

Anika Freese | Oliver Niels Völkel (Hg.)

# Gender\_Vielfalt\_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache



LiKu  
LITERATUR  
KULTUR  
MEDIEN  
M  
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

**LiKu**  
LITERATUR  
KULTUR  
MEDIEN **M**  
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

herausgegeben von Almut Hille und Simone Schiedermaier

Band 4



*Anika Freese / Oliver Niels Völkel (Hg.)*

Gender\_Vielfalt\_Sexualität(en)  
im Fach Deutsch als  
Fremd- und Zweitsprache



Die Publikation wurde ermöglicht durch eine Ko-Finanzierung für Open-Access-Monografien und –Sammelbände der Freien Universität Berlin.

**Bibliografische Information  
der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0  
(CC BY-NC-ND 4.0).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

ISBN 978-3-86205-737-5

ISBN 978-3-86205-878-5 (Open Access / PDF)

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2022  
Umschlaggestaltung: Eveline Gramer-Weichelt, Planegg

[www.iudicium.de](http://www.iudicium.de)

# INHALT

Zur Einführung in den Band	7
<i>Nadine Bieker (Köln)</i> Die Kategorie ‚Geschlecht‘ im DaF/DaZ-Unterricht	19
<i>Erika Kegyes (Innsbruck)</i> Genus, Geschlecht und Gender: Möglichkeiten und Grenzen im DaF/ DaZ-Unterricht	35
<i>Kristina Peuschel / Laura Schmidt (Augsburg)</i> Gendergerechte Sprache in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein- stellungen von Studierenden zu ihrem Gebrauch in Universität und Un- terrichtspraxis	53
<i>Robert Baar (Bremen)</i> Vielfalt sichtbar machen: Sexuelle Lebensweisen im DaF/DaZ-Unter- richt	73
<i>Oliver Niels Völkel (Berlin)</i> Queering DaF/DaZ – queersensible Zugänge für den Sprachunterricht	88
<i>Almut Hille (Berlin)</i> <i>An einem Tag für rote Schuhe.</i> Ein queeres Textnetz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache	108
<i>Kristina Kocyba (Budapest)</i> „von außen ist es nicht zu erkennen“: Gender und seine (literarische) Interpretation	125
<i>Jana Elena Koch (Wien)</i> Das Thema Sexualität im DaZ-Unterricht: Voraussetzungen, Umset- zung, Probleme und Lösungsstrategien	138
<i>Hilke Elsen (München)</i> Gender, Stereotype und Text am Beispiel von Bilderbüchern	150
<i>Franziska Thiel (Hamburg)</i> ‚Un-/Doing Differences‘. Diversität im Bilderbuch – Literarische Sozia- lisation und kulturelle Bildung	162

*Inhalt*

*Maren Conrad (Erlangen)*

Vokabelarbeit als Freundschaft? Vorschläge für eine strukturierte Analyse intersektionaler Leitdifferenzen im mehrsprachigen Bilderbuch 182

*Almut Büchsel (Berlin)*

Teilhabe durch Deutschlernenden? Repräsentation von Vielfalt im Deutschunterricht. Materialien der Berliner Volkshochschulen 196

*Anika Freese (Tbilisi)*

Sensibilisierung von Germanistik-Studierenden für die Thematik Gender – Ein Workshop an der Universität Belgrad 203

*Christiane Hobenstein / Liana Konstantinidou / Aleksandra Opacic (Zürich)*

Diversität und Gender im DaZ-Unterricht für erwachsene Migrant\*innen 217

Verzeichnis der Autor\*innen 231

## ZUR EINFÜHRUNG IN DEN BAND

Geschlecht ist als eine grundlegende Dimension der persönlichen Identität im Alltag allgegenwärtig, es bestimmt das Leben von Menschen von Beginn an. Bereits von klein auf werden Menschen mit Erwartungshaltungen an sie aufgrund ihres Geschlechts konfrontiert, denen sie sich kaum entziehen können. Ein normierender Differenzgedanke ist gesellschaftlich tief verankert und bezieht sich auch auf die Kategorie Sexualität, die ebenfalls mit festen Erwartungshaltungen an Individuen verknüpft wird. „On ne naît pas femme, on le devient“ (Beauvoir 1949: 285) mit diesem vielzitierten Ausspruch hinterfragte Simone de Beauvoir die dichotome Geschlechterordnung und legte das Augenmerk auf den Konstruktionscharakter der Kategorie Geschlecht. Das Zitat ist auch eine Vorwegnahme der Unterscheidung in *sex* und *gender*, die sich als prägend für wissenschaftliche Diskurse erwies. Spätestens seit Judith Butlers *Gender Trouble* (1990) wird diese oft strikte Unterscheidung in den Geschlechterstudien hinterfragt:

Inzwischen gilt in den Gender Studies bzw. der Geschlechterforschung statt einer einfachen Gegenüberstellung von ‚Sex‘ (als Natur) und ‚Gender‘ (als Kultur), die Anerkennung der wechselseitigen Verklammerungen und Konstitutionsformen somatischer, biologischer, erfahrungsbezogener, historischer, praxeologischer usw. Dimensionen von Geschlechtlichkeit als plausibel. (Villa 2019: 31)

Die hier genannten Entwicklungen der Geschlechterstudien entfalteten lange Zeit kaum Wirkung im Kontext der Lehre und Forschung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ). Frühe Arbeiten zu Geschlecht in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache finden sich vor allem in der Lehrbuchforschung (so etwa Kernegger/Ortner 1987; Raths 1994), entsprechende Artikel beschäftigen sich sowohl mit der Anzahl von männlichen und weiblichen Figuren in den Lehrwerken als auch mit der (stereotypen) Darstellung derselben und ihren unterschiedlichen Handlungsspielräumen. Ein Überblick über diese Untersuchungen, ergänzt mit einer eigenen Analyse, findet sich bei Hilke Elsen (2018). Konstatieren lässt sich, dass sich heute quantitativ deutlich mehr Frauen und Mädchen in den Lehrwerken finden, jedoch wirken weiterhin stereotype Muster fort, wenn die Berufe und Freizeitaktivitäten der Figuren einbezogen werden (vgl. Elsen 2018: 185).

Ein weiterer Bereich, in den relativ früh Geschlecht als Faktor für das Fremdsprachlernen einbezogen wurde, sind zahlreiche Untersuchungen zu Lernerfolg und Motivation, wobei diese nicht durch die Gender Studies informiert waren, sondern sich allein auf die Kategorie *sex* bezogen und zudem oft auf geringer



Datenbasis die Vorannahme einer weiblichen Überlegenheit im Fremdsprachenlernen bestätigen (vgl. Schmenk 2016).

Das späte und zunächst wenig systematische Eingehen von Forschungsansätzen und -ergebnissen der Gender Studies in das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache spiegelt sich in seinen Nachbardisziplinen. So kann für *Teaching English to Speakers of Other Languages* (TESOL) zwar konstatiert werden, dass sich das Fach etwas früher und breiter dem Gegenstand zuwandte, aber auch hier stellte beispielsweise Helene Decke-Cornill noch 2004 fest, dass Unwissenheit der Kategorie Gender gegenüber nicht als professioneller Mangel im Fach erlebt wurde (vgl. Decke-Cornill 2004: 181). Kristina Peuschel (2018: 345) weist auf die weitgehende Abwesenheit von Basisartikeln zu Gender (Studies) in einschlägigen Werken zur Fremd- und Zweitsprachenforschung wie auch zum Fremd- und Zweitsprachenunterricht hin. Erst in den letzten Jahren ist ein vermehrter Eingang der Thematik in Standardwerke und mittels Themenheften in einschlägige Zeitschriften festzustellen, der „von der wiederkehrenden oder auch fortschreitenden Bedeutung von Gender im Kontext institutioneller Fremdsprachenvermittlung [zeugt]“ (ebd.). Der sehr späte Eingang von Gender (und anderen gesellschaftlichen Differenzlinien) in die Forschung und Lehre von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mag auch damit zusammenhängen, dass durch den 2001 eingeführten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) die Kompetenzorientierung stärker fokussiert wurde, wodurch insgesamt schwer messbare Komponenten des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts aus dem Blick gerieten, insbesondere jene, die im Bereich der Persönlichkeitsbildung, des ästhetischen Lernens und der gesellschaftlich-politischen Bildung liegen. Wenngleich es im aktuellen Begleitband des GER (2020) kaum direkte Bezüge zu Gendersensibilität oder Genderreflexion gibt, so lassen sich doch mindestens grobe Handlungsanweisungen aus dem veränderten Sprachgebrauch darin ableiten. So wurde sich in der Übersetzung für genderneutrale Formulierungen, z. B. mit Partizipbildung, entschieden. Aus dem handlungsorientierten Ansatz (GER Begleitband 2020: 33) ergibt sich weiterhin, dass Lernende „kommunikative Kompetenz in lebensweltlichen Situationen“ entwickeln sollen (ebd.) sowie „eine verbesserte Fähigkeit, sich auf andere Menschen und neue Situationen einzustellen“ (ebd.: 36). Diese Ziele lassen sich ohne Bezugnahme auf den Themenkomplex Geschlecht kaum erreichen, da für die Teilhabe an Diskursen und das Sichtbarmachen vielgestaltiger Perspektiven gesellschaftliche und sprachliche Manifestationen von Geschlecht wie auch anderen Differenzlinien thematisiert werden sollten.

Schulische Curricula machen zumeist sehr unterschiedlich ausdifferenzierte Angebote zum Themenkomplex, außerhalb der DACHL-Länder ist die Lage vielgestaltig und kann hier kaum dargestellt werden: so gibt es Länder mit komplettem Ausschluss von Genderthematiken wie Ungarn, wo es seit Sommer

2021 gesetzlich untersagt ist, eine andere sexuelle Orientierung als die heterosexuelle oder vom zugewiesenen Geschlecht abweichende Geschlechtsidentitäten in der Schule zu thematisieren. Auf der anderen Seite stehen schulische Rahmencurricula wie in Schweden, in denen schon seit mehreren Jahrzehnten Gender als feste Kategorie verankert ist. In Deutschland ist der Grad der Einbindung unterschiedlich, inzwischen ist aber in fast alle Landescurricula integriert, dass Geschlecht und Sexualität fächerübergreifend eine Rolle im Unterricht spielen sollen. Am deutlichsten verankert ist der Themenkomplex wohl nach wie vor im medial vieldiskutierten Bildungsplan Baden-Württembergs (vgl. z. B. Bildungsplan BW Deutsch 2016). Eine detaillierte Übersicht zur verschiedenen starken Einbindung von Gender und Gleichstellung in den kantonalen Lehrplänen der Deutschschweiz bieten Burren/Schlegel/Rüefli (2015). Die Autorinnen merken kritisch an, dass in vielen Lehrplänen nicht klar sei, „welche Geschlechterkonzepte und Gleichstellungsvorstellungen den Vorgaben zugrunde liegen.“ (ebd. 33) Österreich hat bereits in den 1990er Jahren damit begonnen, in Schulen auf Gleichstellung orientierte Unterrichtsprinzipien einzuführen, seit 2001 wird sich verstärkt an Ansätzen des *Gender Mainstreamings* orientiert, hierzu wurden Kriterien für sogenannte Gender-Kompetenz-Schulen entwickelt, die beispielsweise „[...] Mädchen und Burschen in ihrem Anderssein [bestärken] und [...] sie in ihren eventuell vorhandenen ‚untypischen‘ Ausbildungs- und Berufswünschen [ermutigen]“ (Bundesministerium für Bildung 2015: 3). Obwohl sich bei den Kriterien auf den Ansatz des *Doing Gender* bezogen wird, zeigen zahlreiche Formulierungen in den Kriterien, dass letztlich die zweigeschlechtliche „Norm“ und mit ihr verbundene Erwartungen grundsätzlich bestätigt werden.

Im überarbeiteten deutschen *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache* (Goethe Institut 2016) findet sich zwar an verschiedenen Stellen Geschlecht wie auch sexuelle Orientierung, jedoch fast ausschließlich in Bezug auf das Wissen zu rechtlicher Gleichberechtigung. Ansätze, die das dekonstruierende Potenzial der Gender Studies nutzen und zum Hinterfragen von Zuschreibungen einladen, finden sich nicht explizit, vielmehr müssen diese durch geschulte Lehrkräfte eingebracht werden, wenn das Rahmencurriculum als Lernziel beispielsweise die Kenntnis „landesübliche[r] Umgangsformen zwischen den Geschlechtern“ (ebd. 31) oder die Fähigkeit zum Aufbau von „Vorerwartungen zum Inhalt [...] eines Gesprächs (aufgrund des Geschlechts, des Alters, der Funktion der Sprechenden)“ (ebd. 65) formuliert. Auch in den niveaubezogenen Rahmencurricula des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) wird der Wissensaspekt zu Gleichberechtigung hervorgehoben, wobei im Vergleich die häufige Nutzung des Wortes ‚Respekt‘ auffällt, so heißt es im Modul *Prinzipien des Zusammenlebens – Rechtliche Integration* des Rahmencurriculums für das Niveau B1 „[die\*der Lernende] weiß, dass ‚Menschenwürde‘ u. a. bedeutet, dass jeder Mensch unabhängig von Geschlecht, Alter, Bildung, Religion, Herkunft oder

Aussehen ‚gleich viel wert‘ ist und dass wir ‚Respekt‘ vor jedem Menschen haben müssen.“ (ÖIF 2018: 10)

Die hier zum Tragen kommende Wertevermittlung ist häufig aus verschiedener Perspektive heraus kritisiert worden. Für Deutsch als Zweitsprache hat Dorothea Hartkopf eine kritische Untersuchung des Orientierungskurses unternommen: neben der starken Reduktion der Inhalte auf abfragbares Wissen kritisierte sie insbesondere die fehlende Beteiligung der Lerner\*innen in den meist frontal ausgerichteten Lernarrangements, was auch mit der fehlenden Professionalisierung der Sprachlehrkräfte für politische Bildung zusammenzuhängen schien (vgl. Hartkopf 2010: 305ff). Hieraus ergibt sich, dass (zukünftige) Lehrkräfte in die Lage versetzt werden müssen, die oft geforderte Diskursfähigkeit im Unterricht zu entfalten. Zahlreiche Ansätze dazu finden sich in der Kultur- und Literaturdidaktik von Deutsch als Fremdsprache sowie in der Englischdidaktik, sie sind auch für Deutsch als Zweitsprache operationalisierbar. Lotta König (2018: 48f) zeigt, dass sich die Kategorie Geschlecht besonders eignet, „Prozesse von kultureller Bedeutungskonstitution zu verdeutlichen“, denn „Diskurse von Weiblichkeit, Männlichkeit und Heteronormativität sind [...] trans- und interkulturell relevant als sie überall bestehen, aber unterschiedlich ausgeformt sein können.“ Eine besondere Rolle kann in diesem Zusammenhang der Literatur zukommen, die „[...] in komplexer Weise Bezug auf vielfältige Diskurszusammenhänge [nimmt]. Aus dieser spezifischen Relation ergibt sich ein kritisches Potenzial für literarische Texte als Orte der Aushandlung und Reflexion von gesellschaftlichen Diskursen.“ (Hille/Schiedermaier 2021: 19)

Gleichzeitig stellen die vielfältigen gesellschaftlichen Diskurse und der Alltagsbezug zu Geschlecht aber auch eine Schwierigkeit für die Operationalisierung von Gender im wissenschaftlichen Kontext dar. Barbara Schmenk (2007: 123) führt aus, dass die Kategorie Gender insbesondere deshalb ein schwer zu untersuchender Gegenstand ist, da es lang etablierte ‚Wahrheiten‘ dazu gibt, die oft unhinterfragt reproduziert werden.

Hier liegt auf der anderen Seite zugleich die Notwendigkeit und ein Potenzial für den Umgang mit dieser Kategorie im Fremd- und Zweitsprachenunterricht, denn ganz unbenommen vom Eingang der Gender Studies (wie auch der Queer Studies und der Postkolonialen Studien) in die Forschung des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, lässt sich auf einer anderen Ebene konstatieren, dass die Beschäftigung mit Gender in zahlreichen Facetten kaum aus dem Unterricht herausgehalten werden kann und sollte, wenn Lehrkräfte für DaF und DaZ den Anspruch ernst nehmen, Lerner\*innen an den Diskursen der deutschsprachigen Gesellschaften teilhaben zu lassen. So kommt es in Politik und Medien in regelmäßigen Abständen beispielsweise zur Diskussion der geschlechtergerechten Sprache: Die Hamburger CDU brachte einen Parteitagebeschluss unter dem Titel „Für die deutsche Grammatik, gegen Gender-Zwang“ in den Bun-

destagswahlkampf 2021 ein, mit dem sie sich gegen die *gap*-Schreibungen positionierte, dies unter anderem mit direktem Bezug auf nicht erstsprachliche Sprecher\*innen des Deutschen: „Wie soll die sprachliche Integration von Menschen funktionieren, die hierzulande Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache erlernen, wenn der Sprach- und Schrifterwerb derart erschwert wird?“ (CDU Hamburg 2021: 2). Es kann durchaus in Frage gestellt werden, ob die in der Praxis meist dem Femininum folgenden Formen der *gap*-Schreibungen für Lerner\*innen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache wirklich schwerer zu erlernen sind, wenn der über die Jahrhunderte erfolgte Abbau der Flexionsendungen bei den Feminina miteinbezogen wird. Tatsächlich ergeben sich aber Fragen des Umgangs mit geschlechtergerechter Sprache für den DaF- und DaZ-Unterricht. Kristina Peuschel (2018: 352) zeigt, dass durch gendersensibles Sprachhandeln bzw. das Erlernen von gendersensiblen Sprachformen Reflexionen von Gender-Verhältnissen angeregt werden können, die auch die Rolle der Sprache bei der Herstellung von Differenz deutlich werden lassen.

Der vorliegende Band ist der erste, der sich explizit mit Gender und seinen Verknüpfungen mit Sexualität(en) und anderen Differenzlinien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschäftigt, er baut auf sehr wichtigen Vorarbeiten auf, wie den bereits genannten einschlägigen Lehrwerksanalysen, den Arbeiten von Barbara Schmenk, Kristina Peuschel und Roya Moghaddam, die zahlreiche Desiderate für die Forschung und Lehre des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache offenlegten, wie auch jenen aus der Englischdidaktik/TESOL und dem 2017 beim 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung veranstalteten freien Format „Aspekte von Gender“ von Kristina Peuschel und Simone Schiedermaier.

Gender\_Vielfalt\_Sexualität(en) soll in dieser Setzung zum einen die Verbindung der drei Termini verdeutlichen, zum anderen explizit auf die Lücken verweisen, die noch keiner genaueren Betrachtung unterzogen wurden. Die Autor\*innen des Bandes haben vielfältig die Möglichkeiten der Verbindung der Begriffe genutzt und teilweise sehr spezifische Wege verfolgt (die) Lücken auszufüllen. Ein häufig angesprochenes Manko sind die fehlenden praktischen Ansätze und Unterrichtsbeispiele, wie Theoreme der Gender Studies in die Praxis übersetzt werden können. Zahlreiche Beiträge dieses Bandes zeigen, wie der Unterricht gendersensibel oder genderreflexiv gestaltet, wie Sexualität(en) thematisiert und heteronormative Setzungen gequeert werden können. Hier kann also eine Lücke geschlossen werden. Auch intersektionale Perspektiven werden im Band immer wieder eröffnet, zukünftig wird es noch stärker darum gehen müssen, die Verflechtungen von Gender und Sexualität(en) mit anderen Differenzlinien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu betrachten. Insbesondere gilt dies für antirassistische und dekoloniale Perspektiven wie auch die Kategorie Klasse.

Die mannigfaltigen Bezüge von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache werden auch in den Zugängen der Beiträge sichtbar, sie nähern sich den Kategorien Gender und Sexualität(en) aus sprach- und kulturwissenschaftlichen, sprach-, literatur- und kulturdidaktischen wie auch schulpädagogischen Herangehensweisen.

Eröffnet wird der Band mit dem Beitrag *Die Kategorie ‚Geschlecht‘ im DaF-/DaZ-Unterricht* von **Nadine Bieker**, in dem Möglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Didaktik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aufgezeigt werden. Im Anschluss eines Verständnisses der Kategorie Geschlecht als soziale Wissenskategorie, die im Wechselspiel mit anderen Kategorien diskursiv hergestellt wird, liegt besonderes Augenmerk dabei auf der Rolle der Sprache in diesem Prozess. Die Lehr- und Lernsituation des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache eignet sich nach Nadine Bieker besonders, um den Konstruktionscharakter der Kategorie Geschlecht offenzulegen, denn insbesondere der Vergleich zwischen Erst- und Zweitsprache(n) ermöglicht es, nicht nur Unterschiede in der Grammatik, sondern auch in der Semantik und Pragmatik aufzudecken, die den Zuschreibungen ihre ‚Natürlichkeit‘ entzieht. Zur praktischen Umsetzung eines solchen sprach- und geschlechterreflektierenden Unterrichts werden sieben Werkzeuge vorgestellt, mithilfe derer Lehrkräfte spezifische Perspektiven auf die Kategorie zum einen bereits während der Unterrichtsvorbereitung und zum anderen auch gemeinsam mit Lerner\*innen erarbeiten und die (sprachliche) Konstruktion der Kategorie Geschlecht offenlegen können.

**Erika Kegyes** untersucht in ihrem Beitrag *Genus, Geschlecht und Gender: Möglichkeiten und Grenzen im DaF/DaZ-Unterricht* das Zusammenwirken der kategorialen Repräsentationen von Geschlecht in Lehrwerken auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems und des Sprachgebrauchs und zeigt, wie die daraus resultierenden Bilder auf Lerner\*innen wirken. Die Untersuchung gründet dabei zunächst auf sprachliche Repräsentationen und Manifestationen von Geschlecht auf den verschiedenen linguistischen Betrachtungsebenen Phonologie/Phonetik, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik und wird anschließend mit sprachdidaktischen Beobachtungen in Bezug auf die Genderrepräsentationen in den untersuchten Lehrwerken ergänzt. Die Analyseergebnisse werden abschließend mit praktischen Unterrichtsvorschlägen für einzelne sprachliche Repräsentationsebenen von Geschlecht gespiegelt, die mit Erasmus-Studierenden an der Universität Innsbruck erprobt wurden.

In ihrem Beitrag *Gendergerechte Sprache in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Einstellungen von Studierenden zu ihrem Gebrauch in Universität und Unterrichtspraxis* stellen **Kristina Peuschel und Laura Schmidt** eine von ihnen durchgeführte empirische Untersuchung zu Einstellungen von DaF/DaZ-Studierenden zum Gebrauch gender(un)gerechter Sprache vor. Ein Fokus wurde bei der Befragung auf die emotionale Positionierung der Studierenden zu spezifischen Ausschnitten geschlechtsbezogenen Sprachgebrauchs gesetzt, indem Studierende mit

Fußnotentexten konfrontiert wurden, die in wissenschaftlichen Publikationen als Erläuterung zu verschiedenen Verwendungsvarianten von gendergerechter Sprache den Texten häufig angefügt werden. Die Untersuchung liefert Einblicke sowohl zum gegenwärtigen Stand der Aushandlungsprozesse um gendergerechte Sprache als auch Implikationen für die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex in der Lehrkräftebildung für DaF/DaZ.

Unter schulpädagogischer Perspektive zeigt der Beitrag *Vielfalt sichtbar machen: Sexuelle Lebensweisen im DaF/DaZ-Unterricht* von **Robert Baar** das besondere Potenzial des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Hinblick auf das Thematisieren der Kategorie ‚sexuelle Lebensweisen‘. Hierzu werden zunächst Wirkweisen der Exklusionspraktiken gegenüber Lebensweisen aufgezeigt, die außerhalb des heteronormativen Systems stehen – im Besonderen in Bezug auf Erkenntnisse zu Diskriminierung und Exklusion innerhalb des schulischen Kontexts. Robert Baar leitet daraus zwei verschiedene, jedoch aufeinander bezogene pädagogische Implikationen ab: Bildung für Fremdakzeptanz und Bildung für Selbstakzeptanz. Abschließend erfolgen Vorschläge, wie diese Implikationen im Unterricht umgesetzt werden können, insbesondere unter der dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eingeschriebenen Beschäftigung mit Gesellschaft und Kultur, der Möglichkeit, relationale Vergleiche vorzunehmen, bei denen eigene Sicht- und Denkweisen in größere, strukturelle Zusammenhänge eingeordnet werden können, wie auch im Sinne eines *doing difference*, das es erlaubt, Ungleichheitsverhältnisse in ihrem Konstruktionscharakter zu erkennen.

Die Möglichkeiten eines normkritischen und queersensiblen Sprachunterrichts werden von **Oliver Niels Völkel** im Beitrag *Queering DaF und DaZ – queersensible Zugänge für den Sprachunterricht* vorgestellt. Dazu werden erst die beiden Konzepte *Queering* und *Queersensibilität*, die sich aus unterschiedlichen Konnotationen von ‚queer‘ ableiten, in ihren Ursprüngen und theoretischen wie praktischen Grundlagen dargestellt und ausdifferenziert. Nach Oliver Niels Völkel können sich die beiden Ansätze ergänzen, um einerseits einen Raum zu schaffen, in dem sich queere Lerner\*innen wohl und sicher fühlen, in dem andererseits aber normative Setzungen von Geschlecht und Sexualität hinterfragt werden und in ihrem Konstruktionscharakter sichtbar werden. Hierfür ist auch ein ‚Raum greifen‘ notwendig, um Queering und Queersensibilität in verschiedenen Sphären der Lehre des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache – Sprache, Geschichte, Literatur – im konkreten Unterrichtsgeschehen fruchtbar zu machen. Letzteres erfolgt mit praktischen Beispielen, die immer wieder an ihre theoretischen Grundlagen rückgebunden werden.

**Almut Hille** widmet sich in ihrem Beitrag *„An einem Tag für rote Schuhe“*. Ein *queeres Textnetz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* den Möglichkeiten gendersensibler Lektüren literarischer Texte, die es erlauben, sich beispielsweise durch Figurenkonstellationen und deren sprachliche Inszenierung mit Geschlechter-

bildern und heteronormativen (Macht-)Strukturen auseinanderzusetzen. Nach einer grundlegenden Hinführung zeigt sie, wie insbesondere das Format ‚Textnetze‘ in einer diskursorientierten Literaturdidaktik geeignet ist, (aktuelle) Genderdiskurse zu fokussieren. Hierzu wird ein konkretes Textnetz zweier Romane von Kerstin Grether und Irmgard Keun vorgeschlagen, bei dem Lerner\*innen über fünf Lektürephasen zu individuellen, auch nicht-linearen, Lektürepfaden kommen, in denen sie aktiv in der Fremdsprache handeln und auf diese Weise zu Teilnehmenden an Diskursen werden.

Der Beitrag „*von außen ist es nicht zu erkennen*“: *Gender und seine (literarische) Interpretation* von **Kristina Kocyba** zeigt, wie es in einer Umgebung mit starkem Anti-Gender-Diskurs wie in Ungarn gelingen kann, Studierende induktiv mit Erkenntnissen und Theoremen der Gender Studies bekannt zu machen. Hierzu hat Kristina Kocyba ein Unterrichtsmodell entwickelt, bei dem die Studierenden durch die literarische Interpretation der Erzählung *Das Wasser des Flusses Lot* von Margarita Iov mit binären Denkmustern konfrontiert werden, die durch die Figuren der Erzählung jedoch immer wieder konterkariert und irritiert werden. Durch diese produktive Irritation kann genderreflexives Denken angeregt werden. Insbesondere in einem Umfeld, in dem der Begriff Gender negativ politisiert oder tabuisiert ist, bietet das Verfahren eine Möglichkeit für Studierende, sich in einem für sie sicheren Rahmen mit Konzepten von Gender vertraut zu machen.

**Jana Elena Koch** stellt in ihrem Beitrag *Das Thema Sexualität im DaZ-Unterricht: Voraussetzungen, Umsetzungen, Probleme und Lösungsstrategien* eine von ihr durchgeführte qualitative Studie vor, bei der Kursleiter\*innen von DaZ-Kursen in Deutschland und Österreich zu ihren Erfahrungen mit dem Thematisieren von Sexualität im Unterricht befragt wurden. Aus den Befragungen wurden Erkenntnisse abgeleitet, in welchen Kontexten das von der Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache faktisch nicht beachtete Thema Sexualität in den Unterricht eingebunden wurde, welche Schwierigkeiten dabei auftraten, wie auch, welche Unterstützung sich Lehrende für die Umsetzung von Unterrichtsarrangements zu Sexualität wünschen würden.

Der Beitrag *Gender, Stereotype und Text am Beispiel von Bilderbüchern* von **Hilke Elsen** beleuchtet in Bilderbüchern dargelegte Rollenbilder. Ein besonderes Augenmerk wird hierbei auf die Rolle der Sprache bei der Herstellung und dem Stützen von Stereotypen gelegt, insbesondere im Hinblick auf sprachliche Asymmetrien. Abschließend wird eine exemplarische Analyse von fünf Kinderbüchern aus dem Themenbereich Beruf vorgestellt. Neben der Sensibilisierung für in den Büchern vorhandene Stereotype wird hier gleichzeitig ein Analyseleitfaden vorgestellt, der einerseits als Basis für die konkrete Untersuchung dient, andererseits als Muster für weitere Analysen in Forschung und Unterricht zugrunde gelegt werden kann.

Bilderbücher sind auch der Fokus im Beitrag ‚*Un-/Doing Differences*‘. *Diversität im Bilderbuch – Literarische Sozialisation und kulturelle Bildung* von **Franziska Thiel**. Der Beitrag zeigt die vielfältigen Potenziale für die Sprach-, Erzähl- und Leseförderung mittels des multimodalen Mediums Bilderbuch auf und arbeitet die Möglichkeiten für den Bereich von Identitätsbildung, Empowerment und pluri-kulturellem Lernen heraus. Dabei wird insbesondere das Konzept von *Un-/Doing Differences* in den Blick genommen. Franziska Thiel zeigt abschließend, wie Diversitätskategorien mit der Kategorie Geschlecht konkret in Bilderbüchern verschränkt sein können und wie Bilderbüchern mittels ihrer Verhandlung und Repräsentation von Mehrfachzugehörigkeiten eine besondere Rolle in der Entwicklung von Empathie, kultureller Bildung und ästhetischer Kompetenz zukommen kann.

**Maren Conrad** entwickelt in ihrem Beitrag *Vokabelarbeit als Freundschaft? Vorschläge für eine strukturierte Analyse intersektionaler Leitdifferenzen im mehrsprachigen Bilderbuch* aus der Perspektive der Literaturwissenschaft und auf der Basis intersektionaler und postkolonialer Fokussierungen eine Analysematrix, die sich besonders dafür eignet, zweisprachige Bilderbücher hinsichtlich ihrer Stereotypisierungen und Hierarchisierungen zu untersuchen. Sie kann gewinnbringend in die Lehrkräftebildung für DaF-/DaZ aufgenommen werden, um (zukünftige) Lehrkräfte für das Auffinden von Problemfeldern in Bilderbüchern im Sinne eines geschlechter- und vielfaltssensiblen Unterrichts zu sensibilisieren. Mit der Analysematrix werden die textinterne Mikrostruktur und die textexterne Makrostruktur beleuchtet, wobei gezeigt wird, dass bereits in der Makrostruktur beispielsweise durch die formale ‚Montage‘ der zwei Sprachen sowie die Bild-Text-Relation Stereotypisierungen und Nachordnungen deutlich werden. Anhand einer exemplarischen Analyse des deutsch-arabischen Bilderbuches *Fabers Schatz* von Cornelia Funke wird anschließend aufgezeigt, dass mithilfe der Analysematrix rasch erste Schlüsse über die Diversität und Vielfaltsorientierung eines Werkes möglich sind.

In ihrem Beitrag *Teilhabe durch Deutschlernen? Repräsentation von Vielfalt im Deutschunterricht* fragt **Almut Büchsel** danach, was wir eigentlich *nicht* vermitteln. Die Frage, welche gesellschaftlichen Realitäten in Lehrwerken und standardisierten Tests nicht abgebildet werden, war Initial einer auf Initiative der Berliner Volkshochschulen gegründeten Arbeitsgruppe, deren Arbeit im Artikel vorgestellt wird. Ziel war es, Materialien für einen teilhabeorientierten Deutschunterricht zu entwickeln. Hierzu wurden von Anfang an Kursleiter\*innen und queere Migrant\*innen-Selbstorganisationen in die Entwicklung miteinbezogen. Zusätzlich zum entwickelten und erfolgreich eingesetzten Material wurden Fortbildungen für Kursleiter\*innen initiiert, in denen diese für verschiedene im Material behandelte Diskriminierungsformen sensibilisiert werden sollten und ein Bewusstsein für intersektionale Überschneidungen in Differenzlinien entwickeln konnten.



**Anika Freese** berichtet in ihrem Beitrag *Sensibilisierung von Germanistik-Studierenden für die Thematik Gender – Ein Workshop an der Universität Belgrad* nach kurzen theoretischen Vorüberlegungen von der praktischen Durchführung eines Workshops zum Thema Gender, der im Dezember 2018 an der Universität Belgrad stattfand. Es werden die Methoden und Materialien vorgestellt, mit denen die Studierenden arbeiteten, um damit ihre Kompetenzen in drei Bereichen (weiter-)entwickeln zu können: Erstens ging es um eine Sensibilisierung für die soziale Kategorie Gender und ihre begriffliche Eingrenzung, zweitens sollte die sprachliche Dimension von Gender im allgemeinen wie auch im Sinne gendersensibler, genderneutraler und gendergerechter Sprache konkret im DaF/Z-Kontext thematisiert werden, und im dritten Workshopteil waren dann die Studierenden gefragt, selbstständig Lösungsstrategien für potenzielle Schwierigkeiten in ihren konkreten angestrebten Berufsfeldern zu entwickeln.

**Christiane Hohenstein, Liana Konstantinidou und Aleksandra Opacic** stellen in ihrem Beitrag *Diversität und Gender im DaZ-Unterricht für erwachsene Migrant\*innen* ein Projekt vor, das im Auftrag des Kantons Basel-Stadt erarbeitet wurde. Ziel war es, Unterrichtsmaterialien für DaZ-Kurse zur Thematik Diversität und Gender zu entwickeln, die eine aktive Auseinandersetzung der Lerner\*innen mit der Thematik bereits auf dem Niveau A1–B1 des GER ermöglichen. Für die entwickelten Materialien wurden die Konzepte von Gender und Diversität in den Kontext (inter)kulturellen Lernens eingebettet – hierzu werden im Beitrag die theoretischen Grundlagen vorgestellt, die den präsentierten didaktischen Sequenzen zugrunde liegen und abschließend die Evaluationsergebnisse des Einsatzes im Unterricht vorgestellt.

Dieser Band basiert auf den Vorträgen und Diskussionen im Rahmen eines von uns organisierten Online-Kolloquiums gleichen Namens im November 2020. Wir haben weitere Beitragende zusätzlich eingeladen. Wir bedanken uns bei allen Autor\*innen für die professionelle und kollegiale Zusammenarbeit, insbesondere in Anbetracht der durch die Covid-Pandemie erschwerten Bedingungen. Darüber hinaus danken wir der Frauenbeauftragten des Fachbereichs Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin für die finanzielle Förderung der Print-Ausgabe dieses Bandes und der Universitätsbibliothek der FU für die Förderung der Open-Access-Fassung. Auch herzlich bedanken möchten wir uns bei unserer studentischen Mitarbeiterin Paula Popp für die Unterstützung im Lektorat und für das in Form bringen des Manuskripts.

Tbilisi und Berlin im Januar 2022

Anika Freese und Oliver Niels Völkel

## LITERATUR

- Beauvoir, Simone de (1949): *Le Deuxième Sexe*. Paris: Gallimard.
- Bundesministerium für Bildung (2015): *Gender Kompetenz und Gender Mainstreaming. Kriterienkatalog für Schulen*. Wien: BMB.
- Burren, Susanne / Schlegel, Felicia / Rüeßli, Martina (2015): *Geschlecht in schulischen Lehrplänen – Massnahmen für einen geschlechtergerechten Unterricht. Eine Bestandesaufnahme zur Schweiz und Erfahrungen aus dem europäischen Ausland*. URL: <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/25121> [20.09.2021].
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London: Routledge.
- CDU Hamburg (2021): *Für die deutsche Grammatik, gegen Gender-Zwang. Beschluss des Landesparteitags vom 15.06.2021*. URL: <https://cduhamburg.de/wp-content/uploads/2021/06/Beschluss-LPT-2021-Gendern.pdf> [20.09.2021].
- 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.
- Elsen, Hilke (2018): *Gender in Lehrwerken*. In: *Feministische Studien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, 36/1, S. 178–187.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Goethe Institut (2016): *Rahmencurriculum für Integrationskurse. Deutsch als Zweitsprache. Im Auftrag des Bundesministerium des Inneren*. München: Goethe Institut.
- Hartkopf, Dorothea (2010): *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache*. München: Waxmann.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Kernegger, Grete / Ortner, Brigitte (1987): *Frauen in DaF-Lehrbüchern. Ein Versuch den DaF-Apparat mit seinem Sexismus zu konfrontieren*. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 11/1–2, S. 53–70.
- König, Lotta (2018): *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. Stuttgart: Metzler.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): *Deutsch. Bildungsplan des Gymnasiums*. URL: [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GYM\\_D.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_D.pdf) [19.08.2021].
- Moghaddam, Roya (2010): *Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik?* In: Eberhardt, Ulrike (Hg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS. S. 281–295.

- Österreichischer Integrationsfond (2018): *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf B1-Niveau*. URL: [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Rahmencurriculum\\_B1.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B1.pdf) [20.08.2021].
- 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\**. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 344–362.
- Raths, Angelika (1994): *Paßt Ihnen diese Brille? – Zum Bild von Frauen und Männern in neueren DaF-Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. In: *Zielsprache Deutsch* 25/4, S. 222–230.
- Schmenk, Barbara (2016): *Geschlecht*. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., vollst. neu bearb. und erw. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 254–257.
- Villa, Paula-Irene (2019): *Sex – Gender: Ko-Konstitution statt Entgegensetzung*. In: Kortendiek, Beate / Riegraf, Birgit / Sabisch, Katja (Hg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 65). Wiesbaden: Springer, S. 23–33.

Nadine Bieker (Köln)

## DIE KATEGORIE ‚GESCHLECHT‘ IM DAF-/DAZ-UNTERRICHT

*„was ich bin, entzieht sich der semantischen Reichweite jeder sprachlichen Bemühung, meiner habhaft zu werden“*

*(Butler 2013: 16)*

### 1. HINFÜHRUNG

Dieser Beitrag möchte in Anlehnung an die geschlechterreflektierende Deutschdidaktik (vgl. Bieker/Schindler 2020) aufzeigen, dass und wie sich diese auch für den DaF-/DaZ-Kontext fruchtbar aufbereiten lässt (siehe dazu auch Bieker/Schindler 2022, in Vorb.). Denn in jedem Kontext gilt, dass die Verhandlung geschlechtlicher Aspekte der deutschen Sprache Möglichkeiten eröffnet, die Kategorie ‚Geschlecht‘ als Diskursthema zu reflektieren, grammatische und psycholinguistische Zusammenhänge nachzuvollziehen sowie die eigene Reflexion bezüglich der Kategorie ‚Geschlecht‘ über Sprachreflexion (vgl. Bredel 2013) anzuregen. Diesbezüglich wird zunächst das dem Beitrag zugrundeliegende Verständnis der Kategorie ‚Geschlecht‘ erörtert, gefolgt von Ausführungen zum Konnex von Sprache und Geschlecht. Im Anschluss werden didaktische Überlegungen diskutiert, die an die in der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik entwickelten sieben Werkzeuge anknüpfen, aber für den DaF-/DaZ-Kontext neu reflektiert und erweitert werden.

Die Gruppe der DaF-/DaZ-Lernenden wird beabsichtigt unkonkret belassen, sprich es werden keine genauen Alters- und Niveauangaben etc. gemacht, da sich die theoretischen und konzeptionellen Überlegungen auf jegliches Alter und Niveau übertragen lassen. Auch die Lehrkraft kann ganz verschiedene Vorder- und Hintergründe haben, sie kann selbst einen erstsprachlichen Vorder-/Hintergrund haben oder einen zweitsprachlichen, sie kann in der Erwachsenenbildung tätig sein oder eben nicht, sie kann in reinen DaF-/DaZ-Klassen unterrichten oder auch das eben nicht. Dieser Beitrag möchte zunächst einmal die theoretischen Grundlagen für eine solche Lehr-Lern-Umgebung aufbereiten.

## 2. GESCHLECHT

Bevor konkret in das Thema eingestiegen werden kann, soll zunächst das Verständnis der Kategorie ‚Geschlecht‘, das diesem Beitrag zugrunde liegt, offengelegt werden. Dieses knüpft an die dritte Welle des Feminismus an, die nach Mills (2003) Geschlecht als Effekt von Diskursen versteht. Der Diskursbegriff wird an dieser Stelle in Anlehnung an Bublitz (2019) verstanden und verwendet insofern, als dass

Dinge und Objekte dem Diskurs nicht vorgängig sind und lediglich von ihm benannt und bezeichnet werden, sondern von diskursiven Aussagesystemen hervorgebracht werden. [...] Wissen und Wirklichkeit sind, so gesehen, (Macht-)Effekte von Diskursen. Es handelt sich hierbei um eine Macht, die, geschlechter- und körpertheoretisch gesprochen, ‚in Fleisch und Blut‘ übergeht, d. h. den Geschlechtskörper als solchen diskursiv erst hervorbringt und so das Geschlecht – körperlich-physisch – erst materialisiert. (371)

‚Geschlecht‘ ist damit eine soziale Wissenskategorie, und das Wissen um diese soziale Kategorie und was es bedeutet, ein Geschlecht – im Sinne der gesamtgesellschaftlichen (impliziten) Grundannahme der Heteronormativität eine ‚Frau‘ oder ein ‚Mann‘ – zu sein, ist Voraussetzung für die habitualisierte Verkörperung, die im sozialen Alltag als Geschlechterperformance dargeboten wird, um als ‚Frau‘ oder ‚Mann‘ gelesen zu werden. Über die gelingende Performance wird vom Außen, das in der Performance eine ‚Frau‘ oder einen ‚Mann‘ erkennt, ein ‚richtiger‘ Körper unterstellt, also einer, der vermeintlich ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ ist (vgl. Villa 2019: 28). Damit ist in dieser vergeschlechtlichten Subjektiviertheit des Außens das *gender*, also die Performance, dem *sex*, also dem vermeintlich biologischen Geschlecht, vorgelagert, wobei wiederum deutlich wird, dass die Manifestierung des *genders* aus einem binären Verständnis des *sexes* abgeleitet ist.

West und Zimmermann (1987: 131) haben für eine Öffnung der individuellen Geschlechtsbestimmung die Trias *sex*, *sex-category* und *gender* konzeptualisiert. *Sex* wird danach verstanden als die biologische Konstitution des Subjekts, die aufgrund sozialer Aushandlungsprozesse einen Namen bekommt (w/m/d). Die *sex-category* entspricht der geschlechtlichen Zuordnung über das Äußere des Subjekts, das eindeutig einem Geschlecht zuordenbar sein muss. Die *sex-category* muss aber nicht mit dem *sex* des Subjekts übereinstimmen. *Gender* zuletzt ist wiederum im konkreten Fall nicht gebunden an *sex* und *sex-category*, muss aber einem Tun von der *sex-category* adäquatem Verhalten entsprechen (siehe dazu auch Bieker/Schindler 2020; Bieker/Schindler 2022; Bieker/Schindler 2021).

Diese Dreiteilung bedeutet nun, auch wenn *sex*, *sex-category* und *gender* nicht übereinstimmen müssen, dass sowohl die *sex-category* als auch *gender* abhängig

sind von *sex*. Daraus folgt nun, dass es dieser Einteilung nach, die eigentlich dazu dient, mehr Offenheit in der Geschlechtszugehörigkeit zu ermöglichen, keine Möglichkeit der Zuordnung gibt, die nicht abhängig ist von den sozial konstruierten Normen, die gebunden sind an biologische Merkmale, obwohl soziale Normen tatsächlich in keiner Weise abhängig sind von biologischen Merkmalen. Dieser Prozess, sprich das Abhängigmachen des Geschlechts von biologischen Merkmalen, wird *Naturalisierung* genannt. Eigenschaften, die vermeintlichen *Frauen/Männern* zugesprochen werden, lassen sich nicht aus deren Biologie herleiten, dies wird aber getan. (Bieker 2022, in Vorb.)

