

# **Masterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung**

## **Sie heißt Hanna, er heißt Nico. Kategorien von Geschlecht in Lehrwerken Deutsch als Zweit- und Fremdsprache**

eingereicht von: Laurine Schlecht

Abgabetermin laut Zulassungsbescheid: 1. Oktober 2019

Prüfer\*in (Betreuer\*in): Prof. Dr. Almut Hille

Prüfer\*in: Prof. Dr. Anne Fleig

## **Danksagung**

„Wir werden Forderungen stellen, die wir zuvor nie gewagt hätten zu stellen, und wir werden dabei nicht "bitte" sagen, denn man sagt gar nicht "bitte" bei Revolutionen. Man sagt nur "danke" zu denen, die mitgekämpft haben.“

*Margarete Stokowski, Untenrum frei 2016*

*Mein besonderer Dank gilt meinen ganz persönlichen Mitkämpfer\*innen: Freund\*innen, Familie und allen weiteren Personen, die auf die eine oder andere Art an dieser Masterarbeit beteiligt sind. Danke.*

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	1
Disclaimer .....	4
1. Zentrale Erkenntnisse aus geschlechtertheoretischen Forschung .....	5
1.1 Geschlecht als gesellschaftliche Strukturkategorie .....	5
1.2 Geschlecht als interaktive (Re)konstruktion.....	7
1.3 Geschlecht als diskurstheoretisches Ordnungsprinzip.....	8
1.4 Intersektionaler Ausblick.....	11
1.5 Exkurs: Problematik des Gender Begriffs .....	13
2. Kategorien von Geschlecht in der Fremdsprachendidaktik .....	15
2.1 Forschungsstand im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.....	18
2.2 Einbindung in den fremdsprachlichen Unterricht .....	20
2.3 Ziele und Grenzen.....	25
2.4 Rolle und Einfluss der Lehrperson .....	27
3. Gendersensible Kriterien für eine Lehrwerkanalyse.....	30
3.1 Anforderungen an ein DaF/DaZ Lehrwerk.....	31
3.2 Bestandsaufnahme bereits durchgeführter Analysen .....	34
3.3 Mögliche Kriterien .....	35
4. Analyse gendersensibler Kriterien in <i>Schritte plus Neu A1.1</i> .....	38
4.1 Geschlechtertypische Zuweisungen.....	39
4.1.1 Äußere Zuweisung durch physische Charakteristika .....	40
4.1.2 Innere Zuweisung durch Tätigkeiten und Interessen .....	42
4.1.3 Räumliche Zuweisung.....	45
4.2 Berufsgruppen .....	47
4.3 Lebensformen .....	48
4.4 Zusätzliche Lehrmaterialien .....	51
Fazit und Ausblick .....	53

Anhang .....	58
Bibliographie .....	59
Selbstständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit .....	64

### **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1 - Darstellung aller Berufe von Frauen in Schritte plus Neu A1.1 KB.....	47
Tabelle 2 - Darstellung aller Berufe von Männern in Schritte plus Neu A1.1 KB .....	48

## Einleitung

„Es gibt verschiedene Rollen, die sind schon da, lange vor dir. Du kommst auf die Bühne, du wirst Teil des Theaterstücks Leben. Dir wird eine von zwei sozialen Rollen zugeteilt: weiblich oder männlich. Und dann musst du die ganze Zeit deine Performance so gestalten, dass du richtig wahrgenommen wirst, weiblich oder männlich.“ (Hornscheidt 2017: 3f)

So beschreibt Lann Hornscheidt in *Gender – Was soll das ganze Theater* anschaulich das Prinzip von Zweigeschlechtlichkeit und reiht sich damit in die theoretischen Überlegungen von Judith Butlers *Unbehagen der Geschlechter* und der Performativität von Gender ein. Das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit spielt bei beiden Wissenschaftler\*innen eine besondere Bedeutung und gilt als die soziale Regel, der unweigerlich immer wieder gefolgt werden muss.

Im wissenschaftlichen Diskurs gilt Gender, und die damit verbundene Heteronormativität, mittlerweile als fest etablierte Kategorie. Auf ähnliche Weise scheint sich Gender auch im Alltag der Mehrheitsgesellschaft konstituiert zu haben, wenngleich sich schnell herauskristallisiert hat, dass die Legitimation dieser eigentlich höchst komplexen Kategorien zumeist in Alltagsmythen und Stereotypen fußt. Bereits ab der Geburt kommen alle Menschen in den Kontakt mit geschlechterspezifischen Normen und Rollen, vor denen sie sich nicht verschließen können. Konzentriert es sich zunächst auf die mögliche Wahl des Spielzeuges oder die Farbe der Kleidung, verschiebt sich das Interesse später verstärkt zu Verhaltensregeln und Lebensstilen. In jedem Fall ist es nur schwer durchführbar sich diesen sozialen Konzepten und Praktiken von Weiblich- und Männlichkeit zu entziehen, da dieses Wissen in jeder beliebigen Situation immer wieder neu abgerufen und zugeschrieben wird.

Trotz der Perpetuierung des Gender Begriffes scheint es nach wie vor ein breiteres Interesse daran zu geben, sich auf die Differenzen zwischen Frauen und Männern zu konzentrieren als diese Kategorie zu erweitern oder sogar überwinden zu können. Das lässt sich zum Beispiel bei einem Blick auf den Buchhandel erkennen. Immer noch erfreuen sich populärwissenschaftliche Bücher, die sich auf vermeintliche Differenzen zwischen Frauen und Männer konzentrieren, einer großen Beliebtheit in der Mehrheitsgesellschaft.<sup>1</sup> Dennoch gibt es seit einigen Jahren auch ein wachsendes Interesse an Büchern, die sich vielmehr darauf fokussieren, die strukturellen und institutionellen Bedeutungen von Gender in der Gesellschaft herauszuarbeiten. Damit grenzen sie sich bewusst von den geschlechterspezifischen Alltagsmythen ab und führen diese

---

<sup>1</sup> Beispiele wären hier: „Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken: Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen“ und „Warum Männer lügen und Frauen immer Schuhe kaufen: Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Beziehungen“ geschrieben von Allan und Babara Pease, erschienen 2017 und 2018 im ullstein Verlag.

im besten Falle, wie Margarete Stokowski es beispielsweise in *Untenrum frei* und *Die letzten Tage des Patriarchats* getan hat, ad absurdum. Wenngleich dieser Diskurswandel nicht überall auf Begeisterung stößt<sup>2</sup>, erweckt er doch den Anschein, dass es in den meisten Bereichen des Lebens einen Platz gefunden hat. Wenn sich immer mehr Verlage diesem Thema anzunehmen scheinen, sollte dies auch für Lehrwerke für den fremdsprachlichen Erwerb wie Deutsch als Fremdsprache (*DaF*) oder Deutsch als Zweitsprache (*DaZ*) gelten. Immerhin haben diese Lehrbücher den Anspruch, einen fundierten Einblick in den deutschsprachigen Alltag zu vermitteln. Das sollte auch bedeuten, dass ein Lehrwerk in der Lage sein sollte, Geschlecht unter Einbezug von vielfältigen Blickwinkeln abbilden zu können. Schließlich handelt es sich um einen Aspekt, der in deutschsprachigen Räumen thematisiert wird und oftmals polarisiert.

Im Rahmen dieser Masterarbeit soll ausgehend von dieser Überlegung untersucht werden, wie und ob die Kategorie Geschlecht in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache Lehrwerken konstruiert und perpetuiert wird. Es soll eine exemplarische Analyse anhand des Lehrwerk *Schritte plus Neu A1.1*<sup>3</sup> durchgeführt werden, um aufzuzeigen, welche sozialen Praktiken zur Festigung des zweigeschlechtlichen Diskurse genutzt werden. Da es sich bei dem gewählten Lehrwerk um ein für den Integrationskurs in Deutschland zugelassenes Lehrwerk handelt, wird sich die folgende Arbeit hauptsächlich auf den deutschsprachigen Diskurs beschränken. Zusätzlich muss außerdem die macht- und herrschaftskritische Bedeutung dieses Kurses mit einbezogen werden. Die Unterrichtspraxis von Integrationskursen unterliegt in diesem Fall einem hegemonialen Diskurs, da es sich nicht um Kurse für den reinen Spracherwerb handelt, sondern diese „unmittelbar an den Prozess der Wertebildung oder Wertetransformation geknüpft“ (Fornoff 2019: 2) sind, welche mit normativen Ansprüchen und Bedingungen an die Teilnehmenden verknüpft sind.<sup>4</sup>

Zu Beginn dieser Arbeit sollen zentrale Erkenntnisse aus der geschlechtertheoretischen Forschung herausgearbeitet werden. Dabei werden insbesondere drei Strömungen der Geschlechterforschung näher betrachtet: Aspekte der gesellschaftskritischen Strukturkategorien, interaktionistisch-konstruktivistische Ansätze des *doing gender*, die Geschlecht als soziokulturelles Konstrukt betonen und zuletzt die diskurstheoretischen Ansätze

---

<sup>2</sup> Die Journalistin und Publizistin Birgit Kelle publiziert beispielsweise im Rahmen eines antifeministischen Narratives regelmäßig zu Diskursthemen wie Familie, Sexualität und Geschlecht.

<sup>3</sup> Das 2019 neu erschienene Lehrwerk *Netzwerk Neu* (DaF) konnte nicht in diese Masterarbeit mit einbezogen werden, da der Erscheinungszeitpunkt sich mit dem Erstellen dieser Arbeit überschneidet.

<sup>4</sup> Integrations- sowie Orientierungskurse sind durchaus kritisch zu betrachten. Diese Thematik kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nur begrenzt aufgegriffen werden.

unter besonderem Einbezug von Judith Butlers performativem Genderverständnis. Ebenfalls wird der Begriff der Intersektionalität eingeführt, um einen Überblick über den Zusammenhang und die Bedeutung zwischen Geschlecht, Klasse und „Rasse“ zu geben. Daran anschließend wird auch die zunehmende Problematisierung des Gender Begriffes thematisiert. Im zweiten Kapitel sollen dann Kategorien von Geschlecht im fremdsprachlichen Unterricht kontextualisiert werden. Zunächst sollen der Forschungsstand Deutsch als Zweit- und Fremdsprache näher betrachtet werden. Darauf folgen Möglichkeiten der Einbindung in den fremdsprachlichen Unterricht, die sich sowohl auf die schulische Bildung als auch auf Erwachsenenbildung beziehen. Im nächsten Schritt werden dann die Ziele und Grenzen einer möglichen Einbindung von Geschlechterkategorien im Unterricht aufgezeigt. Das Kapitel schließt mit der Betrachtung des Einflusses und der Rolle der Lehrperson bei *gendersensiblen* Unterrichtspraktiken. Im dritten Kapitel folgt eine Bestandsaufnahme aktuellerer gendersensibler Lehrwerkanalysen von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache Lehrbüchern, sowie die generellen Anforderungen an Lehrwerke, um als gender- und normsensibel bezeichnet werden zu können. Als letzter Punkt dieses Kapitels sollen einige Kriterien für eine gendersensible Untersuchung aufgelistet werden, welche eine Verknüpfung zum praktischen Teil dieser Arbeit bieten. Im Kapitel 4 sollen dann unter gendersensiblen Aspekten die Punkte geschlechtertypische Zuweisungen, Berufsgruppen, Lebensformen und der Einbezug von zusätzlichen Lehrmaterialien analysiert werden. Die Arbeit schließt mit einer Sammlung der Erkenntnisse aus der durchgeführten Analyse ab und gibt einen Ausblick über weitere Überlegungen für die Kategorie Geschlecht in Unterrichtspraktiken Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

## Disclaimer<sup>5</sup>

In dieser Arbeit wird Gender als ein soziokulturelles Konstrukt verstanden, welches durch wiederholende und zwanghafte Zuschreibungen des gesellschaftlichen Diskurses immer wieder neu reproduziert wird und hegemonialen Macht- und Herrschaftsverhältnissen unterliegt. Wenn benötigt wird mit dem Gendersternchen \* gegendert, um neben der weibliche und männlichen Position, Raum für weitere, nicht genannte Kategorien zu lassen. Unter cis\* geschlechtlich werden Menschen verstanden, deren Gender Identität mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt.

People beziehungsweise Menschen of Colour stellt eine politische Selbstbezeichnung dar für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Der Begriff bezieht sich auf die Personen, die nicht als deutsch, weiß und westlich gelesen werden und sich nicht mit diesen Zuschreibungen identifizieren können. Außerdem wird Schwarz in dieser Arbeit groß geschrieben, da es sich ebenfalls um eine politische Selbstbezeichnung handelt, die sich nicht auf adjektivische Beschreibungen von Hautfarbe bezieht, sondern auf die zugrunde liegenden gesellschaftspolitischen Strukturen. Die Zuschreibung weiß stellt eine gesellschaftliche Norm dar und weist auf die damit verbundene Machtposition hin, nicht auf eine Hautfarbe. Der Begriff „Rasse“ wird im Folgenden in Anführungszeichen gesetzt, um den gesellschaftlich konstruierten Charakter dieser Kategorie zu verdeutlichen. Eine Verwendung des Begriffes *race* schien an dieser Stelle nicht geeignet, da sich das Konzept nur unzulänglich auf den deutschsprachigen Diskurs übertragen lässt.

---

<sup>5</sup> Die hier genannten Definitionen orientieren sich am Glossar der Neuen deutschen Medienmacher (2019) und dem von Amnesty International öffentlichen Glossar für diskriminierungssensible Sprache (2017). <https://www.amnesty.de/2017/3/1/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache> letzter Zugriff am 26.09.2019 um 20:10 Uhr und <https://glossar.neuemedienmacher.de> letzter Zugriff am 21.09.2019 um 10:16 Uhr.



## 1. Zentrale Erkenntnisse aus geschlechtertheoretischen Forschung

Im folgenden Kapitel sollen die wesentlichen Erkenntnisse der Hauptströmungen innerhalb der Geschlechterforschung näher betrachtet werden. Dabei gilt zu beachten, dass diese Strömungen unabhängig zueinander stehen können und ganz unterschiedliche Teilaspekte als Handlungsgegenstand haben, die nicht unbedingt in Opposition zueinander stehen müssen, sondern eher als Ergänzung interpretiert werden können. Die heutige Geschlechterforschung beziehungsweise Gender Studies hat sich im Laufe der Zeit aus der Frauenforschung heraus entwickelt<sup>6</sup>, diese jedoch nicht einfach abgelöst, sondern um eine Perspektivenvielfalt ergänzt (vgl. Schößler 2008: 10f). Auf den folgenden Seiten soll eine Abhandlung von Geschlecht als gesellschaftliche Strukturkategorie, als interaktionistische Konstruktion und als diskurstheoretisches Ordnungsprinzip, unter Einbezug von Judith Butlers dekonstruktivistischen Ansätzen, dargestellt werden. Wird jedoch davon ausgegangen, dass „Menschen [sind] nie erst das eine und dann das andere“ (Hark/Villa 2017: 31) sein können, sondern Kategorisierungen und Klassifizierungen eine kontinuierliche Zuschreibung von bestimmten Merkmalen erzwingen, bedeutet das, dass intersektionale Ansätze verstärkt beachtet werden müssen, um die verschiedenen Formen von Mehrfachdiskriminierung sichtbar zu machen.

### 1.1 Geschlecht als gesellschaftliche Strukturkategorie

Die Unterscheidung von Geschlecht in die englischsprachigen Begriffe *sex* und *gender* bildet wohl eine der wichtigsten theoretischen Grundlagen, um geschlechtsbezogene Ungleichheiten in der Gesellschaft herausstellen und kritisieren zu können. Dabei stellt *sex* das biologische Geschlecht dar, während es sich bei *gender* um das soziale Geschlecht, ein Produkt sozialer und kultureller Prozesse, handelt. Ein Ausgangspunkt dieser Erkenntnisse lässt sich in der medizinischen Forschung zu Trans- und Intersexualität aus den 1960ern festmachen (vgl. Geimer 2013). Zuvor hatte Simone de Beauvoir bereits im Jahr 1949 eindrücklich die Konsequenzen der Konstruierbarkeit von Geschlecht zusammengefasst: „Man wird nicht als Frau geboren, man wird dazu gemacht“ (1992: 332). Durch die Aufnahme der Begriffsdifferenzierung in den feministischen Diskurs<sup>7</sup> wurde es möglich soziale Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern als Produkt eines strukturell verankerten Prozess

---

<sup>6</sup> Auch die Entstehung der Männlichkeitsforschung hat Forschungserkenntnisse hervor gebracht, die einen Einfluss auf die Geschlechterforschung hatten. Auf Grund des thematisch begrenzten Rahmens dieser Arbeit kann jedoch nicht weiter auf diesen Aspekt eingegangen werden.

<sup>7</sup> 1972 führte Ann Oakley in ihrem Werk *Sex, Gender and Society* die Unterscheidung zwischen biologischem Geschlecht, *sex*, in Abgrenzung zu dem soziokulturellen Geschlecht, *gender* ein und beeinflusste maßgeblich feministischen Debatten.

in der Gesellschaft zu verdeutlichen und sich damit von den biologistischen Begründungen von vermeintlichen ‚Wesenszügen‘ und ‚Verhaltensweisen‘ des 18. Und 19. Jahrhunderts abzugrenzen. Denn wenn Gender soziokulturell, und dementsprechend weder naturgegeben noch unveränderbar ist, sind auch die damit verbundenen Ungleichheiten und Differenzen soziokulturell und wandelbar (vgl. Riegraf 2010: 25), ferner „werden neben dem Prozess der gesellschaftlichen Geschlechtszuweisung zudem ‚Selbstzuweisungen‘ der Gesellschaftsmitglieder analysierbar“ (ebd. 25).

Die Entwicklung von Geschlechterdichotomien gilt zwar als eine moderne Erfindung, anders formuliert könnte es sich auch um eine bewusste oder zumindest prophylaktische Abwehr von jeglichen Bestrebungen nach weiblicher Emanzipation handeln (vgl. Degele 2008: 62) und dennoch lässt sich die Naturalisierung von Geschlechterverhältnissen und Geschlecht im Allgemeinen historisch belegen (vgl. ebd. 60ff). Um diese Historizität von Geschlecht als Strukturkategorie nachweisen zu können, fokussierten sich Untersuchungen der 1970er bis 1980er<sup>8</sup> vermehrt auf einen gesellschaftskritischen Ansatz. So konnte Karin Hausen bereits 1976 in *Die Polarisierung der »Geschlechtscharaktere«* nachweisen, wie die Herausbildung von geschlechtlichen Gegensätzlichkeit und die damit einhergehende Trennung der Geschlechter sich seit etwa 1800 bis Anfang des 20. Jahrhunderts zunehmend intensivierte und dadurch eine Form der Zweigeschlechtlichkeit im (männlichen) öffentlichen Raum, dem privaten (weiblichen) Leben sowie einer generalisierenden Charakterisierung von Emotionen und Eigenschaften manifestiert werden konnte (vgl. Berger/Hahnenkamp 2017). Die Ergebnisse dieser Studien rücken vor allem die Erkenntnis in den Vordergrund, dass der Wandel des Geschlechterideals stets mit ökonomischen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen verbunden ist (vgl. König 2018: 90).

Aus heutiger Perspektive wird die frühe Frauenforschung eher als essentialistisch und universalistisch verstanden, da sie in ihren Überlegungen zu Geschlecht als Strukturkategorie zunächst einem Mythos von ‚Weiblichkeit‘ verfolgte und sich im Wesentlichen auf die Zuschreibungen von ‚Frausein‘ und ‚Mannsein‘ konzentriert hatte. Durch die Trennung von *sex* und *gender* standen sich jedoch plötzlich die Kategorien Natur und Kultur gegenüber. Während es möglich war, das eine als die „soziale Formung von Geschlecht hinsichtlich der Identität, Rolle und Wahrnehmung“ (ebd. 68) zu greifen, blieb die Natur, sprich *sex* als anatomisch

---

<sup>8</sup> Siehe beispielsweise die Studie von Thomas Laqueur *Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud* (1990) Er konnte u.a. herausarbeiten, dass Zweigeschlechtlichkeit eine aus dem 18. Jahrhundert stammende wissenschaftliche Erfindung ist.

biologisches Geschlecht, eine unantastbare Gegebenheit. Dennoch muss betont werden, dass es sich bei den Anfängen der Frauenforschung nie um eine homogene Maße handelte, sondern viele, teils sehr unterschiedliche Strömungen, existierten und die gewonnen Erkenntnisse eine wichtige politische Funktion für den feministischen Diskurs hatten (vgl. Funk 2018: 67 Anmerkung 16). Letztendlich verursachte genau jene Fokussierung auf die Identitätskategorien ‚Mann‘ und ‚Frau‘ eine Krise in strukturorientierten Forschungsansätzen, da die gemachten Annahmen zur Differenzierung ebendieser Kategorien auf nichtnachweislichen Alltagsmythen und Stereotypen basierten und sich dadurch eine eindeutige Nichtdefinierbarkeit ergab, die mit den eigenen Ansprüchen kollidierte und in letzter Konsequenz zu der Reflexion der eigenen Überzeugungen führte (vgl. Degele 2008: 76).

## 1.2 Geschlecht als interaktive (Re)konstruktion

Der interaktionistische Konstruktivismus beschäftigt sich in erster Linie damit, wie Geschlecht und damit einhergehend Geschlechtszugehörigkeit, basierend auf der vorliegenden Naturalisierung von Zweigeschlechtlichkeit und heterosexuellem Begehren, durch Zuschreibungen, Interpretationen und Darstellungen erfolgreich hergestellt werden kann (vgl. Degele 2008: 78). Ein zentraler Begriff der interaktionistischen Geschlechterforschung stellt das so genannte *doing gender* dar, ein von Candace West und Don Zimmerman (1987) geprägter Begriff. Die beiden amerikanischen Soziolog\*innen arbeiteten Geschlecht als Produkt von sozialem Handeln und somit als Ergebnis einer interaktiven Leistung aller beteiligten Akteur\*innen heraus. Hierbei fokussierte sich die Forschung besonders auf mögliche Interaktionsprozesse um Geschlecht herstellen zu können (Babka/Posselt 2016: 57). Von Interesse können einerseits mögliche Handlungsformen, die die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht signalisieren, und andererseits auch das Verhalten einer handelnden Person zu der jeweiligen Mitgliedschaft sein. Um *Geschlechtshandeln* zu lesen, und letztendlich bewerten zu können, ist außerdem ein bestimmtes Repertoire an Wissen notwendig (vgl. Westheuser 2018). Es handelt sich letztendlich um zirkuläre Zuschreibungs- und Aushandlungsprozesse von exakt zwei Geschlechtern zwischen Darsteller\*innen und Betrachter\*innen, die immer neu verhandelbar und dynamisch sind - die Geschlechterdifferenzen selber stehen dabei nicht im Fokus. Hinter diesen Überlegungen steht die Frage, wie es zu dieser „wechselseitig exklusiven Klassifikation von zwei Geschlechtern kommt und wie die alltägliche Aufrechterhaltung dieser Exklusivität funktioniert“ (Degele 2008: 79). Ausgehend von konstruktivistischen Überlegungen zur Herstellung von Geschlecht wurden zahlreiche Studien in den Bereichen

Arbeit und Beruf<sup>9</sup>, aber auch in den Gebieten Schule oder Sport, durchgeführt. (vgl. Degele 2008: 81).

Das Hauptziel einer konstruktivistischen Perspektive sollte sein, neben der vorherrschenden Zweigeschlechtlichkeit, auch Heterosexualität in seiner Form als kulturelles Konstrukt zu begreifen und aufzulösen. Dadurch sollen die heteronormativen<sup>10</sup> Strukturen, folglich die dazugehörige binäre Ordnung, Normen und Strukturen einer Gesellschaft sichtbar gemacht werden um existierende Interdependenzen von Macht und Geschlecht zu verdeutlichen und der Naturalisierung dieser Kategorien entgegen zu arbeiten (vgl. Hark 2013: 460). Die Frage nach einer möglichen Omnirelevanz von Geschlecht kann jedoch durch eine konstruktivistische Perspektive nicht ausreichend beantwortet werden, da weitere Differenzfaktoren wie „Rasse“ oder Klasse intersektional mit einbezogen werden müssen und Geschlecht neben anderen Faktoren weitaus weniger relevant sein kann als zunächst angenommen.<sup>11</sup> Gleichzeitig besteht aber die Gefahr, dass bei einem Diskurs, welcher sich ausschließlich auf Prozesse von Geschlecht und Geschlechtshandeln im alltäglichen Leben beschränkt, die strukturellen Verknüpfungen von Macht und Herrschaft nur unzulänglich behandelt oder gar gänzlich ausgeblendet werden (vgl. Villa 2001: 22).

