen partikularen Interessen zu vertreten, zeigen auf, dass bei der Markierung einer Differenz zu Vertreter\*innen einer Kategorie (in diesem Fall in der Kategorie „gender“ die Differenz Mann/Frau) über Differenzen *innerhalb* der Vertreter\*innen derselben Kategorie geschwiegen wird. Die vorangehenden Beispiele zeigen auch die, vor allem politische, Schwere des Übersehens, Nicht-Anhörens oder Ignorierens der unterdrückten Stimmen: Im konkreten Fall können die Ziele aller Frauen nicht erreicht werden, wenn nicht alle Frauen (bzw. ihre Vertreter\*innen) gehört wurden. Aus der Erkenntnis, sich seiner eigenen Privilegien nicht bewusst zu sein, entstanden weitere Theorien wie etwa die „Critical Whiteness Studies“<sup>78</sup>. Werden Kategorien universell und beispielsweise die Gruppe der „Männer“ als homogen betrachtet, können legitime Forderungen behinderter, schwuler oder rassistisch diskriminierter Männer ausgeblendet werden<sup>79</sup>.

Von der Biologin Donna Haraway stammt das 1991 erschienene „Cyborg Manifesto“<sup>80</sup>. Ihr Untersuchungsgegenstand ist die bereits bekannte Trias „Rasse“-Klasse-Geschlecht, ihr Zugang als Naturwissenschaftlerin ist der, Grenzen zu untersuchen. Sie interessiert sich für Grenzziehungen zwischen Mann und Frau, Mensch und Maschine oder Physischem und Metaphysischem und regt damit ein Neudenken an. Das „Manifesto“ ist eine Reaktion auf die Kritik des Differenzbegriffs, durch das Aufzeigen verschiedener Identitätskategorien diese zu festigen, was zu einem „Nebeneinander aller möglichen Unterschiede [führt] und so die Machtverhältnisse unsichtbar [macht]“<sup>81</sup>. Ihrer Auffassung nach können Grenzen und Oppositionen sehr unterschiedlicher Natur sein:

„Some differences are playful and some are poles of world historical systems of domination. Epistemology is about knowing the difference.“<sup>82</sup>

---

77 Vgl. ebd., S. 26

78 Vgl. Baldwin 1968, Morrison 1993, Roediger 1991

79 Vgl. Walgenbach 2007:28

80 Vgl. Haraway 1991

81 Becker 2008:281

82 Haraway 1991:161

In den Arbeiten der Theoretiker\*innen von Identitätskategorien fällt auf, dass die Untersuchungsgegenstände häufig Einzelschicksale sind oder solche als Beispiele genommen werden. Ziel der Studien ist es allerdings, umfassendere Analysen gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse zu erbringen, die sich in diesen Beispielen widerspiegeln. Die Ergebnisse zeigen auf, dass von einem gesellschaftlichen System die Rede ist, das im Grunde unerwünscht ist, da es Leid durch Diskriminierung schafft, an dessen Reproduktion die Individuen allerdings ständig mitarbeiten. Wünschenswert wäre es, soziale Ungleichheiten zu korrigieren.

Im Vergleich zwischen deutscher und US-amerikanischer Intersektionalitätsforschung fällt unter anderem auf, dass die Trias race-class-gender unhinterfragt überdauert, während im deutschen Sprachraum permanent über die Anzahl, Zusammensetzung und Auswahl der Kategorien diskutiert wird. Desweiteren wird der – unter anderem durch den Nationalsozialismus – vorbelastete Begriff „Rasse“ im deutschsprachigen Raum meist durch den Begriff Ethnizität ersetzt. „[Damit] sollen kulturelle Differenzen, unterschiedliche religiöse Überzeugungen oder herkunftsbedingte Traditionen besser beschreibbar sein“<sup>83</sup>. Lutz et al. argumentieren, dass Rassismus auf diese Weise dethematisiert wird und im Deutschen keine adäquate Übersetzung existiert, die die affirmative Selbstidentifikation, die der Begriff im Englischen einschließt, beinhaltet<sup>84</sup>. Der Begriff Ethnizität steht im Deutschen desweiteren im Zusammenhang mit Herkunft und Nation, ist also nicht biologistischer Natur wie der Begriff „Rasse“.

Dass die Aneignung des amerikanischen Diskurses im deutschsprachigen Raum nur begrenzt sinnvoll ist, beweist sich auch dadurch, dass der Begriff „Rasse“ seit Crenshaw eine Entwicklung durchlaufen hat. Bezeichnete er einst die Privilegierung weißer und die Benachteiligung schwarzer Positionen, existiert mittlerweile die geläufige Selbstidentifikation als *People of colour*, die sich für Menschen durchgesetzt hat, die von der weißen Dominanzgesellschaft die Fremdzuschreibung erhalten haben, anders oder unzugehörig zu sein<sup>85</sup>.

Gezeigt wurde bisher, dass die Intersektionalität ihre Wurzeln in den USA hat und dass sie sich nicht uneingeschränkt in andere Kulturräume importieren lässt. Außerdem wurden Fragen erörtert, die die Auswahl und Anzahl der Kategorien betreffen.

---

83 Degele/Winkler 2009:14

84 Vgl. Lutz/Vivar/Supik 2013:20

85 Vgl. ebd., S. 21

Ideengeschichtlich wurde ein Überblick über die amerikanische und deutsche Tradition geliefert. Nachdem diese Grundlagen geklärt sind, ist es wichtig festzustellen, wie mit den Kategorien umgegangen werden soll. Einen ersten Einblick bot Walgenbachs Konzept der Interdependenz, die sowohl als Begriff verwendet werden kann, der die Beziehung der Differenzkategorien zueinander beschreibt als auch die Kategorien an sich, die damit quasi dekonstruiert werden. McCall beschreibt drei methodologische Zugänge der intersektionalen Analyse<sup>86</sup>: den anti- den intra- und den interkategorialen Ansatz. Der antikategoriale Ansatz ist an dekonstruktive Theorien angelehnt, fragt nach gesellschaftlicher Kategorienbildung und der Konstruiertheit sozialer Kategorien. Dabei wird von vorneherein die Zuordnung von Subjekten zu Kategorien kritisiert<sup>87</sup>. Der intrakategoriale Ansatz untersucht Ungereimtheiten und Differenzen innerhalb einer Kategorie. Diese Unterschiede lassen sich durch die Zusammenhänge zu anderen Kategorien erklären. Genau diese Zusammenhänge oder, nach Walgenbach, Interdependenzen, sollen aufgedeckt werden. Ziel ist es, zu zeigen, dass Kategorien keineswegs homogen sind. Der interkategoriale Ansatz untersucht die Wechselwirkung verschiedener Kategorien und Zuweisungen, die dadurch entstehen. Dieser Ansatz ist am besten dazu geeignet, Ungleichheits- und Machtverhältnisse zu erfassen.

### Intersektionalität in der Schule

Die Bedeutung der Intersektionalität für Schule und Unterricht liegt in ihrem Bestreben der „Demontage von Diskriminierung“<sup>88</sup>. Differenzen nicht negativ zu besetzen, ist Konsens. Sie positiv zu besetzen bzw. zu „zelebrieren“<sup>89</sup> erscheint widersinnig, da sie soziale Ungleichheit befördern. Zwar ist das individuelle Potential einzelner Schüler\*innen zu erkennen und hervorstreichen, auch müssen Ungleichheitskategorien erkannt werden, um ihr Diskriminierungspotential einschätzen zu können. Sie allerdings als geschlossen und singulär anzunehmen, wäre ein Fehlschluss. Intersektionalität ist wie oben beschrieben nicht als additive Anhäufung von Diskriminierungskategorien zu verstehen und ebenso wenig als bloße

---

86 Vgl. McCall 2001

87 Vgl. Walgenbach 2015:295

88 Walgenbach 2015:302

89 Ebd.

Wechselwirkung zwischen diesen. Das „labeling“ von Schüler\*innen aufgrund einer Kategorie (Herkunft, Geschlecht, Behinderung, Religion etc.) birgt mehr Gefahren als Nutzen. Vorgeblich dient es dem Diskriminierungsschutz, argumentiert wird mit besonderer Schutzbedürftigkeit, doch basiert dieses Labeling häufig auf – oberflächlichen – Fremdzuschreibungen und ist nicht adäquat oder beschreibt die Identität und die damit einhergehenden spezifischen Bedürfnisse eines Individuums nicht angemessen, da die intersektionalen Aspekte nicht in den Blick genommen werden. Desweiteren wird dabei häufig die Konstruiertheit von Labels inklusive ihrer Konnotationen und Vorannahmen nicht reflektiert. Leiprecht und Lutz fassen zusammen, was im schulischen Kontext geboten ist:

„Das bedeutet, dass die Besonderheit eines Falles im Vordergrund stehen muss und das Verstehen dieses Falls einer *Interpretationsleistung* bedarf. *Allgemeinere* (erfahrungsbezogene) Erkenntnisse und Theorien dienen also dazu, einen *besonderen* Fall aufzuschlüsseln und angemessene Fragen zu stellen, wobei hinzugefügt werden muss, dass im Einzelfall stets der gesellschaftliche Kontext zu berücksichtigen ist.“<sup>90</sup>

Sie argumentieren, dass Labels notwendig sind und nützlich, um Erkenntnisse zu gewinnen und Theorien herauszubilden, dass sie aber zur Betrachtung eines Einzelfalles nicht ausreichen, da ein Individuum sich stets in einem gesellschaftlichen Kontext befindet, der nicht ausschließlich in Einzelkategorien zu begreifen ist, sondern im situationsspezifischen Zusammenwirken verschiedener Kategorien.

## **Gender und Sexualität**

Im folgenden Kapitel werden Theorien der *Gender studies* und der *Queer studies* präsentiert. Anschließend wird die Bedeutung der Kategorie „Gender“ im schulischen Kontext sowie der Lehrer\*innenausbildung dargelegt. Im letzten Abschnitt werden Konzepte vorgestellt, die sich mit der Umsetzung der aus der Geschlechterforschung gewonnenen Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis auseinandersetzen.

### Gender studies und Queer studies

Derjenige Aspekt aus der Trias race-class-gender, mit dem sich die vorliegende Arbeit eingehend beschäftigen möchte, ist die Kategorie „Gender“. Die Wissenschaft, die sich maßgeblich mit dieser Kategorie beschäftigt, ist die der Gender studies. Auch im deutschsprachigen Raum wird der Begriff „Gender“ verwendet, er wurde mittlerweile in den Duden aufgenommen. „Gender“ steht stets in Opposition zum englischen sex, das im Deutschen als „biologisches“ bzw. „anatomisches“ Geschlecht übersetzt wird, während „Gender“ das soziale Geschlecht bezeichnet.

Die Gender studies haben ihre Wurzeln in den *women's studies* bzw. der feministischen Theorie und entwickeln sich in den 1970er Jahren. Im deutschen Sprachraum erlangen sie ab den 1980ern Bedeutung. Sie entfernen sich vom Feminismus, der von einer Stabilität der Geschlechteridentität ausgeht, die „natürlich“, also klar von der Natur festgelegt und unveränderlich, ist. Der Feminismus untersucht vor allem die Geschlechterdifferenz und die Unterdrückung von Frauen, denen eine gemeinsame Identität zugesprochen wird. Dies bedeutet, dass alle Frauen eine gemeinsame weibliche Identität haben. Die Gender studies hingegen betrachten Geschlecht als soziale Konstruktion, die der\*die Einzelne vollzieht. Von West und Zimmerman stammt das Konzept des *Doing Gender*. Sie meinen, Geschlecht sei keine starre, interne, biologische Eigenschaft einer Person und richten den Blick auf Interaktionen, in denen Geschlecht her- und dargestellt wird. Demnach verhalten sich Männer und Frauen nicht ihrem Geschlecht entsprechend, weil ihre biologische Natur sie dazu zwingt, sondern weil ihr Verhalten sich an dem orientiert, was von ihnen als Männer oder Frauen erwartet wird. Geschlecht entspringt also einer Konstruktionsarbeit. Diese ist performativ: Sie besteht aus sozialem Handeln von Individuen nach Kleidercodes,

Verhaltensrepertoires, Mimik und Gestik, die sich nach gesellschaftlichen Normen richten. Diese Normen sind veränderlich und je nach Kultur verschieden. Die Gender studies gehen weiters von einer Binarität, einer Zweigeschlechtlichkeit bzw. Heteronormativität, aus, die durch Verbote geregelt wird. Homosexuelle, Transsexuelle, Intersexuelle etc. befinden sich damit am gesellschaftlichen Rand<sup>91</sup>. Die Heteronormativität naturalisiert Geschlecht: Sie stellt sie als essentiell, naturgegeben und unveränderbar dar. Jeder Mensch ist demnach (aufgrund anatomischer Merkmale) einem von zwei Geschlechtern zugeordnet: Jeder Mensch ist hundertprozentig männlich oder weiblich. Es herrscht eine Übereinstimmung von Geschlecht, Geschlechtsidentität, Geschlechtsrolle und sexueller Orientierung<sup>92</sup>. Sexuelles Verlangen richtet sich ausschließlich auf das jeweils andere Geschlecht. Aus dieser binären Sichtweise ergibt sich logisch, dass Männlichkeit und Weiblichkeit sich gegenseitig definieren. Männlich ist, was nicht weiblich ist und weiblich ist, was nicht männlich ist<sup>93</sup>. Heteronormativität ist gesellschaftlich naturalisiert und bleibt damit unhinterfragt, auch weil sie zwar fest verankert, aber doch unbewusst ist. Desweiteren ist sie nicht nur in den Individuen, sondern auch institutionell verankert. Sie ist Grundlage der Rechtsprechung (z.B. besonderer Schutz der Ehe), Schulbüchern (Darstellung von Familien, Berufen, Tätigkeiten,...) und der Wissenschaft und Wirtschaft (z.B. Arbeitswelt)<sup>94</sup>.

Der Ausschluss aus der gesellschaftlichen Norm von jeglichem Begehren, das nicht heterosexuell ist, führte zur Weiterentwicklung der Gender- zu den Queer studies in den 1990er Jahren. Sie richten den Fokus auf Begehren, das „'quer' zur Norm“<sup>95</sup> steht. So entwickelte sich eine eigentümliche weitere Binarität: Die Gender studies beschäftigen sich nun mit der Kategorie Geschlecht und die Queer studies mit der Kategorie Sexualität. Klar ist, dass beide Disziplinen einander benötigen. Die Queer studies können ohne ein Verständnis von Geschlecht keine Forschung betreiben und die Gender studies „verqueeren“ im Laufe der Zeit<sup>96</sup>. Allerdings entziehen sich die Queer studies bereits in ihrer Begrifflichkeit einer klaren Definition. „Queer“ meint seltsam oder

---

91 Schößler 2008:9f.

92 Vgl. Degele 2008:88

93 Vgl. Schößler 2008:11

94 Vgl. Degele 2008:89f.

95 Schößler 2008:12

96 Vgl. Degele 2008:11

komisch, es impliziert ein sich Entgegenstellen, ein Kreuzen, ein Durcheinanderbringen einer Ordnung. Auch die intersektionale Theorie, in deren Kontext die Kategorie „Gender“ im vorangehenden Kapitel gestellt wurde, scheint nicht an einer klaren Definition von Geschlecht interessiert zu sein. Wir können aber in der Analyse von Herrschaft, Macht und Diskriminierung aufgrund von Identitätskategorien nicht völlig auf Gender als bestimmendes Moment verzichten, solange es in den Denkstrukturen und damit im Handeln der Gesellschaft noch so bedeutsam ist<sup>97</sup>.

Von Degele und Winkler stammt die Mehrebenenanalyse<sup>98</sup>. Sie gehen von den vier Kategorien Geschlecht, Klasse, „Rasse“ und Körper aus. Unter der Kategorie Körper werden weitere Subkategorien wie Alter, Gesundheit etc. verstanden. Desweiteren machen sie drei Untersuchungsebenen aus, die ebenso in einer Wechselbeziehung stehen: Struktur, Identität und Repräsentation. Die Strukturkategorien werden deduktiv aus der Gesellschaftsanalyse eines modernen Kapitalismus herangezogen<sup>99</sup> und stehen in Verbindung mit Klassen- Körper- und Geschlechterverhältnisse sowie Rassismus. Die Untersuchungsebenen Identität und Repräsentation ergeben sich induktiv aus dem Forschungsprozess und sind damit grundsätzlich offen. Das bedeutet, dass weitere Kategorien hinzukommen können, die für die befragten Subjekte bedeutend sind.

Degele schlägt ein Konzept zur Auflösung dieser Denkstrukturen vor, das sie das „Konzept der Verunsicherung“<sup>100</sup> nennt. Es basiert auf der Prämisse, dass Männlichkeit und Weiblichkeit gesamtgesellschaftlich als Gegensätze betrachtet werden, die sich in Kleidung, Habitus etc. grundlegend unterscheiden. Diese Grenzziehung scheint ein Strukturierungselement zu sein, das soziales Miteinander möglich macht, indem klar ist, wer „drinnen“ und wer „draußen“ ist. Grenzen strukturieren und sorgen für Ordnung. Diese Differenz geht immer mit Hierarchie einher, die in Bezug auf Gender asymmetrisch und zum Nachteil der Frauen ist. Es wird definiert, was Männlichkeit in Abhängigkeit von Weiblichkeit und Weiblichkeit in Abhängigkeit von Männlichkeit ist, um zeitgleich eine Hierarchie herzustellen, die sich gesellschaftlich auswirkt. Jegliche Verwischung von Grenzen ist tabuisiert und sorgt zunächst für Aufregung. Ein Beispiel

---

97 Vgl. ebd., S. 12

98 Vgl. Degele/Winkler 2009

99 Vgl. ebd., S. 37-53

100 Ebd.

dafür ist die Kleiderordnung. Sie legt fest, was Männer und Frauen tragen dürfen (Hosen, Kleider, Röcke, High Heels etc.). So können Männer zwar High Heels tragen und sich schminken, sind damit aber außerhalb der gesellschaftlichen Norm. Ein anderes Beispiel ist die Aufteilung von Arbeit in „männliche“ und „weibliche“ Tätigkeiten (Kosmetikerin, Bauarbeiter, Generaldirektor, Kindergartenpädagogin etc.). Häufig sind „weibliche“ Tätigkeiten schlechter oder gar nicht („Hausarbeit“, „Kindererziehung“, „Pflege“) bezahlt und haben ein geringeres Ansehen. Arbeiten Männer in sogenannten Frauenberufen, haben sie häufig ein größeres Ansehen und werden dementsprechend (besser) bezahlt. An diesem Beispiel ist erkennbar, dass Gender in jeden Lebensbereich Einzug hält, auch in Kultur, Politik und Wirtschaft. Damit sind die Gender studies grundsätzlich interdisziplinär

„und zwar notgedrungen, weil Männlichkeit und Weiblichkeit in einem Netzwerk aus biologischem, medizinischem, anthropologischem Wissen und kulturellen Riten definiert werden“<sup>101</sup>

### *Performativität und Subversion*

Als Begründerin der Queer studies gilt Judith Butler. Sie geht ebenfalls davon aus, dass Geschlecht produziert ist und zwar durch performative Sprechakte, also Sprechakte, mit denen und durch die gehandelt wird<sup>102</sup>. Alles, wovon wir eine Vorstellung haben, erhält seine Bedeutung überhaupt erst durch Sprache<sup>103</sup>. In ihrem Werk „Gender trouble“ (in deutscher Übersetzung „Das Unbehagen der Geschlechter“<sup>104</sup>), präsentiert sie den Vorschlag des Undoing als Reaktion auf das Doing gender. Butler ist damit nicht nur eine Vertreterin der Queer Theory, sondern auch der Queer Politics. Die Störung (engl. trouble) entsteht dadurch, dass die binäre Sichtweise von Geschlecht in Frage gestellt

---

101 Schöblier 2008:16

102 Die Sprechakttheorie stammt von John Langshaw Austin und sein Hauptwerk ist „How to do things with words“ (Vgl. Austin 1962). Bekannte Beispiele für performative Sprechakte sind „Ich taufe dieses Schiff auf den Namen ...“, „Wir entschuldigen uns hiermit für unsere Tat.“ oder „Ich verurteile Sie hiermit zu 10 Jahren Gefängnis“. Allerdings sind Sprechakte nicht immer so explizit. Die Aussage „Es zieht.“ kann zum Beispiel die Bedeutung „Mach bitte das Fenster zu!“ haben. In den 1960ern wurde entsprechend die Frage diskutiert, ob nicht jedes Sprechen performativ ist.

103 Vgl. Villa 2003:22

104 Vgl. Butler 1991

wird. Butler hinterfragt vereinheitlichende Kategorien wie „Frau“<sup>105</sup> und geht ebenso wie Eickelpasch und Rademacher<sup>106</sup> von einer fragmentierten Identität aus, in der das Individuum nicht genau weiß, „was es ist und was es nicht ist“<sup>107</sup> und die in ständiger Konstruktionsarbeit befindlich ist. Die Störung, die nach Butler die vermeintliche Stabilität von Identitätskategorien ins Wanken bringen soll, kann durch subversive Strategien wie Ironie und Parodie ermöglicht werden<sup>108</sup>. Praktiken der Parodie sind beispielsweise die Travestie, der Kleidertausch (Männer tragen Frauen- und Frauen Männerkleidung) und die sexuelle Stilisierung der butch/femmes-Identitäten<sup>109</sup>. Wenn die hegemonial heteronormative Gesellschaft, die eine Geschlechterbinarität zugrunde legt, von einer Einheit von *sex* (biologisches Geschlecht), *gender identity* (geschlechtlich bestimmte Identität) und *gender performance* (Performanz der Geschlechtsidentität)<sup>110</sup> ausgeht, dekonstruiert die Parodie diese Selbstverständlichkeit und offenbart den Irrtum der natürlichen Einheit dieser drei bestimmenden Faktoren<sup>111</sup>, die die Wahrnehmung von Geschlecht ausmachen. Die Binarität wird geschwächt und eine Pluralität an Geschlechtern wird vorstellbar<sup>112</sup>.

In „Bodies that matter“ (in deutscher Übersetzung: „Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts“<sup>113</sup>) gesteht sie ein, dass Travestie nicht grundsätzlich subversiv ist. Ebenso kann diese Strategie verfestigte Vorstellungen von Körper und Geschlecht reproduzieren und überhöhen. „Das performative Spiel mit Geschlechtsidentitäten enthält notwendigerweise sowohl ein Moment der Anerkennung als auch der Überschreitung“<sup>114</sup>. Dies zeigt sie am Beispiel eines Dokumentarfilms über Bälle von afroamerikanischen Transvestiten in Harlem<sup>115</sup>, anhand dessen sie den komplexen Zusammenhang von „Rasse“, Geschlecht und Klasse offenlegt.

---

105 Vgl. ebd., S. 16: Butler behauptet, es sei überhaupt nicht klar, was die Kategorie „Frau(en)“ konstituiert. In weiterer Konsequenz spricht sie auch niemals von der „Frau“, sondern immer von „Frauen“.

106 Vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004 bzw. Kapitel „Identität“

107 Degele 2008:108

108 Vgl. Villa 2003:117

109 Vgl. Butler 1991:201. „butch“ und „femme“ sind Gegensätze. Sie bezeichnen Lesben, die sich maskulin bzw. feminin geben.

110 Vgl. ebd., S. 202

111 Vgl. ebd., S. 204

112 Vgl. Schober 2010:4

113 Butler 1995

114 Schößler 2008:101

115 Der Film heißt „Paris is burning“, stammt von Jennie Livingston und ist aus dem Jahr 1990.

„Erst Gender, Class und Race gemeinsam konstituieren das Subjekt als Knotenpunkt widersprüchlicher Zuschreibungen, die eine eindeutige Bestätigung oder Subversion der Normen unmöglich werden lassen.“<sup>116</sup>

Damit sagt sie, dass die Kategorien niemals getrennt voneinander betrachtet werden können, da sie erst in ihrem komplexen Zusammenwirken am Individuum in ihrer Widersprüchlichkeit offenbar werden. So sind sie kaum greifbar. Aus diesem Grund ist es nicht möglich, Normen in Hinblick auf Zuschreibungen zu erfassen.

### Die Bedeutung der Kategorie Gender in der Schule

Schößler betont die Wichtigkeit der Kategorie Gender in der Lehrer\*innenausbildung. Denn die Sensibilisierung für Geschlechterfragen und die Aufforderung zur Erziehung zu Toleranz sind zwar im Lehrplan festgelegt, allerdings fehlen Lehrer\*innen Unterlagen, Methoden und Erfahrung. Außerdem oder gerade deshalb stoßen die Lehrer\*innen bei den Schüler\*innen auf viel Widerstand und Unverständnis<sup>117</sup>. Einerseits ist bei den Lehrer\*innen und in ihrer Ausbildung mehr Wissen und Reflexion über Gender notwendig, damit sie im Schulalltag darauf sensibilisiert sind und andererseits sagt das noch nichts über das für sie notwendige didaktische Handwerkszeug für geschlechtersensiblen Unterricht aus.

Die Bedeutung von Geschlechtergerechtigkeit resultiert aus der Aufgabe der Schule, Frauen und Männern sozialen Anschluss und gesellschaftliche Integration zu ermöglichen. Tatsächlich können junge Männern und Frauen keine freie Entscheidung über ihre Fächer-, Ausbildungs- oder Berufswahl treffen, es herrscht strukturelle Ungleichheit<sup>118</sup>. Männern und Frauen bleiben durch Geschlechterdifferenzen einige Möglichkeiten quasi vorbehalten:

---

116 Ebd.

117 Vgl. ebd., S. 18

118 Vgl. Kampshoff/Wiepcke 2012:1

„Bereits in der Kindheit werden geschlechterbezogene Verhaltensmuster durch die soziale Umwelt, Medien und nicht zuletzt durch die Lehrkräfte vermittelt, reproduziert und somit gefestigt“<sup>119</sup>.

Die Geschlechterfrage in der Schulforschung wurde lange Zeit so verstanden, dass die Ungleichheit der Bildungschancen vor allem weibliche Benachteiligung mit sich zieht. Dies wird heute differenzierter betrachtet. Auch werden in der aktuellen Forschung nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden, ihre Annahmen, Wissensbestände und Haltungen gegenüber männlichen und weiblichen Schüler\*innen in den Blick genommen<sup>120</sup>. Diese Forschung ist die Grundlage für Veränderungen in der Lehrer\*innenausbildung. Ob jemand als männlich oder weiblich wahrgenommen wird, hat nämlich weniger mit der Selbstwahrnehmung, der Identität oder dem Empfinden der Individuen zu tun, sondern vielmehr mit Erwartungen und Vorstellungen der Umwelt. „Menschen werden als Mädchen [und] Jungen, Schülerinnen [und] Schüler [...] erkannt, angesprochen und dementsprechend eingeordnet“<sup>121</sup>. So wird von Schülerinnen erwartet, ruhig, fleißig und zurückhaltend zu sein, während von Schülern angenommen wird, sie seien dominant und aggressiv. Auch werden Schüler\*innen je nach ihrem biologischen Geschlecht bessere oder schlechtere Leistungen in einzelnen Unterrichtsgegenständen zugetraut. Diese unterschiedlichen Performanzen werden dann auf eine „geschlechtsspezifische Begabung“<sup>122</sup> zurückgeführt. Ansichten wie diese können sich lernbehindernd auswirken. Im Deutschunterricht leiden vor allem Jungen an Geschlechterdiskriminierung. Wird beispielsweise einem Schüler vermittelt, er sei als Junge weniger sprachbegabt, traut er sich weniger zu und erzielt damit unter Umständen tatsächlich geringere Leistungen. Er kann also sein Potential nicht voll ausschöpfen. Empirische Forschungen haben ergeben, dass Mädchen und Jungen in österreichischen Schulen nicht nur unterschiedliche Textsorten bevorzugen, sondern auch, dass der Anteil der männlichen Schüler, die nicht freiwillig lesen, mehr als doppelt so hoch ist wie der der Mädchen. Besonders im Deutschunterricht erhalten Mädchen im Durchschnitt bessere Noten<sup>123</sup>. In naturwissenschaftlichen Fächern sind

---

119 Ebd., S. 2

120 Vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012:25

121 Popp 2016:77

122 Ebd., S. 78

123 Vgl. Ebd., S. 85

klassischerweise Mädchen benachteiligt. Plaimauer präsentiert Ergebnisse der Interaktionsforschung, die belegen, dass Mädchen beispielsweise weniger Aufmerksamkeit und Kritik erhalten, weniger Interaktionen mit der Lehrkraft haben, eher für Fleiß und Sauberkeit gelobt werden während Buben mehr Redezeit erhalten, öfter die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, die Mädchen häufig unterbrechen und mehr Raum einnehmen<sup>124</sup>.