Schlussendlich wird auch dem *sex* ein Konstruktcharakter attestiert (vgl. u. a. Butler 1991; Bußmann 2005; Gorny 1995; Günthner/Hüpper/Spieß 2012; Hornscheidt 2012; Klann-Delius 2005; Kotthoff/Nübling 2018; Samel 2000), was nicht bedeutet, dass es keine physiologischen Unterschiede zwischen Menschen gibt, sondern meint das vermeintliche Faktum, dass es genau zwei ‚korrekte‘ Ausprägungen von geschlechtlichen Körpern gibt und aus diesen Ausformungen Schlussfolgerungen gezogen werden können (die Möglichkeit des dritten Eintrags (‚divers‘ für Inter\*-Menschen) bzw. die Weglassung eines Eintrags (vierte Option) ins Personenstandsgesetz hat gesamtgesellschaftlich und auch biologisch/medizinisch noch nicht dazu geführt, dass diese Körper komplett ent-pathologisiert worden sind).

Der Begriff ‚Geschlecht‘, der in diesem Beitrag Verwendung findet, ist dabei ein nicht abgeschlossener, der alle Bereiche, die diese Kategorie tangieren, umfasst und stets einen überschüssigen Rest mitmeint, der jedem Individuum in seiner Geschlechtlichkeit zugesprochen wird. Die Geschlechtsidentität einer Person wird dabei verstanden als jenes Geschlecht, als das die Person sich selbst fühlt, unabhängig von *sex*, *sex-category*, *gender* und geltenden (binären) Normen. Deutlich wird aber, dass diese Differenzkategorie Identität generiert. Dabei steht die Differenzkategorie ‚Geschlecht‘ stets im Wechselspiel mit anderen sozialen Kategorien – Walgenbach (2012) bezeichnet Kategorien als interdependent, eine Perspektive auf soziale Kategorien, die deutlich unterstützt wird und im Zusammenhang eines DaF-/DaZ-Kontextes noch eine Rolle spielen wird.

### 3. SPRACHE UND GESCHLECHT

Bevor Menschen sich selbst wahrnehmen können als denkende und handelnde Wesen, ist ihnen mit Zweigeschlechtlichkeit bereits eine grundlegende soziale Kategorie eingeschrieben worden. (Hornscheidt 2018: 15)

Die Sprache dient der Identitätsproduktion, -regulation und -konstitution; die Kategorie ‚Geschlecht‘ ist gesamtgesellschaftlich eine Masterkategorie und wird

permanent, wenn auch oftmals unbewusst, referiert und produziert (vgl. Günther/Hüppner/Spieß 2012; Kotthoff/Nübling 2018: 25 ff.; Kusterle 2011). Gängig ist es dabei jedoch, ‚Geschlecht‘ als natürlich anzusehen und eben nicht als soziale Konstruktion, als erlernter Teil der Identität. Die soziale Konstruktion der Kategorie ‚Geschlecht‘ vollzieht sich in weiten Teilen durch unsere Sprache:

Sowohl am Beispiel historischer Diskurse über Diskurse als auch in aktuellen Diskursen einschließlich genderlinguistischer Auseinandersetzungen wird deutlich, dass der Sprache und anderen Zeichensystemen eine Schlüsselrolle zukommt, wo immer es um Konstitution von Geschlecht geht. (Reisigl/Spieß 2017: 17)

Mit Heringer bestimmt damit „die Sprache [...] die Lebensform und ist Produkt der Lebensform.“ (1974: 20) Und dieser Mechanismus greift bezogen auf die Kategorie ‚Geschlecht‘ bereits vor der Geburt eines Menschen.

Mediziner\*innen fragen nach dem vermeintlichen Geschlecht des Ungeborenen, nehmen durch die Antwort, die nur eine von zwei Möglichkeiten sein darf, obwohl es anatomisch tatsächlich unzählige Varianten gibt („Es wird ein Junge/Mädchen.“), eine sich auf das gesamte Leben des noch nicht geborenen Menschen auswirkende Fremdzuschreibung vor. Diese Fremdzuschreibung ist nicht neutral, sondern legt gesellschaftliche Vorstellungen fest, an denen das Ungeborene ab dem Moment seiner Geburt gemessen wird, welches Potenzial andere in ihm sehen, wie sie seine Verhaltensweise deuten und welche Regeln das Kind sich selbst auferlegen muss, um als jenes Geschlecht und damit als Subjekt wahrgenommen zu werden (Bieker/Schindler 2020: 136).

Und auch durch die Sprache wird folglich die schon oben erörterte Naturalisierung vorgenommen, die Rückschlüsse von der Anatomie auf die Identität, den Charakter, die Potenziale und vermeintliche Dispositionen zulässt und vice versa.

Für den DaF-/DaZ-Kontext lässt sich daraus bereits ein erstes Lernziel ableiten:

[D]as zentrale Ziel des sprachreflexiven Unterrichts liegt darin, die Lernenden zu einer ‚kognitiven Orientierung beim Sprachgebrauch‘ (Andresen & Funke, 2003, S. 439) zu befähigen und die für ein ‚reflexives Sprachhandeln‘ unerlässliche Bereitschaft und Fähigkeit zu einer bewussten Hinwendung der Sprache auszubauen und zu fördern. (Budde/Riegeler/Wiprächtiger-Geppert 2012: 137)

Für den Erwerb der Kompetenz, sprachreflexiv (bezogen auf die Kategorie ‚Geschlecht‘) zu handeln, bedarf es laut Bredel (2013) der Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung, um die Strukturen einer Sprache zu be-

greifen. Für den Ausbau dieser Kompetenz eignet sich der DaF-/DaZ-Kontext in besonderer Weise, denn das Erkennen eben jener Strukturen einer Sprache gelingt vor allem kontrastiv, sprich im Vergleich mit anderen Sprachen, und ein solcher Vergleich geht zwangsläufig im Gelingensfall mit Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung einher. Ein kontrastiver Vergleich zwischen z. B. Erst- und Zweitsprache ermöglicht schließlich nicht nur das Aufdecken von Unterschieden in der Grammatik, sondern eben auch in der Semantik und Pragmatik, was in einem geschlechterreflektierenden Deutschunterricht bei der Dekonstruktion der Kategorie ‚Geschlecht‘ und dem Aufdecken des Strukturcharakters dieser Kategorie dienlich ist. In der interkulturellen Linguistik werden beispielsweise Verwendungszusammenhänge aufgeschlüsselt, und gemeinsam mit der von Bredel geforderten Distanzierung können Zusammenhänge, Kategorisierungen, Begrenzungen etc., die die Sprache auf die eigene Vorstellungswelt hat, zerlegt und erweitert werden.

#### 4. DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

Wissen ist eine notwendige, wenngleich nicht hinreichende Voraussetzung für Bildungsentwicklungen, sofern es Kontingenzerfahrungen ermöglicht, also die Erfahrung, dass die Dinge auch anders sein oder erklärt werden könnten, als das eigene (Alltags-)Verständnis es nahelegt. (Rendtorff 2019: 859)

Diese Form des Wissens, wie Rendtorff es beschreibt, spielt in einem geschlechterreflektierenden Deutschunterricht eine eminente Rolle, in jenem mit DaF-/DaZ-Kontext eine noch größere, und dies auf mehreren Ebenen: Kontingenzerfahrungen auf rein grammatikalischer Ebene, wenn deutlich wird, wie unterschiedlich Erst- und Zweitsprache systematisiert sind und funktionieren, wenn deutlich wird, wie unterschiedlich die zwei Sprachen auf semantischer sowie pragmatischer und damit kultureller Ebene die Kategorie ‚Geschlecht‘ verhandeln und wie diese durch die jeweilige Sprache konstruiert, konstituiert und perpetuiert wird, aber auch, wo sich Möglichkeiten des Aufbruchs ergeben. Diese Kontingenzerfahrungen in Form von Wissen sind für die Lernenden Ziel des geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts, für die Lehrkraft Voraussetzung für einen gelingenden Unterricht, der eben ermöglicht, dass die Lernenden das Ziel erreichen. In der Trias des ‚Wollens, Wissens und Könnens‘ im Sinne der Professionalisierung von Lehrkräften bedeutet dies für das Wollen die Bereitschaft und das Engagement, die Kategorie ‚Geschlecht‘ in ihrer Konstruiertheit zu erkennen und für mehr Gleichheit eintreten zu wollen. Für das Wissen bedeutet dies, sich das dementsprechende Grundlagenwissen, das auch in



diesem Beitrag reflektiert wird, anzueignen. Für das Können schließlich bedeutet dies, auch das eigene Handeln kritisch zu reflektieren und eine ‚Geschlechterkompetenzlosigkeitskompetenz‘<sup>1</sup> zu erlangen:

Unter dem Begriff Genderkompetenzlosigkeitskompetenz ginge es also darum, Ungleichheitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Verhalten, Denken, Sprechen und Handeln soweit wie möglich zum Gegenstand der Reflexion zu machen und Pädagog\*innen für die Beobachtung und Wahrnehmung der widersprüchlichen Effekte ihrer eigenen pädagogischen Praxis zu sensibilisieren. (Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017: 115)

Wenngleich das Thema und die Kategorie ‚Geschlecht‘ in vielen Kontexten und Schulfächern eine Rolle spielt und spielen sollte, bietet sich das Fach Deutsch und seine Didaktik aber besonders für die Reflexion an, da hier Sprache Gegenstand und Mittel gleichzeitig ist, wodurch ein höheres Reflexionsniveau erreicht werden kann und damit auch eine bessere Chance, das neu erworbene Wissen, die neu erworbene Kompetenz auch in das eigene (Sprach-)Handeln zu transferieren.

Übertragen auf den DaF-/DaZ-Kontext bedeutet dies, dass die Lehrperson in der Lage ist, Unterrichtsgegenstände wie z. B. literarische Texte<sup>2</sup> oder Filme auszuwählen, die eine Geschlechterreflexion ermöglichen, vor allem, wenn es um den semantischen und pragmatischen Zugang geht und dabei stets die Unterschiede in den Sprachen und damit Kulturen der Erst- und Zweitsprache zu reflektieren und zu benennen; bezogen auf die grammatikalischen Zugänge folgen an späterer Stelle genauere Ausführungen. Und gleichzeitig geht es um die eigene ‚geschlechterreflektierende Performance‘ der Lehrkraft, was bedeutet, dass sie selbst handelt nach den Inhalten, die sie vermittelt.

Um das für die Geschlechterkompetenzlosigkeitskompetenz notwendige Reflexionsniveau zu erreichen, sind die folgenden sieben Werkzeuge (Bieker/Schindler 2020) und das Arbeiten mit diesen hilfreich. Jedes einzelne Werkzeug bietet eine je spezifische Perspektive auf die Kategorie ‚Geschlecht‘. Die Perspektiven folgen unterschiedlichen Fachdisziplinen – was nicht bedeutet, dass Überschneidungen auszuschließen sind –, können schließlich aber im Fach Deutsch aufbereitet und fruchtbar gemacht werden.

---

<sup>1</sup> Aus den bereits erörterten theoretischen Gründen wird der Begriff Geschlechter- und nicht Genderkompetenzlosigkeitskompetenz wie bei Hartmann/Messerschmidt/Thon (2017) verwendet, an die Definition wird aber ansonsten angeknüpft.

<sup>2</sup> Zum Potenzial von literarischen Texten für einen geschlechterreflektierenden Deutschunterricht siehe: Bieker (2020); Bieker (2022); Bieker/Schindler (2020); Bieker/Schindler (2021). Vergleiche auch die Beiträge von Almut Hille und Kristina Kocyba in diesem Band.

- Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender* schließen auf Naturalisierungsprozesse zur Legitimation der Zweigeschlechtlichkeit
- Doppeldeutigkeit des generischen Maskulinums macht die sprachliche Markierung von Geschlecht erkennbar
- (Meta-)Reflexion der Heteronormativität dient dazu, die gesamtgesellschaftlichen Ursachen der Zweigeschlechtlichkeit zu eruieren
- Reflexion der Geschlechterrollen eröffnet Einblicke in die alltägliche Markierung von Geschlecht
- Erweiterung binärer Kategorisierungen schafft Möglichkeiten der Erweiterung der Zweigeschlechtlichkeit
- Konstitution des Subjekts ermöglicht zu fragen, welche Subjekte gesellschaftlich anerkannt sind
- Geschlecht als interdependente Kategorie kann Wechselwirkungen sozialer Kategorien aufzeigen. (Bieker/Schindler 2020: 140)

Die Werkzeuge dienen zum einen der Lehrkraft dazu, ihr eigenes (Sprach-)Handeln zu reflektieren als auch den Unterricht entsprechend zu konzipieren. Gleichzeitig dienen die Werkzeuge als Analyseinstrumente, um die Unterrichtsgegenstände auf ihr geschlechterreflektierendes Potenzial hin zu analysieren. Zum anderen fungieren die Werkzeuge selbst als Unterrichtsinhalte, die beim Erwerb des Deutschen sowohl auf linguistischer Ebene als auch über unterschiedliche literarische und mediale Gegenstände thematisiert werden können.

Obwohl die einzelnen Werkzeuge unterschiedlich stark mit dem Spracherwerb kovariieren, werden sie im Folgenden alle einmal kurz erörtert, um aufzuzeigen, in welche Bereiche die Kategorie ‚Geschlecht‘ hineinwirkt. Jene Werkzeuge, die für einen Kontext, in dem Lernende Deutsch als Zweit- bzw. als Fremdsprache erwerben, besonders relevant sind, sind die ‚Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*‘, die ‚Doppeldeutigkeit des generischen Maskulinums‘ sowie die ‚Reflexion der Geschlechterrollen‘. Bezüglich des Werkzeuges ‚Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*‘ kann an dieser Stelle verwiesen werden auf Kapitel 2 dieses Beitrags.

#### 4.1 Doppeldeutigkeit des generischen Maskulinums

Dieses Werkzeug kann für den akuten Kontext erweitert werden auf alle Ebenen der Linguistik, die der Grammatikerwerb tangiert, da dieser eine zentrale Rolle beim Erwerb einer neuen Sprache spielt.

Das grammatikalische, auch genannt innersprachliche Geschlecht (des Deutschen), wird als Genus bezeichnet. Dieses finden wir im Deutschen zunächst einmal bei der Klasse der Substantive, wie z. B. bei Personenbezeichnungen. Weiterhin zeigt sich das Genus bei Wortarten, die sich auf ebenjene Personenbe-

zeichnungen beziehen – dabei handelt es sich um Pronomen, Adjektive und Artikel. Wenn wir feststellen, dass in der deutschen Sprache Substantive, Adjektive, Artikel und Pronomen dekliniert werden nach Genus (sowie Kasus und Numerus) und fast alle Substantive ein festes Genus haben, wird deutlich, dass das Deutsche einem festen Genussystem folgt, was ein erster markanter Unterschied zwischen der Erst- und dem Deutschen als Zweit- bzw. Fremdsprache sein kann und deshalb relevant ist, wenn wir zur Genus-Sexus-Verschränkung gelangen, die stark mit der Konstruktion von ‚Geschlecht‘ zusammenhängt.

Konkret gibt es im Deutschen drei Genera: Femininum, Maskulinum und Neutrum. Die Funktion des Genussystems ist dabei einerseits die eines grammatischen Referenzsystems, andererseits hat es aber auch eine semantisch-pragmatische Dimension, die auf die Bedeutungsebene und den Kontext referiert. Damit sind wir nun angelangt bei der Genus-Sexus-Schnittstelle, wobei Sexus hier im Gegensatz zum Genus das außersprachliche, also das biologische/soziale Geschlecht meint. Das Problem dieser Schnittstelle liegt nun darin, dass anhand des außersprachlichen Geschlechts (Sexus), welches bei Lebewesen relevant ist, in der sprachlichen Realisierung ein grammatikalisches Geschlecht (Genus), welches wiederum bei Substantiven, die nahezu immer genusfest (vgl. Hoberg 2004) sind, relevant ist, zugeordnet wird, obwohl diese Korrelation von Sexus zu Genus grammatikalisch nicht konsistent ist. Dass diese Schnittstelle nun für Missverständnisse anfällig ist, zeigt sich deutlich am generischen Maskulinum. Die grundsätzliche Idee des generischen Maskulinums ist die,

dass maskuline Personenbezeichnungen (z. B. der Pilot, der Student) sowie Indefinitpronomen (keiner, niemand, man) geschlechtsübergreifend auf Personengruppen referieren, also generisch wirken. Das hieße, mit der Verwendung des generischen Maskulinums würde das männliche Geschlecht (hier: Sexus) der Personenbezeichnungen quasi ausgeblendet und auf eine abstrakte Personengröße (unbekanntes Geschlecht) verwiesen. (Bieker/Schindler 2021)

Die Problematik des generischen Maskulinums hat laut Diewald (2018) mit der semantischen Unterscheidung ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ bei den beteiligten Lexemen, also mit dem lexikalischen Inhalt der Substantive, zu tun: Das semantische Merkmal ‚weiblich‘ ist Bestandteil der Bedeutung von Substantiven wie Frau, Weib, Tante, Ärztin, Lehrerin. Das semantische Merkmal ‚männlich‘ ist Bestandteil der Bedeutung von Substantiven wie Mann, Männchen, Onkel, Arzt, Lehrer. Hier ist aber nun zu beachten und zu sehen, dass das Genus dabei nicht entscheidend ist: Frau weist das Genus Femininum auf, Weib hingegen das Genus Neutrum; Mann das Genus Maskulinum, Männchen das Genus Neutrum (vgl. Diewald 2018). Geschlechtsunspezifische Nomina zeichnen sich des Weiteren dadurch aus, dass sie eine zweite

(feminine oder maskuline) Form grundsätzlich nicht bilden können, da das semantische Merkmal des Geschlechts bei ihnen nicht vorhanden ist. Beispielsweise existiert zum Substantiv ‚Person‘ keine zweite, abgeleitete Form, die das ‚andere Geschlecht‘ bezeichnen könnte. Die Genus-Sexus-Verschränkung greift demnach auf der psychologischen Ebene (Psycholinguistik). Empirische Studien belegen eine enge kognitive Kopplung zwischen maskulinem Genus und männlicher Assoziation. Laut Nübling zeigt sich die Verschränkung bei Personenbezeichnungen so konsequent, dass sie das verlässlichste semantische Genuszuweisungsprinzip des Deutschen darstellt (vgl. Nübling 2018: 44). Insgesamt erweist sich die Genuszuordnung als komplexes System, auch bei eben jenen Personenbezeichnungen: ‚Das Mitglied‘ oder ‚die Person‘ gehören zu jenen Personenbezeichnungen, die geschlechtsunspezifisch sind, Genus und Sexus stehen hier nicht in Korrelation. Dann wiederum gibt es eben jene Personenbezeichnungen, die auf ein konkretes Geschlecht bezogen sind, beispielsweise ‚der Opa‘ oder ‚die Tante‘: Das Signifiant (Genusmarkierung) verweist explizit auf das Signifié (Sexus). Weiter gibt es Personenbezeichnungen, die durch Movierung entstehen – dies kennen wir von Lexemen mit geschlechtsspezifischem Suffix (meist durch das Suffix -in). Die deutsche Sprache kennt weiterhin Bezeichnungen mit geschlechtstragender Bedeutung (-frau/-mann), Fälle der Unkenntlichmachung von Geschlecht im Plural (die Studierenden; im Singular über einen notwendigen Artikel nicht mehr geschlechtsunspezifisch), und seltener solche Lexeme, die ausschließlich Berufe beschreiben, die ursprünglich nur von weiblichen Personen ausgeführt wurden (Hebamme, Krankenschwester), bei denen das männliche Pendant aber eben nicht durch Movierung abgeleitet wird (wie bei femininen Formen aus maskulinen), sondern eigens neue Lexeme gebildet worden sind (Krankenpfleger). Weiterhin wird die Genus-Sexus-Verschränkung deutlich bei der Verwendung von genuslosen Anglizismen im Deutschen (die Queen, der King): In diesem Fall wird das Genus genutzt, um Geschlecht sprachlich über den deutschen Artikel zu bestimmen. So wird den genuslosen Substantiven ein Genus zugesprochen, welches abgeleitet ist aus ihrem im Lexem angelegten Sexus. Weiterhin führen substantivierte Adjektive und Partizipien (die/der Studierende) die Genus-Sexus-Verschränkung fort (vgl. Kotthoff/Nübling 2018: 71). Diesen Begriffen muss im Singular für die Bildung eines grammatikalisch korrekten Satzes ein Genus zugeordnet werden, sodass die Begriffe geschlechtsspezifisch werden.

In Zusammenhang mit der Genus-Sexus-Verschränkung steht folgender sprachkritischer Aspekt: Wird mit dem femininen Genus auf eine Frau referiert, so wird Bezug genommen auf eine soziale Konstruktion und nicht auf eine bestehende außersprachliche Kategorie. Die Kategorie ‚Frau‘ wird demnach ohne vorsprachliche Realität geschaffen, das heißt, es existieren

keine Bedingungen für die Kategorie Frau, die nicht erst durch die Sprache geschaffen werden (vgl. Butler 2014; Butler 2015; Wetschanow/Wiesinger 2004: 30). Dieser sprachkritische Aspekt, der Sprache als Konstituens sozialer Wirklichkeit versteht, ist erheblich beim Erwerb einer Zweit- bzw. Fremdsprache, da über diese gesellschaftliche Normen mit-erworben werden. Deutlich wird schließlich, dass es keinen ‚natürlichen‘ Konnex zwischen ‚Sache‘ und Wort gibt – de Saussures Arbitrarität gilt schließlich auch für alle Differenzkategorien und im Besonderen für die vermeintlich eindeutigen zwei Geschlechter: „Bezogen auf die Frage nach dem Signifikanten ‚Frau‘ bedeutet diese Erkenntnis, dass der Begriff nicht länger essenzialisiert werden kann“ (Sabisch 2019: 286).

Eine der größten Herausforderungen für Deutschlernende dürfte sein, dass es trotz aller Regelbereiche, die aber wiederum auch nicht konfliktlos sind und durchgehend gelten, kein allumfassendes System gibt, nach dem das Genus vergeben wird. Es lassen sich Regelbereiche ausmachen in der semantischen Kategorisierung, der morphologischen sowie der phonologischen (vgl. Köpcke/Zubin 1983). Bei der semantischen Kategorisierung wird das Genus aus der Wortbedeutung abgeleitet (zur Problematik der Genus-Sexu-Korrelation siehe oben). Die morphologische Kategorisierung greift, indem das Genus z. B. bei Substantivkomposita von den Bestandteilen des Wortes abgeleitet wird, bei denen das letzte Glied dominant ist (die Haus-Tür). Bei der phonologischen Kategorisierung wird das Genus von der Lautstruktur abgeleitet: Beispielgebend ist in der Regel im Deutschen das Genus von Einsilbern auf -ft feminin (vgl. Bieker/Schindler 2022).

#### 4.2 (Meta-)Reflexion der Heteronormativität

Bei diesem Werkzeug geht es darum zu erkennen, wie stark Heteronormativität sich nicht nur in unseren gesellschaftlichen Strukturen, sondern auch in unserer Sprache widerspiegelt. Dabei ist unter Heteronormativität zunächst einmal die soziale Grundannahme zu verstehen, dass biologisches Geschlecht und soziale Identität zueinander ‚passen‘, d. h. ‚Frauen‘ verhalten sich ‚weiblich‘, ‚Männer‘ verhalten sich ‚männlich‘, sexuelles Begehren wird auf Grundlage dieser geschlechtlichen Binarität als gegengeschlechtlich (heterosexuell) angenommen (vgl. Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017: 18).

Bezogen auf unterschiedliche Kulturen gilt es herauszustellen, dass „die Vorstellungen von sexuellen und geschlechtlichen Identitäten und Normen immer kulturalisiert und rassisiert sind“ (Woltersdorff 2019: 326) und deshalb „in Abhängigkeit davon unterschiedliche Normen von Sexualitäten und Geschlecht [gelten], die auch Heterosexuelle als Heterosexuelle abwerten können, etwa durch bestimmte Rassisierungen oder Klassenzugehörigkeiten“ (ebd.). Seman-

tisch ist es so, dass trotz einer hohen Anzahl an Begrifflichkeiten, die eigene Geschlechtsidentität sprachlich zu markieren, alle diese Begriffe wie bigender, genderfluid, cisgender, genderquestioning, genderqueer, nichtbinär, inter\*, trans\* etc. sich aus der Heteronorm ableiten und nicht frei von dieser sind.

### 4.3 Reflexion der Geschlechterrollen

Zur Reflexion der gängigen, normativen Geschlechterrollen gelangen wir aus linguistischer Perspektive über die Prototypentheorie (vgl. Kleiber 1993; Mangasser-Wahl 2000). Diese interessiert sich dafür, wie Menschen Dinge und Sachverhalte in sprachliche Kategorien ordnen. Kognitionspsychologische Untersuchungen haben ergeben, dass wir Menschen für jede Kategorie ein ‚bestes Beispiel‘ haben, einen Prototyp. Gesamtgesellschaftlich gibt es – von Kultur zu Kultur unterschiedliche – konkrete Vorstellungen davon, wie eine ‚Frau‘, wie ein ‚Mann‘ zu sein hat. Mithilfe der Prototypentheorie und einer entsprechenden Typikalitätsdarstellung (die gleichsam der Wortschatzarbeit dient), gelingt es offenzulegen, dass nicht alle ‚typisch weiblichen‘ Merkmale auf alle ‚Frauen‘ zutreffen und damit auch, dass diese Normen konstruiert sind.

### 4.4 Erweiterung binärer Kategorisierungen

Die Erweiterung binärer Kategorisierungen kann gelingen über das Aufzeigen und Ausweisen (über Interviews, (fiktive) Texte, Talks, Filme, Reportagen etc.) der Tatsache, dass es Menschen gibt, die sich in ihrer Geschlechtsidentität nicht in das binäre System einordnen können oder wollen. Neben der Geschlechtsidentität weist aber auch die biologische und medizinische Forschung auf diese Tatsache hin (siehe dazu Voß 2011). Aus philosophisch-soziologischer Perspektive weist Butler bereits 1991 in *Gender Trouble* auf die Unhaltbarkeit geschlechtlicher Binarität hin:

Setzen wir für einen Augenblick die Stabilität der sexuellen Binarität (*binary sex*) voraus, so folgt daraus weder, daß das Konstrukt „Männer“ ausschließlich dem männlichen Körper zukommt, noch daß die Kategorie „Frauen“ nur weibliche Körper meint. Ferner: Selbst wenn die anatomischen Geschlechter (*sexes*) in ihrer Morphologie und biologischen Konstitution unproblematisch als binär erscheinen (was noch die Frage sein wird), gibt es keinen Grund für die Annahme, daß es ebenfalls bei zwei Geschlechtsidentitäten bleiben muß.  
(23)

Weiterhin gibt es mittlerweile zahlreiche Möglichkeiten, mehr als zwei Geschlechter auch (schrift-)sprachlich durch gap-Schreibungen abzubilden, beispielsweise durch das Sternchen \*, den Doppelpunkt: oder den Unterstrich \_.

Diesbezüglich gilt zu bedenken, dass der Rat für deutsche Rechtschreibung (2021), der im deutschsprachigen Raum die Orthografie vorgibt, diese Sonderzeichen bisher als alternative Schreibweisen nicht legitimiert hat, weshalb es in einem Kontext, in dem die deutsche Grammatik gelehrt und gelernt wird, nicht unproblematisch ist, diese Alternativformen zu verwenden, wenngleich sie aus einer sprachkritischen, geschlechtertheoretischen und Gleichstellungsperspektive unerlässlich sind. In diesem Zusammenhang bietet es sich aber an, über die unterschiedlichen Perspektiven innerhalb der Linguistik/Germanistik zu sprechen, sprich z. B. über sprachpolitische und orthografische sowie über Sprachwandel, künstlerische Freiheit etc.

#### 4.5 *Konstitution des Subjekts*

Im Sinne der Subjektivation nach Althusser (1977), auf die Butlers Ausführungen zurückgehen, entsteht ein Subjekt als Konsequenz aus der Sprache, aber stets innerhalb jener Begriffe, die die Sprache kennt und zulässt. Wie bereits erörtert, konstituiert sich das Alphabet der Geschlechtlichkeit über eine heteronormative Grundvoraussetzung. Somit kann sich kein Subjekt bilden ohne die ‚Unterwerfung unter das Gesetz durch die Annahme dieser Konformitätsforderung‘ (Butler, 2015: S. 102), das bedeutet, kein Subjekt bildet sich unabhängig von der heteronormativen Sprachnorm: ‚Wer geschlechtlich anerkannt ist, hat durch die Unterwerfung unter Normen eine soziale Existenz erlangt‘ (Jäckle et al. 2016: 128). (Bieker/Schindler 2020: 144)

Daraus folgt für den DaF-/DaZ-Kontext, dass die Ansprache in unterschiedlichen Sprachen, die unterschiedliche Kulturen referieren, unterschiedliche Subjekte hervorbringt, materialisiert in ein und demselben Leib. Damit wird deutlich, dass „das Subjekt weder als naturgegeben-autonom angenommen noch jenseits seiner Eingebundenheit in verschiedene gesellschaftliche Machtverhältnisse betrachtet werden kann“ (Künstler 2021: 39), folglich wird der Konstruktcharakter der Subjektivierung über die Kategorie ‚Geschlecht‘ offengelegt. Dass jede Reartikulation das Potenzial des Widerstandes in sich trägt, kann an dieser Stelle nur erwähnt werden (siehe dazu Butler 2001: 59).

#### 4.6 *Geschlecht als interdependente Kategorie*

An dieser Stelle sei noch einmal auf die bereits oben zitierte Konstatierung nach Woltersdorff verwiesen, in der es heißt, dass „die Vorstellungen von sexuellen und geschlechtlichen Identitäten und Normen immer kulturalisiert und rassisiert sind“ (2019: 326) und deshalb „in Abhängigkeit davon unterschiedliche Normen von Sexualitäten und Geschlecht [gelten], die auch Heterosexuelle als Heterose-

xuelle abwerten können, etwa durch bestimmte Rassisierungen oder Klassenzugehörigkeiten“ (ebd.). Diese Ausführungen korrespondieren mit Walgenbachs Ansatz (2012), ‚Geschlecht‘ bzw. grundsätzlich soziale Kategorien als interdependente Kategorien zu verstehen. Den Intersektionalitätsansatz weiterführend bedeutet dies, beispielsweise die Kategorie ‚Geschlecht‘ „als in sich heterogen strukturiert zu sehen“ (Walgenbach 2012: 61). Damit habe diese Kategorie keinen „genuinen Kern“ (ebd.) mehr, Kategorien werden nicht mehr essenzialistisch betrachtet, sondern als in sich selbst interdependent gefasst. Besonders für den DaF-/DaZ-Kontext, der zumeist auch auf unterschiedliche Kulturen verweist und damit unterschiedliche Rollenbilder, Normen, soziale Kategorien etc. tangiert, spielt auch diese Perspektive auf die Kategorie ‚Geschlecht‘ eine eminente Rolle, ermöglicht sie den Deutschlernenden die Erkenntnis, dass es eben keine vordiskursive Schnittmenge von Entitäten gibt, die Menschen im geschlechtlichen Kostüm gleich sind.

## 5. FAZIT

Der Beitrag hat offengelegt, dass ‚Geschlecht‘ eine soziale Wissenskategorie ist, die sprachlich konstruiert wird und unweigerlich (Teile der) Identität generiert. Dabei bergen gerade plurikulturelle und -linguale Kontexte, wie der DaF-/DaZ-Kontext einer ist, ein besonderes Potenzial. „Für das Genderkonzept gilt, dass der Wechselbezug zur Kultur für die Bestimmung von Gender konstitutiv ist. Die Kultur definiert die Genderidentität und das Genderverhältnis prägt die Kultur.“ (Mae 2019: 315) Dadurch wird deutlich, dass ‚Geschlecht‘ und alle jene Merkmale, die an diese Kategorie gebunden sind, keine natürlichen Entitäten und Konsequenzen sind, sondern soziale und kulturelle Konstruktionen, an deren Konstitution die Sprache einen erheblichen Anteil hat.

Diese Anteile können in einem geschlechterreflektierenden Deutschunterricht mithilfe der sieben Werkzeuge offengelegt werden, die zum einen der Erweiterung der Professionalisierung der Lehrkraft bezüglich der Kategorie ‚Geschlecht‘ dienen, zum anderen ihren Nutzen für die Planung, Gestaltung und Lehre eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts haben.

Die Kategorie ‚Geschlecht‘ im DaF-/DaZ-Kontext zu verhandeln, eröffnet damit die Chance, die Variabilität der Kategorie zu erkennen und Hierarchisierungen, Stigmatisierungen, Normierungen aufzulösen, zunächst theoretisch, dann im praktischen Sprach-Handeln.



LITERATUR

- Bieker, Nadine (2022): *Geschlecht-er-lesen 2.0. Wenn aus ♀ und ♂ Individuen werden*. In: Dziak-Mahler, Myrle / Schratz, Michael / Wagenitz, Axel / Wörner, Kai (Hg.): *Zukunft Schule*. Münster: Waxmann. [In Vorb.]
- \_\_\_\_ (2020): *Grenzen, die überschritten werden müssen. Julia Rabinowichs Dazwischen: Ich*. In: Boog-Kaminski, Julia / Ekelund, Lena / Emeis, Kathrin (Hg.): *Aufbruch der Töchter. Weibliche Adoleszenz und Migration in Literatur, Theorie und Film (Interkulturelle Moderne, Bd. 13)*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 209–226.
- Bieker, Nadine / Schindler, Kirsten (2020): *Notwendigkeit, Potentiale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik*. In: *k:ON „Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive“ 2*, S. 134–152.
- Bieker, Nadine / Schindler, Kirsten (2022): *Potenziale eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts für DaZ-Lernende*. In: Dannecker, Wiebke / Schindler, Kirsten (Hg.): *Diversitätsorientierter Deutschunterricht*. SLLD. [In Vorb.]
- Bieker, Nadine / Schindler, Kirsten (2021): *Sprache und Geschlecht – Ansätze einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik*. In: von Dall’Armi, Julia / Schurt, Verena (Hg.): *Doing or Undoing Gender? Fachdidaktische, pädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Geschlecht*. Heidelberg: Springer.
- Bredel, Ursula (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. Aufl. Schöningh: Paderborn.
- Bublitz, Hannelore (2019): *Diskurstheorie: zur kulturellen Konstruktion der Kategorie Geschlecht*. In: Kortendiek, Beate / Riegraf, Birgit / Sabisch, Katja (Hg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 369–378.
- Budde, Monika / Riegeler, Susanne / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie.
- Bußmann, Hadumod (2005): *Haben Sprachen ein Geschlecht? Genus/gender in der Sprachwissenschaft*. In: Bußmann, Hadumod / Hof, Renate (Hg.): *Genus. Geschlechterforschung/Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kröner, S. 482–518.
- Butler, Judith (2013): *Reinszenierung des Universalen: Hegemonie und die Grenzen des Formalismus*. In: Butler, Judith / Laclau, Ernesto / Žižek, Slavoj (Hg.): *Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken*. Wien: Turia + Kant, S. 15–56.
- \_\_\_\_ (2015): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. 8. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- \_\_\_\_ (2001): *Eine Welt, in der Antigone am Leben geblieben wäre*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 49/4, S. 587–599.
- \_\_\_\_ (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Diewald, Gabriele (2018): *Zur Diskussion. Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 46, S. 283–299.
- Gorny, Hildegard (1995): *Feministische Sprachkritik*. In: Stötzel, Georg / Wengeler, Martin (Hg.): *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der BRD*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 517–562.
- Günthner, Susanne / Hüpper, Dagmar / Spieß, Constanze (Hg.) (2012): *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität* (Linguistik – Impulse & Tendenzen, Bd. 45). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Hartmann, Jutta / Messerschmidt, Astrid / Thon, Christine (Hg.) (2017): *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Heringer, Hans Jürgen (1974): *Praktische Semantik*. Stuttgart: Klett.
- Hoberg, Ursula (2004): *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Genus des Substantivs*. Mannheim: IDS amades.
- Hornscheidt, Lann (2012): *feministische w\_orte. ein lern-, denke- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- \_\_\_ (2018): *Sprachewalt*. Berlin: Sukultur.
- Klann-Delius, Gisela (2005): *Sprache und Geschlecht* (Sammlung Metzler, Bd. 349). Stuttgart: Metzler.
- Kleiber, G. (1993): *Prototypensemantik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Köpcke, Klaus-Michael / Zubin, David A. (1983): *Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilligen Nomen der deutschen Gegenwartssprache*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 11/2, S. 166–182.
- Kotthoff, Helga / Nübling, Damaris, unter Mitarbeit von Claudia Schmidt (2018): *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr.
- Kusterle, Karin (2011): *Die Macht von Sprachformen. Der Zusammenhang von Sprache, Denken und Gendervahrnehmung* (Sprache und Diskriminierung. Transdisziplinäre Genderstudien, Bd. 4). Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Künstler, Phries Sophie (2021): *Anrufung, Umwendung, Widerstand: für die Berücksichtigung von Herrschaftsverhältnissen in Subjektivierungsanalysen*. In: Fegter, Susann / Langer, Antje / Thon, Christine (Hg.): *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich (17/2021), S. 39–54.
- Mangasser-Wahl, Martina (Hg.) (2000): *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mae, Michiko (2019): *Transkulturalität: ein neues Paradigma in den Kulturwissenschaften, der Geschlechterforschung und darüber hinaus*. In: Kortendiek, Beate / Riegraf, Bir-

- git / Sabisch, Katja (Hg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 313–322.
- Mills, Sarah (2003): *Third Wave Feminist Linguistics and the Analysis of Sexism*.  
URL: <https://extra.shu.ac.uk/daol/articles/open/2003/001/mills2003001.html> [18.05.2021].
- Nübling, Damaris (2018): *Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung*. In: *Sprachreport* 34/3, S. 44–50.
- Rat für deutsche Rechtschreibung (2021): *Geschlechtergerechte Schreibung: Empfehlungen vom 26.03.2021*.  
URL: <https://www.rechtschreibrat.com/geschlechtergerechte-schreibung-empfehlungen-vom-26-03-2021/> [18.05.2021].
- Reisigl, Martin / Spieß, Constanze (Hg.) (2017): *Sprachpolitiken und Grammatik* (Sprache und Geschlecht, Bd. 1; Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 90). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Rendtorff, Barbara (2019): *Bildung: Geschlechterbildung und ihre Begrenztheit*. In: Kortendiek, Beate / Riegraf, Birgit / Sabisch, Katja (Hg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 855–864.
- Sabisch, Katja (2019): *Poststrukturalismus: Geschlechterforschung und das Denken der Differenz*. In: Kortendiek, Beate / Riegraf, Birgit / Sabisch, Katja (Hg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 283–292.
- Samel, Ingrid (2000): *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Villa, Paula-Irene (2019): *Sex – Gender: Ko-Konstruktion statt Entgegensetzung*. In: Kortendiek, Beate / Riegraf, Birgit / Sabisch, Katja (Hg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 23–34.
- Voß, Heinz-Jürgen (2011): *Geschlecht. Wider die Natürlichkeit*. Stuttgart: Schmetterling.
- Walgenbach, Katharina (2012): *Gender als interdependente Kategorie*. In: Walgenbach, Katharina / Dietze, Gabriele / Hornscheidt, Lann / Palm, Kerstin (Hg.): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. 2., durchg. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 23–65.
- West, Candace / Zimmerman, Don H. (1987): *Doing Gender*. In: *Gender & Society* 1, S. 125–151.
- Wetschanow, Karin / Wiesinger, Claudia (2004): *Sexismen in der Sprache*. In: Salmhofer, Gudrun (Hg.): *Sexismus. Übergriffe im Alltag*. Innsbruck: Studienverlag, S. 21–34.
- Woltersdorf, Volker (2019): *Heteronormativitätskritik: ein Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität*. In: Kortendiek, Beate / Riegraf, Birgit / Sabisch, Katja (Hg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 323–330.

# GENUS, GESCHLECHT UND GENDER: MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN IM DAF/DAZ-UNTERRICHT

## 1. EINFÜHRUNG

*Geschlecht* und *Sprache* im Bereich DaF/DaZ-Unterricht bildet für Moghaddam (2010) einen kategorialen Zusammenhang, d. h. Geschlecht stellt die Kategorie dar, die in der Sprache aus drei Aspekten abgebildet werden kann: sie bezeichnet (und unterscheidet), beschreibt (typisiert und stereotypisiert) und gliedert (also kategorisiert) die Geschlechter in ein soziales System ein. In diesem Artikel wird untersucht, wie sich diese Aspekte in ausgewählten Lehrwerken für DaF/DaZ auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems und Sprachgebrauchs zu einer Einheit organisieren, auf deren Grundlage ein kognitives und soziokulturelles Gesamtbild über die Geschlechter „in einer fremden Sprache“ in den Köpfen der Lernenden entsteht. Tabelle (1) stellt die Aspekte der Untersuchung (vgl. Moghaddam 2010) dar und zeigt Beispiele für die sprachliche Realisierung kategorialer Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Sprache.

Aspekt	Kategorie	Realisierung in der Sprache	Funktion	Beispiel/ Problem
Ebene der Gesprächs- und Textorganisation	deskriptiv, präskriptiv (z. B. Regeln der grammatischen Kongruenz)	Nomen, Pronomen und andere Proformen weisen als grammatische Kategorien auf das Geschlecht der handelnden/sprechenden Personen hin	Bezeichnung, Unterscheidung	Frau, Mann, Ehemann, Ehefrau, Mädchen, er, sie, es
Ebene der Gesprächs- und Textthematik	typisierend, stereotypisierend	Berufsbezeichnungen weisen im Zusammenhang mit Geschlecht auf die soziale Position der handelnden/sprechenden Personen hin	Beschreibung, Darstellung, soziale Positionierung	Lehrer/Lehrerin DozentIn
Ebene des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs	kategorisierend	Wörter und Phrasen (Phraseme) weisen im Zusammenhang mit Geschlecht auf Kategorien der Zuordnung „weiblicher“ und „männlicher“ Eigenschaften hin	Zuordnung, Einordnung, Bewertung und Beurteilung	Kerl, Typ, Mädchen, Hausfrau, fleißige Mitarbeiterin, Karrieristin

Tabelle (1): Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Sprache

Nach diesen kategorialen Zusammenhängen lassen sich Lehrwerke für DaF/DaZ sowohl situativ-pragmatisch als auch kontextuell-grammatisch analysieren, obwohl sie ganz unterschiedliche Aspekte aus der Geschlechterforschung in die Praxis der Sprachvermittlung transferieren.<sup>1</sup> Zum Aspekt der unterscheidenden grammatischen Bezeichnung hat zum Beispiel Elsen (2018) aufgrund einer sprachlichen Analyse ausgewählter DaF-Lehr- und Arbeitsbücher (z. B. *Motive 2016*, *Pluspunkt 2016*) eine allgemeine Asymmetrie bei der Bezeichnung männlicher und weiblicher Personen festgestellt: Auf Männer wird häufiger mit vollem Namen, mit der Anredeform ‚Herr‘ oder mindestens mit der Erwähnung des Vornamens referiert, während die Frauen in Texten- und Gesprächen viel häufiger nur mit Pronomen erwähnt werden oder nur mit ihrem Vornamen. Dies mag damit zusammenhängen, dass männliche Protagonisten häufiger als Handlungsträger dargestellt werden, während die Handlungen auf die weiblichen Personen ausgerichtet sind (Elsen 2018).

Zum typisierenden Aspekt der Berufsbezeichnungen hat die Untersuchung von Elsen (2018) gezeigt, dass nicht nur die Asymmetrie auf der Handlungsebene die geschlechtstypisierende Assoziation auf Aktivität/Passivität hervorrufen kann, sondern die asymmetrischen Erwähnungen und ungleiche Benutzung von Titeln und Berufsbezeichnungen verstärken auch den Eindruck, dass die Protagonistinnen der Lehrwerke keine bedeutenden sozialen Positionen ausüben (Sekretärin, Lehrerin) und in ihren Zuschreibungen dominieren die Attribute, die sie als Mutter, Freundin, Ehefrau oder Mitarbeiterin darstellen und sie werden ganz selten in Führungspositionen dargestellt. Wie auch von Elsen (2018) angemerkt wird, hängt die Versprachlichung von Geschlechterrollen eng mit der Problematik des generischen Maskulinums im Deutschen zusammen. Lehrwerke benutzen diese Form signifikant häufiger und die Benutzung der sprachlichen Referenzformen auf das weibliche Geschlecht bleibt im Allgemeinen unsystematisch.<sup>2</sup>

Zum Aspekt von Kommunikation und Sprachgebrauch (z. B. wie wird über die Geschlechter geredet und wie drücken sich die Figuren des Lehrwerks aus) gibt es mehrere gesprächsanalytische und inhaltsanalytische Untersuchungen, die die sprachlichen Konstruktions- und Vermittlungsstrategien der Geschlechterbilder in Lehrwerken für DaF analysieren (z. B. Kernegger/Ortner 1987, Raths 1994, Gröbner 1999, Freudenberg-Findeisen 2004, Majjala 2009). Freu-

---

<sup>1</sup> Zur Relevanz der Feministischen bzw. Genderlinguistik s. zusammenfassend Lutjeharms/Schmidt (2006).