### **1.3 Geschlecht als diskurstheoretisches Ordnungsprinzip**

Wenn es mittels eines konstruktivistischen Ansatzes möglich ist, Gender als soziale Konstruktion zu bestimmen, dann geht der diskurstheoretische Dekonstruktivismus einen Schritt weiter und formt aus Geschlecht, Geschlechterrollen und -identitäten eine grundlegende Kategorienkritik. Der Ansatz geht davon aus, dass es sich nicht nur bei *gender* sondern auch bei *sex* um das Ergebnis von herrschenden Machtstrukturen handelt. Dennoch ist es wichtig zu erwähnen, dass der diskurstheoretische Dekonstruktivismus die verschiedenen konstruktivistisch-interaktionistischen und strukturorientierten Überlegungen in der

---

<sup>9</sup> Konstruktivistische Analysen sind zu der Erkenntnis gekommen, dass nicht wie zuvor angenommen Geschlecht durch Arbeit gemacht wird, sondern dass Arbeit Geschlecht herstellt. Als Beispiel lässt sich die typische Statusabwertung von Berufen nennen, die eine ‚Verweiblichung‘ unterlaufen, sprich die sich an einer großen Beliebtheit unter Frauen genießen, zuvor jedoch ein von Männern dominiertes Berufsfeld waren. Simultan findet bei einer ‚Vermännlichung‘ von Berufen eine Statusaufwertung statt (vgl. Aulenbacher 2010: 150f).

<sup>10</sup> Heteronormativität soll „Heterosexualität als Norm, Institution und Matrix sichtbar zu machen. In den Blick gerückt werden die Reproduktionsmechanismen, Vernetzungen und institutionellen Zwänge, die dafür sorgen, dass die Institution Heterosexualität als zeitlos, unveränderbar und ohne Geschichte erscheint (...)“ (vgl. Hark 2013: 460).

<sup>11</sup> An dieser Stelle kann auch von *doing difference*, also die soziale Konstruiertheit von unterschiedlichen Differenzkategorien einer Gesellschaft, gesprochen werden. West/Fenstermaker haben 1995 den zuvor eingeführten Begriff *doing gender* relativiert und ziehen neben Geschlecht weitere soziale Faktoren wie „Rasse“ oder Klasse mit in ihre theoretischen Überlegungen ein.

Geschlechterforschung nicht einfach abgelöst hat, sondern viel mehr als eine mögliche Ergänzung, die sich auf unterschiedlichen Ebenen positionieren lässt, gesehen werden sollte.

Eine dekonstruktivistische Betrachtungsweise, von manchen Disziplinen gar als eine Provokation der Geschlechternormen angesehen, ist bis heute eng mit Judith Butler und ihrem Werk *Das Unbehagen der Geschlechter* aus dem Jahr 1991 verknüpft. Nach Butlers Überlegungen ist „das Geschlecht (*sex*) definitionsgemäß immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen ist“ (Butler 1991: 26). Das heißt, dass auch das biologisch-anatomische Geschlecht kulturell konstruiert wird und die sich dadurch ergebende Zweigeschlechtlichkeit nichts Weiteres als eine symbolische Ordnung, also ein Ergebnis von gesellschaftlichen Normierungen und Wahrnehmungen, ist. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass weder Heterosexualität noch Zweigeschlechtlichkeit etwas Naturgegebenes sein kann (vgl. Funk 20018: 88f). Butler argumentiert weiter, dass es gar keine Unterscheidungsmöglichkeit zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität gebe – vielmehr erscheine es deshalb als sinnlos(sic), ausschließlich die „Geschlechtsidentität (*gender*) als kulturelle Interpretation des Geschlechts zu bestimmen“ (Butler 1991: 24). Bleibe es bei einer strikten Trennung von *sex* und *gender*, sei es für Butler nicht nachvollziehbar, weshalb nur ein binäres System von ‚Mann‘ und ‚Frau‘ existieren solle, denn „eine Person, die anatomisch als Frau zu bezeichnen ist, muss in kultureller Hinsicht nicht notwendigerweise weiblich sein“ (Schöbler 2008: 95).

Geschlecht wird dementsprechend über den Effekt von performativer Wiederholung<sup>12</sup> hergestellt, welche in einem streng gefassten sozialen Rahmen stattfindet und durch diese stetigen Wiederholungen eine vermeintliche Natürlichkeit bewirken sollen. Butler geht jedoch davon aus, dass das Subjekt sich erst über die Handlungen konstruiert, es ein Produkt von konstanten Handlungsformen sei. Zum Beispiel wird einem neugeborenen Kind erst durch die verlautete Äußerung „Es ist ein Mädchen“ eine Geschlechtsidentität zugewiesen, „die im Laufe des Daseins vielfach wiederholt und von verschiedenen Stellen her erneuert werden wird“ (Schmidt: 2013). Es bedeutet also, den Körper zu „zwingen, sich einer historischen Idee von ‚Frau‘ anzupassen, heißt den Körper zu einem kulturellen Zeichen machen (...) und dies als nachhaltiges und wiederholtes körperliches Projekt tun“ (Butler 2002: 305). Geschlechterzugehörigkeit fungiert an dieser Stelle als performative Strategie zum Sichern des kulturellen Überlebens - eine Strategie, bei deren Nichteinhaltung mit deutlichen Sanktionen zu rechnen ist (vgl. ebd. 305f). Geschlechterzugehörigkeit ist nach Butler keine individuell-

---

<sup>12</sup> Butler bezieht sich auf die Sprechakttheorie von John Austin (1979) um die Produktivität von Diskursen zu verdeutlichen (vgl. Villa 2013: 25).

unabhängig durchgeführte Handlung, sondern wird stetig beeinflusst von herrschenden Sanktionen und Konventionen und dem gesellschaftlichen Zwang, letzterem zu entsprechen. Die Handlung, die ausgeführt wird, kann mit einem Akt verglichen werden, der bereits begonnen hat bevor die Person selber auf der Schaubühne erscheint, denn alle Akteur\*innen befinden sich immer schon wegen der Vorstellung oder des performativen Aktes auf der Bühne (vgl. Butler 2002: 312f).<sup>1314</sup>

Das bereits angesprochene (Zwangs)system von Zweigeschlechtlichkeit funktioniert wie ein gesellschaftliches Gesetz und wird von Butler als die heterosexuelle Matrix bezeichnet. Es bestimmt den herrschenden Diskurs der „Dreieinigkeit von Körper (*sex*)<sup>15</sup>, Geschlechtsidentität (*gender*), und Begehren (*sexuality/desire*) vor. Der Ursprung der Zweigeschlechtlichkeit der Welt ist nach diesem Gesetz die Anatomie, die Natur (...)“ (Decke-Cornill 2004: 198), und folgt in seiner Grundannahme dem Ideal der Reproduktion als eigentliches Ziel von Heterosexualität (vgl. Villa 2012: 70). Zudem wiederholt und festigt sich das System der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit kontinuierlich, da Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren „schon in einem spezifischen Verweiszusammenhang konzipiert sind: jemand mit weiblichem Körper hat eine weibliche soziale Rolle (zu haben) (...) und die sexuelle Praxis als dem Begehren konform angenommen wird“ (von Redecker 2011: 58). Jegliche Abweichung von dieser Normierung erhält von Beginn an einen prekären Status aufgrund der vorliegenden Uneindeutigkeit bezüglich der möglichen Zuordnung im hegemonialen Diskurs beziehungsweise der kulturellen Matrix. Butler spricht in diesem Kontext von der Intelligibilität geschlechtlich bestimmter Identitäten, das heißt alle jene Identitäten, deren Geschlechtsidentität sich aus ihrem biologischem Geschlecht und dem entsprechendem Begehren ableiten lasse. Umgekehrt führe die normierende Existenz der kulturellen Intelligibilität aber zum Ausschluss, also ganz allgemein jeglicher Existenzabsprache, jener Identitäten, die sich nicht innerhalb dieser Matrix wiederfinden (vgl. Butler 1991: 39).

---

<sup>13</sup> In *Körper von Gewicht* (1995) betont Butler bereits im Vorwort, dass ihr Konzept von performativer Geschlechtsidentitäten für Verwirrung gesorgt hat – allerdings sei es schlichtweg falsch, aus diesen Überlegungen zu schließen, dass Akteur\*innen eine Identität ähnlich wie ein Kleidungsstück einfach an- oder ausziehen könnten. Stattdessen müsste davon ausgehen werden, dass Akteur\*innen in einem hegemonialen System leben, dass sich geschlechtliche Praktiken als zwanghaft voraussetzt und durch normativen Zuschreibungen von sex und gender Identitäten erzeugt und festgelegt werden (vgl. Butler 1995 14ff).

<sup>14</sup> Zur Kritik an Judith Butler siehe zum Beispiel: Duden, Barbara (1993): Die Frau ohne Unterleib: Zu Judith Butlers Entkörperung. In: *Feministische Studien* 11 (2).

<sup>15</sup> Hervorhebung durch die Autorin

Schließlich sollen Ausschlüsse mittels der Dekonstruktion erkannt und hinterfragt, und vielleicht sogar langfristig vermieden werden. Dieser Ansatz kann jedoch nur funktionieren, wenn Personen sich auf einer Basis von Solidarität und Bindungen zusammenschließen, um gemeinsame Ziele und Interessen zu vertreten, da Identitäten an diesem Punkt keine Rolle mehr spielen sollten. Gleichzeitig macht Butler auf ein vorliegendes Paradox aufmerksam: jede Form von Aktivismus, um gegen ein repressives System vorzugehen, setzt voraus, dass eben jene vom System exkludierten Subjekte existieren müssen um in einem Engagement mitwirken zu können. Ohne sie kann das Engagement nicht existieren (vgl. Schöbler 2008: 99f; Butler 1991: 218).

#### **1.4 Intersektionaler Ausblick**

Der Begriff der Intersektionalität geht insbesondere auf die afroamerikanische Juristin Kimberley Crenshaw (1989) zurück. Da sich der historische Ursprung im *Black Feminism* und der *Critical Race Theory* verorten lässt, ist der Begriff in der antisexistischen Rassismuskritik verankert (vgl. Chebout 2012). Crenshaw hat mit dem Begriff herausgearbeitet, dass Menschen unterschiedlichen Klassen und Geschlechtern zugeschrieben werden, sowie entlang ethnischer und rassifizierender Unterscheidungen klassifiziert und infolgedessen unterschiedlich behandelt werden (Melter/Schäfferling 2016: 284). Intersektionalität bildet einen Ansatz um „wechselseitige Einflüsse sozialer Ungleichheiten etwa nach Geschlecht, Klasse oder ‚Rasse‘ begrifflich zu fassen“ (Lenz 2010: 158). Crenshaw greift zur Verbildlichung der Wechselwirkungen von Ungleichheitskategorien auf die Metapher der Straßenkreuzung zurück:

„Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination.“ (1989: 149).

Durch die offengelegte Verwobenheit verschiedener Ungleichheitsfaktoren und ihrer daraus resultierenden gleichzeitigen Zusammenwirkung wird es möglich, additive Perspektiven zu überwinden (vgl. Walgenbach 2014: 55). Die unterschiedlichen Diskriminierungsformen sind durch Wirkungsformen auf der individuellen, strukturellen und medialen Ebene miteinander verbunden, die wiederum auf einem binären Unterscheidungsschema basieren, welches in Herrschaftsstrukturen einer Gesellschaft eingearbeitet ist. Die gesellschaftlichen Differenzierungs- und Hierarchisierungsprozesse werden von der dominanten Gruppe konstruiert und dienen gleichzeitig als Legitimierung ihrer eigenen Position, denn nur die

diskursbestimmende Gruppe hat die strukturelle und institutionelle Macht, Ungleichheiten zu konstruieren und daraus resultierende Diskriminierung zu reproduzieren (vgl. Simon 2018: 7f). Intersektionale Ansätze konzentrieren sich also besonders auf bestehende Mehrfachdiskriminierungen in der Gesellschaft, denn

„Diskriminierungsstrukturen bestimmen und prägen, wie die Gesellschaft sich gestaltet und wie Handlungsspielräume und Chancen von Menschen in der Gesellschaft konkret aussehen. Individuen sind nachhaltig geprägt von Diskriminierungsstrukturen – in ihren Selbstverwahrnehmungen, in den Vorstellungen und Einlesungen von anderen und von der Welt“ (Hornscheidt/Oppenländer 2019: 121-22).

In der Diskussion um Intersektionalität ist jedoch nicht von vornherein bestimmt, welche Differenzkategorien überhaupt für eine Analyse betrachtet werden sollten und welche von diesem Diskurs ausgeschlossen werden könnten, da es bis dato nicht möglich erscheint einen Konsens zu erreichen (vgl. Degele/Winker 2009: 12ff). Diese prinzipielle Offenheit von Unterscheidungskategorien verursacht zwar einige Probleme, verdeutlicht jedoch, dass die Entscheidung für eine bestimmte Ungleichheitskategorie immer abhängig von der gewählten Betrachtungsebene und dem Gegenstand ist (vgl. ebd. 16ff).

Ähnliche Entwicklungen ergaben sich im deutschsprachigen Raum. Dort machten bereits in den 1970er Jahren Schwarze Frauen vermehrt darauf aufmerksam, dass der vorherrschende Diskurs um die Feminismusdebatte sich ausschließlich auf weiße, der Mittelschicht angehörige Frauen konzentrierte und Lebensrealitäten- und Kämpfe von Schwarzen, Arbeiter\*innen und Migrant\*innen somit vollständig ausblende.<sup>16</sup> Dieser rassistische Blick auf Perspektiven nicht weißer Personen manifestierte sich vor allem in der Reproduktion „gängige[r] Stereotype wie die Überzeugung besonders patriarchaler Strukturen afroamerikanisch[er] Familien, die Fantasie von der sexuellen Aktivität schwarzer Männer oder das Bild der starken schwarzen Frau“ (Schöblier 2008: 121).

Diese Ansätze lassen sich auf den Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Unterricht übertragen und können zum Beispiel als Ausgangspunkt für eine machtkritische Reflexion des Handelns als Lehrperson genutzt werden oder bei der Sichtung und Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien oder Lehrbüchern hinzugezogen werden. Von besonderer Bedeutung für eine kritische Auseinandersetzung mit Materialien könnten beispielsweise die Darstellung von

---

<sup>16</sup> Der vom Center for Intersectional Justice e.V. veröffentlichte Bericht zu Intersektionalität und Antidiskriminierung in Deutschland (2019) hat offen gelegt, dass sich die Antidiskriminierungsarbeit im deutschen Kontext fast ausschließlich auf individuelle, eindimensionale Diskriminierungen konzentriert und strukturelle, historische oder institutionelle Faktoren weitestgehend ausblendet. Das hat zur Folge, dass intersektionale Diskriminierung nicht bekämpft werden kann und dementsprechend Handlungsbedarf besteht. [https://www.intersectionaljustice.org/img/2019.09.18.\\_cij-dezim\\_bericht-intersektionalität-deutschland.pdf](https://www.intersectionaljustice.org/img/2019.09.18._cij-dezim_bericht-intersektionalität-deutschland.pdf) zuletzt abgerufen am 20.09.2018 um 22:01 Uhr.



Migrant\*innen, sofern diese überhaupt repräsentiert werden, und der Zusammenhang von Geschlecht, Klassenzugehörigkeit und Bildung sein. Das erscheint insofern sinnvoll, da Sprachvermittlung im Allgemeinen nie unabhängig von der dazugehörigen Kultur stattfinden kann und dementsprechend im Sprachunterricht mehr als nur Grammatik und Wortschatz gelehrt werden. Teil des Unterrichts sind häufig, ob bewusst oder unbewusst, Geschlechterverhältnisse. Wie bereits in 1.1 diskutiert, sind diese Vorstellungen historisch und außerdem lokal koinzident mit Auffassungen von Ethnizität, Nationalität, Kultur sowie rassistischen oder religiösen Zuschreibungen verbunden (vgl. Melter/Schäfferling 2016: 277), weshalb es durchaus ertragreich sein kann, die eben genannten Faktoren in die Vorbereitung wie den Unterricht selbst einzubeziehen. Erste Überlegungen zu einer machtkritischen Auseinandersetzung lassen sich durch den Einfluss der Migrationspädagogik<sup>17</sup> zwar im Forschungsbereich Deutsch als Zweitsprache finden, sind jedoch im Bereich von Deutsch als Fremdsprache fast vollkommen abwesend.<sup>18</sup>

### **1.5 Exkurs: Problematik des Gender Begriffs**

Der Begriff Gender ist mittlerweile in weiten Bereichen des Alltags konstituiert, aber die Verwendung in der Mehrheitsgesellschaft verläuft nicht völlig unproblematisch. Vielmehr wird häufig der Anschein erweckt, dass Gender zu einem Element auf einer internen Checkliste degradiert wurde, welches in einer routinemäßigen Überprüfung abgehandelt wird, ohne sich näher mit den damit verbundenen Normen und Zuschreibungen auseinandersetzen zu müssen (vgl. Hark 2014 54). Im Rahmen von Gender Mainstreaming versteifen sich Institutionen häufig auf unzutreffende Synonyme und halten an gängigen Konzepten von „Typisch Mann“ und „Typisch Frau“ fest, engagieren eine Frauenbeauftragte für ihre benötigten Zwecke und können anschließend den Punkt Gender als erledigt betrachten (vgl. Nieberle 2014: 24).

---

<sup>17</sup> Migrationspädagogik konzentriert sich auf eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit strukturellen Ungleichheitsverhältnissen, eine natio-ethno-kulturellen Homogenisierung und untersucht welchen Anteil Pädagogik bei der Reproduzierung dieser Zusammenhänge übernimmt (vgl. Dirim/Mecheril 2018:161f; Mecheril 2003; Mecheril et al. 2010).

<sup>18</sup> Roger Fornoff merkt an, dass die Notwendigkeit solcher Ansätze, wie sie zum Beispiel in der Migrationspädagogik zu verorten sind, höher im Bereich von Deutsch als Zweitsprache zu liegen scheint als im Deutsch als Fremdsprache Unterricht, da letzteres mehrheitlich im Ausland unterrichtet wird und dadurch mit einem anderen Ziel verfolgt werde. Dennoch kann es auch aus dieser Position heraus nicht grundsätzlich falsch sein, sich mit Mehrfachdiskriminierung und Macht auseinanderzusetzen. Anders liegt der Fall bei Deutsch als Zweitsprache, da die Konsequenzen wie auch das erwünschte beziehungsweise erwartete Ziel in der vermeintlich ‚erfolgreichen‘ Integration der Lernenden in die deutsche Gesellschaft liegen soll (vgl. Fornoff 2017: 53f; Fornoff 2018). An dieser Stelle kann nun kritisch hinterfragt werden, ab wann eine Integration als ‚gelungen‘ gilt, welche Personen darüber entscheiden, ob eine Integration als gelungen gilt oder nicht und, letztendlich, wer überhaupt an der deutschen Gesellschaft teilhaben darf. Ebenso kritisch hinterfragt werden könnte das Konzept ‚deutsche Gesellschaft‘, da dieser Ausdruck besonders dann Anwendung findet, wenn von ‚gelungener Integration‘ gesprochen wird, er jedoch gleichzeitig auch immer eine exkludierende Funktion hat, denn Teil dieser Gesellschaft sind, abhängig vom Diskurs, oft nur Personen, die als herkunftsdeutsch gelten.

Ähnliche Tendenzen lassen sich in Ansätzen zu einer gendersensibleren Pädagogik finden. Jene Konzepte, die sich der Gendersensibilität verschrieben haben, intensivieren häufig die Zweigeschlechtlichkeit der Lernenden, da viele einem „So sind sie halt“ Paradigma unterliegen, welches sich auf stereotypische Beschreibung von Geschlechterrollen konzentriert (vgl. Rendtorff 2014: 36).<sup>19</sup>

Durch den teils inflationären Gebrauch des Begriffs Gender in politischen und akademischen Institutionen entstand ein zweifelhaftes Selbstverständnis (vgl. Butler 2011: 21). Elizabeth Weed stellt in diesem Zusammenhang die sehr passende Frage: “Is not the rush to *know* gender a particularly anxious move to shut down the very overflowing of the text that gender opens up?” (2011: 303). Damit verdeutlicht sie, dass die zunehmende Menge an Publikationen zu gendertheoretischen Fragen aus allen Fachgebieten auch starke negative Auswirkungen haben kann, in dem versucht wird, eine Kategorie greifbar zu machen, die de facto niemals vollständig greifbar sein wird, da es sich um instabile beziehungsweise vorübergehende Größen handelt (vgl. Hark 2014: 69). Durch den Versuch der Kategorisierung verengt sich letztlich der Diskurs und in letzter Konsequenz könnte das bedeuten, dass Gender anstelle der Vervielfältigung von Identitäten zu einer tiefergehenden Ausgrenzung führt. Kritik an dem Begriff Gender ist kein Phänomen der letzten Jahre, sondern kann auf eine ebenso so lange Existenz wie seine Befürworter\*innen von Gender zurückblicken (vgl. ebd. 23f). Bereits 2001 hatte J. Scott in kritisiert, dass Gender aufgrund der pauschalisierenden Verwendung in akademischen und alltäglichen Sphären als Kategorie nicht mehr hinreichend war, um die dahinterliegenden Strukturen fassen sowie kritisch hinterfragen zu können (vgl. Scott 2001; zit. nach Hark 2014: 66).

Aktuelle Kritik an dem Begriff findet sich beispielsweise bei Lann Hornscheidt und Lio Oppenländer. In *Exit Gender* (2019)<sup>20</sup> wird unter anderem thematisiert, wie Gender als Kategorie nicht die Lösung zu struktureller Diskriminierung sein kann, da es sich um ein gewalt- und machtvoll System handele, welches die westlichen Gendervorstellungen und Normen determiniere und Menschen in ungewollte Positionen zwingt. Als Lösungsansatz wird das so genannte ‚Exgendern‘ vorgeschlagen, eine Form des Handelns, deren Ziel es sein soll,

---

<sup>19</sup> Diese Gefahr gilt auch für die hier vorliegende Arbeit und muss deswegen bei der späteren Analyse des Lehrwerks *Schritte Plus neu A1.1* berücksichtigt werden.

<sup>20</sup> *Exgendern* grenzt sich deutlich von *Entgendern* ab, einem Prozess, welcher Menschen eine generelle Genderidentität abspricht. Eine Unterscheidung zwischen Gender und Geschlecht, wie sie besonders im Mainstream üblich ist, gibt es bei *Exit Gender* nicht. Gender gilt hier als generell konstruiert, weswegen eine Naturalisierung von Geschlecht nicht existieren kann (vgl. Hornscheidt/Oppenländer 2019: 19ff).

Gender Zuschreibungen auszusetzen und dazu zu führen, dass alle denkbaren Kategorien von Gender überwunden werden (vgl. Hornscheidt/Oppenländer 2019: 33).

Letztlich kann nur durch das bewusste Überwinden von allen realisierbaren Kategorien und/oder Strukturen eine gesamtgesellschaftliche Veränderung bewirkt werden (vgl. Rendtorff 2014: 46). Eine alleinige Fokussierung auf Gender als Lösungsmittel aller existierenden strukturellen und institutionellen Diskriminierungsprobleme scheint zu kurz gedacht und kann zu einer regelrechten Banalisierung der Komplexität dieser fundamentalen Kategorie führen (vgl. ebd. 48). An dieser Stelle kann es hilfreich sein, auf intersektionale Überlegungen zurückzugreifen, um weitere Differenzkategorien in den Diskurs einzubeziehen, denn schließlich wirken in alltagsweltlichen Situationen viele verschiedene Faktoren gleichzeitig. Zuletzt hängt die Zukunft von Gender wohl auch davon ab, wie mit Unsicherheiten und Problemen innerhalb der Debatten umgegangen wird und ob es womöglich zu einer Neudefinierung oder gar zu einer finalen Ablösung von Gender kommen kann (vgl. Hark 2014: 68). Geschlecht als alleinige Kategorie scheint jedenfalls bereits seit einiger Zeit um Gender ergänzt worden sein und stellt aus heutiger Perspektive keine alleinige Alternative zu tradierten Geschlechternormen dar (vgl. ebd. 48). Das zeigt sich schon darin, dass jede geschlechtliche Zuschreibung, und damit die repetitive Aufrufung von Geschlecht, nichts anderes als die immer wiederfortsetzende, gewaltvolle Rekonstruktion eben dieser Kategorie bedeutet und dadurch automatisch die Entscheidungsfreiheit des Subjekts verwehrt wird. Um diese zwangsvollen Zuschreibungen zu lösen, bedarf es einer Veränderung. Aus der voranschreitenden Popularisierung von Gender sollte dennoch nicht nur Negatives herausgelesen werden, denn durch systematische und didaktische Gegenmaßnahmen können die kritisierten Aspekte eingegrenzt werden. Letztlich entstehen durch die wachsende Diskursbeteiligung womöglich nicht nur negative Konsequenzen, denn sie treibt wiederum die wissenschaftliche Produktivität von postmodernen Gesellschaften voran, welche insgesamt positive Auswirkungen auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung haben kann (vgl. Nieberle 2014: 30).