### Konzepte für einen (Deutsch-/Literatur-)Unterricht unter Berücksichtigung der Kategorie „Geschlecht“

Die oben präsentierten Daten illustrieren das Ergebnis von Geschlechterdiskriminierung im Unterrichtsgegenstand Deutsch. Es ist wichtig, im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit auf Diskriminierungen aller Geschlechter aufmerksam zu sein, wenn ein Ziel von Unterricht ist, dass alle Schüler\*innen möglichst viel lernen. Dazu ist es notwendig, sämtliche Lernhindernisse – und ein solches ist Geschlechterdiskriminierung – zu beseitigen. Im folgenden Abschnitt werden einige Konzepte vorgestellt, die sich eben dies zum Ziel setzen.

Budde beschreibt vier Zugänge, die sich in der Vergangenheit als Antwort auf eine geschlechtersensible Schule herausgebildet haben. Unter Geschlechtersensibilität versteht er die „Sensibilität gegenüber den individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen Herstellungsmechanismen von Geschlecht“<sup>125</sup> im Sinne eines biologischen Geschlechts. Der erste Zugang, die Mädchenparteilichkeit, reagiert auf die Orientierung des Lehrplans an Interessen von männlichen Schülern, der zweite, die Gleichberechtigung, betrifft Rechte und Pflichten von Schüler\*innen, den geschlechtergerechten Sprachgebrauch und die gleichen Erwartungen an alle Schüler\*innen unabhängig vom Geschlecht, der dritte Zugang reagiert auf Jungen als Bildungsbenachteiligte, nachdem sich zeigte, dass männliche Schüler häufig schlechtere Schulleistungen erbringen<sup>126</sup>. Der vierte Zugang, Heterogenität und Diversity, fragt danach, wie eine Schule für alle aussehen könnte, in der die

---

124 Vgl. Plaimauer 2008:54f.

125 Budde 2016:102

126 Vgl. ebd., S. 103

individuellen Ressourcen der einzelnen Schüler\*innen genutzt werden können. Dies ist ein Versuch, sich von Gendergruppen zu lösen<sup>127</sup>.

Auf dem Weg zu einer geschlechtersensiblen Schule sieht Budde folgende Schritte: Die Reflexion von Geschlechterstereotypen und die Ermöglichung von Vielfalt, die Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen und der Schulleitung zum Aufbau einer geschlechtersensiblen Schulkultur, Fortbildungen und kollegiale Beratung und schließlich die Entdramatisierung von Geschlecht. Damit meint er, der Kategorie Geschlecht solle weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden, der Blick solle auf einzelne Schüler\*innen gerichtet werden. Geschlechtersensible Schule geht also mit verstärkter Individualisierung im Unterricht einher. Budde sieht in der alleinigen Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht die Gefahr der Vernachlässigung anderer Kategorien, wie Ethnizität oder Behinderung. Dabei vermerkt er selbst, dass dann eventuell nicht mehr von *geschlechtersensibler* Schule gesprochen werden kann<sup>128</sup>. Wie im Kapitel zur Intersektionalität besprochen wurde, ist es wenig sinnvoll, eine Kategorie getrennt von anderen zu reflektieren. Das ist gar nicht möglich. Richtig wäre es, die Kategorie Geschlecht intersektional zu reflektieren.

Paseka weist darauf hin, dass Kinder bereits sehr früh von ihrer sozialen Umwelt, Familie, Eltern, Betreuungspersonen und Lehrenden lernen, was Geschlecht bedeutet, dass sie selbst ein Geschlecht haben und welches das ist, woran sie das erkennen, dass es unveränderlich und natürlich ist, sie erlernen Heteronormativität. Dieses „Wissen“ wird durch ständige Wiederholung gefestigt, ihre Identität, die Wahrnehmung von sich selbst und anderen ist wesentlich davon geprägt. Es wird zu „embodied knowledge“<sup>129</sup> und manifestiert sich in alltäglichen Routinen. „Damit wird der Herstellungsprozess der Dimension Geschlecht und der binären Geschlechterkategorien unsichtbar“<sup>130</sup>. Pasekas Vorschlag für eine gendersensible Didaktik ist folglich, sich zunächst bewusst zu machen, mit welchen Voraussetzungen man als Lehrperson den Schüler\*innen begegnet, nämlich mit einer tief im Bewusstsein verankerten internalisierten Wirklichkeit, die in Routinen eingebettet und schwer zu entwurzeln ist. Zweierlei pädagogische Herausforderungen stellen sich hier: Einerseits

---

127 Vgl. ebd., S. 100

128 Vgl. ebd., S. 114f.

129 Paseka 2008:23

130 Ebd.

sind Erschütterungen notwendig, um die Konstruiertheit des binären Geschlechtermodells zu entlarven und ein Denken außerhalb dieser Geschlechterkonzeption zu ermöglichen. Erst dann ist eine Rekonstruktion von Geschlechteridentität möglich. Die zweite Herausforderung besteht darin, dass das Ziel jenes ist, die Einteilung der Menschen in zwei Geschlechter aufzuheben, andererseits ein Rückgriff auf diese Unterscheidung zunächst notwendig erscheint, um überhaupt über die Kategorie „Geschlecht“ sprechen zu können<sup>131</sup>.

Plaimauer plädiert auf der Ebene der Institution Schule für die Thematisierung von Geschlechterverhältnissen, koedukativen Unterricht, Bildungsberatung, die Schüler\*innen Handlungsoptionen aufzeigt, die eventuell außerhalb ihres Vorstellungsvermögens liegen und das Fördern von Selbstständigkeit, etwa durch offenen oder handlungsorientierten Unterricht. Als wesentlich betrachtet Plaimauer die Authentizität der Lehrperson, die sich selbst und die Schüler\*innen reflexiv beobachten (können) sollte sowie ihre Aufmerksamkeit auf stereotype Verhaltensweisen und Darstellungen der Geschlechter (auch in verwendeten Lehrmaterialien), Interaktionen und Sprache lenken sollte<sup>132</sup>. Dazu hat sie eine Checkliste zum Sprachgebrauch erstellt, die etwa die Verwendung des Binnen-I und geschlechterneutrale Formulierungen enthält<sup>133</sup>.

Wie Undoing Gender im Deutschunterricht im Rahmen eines Forschungsprogramms an österreichischen Schulen funktionieren konnte, ist in „(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz“<sup>134</sup> nachzulesen. Der dekonstruktive Ansatz wurde hier mit dem intersektionalen verbunden. Die Analyse der Geschlechterkonstruktion geschah auf drei Ebenen: Sprache, Politik und Performanz. Die Sprachanalyse beschäftigte sich unter anderem mit Redeorganisationen, Vormachtstellungen und sprachlichen Festschreibungen. Im Bereich der Politik ging es um „die Auslotung und Dekonstruktion hierarchischer und hegemonialer Geschlechterverhältnisse“<sup>135</sup>. In Anlehnung an Butlers Performanz-Konzept wurden die interaktiven Elemente, die in der politischen Analyse als konstitutiv für hegemoniale

---

131 Vgl. ebd., S. 28

132 Vgl. Plaimauer 2008:57f.

133 Vgl. ebd., S. 59

134 Vgl. Bidwell-Steiner/Krammer 2010

135 Scheibelhofer 2010:16

Strukturen festgestellt wurden, aufgeführt und gespielt. Damit konnte mit der Butler'schen *gender performance* experimentiert werden. Es wurden Erfahrungen des Aufdeckens und Verfremdens gemacht<sup>136</sup>. Disoski beschreibt beispielsweise einen Ausschnitt aus dem Deutschunterricht, in dem eine Trennungsszene szenisch interpretiert wurde: Die Schüler\*innen führten die Szene jeweils zu zweit auf. Interessant war dabei, dass sich entsprechend der Textgrundlage (die den Schüler\*innen allerdings nicht bekannt war) gleichgeschlechtliche Paare zusammenfanden, sie spielten aber mit typisch männlichen und weiblichen Stereotypen, sodass sie die Szene zu einer heterosexuellen ummodelten. In der Anschlussreflexion wurden nach der Diskussion der eben aufgeführten Geschlechterkonstruktionen nach alternativen und subvertierenden Handlungsmöglichkeiten gesucht<sup>137</sup>. Der Gewinn an dieser Unterrichtsmethode ist das Sichtbarmachen von Konstruktion durch Performanz. Es wird eine Parallele erkennbar zwischen der alltäglichen Reproduktion von Geschlechterstereotypen und deren Veränderbarkeit und der ebenso reproduktiven Performanz in einem fiktiven Rahmen, die aber, aufgrund des Spielcharakters, eher die Möglichkeit bietet, (sich) auszuprobieren, andere Rollen einzunehmen, wodurch Verständnis, Empathie und Toleranz gefördert werden können. Müller beschreibt ähnliche Erlebnisse mit derselben Szene: Die Szene wurde erst heterosexuell aufgeführt, die Schüler\*innen distanzieren sich von Homosexualität und begegneten gleichgeschlechtlichen Vorstellungen mit Belustigung und Ironie. Geschlechterstereotype wurden erst übertrieben wiedergegeben, die Schüler\*innen wurden aber zunehmend unbefangen<sup>138</sup>. In der Auseinandersetzung mit der Transgender- und Dragthematik wurde ein Video gedreht. Wieder folgten auf Ablehnung und Distanzierung Neugierde und Interesse, wobei eine gewisse Distanz, vor allem bei männlichen Schülern, bestehen blieb<sup>139</sup>.

Ein weiterer Beitrag zur Umsetzung der Gender und Queer studies in der Schule ist die Gender-Didaktik.

---

136 Vgl. ebd.

137 Vgl. Disoski 2010:132f.

138 Vgl. Müller 2010:143-146

139 Vgl. ebd., S. 146-148

„Gender-Didaktik folgt dem Ziel, für Geschlecht als eine gesellschaftlich und soziokulturell hervorgebrachte und in (Geschlechter-)Verhältnissen wirksame wie veränderbare Kategorie zu sensibilisieren. Für dieses Vorhaben erscheint es [...] sinnvoll, einen Weg anzubieten, auf dem Geschlechterkonstruktionen bewusst gemacht, Geschlechterhierarchien erkannt und kritisiert, Geschlechterdifferenzen freigestellt, Geschlechtsüberschreitungen ermöglicht und Geschlechtsambivalenzen zugelassen werden können.“<sup>140</sup>

Hartmann geht von der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform aus und vertritt folgende Thesen: Die erste entspricht der Herausforderung, die bereits bei den Erläuterungen von Pasekas Ideen aufgetaucht ist<sup>141</sup> und darin besteht, dass Unterschiede im Geschlechtsverhältnis sichtbar gemacht werden sollen, das zweigeschlechtlich konzipiert ist, während das Ziel ist, die konstruierte Zweigeschlechtlichkeit zu dekonstruieren<sup>142</sup>. Eine weitere These ist die, dass Gender Studies, so sie verändernd eingreifen wollen, Genderkompetenz ermöglichen sollte, die theoriefundiert, selbstreflexiv und handlungsorientiert ist<sup>143</sup>. Ihre didaktischen Vorschläge eignen sich eher für einen Gender-Schwerpunkt im Sinne von Projektunterricht oder fächerintegrativem Unterricht. Literaturdidaktisch schlägt sie die Beschäftigung mit Werken vor, die etwa die Frage nach sozialen Erwartungen in Bezug auf Geschlecht und Sexualität aufwerfen, welche dann in einem Unterrichtsgespräch besprochen werden können<sup>144</sup>.

Mörth plädiert dafür, Geschlecht nicht-binär zu thematisieren, wobei sie ebenfalls von Geschlecht als Konstruktion ausgeht. Als Möglichkeiten pädagogischen Handelns betrachtet sie unter anderen

„die Wahrnehmung und Unterstützung alternativer Subjektpositionen, die Diskussion asymmetrischer Rollenverteilungen, die Förderung von Sensibilität für Diskriminierungen, [...] die Förderung von Vielfalt und die Betonung positiver Aspekte der Vielfalt, [...] die Anpassung von Unterrichtspositionen entsprechend den Erfordernissen der verschiedenen BildungsteilnehmerInnen, das Ermöglichen und Anerkennen von Identitätskonstruktionen, die die Geschlechtergrenzen

---

140 Hartmann 2010:13

141 Vgl. Paseka 2008:28

142 Vgl. Hartmann 2010:14

143 Vgl. ebd.

144 Vgl. ebd., S. 20

überschreiten, das Nutzen von Fragen, Irritationsmomenten und Diskriminierungen für Diskussionen [...], das Herausarbeiten von Identität als vielschichtig, mehrdimensional und widersprüchlich“<sup>145</sup>

Diese Möglichkeiten entsprechen insbesondere in Bezug auf den Konstruktionscharakter von Geschlecht und Identitätskategorien im Allgemeinen) und auf das Nutzen von Irritationsmomenten sowie das grenzüberschreitende Ausweiten der Perspektive den eingangs vorgestellten Konzepten der Queer studies.

Um diese Möglichkeiten in der Praxis umzusetzen, ist es notwendig, Sicherheiten in Bezug auf Geschlecht und Identität zunächst aufzubrechen und nicht von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität in der Klassengemeinschaft auszugehen. Die eigene Identität der Lehrperson und ihr grundsätzlich offener Zugang öffnen Räume für alternative Positionen und tragen dazu bei, ein Bewusstsein jenseits eines binären Geschlechterkonzeptes zu ermöglichen oder zu bestärken<sup>146</sup>. Die Thematisierung von Geschlecht sollte nicht bei der Feststellung von Tatsachen stehenbleiben (wie jener, dass mehr Frauen als Männer Hausarbeit machen), sondern darüber hinaus die sozioökonomischen Hintergründe reflektieren. Als nützlich betrachtet Mörth zudem ein „Hinterfragen von Allgemeingültigkeiten“<sup>147</sup> sowie ihr Relativieren und das Angebot, Texten und Positionen, die nicht der Norm angehören, Raum zu geben. Als wichtig erachtet sie es außerdem, alternative Lebensentwürfe und Subjektpositionen sichtbar zu machen, wie etwa Texte, in denen geschlechtliche Grenzüberschreitungen thematisiert werden. Ebenso wie Butler<sup>148</sup>, Plaimauer<sup>149</sup> und Bidwell-Steiner und Krammer<sup>150</sup> betont sie die Bedeutung von Sprache und Sprachgebrauch.

Unter den Methoden, die Mörth vorschlägt, erscheinen folgende besonders nutzbringend für Literaturunterricht: Das Thematisieren von Literatur, in denen Machtverhältnisse zwischen Geschlechtsidentitäten offenbar werden, das Lesen und anschließende Besprechen von Literatur, in der normierte oder alternative

---

145 Mörth 2010:65

146 Vgl. ebd., S. 66

147 Ebd.

148 Vgl. Butler 1991

149 Vgl. Plaimauer 2008

150 Vgl. Bidwell-Steiner/Krammer 2010

Geschlechterrollen („geschlechtertransgressive Inhalte“<sup>151</sup>) präsentiert werden, empirische Projekte zum Thema Geschlecht sowie intersektionale Betrachtungen sowie insgesamt das Herstellen eines Zusammenhangs von der Darstellung von Geschlechtern in der Literatur mit Alltagssituationen<sup>152</sup>.

Nünning betrachtet in seinem Aufsatz zur Perspektivenvielfalt<sup>153</sup> zwar das Potential von Literaturunterricht für das Fremdverstehen in Bezug auf fremde Kulturen. Einige seiner Ideen können aber auf das Verstehen von unterschiedlichen geschlechtlichen Identitäten angewandt werden. Er sieht die besondere Bedeutung literarischer Texte darin, dass die Schüler\*innen in kompakter Form Einblicke in andere Lebenswelten erhalten. Diese Einblicke finden in einem fiktiven Raum statt, der Platz für Imagination bietet. Somit wird „das Andere“ in seinem\*ihren Rahmen und nach seinem\*ihren Maßstäben anerkannt statt nach den eigenen alltäglichen Beurteilungsmustern<sup>154</sup>. Desweiteren bieten sie den Schüler\*innen die Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln, die sie in ihrer Lebenswelt nicht machen (können). Ein weiterer Vorteil literarischer Texte ist in diesem Zusammenhang der des perspektivischen Bruchs, der beim Lesen von fiktiven Texten zwingend geschieht.

„Aufgrund dieses konstitutiven Gattungsmerkmals sind narrativ-fiktionale Texte in besonderer Weise dazu prädestiniert, Lerner für die Perspektivengebundenheit von Wirklichkeitserfahrungen zu sensibilisieren.“<sup>155</sup>

Schüler\*innen lernen somit, dass es grundsätzlich andere Wirklichkeitsvorstellungen gibt als jene, die sie als selbstverständlich annehmen. Nicht zuletzt die unterschiedlichen Perspektiven innerhalb eines Textes veranschaulichen die grundsätzliche Perspektivengebundenheit von Positionen. Als besonders geeignete literarische Werke betrachtet Nünning folglich solche, bei denen Fremdverstehen auf der Ebene der Erzählung eine große Rolle spielt, Werke mit unzuverlässigem Erzähler,

---

151 Mörth 2010:68

152 Vgl. ebd.

153 Vgl. Nünning 2007

154 Vgl. ebd., S. 131f.

155 Ebd., S. 133

da sie die Leser\*innen zum Nachdenken herausfordern und multiperspektivisch erzählte Romane und Werke, die mehrere dieser Eigenschaften aufweisen.

Von Prengel stammt die „Pädagogik der Vielfalt“<sup>156</sup>. Sie basiert auf der Idee, die Verschiedenheit der Menschen hervorzuheben, in dem ihrer Meinung nach ein großes gesellschaftliches Potential steckt. Sie legt ihrer Pädagogik das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung zugrunde<sup>157</sup>. Prengel betrachtet die Begriffe Gleichheit und Verschiedenheit und sieht sie in ihrer Bedeutung als voneinander abhängig: „Gleichheit kann nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit. Die Existenz von Verschiedenheit ist Voraussetzung für das Feststellen von Gleichheit“<sup>158</sup>. Prengel definiert 17 Elemente einer Pädagogik der Vielfalt. Radikal verkürzt dargestellt geht sie davon aus, dass jeder Mensch einzigartig ist, dass diese Einzigartigkeit Anerkennung erhalten soll. Lehrpersonen sollen demnach ein Klima der „Akzeptanz der Verschiedenheit“<sup>159</sup> schaffen, in dem niemandem Definitionen aufgedrängt werden, die bestimmen, wer oder wie jemand ist oder sein soll<sup>160</sup>.

Zusammenfassend teilen die verschiedenen Konzepte zwar Grundannahmen, unterscheiden sich in ihren didaktischen Vorschlägen allerdings massiv. Der gendersensible Unterricht legt einen Fokus auf das Bewusstmachen der Kategorie Geschlecht und ihre Implikationen. Das Konzept des (Un)Doing Gender hat seinen Schwerpunkt in der Performanz und Subversion. Die Gender-Didaktik will die Kategorie Geschlecht erkennen, reflektieren und anschließend dekonstruieren. Sie schlägt das bewusste Einsetzen von Irritationen vor und betont die Rolle der Lehrperson. Das Konzept der Perspektivenvielfalt ist für kulturelle Kategorien konzipiert. Wird es für die vorliegende Arbeit auf die Kategorie Geschlecht angewandt, kann man von „Lernen am Modell“ sprechen. Am Beispiel von Literatur erfahren Schüler\*innen die Perspektivengebundenheit von Wirklichkeitsvorstellungen und ihre Subjektivität. Die Pädagogik der Vielfalt stellt die Akzeptanz und die positive Besetzung von Verschiedenheit in den Mittelpunkt.

---

156 Vgl. Prengel 1995

157 Vgl. ebd., S. 13

158 Ebd., S. 30

159 Ebd., S. 187

160 Vgl. ebd., S. 191

## Identitätsorientierter Literaturunterricht

Der identitätsorientierte Literaturunterricht lebt von seiner multidisziplinären Herkunft. Als Begründer dieser Didaktik wird Kaspar Spinner angesehen. 1980 erschien sein Sammelband „Identität und Deutschunterricht“<sup>161</sup>. Spinner war vermutlich von Jürgen Kreft beeinflusst, der sich bereits in den 1970ern mit der Subjektivität und der Ich-Entwicklung im Literaturunterricht beschäftigt hat<sup>162</sup>. Pauldrach weist darauf hin, dass Kreft noch nicht primär von „Identität“ spricht und diesen Begriff auch nicht klar von verwandten Begriffen wie „Biographie“ und „Ich“ abgrenzt<sup>163</sup>. In „Der Schüler als Leser“<sup>164</sup> spricht er allerdings bereits von „Identitätsorientiertem Literaturunterricht“<sup>165</sup>. Er arbeitet sich an der Vermittlung zwischen dem Subjekt „Schüler“ und dem Objekt „Text“ ab. Seiner Ansicht nach muss diese Opposition zunächst als Problem identifiziert werden. Texte werden als intersubjektiv verstanden. Sie weisen sowohl Differenzen zum Subjekt „Leser“ auf, haben aber auch Gemeinsamkeiten mit ihm. Ein Literaturunterricht, der sich, wie jener Krefts, psychoanalytischer Methoden bedient<sup>166</sup>, kann diese nützen. Kreft geht deutlich von einer stabilen Ich-Identität aus, die Schüler\*innen erreichen sollten und zu der Erreichung derselben der Literaturunterricht beitragen kann, wie sein Ko-Autor Wellner erklärt<sup>167</sup>.

Matthias Pauldrach erinnert in seinem Plädoyer für eine Neukonzeption einer identitätsorientierten Deutschdidaktik („Ich bin viele“<sup>168</sup>) an die nunmehr über dreißigjährige Geschichte, auf die die identitätsorientierte Deutschdidaktik zurückblicken kann. Er bemerkt, dass sie zwar an Aktualität keinesfalls verloren hat, aus mehreren Gründen allerdings in den Hintergrund getreten ist: Sie ist einerseits nicht messbar, wie das im aktuell dominanten kompetenz-, norm- und leistungsorientierten Unterricht gefordert wird und andererseits angesichts frappanter PISA-Ergebnisse in ein Schattendasein gedrängt worden<sup>169</sup>. Ebenso wie Moser-Pacher und Nagy sagt er, dass „in einer Zeit, in der die Bildungslandschaft in erster Linie von der Debatte um

---

161 Vgl. Spinner 1980

162 Siehe Publikationsliste auf der Webseite der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/kreft-jue.html> [27.4.2016]

163 Vgl. Pauldrach 2010:13 (Fußnote 2)

164 Kreft 1981

165 Ebd., S. 7

166 Vgl. ebd., S. 8-9

167 Vgl. Wellner 1981:48

168 Pauldrach 2010

169 Vgl. ebd., S. 13-14

Standardisierung und Kompetenzorientierung geprägt ist [...]“<sup>170</sup>, Identitätsorientierung umso wichtiger ist.

Wieso Identitätsorientierung gerade im Literaturunterricht sinnvoll ist, erklärt Wellner dadurch, dass insbesondere in der Interpretation literarischer Texte das Potential liegt, Schüler\*innen Erklärungsmuster erwerben zu lassen. Einen Text zu verstehen, bedeutet also, die Fragen zu beantworten, die einem ein Text stellt: Wieso ändert sich der Handlungsverlauf? Wieso entscheidet sich eine fiktive Person für oder gegen etwas? Wieso verhält sie sich wie sie sich verhält? Er geht davon aus, dass Literatur grundsätzlich Fragen stellt, denn nicht Erklärungsbedürftiges wäre des Erzählens nicht wert. Beantwortet ein Text die Fragen, die er aufwirft, überliefert er aufgeworfene Sinnhorizonte und Deutungsmuster. Dabei ist es wichtig, diese nicht einfach hinzunehmen, da sie auch verzerrt sein können<sup>171</sup>. Grundsätzlich kann das individuelle Repertoire an Wissensbeständen nur beim Scheitern daran erweitert werden:

„Eine wichtige Leistung der Aneignung handlungstheoretischen Wissens besteht nun gewiß darin, vorhandenes Wissen auf den Begriff zu bringen, reflexiv werden zu lassen und Inkonsistenzen in den eigenen Wissensbeständen bewußtzumachen und überwinden zu helfen“<sup>172</sup>

Dafür ist es notwendig, sich auf den Text einzulassen. Die Schüler\*innen müssen einen Text tatsächlich erfahren, um durch bei der Rezeption entstehende Ungereimtheiten auf eigene Deutungsmuster gelenkt zu werden.

Überhaupt besteht literarisches Lernen weit weniger aus dem Text an sich, dem Geschriebenen, dem explizit Gesagten, als vielmehr aus der Leerstelle, der Lücke, dem Unerklärten, dem Fragezeichen. Nach Wellner sind Inkonsistenzen in den Wissensbeständen Anlass zu Konstruktionsarbeit, bei Ingarden ist von „Unbestimmtheitsstellen“<sup>173</sup> die Rede, die rezeptionsseitig eine Kombination verlangen während von Negationen erzeugte „Leerstellen“ zur Komplettierung auffordern<sup>174</sup>. Er

---

170 ide 2013:6

171 Vgl. Wellner 1981:11f.

172 Ebd., S. 13

173 Iser 1994:284

174 Bereits vor Iser sprach Freud von Negation als „Verneinung“ und sprach ihr die Eigenschaft zu, Verdrängungen aufzuheben und damit unbewusste Inhalte an das Bewusstsein dringen zu lassen (Vgl. Huber 2008:58).

bezeichnet sie als dynamisch, da sie den\*die Leser\*in an einen Ort zwischen „Nicht-Mehr“ und „Noch-Nicht“ versetzen<sup>175</sup>. In beiden Fällen ist „Anschließbarkeit“ notwendig, die der\*die Leser\*in konstruieren muss, um eine „good continuation“<sup>176</sup>, eine konsistente Wahrnehmungsgestalt, zu erfahren. Insbesondere in graphischen Medien wie der Graphic Novel kommt der Lücke besondere Aufmerksamkeit zu, wenn von Übergängen zwischen Panels und der Text-Bild-Beziehung die Rede sein wird.

Krammer betont, dass es bei der Identität nicht alleine um einen „Marktplatz der Rollen“ geht, aus denen man wählen kann, was einem identitär zusagt, um es sich anzueignen. Auch das kann im Kontext von neuen Medien, der Vielzahl an Vorbildern, Individualisierung und Globalisierung relevant sein, aber sehr oft geht es darum, sich von Rollenzuschreibungen loszulösen im Sinn eines Empowerment, das er im Konzept „(Un)Doing Identity“ zusammenfasst<sup>177</sup>. Dieser Begriff entspricht dem Konzept einer Theoretikerin des Postfeminismus, Judith Butler, die in „Undoing Gender“<sup>178</sup> auf die Konstruiertheit der Kategorie Geschlecht in einem patriarchalen Kontext der Zwangsheterosexualität hinweist und als subversive Methode des „Undoing“ eine Geschlechtsverwirrung - „gender trouble“ - durch Maskerade und Travestie vorschlägt. In seinem Artikel betont Krammer das subversive Potential von Literatur. Wenn Identität in der Gegenwart nicht mehr als stabil und normativ abgeschlossen gesehen werden kann, sind Brüche und Inkonsistenzen der Motor für ein Undoing, ein Aufbrechen intersektionaler Verwobenheiten. Diesen Beitrag kann und soll die Deutschdidaktik liefern. „An- und Umbauarbeiten“<sup>179</sup> sollen initiiert und betreut werden. Krammer beschreibt Identität weiters als Performanz. Identität wird demnach erst durch gewisse kulturelle Prozesse hervorgebracht<sup>180</sup>, die im Sinne des „Undoing“ durchaus ironisch oder subversiv sein können, „zum Beispiel bei sexuellen Stilisierungen wie Butch/Femme, der Travestie oder dem Kleidertausch“<sup>181</sup>. Jörg Hagedorn sieht Schule als einen performativen Inszenierungs- und Handlungsraum, Identität ist für ihn

---

175 Vgl. Iser 1994:328

176 Vgl. Ingarden 1972

177 Vgl. Krammer 2013:16

178 Butler 2004

179 Vgl. Krammer 2013:12

180 Vgl. ebd., S. 14-15

181 Ebd., S. 15

gemacht, umgewandelt, fabriziert<sup>182</sup>. Auf das Mosaik der Identitäten und subversive Momente dieser Art soll in der Analyse von „Fun Home“ eingegangen werden.