<sup>2</sup> Als Beispiel kann die Lehrwerkreihe *Studio d* erwähnt werden, z. B. gibt es im Sprachtrainer A1 (S. 42) eine Übung, die Berufe beschreibt. Frisör, Ingenieur, Bankangestellter, Deutschlehrer, Verkäufer repräsentieren die Formen im generischen Maskulinum und nur ein einziges Lexem weist auf eine weibliche Form hin (Sekretärin).

denberg-Findeisen (2004) untersuchte zum Beispiel die Reihen *Themen neu* (1999) und *Stufen international* (2002) und kam zu dem Schluss, dass die Gesprächsaktivitäten aus mehreren Aspekten asymmetrisch sind. Erstens sprechen die männlichen Figuren dreimal so viel wie die weiblichen. Zweitens beschränken sich die Dialoge der Protagonistinnen auf den privaten Bereich der Kommunikation, während die männlichen Figuren in den beiden Lehrwerkreihen die privaten und öffentlichen Gesprächssituationen dominieren. Die ungleiche Verteilung und die asymmetrische Verortung der von Freudenberg-Findeisen (2004) untersuchten Lehrwerksdialoge verstärken die traditionellen Vorstellungen über die Geschlechterrollen und lassen einer Kritik keinen Diskursraum offen, weshalb sie zur Annahme führen können, dass die tradierte Ordnung der Geschlechter die aktuelle gesellschaftliche Einstellung zu der Geschlechterfrage widerspiegelt.

Im DaF/DaZ-Unterricht stellen diese Aspekte des gendergerechten Sprachgebrauchs bzw. der gendersensiblen Sprachdidaktik verschiedene Kompetenzbereiche des Zweit- oder Fremdsprachenerwerbs dar,<sup>3</sup> zum Beispiel Grammatik- und Wortschatzerwerb, Vermittlung und Aneignung relevanter Kommunikationsverhalten und Satzmuster. Außerdem umfassen sie den ganzen Lernprozess und sind komplexe Themen des Fremdsprachenlernens (Schmenk 2009). Deshalb ergeben sich verschiedene methodische Wege, die Zusammenhänge zwischen Sprache und Geschlecht im DaF/DaZ-Unterricht zu thematisieren.<sup>4</sup>

Nicht nur die obigen ausgewählten Beispiele belegen, dass die Kursbücher für DaF/DaZ gegenüber den Geschlechtern eine differenzorientierte Position vertreten. Es wird also in Texten und Diskussionen immer wieder betont, dass Frauen und Männer anders sind, anders reden, fühlen und handeln und nicht-binäre Geschlechter kommen gar nicht vor. Auch die Untersuchungen von Maijala (2009) und Freudenberg-Findeisen (2004) konnten gut belegen, was Gröbner (1999) und Kernegger/Ortner (1987) schon viel früher herausstellten, dass explizite Hinweise auf die Andersartigkeit der Geschlechter die Stereotype nur in den wenigsten Fällen hinterfragt und einer Kritik unterzogen werden, da sie in den Lehrwerken ohne Kontextualisierung als Teil der Wissensvermittlung präsentiert werden. Häufig wird die Geschlechterproblematik in Lehrwerken nicht als konkretes Thema aufgegriffen, sondern als sprachpragmatisches Problem. Das bedeutet, dass die Lernenden spätestens bei der Vermittlung der unterschiedlichen Berufsbezeichnungen mit Wortschatzlisten konfrontiert werden, die auch feminine Formen beinhalten. Dabei werden aber wiederum Sprachformen oder Satzmuster, die die Geschlechter trennen (z. B. durch Beidnennungen)

---

<sup>3</sup> Zu den einzelnen Themenbereichen im Zusammenhang von Geschlecht und Sprache, aus dem Aspekt des Sprachlernens s. Schmenk (2009).

<sup>4</sup> Aus der Perspektive der Feministischen Pädagogik werden diese Möglichkeiten bezüglich des Fremdsprachenunterrichts in Kegyes 2009, 2015, 2016 besprochen.

oder das generische Maskulinum als Normfall präferieren, explizit präsentiert. Die redaktionelle Entscheidung, welche Sprachform zur Bezeichnung/Nicht-Bezeichnung des Geschlechts in Lehrbüchern für DaF/DaZ (nicht) angeboten wird, zeichnet mehrere Aspekte der aktuellen Debatten bezüglich gendergerechter Sprachformen nach. Es lassen sich aber zwei Grundpositionen erkennen, wie die Redaktionen und die Lehrenden die Rolle der Lehrbücher beurteilen. Einerseits gibt es die Einstellung, dass sie eine sprachliche Autoritätsfunktion ausüben, also nur Formen repräsentieren dürfen, die als Ausdrucksmittel der standardisierten und kodifizierten Sprachkultur der gelernten Fremdsprache fungieren. Hier wird u. a. auf den linguistischen Standpunkt Bezug genommen, dass generische Formen „genderneutral“ seien und ermöglichen, dass das Geschlecht nicht in den inhaltlichen Fokus einer Aussage gestellt wird, wie es das Suffix *-in* gerade tut.<sup>5</sup> Andererseits gibt es viele, die für die Benutzung von Gendersternenchen oder Binnen-I auch im Rahmen des FSU plädieren, und sagen, dass das System der Sprache und ihre Sprachformen die aktuellen sozialen Standpunkte (z. B. Gleichstellung der Geschlechter) repräsentieren und Bewegungen symbolisieren, die sprachliche Probleme diskutieren.<sup>6</sup> Lehrbücher haben eben auch die Aufgabe, die Probleme zu besprechen, die soziokulturell relevant sind. Lehrwerke sollten auf aktuelle Debatten und Positionen in Genderfragen eingehen, da sie einen wichtigen Teil aktueller sozialpolitischer Diskurse bilden und somit zu den authentischen Themen des Sprachunterrichts gehören. Lutjeharms/Schmidt (2006) zeigten, warum die Ergebnisse und die Forderungen der Genderlinguistik den DaF-Unterricht bereichern können. Sie stellen nicht nur ein sprachlich wichtiges und sozialpolitisch relevantes Diskursthema dar, sondern sie aktivieren Vergleiche zwischen Diskursen des Herkunftslands mit jenen in DACH. In diesem Beitrag werden die obigen Schwerpunkte des sprachlichen Genders unter dem Aspekt des Fremdsprachenunterrichts beleuchtet und besprochen und es werden Unterrichtsvorschläge dargestellt, wie diese mit DaF-Lernenden unterschiedlicher Kenntnisse, Einstellungen und Interessen bezüglich der Zusammenhänge zwischen Sprache und Geschlecht behandelt werden können. Die Ausarbeitung der Unterrichtsvorschläge basiert auf drei verschiedenen Ausgangspunkten. Einerseits auf linguistischen Beobachtungen, wie der Zusammenhang zwischen Sprache und Geschlecht in ausgewählten Lehrwerken für DaF/DaZ dargestellt und für die Lernende interpretiert wird. Andererseits auf sprachdidaktischen Beobachtungen der Lehrwerkforschung, die Sprache und Geschlecht aus dem Aspekt der Lernthematik und Progression der Lehr-

---

<sup>5</sup> Die Argumente für diesen Standpunkt werden linguistisch im Band von Baumann/Meinunger (Hg., 2017) beleuchtet und detailliert besprochen.

<sup>6</sup> Zur Theorie und Praxis von gendergerechter Sprachverwendung s. das Handbuch geschlechtergerechter Sprache von Diewald und Steinhauer (2020).

werke analysierten. Zum Schluss habe ich auch meine Lerngruppen informell befragt, welche Sprachformen für sie bekannt sind, wo sie diese schon gesehen oder gehört haben, wie sie sie interpretieren und welche Kenntnisse sie über die aktuellen Genderdebatten in den deutschsprachigen Ländern haben. Dabei kam heraus, dass sie mit den gendersensiblen Sprachformen nicht oder nur sehr wenig vertraut sind, aber auch die Formen wie Binnen-I oder Beidnennung als fremd empfinden und wenig oder gar nicht benutzen. Auf die Aussagen meiner Lerngruppen wird bei den einzelnen Analysepunkten immer wieder Bezug genommen.

## 2. LINGUISTISCHE BEOBACHTUNGEN ZU DEM ZUSAMMENHANG *SPRACHE* *UND GESCHLECHT* IN DEN LEHRWERKEN DAF/DAZ

Mit Foucault (1983) beginnt das Problem schon mit der Entscheidung, welcher Terminus – Geschlecht oder Gender – für die Bezeichnung des Problems verwendet und somit eventuell auch im Unterricht benutzt oder in das Lehrwerk aufgenommen wird. Deshalb wäre es wichtig, über Geschlecht und Gender nicht nur als Termini zu sprechen, sondern die beiden Begriffe im Unterricht auch im Sinne von Foucault zu thematisieren und aufzuzeigen, dass sie ein kontinuierliches Aufeinandertreffen von Diskursen bilden, die letztendlich eine sprachliche Entität<sup>7</sup> beschreiben, deren Kontinuum von konkreten sprachlichen Formen (Sprachsystem) bis zu den Diskursen über ihre Formen, Funktionen und Bedeutungen (Sprachgebrauch) ausgedehnt werden kann. Diese Entität hat wiederum die komplexe Funktion, das Problem ‚Geschlecht‘ auf grammatischer, semantischer und pragmatischer Ebene der Sprache sichtbar zu machen und die Geschlechter differenzierend zu beschreiben. Somit könnten zum Beispiel – rein formal gesehen – die Geschlechter bezeichnenden Sprachmittel (z. B. Nomen und Pronomen) als ein grammatisches Problem und Thema für den Fremdsprachenunterricht interpretiert werden, die nur die Funktion haben, auf den Sexus der bezeichneten Person hinzuweisen. Einige Lehrwerke schließen sich anscheinend diesem Ansatz an, da sie die Personenbezeichnungen zum Beispiel nur aus

---

<sup>7</sup> In diesem Sinne ist nach Foucault (1983) selbst der Begriff Geschlecht, der systemlinguistisch als Genus, soziopragmatisch bzw. soziolinguistisch als Gender bezeichnet werden kann, das relevante (nachprüfbare) Dasein und der diskursive (auszuhandelnde) Ausdruck des Problems, die eigentliche Größe und die individuelle vs. kollektive bzw. alltägliche vs. wissenschaftliche Interpretationsweise von Aussagen, die dieses Problem, also die Entität selbst darstellen. Diese Entität hat demnach eine Seite, die mit systemlinguistischen Mitteln (z. B. Genus) ausgedrückt wird und eine andere Seite, die mit diskursiven Argumenten (z. B. Stereotype) zum Ausdruck gebracht werden kann. Beide Seiten üben die Funktion aus, so Foucault weiter, auf das Dasein des Geschlechts, also auf das Problem selbst hinzuweisen.



dem formalen Aspekt ihrer Bildungsart besprechen und auf ihre soziale Funktion nicht eingehen. Diese globale, grammatikalisierende Beobachtung inspirierte mich, auf den Ebenen der Sprache weitere Analysen durchzuführen und mehrere DaF/DaZ-Lehrwerke einer beobachtenden Untersuchung zu unterziehen.

**2.1 Phonetik/Phonologie:** Auf der phonetisch-phonologischen Ebene liegt hier ein Ausspracheproblem vor. Während im Wort ‚*Ärztin*‘ das *in*-Suffix nicht betont ausgesprochen wird, ist bei der Aussprache vom Binnen-I eine andere phonetische Realisierung zu hören. Es wird ein glottaler Plosiv in Begleitung einer kurzen Pause eingeschoben (ɛ:ɾstʔɪn). Dies wird u. a. von Stefanowitsch (2018) als ein moderner, sprachpragmatisch bedingter, aber nicht unbedingt zu begrüßender Lautwandel im Deutschen beschrieben.<sup>8</sup> Er merkt an, dass seine positive Wahrnehmung und Aufnahme in die Sprachkultur schon daran scheitert, dass viele unsicher bei der Aussprache sind, oder die Aussprache von Formen wie ‚*LehrerInnen*‘ und ‚*Lehrerinnen*‘ vermischen was eine inhaltliche Verwirrung und eher negative emotionale Einstellung auslöst. So müssen auch Lernende aus dem DaF/DaZ-Bereich lernen ‚*Künstlerinnen*‘ und ‚*KünstlerInnen*‘ phonetisch anders zu realisieren. Formen, die z. B. Hornscheidt vorgeschlagen hat, wie *Professx* oder *Studiex* (vgl. Hornscheidt 2016) stellen weitere Probleme im Bereich Phonetik-Phonologie dar.

**2.2 Morphologie:** Lernende werden schon am Anfang ihrer sprachlichen Studien mit geschlechterspezifischen Formen der Berufsbezeichnungen (‚*Autor*‘; ‚*Autorin*‘) konfrontiert. Die meisten Lehrwerke für DaF/DaZ behandeln diese Thematik als ein spezifisches Problem der deutschen Wortbildung und erklären die Regeln der Bildung mit *-in*. Auch solche Übungen werden angeboten, bei denen zum Beispiel entschieden werden soll, ob die feminine Form suffigiert oder zusammengesetzt (*Beamtin*, *Karrierefrau*) gebildet wird. Das Suffix *-in* wird dabei oft als ein lexikalisches Element interpretiert, das die Funktion hat, weibliche Berufsbezeichnung aus der männlichen Form abzuleiten. Das suggeriert aber zwei Vorstellungen. Einerseits, dass die generische Form (‚*Autor*‘) den Normfall bildet, andererseits, dass die weibliche Form kein selbstständiges Lexem ist, sondern nur die Funktion hat, auf das Geschlecht der bezeichneten Person mit Nachdruck zu referieren. Lernende denken in der Regel, dass deshalb eine *in*-Endung im Wort stehen muss, damit es das Artikelwort *die* bekommt. Sie bilden also einen grammatischen Zusammenhang zwischen dem Artikel und dem Suffix, den sie folgenderweise ableiten: das Artikelwort *der* geht oft mit der formalen Endung *-er* einher (*der Lehrer*), während bei weiblichen Berufs- und

---

<sup>8</sup> <http://www.sprachlog.de/2018/06/09/gendergap-und-gendersternchen-in-der-gesprochenen-sprache/> [20.08.2021].

Personenbezeichnungen diese geschlechtliche Assoziation mit dem Artikelwort *die* und mit der Endung *-in* ausgedrückt wird. Die Zuordnung der sozialen Bedeutung der geschlechtertrennenden Formen erfolgt in der Regel durch implizierte Text- oder Satzbeispiele: *Er ist Manager. Sie ist Hausfrau. / Er ist Arzt. Sie ist Sekretärin*<sup>9</sup>. Frauen kommen in der Regel in niedrigeren Positionen vor, können Lernende schlussfolgern. Die Lehrbuchforschung konnte diese Behauptung auch exemplarisch belegen (Elsen 2018). Meistens dient das Thema *Frauen- und Männerberufe* (z. B. *Studio d, A1, Sprachtraining, Lerneinheit Berufe*, Text „*Frauenberufe – Männerberufe*“, S. 40–42) dazu, das morphologische Problem der femininen Berufsbezeichnungen zu behandeln. Auch hier bleiben die Bedeutungen oft unerklärt und das Problem der femininen Bildung wird nur formal erläutert, oft in Begleitung einer Übung wie „*Bilden Sie die Berufsbezeichnungen mit -in*“.<sup>10</sup>

**2.3 Syntax:** Im Zusammenhang mit Geschlecht gehören hierher Fragen des Satzbaus, z. B. Satzkonstruktionen mit indefiniten Subjekten wie *man, jeder bzw. einer* oder aber auch der Gebrauch von Pronomina, die geschlechtsspezifisch sind, wie *er* oder *sie, sein* oder *ihr* im Deutschen. Auffällig ist dabei auch, dass in Lehr- und Arbeitsbüchern für DaF/DaZ bei der Präsentation bestimmter grammatischer Einheiten die generalisierten Strukturen mit maskulinen Lexemen eingeführt oder mit stereotypisch männlich assoziierten Tätigkeiten in Verbindung gebracht werden, wie zum Beispiel *Jeder Mensch ist / Jeder Mensch soll / muss... / Jeder hat heute ein Auto / Jeder kann heute Auto fahren* (z. B. *direkt 3, Arbeitsbuch*, 2015). Eine Assoziation auf männliche Handelnde können die Bilder, die zu solchen Aussagen gehören, hervorrufen, wenn auf diesen tatsächlich nur Männer zu sehen sind. Auch allgemeine Behauptungen werden weitgehend mit solchen Konstruktionen wie *Jeder kann Grammatik lernen!*<sup>11</sup> wiedergegeben. Die Dominanz der *man-Konstruktionen* ist in den DaF/DaZ-Lehrwerken für A1 bis B1 eine feste Regularität. Lernende bauen auf der Ebene der Syntax oft Zusammenhänge auf, die nach Moghaddam (2010) zu stereotypen Assoziationen führen können. „Kognitivierungen von Geschlecht“ (Moghaddam 2010: 281) haben zur Folge, dass Lernende die *man-Formen* grammatisch mit männlichen Handelnden assoziieren und dies wird durch die Lehrwerke verstärkt aktiviert, da die Referenzbilder dieser Konstruktionen sehr oft nur männlich gelesene Personen zeigen. Es gibt nur ganz wenige Ausnahmen, die auf die Pragmatik der *man-Sätze* hinweisen. In *Schritte Übungsgrammatik* (2010) wird explizit erklärt, dass *man* mit *Mann* referenziell nicht identisch ist.

<sup>9</sup> Beispielsätze aus *Schritte Übungsgrammatik* 2012.

<sup>10</sup> Dabei wird aber oft der Fehler begangen, dass auch Bezeichnungen abgeleitet werden sollen, die keine Berufe sind: *Radfahrer:in, Leserin*. Beispiel aus dem Test- und Übungsbuch zum *Lehrbuch direkt 2*.

<sup>11</sup> Beispiel stammt aus dem Übungsbuch *250 nyelvtani gyakorlat* (2014).

**2.4 Semantik:** Durch den Gebrauch bestimmter sprachlicher Strukturen konstruieren wir Geschlechterbilder, wie zum Beispiel durch den Gebrauch von Personen bezeichnenden Substantiven wie *Karrierefrau*, *Hausfrau* (Freudenberg-Findeisen 2004) oder aber auch dadurch, dass Frauen in den ihnen zugewiesenen Rollen als *Mädchen* beschrieben werden. So vermitteln die Lehrbücher semantische Inhalte, die typisch soziale Rollen binär beschreiben. Ihre Semantisierung erfolgt in den Lehrwerken textsortenspezifisch, z. B. in Anzeigen (z. B. Kontaktanzeige, Heiratsanzeige). Der dabei verwendete Wortschatz aktiviert Geschlechterstereotype und kategorisiert die Rollen auf der Folie sozialer und kultureller Zuschreibungen. Ob im Text einer Heiratsanzeige *Partnerin*, *Freundin*, *Frau*, *Ehefrau*, *eine Dame* oder *die Traumfrau* gesucht wird, eröffnet ganz unterschiedliche semantische Zugänge zum Inhalt des Textes. Ungewöhnlichere Rollenkonstruktionen wie *alleinerziehender Papa*<sup>12</sup>, in dessen Namen eine Anzeige geschrieben werden muss, bilden die Ausnahmen.

**2.5 Pragmatik:** Augenfällig ist hier, welche Probleme die Anredeformen in den Lehrwerken mit sich bringen. Dies ist u. a. in den Schreibaufgaben der Reihe *Deutsch üben. Lesen und Schreiben B1* (2018) zu beobachten. Die Dominanz der männlichen Sprachformen ist in zweierlei Hinsicht erkennbar. Einerseits geht es um die pluralisierte Form des generischen Maskulinums, die in dieser Übungsreihe die häufigste Form ist, wenn kontextuell beide Geschlechter gemeint sind. Andererseits kann der Gebrauch der maskulinen Sprachformen auch im Singular beobachtet werden, da die Anrede „*Sehr geehrter Herr...*“ situativ viel häufiger vorkommt als die Anrede „*Sehr geehrte Frau...*“. Die Anrede-Konstruktion mit dem Adjektiv *lieb* kommt nur vor, wenn eine Frau angeredet wird.<sup>13</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die gesichteten Lehrwerke „bipolare Sichtweisen auf Geschlecht“ (Moghaddam 2010: 281) vermitteln, stereotype Denkmuster bezüglich sprachlicher Mittel des Ausdrucks von Geschlecht auch im Kontext des Fremdsprachenlernens festigen und insgesamt sehr wenig Möglichkeiten bieten, diese zu dekonstruieren.

### 3. SPRACHDIDAKTISCHE BEOBACHTUNGEN ZU DEM ZUSAMMENHANG *SPRACHE UND GESCHLECHT* IN DEN LEHRWERKEN DAF/DAZ

Die DaF/DaZ-Lehrbuchforschung interessiert sich für das Problem Sprache und Geschlecht in anderer Weise als die Linguistik. Eine didaktisch wichtige Frage ist, wie die Geschlechterbilder konstruiert werden, zum Beispiel, ob durch

---

<sup>12</sup> Die letzten zwei Beispiele stammen aus *Tangram* im Internet, Lektion 4.

<sup>13</sup> Beispiele wie „*Lieber Herr Müller!*“ konnte ich in meiner Analyse nicht finden.

das Lehrwerk die Geschlechterhierarchie abgebildet wird und ob die Entwicklung der Frauen- und Männerbilder nachgezeichnet werden (z. B. Raths 1994, Freudenberg-Findeisen 2004, Maijala 2009). Aus didaktischer Perspektive wird auch die interaktiv-kommunikative Beschreibung der geschlechtstypischen sozialen Rollen untersucht, zum Beispiel, wie drücken sich Frauen und Männer aus, wer kommt häufiger zu Wort und wer hat längere Redebeiträge (z. B. Kegyes 2016). Neben diesen gesprächslinguistischen Fragenstellungen kann in der letzten Zeit auch eine diskursive erkannt werden, nämlich die diskursive Konstruktion von Geschlecht (Mittag 2015).

**3.1 Die sprachliche Repräsentationsebene der Lehrwerke:** Frauen thematisieren in den Dialogen von Lehrwerken für DaF/DaZ ihr eigenes Leben intensiver, sie sprechen über ihre Erfahrungen bezüglich Familie, während Männer als Gesprächsthema öfter das Berufsleben wählen (Maijala 2009). Frauen sind stärker in der Rolle der ZuhörerIn repräsentiert: sie hören sich Ratschläge an und weisen sich selbst die Rolle der ZuhörerIn zu, indem sie zum Beispiel den Sprechakt *‘jmd um Rat bitten‘* signifikant öfter realisieren als männliche Figuren eines Lehrwerks (Kegyes 2016). Frauen benutzen in ihren Redebeiträgen relativ viele emotionale Äußerungen (z. B. zustimmende Partikeln) und gehen in ihren Redebeiträgen auf ihre eigenen Emotionen oder auf die von anderen viel häufiger ein als Männer (Kegyes 2016).<sup>14</sup> Frauen finden sich häufiger in Rollen vor, in denen Spracharbeit geleistet werden soll (Kegyes 2016).

**3.2 Die diskursive Konstruktionsebene der Lehrwerke:** Wenn in einem Lehrwerk die Lernenden die Aufgabe bekommen *„Ordnen Sie die Aussagen den Gesprächspartnern zu“*, wird eine diskurskonstitutive Aufgabe durchgeführt. Lernende beurteilen dabei das kommunikative Verhalten der Geschlechter, während sie überlegen, welche Aussage (nach Inhalt und/oder Sprachform) eher Frauen bzw. Männern zugeordnet werden kann. Letztendlich wird ein stereotypischer Dialog zwischen Frau und Mann durch die Verwendung stereotypischer Sprachmuster erstellt und durchgespielt. Im Arbeitsbuch *Aspekte junior* (2017) sollen die Redemittel der Zustimmung und der Ablehnung Gesprächspartner\*innen zugeordnet werden. Es ist nicht überraschend, dass die Frauen im Gespräch eher zustimmen, während die Männer den Sprechakt der Ablehnung intensiver realisieren. Die Frauen sind in Rollen, in denen Entscheidungen getroffen werden, eindeutig unterrepräsentiert (Kegyes 2006). Eine Wortschatzübung aus *Deutsch üben B2* (118–119) thematisiert eine Mitgliederversammlung des Vereins der Hauseigentümer. Fast ausschließ-

---

<sup>14</sup> Es gibt sogar Übungen, in denen die typischen Partikeln eingesetzt werden müssen, die Frauen bevorzugen (Übungsbuch, *Aspekte junior B1*, S. 47).

lich Männer nehmen teil (*der Eigentümer, der Wähler, der Kandidat, der Journalist*), wobei sich die pragmatische Frage wiederholt: Assoziieren Formen des generischen Maskulinums männliche Agens?

#### 4. UNTERRICHTSVORSCHLÄGE ZU DEN SPRACHLICHEN AUSDRUCKSEBENEN VON GENUS UND GENDER

Die obigen linguistischen und sprachdidaktischen Beobachtungen lenkten meine Aufmerksamkeit auf Probleme, für deren Lösung die Sprachdidaktik und die Genderlinguistik in Zukunft gemeinsame Vorschläge ausarbeiten sollten. Eine Idee für diese Zusammenarbeit beschreibt Mittag (2015). Sie nennt Geschlecht einen „leeren Signifikant“, der sich einerseits auf den oben besprochenen Ebenen des Sprachsystems (Phonetik/Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik), andererseits auf den Repräsentationsebenen der Kommunikation und des Diskurses niederschlägt, um Begriffe wie ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘ in den Köpfen der Lernenden mit Inhalt „auffüllen“ zu können. Diese Idee, Geschlecht als leere sprachliche Entität, rein linguistisch ausgedrückt als leeren Signifikant zu betrachten, geht auf Laclau (1996) zurück<sup>15</sup> und wird bei ihm als „deutungsoffener Signifikant“ (zit. nach Mittag 2015: 252) beschrieben. Mittag (2015: 252) interpretiert diesen Signifikant semantisch und drückt seine sprachliche Rolle so aus, dass dieses Element einen sprachlichen Aspekt ausdrückt: „der je nach kulturellem und sozialem Kontext neu gefüllt werden kann“ (vgl. Mittag 2015: 252). Wie die oben geschilderten Beobachtungen gezeigt haben, vermitteln die Lehrwerke zu Genus, Geschlecht und Gender fast nur durch vorkonstruierte sprachliche Elemente, und der leere Signifikant, sei es Genus, Geschlecht oder Gender, wird also vom Lehrwerk selbst „aufgefüllt“ präsentiert, wobei Lernende nicht nur zu stereotypischen Bildern von ‚Weiblichkeit‘ bzw. ‚Männlichkeit‘ verleitet werden, sondern auch dazu, dass der zu thematisierende „leere Signifikant“ gar nicht leer ist, sondern schon mit Inhalt und Form aufgefüllt. Es geht also um eine Entität, die etwas nicht Bewegliches, etwas endgültig Fertiges darstellt, das die Lernenden nicht herzustellen haben, sondern sich anzueignen. Dies entspricht nicht dem Standpunkt der Genderlinguistik, die die Entitäten Genus, Geschlecht und Gender als nicht stabile, nicht vorgegebene, sondern durch die Sprache immer wieder neu hergestellte Variablen auffasst (Diewald 2018).

Die DaF/DaZ-Lehrwerke bieten nur sehr wenig oder keinen Platz zum Experimentieren, zum Hinterfragen oder zum Kritisieren „altbewährter“ Ge-

---

<sup>15</sup> Laclau, Ernesto: 1996. *Emancipation(s)*. London: Verso.

schlechterbilder, obwohl sie für Lernende als Orientierungspunkt bei der Wahrnehmung einer fremden Sprache oder Gesellschaft dienen (Moghaddam 2010). So ist die didaktische Frage, mit welchen Methoden und Mitteln Genus, Geschlecht und Gender als „leere Signifikanten“ im DaF/DaZ-Unterricht mit einem anderen bzw. neuen Inhalt aufgefüllt werden könnten, wobei wir auch die aktuellen gendersensiblen Didaktik-Vorschläge<sup>16</sup> vor Augen halten, aktuell und relevant. So wurde der Versuch von mir unternommen, Vorschläge für DaF/DaZ zu entwickeln, die sich auf die oben beschriebenen Beobachtungen und Erfahrungen stützen und denen das theoretische Konzept „des leeren Signifikanten“ zugrunde liegt. Ergebnisse der Genderlinguistik (zusammenfassend s. Kotthoff/Nübling 2020), der Lehrbuchforschung (zusammenfassend s. Lutjeharms/Schmidt 2006) bildeten den theoretischen Rahmen dieses sprachdidaktischen Versuchs. Die hier vorgestellten Unterrichtseinheiten bilden einen Themenkomplex aus sieben thematischen Einheiten, die ich mit meiner „Erasmus+DaF“-Lerngruppe im Sommersemester 2020 an der Universität Innsbruck erprobt habe. Aus Platzgründen können hier nur einige Unterrichtsentwürfe exemplarisch gezeigt werden. Die durchgeführten Lerneinheiten können in die Lehrpläne der einzelnen DaF-Lehrwerke integriert werden oder als selbstständige Lerneinheiten eingesetzt werden. Die hier vorgestellten Lerneinheiten sind als Beispiele zu verstehen, die die Erarbeitung des Zusammenhangs Sprache und Geschlecht erzielen. Einsetzbar sind sie in allen am Thema interessierten DaF-Lerngruppen und lassen sich leicht modifizieren, je nach Motivation und Sprachniveau der Lerngruppe. Meiner Erfahrung nach eignen sie sich auch als Projektaufgaben.

#### *4.1 Beispiel aus dem Bereich: Phonetik-Phonologie*

Titel der Einheit: *Stern und Co1*. Wie spricht man den Genderstern aus?

Lernziel: Neben dem Suffix *-in/In* auch andere Sprachformen des sprachlichen Genders kennenlernen, ihre Funktion semantisch und pragmatisch durch das Kennenlernen von kontroversen Meinungen verstehen bzw. interpretieren, ihre Aussprache üben

---

<sup>16</sup> Aufgrund aktueller sprachdidaktischer Empfehlungen von Mittag (2015), Moghaddam (2010), Lutjeharms/Schmidt (2006) und Maijala (2009) sollten die folgenden Punkte bei der Planung genderkritischer sprachlicher Unterrichtsaufgaben berücksichtigt werden: 1. Didaktik der sprachlichen Bewusstmachung (Was drücke ich damit aus, was ich sage? vgl. Mittag), 2. Didaktik der Kritik/Meinungsbildung: kontroverse Meinungen diskutieren und begründen lassen (Lutjeharms/Schmidt, 2006), 3. Didaktik des Vergleichs: das Genderbild der fremden Sprache und Kultur mit dem eigenen kontrastieren (Moghaddam, 2010), 4. Didaktik der Entstereotypisierung und sprachlichen Toleranz (Maijala 2009).

Thema: Gendern in der gesprochenen Sprache
Methode/Arbeitsformen: Entdeckendes Lernen, Plenum/Gruppenarbeit/Einzelarbeit, Hörverstehen
Ablauf/Aufgabe: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einzelarbeit: Liste der Gender-Versalien verteilen, Hörproben abspielen und zuordnen lassen, Bedeutung im Plenum besprechen</li> <li>2. Gruppenarbeit: Hörverstehen (eigene Aufnahmen): Gendern in der gesprochenen Sprache – Gespräche mit Sprachwissenschaftler*innen, Aufgabenblatt (Zuordnung von Argumenten pro und contra Gendern)</li> <li>3. Einzelarbeit: Recherche im Internet nach weiteren Beispielen (und Meinungen), eigene Meinung bilden, Ergebnisse nach selbst gewählter Methode darstellen (z. B. Plakat, Audiodatei, Video)/Umfrage (welche Form gefällt mir/gefällt mir nicht?)</li> </ol>
Weiterführende Aufgabe (Diskussion in Gruppenarbeit): z. B. Diskussion über Vor- und Nachteile der Gender-Versalien, neue Ideen entwickeln, mit der Muttersprache vergleichen
Alternative: statt Hörproben und Interviews Meinungen aus verschiedenen Internetforen z. B. „Richtig gendern“ besprechen
Niveau und Zeit: B1/B2, 50–60 Minuten Material/Hilfsmittel: Liste der Gender-Versalien, Hörproben (eigene Aufnahmen/aus dem Internet), aufgezeichnete Interviews/Artikel aus dem Internet, Meinungen aus Internetforen auf einem separaten Blatt Mögliche Quelle für die Erarbeitung von pro und contra Argumenten: <a href="https://www.geo.de/magazine/geo-magazin/pro--und-contra-liste-was-spricht-fuer-und-gegen-das-gendern--30675936.html">https://www.geo.de/magazine/geo-magazin/pro--und-contra-liste-was-spricht-fuer-und-gegen-das-gendern--30675936.html</a>

#### 4.2 Beispiel aus dem Bereich Morphologie

Titel der Einheit: *Stern und Co2*. Richtig gendern? Wie geht es?

Lernziel: Neben dem Suffix *-in/In* auch andere Sprachformen des sprachlichen Genderns kennenlernen, ihre Bedeutung kontextualisieren und die einzelnen Formen unterscheiden und eine eigene Wahl zum Gebrauch treffen

Thema: Gendern in der geschriebenen Sprache
Methode/Arbeitsformen: Entdeckendes Lernen, Gruppenarbeit/Einzelarbeit, Leseverstehen
Ablauf/Aufgabe: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gruppenarbeit: gendersensible und „genderfeindliche“ Formen aus einer Liste aussuchen, gruppieren, Sprachbeispiele richtig/nicht richtig gegendert zuordnen, anhand der Beispiele zur Häufigkeit der Sprachformen eine kleine Statistik erstellen und die Frage beantworten: welche Formen werden in welchen Kontexten (Ämter, Schulen, Wissenschaft, Medien) und warum bevorzugt?</li> <li>2. Einzelarbeit: Leseverstehen mit Aufgabenblatt: Zeitungsartikel: Empfehlungen für gendersensible Formulierungen in Stellenangeboten</li> </ol>

Weiterführende Aufgabe (Recherche in Gruppenarbeit): nach Empfehlungen für „richtig Gendern“ in der Schriftsprache suchen (z. B. Broschüren) und die Frage diskutieren, warum gibt es die Empfehlungen oder wer gibt sie für wen heraus?
Alternative: Webseite und die Publikation/Beispielsätze der Duden-Redaktion aufsuchen und ihre Empfehlungen auf einem Plakat darstellen
Niveau und Zeit: B1/B2, 60–70 Minuten Material/Hilfsmittel: Liste einzelner Beispiele, Blatt mit längeren Textauschnitten mit Sprachbeispielen für richtig/nicht richtig gegendert, Beispiele aus Duden: Richtig gendern?/aus dem Internet, Blatt/Plakat/PPT mit vielen Stellenanzeigen, Lesetext: „Gendern in Stellenangeboten“, Aufgabenblatt zum Text Quelle des bearbeiteten Textes: <a href="https://www.karriere.at/blog/gendern-stelleninserat.html">https://www.karriere.at/blog/gendern-stelleninserat.html</a> Beispiele aus dem linguistischen Fachtext: <a href="https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/917/1598">https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/917/1598</a> Beispiele aus Stellenanzeigen: <a href="https://www.hamburg.de/bsb/massnahmen-zur-gleichstellung/7075430/gendergerechte-stellenausschreibungen/">https://www.hamburg.de/bsb/massnahmen-zur-gleichstellung/7075430/gendergerechte-stellenausschreibungen/</a> Beispiele aus „Richtig gendern“ (Dudenverlag) auf einem Extrablatt zur Verfügung stellen

### *4.3 Beispiel aus dem Bereich Kommunikation/Pragmatik*

Titel der Einheit: „*Frauentalk und Männertalk*“. Wie kommunizieren Frauen und Männer?

Lernziel: Stereotype Einstellungen über die „Frauen- und Männersprache“ kritisch überprüfen

Thema: Kommunikation der Geschlechter
Methode/Arbeitsformen: Projekt, Analyse, Partnerarbeit, Präsentation
Ablauf/Aufgabe: 1. Dialoge zwischen Frauen und Männern aus dem Lehrwerk aussuchen, analysieren (Fragen, z. B. – wer spricht mit wem? – wer fragt?/wer antwortet? – wer spricht wie oft/wie lange? – welche Themen bringen Frauen und Männern ins Gespräch ein?) 2. Dialoge zwischen Frauen und zwischen Männern aus dem Lehrwerk aussuchen, analysieren (Fragen, z. B. – wer spricht mit wem? – welche Themen besprechen sie? – welche Ziele haben Frauen/Männer beim Sprechen (bitten, fragen, erzählen, Rat holen usw.) 3. Ergebnisse auf einem Plakat festhalten, vergleichen, Schlussfolgerung darstellen/formulieren, 4. Präsentation der Ergebnisse im Plenum



<p>Weiterführende Aufgabe: ausgewählte Dialoge vorspielen und auch in einer umgekehrten Genderrollenaufteilung durchspielen lassen (nach Möglichkeit aufzeichnen), die besten Vorstellungen der Genderrollen auswählen, Diskussion im Plenum über die Erfahrungen des „Theaterspiels“</p>
<p>Alternative: Videomaterialien analysieren und nachspielen, Comic analysieren und nachspielen</p>
<p>Niveau und Zeit: B1/B2, 60 Minuten                  Material/Hilfsmittel: Dialoge aus dem Lehrwerk oder aus Büchern von D. Tannen, Vera Decker YouTube, Sketch aus YouTube Männersprache/Frauensprache (z. B. die Serie Er und Sie), Lorient ‚Ehepaar-Dialoge‘ (Hermann und Berta im Gespräch) aus YouTube</p>

#### 4.4 Beispiel aus dem Bereich: Kommunikation/Pragmatik

Titel der Einheit: „Aber was ist hier das Problem?“ Ein Rollenspiel.

Lernziel: Geschlechterrollen und Erwartungen problematisieren, kritisch überprüfen und vergleichen

<p>Thema: Geschlechterrollen thematisieren, Erwartungen formulieren</p>
<p>Methode/Arbeitsformen: Leseverstehen mit Fragen, Situationsspiele, Dramapädagogik, Einzelarbeit/Gruppenarbeit</p>
<p>Ablauf/Aufgabe:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lesetext A und Lesetext B mit Leseverstehensfragen verteilen</li> <li>2. Einzelarbeit: Lesetext bearbeiten und Fragen beantworten</li> <li>3. Partnerarbeit: in der Kombination A+A, B+B, die Fragen auf die Antworten besprechen, einen Dialog schreiben, wie sich das Gespräch zwischen den Figuren abspielen kann (nach Möglichkeit spielen und filmen)</li> <li>4. Plenum: Dialoge präsentieren (nach Möglichkeit einspielen), Darstellungen nach den gespielten verbalen und nonverbalen Genderrollen bewerten, die besten „Schauspieler*innen“ können einen neuen Dialog auf die Bühne stellen</li> <li>5. Einzelarbeit: das Problem in beiden Dialogen aus der Perspektive der Frau/des Mannes auf Karten schreiben und an die Wand kleben, Ergebnisse vergleichen</li> </ol>
<p>Weiterführende Aufgabe: Diskussion: Lösungsvorschläge mithilfe der Frage diskutieren: „Was hätten Sie in dieser Situation getan?“ alle TN halten ihre Ergebnisse mit einer selbstgewählten Methode fest und suchen am Ende gemeinsam nach Ähnlichkeiten/Unterschieden/Alternativen.</p>
<p>Alternative: Dialoge aus angebotenen Sätzen zusammenstellen, Rollenkarten mit Dialogmitteln benutzen</p>
<p>Niveau und Zeit: B1/B2, 90 Minuten                  Material/Hilfsmittel: Text zum Leseverstehen mit Fragen: Partyvorbereitung 1 und 2, Quelle: Grundkurs Gender, Materialien und Methoden zur Sensibilisierung für Gleichstellungsfragen, 2007, S. 95, 96. (www.netzwerk_frauenberatung.at/klara).</p>

## 5. ZUSAMMENFASSUNG

Moghaddam (2010) merkte mit Recht an, dass die Genderthematik im Fach Deutsch als Fremdsprache sowohl in der Lehre als auch in der Forschung nur sehr wenig, oberflächlich und oftmals nur stereotypisch behandelt ist, u. a. weil die Lehrwerke „durch das Fehlen einer notwendigen Ambiguitätstoleranz gekennzeichnet“ (2010: 281) sind. In der Lehrbuchforschung konnte diese Behauptung mit früheren (Kernegger/Ortner 1987, Gröbner 1999) und aktuellen Ergebnissen (Mittag 2015, Elsen 2018) untermauert werden. Lutjeharms/Schmidt (2006) zeigten überzeugend, wie wenig Einfluss die Forschungsergebnisse der Genderlinguistik bisher auf die DaF-Unterrichtspraxis ausüben konnten. Durch Lehrwerkanalysen (wie z. B. Majjala 2009, Elsen 2018), die das Gender-Konzept einiger DaF-Lehrbücher sprach- und kommunikationsbezogen untersuchten, wurde das Ergebnis geliefert, dass systemlinguistische und kommunikative Asymmetrien auch im Fremdsprachenunterricht asymmetrische Geschlechterverhältnisse konstruieren können, wenn diese in den Stunden nicht thematisiert werden, sondern als „sprachliches und landeskundliches Wissen“ (Moghaddam 2015: 281) ohne Kritik vermittelt werden. Die sprachlichen und die kommunikativen Asymmetrien, die zum Beispiel im Bereich der Berufsbezeichnungen durch die dominante Verwendung des generischen Maskulinums oder durch die ungleiche Verteilung der Redebeiträge entstehen, führen letztendlich zu diskursiven Asymmetrien, also zu der Annahme, dass die stereotypen Geschlechterrollen, die in den Lehrwerken präsentiert werden, die hegemonialen ungleichen Denkstrukturen einer Sprachgemeinschaft abbilden. In dieser Hinsicht bekommen die DaF-Lernenden das Signifikant Gender in ihren Lehrwerken nicht leer, sondern mit bestimmten Inhalten aufgefüllt. Hier wurden Unterrichtseinheiten für DaF/DaZ-Gruppen entworfen, die versuchen, das „aufgefüllte“ Signifikant Gender wieder zu „entleeren“ und nach dem Konzept von Mittag (2015) mit neuen Inhalten zu füllen. Die Erprobung der entwickelten Lerneinheiten (insgesamt 7) hat gezeigt, dass auch die Lernenden, die am Anfang wenig Begeisterung für das Thema zeigten, motiviert werden konnten, sich mit einem sprachpraktischen Thema auseinanderzusetzen. Nach meiner Erfahrung funktionierten die Einheiten besonders gut, die aus konkreten Sprachdaten hervorgingen (vgl. Unterrichtsbeispiel 1 und 2), und die Lerngruppe zur Bildung eigener Meinung motivierten. Größere Herausforderungen bedeuteten für meine Lerngruppen die Lerneinheiten 3 und 4, die die Kommunikationsweise der Geschlechter thematisierten. Das eigene Lehrwerk kritisch zu beobachten war eine wichtige Erfahrung für sie. Probleme bedeuteten die Vergleiche mit der eigenen Erstsprache, da Geschlecht in allen Sprachen anders situiert wird und mit anderen Konzepten verbunden ist. Die erprobten Unterrichtseinheiten haben aber deutlich gezeigt, dass linguistische und sprachdidaktische Konzepte zu-

sammenarbeiten müssen, um falsche Konzepte, die etwa Lehrwerke DaF/DaZ zum Zusammenhang von Sprache und Geschlecht vermitteln, erkennen und abbauen zu können.