## **2. Kategorien von Geschlecht in der Fremdsprachendidaktik**

Die zuvor angesprochenen Konzepte von Geschlecht spielen im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle, wenngleich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen meist eher eine marginale Position im Diskurs einnimmt. Dennoch sind in den vergangenen Jahren einige Publikationen erschienen, die sich vermehrt mit dem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven beschäftigen. In einigen Fachzeitschriften der

englischen Fachdidaktik sind Themenhefte zu Gender als Kategorie erschienen und bieten erste konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für einen sensibleren und neutraleren Unterricht.<sup>21</sup> Das kann die Lehrenden unter Umständen vor besondere Herausforderungen stellen, denn Geschlecht gehört zu den Kategorien, die die Fremd- und Selbstwahrnehmung einer jeden Person grundsätzlich beeinflussen und bestimmen (vgl. Decke-Cornill 2004: 181f). Identitäten außerhalb dichotomer Geschlechtervorstellungen werden oft die Existenz abgesprochen und mit entsprechenden Sanktionen bestraft. Pluralistische Gesellschaften zeichnen sich gerade dadurch aus, aus vielen und verschiedenen Geschlechteridentitäten zu bestehen, die sich gleichermaßen konform oder nicht konform zu der heterosexuellen Matrix und dem zu erwarteten Begehren verhalten. Deshalb ist es wichtig, sich von dem „zweipoligen Geschlechterschema“ (Schmenk 2009: 6) zu lösen, sich die Essenz einer pluralistischen Gesellschaft zu vergegenwärtigen – weder weibliches noch männliches Verhalten lässt sich auf ein standardisiertes dichotomes Repertoire für Persönlichkeiten und Verhaltensweisen reduzieren, schließlich weisen Menschen, abhängig von ihren gesellschaftlichen Strukturen, nicht immer eine Konsistenz in sozial erworbenem Verhalten auf und entsprechen nur selten den lebenslänglich erwarteten Rollenzuschreibungen (vgl. ebd. 6). Wurden Mädchen und junge Frauen bis vor einiger Zeit überwiegend als ruhige und passive Hausfrau und Mutter positioniert, sind mittlerweile ebenso viele Frauen, die nicht dem binären Geschlechterschema entsprechen zu finden (vgl. Mittag 2015: 251). Deshalb sollte Gender eher als ein „leerer Signifikant“ (ebd. 252) verstanden werden und so eine Deutungsoffenheit erhalten, die je nach kulturellem und sozialem Kontext neu gefüllt werden kann. Dadurch rückt die Bedeutung der kulturellen Verortung und die Frage nach der Performanz von Gender in den Vordergrund (vgl. ebd. 252). Über die Offenheit der Kategorie kann es ermöglicht werden, eine Vielzahl von Identifikationsmöglichkeiten für die Kursteilnehmenden anzubieten. Darüber hinaus kann es vermieden werden, dass Teilnehmende sich ausgegrenzt oder alleingelassen fühlen. Das trifft zum Beispiel auf Themen wie Familie zu; ein Bereich, welcher bereits auf dem Niveau A1.1 behandelt wird und zumeist heterosexuelle Nuklearfamilien als die geltende Norm nimmt (vgl. Nelson 2007: 70). Das gilt insgesamt aber für alle möglichen Differenzkategorien.

Langfristig kann eine gendersensible Didaktik demnach ebenfalls zu einer Entdramatisierung von Geschlechterdichotomien beitragen; insbesondere in Situationen, in denen sich geschlechtsspezifische Vorurteile und Stereotypen durch die Haltung von Lehrenden und

---

<sup>21</sup> Siehe beispielsweise das Themenheft *Negotiating Gender* von *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (2015) und *Gender von Praxis Fremdsprachenunterricht* (2009).

Lernenden gleichermaßen festsetzen (vgl. Mittag 2015: 255). An dieser Stelle bildet der fremdsprachliche Unterricht keine Ausnahme, auch wenn mitunter in der Praxis Möglichkeiten existieren um ein größeres Spektrum von normabweichenden Perspektiven mit einzubeziehen. Insgesamt erscheint die Auseinandersetzung mit der heterosexuellen Matrix in der Fremdsprachendidaktik doch zu gering. Helene Decke-Cornill stellt beispielsweise fest, dass die schulische Literaturdidaktik als Institution dem kulturellen Gebot folge „die Existenz oder Existenzberechtigung der ‚Sonstigen‘ [zu bestreiten]“ (2004: 199) und dadurch zu der Konstituierung und Stigmatisierung beitrage. Aus einer marginalisierten Perspektive heraus kann deswegen von einem „Instrument der Normalisierung der kulturellen Matrix der Heterosexualität“ (2004:199) gesprochen werden, die den hegemonialen Diskurs durch gewaltvolle Zuschreibungen und Normierungen stärkt. Bei vollständiger Ausblendung der Kategorie Geschlecht ergeben sich deshalb verschiedene Schwierigkeiten. Zum einen werden den Kursteilnehmenden durch die bewusste Darstellung von dichotomen Geschlechtervorstellungen kulturelles Wissen über weitere Lebensrealitäten vorenthalten. Dadurch ist es nicht möglich, sich gemeinsam mit vorgeschriebenen Gendernormen und den dazugehörigen Praktiken auseinander zu setzen. Das Wissen über die Zielsprachliche Kultur kann sich auf der pragmatischen Ebene als notwendig erweisen, um in einer Situation unterscheiden zu können, ob die Intention einer Äußerung scherzhaft oder doch absichtlich diskriminierend oder rassistisch gemeint war. In diesem Fall kann ein Mangel an kulturellem Wissen also zu Fehlkommunikation im Alltag und damit zu einer negativen Einstellung gegenüber Zielsprache und -kultur führen (vgl. Pavlenko 2004: 60). Zuletzt wird durch das Ausblenden von nicht zweigeschlechtlichen Existenzen ihre Legitimität nicht nur bestritten, sondern durch Ignorieren, Verschweigen oder Tabuisieren weiter unterstützt (vgl. Decke-Cornill 2004: 199f).

Problematisch an diesen Prozessen ist, dass sich die heterosexuelle Matrix auf Alltagswissen und Mythen beruft und diese Stereotypen und Konzepte fest in der Gesellschaft verankert sind. Den Wahrheitsgehalt dieser Stereotypen zu ergründen erscheint mehr oder weniger sinnlos, da es sich nicht um eine empirisch belegbare Tatsache handelt, sondern um „kulturell tradierte Sichtweisen, die vereinfacht und zum Teil auch grob verfälschend sind“ (Schmenk 2009: 4). Wegen ihrer vereinfachten Darstellungsweisen können Stereotype dabei helfen, Sachverhalte schneller zu erfassen. Aus diesem Grund haben sie einen Einfluss auf die Wahrnehmung und Orientierung im Alltag, indem sie Interpretationsmöglichkeiten einschränken und „eine wichtige Ökonomisierungsstrategie im Umgang mit anderen“ bieten (Elsen 2018a: 47). Diese

Strategien können ebenso im Fremdsprachenunterricht angewendet werden. Es setzt jedoch ein hohes Maß an Bewusstheit für Stereotype voraus, um entsprechend mit ihnen umgehen zu können und sie nicht kontinuierlich zu reproduzieren. Angesichts der Allgegenwärtigkeit der eigenen Vorstellungen und Einstellungen in der menschlichen Wahrnehmung, erscheint eine Dezentrierung der eigenen Perspektive als unausweichliche Konsequenz, damit die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Normen erst als solche gesehen und reflektiert werden können (vgl. König et al. 2015: 5). Insgesamt gesehen erscheint es also notwendig, dass zum Lernen und Lehren einer Sprache ein besonderer Rahmen benötigt wird, um einen Raum zu schaffen in dem sich Teilnehmende sicher fühlen, bereit sind sich einer fremden Sprache und Kultur zu öffnen und diese zu erlernen, in Interaktion mit anderen treten und im Idealfall diese neue Sprache auch in ihre Identität mit aufnehmen (vgl. Decke-Cornill 2007: 87).

## **2.1 Forschungsstand im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache**

Im Gegensatz zur allgemeinen Fremdsprachendidaktik und der Fachdidaktik Englisch spielt Geschlecht als analytische Kategorie nach wie vor eine stark untergeordnete Rolle im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, ganz unabhängig davon, dass an die Disziplin der Anspruch gestellt wird, sprachliches und kulturelles Wissen gleichermaßen zu vermitteln. In der Unterrichtspraxis sieht es jedoch häufig so aus, dass Stereotypen eher reproduziert und manifestiert werden (vgl. Moghaddam 2010: 281). Die marginalisierte Position innerhalb der Disziplin lässt sich beispielsweise daran erkennen, dass in gängigen Lexika und Handbüchern wie *Handbuch Fremdsprachenunterricht* oder *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Internationales Handbuch* für lange Zeit kein Eintrag zu den Begriffen ‚Gender‘ oder ‚Geschlecht‘ verzeichnet war. In den jeweils aktuellsten Auflagen lässt sich mittlerweile jedoch ein Eintrag zu diesem Aspekt, wenngleich mit teilweise stark unterschiedlicher Ausrichtung und akademischer Fundierung, finden. Bereits in 2. wurde festgestellt, dass Gender eine zunehmende Bedeutung in institutionellen Kontexten erlangt hat, wie durch die Veröffentlichung verschiedener Themenhefte *Negotiating Gender* oder *Gender in Praxis Fremdsprachenunterricht* erkennbar ist, scheint es eklatant, dass solche Themenhefte nach wie vor nicht in bekannten überregionalen Praxiszeitschriften für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zu finden sind (Stand 2019). Außerdem fällt auf, dass sich nur einige wenige Einzelpersonen mit Fragestellungen rund um Gender auseinandersetzen, die Ergebnisse dieser Untersuchungen jedoch wenig rezipiert werden und noch häufiger in eine Randposition innerhalb des Fachdiskurses gedrängt werden (vgl. Peuschel 2018: 345). Es fehlen neben der theoretischen Auseinandersetzung in der Wissenschaft Beispiele aus der Unterrichtspraxis, um

Lehrpersonen den Zugang zu Geschlechtertheorien zu vereinfachen und aufzuzeigen, mit welchen vielfältigen Einsatzmöglichkeiten diese in den Unterricht eingebunden werden können.

Ein möglicher Ansatzpunkt für eine kritische Auseinandersetzung von gendertheoretischen Aspekten kann beispielsweise auf der Ebene der Sprache stattfinden. In der von Lutjeharms und Schmidt veröffentlichten Untersuchung, die sich mit der Relevanz der linguistischen Genderforschung für Deutsch als Fremdsprache auseinandersetzt, wurde herausgearbeitet, dass geschlechtersensible Sprache nur selten Anwendung in Lehrbüchern oder Grammatiken findet. Dabei gäbe es durchaus verschiedene Möglichkeiten diesen Teilbereich der Grammatik in Materialien zu integrieren. Beispielsweise wäre es möglich im Rahmen von Personenbezeichnungen auf neutrale oder sensible Sprache aufmerksam zu machen und so die Teilnehmenden für den Einfluss von Sprache zu sensibilisieren. Außerdem könne durch den bewussten Einbezug von sprachlichen Geschlechterkonstruktionen vermieden werden, dass Lernenden ein eindimensionales Bild deutschsprachiger Lebenswelten, welches kaum positive Identifikationsmöglichkeiten anbieten könne, vermittelt werde. Bereits im Anfangsunterricht können deshalb verschiedene sprachliche Varianten eingeführt werden, wenn auch nicht in ihrer vollständigen Tiefe und Komplexität (vgl. Lutjeharms/Schmidt 2006: 215). Trotzdem sollte der „Drahtseilakt zwischen sprachlicher Zugänglichkeit und inhaltlichen Ambitionen“ (Mittag 2015: 253) nicht unterschätzt werden. Umso wichtiger erscheint es deswegen, ein Repertoire an eigens gestaltetem, genderneutralem, genderkritischem und gendersensiblen Material zu entwickeln (vgl. ebd. 253).

Ansätze, um einen gendersensibleren Unterricht zu gestalten, können also auf verschiedenen Ebenen beginnen und unterschiedliche Aspekte einbeziehen um letztendlich zu einem Ergebnis zu kommen, welches viele verschiedene Sichtweisen präsentiert, Möglichkeiten aufzeigt und die Teilnehmenden im Idealfall dadurch erreichen und motivieren kann. Denn beim Erlernen einer neuen Sprache bietet sich die Möglichkeit, Denkstrukturen neu zu bilden – gleichzeitig besteht aber das Risiko, bereits gefestigte Denkstrukturen weiter zu reproduzieren. Schon aus diesem Grund sollte der DaF-Unterricht auch den Anspruch haben, mehr als nur eine binäre Darstellung der Welt zu präsentieren (vgl. Moghaddam 2010: 281). Moghaddam berichtet von ihren eigenen Erfahrungen als Lehrperson für Deutsch als Fremdsprache, „dass es unerheblich ist, ob mit Lehrwerken, mit eigenen Materialien oder mit Internettexen gearbeitet wird.

Geschlecht ist immer präsent<sup>22</sup>, manchmal offensichtlich und manchmal lediglich im Hintergrund“ (2010: 283). Aus dieser Annahme heraus, dass alle im Unterricht partizipierenden Personen sich meist als geschlechtliches Wesen wahrnehmen und deswegen unterschiedliche Genderperspektiven konstruieren, sollte Geschlecht viel häufiger thematisiert und problematisiert werden (vgl. Moghaddam 2010: 283). Das sollte im besten Falle nicht nur unter Einbezug der semantischen und bildlichen Ebene stattfinden, sondern zusätzlich über die sprachliche Ebene, um auf die Konstruiertheit von Lebensrealitäten aufmerksam zu machen.

Im Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache erscheint es sinnvoll sich vermehrt an migrationspädagogischen Zugängen zu orientieren, um natio-ethno-kulturelle Konstruktionen und Zuschreibungen aus einer machtkritischen Perspektive heraus zu reflektieren. Dadurch kann in einem nächsten Schritt die Perspektive um eine genderbezogene Ebene erweitert werden (vgl. Dirim/Peuschel 2019: 153). Die Ideen und Konzepte aus dem Fremdsprachenunterricht unterscheiden sich insbesondere darin, dass Gender und Migration weiterhin eine eher abstrakte Kategorie für viele bleibt, während es beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache in einer Migrationsgesellschaft doch eine andere Realität gibt. An dieser Stelle bekommt die politische Bedeutung von DaZ eine besondere Rolle, denn Migrationserfahrung(en) und Gender sind nicht nur in den Unterricht integriert, sondern sie sind Teil der unterschiedlichen Lebensrealitäten aller teilnehmenden Personen. Oft sollen die im Kurs vermittelten Informationen auch als direkter Spiegel für das, was die politische beziehungsweise gesellschaftliche Mehrheit von den Teilnehmenden erwartet, verwendet werden (vgl. ebd. 156f).

## **2.2 Einbindung in den fremdsprachlichen Unterricht**

Um das Thema Gender in den Unterricht einbinden zu können, gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, die aus aktueller Perspektive heraus noch nicht hinreichend genug genutzt werden. Global betrachtet ist Gender sowohl mit dem Inhalt als auch mit der Unterrichtssprache eng verbunden. Davon ausgehend, dass Gender im Diskurs konstruiert wird, sind nicht nur Kleidung oder Verhaltensweisen, sondern ebenso der aktive Sprachgebrauch an diesem Vorgang beteiligt. Deshalb kann mit dem Sprechen über Gender ein Metadiskurs eröffnet werden, der die Kursteilnehmenden befähigen soll über Diskurspraktiken sprechen zu können und zu erkennen wie Gender sozio-kulturell hergestellt wird. Für das Erkennen und Aushandeln

---

<sup>22</sup> Ob Geschlecht und/oder Gender als Kategorie tatsächlich immer präsent ist, lässt sich aus geschlechtertheoretischer Perspektive nicht abschließend klären. Diese Annahme kann und wird durchaus in Frage gestellt, insbesondere mit Blick auf herrschende Machtverhältnisse, die hinter dieser Annahme stehen.



der etablierten Normen wird indes kulturelles Wissen benötigt. Eine neue Sprache zu lernen kann dabei unterstütztes Wissen über einen neuen kulturellen Kontext zu erlangen und somit Informationen zu erhalten, welche einen neuen Blickwinkel auf bis dato nicht hinterfragte eigenkulturelle Konzepte eröffnet. Eine Veränderung der Perspektive bedeutet jedoch nicht, dass die alte von einer zweiten, als absolut geltenden Position überschrieben wird. Stattdessen steht die Fähigkeit der Perspektivveränderung im Fokus, da sie eine signifikante Rolle in (inter)kulturellen Lernprozessen einnimmt. Dementsprechend können diese Lernprozesse auf die kulturelle Kategorie Gender übertragen werden (vgl. König et al. 2016: 22).

Anregungen, um der normierten Darstellung von binären Geschlechterverhältnissen entgegen zu wirken, können beispielsweise in der Kritischen Pädagogik oder Queer Pädagogik gefunden werden. Grundsätzlich zielt die Kritische Pädagogik darauf ab, dass die Lernenden in der Lage sind, Kontrolle und Macht über Entscheidungen, die treffen müssen, zu entwickeln. Im Endeffekt sollen sie dazu befähigt werden, sich nicht durch äußere Umstände<sup>23</sup> kontrollieren zu lassen und sich ihnen nicht ohne weitere Reflexion zu unterwerfen. Diese Erkenntnisse können auf die Kategorie Gender und die meist damit verbundenen Indoktrinierungen von traditionellen, normativen Rollenbildern und Identitätskonzepten übertragen werden. Ziel sollte es sein, dass die Lernenden ihr Selbst als eine offene und plurale Entität begreifen, die über die Entscheidungsfreiheit verfügt, sich bewusst für oder gegen eine Idee zu stellen (vgl. Volkmann 2007: 166). Ergänzend dazu kann der Rückgriff auf Queer Pädagogik helfen zu verdeutlichen, dass sexuelle Identitäten gleichermaßen kultureller Konstruiertheit unterliegen und abhängig von ihrem Kontext gelesen werden können. Zur Verdeutlichung von kulturellen bedeutungsschaffenden Praktiken kann es hilfreich sein, regionale Biographien von marginalisierten Menschen in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen (vgl. Nelson 2007: 71).

Das steigende Interesse an postmodernen Konzepten wie Hybrididentitäten und Transkulturalität<sup>24</sup> im Fremdsprachenunterricht öffnet die Diskussion für einen neuen Zugang zur Förderung von Offenheit, Toleranz und Akzeptanz gegenüber Lebensweisen und Perspektiven, die von der Heteronormativität abweichen. Als theoretischen Orientierungspunkt kann auf das postkoloniale Konzept des *Dritten Raumes*, ein von Homi Bhabha geprägtem Begriff, zugegriffen werden. Es beschreibt und betont gleichermaßen die Dynamiken in

---

<sup>23</sup> Möglichen Einflüsse können zum Beispiel bilden: Peergroup, Familie, die Lehrperson, aber auch jegliche Form von Medien. Auch die politische Situation und eine daraus entstehende Ab- oder Zuwendung können eine Rolle spielen.

<sup>24</sup> Transkulturalität (Welsch 1997) ist nicht als entweder oder Modell entstanden, sondern kann als Ergänzung zu Interkulturalität und als Weiterführung von Multikulturalität gedacht werden (vgl. Sommer 2001: 48).

prozesshaften kulturellen Aushandlungen. Der Dritte Raum ist dabei kein physischer Ort, sondern eine Vielzahl von Möglichkeiten, die ein Dazwischen hervorheben und sich im Zentrum des hegemonialen Diskurses selbst verorten lassen (vgl. Struve 2013: 128).<sup>25</sup> Bhabhas Kulturverständnis basiert dementsprechend nicht auf einem in sich geschlossenen, homogenen Bedeutungssystem, sondern fokussiert sich auf die dazwischen liegenden Hybridisierungsprozesse und dem damit verbundenen infiniten Prozessen der Aushandlung (vgl. Freitag-Hild 2010: 39f). Dadurch lässt sich ein diskursives Kulturverständnis herauslesen, in dem kulturelle Akteur\*innen gleichzeitig als Träger\*innen und Multiplikator\*innen von Kultur fungieren. Transkulturelle Ansätze<sup>26</sup> und Konzepte des Dritten Raums beruhen also auf einem subjektorientierten Kulturbegriff, welcher vom Individuum her gedacht wird (vgl. ebd. 49). Es entstehen heterogene vielstimmige Diskurswelten, deren interne Differenzen, wie Gender, Klasse oder „Rasse“, sowie die individuelle und kulturelle Perspektivenvielfalt im Mittelpunkt stehen.

Diese Überlegungen lassen sich auf didaktisch-methodische Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht übertragen, da eine nichtessentialistische Sichtweise auf Identitäten und Kultur(en) durch Aushandlungsprozesse gefördert wird und die Fremdsprachenlernenden als kulturelle Handlungsträger\*innen selbstständig in Aktion treten können um kulturabhängige Bedeutungen und Normen sichtbar zu machen (vgl. ebd. 40). Fremdsprachenunterricht kann so zu einem hybriden Ort kulturellen Handelns und Transformationsprozessen konzeptualisiert werden. Der Dritte Raum kann auch Anknüpfungspunkt für eine differenzierte Ausgangssituation zur Einbindung von emotional aufgeladenen und persönlichen Themen wie Gender verwendet werden und Teilnehmende zur Partizipation motivieren. Wolfgang Hallet hat das Bhabhasche Konzept des Dritten Raumes auf den fremdsprachlichen Unterricht

---

<sup>25</sup> Bhabha beschreibt den Dritten Raum so: „[...] It is that Third Space, though unrepresentable in itself, which constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity; that even the same signs can be appropriated, translated, rehistoricized and read anew” (1994: 37). Die Verhandlungen im Dritten Raum verdeutlichen, dass ein Symbol unendlich oft und unterschiedlich verstanden werden kann. Dennoch müssen die neu entstandenen Repräsentationsformen nicht den Anspruch zur absoluten Vollständigkeit haben, vielmehr stellen sie zusätzliche Denkweisen- und Formen dar.

<sup>26</sup> Problematisch an verschiedenen transkulturellen Ansätzen ist, dass diese die Sicht auf Wirkmächtigkeit von kollektiven Identitäten verstellen. Es besteht die Gefahr Machtverhältnisse, soziale und/oder ökonomische Unterschiede im Zugang zu kulturellen Ressourcen auszublenden. Das Bedürfnis nach einer stabiler Identität und gesellschaftlichen Positionierung entsteht zum Beispiel dann, wenn unter prekären Bedingungen gelebt wird – Faktoren können da sein Migration, Leben in der Diaspora, schnelle gesellschaftliche Veränderungen oder politische Selbstbehauptung. Unter diesen Umständen wird Identität als Mittel zur Orientierung und zur bewussten Abgrenzung in der Gesellschaft genutzt. Trotz Konstruiertheit von kollektiven Identitäten, bleibt die Konstruktion dieser Identitäten relevant (vgl. König 2018: 56f).

übertragen<sup>27</sup> und beschreibt diesen als „kulturellen Begegnungs- und Diskursraum mit hybridem Charakter [...], in welchem inter- und transkulturelle Prozesse ablaufen, die denen in der globalisierten Gesellschaft<sup>28</sup> sehr ähnlich sind“<sup>29</sup> (2002: 32). Der fremdsprachliche Unterricht kann deswegen als Ort hybrider Prozesse gelesen werden, weil er kontinuierlich mehrsprachig und mehrkulturell geprägt wird, unabhängig von Thema oder Unterrichtssprache, woraus sich ein nicht greifbarer Raum der Begegnungen entwickelt, welcher dazu beiträgt Vorstellungen von eigenen Identitäten und fremden Kulturen zu konstruieren. Diese stattfindenden Grenzüberschreitungen zwischen Kulturen ermöglicht es, Ansätze von einer neuen oder veränderten Kultur entstehen zu lassen. Die womöglich neu gewonnene Identität kann rückgebunden werden an die eigene kulturelle Praxis und Perspektive (vgl. Hallet 2002: 40f). Der eigens auf den Fremdsprachenunterricht zugeschnittene Kulturraum (vgl. ebd. 48) und der sich daraus ergebende Dritte Raum eignet sich deswegen um Geschlechterverhältnisse zu thematisieren. Normativ und binär vorherbestimmte Kategorien wie Geschlecht werden so Gegenstand von Aushandlungsprozessen in einem Raum, in dem sich dichotome Bedeutungszuschreibung durch Sprache und kulturelle Annahmen verändern und verschieben können (vgl. König 2018: 63).