Neumann betont die herausragende Bedeutung von Literatur im Kontext von Gedächtnis und Identität und beschreibt die Verwobenheit dieser drei Begriffe. Identitätsbildung ist ihrer Auffassung nach ohne Erinnerung nicht denkbar<sup>183</sup>. Erinnerung vergangener Erfahrungen werden nicht abgerufen, sondern vielmehr „nach Maßgabe gegenwärtiger Bedingungen [rekonstruiert]“<sup>184</sup>. Durch die damit gleichzeitige Überwindung temporaler Differenzen trägt die Erinnerung maßgeblich zur Kontinuität der Identität bei. Neumann schreibt einerseits von kollektiver und andererseits von individueller Sinnstiftung und unterstellt damit einen engen Zusammenhang zwischen Identität und Sinnstiftung. Sie weist auf die Besonderheit narrativer Texte hin:

„Für die individuelle Identitätsformation ist die temporale Verknüpfungsleistung und Kontingenzreduktion von Narrationen von herausragender Bedeutung, denn sie trägt wesentlich zur Konstitution der diachronen Identität bei.“<sup>185</sup>

Mit der temporalen Verknüpfungsleistung ist gemeint, dass Ereignisse miteinander diachron in Beziehung gesetzt werden, wodurch überhaupt erst Sinn entsteht, Kontingenzreduktion meint, dass ursprünglich kontingente Ereignisse in einem narrativen Kontext plausibilisiert, legitimiert und erklärt werden.

Wie in den oben beschriebenen Identitätstheorien erläutert, streben Menschen grundsätzlich nach einer konsistenten, stabilen und kontinuierlichen Identität, stehen allerdings einer brüchigen, transitorischen, diskontinuierlichen Realität gegenüber. Eingebettet in eine Narration (z.B. der eigenen oder einer fiktiven, aber nachvollziehbaren, lebensweltlichen Existenz) werden die Brüche getilgt. Kontingenzreduktion und Kontinuitätsstiftung narrativer Texte bilden somit „die Grundlage für das subjektive Gefühl einer [...] plausiblen Vergangenheit und [...] Identität“<sup>186</sup>. Identität wird demnach erst durch Narration erschaffen und ständig aktualisiert:

---

182 Vgl. Hagedorn 2014:21

183 Vgl. Neumann 2005:150

184 Ebd., S. 150

185 Ebd., S. 156

186 Ebd.

„Um die temporale Kontinuität eines der Zeit unterworfenen Selbst herzustellen und die differentiellen Aspekte der Identität als Einheit auszuweisen, bedarf es einer andauernden Rekonfiguration und Neudeutung der eigenen Geschichte aus der Perspektive der Gegenwart.“<sup>187</sup>

Literatur als Medium der Selbstverständigung, das individuell wie kollektiv übergeordnet sinnstiftend ist, trägt zur Neuordnung von Wissen und Werten bei. Die im fiktionalen Rahmen vorgestellten Erinnerungs- und Identitätskonzepte können rezipient\*innenenseitig eine Aktualisierung der Identität bewirken<sup>188</sup>. Neben anderen Medien hat Literatur das Spezifikum der Imagination, die das Entwerfen neuer Lebensrealitäten oder die Zusammenstellung in der Realität so nicht verknüpfter Inhalte zulässt und somit die aktuelle Realität in Frage stellt und dekonstruiert. Aufgabe des Individuums wäre es wiederum, sie daraufhin für die eigene Identität neu zu konstruieren. Es ist natürlich ebenso möglich, dass Literatur affirmierend ist und das Individuum in seiner Identität bestätigt. Dies kann nicht allgemein besprochen werden, da es von der Auswahl der Narration, der thematisierten Identitätskategorie, der didaktischen Praxis und individuellen Verschiedenheiten der Rezipient\*innen, im konkreten Fall der Schüler\*innen abhängt. Gymnich betont jedenfalls den Vorrang von Erzähltexten gegenüber dramatischen Darstellungen, da sie Bewusstseinsdarstellungen ermöglichen, die ein Motor für selbstreflexive Identitätsarbeit sind<sup>189</sup>.

Besonders viel Dynamik in der Identitätskonstruktion bewirken nach Neumann offene narrative Konfigurationen wie unzuverlässiges Erzählen (wie Chuck Palahniuks „Fight Club“ von 1996 oder Max Frischs „Stiller“ von 1954<sup>190</sup>) oder ungelöste Konflikte am Ende einer Erzählung, da sie Widersprüche offenbaren oder Fragen stellen, die zur Reflexion und damit zu individueller Sinnstiftung anregen<sup>191</sup>. Dass es mit der reinen Lektüre sinnstiftender Literatur nicht getan ist, bedeutet, dass die Kontextualisierung textinterner Phänomene eine Voraussetzung für die Aktualisierung der Identität ist.

---

187 Ebd., S. 157

188 Vgl. ebd., S. 169

189 Vgl. Gymnich 2003:43

190 Beide Werke thematisieren die Frage der Identität des Protagonisten: In „Fight Club“ stellt sich erst am Ende eine Persönlichkeitsspaltung heraus, in „Stiller“ leugnet der Protagonist, derjenige zu sein, als den man ihn bezeichnet.

191 Vgl. Gymnich 2003:46

Huber schreibt, dass offene gegenüber geschlossenen Erzählformen in dieser Hinsicht zu bevorzugen sind, da sie keine fertigen Interpretationen liefern.

„Vielmehr konstruieren sie über sprachliche Negativität [...] einen Raum, der nach den Möglichkeiten fragt, ohne ihre Ausgestaltung zu bestimmen. Indem sie verschiedene Sinnstrukturen dispositionale aufrufen, machen offene Erzählformen Widersprüche erst bewusst. Im Kontrast dazu, erzählen sich geschlossene Narrationsformen über Widersprüche hinweg, indem sie mit prophetischer Geste auf eine übergeordnete Sinngestalt verweisen.“<sup>192</sup>

Negativität ist hier nach Iser (s.o.) im Sinne von dynamischen Leerstellen zu verstehen. Als eine Herausforderung betrachtet Huber, dass der Prozess der Sinngebung selbstverantwortlich ist. Während in fiktionalen Welten jede Sinngestalt erlaubt ist, muss das Subjekt in der Lebenswelt eine Sinngebung wählen, die gesellschaftlich anerkannt ist<sup>193</sup>.

Literatur dient im Deutschunterricht neben vielen anderen Zielen auch der Identitätsfindung<sup>194</sup>. Dies entspricht den von Abraham und Kepser als grundlegende Aufgaben definierten Bereichen Individuation, Sozialisation und Enkulturation<sup>195</sup>. Dass diese Aufgabe in den Bereich der Kompetenzen eingegliedert wird, ist einerseits zu begrüßen, da ihr im Unterschied zu Lernzielen damit dieselbe Zielsetzung zukommt wie anderen Kompetenzen, „mittel- und langfristig aufzubauende Verhaltensdispositionen“<sup>196</sup> zu unterstützen. Andererseits werden Kompetenzen als etwas objektiv Messbares und damit Vergleichbares verstanden, was im Zusammenhang mit der Pluralität und Einzigartigkeit der Identität mehr als problematisch ist. Desweiteren entsprechen Kompetenzen einem Modell, in dem etwas erreicht werden soll: „Kompetenzen dienen in erster Linie dazu, „erfolgreich“ zu sein“<sup>197</sup> und sollen zu einer genussvollen Lebensführung führen. Erfolg in der Identitätskonstruktion ist jedenfalls wünschenswert, unterstellt allerdings eine grundsätzliche Abschließbarkeit, die wie oben besprochen, eine überholte Annahme ist.

---

192 Huber 2008:66

193 Vgl. ebd., S. 67

194 Vgl. Abraham/Kepser 2009:70

195 Vgl. ebd., S. 53

196 Ebd., S. 57

197 Ebd., S. 59

Es geht gerade nicht um „Identitätsfindung“<sup>198</sup>. Literaturdidaktik, die Identität zum Thema macht, sollte Methoden nutzen, die Konstruktion als selbstverantwortlichen Prozess der Schüler\*innen unterstützen.

Abraham und Kepser weisen darauf hin, dass die im Deutschunterricht behandelte Literatur ein Missverhältnis aufweist: Während Kinder und Jugendliche sich eher für Fiktionales, Abenteuergeschichten und Bilder (Computerspiele, Fernsehen, Videos etc.) interessieren, wird im Unterricht meist Realistisches und rein Textuelles aus dem Lektürekanon gelesen<sup>199</sup>. Die vorliegende Arbeit reagiert darauf und versucht, sich mit der Auswahl eines Text-Bild-Mediums, der Graphic Novel, der Lebensrealität von Schüler\*innen anzunähern und gleichzeitig eine Form zu wählen, die nachweislich besser in Erinnerung bleibt<sup>200</sup>.

Rösch schlägt einen Schwenk im Literaturunterricht vor: Statt Schlüsselbegriffe zu markieren, Inhaltsangaben zu erstellen oder die Kernaussagen herauszuarbeiten, soll in Umsetzung der Rezeptionsästhetischen Theorien zur Leerstelle (s.o.) dazu übergegangen werden, merkwürdige Begriffe zu markieren, Imagination anzuregen, Leerstellen zu füllen<sup>201</sup>. Schüler\*innen werden mit dem Herausstreichen merkwürdiger Begriffe dort zur Produktion angeregt, wo sie sich wundern, Widersprüche entstehen und Fragen auftauchen. Dies ist die beste Gelegenheit, ein Nach- und Überdenken anzuregen, da hier Interesse, Neugierde und Motivation existieren. Damit kann daran gearbeitet werden, den von den Schüler\*innen rezipierten Inhalt des Werkes aufzugreifen und zu thematisieren. Imagination kann bedeuten, Geräusche nachzuahmen, die das Werk vorgibt, zu erfahren, was sie für eine Wirkung haben. Szenisches Lesen, Standbilder oder Rollenspiele<sup>202</sup> können verschiedene Perspektiven ermöglichen. Sie haben den Vorteil, aber auch die Voraussetzung, dass die Schüler\*innen sich intensiv mit dem Text auseinandersetzen müssen, um seine kulturellen, sozialen, Beziehungs- und Handlungsimplicationen zu erfassen. Schüler\*innen bringen sich dabei mit ihrer ganzen Person ein, was erfordert, sich in eine andere oder fiktive Person hineinzusetzen. Durch die Erweiterung von

---

198 Ebd., S. 70

199 Vgl. ebd., S. 77 und 145f.

200 Vgl. ebd., S. 81

201 Vgl. Rösch 2010:54f.

202 Insbesondere Rollenspiele eignen sich dazu, etwas zu thematisieren, das in der Vorlage nicht vorkommt oder das zur weiteren inhaltlichen Beschäftigung anregt. (Vgl. Abraham/Kepser 2009:224)

kognitivem zu emotionalem Verstehen, von verbalen zu körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten werden den Schüler\*innen mehr Möglichkeiten des Verstehens geboten. Aus demselben Grund bieten sich selbstverständlich auch andere non-verbale Verfahren visueller oder akustischer Art an. Welche didaktischen Konzepte auch angewandt werden, zur Förderung der Identitätsarbeit sind jene zu bevorzugen, die die Schüler\*innen herausfordern, aktiv zu werden, zu reflektieren und (sich) auszuprobieren. Die bloße Rezeption und Wiedergabe von augenscheinlichen Inhalten und Formen trägt nicht im selben Maß zur Identitätsarbeit bei. Aus diesem Grund sollte von gelenkten Unterrichtsgesprächen abgesehen werden. Literarische Gespräche hingegen ermöglichen grundsätzlich Offenheit gegenüber Irritationen und Nicht-Verstehen, sofern die Lehrkraft dazu einlädt, eigene Erfahrungen auf den Text zu beziehen<sup>203</sup>.

---

203 Vgl. Abraham/Kepser 2009:233f.

# Graphic Novels

Im Folgenden wird das Genre bzw. Medium der Graphic Novel besprochen. Dieser Abschnitt beinhaltet eine narratologische Einordnung, einen historischen Abriss, eine kurze Darstellung der Funktionsweise von Graphic Novels als Text-Bild-Medium sowie die Erklärung der Zitierweise, die für die vorliegende Arbeit gewählt wurde. Anschließend daran wird besprochen, welche Probleme sich durch eine Übersetzung ergeben könnten. Dies ist deshalb relevant, da zwei der drei gewählten Graphic Novels im Original fremdsprachig (französisch bzw. englisch) sind, es aber gleichzeitig um eine Didaktisierung für den Deutschunterricht geht. Nach dieser Einführung in Graphic Novels wird der Analysekörper präsentiert: die drei Graphic Novels „Fun Home“<sup>204</sup>, „Blau ist eine warme Farbe“<sup>205</sup> und „Vakuum“<sup>206</sup>.

## **Narratologische Einordnung und Besonderheiten**

Graphic Novels sind im Grunde Hybride. Während sie landläufig in den Kosmos der Comics eingeordnet werden, da sie ebenfalls aus Text und Bild bestehen, weisen sie im Grunde ebenso viele oder mehr gemeinsame Merkmale mit Romanen auf. Aus dieser Verwandtschaft entstand die Bezeichnung *graphic novel* (engl. graphischer Roman). Im folgenden Abschnitt soll auf die narrative Struktur von Graphic Novels in Abgrenzung zu anderen Text-Bild Medien wie Bilderbüchern oder Comics eingegangen werden, um ihre Einordnung in literarische Genres zu erleichtern. Anschließend wird die Graphic Novel thematisch vom Comic abgegrenzt, darauf folgt ein kurzer Abriss über die Geschichte der Graphic Novel. Abschließend wird die Struktur von Graphic Novels bzw. ihre oberflächliche Erscheinung erklärt. Diese wird die Erläuterung der für die folgende Arbeit verwendeten Zitierweise erleichtern.

Im Bilderbuch sind Text und Bild konstitutiv aufeinander bezogen. Durch die Verknüpfung der narrativen Struktur des Bildes und der des Textes entsteht die narrative Struktur des Bilderbuches. Dies trifft auch auf den Comic zu, wobei der Comic, anders als das Bilderbuch, sequenziell angeordnet ist. Während das Bilderbuch

---

204 Bechdel 2008

205 Maroh 2013

206 Jülicher 2013

allerdings eine Kunstform ist, ist der Comic ein eigenes Medium, das sich durch seine serielle Erscheinungsform auszeichnet. Graphic Novels heben sich von Comics insofern ab, als sie auf den Roman Bezug nehmen, der eine geschlossene Erzählform ist, die Figuren sind nicht stereotyp wie im Comic, sondern charakterlich stärker ausdifferenziert. Man könnte behaupten, die Graphic Novel sei ein Roman im Medium des Comics. Dieses Medium erscheint in Buchform, sehr oft in Hardcover. Comics erscheinen meist als Hefte oder Alben. Graphic Novels sind anders als viele Comics nicht-seriell. Wie bei klassischen Romanen erscheinen zwar auch Fortsetzungen, Trilogien etc., jedoch ist jede Graphic Novel in sich abgeschlossen. Desweiteren sind Graphic Novels wesentlich umfangreicher als Comics. Comics umfassen üblicherweise 16, 48 oder 64 Seiten (die Bögen werden 16-fach bedruckt). Die in der vorliegenden Arbeit behandelten Graphic Novels zählen 240 („Fun Home“), 152 („Blau ist eine warme Farbe“) und 128 („Vakuum“) Seiten. Häufig sind darum aus Kostengründen Graphic Novels in Schwarzweiß gehalten. Dies trifft aber auf keine der hier behandelten Graphic Novels zu. Für eine ausführliche Definitionsannäherung nach Form, Inhalt, Publikationsformat, Produktion und Distribution siehe: „A new definition of the graphic novel“ in Baetens' und Freys Mediengeschichte der Graphic Novel<sup>207</sup>.

Festzuhalten ist allerdings, dass keine Einigung über die Definition von Graphic Novels besteht. Einige sind der Meinung, Graphic Novels wären bloß eine Gattung innerhalb der Comics, andere betrachten sie vielmehr als Bewegung von Künstler\*innen denn als Medium oder Genre und wieder andere vermuten, die Erschaffung der Graphic Novel sei nur ein Marketing-Gag, um mehr Profit schlagen zu können, da Graphic Novels aufwendiger produziert und teurer sind. Aufgrund dieser Kritik würden einige Künstler\*innen ihre Werke aus Prinzip nicht als Graphic Novel bezeichnen. Außerdem öffnen Graphic Novels insgesamt die sehr einschränkende Bezeichnung „Comic“ und wandeln sie immer wieder ab. Bechdel's „Fun Home“ beispielsweise bezeichnet sie selbst im Untertitel und auf dem Cover als „family tragicomic“, was praktisch ein Wortspiel mit Tragikomödie und Comic ist.

Graphic Novels bieten eine größere zeichnerische Freiheit, häufig entstehen sie aus einer Hand. Der\*Die Autor\*in ist auch Zeichner\*in oder diese beiden Rollen sind auf zwei Personen aufgeteilt, allerdings sind nie mehr Menschen an der künstlerischen

---

207 Vgl. Baetens/Frey 2015:7-23

Herstellung beteiligt. Die Themen von Graphic Novels sind oft ernsthaft und nicht für ein junges Publikum geeignet. Einige der berühmtesten Graphic Novels handeln vom Zweiten Weltkrieg („Maus“<sup>208</sup>), dem Leben mit HIV („Pilules bleues“<sup>209</sup>) oder wie die hier behandelten von Suizid („Fun Home“<sup>210</sup>), Krankheit und Verlust („Blau ist eine warme Farbe“<sup>211</sup>) und einem Amoklauf („Vakuum“<sup>212</sup>).

Der Begriff Graphic Novel hat sich im deutschen Sprachraum gegen verschiedene Versuche einer deutschen Übersetzung, wie etwa „Comicroman“ oder „Grafischer Roman“, durchgesetzt. Die Bezeichnung stammt vom amerikanischen Autor von Comics und Graphic Novels, Will Eisner. 1978 erschien seine Sammlung von vier Kurzgeschichten unter dem Titel „A contract with god“<sup>213</sup>, der er auf dem Titelblatt und im Vorwort die Bezeichnung *graphic novel* gab. Diese Bezeichnung war ihm wichtig, da Comics für ihn eine geringere Wertigkeit hatten. Sie waren Wegwerfprodukte geworden. Er wollte sich vom Comicmarkt absetzen und ein erwachsenes Publikum ansprechen. „A contract with god“ ist ein ernsthaftes Buch, es geht darin um das Leben armer jüdischer Familien in einer Mietskaserne. Außerdem schränkten ihn der Zwang der Panels und die notwendige Rücksichtnahme auf den Platz (in einem Comicbuch oder -heft oder einer Zeitschrift) zu sehr ein. Im Laufe seiner Lehrtätigkeit an der *School of Visual Arts* in New York entstand 1985 „Comics and sequential art“<sup>214</sup>, in dem er Comics und Graphic Novels praktisch einen Überbegriff gibt, den der „sequentiellen Kunst“, deren Funktionsweisen er beschreibt. Für die Analyse des Forschungsgegenstandes ist es also auf der graphischen, nicht aber auf der inhaltlichen, Ebene unerheblich, ob es sich um einen Comic oder Graphic Novel handelt. Zurate gezogen wird deshalb auch Scott McClouds Standardwerk zur Analyse von Comics „Understanding Comics“<sup>215</sup>, das 1993 in Comicform erschienen ist und auf Eisners Werk aufbaut.

---

208 Spiegelman 1991

209 Peeters 2001

210 Bechdel 2008

211 Maroh 2013

212 Jülinger 2012

213 Vgl. Eisner 1978

214 Eisner 1985

215 McCloud 2006

In der nun folgenden Beschreibung des Aufbaus und der Funktionsweise von sequentieller Kunst müssen Abstriche gemacht werden. Beschrieben werden nur jene Aspekte, die für die Analyse des Potentials für identitätsorientierten Literaturunterricht relevant sind:

Eine Seite eines Comics oder einer Graphic Novel besteht aus einem oder mehreren meist rechteckigen *Panels* (engl. für Tafel) unterschiedlicher Form und Größe, die durch *Frames* (engl. für Rahmen) voneinander abgegrenzt sein können, aber nicht müssen. In einigen Fällen haben sie keinen Rahmen oder ein Element durchbricht den Rahmen oder aber Panels werden durch ein Element miteinander verbunden. Zwischen den Panels ist der sogenannte *Gutter* (engl. für Spaltenzwischenstrich), der leer sein kann, aber nicht muss. Panel und Gutter ergeben zusammen das *Framework*.

Was die Zitierweise bei Comics betrifft, existieren keine verbreiteten Konventionen. In der vorliegenden Arbeit wird nach folgendem Modell zitiert:

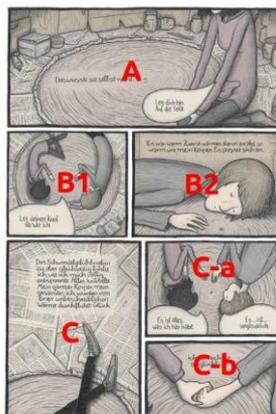


Abbildung 2: Zitierweise

Da „Vakuum“ ohne Seitenzahlen auskommt, müssen für diese Analyse Seitenzahlen festgelegt werden, um Orientierung zu bieten. Auf den Buchdeckel folgen zwei Seiten, jene, auf der Autor und Titel zu finden sind und jene, auf der sich derselbe Inhalt, ergänzt durch eine Zeichnung befindet. Die folgende Seite ist für die vorliegende Arbeit Seite 1.

Unter Sequentialität wird verstanden, dass die einzelnen Panels hintereinander gelesen werden, aber neben- und übereinander stehen, anders als beispielsweise ein

Daumenkino. Text und Bild werden gleichzeitig gelesen, der Sinn eines Panels ergibt sich nur aus der Kombination der beiden<sup>216</sup>, wobei das Lesen von Bildern andere Voraussetzungen und Erfahrungen benötigt als das Lesen von Text, jedoch ebenso erfordert zu lesen:

„It's very important for me that people be able to read the images in the same kind of gradually unfolding way as they're reading the text. I don't like pictures that don't have information in them. I want pictures that you have to read, that you have to decode, that take time, that you can get lost in. Otherwise what's the point?“<sup>217</sup>

Diese Koexistenz von Text und Bild ist vielfältig: Der Text kann außerhalb des Bildes oder innerhalb des Bildes sein, oben oder unten oder aber auch in einer Sprech-, Gedanken- oder anderen Blase. Außerdem kann der Text selbst so kunstvoll gestaltet sein, dass er wie ein Bild erscheint, die Schrift kann dünn oder dick, groß oder klein sein. Es ist denkbar und üblich, dass in einer Publikation verschiedene Schriftarten verwendet werden.

Weitere Besonderheiten sind Geräuschwörter wie „BAM“<sup>218</sup>, Ortswechsel durch Szenariwechsel von Panel zu Panel, Sprechblasen unterschiedlichster Formen, „speed lines“, die Bewegung anzeigen, aber auch Filmtechniken wie Close-ups<sup>219</sup>. In Graphic Novels sind meist nur jene Zeichnungen realistisch (und nicht ikonisch) gezeichnet, die keine Personen darstellen, wie etwa der Hintergrund (Landschaft, Möbel etc.). Letztere hingegen müssen simplifiziert werden. Dadurch wird jeder Gegenstand und jede Person auf das Notwendigste reduziert und in dieser reduzierten Zeichnung steckt in jedem Detail umso mehr Bedeutung. Die Zeichnungen werden dadurch immer ikonischer. Merkmale wie eine Brille oder Falten fallen schneller und stärker auf<sup>220</sup>. Durch die entstandene Einfachheit fällt es den Leser\*innen leichter, sich mit den Figuren zu identifizieren, da weniger Merkmale übrig bleiben, die einen von den Figuren unterscheiden könnten<sup>221</sup>. Eine Ausnahme dieser Besonderheit ist der

---

216 Vgl. Eisner 1985:10

217 <http://www.tcj.com/the-alison-bechdel-interview/2/> [22.09.2016]

218 Bechdel 2006:198:B1

219 Vgl. Eisner 1985:18ff.

220 Vgl. McCloud 2006:31

221 Vgl. ebd., S. 42

Photorealismus, also de facto das Abzeichnen von Photos in einer Graphic Novel<sup>222</sup>. Dieser begegnen wir besonders häufig bei Bechdel<sup>223</sup>. Insgesamt übernimmt Bechdel einige Gegenstände in realistischer Zeichnung in ihre Autobiografie: Ausschnitte aus Büchern<sup>224</sup>, aus ihrem Tagebuch<sup>225</sup>, von einer Landkarte<sup>226</sup>, Zeitungen<sup>227</sup> etc.

Nach diesem kurzen Abriss über die Besonderheiten der Darstellung in Graphic Novels wird offenkundig, dass sie sehr vielfältig sind und aus vielen Komponenten bestehen. Die Freiheit, aber auch der Stil der Graphic Novel-Künstler\*innen besteht darin, diese Elemente nach ihren Bedürfnissen zu konfigurieren, zu verändern, neu anzuordnen und mit ihnen zu spielen. Der\*Die Künstler\*in kann auch mit uns spielen, besser gesagt mit unseren Erwartungen. In einer Graphic Novel wird nämlich von unseren Erfahrungen und Erwartungen ausgegangen<sup>228</sup>. In der simpelsten Form bedeutet das, dass den Leser\*innen klar ist, dass eine Figur Beine besitzt selbst wenn diese nicht im Panel zu sehen sind<sup>229</sup>. Es kann aber auch bedeuten, dass wir eine Person als anwesend annehmen, auch wenn wir nur ihren Schatten sehen, oder – kontextabhängig – dass jemand bezahlen wird, wenn eine Hand gezeichnet ist, die Scheine aus einer Geldbörse zieht<sup>230</sup>. Diese Eigenschaft, etwas für wahr zu halten, was nicht mit den Sinnen wahrgenommen wird, bezeichnet McCloud als „closure“<sup>231</sup>. Die Übersetzung ins Deutsche als Rückschluss oder Abschluss erscheint unzureichend. Eisner spricht in diesem Zusammenhang noch von *assumptions* (engl. Annahme, Vermutung, These)<sup>232</sup>. Die gesamte Vorstellung von Zeit, Bewegung und Raum in Graphic Novels hängt von dieser Eigenschaft ab. Es ist die Leistung der\*des einzelnen Leserin\*Lesers, die Leerstellen zwischen den Panels zu füllen, sodass Sinn und Bewegung entstehen. Alles, was nicht dargestellt wird, muss die\*der Leser\*in sich vorstellen, sie\*er muss also die eigene Vorstellungskraft verwenden. Notwendigerweise ist die Vorstellungskraft jedes Individuums einzigartig, die Lücken werden je nach Erfahrungen unterschiedlich

---

222 Vgl. ebd., S. 42ff.

223 Beispielsweise Vgl. Bechdel 2006:193

224 Vgl. ebd., S. 211:B

225 Vgl. ebd., S. 178:B

226 Vgl. ebd., S. 152:B

227 Vgl. ebd., S. 131:C

228 Vgl. ebd., S. 44f.

229 Vgl. McCloud 2006:61:C

230 Vgl. ebd., S. 63:B

231 Ebd., S. 63:A1

232 Vgl. Eisner 1985:43

gefüllt und damit ergibt sich in jedem Individuum eine eigenständige Erzählung. Selbstverständlich gilt das für jeden Roman und für die Graphic Novel nur in besonderem Maße, als der Gutter relativ regelmäßig Leerstellen eröffnet. Die Übergänge zwischen den Panels erfordern mehr oder weniger Closure von den Leser\*innen und bewirken somit mehr oder weniger Fantasieanregung.