#### LITERATUR

- Baumann, Antje / Meinunger, André (Hg.) (2017): *Die Teufelin steckt im Detail: Zur Debatte um Gender und Sprache*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Diewald, Gabriele (2018): *Zur Diskussion: Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum*. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 46/2, S. 283–299.
- Elsen, Hilke (2018): *Gender in Lehrwerken*. In: *Feministische Studien* 36/1, S. 178–187.
- Foucault, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (2004): *Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hg.): *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim: Dudenverlag, S. 248–264.
- Gröbner, Gerda (1999): *Analyse der Lehrbuchreihe „Themen neu“ für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache*. In: Kreysler-Kleemann, Christina / Schuster, Walter (Hg.): *Sprache, Geschlecht, Demokratie*. Wien: Praesens, S. 205–222.
- Hornscheidt, Lann (2016): *Queersensibles Schreiben*. In: *Sozial Aktuell* 2016/3 (Queere Diversitäten), S. 10–14.
- Kegyes, Erika (2009): *Gender in den Sprachbüchern aus der Sicht der Feministischen Pädagogik*. In: *Theorie und Praxis von Pädagogik* 1/2, S. 3–11.
- (2015): *Geschlecht, Schule und Interaktion*. In: Torgyik, Judit (Hg.): *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute, S. 259–269.
- (2016): *Geschlecht, Schule und Interaktion*. In: *Germanistische Studien X*, S. 205–220.
- Kernegger, Grete / Ortner, Brigitte (1987): *Frauen in DaF-Lehrbüchern*. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 11/1–2, S. 53–70.
- Kotthoff, Helga / Nübling, Damaris (2020): *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr.
- 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/M.: Lang, S. 211–222.

- Maijala, Minna (2009): *Typisch Frau – Typisch Mann. Zur Gender-Problematik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. In: *Zielsprache Deutsch* 36/1, S. 33–60.
- Mittag, Martina (2015): *Geschlecht als leerer Signifikant. Gendersensible Didaktik im Fremdsprachenunterricht*. In: Wedl, Juliette / Bartsch, Annette (Hg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehrerbildung*. Bielefeld: Transkript, S. 251–260.
- Moghaddam, Roya (2010): *Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik? In: Eberhardt, Ulrike (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 281–198.
- Raths, Angelika (1994): *Paßt Ihnen diese Brille? – Zum Bild von Frauen und Männern in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. In: *Zielsprache Deutsch* 25/4, S. 222–230.
- Schmenk, Barbara (2009): *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Stuttgart: Stauffenburg.

#### *Lehrbücher*

- Billina, Anneli (2018): *Deutsch üben. Lesen & Schreiben B1*. München: Hueber.
- Billina, Anneli / Geiger, Susanne / Techmer, Marion (2018): *Deutsch üben. Wortschatz & Grammatik B1*. München: Hueber.
- Billina, Anneli / Geiger, Susanne / Techmer, Marion (2018): *Deutsch üben. Wortschatz & Grammatik B2*. München: Hueber.
- Clamer, Friedrich / Röller, Helmut / Welter, Winfried (2001): *Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Arbeitsbuch. Regeln, Listen, Übungen*. Dortmund: Liebaug-Dartmann.
- Funk, Hermann / Demme, Silke / Kuhn, Christina (2012): *studio d A1. Kurs- und Übungsbuch. Gesamtband*. Berlin: Cornelsen.
- Funk, Hermann / Demme, Silke / Kuhn, Christina / Sóti, Ildikó (2012): *studio d A1. Sprachtraining*. Budapest: Maxim.
- Gottstein-Schramm, Barbara / Kalender, Susanne / Sprecht, Franz (2012): *Schritte. Übungsgrammatik. Niveau A1-B1*. Ismaning: Hueber.
- Hauschild, Alke (2014): *250 nyelvtani gyakorlat. Német*. [250 grammatische Übungen. Deutsch.] Budapest: Pons Edition.
- Jin, Frederike / Schote, Joachim (2016): *Pluspunkt Deutsch. Leben in Deutschland. A1. Gesamtband*. Berlin: Langenscheidt.
- Koithan, Ute / Schmitz, Helen / Sieber, Tanja / Sonntag, Ralf (2017): *Aspekte junior B1. Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.
- Koithan, Ute / Schmitz, Helen / Sieber, Tanja / Sonntag / Ralf (2015): *Aspekte Neu B2. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett/Langenscheidt.

- Krenn, Wilfried / Puchta, Herbert (2016): *Motive. Kompaktkurs. Arbeitsbuch. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Motta, Giorgio / Cwikowska, Beata / Oros, Andrea (2015): *direkt 1–3. Lehrwerk für Jugendliche*. Budapest: Klett Kiadó.
- Vorderwülbecke, Anne / Vorderwülbecke, Klaus (2002): *Stufen International – Lehr- und Arbeitsbuch 1.–3. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Stuttgart: Klett.

# GENDERGERECHTE SPRACHE IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE: EINSTELLUNGEN VON STUDIERENDEN ZU IHREM GEBRAUCH IN UNIVERSITÄT UND UNTERRICHTSPRAXIS

## 1. EINLEITUNG

Im vorliegenden Beitrag stehen gendergerechte Sprache und die Emotionen von Studierenden der Fächer Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zum Gebrauch gendergerechter Sprache in Universität und Unterricht im Fokus. In der hier vorgestellten Untersuchung unter Augsburger DaF/DaZ-Studierenden wird die Kategorie Gender als Konstrukt verstanden, das sich in konkreten, sich verändernden Sprachgebrauchsvarianten wie z. B. in Personenbezeichnungen zeigt. Zu diesen Varianten positionieren sich DaF/DaZ-Studierende als Studierende und zukünftige Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die Studierenden, die sich u. a. im Studienfach, in der Studiendauer und in ihren Praktikumserfahrungen unterscheiden, werden in der Stichprobe dieser Untersuchung als eine Gruppe gefasst. Ziel der Untersuchung ist es, die Emotionen der DaF/DaZ-Studierenden zu erfassen und zu beschreiben, wenn diese mit einem spezifischen Ausschnitt (nicht-)diskriminierenden Sprachgebrauchs konfrontiert werden – den verschiedenen Varianten gendergerechten und genderungerechten Sprachgebrauchs im geschriebenen Deutsch (vgl. dazu Messerschmidt 2019; Moghaddam 2010; Ortner 2019; Schmidt/Lutjeharms 2006). Die Ergebnisse der Studie werden hinsichtlich ihres Beitrages zur Entwicklung einer gendergerechten und gendersensiblen DaF/DaZ-Didaktik diskutiert.

## 2. GENDERGERECHTER SPRACHGEBRAUCH IN DAF UND DAZ – AUSGANGSLAGE

Trotz der mittlerweile breiten gesellschaftlichen Forderung und auch Umsetzung gendergerechter Sprache in Institutionen, Mediendebatten und Diskursen in sozialen Netzwerken (und den dazugehörigen *backlashes*; vgl. dazu exemplarisch AG Feministisch Sprachhandeln 2014/2015), scheint es bezüglich der Ak-

zeptanz und auch Umsetzung gendersensibler Ansätze und Handlungsoptionen im DaF- und DaZ-Unterricht noch Nachholbedarf zu geben (vgl. Peuschel 2018). Die Kategorie Gender wird zwar in der Fremdsprachenforschung aus verschiedenen Perspektiven adressiert und untersucht (vgl. z. B. Gutenberg 2014; Melter 2018; Peuschel 2018). Fremdsprachendidaktische Forschungsarbeiten verwenden die Kategorie Gender aber häufig noch als etwas Unbewegliches, werden der Komplexität des Konstrukts nicht gerecht (vgl. Melter 2018: 24) oder vernachlässigen die Kategorie weitgehend (vgl. Gutenberg 2014). Dies ist vor dem Hintergrund des Sprachenlernens als ein genderisierender und gender(re)produzierender Prozess (vgl. dazu Melter 2018) nur wenig verständlich. So ist beispielsweise im Sprachlernprozess die Befähigung zur Partizipation an deutschsprachigen Diskursen stets auch von der Auseinandersetzung um Vorstellungen von Gender und Geschlechterordnungen beeinflusst. Diese Auseinandersetzung vollzieht sich noch recht häufig stereotypenbasiert und unter Verfestigung binärer, biologistischer Zuschreibungsmuster (vgl. Moghaddam 2010: 281; Peuschel 2018: 348). Annahmen über Zusammenhänge von Geschlecht und Sprachlernerfolg basieren zudem häufig auf Untersuchungen, die einer genderkritischen Revision nur schwer standhalten können (vgl. Schmenk 2009), während zugleich wichtige Potenziale, wie Schnittstellen zu den Gender Studies, bislang ungenutzt bleiben (vgl. Peuschel 2018: 345, 347).

Als eines der Elemente der Umsetzung gendersensibler Ansätze im Sprachunterricht der Fremd- und Zweitsprache Deutsch, aber auch darüber hinaus, wenden wir uns dem Gebrauch gendergerechter Sprache am Beispiel nominaler Personenbezeichnungen zu. Ziel gendergerechter Sprache ist es u. a., die Trennung von Sprachsystem und Sprachgebrauch zu durchbrechen und sprachliches Handeln als Teil der (Re-)Produktion von gesellschaftlichen Strukturen anzusehen. Unter gendergerechter Sprache verstehen wir in Hinblick auf nominale Personenbezeichnungen im Gegensatz zum generischen Maskulinum daher Formen des Splittings (Beidnennung der grammatisch maskulinen und femininen Formen, entweder als Paarform oder durch Segregation der Suffixe), der Neutralisierung (ohne Genderreferenz, beispielsweise durch Partizipienbildung), das generische Femininum (als symbolische Umkehrung des generischen Maskulinums) sowie weitere, sprachlich eher als experimentell geltende Formen (im Wort wandernde Unterstriche, X-Endungen u. a.). Kritiker\*innen gendergerechter Sprache berufen sich für gewöhnlich auf die für das Deutsche geltende Trennung von Genus und Sexus, die als Rechtfertigung der Verwendung maskuliner Personenbezeichnungen als sog. ‚generisches‘ Maskulinum fungiert. Zahlreiche Studien belegen jedoch, dass die Rezeption, beispielsweise generisch maskuliner Nomen in Berufsbezeichnungen, keineswegs genderneutral ist und sich nicht-männliche Hörer\*innen und Sprecher\*innen nicht gleichermaßen ‚mitgemeint‘ fühlen (vgl. Nübling/Kotthoff 2018). Personenbezeichnungen und ihre Ausfor-

mulierung sind daher in unserer Studie und darüber hinaus ein anschauliches Beispiel für Sprachgebrauch als Abbild des gesellschaftlichen Androzentrismus: „Sprachliches Handeln ist das Scharnier zwischen gesellschaftlichen Strukturen und ihrer Umsetzung sowie ihrer Realisierung in individuellem Handeln und Erleben.“ (Hornscheidt 2019: 144)

Der für die hier vorgestellte Untersuchung gewählte Zugang zum Sprachgebrauch mit Blick auf die Kategorie Gender in Personenbezeichnungen in den Fächern DaF und DaZ sind die Fußnotentexte wissenschaftlicher Publikationen, die in der Regel als Erläuterung zur jeweiligen Verwendungsvariante im Text angefügt werden. Fußnoten, die Auskunft oder Anmerkung zur in Texten gebrauchten Schreibweise liefern, können auch Aufschluss über die Einstellungen ihrer Verfasser\*innen bezüglich gendergerechter Sprache geben. Gewöhnlich werden die erläuternden Fußnoten auf den ersten Seiten eines wissenschaftlichen Textes gesetzt und zwar bei der Erstnennung einer Person und der dort realisierten Personenbezeichnung. Nicht selten ist dies das generische Maskulinum verbunden mit dem Kommentar, dass auch Frauen mitgemeint seien und/oder aus Gründen der Ästhetik auf eine alternative Schreibung verzichtet werde („Aufgrund der besseren Lesbarkeit ist in diesem Buch mit Schüler auch immer Schülerin gemeint.“). Diese Fußnotentexte können verschiedentlich motiviert sein, sei es Gewohnheit, weil jene Praxis üblich ist, sei es der Wille zur Erklärung oder das Vorweggreifen von eventueller Kritik an einer möglicherweise nichtgegenderten Schreibung. In jedem Fall bergen die Fußnotentexte einen Widerspruch. Denn – um beim ‚generischen Maskulinum‘ zu bleiben – mit diesem seien bereits, zumindest theoretisch, alle Geschlechter mitgemeint, was eine solche zusätzliche Erklärung in einer Fußnote obsolet machen würde. Fußnoten dieser Art sind demnach lediglich ‚pseudo-antidiskriminierend‘, da sie nur scheinbar um geschlechtliche Gleichstellung bemüht sind (vgl. AG Feministisch Sprachhandeln 2014/2015: 39f).

Könnte es z. B. passieren, dass jemand die Fußnote in der [im generischen Femininum verfassten] Satzung der Universität Leipzig überliest und glaubt, sie gelte nur für weibliche Universitätsangehörige? Möglich. Aber dasselbe Argument lässt sich auf Tausende von Verordnungen anwenden, die ausschließlich männliche Formen nennen. (Stefanowitsch 2018: 19)

Den bewussten Verzicht auf gendergerechte Schreibung zu benennen, kann verschiedentlich gewertet werden. Sicher ist, dass der verfassenden Person die Problematik des Nichtgenderns/Genderns im Text bewusst ist. Bei genauerer Beachtung der Fußnotentexte fällt jedoch auf, dass es mitunter auch ganz andere Erklärungen gibt, die zum Beispiel darlegen, warum die Verfasser\*innen im vorgelegten Text gendergerechte Sprache und die spezifisch gewählte Form verwenden. Insbesondere jene weniger standardisierten Fußnoten zeugen häufig



von umfänglichen Überlegungen in der Formulierungsfrage, reflektierten Überzeugungen hinsichtlich einer Verwendungsnotwendigkeit und auch von Humor.

Die nachfolgend beschriebene Studie bedient sich also der Sprachgebrauchs- und Formulierungs-Varianten der erläuternden Fußnoten zum Nicht-/Gendern in einschlägigen wissenschaftlichen Texten der Fächer DaF und DaZ. Sie bilden die Grundlage für die in der Befragung von den Studierenden erfassten emotionalen Positionierungen zu eben jenen Formen des Sprachgebrauchs, die uns hier interessieren (vgl. Anhang 1).

### 3. VON DER FUßNOTE ZUR BEFRAGUNG: FORSCHUNGSFRAGEN, UNTERSUCHUNGSDESIGN, INSTRUMENT, STICHPROBE

Aufbauend auf der hier dargestellten Ausgangslage ist das Ziel der Studie, Studierende der Fächer DaF und DaZ zu befragen, wie sie sich zur Verwendung verschiedener Varianten von Personenbezeichnungen emotional positionieren (Abschnitt 4.1). Diese Positionierungen wurden zu solchen sprachlichen Varianten vorgenommen, die als besonders etabliert und weniger gendergerecht gelten (z. B. generisches Maskulinum) sowie solchen, die den Anspruch erheben, auf spezifische Weise durch ihre Benennungspraktiken sprachlich-diskursiv einen Beitrag zur Gendergerechtigkeit zu leisten (z. B. Beidnennung, Binnen-I, \*-Schreibweise). Eine weitere Option, die Eingang in die vorliegende Studie fand, sind Mischformen, bei welchen verschiedene Schreibweisen statt einer konsequenten Benennungspraxis kombiniert werden (z. B. der Wechsel von generischem Maskulinum und Beidnennung). Die der Untersuchung zunächst zu Grunde liegende Hypothese lautet: Die DaF/DaZ-Studierenden positionieren sich emotional unterschiedlich zu den verschiedenen Benennungsvarianten.

Die Überzeugungen der Studierenden gegenüber Aufwand und Relevanz gendergerechter Sprache wurden darüber hinaus mit Hilfe eigener Items untersucht. Während der größte Teil des Fragebogens die ‚Emotionen‘ der befragten Studierenden erfasst sowie auf die einstellungsbezogenen Aspekte ‚Aufwand‘ und ‚Relevanz‘ eingeht, wurde außerdem erfragt, welche Formen gendergerechter Benennungsformen die Befragten tatsächlich verwenden (Mehrfachauswahl für Sprachgebrauch im wissenschaftlichen Kontext, z. B. beim Verfassen von Hausarbeiten sowie in der Unterrichtspraxis z. B. während ihres Praktikums, beim Erstellen von Lehr- Lernmaterialien).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Im vorliegenden Beitrag werden wir jedoch nur auf den ersten, sich auf die Emotionen gegenüber unterschiedlichen Sprachgebrauchsformen beziehenden Aspekt eingehen, während die Teilergebnisse zum Aufwand, zur Relevanz und zur eigenen Verwendung gendergerechter Sprache nicht Gegenstand dieses Artikels sind.

Für die Erhebung wurden Studierende der Fächer Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Augsburg im Wintersemester 2019/2020 mit einem zuvor pilotierten Instrument (SoSci Survey) online befragt. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und anonym und konnte zu jedem Zeitpunkt unterbrochen werden. Das Befragungsinstrument dieser Studie enthält 20 offene und geschlossene Fragen, wovon 11 die Studierenden zur Positionierung im Bereich der Emotionen auffordern, indem ihnen Impulse mit Fußnotentexten über die Benennungspraxis von Personen aus wissenschaftlichen Publikationen der Fächer DaF/DaZ mit einem Beispielsatz präsentiert wurden. Die Positionierungsfrage lautete: „Was empfinden Sie beim Lesen folgender Aussage?“ und erlaubte als randomisierte Antwortmöglichkeit die Wahl einer von 11 vorgegebenen Emotion bzw. das Ausfüllen eines Freitextfeldes. Die vorgegebenen Emotionen waren *Interesse*, *Begeisterung*, *Zufriedenheit*, *Freude* als positive Gefühle, *Wut*, *Überforderung*, *Druck* und *Verlegenheit* als negative Gefühle und *Skepsis*, *Gleichgültigkeit* und *Langeweile* als neutrale Gefühle (vgl. dazu Gebauer 2013; Bello 2020) (siehe Anhang 2).

Die Befragten sollten auf folgende Impulse reagieren:

1. Generisches Maskulinum: „Aufgrund der besseren Lesbarkeit ist in diesem Buch mit Schüler auch immer Schülerin gemeint.“ Beispiel: Forscher haben belegt, dass die Kursteilnehmer sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrer diese multimodal präsentieren.
2. Generisches Femininum: „In diesem Text verwenden wir das generische Femininum. Männer sind selbstverständlich mitgemeint.“ Beispiel: Forscherinnen haben belegt, dass die Kursteilnehmerinnen sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrerinnen diese multimodal präsentieren.
3. Beidnennung: „In dieser Arbeit wird durchgängig die weibliche und die männliche Schreibweise verwendet.“ Beispiel: Forscherinnen und Forscher haben belegt, dass die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrerinnen und Lehrer diese multimodal präsentieren.
4. Sternchen: „Die vorliegende Arbeit bemüht sich um eine gendergerechte Schreibweise. Durch Sternchen gekennzeichnete Formulierungen verweisen auf männliche und weibliche Formen sowie auf solche jenseits dieser Unterscheidung.“ Beispiel: Forscher\*innen haben belegt, dass die Kursteilnehmer\*innen sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrer\*innen diese multimodal präsentieren.
5. Binnen-I: „In diesem Artikel verwenden wir das Binnen-I, um nicht nur ein Geschlecht (das männliche) abzubilden.“ Beispiel: ForscherInnen haben belegt, dass die KursteilnehmerInnen sich neue Wörter besser merken können, wenn LehrerInnen diese multimodal präsentieren.

6. Unterstrich: „Die Schreibweise des Unterstrichs verweist auf die Tatsache und Anerkennung von mehr als zwei sozialen und körperlichen Geschlechtern und Begehrenskomplexen.“ Beispiel: Forscher\_innen haben belegt, dass die Kursteilnehmer\_innen sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrer\_innen diese multimodal präsentieren.
7. Mischformen: „Wir wollen in diesem Text alle Geschlechter ansprechen. Um dies immer wieder deutlich zu machen, verwenden wir feminine wie maskuline Formen, manchmal auch nur feminine Formen.“ Beispiel: Forscherinnen haben belegt, dass die Kursteilnehmer sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrerinnen und Lehrer diese multimodal präsentiert.

Die befragten Studierenden (n=51) haben zum Zeitpunkt der Befragung bereits durchschnittlich 5,5 Fachsemester studiert und wählten in den persönlichen Angaben des Fragebogens in 84,3 % der Fälle „weiblich“, in 15,7 % „männlich“ und 0 % der Fälle die Angaben „divers“. Sie sind durchschnittlich 25,4 Jahre alt, mit einer deutlichen Stärke der Altersgruppe der 20 bis 25-jährigen. Befragt wurden ausschließlich Studierende, die in ihrem Studium bereits mindestens ein Praktikum absolvierten, um in weiteren Analysen zwischen universitärer und unterrichtsbezogener Positionierung in Bezug auf gendergerechte Sprache unterscheiden zu können. Die befragten Studierenden absolvierten ihre Praktika überwiegend in einer Schule (63,7 %), aber auch teilweise in anderen Institutionen der Erwachsenen- bzw. Kinder- und Jugendbildung, Kultur, Geflüchtetenförderung oder Universitäten (37,4 %). Unter den Befragten haben 25 Studierende den Lehramtsstudiengang Grund- oder Mittelschule und das Fach Didaktik Deutsch als Zweitsprache als Studienfach angegeben (DiDaZ, 49 % der Befragten), 23 Personen waren Bachelorstudierende (BA DaF/DaZ/Interkulturelle Kommunikation) und einige wenige Masterstudierende (zusammen 51 % der Befragten).

Neben der allgemeinen Hypothese, dass sich die Studierenden unterschiedlich emotional je nach Impuls verschiedener genderbezogener Schreibweisen positionieren, nehmen wir an, dass sich abhängig vom Studiengang, von Studiendauer und von Praxiserfahrung die emotionale Positionierung zu gendergerechter Sprache anders darstellt. Weil die Anteile der Lehramts- und der BA/MA-Studierenden sowie der Studierenden, die ihr Praktikum in einer Schule bzw. einer anderen Institution absolviert haben, sehr ähnlich sind, erachten wir hier numerische Vergleiche in der Deskription als sinnvoll.

#### 4. EMOTIONALE POSITIONIERUNGEN VON DAF/DAZ-STUDIERENDEN ZUM GEBRAUCH GENDERGERECHTER SPRACHE

##### 4.1 Überwiegend skeptisch, tendenziell überfordert, oft auch gleichgültig

Die zentrale Frage war zunächst, welche Emotionen bei den jeweiligen Personenbezeichnungen insgesamt hervorgerufen werden. Angesichts der recht kleinen Stichprobe werden nachfolgend ausschließlich Häufigkeiten angegeben. Dabei sind nach der Gesamthäufigkeit ihrer Nennungen *Skepsis* und *Gleichgültigkeit* die dominierenden Gefühle. *Zufriedenheit*, *Interesse*, *Langeweile* und *Überforderung* werden häufig genannt. *Begeisterung*, *Wut* und *Freude* werden wenig genannt. *Verlegenheit* und *Druck* werden in der gesamten Befragung gar nicht von den Studierenden gewählt und deshalb aus der weiteren Betrachtung ausgeschlossen. Unabhängig von der jeweiligen Personenbezeichnung ist *Skepsis* das dominanteste Gefühl in der Befragung. Am zweithäufigsten empfinden die Befragten *Gleichgültigkeit*, ebenfalls überwiegend unabhängig vom Impuls. Allein bei Beidenennung und Mischformen wird häufiger das Gefühl der *Überforderung* angegeben. Die dritthäufigste Emotion insgesamt ist *Zufriedenheit*, außer beim generischen Femininum und dem Unterstrich, da diese beiden Impulse nur sehr geringe *Zufriedenheit* evozieren. Neben den am häufigsten genannten, neutralen Emotionen *Skepsis* und *Gleichgültigkeit* stellt das negative Gefühl der *Überforderung* ein interessantes, weil disparates Antwortverhalten in den Daten dar. Positive Gefühle treten insgesamt eher selten auf; keine der Schreibweisen wird mit starker *Begeisterung* oder *Freude* beantwortet. *Zufriedenheit*, als ein schwächeres der positiven Gefühle, ist das am meisten gewählte Gefühl aus der Gruppe der positiven Gefühle. Weiterhin nutzten einige der Teilnehmenden das Freitextfeld und ergänzten Bemerkungen oder Emotionen, die allesamt ausschließlich negativer bis neutraler Natur waren. Positive Emotionen wurden nicht hinzugefügt. Abbildung 1 zeigt eine Übersicht über die insgesamt angegebenen Gefühle.

Die Häufigkeitsauswertung der angegebenen Emotionen zu den einzelnen Sprachgebrauchsvarianten der Impulse 1 bis 7 zeigt folgende Ergebnisse:

1. Generisches Maskulinum: Hier überwiegt sehr deutlich das Gefühl der *Gleichgültigkeit* (35,3 %), gefolgt von *Interesse* (21,6 %) und *Skepsis* (17,6 %) mit einem kleineren Anteil an *Zufriedenheit* (11,8 %). Stärkere Gefühle, positiv oder negativ, wurden selten genannt, eine Polarisierung der Studierenden in Bezug auf die Verwendung des generischen Maskulinums ist nicht erkennbar.
2. Generisches Femininum: Als eine sprachliche Verwendungsform, die bislang wenig Anwendung findet, überrascht es nicht, dass ein Drittel der Befragten angibt, *Skepsis* (33,3 %) zu empfinden. Interessant hingegen ist, dass die am zweithäufigsten genannte Emotion erneut *Gleichgültigkeit* (17,6 %) ist. Es werden jedoch auch positive Gefühle wie *Interesse*, *Begeisterung* und *Freude* angegeben.

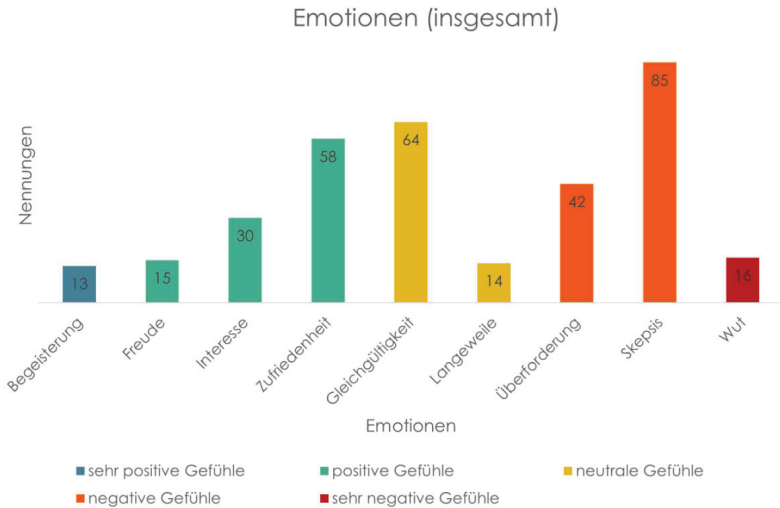


Abbildung 1: Gesamthäufigkeit der genannten Emotionen

3. Beidnennung: Im Fall der Beidnennung fallen die Ergebnisse weniger eindeutig aus, da hier als die häufigsten Emotionen *Überforderung* (21,6%), *Skepsis* (19,6%) und *Zufriedenheit* (19,6%) beinahe gleichermaßen angegeben wurden.
4. Gender-Sternchen: Die Sternchen-Schreibweise löst positive und neutrale Gefühle aus, denn die am häufigsten benannte Emotion ist hier *Zufriedenheit* (25,5%), gefolgt von *Gleichgültigkeit* (17,6%), schließlich *Skepsis* (15,7%) und *Freude* (9,8%). Neben der *Gleichgültigkeit* als einem insgesamt stark vertretenen Gefühl zeigt der große Anteil der Nennungen von *Zufriedenheit*, dass diese Form der gendergerechten Sprache vergleichsweise hohe Zustimmung auslöst.
5. Binnen-I: Auch hier, ähnlich wie bei der Sternchen-Schreibweise, sind die am häufigsten gewählten Gefühle *Zufriedenheit* (31,4%), *Gleichgültigkeit* (21,6%) und *Skepsis* (17,6%).
6. Unterstrich: Diese Form gendergerechter Sprache ruft primär *Skepsis* (33,3%) sowie *Gleichgültigkeit* (19,6%) und *Überforderung* (13,7%) hervor. Die Gefühle sind damit überwiegend leicht negativ bzw. neutral.
7. Mischformen: Mischformen evozieren zu wesentlichen Teilen *Skepsis* (29,4%) und *Überforderung* (27,5%), jedoch als dritthäufigste Emotion auch *Zufriedenheit* (13,7%). Es scheint sich um eine vergleichsweise polarisierende Sprachweise zu handeln. *Wut* (9,8%) wird im Vergleich mit den anderen sechs Schreibweisen am häufigsten bei diesem Impuls gewählt.

Insgesamt zeigen die hier zusammengefassten Häufigkeitswerte, wie oben bereits angedeutet, dass die befragten Studierenden kaum starke Gefühle irgendeiner Ausprägung, sondern überwiegend neutrale bis negative Gefühle für ver-

schiedene Varianten gendergerechter Sprache bei Personenbezeichnungen empfinden. Sternchen-Schreibweise und Binnen-I rufen starke *Zufriedenheit* hervor, während für alle anderen Gebrauchsweisen *Skepsis*, *Gleichgültigkeit* und *Überforderung* angegeben werden. Die nachfolgenden Grafiken verdeutlichen die Verteilung der Gefühle exemplarisch für das generische Maskulinum und die Sternchenschreibweise (Abb. 2, Abb. 3).

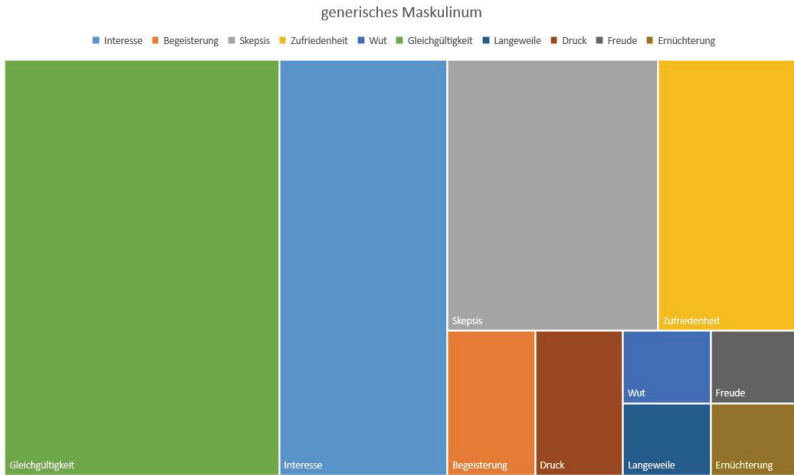


Abbildung 2: Emotionen zum Impuls „generisches Maskulinum“

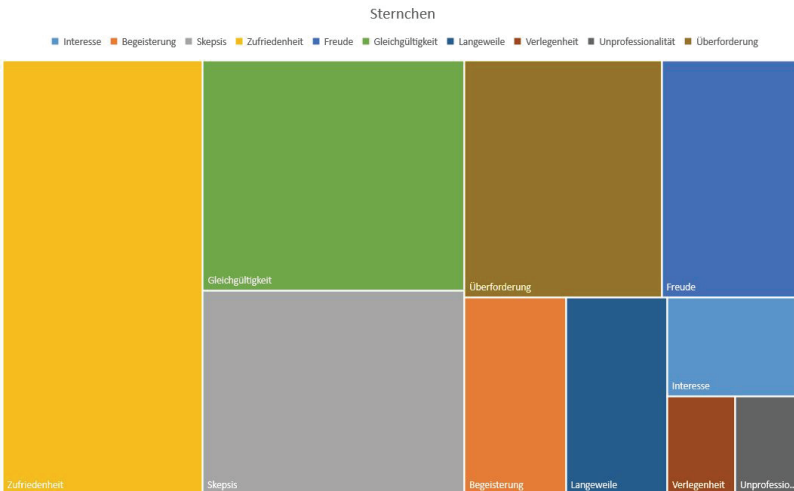


Abbildung 3: Emotionen zum Impuls „Sternchen-Schreibweise“

Die Verteilung der emotionalen Positionierungen auf einzelne Varianten gendergerechter bzw. nicht gendergerechter Personenbenennungen lässt sich noch einmal gruppiert mit den Unterscheidungen nach Studiengängen (BA vs. Lehramt), Studiendauer (1./2. Studienjahr vs. 3./4. Studienjahr) und Praktikumserfahrung (wenig vs. viel Unterrichtserfahrung) etwas genauer beschreiben und liefert interessante Einblicke in die Gesamtkohorte der Befragten.

#### 4.2 Studiengang: Bachelor DaF/DaZ und Lehramt DiDaZ

Lehramtsstudierende im Fach DiDaZ (n=25) und DaF/DaZ-Bachelorstudierende (n=23) unterscheiden sich nur gering im Hinblick auf ihre Emotionen zu den präsentierten Formen gendergerechter Sprache. Jedoch gibt es bei einzelnen Impuls-Emotion-Kombinationen auch starke Unterschiede. So geben sowohl Lehramts- als auch Bachelorstudierende insgesamt häufig *Skepsis* und *Überforderung* an, allerdings in Bezug auf verschiedene Schreibweisen. Mit 44 % zu 26 % stehen Lehramtsstudierende dem generischen Maskulinum beispielsweise deutlich gleichgültiger gegenüber als Bachelorstudierende. Dies trifft auch auf das generische Femininum zu, bei welchem Lehramtsstudierende zu 20 % angaben, *Gleichgültigkeit* zu empfinden, während es bei den Bachelorstudierenden 9 % sind.

Die Angaben in Bezug auf Beidnennung gehen vergleichsweise stark auseinander: Mit 35 % im Vergleich zu nur 8 % zeigen die Bachelorstudierenden deutlich mehr *Skepsis* als die Lehramtsstudierenden und gleichzeitig deutlich weniger *Zufriedenheit* (13 % vs. 24 %) und viel weniger *Gleichgültigkeit* (4 % vs. 16 %). Die Sternchen-Schreibweise löst hinsichtlich des Gefühls *Überforderung* disparate Reaktionen aus, das Binnen-I recht viel *Überforderung*. Diese scheint überwiegend von den Bachelorstudierenden auszugehen, die mit 22 % im Vergleich zu 8 % von Lehramtsstudierenden angeben, *Überforderung* zu empfinden. Lehramtsstudierende geben dem gegenüber und insgesamt passend beim Binnen-I mit 32 % deutlich häufiger *Gleichgültigkeit* an als Bachelorstudierende mit 13 %. Beide Studierendengruppen zeigen hier jedoch ähnlich viel *Zufriedenheit*. Bei den Mischformen gehen die Antworten auseinander. Bachelorstudierende zeigen zwar mehr *Skepsis*, dafür weniger *Zufriedenheit* und *Überforderung* als Lehramtsstudierende.

#### 4.3 Studiendauer: 1./2. Studienjahr und 3./4. Studienjahr

Studierende des ersten und zweiten Studienjahrs (erstes bis viertes Fachsemester, n=16) unterscheiden sich in ihrem Antwortverhalten insgesamt nicht deutlich von Studierenden des dritten und vierten Studienjahrs (fünftes bis achtes Fachsemester, n=30) (Angaben in Prozent). Generisches Maskulinum und generisches Femininum rufen ähnliche Emotionen bei beiden Gruppen hervor. Geringe Unterschiede sind bei Beidnennung und Unterstrich zu verzeichnen.

Große Unterschiede lassen sich jedoch bei einzelnen Emotionen der Schreibweisen Sternchen, Binnen-I und Mischformen erkennen. Besonders auffällig ist hier die Emotion *Überforderung* bei der Sternchen-Schreibweise: 38 % der Studierenden im ersten und zweiten Studienjahr geben an, *Überforderung* zu empfinden, dagegen jedoch niemand aus der Gruppe der Studierenden mit längerer Studiendauer (0%). Gleiches trifft auf das Binnen-I zu. Auch hier geben 19 % der Befragten in den ersten beiden Studienjahren an, mit dieser Schreibweise überfordert zu sein, jedoch 0 % der Befragten in späteren Studienjahren. Die Mischformen wirken dagegen auf fortgeschrittenere Studierende überfordernder (27 %) als auf weniger fortgeschrittene Studierende (19 %).

#### 4.4 Praktikumsinstitution und -umfang: schulisches und nichtschulisches Praktikum sowie Unterrichtserfahrung von weniger und mehr als 20 Einheiten

Studierende mit Schulpraktika (n=32) und Studierende, welche in der Erwachsenenbildung und anderen Einrichtungskategorien ein DaF/DaZ-Praktikum absolviert haben (n=19), weisen einige grundsätzliche und einige verwendungsspezifische Differenzen bei *Skepsis*, *Zufriedenheit*, *Gleichgültigkeit* und *Überforderung* auf. Insgesamt scheinen Praktikant\*innen anderer Institutionen deutlich *skeptischer* zu sein. Außerdem zeigen sie insgesamt weniger *Gleichgültigkeit* und etwas mehr *Überforderung* als Studierende mit Schulpraktika. Für *Zufriedenheit* kann auf Grund disparater Antworten keine Tendenz formuliert werden. Es scheint, dass der Umgang mit gendergerechter Sprache für Studierende mit Schulpraktika weniger herausfordernd ist, was sich sowohl in geringerer *Skepsis* als auch geringerer *Überforderung* zeigt. Die dafür höhere *Gleichgültigkeit* könnte ein Indiz dafür sein, dass sie sich nicht (mehr) mit der Thematik auseinandersetzen (müssen). Eindeutigere Unterschiede ruft die Beidnennung hervor. Die Studierenden mit Schulpraktika sind deutlich weniger *skeptisch*, deutlich *zufriedener*, wesentlich *gleichgültiger* und etwas weniger *überfordert* als Studierende an anderen Praktikumsinstitutionen. Bei den sprachlichen Varianten mit zusätzlichen Zeichen verlaufen die Werte weniger disparat. Beide Gruppen machen bei Sternchen, Binnen-I und Unterstrich in allen vier Emotionen ähnliche Angaben. Anders ist es allerdings bei den Mischformen. Hier geben Praktikant\*innen anderer Institutionen mit 58 % an, *überfordert* zu sein, während es bei Studierenden aus der Schule nur 13 % sind.

Studierende, die während dieser Praktikumserfahrungen weniger als 20 Einheiten unterrichtet haben (n=28) und Studierende, die mehr als 20 Unterrichtseinheiten Erfahrung gesammelt haben (n=23) zeigen ein überwiegend disparates Antwortverhalten in Abhängigkeit des jeweiligen Items. Dies zeigt sich besonders deutlich bei der Angabe von *Skepsis* und *Zufriedenheit* in Hinblick auf das generische Maskulinum: Die *Skepsis* ist bei Studierenden mit geringerer Unter-



richtserfahrung deutlich höher als bei Studierenden mit mehr Unterrichtserfahrung (25 % vs. 9 %). Gleichzeitig ist diese Gruppe deutlich *zufriedener* (18 % vs. 4 %). Das generische Femininum löst bei den weniger erfahrenen Studierenden noch mehr *Skepsis* aus als das generische Maskulinum. Ein ähnlich polarisierendes Antwortverhalten löst zudem die Beidnennung aus. Die weniger unterrichtserfahrenen Studierenden äußern hierzu im Vergleich zu ihren erfahreneren Kommiliton\*innen sehr wenig *Skepsis*, sehr wenig *Überforderung* und sehr viel *Zufriedenheit*. Auch das Sternchen löst disparate, wenn auch weniger starke Reaktionen aus. Die Studierenden beider Gruppen zeigen hier ähnlich viel *Zufriedenheit* und *Gleichgültigkeit*, jedoch – im Gegensatz zur Beidnennung – die weniger unterrichtserfahrenen Studierenden deutlich mehr *Skepsis* und *Überforderung* als die unterrichtserfahreneren Kommiliton\*innen. Auch auf das Binnen-I reagieren die beiden Vergleichsgruppen recht unterschiedlich. Die erfahreneren Studierenden geben sowohl häufiger *Skepsis* als auch häufiger *Zufriedenheit* als ihre weniger unterrichtserfahrenen Mitstudierenden an. Diese zeigen beim Binnen-I hingegen stärkere *Gleichgültigkeit*. Im Fall des Unterstrichs und der Mischformen unterscheiden sich die Vergleichskohorten weniger deutlich. Der allgemeine Eindruck ist insgesamt von starker *Skepsis* und *Überforderung* bei wenig *Zufriedenheit* und *Gleichgültigkeit* geprägt, was mit den Gesamtangaben harmoniert.

## 5. DISKUSSION DER ERGEBNISSE & LIMITATIONEN

Die jeweiligen Sprachgebrauchsvarianten gegenderter und ungegenderter Personenbezeichnungen in wissenschaftlichen Texten der Fächer DaF/DaZ rufen bei den befragten Fachstudierenden insgesamt keine starken Emotionen hervor, weder im Positiven noch im Negativen. Die Positionierungen zu einzelnen Varianten weisen jedoch auf Tendenzen hin, auf die nun abschließend noch einmal interpretierend eingegangen wird. Die Hypothese, dass sich die DaF/DaZ-Studierenden emotional unterschiedlich zu den verschiedenen Benennungsvarianten positionieren, kann grundsätzlich bestätigt werden.

So ist bei der Positionierung gegenüber dem generischen Maskulinum keine Polarisierung unter den Studierenden erkennbar, was durchaus mit dessen standardisierter Verwendungsweise zusammenhängen kann. Die schon seit den 1980er Jahren aus der Perspektive der feministischen Linguistik geäußerte Kritik am Gebrauch des generischen Maskulinums als einem potenziell ausschließenden, diskriminierenden und Hegemonien erhaltenden Sprachgebrauch scheint sich nach wie vor nicht breit durchgesetzt zu haben (vgl. Nübling 2018; Hornscheidt 2019). Das generische Femininum hingegen kann als recht ungebräuchliche Schreibweise angesehen werden, das als Umkehrung des generischen Maskulinums mit der gleichen Intention alle Gender in einem Genus mitmeint

(Brunner 1998: 2), die femininen Benennungen aber als Standard versteht (siehe auch Abschnitt 2). Es gibt bisher nur wenige Möglichkeiten, diese Gebrauchsvariante zu rezipieren, sich an Schreib- und Sprechweise zu gewöhnen und sie in der Rezeption zunehmend als normalisiert wahrzunehmen.<sup>2</sup> Dies erklärt, warum mit 33,3 % sehr viele der Befragten dieser Schreibweise skeptisch gegenüberstehen. Für die Variante der Beidnennung, für die *Überforderung*, *Skepsis* und *Zufriedenheit* beinahe gleichermaßen angegeben wurden, könnte sich die *Überforderung* durch die entstehende Länge der Personenbezeichnungen begründen, wenn maskuline und feminine Formen ausgeschrieben werden. Zugleich ist die Beidnennung eine anschauliche Möglichkeit, die beiden Geschlechter männlich/weiblich sprachlich abzubilden, sodass hieraus anzunehmenderweise die genannte *Zufriedenheit* resultiert. Die Gefühle *Zufriedenheit*, *Gleichgültigkeit*, *Skepsis* und *Freude*, die zur Sternchenschreibweise angegeben werden, hängen damit zusammen, dass diese Schreibweise aktuell vergleichsweise frequent ist und insbesondere im universitären Kontext der Befragten eine zunehmend wichtige Rolle spielt. Die Sternchen-Form erlangt in journalistischen und akademischen Kontexten immer stärkere Präsenz, was spätestens seit dem am 22.12.2018 geänderten Personenstandsgesetz einen deutlicheren Fokus auf nichtbinäre Personen richten soll. Das hochgestellte Sternchen, welches zwischen den konventionalisiert männlichen und weiblichen Endungen platziert wird, verweist auf die Vielfalt möglicher (geschlechtlicher) Positionierungen (vgl. AG Feministisch Sprachhandeln 2014/15, S. 25f.). Dies könnte ebenfalls ein Grund für die vergleichsweise hohe *Zufriedenheit* sein. Auch die Schreibweise mit Binnen-I, die hohe *Zufriedenheit* ausgelöst hat, gilt als etabliert. Sie findet in unterschiedlichsten Kontexten Anwendung, zu denen insbesondere offiziell-formelle zählen, die eine richtungweisende, normalisierende Außenwirkung haben. Wie das Sternchen und das Binnen-I setzt der Unterstrich (Gender Gap) eine Zäsur zwischen maskuliner und femininer Endung, die bei den Befragten überwiegend leicht negative bzw. neutrale Gefühle ausgelöst hat. Grundsätzlich ist auch der Unterstrich eine häufig verwendete Form bei Personenbenennungen, möglicherweise aber im Kontext der Befragten als eher ungebräuchlich empfunden. Das Gender-Sternchen erfüllt dabei eine sehr ähnliche Funktion, da beide Zeichenschreibweisen eine nonbinäre Bedeutung tragen. Die gemischte Verwendung verschiedener

---

<sup>2</sup> Ein einschlägiges Beispiel für das Verwunderungs- und Ablehnungspotenzial des generischen Femininums war und ist die Änderung der Grundordnung der Universität Leipzig 2013. Dazu: Tagesspiegel 06.06.2013. Wie in dem eingangs zitierten Kommentar von Anatol Stefanowitsch (2018: 3) dreht sich die diesbezügliche Diskussion immer wieder um (gewollte) Missverständnisse, die absurderweise auf der deckungsgleichen Kritik am generischen Maskulinum beruhen – jedoch aufgrund der Unüblichkeit der Schreibweise (bzw. der Unüblichkeit der Betonung des Nichtmännlichen) keinen Lösungswillen finden.