Neben dem Einbezug von postmodernen Konzepten, können in den Gender Studies weitere Anknüpfungspunkte für die Unterrichtspraxis gefunden werden. Geschlecht als gesellschaftliche Strukturkategorie zu betrachten, kann geeignet sein um eben jene strukturellen Ungleichheiten und Widersprüche sicht- und kritisierbar zu machen, die sich oft in den Lebensrealitäten der Deutschlernenden wiederfinden lassen. Für ein erstes Verständnis von Gender kann beispielsweise auf einen interkulturellen Vergleich zugegriffen werden. Implizierte Geschlechternormen lassen sich auf sprachlicher Ebene anhand von Adjektiven bei Personenbeschreibungen herausarbeiten, in ihren Handlungen und Tätigkeiten, die sie wahrnehmen und an den Orten, an denen sie dargestellt werden. An dieser Stelle kann nicht nur

---

<sup>27</sup> Das Konzept des Dritten Raumes wurde bereits von anderen Wissenschaftler\*innen auf seine Brauchbarkeit für die fremdsprachliche Didaktik untersucht. Einen der ersten Ansätze ist bei Claire Kramsch und der inneren Mehrstimmigkeit zu finden (1995).

<sup>28</sup> Bei der Theoretisierung des Dritten Raumes für die fremdsprachliche Didaktik gibt es die Tendenzen, die Machtverhältnisse auszublenden und die asymmetrischen Kulturbeziehungen im Unterricht nicht sichtbar zu machen. Denn es wäre falsch davon auszugehen, dass es sich bei diesem Verhältnis im Unterrichtsgeschehen um einen reziproken Kulturaustausch jenseits von Hierarchisierung handelt (vgl. König 2018: 58f). Da es jedoch allen Fachdidaktiken um eine Dezentrierung der eigenen Perspektive geht um einen möglichst paritätischen Austausch zu haben, wird versucht den verschiedenen Kulturen mit Gleichbehandlung und Wertschätzung zu begegnen (vgl. Kula 2018: 208f.).

<sup>29</sup> Hallets Kulturverständnis beruht auf einem kultursemiotischen Ansatz. Kultur wird als Text verstanden, die untereinander mit beliebig vielen Texten verknüpft sein können. Er bezieht sich auch auf den kulturantrophologischen Ansatz von Bachmann-Medicke (vgl. Hallet 2002: 32f).

auf die kulturelle Bedeutung von Sprache und Texten hingewiesen werden, sondern zusätzlich auf die kulturspezifische Wahrnehmung und Vorstellungen, die bereits verinnerlicht worden sind (vgl. König 2018: 100f). Um den Prozess des „doing gender“ begreifen zu können, ist es notwendig diesen identifizierbar zu machen und den Fokus auf die Konstruierbarkeit von Gender zu lenken. Es kann gewinnbringend sein, auf die Arbeit mit literarischen Elementen zurückzugreifen um durch einen möglichen Perspektivenwechsel den Blick auf Geschlechternormen und Zweigeschlechtlichkeit zu irritieren. Von besonderem Interesse können ebenfalls Kommunikationsstile in Filmen oder Videos sein (vgl. ebd. 110), denn viele neuere Lehrwerke setzen auf die Einbindung von *augmented reality* in Form von kleinen Videoclips. Auch eine Analyse nonverbale Kommunikationsmittel wie Kleidung oder Haare können zu einer Sensibilisierung der Teilnehmenden führen. Mithilfe eines dekonstruktivistischen Ansatzes kann das Verständnis von Geschlecht durch eine Reflexion der Verknüpfung von Sexualität und Geschlecht und die daraus hervorgehende Heteronormativität eingeleitet werden. Dabei sollte die diskursive und sprachliche Macht von Heteronormativität im Fokus stehen, unter dem Rückgriff auf die Frage nach geeigneten Pronomina, genderneutralen Berufsbezeichnungen oder Anreden (vgl. ebd. 178). Von besonderer Bedeutung in Bezug auf die deutsche Grammatik könnte die standardisierte Verwendung des generischen Maskulinums sein.

Für die Unterrichtspraxis haben alle diese Ansätze ganz unterschiedlich didaktisch-methodische Konsequenzen. Es kann zum Beispiel hilfreich sein sich auf die Arbeit mit literarischen und dramatischen Elementen zu konzentrieren, um die Kursteilnehmenden mit dem Diskurs vertraut zu machen. Ein beliebtes Mittel zur Herausstellung von heteronormativen Zuweisungen kann durch den Einsatz von Parodie erfolgen. Ein reflexiver Umgang mit Unterrichtsmaterialien im aktiven Unterrichtsgeschehen erscheint notwendig damit die Fremdsprachenlernenden gemeinsam lernen kritisch zu dekonstruieren und hegemoniale Diskurse benennen und hinterfragen zu können (vgl. Simon 2018: 8). Verlage von Lehrwerken mögen darum bemüht sein Diversität darzustellen, aber dennoch haben Texte, Figuren und Abbildungen eine auf weiße Zweigeschlechtlichkeit konzentrierte Normierung und lassen Identitäten, die nicht dem heteronormativen Schema folgen, in den meisten Fällen unberücksichtigt (vgl. Hermann-Cohen 2015: 20).

Insgesamt erscheint es wichtig Gender in Unterrichtspraktiken mit einzubeziehen,

„gerade ‚weil‘ [es] ein so lebensweltliches, persönlich relevantes, kulturelles und kontrovers diskutiertes Thema ist, bieten Aushandlungen von Geschlechternormen authentische Gesprächsanlässe, z.B. darüber, ‚wie man sich selbst treu bleiben kann, wie man mit Anpassungsdruck umgehen soll oder wie Anderssein sozial konstruiert wird und die soziale Ordnung Probleme erzeugt, die ohne sie keine wären.“ (Decke-Cornill 2009: 16; zitiert nach König et al. 2015: 4).

Letztlich sollten die verschiedenen Lebenswelten nicht ignoriert werden, sondern es sollte eine Lernatmosphäre geschaffen werden, die eine Vielzahl an Realitäten und Formen widerspiegelt und ihnen dadurch eine Daseinsberechtigung und Legitimität gibt, die oft genug von der gesellschaftlichen Majorität abgesprochen werden (vgl. Hermann-Cohen 2015: 22).

### 2.3 Ziele und Grenzen

Bei einer erfolgreichen Umsetzung von gendersensibler Didaktik im Fremdsprachenunterricht sollen im Idealfall verschiedene Ziele erreicht werden. Trotzdem können bei einer genderreflexiven Unterrichtsgestaltung oft unvorhersehbare Probleme auftreten, die die unterschiedlichen Konzepte hinterfragen und dadurch ihre Grenzen aufzeigen. Hauptziel sollte es dennoch sein, den Lernenden Mittel zur Erkennung der Konstruiertheit von zumeist traditionell binären Geschlechterverhältnissen näher zu bringen, unabhängig davon ob diese offen oder verdeckt in bestimmten kulturell bedingten Codes vermittelt werden. Damit Lernende dazu befähigt werden können, Normen und Machtpositionen zu kritisieren, muss zunächst die Entnaturalisierung von Geschlechterverhältnissen herausgearbeitet werden (vgl. König 2018: 64). In einem weiteren Schritt soll dann ermöglicht werden, die erkannten Stereotype eigenständig zu dekonstruieren und die hegemoniale Praxis dieser Vorgänge zu kritisieren. Die Auseinandersetzung mit Gender kann also eine Opportunität bieten

„sich der gesellschaftlichen Bedeutung und Wirkung von Sprache bewusst zu werden und so bei Fremdsprachenlernenden *language awareness* zu fördern und mit ihnen Überlegungen zu präzisem, inklusiven Sprachgebrauch anzustellen“ (König et al. 2015: 5).

Der Zugang über eine Fremdsprache kann an dieser Stelle einen Raum bieten, der verlangsamte und an Komplexität reduzierte Aushandlungen zulässt. Durch die Fremdheit in der Sprache „kann auch eine Distanzierung von Unmittelbarkeit der eigenen Sprachumgebung und damit ein freieres Sprechen bewirkt werden“ (ebd. 4). Es handelt sich um stark dynamische Aushandlungsprozesse, die notwendig sind um all die Perspektiven zu benennen und sichtbar zu machen, die sich ansonsten in einer stark marginalisierten Position außerhalb der herrschenden Heteronormativität befinden und denen deshalb meist nur vereinzelt Beachtung geschenkt wird. Die Übertragung auf den Unterricht ist notwendig, um den Lernenden eine

möglichst realitätsnahe Lebenswelt vermitteln zu können und ihnen mehr als nur eine singuläre Perspektive der Identifikationsmöglichkeit bieten zu können. Auf Grund dessen sollte in jedem Fall verdeutlicht werden, dass amtlich deutschsprachige Regionen<sup>30</sup> sich nicht nur aus einem homogen weißen, in heteronormativen Strukturen lebendem Kollektiv zusammensetzt, sondern ebenso Schwarze, Menschen of Colour, Indigene, lesbische, schwule, queere, inter- oder transsexuelle Lebensrealitäten genauso Teil dieser Regionen sind. Die Anwendung einer gendersensiblen Didaktik kann sich deswegen nicht ausschließlich auf den Umgang mit heterosexuellen und cis\* geschlechtlichen Frauen und Männern konzentrieren, wenn sie weiterhin den Anspruch an ihre gendertheoretischen Grundlagen aufrechterhalten möchte (vgl. Kleiner/Klenk 2017: 99). Es sollte darum gehen eine Vielfalt an Einstellungen, Verhaltensweisen und Lebensentwürfen zu zeigen und damit eine stärkere Individualisierung zu ermöglichen und zu legitimieren. Jedoch sollte es im Kern nicht bedeuten, dass die traditionellen Geschlechterstereotypen schlichtweg durch neue ersetzt werden und so schließlich eine Ausgrenzung von traditionellen Lebensrealitäten stattfindet (vgl. König et al. 2015: 5). Bei all diesen Prozessen darf weder erwartet werden, dass eine gemeinsame Wahrheit gefunden wird, noch sollte davon ausgegangen werden, dass marginalisierte Gruppen die Perspektive der dominanteren Gruppe übernehmen.

Da es sich bei Gender um eine Kategorie von höchst persönlicher Relevanz handelt, muss die Auseinandersetzung mit Gendernormen nicht immer mit Begeisterung seitens der Teilnehmenden aufgenommen werden. Ebenso gut können Teilnehmende abwehrend oder mit Berührungsängsten auf eine Auseinandersetzung mit Gender und Gendernormen in einer nicht freiwillig gewählten Gruppe reagieren (vgl. ebd. 4). Diese Reaktionen können durch den jeweiligen politischen Kontext zusätzlich verstärkt werden, wenn sich beispielsweise bei einer Positionierung außerhalb des binären Systems ein Sicherheitsrisiko für das eigene Leben ergeben kann oder Lernende in einem politischen System sozialisiert worden sind, in dem strikte Vorgaben zu Binarität herrschen.

Die Forderung nach mehr Individualisierung bringt weitreichende Konsequenzen auf der didaktisch-methodischen Ebene mit sich, denn es werden „gängige Lernarrangements infrage gestellt und [es erfordert] eine differenzierte Durchführung der Unterrichtsgestaltung und die

---

<sup>30</sup> Der Begriff amtlich deutschsprachige Regionen „wird als Ersatz für den Begriff ‚deutschsprachige Länder‘ verwendet, der zwar verbreitet, aber nicht zutreffend ist. Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ‚Land‘ durch ‚Region‘ ersetzt“ (Dirim 2015: 26).

Zuwendung alternativer Lernformen“ (Horstkemper 2: 33) um den Lernenden mit der benötigten Heterogenität begegnen zu können. Aus theoretischer Sichtweise mag es sich zwar anbieten auf alternative Lernformen zurückzugreifen und diese kreativ umzusetzen, dennoch setzen diese Arrangements voraus, dass einerseits genug Zeit vorhanden ist um die entsprechenden, teils aufwendigen, Vorbereitungen für eine differenziertere Gestaltung umsetzen zu können. Andererseits lassen sich wohl nicht alle Lernformen mit den erforderlichen Kurszielen entsprechend vereinbaren. Dies trifft insbesondere auf die Kurse zu, die zum Erreichen eines bestimmten Sprachzertifikats oder ähnlichem besucht werden und oft einem Rahmencurriculum unterliegen, welches zum erfolgreichen Bestehen der Prüfungsleistung dringend eingehalten werden muss.

Eine weitere Problematik, die sich durch die Fokussierung auf die Individualisierung der Lerngruppen ergibt, ist die unbeabsichtigte Vermittlung im Unterricht, dass die Lernenden hauptverantwortlich für ihre Misserfolge und negativen Erfahrungen seien und dadurch der weitreichende Einfluss von Machtstrukturen auf das Individuum ignoriert wird (vgl. Kleinker/Klenk 2017: 99). Es werden lediglich zusätzlich bestehende Ungleichheitsfaktoren ausgeblendet und darüber hinaus suggeriert, dass mit gendersensiblerem Handeln sämtlichen strukturellen Ungleichheiten entgegengewirkt werden kann. Um dieser Ausblendung und der Reproduktion von Ungleichheiten entgegen zu wirken, sollte versucht werden Lernprozesse möglichst aktiv zu gestalten (vgl. Gindl et al. 2007: 8).

## **2.4 Rolle und Einfluss der Lehrperson**

Um die in 2.3 diskutierten Ziele von geschlechtertheoretischen Einbindungsmöglichkeiten letztlich gewinnbringend umsetzen zu können, muss ein konkreter Blick auf die Rolle und den Einfluss der Lehrperson geworfen werden. Der bereits in 2.1 angesprochene Mangel an gendertheoretischen Arbeiten im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache gilt gleichermaßen für den Schwerpunkt der Ausbildung, da es kaum Untersuchungen zu der Rolle und dem Einfluss der Lehrkräfte gibt. Aus diesem Grund orientieren sich die folgenden Überlegungen insbesondere an Ansätzen aus der schulischen Lehramtsausbildung. Bis zu einem gewissen Grad kann diese Disziplin als Orientierungspunkt genutzt werden. Dennoch darf nicht vergessen werden, dass es einige Unterschiede zwischen Lehrpersonen im DaF Bereich und Lehrpersonen aus dem schulischen Kontext gibt. Während die Ausbildung letzterer den Weisungen der Schulbehörde und dem jeweiligen Kultusministerium folgt, gibt es für den Bereich Deutsch als Fremdsprache keine solche Institution oder Behörden, die die Ausbildung

institutionell regeln oder sogar kontrollieren. Trotzdem sind die Ansprüche an die Lehrpersonen in den letzten Jahren gestiegen.<sup>31</sup>

Unabhängig von dem Status der Lehrenden, bietet der Fremdsprachenunterricht selbst genügend Ansätze um vielfältige Perspektiven zu Gender zu vermitteln. Ein kritischer Umgang mit Materialien setzt eine entsprechende Ausbildung und Bewusstheit der Lehrperson voraus, die aber nach wie vor nicht als selbstverständlich betrachtet werden kann (vgl. Mittag 2015: 253). Um der Festigung von heteronormativen Stereotypen im Unterricht entgegenzuwirken, sollte ein Bewusstsein für Gender schon frühzeitig geschaffen werden, denn nur dann kann es sinnvoll in den Unterricht implementiert werden. Im Idealfall sollte dieser Punkt ein Teil der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen sein. Alternativ sollte es einen besseren Zugang zu sensibilisierenden und Bewusstheit schaffenden Fort- und Weiterbildungen geben, die Lehrkräfte mit möglichen Stereotypen konfrontieren und langfristig ein Bewusstsein schaffen, damit eigene und fremde Stereotypen reflektiert und entsprechend dekonstruiert werden können (vgl. Elsner/Lohe 2016: 11). Als weitere Möglichkeiten zur Hilfestellungen können die Supervision oder kolloquiale Beratung herangezogen werden.

Des Weiteren muss beachtet werden, dass eine von außen bestimmte Ausbildung nicht davor schützt, dass die Lehrenden sich ihrer eigenen rassistischen oder sexistischen Denkstrukturen nicht bewusst werden und dementsprechend mit in den Unterricht einbringen. Der Zugang zu Fort- und Weiterbildungen kann dies ebenso wenig garantieren, da es kaum nachvollziehbar ist, wie wirksam und nachhaltig die Teilnahme an einem Seminar ist. Häufig sind diese Formen von Weiter- oder Fortbildungen zeitlich auf ein oder zwei Wochenenden beschränkt. Die Aussicht auf einen langanhaltenden Erfolg wird dadurch erheblich geschmälert, denn um Lehrkräfte für Geschlecht, und in einem größeren Rahmen für weitere Kategorien<sup>32</sup>, zu sensibilisieren, ist es zunächst notwendig intensiv über die eigenen Vorurteile und Privilegien zu reflektieren. Ein gendersensibles Wissens- und Verhaltensrepertoire kann nur bis zu einem gewissen Punkt auf einer theoretischen Ebene gelehrt werden, da in der Praxis vermehrt auf

---

<sup>31</sup> Das BAMF hat beispielsweise die Zulassungskriterien für potenzielle Lehrkräfte erhöht, sodass es ohne entsprechende Ausbildung und/oder Berufserfahrung nicht mehr möglich ist, eine Zulassung zu erhalten. <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung.html> abgerufen am 23.09.2019 um 14.30 Uhr.

<sup>32</sup> Weitere wichtige Kategorien können in diesem Zusammenhang Rassismus und Migration darstellen. Diese Themen spielen besonders beim DaZ Unterricht eine wichtige Rolle. Darüber hinaus ist auch der Zusammenhang von Sprache und Macht von bedeutendem Einfluss im DaF sowie im DaZ Unterricht. Häufig ist jedoch festzustellen, dass Lehrpersonen Wissen über Bedeutung von Macht und Sprache fehlen und sich dementsprechend nicht auf wissenschaftlich fundierter Basis mit ihren Teilnehmenden auseinandersetzen können. Es fehlt zum Beispiel häufig das Wissen über Kolonialgeschichte, die koloniale Bedeutung von der Vermittlung westlicher Werte als universal geltende Regeln (vgl. Fornoff 2017: 61).



Empathie und der Bereitschaft zu Kommunikation und Interaktion gesetzt werden muss, weil es sich nämlich um ein höchst sensibles und persönliches Thema handelt. Als weitere Schwierigkeit ergibt sich, dass es für eine außenstehende Person wie die Lehrkraft kaum möglich ist einzuschätzen, ob eine der anwesenden Personen im Kurs bereits Diskriminierungserfahrungen gemacht und ein Trauma durch die erlebten Erfahrung erlitten hat (vgl. Volkmann 2007: 167). Um den größtmöglichen Erfolg abzielen zu können, müssten Teilnehmende zur Ausbildung eines gendersensiblen Bewusstseins über mehrere Monate intensiv betreut werden, damit nach der Auseinandersetzung eine Reflexion in der Praxis sowie praktische Erfahrung im Unterricht erfolgen kann (vgl. Horstkemper 2013: 32). Im Vordergrund solcher Ausbildungsmöglichkeiten sollten immer Aushandlungs- und Reflexionsprozesse stehen, denn ohne eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheiten ist das Ziel nur bedingt erreicht. Trotzdem sollten die vermittelten Informationen nie als absolutes Wissen verstanden werden, denn das würde genau das Gegenteil bewirken und sich nachteilig auf den Lernprozess auswirken oder ihn sogar vollständig unterbinden. Die (Selbst)reflexion stellt letztendlich einen wichtigen Teil des kompletten Prozesses dar, welcher oft lang und anstrengend und in seiner Gänze niemals völlig abgeschlossen werden kann (vgl. Simon 2018: 8). Schlussendlich bleibt es eine schwierige Aufgabe, die möglichen Diskriminierungen im Kurskontext zu reduzieren, da es auch ungewollt und trotz intensiver Selbstreflexion zur Reproduktion diskriminierender Zuschreibungen kommen kann. Die Lehrperson ist ebenfalls in den hegemonialen Diskurs eingebunden und kann mögliche Diskriminierungsdispositionen internalisiert haben, die sich trotz der Auseinandersetzung mit den hegemonialen Diskursen nur schwer lösen lassen (vgl. Peuschel/Dirim 2019: 163)

Bei näherer Betrachtung ergibt sich daher für die Lehrperson eine Form der doppelten Perspektive. Einerseits wird in vielen Situationen vorausgesetzt, dass Lehrende über Wissen zu der Kategorie Geschlecht verfügen und dementsprechend reflektierend mit Materialien agieren oder sich bestimmten, teils sich spontan ergebenden Diskussionen, im Unterricht auf fachwissenschaftlicher Ebene stellen und aus einer reflektierten Perspektive heraus sprechen zu können (vgl. Mittag 2015: 257). Andererseits muss dieses zuvor erlangte Wissen auch an die Teilnehmenden vermittelt werden können (vgl. ebd. 29). Hier scheint es einen Zusammenhang zwischen der Sensibilisierung der Lehrperson und den Kursteilnehmenden zu geben, denn je größer das Wissen und die Bedeutung von Gender als Kategorie auf theoretischer und praktischer Dimension ist, desto eher kann ein Bewusstsein für genderkritische Themen bei den

Lernenden geschaffen werden (vgl. Horstkemper 2013: 30). Folglich kann sich durch steigende Bewusstheit auch die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden ändern, da in den meist heterogenen Kursen eine stärkere Individualisierung stattfindet und es an der Lehrperson liegt, die unterschiedlichen Interessen, Lernvoraussetzungen und Widerstände zu kennen, um an die einzelnen Bedürfnisse angepasste Aufgaben zu entwickeln, die gleichermaßen genügend Erfolgsmöglichkeiten sowie Herausforderungen bieten (vgl. ebd. 35). Aus diesem Grund ist eine Offenheit der Lehrperson dem Thema gegenüber unabdingbar, denn nur diese ermöglicht es, Individualisierungen zu greifen und den Teilnehmenden den Raum für unterschiedliche Meinungen, Erfahrungen und Identitäten zu bieten (vgl. König et al. 2016: 34). Es sollte jedoch dringend darauf geachtet werden, dass den Kursteilnehmenden nicht unterschwellig signalisiert wird, was als richtig oder falsch gedacht wird. Im Kontext von gendersensiblerem Unterricht bedeutet das, dass eine Dynamik zwischen Lernenden und Lehrenden entstehen muss, die es schafft die verschiedenen Genderperspektiven einzubeziehen und im Laufe des Unterrichtsgeschehens immer wieder neu zu beschreiben (vgl. Mittag 2015: 257).

Neben der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterialien und Lehrwerken bietet sich die Möglichkeit, diese Schritte gemeinsam mit den Teilnehmenden durchzuführen und Zuschreibungen zu thematisieren, sie zu besprechen und zu dekonstruieren. Die eigene Perspektive sollte dabei in den Hintergrund gestellt werden, da das Hauptaugenmerk auf der Kritik der hegemonialen Praxis in Lehrwerken oder Materialien liegen sollte. Dadurch sollen die Teilnehmenden ihre eigene Autonomie in der Sprache wiederfinden und in der Lage sein, versteckte sowie offene „Botschaften“ zu erkennen und zu hinterfragen (vgl. Peuschel/Dirim 2019: 164).

### **3. Gendersensible Kriterien für eine Lehrwerkanalyse**

Prinzipiell bietet sich eine nähere Auseinandersetzung mit Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht auf geschlechtertheoretischer Ebene an, denn es gibt neben einem besonders komplexen System zwischenmenschlicher Beziehungen in der fiktiven Lehrwerkswelt auch eine daraus entstehende hohe Dichte an konstanten sozialen Interaktionen, welche eine Ausgangsbasis für eine Vielzahl von unterschiedlichen Analysen stellen können (vgl. Sunderland et al. 2002: 223). Das Sprachlehrwerk nimmt nach wie vor die Stelle des Leitmediums im Fremdsprachenunterricht ein, da es trotz medialer Weiterentwicklung einige entsprechende Vorteile wie Ortsungebundenheit, vielfältige Einsetzbarkeit und Unabhängigkeit von Strom, vorweisen kann (vgl. Maijala 2007: 544). Diese Tatsache gilt gleichermaßen für

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sprachbücher unterscheiden sich jedoch deutlich von anderen Unterrichtsbüchern, denn sie weisen eine stärkere Nähe zu alltagsweltlichem Geschehen und mehr Handlungsorientiertheit auf als beispielsweise Geschichts- oder Biologiebücher. Die weitreichende Bedeutung des Lehrwerks im DaF Unterricht wird besonders in der Unterrichtspraxis außerhalb der amtlich deutschsprachigen Regionen erkennbar, da es gleichermaßen fremdkulturellen und fremdsprachlichen Input vermitteln muss und so zur Meinungsbildung bezüglich Zielsprache und Kultur beiträgt (vgl. Maijala 2007: 544). Dementsprechend haben Lehrwerke oft den Anspruch an sich selbst, alles zu beinhalten, was benötigt wird um eine Sprache erfolgreich erwerben zu können (vgl. Freudenberg-Findeisen 2004: 248). Insbesondere Deutsch als Zweitsprache Lehrwerke haben darüber hinaus den Anspruch, Werte- und Normenbildende Prozesse anregen zu können (vgl. Elsen 2018b: 178).