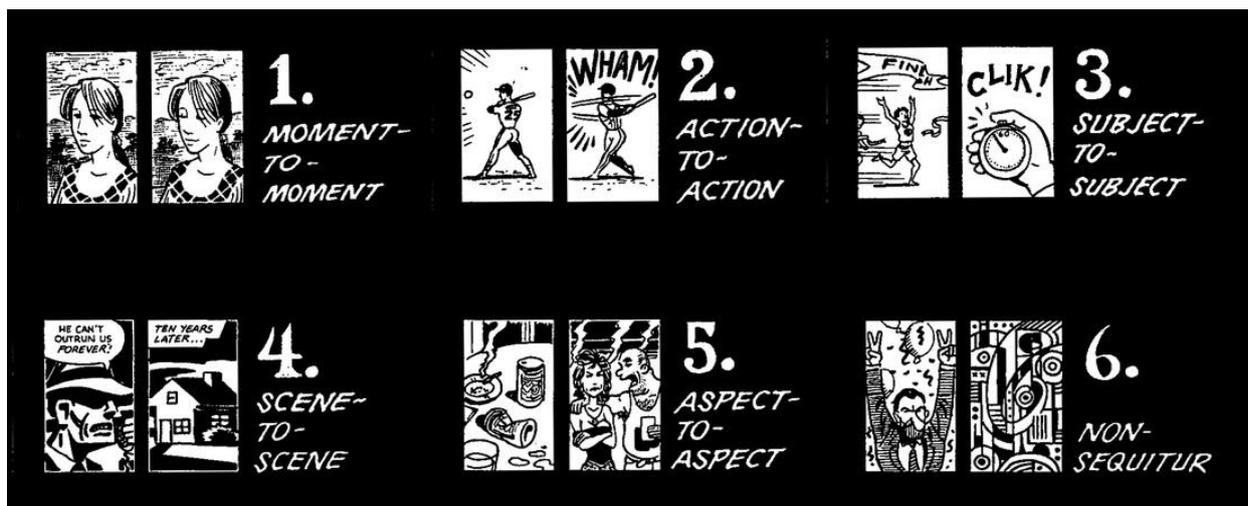


Abbildung 3: Übergänge zwischen Panels

„Fun Home“ und „Blau ist eine warme Farbe“ können im Deutschunterricht freilich nur in der deutschen Übersetzung gelesen werden. Darauf ergibt sich eine gewisse – überwindbare – Problematik. Der französisch- und englischsprachige Begriff für das Dolmetschen (frz. interprétation bzw. engl. interpreting) macht deutlich, dass Translation immer Interpretation ist. Der Ursprungstext ist nicht gleich der übersetzte Text in einer anderen Sprache. Dafür gelten als Beweis das Scheitern des Versuchs „automatischer Sprachübersetzung“<sup>233</sup> in den 60er Jahren und hochaktuell die hoffnungslosen Versuche von Google Translate, die veranschaulichen, dass sich allein auf grammatikalischer und lexikalischer Ebene Probleme ergeben. Auf semantischer Ebene stellt sich die Frage nach Homonymen und Synonymen, nach Konnotation, Umgangssprache, Sprachregister, aber auch assoziativen Bedeutungen, die sich

233 Vgl. Apel/Kopetzky 2003:3-4

regional und kulturell in den verschiedenen Sprachen unterscheiden<sup>234</sup>. Weitere Schwierigkeiten ergeben sich durch Kultureme bzw. Spezifika, die nur in einer Sprache existieren<sup>235</sup>. Die Übersetzung von bildhaftem Sprachgebrauch ist eine weitere Herausforderung<sup>236</sup>, ebenso wie Sprachspiele<sup>237</sup>. Diese Liste könnte noch ergänzt werden. Es sei auf die in den Fußnoten erwähnten Lehrwerke des Übersetzens verwiesen.

Als konkretes Beispiel für „Fun Home“ kann die Problematik der Intertextualität erläutert werden: In den Text sind inter- und hypertextuell<sup>238</sup> andere Texte eingewoben (der Mythos von Dädalus und Ikarus, literarische Werke usw.), im Fall der Zitate deklariert, in anderen Fällen sind die Bezüge allusiv und am unsichtbarsten und darum am schwierigsten wenn nicht unmöglich zu übersetzen.

Ein Vorteil den die Graphic Novel gegenüber anderen literarischen Werken hat, ist die Bildsprache, die einen konstitutiven Teil der Erzählung ausmacht (siehe vorangehendes Unterkapitel) und in der Übersetzung weitgehend unverändert ist. Selbst wenn daneben das „Phantasma der vollständigen Übersetzung“<sup>239</sup> nach wie vor in den Köpfen existiert, muss zugegeben werden, dass zumindest heute noch keine Übersetzung existiert, die auf allen Ebenen genau den Originaltext wiedergibt. Dies gilt es auch in der Deutschdidaktik zu berücksichtigen. Nach einer Durchsicht der Übersetzung und der Feststellung, dass diese gelungen ist und den für das Lernziel gesetzten Anforderungen entspricht, kann aber durchaus auch mit einer Übersetzung gearbeitet werden.

## Literatur

Die Forschungsfrage erörtert das Potential von Graphic Novels für den identitätsorientierten Literaturunterricht im Unterrichtsgegenstand Deutsch. Zur Analyse werden drei Werke herangezogen, die der Beantwortung der Forschungsfrage im Hinblick auf die Kategorie „Gender“ dienen können. Die Wahl fiel auf diese spezifischen Werke, da das Konzept des identitätsorientierten Literaturunterrichts an mehr als nur

---

234 Vgl. Hansen 1995:55-56

235 Vgl. ebd., S. 61

236 Vgl. ebd., S. 140

237 Vgl. Grassegger 1985:35

238 Vgl. Genette 2012

239 Vgl. Vaihinger 1999:41

einem Werk erprobt werden sollte, sie eindeutig den Graphic Novels zugeordnet werden können und weil sie möglichst unterschiedlich sind: Sie thematisieren auf unterschiedliche Weise Geschlecht und Sexualität sowie Geschlechterverhältnisse. Außerdem entstammen sie verschiedenen Ländern und Sprachen, sie sind unterschiedlich umfangreich und in relativ verschiedenen Stilen gehalten. Desweiteren sind sie jeweils im Abstand von drei bis vier Jahren erschienen, 2006, 2010 und 2013. Die Analyse wird auf die Frage eingehen, für welchen Schwerpunkt oder für welche Methode eine gewisse Graphic Novel möglicherweise besonders geeignet ist, wo die Stärken und Herausforderungen der gewählten Werke liegen. Außerdem will diese Arbeit ergründen, welche didaktisch-methodischen Konzepte jeweils förderlich im Sinne des Lernzieles sind. Je unterschiedlicher die Auswahl, so die Überlegung, desto mehr Möglichkeiten ergeben sich. „Fun Home“ bietet den Vorteil, dass es einige strukturierende Elemente wie die Aufteilung in thematische Kapitel gibt sowie den wiederkehren Rückblick zu Bruce Bechdels Suizid. Alison Bechdel vollbringt textintern Identitätsarbeit, die für die Leser\*innen beobachtbar wird. Gleichzeitig kann die gesamte autobiographische Graphic Novel als Identitätsarbeit gesehen werden. Insofern trifft sie den Kern der vorliegenden Diplomarbeit und kann exemplarisch von Bedeutung sein. Besonders in Bezug auf die für diese Arbeit bedeutsamen Identitätskategorien Gender und Sexualität bietet „Fun Home“ einige Impulse, wie etwa die Thematisierung von Bruce und Alison Bechdels Sexualität, ihrer Beschäftigung mit Feminismus und ihrem Experimentieren mit Crossdressing. Auffällig ist besonders an dieser Graphic Novel, dass Geschlecht binär dargestellt wird und diese Binarität nicht in Frage gestellt wird. In weiterer Konsequenz gibt es eine klare Unterscheidung zwischen Homo- und Heterosexualität. Die Binarität der Geschlechter wird somit auch in der Frage der sexuellen Orientierung aufrechterhalten und als finit und starr dargestellt. Julies Marohs „Blau ist eine warme Farbe“ ist insofern leicht lesbar als die Erzählung, die retrospektiv erzählt wird, klar in einen narrativen Rahmen eingebettet ist. Auch hier wird Homosexualität thematisiert. Der besondere Gewinn an dieser Graphic Novel für einen identitätsorientierten Deutschunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Kategorien Gender und Sexualität liegt in der Darstellung der Dynamik identitärer Prozesse: Die Protagonistin zweifelt an sich, stellt ihre Sexualität in Frage und durchlebt Konflikte, Herausforderungen und Erkenntnismomente in ihrer sexuellen Identitätsarbeit. Dieser

Zugang zu Identität entspricht der Überzeugung der vorliegenden Arbeit, dass Identität nicht als etwas Abschließbares, sondern vielmehr als dynamisches, fragmentarisches Konzept zu betrachten ist. Außerordentlich ist in dieser Graphic Novel, dass die Gefahr von starren Geschlechts- und Sexualitätsvorstellungen offenbar wird, als da die Protagonistin von ihren Mitschüler\*innen aufgrund ihrer sexuellen Identität diskriminiert wird. „Vakuum“ verfolgt einen chronologischen Erzählstrang. Dem Verlauf der Erzählung zu folgen, fällt nicht schwer. Gerade an diesem Beispiel kann besprochen werden, was wir als Normalität betrachten. Der Ort, die Zeit und die Personen der Handlung sind quasi Projektionsflächen. Die Protagonist\*innen tragen keine Namen, ebenso sind Ort und Zeit nicht näher bestimmt. Klar ist nichtsdestotrotz: Die Protagonist\*innen sind Er und Sie, ein männlicher Protagonist und eine weibliche Protagonistin. Für die Erzählung ist diese Projektionsfläche vermutlich gewählt, um den Schrecken des Ereignisses (des Amoklaufes eines Schülers) umso außergewöhnlicher erscheinen zu lassen. Im Kontext des identitätsorientierten Deutschunterrichts wird es interessant sein, herauszufinden, was als Normalität im Sinne der Erzählung begriffen wird, wie etwa Heterosexualität. Gerade in diesem Werk werden intersektionale Verstrickungen offenbar. Dabei soll untersucht werden, welche verschiedenen Identitätskategorien im Individuum in welcher Art und Weise aufeinandertreffen.

## Alison Bechdel: „Fun Home“

Diese Graphic Novel wurde im Jahr 2006 in amerikanischer Sprache im Houghton Mifflin-Verlag publiziert. Im Jahr 2011 erschien sie auf Deutsch bei Kiepenheuer & Witsch. Die Autorin und Zeichnerin, Alison Bechdel, war aus zwei Gründen schon vor Erscheinen ihrer ersten Graphic Novel bekannt. Erstens publizierte sie bereits seit 1983 (bis 2008) die Comicstrips „Dykes to watch out for“<sup>240</sup>, in denen es um Homosexualität und Popkultur geht. Zweitens tauchte 1985 in einem der Comicstrips der später so genannte Bechdel-Test auf, der noch heute von großer Bedeutung ist. Er stellt ein Instrument dar, mit dem die aktive Präsenz von Frauen in Filmen festgestellt wird und macht damit auf Ungleichheiten aufmerksam, die auf Sexismus in der Filmindustrie zurückgeführt werden können<sup>241</sup>.

In „Fun Home“ thematisiert sie in sieben Kapiteln ihr Aufwachsen im ländlichen Pennsylvania, in einem kleinen Ort, Beech Creek, in dem schon ihr Vater, Bruce, aufgewachsen ist und in dem sie mit ihren Eltern und ihren Brüdern lebt und den sie schließlich für das Studium verlässt. Ihr Vater ist Englischlehrer und Betreiber des „Fun Home“, das eigentlich ein Bestattungsunternehmen (engl. *funeral home*) in Familienbesitz ist. Ihre Mutter, Helen, wollte ursprünglich Schauspielerin werden und in Europa leben, zog dann aber mit Bruce in seinen Heimatort und damit in die USA zurück, als dessen Vater starb und sie das Familienunternehmen übernahmen.

Die Graphic Novel beginnt und endet mit dem Tod von Bruce, der auf einer Landstraße von einem Lastwagen überfahren wird, als er diese überqueren will. Es bleibt offen, ob es sich um einen Selbstmord handelt. Es gibt keine Beweise, aber recht klare Hinweise darauf, dass er sich das Leben nimmt. Seine Scheidung steht unmittelbar bevor und diese würde seine außerehelichen Abenteuer mit jungen Männern voraussichtlich ans Tageslicht bringen. Dies will er um jeden Preis verhindern, denn er hält seine Homo- oder Bisexualität zeit seines Lebens geheim, wobei seine Frau davon weiß und nicht darüber spricht. Desweiteren hinterlässt er literarische Hinweise auf seine Motive<sup>242</sup>.

Bruce lebt seine Sexualität mit Schülern aus, aber auch mit Zufallsbekanntschaften, die Alison und ihre Geschwister teilweise kennenlernen, da sie etwa die Gärtner oder Babysitter der Familie sind. Zu seiner Familie verhält er sich aggressiv und lieblos. Im

---

240 Englisch: Bechdel 1986, Deutsch: Bechdel 2003

241 Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=bLF6sAAMb4s> [22.09.2016]

242 Vgl. Bechdel 2008:29, 33–35, 95, 122–123, 131, 238

Gegensatz dazu wendet er sich dem viktorianischen Haus, in dem sie leben und das er restauriert und einrichtet, voller Hingabe und Leidenschaft, geradezu obsessiv, zu. Diese Obsession ist einer der Aspekte, der sich in Alison spiegelt. Sie entwickelt ab dem Alter von zehn Jahren eine Zwangsneurose<sup>243</sup>. Eine weitere Spiegelung ist die Homosexualität, aber auch die äußere Erscheinung:



Abbildung 4: Spiegelung Alison/Bruce

In einer Schlüsselszene, in der sie in ihrer Pubertät zum ersten Mal in ihrem Leben eine Lesbe in einem Diner oder ihre eigene Identität in ihr erkennt, ist ein Meilenstein in ihrer geistig-sexuellen Entwicklung.



Abbildung 5: Wiedererkennen in einer fremden Person

243 Vgl. ebd., S. 141

Von der geheimen Identität ihres Vaters erfährt Bechdel erst während ihrer Studienzzeit fern ihrer Heimat etwa parallel mit Veränderungen in ihrer eigenen Identitätsarbeit. Zu Beginn ihres Studiums bewegt sie sich in feministischen Kreisen, entdeckt – eigentlich durch Lektüre – ihre lesbische Identität<sup>244</sup>, führt ihre erste Partnerschaft mit einer Frau. Später begleitet diese sie auf eine Reise an ihren Geburtsort. Als Kind experimentiert Bechdel bereits mit Crossdressing. In einem selten intimen Gespräch zwischen mit ihrem Vater<sup>245</sup> als sie bereits geoutet ist, offenbart dieser, dass er als Kind Mädchenkleidung tragen wollte. Dies war ein Wunsch, den er sich nie erfüllt, sondern später an seiner Tochter auslebt, die sich heftig wehrt, da sie den gegenteiligen Wunsch hat. In diesem Gespräch bringt sie das zur Sprache und erhofft sich dadurch eine Vereinigung. Zu einer solchen kommt es zu Bechdels großer Enttäuschung allerdings nicht, da seine sexuelle Identität zu schamerfüllt ist.

Die verschiedenen dominanten Themen dieser Graphic Novel, sexuelle und Geschlechtsidentität, Tod und Suizid, Familie und Literatur, sind engmaschig verwoben. Bechdel arbeitet am vermeintlichen Suizid ihres Vaters ihre Vergangenheit und damit ihre Identität auf, wobei sie einen Schwerpunkt auf sexuelle Orientierung und Geschlecht legt. Die sieben Kapitel sind nicht chronologisch aufgebaut. Bechdel beleuchtet einige Momente (wie den Selbstmord ihres Vaters) mehrmals aus verschiedenen Perspektiven und macht dabei einige Zeitsprünge. Insgesamt deckt die erzählte Zeit etwa Bechdels zehntes bis zwanzigstes Lebensjahr ab.

---

244 Vgl. ebd., S. 80f.

245 Vgl. ebd., S. 227

## Julie Maroh: „Blau ist eine warme Farbe“

Julie Marohs Erstlingswerk erschien 2010 beim Glénat-Verlag und 2013 in deutscher Sprache beim Splitter-Verlag. Die Erzählung ist zum größten Teil eine Rückblende. Die erzählte Zeit umfasst etwa 14 Jahre<sup>246</sup>. Emma besucht das Elternhaus von Clémentine, ihrer verstorbenen Partnerin. Clémentine hat sie vor ihrem Tod darum gebeten, ihr Tagebuch an sich zu nehmen. Sie begegnet Clémentines Eltern. Ihr Vater gibt ihr die Schuld für den Tod seiner Tochter. Ihre Mutter ist zurückhaltend. Am Anfang lesen wir mit Emma auch einen Abschiedsbrief von Clémentine. In weiterer Folge ist die Chronologie bis knapp vor dem Ende der Graphic Novel die des Tagebuchs von Clémentine bis zu ihrem Tod. Sie ist zur Zeit des ersten Tagebucheintrages in ihrem vor-vorletzten Schuljahr in einem Gymnasium in Lille. Zu ihrem 15. Geburtstag hat sie ein Tagebuch erhalten. Ein Schüler der letzten Klasse hat ein Auge auf sie geworfen. Sie mögen sich. Clémentine begegnet auf der Straße Emma mit ihrer Freundin im Arm. Obwohl die beiden kein Wort miteinander wechseln, lassen Clémentine die Gedanken an Emma nicht los. Sie zweifelt an ihrer Sexualität. Ihre Freundinnen überreden sie, mit dem etwas älteren Jungen auszugehen, der sich für sie interessiert. Sie werden ein Paar. Doch ein halbes Jahr später trennt Clémentine sich von ihm, nachdem sie merkt, dass sie keinen Geschlechtsverkehr mit ihm haben möchte. Ihr guter Freund Valentin gesteht ihr, dass er schon einmal eine Affäre mit einem anderen Jungen hatte. Er nimmt sie in eine Gaybar mit, wo sie Emma wiedersieht, und sie unterhalten sich angeregt. Es stellt sich heraus, dass Emmas Freundin diese betrügt. Emma und Clémentine fangen ihrerseits eine Affäre an. Nach einer Weile trennt Emma sich von ihrer Freundin. Emma und Clémentine werden ein Paar. In der Zwischenzeit muss Clémentine homophobe Feindseligkeiten von Mitschüler\*innen ertragen. Als Clémentines Eltern herausfinden, dass sie eine lesbische Beziehung führt, wirft ihr Vater sie aus ihrem Zuhause. Clémentine zieht zu Emma in deren Elternhaus, später ziehen sie in eine gemeinsame Wohnung. Sie führen lange Zeit eine glückliche Beziehung. Als sie um die dreißig Jahre alt sind, streiten sie häufig, da Emma der politische LGBT<sup>247</sup>-Aktivismus ein Anliegen ist, für das sie das Private öffentlich macht, für Clémentine ist ihre Sexualität

---

246 Der erste Tagebucheintrag von dem Tag, an dem sie das Tagebuch erhält, ist von Oktober 1994 (Vgl. Maroh 2013:8) und der letzte, der ihre Trennung etwa einen Monat vor ihrem Tod beschreibt, von November 2008 (Vgl. ebd., S. 133).

247 LGBT = Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender

Privatsache. Unter anderem aufgrund dieser Meinungsverschiedenheit entfernen sie sich emotional voneinander. Clémentine betrügt Emma mit einem Arbeitskollegen. Emma trennt sich von ihr als sie davon erfährt und Clémentine zieht zu Valentin. Sie durchläuft eine depressive Phase. Außerdem stellt sich heraus, dass sie krank ist. Valentin organisiert nach einer Weile ein Wiedersehen zwischen Clémentine und Emma, sie finden wieder zueinander, allerdings stellt sich heraus, dass Clémentines Krankheit unheilbar ist. Sie kommt ins Krankenhaus, wo sie bis zu ihrem Tod bleibt. Der behandelnde Arzt will Emma keine Informationen über Clémentines Zustand geben, sondern nur ihren Eltern. Später erfährt man, dass sie eine pulmonale Hypertonie hat und sehr bald sterben wird. Clémentine schreibt weiter an ihrem Tagebuch und nimmt ihrer Mutter das Versprechen ab, Emma nach ihrem Ableben die Tagebücher zu übergeben.

Wie „Fun Home“ kommt auch diese Graphic Novel mit wenigen und blassen Farben aus - mit einigen Ausnahmen. Diese Ausnahmen haben eine große Bedeutung, wie etwa Emmas blaues Haar und besonders emotionale Momente wie die Trennung<sup>248</sup>, der Konflikt zwischen Emma und Clémentines Eltern<sup>249</sup> und die gesamte Zeit im Krankenhaus<sup>250</sup>. Blau beginnt als die Haarfarbe von Clémentines erster Liebe und ist damit tatsächlich, wie der Titel suggeriert, eine warme Farbe, die Farbe der Leidenschaft und Liebe. In belastenden Situationen, wie etwa Clémentines Streit mit ihren Eltern und später mit Emma, dominiert die Farbe Gelb. So wird die Farbe bewusst eingesetzt, um einem Panel Gefühl einzuschreiben.

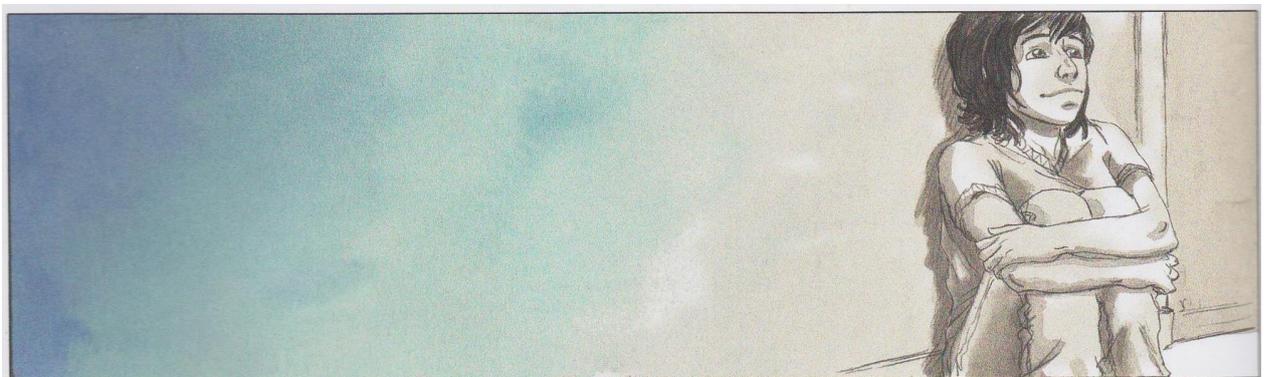


Abbildung 6: Der bewusste Einsatz von Farben für das Einschreiben von Gefühlen in ein Panel

248 Vgl. ebd., S. 131ff.

249 Vgl. ebd., S. 26ff.

250 Vgl. ebd., S. 146ff.

Die dominanten Themen in dieser Graphic Novel sind Krankheit, Liebe und sexuelle Identität. Anders als in „Fun Home“ ist Genderidentität kein Thema, auch Kleidertausch spielt keine Rolle, dafür werden die Themen Coming-out und Homophobie angesprochen. Im Unterschied zu der Figur Alison in „Fun Home“ ist für Clémentine die Realisation ihrer Homosexualität konfliktbeladen. Sie kämpft damit, ist unsicher, nimmt sich als widernatürlich wahr<sup>251</sup>, sagt, dass sie sich nicht aushält<sup>252</sup>. Diese schamerfüllte homosexuelle Identität erinnert an Bruce Bechdel aus „Fun Home“.

### Lukas Jülicher: „Vakuum“

„Vakuum“ ist Lukas Jüligers (geb. 1988) erste Graphic Novel. Er arbeitete zwei Jahre daran und unterbrach für „Vakuum“ sein Studium an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg<sup>253</sup>, wo er Illustration studierte<sup>254</sup>. „Vakuum“ erschien Mitte Jänner 2013 im Reprodukt Verlag.

Die beiden Protagonist\*innen haben keinen Namen. Im Folgenden sollen sie „Er“ und „Sie“ genannt werden. Sie sind etwa 16 bis 18 Jahre alt. Die Erzählung reicht von einem Montag bis zum darauf folgenden Montag einer Schulwoche kurz vor den Ferien im letzten Schuljahr, enthält allerdings zahlreiche Analepsen. Er ist ein schüchterner Schüler, der sich für nichts Besonderes hält („Ich bin der langweiligste Mensch der Welt!“<sup>255</sup>), ist gelangweilt in seiner Vorstadt, in der sich nichts ereignet. In der Schule lernt er Sie kennen. Sie ist mysteriös und interessiert sich für ihn. Zwischen ihnen entsteht allmählich eine Beziehung.

Eine weitere Bezugsperson für ihn ist Sho, sein (ehemals) bester Freund, der sich – seit er Tee aus einer nicht näher benannten Pflanze konsumiert hat – sehr sonderbar verhält. Er ist apathisch, redet nicht mehr, verschenkt oder zerstört all sein Hab und Gut und tut sonst eigentlich nichts.

Er und Sie erfahren, dass Lea Shavano, das beliebteste und hübscheste Mädchen der Schule, von Ben Fimming vergewaltigt und getötet wurde. Er beging unmittelbar danach

---

251 Vgl. ebd., S. 25:B2

252 Vgl. ebd.

253 Vgl. Brake 2013: <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2013-02/Lukas-Jueliger-Vakuum> [29.9.2016]

254 Vgl. Verlag Reprodukt: <http://www.reprodukt.com/kuenstler/lukas-juliger> [29.9.2016]

255 Jülicher 2013:11:A2

Suizid. Er und Sie gehen wie viele ihrer Mitschüler\*innen zur Leichenaufbahrung. Niemand versteht diese Tat. Ben war immer sehr unauffällig. Sein Bruder Jano hingegen ist bekannt dafür, Mädchen (auch Lea Shavano) auf Toiletten aufzulauern, weshalb er bereits der Schule verwiesen wurde. Jano kündigt nun den Weltuntergang an.

In einem anderen Erzählstrang kommen Sie und Er sich näher. Mehrmals allerdings verabschiedet Sie sich sehr kurzfristig ohne zu sagen, wieso. Eines Abends folgt Er Ihr in den Wald, in einen Wohnwagen, in den Schrank unter der Spüle, der über eine Leiter in den Untergrund führt. Dort ist ein Raum, der komplett mit Zeitungspapier ausgelegt ist; in der Mitte befindet sich ein Loch. Zu diesem Loch zieht es Sie jeden Morgen und Abend, Sie ist süchtig danach und wird unruhig, wenn Sie lange nicht dort war, in Ihrem Zimmer in Ihrem zu Hause haben wir vorher schon Bilder von diesem Loch gesehen<sup>256</sup>. Sie legen sich gemeinsam neben das Loch und befühlen es und Er beschreibt sein Gefühl dabei folgendermaßen:

„Ich wollte für immer an diesem Ort bleiben. Ich fühlte, wie die Welt draußen allmählich blasser wurde. Sie war nicht mehr notwendig. Ich war jetzt glücklich.“<sup>257</sup>

Er verspricht Ihr, niemandem von diesem geheimen Ort zu erzählen. Insgeheim plant Er aber bereits, Sho dorthin zu führen, in der Hoffnung, dass dieser dadurch wieder normal wird. Als Er Sho einige Minuten mit dem Loch alleine lässt, zerfetzt dieser das Loch sowie den gesamten Raum. Er ist danach nach wie vor derselbe. Es hat also nichts gebracht und das Loch ist zerstört. Sie verzeiht Ihm. Gemeinsam kümmern sie sich um Sho, baden ihn, nachdem er sich eingenässt hat, wechseln ihm seine Kleidung, legen ihn schlafen und haben danach leidenschaftlichen Sex. Am folgenden Tag, wieder ein Montag, macht Jano seine Prophezeiung wahr und richtet ein Massaker in der Schule an. Alle sterben.

---

256 Ebd., S. 13:C  
257 Ebd., S. 84

Von den drei gewählten Graphic Novels ist diese die einzige ohne homosexuelle Thematik oder Coming-Outs. Einige Elemente sind fantastisch, wie etwa das Loch oder Shos rätselhafte Krankheit. Das Erwachen der Sexualität der beiden Protagonist\*innen kollidiert mit der Erfahrung von sexualisierter Gewalt und Mord sowie psychischer Krankheiten. Es verwundert wenig, dass Jülinger einen Ausweg aus dieser womöglich überfordernden Lebensrealität anbietet: Das Loch. Dorthin kehren die beiden Protagonist\*innen im Verlaufe der erzählten Zeit (eine Woche) immer wieder zurück (wobei Sie es schon seit zwei Jahren kennt<sup>258</sup>) und es wird beschrieben, wie wohl sie sich dort fühlen.