Sprachgebrauchsformen ruft hingegen auch stärkere Gefühle hervor, die eine Polarisierung unter den Studierenden zeigen. *Wut* wird hier im Vergleich zu allen anderen Impulsen am häufigsten gewählt, da der Gebrauch von Mischformen gegebenenfalls auf Uneindeutigkeit hinweist und den Lesefluss irritiert. Die *Zufriedenheit* spricht für eine Gruppe von Befürworter\*innen dieser Schreibweise, die entweder diese Irritation oder die entstehenden sprachlichen Freiheiten begrüßen. Während die anderen Schreibweisen Konsequenz und Kontrolle erfordern, kann bei Mischformen experimentiert und kombiniert werden.

Die in der Befragung recht geringen Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und BA-Studierenden bieten nur in zwei Punkten Anlass für weitere Interpretationen: Bachelor-Studierende scheinen bei Zeichen-Schreibweisen (z. B. Unterstrich) stärkere *Überforderung* zu empfinden. Lehramtsstudierende empfinden kaum *Skepsis* bei Beidnennung. Während Bachelorstudierende der Fächer DaF/DaZ im Laufe ihres Studiums nicht zwangsläufig stärker mit Gendersternenchen, Binnen-I und Unterstrich in Kontakt kamen, ist Beidnennung im Lehramtsstudium DiDaZ und in schulischen Kontexten etabliert und gebräuchlich („Schülerinnen und Schülern“, abgekürzt als „SuS“).

Im Vergleich der Ergebnisse abhängig von der Praktikumsinstitution zeigen sich kaum grundsätzliche Differenzen zwischen den Studierenden, die ihr Praktikum in einer Schule und denjenigen, die es in einer anderen Institution absolvierten. Studierende mit nichtschulischer Praktikumerfahrung zeigen sich tendenziell etwas skeptischer, überforderter und weniger gleichgültig. Im Umkehrschluss kann gemutmaßt werden, dass es für Studierende mit einem Praktikum in einer Schule weniger herausfordernd ist, gendergerechte Sprache zu rezipieren und zu gebrauchen. In einigen Items zeigen sich leichte spezifische Differenzen, beispielsweise spiegelt sich die im vorherigen Abschnitt beschriebene unterschiedliche Emotionalität in Bezug auf die Beidnennung wider, indem Studierende mit Schulpraktikum wesentlich weniger *Skepsis* bei gleichzeitig höherer *Zufriedenheit* benennen als Studierende mit anderen Praktikumerfahrungen.

Im Gegensatz zur Vergleichsvariable Praktikumsinstitution lassen sich bei der Differenzierung nach Unterrichtserfahrung keinerlei Tendenzen ablesen. Die Angaben von Emotionen schlagen je nach Item sehr verschieden aus und die beiden Vergleichsgruppen zeigen darüber hinaus mitunter größere Unterschiede als bei den anderen Vergleichsvariablen. Studierende mit weniger Unterrichtserfahrung unterscheiden sich zudem in ihren Meinungen stärker, während die Gruppe der erfahreneren Studierenden ein homogeneres Antwortverhalten zeigt. Hier verteilen sich die angegebenen Emotionen auf weniger Gefühle, die vergleichbar den Gesamtergebnissen entsprechen: *Skepsis*, *Zufriedenheit*, *Gleichgültigkeit* und *Überforderung*. Daraus kann die Vermutung abgeleitet werden, dass stärkere Gefühle sowohl positiver als auch negativer Art mit zunehmender Unterrichtserfahrung nachlassen.

Die Hypothese, dass es zu einer differenzierten emotionalen Positionierung in Abhängigkeit von Studiengang und Praxiserfahrung kommt, kann demnach nur teilweise bestätigt werden. Mitunter kommt es zu Unterschieden bei spezifischen Impulsen, jedoch ist dies nicht mehrheitlich der Fall.

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass die befragten DaF/DaZ-Studierenden der Gesamtthematik des gendergerechten Sprachgebrauchs kaum stärker positiv bzw. negativ ausschlagende Emotionalität entgegenbringen. Die Ergebnisse deuten jedoch auch an, dass sich die Befragten (noch) keine eindeutigen Meinungen gebildet haben, was sich in den häufigen Nennungen von *Skepsis* und *Überforderung*, aber auch dem mitunter itemspezifisch sehr ambivalenten Antwortverhalten niederschlägt. Als besonders interessant und als Anlass für weitere Untersuchungen erachten wir die Angaben der *Überforderung* über die verschiedenen gendergerechten Sprachgebrauchsvarianten hinweg. Positiv betrachtet kann *Überforderung* als eine Form von Irritation eine Auseinandersetzung mit einem Phänomen hervorrufen, die wiederum in Lernprozessen münden kann. Nach der Auseinandersetzung, ausgelöst durch Irritation und Überforderung, kann die Entscheidung folgen, das Neue, zunächst Überfordernde anzunehmen oder abzulehnen. Diese Emotion birgt somit auch Veränderungspotenzial für den eigenen Sprachgebrauch und die eigene Verwendung gendergerechter Sprache.

## 6. FAZIT UND AUSBLICK

In den Ergebnissen unserer Untersuchung zum gendergerechten Sprachgebrauch und zu den emotionalen Positionierungen von DaF/DaZ-Studierenden, die überwiegend neutrale bis leicht negative Gefühle zeigen, liegt eine gewisse Ernüchterung, gleichzeitig aber auch eine Chance für Lernprozesse in den akademischen Fächern DaF und DaZ. An Unsicherheiten kann angesetzt werden, mit einer größeren Präsenz der Thematik kann im Studium für verschiedene Varianten gendergerechter Sprache sensibilisiert werden. Der häufigere Umgang zusammen mit der Reflexion der Bedeutung der jeweiligen Varianten könnte Normalisierungseffekte erbringen, sprachliche Experimentierfreudigkeit hervorrufen und ggf. auch Überforderungsempfindungen abbauen. Dies müsste jedoch in Form einer überprüfbaren hochschuldidaktischen Intervention (vgl. Dirim 2015) getestet werden. In Bezug auf die Lehrkräftebildung in DaF und DaZ sehen wir den Bedarf einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Gender und den daran anknüpfenden, konkreten Gebrauchsweisen gendergerechter Sprache in verschiedenen Bereichen des Curriculums. Hierbei ist es wichtig, entsprechend der Komplexität der Thematik vorzugehen und die Möglichkeiten für einen gendersensiblen DaF/DaZ-Unterricht in verschiedene

Teilgebiete des Studiums zu integrieren. Vermieden werden sollte dabei primär die Reduktion auf Stereotype und Binaritäten. Hinzugefügt werden könnte die stärkere Verbindung zur Praxis und zum gendergerechten Sprachgebrauch nicht allein als akademischer Sprachgebrauch. Es bedarf zudem in diesem Kontext weiterführender Forschung zum Zusammenhang von Emotionen und Einstellungen gegenüber gendergerechter Sprache als Element antidiskriminierenden Handelns.

#### LITERATUR

- AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin (2014/2015): *Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W\_ortungen statt Tatenlosigkeit!* Berlin: Humboldt-Universität.
- Bello, Bettina (2020): *Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden: eine quantitative Untersuchung. Dissertation.* Wiesbaden: Springer VS.
- Brunner, Margot (1998): *Kennt Sprache kein Geschlecht? Sexismus im Sprachgebrauch.* In: Brunner, Margot / Frank-Cyrus, Karin M. (Hg.): *Die Frau in der Sprache. Gespräche zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch.* Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache, S. 1–3.
- Dirim, İnci (2015): *Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lebrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns.* In: Knappik, Magdalena / Thoma, Nadja (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften.* Bielefeld: transcript Verlag, S. 299–316.
- Gutenberg, Andrea (2014): *Gendering/Queering the Language Classroom. Gender und Queer Studies als Herausforderung für das schulische Fremdsprachenlernen.* In: Kleinau, Elke / Schulz, Dirk / Völker, Susanne (Hg.): *Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies.* Bielefeld: transcript Verlag (Gender Studies), S. 107–120.
- Gebauer, Miriam / McElvany, Nele (2013): *Skalendokumentation. Erfassung der Einstellung von angehenden Lehrenden bezogen auf heterogene Lerngruppen.* Weinheim: Münster.
- Hornscheidt, Lann (2019): *Sprachliche Gewalt differenzieren. Plädoyer für eine kulturanalytische diskriminierungskritische Sprachwissenschaft.* In: Bubenhofer, Noah / Ilg, Yvonne / Scharloth, Joachim / Schröter, Juliane / Tienken, Susanne (Hg.): *Linguistische Kulturanalyse* (Germanistische Linguistik, Bd. 314). Berlin, Boston: De Gruyter, S. 139–169.
- Kotthoff, Helga / Nübling, Damaris (2018): *Gender-Linguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht.* Tübingen: Narr.
- Lutjcharms, 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* (Sprache – Kommunikation – Kultur, Bd. 4). Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 211–222.
- Melter, Claus (2018): *Migration, Gender und Bildung – und Klasse, Behinderung etc.? Historische und herrschaftskritische Überlegungen*. In: Dirim, İnci / Wegner, Anke (Hg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ*. 1. Aufl. Leverkusen: Budrich, Barbara, S. 23–44.
- Messerschmidt, Astrid (2019): *Selbstbilder und Gegenbilder bei der Thematisierung von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft*. In: Heinemann, Alisha M. B. / Khakpour, Natascha (Hg.): *Pädagogik sprechen: die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Berlin: J. B. Metzler, ein Teil von Springer Nature, S. 47–61.
- Moghaddam, Roya (2010): *Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik? In: Eberhardt, Ulrike (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 281–295.
- Nübling, Damaris (2018): *Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung*. In: *Sprachreport* 34 (3), S. 44–50.
- Ortner, Rosemarie (2019): „Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen mache.“ – *Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*. In: Heinemann, Alisha M. B. / Khakpour, Natascha (Hg.): *Pädagogik sprechen: die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Berlin: J. B. Metzler, S. 115–137.
- 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 und DaZ*. 1. Aufl. Leverkusen: Budrich, Barbara, S. 344–362.
- Schmenk, Barbara (2009): *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. 2. Aufl. (Forum Sprachlehrforschung, Bd. 4). Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Stefanowitsch, Anatol (2018): *Eine Frage der Moral. Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen*. Berlin: Duden.

ANHANG

*Anhang 1: Ausschnitt aus dem Fußnoten-Korpus*

<p>„Noch ein Wort zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch: Selbstverständlich wird mit den Personenbezeichnungen in diesem Buch auf alle Akteure im Feld der Sprachvermittlung Bezug genommen, nicht nur diejenigen eines einzigen Geschlechts. Um dies immer wieder deutlich zu machen, verwenden wir öfters – aber nicht durchgängig – feminine wie maskuline Formen, manchmal auch nur feminine Formen.“</p>
<p>„In diesem Text verwenden wir das generische Femininum. Fachbegriffe wie ‚Akteur‘ oder ‚Agent‘ werden in ihrer terminologisch gebräuchlichen Form verwendet.“</p>
<p>„Aufgrund der besseren Lesbarkeit ist in diesem Buch mit Schüler auch immer Schülerin gemeint, ebenso verhält es sich mit Lehrer und Lehrerin etc.“</p>
<p>„In dieser Arbeit wird durchgängig die weibliche und die männliche Schreibweise verwendet. Werden Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich in der männlichen oder weiblichen Form verwendet, so schließt dies das jeweils andere Geschlecht mit ein.“</p>
<p>„Auf formaler Ebene muss schlussendlich noch angemerkt werden, dass aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet wird. Dies ist vor allem damit zu begründen, dass in der Arbeit mehrfach Begriffe verwendet werden, bei denen eine geschlechtergerechte Ausdrucksweise unübersichtlich wäre (z. B. Lehrer-Schüler-Interaktion, Lehrerhandeln, Schülerarbeitsphasen etc.). Sämtliche Personenbezeichnungen gelten daher in der vorliegenden Arbeit für beide Geschlechter.“</p>
<p>„Anmerkung: Im Buch gebrauche ich meist genderneutrale Bezeichnungen, um mich auf Personen zu beziehen. Manchmal verwende ich aus stilistischen Gründen Substantive und Pronomen generisch. Mit allen Begriffen meine ich stets weibliche und männliche Personen, die in Lernkontexten agieren.“</p>
<p>„Hiermit sind selbstverständlich sowohl Personen weiblichen als auch männlichen Geschlechts gemeint. Zur besseren Lesbarkeit werden in diesem und allen folgenden Kapiteln des Bandes maskuline Formen verwendet.“</p>
<p>„Die vorliegende Arbeit bemüht sich um eine gendergerechte Schreibweise. Durch Sternchen gekennzeichnete Formulierungen verweisen auf männliche und weibliche Formen sowie auf solche jenseits dieser Unterscheidung. Ausnahmen wurden im Sinne des erleichternden Leseflusses bei komplexen Sätzen oder Komposita realisiert.“</p>

„Hinweis: In diesem Beitrag wird aus praktischen Gründen ausschließlich das generische Maskulinum der einschlägigen Berufsbezeichnungen verwendet. Unter Studenten, Autoren, Lehrern usw. sind selbstverständlich auch Studentinnen, Autorinnen, Lehrerinnen usw. mitgemeint.“

„Die Schreibweise des Unterstrichs (Staatsbürger\_innen) verweist auf die Tatsache und Respektabilität von mehr als zwei sozialen und körperlichen Geschlechtern und Begehrenskomplexen (vgl. Melter/Schäfferling 2016).“

„Aus Platzgründen und um der besseren Lesbarkeit willen wurde auf Doppelungen von Bezeichnungen, z. B. auf die maskuline und feminine Benennung von Personen, verzichtet. Die maskuline Form wird immer im generischen Sinne verwendet.“

„Hier übernehme ich die im Feld verwendete genderbezogene Beschreibung der Gruppe, die unwidersprochen benutzt wurde, möchte aber darauf aufmerksam machen, dass dies nicht dem Selbstverständnis der so Bezeichneten entsprechen muss. Das gilt auch überall, wo im Weiteren eine Gendermarkierung ohne \_ verwendet wird.“

„Dass wir uns hier auf männlich/weiblich beschränken, heißt nicht, dass uns nicht bewusst wäre, dass diese Binarität nicht haltbar ist, sondern ist analytisch begründet: wir diskutieren dominante Diskurse dazu. Das Argument der Trans\*/Homofeindlichkeit in Stellung gebracht im Kontext von AMR ist auch interessant, wird aber hier nur angedeutet und nicht ausgeführt (dazu bspw. Bracke 2012).“



Anhang 2: Ausschnitt der Online-Befragung, Beispiel „Gender-Sternchen“

„Die vorliegende Arbeit bemüht sich um eine gendergerechte Schreibweise. Durch Sternchen gekennzeichnete Formulierungen verweisen auf männliche und weibliche Formen sowie auf solche jenseits dieser Unterscheidung.“

Beispiel: *Forscher\*innen haben belegt, dass die Kursteilnehmer\*innen sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrer\*innen diese multimodal präsentieren.*

Welches Gefühl empfinden Sie beim Lesen dieser Aussage?

Langeweile	Gleichgültigkeit	Freude
Begeisterung	Druck	Interesse
Verlegenheit	Zufriedenheit	Wut
Skepsis	Überforderung	Anderes <input type="text"/>

Weiter

## VIELFALT SICHTBAR MACHEN: SEXUELLE LEBENSWEISEN IM DAF/DAZ-UNTERRICHT

Vielfalt sichtbar zu machen, ist dem Fachgebiet Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache quasi per se eingeschrieben: Zum einen, indem Mehrsprachigkeit fokussiert, angestrebt und angebahnt wird, zum anderen, da inter- bzw. transkulturelles Lernen fester Bestandteil des Unterrichts ist. Sexuelle Lebensweisen als Vielfaltsdimension spielen im Kontext von DaF/DaZ dahingegen bislang kaum eine Rolle – eine Feststellung, die im Übrigen für weite Bereiche schulischen Lernens gilt.

Der vorliegende Beitrag geht unter einer schulpädagogischen Perspektive der Frage nach, warum es dennoch (oder: gerade deshalb) wichtig ist, die Kategorie ‚sexuelle Lebensweisen‘ im Unterricht aufzugreifen, und über welches besondere Potenzial das Fachgebiet DaF/DaZ dabei verfügt. Hierzu wird zunächst auf die Marginalisierung und Verfolgung bestimmter sexueller Lebensweisen eingegangen, um anschließend weitere empirische Erkenntnisse nachzuzeichnen, aus denen die Bedeutung der Thematik für den Kontext Schule mit dem Ziel einer Bildung für Fremd- und Selbstakzeptanz abgeleitet werden kann. Möglichkeiten, Chancen und Herausforderungen, die sich speziell für den DaF/DaZ-Unterricht ergeben, werden im sich anschließenden Kapitel besprochen, um abschließend konkrete pädagogisch-didaktische Implikationen aufzuzeigen.

### 1. SEXUELLE LEBENSWEISEN

Sexuelle Lebensweisen bezeichnen Formen der Lebensgestaltung, die neben einer heterosexuell ausgerichteten Partnerschaft auch weitere Konstellationen berücksichtigen. Hierzu zählen neben Homo- und Bisexualität vor allem Pan-, Poly- und Asexualität sowie Hetero- und Homoflexibilität.<sup>1;2</sup> Diese als erweiter-

---

<sup>1</sup> Die Grenzen solcher Kategorisierungsversuche liegen oftmals in der Reifizierung einer dichotom und bipolar verstandenen Geschlechterordnung, die von genau zwei existierenden Geschlechtern (weiblich/männlich) ausgeht, genauso wie in der Vernachlässigung von Personen, die sich bewusst einer solchen Kategorisierung verweigern, sich eher als *queer* bezeichnen, vielleicht aber auch als *questioning*, also als Menschen, die identitätsbezogene geschlechtliche Fixierungen in Frage stellen (s. hierzu ausführlicher Hartmann 2016: 110). Dennoch wird für diesen Beitrag auf die Kategorien zurückgegriffen, um die Vielfalt in Bezug auf sexuelle Lebensweisen zumindest exemplarisch sichtbar und beschreibbar zu machen.

<sup>2</sup> Zu den einzelnen Begriffen vgl. ausführlich Debus/Laumann 2018: 35f.

bar zu kennzeichnende Vielfalt<sup>3</sup> trifft fast überall in der Welt<sup>4</sup> auf ein Verständnis von Sexualität, das (meist monogame) Heterosexualität als Leitkategorie und als ‚das Normale‘ deklariert. Einem binären Bild von (biologischem wie sozialem bzw. sozial konstruiertem) Geschlecht folgend, werden weitere sexuelle Lebensweisen ausgeblendet, verschwiegen, tabuisiert, marginalisiert und geächtet. Menschen, die nicht-heteronormativ leben, sehen sich mitunter Diskriminierung und Gewalt ausgesetzt, werden mit staatlichen Repressionen überzogen, kriminalisiert und/oder verfolgt.<sup>5</sup>

Dass Personen, die der „heterosexuellen Matrix“ (Butler 1991) nicht entsprechen, auch jenseits politischer Restriktionen und Verfolgungen benachteiligt, diskriminiert, beleidigt und Opfer von Gewalt und Hassverbrechen werden, ist vielfach dokumentiert.<sup>6</sup> Dadurch, dass Heterosexualität als Norm und als ‚das Normale‘ gilt, entfaltet sich eine Differenzordnung, die entlang der Dimensionen Geschlecht und Sexualität nach einer Positionierung der einzelnen Person verlangt, Diskurse um bestimmte Lebensweisen und -modelle beeinflusst und das gesellschaftliche Zusammenleben auf eine bestimmte, als heteronormativ zu bezeichnende Weise strukturiert. Differenzierungen erfolgen dabei oft in Form eines *Otherings*, also einer marginalisierenden Besonderung und Abgrenzung von einem als hegemonial und alleinig legitim verstandenen ‚Üblichen‘. Eine Hierarchisierung findet auch in passiver Form statt, indem der vorgeblichen Norm nicht entsprechende Lebensweisen unbeachtet bleiben, unsichtbar gemacht oder

---

<sup>3</sup> In einem erweiterten Begriffsverständnis wird zusätzlich bspw. auch nach sexuellen Praktiken, Anzahl der Partner\*innen, Beziehungs- und Bindungsformen unterschieden, auf die in diesem Beitrag aber nicht weiter eingegangen wird. Auch wird im Folgenden bewusst eine Unterscheidung von *sexueller* und *geschlechtlicher* Vielfalt unternommen. Trans\*- und Inter\*-Personen werden im Zusammenhang mit sexuellen Lebensweisen nicht gesondert ausgewiesen, sondern als hetero-, homo-, bi-, pan-, poly- oder asexuell\* inkludiert.

<sup>4</sup> Dass in einigen Regionen und Kulturen Alternativen zum heteronormativen Modell existieren, wurde in verschiedenen ethnologischen Studien beschrieben. Für einen Ein- und Überblick vgl. bspw. LaGata/Balzer 2018.

<sup>5</sup> Die von der *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association* (ILGA World 2020) veröffentlichte Weltkarte zur Gesetzeslage bezogen auf sexuelle Lebensweisen weist insgesamt sechs Länder aus, in denen homosexuelle Handlungen mit der Todesstrafe geahndet werden sowie fünf weitere, in denen die Todesstrafe aufgrund sexueller Lebensweisen unter bestimmten Bedingungen ebenfalls verhängt und praktiziert wird. In mindestens 34 Staaten wurden im Untersuchungszeitraum Gesetze angewandt, die nicht-heterosexuelle Lebensweisen kriminalisieren. Der *Gay Travel Index* (Spartacus 2020) nennt leicht abweichende, von der Tendenz aber vergleichbare Daten. So listet er insgesamt 15 Staaten und Regionen auf, in denen die Todesstrafe für homosexuelle Handlungen gesetzlich verankert ist und berichtet über mindestens 45 Länder, in denen Homosexuelle im Auswertungszeitraum aufgrund ihrer sexuellen Lebensweise ermordet wurden.

<sup>6</sup> Vgl. hierzu bspw. den Überblick über entsprechende Studien in Pöge et al. 2020 (auf Deutschland bezogen) oder die Ausführungen (im internationalen Kontext) von Lund et al. 2021.

verschwiegen und auf diese Weise einem *Silencing* unterworfen werden (vgl. Riegel 2016).

Sexuelle Lebensweisen bleiben damit nicht Privatangelegenheit der\*des Einzelnen: Vielmehr geht es um symbolische, kulturelle, politische und/oder biografische Exklusionspraktiken und die diesen Praktiken zugrundeliegenden Strukturen, es geht um Zugehörigkeit(en), Selbstbestimmung, Menschenrechte und Menschenwürde, um Freiheit, um Existenz und die strukturierte und strukturierende Verwehrung derselben.

## 2. BILDUNG FÜR FREMD- UND SELBSTAKZEPTANZ

Studien zur Einstellung der Bevölkerung zu nicht-heterosexuellen Lebensweisen zeigen, dass eine rechtliche Gleichstellung, wie sie in den deutschsprachigen Ländern in den letzten Jahren bspw. mit der Öffnung der Ehe ‚für alle‘ erfolgte, nicht durchgängig mit gesellschaftlicher Akzeptanz einhergeht: Im Rahmen der Leipziger Autoritarismus-Studie stimmten zwar immerhin knapp 80 Prozent der Befragten der Aussage zu, dass Homosexualität etwas „völlig Normales“ (Decker/Brähler 2020: 66) sei, gleichzeitig deklarieren aber 35 Prozent der Befragten Küsse unter Männern oder unter Frauen als „ekelhaft“ (ebd.).<sup>7</sup> In der letzten größeren Studie, die die Antidiskriminierungsstelle der Bundesrepublik Deutschland zum Thema veröffentlicht hat, stimmte mehr als jede\*r Zehnte der Befragten der Aussage zu, dass Homosexuelle es selbst zu verantworten hätten, „wenn die Leute aggressiv auf sie reagieren“ (Küpper et al. 2017: 72): Gewalt gegenüber Personen aufgrund ihrer sexuellen Lebensweise wird demnach als legitim erachtet.<sup>8;9</sup>

In der *Coming-Out*-Studie des Deutschen Jugendinstituts (Krell/Oldemeier 2015) berichten knapp drei Viertel der Befragten davon, vor ihrem äußeren *Coming Out* die Befürchtung gehabt zu haben, von ihren Freund\*innen abgelehnt zu wer-

---

<sup>7</sup> Zwar berücksichtigen einige Studien – wie z. B. das Eurobarometer (EC 2019) – auch weitere Dimensionen geschlechtlicher Vielfalt (v. a. Trans\* oder Inter\*); weitere sexuelle Lebensweisen finden dahingegen i. d. R. keinen Eingang in die Befragungen.

<sup>8</sup> Dass Gewalt nicht nur als legitim erachtet, sondern real ausgeübt wird, zeigen Daten und Statistiken, die der Schwulen- und Lesbenverband (LSVD) regelmäßig auf seiner Homepage ([www.lsvd.de](http://www.lsvd.de)) veröffentlicht.

<sup>9</sup> Maier (2010) weist darauf hin, dass die Aussagekraft vorliegender Studien zur Einstellung einer heterosexuellen Mehrheit gegenüber Homosexuellen insgesamt als eingeschränkt betrachtet werden muss: Um Aufschluss über sexualitätsbezogene Diskriminierung geben zu können, bedarf es, so die Autorin, multiperspektivischer Erhebungen, die auch institutionelle wie interaktionelle Prozesse erfassen. Zudem sei eine soziale Erwünschtheit im Rahmen der Selbstauskünfte anzunehmen. Die vorliegenden Erkenntnisse seien dennoch ein deutlicher Hinweis dafür, „dass sexualitätsbezogene Diskriminierung ein konstitutives Merkmal alltäglicher kultureller Diskurse ist“ (ebd.: 159).

den. Über 60 Prozent der Befragten machten die Erfahrung, dass ihre sexuelle Orientierung innerhalb der eigenen Familie nicht ernst genommen wurde, und fast jede zehnte Person berichtet von erlebter Gewalt in Ausbildungs- und Arbeitsstätten. In einer Studie von Rupp und Bergold (2009), die in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften aufwachsende Kinder und Jugendliche zu Wort kommen lässt, berichtet die Hälfte der Befragten von Diskriminierungserfahrungen vor allem durch Peers in Schule und Kindertagesstätte. Kleiner (2015) rekonstruiert in ihrer Studie vielfältige Formen der Diskriminierung wie verbale Beleidigungen und verletzendes Sprechen, Mobbing, Ausgrenzung und körperliche Übergriffe, die bisexuelle, lesbische und schwule Jugendliche ebenfalls vor allem durch Peers in der Schule erfahren. Diskriminierung geschehe, so Kleiner, aber auch durch Lehrkräfte und sei insofern strukturell verankert, dass nicht-heterosexuelle Lebensweisen im Unterricht in der Regel nicht vorkommen. Klocke (2012) weist in seiner Studie nach, dass ein direkter Zusammenhang zwischen einer solchen Nicht-Thematisierung und den (negativen) Einstellungen der Schüler\*innen gegenüber vielfältigen Lebensweisen besteht. Ablehnende Haltungen äußern sich, so der Autor, u. a. darin, dass über 60 Prozent der Berliner Grundschüler\*innen die Wörter ‚schwul‘ oder ‚Schwuchtel‘ als abwertende Bezeichnung verwenden, und auch das Wort ‚lesbisch‘ wird von 40 Prozent der Untersuchten despektierlich genutzt. Offen (2013) berichtet in ihrer Untersuchung, in der sich Schüler\*innen der 9. und 10. Klassenstufe zu Fragen von Gender und sexuellen Lebensweisen austauschen, dass es Deklassierungserfahrungen und -befürchtungen sind, die pluralitätsorientierte Ansichten verhindern, zur Abwertung nicht-hegemonialer bzw. nicht-konformer Männlich- und Weiblichkeiten bzw. Geschlechtlichkeiten führen und heteronormative Vorstellungen forcieren. Auch Lehrer\*innen verkörpern explizit und implizit zum Ausdruck gebrachte Heteronormativität: Klenk (2019) attestiert in seiner Studie Lehrkräften, Homosexualität „auf der Vorderbühne“ zwar zu akzeptieren und zu tolerieren, sie bleibe letztlich allerdings „*marginalisierter Teil* schulischer Ordnungen“ (ebd.: 72, Herv. i. O.).

Timmermanns (2017) verweist im Rahmen seines Reviews einer Vielzahl aktueller, auch internationaler Untersuchungen auf die insgesamt größere Vulnerabilität von nicht-heterosexuell lebenden Jugendlichen. Eine Auswertung der Daten von rund 13.000 Studienanfänger\*innen in verschiedenen Ländern ergab, dass Homo- und Bisexuelle ein vier- bis achtfach höheres Risiko aufweisen, suizidale Gedanken und Verhaltensweisen zu entwickeln als ihre heterosexuellen Kommiliton\*innen (Mortier et al. 2018).<sup>10</sup> Annor et al. 2018 stellen in ihrer Studie fest, dass die Suizidalitätsrate gerade dann besonders hoch ist, wenn die se-

---

<sup>10</sup> Wang et al. (2012) kommen in ihrer schweizerischen Studie zum Ergebnis, dass die Suizidalität von schwulen Männern zwischen zwei- und fünfmal höher ist als bei heterosexuellen Männern.

xuelle Lebensweise nicht mit der sexuellen Orientierung übereinstimmt, weil sich die Person aus unterschiedlichen Gründen daran gehindert sieht, ihre Sexualität für sich selbst zu akzeptieren und in ihre Lebensweise zu integrieren.

Vor dem Hintergrund dieser Datenlage werden zwei unterschiedliche und dennoch aufeinander bezogene pädagogische Implikationen sichtbar: Zum einen erscheint eine *Bildung für Fremdakzeptanz* notwendig, die sexuelle Vielfalt als Kategorie nicht nur einschließt, sondern diese explizit zum Thema macht, und die solidarische Partizipation an einer offenen, pluralistischen Gesellschaft ermöglicht.<sup>11</sup> Zum anderen ist *Bildung für Selbstakzeptanz* angezeigt, die sich die Vermittlung und Entwicklung von Selbstwert im Sinne eines *Empowerments* zum Ziel setzt, damit Kindern und Jugendlichen, die amouröse und/oder sexuelle Orientierungen, Identitäten, Begehrensformen und Lebensweisen jenseits der heteronormativ deklarierten Kohärenz von *sex*, *gender* und *desire* aufweisen oder im Laufe ihres Lebens entwickeln werden, eine selbstbestimmte, autonome und erfüllte Lebensführung möglich ist. Dies bedeutet zunächst, Räume und Situationen zu schaffen, in denen die Lernenden ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse äußern und in Anschlag bringen können. Gleichzeitig ist es notwendig, Akzeptanz von allen am Schulleben Beteiligten einzufordern, gegen Diskriminierung und Angriffe konsequent einzuschreiten und auf diese Weise Schule zu einem *Safe Space* zu machen. Vielfältige Lebensweisen im Unterricht zu berücksichtigen hat damit eine politisch-emanzipatorische Dimension: Zum einen wird gegen Marginalisierung und Diskriminierung Stellung bezogen und parteiische Diversitätsarbeit geleistet, zum anderen wird Kindern und Jugendlichen mit nicht-heteronormativen Lebensentwürfen bedingungslose Unterstützung zugesichert.

Die Notwendigkeit einer *in der Schule* verankerten Bildung für Fremd- und Selbstakzeptanz leitet sich nicht nur aus dem generellen Bildungsauftrag und der Integrationsfunktion von Schule ab, sondern auch aus ihrer Bedeutung bei der Erzeugung von Werteorientierung und als Institution der „veranstalteten Sozialisation“ (Fend 2009: 28), über die (so gut wie) alle Kinder und Jugendliche erreicht werden – egal, unter welchen Bedingungen und in welchem (oft familial vermittelten) Wertesystem sie aufwachsen. Darüber hinaus erscheint Schule als geeigneter Ort, wenn man diesen „als *Sozialraum im Sozialraum*“ (Hummrich 2015: 171, Herv. i. O.) versteht, innerhalb dessen gesellschaftliche Ordnungen reproduziert werden. Schließlich stellt Schule eine bedeutende Bühne für Geschlechter-, Sexualitäts- und Lebensweiseninszenierungen dar und wird von Schüler\*innen, aber auch von Lehrkräften als solche genutzt.

---

<sup>11</sup> Der Begriff der ‚Fremdakzeptanz‘ ist dabei durchaus problematisch, denn er folgt in binär-kontrastierender Weise dem Prinzip eines *Otherings*. An dieser Stelle wird dennoch auf ihn zurückgegriffen, um die zwei ‚Pole‘ einer Bildung für Akzeptanz von Vielfalt, die sich auch in der Diskriminierungsforschung wiederfindet, deutlich zu machen.

### 3. SEXUELLE LEBENSWEISEN IM DAF-/DAZ-UNTERRICHT

Integraler Bestandteil des DaF-/DaZ-Unterrichts<sup>12</sup> ist die Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Kultur der deutschsprachigen Länder, wobei ‚Kultur‘ ein Begriff ist, der durchaus kontrovers diskutiert wird. Diehm und Radtke (1999) kritisieren ihn beispielsweise vor dem Hintergrund einer mit ihm verbundenen Kulturalisierung, die (kulturelle) Differenz verstärkt konstruiert und strukturelle Ungleichheit sowie soziale Problemlagen nicht ausreichend in den Blick nimmt. Unter einer transkulturellen Perspektive bleibt ‚Kultur‘ dennoch als Begriff stehen, wird allerdings als interaktionistisch, prozesshaft und in sich heterogen betrachtet. Diese vor allem in den Sozial- und Kulturwissenschaften vertretene Sichtweise wird auch von der Disziplin *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* aufgegriffen, indem bspw. schon in den 1990er Jahren die sog. ABCD -Thesen zur Landeskunde entworfen wurden, die die kulturelle, soziale und sprachliche Vielfalt in den deutschsprachigen Ländern fokussieren und die in entsprechende inhaltliche wie didaktische Hinweise überführt wurden (vgl. Götze 2010: 222).<sup>13</sup> Gehrman (2017) erörtert ausführlich unterschiedliche Kulturverständnisse in der Disziplin<sup>14</sup>, die letztlich eine Positionierung vor dem Hintergrund einer „Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von kollektiver nationaler Identitätsbildung und innergesellschaftlicher Heterogenität und der Abgrenzbarkeit von Nationalkulturen als Gegenstand der Kulturvermittlung“ (ebd.: 84) darstellen. Selbst wenn man den Kulturbegriff dafür nicht bemühen möchte: Auch jenseits landeskundlicher Einheiten wird explizit wie implizit über ausgewählte Inhalte, Texte, Hörbeispiele, bestimmte Aufgabenstellungen, über Lehrwerke, Filme und andere Unterrichtsmedien ein bestimmtes Bild von den deutschsprachigen Ländern und den in ihnen (unter bestimmten kollektiven, dennoch heterogenen und für die einzelnen Individuen unterschiedlich bedeutsamen Bedingungen) lebenden Menschen vermittelt.

---

<sup>12</sup> Konzeptionelle Unterschiede zwischen DaF- und DaZ-Unterricht werden im vorliegenden Beitrag nicht weiter berücksichtigt, auch wenn es einen Unterschied macht, ob Deutschlernende dies innerhalb oder außerhalb des Landes der Zielsprache tun und sich vor bzw. nach dem Unterricht ein eigenes Bild vom (und im) Zielsprachenland machen können, oder aber ob sie auf Informationen ‚aus zweiter Hand‘ angewiesen sind und den Lehrpersonen dabei verstärkt die Rolle von „kulturellen Leitfiguren“ (Moghaddam 2010: 285) zukommt.

<sup>13</sup> Die Thesen erfahren mittlerweile eine Erweiterung im Konzept *ABCD/DACH(L)*, das weiterhin die Diversität von Lebensrealitäten (aber auch die Einheit) innerhalb und zwischen den deutschsprachigen Ländern betont und dabei verstärkt auch den Plurizentrismus der deutschsprachigen Länder akzentuiert (vgl. Hägi 2011).

<sup>14</sup> Er unterscheidet dabei den Kohärenzansatz, mit dem Kulturvergleiche angestellt werden, von transkulturellen Ansätzen, die Überschneidungen betonen, sowie den kohäsiven Ansatz, der Kultur als nicht-kohärent versteht.

Für DaF- bzw. DaZ-Lehrende stellt sich die Aufgabe, die verschiedenen (inter-/trans- etc.) kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Strömungen, die (nicht nur, aber auch) in deutschsprachigen Ländern vorhanden und virulent sind, aufzugreifen und so in den Unterricht zu integrieren, dass die Diversität von Lebensweisen, Lebensentwürfen und Lebensläufen repräsentiert wird und keine einseitige Orientierung an hegemonialen Vorstellungen erfolgt bzw. kulturalisierende Stereotype reproduziert werden. Hierzu müssen der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung (vgl. Klafki 1975: 135) der gewählten Inhalte besondere Beachtung geschenkt werden: Wenn man Kinder und Jugendliche zu einem autonomen, partizipativen und solidarischen Leben in einer offenen, pluralistischen und demokratischen Gesellschaft befähigen möchte, erscheint es von besonderer Bedeutung, auch Lebensformen und Lebensweisen ‚jenseits der Norm‘ zum Unterrichtsgegenstand zu machen<sup>15</sup>, um die Entwicklung von Fremd- und Selbstakzeptanz zu unterstützen. Dass vielfältige Lebensweisen trotz ihrer in den vorausgehenden Kapiteln ausführlich beschriebenen Marginalisierung dennoch integraler Teil der bundesdeutschen (österreichischen, schweizerischen, liechtensteinischen, südtirolerischen...) Gesellschaft und ‚Kultur‘ sind, zeigt sich nicht nur in den in letzter Zeit vorgenommenen legislativen Änderungen, sondern auch in einer zunehmenden Sichtbarkeit, die vielfältig private wie öffentliche Lebensbereiche umfasst.<sup>16</sup> Vielfältige Lebensweisen im Unterricht zu thematisieren bedeutet demnach, Realität bzw. Realitäten widerzuspiegeln und Landeskunde auf eine Weise zu betreiben, die sich nicht einseitig an hegemonialen, heteronormativen und Diversität ausschließenden Vorstellungen von Gesellschaft(en) orientiert.

Besonderes Potenzial liegt im Einnehmen einer vergleichenden Perspektive, die im DaF-/DaZ-Unterricht authentisch realisiert werden kann und die das Angebot bereithält, jenseits eines Kulturimperialismus auch über Realitäten, Werte-

---

<sup>15</sup> Auf die damit verbundene Gefahr einer eindimensionalen Besonderung und eines essenzialisierenden *Otherings* wird weiter unten noch genauer eingegangen.

<sup>16</sup> So trug beispielsweise der bundesdeutsche Nationaltorwart Manuel Neuer bei der Fußball-Europameisterschaft der Männer im Jahr 2021 eine Kapitänsbinde in Regenbogenfarben, um Solidarität mit der *LGTBIQA\**-Community zu demonstrieren. Im deutschsprachigen Fernsehen existieren inzwischen nicht-heterosexuell ausgerichtete Datingshows wie *Prince* und *Princess Charming*, bei *Let's Dance* tanzte sich im Jahr 2021 Nicolas Puschmann mit Vadim Gurbuzov ins Finale der Show, nachdem schon zwei Jahre zuvor Kerstin Ott mit ihrer Tanzpartnerin Kathrin Menzinger an den Start ging. Den Christopher Street Day in Köln besuchen regelmäßig mehr als 1.000.000 Menschen, und auch in anderen Städten werden bei *Pride*-Veranstaltungen politische Forderungen gestellt und vielfältige Lebensweisen zelebriert. Regenbogenflaggen kennzeichnen inzwischen nicht nur *LGTBIQA\**-Bars und -Cafés im öffentlichen Raum als solche, sondern sie markieren in Form von Aufklebern u. a. auch Supermärkte als sogenannte *Safe Spaces*. Offen homosexuell lebende Politiker\*innen werden in Rathäuser und Parlamente gewählt, leiten Ministerien oder stehen sogar einer (mindestens in Teilen) rechtsextremen bundesdeutschen Partei vor.



systeme, Politiken, Voraussetzungen, Autonomie-, Partizipations- und Solidaritätsmöglichkeiten in den Ländern der Erstsprache(n) der Lernenden nachzudenken. Ein kontrastiver, relationierender Vergleich ermöglicht den Lernenden Differenzenerfahrungen, die es erlauben, eigene Sicht- und Denkweisen nicht nur auf das Individuelle zu reduzieren, sondern diese in einen größeren Kontext, in strukturelle, gesellschaftliche Zusammenhänge einzuordnen.<sup>17</sup> Eine vergleichende Betrachtung unterstützt auch dabei, die rechtliche, religiöse, kulturelle oder gesellschaftliche (De-)Legitimation bestimmter Lebensweisen und -praktiken zu dechiffrieren und unterschiedliche Perspektiven auf ein- und denselben Gegenstand als soziale Konstruktionen und damit auch als veränderbar zu erkennen. Bedeutsam erscheint, dass dabei zwei unterschiedliche Standpunkte eingenommen werden, die aufeinander bezogen werden müssen: ‚Das Andere‘ zu verstehen bedeutet, dieses nicht nur aus der Perspektive der eigenen nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2002) heraus zu betrachten, sondern sich auch in die Perspektive ‚der Anderen‘ hineinzuversetzen und das Phänomen vor dem Hintergrund der dort kollektiv geteilten wie individuell entwickelten Norm- und Wertesysteme zu begreifen. Es bedarf des Zusammenspiels eigenkultureller wie fremdkultureller Perspektiven, die als dynamisch und relational verstanden werden, um stereotype Vorstellungen zu dekonstruieren und inter- bzw. transkulturelles Lernen zu ermöglichen. Dadurch eröffnen sich Möglichkeiten für die Weiterentwicklung von Wertsetzungen und die eigene Lebensgestaltung, für Fremd- und Selbstakzeptanz, die vorher vielleicht nicht in Betracht gezogen worden sind bzw. nicht in Betracht gezogen werden konnten.

#### 4. PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE IMPLIKATIONEN

Um vielfältige Lebensweisen im DaF-/DaZ-Unterricht zu thematisieren, erscheint es zunächst von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte ihre eigene Verwobenheit in heteronormative Gesellschaftsstrukturen erkennen und reflektieren: Welchen Marginalisierungsgehalt, welches *Empowerment*-Potenzial weisen eigene Werte, Vorstellungen und daraus resultierende (pädagogische) Praktiken auf? Welche (subtilen) Diskriminierungsmechanismen, aber auch: welche konkreten Unterstützungsmöglichkeiten ergeben sich aus ihnen?

Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz gelingt besonders dann, wenn nicht einseitig das *being different*, also das Schwul-/Lesbisch-/Bi-/Polyamourös etc.-Sein in den Mittelpunkt gerückt, sondern zumindest ebenso stark das *doing difference* fokussiert wird: Mit und in welchen Prozessen werden Normen und Normabweichungen definiert, wie beeinflussen sie (Nicht-)Zugehörigkeiten, wie wer-

---

<sup>17</sup> Vergleiche auch den Beitrag von Oliver Niels Völkel in diesem Band.

den dadurch Differenzen konstruiert, Hierarchien etabliert, Ungleichheitsverhältnisse begründet und gefestigt? Das *doing difference* geschieht dabei nur in den seltensten Fällen individuell, sondern es ist eingelassen in gesellschaftliche, institutionell verankerte Strukturen, die gemeinsam mit den Schüler\*innen aufgespürt und einer kritischen Analyse unterzogen werden können.