Die folgenden Unterpunkte sollen als eine Überleitung zu der kritischen Betrachtung gendertheoretischer Aspekte in *Schritte Plus neu A1.1* in Kapitel 4 dieser Arbeit verstanden werden. Unter Einbezug von allgemeinen und spezifischen Anforderungen an Lehrwerke sowie einer Bestandsaufnahme bestehender Lehrwerkanalysen im Bereich Geschlechterverhältnisse, sollen dann Kriterien für eine gendersensible Betrachtung herausgearbeitet werden.

### **3.1 Anforderungen an ein DaF/DaZ Lehrwerk**

Wie bereits zuvor erwähnt, haben Lehrwerke den Anspruch Sprache analog zu Kultur zu vermitteln. Eine Frage, die sich daraus schlussfolgern lässt, könnte nach der Genauigkeit und der Erfüllung dieses recht hohen Anspruchs an sich selbst fragen. Ist es überhaupt möglich, ein Lehrwerk zu entwickeln, welches möglichst vielen dieser Anforderungen realistisch betrachtet gerecht wird?

Ein Problem, welches sich bei näherer Betrachtung ergibt, ist die Tatsache, dass Fremdsprachenlehrwerke dazu tendieren, eine dem Anschein nach stabile Welt vermitteln zu wollen, in denen alle Individuen als homogene Masse agieren und dieselben Bedürfnisse und Wünsche haben. Dieses Tatsache entspricht jedoch nicht unbedingt den Lebensrealitäten der meisten Teilnehmenden eines Deutschkurses. Anders als in vielen Lehrwerken, gehören nicht alle Mitglieder einer Gesellschaft der weißen Mittelschicht an, sondern leben in ganz vielfältigen Lebensformen und Weisen und haben dementsprechend andere Empfindungen und Bedürfnisse. Als Folge dessen sollte ein Lehrwerk also in der Lage sein, seine Haupthandlung um eine heterogene Gruppe jenseits des hegemonialen Diskurses zu zentrieren um dadurch

mehr Identifikationsmöglichkeiten bieten zu können. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass die geforderte Diversität im richtigen Zusammenhang zum Tragen kommt, da andernfalls willkürliche Bedeutungszuschreibungen stattfinden können. Es gilt, Diversität auch mit der Verschränkung von Machtasymmetrien zu betrachten, da durch diese Diskriminierungen kontinuierlich reproduziert werden und bei Ausblendung dieser bestehende Inklusions- und Exklusionsmechanismen weder erkannt noch hinterfragt werden können (vgl. Simon 2018: 7).

Themen wie Menschenrechte oder die Emanzipation der Frau sollten nicht zum Nachteil marginalisierter Positionen präsentiert werden. Jene Themen können durchaus unproblematisch aus nicht-eurozentrischer Sicht thematisiert werden, ohne dabei den Diskurs auf westliche Werte auszurichten und alle anderen Vorstellungen als falsch, schlecht oder ungenügend abzuwerten (vgl. Pavlenko 2004: 66). Diese Überlegungen können für Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache ebenso gelten wie für jene Bücher, die im Zweitsprachenunterricht eingesetzt werden. Insbesondere bei den zugelassenen Lehrwerken für Integrationskurse erscheint es mehr als sinnvoll, die Rahmenhandlung nicht auf eine homogene Gruppe von weißen, heterosexuellen und der Mittelschicht angehörigen Figuren basieren zu lassen, um eine möglichst vielfältige Anzahl an Personen und Lebensrealitäten abbilden zu können. Das 2017 überarbeitete Rahmencurriculum für Integrationskurse beschäftigt sich zumindest auf theoretischer Ebene mit der Vermittlung von Gender bezogenen Themen im Verlauf des Integrationskurses.<sup>33</sup> Bei näherer Betrachtung der zugelassenen Lehrwerke wird jedoch evident, dass es sich tendenziell um ältere Lehrbücher handelt, deren Darstellungen von einer vielfältigen Lebenswelt doch als weit entfernt beschrieben werden können und den Anforderungen an ein gendersensibles Lehrwerk nicht gerecht werden; sich aus gendertheoretischer Perspektive nicht dazu eignen, eben jene Aspekte zu thematisieren, sondern sich auf hegemoniale Vorstellungen von Geschlecht und Familie berufen. Das ist insofern problematisch, als dass Lehrwerke, neben weiteren Medien, eine große Rolle bei der Sozialisierung spielen. Dies betrifft vermehrt Jugendliche und Kinder, kann aber auch für neu immigrierte Erwachsene aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten gelten, denn beide Gruppen müssen gleichermaßen „wesentliche Aspekte des Miteinanders“ (Elsen 2018b: 178) in amtlich deutschsprachigen Regionen erlernen.

---

<sup>33</sup> In allen genannten Handlungsfeldern des Rahmencurriculums finden sich Anmerkungen zum Fokus Landeskunde und/oder den Lernzielen, die auch auf A1 schon geschlechterbezogene Themen mit einbeziehen sollen (vgl. Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache 2016).

Neben Bildern, Illustrationen oder Darstellungen werden Stereotype unbewusst mittels Sprache (re)produziert (vgl. Elsen 2018b: 178). Das gilt auch für das Sprechen über Frauen, Männer oder queeren Genderidentitäten und formt das, was in einer Gesellschaft als objektive Wirklichkeit verstanden wird (vgl. Ott 2014: 242). Daher sollte ein gendersensibler Ansatz bei der Vermittlung und Verwendung von Sprache in Texten, Übungen und Grammatik zu Tragen kommen, um der Reproduktion und Verhärtung von Stereotypen entgegen zu wirken. Schließlich funktionieren sprachliche Mittel immer als ein Mittel zur Macht und sollten deswegen in Analysen stets mit einbezogen werden, denn durch Sprache werden gesellschaftliche Zugehörigkeiten konstruiert und Auskunft über soziale Implikationen gegeben (vgl. Peuschel/Dirim 2019: 160).<sup>34</sup>

Bei der Gestaltung vieler Lehrwerke muss zusätzlich darauf geachtet werden, dass diese für einen weltweiten Einsatz konzipiert werden. Dadurch unterliegen sie unvermeidbaren Vorgaben, Konzessionen oder Kompromissen, um sich als populäres Lehrwerk etablieren zu können. Das bedeutet, dass sehr aktuelle oder werbetragende Aspekte sowie Themen mit Bezug zu moralischen Werten stets mit großer Vorsicht behandelt werden müssen (vgl. Hägi-Mead 2017: 209). Deshalb besteht die Herausforderung darin, Rücksicht auf die politische und gesellschaftliche Situation zu nehmen, ohne sich dabei verbiegen zu müssen (vgl. ebd. 221). Ein brisantes Beispiel stellen die Thematisierung von Homosexualität und der Umgang mit den Ländern, in denen es gesetzlich verboten ist, dar. Hägi-Mead plädiert jedoch dafür, dass es sich bei Homosexualität und/oder Homophobie um einen kulturellen Teilbereich handle und deswegen behandelt werden müsse, wenn auch mit Feingefühl. Schließlich handelt es sich um ein Thema „mit dem Deutschlernende in der Auseinandersetzung mit dem amtlich deutschsprachigen Raum durchaus konfrontiert werden.“ (2017: 299). Diese Überlegung lässt sich auf weitere Identität oder Begehrensformen übertragen, die jenseits des heterosexuellen Begehren liegen und ebenso Teil der amtlich deutschsprachigen Regionen sind, in den meisten Lehrwerken aber keinen Raum zur Entfaltung geboten bekommen.

---

<sup>34</sup> Eine weitere Ebene ergibt sich für Lernende des Deutschen als Zweitsprache. Da im Rahmen dessen auch die Herausbildung von Werten eine Rolle spielt, sollte besonders achtsam mit der Bedeutung von Sprache und Macht umgegangen werden. Bei einer ausschließlichen Repräsentation des hegemonialen Diskurs als Normalitätsvorstellung ist es möglich, dass die Kursteilnehmenden jene Normen auf sich und ihre Lebenswelt übertragen, da sie sich nach den Erwartungen, die sie im Kurs vermittelt bekommen, richten. Das ist insofern problematisch, da Lehrwerke für DaZ auch auf einer politischen Ebene agieren und in gesellschaftliche wie auch migrationspolitische Diskurse eingebunden sind, dennoch häufig ausschließlich hegemoniale Positionen darstellen (vgl. Peuschel/Dirim 2019: 160).

### 3.2 Bestandsaufnahme bereits durchgeführter Analysen

Das Prinzip der Lehrwerkanalyse kann zwar insgesamt eine recht lange Tradition im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache vorweisen, meist konzentrieren sich diese aber auf die Vermittlung von Grammatik, Phonetik, Wortschatz oder traditionellen landeskundlichen Themen, wie etwa historische oder politische Fakten, während Aspekte von Geschlecht weitestgehend ignoriert werden (vgl. Maijala 2009: 36). Die Ergebnisse der wenigen vorliegenden Untersuchungen sind jedoch meist deckungsgleich in ihrer Kernaussage: Lehrwerke tendieren fortwährend dazu, sich auf traditionelle Frauen- und Männerbilder zu berufen und diese zu reproduzieren. Dies gilt insbesondere für die Bereiche Familie, Freizeitaktivitäten und Berufe. In älteren Lehrwerken finden sich teilweise Abschnitte, in denen sogar das Essverhalten und die Wahl des Essen den gängigen Stereotypen folgt: eine weibliche Figur isst demnach einen Salat, während männliche Figuren vermehrt mit einem Steak auf dem Teller zu finden sind (vgl. ebd. 33). Eine weitere Erkenntnis, die in allen geschlechtertheoretischen Untersuchungen herausgearbeitet wurde, liegt darin, dass die dargestellten Frauen hauptsächlich im Zusammenhang mit Emotionen, Familie und Freizeitaktivitäten zu sehen sind. Währenddessen sind männliche Figuren vor allem im öffentlichen Leben oder im Beruf zu finden, erscheinen praktisch orientiert und beschäftigen sich weniger mit emotionalen Tätigkeiten (vgl. ebd. 49f; Moghaddam 2010; Freudenberg-Findeisen 2004).

Tendenziell zeigt sich aber, dass die Thematisierung von Geschlechterverhältnissen mit steigender Aktualität der Lehrwerke zunimmt, jedoch weiterhin keine Notwendigkeit darstellen muss. Eine überwiegende Mehrheit der Lehrwerksuntersuchungen, die sich auf die Konstruktion von Geschlecht konzentrieren, analysiert dabei ausschließlich Frauen- und Männerbilder und trägt unbewusst dazu bei die Geschlechterdichotomien zu reproduzieren als diese wirklich zu dekonstruieren. Ein ähnliches Defizit lässt sich bei der Suche nach der Rolle von Personen mit Migrationserfahrung feststellen, weil Klassenzugehörigkeit oder „Rasse“ dazu tendieren eine untergeordnete Rolle zu spielen oder gar ausgeblendet zu werden. Überlegungen zu dieser Thematik sind bis dato im Deutsch als Fremdsprache Bereich zum Beispiel bei Minna Maijalas (2009) zu finden. Sie bezieht in ihrer Analyse die Darstellung von Migrant\*innen ein und stellt eine Verbindung zwischen Migration, Bildung und Klasse her. Die kaum repräsentierten migrantischen Frauen befinden sich zumeist in einer prekären Arbeitssituation, wie Reinigungs- oder Pflegeberufe. Einen Unterschied scheint es lediglich darin zu geben, dass Frauen des globalen Südens unabhängig von ihrer Bildung in prekären

Situationen leben, während Frauen des globalen Nordens kollektiv in bessergestellten Berufen arbeiten können (vgl. Maijala 2009: 47).

In der Forschung zu Deutsch als Zweitsprache verhält sich die Situation ähnlich: Inci Dirimi hat sich mit *kritischem Weißsein* in dem österreichischen Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch B1* auseinandergesetzt und kam dort zu ähnlichen Erkenntnissen. Auffällig war, dass „der Emanzipationsbegriff instrumentalisiert und zur Legitimation mehrdimensionaler Hierarchien zwischen Frauen herangezogen wird“ (Dirim/Pokitsch 2017: 104). Im Vordergrund steht immer die kollektive Aufwertung des westlichen Frauenbildes, unter der vollständigen Ausblendung von Problemen in der österreichischen Gesellschaft, gegenüber einer Reproduzierung des Stereotypes der durch das Patriarchat unterdrückten und abhängigen Frau des globalen Südens, die von ihrem Schicksal gerettet werden müssen. Differenziertere Lebens- und Familienmodelle sowie die Pluralisierung von Geschlechterverhältnissen werden somit für eine nationalstaatliche Homogenisierung ausgeklammert (vgl. ebd. 2017: 104f). Aus diesem Aspekt heraus erscheinen einige Lehrwerkanalysen zu kurz gedacht, da häufig kein Raum für Abweichungen von hegemonialen Diskurs zugelassen wird und es bislang kaum Analysen gibt, die sich auf norm- und machtkritischer Ebene mit der Thematik auseinandersetzen.

Insgesamt scheint es besonders einen Mangel an geschlechtertheoretischen sowie machtkritischen Untersuchungen von aktuelleren Lehrbüchern beziehungsweise von gerade den Lehrwerken zu geben, die in Kursen zum Erreichen des Niveaus A1 eingesetzt werden. Theoretisch könnte jedoch jeder neubeginnende Anfängerunterricht dafür genutzt werden um „genderneutral, gendersensibel, genderkritisch oder genderreflexiv sprachlich zu handeln und dieses Handeln zu erlernen, unabhängig davon, inwiefern dies im Kontext der anderen Sprachen der Lernenden üblich ist“ (Peuschel 2018: 350). Ferner könnte durch das Angebot geeigneter Hilfen den Lernenden bewusst die Möglichkeit geben, sprachliche Konstruiertheit von binären Geschlechterverhältnissen zu erkennen und zu reflektieren (vgl. ebd. 352).

### **3.3 Mögliche Kriterien**

Um mögliche Kategorien von Geschlecht in einem Lehrwerk erkennen zu können, werden Kriterien benötigt, die es ermöglichen, Geschlechterverhältnisse in Darstellungen und Texten herauszuarbeiten und sie auf ihre Entsprechung der heterosexuellen Matrix überprüfen zu können. Ansätze für solch ein Kriterienraster wurden in verschiedenen Veröffentlichungen der Lehrwerkforschung publiziert, wenngleich Genderaspekte in diesen Katalogen meist eine marginale Position einnehmen (vgl. Freudenberg-Findeisen 2004: 249). Bereits im *Stockholmer*

*Kriterienkatalog* wird darauf hingewiesen, dass ein Lehrwerk auch dahingehend zu untersuchen sei, ob es Identifikationsfiguren für die Lernenden gebe, ob die quantitative Anzahl an Männern und Frauen ungefähr ausgeglichen sei und ob gängige Rollenklischees vermieden werden (vgl. Krumm 1994: 101). Um aktuellen Entwicklungen in Wissenschaft und Gesellschaft gerecht zu werden, sollte an dieser Stelle die Frage nach nicht eindeutig lesbaren Figuren im Lehrwerk gestellt werden, um Möglichkeiten neben der stereotypisierender Darstellung von Körpern aufzuzeigen (vgl. Bittner 2011: 35f). Im Rahmen einer umfangreichen Analyse verschiedener Schulbücher ist Melanie Bittner zu der Erkenntnis gekommen, dass genau dieser Punkt ein großes Problem in der Darstellung von Diversität in Schulbüchern demonstriert. Häufig lässt sich bei quantitativen Betrachtungen von Beginn an ausschließen, dass überhaupt Personen jenseits des zweigeschlechtlichen Systems in der fiktiven Welt des Schulbuches existieren können (vgl. ebd. 36). Stattdessen betten viele Bücher und Materialien ihren Inhalt in eine von Heteronormativität geprägte Welt ein. Aus diesem Grund sollte ein weiteres Kriterium die Darstellungen von Diversität dahingehend bewerten, „ob es ihnen gelingt, bestehende Diversität so abzubilden, dass der Verschiedenheit Rechnung getragen wird, ohne dadurch Zuschreibungen zu (re)produzieren oder Protagonist\*innen auf eine Differenz zu reduzieren“ (Simon 2018: 8).

Da vielen Lehrwerken eher eine Abwesenheit von Diversität und gendertheoretischen Aspekten attestiert werden kann<sup>35</sup>, kann es relevant sein, danach zu schauen, welche Figuren als handelndes Subjekt auftreten, welche passiv agieren und welche Perspektiven gänzlich ausgeblendet werden. Auch die Frage danach, was als Normalität konzipiert wird und was nicht, kann Aufschluss über die Situationen bestimmter Lebensrealitäten und ihre soziale Akzeptanz geben. Neben fiktiven Handlungsfiguren lassen sich häufig deutschsprachige Prominente in Lehrbüchern finden. Die Auswahl dieser Figuren kann beispielsweise dahingehend untersucht werden, ob die quantitative Anzahl von Genderidentitäten ausgeglichen ist, ob es sich ausschließlich um weiße, heterosexuelle Personen handelt und ob Menschen außerhalb der heterosexuellen Matrix einbezogen werden.

Eine Untersuchung mit gendertheoretischen Dimensionen sollte ebenso die Verwendung von geschlechtsspezifischen Stereotypen näher betrachten. Brechen die Handlungsträger\*innen Geschlechterstereotypen auf oder konsolidieren sie diese durch traditionelle Rollenverteilung von Männern und Frauen? Einbezogen werden sollte die Frage, ob die Tätigkeiten und Berufe

---

<sup>35</sup> Siehe Kapitel 3.2



sowie zwischenmenschliche Beziehungen den Anspruch haben, ein System von geschlechtlicher Binarität zu reproduzieren oder dieses aufbrechen zu wollen. Denn eine tradierte Verteilung der Geschlechterrollen legt dar, dass Personen, die nicht dieser Norm entsprechen, dieser entsprechend geformt werden müssen (vgl. Bittner 2011: 36f). Dementsprechend wird der Eindruck vermittelt, dass die Möglichkeiten zur Existenz abweichend von tradierten Normvorstellungen entsprechend gering sind. Im Hinblick auf stereotypische Verhaltensweisen, Interessen oder Tätigkeit muss jedoch erwähnt werden, dass ebenfalls solche Figuren hinterfragt werden müssen, die das Bild einer emanzipierten und selbstständigen Frau entwerfen möchten. Das gilt besonders dann, wenn weibliche Personen beispielsweise in traditionellen Männerberufen und/oder führenden Positionen dargestellt werden. Was auf den ersten Blick ein emanzipatorischer Schritt zu sein scheint, erweist sich oftmals als das bloße Übernehmen patriarchalischer Werte- und Normenvorstellungen ohne jegliche kritischer Auseinandersetzung (vgl. Göbel/Bittner 2013: 11).<sup>36</sup>

Aus einer linguistischen Perspektive heraus können sich weitere Punkte für mögliche Untersuchungsansätze ergeben. Es kann sinnvoll sein, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob die abgebildeten Grammatikdarstellungen die Geschlechterhierarchien verstärken. Ein Ansatzpunkt wäre, verstärkt nach der Verwendung des generischen Maskulinums zu schauen, und herauszuarbeiten ob es eine Diskrepanz zwischen der Verwendung von Feminina und Maskulina gibt. Ein zusätzlicher Blick darauf, welche Form des grammatischen Geschlechts zuerst eingeführt wird, kann Aufschluss über die gesellschaftliche Hierarchisierung von Geschlecht geben (vgl. Peuschel/Dirim 2019. 160). Außerdem kann es auf der semantischen Ebene edukativ sein, Texte auf gender- und diskriminierungssensible Sprache hin zu untersuchen, um dadurch einen Einblick in verdeckte Diskriminierungs- und Ausgrenzungsverfahren durch Sprache zu bekommen (vgl. ebd. 8).

All diese Ansätze können ebenso gut auf die Gestaltung von Illustrationen, Comics und das Gesamtlayout des Lehrwerks übertragen werden, denn in der Anordnung und Gestaltung lassen sich ebenfalls Hinweise auf die zugrundeliegenden binären Geschlechternormen finden. Des Weiteren sollte ein Blick darauf geworfen werden, ob es Möglichkeiten für die Lernenden gibt, sich auf einer Metaebene mit der eigenen Position zu Geschlechterstereotypen

---

<sup>36</sup> Angela McRobbie schreibt dazu, dass in genau dieser neuen Form der Weiblichkeit, also einem bewusst offenen und selbstbewussten Auftreten, auch die Gefahr liege, männliche Werte als Norm zu setzen und sich dementsprechend im patriarchalen Wertesystem neu zu orientieren, dieses jedoch nicht zu hinterfragen und dadurch das Patriarchat weiter abzusichern (vgl. McRobbie 2009: 60ff).

auseinanderzusetzen oder die im Lehrwerk festgestellten Stereotypen sich überhaupt mit den Erfahrungen aus der gelebten Realität decken (vgl. Bittner/Göbel 2013: 11).

#### **4. Analyse gendersensibler Kriterien in *Schritte plus Neu A1.1*<sup>37</sup>**

Im folgenden Kapitel soll nun das Lehrwerk *Schritte plus Neu A1.1*<sup>38</sup> vorgestellt und exemplarisch aus einer gender-reflexiven Perspektive auf die mögliche Konstruiertheit von Geschlechterverhältnissen hin untersucht werden. Für die anschließende Betrachtung wird nur das Kursbuch verwendet.

Die Lehrwerkreihe ist im Hueber Verlag 2015 erschienen und in drei bzw. sechs Teilbände aufgeteilt, die zu den Sprachniveaus A1, A2 und B1 führen. Inhaltlich orientiert es sich an den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) sowie den Vorgaben des Rahmencurriculums vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), sodass es gezielt auf unterschiedliche Deutschprüfungen<sup>39</sup> vorbereitet (vgl. Schritte plus Neu A1.1: VIII). Dieses Lehrbuch wird vom BAMF als offiziell zugelassenes Lehrbuch geführt (vgl. BAMF Liste d. zugelassenen Lehrwerke 2019) und gilt laut Verlagswebsite als eines der populärsten Lehrwerke für Integrationskurse (vgl. Hueber Verlag Info 2019). Neben einer klassischen Audio CD arbeitet das Buch verstärkt mit dem Einsatz von *augmented reality* in Form von kleinen Videoclips oder Slide Shows, welche über eine kostenlose App abrufbar sind. Die folgenden Unterpunkte beziehen sich jedoch nur auf Inhalte, die in gedruckter Form im Buch enthalten sind, also Fotos, Illustrationen und Texte.

Im Vorwort des Lehrwerk steht geschrieben, dass *Schritte plus Neu* die Lernenden auf Alltag und Beruf gleichermaßen vorbereiten soll. Darüber hinaus soll sich die Verwendung des Buchs besonders für heterogene Lerngruppen eignen (vgl. ebd. VIII). Sowohl der eigene Anspruch als auch die kontextuelle Einbettung in den verpflichtenden Sprachteil des Integrationskurses<sup>40</sup> stellen eine politische Dimension her, die bei Verwendung im Kontext von Deutsch als

---

<sup>37</sup> Diese Untersuchung bezieht sich ausschließlich auf das Kursbuch von Schritte plus Neu A1.1, welches im Folgenden mit KB abgekürzt wird.

<sup>38</sup> Bei diesem Lehrwerk handelt es sich um eine Weiterentwicklung des Lehrwerks *Schritte plus*. Dieses wurde gemeinsam mit Kursleiter\*innen überarbeitet und in einer neuen Fassung herausgebracht. Unterschiede, die nach kurzer Betrachtung zu finden sind: ungefähr gleicher Anteil von weiblichen sowie männlichen\* Figuren sowie eine ehemals männliche Hauptfigur in *Schritte plus*. Insgesamt konzentriert sich *Schritte plus* verstärkt auf das Vermitteln von tradierten Geschlechterrollen.

<sup>39</sup> Es kann zur gezielten Vorbereitung für diese Prüfungen genutzt werden: *Start Deutsch 1*, *Start Deutsch 2*, *Deutschtest für Zuwanderer*, *Goethe Zertifikat* und das *Zertifikat Deutsch*.

<sup>40</sup> Integrationskurse setzen sich aus 600 Unterrichtsstunden Spracherwerb und 100 Stunden Orientierungskurs zum Erwerb politisch-historischem Wissen über Deutschland zusammen.