Abbildung 7: Wohlfühlort Loch

„Vakuum“ ist eine sehr bedrückende Graphic Novel. Es passieren viele schreckliche Dinge (Selbstmord, Vergewaltigung, Mord, Amoklauf), die die erste Liebe überschatten. Unterstrichen wird diese Atmosphäre durch die nüchternen Zeichnungen: Die Figurenzeichnungen erinnern an Hergés „ligne claire“<sup>259</sup>. Diese Klarheit und Einfachheit der Zeichnungen steht in vollkommenem Widerspruch zu den Erfahrungen, die die Jugendlichen machen. Für sie ist nichts klar oder einfach. Was sie erfahren und erleben, überfordert sie und kann nicht alleine bewältigt werden. Sho hält dem Druck nicht stand und verfällt in einen vegetativen Zustand der Selbstaufgabe. Er und Sie bilden eine Schicksalsgemeinschaft. Unter den tragischen Umständen eines Amoklaufes bedeutet Identität nicht vielmehr als zu leben, weshalb Sie ihn im Angesicht

258 Vgl. Jülinger 2013:88:B2

259 Die *ligne claire* (frz. klare Linie) wurde 1976 von Joost Swarte zur Beschreibung des Stils Hergés (dem Zeichner und Autor der „Tim und Struppi“-Reihe) verwendet. Sie meint klar konturierte und einfache Figuren, einfarbig ausgemalte Flächen, die beispielsweise keine Schatten oder Falten erlauben. Der Hintergrund ist dabei realistisch gezeichnet. Heutzutage ist die *ligne claire* Kennzeichen der frankobelgischen Comics. Vgl. Abels/Klein 2016:199.

des Todes fragt: „Erzählst du mir was?“<sup>260</sup>. Das letzte Panel zeigt den Moment kurz vor dem Tod der beiden. Zu sehen ist nichts weiter als ihre Beine, Boden und Wände, man liest Sie sagen: „Ich mag deine Stimme hören“<sup>261</sup>. Sie möchte also hören, wie Er etwas sagt, um zu hören, dass Er noch lebt und folglich, dass Sie noch lebt, da Sie Ihn hören kann.

An dem Vergewaltigungs- und Mordopfer Lea Shavano sehen wir das Idealbild einer jungen Frau. Sehr knapp, auf einer einzigen Seite, wird beschrieben, was für die Erklärung der Tat wichtig ist, sie ist sehr gutaussehend: „Der Durchschnittsjunge war in sie verliebt. Das Durchschnittsmädchen wollte sein, wie sie.“<sup>262</sup>, sie hat einen muskulösen Freund, außerdem engagiert sie sich schulpolitisch, ist sehr begabt und gibt Französischnachhilfe. Ben Fimming ist einer ihrer Schüler. Als Grund für Bens Gewalttaten sieht Er die Tatsache, dass er in der Schule darunter zu leiden hat, dass sein Bruder Jano sie belästigt hat (er filmte sie mit dem Handy auf der Mädchentoilette). Statt seinen Ärger gegen Jano zu richten, vergewaltigt und tötet er Janos Opfer. An diesem Teil der Erzählung von Vakuum wird nicht nur die Täter-Opfer-Umkehr thematisiert, es treten auch eine binäre Geschlechtervorstellung und eine heteronorme Gesellschaftsordnung ans Tageslicht. Im Detail soll auf diesen Aspekt im Analysekapitel eingegangen werden.

---

260 Jülicher 2013:120:B1

261 Ebd., S. 122

262 Ebd., S. 19

# Graphic Novels im identitätsorientierten Literaturunterricht

Im vorangehenden Kapitel wurden die gewählten exemplarischen Werke vorgestellt und ihre Auswahl wurde argumentiert. In diesem Kapitel werden die vorgestellten Theorien auf den Forschungsgegenstand „Graphic Novels“ angewandt.

Zunächst wird analysiert, welchen Stellenwert Identität in den drei Graphic Novels hat. Dazu werden die Protagonist\*innen der einzelnen Werke näher betrachtet, da sich an ihnen Identität manifestiert. Anschließend werden die Konzepte, die in den oben genannten Kapiteln erläutert werden, auf ihre Anwendbarkeit auf die vorgestellten Graphic Novels in Hinblick auf die Forschungsfrage geprüft, weiters ob diese Graphic Novels für identitätsorientierten Literaturunterricht genutzt werden können und worin ihr didaktisches Potential dafür liegt.

## Manifestationen von (Geschlechts-)Identität

Die Graphic Novel „Fun Home“ ist autobiographisch. Sie ist ein Rückblick Bechdels auf ihr Leben von ihrer Geburt bis zu ihrer Studienzeit. Der zweite Band ihrer Autobiographie, „Are you my mother?“<sup>263</sup> behandelt ihre Entwicklung in der Beziehung zu ihrer Mutter und im Verlaufe ihrer Psychotherapie sowie ihrer Lektüre von Virginia Woolfs „To the Lighthouse“<sup>264</sup>. Er kann als Fortsetzung der Auseinandersetzungen betrachtet werden, die in „Fun Home“ aufkommen. Bechdel scheint sich durch das Abarbeiten ihrer Biographie und der von Menschen, die sie prägen, selbst erklären zu wollen. Auch im ersten Band, „Fun Home“, geht es um die Beziehung zu einem Elternteil, in diesem Fall zu ihrem Vater. Bechdel konstruiert darin, was Hitzler und Honer eine „Bastelexistenz“<sup>265</sup> nennen würden:

„[...] Konfrontiert mit heterogenen Situationen, Begegnungen, Gruppierungen, Milieus und Teilkulturen, sieht sich der moderne Sinnbastler gezwungen, die diversen Zeit-, Sinn- und Orientierungsfragmente zu einem Sinn Ganzen, einem >eigenen Leben< zusammenzufügen.“<sup>266</sup>

---

263 Bechdel 2012

264 Woolf 1977

265 Eickelpasch/Rademacher 2004:21

266 Ebd., S. 21f.

Die Familienbeziehungen der Bechdels werden, vorsichtig ausgedrückt, als kühl beschrieben. Sie beschreibt, wie unangenehm es war, als sie ihrem Vater als Kind Zuneigung zeigen wollte:

„Kritik an meinem Vater war tabu, aber noch heikler war jeder andere Beweis von Zuneigung. Da ich wenig Übung darin hatte, gelang es mir lediglich, ihm einen feuchten Schmatz auf die Finger zu drücken... / ... als wäre er ein Bischof oder eine vornehme Dame, um dann in höchster Verlegenheit aus dem Zimmer zu stürmen.“<sup>267</sup>

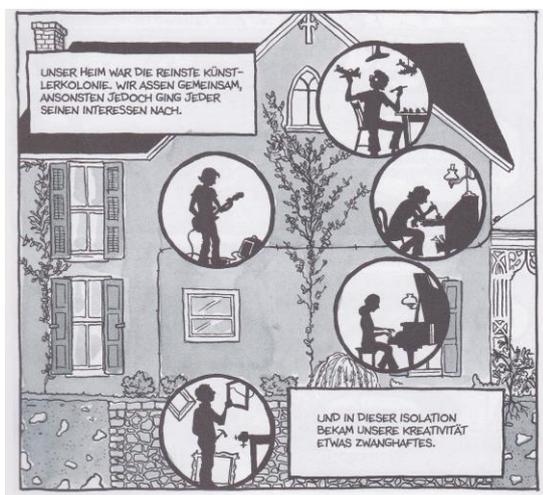


Abbildung 8: Künstlerkolonie

An einer Stelle wird gar ein Zusammenhang zwischen der Kreativität, die die Bechdels auszeichnet, aber auch voneinander trennt und der Zwangsstörung hergestellt, die Bechdel in ihrer Jugend begleitete. Die daraus resultierende Zerrissenheit und Fragmentarität, so Eickelpasch und Rademacher, wäre dauerhaft pathologisch. Die Identitätsarbeit der Bastler\*innen besteht im „Gestalten, Stückeln und Montieren“<sup>268</sup>. Dieser Prozess ist selbstreflexiv und kreativ.

Die beiden Momente sind in „Fun Home“ sehr dominant. Die Idee der Identitätsarbeit in literarischer Form, die das Schreiben und Zeichnen von „Fun Home“ darstellt, ist an sich bereits ein kreatives Projekt, das im konkreten Fall außerordentlich selbstreflexiv ist: Bechdel analysiert sich nahezu aus der Außenperspektive, indem sie ihre alten Tagebücher heranzieht, Photos mit ihrer Erinnerung abgleicht, und Konversationen per Telefon und E-Mail mit ihren Eltern nachforscht. Dass das eigene Leben nicht endgültig zu einem Ganzen zusammengefasst werden kann, beweist sich in „Fun Home“ durch die Unabgeschlossenheit der Erzählung. Zwar ist das Buch abgeschlossen, allerdings endet es mit einer Erinnerung und der unbeantworteten

267 Bechdel 2006:25:B1-C2

268 Eickelpasch/Rademacher 2004:22

Frage nach dem eventuellen Suizid ihres Vaters. Außerdem hat sie mit „Are you my mother?“ eine Fortsetzung geschrieben.

Die narrative Identität steht im Gegensatz zu der Vorstellung einer „gefundenen“, „kristallisierten“ oder „realisierten“ Identität<sup>269</sup>. Sie zeichnet sich durch ein diskursives Element aus, das die Vermittlung von Identität über Sprache und Erzählungen ermöglicht. Damit ist gemeint, dass Individuen sich ihr Leben als kohärente Geschichte erzählen, um „vergangene Ereignisse mit der Gegenwart zu verbinden und die Erwartung zukünftiger Ereignisse zu begründen“<sup>270</sup>. Aspekte der narrativen Identität sind die Haltung einer grundsätzlichen Unabgeschlossenheit sowie die Erzählung aus dem Inneren des Individuums heraus. Bechdel erzählt sich, aber vor allem auch ihren Leser\*innen, ihre Biographie, ihr Leben und ihre Identität, so wie sie sie wahrnimmt und dargestellt sehen möchte. In dieser Haltung steckt auf den ersten Blick ein emanzipatives Moment gegen Fremdzuschreibungen. Es ist jedoch wichtig zu verstehen, dass die Erzählung der eigenen Identität nicht die „Kopfgeburt von einzelnen“<sup>271</sup> ist, sondern immer im Austausch mit der sozialen Umwelt zu sehen ist. Die Bewertungen anderer der Narrationen des Selbst greifen selbst dann in die Erzählung ein, wenn sie nicht ausgesprochen werden, da sie internalisiert sind. Keupp betont, dass das „Archiv möglicher Selbsterzählungen“<sup>272</sup> nicht unendlich groß ist, da es durch soziale, ästhetische, aber auch linguistische Möglichkeiten beschränkt ist. Die linguistische Einschränkung mag mit ein Grund sein, warum Bechdel sich für die Umsetzung ihrer Autobiographie in Graphic Novels entschieden hat, denn diese erweitern zumindest auf ästhetischer Ebene den Rahmen des Möglichen durch die Koexistenz von Text und Bild. Innerhalb der Bilder existieren wiederum verschiedene Repräsentationen von Text, wie etwa E-Mails, aber auch andere Erinnerungsobjekte wie Bücher, Tagebücher, Schallplatten etc.

Bechdel beobachtet insbesondere Genderaspekte in ihrem Aufwachsen. Diese betreffen ihr Coming-Out und ihre erste Beziehung sowie Maskulinität und Feminität in Zusammenhang mit äußeren Symbolen wie Körperlichkeit und Kleidung. Zur

---

269 Vgl. Keupp 1999:101

270 Ebd., S. 161f.

271 Ebd., S. 109

272 Ebd.

großen Enttäuschung ihres Vaters lässt sie sich nicht so bedingungslos gestalten wie sein anderes ästhetisches Projekt, das viktorianische Haus, in dem sie leben.



Abbildung 10: Ästhetisches Projekt: Die Tochter

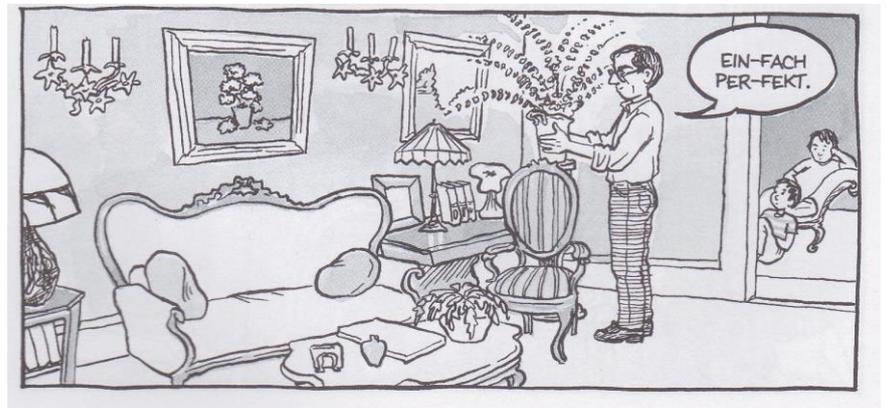


Abbildung 9: Ästhetisches Projekt: Das viktorianische Haus

Sie findet lange Haare unpraktisch und ist empört, ihre Kleidung nicht frei wählen zu können.

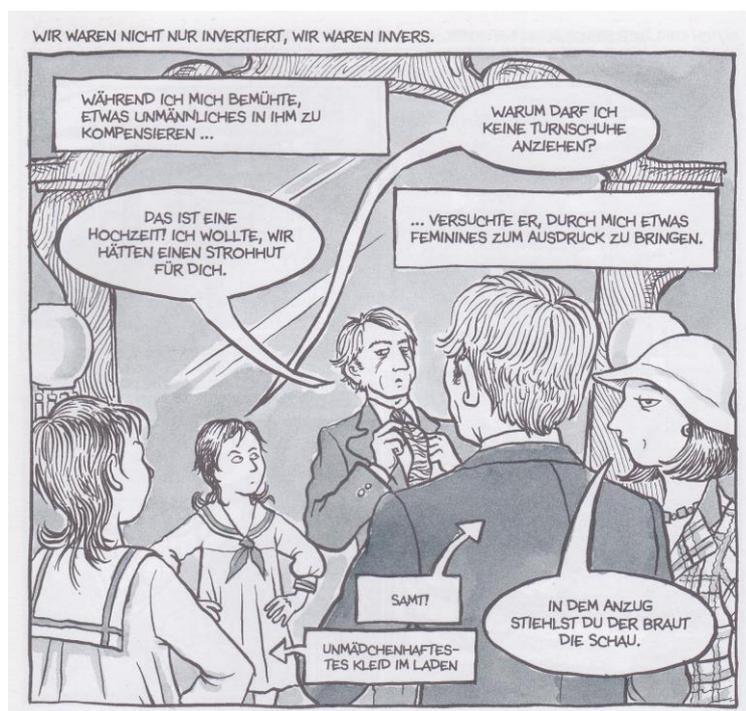


Abbildung 11: Inversion

An diesem Beispiel ist wieder ersichtlich, dass Bechdel ihre Identität zwar nicht immer in Inversion zu ihrem Vater konstruiert, aber sehr oft in Relation zu ihm. Ihre Erzählung erweckt den Eindruck, sie wolle keine feine Kleidung tragen, damit sie mit „männlicher Kleidung“ seine unangemessene Feminität kompensieren kann. Etwas weiter gedacht wäre ihre Homosexualität die Inversion seiner Homosexualität. Ihre Leidenschaft für männliche Schönheit meint sie mit ihm zu teilen, da sie beide sich etwa für muskulöse Körper interessieren, doch während Bruce sie in anderen sucht, will Alison sie besitzen<sup>273</sup>.

Kleidertausch, Genderidentität und Sexualität sind in „Fun Home“ eng verwoben. Das Thema der Kleidung ist wiederkehrend: Sie möchte keine Haarspange tragen, da sie ohnehin kurze Haare bevorzugt<sup>274</sup>, sie möchte kein Kleid tragen<sup>275</sup>, mit Badehose statt Badeanzug<sup>276</sup> an den Strand gehen, lehnt den Schmuck ab, den Bruce ihr anlegen möchte<sup>277</sup> etc. In einem Moment bittet sie ihren Bruder, sie nicht mehr Alison, sondern Albert zu nennen, nachdem sie ein Bild einer nackten Frau in einem Erotikkalender sieht. Sie beschreibt diesen Moment als jenen, in dem sie erfährt, dass sie weiblich ist. Ihre Reaktion, sich Albert nennen lassen zu wollen, erweckt den Eindruck, sie wolle nicht weiblich sein wie die Frau in dem Kalender. Bereits einige Jahre früher sieht sie eine Frau, die Männerkleidung trägt:

„Ich wusste nicht, dass es Frauen gab, die Männerkleidung trugen und Frisuren wie Männer hatten. Doch wie ein Reisender in der Fremde, der jemanden von zu Hause trifft, mit dem er noch nie ein Wort gewechselt hat, den er aber vom Sehen kennt, erkannte ich sie mit unbändiger Freude.“<sup>278</sup>

Als Bruce sie fragt, ob sie so aussehen möchte, verneint sie und lügt damit. Bruce muss das klar sein, da sie ihr ganzes gemeinsames Leben lang in einem Konflikt über die richtige Kleidung sind. Nach seinem Tod findet sie ein Foto von ihm in Frauenkleidung. Alison vermutet, dass er sein Begehren, Frauenkleidung zu tragen, ebenso unterdrückt und heimlich gelebt hat wie seine Homosexualität. Die

---

273 Vgl. Bechdel 2008:101B1+C und ebd., S. 105:B

274 Vgl. ebd., S. 102f.

275 Vgl. ebd., S. 103

276 Vgl. ebd., S. 79:A1

277 Vgl. ebd., S. 105:A

278 Ebd., S. 124:A

Kategorien Kleidung und Sexualität werden praktisch zu einer. Als sich körperliche Manifestationen ihrer biologischen Weiblichkeit zeigen (ihre Brüste wachsen, sie menstruiert zum ersten Mal), ist ihr das sehr unangenehm, sodass sie ihrem Tagebuch darüber nur in Codes berichten kann. Für beides setzt sie „N“ ein, wie es in der Mathematik für die Benennung von Variablen üblich ist<sup>279</sup>. Dies ist vermutlich nicht reflektiert und sie tut es wahrscheinlich, weil es ihr nicht möglich erscheint, die Wörter auszusprechen (selbst wenn sie nicht vorhatte, das Tagebuch zu veröffentlichen), doch ist daran besonders interessant, dass für N alles eingesetzt werden kann, Menstruation oder Masturbation könnten also durch ein anderes Ereignis bzw. eine andere Tätigkeit ersetzt werden.

Mit ihrer Freundin Beth hat sie ein Erlebnis, das an die Reismetapher erinnert, die die Begegnung mit der Frau in Männerkleidung begleitet. Die beiden ziehen die Kleidung von Bruce an und spielen erwachsene, elegante Herren. Bechdel beschreibt ihr Gefühl dabei als „überirdisches Vergnügen, als stellte man fest, eine Sprache fließend zu beherrschen, die man nie gelernt hat.“<sup>280</sup>. Diese Aussage suggeriert, sie wäre dazu geboren, Männerkleidung zu tragen und würde das in diesem Moment erkennen ebenso wie sie sich automatisch zu der zufälligen Begegnung zugehörig fühlt. Bechdel beschreibt ein Erkennen der eigenen Identität, die vorgezeichnet und unveränderbar ist.

Die Vermengung verschiedener Identitätskategorien ist kennzeichnend für *Fun Home* und kann ein wichtiger Ausgangspunkt für eine intersektionale Analyse sein. Bemerkenswert ist in dieser Graphic Novel desweiteren die Annahme einer finiten Stabilität, die entweder angeboren oder erworben ist, aber jedenfalls erreicht werden kann oder soll. Diese Annahme widerspricht gegenwärtigen Konzepten von Identität wie sie eingangs im Kapitel „Identitätsorientierter Literaturunterricht“ besprochen werden.

In „Blau ist eine warme Farbe“ ist die Auseinandersetzung Clémentines mit ihrer sexuellen Identität an ihrem Tagebuch abzulesen. Es ist wie Bechdels „*Fun Home*“ ein autobiographisches Zeugnis, in diesem Fall sind die gesamte Erzählung und das Tagebuch fiktional. Die Erzählung der Graphic Novel ist rund um Clémentines

---

279 Vgl. ebd., S. 175:B2 und ebd., S. 176:A

280 Ebd., S. 188:B1

Tagebuch aufgebaut, das Emma nach ihrem Tod liest. So macht die Erzählung des Tagebuchs den Kern der Erzählung der Graphic Novel aus, ist aber eigentlich achronologisch. Am Anfang und am Ende der Graphic Novel steht der Rahmen der Erzählung: Emmas Trauer um ihre verstorbene Partnerin.

Das Tagebuch eröffnet einen Perspektivenwechsel. Die längste Zeit beobachten die Leser\*innen Clémentine bei ihrem Erwachsenwerden und ihrer Identitätsarbeit und erhalten so Einblicke in ihre schmerzhaften Konflikte:

„Ich muss ständig daran denken, was passiert ist (und fast passiert wäre) und ich ertrage mich selbst kaum noch. [...] warum entspricht dieses Leben den anderen und mir nicht?“<sup>281</sup>.

Die Besonderheit dieser intertextuellen Erzählform ermöglicht nicht nur Zeitsprünge, sondern auch einen Dialog zwischen Erzählebenen. Die Fragen, die Clémentine ihrem Tagebuch stellt, werden von Emma beantwortet, allerdings kommen die Antworten zu spät.

Clémentine denkt, sie sei mit ihren Problemen alleine auf der Welt. Ihre Vorstellungen von einem Beziehungsleben widersprechen ihren Erfahrungen mit Thomas. Nach der Erkenntnis, dass sie keinen Sex mit Thomas haben möchte und keine große Lust hat, überhaupt Zeit mit ihm zu verbringen, teilt sie ihrem Tagebuch mit, dass sie das Gefühl hat, sich in der letzten Zeit gegen ihre Natur zu verhalten<sup>282</sup>. Sie ist enttäuscht darüber, dass sie nicht ist wie alle anderen bzw. wie sie meint, dass alle anderen sind, nämlich heterosexuell, und stellt sich monatelang Fragen über sich selbst<sup>283</sup>.

Die Auseinandersetzung um ihre Identität ist umso intensiver weil sie sie als anormal, sonderbar, widersprüchlich und widernatürlich im Vergleich zu der ihrer Freundinnen und Freunde sieht. Erst später, nach ihren sexuellen Fantasien von Emma (die sie zu diesem Zeitpunkt allerdings noch nicht persönlich kennengelernt hat), kann sie sich vorstellen, dass es andere Frauen gibt, die sich zu Frauen hingezogen fühlen<sup>284</sup>. Kurz darauf erlebt sie ihren ersten Kuss mit einer Frau. Die Erzählung zeigt damit

---

281 Maroh 2013:25:B2 + C3

282 Vgl. ebd., S. 25:B2

283 Vgl. ebd., S. 29:C2

284 Vgl. ebd., S. 33:C2

einen Aufbau, der suggeriert, erst müsse die Vorstellung von einer identitären Möglichkeit sich in den Gedanken und Gefühlen manifestieren, angenommen und positiv bewertet werden, bevor sie sich auch in der Praxis verwirklichen könne.

Die Graphic Novel fasst damit zugleich den Prozess des inneren und äußeren Coming-outs zusammen: Erst stellt Clémentine fest, dass sie kein Interesse an Sex mit Thomas hat, danach realisiert sie, dass sie kein Interesse an Sex mit Männern hat, sondern sie sich zu Frauen hingezogen fühlt. Der darauf folgende Kuss mit einer Schulkollegin ist für Clémentine dadurch nicht mehr widernatürlich, sondern lustvoll. Ihr äußeres Coming-Out ist nur teilweise freiwillig und wiederum schmerzhaft und schwierig. Zunächst möchte sie, dass dieser Kuss mit einer Schulkollegin nichts Einmaliges bleibt und geht auf sie zu. Die Schulkollegin weist sie ab, woraufhin Clémentine wieder verwirrt und traurig ist. Sie öffnet sich gegenüber ihrem besten Freund Valentin, der sie unterstützt und sich ihr gegenüber ebenfalls outet. Der Besuch von Gaybars mit Valentin ist ein weiteres Outing und ein Erlebnis, das Clémentine viel Mut abfordert. Als sie von Emma von der Schule abgeholt wird, geschieht ein unfreiwilliges Coming-Out, weil ihre Mitschüler\*innen annehmen, sie sei lesbisch, da sie von einer nicht eindeutig feminin gekleideten Frau vor dem Schultor erwartet wird. In einem sehr wichtigen Moment von Clémentines Coming-Out reagiert sie auf Emmas verängstigte Aussage, sie sei doch gar nicht lesbisch, dass es nicht an ihr sei, ihr zu sagen was sie will<sup>285</sup>. Aus ihrer Wut, die auch graphisch in diese Aussage gelegt wird (zackige Sprechblase) ist herauszulesen, dass sie es leid ist, sich von anderen Vorschreibungen über ihre Identität machen zu lassen und sie meint, dass sie sehr wohl selbst weiß und darüber Auskunft geben kann, wer sie ist. Sich vor ihren Eltern zu outen, scheint ihr nachvollziehbarerweise unmöglich, da diese sich offen homophob äußern<sup>286</sup>. Das Coming-Outgeschieht unfreiwillig als Emma einmal bei Clémentine übernachtet.

Während in „Fun Home“ ausschließlich homosexuelle Liebe behandelt wird und in „Vakuum“ heterosexuelle, ist in „Blau ist eine warme Farbe“ nicht klar, wie die Protagonistin sich identifiziert. Sie weist von sich, heterosexuell zu sein, sie äußert Zweifel bezüglich ihrer Sexualität und betont als Erwachsene, dass Sexualität für sie Privatsache sei. „Für Emma ist ihre Sexualität ein Gut, das sie mit anderen teilt. Ein

---

285 Vgl. ebd., S. 100:B1

286 Vgl. ebd., S. 72:A1 und 123:A1+A2

soziales und politisches Gut. Für mich ist es die intimste Sache der Welt.“<sup>287</sup>. Dass sie sexuelle Erfahrungen mit einem Mann und einer Frau macht, eröffnet die Frage, ob sie bisexuell sei bzw. ob es nicht Möglichkeiten abseits von Homo- oder Heterosexualität gibt. Im Verlauf der gesamten Graphic Novel geht es weniger um die sexuelle Identität der Protagonistin als um Fragen, die darüber gestellt werden und Konflikte, die darüber geführt werden.

Clémentines Konflikt über ihre Sexualität ist nicht alleine eine innere Auseinandersetzung, sie ist zusätzlich mit Anfeindungen von außen konfrontiert. Einerseits wird sie von ihren Eltern indirekt und direkt diskriminiert und schließlich verstoßen<sup>288</sup>, einige Mitschüler\*innen verspotten Emma und sie<sup>289</sup> und eine Schulkollegin beschimpft sie wüst:

„Man muss schon echt schräg sein, wenn man seinen Abend in solchen Kaschemmen verbringt! / Das sind doch kranke Perverse [...] / Dann stehst du doch bestimmt auch auf ekligen Kram [...] / Allein bei dem Gedanken, dass du meine Freundin warst und du bei mir geschlafen hast, könnte ich kotzen!“<sup>290</sup>

Die Homophobie wird internalisiert, Clémentine schämt sich dafür, wie sie ist bzw. wer sie ist<sup>291</sup> und nennt sich selbst „dreckige Lesbe“<sup>292</sup>. Außerdem hat sie Homosexuellen gegenüber Vorurteile<sup>293</sup>. Eine weitere Form der Homophobie, der wir begegnen, ist die institutionelle Diskriminierung. In dieser Graphic Novel wird sie offenbar, als Emma ihre Partnerin Clémentine im Krankenhaus besucht, nachdem diese von der Ambulanz eingeliefert wurde. Der behandelnde Arzt gibt ihr keine Auskunft über Clémentines Zustand, da sie keine Familienangehörige ist<sup>294</sup>. Bitter ist daran zusätzlich, dass Emma auf Clémentines Mutter warten muss, um zu erfahren, wie es ihrer Partnerin geht. Diese hat sie jahrelang nicht gesehen, da sie ihre Tochter aufgrund ihrer Sexualität verstoßen hat.