Der Blick auf Strukturen entbindet die einzelne Lehrperson dennoch nicht von individueller Verantwortung: Rauchfleisch (2021: 84) beispielsweise hält insgesamt die Entwicklung einer „gay-affirmative[n] Haltung“ für notwendig.<sup>18</sup> Gemeint ist damit der Wille, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, sexuelle Lebensweisen, die dem eigenen Wunsch und Verlangen entsprechen, „zu erforschen, zu bejahen, zu festigen und zu integrieren“ (ebd.).

Neben dem motivationalen Aspekt des Wollens bedarf es zusätzlich eines Wissens und eines Könnens, um ‚Lebensweisenkompetent‘ unterrichten zu können: Zum einen muss sich die Lehrkraft Kenntnisse über die Vielfalt sexueller Lebensweisen, über Heteronormativität und die Bedingungen, unter denen *LGBTIAQ\** leben, aneignen. Zum anderen muss sie ein methodisch-didaktisches Repertoire bereithalten, das einen angemessenen, subjektorientierten Umgang mit der Thematik im Unterricht ermöglicht und für die Lernenden sicherstellt, dass sie eigenen Lerninteressen und -bedürfnissen nachgehen können. Dies sicherzustellen bedeutet, bei der Planung und Gestaltung von Unterricht Spielräume zu schaffen, die die übliche, heteronormative Perspektive auf menschliches Zusammenleben nicht nur bewusst erweitert, sondern darüber hinaus immer wieder gezielt in Frage stellt und dekonstruiert.

Schule und Unterricht sind an der Schaffung und Aufrechterhaltung heteronormativer Strukturen wesentlich beteiligt und wirken daran mit, die Vielfalt sexueller Lebensweisen unsichtbar zu halten, indem diese weder thematisiert noch bei der Planung und Gestaltung von Unterricht berücksichtigt werden. Es erscheint notwendig, sexuelle Lebensweisen gezielt zum Unterrichtsinhalt zu machen, um die Vielfalt vorhandener Lebensrealitäten abzubilden. Dies kann dadurch geschehen, dass das Thema selbst im DaZ/DaF-Unterricht fokussiert wird. Geschieht dies, muss es differenziert erfolgen: Auf kollektiver Ebene schützt das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) in Deutschland zwar vor Diskriminierung aufgrund der sexuellen Identität, auf der individuellen Ebene existiert aber ein hohes Maß an Heterogenität und Ablehnung, was die Einstellungen gegenüber nicht-heterosexuellen Lebensweisen betrifft (s. Kap. 1). Wird eine vergleichende Perspektive eingenommen, müssen interkulturelle Differenzen genauso eruiert werden wie transkulturelle Übereinstimmungen und vice versa. Unterschiede und Gemeinsamkeiten sind dabei immer als relati-

---

<sup>18</sup> Die Bezeichnung kann sicherlich zu *LGBTIAQ\*-affirmativ* erweitert werden.

onal, prozesshaft und dynamisch zu betrachten, zumal sich auch aus der Eigenperspektive der Lernenden heraus individuelle und kollektive Orientierungen deutlich voneinander unterscheiden können.

Auf methodisch-didaktischer Ebene erscheint es zunächst wichtig, geeignete Medien auszuwählen, die die vielfältige Realität(en) widerspiegeln, ohne einseitige Problematisierungen und Stereotypisierungen vorzunehmen. In Filmen, vor allem aber in Serien wie *All you need*<sup>19</sup>, kommen die ‚Vielfalt in der Vielfalt‘ sowie intrakulturelle Differenzen häufig plastisch zum Ausdruck (vgl. Baar/Kampshoff 2022). Die Portraitierung bedeutender deutschsprachiger, nicht-heterosexuell lebender Personen des öffentlichen Lebens trägt ebenfalls dazu bei, ein differenziertes Bild zu entwickeln, indem diese nicht allein auf ihre sexuelle Lebensweise reduziert werden, sondern in ihrer ganzen Persönlichkeit und mit ihren vielfältigen Leistungen gewürdigt werden (vgl. Völkel 2020). Dadurch, dass die Strukturkategorie ‚Vielfältige Lebensweise‘ als Auswahlkriterium und verbindendes Element gesetzt wird, findet zwar zunächst eine Dramatisierung der Thematik statt; diese wird dann allerdings auch wieder aufgelöst, indem eine „Entbesonderung“ (Hechler/Baar 2020: 42) vielfältiger Lebensweisen stattfindet und einem *Othering* entgegengewirkt wird. Bildet sich die real existierende Vielfalt bspw. in einem Lehrwerk nicht ab, kann dies mit den Schüler\*innen gezielt problematisiert werden. Wichtig erscheint auch, für den Unterricht Regeln zu vereinbaren, die gewährleisten, dass das Sprechen über verschiedenen Lebensweisen, aber auch Interaktions- und Kommunikationsprozesse insgesamt diskriminierungsfrei verlaufen. Es ist angebracht, Begriffe, mit denen sich die queere Community identifiziert, zu verwenden und bspw. von ‚schwul‘ oder ‚lesbisch‘ und nicht von ‚homosexuell‘ zu sprechen.

Insgesamt handelt es sich bei vielfältigen Lebensweisen um ein Thema, auf das Lernende (je nach Alter, natio-ethno-kulturellem Hintergrund und sozial-gesellschaftlichem Kontext, innerhalb dessen sie leben) unterschiedlich reagieren werden: Für manche stellt das Thema ein Tabu dar, ‚über das man nicht spricht‘, andere überspielen eigene Unsicherheiten mit abwertenden Bemerkungen. Wieder andere begegnen dem Thema mit Aufgeschlossenheit und Interesse, und manche Lernende sind zwar froh darüber, dass ‚ihr‘ Thema endlich einmal Eingang in den Unterricht findet, befürchten aber, dadurch in eine ungewollte *Outing*-Situation zu geraten und folgen dem Unterricht daher mit demonstrativem Desinteresse. Sich öffnende Unterrichtsformen, in denen Schüler\*innen sich zumindest vorübergehend weitgehend selbständig und in selbstgewählten Sozialformen mit

---

<sup>19</sup> Die von der ARD produzierte und dort im Jahr 2021 ausgestrahlte *Dramedy*-Serie (<https://www.daserste.de/unterhaltung/serie/all-you-need/index.html>) beschreibt das Leben vier schwuler Männer in Berlin und zeichnet sich dadurch aus, dass die Vielfalt queeren Lebens auch unter einer intersektionalen Perspektive abgebildet wird.

selbst(aus)gewählten Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien auseinandersetzen können (vgl. Bohl/Kucharz 2010), erscheinen besonders geeignet, die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen.

Vielfältige Lebensweisen sichtbar zu machen und damit die Pluralität der Gesellschaft abzubilden, kann auch eher beiläufig geschehen, indem Aufgabenstellungen so formuliert werden, dass nicht ausschließlich heteronormative Charaktere und Situationen in ihnen repräsentiert werden. Wenn im Rahmen des Hörverstehens bspw. ein Dialog über die Wochenendplanung bearbeitet werden soll, so kann sich beispielsweise Murat mit seinem Freund Mike (und nicht mit seiner Freundin Meike) zum Serienabend verabreden, Lisa den Besuch einer Frauen- und Lesbenparty planen, und es können Jacob, Katja und Ayse vor dem Dilemma stehen, dass eine\*r von ihnen eigentlich mal wieder die Eltern besuchen sollte, sie dann aber doch lieber gemeinsam am Wochenende auf dem *Christopher Street Day* in Freiburg für ihre Rechte demonstrieren würden.

Trotz der aufgezeigten Möglichkeiten, mit denen (nicht nur, aber auch DaF/DaZ-) Lehrkräfte Bildungsprozesse für Fremd- und Selbstakzeptanz in Bezug auf vielfältige sexuelle Lebensweisen initiieren und begleiten können, muss davon Abstand genommen werden, mit Heteronormativität verbundene Ungleichheitsverhältnisse zu individualisieren und davon auszugehen, dass es nur so etwas wie *LG BTLAQ\*-Kompetenz* bedarf, um tiefliegende gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen aufzulösen. Im Anschluss an Kleiner und Klenk (2017) und deren Plädoyer für ‚Genderkompetenzlosigkeitskompetenz‘ geht es auch für DaF/DaZ-Lehrkräfte letztlich nicht um eine allumfassende Handlungskompetenz, sondern zuallererst um eine Handlungsdisposition und -bereitschaft, mit der einhergehend die Grenzen der individuellen, sich letztlich immer nur in einem Entwicklungsprozess befindenden Professionalität sowie der Reichweite der eigenen Praxis vor dem Hintergrund struktureller Ungleichheit anerkannt werden. Dass Grenzen aber weder statisch noch unüberwindlich sind, wird gerade in der Auseinandersetzung mit der Vielfalt sexueller Lebensweisen deutlich.

## LITERATUR

- Annor, Francis B. / Clayton, Heather B. / Gilbert, Leah K. / Ivey-Stephenson, Asha Z. / Irving, Shalon M. / David-Ferdon, Corinne / Kann, Laura K. (2018): *Sexual Orientation Discordance and Nonfatal Suicidal Behaviors in U. S. High School Students*. URL: [https://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797\(18\)30022-9/fulltext](https://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797(18)30022-9/fulltext) [19.02.2022].
- Baar, Robert / Kampshoff, Marita (i. E. 2022): *Professionalität, amouröses Begehren und Schule – Rekonstruktion von Lehrerinnenbildern in europäischen Filmen der 1960er und 2010er Jahre*. In: Matthes, Dominique / Pallesen, Hilke (Hg.): *Bilder von*

- Lehrer\*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Bohl, Thorsten / Kucharz, Diemut (2010): *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Decker, Oliver / Brähler, Elmar (Hg.) (2020): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität.* Gießen: Psychosozial.
- Debus, Katharina / Laumann, Vivien (2018): *LSB- was? Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt – Einführung und Spannungsfelder.* In: Debus, Katharina / Laumann, Vivien (Hg.): *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment.* Berlin: Dissens. Institut für Bildung und Forschung e. V., S. 12–70.
- Diehm, Isabell / Radtke Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer.
- European Commission (EC) (2019): *Discrimination in the EU.* URL: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2251> [19.02.2022].
- Fend, Helmut (2. durchgesehene Auflage 2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* Wiesbaden: Springer VS.
- Gehrmann, Siegfried (2017): *Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist. Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht.* In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22/1, S. 83–106.
- Götze, Lutz (2010): *Strukturdebatte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Rückblick und Ausblick.* In: *Deutsch als Fremdsprache* 47/1, S. 222–228.
- Hägi, Sara (2011): *Das DACH(L)-ABCD – kurz vorgestellt.* In: *AkDaF Rundbrief* 62, S. 6–12.
- Hartmann, Jutta (2016): *Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik.* In: Fereidooni, Karim / Zeoli, Antonietta P. (Hg.): *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 105–134.
- Hechler, Andreas / Baar, Robert (2020): *Mehr als zwei. Intergeschlechtlichkeit und (Grund-)Schule.* In: *Die Grundschulzeitschrift* 34/321, S. 40–43.
- Hummrich, Merle (2015): *Schule und Sozialraum. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven.* In: El-Mafaalani, Aladin / Kurtenbach, Sebastian / Strohmeier, Klaus Peter (Hg.): *Auf die Adresse kommt es an... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 168–187.
- International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA) World (2020): *Sexual Orientation Laws in the World. From criminalisation of consensual same-sex sexual acts between adults to protection against discrimination based on sexual orientation.* URL: [https://ilga.org/sites/default/files/downloads/GER\\_ILGA\\_World\\_map\\_sexual\\_orientation\\_laws\\_dec2020.png](https://ilga.org/sites/default/files/downloads/GER_ILGA_World_map_sexual_orientation_laws_dec2020.png) [19.02.2022].

- International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA) Europe (2020): *ILGA-Europe Rainbow Map and Index 2020*. URL: <https://www.ilga-europe.org/rainboweurope/2020> [19.02.2022].
- Klafki, Wolfgang (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzserfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\*Jugendlicher*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- 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/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 97–119.
- Klenk, Florian Christobal (2019): *Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/denkende Anforderung an pädagogische Professionalität*. In: Baar, Robert/Hartmann/Jutta/Kampshoff, Marita (Hg.): *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 57–81.
- Klocke, Ulrich (2012): *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. URL: [https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012\\_1](https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1) [19.02.2022].
- Küpper, Beate; Klocke, Ulrich; Hoffmann, Lena-Carlotta (2017): *Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage*. Hg. v. d. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.
- Krell, Claudia / Oldemeier, Kerstin (2015): *Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans\* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München: DJI.
- LaGata, Carla / Balzer, Carsten (2018): *Kulturelle Alternativen zur Zweigeschlechterordnung – Vielfalt statt Universalismus*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Dossier Geschlechtliche Vielfalt – trans\**. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/245271/kulturelle-alternativen-zur-zweigeschlechterordnung> [19.02.2022].
- Lund, Emily M. / Claire Burgess, Claire / Johnson, Andi J. (Hg.) (2021): *Violence Against LGBTQ+ Persons*. Research, Practice, and Advocacy. Wiesbaden: Springer Nature.
- Maier, Maja S. (2010): *Bekennen, Bezeichnen, Normalisieren: Paradoxien sexualitätsbezogener Diskriminierungsforschung*. In: Hormel, Ulrike / Scherr, Albert (Hg.): *Diskriminierung*. Wiesbaden: VS, S. 151–172.

- Mecheril, Paul (2002): *Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung*. In: *Tertium comparationis* 8/2, S. 104–115.
- Moghaddam, Roya (2010): *Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik?* In: Eberhardt, U. (Hg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 281–295.
- Mortier, Philippe / Auerbach, Randy P. / Alonso, Jordi / Bantjes, Jason Bantjes / Benjet, Corina / Cuijpers, Pim Cuijpers / Ebert, David / Greif Green, Jennifer / Hasking, Penelope / Nock, Matthew K. / O’Neill, Siobhan / Pinder-Amaker, Stephanie / Sampson, Nancy / Vilagut, Gemma / Zaslavsky, Alan M. / Bruffaerts, Ronny / Kessler, Ronald C. Kessler / on behalf of the WHO WMH-ICS Collaborators (2018): *Suicidal Thoughts and Behaviors Among First-Year College Students: Results From the WMH-ICS Project*. URL: [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(18\)30057-1/pdf](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(18)30057-1/pdf) [19.02.2022].
- Offen, Susanne (2013): *Achsen adoleszenter Zugehörigkeitsarbeit. Geschlecht und sexuelle Orientierung im Blick politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pöge, Kathleen / Dennert, Gabriele / Koppe, Uwe / Güldenring, Annette, Matthigack, Ev B. / Rommel, Alexander (2020): *Die gesundheitliche Lage von lesbischen, schwulen, bisexuellen sowie trans- und intergeschlechtlichen Menschen*. Gesundheitsberichterstattung des Bundes, gemeinsam getragen von RKI und DESTATIS. In: *Journal of Health Monitoring* 5 (SI 1).
- Rauchfleisch, Udo (2021): *Sexuelle Orientierungen und Geschlechterentwicklungen im Kindes- und Jugendalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rüfli, Corinne / Meier, Marianne / Hofmann, Monika / Degen, Seraina / Borer, Jeannine (2020): *Vorbild und Vorurteil. Lesbische Spitzensportlerinnen erzählen*. Zürich: Hier und Jetzt.
- Rupp, Marina / Bergold, Pia (2009): *Zusammenfassung*. In: Rupp, Marina (Hg.): *Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften*. Köln: Bundesanzeiger Verlag, S. 281–309.
- Spartacus (2020): *Gay Travel Index*. URL: <https://spartacus.gayguide.travel/gaytravelindex.pdf> [19.02.2022].
- Timmermanns, Stefan (2017): *LSBT\*-Jugendliche und junge Erwachsene: (K)Ein Thema für die Jugendforschung?!*, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2/2017, S. 131–143. URL: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.01> [19.02.2022].
- Vökel, Oliver Niels (2020): *Queer (Historical) Figures in the German Language Classroom*. In: Malakaj, Ervin / Criser, Regine (Hg.): *Diversity, Decolonization, and the German Curriculum Blog*. URL: <https://diversityingermancurriculum.weebly.com/ddgc-blog/queer-historical-figures-in-the-german-language-classroom> [19.02.2022].

Wang, Jen / Häusermann, Michael / Wydler, Hans / Mohler-Kuo, Meichun / Weiss, Mitchell G. (2012): *Suicidality and sexual orientation among men in Switzerland: Findings from 3 probability surveys*. In: *Journal of Psychiatric Research*. 46/8, S. 980–986.



## QUEERING DAF UND DAZ – QUEERSENSIBLE ZUGÄNGE FÜR DEN SPRACHUNTERRICHT

Im folgenden Beitrag soll der Versuch unternommen werden, Instrumente und Strategien aufzuzeigen, mit Hilfe derer es im Sprachunterricht gelingen kann, einen normkritischen und queersensiblen Unterricht umzusetzen. Queering und Queersensibilität weisen zusammenhängende, jedoch nicht deckungsgleiche Inhalte auf und kommen aus verschiedenen Kontexten, weshalb zunächst die dahinterliegenden Konzepte und Entwicklungslinien dargestellt werden sollen. Darauf folgend werden beispielhaft verschiedene Bereiche des Unterrichts Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aufgezeigt, die queersensibel gestaltet und/oder einem Queering unterzogen werden können. Es wird hierbei unterschieden zwischen dem stärker auf die Sprache selbst orientierten Bereich und einem inhaltsorientierten Bereich. Letzterer Punkt wird nochmals unterteilt in eher alltagsbezogene Inhalte sowie spezifische Möglichkeiten des Queerings über Geschichte und Literatur.

### 1. WAS BEDEUTEN QUEERING UND QUEERSENSIBILITÄT?

Queering ist ein bereits seit den späten 1980er Jahren im englischen Sprachraum, insbesondere den USA, geprägter Begriff, mit dem zunächst vor allem in den Literatur- und Kulturwissenschaften der Prozess beschrieben wurde, in Texten Binarismen und (hetero-)normative Setzungen herauszuarbeiten und in Frage zu stellen. Im deutschsprachigen Diskurs kam etwa ab der zweiten Hälfte der 2010er Jahre auch der Begriff ‚queersensibel‘ auf, der sich insbesondere in Handreichungen von Sozialverbänden für die Jugendarbeit findet.

Die Begriffe ‚Queersensibilität‘ und ‚Queering‘ weisen Überschneidungen auf, sind jedoch nicht gleichzusetzen, was mit changierenden Bedeutungen des Wortes ‚queer‘ zusammenhängt. Die Verwendungsgeschichte von ‚queer‘, dessen genaue Etymologie unklar ist, zeigt dass dieses über Jahrhunderte ein genereller Begriff für ‚seltsam‘ war. In den 1920er Jahren begann im urbanen Nordamerika die Nutzung als Eigenbezeichnung durch Männer, die mit Männern Sex haben. Spätestens ab den 1940er Jahren wurde der Begriff schließlich eine pejorative Bezeichnung, die insbesondere (jedoch nicht nur) für sexuelle, geschlechtliche, romantische Minderheiten durch die Dominanzgesellschaft genutzt wurde (und im englischsprachigen

Kontext teilweise noch wird) (vgl. Somerville 2020: 199f). Ab den späten 1980er Jahren begannen Aktivist\*innen den Begriff bewusst zu nutzen, in Abgrenzung zur *Gay Liberation Front* und assimilationistischen und normativen Tendenzen in dieser Bewegung, so heißt es im Leaflet *QUEERS READ THIS*, das auf dem Gay Pride 1990 in New York verteilt wurde:

Being queer is not about a right to privacy; it is about the freedom to be public, to just be who we are. It means everyday fighting oppression; homophobia, racism, misogyny, the bigotry of religious hypocrites and our own self-hatred.

Zur gleichen Zeit entstanden auch im akademischen Feld zahlreiche Texte, die insbesondere vom Poststrukturalismus Michel Foucaults informiert und beeinflusst waren und sich gegen feste Identitäten richteten, sich stattdessen auf die soziale Konstruktion von Differenzlinien bezogen. An dieser Stelle sei auch daran erinnert, dass ‚queer‘ in seiner politisch-theoretischen Dimension keine Dichotomie mit heterosexuell oder zisgeschlechtlich<sup>1</sup> bildet, ‚queer‘ richtet sich gegen Heteronormativität, unter der auch zis-heterosexuelle Menschen leiden können, wenn sie Körperbildern, erwarteten Rollenmustern oder Begehrensformen nicht oder nicht ‚genügend‘ entsprechen. Auch innerhalb der *Queer Theory* wurden bereits zu Beginn andere Differenzlinien im Hinblick auf Normativität miteinbezogen bzw. ihre Überkreuzungen mit Sexualität und Geschlecht mitgedacht, so etwa Rassierungen und Ethnisierungen (vgl. Sedgwick 1993: 9).

In jüngerer Zeit wird ‚queer‘ vermehrt als Überbegriff für LSBTIAQ+<sup>2</sup>, sowie als Selbstbezeichnung verwendet. An der Differenzlinie zwischen dem politisch-theoretischen Sinn des Wortes ‚queer‘ und jenem als Selbstbezeichnung sind auch Queersensibilität und Queering angesiedelt, es kann ein produktiver Ansatz sein, die eher subjektorientierte Queersensibilität mit dem dekonstruktiven Potenzial des Queerings zu verbinden. Queersensibilität ist ein aus der Praxis erwachsener Terminus, der sich vor allem in zahlreichen Handreichungen zur Jugendarbeit, zur Pflege oder zur Familienberatung findet. Aus den Texten ergibt sich, dass ‚queer‘

---

<sup>1</sup> In diesem Text wird zis/zisgeschlechtlich bewusst mit Z geschrieben. Dies um aufzuzeigen, dass es sich nicht einfach um aus dem englischsprachigen Diskurs eilig importierte Begriffe handelt, sondern im Verweis auf die lange Geschichte des Paares trans-zis, was sich bereits bei Magnus Hirschfeld in den aus heutiger Hinsicht pathologisierenden Beschreibungen von Trans- und Zisvestiten fand (z. B. Hirschfeld 1917: 192). Die Begriffe zissexuell und Zisgender gehen auf Volkmar Sigusch zurück (Sigusch 1991).

<sup>2</sup> LSBTIAQ+ steht für lesbisch, schwul, bisexuell, trans\*, inter\*, asexuell/aromantisch und queer/questioning. Das Pluszeichen zeigt an, dass in diesem Akronym nicht notwendigerweise alle Verortungen erfasst sind. Im vorliegenden Beitrag wird LSBTIAQ+ sowohl als Nomen als auch adjektivisch gebraucht. An wenigen Stellen wird auch queer als Überbegriff gebraucht, wenn es vom Kontext klar ist.

hier vor allem als Überbegriff für LSBTIAQ+ genutzt wird, so heißt es im *Praxisbuch Queere Vielfalt* des Landesjugendrings Niedersachsen:

Der Begriff ‚queer‘ hat unterschiedliche Bedeutungen. In diesem Praxisbuch dient er als Überbegriff für sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identifizierungen, die nicht der gesellschaftlichen Norm der Heterosexualität und dem zweigeschlechtlichen Mann-Frau-Prinzip entsprechen. (2018: 9) [...] Queersein [ist] zwar völlig normal [...], [wird] in großen Teilen unserer Gesellschaft aber immer noch nicht als ‚Normalität‘ betrachtet [...]. Queere Menschen stehen daher in ihrer Identitätsentwicklung vor ganz spezifischen Herausforderungen und erleben leider immer noch häufig Diskriminierung. (ebd: 12)

In beiden Textstellen wird deutlich, dass es bei Queersensibilität deutlich weniger darum zu gehen scheint, die Norm, also die „heterosexuelle Matrix“ (Butler 1991), kritisch zu hinterfragen und abzubauen, sondern eher um einen Ansatz, bei dem Akteur\*innen (hier in der Jugendarbeit) für die Bedürfnisse von LSBTIAQ+ Jugendlichen sensibilisiert werden sollen. Auch in Broschüren zur queersensiblen Pflege wird weniger die Normkritik in den Vordergrund gestellt, sondern insbesondere über die verschiedenen Teilgruppen und deren spezifische Diskriminierungserfahrungen und Bedürfnisse im medizinischen Bereich informiert, hierzu wird in der Broschüre *Queere Perspektiven in der Pflege* (2020) der Freien Hansestadt Bremen sehr stark auf Erfahrungen von LSBTIAQ+ Personen zurückgegriffen. Im englischsprachigen Diskurs findet sich ein Pendant, das jedoch meist nicht *queer sensitivity* sondern eher *LGBT sensitivity* oder *LGBT awareness* genannt wird.

Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, könnten queersensibles Handeln und Unterrichten auf den Sprachunterricht übertragen folgende Punkte beinhalten:

- das Vermeiden sexistischer Unterrichtsorganisation (Gruppenteilung in Männer und Frauen; Aufforderung als Mann/Frau Position zu einem Thema zu beziehen (vgl. Baar/Hechler 2020: 41)
- Schaffen einer Atmosphäre in der sich LSBTIAQ+ Lerner\*innen sicher fühlen
- Signalisierung von Unterstützung an Lernende, die möglicherweise von der binären Genus-Sexus-Zuordnung im Deutschen negativ betroffen sind und ggf. individuelle Erarbeitung von Strategien mit den jeweiligen Lernenden (vgl. Djavadghazaryans 2020: 277)
- das Verwenden von Eigenbezeichnungen der jeweiligen Peer Groups (schwul, lesbisch, trans\*, inter\* etc.)
- das Vermeiden von essenzialisierenden Zuschreibungen

- ein informierter und möglichst regelmäßig aktualisierter Sprachgebrauch in Bezug auf LSBTIAQ+
- die Vermeidung von Aufforderungen und Korrekturen, die Lernende als heterosexuell fremdpositioniert

Der letztgenannte Punkt wird häufig in der Forschung zu *Second Language Acquisition* in Bezug auf LSBTIAQ+ Lerner\*innen benannt und rührt daher, dass Lehrkräfte oftmals davon ausgehen, dass Lerner\*innen heterosexuell sind. Anthony Liddicoat (2009: 193) hat dies für den fremdsprachlichen Spanischunterricht und Cynthia Nelson (2008: xiii) für den zweitsprachlichen Englischunterricht dokumentiert. In beiden Fällen sprachen männliche Lernende über ihre Partner mit maskulinen Pronomina und Flektionsendungen, was von den Lehrkräften als Unsicherheit im Genussystem interpretiert wurde und entsprechende Korrekturen nach sich zog. Die Verhaftung in der Heteronormativität führte somit zu einer Zurückweisung der queeren Zugehörigkeit der Lernenden,<sup>3</sup> dies geht einher mit einer Markierung als weniger begabte Sprachlerner\*innen (vgl. Paiz 2018: 351).

Hier zeigt sich, dass auch queersensibles Handeln zunächst ein Queering erfordert: Lehrkräfte müssen sich zunächst mit ihrer eigenen Verstricktheit in das heteronormative System auseinandersetzen und selbst für die Problematik sensibilisiert werden. Sie können so zu Alliierten im Aufbrechen einer Hegemonie werden, die sie (als zis-heterosexuelle Personen) selbst eigentlich begünstigt.

Queering selbst wird in der Forschung durchaus verschieden definiert, in seiner ursprünglichen Form sollte es einen Raum schaffen, der normative Setzungen von Sex, Gender und Sexualität problematisiert und die soziale Konstruktion von Identität und Gemeinschaft(en) hervorhebt, gerade wenn diese als „natürlich“ angesehen werden (vgl. Jagose 1996: 99). Für den Sprachunterricht heißt dies insbesondere, sich damit zu befassen, dass Lehrwerke eine monosexuelle Gesellschaft imaginieren (vgl. Nelson 2006). Es kann also nicht darum gehen, gelegentlich eine LGBTIAQ+ Thematik einzustreuen, sondern vielmehr muss es darum gehen, nicht nur den oben genannten Raum zu schaffen: zum Hinterfragen, Entschlüsseln, Defragmentieren dieser normativen Setzungen, sondern auch ‚Raum zu greifen‘, d. h. queerbezogene Inhalte in deutlich größerer Anzahl, Tiefe und Breite anzubieten. Größere Anzahl, da ein lediglich singuläres Einbinden die monosexuelle Gesellschaft letztlich nur bestätigen würde. Größere Tiefe, da es eben nicht um eine Opposition von Schwulen und Lesben mit He-

---

<sup>3</sup> Während der Englischlerner nach Korrekturaufforderung schließlich die ‚erwünschte‘ Form produzierte, versuchte der Spanischlerner darauf aufmerksam zu machen, dass seine Aussage genauso intendiert war, nachdem die Lehrkraft ihn korrigiert hatte. Dies wurde von der Lehrkraft ignoriert. Somit kam es hier sogar zu einer expliziten Exklusion.

terosexuellen geht, sondern beispielsweise auch homosoziale Zuneigung und Liebe zwischen Freund\*innen und ihre Positionierung im heteronormativen System betrachtet werden können. Größere Breite, da Queering sich auch auf andere normative Setzungen bezieht, in diesem Sinn wäre es erforderlich, dass LSBTIAQ+ Personen (und Andere) nicht selbst normiert werden, sondern divers vertreten sind.

## 2. SPRACHLICHER UMGANG MIT LERNER\*INNEN IM UNTERRICHT

Die letzte Dekade war von einem steigenden Bewusstsein *dafür* und der (rechtlichen) Anerkennung *davon* geprägt, dass es neben ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ auch andere Geschlechter gibt. Neben den Personenständen ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ ist es in Deutschland seit 2018 möglich, auch den Personenstand ‚divers‘ (dritte Option) zu nutzen oder den Geschlechtseintrag komplett streichen zu lassen. Letztere Option bestand für inter\* Kinder bereits seit 2013. Diese Entwicklungen sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Regelung nur einem sehr begrenzten Personenkreis zur Verfügung steht und mit zahlreichen Hürden versehen ist.<sup>4</sup> Die meisten Menschen mit nicht-binären Geschlechtern werden davon nicht erfasst. Sprachlich verbindet sich damit die für nicht-binäre Menschen diskriminierende Erfahrung, dass zahlreiche Formulare weiterhin binär gegendert sind und die Anredeformen Frau/Herr immer noch häufig als Pflichtfelder abgefragt werden, obwohl bereits 2017 in einem entsprechen Gutachten des Bundesministeriums für Familie, Senioren und Jugend dahingehende Änderungen angemahnt wurden (BFSFJ 2017: 43). In Deutschkursen ist eine traditionell häufig verwendete Form der Adressierung, das sogenannte *Hamburger Sie*, bei dem der Vorname + Sie genutzt werden, bereits eine gender- und queersensible Herangehensweise, die Lehrkräften aber häufig in dieser Dimension nicht bewusst ist. Sie sollte zu Beginn des Kurses mit der Aufforderung verbunden werden, den gewünschten Namen zu benennen.<sup>5</sup>

Während die geschlechtergerechte Sprache in wiederkehrenden Wellen immer wieder in oberflächlicher Weise öffentlich diskutiert wird (hierzu mehr unter 3.1), wird das permanente Gendern in Form von Fremdzuschreibungen weniger

---

<sup>4</sup> Vgl. Regenbogenportal des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://www.regenbogenportal.de/informationen/w-/-m-/-divers-/-offen-der-geschlechtseintrag> [25.07.2021]

<sup>5</sup> Dies ermöglicht es, trans\* und nicht-binären Teilnehmer\*innen ihre ggf. (noch) nicht ‚offiziellen‘ Namen zu nennen, ohne dass ihr Status thematisiert wird. Darüber hinaus inkludiert es aber auch andere Lerner\*innen, deren persönlicher Name vom ‚Passnamen‘ abweicht, so etwa häufig bei kurdischen Lerner\*innen.

diskutiert: Nicht nur werden Produkte *for men* oder *for women* angeboten oder Spielzeuge, Kleidungsstücke, Fähigkeiten oftmals einem binären Geschlecht zugeschrieben, Menschen sind davon überzeugt, Geschlecht ‚lesen‘ zu können und deshalb vergeschlechtlichen sie selbstständig ihnen fremde Menschen anhand von äußeren Merkmalen.

Um dies aufzubrechen und zugleich respektvolles ‚geschlechtsneutrales‘ Sprechen einzuüben, soll hier eine Aktivität mit einer Figur (Abb. 1) angeboten werden, die Lerner\*innen nicht ohne weiteres ‚lesen‘ können. Die Figur entzieht sich einer binären Vergeschlechtlichung bzw. vielmehr unseren ‚Lesegewohnheiten‘ nicht nur durch ihr äußeres Erscheinungsbild, sondern auch dadurch, dass sie einige stereotyp weiblich oder männlich zugeordnete Aktivitäten (sehr) gern oder eher ungern ausübt. Wenn Lernende über – die Person, den Menschen, die Figur – sprechen oder eine Beschreibung des Äußeren und der Vorlieben und Abneigungen vornehmen sollen, so sind sie auf Nomina angewiesen, die zwar wie alle deutschen Substantive ein Genus haben, jedoch dennoch als geschlechtsneutral gelten. Diese Nomina ermöglichen ein respektvolles Sprechen über Menschen, deren Geschlecht der Sprechenden Person nicht bekannt ist genauso, wie über Menschen mit einem nicht-binären Geschlecht.<sup>6</sup>

Eine mögliche anschließende Aktivität für die Arbeit mit dem Bild kann darin liegen, mit Lernenden über die Möglichkeiten des sprachlichen Umgangs mit nicht-binären Personen zu sprechen. Wichtig ist hierbei klarzustellen, dass Nicht-Binarität bzw. jede Geschlechtsidentität nicht an körperliche Eigenschaften gebunden ist: die abgebildete Figur könnte sowohl ein binäres als auch ein nicht-binäres Geschlecht haben. Gleichsam können nicht-binäre Menschen Bartwuchs oder eine erhabene Brust haben: wir können das Geschlecht nicht sicher lesen.

Dass die deutsche Sprache Prozesse zu geschlechtergerechter Sprache mit zahlreichen anderen Sprachen teilt (vgl. Peuschel 2017: 6) macht es noch wichtiger, sich mit diesem Sprachwandel auch im Deutschunterricht zu beschäftigen. Lernende fordern von Lehrkräften ein, ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie auch in der von ihnen erlernten Fremd- oder Zweitsprache geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen nutzen können und fragen danach, was Entsprechungen der von ihnen in ihrer Erstsprache genutzten Pronomina sind (vgl. Djavadghazaryans 2020). Die zunehmende weltweite Verbreitung von geschlechtsneutralen (Neo-)Pronomen macht es auch erforderlich zu überlegen, wie diese übersetzt werden sollen. Mittlerweile scheint sich zumindest im Bereich der Übersetzung eine gewisse Neigung zum Pronomen *sier* zu zeigen, einem Portmanteauwort aus *sie* und *er*, mit komplexer, jedoch durch die Kontraktion der bekannten binären Pronomen leicht nachvollziehbarer Deklination. So wurde

---

<sup>6</sup> Eine ständig erweiterte Übersicht solcher geschlechtsneutralen Bezeichnungen auch in spezifischen Kontexten findet sich auf geschicktgender.de [25.07.2021]



Abbildung 1: Die Figur Mo entzieht sich stereotypen Zuordnungen.  
Illustrator\*in Erin Schokovich hat diese Bildserie kostenlos für diesen Beitrag erstellt. Herzlichen Dank!  
Die Illustration steht zur freien Verwendung zur Verfügung.

sich in der Serie *Sex Education* dafür entschieden, die *they*-Pronomen der nicht-binären Figur Cal Bowman ins Deutsche mit *sier* zu übertragen, gleichsam wurde in der Serie *Ridley Jones* mit der Figur Frank verfahren. Auch im populären Videospiel *Boyfriend Dungeon* treffen Spieler\*innen auf Charaktere mit *sier*-Pronomen und können diese auch für sich selbst wählen. Angineh Djavadghazaryans stellte fest, dass die neue Terminologie bisher in den meisten Sprachen weder offiziell übernommen wurde und in den Sprachgemeinschaften außerhalb der nicht-binären Gemeinschaft kaum bekannt ist (Djavadghazaryans 2020: 270). Zumindest der zweite Punkt könnte sich in Anbetracht der raschen Integration in Popkultur und Medien bald ändern.<sup>7</sup>

Dennoch wäre es zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht angebracht, Lerner\*innen einfach mit *sier*-Pronomen (oder einem anderem durch die Lehrkraft gewählten Neo-Pronomen) zu versorgen und das Thema sonst im Unterricht nicht zu beachten. Welches (oder welche) der zahlreichen Neo-Pronomen<sup>8</sup> sich in der deutschen Sprache etablieren wird/werden können, ist zurzeit noch nicht absehbar (vgl. Völkel 2020b). Für den Deutschunterricht scheint deshalb eher ein exploratives Vorgehen angemessen. Lehrpersonen können gemeinsam mit den Lerner\*innen verschiedene Pronomen-Sets anschauen und die dahinter liegenden Regularitäten herausarbeiten: So sind neben den genannten *sier*-Pronomen (auch in den Varietäten *sir*, *s\*er* oder *xier* mit dem für das Deutsche ungewöhnlichen Anlaut [ks]) auch Entlehnungen aus anderen Sprachen, wie *ben* aus dem Schwedischen oder *they* aus dem Englischen (dieses auch in einer phonetisch angepassten Variante als *sey*) anzutreffen, außerdem Neopronomina mit komplexer Deklination (z. B. *ind*) und eine Reihe von ‚einfachen‘ Neo-Pronomen, die in den verschiedenen Kasus nicht flektieren und deren zugehörige Possessivpronomen durch die Ergänzung der Stammform mit einem Genitiv-s gebildet werden z. B. *em/ems*, *per/pers* (abgeleitet von Person). Daneben gibt es zahlreiche nicht-binäre Personen, die keine Pronomen nutzen, was in längeren Texten durch die wiederkehrende Nutzung des Vornamens möglicherweise etwas eintönig sein kann, jedoch eine sehr einfache Strategie ist, die erwähnt werden sollte.

Bei einer solchen Aufgabe geht es nicht darum, dass die Lerner\*innen die Deklinationsmuster der Neo-Pronomen lernen. Einzelne Pronomen-Sets können dann gelernt werden, wenn Lerner\*innen des Kursverbands dieses Set für

---

<sup>7</sup> Auch beim ersten Punkt zeigen sich langsam Änderungen, so hat das gebrauchorientierte französische Wörterbuch *Le Robert* im Herbst 2021 das geschlechtsneutrale Pronomen *iel* offiziell aufgenommen.

<sup>8</sup> Eine umfassende und regelmäßig aktualisierte Liste von vorgeschlagenen oder im Gebrauch befindlichen Neo-Pronomen inklusive ihrer Deklinationsformen findet sich auf <https://nibi.space/pronomen> – auf der übergeordneten Seite können auch zahlreiche weitere Informationen zu nicht-binären Geschlechtern, geschlechtsneutralen Bezeichnungen etc. eingesehen werden. [15.04.2021]



sich nutzen, zugleich sind alle Lernenden nun auch mit den Möglichkeiten vertraut, wie sie über andere Personen respektvoll sprechen können ohne zu vergeschlechtlichen, wenn die Aufgabe zu den Bildern bearbeitet wurde.

### 3. RAUM GREIFEN – INHALTE QUEEREN

„Raum greifen“ kann bedeuten, dass eine Einheit zu Ehe und Familie nicht die Hochzeit einer Frau mit einem Mann zeigt, sondern die Inhalte und der mit diesen verbundene Wortschatz mit der Hochzeit eines schwulen oder lesbischen Paares eingeführt werden, das statt des sonst üblichen Heteropaars *paris pro toto* zur Eröffnung des Themenfeldes eingesetzt wird. Ein solches Vorgehen bricht mit Erwartungen und fordert heraus, wenn damit nicht die Einführung der ‚Ehe für Alle‘ thematisiert wird, sondern schlicht allgemein über das Institut der Ehe gesprochen wird. Lerner\*innen, auch solche, die selbst zu den LSBTIAQ+ gehören, werden mit ihren eigenen heteronormativen Vorstellungen konfrontiert, die sie bei dieser Thematik ein schwules oder lesbisches Paar maximal als additiv, jedoch nicht als repräsentativ erwarten lässt. Hieraus können interessante Diskussionen zu normativen Setzungen entstehen. Voraussetzung für eine gelingende Diskussion ist hier jedoch, dass die Lehrkraft den Fokus auf die Wahrnehmung lenkt, also warum dies überrascht, vielleicht sogar als störend empfunden wird. Immerhin 26 % der deutschen Bevölkerung waren in einer Erhebung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes der Ansicht, dass Homosexualität in den Medien zu viel Raum einnehme (Hoffmann/Küpper/Klocke 2017: 66). Warum wird Sichtbarkeit von anderen Gruppen als negativ erlebt? Wichtig ist, dass die Lehrkraft selbst eine klare Haltung<sup>9</sup> einnimmt und möglichen homofeindlichen Äußerungen klar entgegentritt. Grundsätzlich wäre auch eine weitergehende Diskussion in eine andere Richtung möglich, denn der Status dieses Beispiels als Queering kann durchaus hinterfragt werden, wenn die Ursprünge von ‚queer‘ in seiner Ablehnung von normativen und assimilatorischen Tendenzen in der *Gay Liberation Front* einbezogen werden:

Marriage, monogamy, and children are never queer – no matter with whom you are married or how your children were conceived. Wanting to be recognized for „who you are“ in the eyes of the state or the sciences is likewise not queer in that sense. It is human, but not queer. (Edenheim 2020: 117)

Das obige Beispiel zeigt möglicherweise besonders plakativ, worum es beim ‚Raum greifen‘ gehen sollte. LSBTIAQ+ Figuren sollten Teil von Unterrichtsse-

---

<sup>9</sup> Vgl. auch Robert Baar in diesem Band.

quenzen sein, in denen sie nicht ohne Weiteres erwartet werden, insbesondere auch solchen, die nicht zum Themenkreis Liebe/Partnerschaft/Familie gehören, wie etwa Wohnungssuche, Einkaufen und ähnliches. Ziel sollte es sein, dass Schwule, Lesben, trans Personen etc. nicht nur dann auftauchen, wenn explizit sexuelle, geschlechtliche und romantische Minderheiten thematisiert werden sollen, sondern gerade auch in Settings, in denen die fokussierte Thematik eine andere ist, aber gängige Lehrmaterialien beiläufig Heteronormativität reifizieren.

### *3.1 Queere Geschichte sichtbar machen*

Gibt es überhaupt so etwas wie eine genuin queere Geschichte? Diese Frage ist keineswegs banal, wie bereits die schillernde und wechselhafte Bedeutung des Wortes ‚queer‘ zeigt. Auch LSBTIAQ+ Geschichte oder schwule Geschichte, lesbische Geschichte oder trans Geschichte sind nicht ohne weiteres zu rekonstruieren, weil die jeweiligen Termini erst später in der Geschichte entstanden und vielfach semantisch aufgeladen wurden, insbesondere durch die jeweiligen Gemeinschaften, die die Begriffe für sich nutz(t)en. Selbst ‚queer‘ im Sinne eines ‚quer stehens‘ von Individuen zur jeweiligen normativen Ordnung ihres Ortes und ihrer Zeit kann nicht alles erfassen, da es auch örtlich und zeitlich in den jeweiligen Gesellschaften anerkannte Lebensweisen gab (die also nicht unbedingt ‚quer zur Norm standen‘<sup>10</sup>), die Ähnlichkeiten zu heutigen Identitätsverortungen aufweisen, jedoch nicht mit ihnen übereinstimmen.<sup>10</sup> Queere Geschichte ist somit nichts Lineares, sie weist Brüche auf, die es auch aufzuzeigen gilt.