Fremdsprache nicht gegeben ist. Neben dem Erwerb von Deutungswissen liegt der Fokus vermehrt auf die von der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft erwartete Anerkennung sowie Übernahme von Werten und gesellschaftlichen Pflichten. Diese normativen Anforderungen an die Teilnehmenden des Integrationskurses sowie der Aspekt der generellen Wertebildung, die im gesamten Integrationskurs eine bedeutende Rolle einnehmen, führt zu einem stark dichotomisch strukturierten Raum, in dem die Positionen der Sprechenden klar zugeteilt sind. Das Vermitteln von demokratischen Grundwerten, wenn meist ohne schlechte Absichten, kann schnell als eine subtilen Form der Machtausübung empfunden werden und in der Konsequenz heraus auf Widerstand treffen (vgl. Fornoff 2017: 59f).<sup>41</sup> Dementsprechend sollte nicht nur der Unterricht, sondern gleichermaßen die im Unterricht verwendeten Lernmaterialien und Lehrbücher gestaltet werden. Das gilt auch für die Aufbereitung von gendersensiblen Themen durch Einheiten zu Familie oder Zusammenleben. Die Aussagen aus dem Vorwort von *Schritte plus Neu* erwecken die Erwartung, dass es sich um ein Lehrbuch handeln muss, welches entsprechend sensibel mit der Vermittlung von kulturellem Wissen, also beispielsweise Gender, umgeht, sich idealerweise der zugrunde liegenden Macht- und Herrschaftsprozesse bewusst ist und das Angebot an kulturellen Informationen analog dazu aufbereitet worden ist. Gleichzeitig entsprechen diese Formulierungen einem gewissen Repertoire, welches in fast jedem beliebigen Lehrwerk zu finden ist. Dadurch gleicht es schon eher dem Abarbeiten einer Checkliste als einer wirklichen Auseinandersetzung mit der Bedeutung der eigentlichen Aussagen. Ebenso kann es als Absicherung vor kritischen Anmerkungen genutzt werden, weil die Formulierungen zwar Erwartungen an eine gewisse realitätsnahe Wirklichkeitsabbildung wecken, gleichzeitig aber durch ihre Ungenauigkeit keine Kritik zulassen. Ob die Erwartungen dennoch zu treffen, soll im nächsten Schritt überprüft werden.

#### **4.1 Geschlechtertypische Zuweisungen**

Geschlechterstereotypische Zuschreibungen lassen sich meist auf zwei Ebenen finden. Einerseits kann sich dabei ausschließlich auf die äußeren Merkmale wie Haare, Kleidung oder Körperhaltung konzentriert werden, andererseits kann Geschlecht aber auch durch Tätigkeiten, Interessen, Freizeitbeschäftigungen und Räume, in denen diese stattfinden, zum Ausdruck gebracht werden.

---

<sup>41</sup> Auch Gleichberechtigung der Geschlechter etc. wird im Rahmen des Kurses thematisiert.

#### 4.1.1 Äußere Zuweisung durch physische Charakteristika

Geschlecht wird in *Schritte plus Neu* über verschiedene äußerliche Merkmale konstruiert. Figuren im Text, die sichtbar den eurozentrischen Vorstellungen von Weiblichkeit entsprechen, finden sich in etwa 125 Personen, als männlich zu kategorisieren sind etwa 77 Personen. In diesem Fall ist der Anteil an weiblichen Figuren etwas höher als der der männlichen. Bei den Illustrationen hingegen ist die Verteilung ungefähr ausgeglichen. Der höhere Anteil weiblicher Figuren lässt sich dahingehend erklären, dass drei von vier Hauptfiguren als weiblich identifizierbar sind. Diese Zuschreibungen lassen sich zum Beispiel an den gewählten Vornamen festmachen, da sich keiner der Namen als genderneutral bezeichnen lässt. Die Hauptfiguren tragen die Namen: Lara, Lili, Sofia, Walter und Tim. Auch bei weiteren Figuren im Buch lässt sich eine eindeutig geschlechterspezifische Tendenz nachweisen, da es keine Figuren mit Namen gibt, die nicht im zweigeschlechtlichen System zu verortet sind.

Als Mittel zur Konstruktion einer zweigeschlechtlichen Welt, die nur Frauen und Männer erlaubt, wird im Lehrwerk auf bestimmtes Farbschema zurückgegriffen. Farben, die in *Schritte plus Neu* als weiblich markiert sind, sind insbesondere helle Farbe wie rosa oder rot. Diese Farbe lässt sich häufig in den Kleidungsstücken der Figuren, sowohl auf Fotos als auch in Illustrationen, finden. Im Gegensatz dazu wird Männlichkeit durch die Verwendung von dunkleren, gedeckteren Farben wie dunkelblau, braun oder grün konstruiert. Im Kursbuch findet sich lediglich eine als Mann lesbare Figur, welche eine rosafarbene Hose trägt (vgl. Schritte plus Neu A1.1 KB: 74). Die Zuschreibungen ‚Frau‘ oder ‚Mann‘ werden also durch Farben gemacht, die ebenfalls mit unterschiedlichen Eigenschaften assoziiert werden. Helle Farben erwecken den Eindruck von Leichtigkeit, Sanftheit oder Naivität, während dunkle Farben eine gewisse Ernsthaftigkeit, Ruhe oder Bestimmtheit hervorrufen können. Dementsprechend wird eine Figur in einem rosafarbenen Rock anders wahrgenommen als eine Figur, die eine braune Hose trägt. Damit folgt *Schritte plus Neu* einem Farbschema, welches sich an tradierten Werte- und Normenvorstellungen orientiert, in denen Farben eindeutig geschlechtsspezifisch sind. Intensiviert wird das Bild eines binären Geschlechtersystems durch die Kleidung aller Figuren. Röcke stellen in *Schritte plus Neu* ein häufig getragenes Kleidungsstück dar, welches exklusiv weiblichen Körpern zugeschrieben sind. Es gibt jedoch einen Unterschied zwischen den Fotos und Illustrationen, da die auf Fotos zu erkennenden Figuren überwiegend Hosen oder Jeans und T-Shirt, Pullover oder Blusen tragen, während der Rock auf Illustrationen deutlich präsenter ist. Auffällig ist, dass ausschließlich weiblich lesbare Figuren mit verschiedenen Accessoires, wie Ohrringen oder kleinen Handtaschen abgebildet

sind. Ähnlich verhält es sich bei den illustrierten Schuhen, die zusätzlich zu Sneakers eine Reihe von Stiefeln oder Absatzschuhen zeigen. Im Vergleich dazu scheint die Garderobe der Männlichkeitskonstruktion ausschließlich aus T-Shirts, karierten Hemden und Jeans oder ihrer Arbeitskleidung zu bestehen. In Ausnahmefällen kann ein Rucksack, Koffer oder eine riesige Umhängetasche entdeckt werden. Die Entscheidung für diese Form der Bekleidung vermittelt den Eindruck eines in sich geschlossenen, homogenen Systems von Zweigeschlechtlichkeit, in welchem keine Abweichungen von tradierten Normen zugelassen sind. Ähnliches gilt für die Frisuren aller Figuren im Buch. *Schritte plus Neu* folgt dem stereotypischen Idealbild von langen Haare als gesellschaftliches Symbol von Weiblichkeit, teilweise in unterschiedlichen Formen frisiert oder Hijab tragend, während alle männlich lesbaren Figuren kurze Haare haben. Die Vorstellung von dichotomen Geschlechterverhältnissen manifestiert sich zusätzlich bei dem Thema Make-Up, welches ebenfalls nur dazu verwendet wird, Frauen als solche lesbar zu machen. Besonders auffällig ist das in vielen Illustrationen innerhalb des Buches, da ausschließlich weibliche Figuren Lippenstift tragen oder rote Wangen haben.

Einzig drei Personen lassen sich auf den ersten Blick nicht eindeutig identifizieren. Zwei von drei Figuren haben kürzere Haare und/oder tragen rosafarbene Kleidung. Nach den binären Geschlechtsprinzipien, welche *Schritte plus Neu* scheinbar zugrunde liegen, können diese Figuren nicht ohne eine festzugeschriebene Geschlechtsidentität bestehen. Bei allen drei Personen wird jedoch bei näherer Betrachtung Geschlecht über die Verwendung von Vornamen, welche als eindeutig männlich oder eindeutig weiblich zu lesen sind sowie durch das Verwenden von geschlechterspezifischen Pronomen ‚sie‘ oder ‚er‘, zweifellos hergestellt. Dies bedeutet also im Umkehrschluss, dass alle zu sehenden Personen in der fiktiven Welt des Lehrbuchs eine feste Geschlechtsidentität besitzen, welche der heterosexuellen Matrix entspricht und keinen Raum für Interpretationsmöglichkeiten bietet. Aus diesem Grund werden sich Teile der folgenden Beobachtungen weitestgehend auf Weiblich- und Männlichkeit konzentrieren, da Figuren mit einer anderen Genderidentität schlichtweg nicht im Buch zu finden sind.

Es gibt zwar einige Personen und Figuren, die nicht eindeutig lesbar sind, da sie mit dem Rücken zur Kamera stehen oder in Illustrationen so ungenau gezeichnet sind, dass keine genderspezifische Zuschreibung möglich ist. Es wirkt jedoch nach näherer Überlegung reichlich unwahrscheinlich, dass es sich absichtlich um Identitäten jenseits der Zuschreibung von weiblich oder männlich handeln könnte.

Bis zu diesem Punkt konnte bereits allein über die nähere Betrachtung von äußeren Charakteristika festgestellt werden, dass sich die Figuren in *Schritte plus Neu* hauptsächlich auf eine homogene Darstellung von Frauen und Männern konzentrieren, die kaum Raum für die Anerkennung der gelebten Realitäten der Kursteilnehmenden erlauben. Dies scheint insbesondere mit Blick auf die gesetzliche Einführung des dritten Geschlechtes als fragwürdig, da nun aus juristischer Perspektive die Öffnung des zweigeschlechtlichen Diskurses legitimiert wurde.

Eine Ausnahme stellt die Porträtierung zweier Hijab tragender Frauen dar, die zumindest als eine Andeutung für eine vielfältigere Gesellschaft gelesen werden können. Ähnliche Beobachtungen lassen sich in Bezug auf Körper machen. Alle Figuren, unabhängig ob Haupt- oder Nebenfigur, haben weiße, gesunde und schlanke Körper und entsprechen somit dem eurozentrischen Schönheitsideal. Perspektiven, die von dieser Norm, durch beispielsweise Gewicht oder Behinderung abweichen, existieren in *Schritte plus Neu* nicht.

#### **4.1.2 Innere Zuweisung durch Tätigkeiten und Interessen**

Aufgrund der ungefähr ausgeglichenen Verteilung von weiblichen sowie männlichen Figuren in *Schritte plus Neu* könnte davon ausgegangen werden, dass die Aktivitäten und Interessen der Figuren ein ähnlich ausgeglichenes Verhältnis aufweisen und nicht ausschließlich tradierten Geschlechteridealen folgen. Zunächst scheint es so zu sein, dass weiblich und männlich lesbare Figuren in einer Reihe von unterschiedlichen Handlungen agieren, ohne dass diese dazu verwendet werden, Geschlecht herzustellen. Bei näherer Betrachtung erweist sich diese Überlegung aber als einen Trugschluss, denn es scheint einige Themen in *Schritte plus Neu* zu geben, die zu den eindeutig weiblichen Räumen gehören. Auffällig wird das bei all den Handlungssträngen, in denen Essenzubereitung, Essen, Lernen, Kindererziehung oder Aufräumen eine Rolle spielen.

Nicht nur die Lebensmittelzubereitung, sondern auch die Gerichte, die gegessen werden, fungieren im Lehrbuch als Weg zur Konstruktion von Geschlecht. Männlich klassifizierbare Figuren werden beispielsweise gezeigt, wie sie an einem Grill stehen und Fleisch zubereiten oder eine Pizza essen, während weibliche Figuren eine Gemüsepfanne zubereiten, Spaghetti oder süße Pfannkuchen zubereiten und anschließend verzehren.<sup>42</sup> Dadurch lässt sich die

---

<sup>42</sup> Insgesamt fällt beim Essen und den gewählten Lebensmitteln auf, dass es sich um eine sehr fleischhaltige Ernährungsweise handelt. Selbst wenn viele traditionelle Gerichte der deutschen Küche Fleisch beinhalten, erscheint es unzureichend, in einem 2015 veröffentlichten Buch nicht einmal in einer Nebenhandlung vegetarische oder vegane Ernährung zu thematisieren.

Schlussfolgerung ziehen, dass eine tendenziell ausgewogenere Ernährung ein Bereich zu sein scheint, der im Lehrwerk als erkennbar weiblich konnotiert ist und keine weiteren Existenzen zulässt. Neben dem Essen ist auch der Haushalt sowie *Care-Arbeit*<sup>43</sup> etwas, dass in *Schritte plus Neu* mehrheitlich als weiblich identifiziert werden kann. Im gesamten Buch sind mehr Frauen als Männer zu sehen, die in eine Form von Care Arbeit eingebunden sind. Männlich lesbare Figuren sind indessen weniger in diesem Zusammenhang zu finden. So kommt ein Mann, der beispielsweise sein Kind ins Bett bringt, im Lehrwerk exakt einmal vor (vgl. Schritte plus Neu A1.1. KB: 12). Im Rahmen der Tageszeiten bekommen die Lernenden einen Einblick in den Tagesablauf einer Figur Namens Robert (vgl. ebd. 63). Bereits auf den ersten Blick lässt sich erkennen, dass Robert durch die explizite Darstellung von Unordnung, ungewaschener Wäsche, dreckigem Geschirr und schlechter Ernährung das Bild eines typischen alleinlebenden Junggesellen vermitteln soll. Im Vergleich dazu werden weibliche Figuren nie im Kontext von Unordnung und Dreck dargestellt. An dieser Stelle wird deutlich auf dichotome Geschlechterstereotypen zurückgegriffen, die zu der Klassifizierung von sauberen und/oder aufgeräumten Orten als Idealform von Weiblichkeit einerseits und, von dreckigen und unaufgeräumten Orte von Männlichkeit andererseits beitragen.

Ein weiteres Feld, welches dazu beiträgt ein tradiertes Verständnis von Weiblichkeit aufrecht zu erhalten, ist die Verknüpfung von Weiblichkeit und Einkaufen. In allen Situationen, die sich im Lehrbuch finden lassen, agiert die weibliche Figur stets als kaufendes Subjekt, während männliche Figuren sich zumeist in der Person des Verkaufenden befinden. Bei größeren Anschaffungen wie Möbeln treten prinzipiell nur heterosexuelle Paare in Erscheinung, andernfalls ist die Aktivität einkaufen von Frauen bestimmt. Eine Ausnahme bildet in diesem Zusammenhang eine Aufgabe, in der ein Mann aufgrund der Krankheit seiner Frau gezwungenermaßen Care-Arbeit im Haushalt übernehmen muss (vgl. ebd. 84). An dieser Stelle soll mit den Lernenden trainiert werden, wie die Negation in der deutschen Sprache funktioniert. Anstatt auf ein veraltetes Stereotyp zurück zu greifen und dadurch zweigeschlechtliche Normen zu verfestigen, wäre es ebenso gut möglich gewesen, diese Aufgabe mithilfe von anderen Szenarien zu verdeutlichen. An anderer Stelle im Buch gibt es ein Gespräch zwischen einer Frau und einem Mann, welcher eigentlich den Einkauf erledigen sollte und diese Aufgabe, den Stereotypen der heterosexuellen Matrix entsprechend, unvollständig erledigt hat (vgl. ebd. 74). Durch die bewusste Darstellung von Frau und Mann

---

<sup>43</sup> Care-Arbeit oder Sorgearbeit beschreibt dabei die Tätigkeit der Pflege und Fürsorge in zumeist unbezahlten Kontexten. Es betrifft zum Beispiel die Kinderbetreuung, Altenpflege oder Hausarbeiten. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/care-arbeit/> abgerufen am 24.09.2019 um 17:05 Uhr.

wird abermals auf eine tradierte Geschlechtervorstellung zurückgegriffen, die zwei Aspekte betont. Zum einen scheint der Mann in dieser Situation nicht in der Lage zu sein, trotz Einkaufsliste alle benötigten Lebensmittel einzukaufen. Ihm wird also weitestgehend die Fähigkeit abgesprochen, eine vergleichsweise einfache Aufgabe wie Einkaufen nicht alleine und fehlerlos ausführen zu können. Zum anderen wird erneut hervorgehoben, dass Aktivitäten rund um den Haushalt zu den Aufgaben einer Frau gehören müssen, da diese jene augenscheinlich erfolgreicher ausführen kann. Das Folgen einer Einkaufsliste ist jedoch nicht von einem zugeschriebenen Gender abhängig, sondern lediglich von dem Erinnerungs- und Konzentrationsvermögen einer Person – Fähigkeiten, die unabhängig von Gender erlernt und trainiert werden können. Diese stark vereinfachte Perspektive entspricht nur einem Teil der Lebensrealitäten, die die Deutschlernenden tagtäglich erleben und erscheint an dieser Stelle eher unangebracht.

Ähnliche Beobachtungen lassen sich für das Thema Lernen machen. Da es sich bei dem im Lehrbuch dargestellten Deutschkurs um eine heterogene Lerngruppe handelt, sind männliche Personen als Teil des Deutschkurses erkennbar. Bezogen auf das Verhalten im Unterrichtsgeschehen sind jedoch deutlich mehr Frauen als Männer bei engagierter Beteiligung dargestellt. Die Hauptfiguren Lara und Lili sind an mehreren Stellen im Buch aktiv mit ihren Hausaufgaben und Vorbereitungen für den Unterricht beschäftigt. Ähnliche Situationen aus einer männlichen Perspektive heraus werden vollständig ausgeblendet. Durch diese Darstellung wird das Bild der jungen, fleißigen Studentin und Schülerin aufrechterhalten, währenddessen gleichzeitig männliche Schüler und Studenten als weniger fleißig oder faul erscheinen.

Bei den Freizeitaktivitäten scheinen sich erneut Tendenzen zu tradierten Geschlechterrollen abzuzeichnen. Im Kursbuch werden auf Seite 77 zwei Personen und ihr liebstes Hobby vorgestellt: eine als Mann lesbare Figur und eine als Frau lesbare Figur. Während der Mann am liebsten Backgammon spielt, beschäftigt sich die weibliche Figur in ihrer Freizeit mit dem Fotografieren von Wolken. In dieser Situation stehen sich ein vermeintlich kreatives Hobby, die Wolkenfotografie, und ein Strategiespiel wie Backgammon gegenüber und zeigen so abermals die klassischen Geschlechterverhältnisse in *Schritte plus Neu* auf. Kreative Hobbys wie Fotografie sind häufig weiblich konnotierte Sphären, während Denksportarten wie Schach oder Backgammon männlich konnotiert sind. Im Verlauf der Lektionen wird der Tagesablauf einer Figur namens Franziska thematisiert. Dieser Tagesablauf beinhaltet Aktivitäten wie Freundinnen treffen - an dieser Stelle wird explizit die feminine Pluralform verwendet -, telefonieren und lesen. Da dieser Tagesablauf exemplarisch für das Leben einer jungen Frau



verstanden werden soll, entwerfen die genannten Aktivitäten ein eher stereotypisches Bild und machen alternative Lebensweisen unsichtbar, denn Biographien junger Frauen lassen sich ebenso wenig wie andere homogenisieren (vgl. Schritte plus Neu A1.1 KB: 69). Trotzdem gibt es einige Freizeitaktivitäten und Interessen, die nicht genderspezifisch verwendet werden. Das gilt zum Beispiel für den Bereich Musik, da sowohl musizierende und singende Männer als auch Frauen im Lehrbuch existieren. Eine ähnliche Feststellung lässt sich für manche Sportarten, wie zum Beispiel schwimmen, laufen, Fahrrad fahren oder tanzen machen. Lesen sowie stricken wird in *Schritte plus Neu* wiederum zu einem weiblich konnotierten Hobby erklärt, wohingegen Computer spielen oder chatten spezifisch männliche Aktivitäten bleiben.

Mit einem kurzen Blick auf die Abbildung bekannter Persönlichkeiten im Lehrwerk lassen sich auch hier tradierte Geschlechternormen erkennen. Im Rahmen einer Aufgabe im Kursbuch (vgl. ebd. 13) werden den Lernenden vier in Deutschland bekannte Personen gezeigt. Mithilfe der Audio CD oder der Lernapp erfahren die Deutschlernenden die Namen der abgebildeten Menschen. Von vier dargestellten Personen, ist exakt eine als weiblich zu kategorisieren. Bei dieser Person handelt es sich um Angela Merkel, die als amtierende Kanzlerin eine wichtige Machtposition in Deutschland einnimmt und dementsprechend thematisiert werden kann. Die anderen drei Personen gehören dem Bereich Sport und Wissenschaft an und sind als weiß und männlich zu lesen. Es fällt vermutlich schwer eine geeignete Wahl zu treffen, aber sich in dieser Aufgabe ausgerechnet auf Fußball und Formel 1 zu beziehen, liegt zwar zunächst einmal nahe, da es sich um Sportarten handeln, in denen Deutschland weltweit bekannt ist. Trotzdem haben die Autor\*innen von *Schritte plus Neu* an dieser Stelle die Chance vertan, Perspektiven von marginalisierten Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens mit einzubeziehen und sich von dem Klischee, dass in Deutschland ausschließlich Fußball oder Formel 1 von großem Interesse sei, nicht lösen können. Unter Einbezug von Intersektionalität hätte es insbesondere für den Bereich Sport die Möglichkeit gegeben Persönlichkeiten zu wählen, auf die mehrere Differenzkategorien zu treffen, wie beispielsweise die Boxerin Zeina Nassar. Stattdessen wird ein Bild entworfen, welches insbesondere männliche Perspektiven als repräsentativ für Deutschland zeigt und selbst weibliche Persönlichkeiten, historische wie aktuelle, weitestgehend ausblendet.

### **4.1.3 Räumliche Zuweisung**

Die räumliche Darstellung von Geschlecht in *Schritte plus Neu* wird, ähnlich zu den zuvor betrachteten Faktoren, genutzt um Gender zu konstruieren. Das folgende Kapitel soll zeigen

mit welchen Praktiken räumlicher Darstellungen Genderidentitäten in *Schritte plus Neu* zugeschrieben werden.

Wie bereits in 4.1.2 herausgearbeitet, gibt es einige Aktivitäten wie einkaufen oder kochen in *Schritte plus Neu*, die wiederholend als weiblich konnotiert gelten. Ähnlich verhält es sich deswegen mit der räumlichen Darstellung. Weibliche Figuren werden überwiegend an Orten gezeigt, die sich im privaten Leben befinden – Besonders im Fokus liegt die Wohnung im Allgemeinen und die Küche als Ort von Weiblichkeit im Speziellen. Räumliche Darstellungen an öffentlichen Orten sind zumeist mit tradierten Aktivitäten verbundenen, also beispielsweise der Supermarkt, die Bäckerei, der Raum des Deutschkurses oder ein Spielplatz.

Oftmals ist die räumliche Darstellung mit einer bestimmten Farbwahl verbunden. Auf Seite 26 findet sich beispielsweise ein Friseursalon, der sich in diesem Fall durch eine auffällig rosafarbene Ausstattung auszeichnet. Da die Farbe Rosa in der fiktiven Welt von *Schritte plus Neu* als Mittel zur Konstruktion von Weiblichkeit verwendet wird, gibt die Ausstattung Aufschluss über seine Zielgruppe, in diesem Fall Frauen, und darüber, dass es sich bei einem Friseursalon um einen höchst genderspezifischen Arbeitsort handeln muss und das, obwohl an anderer Stelle in *Schritte plus Neu* ein Mann als Friseur arbeitet. In dem hier genannten Friseursalon gibt es jedoch ausschließlich weibliche Mitarbeiter\*innen und Chef\*innen. Darüber hinaus erscheint das Büro ein weiterer höchst genderspezifischer und hierarchisierender Raum zu sein. Die dargestellten Frauen, die in einem Büro arbeiten, befinden sich alle in einer untergeordneten Position als Sekretärin oder einfache Angestellte, während männliche Figuren sich in sichtbar höheren Machtpositionen befinden. Abweichende Darstellungen von dieser Situation werden keine in *Schritte plus Neu* gezeigt.

Männliche Figuren werden hingegen öfter in öffentlichen Räumen wie einer Werkstatt, einem Büro, einer Turnhalle oder einem Flughafen gezeigt. Es gibt Situationen, in denen sie in einer Wohnung oder einem Zimmer dargestellt werden, insgesamt stellen diese Orte aber einen geringen Anteil am gesamten Lehrwerk dar. Bestimmte Farben spielen bei diesen räumlichen Darstellungen keine besondere Rolle. Dennoch wird deutlich, dass hinter diesen gewählten Orten ein stark normiertes Geschlechterverhältnis steht, welches Frauen tendenziell eher der privaten Sphäre und Männern der öffentlichen Sphäre zuordnet.