---

287 Ebd., S. 131:B3

288 Vgl. ebd., S. 72:A und 126-129

289 Vgl. ebd., S. 53:D

290 Ebd., S. 63:C+D

291 Vgl. ebd., S. 66+67

292 Ebd., S. 66:C2

293 Vgl. ebd., S. 119:C2

294 Vgl. ebd., S. 146:B



Er hat beinahe sein ganzes Leben mit Sho verbracht. Viele Erinnerungen und gemeinsam Erlebtes verbindet sie. Schließlich trennte sie jedoch ein gemeinsames Erlebnis, das schließlich dazu führte, dass Er keine enge Freundschaft mehr führt, da Sho sich entfernt. Vorübergehend ist Er auf sich allein gestellt, allerdings nicht lange, denn mit Ihr verbringt er sehr bald jede freie Minute. So ist Er praktisch immer in Abhängigkeit von einer nahen Bezugsperson.

Es werden aber auch zahlreiche andere Identitäten thematisiert: Ben Fimmings Identität scheint von den Handlungen seines Bruders Jano abhängig zu sein. Nachdem Ben eine Schulkollegin vergewaltigt und tötet, nimmt er sich das Leben und damit auch seine Identität. Jano selbst meint, sein Bruder Ben habe Lea Shavano überhaupt erst vergewaltigt, als er erfahren hat, dass sein Bruder ein Massaker plant<sup>299</sup>. Sho wurde von institutioneller Seite eine psychische Belastung attestiert (weshalb er vom Sportunterricht freigestellt ist). Dabei ist zu bedenken, dass einem intersektionalen Ansatz folgend, „Krankheit“ ebenso eine Kategorie ist wie „Ethnie“ oder „Geschlecht“ und mit anderen Identitätskategorien in einem komplexen Verhältnis steht. Wie im Kapitel „Intersektionalität“ ausführlich besprochen, beeinflussen die verschiedenen Identitätskategorien einander. Sho ist fremddefiniert, er wird in dieser Graphic Novel de facto auf seine Krankheit reduziert und durch sie stigmatisiert. Er wird zum Außenseiter und zu einem Problem. Seine Mutter sorgt sich um ihn, er verhält sich nicht gesellschaftskonform und zerstört am Ende gar Sein und Ihr einziges Heil: Das Loch unter dem Wohnwagen. Außerdem wird er von niemandem verstanden, seine Handlungen scheinen völlig irrational und von seiner Krankheit gelenkt. Er gibt all sein Hab und Gut auf, seine Elektrogeräte und seine Pflanzen und am Ende sich selbst.



Abbildung 15: Sho gibt auf

---

299 Vgl. ebd., S.50:D1

Wie Janos und Bens Identitäten voneinander abhängig sind, so sind es auch Seine und Ihre. Da wir die Erzählung aus Seiner Perspektive lesen, existiert Sie nur in Relation zu Ihm. Ihre teilweise geteilte Identität beginnt mit ihrer Romanze und dass sie am Ende gemeinsam in den Tod gehen müssen, ist nicht überraschend. Sie ist in der Erzählung wesentlich dadurch markiert, dass sie etwas zu verbergen hat, das sich dann als ihre Schwäche herausstellt, von der heilsamen Wirkung des Lochs abhängig zu sein.

Eine weitere Person, die für die Thematisierung von Identität im Deutschunterricht eine Rolle spielen kann, ist Lea Shavano. Ihre Darstellung hat auf einer Seite Platz:

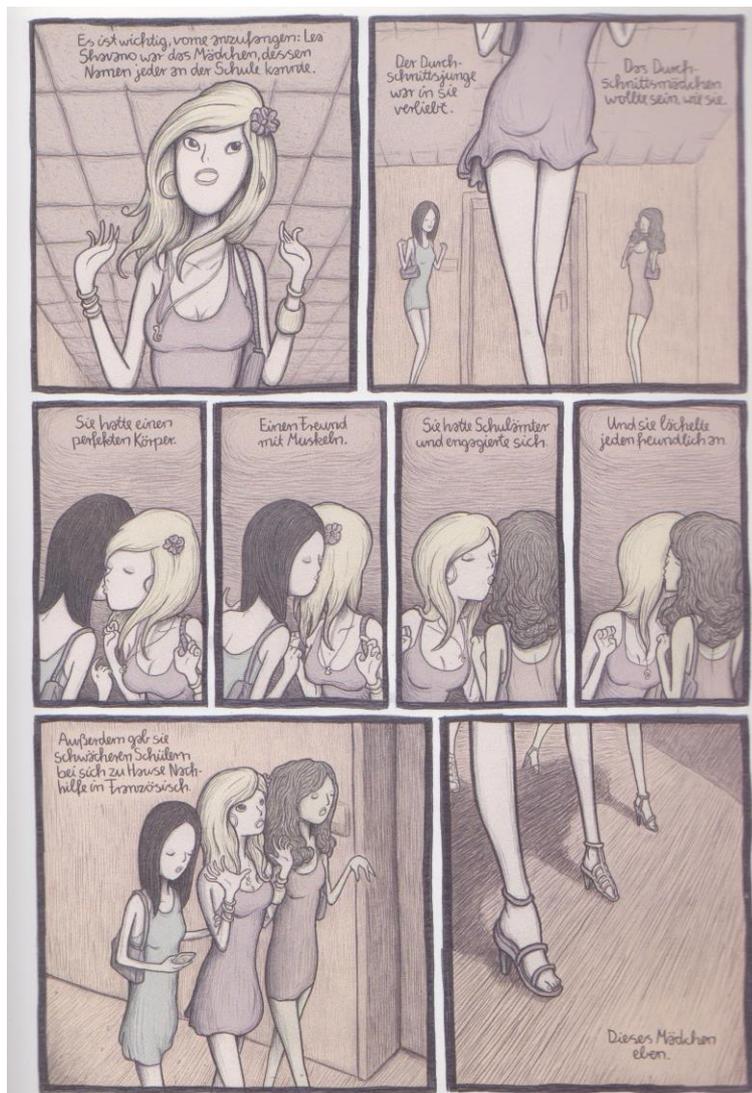


Abbildung 16: Lea Shavano - Zuschreibungen von stereotypen Eigenschaften

Wer Lea ist, wird durch ihren Freund und durch ihre Taten definiert, aber sie hat keine Stimme, kommt nicht selbst zu Wort.

Köck und Ott weisen auf die doppelte Gestalt von Identität hin: auf der einen Seite entwirft das Individuum ein Selbstkonzept von sich, auf der anderen besteht eine Abhängigkeit vom sozialen Umfeld<sup>300</sup>. Keupp hingegen meint, Identität befinde sich nicht an der, sondern ist die „Schnittstelle zwischen Subjekt und Gesellschaft“<sup>301</sup>.

Dass Sho seine Identität, also sein Sein, aufgibt, zeigt sich so auch an seinem Abschied von der Gesellschaft. Wie Lea Shavano ist er sprachlos, seine Kommunikation wird im Verlaufe der Erzählung immer einsilbiger bis er verstummt. Er vernichtet jeglichen Kontakt zu seiner Umwelt. Quasi zufällig erfährt Er, dass Sho sich auf einer Müllhalde eingerichtet hat. So ist seine Begegnung mit dem Loch so zu interpretieren, dass all das Warme und Lebendige, das von dem Loch ausgeht, nicht Shos Zerrissenheit entspricht, weshalb er das Loch so zurichten muss, wie er sich vermutlich fühlt.

Vakuum transportiert massive Unsicherheit, das ganze Werk durchzieht eine düstere Stimmung, die auf eine unheilvolle Zukunft hindeutet. Unterstützt wird diese triste Atmosphäre durch die blasse Farbwahl. Es sind zwar Rot-, Grün-, Blau- und Gelbtöne erkennbar, aber so als wäre ein Filter darüber gelegt, der den Farben ihre Fröhlichkeit und Stärke nimmt. Die Unsicherheit und Fragilität der Atmosphäre findet erst auf den zweiten Blick ihre Entsprechung in den Charakteren der Erzählung. Auf

den ersten Blick sehen wir eine Vorstadtidylle, Reihenhäuser, von der Mutter vorbereitete „Mitnehmbrote“<sup>302</sup> etc.,



Abbildung 17: Vorstadtidylle

doch bei näherer Betrachtung stellt sich heraus, dass Seine Eltern getrennt sind, die

---

300 Vgl. Köck/Ott 1997:312

301 Keupp 1997:28

302 Jülicher 2013:3:A

Beziehung zwischen den Eltern angespannt ist, Sein bester Freund ihm abhandenkommt und Er sich wertlos fühlt. Später erfahren wir, dass die Schüler\*innen Seiner Schule in einer Lebensrealität zurechtkommen müssen, in der in ihrer unmittelbaren Umgebung belästigt, misshandelt, vergewaltigt und getötet wird. Hier mischen sich also alterstypische Identitätskrisen, die Erikson zwischen dem 13. und 20. Lebensjahr als Phase der natürlichen Identitätsentwicklung betrachtet, mit gegenwärtigen Phänomenen wie Keupp sie beschreibt<sup>303</sup>. Angst vor Gewalt konnte zu jeder Zeit eine Rolle spielen, aber die Belastungen, die mit der Trennung der Eltern einhergeht, betreffen heute weit mehr Jugendliche als früher.

Fragil ist Identität in jedem Fall, da Anforderungen (wie bei „Vakuum“ ein positiver Schulabschluss, Selbstständigkeit) mit der eigenen Identität in Einklang gebracht werden müssen, aber umso fragiler, wenn kein Verlass darauf ist, gewaltfrei durch den Schultag zu kommen oder seinen besten Freund zu treffen. Die Jugendlichen in dieser Graphic Novel scheinen kein stabiles Fundament zu haben, auf dem sie ihre Identität entwerfen können. Beispielsweise scheint die Beziehung zwischen Ihm und seiner Mutter harmonisch zu sein (sie berät ihn, sie sehen gemeinsam fern etc.), allerdings muss sie für eine Woche beruflich fort und er ist damit alleine. Sie (die Sie der Erzählung) scheint überhaupt alleine zu wohnen, Lehrpersonen werden nicht erwähnt. Die erwachsenen Personen, die erwähnt werden, sind unzuverlässig: Leas Vater und Shos Eltern sind überfordert und machtlos, Bens und Janos Mutter eine religiöse Fanatikerin. Konstanz und Kontinuität, die Identität wesentlich ausmachen, sind in dieser Graphic Novel kaum gegeben.

Hier wird offensichtlich, dass es sich bei Identität keineswegs um einen „Marktplatz“ handelt, in dem frei gewählt werden kann, was oder wer man sein möchte. Er ist im Verlaufe der gesamten Erzählung durch äußere Umstände getrieben. Er macht, was Er machen muss, wie z.B. seinen besten Freund zu pflegen. Was Ihn von innen heraus ausmacht, weiß Er nicht, er hat sozusagen kein bewusstes Selbstkonzept. Prägungen der Umwelt sind durchwegs belastend, bis auf Seine Beziehung zu Ihr, mit der Er sich dann auch gleich vereinen möchte als Er fragt: „Was sind wir jetzt?“<sup>304</sup>.

---

303 Vgl. Keupp 2002

304 Vakuum 77:D3

Dieses ist das einzige der drei gewählten Werke, in dem der Protagonist männlich ist. Die männlichen Figuren sind Er, Sho, Shos Vater, Ben, Jano, Leas Vater, ein Nachbar, dessen Sohn. Die weiblichen Charaktere sind Sie, Seine Mutter, Shos Mutter, Bens und Janos Mutter und Lea Shavano. Nicht dazu gezählt werden namen- und gesichtslose Mitschüler\*innen. Die Erzählung folgt einer heteronormen Gesellschaftsordnung mit binärem Geschlechterverständnis. Die Kategorie Geschlecht ist dabei eng mit der Kategorie „Gender“ und einem Dresscode verknüpft. Praktisch traditionell tragen sämtliche männlichen Charaktere Hosen während Lea Shavano und Sie immer Kleider tragen. Anhand des Beispiels der Kleidung sehen wir naturalisierte bzw. institutionalisierte Differenzen, die Männlichkeit und Weiblichkeit voneinander abgrenzen. Allerdings sehen wir ebenso ein Verwischen dieser Grenzen. Bleiben wir bei oberflächlichen Merkmalen, so sehen wir, dass Seine Mutter berufstätig und selbstständig ist und Hosen trägt, während Jano etwa lange Haare haben kann, ohne dadurch „unmännlich“ zu sein.

An Lea Shavano und ihrem Freund (der allerdings nicht abgebildet wird), sehen wir ein stereotypes Konzept von Geschlecht, Gender und Geschlechtskategorie<sup>305</sup>, in dem das biologische Geschlecht (vor allem bei ihm) dominant ist: Das einzige, das ihn ausmacht, ist, dass er muskulös ist, während Leas Darstellung gespalten ist: Auf der textuellen Ebene wird sie als beliebt, intelligent, engagiert und hilfsbereit beschrieben, während auf der Bildebene eine Zurschaustellung ihres betont weiblichen Körpers auffällt. Von ihrem Freund erfahren wir so wenig, dass die Annahme nahe liegt, dass er wie ein Accessoire ihrer Definition dient. Indem er als maskulin und begehrenswert dargestellt wird, wirkt sie attraktiv.

Josting beschreibt drei Gründe für den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Literaturunterricht: Sie ist Themenlieferantin, fördert Lesemotivation und literarästhetisches Lernen<sup>306</sup>. Zwar handelt es sich nur bei ein bis zwei der vorgestellten Graphic Novels um Jugendliteratur („Vakuum“ und eventuell „Blau ist eine warme Farbe“), allerdings werden im Deutschunterricht der Oberstufe durchaus Werke

---

305 den drei Elementen, die West/Zimmermann unterscheiden, um Geschlecht analytisch zu erfassen. Vgl. West/Zimmermann 1987:131ff.

306 Vgl. Josting 2015:152

gelesen, die nicht für Jugendliche geschrieben sind. Jostings Ausführungen können dennoch für die hier durchgeführte Analyse verwendet werden, da die Graphic Novels im Literaturunterricht mit Jugendlichen gelesen werden.

Als Themenlieferantin bieten die gewählten Werke gesellschaftliche Mitgliedschaftsentwürfe an, die den Jugendlichen bekannte Entwürfe erweitern oder in Frage stellen können. „Fun Home“ und „Blau ist eine warme Farbe“ zeigen nicht nur die romantische Liebe einer Frau zu einer oder mehreren anderen, sie beleuchten vor allem, welche Konflikte mit der Konstruktion der eigenen Identität einhergehen, eventuell Konflikte und Probleme, mit denen jugendliche Leser\*innen sich identifizieren können, wie das Mobbing durch Mitschüler\*innen oder das Gefühl, von Eltern nicht verstanden zu werden. Dadurch, dass Liebe und Sexualität der Protagonistinnen als etwas Schönes dargestellt werden (selbst wenn sie auf gesellschaftliche Hindernisse stoßen), können diese Graphic Novels positiv zu einer Infragestellung von Heteronormativität beitragen und die Konzepte der sexuellen Vielfalt und Gendersensibilität fördern.

Lesemotivation wird wesentlich durch die spannende Gestaltung von Texten gefördert<sup>307</sup>. Insbesondere „Vakuum“ und „Blau ist eine warme Farbe“ erfüllen dieses Kriterium, da sie chronologisch erzählt werden und einen Spannungsbogen haben.

Als ästhetisch reichhaltig betrachtet Josting Bücher, die in besonderem Maße zum Nachdenken und Fragenformulieren anregen. Dies wird in „Blau ist eine warme Farbe“ dadurch unterstützt, dass die Protagonistin sich selbst beziehungsweise ihrem Tagebuch Fragen stellt, über die die Leser\*innen nachdenken können: „Aber warum entspricht dieses Leben den anderen und mir nicht?“<sup>308</sup>, „Warum bin ich so? Warum kann ich seit einer Woche nicht mehr lachen [...]?“<sup>309</sup>. Zum Nachdenken regen aber auch für die Jugendlichen eventuell neue Lebensrealitäten an, wie etwa homosexuelles Begehren. Außerdem fordert das Genre selbst mit seinem Zusammenspiel aus Text und Bild die Leser\*innen heraus, nachzudenken, da sie die beiden Elemente miteinander in Verbindung setzen müssen, ebenso wie sie Zusammenhänge zwischen den Panels herstellen und damit zwingend über das Gelesene und Gesehene nachdenken.

---

307 Vgl. ebd.

308 Maroh 2013:25:B3

309 Ebd., S. 71:A3

## Konstruktion und Dekonstruktion

Die Gender und Queer studies, aber auch die Intersektionalitätstheorie weisen auf den Konstruktionscharakter hin, der Annahmen über Identität, die etwa Geschlecht oder Sexualität betreffen, begleitet. Als Themenlieferantinnen bieten die vorgestellten Graphic Novels Anlässe, um über diese Konstruktion zu sprechen, sie als solche zu erkennen und in weiterer Folge zu dekonstruieren. Als Erzählungen sind sie eher als beispielsweise dramatische Texte dazu geeignet, zur Selbstreflexion anzuregen<sup>310</sup>. Da Graphic Novels allerdings sowohl erzählerische Elemente als auch dramatische, da ein großer Teil der Handlung durch Dialoge getragen wird. Durch die Reflexion wird die Rekonfiguration der Identitätskonstruktion ermöglicht. Insbesondere Erzähltexte mit unzuverlässiger\*em Erzähler\*in regen zum Nachdenken an, ebenso wie ungelöste Konflikte am Ende der Erzählung<sup>311</sup>. Im ersten Fall muss sich die\*der Leser\*in selbst eine Meinung bilden, wenn keine zuverlässigen Informationen angeboten werden. Huber betont in diesem Zusammenhang den Vorzug, dass keine fertigen Interpretationen zur Hand sind<sup>312</sup>. Im zweiten Fall erzählt die\*der Leser\*in sich die Geschichte quasi selbst zu Ende, dazu ist ihre\*seine Eigenleistung gefragt und individuelle Sinnstiftung wird angeregt. Im Folgenden sollen einige Beispiele belegen, warum die gewählten Graphic Novels Elemente beinhalten, die diesen Kriterien entsprechen:

„Fun Home“ hat eine authentische und – als einziges der drei gewählten Werke – textexterne Erzählerin, die zwar zuverlässig ist, allerdings ist die Erzählung achronologisch. Bruchstückhaft erhalten die Leser\*innen Informationshäppchen, die keiner offensichtlichen Ordnung folgen. Will die\*der Leser\*in eine kohärente Erzählung erhalten, so muss sie\*er sich diese selbst erschaffen, indem sie\*er die einzelnen Teile zu einer Gesamterzählung chronologisch reiht und zusammenführt, sodass sie für sie\*ihn richtig erscheinen. Dazu sind Denkprozesse gefordert, die ein Grundpfeiler von Identitätsarbeit sind. Selbstreflexion und Sinnstiftung gehen Hand in Hand. Die Selbstreflexion macht es nämlich möglich, Inkonsistenzen in den eigenen Wissensbeständen zu erkennen und sie zu überwinden<sup>313</sup>. Desweiteren lässt „Fun

---

310 Vgl. Gymnich 2003:43

311 Vgl. ebd., S. 46

312 Vgl. Huber 2008:66

313 Vgl. Wellner 1981:13

Home“ eine wichtige Frage unbeantwortet und betont außerdem, dass sie für immer unbeantwortet bleiben muss: Ist Bruce Bechdel in einem Unfall umgekommen oder wollte er sich das Leben nehmen?

„Vakuum“ lässt die Leser\*innen mit vielen Fragen alleine. Es wird nicht klar, woher das Loch kommt, was es konkret oder abstrakt bedeutet. Wir erfahren ausschließlich, wo es ist und welche Wirkung es auf die Protagonist\*innen hat. Eine weitere ungeklärte Frage ist, was Sho durch das Trinken des Tees aus unbekanntem Kräutern widerfahren ist. Wir erfahren nur, wie er reagiert, dass er sich zurückzieht und sein Hab und Gut aufgibt. Offen bleibt, warum er das tut, welche Wirkung die Pflanze hat und auch, welche Bedeutung Sho in der Erzählung hat. Weniger unrealistisch, aber ebenso unerklärlich, bleibt der Massenmord am Ende der Erzählung, als Jano Fimming ein Massaker in der Schule anrichtet. Auch bleibt die Frage offen, warum Er und Sie nicht zu einem Zeitpunkt flüchten als es eigentlich noch theoretisch möglich wäre, sondern umschlungen in einer Ecke der Schule liegenbleiben bis Jano sie schließlich findet. Auch hier ist das Ende nicht evident. Es wird nicht tatsächlich dargestellt oder erzählt, dass die beiden von Jano getötet werden. Das Bild eines Skeletts aus der Biologie-Lehrkammer ist ein Indiz für den Tod der beiden, aber kein klarer Hinweis darauf.

Die Konstruiertheit von Identitätskategorien wie Geschlecht in einer heteronormativen Gesellschaft entspringt dem Zwang einer Festlegung in Gegenteilspaare, die nicht der Realität entsprechen. Konstruiert wird ein Entweder-Oder, das mit Ein- und Ausschlüssen einhergeht, die immer wieder damit argumentiert werden, dass sie eben nicht konstruiert, sondern natürlich seien<sup>314</sup>. Konsequenz einer heteronormen Sichtweise ist, dass Frauen sich grundsätzlich zu Männern und Männer sich immer zu Frauen hingezogen fühlen. Recla und Schmitz weisen darauf hin, dass diese Konstruktion gesellschaftlich bedingt ist<sup>315</sup>. Queere Zugänge wollen den Blick von Abweichungen einer fiktiven Norm ab- und ihrem Herstellungsprozess zuwenden. Nun soll besprochen werden, inwiefern die gewählten Graphic Novels diese Konstruktionsprozesse unterstützen und wie sie als Anlass zur Dekonstruktion genutzt werden können.

---

314 Vgl. Recla/Schmitz-Weicht 2015:277

315 Vgl. ebd., S. 278f.

In „Blau ist eine warme Farbe“ wird offenbar, dass Clémentine als Jugendliche bereits durch die Gesellschaft geprägte Normen übernommen hat. Die Gesellschaft sind in diesem Fall die ihr nahe stehenden Personen: Ihre Schulkamerad\*innen und ihre Eltern. Clémentine verrät ihrem Tagebuch über ihr erstes Date mit Thomas: „Alle meine Freundinnen drängen mich, mit ihm zu gehen, aber ihr einziges Argument ist, dass er total süß ist und in die Oberstufe geht.“<sup>316</sup>. Clémentine fühlt sich von ihren Freundinnen gedrängt, sie hat nicht den Eindruck, dieses Date gewählt oder es sich gewünscht zu haben. Sie schreibt nicht, dass sie ihn süß findet, sondern dass ihre Freundinnen das über ihn denken und, was für letztere der Grund ist, warum Clémentine mit ihm ausgehen sollte und warum sie mit ihm ausgehen wollen sollte.

## Gender und Heteronormativität

West und Zimmerman stellen ein „doing gender“ fest. Der Ausdruck beschreibt, dass Geschlecht keine interne, biologische Eigenschaft ist, sondern in Interaktionen hergestellt wird. Männer und Frauen lernen von Kind an, was von ihnen als einem von zwei Geschlechtern Zugehörigen erwartet wird. In „Fun Home“ wird Geschlecht als Begriff dargestellt, der die Gegensätze „Mann“ und „Frau“ sowie „männlich“ und „weiblich“ beschreibt:

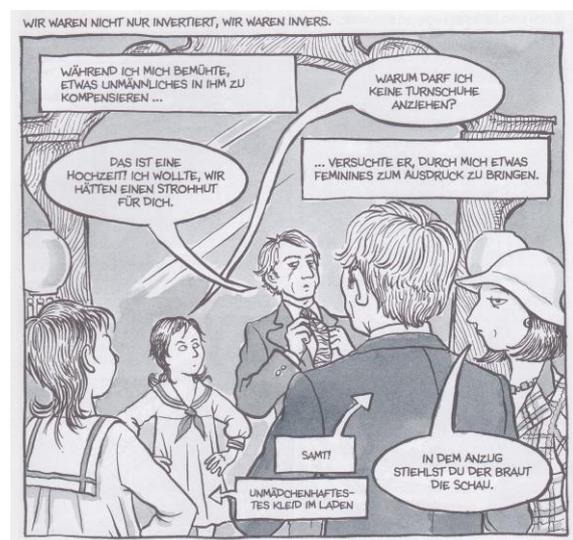


Abbildung 18: Binarität in "Fun Home"

Die Erwartungen, die an das Geschlecht gekoppelt sind, werden typischerweise durch Anforderungen an Kleidung und Verhalten ausgedrückt. Diese Zwangszweigeschlechtlichkeit, die im Grunde relativ fragil ist, da sie konstruiert, nicht

der subjektiven Realität der Individuen entsprechend und daher der Gefahr des Auseinanderbrechens ausgesetzt ist, wird durch Verbote und Ausschlüsse geregelt. Der Zwang, der die Kleidervorschriften in „Fun Home“ begleitet ist, wie oben beschrieben, allgegenwärtig. Dass nicht nur Alison als Kind unter diesem Zwang der Zweigeschlechtlichkeit und ihren Implikationen leidet, lesen wir heraus, als Bruce berichtet, wie gerne er als Kind ein Mädchen sein wollte und deshalb Mädchenkleidung trug:

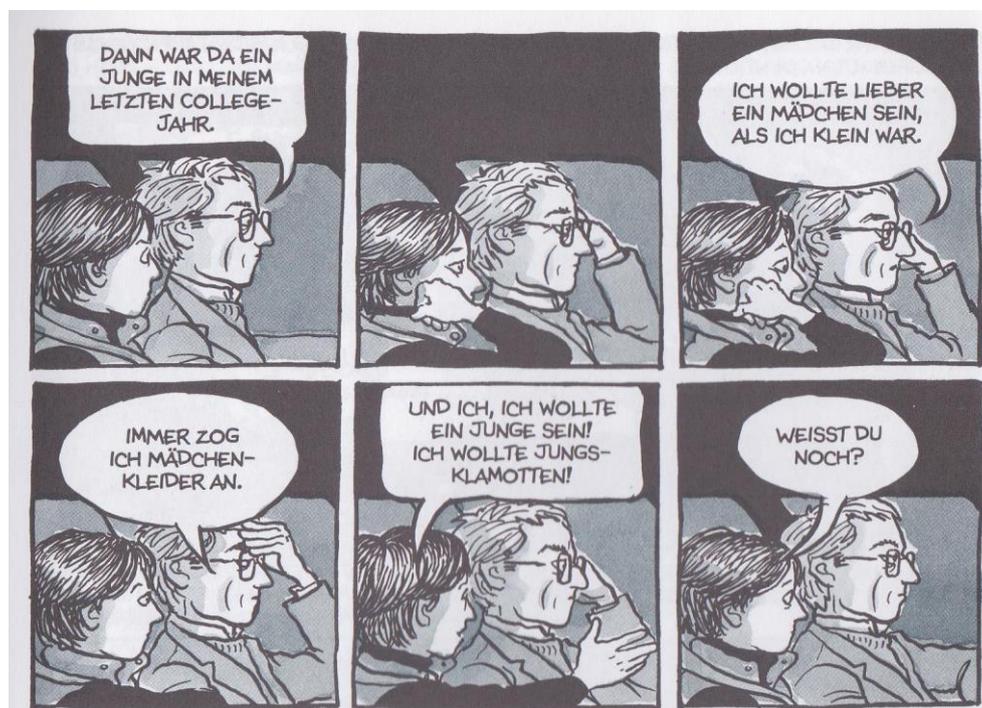


Abbildung 19: Mädchen-Kleider und Jungs-Klamotten

Dass von einer Zweigeschlechtlichkeit ausgegangen wird, wird zusätzlich durch die Idee unterstrichen, dass Bruce und Alison Invertierungen voneinander wären (siehe Abb. 18). Auf den letzten Seiten der Graphic Novel hinterfragt Bechdel selbst die Wichtigkeit ihres Selbstkonzeptes als Lesbe. Für sie ist die Zuordnung nicht etwa relevant, weil sie eine binäre Vorstellung von Geschlecht und Sexualität hätte, sondern weil sie sich ihrem Vater näher fühlt, wenn sie sich als Invertierung von ihm sieht<sup>317</sup>. Bechdels binäre Konstruktion dient sozusagen zur Stabilisierung ihrer Identität in einer Trauerphase. Wie erwähnt, werden alle, die nicht der fiktiven Norm

317 Vgl. Bechdel 2008:236:A2

entsprechen, an den Rand der Gesellschaft gedrängt – im Fall von Bruce in die Kriminalität. „Fun Home“ ist also keineswegs eine queere Lektüre, da sie ein heteronormatives Gesellschaftsbild zwar subtil kritisiert, aber doch reproduziert. Wie soeben am Beispiel von „Fun Home“ besprochen, ist Geschlecht ein Konstrukt, das auf Binarität beruht. Schößler beschreibt, wie Männlichkeit und Weiblichkeit sich komplementär definieren<sup>318</sup>. Wird diese Komplementarität bei „Fun Home“ offenbar, so ist sie in den anderen gewählten Graphic Novels nicht so klar erkenntlich. Sie sind in Bezug auf Geschlechtervorstellungen nicht „queer“, sondern gesellschaftskonform. Identitätsorientierter Literaturunterricht, der Schüler\*innen in Ihrer Identitätsarbeit unterstützen möchte, über Binaritäten hinauszudenken und Hindernisse aus dem Weg zu räumen, die den Raum des Möglichen einschränken, versetzt idealerweise in einen Prozess der Verwunderung und des Staunens, der zu Reflexion führt<sup>319</sup>. Deshalb ist die Lektüre queerer Literatur, die nicht alleine die Mehrheitsgesellschaft, sondern auch marginalisierte und diskriminierte Gruppen in den Blick nimmt, interessant. Identitätsarbeit setzt ein „Undoing“, also eine Dekonstruktion, voraus. Exemplarisch kann dazu queere und nicht-queere Literatur vergleichend betrachtet werden. Queer, so Schößler, richtet den Fokus auf Begehren, das „quer zur Norm“<sup>320</sup> steht. Während in „Vakuum“ die heterosexuelle Matrix<sup>321</sup> Geschlechterstereotype reproduziert und stabilisiert, wird in „Fun Home“ und „Blau ist eine warme Farbe“ queeres Begehren thematisiert. Beides kann fruchtbar zur Reflexion genützt werden. Wichtig ist allerdings auch der Hinweis darauf, dass keine der vorgestellten Graphic Novels die Binarität der Geschlechter in Frage stellt.