Einen variantenreichen Einblick in queere Geschichte erlaubt das Zusatzmaterial *Identität und Diversität im DaF-Unterricht* (Häring 2019). Es entstand aus Anlass des 50. Jahrestages der Stonewall-Aufstände in den USA, die als Initial der neueren LGBTIAQ+ Bewegungen gilt. Das Material wurde im Auftrag des Goethe-Instituts New York in Zusammenarbeit mit dem Schwulen Museum Berlin und der Bundeszentrale für politische Bildung erarbeitet und thematisiert

---

<sup>10</sup> Ein Beispiel hierfür wäre die nach Preußischem Landrecht relative Freiheit von inter\* Menschen bei Erreichen der Volljährigkeit eines der binären Geschlechter für sich zu wählen. Die Durchsetzung von Binarität auch an den Körpern von inter\* Menschen wurde erst später in ‚westlichen‘ Gesellschaften üblich (vgl. Völkel 2020b). Ein anderes Beispiel sind die Two-Spirit-Personen in einigen indigenen Völkern Nordamerikas, die außerhalb des Zweigeschlechtersystem ein drittes Geschlecht bild(et)en, Two Spirit ist dabei ein Überbegriff, der in Entgegnung kolonialer Terminologie geschaffen wurde, es existier(t)en darunter verschiedene nicht deckungsgleiche Konzepte und Begrifflichkeiten in den indigenen Völkern Nordamerikas (vgl. Jolivet 2016). Auch Normierungen und Regeln für die gesellschaftliche Anerkennungen bestimmter Formen von Homosexualität im antiken Griechenland entziehen sich der heutigen Auffassung von Schwul- und Lesbisch-Sein (vgl. Hartmann 1998).

auf 130 Seiten queere Geschichte mit ihren zahlreichen Bezügen. So werden auch sprachliche Aspekte und kurz gehaltene generelle Informationen zu LSBTIAQ+ eingebunden, insbesondere aber auch die Verbindungen der queeren Emanzipationsbewegungen zur Frauenbewegung und der Schwarzen (Frauen-)Bewegung in Deutschland aufgezeigt. Auch neuere Entwicklungen wie #metoo und #fridaysforfuture finden ihren Raum (ebd. 94ff). Das Material bietet die Möglichkeit (queere) Geschichte multidirektional und in ihren Verbindungen zur Gegenwart erfahrbar zu machen.<sup>11</sup>

Queere Geschichte kann auch mittels Personengeschichte sichtbar gemacht werden. Eine Projektarbeit, bei der die Lerner\*innen einander verschiedene LSBTIAQ+ Persönlichkeiten der (deutschen/österreichischen/Schweizer/...) Geschichte vorstellen, ermöglicht eine Perspektivenvielfalt, in der diese Personen in ihren diversen Bezügen und Wirken wahrnehmbar werden und nicht reduziert auf ihre Zugehörigkeit zu einer geschlechtlichen, sexuellen oder romantischen Minderheit. Ein solches Projekt kann dazu beitragen, homogenisierte Vorstellungen und Repräsentationen von Gesellschaft und Kultur zu hinterfragen und aufzulösen und darüber hinaus etwas über die vielfältigen Verflechtungen von sozialen Gruppen in unserer Gesellschaft aufzuzeigen (vgl. ausführlicher Völkel 2020b).

Ein Vorteil dieser Projektarbeit liegt in der Adaptionfähigkeit für verschiedene Niveaus: Kurzpräsentationen zu Personen sind mit entsprechender Hilfestellung durchaus bereits im Niveau A2 des GER umsetzbar, wenngleich sich hier auf die wesentlichsten Informationen zur Person beschränkt werden muss.

Auch die geschlechtergerechte Sprache kann unter historischer Perspektive betrachtet werden, handelt es sich doch um einen Sprachwandel, der zwar in den letzten Jahren deutlich beschleunigt ist, der aber mindestens bis in die 1970er Jahre zurückreicht. Lehrkräfte haben im Hinblick auf das Unterrichten von geschlechtergerechter Sprache möglicherweise Berührungängste, ist es doch ein Bereich, der bisher kaum offiziell kodifiziert wurde und darüber hinaus auch die Grammatik berührt<sup>12</sup>. Auf der anderen Seite sind es sprachliche Formen, die Lerner\*innen des Deutschen begegnen. Die Lehrbuchsprache steht generell wegen ihres vom Sprachgebrauch häufig abweichenden Duktus in der Kritik (vgl. Rösler 2012) und es sollte gefragt werden, ob es sinnvoll ist, ein puristischeres Deutsch zu vermitteln, als es die Lernenden in Berlin oder Wien, in Filmen und Musik hören, lesen, wahrnehmen werden.

---

<sup>11</sup> Nur an wenigen Stellen bleibt das Material etwas hinter den selbstgesteckten Zielen zurück, so ist der Themenbereich 6 „Könnten Männer.../Müssten Männer.../Würden Männer...“ (vgl. Häring 2019: 50), der direkt auf *Queerstory* folgt, überraschend binär gestaltet und fällt im Vergleich zum restlichen Material deutlich ab.

<sup>12</sup> Siehe auch den Beitrag von Nadine Bieker in diesem Band.

Lehrwerke machen bisher selten Angebote zu Formen der geschlechtergerechten Sprache, obwohl Lernenden in den Medien verschiedenste Formen des Genders oder Entgenderns<sup>13</sup> begegnen. Ein Versuch wird im Lehrwerk *Sicher im Alltag und Beruf! C1.1* (Matussek et al. 2020) unternommen, wobei die mittlerweile häufigen *gap*-Schreibungen ausgelassen werden und eine klare Binarität verfolgt wird (vgl. Völkel 2022).

Der Anspruch sollte jedoch keine Simplifizierung sein, wie wir sie in immer wiederkehrenden Wellen in Meinungsbeiträgen und offenen Briefen zur „Gendersprache“ finden, vielmehr sollte versucht werden, die Komplexität der Thematik sichtbar zu machen, um aufzuzeigen, dass aktuell teilweise Debatten geführt werden, die vor über 40 Jahren durch feministische Linguistinnen in den Diskurs gebracht wurden. Die aktuellen Debatten, die sich zumeist um das Gendersternchen und die phonetische Realisierung eines Glottisschlags in der gesprochenen Sprache drehen, eröffnen hier auch die Möglichkeit aufzuzeigen, wie queere und feministische Überlegungen angeeignet und zugleich unsichtbar gemacht wurden. So ist auffällig, dass Debattenbeiträge in Zeitungen oder durch Politiker\*innen und andere Personen des öffentlichen Lebens sich fast ausschließlich auf der Achse ‚Männer und Frauen‘ bewegen. Dies, obwohl sowohl das Sternchen als auch der noch ältere Unterstrich, der 2003 von Steffen Kitty Herrmann im Essay *Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung* vorgeschlagen wurde, aus queeren und queer-feministischen Zusammenhängen kommen. Sie verweisen auf die Lücke im Sprachsystem (Unterstrich) anderen Geschlechtern gegenüber bzw. mittels des mehrstrahligen Sterns auf die vielfältigen geschlechtlichen Verortungen jenseits von Mann und Frau. In aktuellen Debatten wird dies kaum aufgenommen, auch Befürworter\*innen eines geschriebenen und gesprochenen Gender-Gaps argumentieren oft klar binär und sprechen sich zudem oft unter Hinweis auf (vermeintliche) Barrierefreiheit zur Schreibung des *gaps* mit Doppelpunkt aus, eine Schreibung, die mindestens von Teilen der queeren Gemeinschaft(en) abgelehnt wird, da sie für sich genommen als zwei Punkte Binarität wiederholt und kein ‚Stolpern‘ verursacht (vgl.

---

<sup>13</sup> ‚entgendern‘ ist eine rezent häufig in den sozialen Netzwerken genutzte Bezeichnung für sprachliche Realisierungen mit geschriebenem *gap* („Lehrer\_innen“; „Lehrer\*innen“) und Glottisstop in der Aussprache sowie für genderneutrale Bildungen mit Partizipien insbesondere im Plural und weitere Formen, die trotz festem Genus als genderneutral gelten („Lehrkraft“; „Lehrperson“). Das Wort ‚entgendern‘ soll darauf verweisen, dass das Deutsche im Grunde immer gegendert ist, so vor allem im generischen Maskulinum, das zwar theoretisch neutral ist, jedoch nach einschlägigen Studien eben doch klare Assoziationen mit Männern aufweist. Gleichmaßen können Doppelformen („Lehrerinnen und Lehrer“) wie auch die Schreibung mit Binnen-I („LehrerInnen“) als gegendert gelten, weil sie das Zweigeschlechtersystem versprachlichen und keinen Raum für Geschlechter jenseits von männlich und weiblich lassen.

Rocktäschel 2021). Die historische Einordnung verbunden mit einem explorativen Arbeiten<sup>14</sup> zu Möglichkeiten der geschlechtergerechten Sprache eröffnet hier deutlich mehr Perspektiven zur eigenen Positionierung der Lerner\*innen als eine oberflächliche Pro-Kontra-Diskussion, die den Kern, nämlich die zumindest momentane Vielfalt an Strategien eher verhüllt, als offenlegt. Lerner\*innen können sich Formen und Möglichkeiten des sprachlichen (Ent-)Genders durch die Analyse von Texten induktiv selbst erarbeiten und werden hierbei zugleich erfahren, dass in einem Text in der Regel Binnen-I, Sternchen, Unterstrich und Doppelpunkt nicht nebeneinander existieren, dass jedoch nur wenige Schreiber\*innen und Sprecher\*innen auf ausschließlich eine Strategie zurückgreifen, sondern in den Texten zumeist verschiedene weitere Formen (etwa Partizipien) genutzt werden.

### 3.2 *Queering und Literatur in DaF/DaZ*

Was ist überhaupt queere Literatur? Lässt sich dies definieren oder ist es nicht bereits ein Grundprinzip eines queeren Textes, dass er sich einer stringenten Einordnung entzieht? Mollie V. Blackburn, Caroline T. Clark und Emily A. Nemeth (2015: 24) definieren queere Literatur als eine distinkte Kategorie von Texten, die sowohl innerhalb als auch außerhalb von literarischen Texten, die sich thematisch mit LSBTTAQ+ befassen, stehen kann. Es sind demnach Texte, die vielfältige und auch widersprüchliche Ideologien im Hinblick auf Sexualität und Geschlecht bieten. Diese Ideologien zeigen sich als queere Elemente mit eher poststrukturalistischen statt essenzialistischen oder entwicklungsbezogenen Identitätskonstruktionen von Charakteren sowie durch Normbrüche in Bezug auf Geschlecht, Sexualität, Familie und Zeit (ebd.).

Idealerweise bietet im Unterricht verwandte queere Literatur die Möglichkeit, Normen kritisch zu hinterfragen bzw. dieselben überhaupt erst sichtbar zu machen. Dies kann auch über ältere Texte erfolgen, wie folgendes Gedicht der Tänzerin Anita Berber aufzeigt. Das Gedicht kann als ein Zeugnis von Nicht-Binarität *avant la lettre* gelesen werden:

Orchideen

Ich kam in einen Garten

Der Garten war voll von Orchideen

So voll so voll und schwer

Es blühte und lebte und bebte

Ich kam nicht durch die süßen Verschlingungen

Ich liebe sie so wahnsinnig

---

<sup>14</sup> Vergleiche hierzu auch den Beitrag von Anika Freese in diesem Band.

Für mich sind sie wie Frauen und Knaben –  
Ich küsste und koste jede bis zum Schluss  
Alle alle starben an meinen roten Lippen  
an meinen Händen  
an meiner Geschlechtslosigkeit  
Die doch alle Geschlechter in sich hat  
Ich bin blass wie Mondsilber (Anita Berber 1923: 53)

Im Unterricht kann zunächst mit dem Titel gearbeitet werden, mittels eines Assoziogramms. Das Gedicht eröffnet ein interessantes Spiel zwischen sprachlichen und kulturellen Mustern, das Lernende entschlüsseln können. Sie verbinden mit Orchideen oft geschlechtliche Zuordnungen, die meist in Richtung weiblich weisen, neben stereotyp weiblichen Attributen wie „Schönheit“, „Kostbarkeit“, „Zartheit“, „Eleganz“ werden teilweise auch konkret „Frau“ oder „Mädchen“ benannt. Eine kurze Webrecherche mit den Smartphones der Lerner\*innen kann die weltweit divergierende und reiche Symbolik dieser Pflanze weiter ergänzen. Die Lernenden können dabei auch in ihren Erst- und weiteren Zweitsprachen recherchieren, sodass der Aspekt der Mediation hinzutritt. Sie finden neben Symboliken, die die Assoziation Weiblichkeit stützen, auch solche, die Männlichkeit hervorheben, wie jene des antiken Griechenlands, worauf sich auch der botanische Name ‚Orchidee‘ bezieht, gespiegelt im deutschen „Knabenkraut“. Auch „Fruchtbarkeit“ und „Sexualität“ fallen spätestens jetzt, wenn sie noch nicht beim einleitenden Assoziogramm genannt wurden.

Bei der anschließenden Lektüre ist der Fokus auf die Gemachtheit des Textes zu richten, der durch seine Wortwiederholungen und Wortfelder eine reiche und freie Sexualität des lyrischen Subjekts evoziert, dessen Begehren auf die Orchideen gerichtet ist, die „wie Frauen und Knaben [sind]“. Zugleich entziehen sich Pflanzen der Binarität, diese ganz besonders, denn „Orchideen können sich ein-, zwei- oder aber ungeschlechtlich fortpflanzen und unterwandern so das Zwei-Geschlechter-Modell.“ (Kranz 2014: 126). Auch das lyrische Subjekt selbst entzieht sich der binären Ordnung, die eine Unmöglichkeit der Verortung („Geschlechtslosigkeit“) aufzeigt, zugleich aber „alle Geschlechter in sich hat“ und somit deutlich über das Zwei-Geschlechter-System hinausweist.

Der Zeit voraus scheinen auch die zeitgenössischen Texte der Schriftsteller\*in und Künstler\*in Sarah Berger. In *Bitte öffnet den Vorhang* (2020) findet sich ein Arrangement der Social Media Posts und Fotografien der Persona @milch\_honig, die 2009 bis 2019 auf den Plattformen Facebook, Twitter und Instagram entstanden und im Buch in umgekehrter Reihenfolge formiert wurden. Es handelt sich somit um konzeptionell digitale Literatur, die rearrangiert wurde für eine hybride Publikation (zu digitaler Literatur im FSU vgl. Hille 2020). Die Fragmente geben Einblick in ein suchendes Ich, in dessen Auseinandersetzung

mit Körper(lichkeite)n, Sehnsüchten, Selbstbestimmung sowie Gemeinschaft und Einsamkeit. Formal zeichnen sich die Fragmente dadurch aus, dass das binäre Geschlechtersystem durchque(e)rt wird, zumeist sind die Geschlechter nicht benannt, Leser\*innen werden mit ihren Zuschreibungen konfrontiert, die oftmals nicht eingelöst werden.<sup>15</sup> Manche der Fragmente wirken schonungslos, jedoch eher weil sie der Wortlosigkeit einer Gesellschaft gegenüberstehen, die sich frei wähnt und in der dennoch patriarchale Strukturen so stark eingeschrieben sind, dass sie Menschen weiterhin nach funktionalen Möglichkeiten ihrer Körper Rechte vorenthält. Einzelne der Fragmente können im Unterricht gelesen und in Beziehung gesetzt werden „mit dem außerliterarischen Diskursgeflecht“ (Schiedermaier 2011: 178). So ergibt sich je nach Auswahl des Fragments bzw. der Fragmente, für die Lerner\*innen die Möglichkeit zu erkennen, dass es sich hier um (immer wieder) marginalisierte Positionen im Diskursgeflecht handelt (zum Potenzial von Diskursivität in der fremd- und zweitsprachlichen Literaturdidaktik vgl. Hille/Schiedermaier 2021: 131ff.).

Aushandlungsprozesse innerhalb einer queeren Gemeinschaft lassen sich in Julian Mars' Roman *Lass uns von hier verschwinden* (2018) nachvollziehen. Der Protagonist Felix muss sich mit den Erwartungen an das Schwul-Sein auseinandersetzen, seinen eigenen wie jenen der anderen. Felix möchte kein „typischer Schwuler“ sein, weshalb ihm sein Ex-Freund vorwirft, sich nicht mit seiner „internalisierten Homonegativität“ (Mars 2018: 242) auseinandersetzen zu wollen. Auch Felix' beste Freundin Emilie spricht dies an: „Du bist einfach nicht gut im Schwulsein. Und dass du genau jetzt in dieser Sekunde überlegst, ob du das vielleicht sogar als Kompliment auffassen sollst, ist der beste Beweis dafür.“ (ebd. 93). Mit der Lektüre ergeben sich auch Fragen, wie medial das Bild von Schwulen (und in der Erweiterung auch anderen LSBTIAQ+) geprägt wird, welche Normierungsprozesse damit einhergehen und wie diese nun wiederum auf junge Schwule rückwirken. Felix ist darüber hinaus damit konfrontiert, dass es nicht das eine Coming-out gibt, sondern, dass es ein sich ständig wiederholender Prozess ist, den er nicht immer steuern kann. Für den Unterricht eignet sich der Roman insbesondere dadurch, dass neben dem Protagonisten zahlreiche weitere schwule Figuren vorkommen, die ein vielfältiges Bild entstehen lassen (vgl. Völkel 2020a: 172). Dieses vielfältige Bild kann weiter ergänzt und vertieft werden etwa durch Texte wie *Das Stigma seid ihr* (2021) des schwulen Demimales Jascha

---

<sup>15</sup> Zu Leser\*innenerwartungen im Hinblick auf Geschlecht und dem produktiven Umgang damit im FSU vergleiche auch Kristina Kocybas Beitrag in diesem Band. Ein deutlicher Unterschied im Verfahren Sarah Bergers im Vergleich zu Margarita Iov liegt darin, dass Berger auch explizit körperliche Gegebenheiten ihrer Figuren benennt und durch das Spiel mit einer konsequent genderneutralen Sprache das Augenmerk darauf lenkt, wie normativ Körper betrachtet und zugeordnet werden.

Urbach. Urbach erläutert darin die seit den 80er Jahren bis heute andauernde Verbindung der Stigmatisierung von HIV mit der Diskriminierung von Schwulen.

In Sasha Salzmanns *Außer sich* (2017) wird über die trans Figur Ali/Anton ein intersektionaler Erfahrungsraum eröffnet, der eine Gemeinschaft der Anderen beschreibt, die „sich nicht nach sexuellen Präferenzen, Geschlechtsidentitäten oder Religionszugehörigkeit [formiert]“ (Salzmann 2019). Der Roman der vordergründig die (scheinbare) Suche der Hauptfigur nach ihrem Bruder beschreibt und letztlich zur Findung des eigenen transmaskulinen Ichs führt, bietet Perspektiven darauf, wie sehr die heteronormative Ordnung selbst das eigene Denken durchdringt und durch äußere Grenzsetzungen verhindert, das eigene Geschlecht selbstbestimmt zu benennen und zu leben. Die Befreiung der Hauptfigur aus diesem Korsett wird im Roman durch den Wechsel von heterodiegetischem zu homodiegetischem Erzählen markiert (vgl. Völkel 2020c: 41). Da die meisten der einzelnen Kapitel auch als in sich geschlossene Erzählungen funktionieren, können im Unterricht verschiedene Verknüpfungen miteinander betrachtet werden, etwa ‚jüdische und queere Zugehörigkeiten in Deutschland‘ oder ‚Brüche im Leben von geflüchteten Menschen‘ (vgl. ebd: 43). Auch das Lesen in einem Textnetz<sup>16</sup> mit anderen Texten Sasha Salzmanns, wie dem zuvor zitierten Essay *Sichtbar* (2019) oder Auszügen aus trans Autobiografien wie *Ich bin Linus* (2020) von Linus Giese kann je nach gewählter Fokussierung lohnenswert sein.

Transnationale Verflechtungen werden in *Quasi* (2020) von SchwarzRund deutlich. Die Novelle, die sich zwischen Santo Domingo, Barcelona und Berlin entspannt, kann als Ganzschrift im Unterricht gelesen werden und zeigt eindrucksvoll das starke Nachwirken des Kolonialismus. Den realen Hintergrund bildet ein 2015 in der Dominikanischen Republik erlassenes Gesetz, das tausende Dominikaner\*innen staatenlos machte und zu ihrer Vertreibung in das benachbarte Haiti führte. In der Novelle zeigen sich die Auswirkungen auf die queere deutsch-dominikanische Handwerkerin Wendolyn, ihre Schwester Sarah, eine trans Frau, die sich zum Facharztstudium in Spanien befindet und den Cousin Sebastián, der nur quasi Familie ist. Sie alle sind nun nur noch quasi Dominikaner\*innen, was ihnen Möglichkeiten raubt und insbesondere im Falle Sarahs die Position als trans Frau weiter erschwert. Die Novelle ermöglicht es, über Variationen von Rassismus in Europa und der Karibik zu sprechen, zu verstehen, dass es bei Weißsein und Schwarzsein nicht wirklich um Farben geht, sondern dies immer von der jeweiligen Umgebungsgesellschaft bestimmt und konstruiert wird und intersektional mit anderen Differenzlinien verknüpft ist.

---

<sup>16</sup> Zum Format des Textnetzes siehe den Beitrag von Almut Hille in diesem Band.



Literarische Texte können in ihrer Komplexität und vielfältigen „dynamische[n] Bezogenheit auf gesellschaftliche Zusammenhänge, als Teil des gesellschaftlichen Diskurses [...]“ (Schiedermaier 2020: 96) einen Beitrag leisten zur „Reintegration des Verdrängten“ (Zapf 2005: 71).

Wo, wenn nicht in der Literatur, werden wir unmittelbar Zeuge der zerstörerischen Kraft starrer gesellschaftlicher Setzungen, der Kollision alles Individuellen mit dem Kollektiven, der Auseinandersetzung des Einzelnen mit gesellschaftlichen Kräften und der befreienden Kraft der Aufhebung sozialer Zwänge? (Hallet 2009: 53)

Literatur und insbesondere queere Literatur kann somit zur Destabilisierung von Normen dichotomer (Geschlechter-)Ordnungen und hegemonialer Machtstrukturen beitragen und den Konstruktionscharakter von Geschlecht und Sexualität sowie dessen Verknüpfung mit anderen Entitäten offenlegen. Dabei ist immer wieder danach zu fragen, wie dies in den Texten geschieht, welche ästhetischen Mittel Effekte verstärken oder erst wahrnehmbar machen.

#### 4. SCHLUSS

Die zahlreichen hier vorgestellten Möglichkeiten bieten Beispiele wie ein queersensibler DaF/DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung gestaltet, wie queere Elemente in diesen miteinbezogen werden können. Die Elemente können je nach Sprachniveau, Adressat\*innengruppen und Vorwissen der Lerner\*innen angepasst werden.<sup>17</sup>

Die Fokussierung auf LSBTIAQ+ kann dazu beitragen, auch in anderen Bereichen die Konstruktion von Dichotomien offenzulegen und somit komplexere Sichtweisen zu eröffnen, dies gerade dadurch, dass LSBTIAQ+ in sich eine hochdiverse Gruppe darstellen. Lehrkräfte haben hierbei eine Schlüsselposition in der Normalisierung von queeren Lebensweisen und der Dekonstruktion normativer Vorstellungen, dabei ist es nicht entscheidend, dass Lehrkräfte alles en détail wissen, sondern, dass sie eine affirmative Haltung gegenüber diesem Prozess einnehmen, der atmosphärisch für die Lerner\*innen deutlich wird. Wissen kann auch gemeinsam mit den Lerner\*innen explorativ erarbeitet werden.

---

<sup>17</sup> Ich habe den Großteil dieser Elemente sowohl in universitären Deutschkursen als auch Integrationskursen in meine Lehre eingebunden. Dabei zeigten sich durchaus große Unterschiede innerhalb der jeweiligen Gruppen, inwieweit einzelne Kursteilnehmer\*innen bereits mit Diskursen und Themen zu queeren Lebensweisen in Berührung gekommen waren, jedoch galt dies für beide Settings. Größere Schwierigkeiten gab es in keinem der Kurse.

LITERATUR

- Baar, Robert / Hechler, Andreas (2020): *Mehr als zwei. Intergeschlechtlichkeit und (Grund-)Schule*. In: *Die Grundschulzeitschrift* 34/321, S. 34–35.
- Berber, Anita (1923): *Orchideen*. In: Berber, Anita / Droste Sebastian: *Die Tänze des Lasters, des Grauens und der Ekstase*. Wien: Gloriette Verlag, S. 53.
- BFSFJ (2017): *Gutachten: Geschlechtervielfalt im Recht. Status quo und Entwicklung von Regelungsmodellen zur Anerkennung und zum Schutz von Geschlechtervielfalt*. Begleitmaterial zur Interministeriellen Arbeitsgruppe Inter- & Transsexualität – Band 8. Berlin.
- Blackburn, Mollie V. / Clark, Caroline T. / Nemeth, Emily A. (2015): *Examining Queer Elements and Ideologies in LGBT Themed Literature: What Queer Literature Can Offer Young Adult Readers*. In: *Journal of Literary Research* 47/1, S. 11–48.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbegehren der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Djavadhazaryans, Angineh (2020): „Please Don’t Gender Me!“ *Strategies for Inclusive Language Instruction in a Gender-Diverse Campus Community*. In: Criser, Regine / Malakaj, Ervin (Hg.): *Diversity and Decolonization in German Studies*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Edenheim, Sara (2020): *Queer*. In: *Lambda Nordica* 25/1, S. 117–121.
- Freie Hansestadt Bremen. Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport (2020): *Queere Perspektiven in der Pflege und im Alter. Einblicke in LSBTIQ\*-Lebenswelten*. Bremen.
- Giese, Linus (2020): *Ich bin Linus. Wie ich der Mann wurde, der ich schon immer war*. Hamburg: Rowohlt Polaris.
- Kranz, Isabel (2014): *Sprechende Blumen. Ein ABC der Pflanzensprache* (Naturkunden, Bd. 11). Berlin: Matthes & Seitz.
- Häring, Stefan (2019): *Identität und Diskriminierung*. New York: Goethe Institut. URL: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf187/qp-didaktisierung\\_interaktiv2.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf187/qp-didaktisierung_interaktiv2.pdf) [04.08.2021].
- Hallet, Wolfgang (2009): *Literature and Literacies: Literarische Bildung als Paradigma für Standardisierung, Differenz und Heterogenität*. In: Buschkühle, Carl-Peter / Duncker, Ludwig / Oswald, Vadim (Hg.): *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, Elke (1998): *Homosexualität*. In: Cancik, Hubert / Landfester, Manfred / Schneider, Helmuth (Hg.): *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike*. Band 5. Stuttgart/Weimar: Brill, S. 703–707.
- Herrmann, Steffen Kitty (2003): *Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung*. In: *Aranca!* 28/2003, S. 22–26.
- Hille, Almut (2020): *Digitale Literatur im Fremdsprachenunterricht*. In: Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hg.): *Was zu beginnen nicht aufhört. Gegenwartsliteratur in der*

- internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache.* (LiKuM – Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 2). München: Iudicium, S. 114–131.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht* (narr Studienbücher). Narr Francke Attempto: Tübingen.
- Hirschfeld, Magnus (1917): *Sexualpathologie*. 1. Teil. Bonn: A. Marcus & E. Weber.
- Hoffmann, Lena-Carlotta / Küpper, Beate / Klocke, Ulrich (2017): *Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage*. Hg. von Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.
- Jagose, Annemarie (1996). *Queer theory: An introduction*. New York: New York University Press.
- Jolivette, Andrew J. (2016): *HIV & Colonial Trauma in San Francisco's Two-Spirit Community*. Seattle: University of Washington Press.
- Landesjugendring Niedersachsen (2018): *Julaica Praxishandbuch Q\* – Praxishandbuch Queere Vielfalt*. Hannover: BWH.
- Liddicoat, Anthony J. (2009): *Sexual Identity as Linguistic Failure: Trajectories of Interaction in the Heteronormative Language Classroom*. In: *Journal of Language, Identity and Education* 8/2–3, S. 191–202.
- Mars, Julian (2018): *Lass uns von hier verschwinden*. Berlin: Albino.
- Nelson, Cynthia D. (2006): *Queer Inquiry in Language Education*. In: *Journal of Language, Identity and Education* 5/1, S. 1–9.
- (2008): *Sexual Identities in English Language Education. Classroom Conversations*. New York/London: Routledge.
- Queer Nation (1990): *QUEERS READ THIS*. Flugblatt. URL: <http://www.qrd.org/qrd/misc/text/queers.read.this> [20.08.2021].
- Rocktäschel, Lucia Clara (2021): *Zur Kritik am Gendern mit Doppelpunkt*. Online: <https://www.lucia-clara-rocktaeschel.de/gendern-mit-doppelpunkt/> [12.07.2021].
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Springer.
- Salzmann, Sasha Marianna (2017): *Außer sich*. Berlin: Suhrkamp.
- (2019): *Sichtbar*. In: Aydemir, Fatma / Yaghoobifarah, Hengameh (Hg.): *Eure Heimat ist unser Alptraum*. München: Ullstein 2019, S. 3–26.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (1993): *Tendencies*. Durham: Duke University Press.
- Schiedermaier, Simone (2011): *Text zwischen Sprache und Kultur*. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, S. 173–188.

- (2020): *Gegenwartsliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag zur Arbeit mit Textnetzen*. In: Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hg.): *Was zu beginnen nicht aufhört. Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache*. (LiKuM – Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 2). München: Iudicium, S. 95–113.
- SchwarzRund (2020): *Quasi. Eine afroqueere Novelle*. Berlin: Ach je Verlag.
- Sigusch, Volkmar (1991): *Die Transsexuellen und unser nosomorpher Blick*. In: *Zeitschrift für Sexualwissenschaft* 4/3–4, S. 225–256 und 309–343.
- Somerville, Siobhan (2020): *Queer*. In: Burgett, Bruce / Hendler, Glenn (Hg.): *Keywords for American Cultural Studies*. New York: New York University Press.
- Paiz, Joshua M. (2018): *Queering ESL Teaching: Issues of Teacher Training and Materials Creation*. In: *TESOL Journal* 9/2, S. 348–367.
- Peuschel, Kristina (2017): *Gender. Von der Kategorie zur Praxis*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/17, S. 5–6.
- Urbach, Jascha (2021): *Das Stigma seid ihr*. Online: <https://tomate.su/das-stigma-seid-ihr/> [20.11.2021].
- Völkel, Oliver Niels (2020a): *Berlin unterm Regenbogen – LGBTI als Thema eines inhaltsorientierten Sprachkurses der Stufe B2.1*. In: *ÖDaF-Mitteilungen*. Göttingen: V&R unipress, S. 167–178.
- (2020b): *Queer (Historical) Figures in the German Language Classroom*. In: Malakaj, Ervin / Criser, Regine (Hg.): *Diversity, Decolonization, and the German Curriculum Blog*. URL: <https://diversityingermancurriculum.weebly.com/ddgc-blog/queer-historical-figures-in-the-german-language-classroom> [25.07.2021].
- (2020c): *Zugehörigkeitsorientierung am Beispiel von Sasha Salzmanns „Außer sich“*. In: Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hg.): *Was zu beginnen nicht aufhört. Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache* (LiKuM – Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 2). München: Iudicium, S. 32–44.
- (2022): *Wider die Essenzialisierung – zum Einbezug von LSBTLAQ+ im (fremd- und zweitsprachlichen) Deutschunterricht*. In: Baar, Robert / Maier, Maja S. (Hg.): *Familie, Geschlecht und Erziehung – in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts*. Jahrbuch für erziehungswissenschaftliche Geschlechterstudien, Bd. 18. Opladen/Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 177–186.
- Zapf, Hubert (2005). *Das Funktionsmodell der Literatur als kultureller Ökologie: Imaginative Texte im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Regeneration*. In: Gymnich, Marion / Nünning, Ansgar (Hg.): *Funktionen von Literatur. Theoretische Grundlagen und Modellinterpretationen*. Trier: WVT, S. 55–77.

*Almut Hille (Berlin)*

*AN EINEM TAG FÜR ROTE SCHUHE.*  
EIN QUEERES TEXTNETZ IM UNTERRICHT  
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

1. EINLEITUNG

Kerstin Grethers Roman *An einem Tag für rote Schuhe* (2014) und Irmgard Keuns Roman *Gilgi – eine von uns* (1931) werden von Katja Kauer in ihrem Studienbuch *Queer lesen. Anleitung zu Lektüren jenseits eines normierten Textverständnisses* (2019) über den Begriff eines „lesbischen Kontinuums“ in Bezug zueinander gesetzt. Der Begriff fungiert als „Beschreibungsform, um die emotionale Verbundenheit zwischen Frauen auszudrücken, die mehrere Formen bzw. Abstufungen von Liebe umfasst“ und „die Grenze zwischen homosexueller und homosozialer Zuneigung“ nivelliert (Kauer 2019: 97). Er wird im Folgenden zum Ausgangspunkt eines für gendersensible Lektüren im Unterricht Deutsch als Fremdsprache vorgeschlagenen Textnetzes. In ihm können neben Auszügen aus den beiden Romanen auch Klappentexte zu deren Buchausgaben, Szenen aus dem Spielfilm *Eine von uns* nach dem Roman von Irmgard Keun (1932, Regie: Johannes Meyer), Essays wie Jana Hensels *Guten Morgen, du Schöne. Über eine ostdeutsche Herkunft* (2008) sowie Definitionsmöglichkeiten literatur- bzw. kulturwissenschaftlicher Begriffe angeordnet werden. Auch ein Eintrag wie *Januar 1931* in der von David E. Wellberry u. a. herausgegebenen *Neuen Geschichte der deutschen Literatur* (2007) kann Aufnahme in das Textnetz finden, bietet er doch weitere intertextuelle Verweise und eine Vielzahl möglicher Lektürepfade in der Annäherung von Lernenden an (aktuelle) Genderdiskurse.

2. GENDERSENSIBLE LEKTÜREN LITERARISCHER TEXTE IM  
FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Im neuen Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) wird als Anspruch an das Dokument selbst und damit auch den Fremdsprachenunterricht formuliert, genderneutral sprachlich zu handeln (Europarat 2020: 25). Näher reflektiert werden Begriff und Anspruch nicht – darin offensichtlich der Programmatik des GeR folgend, der nichts vorgeben oder

standardisieren und weder Zielsetzungen noch Methoden für den Unterricht festlegen will (vgl. ebd.: 33). So sind Lehrende und Lernende auf sich gestellt in der Annäherung an die Frage, was genderneutrales sprachliches Handeln bedeutet, wie sie ein solches umsetzen können und wo das Verhältnis von Sprache bzw. sprachlichem Handeln und Gender etwa über die Verwendung genderneutraler Formulierungen hinausgeht (vgl. auch Peuschel 2018: 350).

In der jüngeren fremdsprachendidaktischen Forschung findet die Kategorie Gender – auch in ihren intersektionalen Verschränkungen mit anderen Kategorien bzw. Markierungen wie einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2016), Alter oder sozialer Klasse – verstärkte Aufmerksamkeit.<sup>1</sup> Eine Vielzahl an Publikationen bietet zusammenfassende Einblicke in die Forschung und Unterrichtspraxis.<sup>2</sup> Gezeigt wird in ihnen auch, wie beim „Lernen und Erwerben einer neuen Sprache [...] durch die gendersensible Wahl der sprachlichen Mittel auf der sprachlichen Oberfläche eine veränderte Wahrnehmung von Geschlecht/Gender bei Lernenden angelegt werden [könnte], die sich dann eine neue gendersensible oder geschlechtergerechte Realität diskursiv konstruieren können“ (Peuschel 2018: 352).<sup>3</sup> Dabei ist es von Bedeutung, neben der Wortebene (bspw. Berufs- und andere Gruppenbezeichnungen, Pronomina) auch die Ebene von Texten, Argumentationen und Perspektiven zu betrachten, auf der Normzuschreibungen, Klischees und Stereotypisierungen erkannt und gemeinsam modifiziert sowie „Aspekte von Gender in ihrer sprachlichen Verwobenheit mit anderen Kategorien auch im Unterricht reflektiert werden“ können (vgl. Peuschel 2018: 352). Unter den Zielsetzungen einer Gender Awareness (Volkmann 2018), Critical Gender Literacy (Eisenmann/Ludwig 2018) oder Genderdiskursfähigkeit (König/Surkamp/Decke-Cornill 2015) wird eine grundlegende Sensibilisierung von Lernenden für die Rolle von Sprache und spezifischen sprachlichen Mitteln in der Konstruktion und Inszenierung von Gender, wird deren (kritische) Wahrnehmung und Reflexion auch in der Fremdsprache angestrebt.

In ihrem einführenden Beitrag zu dem Themenheft *Negotiating Gender* betonen die Herausgeberinnen die Wichtigkeit des Anspruchs, den Fremdsprachenunterricht auch als Raum zu betrachten, über Geschlechternormen nachzuden-

---

<sup>1</sup> Zum Begriff der Intersektionalität vgl. etwa [www.gender-glossar.de](http://www.gender-glossar.de) [09.03.2021].

<sup>2</sup> Vgl. Bände wie *Gender Studies and Foreign Language Teaching* (2007), *Gender and Language Learning, Research and Practice* (2016) und *Queer Beats. Gender and Literature in the EFL Classroom* (2018), Themenhefte wie *Gender* der Zeitschrift *Praxis Fremdsprachenunterricht* (2009) und *Negotiating Gender* der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (2015), Artikel wie *Geschlecht im Handbuch Fremdsprachenunterricht* (2016) und das Kapitel *Gender* im Studienbuch *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2021).

<sup>3</sup> Zu den Begriffen genderneutral, gendersensibel, genderkritisch oder genderreflexiv vgl. auch Peuschel (2018: 350).

ken (vgl. König/Surkamp/Decke-Cornill 2015: 2). In diesem Rahmen messen sie den Lektüren literarischer Texte<sup>4</sup> große Bedeutung zu, können diese doch durch ihre sprachliche Gestaltung in besonderem Maße ‚befremdende‘ und deautomatisierend wirkende Texte sein.<sup>5</sup> Sie bieten Lernenden vielfältige Möglichkeiten, sich anhand von Figuren bzw. Figurenkonstellationen und deren sprachlicher Inszenierung mit Geschlechtervorstellungen und -normen sowie deren gesellschaftlichen Bedingungen, mit heteronormativen (Macht-)Strukturen und eigenen Erwartungen bzw. Identifikationen auseinanderzusetzen. Ziel entsprechender Textlektüren sollte dabei zunächst das Anregen von Reflexions- und Aushandlungsprozessen sein, weniger das Erzeugen einer erwünschten ‚Weltsicht‘ (vgl. König/Surkamp/Decke-Cornill 2015: 6), die sich in ‚korrektem‘ sprachlichen Handeln ausdrückt.

Zu Gegenständen gendersensibler Lektüren können grundsätzlich alle literarischen Texte werden. Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen sollen aber explizit Texte stehen, in denen andere als die nach heteronormativen Grundsätzen vielleicht erwarteten Begehrensstrukturen, Geschlechtervorstellungen und -rollen inszeniert werden. In der Textauswahl für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache spielen entsprechende Texte bislang kaum eine Rolle, wobei eine valide Aussage mangels jüngerer zusammenfassender Studien schwerfällt.<sup>6</sup>

Dass literarische Texte in Lehrwerken und anderen Materialien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in den letzten Jahren insgesamt nur eine geringe Rolle spielten, hängt sicher auch mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen zusammen, der ihnen in erster Fassung (2001) kaum eine Bedeutung für das sprachliche und (inter-)kulturelle Lernen zumaß. Insofern gibt es keinen ‚Kanon‘ an literarischen Texten für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wohl aber hat sich ein ‚informeller Kanon‘ ausgeprägt, auf den Lehrkräfte häufig zurückgreifen, wenn sie mit Literatur im Unterricht arbeiten möchten (vgl. auch Hille/Schiedermaier 2021: 45). Zu ihm gehören Texte der Konkreten Poesie von Ernst Jandl und Rudolf Otto Wiemer, Grimm’sche Märchen, Bilderbücher wie *Die Lisa* von Klaus Kordon, Kurzgeschichten wie *Das Brot* von Wolfgang Borchert, *Die unwürdige Greisin* von Bertolt Brecht, die *Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral* von

---

<sup>4</sup> Literarische Texte werden im gesamten Beitrag auf der Grundlage eines weiten Textbegriffs betrachtet und schließen Hörspiele, Filme, Liedtexte u. a. ein.

<sup>5</sup> Zu den Konzepten der Verfremdung und Deautomatisierung vgl. bspw. Hille/Schiedermaier (2021: 16–17).

<sup>6</sup> In allgemeiner fremdsprachendidaktischer Perspektive vgl. Merse (2018: 310): „it appears that language education systematically privileges heterosexual worldviews and identities.“

Heinrich Böll oder *Spaghetti für zwei* von Federica de Cesco, Erzählungen wie *Das Fenstertheater* von Ilse Aichinger, (Jugend-)Romane wie *Tschick* von Wolfgang Herrndorf und Kurzfilme wie *Schwarzfahrer* oder *The Cookie Thief*. Diese können mit Blick auf (intersektionale) Genderzuschreibungen betrachtet und im Unterricht kritisch reflektiert werden. Gleichzeitig bietet sich mit dem neuen Begleitband zum GeR (2020), der literarischen Texte wieder eine stärkere Bedeutung für den Unterricht zumisst und genderneutrales sprachliches Handeln fordert, auch die Chance auf Neues. Zu entdecken wären Texte, die tradierte Genderzuschreibungen, auch in ihren intersektionalen Verschränkungen, sowie heteronormative (Macht-)Strukturen unterlaufen und damit vielfältige Zugänge zu aktuellen gesellschaftlichen Diskursen bieten (vgl. auch Mihan 2018). Zu ihnen können neben den eingangs genannten Romanen und Brechts Erzählung *Die unwürdige Greisin*

- Bilderbücher wie *Prinzessin Isabella* von Cornelia Funke / Kerstin Meyer oder *Ich hasse Rosa!* von Nathalie Hense/Ilya Green
- kurze Comics aus der Reihe *Ach, so ist das!?*
- Gedichte von May Ayim wie *am anfang war das wort* oder *afro-deutsch I*
- Slam Poetry-Texte wie *Mama oder: aber nicht nur* von Micze Medusa oder *Hautfarben* von Fatima Moumouni
- Kurzfilme wie *Etage X* (Regie: Francy Fabritz)
- Spielfilme wie *Futur Drei* (Regie: Faraz Shariat) oder *Die Mitte der Welt* (Regie: Jakob M. Erwa) nach dem gleichnamigen Roman von Andreas Steinhöfel oder
- Essays wie *Privilegien* von Olga Grjasnowa zählen.

Die Lektüren dieser Texte können zur Annäherung von Lernenden an (aktuelle) Genderdiskurse und zur Förderung ihrer Partizipation an ihnen beitragen. Die Texte können in Textnetzen (vgl. Hille/Schiedermaier 2021: 137ff.) arrangiert werden, ergänzt etwa durch

- (Unterrichts-)Materialien wie das Planspiel *LGBTI-Rechte in der EU – Verhandlungssache?* oder
- eigene Texte der Lernenden.

### 3. ZUR LEKTÜRE VON TEXTNETZEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Auf der Grundlage eines weiten Diskursbegriffs nach Michel Foucault sind im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in den letzten Jahren diskursanalytische Zugänge zu Texten relevant geworden, die nach Gegenständen und Mustern in Diskursen, nach Begrifflichkeiten und Modi des Sprechens wie der Aus-



schließung fragen.<sup>7</sup> Sehr vereinfacht werden Diskurse dabei auch als „Menge[n] von thematisch zusammenhängenden Äußerungen“ (Altmayer et al. 2016: 8) aufgefasst.

Thematisch orientierte Unterrichtsvorhaben, Textarrangements oder Textensembles spielen in der Fremdsprachendidaktik seit geraumer Zeit eine Rolle. Sie bieten Lernenden die Möglichkeit, sich einem Thema in einer Vielfalt von Stimmen und Perspektiven zu nähern; entsprechend schlägt Thorsten Merse (2018) zum Beispiel die Arbeit mit queeren Textensembles im Fremdsprachenunterricht Englisch vor. Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache ist, im Rückgriff auf eine Partizipationsfähigkeit an fremdsprachigen Diskursen als übergreifender Zielsetzung des Unterrichts und ein weites Verständnis von Intertextualität (vgl. Hallet 2002), in jüngerer Zeit das Konzept des Textnetzes ausgearbeitet worden. In einem Textnetz, als Diskursausschnitt gefasst, sind verschiedene sprachliche Äußerungen bzw. Texte angeordnet, die sich auf verschiedene Weisen aufeinander beziehen (lassen), sich wechselseitig (verschiedene) Bedeutungen zuweisen und fortlaufend ergänzt werden können. Sie sind gleichberechtigt angeordnet und in vielfältiger Weise miteinander verbunden, „es gibt weder eine Hierarchie noch ein Zentrum“ (Reichardt 2010: 54). Die diskursive Verwobenheit von Texten wird zum Ausgangspunkt für deren Lektüren (vgl. Hallet 2002: 33). Die Lernenden lesen ein Textnetz in einem dynamischen, nicht abschließbaren Verstehens- und Deutungsprozess (vgl. Hille 2013: 238), in dem sie Vernetzungen literarischer Texte miteinander und in einem außerliterarischen Diskursgeflecht (re-)konstruieren (vgl. Schiedermaier 2011: 178). Sie können so auch Bedeutungsbildungsprozesse nachvollziehen und reflektieren, dass (literarische) Texte sich eindeutigen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen häufig verweigern.