## 4.2 Berufsgruppen

Die Berufswahl kann ebenso dazu instrumentalisiert werden um ein spezifisches Bild von Gender herzustellen. In *Schritte plus Neu* lassen sich folgende Berufe finden, die ausdrücklich Frauen zugeschrieben sind:

Kellnerin, Sekretärin (3x), Empfangsdame, Bäckereifachverkäuferin, Friseurin, Büroangestellte, Verkäuferin in Kleidungsgeschäft, Gemüsehändlerin, Kinderärztin, Zahnarthelferin, Lehrerin, Inhaberin eines Schuhgeschäfts, Versicherungsangestellte, medizinisch-technische Assistentin, Studierende, Hausfrau, Mutter
--

Tabelle 1 - Darstellung aller Berufe von Frauen in Schritte plus Neu A1.1 KB

Bei den genannten Berufen lassen sich zwei Auffälligkeiten feststellen. Zum einen handelt es sich hier um Berufe, die allesamt gesellschaftlich weiblich konnotiert sind. Im Buch existieren keine weiblich lesbaren Figuren, die beispielsweise in Branchen wie der Automobilindustrie oder der Informatik arbeiten, welche gesellschaftlich mit den Stereotypen von Mann sein verbunden sind. Die Hauptfigur Lara geht beispielsweise keiner beruflichen Tätigkeit nach, da sie nach Deutschland gekommen ist um Deutsch zu lernen. Die zweite Auffälligkeit ist, dass es überwiegend Berufe sind, die mit einer kaufmännischen Tätigkeit im Büro oder in einem Ladengeschäft verbunden sind. Die einzigen Berufe, die sich in einer höher gestellten Position befinden, sind die der Kinderärztin und die Inhaberin eines Schuhgeschäfts. In der Rahmenhandlung des Deutschlehrwerks selber spielen diese keine weitere Rolle, sondern werden nur über abgebildete Visitenkarten eingeführt. Dementsprechend fehlt es an weiblichen Identifikationsfiguren, die über höhere Bildungsabschlüsse verfügen und in entsprechenden Führungspositionen arbeiten. Dennoch sind selbst die Kinderärztin und Geschäftsinhaberin an Berufe gebunden, die durch die Arbeit in einem Schuhgeschäft beziehungsweise einer Kinderarztpraxis eindeutig weiblich konnotiert sind. Bezugnehmend zu Intersektionalität ist außerdem festzustellen, dass durch Berufe nicht nur Geschlecht konstruiert wird, sondern auch eine Hierarchisierung zwischen weißen Frauen und Frauen of Colour stattfindet. Exemplarisch lässt sich das an dem Beruf Friseur\*in aufzeigen, da deutlich mehr Frauen of Colour sich in der Situation einer einfachen Angestellten befinden, während die Chefin von einer weißen, herkunftsdeutschen Frau dargestellt wird.<sup>44</sup> Dadurch festigt *Schritte plus Neu* das Bild der migrantischen Frau, die sich von Anfang an in einer sozial- und finanziell benachteiligten Situation gegenüber der weißen, westlichen Frau.

---

<sup>44</sup> Im Falle von *Schritte plus Neu* sind es zwei junge Frauen aus Bosnien, die in einem Friseursalon arbeiten (S.26)

Als Berufe, die von männlich identifizierbaren Figuren ausgeführt werden, lassen sich folgende identifizieren:

Postbote, Fußballer, Formel 1 Fahrer, (Zahn)Arzt, Filmproduzent, Anwalt, Manager im Büro, Lehrer, Kioskbesitzer, Automechaniker, Friseur, Programmierer, Büroangestellter, Chauffeur, Handwerker, Immobilienmakler
--

*Tabelle 2 - Darstellung aller Berufe von Männern in Schritte plus Neu A1.1 KB*

Im Vergleich zu den vorherigen Berufen unterscheiden sich diese in zwei Aspekten. Einerseits handelt es sich bei den männlich konnotierten Berufen fast ausschließlich um Tätigkeiten in einem technischen oder wirtschaftlichen Feld. Ausnahmen bilden an dieser Stelle der Lehrer und der Friseur, denn beide Berufe lassen sich genauso bei weiblich lesbaren Figuren finden. Andererseits sind einige dieser Berufe in einer leitenden Position, was wiederum mit einer ökonomischen Sicherheit verbunden ist, welche es in vielen prekären, oft weiblich konnotierten Bereichen, nicht gibt.

Selbst wenn es sich um ein Buch für neubeginnende Deutschlernende handelt, also der Wortschatz entsprechend begrenzt ist, wäre es möglich gewesen, ein diverseres Bild an Berufsmöglichkeiten abzubilden, wenngleich die aufgelisteten Berufe zumindest das Problem der gläsernen Decke recht gut widerspiegeln. Diese Problematik könnte an anderer Stelle durchaus mit den Lernenden behandelt werden, um auf eben diesen Effekt aufmerksam zu machen, dass die systematische Diskriminierung und Benachteiligung bei der Berufswahl eine Rolle spielen kann. Außerdem wäre es möglich, darauf aufmerksam zu machen, dass Berufe keinem Gender angehörig sind, sondern sie erst durch die bewussten Zuschreibungen zu männlich oder weiblich konnotierten Berufen gemacht werden. Das könnte erreicht werden, in dem den Lernenden eine größere Perspektivenvielfalt angeboten werden würde und nicht nur Nebenfiguren, sondern auch Hauptfiguren in Berufen arbeiten, die gegen das dichotome Geschlechterverhältnis und tradierte Rollenvorstellungen wirken.

### **4.3 Lebensformen**

Bei erster Sichtung scheint *Schritte plus Neu* einige unterschiedliche Lebensformen mit in die Handlung des Lehrwerks einzubeziehen. Die Hauptfigur Lara Nowak, eine polnischstämmige Person, zieht mit der Motivation Deutsch zu lernen nach Deutschland. Während dieser Zeit lebt sie bei einer Gastfamilie. Diese orientiert sich jedoch nicht an dem Modell der Kernfamilie, sondern setzt sich nur aus einer Mutter, Sofia Baumann und ihrer Tochter, Lili, zusammen (vgl. Schritte plus Neu A1.1 KB: 46). Im Kapitel *Meine Familie* erfahren die Lernenden außerdem, dass Sofia alleinerziehend zu sein scheint, da bei der Abbildung des Stammbaums kein Vater

für Lili genannt wird (vgl. Schritte plus Neu A1.1 KB: 25). Eine Form von Vaterfigur in doppelter Hinsicht übernimmt jedoch Walter Baumann, der Vater von Sofia, welcher in fast allen der sieben Kapitel einen Auftritt hat. Wenngleich Sofia in einer Nuklearfamilie aufgewachsen ist (vgl. ebd. 25), konzentriert sich die Handlung um die Figur Sofia doch auf ihr Leben als Alleinerziehende. Das ist insofern positiv zu bewerten, als dass die Scheidungsrate in Deutschland 2018 bei knapp 33 Prozent lag und mit Hinblick auf die Gestaltung eines Lehrbuchs mit dem Anspruch, Alltagswissen zu vermitteln, diese Form des Zusammenlebens mit einbeziehen sollte. Aufgrund der hohen Scheidungsrate ist es nicht unüblich, dass Personen alleine mit ihren Kindern leben. Im Kursbuch finden sich noch weitere Personen, die ebenfalls geschieden und/oder alleinerziehend sind. Auffällig sind jedoch zwei Stereotype, die an dieser Stelle reproduziert werden. Die Mutter übernimmt nach der Scheidung die Erziehungsarbeit, während die Väter selten oder auch gar keinen näheren Kontakt zu den Kindern haben. An dieser Stelle wird trotz des Konzepts Alleinerziehend wieder auf tradierte Geschlechtervorstellungen zurückgegriffen, in der Weiblichkeit bedeutet, die Erziehung der Kinder wie selbstverständlich zu übernehmen. Durch die regelmäßige Anwesenheit von Opa Walter wird der Eindruck erweckt, dass Sofia auf zusätzliche Unterstützung von einem Mann angewiesen ist, um ihren Alltag erledigen zu können.<sup>45</sup> Dabei übernimmt Lara innerhalb der Gastfamilie ähnlich wie ein normales Familienmitglied auch Pflichten wie kochen, aufräumen oder einkaufen. Insgesamt stellen die drei Frauen also eine Art von Wohngemeinschaft dar und somit eine Lebensform, die von der Idee der Kernfamilie abweicht.

Im Allgemeinen scheint es sich wie ein roter Faden durch das Lehrbuch zu ziehen, dass das Ziel im Leben sein sollte, ein\*en Partner\*in zu finden und diese\*n im besten Falle zu heiraten um eine Familie gründen zu können. Alternative Konzepte, die von dieser normierten Lebensvorstellung abweichen, lassen sich in *Schritte plus Neu* keine finden. Die Mehrheit der Figuren, die im Lehrbuch zu finden sind, befindet sich in einer Form der heterosexuellen, monogamen Beziehung. Ein Ausblick auf Alternativen wie gleichgeschlechtliche Paarkonstellationen, polyamouröse oder offene Beziehungen wird nicht geboten, obwohl diese unterschiedlichen Formen von amourösen Beziehungen Teil der Lebensrealitäten in

---

<sup>45</sup> Zu der Annahme, dass Walter eine Form von Vaterfigur oder Ehemann im Haushalt Baumann übernehmen müsse, kommt Laras Freund aus dem Deutschkurs, Tim. Bei einem Gespräch zwischen den beiden kristallisiert sich seine sichtliche Verwirrung heraus, dass im Badezimmer nur drei Zahnputzbecher anstelle der erwarteten vier stehen. Darauf angesprochen, reagiert Lara jedoch amüsiert und erklärt Tim den Sachverhalt. An dieser Stelle wird deutlich, dass darauf hingewiesen werden soll, dass es neben der tradierten Kernfamilie noch andere Lebenskonzepte gibt (vgl. Schritte plus Neu KB: 47 Nr.2 Audio Datei 68-79; die Transkription des Gesprächs befindet sich im Anhang)

Deutschland sind. Stattdessen wird an verschiedenen Stellen im Buch ein verengter Blick auf heterosexuelles Begehren und die Kernfamilie als erstrebenswerteste Form des Zusammenlebens präsentiert. Beispielsweise ist auf Seite 68 ein Comic abgebildet, der den Alltag eines Mannes zeigen sollen. Die Kernaussage des Comics ist, dass sich ein alleinstehender, älterer Mann nichts sehnlicher wünscht, als die romantische Beziehung zu einer Frau. Homosexualität scheint weder an dieser Stelle, noch im Lehrwerk allgemein einen Platz einzunehmen. Queere Identitäten sind in diesem Lehrwerk abwesend, das heißt alle erkennbaren Personen besitzen eine stabile Geschlechts- und Genderidentität, die ihrem Geschlecht entsprechend konform ist und durch das Bestehen in der heterosexuellen Matrix perpetuiert wird. Der Beziehungsstatus hält eine gewisse Omnipräsenz inne, die sich nicht auflöst, sondern die Lernenden in der gesamten Handlung des Buches über begleitet, sodass es schon fast wie ein Makel erscheint, wenn eine der handelnden Personen nicht zumindest eine Fernbeziehung vorweisen kann. Tatsächlich gibt es neben der Hauptfigur Lara nur noch ihren Freund Tim aus dem Deutschkurs, die beide keinen monogame\*n Partner\*in zu haben scheinen. Selbst die alleinlebende Figur Franziska befindet sich in einer gefestigten Fernbeziehung (S.68). Das Ideal eines verheirateten, heterosexuellen Paares wird auch auf einer (meta)sprachlichen Ebene bei den Lernenden vertieft, indem sich viele Übungen im Buch mit der Frage nach dem eigenen Familienstand beschäftigen. Das mag insofern berechtigt sein, als das sich das Buch nicht an eine bestimmte Altersgruppe zu richten scheint und es sich besonders bei Integrationskursen um eine stark heterogenisierte Lerner\*innengruppe handelt, dennoch scheint die explizite Frage nach dem Heiratsstatus die Perspektive bewusst auf ein tradiertes Werte- und Normenbild zu lenken.<sup>46</sup>

In Hinblick auf die Darstellung einer vielfältigen Gesellschaft fällt auf, dass einige Differenzierungskategorien, die eine Rolle im Leben der Deutschlernenden spielen können, wenig oder gar keine Beachtung bekommen. Das betrifft beispielsweise Faktoren wie Migration und „Rasse“, da die überwiegende Mehrzahl an Figuren im Buch als weiß identifiziert werden kann. Lediglich im Rahmen des Deutschkurses, welcher immer mal wieder Thema in einzelnen Kapiteln oder Übungen ist, ist die Zahl an Menschen of Colour und Schwarzen Personen überdurchschnittlich hoch. Dieser Ansatz soll vermutlich die Lebensrealität in Deutschkursen, die in deutschsprachigen Ländern stattfinden, widerspiegeln, weist aber zwei Probleme auf. Einerseits wird durch die fehlende Repräsentation ein Bild

---

<sup>46</sup> Gleichgeschlechtliche Ehen werden nicht weiter thematisiert. Allerdings ist die Legalisierung von gleichgeschlechtlichen Ehen einige Jahre nach dem Erscheinen des Buches realisiert worden. Ähnliches gilt für die Anerkennung des dritten Geschlechts.

entworfen, welches besagt, dass Personen mit Migrationsgeschichte und/oder Migrant\*innen sich automatisch in der Situation befinden, überhaupt Deutschkenntnisse erwerben zu müssen. Alle anderen Szenarien, in denen Menschen mit Migrationserfahrung(en) bereits fließend Deutsch sprechen, werden somit ausgeblendet. Andererseits wird dadurch, dass es insgesamt einen Mangel an der Repräsentation von Schwarzen und/oder Menschen of Colour gibt, der Anschein erweckt, dass die Lebenswelt von *Schritte plus Neu* hauptsächlich aus einer weißen, homogenen Gruppe besteht, in denen Personen mit nicht weißer Hautfarbe eine untergeordnete Rolle spielen.

#### **4.4 Zusätzliche Lehrmaterialien**

Eine Möglichkeit, um Kursteilnehmenden in einem Deutschkurs Lebensentwürfe jenseits der zweigeschlechtlichen, heterosexuellen Norm aufzeigen zu können und so die bestehenden Differenzen zu der gelebten Wirklichkeit schließen zu können, kann der Einsatz von zusätzlichem Lehrmaterial sein. In einer Kooperation mit dem Hueber Verlag und den Berliner Volkshochschulen ist 2018 die Kopiervorlagensammlung *Vielfalt Leben* publiziert worden – Ein Versuch, genau an der Leerstelle zwischen Realität und mangelnde Vielfalt in Deutschlehrwerken anzusetzen.<sup>47</sup> Das besondere dieser Kopiervorlagen ist, dass sie sich explizit an die Kursstufen A1 und A2 wenden. Damit soll ermöglicht werden, dass eigentlich relevante, gesellschaftliche Themen wie Geschlechtergerechtigkeit oder Lebens- und Familienmodelle bereits bei Anfänger\*innen aufgegriffen und thematisiert werden können. In acht Handlungsfeldern werden verschiedene Themen wie Zusammenleben, Kindererziehung bis hin zu Ausbildung und Beruf die wichtigsten Bereiche abgedeckt, um einen Grundlage für eine Auseinandersetzung in der Unterrichtspraxis anregen zu können. Im Vordergrund dieser Kopiervorlagen stehen beispielsweise gleichgeschlechtliche oder interkulturelle Paare, die gemeinsam ihren Alltag bestreiten. Ebenso finden Kinder und ihre unterschiedlichen Lebensrealitäten, Interessen und Vorlieben Raum in diesen Kopiervorlagen. Darüber hinaus werden in den unterschiedlichen Themenblättern die Diskriminierungserfahrungen der Lernenden im privaten und öffentlichen Leben aufgegriffen und thematisiert. Letztlich liegt der Fokus verstärkt auf den Perspektiven der Individuen und weniger darauf, bestimmte Personen eine Kategorie gewaltvoll zuschreiben zu wollen oder bestimmten Identitäten lediglich eine marginale Position innerhalb der Gesellschaft geben zu wollen. Die Aufgaben sind

---

<sup>47</sup> *Vielfalt Leben* ist in Zusammenarbeit mit verschiedenen Organisationen entstanden. Bei der Materialentwicklung wurden insbesondere die Positionen von Kursleiter\*innen und von Vereinen, Selbstorganisationen und Institutionen aus dem Bereich der Antidiskriminierung nachhaltig mit einbezogen. (vgl. Büchsel 2018: 2).

lerner\*innenorientiert und bieten genug Anlässe, um sich mit der eigenen Haltung und Lebenssituation auseinanderzusetzen. Zur Sicherung der Erkenntnisse wurde außerdem ein Glossar angelegt, welches verschiedene Begrifflichkeiten und Institutionen, wie beispielsweise Geschlecht oder Diskriminierung, lerner\*innenfreundlich erklärt und zusammenfasst.

Ähnliche Anregungen sind auch in *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* zu finden. In dieser Materialsammlung, welche unterteilt ist in insgesamt drei Module, lassen sich in dem Modul *Menschen* verschiedene Einheiten finden, die ebenfalls in die Unterrichtspraktiken eingebunden werden können, um Lernende für verschiedene Themen zu sensibilisieren. In der Einheit *Mitmenschen* sollen zunächst bewusste Kategorisierungen von Personen durchgeführt werden, um sichtbar zu machen, dass diese Zuschreibungen immer Interpretationen sind, welche un- oder mehrdeutig sein können, zumeist aber an soziale und kulturelle Praktiken gebunden sind (vgl. Mitreden 2016: 18f). Zur Verdeutlichung der Diskurspluralität findet sich in der Einheit *Wir bauen einen Menschen* einige Überlegungen. Gemeinsam sollen die Lernenden eine (fiktive) Person entwerfen und sich gemeinsam mit den Funktionen und Wirkungsweisen von Kategorisierungen und Klassifizierungen auseinandersetzen. Im Rahmen der Einheit *Personenpuzzle* soll schließlich darauf hingearbeitet werden, dass Lebensrealitäten sich aus ganz unterschiedlichen Identitätskonstruktionen zusammensetzen und diese sich nicht unbedingt ausschließen müssen. Teil dieser Einheit ist beispielsweise Transsexualität als Identifikationsmöglichkeit.

Insgesamt gibt es in beiden Materialsammlungen bereits Ansätze, die unterstützend im Unterricht verwendet werden können, um den Lernenden zu verdeutlichen, dass anders als in vielen Lehrwerken abgebildet, Diversität zu der Wirklichkeit in Deutschland gehört und diese Diskurspluralität sich sehr unterschiedlich äußern kann, ohne dass es dafür einen einzigen korrekten Lösungsansatz geben muss.



## Fazit und Ausblick

Alles in allem lässt sich feststellen, dass in dem Lehrwerk *Schritte plus Neu* in kaum bemerkbaren Ansätzen der Versuch unternommen wurde, eine sensiblere Darstellung von Geschlecht als Kategorie aufzubereiten. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch sehr evident, dass die Autor\*innen bei der praktischen Umsetzung vorzugsweise doch auf tradierte Gendernormen und Rollen zurückgreifen. Genderidentitäten, die außerhalb des binären Gendersystems existieren, werden dadurch ausgeblendet und Lernenden wird die Möglichkeit genommen, sich mit verschiedenen Genderidentitäten auseinander zu setzen sowie über ihre eigene Haltung zu reflektieren. Durch die starke Fokussierung auf ein Weltbild, welches Geschlechtsidentität mit Genderidentität gleichsetzt, werden Aushandlungsprozesse von Anfang an negiert und Perspektiven jenseits von Heteronormativität als *Nicht-Möglichkeit* manifestiert. Ein realistisches Abbild der Gesellschaft kann auf diese Weise nur bedingt ermöglicht werden, da ausschließlich das Ideal von weißem, heterosexuellem Begehren perpetuiert wird. Die Tatsache, dass im gesamten Lehrwerk nicht eine einzige queere Perspektive abgebildet wird, unterstreicht dieses Ideal zusätzlich. Heteronormativität wird als gegeben gesetzt, und während das Lehrbuch eine Welt aus fest zugeschriebenen Geschlechterrollen entwirft, entspricht diese Darstellung weniger den heterogenen Lebensrealitäten der Deutschlernenden. Das Identifikationspotenzial für Lernende wird dadurch dezimiert und verringert die Chance, dass sich diese der Fremdsprache und Fremdkultur öffnen wollen. Deswegen sollte es von besonderer Bedeutung sein, dass bereits Redakteur\*innen Ansätze bei der Erarbeitung eines Lehrwerks verfolgen, die eine möglichst hohe Dichte an vielfältigen Perspektiven anbieten können und sich der unterliegenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen bewusst sind. Mit diesen Konzepten könnte den Lernenden verdeutlicht werden, dass (Gender)Identitäten fluide und temporäre Konstrukte sind, die sich abhängig von ihrem Kontext verändern können.

Diese Ansätze sind in *Schritte plus Neu* jedoch kaum wahrnehmbar, da die Autor\*innen sich hauptsächlich auf tradierte weiße Zweigeschlechtlichkeit konzentrieren. Diese bewusste Konstruiertheit von Geschlecht kann an vielen Stellen im Lehrwerk sichtbar gemacht werden. Besonders auffällig erscheint aber die Zuschreibung bestimmter Aktivitäten wie Kochen, Lernen und Care-Arbeit als weiblich dominierte Bereiche. Auch die physischen Merkmale aller Hauptfiguren orientieren sich an traditionellen, eurozentrischen Schönheitsidealen. Außerdem werden verschiedene Farben wie rosa oder rot wiederholt verwendet um Weiblichkeit zu konstruieren, zum Beispiel bei der Gestaltung von Räumlichkeiten oder Kleidung. Parallel dazu

wird Männlichkeit meist über die zu Weiblichkeit dichotom stehenden Merkmale oder Handlungen konstruiert, durch die Darstellung in öffentlichen Räumen, die überwiegende Abwesenheit in privaten Bereichen oder bei Aktivitäten, die den Haushalt oder die Kindererziehung betreffen. Stattdessen scheint Männlichkeit in *Schritte plus Neu* mit Führungspositionen und technisch-wirtschaftlichen Interessen verbunden zu sein. Ähnliche Erkenntnisse lassen sich bei der Namenswahl herausarbeiten: weibliche Figuren tragen Namen, die im deutschsprachigen Kontext als eindeutig weiblich zu zuordnen sind, während männliche Figuren durch männlich konnotierte Vornamen beschrieben werden.<sup>48</sup> Es lässt sich feststellen, dass anstelle einer Vielfalt von Geschlechterkategorien das untersuchte Lehrwerk lediglich zwei Kategorien, nämlich weiblich und männlich, zu beinhalten scheint und dadurch das Bild einer weißen, heterosexuellen, gleichförmigen Welt im Lehrbuch aufrecht erhalten wird. Mit einem Blick auf die politische Situation in Deutschland erscheint dies als eine verpasste Chance, da seit Anfang Januar 2019 Diversität als Geschlecht in Deutschland anerkannt wird. Bei dieser Öffnung der Gesetze handelt es sich um einen weitreichenden Schritt, welcher durchaus in die Entwicklung und Gestaltung von Lehrwerken einfließen kann und sollte, um den Normalisierungsprozess weiter zu fördern.

Solch eine höchst sensible, persönliche und politische Kategorie setzt eine sensibilisierte Lehrperson voraus, die die Lernenden bei Aushandlungsprozessen mit der Kategorie Geschlecht ausreichend unterstützen. Als Ergänzung kann zusätzliches Material hinzugezogen werden, denn es existieren durchaus Möglichkeiten, sich mit Themen wie Familie oder Alltag auseinanderzusetzen ohne sich dabei ausschließlich auf heteronormative Diskurse stützen zu müssen. Ansätze zum Allgemeinen Umgang mit Differenzkategorien im Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache Unterricht, welche aus einer intersektionalen Perspektive miteinbezogen werden sollten, können zum Beispiel in der Migrationspädagogik oder Queer Pädagogik gefunden werden. Wie in 2.2 zur Einbindung von Gender in den fremdsprachlichen Unterricht besprochen, kann das Konzept des *Dritten Raumes* von Homi Bhabha als theoretische Grundlage herangezogen werden um die Hybriditätsprozesse und daraus resultierenden Aushandlungsprozesse zu verdeutlichen und den Unterrichtsraum für größere Diversität im Unterricht zu öffnen.

---

<sup>48</sup> Das Bundesverfassungsgericht hat in einem Urteil von 2008 darauf hingewiesen, dass gesetzlich nur festgelegt sei, das Geschlecht des Kindes und den Vornamen in den Geburtenregister eintragen zu müssen. Es gebe aber keine gesetzliche Regelung darüber, dass das Geschlecht aus dem Vornamen abgeleitet werden müsse. [https://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/rk20081205\\_1bvr057607.html](https://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/rk20081205_1bvr057607.html) abgerufen am 20.09.2019 um 14:03 Uhr.