---

318 Vgl. Schößler 2008:11

319 Vgl. Budde 2016:100

320 Schößler 2008:12

321 Vgl. Butler 1991

## Intersektionalität

Eine vergleichende Lektüre bietet den weiteren Vorteil, Intersektionalität greifbarer zu machen. Der Ausgangspunkt der intersektionalen Theorie war ein Vergleich, in dem sich herausstellte, dass die Zuschreibung von Identitätskategorien zu einer Person einen großen Unterschied macht, was die Erfahrungen als Individuum in der Gesellschaft betrifft. Insbesondere wurde hinterfragt, in welchem Zusammenhang Diskriminierungen zu Identitätskategorien stehen.

Die Intersektionalitätstheorie beschreibt Diskriminierungen nicht aufgrund einer einzelnen Identitätskategorie einer Person oder Personengruppe, sondern aufgrund der spezifischen Konfiguration verschiedener Identitätskategorien, die sich in einer Person oder Personengruppe manifestiert. So sind die Erfahrungen weißer Frauen nicht dieselben wie die schwarzer Frauen und sie unterscheiden sich auch nicht alleine aufgrund der Hautfarbe. Das Zusammenwirken wurde als komplexe Überschneidung und Überlagerung beschrieben. Walgenbach ersetzt den Begriff Intersektionalität durch Interdependenz, da sie keinen genuinen Kern von Identitätskategorien annimmt. Für sie sind die Kategorien an sich und nicht nur ihre Beziehung zueinander interdependent<sup>322</sup>. Winkler und Degele kehren wieder zum Begriff Intersektionalität zurück<sup>323</sup>.

Die traditionellen Untersuchungskategorien der Intersektionalitätstheorie sind „race“, „class“ und „gender“. Es wurde auch diskutiert, welche anderen Kategorien sich im gesellschaftlichen und schulischen Kontext herausgebildet haben. Im Folgenden geht es um die im Forschungsgegenstand relevanten Untersuchungskategorien.

„Fun Home“ bietet in seiner Vielfalt eine Bandbreite an Identitätskategorien, die die Charaktere in sich vereinen. Die offensichtlichste und die Erzählung dominierendste Kategorie ist die der Sexualität oder sexuellen Orientierung. Einem intersektionalen Ansatz folgend, müssen wir auch die anderen Kategorien beachten, die die Identität der zu analysierenden Personen prägen. Die Gegenüberstellung von Bruce und Alison Bechdel drängt sich in der Erzählung geradezu auf, nicht zuletzt, da Alison Bechdel selbst sich ständig mit ihrem Vater vergleicht. Sie betrachtet sich oberflächlich augenscheinlich als weibliche Kopie ihres Vaters. So fertigte sie die

---

322 Vgl. Walgenbach 2007:59

323 Vgl. Winkler/Degele 2009:13

Zeichnungen ihres Vaters in „Fun Home“ unter anderem an, indem sie Fotografien von sich selbst abzeichnete und leicht veränderte:



Abbildung 20: Photorealismus

Intersektional analysierend ist klar, dass die Erfahrungen eines homosexuellen Mannes nicht dieselben sind wie die einer homosexuellen Frau. Walgenbach würde berechtigterweise argumentieren, dass überhaupt nicht klar ist, was „Mann“ und „Frau“ überhaupt bedeuten und fragen, welche Privilegierungen und Vorannahmen bereits in diesen Begriffen stecken bzw. was wir uns vorstellen, wenn wir „Mann“ oder „Frau“ denken und ob sich diese Vorstellungen mit der Selbstidentifikation von Bruce und Alison Bechdel decken. Auch die Gender und Queer Studies würden argumentieren, dass Geschlecht keine starre biologische Eigenschaft ist, die unveränderlich, natürlich und eindeutig ist, sondern etwas Gemachtes. Was männlich und was weiblich ist, ist also ganz und gar nicht klar. Alison strebt allerdings nach



Klarheit und Kohärenz.

Diese versucht sie, durch den permanenten Vergleich mit ihrem Vater zu erreichen: Als Bruce überhaupt nicht reagiert und sich damit auf keinen Vergleich einlässt, ist Alison enttäuscht. Was Bruce und Alison trennt, ist allerdings nicht alleine die

Abbildung 21: Streben nach Kohärenz

Erfahrung, als Frau oder Mann in der Gesellschaft wahrgenommen zu werden, sondern auch ein zeitlicher Abstand und ein Ortswechsel. Bruce meinte wohl, seine Homosexualität in Beech Creek, Pennsylvania, in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht leben zu können, während das für Alison in Ohio und später in New York möglich war. Der Vergleich hilft Alison zwar nicht, ihre Identität zu stabilisieren, aber ermöglicht uns als Leser\*innen und Interpretator\*innen, intersektionale Aspekte abzulesen.

Im Falle von „Fun Home“ hat sich bereits gezeigt, dass die Zuordnung zu einer Identitätskategorie alleine noch keinen Aufschluss über die individuellen Erfahrungen eines Individuums gibt. Der Vergleich von Bruce und Alison Bechdel hat gezeigt, dass zumindest die Kategorien Geschlecht und Sexualität in den Blick genommen werden müssen. Alison Bechdel identifiziert sich mit ihrer Herkunft. Immer wieder betont sie, dass in dem Ort, in dem sie aufgewachsen ist, nicht dieselben Entfaltungsmöglichkeiten bestehen wie in einer Universitätsstadt oder New York. Die Enge dieses geographischen Raumes wird nicht zuletzt durch den Kreis untermalt, mit dem Alison Bechdel den Bewegungsradius ihres Vaters beschreibt:

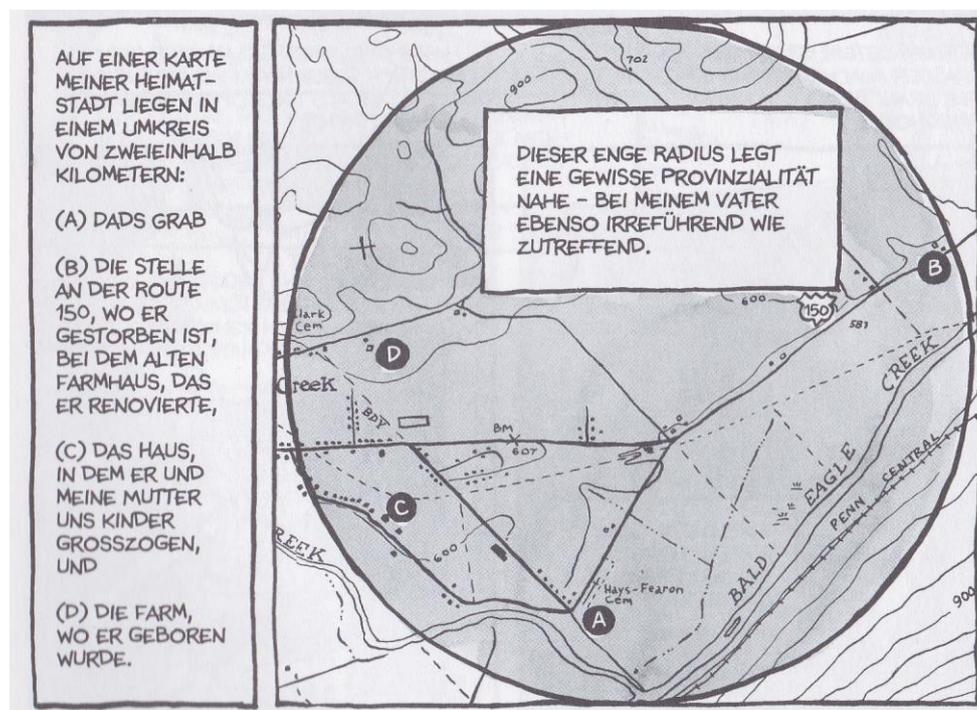


Abbildung 22: Bewegungsradius von Bruce Bechdel

Weitere Pläne des Ortes und der Umgebung unterstreichen die Bedeutung, die die Kategorie „Herkunft“ für Alison Bechdel hat<sup>324</sup>. Insofern kann auch Herkunft als eine Identitätskategorie betrachtet werden, die für die Identität der Protagonistin relevant ist.

In „Blau ist eine warme Farbe“ steht die Kategorie „Sexualität“ im Vordergrund, allerdings sind weitere dominante Kategorien „Krankheit“ und „politische Überzeugungen“. Der Verlauf der Erzählung macht deutlich, dass diese Kategorien prägend und handlungsbestimmend sind. Auch in „Vakuum“ begegnen wir der Kategorie „Krankheit“ bei Sho, aber auch bei Ben und Jano Fimming. Hier spielen wiederum die Kategorien „Gender“ und „Sexualität“ eine wichtige Rolle. Lea Shavano wird Opfer sexualisierter Gewalt, Ben und Jano sind Sexualtäter. Leas weiblicher Körper wird verbal und graphisch betont<sup>325</sup>, sodass sich beinahe die Frage stellt, ob der Autor eine Täter-Opfer-Umkehr in die Erzählung einschreibt.

Wellner postuliert, dass der Nutzen von Literatur im Deutschunterricht der ist, Fragen zu stellen, die die Denkmuster und Sinnhorizonte, die fixe Bestandteile des Repertoires der Schüler\*innen sind, überwerfen. Literatur ist deshalb dafür geeignet, weil sie grundsätzlich Fragen stellt, etwa danach, warum eine Person sich für eine Handlungsoption und gegen eine andere entscheidet oder warum sich der Handlungsverlauf in eine gewisse Richtung ändert<sup>326</sup>. Sind die Leser\*innen mit dem Text empathisch, fühlen sie also mit, so ist es möglich, dass sie nicht nur Erklärungsmuster innerhalb des Werkes suchen, sondern auf eigene Deutungsmuster gelenkt, auf Ungereimtheiten darin aufmerksam gemacht werden, an ihnen scheitern und daran anschließend Konstruktionsarbeit leisten<sup>327</sup>.

„Fun Home“ stellt eine große Frage, die im Grunde den roten Faden der Erzählung darstellt: wie und warum Alisons Vater gestorben ist. Weitere Fragen, die nicht wie diese im Mittelpunkt stehen, aber doch wiederkehrend sind, sind, warum Alison eine Zwangsstörung entwickelt, wieso sie den Tod ihres Vaters nicht betrauert, warum ihre Mutter ihr nichts von der Homo- oder Bisexualität ihres Vaters erzählt hat und

---

324 Vgl. Bechdel 2008:185:A, ebd., S. 150:A, ebd., S. 152

325 Vgl. Jülicher 2013:19 + 48:B2

326 Vgl. Wellner 1981:48

327 Vgl. ebd., S. 13

viele weitere, die die Erzählung vorantreiben und die Leser\*innen herausfordern, Antworten zu finden.

Ebenso wie im Fall von „Fun Home“, wird auch in „Blau ist eine warme Farbe“ die grundlegendste Frage zuerst gestellt: wie und warum Clémentine gestorben ist. In diesem Fall suggeriert die Erzählung, dass die Leser\*innen die Antwort noch erfahren werden, was sich am Ende auch bewahrheitet. Auf diese Weise wird der Spannungsbogen gehalten. Wie weiter oben besprochen, formuliert Clémentine selbst einige Fragen, wie etwa jene, warum sie sich alleine und verloren fühlt. In der ersten Hälfte der Erzählung fragen sich die Leser\*innen, warum Emma abweisend oder zurückhaltend ist. Auch im Fall von „Blau ist eine warme Farbe“ sind die Fragen, die der Text aufwirft, das, was Literatur nach Wellner grundsätzlich ausmacht, nämlich Erklärungsbedürftiges zu erzählen.

In „Vakuum“ steht der Tod nicht am Anfang der Erzählung und bildet so nicht die Grundlage für eine übergeordnete Frage. An Erklärungsbedürftigem mangelt es allerdings nicht. Es bleibt offen, was Sho widerfahren ist, was das Loch konkret oder abstrakt zu bedeuten hat, warum Jano ein Massaker in der Schule anrichtet. Der Widerspruch, dass Er sich für langweilig hält, gleichzeitig aber für Sie etwas Besonderes ist (mit dem Sie bereit ist, Ihr größtes Geheimnis zu teilen), steht ebenso im Raum wie die Unerklärlichkeit des sexualisierten Gewaltverbrechens Bens an Lea Shavano.

Nur teilweise bieten die Texte Erklärungsmuster, die allerdings die aufgeworfenen Fragen nicht abschließend beantworten. Beispielsweise sucht Alison Bechdel über den gesamten Verlauf der Erzählung nach Erklärungen für den Tod und die versteckte Homosexualität ihres Vaters. Die Überlegungen sind plausibel, allerdings stellen sich zwei Probleme dabei: Einerseits ist ihr Vater tot; demnach können die Fragen, deren Antwort nur er kennen würde, nicht beantwortet werden. Andererseits werfen die Erklärungsversuche oft weitere Fragen auf. Beispielsweise wird der Selbstmord von Bruce dadurch erklärt, dass seine Homosexualität ans Tageslicht gekommen wäre. Dann allerdings ist die Frage, die sich als nächstes aufdrängt, warum er sie überhaupt verheimlicht hat. Die Antworten, die der Text anbietet, sind, dass er nicht das Gefühl hatte, in einer sicheren Umgebung zu sein, wo er offen mit seiner Sexualität umgehen könnte oder dass sie ihm peinlich war. Beide Antworten

werfen wieder Fragen auf, die Identität und Gesellschaft sowie deren Beziehung zueinander betreffen.

„Blau ist eine warme Farbe“ lässt weniger Fragen offen, was im Sinne des identitätsorientierten Literaturunterrichts als weniger nutzbringend zu werten ist. Die Frage nach dem Tod einer der Protagonistinnen wird medizinisch erklärt. Die Fragen, die Clémentine ihrem Tagebuch stellt, werden zu einem Teil von Emma beantwortet. Die anderen bleiben offen und fordern im Kern ebenso Erklärungen für Identitätskonflikte. „Vakuum“ beantwortet im Grunde nur die Frage nach Bens Mord an Lea und zwar damit, dass er aufgrund der sexuellen Belästigung seines Bruders an Lea den Hänseleien seiner Mitschüler\*innen ausgesetzt ist. Diese Erklärung beantwortet die Frage eigentlich nicht kausal und wirft – wie im Falle von Fun Home – weit mehr weitere Fragen auf, als sie beantwortet, zum Beispiel, warum Ben leiden muss, weil sein Bruder etwas Verwerfliches getan hat und wieso er so drastisch und brutal darauf reagiert. All diese Elemente sind, was Ingarden als Unbestimmtheitsstellen<sup>328</sup> bzw. Iser als Leerstellen<sup>329</sup> bezeichnen würde: Die Leser\*innen sind gefragt, aktiv zu werden, da der Text erst mit ihren Interpretationen Sinn ergibt.

Krammers Begriff des „(Un)Doing Identity“<sup>330</sup> basiert auf Butlers „Undoing Gender“ und weist auf den Konstruktionscharakter von Identität hin. Identität *ist* nicht einfach, sie ist gemacht, und zwar in kollektiven Kategorien, die in engem Zusammenhang mit Fremdzuschreibungen stehen. Eine Person wird beispielsweise als „Frau“ wahrgenommen, unabhängig davon, wie sie sich selbst definiert. Das subversive Potential des „Undoing“ besteht in der Verwirrung von vermeintlich stabilen Konstruktionen. Methoden der Verwirrung sind Kleidertausch, Travestie und weitere performative Strategien, auf welche im folgenden Kapitel eingegangen werden soll. Brüche und Inkonsistenzen – oder wie oben besprochen in der Literatur Unbestimmtheits- und Leerstellen – sind der Motor für Identitätsarbeit.

Neumann weist auf den Zusammenhang von Literatur, Erinnerung und Identität hin<sup>331</sup>. In der Erinnerung verknüpfen sich, ungeachtet der unvermeidbaren

---

328 Vgl. Iser 1994:284

329 Vgl. ebd., S. 287

330 Krammer 2013:16

331 Vgl. Neumann 2005

Inkonsistenzen, Brüche und Leerstellen, Elemente zu einer kohärenten Erzählung, wie etwa der Erzählung der eigenen Biographie oder Identität. Neumann spricht von einer „temporale[n] Verknüpfungsleistung [...] der diachronen Identität“<sup>332</sup>. Durch die Auswahl geeigneter Literatur im Deutschunterricht kann Einfluss auf diese Erzählung genommen werden. Die gewählten Graphic Novels bilden deshalb einen wichtigen Beitrag dazu, weil sie subversive Elemente, wie etwa in „Fun Home“ den Kleidertausch, beinhalten.

Graphic Novels sind unter anderem deshalb besonders geeignet für identitätsorientierten Literaturunterricht, weil sie grundsätzlich Leerstellen enthalten, einerseits den „gutter“, also den Raum zwischen den Panels, in dem Imagination und Verknüpfungsleistungen stattfinden und andererseits den - nicht sichtbaren - Raum zwischen Text und Bild, der ebenfalls von den Leser\*innen verknüpft wird. Wichtig dabei ist, dass im Grunde überall, wo Imagination und Verknüpfung stattfindet, Identitätsarbeit im Gange ist, sofern die Leser\*innen empathisch sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Forschungsfrage größtenteils positiv beantwortet werden kann: Graphic Novels eignen sich im Allgemeinen für identitätsorientierten Literaturunterricht, da sie graphisch und zwischen der Text- und Bildebene Leerstellen eröffnen, die zur Reflexion anregen oder gar auffordern. Die Sinnstiftung wird auf die Leser\*innen übertragen und somit werden sie zu einem Sinnbildungsprozess motiviert. Je empathischer die Leser\*innen mit den Figuren der Handlung sind, umso erfolgreicher ist die Umdeutung der textinternen Erklärungsmuster auf die eigene Lebenswelt. Die Identifikation mit den Protagonist\*innen und somit die Empathie wird bei Graphic Novels insbesondere durch die „ligne claire“<sup>333</sup> unterstützt. Je ikonischer die Figuren sind, desto weniger Merkmale unterscheiden die Leser\*innen von ihnen. Da zumindest zwei der drei Graphic Novels („Fun Home“ und „Blau ist eine warme Farbe“) als Jugendliteratur bezeichnet werden können, sind sie für Jugendliche im identitätsorientierten Literaturunterricht geeignet, da sie wichtige Themen in Bezug auf die Kategorien „Sexualität“ und „Gender“ liefern, die Lesemotivation durch spannende Erzählungen fördern und zur Reflexion anregen. Dem Konzept des „Undoing“ folgend, ist „Fun

---

332 Ebd., S. 156

333 siehe Fußnote 250

Home“ von den drei gewählten Graphic Novels am besten für einen identitätsorientierten Literaturunterricht geeignet, da dieses Werk die meisten subversiven Elemente (wie etwa Kleidertausch) aufweist und für viel Verwirrung sorgt. Allerdings beinhalten, wie oben besprochen, alle gewählten Graphic Novels Momente der Verwirrung, Leerstellen, Ungereimtheiten, Widersprüche und eine Bandbreite an unbeantworteten Fragen, die für eine dynamische Identitätsarbeit grundlegend sind.

## Methoden

Nachdem im vorangehenden Kapitel geklärt wurde, dass sich grundsätzlich alle gewählten Graphic Novels für identitätsorientierten Literaturunterricht eignen, sollen nun einige Vorschläge folgen, wie eine Umsetzung im Deutschunterricht erfolgreich sein könnte. Die Einbindung queerer Lektüre wie „Fun Home“ und „Blau ist eine warme“ Farbe stellt bereits einen wichtigen Beitrag dar, an heteronormativen Denkmustern zu rütteln, indem sie aus ihrer marginalisierten Position in den Mittelpunkt des Unterrichts geholt werden<sup>334</sup>.

Wichtig ist auch der Zugang der Lehrpersonen zu Identitätsarbeit. Für identitätsorientierten Literaturunterricht sind gewisse Grundannahmen wesentlich, die Krammer unter den Überschriften „Identität als Relation“, „Identität als Performanz“ und „Identität als Prozess“ zusammenfasst<sup>335</sup>. Wie im Kapitel „Identitätsorientierter Literaturunterricht“ besprochen, ist Identität in Beziehungsgeflechte eingebunden und steht zwischen individueller Biographie und gesellschaftlicher Interaktion. Sie besteht aus einer permanenten Aktualisierung von performativen Konstruktionen. Außerdem ist sie ihrem Wesen nach nicht statisch, sondern ständig in Veränderung begriffen. Lehrpersonen sollten offen sein, die Schüler\*innen in ihrer Vielfalt und Subjektivität wahrzunehmen und diese Offenheit vorzuleben<sup>336</sup>.

Die Grundidee der Konzepte des (Un)Doing Identity ist, dass gesellschaftlich gestützte Vorstellungen von Normalität in Bezug auf diverse Identitätskategorien, und

---

334 Vgl. Schulz 2013:343

335 Vgl. Krammer 2012:67-70

336 Vgl. ebd., S. 74

im konkreten Fall der vorliegenden Arbeit die Kategorien „Sexualität“ und „Gender“, durch permanente Reproduktion gefestigt werden. Diese Vorstellungen von Normalität sind nicht nur diskriminierend und verursachen Ausgrenzungen, Schmerzen, Scham und Gewalt, sie schränken außerdem die Jugendlichen in der Entwicklung ihrer Identität ein. Schule kann und sollte ein Ort sein, an dem Jugendliche in einer sicheren Umgebung mit Identität experimentieren, (sich) ausprobieren und auch starre Vorstellungen von ihrer eigenen Identität überdenken, verändern oder neu evaluieren können. Diesen sicheren Ort zu gestalten und zu eröffnen, kann von identitätsorientiertem Literaturunterricht initiiert werden. Er regt eingangs Verwirrung, dann eine Dekonstruktion von scheinbarer „Natürlichkeit“ und „Normalität“ an und hat eine Rekonstruktion zum Ziel. Die Verwirrung kann die Schullektüre selbst bewirken. Alle weiteren Schritte verwirklichen die Schüler\*innen und Lehrer\*innen.

„Die Identitätsentwicklung der einzelnen SchülerInnen soll dabei so gefördert werden, dass die Möglichkeiten verstärkt werden, Autonomie gegen soziale Zwänge zu bewahren. Denn die SchülerInnen sollen lernen, selbstbewusst und solidarisch in einer Gesellschaft der Diversität zu leben.“<sup>337</sup>

Krammer präsentiert eine textnahe Lektüre, in der reflektiert werden soll, welche Markierungen in Bezug auf Identität im Text zu finden sind, „die die Figuren in Hinblick auf ihr Geschlecht, ihr sexuelles Begehren [...] usw. beschreiben“<sup>338</sup>. Fragen zum Text erörtern, welche Kategorien aufgerufen werden, wie sie bewertet werden, wie dominant sie in der Erzählung sind, welche Brüche und Differenzen es gibt und wie die Kategorien intersektional in Beziehung stehen. Als Differenz wahrgenommene Aspekte, die sich durch identifizierte Kategorien herausstellen, können durch das Herausfinden von Gemeinsamkeiten überwunden werden.

Rösch schlägt vor, in den Texten hervorzuheben, was merkwürdig ist, wo die Schüler\*innen sich wundern, was sie nicht verstehen, was sie verwirrt oder sie komisch finden<sup>339</sup>. Dies sind Vorschläge in Opposition der traditionellen

---

337 Ebd.

338 Ebd., S. 72

339 Vgl. Rösch 2010:54f.

Herangehensweise an Texte, Kernaussagen herauszuarbeiten, Zusammenfassungen zu erstellen und Schlüsselbegriffe zu markieren. Rösch empfiehlt sozusagen einen Schwenk von einem Konzentrat und Herunterbrechen auf das Wesentlichste eines Textes zum Rand der Erzählung, dem Verwirrenden, Unverständlichen und Merkwürdigen. In unterschiedlichen Settings (einzeln, in Partnerarbeit, in Gruppen oder im Klassenverband) können Vorstellungen darüber entwickelt werden, wie die sich eröffnenden Fragen beantwortet werden, wie die Widersprüche aufgelöst und Komisches erklärt werden kann. Rösch meint, verschiedene Perspektiven auf ein Werk können Reflexion unterstützen. Sie schlägt beispielsweise szenisches Lesen vor, bei dem die Schüler\*innen verbal in die Rollen der Figuren schlüpfen. Weiters kann sie sich vorstellen, Rollenspiele und Standbilder einzusetzen. Diese erfordern eine vorangehende intensive Auseinandersetzung mit dem Text, da die Schüler\*innen sich hierbei in eine Rolle hineinversetzen können müssen. Sie sollten verstehen, wie die Figuren in Relation zu den anderen stehen, was ihre Handlungen anregt, wieso sie sich für oder gegen einen Handlungsweg entscheiden. In weiterem Sinne ist es für das Rollenspiel notwendig, zu verstehen, welche Position eine Figur in der Gesellschaft hat. Für all dieses emotionale und kognitive Verstehen ist Reflexion und Empathie notwendig, die dem Rollenspiel vorangehen und innerhalb dessen entwickelt werden können, auch da Tanz, Theater und Musik klassischerweise als subversive Methoden des Widerstands genützt werden können<sup>340</sup>. Sie bieten den weiteren Vorteil, Perspektivenvielfalt zu erkennen und unterschiedliche Perspektiven auszuprobieren, was die Entwicklung von Fremdverstehen und Empathiefähigkeit fördert<sup>341</sup>.

Es ist vor allem sinnvoll, ein vielfältiges, breites Angebot zu machen, das möglichst viele Schüler\*innen anspricht, da nicht jede Methode für jede Schülerin und jeden Schüler gleich gut funktioniert. Ihnen sollte allerdings gemeinsam sein, die Schüler\*innen dazu anzuregen, aktiv zu werden, selbst zu konstruieren statt zu rekonstruieren. In diesem Sinne ist beispielsweise nicht-handlungsorientierter Unterricht zu den Themen „Sexualität“ und „Gender“ weit weniger förderlich für die Identitätsarbeit als jeder Unterricht, in dem die Schüler\*innen mit Identität experimentieren können. Bloße Reproduktion von Inhalten ermöglicht den

---

340 Vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004:107f.

341 Vgl. Nünning 2007

Schüler\*innen nicht im selben Maße, einen Bezug zu diesen Inhalten herzustellen wie in jenen Momenten, in denen sie sich in ihrer Individualität einbringen können. Von gelenkten Unterrichtsgesprächen ist abzusehen, da Leitfragen die Freiheit einschränken.

Zusammenfassend lassen sich folgende Methoden und Zugänge ausmachen, die vorteilhaft sind: Einerseits ist eine textnahe Lektüre sinnvoll, in der der Blick auf Lücken und Fragen gelenkt wird, die reflexive Eigenarbeit der Schüler\*innen herausfordern. In weiterer Folge sind handlungsorientierte Methoden zu bevorzugen, die Perspektivenvielfalt – und damit Fremdverstehen und Empathiefähigkeit – fördern. Vorausgesetzt wird eine offene Haltung der Lehrpersonen, die vorbildhaft auf die Schüler\*innen wirken kann. Offenheit meint in diesem Zusammenhang, Schüler\*innen in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und Imaginationen über das Mögliche anzuregen.

# Zusammenfassung und Ausblick

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war es, den Beitrag ausgewählter Graphic Novels zur Identitätsarbeit von Schüler\*innen zu prüfen. Dabei wurde evaluiert, inwiefern die Schüler\*innen durch identitätsorientierten Literaturunterricht unterstützt werden können, sodass sie reflektiert und frei ihre Identität konstruieren können und dabei lernen, Identität als vielfältig, offen und prozessual zu erkennen. Besonderes Augenmerk lag auf den Identitätskategorien „Gender“ und „Sexualität“. Eingangs wurden Konzepte der Identitätsforschung und des identitätsorientierten Literaturunterrichts vorgestellt, anschließend diverse Zugänge zu Pädagogik und Konzepte der Kulturwissenschaften, von der Pädagogik der Vielfalt über „Gender und Queer Studies“ bis zum Konzept des (Un)Doing Identity. Nachdem die drei gewählten Graphic Novels, „Fun home“ von Alison Bechdel, „Blau ist eine warme Farbe“ von Julie Maroh und „Vakuum“ von Lukas Jüliger, vorgestellt wurden, konnten sie auf ihr Potential in Hinblick auf identitätsorientierten Literaturunterricht analysiert werden. Die Resultate dieser Analyse sind vielfältig:

Was das Medium der Graphic Novels betrifft, konnte festgestellt werden, dass es aus mehreren Gründen in besonderem Maße für identitätsorientierten Literaturunterricht geeignet ist. Einerseits sind Graphic Novels Erzähltexte. Erzähltexte regen eher zur Reflexion an als viele andere Textformen wie etwa Dramen, da sie mehr Spielraum für Imagination bieten und diese sogar herausfordern. Ein weiterer Vorzug von Graphic Novels in Hinblick auf Reflexionsarbeit, den wenig andere Genres bieten, ist das Text-Bild-Format, das aus zwei Gründen vorteilhaft für reflexiven Unterricht ist: Einerseits muss Kohärenz zwischen den Panels hergestellt werden; im Gutter findet also viel Reflexion und Imagination statt, die für Identitätsarbeit grundlegend ist. Andererseits müssen die Leser\*innen Text-Bild-Kohärenz herstellen, sind also wieder in ihrer Eigenarbeit gefordert.

Was die gewählten drei Graphic Novels betrifft, lässt sich festhalten, dass sie für unterschiedliche Aspekte des identitätsorientierten Literaturunterrichts geeignet sind. Die Beschäftigung mit allen gewählten Graphic Novels rückt Identität in den Mittelpunkt und sind sämtlich der Literatur zuzuordnen. Es unterscheidet sie, dass sie in unterschiedlichem Ausmaß Leerstellen eröffnen. Außerdem ist ihr Aufbau mehr

oder weniger strukturiert, der rote Faden ist unterschiedlich stark ausgeprägt. „Fun Home“ reproduziert Stereotype eher und macht damit das Doing von Identität offenbar, während andere von vornherein Identitätskategorien als brüchig und fragil beschreiben. Zudem liegen die drei Werke unterschiedlich nahe an der Lebensrealität von Jugendlichen, die diese lesen und darüber reflektieren bzw. sind sie insgesamt mehr oder weniger realistisch. Selbstverständlich beinhalten sie alle Erzählstränge, Personen oder Darstellungen, mit denen Leser\*innen sich identifizieren können. All dies wirkt sich auf die Möglichkeit der Empathie mit einem Text aus, die wiederum die Auseinandersetzung mit Identität fördert.

„Fun Home“ und „Blau ist eine warme Farbe“ können als queere Lektüre klassifiziert werden, da sie Lebensweisen darstellen, die quer zur gesellschaftlichen Norm stehen. Da das Ziel identitätsorientierten Literaturunterrichts De- und Rekonstruktion ist, ist Literatur zu bevorzugen, die zum Staunen anregt, verwirrt, Widersprüche offenbart oder Fragen stellt. Queere Lektüre kann das leisten, nicht zuletzt, da sie diskriminierte und marginalisierte Gruppen in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung holt. Andererseits konnte ebenso festgestellt werden, dass „Fun Home“ und „Vakuum“ Elemente beinhalten, die gesellschaftliche Vorstellungen von Normalität und Natürlichkeit reproduzieren.

Es konnte festgestellt werden, dass alle gewählten Werke mehr Fragen stellen als sie beantworten. Dies ist, neben unzuverlässigem Erzählen, ein wichtiger Motor für Reflexion. Wo Fragen offen bleiben – insbesondere in „Fun Home“ und „Vakuum“ – sind die Leser\*innen gefragt. Individuen streben grundsätzlich danach, Kohärenz und Kontinuität zu erzielen. Dies treibt sie dazu, Lücken zu füllen, Fragen zu beantworten und Widersprüche aufzulösen. Aus diesem Grund ist Identitätsarbeit grundsätzlich niemals abgeschlossen. Die gewählten Graphic Novels eröffnen Momente des Staunens und der Reflexion, die diese Identitätsarbeit anstoßen.

Zur Umsetzung von identitätsorientiertem Literaturunterricht bieten sich demnach Formate an, die Fragen, Verwirrung, Widersprüche und subversive Elemente aufgreifen und thematisieren. Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden, performative Elemente, Perspektivenvielfalt, aber auch die Haltung der Lehrperson spielen dabei eine große Rolle. Werke wie etwa „Vakuum“, die viele filmische

Elemente (Perspektiven, Nahaufnahmen etc.) aufweisen, bieten sich für dramapädagogische Umsetzungen besonders an.

Festzuhalten ist, dass alle drei gewählten Graphic Novels auf verschiedene Weise einen Beitrag zu Identitätsorientierten Literaturunterricht leisten können, allerdings wurde ebenfalls festgestellt, dass die Inhalte der gewählten Graphic Novels einen schweren bzw. bedrückenden Inhalt haben. Alle drei enden mit dem Tod einer tragenden Person und vermitteln in Hinblick auf Identität Konflikte, Probleme und Krisen. Einerseits sind dies genau die Momente des Widerspruchs, der Brüche und der Inkonsistenzen, die den Motor von Identitätsarbeit anregen. Andererseits stellt sich die Frage, ob es nicht denkbar ist, dass Lektüre zu dem Thema fruchtbar ist, die einen positiven Zugang zu Identität bietet, lustvoll ist und Freude macht.

Es wäre desweiteren interessant festzustellen, welchen Beitrag Literatur liefern könnte, die sich mit Trans- und Intersexualität auseinandersetzt oder in der Charaktere agieren, die nicht einem von zwei Geschlechtern zuzuordnen sind.

In dieser Arbeit wurde von den Kategorien Gender und Sexualität ausgegangen. Es entspricht dem intersektionalen Ansatz, von einer Identitätskategorie auszugehen und herauszufinden, in welchem komplexen Verhältnis diese zu anderen Identitätskategorien steht. In Hinblick auf Diskriminierungen und der Herstellung einer Schul- oder Klassengemeinschaft und einer Gesellschaft, in der Identität gleichzeitig vielfältig, egalitär und wertschätzend begegnet wird, sollten weitere Identitätskategorien wie Behinderung, Religion oder Migrationshintergrund untersucht werden. Identität im Kontext von Diskriminierung, Krieg und Verfolgung in Graphic Novels wie etwa „Maus“ von Art Spiegelman könnte hilfreich sein, ein Bewusstsein für soziopolitische Phänomene zu entwickeln.

In der Graphic Novel-Forschung, die sich in der vorliegenden Arbeit niederschlägt, stellt sich heraus, dass Graphic Novels schwer zuzuordnen sind. Sie beinhalten Elemente von Erzähltexten, tragen den Roman sogar in ihrem Namen. Zugleich haben sie Elemente dramatischer Texte, da häufig die Handlung durch die Dialoge getragen wird. In dieser Arbeit wurden ausschließlich literarische Zugänge betrachtet. Es ist aber ebenso denkbar, mit Methoden der Filmanalyse zu arbeiten. Graphic Novels arbeiten ähnlich wie Filme mit Perspektiven, Nähe und Distanz, rotierenden

Elementen, Übergängen, Schärfe und Unschärfe etc. Es wäre interessant, den Beitrag dieser Mittel zu einem identitätsorientierten Literaturunterricht zu untersuchen. Desweiteren könnten damit Vergleiche zwischen Graphic Novels und ihren Verfilmungen hergestellt werden.

# Quellenverzeichnis

## Graphic Novels, Comicstrips

- Bechdel, Alison. Are you my mother? A comic drama. Mass. [u.a.]: Houghton Mifflin 2012.
- Bechdel, Alison. Dykes to watch out for. Ithaka, N.Y.: Firebrand Books 1986.
- Bechdel, Alison. Fun Home. A Family Tragicomic. Boston, Mass. [u.a.]: Houghton Mifflin 2006.
- Bechdel, Alison. Fun Home. Eine Familie von Gezeichneten. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2008.
- Bechdel, Alison. Postmoderne Lesbenheit. Post-Dykes to watch out for. Göttingen: Daphne 2003.
- Eisner, Will. A contract with god. Princeton, Wisconsin: Kitchen Sink Press 1985.
- Jüliger, Lukas. Vakuum. Berlin: Reprodukt-Verlag 2013.
- Maroh, Julie. Blau ist eine warme Farbe. Bielefeld: Splitter-Verlag 2013.
- Maroh, Julie. Le bleu est une couleur chaude. Grenoble: Glénat 2010.
- Peeters, Frederik. Pilules bleues. Genf: Atrabile 2001.
- Spiegelman, Art. Maus. New York: Pantheon Books 1991.

## Sekundärliteratur

- Abel, Julia/Klein, Christian (Hg.). Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler Verlas 2016.
- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis. Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009.
- Andresen, Sabine. Einführung in die Jugendforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005.
- Apel, Friedmar/Kopetzki, Annette. Literarische Übersetzung. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung 2003.
- Austin, John Langshaw. How to do things with words. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press 1962.

- Bach, Lisa. „Von den Gender Studies in die Literaturwissenschaft: Intersektionalität als Analyseinstrument für narrative Texte“ in: Muth, Laura/Simonis, Annette (Hg.). Gender-Dialoge. Gender-Aspekte in den Literatur- und Kulturwissenschaften. Berlin: Christian A. Bachmann Verlag 2014 (S. 11-30).
- Baldwin, James. The fire next time. London: Michael Joseph 1968.
- Becker, Ruth (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010.
- Bidwell-Steiner, Marlen/Krammer, Stefan (Hg.). (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz. Wien: Facultas AG 2010.
- Budde, Jürgen. „Geschlechtersensible Schule“. in: Grunder, Hans-Ulrich/Kansteiner-Schänzlin, Katja/Moser, Heinz (Hg.) Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Band 3: Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2016 (S. 99-120).
- Butler, Judith. Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt: Suhrkamp Verlag 1991.
- Butler, Judith. Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin Verlag 1995.
- Butler, Judith. Undoing gender. New York: Routledge 2004.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita. Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript Verlag 2015.
- Chute, Hillary. Graphic women. Life narrative and contemporary comics. New York: Columbia Press 2010.
- Degele, Nina. Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag 2008.
- Degele, Nina/Winkler, Gabriele. Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript Verlag 2010.
- Disoski, Meri. „Geschlechtertheater im Klassenzimmer“. In: Bidwell-Steiner, Marlen/Krammer, Stefan (Hg.). (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz. Wien: Facultas AG 2010 (S. 199-134).
- Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia. Identität. Bielefeld: Transcript Verlag 2004.

- Eisner, Will. Comics and sequential art. Tamarac: Poorhouse Press 1985.
- Erikson, Erik H. Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett-Cotta 1998.
- Erll, Astrid/Gymnich, Marion/Nünning, Ansgar (Hg.). Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2003.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne. „Schule und Genderforschung“. in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hg.). Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012 (S. 25-38).
- Frederking, Volker. „(Literar-)Ästhetische Bildung. Lesen und Schreiben als Formen ästhetischer Erfahrung und personal-kultureller Selbstkonstruktion“ in: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.). Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung (Ästhetik und Bildung, Bd. 2). Bielefeld: Transcript Verlag 2008 (S. 73-104).
- Genette, Gérard. Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2012.
- Gerner, Volker. Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Literaturunterrichts. Marburg: Tectum Verlag 2007.
- Grassegger, Hans. Sprachspiel und Übersetzung. Eine Studie anhand der Comic-Serie Asterix. Tübingen: Stauffenberg Verlag 1985.
- Gymnich, Marion. „Individuelle Identität und Erinnerung“ in: Erll, Astrid/Gymnich, Marion/Nünning, Ansgar (Hg.). Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2003 (S. 29-48).
- Hagedorn, Jörg (Hg.). Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer 2014.
- Hagedorn, Jörg. Jugendkulturen als Fluchtlinien. Zwischen Gestaltung von Welt und der Sorge um das gegenwärtige Selbst (Erlebnisswelten, Bd. 13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH 2008.
- Hansen, Gyde. Einführung in das Übersetzen. Kopenhagen: Handelshøjskolens Verlag 1995.

- Haraway, Donna. „A Cyborg Manifesto. Science, technology, and socialist feminism in the late twentieth century“. In: Haraway, Donna (Hg.). Simians, cyborgs, and women. The reinvention of nature. London: Free Association Books 1991 (S. 149-181).
- Hartmann, Jutta. „Differenz, Kritik, Dekonstruktion – Impulse für eine mehrperspektivische Gender-Didaktik“. In: Mörth, Anita P./Hey, Barbara (Hg.). Geschlecht und Didaktik. Graz: Grazer Universitätsverlag 2010 (S. 13-22).
- hooks, bell. where we stand: class matters. New York: Routledge 2000.
- Huber, Florian. Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung. Bielefeld: Transcript Verlag 2008.
- Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hg.). Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: Transcript Verlag 2015.
- ide. Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 37. Jahrgang 2013, Heft 3.
- Iser, Wolfgang. Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Wilhelm Fink Verlag 1994.
- Ingarden, Roman. Das literarische Kunstwerk. Tübingen: Niemeyer 1972.
- Josting, Petra. Verliebte Jungs, verliebte Mädchen. Liebe und Sexualität in aktuellen Texten der Kinder- und Jugendliteratur. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hg.). Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: Transcript Verlag 2015 (151-166).
- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hg.). Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012.
- Kerner, Ina. „Verhält sich intersektional zu lokal wie postkolonial zu global? Zur Relation von postkolonialen Studien und Intersektionalitätsforschung“. In: Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hg.). Postkoloniale Soziologie : Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: Transcript Verlag 2009 (S. 237-258).
- Keupp, Heiner. Eigenarbeit gefordert. Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften. In: Hagedorn, Jörg (Hg.). Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer 2014 (S. 167-186).

- Keupp, Heiner. Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997.
- Keupp, Heiner u.a.. Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2002.
- Knapp, Gudrun-Axeli. Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung. (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 49). Wiesbaden: Springer 2012.
- Köck, Peter/Ott, Hanns. Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. Donauwörth: Auer 1997.
- Krammer, Stefan. „Ich bin ich bin ich... Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften“ in: ide. Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 37. Jahrgang 2013, Heft 3, S. 9-17.
- Krammer, Stefan. „Identität(en) lesen. Eine Herausforderung der Kulturtheorie und Literaturdidaktik“. In: Pfabigan, Doris/Zelger, Sabine (Hg.). Mehr als Ethik. Reden über Körper und Gesundheitsnormen im Unterricht. Wien: Facultas Verlag 2012 (S. 65-76).
- Krappmann, Lothar. Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta 2000.
- Kreft, Jürgen. Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle & Meyer 1982.
- Kreft, Jürgen/Wellner, Klaus/Vollertsen, Peter. Der Schüler als Leser. Identität und Abwehr (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik 35). Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh 1981.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma. „Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen“ in: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.). Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag 2015 (S. 283-304).
- Lutz, Helma/Vivar, María Teresa Herrera/Supik, Linda. Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2013.

- McCall, Leslie. *Complex inequality*. New York: Routledge 2001.
- McCloud, Scott. *Understanding Comics. The invisible art*. New York: Harper Perennial 2009.
- Montaigne, Michel Eyquem de. *Essais*. Erste moderne Gesamtübersetzung von Hans Stillet. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2004.
- Morrison, Toni. *Playing in the dark. Whiteness and the literary imagination*. New York: Vintage Books 1993.
- Mörth, Anita P. „Handlungsvorschläge für einen nicht-binären Umgang mit Geschlecht“. In: Mörth, Anita P./Hey, Barbara (Hg.). *Geschlecht und Didaktik*. Graz: Grazer Universitätsverlag 2010 (S. 61-70).
- Müller, Gini. „School soaps“. *Genderinszenierungen und performative Strategien des (Un)Doing Gender*. In: Bidwell-Steiner, Marlen/Krammer, Stefan (Hg.). *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz*. Wien: Facultas AG 2010 (S. 135-152).
- Neumann, Birgit. „Literatur, Erinnerung, Identität“ in: Erll, Astrid/Nünning, Ansgar (Hg.). *Gedächtniskonzepte in der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*. Berlin/New York: Walter de Gruyter 2005 (S. 149-178).
- Nünning, Ansgar. „Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur“. In: *WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik. Band 1: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.). Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag 2007 (S. 123-142).
- Nünning, Vera/Nünning, Ansgar. „Von der feministischen Narratologie zur gender-orientierten Erzähltextanalyse“ in: Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (Hg.). *Erzähltextanalyse und Gender Studies*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler 2004 (S. 1-32).
- Oerter, Rolf (Hg.). *Lebensbewältigung im Jugendalter (Ergebnisse der pädagogischen Psychologie, Bd. 3)*. Weinheim: Ed. Psychologie, VCH 1985.
- Paseka, Angelika. „Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung“. In: Hauch, Gabriella (Hg.). *Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung. Band 6:*

Buchmayr, Maria (Hg.). Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag 2008.

- Pauldrach, Matthias. „'Ich bin viele'. Ein Plädoyer für die Neukonzeption einer identitätsorientierten Deutschdidaktik“ in: Rupp, Gerhard/Boelmann, Jan/Frickel, Daniela (Hg.). Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf 2010 (S. 13-28).
- Plaimauer, Christine. „Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe“. In: Hauch, Gabriella (Hg.). Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung. Band 6: Buchmayr, Maria (Hg.). Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag 2008 (S. 51-72).
- Popp, Ulrike. „Bildung der Geschlechter – Geschlechterdifferente Bildung?“. In: Grunder, Hans-Ulrich/Kansteiner-Schänzlin, Katja/Moser, Heinz (Hg.) Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Band 3: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.). Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2016 (S. 78-98).
- Prengel, Annedore. Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich 1995.
- Recla, Ammo/Schmitz-Weicht, Cai. Konstruktiv Dekonstruktiv. Ansätze einer queeren Bildungsarbeit. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hg.). Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: Transcript Verlag 2015 (275-290).
- Reinhold, Gerd (Hg.). Soziologie-Lexikon. München/Wien: Oldenbourg 1997.
- Roediger, David R. The wages of whiteness. Race and the making of the American working class. London/New York: Verso 1991.
- Rösch, Heidi. „Literatur und Identität“ in: Rösch, Heidi (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2010.
- Scheibelhofer, Paul. „Aspekte eines Forschungsprogramms“. in: Bidwell-Steiner, Marlen/Krammer, Stefan (Hg.). (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz. Wien: Facultas AG 2010 (S. 13-17).

- Schober, Anna. „Undoing gender revisited. Judith Butler's parody and the avant-garde tradition“. In: Gender Forum. An internet journal for Gender Studies Nr. 30: De-Voted. Gender and Politics. (2010).
- Schößler, Franziska. Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie Verlag 2008.
- Schulz, Dirk. „Queer und Heute“. In: Kleinau, Elke/Schulz, Dirk/Völker, Susanne (Hg.). Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies. Bielefeld: Transcript Verlag 2013 (S. 335-350).
- Spinner, Kaspar (Hg.)/Herwig, Henritte. Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980.
- Vaihinger, Dirk. „Zur Zerstreuung nach Babel: Das Phantasma der vollständigen Übersetzung“ in: Eickenrodt, Sabine/Porombka, Stephan/Scharnowski, Susanne (Hg.): Übersetzen. Übertragen. Überreden. Würzburg: Königshausen und Neumann 1999 (S. 41-52).
- Villa, Paula-Irene. Judith Butler. Frankfurt/New York: Campus Verlag 2003.
- Walgenbach, Katharina. „Gender als interdependente Kategorie“. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hg.). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2007 (S. 23-64).
- Walgenbach, Katharina. „Intersektionalität. Perspektiven auf Schule und Unterricht“. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christina (Hg.). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2015 (S. 291-306).
- Woolf, Virginia. To the Lighthouse. London [u.a.]: Granada 1977.
- Wellner, Klaus. „Probleme eines kritischen Literaturunterrichts“ in: Kreft, Jürgen/Wellner, Klaus/Vollertsen, Peter. Der Schüler als Leser. Identität und Abwehr (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik 35). Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh 1981 (S. 45-68).
- West, Candace/Zimmerman, Don H. „Doing gender“. In: Gender and Society, 1. Juni 1987, Official publication of sociologists for women in society, Jg. 1 (S. 125-151)

## Webseiten

- Bechdel-Test: <https://www.youtube.com/watch?v=bLF6sAAMb4s>  
[22.09.2016]
- Brake 2013: <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2013-02/Lukas-Jueliger-Vakuum> [29.9.2016]
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <http://www.dwds.de>  
[28.4.2016]
- Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg:  
<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/kreft-jue.html>  
[27.4.2016]
- Literaturkritik.de: [http://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez\\_id=12171](http://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=12171)  
[18.7.2016]
- Robinson, Tasha. Interview mit Will Eisner. 27. 9. 2000.  
URL: <http://www.avclub.com/article/will-eisner-13679> [19.09.2016]
- TCJ Archive. The Alison Bechdel Interview. 22.5.2012.  
URL: <http://www.tcj.com/the-alison-bechdel-interview/2> [22.09.2016]
- Verlag Reprodukt: <http://www.reprodukt.com/kuenstler/lukas-juliger>  
[29.9.2016]

## Bildquellen

- Bechdel, Alison. Fun Home. Eine Familie von Gezeichneten. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2008.
  - S. 12:C: Abbildung 8
  - S. 21:B1: Abbildung 9
  - S. 36:E: Abbildung 22
  - S. 104:A: Abbildung 10 und 18
  - S. 124:A: Abbildung 4 und 11
  - S. 126:B: Abbildung 3
  - S. 140:B: Abbildung 7
  - S. 227:A1-B3: Abbildung 19 und 21
- Jülicher, Lukas. Vakuum. Berlin: Reprodukt-Verlag 2013.

- S. 3:C: Abbildung 16
- S. 19: Abbildung 15
- S. 77:D3-E1: Abbildung 13
- S. 84:C2: Abbildung 1 und 6
- S. 115:C: Abbildung 14
- Maroh, Julie. Blau ist eine warme Farbe. Bielefeld: Splitter-Verlag 2013.
  - S. 60:D: Abbildung 5
  - S. 13:C: Abbildung 12
- Keupp, Heiner. Eigenarbeit gefordert. Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften. In: Hagedorn, Jörg (Hg.). Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer 2014 (S. 167-186). S. 181: Abbildung 17
- Lynn Emmert. „The Alison Bechdel Interview“. In: The Comics Journal No. 282, April 2007 (S. 28-85), S. 46: Abbildung 20
- McCloud, Scott. Understanding Comics. The invisible art. New York: Harper Perennial 2009: 74: Abbildung 2

# Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: SELBSTWERDUNG UND IDENTITÄTSKONSTRUKTION NACH HEINER KEUPP	14
ABBILDUNG 2: ZITIERWEISE	52
ABBILDUNG 3: ÜBERGÄNGE ZWISCHEN PANELS	55
ABBILDUNG 4: SPIEGELUNG ALISON/BRUCE	60
ABBILDUNG 5: WIEDERERKENNEN IN EINER FREMDEN PERSON	60
ABBILDUNG 6: DER BEWUSSTE EINSATZ VON FARBEN FÜR DAS EINSCHREIBEN VON GEFÜHLEN IN EIN PANEL	63
ABBILDUNG 7: WOHLFÜHLORT LOCH	66
ABBILDUNG 8: KÜNSTLERKOLONIE	69
ABBILDUNG 9: ÄSTHETISCHES PROJEKT: DAS VIKTORIANISCHE HAUS	71
ABBILDUNG 10: ÄSTHETISCHES PROJEKT: DIE TOCHTER	71
ABBILDUNG 11: INVERSION	71
ABBILDUNG 13: MOMENT DES ERKENNENS: „BLAU IST EINE WARME FARBE“	77
ABBILDUNG 12: MOMENT DES ERKENNENS: „FUN HOME“	77
ABBILDUNG 14: WAS SIND WIR JETZT?	77
ABBILDUNG 15: SHO GIBT AUF	78
ABBILDUNG 17: LEA SHAVANO - ZUSCHREIBUNGEN VON STEREOTYPEN EIGENSCHAFTEN	79
ABBILDUNG 18: VORSTADTIDYLLE	80
ABBILDUNG 19: BINARITÄT IN "FUN HOME"	86
ABBILDUNG 20: MÄDCHEN-KLEIDER UND JUNGS-KLAMOTTEN	87
ABBILDUNG 21: PHOTOREALISMUS	90
ABBILDUNG 22: STREBEN NACH KOHÄRENZ	90
ABBILDUNG 23: BEWEGUNGSRADIUS VON BRUCE BECHDEL	91

# Anhang

## **Abstract**

Die Diplomarbeit setzt sich mit dem didaktischen Potential mehrerer Graphic Novels aus der Perspektive eines identitätsorientierten Literaturunterrichts im Unterrichtsgegenstand Deutsch auseinander. Die Arbeit ist an der Schnittstelle zwischen Identitätsforschung und Deutschdidaktik angesiedelt. Im Mittelpunkt steht hier das Konzept des „(Un)Doing Identity“. Wichtige kultur-, literatur- bzw. medienwissenschaftliche Theorien, die für die Analyse des Untersuchungsgegenstandes herangezogen werden, sind die Comicanalyse, die Intersektionalitätstheorie sowie die Gender und Queer Studies.

Das Forschungsinteresse besteht darin, das didaktische Potential für einen Literaturunterricht zu erörtern, der auf die Identität von Schülerinnen und Schülern abzielt, wertschätzend ist und die Diversität der Schüler\*innenpopulation berücksichtigt. Es wird von einer grundsätzlichen Vielfalt an Merkmalen, Eigenschaften, Religionen, Geschlechtern, Begabungen, Herkunft, sexuellen Orientierungen, etc. der Schüler\*innen ausgegangen. Die Verschränkungen dieser Identitätskategorien werden aus einem intersektionalen Blickwinkel betrachtet, wobei im Vordergrund der Untersuchung die Kategorien Geschlecht und Sexualität stehen.

Die drei Graphic Novels, die für dafür herangezogen werden, sind „Fun Home“ von Alison Bechdel, „Blau ist eine warme Farbe“ von Julie Maroh und „Vakuum“ von Lukas Jülicher.

Es wurde festgestellt, dass Graphic Novels an sich Vorteile für identitätsorientierten Literaturunterricht bieten, da sie in besonderem Maß zur Reflexion anregen, welche für die Identitätsarbeit immanent wichtig ist. Queere Lektüre, die ein Staunen und Umdenken in Gang setzen kann, ist ebenso wie Stereotypen reproduzierende Literatur eine Herausforderung, der der identitätsorientierte Literaturunterricht begegnen kann. Förderlich ist jedenfalls Literatur, die subversiv und vielfältig ist, Fragen stellt und die Lesemotivation aufrecht erhält oder steigert.