Die Frage, ob es möglich ist, Geschlecht darzustellen ohne auf dichotomisierende Stereotypen zurückgreifen zu müssen, kann mit dieser Arbeit nur begrenzt beantwortet werden. Um eine tiefergehende Bestandsaufnahme machen zu können, wäre es notwendig einen Korpus von mehreren aktuelleren sowie älteren Lehrwerken zu erstellen, da sowohl im DaZ sowie im DaF Bereich weiterhin auf Bücher zugegriffen wird, die sich nicht unbedingt durch ihren aktuellen Bezug zu sensiblen Themen wie Gender oder Rassismus auszeichnen.<sup>49</sup> Der Auseinandersetzung mit dieser Frage sollte trotzdem mehr Beachtung eingeräumt werden, sei es bei der Wahl des Lehrwerks, bei der Positionierung als Lehrperson oder in der Unterrichtspraxis. Dafür können beispielsweise Kriterien, ähnlich wie sie in 3.3 bestimmt worden sind, als ein erster Orientierungspunkt genutzt werden. Dennoch sollte nicht vergessen werden, dass solche Ansätze nur eine Hilfestellung bieten und nicht als absolut gelten, denn das würde letztlich einen gegenteiligen Effekt ausüben. Schließlich sollte es darum gehen, dichotome Zweigeschlechtlichkeit aufzubrechen und diese nicht nach einem einfachen Kategorisierungssystem zu bewerten. Dies käme einer Routinearbeit gleich und würde die eigentliche Komplexität der Kategorie Gender schmälern. Letztendlich kann der Wunsch nach mehr Diversität im fremdsprachlichen Unterricht nur funktionieren, wenn alle am Lehrprozess beteiligten Personen das erforderliche Maß an kontinuierlicher Eigenarbeit in Form von Selbstreflektion und Neupositionierung erbringen. Dazu gehört auch, sich die eigenen Privilegien im Rahmen des hegemonialen Diskurses, der die Gesellschaft bestimmt, bewusst zu machen und sich seine eigene Position in Herrschafts- und Machtverhältnissen zu verdeutlichen. Trotzdem kann selbst eine sensibilisierte Person sich nicht von diesen Konzepten vollständig frei machen. Diese Anforderungen gelten gleichermaßen für diese Arbeit, da sie aus einer weißen, heterosexuellen Perspektive verfasst wurde. Aus dieser privilegierten Position heraus können manche Faktoren und Einflüsse anders oder gar nicht wahrgenommen werden, da sie nicht zutreffend sind und aus genau diesem Grund ausgeblendet werden können, wenngleich unbeabsichtigt.

Letztlich werden durch das Herausstellen der Konstruiertheit von weiblichen und männlichen Figuren in dem hier verwendeten Lehrwerk unbeabsichtigt die Dichotomien von Weiblichkeit und Männlichkeit verstärkt. Ergänzend zu den Ansätzen aus dieser Arbeit könnte in einem

---

<sup>49</sup> Die Auswahl eines geeigneten Lehrwerks wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Eine große Rolle spielen zum Beispiel der Aufbau und die Progression der Grammatik.

weiteren Schritt eine fundierte normkritische Analyse<sup>50</sup> hinzugezogen werden, um die Erkenntnisse zu erweitern und zu reflektieren. Ergänzend dazu sollte sich vermehrt auf Sprache als Machtmittel konzentriert werden, ein Kriterium, welches im Rahmen dieser Arbeit nur marginal behandelt werden konnte und dennoch eine fundamentale Rolle bei der Konstituierung von Herrschafts- und Machtverhältnissen in der Gesellschaft einnimmt.

Nichtsdestotrotz sollte nicht vergessen werden, dass ein Lehrwerk, welches bestimmten Kriterien entspricht, seine Grenzen aufweist, insbesondere dann, wenn es unter einem komplexen und vielschichtigen Aspekt wie Gender näher betrachtet wird. Ganz unabhängig davon ob sich Autor\*innen des Lehrwerks näher mit aktuellen Debatten in der Politik und Gesellschaft auseinandergesetzt haben oder nicht, den Einfluss, den ein Lehrwerk haben kann, ist und bleibt begrenzt beziehungsweise hängt von einem Zusammenspiel komplexer Faktoren ab. Beeinflusst wird der Diskurs innerhalb des Unterrichtsraumes von den Lernenden, von den Lehrpersonen, die verwendeten Aufgabentypen und Formen sowie die Materialien, die sich in den Büchern befinden oder zusätzlich gereicht werden. Es bringt letztendlich wenig, mit einem Lehrwerk, das vielleicht in der Gestaltung dem Versuch, ein zeitgemäßes und vielfältiges Bild zu entwerfen, entspricht und dennoch mit Materialien und didaktischen Prinzipien arbeitet, die genau gegen diesen Fortschritt arbeiten. Um an dieser Stelle sinnvoll ansetzen zu können, wird von den Lehrenden ein hohes Maß an Eigenmotivation vorausgesetzt, um diese unterschiedlichen Faktoren berücksichtigen zu können. Gleichwohl geht es nicht darum tradierte Geschlechterverhältnisse abzuschaffen und den Fokus vollständig auf marginale Positionen zu legen. Solch Vorgehensweisen würden nur das Gegenteil bewirken und betroffene Personen auf ihre Differenz(en) reduzieren. In einer momentan (noch) feministischen Gesellschaftsutopie mag vielleicht in einer Zukunft der Punkt erreicht sein, an dem das Streben nach Chancengleichheit erfüllt werden konnte; mit einem Blick auf die aktuelle gesamtgesellschaftliche Situation ist dieser Zeitpunkt jedoch noch lange nicht erreicht und wird vielleicht niemals erreicht werden können. Aus diesem Grund erscheint es notwendig, an Differenzkategorien, unter anderem auch Gender, festzuhalten, um in nächsten Schritten Unsichtbares überhaupt sichtbar machen zu können. Das Ziel sollte sein, eine möglichst realistische Sichtweise bieten zu können, die eben nicht nur aus dichotomen Eigenschaften und

---

<sup>50</sup> Eine normkritische Untersuchung im Rahmen einer Masterarbeit aus Schweden findet sich bei: Nilsson, Sanna. "Bin Ich Anders Als Die Anderen? Eine Normkritische Untersuchung Von Drei Lehrbüchern Für Deutsch Als Fremdsprache." 2010.

gewaltvollen Zuschreibungen besteht, sondern das Bild einer offenen und toleranten Gesellschaft wiedergibt, in der verschiedene Lebensrealitäten ihren Platz finden.

## Anhang

Teilausschnitte des Audio Transkript zu *Schritte plus Neu* Kursbuch, Seite 46-47, Nr. 2

### Bild 7

Lara: Das ist die Küche.  
Tim: Toll. Sie ist sehr groß.  
Lara: Ja, stimmt. Ich finde das auch schön. Möchtest du Orangensaft oder Wasser?  
Tim: Orangensaft, bitte. Du, sag mal, Lara ...  
Lara: Ja? Was ist?  
Tim: Sind Walter und Sofia geschieden?  
Lara: Was!? Aber nein, Tim. Walter und Sofia sind nicht geschieden.  
Tim: Ja, aber, er wohnt nicht hier.  
Lara: Richtig. Hier wohnen nur Sofia und Lili.  
Tim: Und du.  
Lara: Ja, genau. Wir haben drei Zimmer.  
Tim: Und das Bad.  
Lara: Ja. Und die Küche.  
Tim: Ja, aber ...  
Lara: Moment mal, warte.

### Bild 8

Lara: So, was siehst du, Tim?  
Tim: Das ist Walter.  
Lara: Richtig.  
Tim: Und das sind Sofia und Lili, oder?  
Lara: Auch richtig.  
Tim: Ja gut, aber dann ...  
Lara: Moment. Guck mal hier: eine Mutter und eine Tochter.  
Tim: Ja ... und?  
Lara: Und hier rechts ein Vater und hier links eine Tochter.  
Tim: Was? Achso!

## Bibliographie

### Lehrwerk und Ergänzungsmaterial

Altmayer, Claus (Hg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Auflage.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Büchsel, Almut (2018): *Vielfalt leben. Deutsch als Zweitsprache : A1-A2 : Kopiervorlagen.* München: Hueber Verlag.

Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Bovermann, Monika; Pude, Angela (2015): *Schritte plus Neu. Niveau A1.1. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf. Kursbuch und Arbeitsbuch. 1. Auflage.* München: Hueber.

Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Bovermann, Monika; Pude, Angela (2015): *Schritte plus Neu 1. Transkriptionen zum Kursbuch. 1. Auflage.* München: Hueber.

### Literatur

Amnesty International (2017): Glossar für diskriminierungssensible Sprache. <https://www.amnesty.de/2017/3/1/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache> (Zugriff: 28.09.2019).

Aulenbacher, Brigitte (2010): Arbeit und Geschlecht - Perspektiven der Geschlechterforschung. In: Aulenbacher, Brigitte; Meuser, Michael; Riegraf, Birgit (Hg.) *Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–155. doi: 10.1007/978-3-531-92045-0\_8.

Aulenbacher, Brigitte; Meuser, Michael; Riegraf, Birgit (Hg.) (2010): *Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Babka, Anna; Posselt, Gerald (2016): *Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie:* UTB GmbH.

Bartsch, Annette; Wedl, Juliette (Hg.) (2015): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung.* Bielefeld: transcript Verlag.

Beauvoir, Simone de (1992): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.) (2010): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hg.) (2017): *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder.* Münster: Waxmann.

Berger, Christian; Hahnenkamp, Paul (2017): Frauen- und Geschlechtergeschichte. *Gender Glossar.* <https://gender-glossar.de/glossar/item/60-frauen-und-geschlechtergeschichte> (Zugriff: 08.09.2019).

Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture.* London: Routledge.

Bittner, Melanie (2012): *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans\* und Inter\* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse [mit einer Materialsammlung für die Unterrichtspraxis].* Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Bittner, Melanie; Göbel, Malte (2013): *Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern.* Frankfurt, M.: GEW, Hauptvorstand.

Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.) (2013): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. 3. Auflage.* Köln, Stuttgart: UTB GmbH.

Bredella, Lothar; Delanoy, Werner; Surkamp, Carola (Hg.) (2004): *Literaturdidaktik im Dialog.* Tübingen: Narr.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Rahmencurriculum für Integrationskurse - Deutsch als Zweitsprache. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf>.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Zulassung von Lehrkräften in Integrationskursen. <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung>. (Zugriff: 28.09.2019).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019): Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf>.

Bundesverfassungsgericht (2008): Beschluss der 2. Kammer des Ersten Senats vom 05. Dezember 2008 - 1 BvR 576/0. [https://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/rk20081205\\_1bvr057607](https://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/rk20081205_1bvr057607). (Zugriff: 28.09.2019).

- Bundeszentrale für politische Bildung (2018): Care-Arbeit. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/care-arbeit/> (Zugriff: 24.09.2019).
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. 19. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1995): *Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2002): Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie. In: Wirth, Uwe (Hg.) *Performanz: Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 301–322.
- Butler, Judith (2011): Speaking Up Talking Back. Joan Scott's Critical Feminism. In: Weed, Elizabeth; Butler, Judith (Hg.) *The Question of Gender. Joan W. Scott's Critical Feminism*. Bloomington: Indiana University Press, S. 11–28.
- Center for Intersectional Justice e.V. (2019): Intersektionalität in Deutschland. Chancen, Lücken und Herausforderungen. Berlin. [https://www.intersectionaljustice.org/img/2019.09.18.\\_cij-dezim\\_bericht-intersektionalitaet-deutschland.pdf](https://www.intersectionaljustice.org/img/2019.09.18._cij-dezim_bericht-intersektionalitaet-deutschland.pdf).
- Chebout, Lucy (2012): Back to the roots! Intersectionality und die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/chebout/> (Zugriff: 07.09.2019).
- Crenshaw, Kimberlé: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 1989 (1), S. 139–167.
- Decke-Cornill, Helene (2004): Identities that cannot exist. Gender Studies und Literaturdidaktik. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner; Surkamp, Carola (Hg.) *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr, S. 181–206.
- Decke-Cornill, Helene (2007): The Issues of Gender and Interaction in the L2 Classroom. In: Decke-Cornill, Helene; Volkmann, Laurenz (Hg.) *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr, S. 77–90.
- Decke-Cornill, Helene; Volkmann, Laurenz (Hg.) (2007): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- Decke-Cornill, Helene (2009): "Doing and Undoing Gender" im Klassenzimmer. Methodische Grundsätze und einige Anregungen. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6 (6), S. 14–19.
- Degele, Nina (2008): *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: UTB GmbH.
- Degele, Nina; Winker, Gabriele (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Di Venanzio, Laura; Lammers, Ina; Roll, Heike (Hg.) (2017): *DaZu und DaFür - Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf*. Göttingen: Göttingen University Press.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf; Anja Steinbach (Hg.) *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci; Pokitsch, Doris (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu "Deutsch als Zweitsprache". In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hg.) *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 95–108.
- Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hg.) (2018): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF\_DaZ\**. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Duden, Barbara (1993): Die Frau ohne Unterleib: Zu Judith Butlers Entkörperung. *Feministische Studien* 11 (2).
- Eberhardt, Ulrike (Hg.) (2010): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eichhoff-Cyrus, Karin (Hg.) (2004): *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim: Duden.
- Elsen, Hilke (2018a): Das Tradieren von Genderstereotypen - Sprache und Medien. *Intercultural journal* 17 (30), S. 41–61. doi: 10.5282/UBM/EPUB.57250.
- Elsen, Hilke (2018b): Gender in Lehrwerken. *Feministische Studien* 36 (1), S. 178–187.
- Elsner, Daniela; Lohe, Viviane (Hg.) (2016): *Gender and language learning. Research and practice*. Tübingen: Narr.
- Elsner, Daniela; Lohe, Viviane (2016): Introduction to Teaching Gender in the EFL. In: Elsner, Daniela; Lohe, Viviane (Hg.) *Gender and language learning. Research and practice*. Tübingen: Narr, S. 9–18.
- Fleig, Anne (Hg.) (2014): *Die Zukunft von Gender. Begriff und Zeitdiagnose*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Fornoff, Roger (2017): Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen in den Kulturstudien DaF und DaZ. In: Di Venanzio, Laura; Lammers, Ina; Roll, Heike (Hg.) *DaZu und DaFür - Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf*. Göttingen: Göttingen University Press, S. 53–66.



- Fornoff, Roger (2018): *Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Freitag-Hild, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. 'British fictions of migration' im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (2004): Frauen- und Männerbilder : Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Eichhoff-Cyrus, Karin (Hg.) *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim: Duden, S. 248–264.
- Funk, Wolfgang (2018): *Gender studies*. Paderborn: UTB GmbH.
- Geimer, Alexander (2013): Sex-Gender-Differenz. *Gender Glossar*. <https://gender-glossar.de/glossar/item/9-sex-gender-differenz> (Zugriff: 08.09.2019).
- Gindl, Michaela; Hefler, Günter; Hellmer, Silvia (2007): Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Leitfaden für gendersensible Didaktik. <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/leitfaden-didaktik-teil1.pdf>.
- Haase, Peter; Höller, Michaela (Hg.) (2017): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hägi-Mead, Sara (2017): Umparken im Kopf – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hg.) *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 209–236.
- Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- Hark, Sabine (Hg.) (2001): *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hark, Sabine (2013): Queer Studies. In: Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.) *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. 3. Auflage*. Köln, Stuttgart: UTB GmbH, S. 449–470.
- Hark, Sabine (2014): Kontingente Fundierungen: über Feminismus, Gender und die Zukunft der Geschlechterforschung. In: Fleig, Anne (Hg.) *Die Zukunft von Gender. Begriff und Zeitdiagnose*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 51–75.
- Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene (2017): *Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid; Thon, Christine (Hg.) (2017): *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Heinemann, Alisha; Khakpour, Natascha (Hg.) (2019): *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Berlin: J.B. Metzler.
- Hermann-Cohen, Marc-Philip (2015): 'Lads do football or boxing'. Sich mit Geschlechteridentitäten im Lehrwerk auseinandersetzen. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 49 (135), S. 20–25.
- Honegger, Claudia (Hg.) (2001): *Gender - die Tücken einer Kategorie. Joan W.Scott, Geschichte und Politik ; Beiträge zum Symposium anlässlich der Verleihung des Hans-Sigrist-Preises 1999 der Universität Bern an Joan W. Scott*. Zürich: Chronos.
- Hornscheidt, Lann (2017): *Gender - Was soll das ganze Theater?* Berlin: SuKuLTuR.
- Hornscheidt, Lann; Lio, Oppenländer (2019): *exit gender. Gender loslassen und strukturelle Gewalt benennen: eigene Wahrnehmung und soziale Realität verändern*. Berlin: worten & meer.
- Horstkemper, Marianne (2013): Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In: Stadler-Altman, Ulrike (Hg.) *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Opladen: Budrich, S. 29–41.
- Hueber Verlag (2019): Schritte plus Neu. Informationsseite. <https://hueber.de/schritte-plus-neu> (Zugriff: 28.09.2019).
- Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Kleiner, Bettina; Klenk, Florian Cristobal (2017): Genderkompetenzlosigkeitskompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In: Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid; Thon, Christine (Hg.) *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 97–119.
- König, Lotta (2018): *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- König, Lotta; Decke-Cornill, Helene; Surkamp, Carola (2015): Negotiating Gender. Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht anstoßen. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 49 (135), S. 2–8.

- König, Lotta; Lewin, Sonja; Surkamp, Carola (2016): What Does it Mean to Teach About Gender? Gender Studies and Their Implications for Foreign Language Teaching. In: Elsner, Daniela; Lohe, Viviane (Hg.) *Gender and language learning. Research and practice*. Tübingen: Narr, S. 19–36.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg.) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S. 100–105.
- Kula, Gülbeyaz (2018): *Kultur- und Diversitätsdidaktik*. Hannover: Waxmann Verlag.
- Leiprecht, Rudolf; Anja Steinbach (Hg.) (2015): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Lenz, Ilse (2010): Intersektionalität. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.) *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 158–165. doi: 10.1007/978-3-531-92041-2\_19.
- Litosseliti, Lia; Sunderland, Jane (Hg.) (2002): *Gender Identity and Discourse Analysis*. Amsterdam: Benjamins.
- Lutjeharms, Madeline; Schmidt, Claudia (2006): Sprache und Geschlecht. Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache. In: Neuland, Eva (Hg.) *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, S. 211–222.
- Maijala, Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34 (6), S. 543–561.
- Maijala, Minna (2009): Typisch Frau... Typisch Mann... Zur Gender-Problematik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zielsprache Deutsch* 36 (1), S. 33–60.
- McRobbie, Angela (2009): *The aftermath of feminism. Gender, culture and social change*. Los Angeles: SAGE.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annta; Melter, Claus (Hg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Melter, Claus; Schäfferling, Stefan (2016): Geschlechterverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hg.) *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 277–293.
- Mittag, Martina (2015): Geschlecht als leerer Signifikant Gendersensible Didaktik im Fremdsprachenunterricht. In: Bartsch, Annette; Wedl, Juliette (Hg.) *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 251–260. doi: 10.14361/9783839428221-013.
- Moghaddam, Roya (2010): Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik? In: Eberhardt, Ulrike (Hg.) *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. 1. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 281–295. doi: 10.1007/978-3-531-92319-2\_13.
- Nelson, Cynthia (2007): Queer Thinking about Language Teaching: An Overview of Published Work. In: Decke-Cornill, Helene; Volkman, Laurenz (Hg.) *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr, S. 63–76.
- Neue Deutsche Medienmacher (2019): Wörterverzeichnis der Neuen deutschen Medienmacher\*innen. <https://glossar.neuemedienmacher.de/> (Zugriff: 28.09.2019).
- Neuland, Eva (Hg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Nieberle, Sigrid (2014): Gender, wie's im Lehrbuch steht: Ein Arbeitsbericht. In: Fleig, Anne (Hg.) *Die Zukunft von Gender. Begriff und Zeitdiagnose*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 18–34.
- Norton, Bonny; Toohey, Kelleen (Hg.) (2004): *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ott, Christine (2014): Geschlechtsidentität(en) im Mathebuch. Was die Sprache in Bildungsmedien über ihre Gesellschaft verrät. In: Theurer, Caroline; Siedenbiedel, Catrin; Budde, Jürgen (Hg.) *Lernen und Geschlecht*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 241–254.
- Pavlenko, Aneta (2004): Gender and Sexuality in Foreign and Second Language Education: Critical and Feminist Approaches. In: Norton, Bonny; Toohey, Kelleen (Hg.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 53–71. doi: 10.1017/CBO9781139524834.004.
- Peuschel, Kristina (2018): Aspekte von Gender in der Sprach(aus)Bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache). In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hg.) *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF\_DaZ\**. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 344–362.

- Peuschel, Kristina; Dirim, İnci (2019): Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung. In: Heinemann, Alisha; Khakpour, Natascha (Hg.) *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Berlin: J.B. Metzler, S. 153–168.
- Redecker, Eva von (2011): *Zur Aktualität von Judith Butler: Einleitung in ihr Werk*. Wiesbaden.
- Rendtorff, Barbara (2014): Geschlecht als Frage und Begrenzung: Wie über Gender sprechen? In: Fleig, Anne (Hg.) *Die Zukunft von Gender. Begriff und Zeitdiagnose*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 35–50.
- Riegraf, Birgit (2010): Soziologische Geschlechterforschung: Umrisse eines Forschungsprogramms. In: Aulenbacher, Brigitte; Meuser, Michael; Riegraf, Birgit (Hg.) *Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–32. doi: 10.1007/978-3-531-92045-0\_2.
- Schmenk, Barbara (2009): Vorsicht Stereotype! Gender und Fremdsprachenlernende. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6 (6), S. 4–7.
- Schmidt, Melanie (2013): Performativität. *Gender Glossar*. <https://gender-glossar.de/glossar/item/22-performativitaet> (Zugriff: 08.09.2019).
- Schöbler, Franziska (2008): *Einführung in die Gender Studies*. Berlin: Akademie Verlag.
- Scott, Joan W. (2001): Die Zukunft von gender. Fantasien zur Jahrtausendwende. In: Honegger, Claudia (Hg.) *Gender - die Tücken einer Kategorie. Joan W.Scott, Geschichte und Politik ; Beiträge zum Symposium anlässlich der Verleihung des Hans-Sigrist-Preises 1999 der Universität Bern an Joan W. Scott*. Zürich: Chronos, S. 39–63.
- Simon, Nina (2018): Unterschiedliche (?) Unterschiede. Zur Darstellung von Diversität in Schulbüchern. *GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bayern: Mitgliederzeitschrift DDS*, S. 7–8. <https://www.gew-bayern.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/dds-maerz-2018/> (Zugriff: 08.09.2019).
- Sommer, Roy (2001): *Fictions of migration. Ein Beitrag zur Theorie und Gattungstypologie des zeitgenössischen interkulturellen Romans in Großbritannien*. Trier: WVT.
- Stadler-Altman, Ulrike (Hg.) (2013): *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Opladen: Budrich.
- Stokowski, Margarate (2016): *Untenrum frei*. Reinbek: Rowohlt.
- Struve, Karen (2013): *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sunderland, Jane; Cowley, M.; Abdul Rahim, Fauziah; Leontzakou, C.; Shattuck, Julie (2002): From Representations towards Discursive Practices: Gender in the Foreign Language Textbook Revisited. In: Litosseliti, Lia; Sunderland, Jane (Hg.) *Gender Identity and Discourse Analysis*. Amsterdam: Benjamins, S. 223–255.
- Theurer, Caroline; Siedenbiedel, Catrin; Budde, Jürgen (Hg.) (2014): *Lernen und Geschlecht*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Villa, Paula-Irene (2001): Soziale Konstruktion: Wie Geschlecht gemacht wird. In: Hark, Sabine (Hg.) *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–86. doi: 10.1007/978-3-322-94971-4\_2.
- Villa, Paula-Irene (2012): *Judith Butler. Eine Einführung*.
- Volkman, Laurenz (2007): Gender Studies and Literatur Didactics: Research and Teaching – Worlds Apart? In: Decke-Cornill, Helene; Volkman, Laurenz (Hg.) *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr, S. 161–184.
- Walgenbach, Katharina (2014): *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity : in der Erziehungswissenschaft*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Weed, Elizabeth (2011): From the Useful to the Impossible in the Work of Joan W. Scott. In: Weed, Elizabeth; Butler, Judith (Hg.) *The Question of Gender. Joan W. Scott's Critical Feminism*. Bloomington: Indiana University Press, S. 287–311.
- Weed, Elizabeth; Butler, Judith (Hg.) (2011): *The Question of Gender. Joan W. Scott's Critical Feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- West, Candace; Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. *Gender and Society* 9 (1), S. 8–37. <http://www.jstor.org/stable/189596>.
- Westheuser, Linus (2018): Doing Gender. *Gender Glossar*. <https://gender-glossar.de/glossar/item/80-doing-gender> (Zugriff: 08.09.2019).
- Wirth, Uwe (Hg.) (2002): *Performanz: Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

## **Selbstständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit**

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit in allen Teilen selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Prüfungsleistung war.

30.09.2019

Datum

Unterschrift