In einem Textnetz können oft nur Textauszüge angeordnet werden. Sie erscheinen als – wenn auch nicht ideale – Möglichkeit, Lernende an mehrere, teilweise auch umfangreiche Texte heranzuführen und sie zu ermuntern, diese weiter zu lesen, auch in ihrer Freizeit. Betont werden sollte in solchen Fällen aber immer, dass es sich bei den vorliegenden Texten um Auszüge und nicht die gesamten Texte handelt.

Die Lektüre von Textnetzen im Unterricht kann je nach zur Verfügung stehender Zeit in einer unterschiedlichen Anzahl von Phasen erfolgen (vgl. Hille/Schiedermaier 2021: 235ff.). Nachfolgend wird ein Beispiel für eine Lektüre in fünf Phasen präsentiert.

---

<sup>7</sup> Zur Diskussion von Diskursbegriffen vgl. auch Hille/Schiedermaier (2021: 132ff.).

#### 4. DIE ROMANE *AN EINEM TAG FÜR ROTE SCHUHE* VON KERSTIN GREETHER UND *GILGI – EINE VON UNS* VON IRMGARD KEUN IN EINEM TEXTNETZ FÜR DEN UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Die für das Textnetz ausgewählten Texte bzw. Textauszüge bieten Möglichkeiten zu vielfältigen Annäherungen an (aktuelle) Genderdiskurse. Fokussiert werden können

- das Bild von Frauen in der Öffentlichkeit, die (eigene) Wahrnehmung beispielsweise ihrer Kleidung
- das Berufsleben, das Musik- und Mediengeschäft als Orte von gender- bzw. intersektional basierten Machtverhältnissen, Hierarchien und Mechanismen von Dominanz bzw. Ausgrenzung und Marginalisierung
- Solidarität, Freundschaft, Liebe und Sexualität zwischen Frauen
- das Erheben individueller weiblicher Stimmen in ästhetischen Formaten wie Musik, Blogs, Mode und Theater
- das politische Engagement von Frauen, das Erheben ihrer Stimmen in Gruppen von „Frauen, Transmenschen und auch Männer[n]“ (Grether 2014: 327) und
- das Unterlaufen von (Gender-)Normen in Institutionen wie bspw. der Schule.

In den einzelnen Phasen der Lektüre des Textnetzes und damit der individuellen Verstehens-, Deutungs- und diskursiven (Re-)Konstruktionsprozesse der Lernenden können diese Aspekte unterschiedlich stark gewichtet und verfolgt werden. Auch überraschende Lesarten und neu entstehende Lektürepfade oder zusätzlich recherchierte Texte können aufgenommen werden.

In **Phase 1: Einstieg in den Diskurs** kann die Metapher der roten Schuhe in den Vordergrund gestellt werden anhand von Fragen wie: Wofür steht die Metapher? Was kann ein Tag für rote Schuhe sein? In Kerstin Grethers (und auch Irmgard Keuns) Roman – wie in vielen anderen Romanen, Bilderbüchern, aktuellen Märchen oder (Werbe-)Filmen – steht die Metapher für einen femininen ‚Auftritt‘ von Frauen in der Öffentlichkeit. Sie steht aber auch, und dies assoziieren Lernende vielleicht sogar eher, für weltweite Protestaktionen gegen die Gewalt an Frauen in den letzten Jahren. Fotografien und kurze journalistische Texte, Podcasts oder Filme können die Lernenden mit den verschiedenen Dimensionen der Metapher vertraut machen. Darüber hinaus können sie selbst (persönliche) Beobachtungen, Fragestellungen, Positionen oder Erfahrungen formulieren.

Ziel dieser Phase ist es, Interesse oder sogar Spannung aufzubauen und die folgende Arbeit vorzubereiten, indem Impulse zu einem (aktuellen) Diskurs gegeben bzw. zusammengetragen werden.

In **Phase 2: Begegnung mit dem Text** geht es um eine herausfordernde, vielleicht auch irritierende erste Begegnung mit dem ausgewählten Textmaterial.

Wenn möglich sollten die Lernenden einen Text zunächst besonders in seiner Sinnlichkeit, mit den Sinnen und mit Genuss erleben (vgl. auch Šlibar 2011: 76). Es wäre beispielsweise möglich, den Text zunächst zu Gehör zu bringen – gelesen, erzählt, vorgetragen oder performt in einer Audioaufnahme, einem Video oder von der Lehrkraft. Neben dem Genuss wäre aber auch gemeinsam mit den Lernenden festzuhalten, dass jedes (Vor-)Lesen, Erzählen, Vortragen oder Performen bereits eine Deutung des Textes ist.

Für die erste Begegnung mit einem Text kann ein Auszug aus den ersten Seiten von Kerstin Grethers Roman *An einem Tag für rote Schuhe* gewählt werden, in dem sich die beiden Hauptfiguren – die Pop-Sängerin Lilly und die Schülerin und Bloggerin Jasmina – auf der Kastanienallee in Berlin zum ersten Mal begegnen. In autodiegetischer Perspektive erzählt Lilly die Begegnung:

Was für eine Verrückte, dachte ich, und musste dabei über mich selbst lachen. Welches Recht hatte *ich* denn, jemanden als „verrückt“ zu bezeichnen? „Verrückt“, das war doch die Vokabel, die *ich* immer zu hören bekam, ja, verrückt war der am häufigsten verwendete Suchbegriff im Zusammenhang mit mir. Nur Lady Gaga wurde noch öfter „verrückt“ genannt. Aber bei mir war ja ernst mit Gaga, huhu! Aber [...] selbst ich fand, dass es einfach purer Wahnsinn war, bei eisigen Minusgraden auf einem Steinfußboden herumzulungern, mit nichts als einer dünnen, grünen Strumpfhose an den Beinen. [...] Ich habe einen Blick für Menschen, die sich nicht zugehörig fühlen. Und ein Mädchen, das so ungeniert auf dem Gehsteig rumhockte, muss sich doch vorkommen wie ein Alien! Ich blieb stehen und starrte ihr direkt ins Gesicht. Grüne Augen schauten in die Ferne, durch mich hindurch.

„Ist alles okay?“, fragte ich [...] Nicht, dass ich bei den Temperaturen Bock gehabt hätte, mit irgendwem ins Gespräch zu kommen, zumal die Boutique mit den fliegenden, bunten Röcken schon in Sichtweite war. Aber das Mädchen hatte die verdrehten Augen von jemandem, der gleich ohnmächtig werden würde und Hilfe brauchte. Sie reagierte nicht. [...] „Alles okay?“, wiederholte ich etwas lauter, weil ich befürchtete, dass die vorüberrauschende Straßenbahn meine Frage verschlucken könnte. Dieses Mal bekam ich eine Antwort. „Nee, alles scheiße“, sagte das Mädchen mit Wut in der Stimme. Katzengrüne Augen funkelten mich misstrauisch an. Aber ich musste mir trotzdem ein Grinsen verkneifen, weil ich es schön fand, wie viel Lebensfreude aus diesem Bündel Elend sprach.

„Was ist scheiße?“, hakte ich nach, auch auf die Gefahr hin, wie meine eigene Mutter zu klingen. Wenn ein punkiges Mädchen in diesem Teil der Stadt „alles scheiße“ fand, dann fragte man doch nicht nach! Ist doch klar, was alles „scheiße“ ist, dachte ich. Alles halt. Die ganze Welt. (Grether 2014: 15–16)

Eine Hörspielaufnahme wie zu Kerstin Grethers erstem Roman *Zuckerbabys* (2004) existiert zu dem Roman *An einem Tag für rote Schuhe* (noch) nicht. Insofern kann es zu empfehlen sein, dass die Lehrkraft – idealerweise im Erzählen geschult – den Text vorträgt. Die Lernenden können ihre Eindrücke von der Szenerie auf der Straße und der Begegnung der zwei Frauen oder ihre Assoziationen zu den (Selbst-)Wahrnehmungen Lillys (verrückt/gaga sein, Lady Gaga, Kleidung) und Jasminas notieren. Sie können überlegen bzw. szenisch erarbeiten, woran die Lebensfreude Jasminas im Text festzumachen ist (bspw. „grüne Augen“, die in die Ferne und durch die Menschen hindurch blicken vs. „katzen-grüne Augen“, die Lilly anfunkeln, misstrauisch).

Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden ihre unmittelbaren Reaktionen auf den Text äußern oder schriftlich festhalten: erste Eindrücke, Assoziationen, (emotionale) Wirkungen und Irritationen, die das Hören (oder Lesen) induziert.

Im Mittelpunkt von **Phase 3: Aushandeln von Verstehensoptionen** steht die Auseinandersetzung der Lernenden mit allen Dimensionen des Textes, mit seiner Vieldeutigkeit, mit seinen ästhetischen Strategien und seinen Rezeptionsangeboten sowie den initiierten Bedeutungsbildungsprozessen. Gelesen werden können weitere Textauszüge, in verschiedenen Lesestilen wie dem globalen und detaillierten Lesen. Ziel dieser Phase ist es, sich mit der ‚Machart‘ des Textes auseinanderzusetzen, mit seinem *Wie* bzw. dem durch das *Wie* induzierten *Was*.

Aus dem Roman *An einem Tag für rote Schuhe* können Textauszüge ausgewählt werden, die beispielsweise

- Jasminas Unterstützung für Lilly in deren Auseinandersetzung mit ihren (ehemaligen) Bandmitgliedern und Produzenten,
- Jasminas Schreiben ihres Blogs *Shameless Birds* unter dem Pseudonym Grüner Jasmintee,
- Lillys Teilnahme an einer von Jasmina mit organisierten *Aufschrei*-Demonstration oder
- Lillys Beschwerde in Jasminas Schule über das tägliche Mobbing erzählen.

In der Lektüre der Auszüge wären Textstrategien wie

- die starke, neologismenreiche Metaphorisierung,
- die wechselnden Erzählperspektiven,
- die Nennung konkreter Stadtteile oder Straßen Berlins wie Mitte, Kreuzberg, Prenzlauer Berg oder die Kastanienallee,
- die Verwendung von umgangssprachlichen Elementen oder
- die durch eingefügte Zeilen aus Songs von Sarah Vaughan, Ella Fitzgerald, ABBA, Leonard Cohen, Nirvana und Amy Winehouse vorgenommenen Sprachwechsel zu fokussieren.

Deren mögliche (Be-)Deutungen für das Erzählen der Entwicklung der Freundschaft bzw. Liebe zwischen Lilly und Jasmina wären von den Lernenden anhand geeigneter Aufgaben zu erfassen und zu reflektieren. So werden auch die Verknüpfungen von persönlichen und gesellschaftlichen Ebenen in der Entwicklung der Figuren und ihrer Beziehung zueinander sowie die verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten der Metapher von den roten Schuhen beobachtbar.

Die *Aufschrei*-Demo vor dem Gebäude der *Bild*-Zeitung und die entsprechenden Vorbereitungen etwa werden wiederum von Lilly in autodiegetischer Perspektive erzählt:

Ich fand das Café Raben auf Anhieb. Es war genau gegenüber vom Springerhochhaus. Wunderte mich nur darüber, in aller Ausführlichkeit, zu der ich noch fähig war, dass die Axel-Springer-Straße so eine schmale Straße, ja fast eine Gasse war. Aber vielleicht tendiert der müde und matte Mensch ja dazu, Größenverhältnisse überdeutlich wahrzunehmen, dachte ich, während ich den Kopf sehr hoch trug. Auf dem Springersträßchen vor dem Springergebäude hatten sich schon jede Menge Leute mit schreienden Plakaten versammelt. Schon verwandelte sich das Gehäuse der Bildzeitung wieder in ein Ding, das einen aus kalten, schwarzblauen Fensteraugen angrinste. Mit der Arroganz eines Lügenbarons. Ein Luftschloss aus tausend geschönten und getönten Rechtecken. Der Redaktionssitz der Bildzeitung leuchtete in der Mittagssonne und duckte sich von der Straße weg, als hätte man ihn bereits in die Enge getrieben.

[...] genaugenommen saß mir der Schock noch in den Knochen. So ein fieser, kleiner Schock. Beim Umsteigen am Alex, von der Linie U8 in die U7. Drei besoffene Typen, die mich auf so 'ne verschwitzte Art angegröhl haben, bisschen zu viel „let's do this right now“. [...]

Waren mein blondes Wucherhaar und die Feuerstiefel Schuld daran, dass diese Scheißtypen mich so brüskiert hatten?

Von wegen! Es war ein Tag für rote Schuhe!

Da, na endlich. Sie saßen im Kreis, um einen Ecktisch herum.

Candy und Jasmina und drei, vier andere Ladies. Sie redeten mit Händen und Füßen aufeinander ein. Vor ihnen lag ein Stapel mit bunten und kunstvoll bemalten Plakaten. [...]

„Hey, hallo Lilly“, Jasmina stürmte auf mich zu, wir lagen uns in den Armen, ein Liebespaar, das sich nach dem Untergang der Titanic endlich wieder hatte.

„Ich bin so froh, dass ich in Sicherheit bin“, stürzte ein Satz aus den Tiefen meiner Kehle hervor, der mir gleich mal irre peinlich war.

„Hey, das schmeichelt mir aber, dass du mich als deinen persönlichen Sicherheitsbullen führst.“ Jasmina grinste. Sie forderte mich auf, neben ihr Platz zu nehmen. Ich war so hibbelig, dass ich gleich mal ein Glas mit Wasser um-

kippte. Die Flüssigkeit pirschte sich unaufhaltsam an ein feuerrotes Plakat heran, auf dem in schnörkellos kindlicher Handschrift „Meinungsfreiheit? 97 Prozent aller Chefredakteure in D’land sind Männer“ geschrieben stand. (Grether 2014: 304–305)

In diesem Textauszug, fast am Ende des Romans stehend, werden die Kritik an einer unseriösen Boulevardpresse und einem männlich dominierten Mediengeschäft, die Gewalt gegen Frauen, die Solidarität zwischen ihnen und ihr lautes öffentliches Aufbegehren unmittelbar nebeneinander gestellt. Metaphern („Lügenbaron“, „Luftschloss“, „Feuertiefel“, „rote Schuhe“), die Benennung konkreter Orte wie der Axel-Springer-Straße bzw. des Springersträßchens, die Umgangssprache und das Aufrufen von (Film-)Bildern (Titanic) unterstreichen die politischen, freundschaftlichen und erotischen Allianzen zwischen den Frauen (vgl. Kauer 2019: 101). Lilly und Jasmina ist es im Laufe der Entwicklung ihrer Freundschaft bzw. Liebe gelungen, sich gegenseitig Nähe und Sicherheit zu geben und gemeinsam gegen patriarchale Strukturen zu rebellieren. Wie dies im Einzelnen geschieht, mögen die Leser\*innen vielleicht in späteren individuellen Lektüren des gesamten Romans herausfinden?

In **Phase 4: Auseinandersetzung mit einem Textnetz** werden die bisherigen Lektüren ausdifferenziert durch den Einbezug weiterer Texte. Der zunächst gelesene Text wird als Teil eines Diskurses erfahrbar. Seine Lesart kann sich dabei in Re-Lektüren verändern, die Texte können sich wechselseitig (immer neue) Bedeutungen zuweisen. Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden den Sinn eines fremdsprachigen Diskurses (für sich) herstellen und diesen als komplexes Konstrukt wahrnehmen.

Zugänge zu dem hier vorgeschlagenen Textnetz können zunächst die vom Roman *An einem Tag für rote Schuhe* selbst angelegten Pfade bieten. Über Lady Gaga, im ersten Textauszug erwähnt und den meisten Lernenden sicherlich bekannt, kann ein Bezug zum Popfeminismus, als deren Protagonistin sie gilt, hergestellt werden; die Erwähnung von Lady Gaga im ersten Textauszug erhält so auch weitere Bedeutung. Zu fragen wäre: Was verbinden Lernende mit dem Begriff Popfeminismus, kennen sie ihn überhaupt? Würden sie Lady Gaga mit diesem Begriff assoziieren, sie mit diesem Begriff markieren? Eine Definition des Popfeminismus kann, im Unterricht zur Verfügung gestellt, von den Lernenden gelesen oder auch von ihnen selbst recherchiert werden – etwa auf der Website *wirfrauen.de*, die ihnen zusätzlich diese Initiative, das feministische Blatt *Wir Frauen*, Kalender, Poster und Protestaufrufe präsentiert, mit denen sie sich weiter auseinandersetzen können.<sup>8</sup> Auch können Lernende die Biografie der Autorin in

---

<sup>8</sup> Eine Möglichkeit, dem Begriff Popfeminismus nachzugehen, bietet auch Katja Kauer entsprechende Einführung (2009). In ihr wird der Begriff anhand verschiedener (literarischer)

der Buchausgabe des Romans lesen. In ihr wird Kerstin Grether als Erfinderin des Popfeminismus in Deutschland bezeichnet.

Ein anderer Lektürepfad könnte den Begriff bzw. den Hashtag *Aufschrei* aufnehmen, unter dem die im zweiten Textauszug erzählte Demonstration steht (vgl. Grether 2014: 317). 2013 wurde *#aufschrei*, als erster Hashtag überhaupt, in Deutschland mit dem Grimme Online Award ausgezeichnet. Lernende könnten Informationen zu ihm recherchieren und seine Bedeutung für aktuelle Genderdiskurse in Deutschland erschließen.<sup>9</sup> Die Benennung der Demonstration im Roman erhält so eine zusätzliche Bedeutung.

Über den Begriff eines „lesbischen Kontinuums“ als Beschreibung der emotionalen Verbundenheit zwischen Frauen werden Kerstin Grethers Roman *An einem Tag für rote Schuhe* und Irmgard Keuns Roman *Gilgi – eine von uns* in Katja Kauer's Studienbuch *Queer lesen* in Bezug zueinander gesetzt (vgl. Kauer 2019: 97ff.). Auch Auszüge aus Irmgard Keuns Erfolgsroman von 1931 können gelesen werden. Im ersten Absatz des Romans zum Beispiel wird die Hauptfigur Gilgi zunächst als ‚typisches Girl‘ der Weimarer Republik inszeniert – androgyn, modebewusst, sportlich:

Sie hält es fest in der Hand, ihr kleines Leben, das Mädchen Gilgi. Gilgi nennt sie sich, Gisela heißt sie. Zu schlanken Beinen und kinderschmalen Hüften, zu winzigen Modekappchen, die auf dem äußersten Ende des Kopfes geheimnisvollen Halt finden, paßt ein Name mit zwei i. Wenn sie fünfundzwanzig ist, wird sie sich Gisela nennen. Vorläufig ist es noch nicht so weit. Halb sieben Uhr morgens. Das Mädchen Gilgi ist aufgestanden. Steht im winterkalten Zimmer, reckt sich, dehnt sich, reibt sich den Schlaf aus den blanken Augen. Turnt vor dem weitgeöffneten Fenster. (Keun 2020: 5)

Fast lakonisch wird in heterodiegetischer Perspektive von Gilgi erzählt. Die Wendung „ihr kleines Leben“ deutet bereits auf ihre soziale Verortung als ‚kleine Angestellte‘. Als solche – das wird im Laufe des Romans deutlich – arbeitet sie hart, gönnt sich nur kleine Vergnügen in der Freizeit, spart diszipliniert und träumt vom Reisen. Aufgehellt wird ihr Leben von ihrer Freundschaft zu Olga, die ein großbürgerliches Leben und künstlerische Ambitionen pflegt. Die Verbundenheit zwischen den beiden Frauen wird so eingeführt:

---

Texte expliziert, z. B. *Guten Morgen, du Schöne. Über eine ostdeutsche Herkunft* von Jana Hensel in dem von ihr gemeinsam mit Elisabeth Raether 2008 publizierten Band *Neue deutsche Mädchen* (– dem von dem Text gelegten Lektürepfad zu Maxie Wanders in der DDR sehr erfolgreichem, 1977 publizierten Band *Guten Morgen, du Schöne. Protokolle nach Tonband* könnte auch gefolgt werden).

<sup>9</sup> Vgl. etwa das Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/apuz/178660/aufschrei>

Ein paar Minuten später telefoniert sie mit Olga.

„Guten Tag, Marzipanmädchen, ich möchte gern, daß du zu mir kommst, heut' abend so gegen elf, hab' bis dahin zu arbeiten.“

„Gern, Gilgi“, tönt Olgas runde, freundliche Stimme, „ist was Besonderes?“

„Nö, gar nicht. Möcht' dich nur um 'ne kleine Gefälligkeit bitten.“

„Na, sag doch gleich, was ist.“ Olga ist so neugierig. Olga will immer gleich alles wissen.

„Wart' man bis elf, Olga. Wiedersehn.“

„Wiedersehn.“

Wie nett, daß man Olga hat. Olga ist die bunteste Farbe in Gilgis Leben. Und wenn sie nicht solchen Widerwillen gegen das Wort Romantik hätte, könnte man sagen: Olga ist die Romantik für Gilgi. Sie freut sich auf Olga. Aber vorerst darf nicht an sie gedacht werden. Die Stunde Lachen heut' abend um elf muß man sich erst verdienen.

Gilgi sitzt in der Berlitz school. „Lernt fremde Sprachen!“ Gilgi lernt spanisch, englisch, französisch. Drei Stunden hintereinander. Ihr schwirrt der Kopf von fremden Worten, als sie endlich in ihrem kleinen Mansardenzimmer auf der Mittelstraße angelangt ist. I want to be happy... sous le toits de Paris... (Keun 2020: 20–21)

Auch in diesem Auszug sind Textstrategien wie Metaphorisationen, die Verwendung von umgangssprachlichen Elementen und Sprachwechsel zu beobachten. Olgas Charakterisierungen als „Marzipanmädchen“ und „Romantik für Gilgi“ können von den Lernenden auf verschiedene Weisen gedeutet, nachfolgend kann die Bedeutung der beiden Frauenfiguren füreinander anhand weiterer Auszüge aus dem Roman beobachtet werden. Auch Szenen aus dem Film *Eine von uns* (1932, Regie: Johannes Meyer) eignen sich für solche Lektüren. Bei einem vorläufigen Abschied Olgas von Gilgi – später folgt diese ihr nach Berlin – kommt die Verbundenheit bzw. Solidarität zwischen (den beiden) Frauen explizit zur Sprache und erhält eine zusätzliche gesellschaftliche Dimension:

„Ach, Olga...“ Gilgi will noch was sagen, erzählen – aber lieber nicht, lieber nicht – einmal Ausgesprochenes wird so unheimlich lebendig. „Wann werden wir uns wiedersehn, Olga?“

„Sobald du mich brauchst – bestimmt, Gilgi. Kannst dich ja auf mich verlassen. – Weißt du“ – Olgas lustige blaue Operettenaugen werden plötzlich ernst und nachdenklich – „ich hab' doch Männer als solche wirklich gern – aber komisch ist's und mißtrauisch macht's, daß man keine wirkliche Freundschaft von Männern untereinander mehr findet, kein ehrliches, selbstverständliches Zusammenhalten, keine unbedingte Solidarität vor allem. Gibt nur noch ‚Kollegen‘ oder ‚Parteigenossen‘ – herzlich wenig das. Ich hätt' verflucht Achtung vor einem Mann, der einen Freund hätte, den er mir vorzöge. Ist dir



nicht auch schon aufgefallen, Gilgi, – daß wir in einer Zeit leben, wo's mehr wirkliche Solidarität unter Frauen gibt als unter Männern? Das macht uns überlegen. Schade. Ich leg' gar keinen so großen Wert auf Überlegenheit. Na, wenn's nu' mal nicht anders ist! – Gott, mein Zug!“ Noch einmal umschließen Gilgis braune Finger Olgas kleine verwöhnte Hand – „Alles Gute, Olga.“ (Keun 2020: 200–201)

Ehrliches, selbstverständliches Zusammenhalten und wirkliche Solidarität prägen die Beziehung zwischen Gilgi und Olga; an späterer Stelle versucht Gilgi diese Solidarität auf eine andere Frau – Hertha, die ihrer Unterstützung bedarf – auszudehnen. Sie ist dabei aber nicht entschlossen genug, sondern lässt sich von ihrem Freund Martin ablenken. Das Tragen von roten Schuhen erscheint in diesem Zusammenhang als Irrtum (vgl. Keun 2020: 247ff.) – auch dieser Textauszug kann von den Lernenden gelesen und die mögliche Bedeutung der Metapher von den roten Schuhen nachvollzogen werden.

Es könnten auch Textauszüge ausgewählt werden, die explizite intertextuelle Bezüge zu weiteren Romanen wie *Schicksale hinter Schreibmaschinen* von Christa Anita Brück (1930) oder zu Dramen von August Strindberg herstellen (vgl. Keun 2020: 101, 256). Die Lernenden könnten sich so mit weiteren frühen Genderdiskursen und literatur- wie kulturgeschichtlichen Aspekten auseinandersetzen. Eine entsprechende Gelegenheit böte auch die von David E. Wellbery u. a. herausgegebene *Neue Geschichte der deutschen Literatur* (2007). Das Nachschlagwerk steht für eine methodische Neuausrichtung der Literaturgeschichtsschreibung, in der Texte als „einzigartige Ereignisse“ wahrgenommen und „wirkliche Begegnungen“ mit ihnen ermöglicht werden sollen, da es letztendlich diese Begegnungen sind, die das „Erregende der Leseerfahrung“ ausmachen (vgl. ebd.: 15). Literaturgeschichte wird als Netz von Ereignissen erzählt, in dem die Lesenden sich nach Belieben bewegen können. So verweist schon das Inhaltsverzeichnis nicht auf einzelne Epochen, Dekaden oder Autor\*innen, sondern formuliert im besten Fall Neugier erzeugende Stichworte wie *Januar 1931. Irmgard Keun und die ‚Neue Frau‘*. Unter diesem Stichwort begegnen Lesende nach der Schlagzeile *Reichskanzler Brüning beruft eine Expertenkommission ein, um über die sich verschärfende Wirtschaftskrise zu beraten* der Hauptfigur Gilgi aus Irmgard Keuns gleichnamigem Roman. Lesen sie den Eintrag, erfahren sie – orientiert am zeitgenössischen Entwurf des Typus einer ‚Neuen Frau‘ – noch mehr über die Deutungsmöglichkeiten von Gilgis Verlangen nach Emanzipation und Geborgenheit, aber auch über die desaströse wirtschaftliche Situation sowie den Medien- und Kulturbetrieb der Zeit; gleichzeitig werden Merkmale eines neusachlichen Schreibens expliziert (die von ihnen auch in Zusammenhang zu einem popliterarischen Schreiben gesetzt werden können). Am Ende des Eintrags finden sich weitere Verweise

bzw. Lektürevorschläge: Vom Stichwort *Januar 1931* aus können Lesende zurückblättern zu den Stichworten *1670 Hermaphroditismus und Geschlechterkampf* oder *8. Februar 1765 „Papiere Mädchen erziehen“ und das private Leben meistern*, *Februar 1848 Die Neuerfindung eines Genres* oder *Oktober 1924 Modernismus und Hysterie*, aber auch nach vorn zu *30. Juni 1937 Schauspiel der Verunglimpfung* oder *1963 Liebe als Faschismus*. Auch ein Nachvornblättern zu Kerstin Grethers Romanen und anderen literarischen Texten, zu Popfeminismus, #aufschrei und #metoo wäre naheliegend und würde mit einer aktualisierten Neuauflage der *Neuen Geschichte der deutschen Literatur* vielleicht schon möglich.

In **Phase 5: Transfer und Reflexion** soll den Lernenden verdeutlicht werden, dass und wie sie selbst an fremdsprachigen Diskursen partizipieren. In einem Transfer erstellen sie selbst Texte, in mündlicher und/oder schriftlicher Form. Das könnten in diesem Fall ein kurzer Kommentar zu einem Eintrag im BücherFrauen-Blog etwa zu der Autorin Christa Anita Brück,<sup>10</sup> ein möglicher Eintrag in die *Neue Geschichte der deutschen Literatur* zu Kerstin Grethers Romanen, Popfeminismus, #aufschrei und #metoo oder ein möglicher Eintrag in Jasminas Blog *Shameless Birds* zu einem selbstgewählten Thema sein. Auch ein Plakat selbstgewählten Inhalts für eine #aufschrei-Demonstration könnte entworfen werden. Für ein feministisches Blatt wie *Wir Frauen* oder das *Missy Magazine. Magazin für Pop, Politik und Feminismus* könnten eine mögliche (kurze) Literaturkritik geschrieben oder ein (kurzes) Interview mit einer Autorin wie Kerstin Grether oder einer Literaturwissenschaftlerin wie Katja Kauer vorbereitet und geführt werden.

In einer abschließenden Reflexion sollten die Lernenden sowohl die eigenen Positionen im Diskurs wie auch die eigenen Lektüreprozesse (vgl. auch Burwitz-Melzer 2006: 111) reflektieren. Dies kann beispielsweise in Form von Gruppendiskussionen oder Fragebögen erfolgen.

## 5. SCHLUSS

Die hier vorgeschlagenen Textlektüren ermöglichen individuelles, auch binnendifferenziertes Lesen und Reflektieren, dessen Rahmen exemplarische Bezugnahmen auf (aktuelle) Genderdiskurse bilden. Sie lassen Raum für Zufälle und Anekdotisches, für spontane Entscheidungen und verschiedene Bewegungen von Lernenden in einem Textnetz, das sie selbst beständig erweitern und in dem sie ‚vorwärts und rückwärts‘ lesen können. Sie verfolgen individuelle Lektürepfade und üben sich so auch in nicht-linearen Lektüren – dem Prinzip des Hy-

---

<sup>10</sup> Vgl. *Verboten und verbrannt – Autorinnen und die Bücherverbrennung*. Christa Anita Brück: [www.blog.buecherfrauen.de](http://www.blog.buecherfrauen.de) [10.03.2021].

pertexts, das im Alltag eine immer größere Rolle spielt, entsprechend. Die Lernenden werden so zu aktiv in der Fremdsprache Handelnden, zu Teilnehmenden an Diskursen.

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen sind neben einer genderneutralen Sprache auch eine Auffassung von Lernenden als sozial Handelnden, die in Interaktionen gemeinsam Bedeutungen konstruieren, ein reflexives Lernen und eine inklusive Bildung als Ansprüche an den Unterricht formuliert (vgl. Europarat 2020: 12, 24, 30). Sie können in der Arbeit mit einem queeren Textnetz wie dem hier vorgeschlagenen umgesetzt werden. Sichtbar werden in entsprechenden Lektüren auch die Bezüge zum Vergangenen im Gegenwärtigen, „the echoes of past narratives“ wie Piera Carroli (2008: 186) sie in ihrer Studie *Literature in Second Language Education* nennt.

## LITERATUR

### Primärtexte

- Comics *Ach, so ist das?!*: [www.achsoistdas.com](http://www.achsoistdas.com) [08.04.2021].
- Kurzfilm *Etage X* (2016), Regie: Francy Fabritz.
- Funke, Cornelia / Meyer, Kerstin (1997): *Prinzessin Isabella*. Hamburg: Friedrich Oetinger.
- Grijasnowa, Olga (2019): *Privilegien*. In: Aydemir, Fatma / Yaghoobifarah, Hengameh (Hg.): *Eure Heimat ist unser Albtraum*. Berlin: Ullstein, S. 130–139.
- Grether, Kerstin (2014): *An einem Tag für rote Schuhe*. Mainz: Ventil.
- (2004): *Zuckerbaby*s. Mainz: Ventil.
- Hense, Nathalie / Green, Ilya (2009): *Ich hasse Rosa!* Berlin: Jacoby & Stuart.
- Hensel, Jana (2008): *Guten Morgen, du Schöne. Über eine ostdeutsche Herkunft*. In: Hensel, Jana / Raether, Elisabeth: *Neue deutsche Mädchen*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 99–122.
- Keun, Irmgard (2020) [1931]: *Gilgi – eine von uns*. Berlin: Ullstein.
- Planspiel *LGBTI-Rechte in der EU – Verhandlungssache?* [www.queerformat.de](http://www.queerformat.de) [08.04.2021].
- Medusa, Mieke: *Mama oder: aber nicht nur*. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=ltwnJtlxhJM> [08.04.2021].
- Moumouni, Fatima (2019): *Hautfarben*. URL: [www.fatimamoumouni.com](http://www.fatimamoumouni.com) [08.04.2021].
- Spielfilm *Futur Drei* (2020), Regie: Faraz Shariat.
- Spielfilm *Die Mitte der Welt* (2016), Regie: Jakob M. Erwa.

Sekundärtexte

- Altmayer, Claus / Hamann, Eva / Magosch, Christine / Mempel, Caterina / Vondran, Björn / Zabel, Rebecca (2016): *Einführung*. In: Altmayer, Claus (Hg.): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 7–12.
- Burwitz-Melzer, Eva (2006): *Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 35/2006, S. 104–120.
- Carroli, Piera (2008): *Literature in Second Language Education. Enhancing the Role of Texts in Learning*. London/New York: continuum.
- Decke-Cornill, Helene / Volkmann, Laurenz (Hg.) (2007): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- Eisenmann, Maria / Ludwig, Christian (Hg.) (2018): *Queer Beats. Gender and Literature in the EFL Classroom*. Berlin: Lang.
- Eisenmann, Maria / Ludwig, Christian (2018): *Introduction: Gender and Literature in the EFL Classroom*. In: Eisenmann, Maria / Ludwig, Christian (Hg.), S. 17–38.
- Elsner, Daniela / Lohe, Viviane (Hg.) (2016): *Gender and Language Learning. Research and Practice*. Tübingen: Narr.
- Europarat: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2020): lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hille, Almut (2013): *Eine global und ökologisch orientierte Literatur im Kontext von Bildungsprozessen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: *Zielsprache Deutsch* 1/2013, S. 3–15.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kauer, Katja (2019): *Queer lesen. Anleitung zu Lektüren jenseits eines normierten Textverständnisses*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- \_\_\_ (2009): *Popfeminismus! Fragezeichen! Eine Einführung*. Berlin: Frank & Timme.
- König, Lotta / Surkamp, Carola / Decke-Cornill, Helene (2015): *Negotiating Gender. Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht anstoßen*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 135/2015 (Themenheft: Negotiating Gender), S. 2–8.
- Mecheril, Paul (2016): *Migrationspädagogik – ein Projekt*. In: Mecheril, Paul (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Ranger*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 8–30.

- Merse, Thorsten (2018): *Creating Queer Text Ensembles for the EFL Literature Classroom: Conceptual Considerations and Practice-Oriented Perspectives*. In: Eisenmann, Maria / Ludwig, Christian (Hg.): *Queer Beats. Gender and Literature in the EFL Classroom*. Berlin: Lang, S. 307–338.
- Mihan, Anne: *The Art of Being Normal – Trans Issues in the EFL Classroom*. In: Eisenmann, Maria / Ludwig, Christian (Hg.): *Queer Beats. Gender and Literature in the EFL Classroom*. Berlin: Lang, S. 207–229.
- 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\**. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 344–362.
- Reichardt, Ulfried (2010): *Globalisierung. Literaturen und Kulturen des Globalen*. Berlin: Akademie.
- Schiedermaier, Simone (2011): *Text zwischen Sprache und Kultur*. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, S. 173–188.
- Schmenk, Barbara (2016): *Geschlecht*. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., vollst. neu bearb. und erw. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 254–257.
- Šlibar, Neva (2011): *Wie didaktisiere ich literarische Texte? Neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Universität Ljubljana, Philosophische Fakultät.
- Volkman, Laurenz (2018): *Gender Awareness and Language Awareness: A New Role for Poetry in the Foreign Language Classroom*. In: Eisenmann, Maria / Ludwig, Christian (Hg.): *Queer Beats. Gender and Literature in the EFL Classroom*. Berlin: Lang, S. 89–107.
- Wellbery, David E. / Ryan, Judith / Gumbrecht, Hans Ulrich / Kaes, Anton / Koerner, Joseph Leo / von Mücke, Dorothea E. (Hg.) (2007): *Eine Neue Geschichte der deutschen Literatur*. Berlin: Berlin University Press.

„VON AUßEN IST ES NICHT ZU ERKENNEN“:  
GENDER UND SEINE (LITERARISCHE) INTERPRETATION

EINLEITUNG

Die Bedeutung des Begriffs Gender als ein Schlüssel zum Verstehen und Gestalten von Kultur und Gesellschaft scheint in der deutschen Forschungslandschaft unangefochten: So gibt es wohl kaum eine akademische Disziplin, die sich einer durch die Gender Studien initiierten Neuperspektivierung entzogen hätte. Dies gilt in erster Linie für die Geistes- und Sozialwissenschaften, mittlerweile aber auch für den MINT-Bereich und die Wirtschaftswissenschaften (vgl. Halberstadt et al. 2016). Während die Germanistik seit mehreren Jahrzehnten Impulse aus der Frauen- und Geschlechterforschung aufgenommen hat (vgl. z. B. Nieberle 2013), erfolgte die Annäherung seitens der Didaktik von Deutsch als Fremdsprache deutlich später, um die 2010er Jahre, mit anfänglich deutlichem Fokus auf die Lehrenden bzw. Lernenden und erst später auf Gender als eigenes Thema im Fremdsprachenunterricht (vgl. Schmenk 2016). Die Beiträge in diesem Band zeigen, auf welche vielfältige Weise Gender im Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterricht mittlerweile thematisiert wird und künftig noch mehr in den Fokus rücken könnte: sei es am Beispiel aktueller Debatten in der Landeskunde, als sprachliches Phänomen im Grammatikunterricht oder als Untersuchungsgegenstand im Literaturunterricht.

Grundbedingung für diesen vielfältigen Einsatz dürfte die Tatsache sein, dass die Vorstellung einer sozialen bzw. kulturellen Geschlechtsidentität im deutschen akademischen Diskurs weitestgehend akzeptiert und als erkenntnisfördernde Analysekategorie anerkannt ist.<sup>1</sup> Andernfalls könnte etwa Claus Altmayer in seiner *Diskursiven Landeskunde DaF*-Lehrer\*innen nicht dazu auffordern, Lernende daran zu erinnern, dass ‚typisch männliche‘ bzw. ‚typisch weibliche Attribute‘ „immer auch anders möglich sind“ (Altmayer 2016: 21). In anderen Worten: Das Ge-

---

<sup>1</sup> Gleichzeitig werden im sozialwissenschaftlichen Kontext bei der Kategorie Gender mindestens zwei gedankliche Stoßrichtungen unterschieden, die sich zueinander zwar nicht entgegengesetzt verhalten müssen, aber Akzente anders setzen. Während etwa Joan Scott Gender nutzt, um konkrete Machtverhältnisse und Asymmetrien zwischen Mann und Frau zu beschreiben, arbeitet Judith Butler jenseits der Geschlechterbinarität am performativen Charakter von Geschlecht. So wird in feministischen Diskussionen häufig eine Trennlinie zwischen strukturellen Problemen und bspw. aktuellen Identitätsdebatten gezogen.

schlecht generiert kein unveränderbares Set spezifischer Eigenschaften. Vielmehr erlernen wir diese (Sozialisation) bzw. passen uns den jeweils kulturell gegebenen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit an (Enkulturation). Vorstellungen geschlechtlicher Identität aber sind historisch, kulturell und sozial variabel, und – je nach theoretischem Standpunkt – auch loslösbar vom Körper und seinen anatomischen Geschlechtsmerkmalen.<sup>2</sup> Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus jedoch auf Gesellschaften, wo ein solcher Konsens nicht vorausgesetzt werden kann, da ihm ein Anti-Gender-Diskurs gegenübersteht. Solche Anti-Gender-Diskurse finden wir in vielen europäischen Ländern, auch in Deutschland, jedoch sind sie nur in wenigen Staaten politisch mehrheitsfähig bzw. Teil des offiziellen Regierungsprogramms. Letzteres ist bspw. derzeit in Ungarn der Fall. Hier stellt sich die sehr konkrete Frage, ob und wie Gender als Analysekategorie im DaF-Unterricht eingeführt und genutzt werden kann. Die Situation in Ungarn soll exemplarisch skizziert werden, um anschließend eine didaktische Möglichkeit aufzuzeigen, wie aus dem hiesigen Kampfbegriff Gender ein literatur- und kulturwissenschaftlicher Arbeitsbegriff werden kann.

#### EXKURS: ANTI-GENDER DISKURS IN UNGARN

In Ungarn wird dem Begriff Gender im öffentlichen Diskurs vehemente Skepsis entgegengebracht (wobei hier grundsätzlich die Offenheit eines Diskurses hinterfragt werden muss, der weitgehend von einem Medienmonopol geformt und gesteuert wird). Tatsächlich wurde in den letzten zehn Jahren von verschiedenen Seiten – insbesondere von der Regierungspartei Fidesz wie auch der Kirche – die eingangs geschilderte Grundannahme von einem biologischen und sozialen Geschlecht mehrfach in Frage gestellt: „It must be accepted that there are biological sexes, not social ones“ argumentierte bspw. 2017 die Jugendorganisation der ungarischen Christlich-Demokratischen Volkspartei in ihrem öffentlichen Brief gegen die Akkreditierung des ersten ungarischen Masterstudienprogramms für Gender Studien (das wenig später tatsächlich auch eingestellt werden musste, da darin kein gesellschaftlicher Nutzen gesehen wurde, vgl. Kováts 2020: 89; Langowski 2021). Die Ablehnung vom Gender-Konzept schlägt sich dabei auf verschiedene Bereiche nieder, besonders auf die Familienpolitik, wo ein traditionelles bzw. reaktionäres Familien- bzw. Frauen- und Männerbild mobilisiert wird, das egalitäre Identitätsentwürfe ebenso verwirft wie Partnerschaften jenseits der heteronormativen Matrix. Ähnlich wie gegenwärtig in Polen wird hinter dem Begriff Gender eine Ideologie vermutet, ein Importprodukt des Westens, das in die ungarische Lebensrealität keinen Einlass finden soll. Denn, so die Hauptar-

---

<sup>2</sup> Vgl. auch Nadine Bieker in diesem Band.

gumentationslinie, Gender gefährde ungarische Werte, Familien und ihre Kinder, ja die Zukunft Europas (vgl. Kováts 2020: 76). Innerhalb dieses Anti-Gender-Diskurses positioniert sich Ungarn offiziell als rettendes Bollwerk. Im Zuge der martialischen Rhetorik des von Viktor Orbán persönlich ausgerufenen ‚Kulturkampfes‘ hat die Regierung den Begriff Gleichstellungspolitik in der öffentlichen Kommunikation erst durch Familienpolitik und dann Demografiepolitik ersetzt.<sup>3</sup> Damit verschwindet nicht nur der Begriff Gender aus dem Regierungsprogramm, sondern all jene familienpolitischen Belange, die jenseits der politisch erwünschten Steigerung der Fertilitätsrate angesiedelt sind.

Als besonders einschneidend erwiesen sich die Jahre 2018 bis 2021. Zum einen entschied Ministerpräsident Viktor Orbán, die Istanbul-Konvention, welche dem Schutz vor häuslicher Gewalt dient, nicht zu ratifizieren. Die Begründung hierfür war, dass durch den Gebrauch des Begriffes Gender im Dokument eine Vorstellung von Geschlechtsidentität ‚eingeschleust‘ würde, die mit den Werten Ungarns nicht vereinbar wäre (gleichwohl die Konvention die Existenz biologischer Geschlechter nicht negiert). Die Tatsache, dass durch diesen Schritt das strukturelle Problem häuslicher Gewalt auf internationaler Vertragsebene unbehandelt blieb, wurde durch den ‚Triumph‘ gegenüber der ideologischen Vereinnahmung durch den Westen kaschiert. Den ausgerufenen Ausnahmezustand während der Pandemie nutzte Orbán schließlich, um drei Gesetze zu verabschieden, die überdies zur Diskriminierung sexueller und geschlechtlicher Minderheiten führen. Zum einen wurde festgelegt, dass sich eine Familie immer aus dem Zusammenschluss eines Mannes und einer Frau konstituieren. Damit ist Alleinerziehenden und homosexuellen Paaren die Möglichkeit entzogen worden, als Familie zu gelten und Kinder großzuziehen.<sup>4</sup> In dieselbe Kerbe schlägt das Gesetz vom November 2020, das es Alleinerziehenden und Homosexuellen verbietet, Kinder zu adoptieren. Schon im Mai 2020 wurde ein Gesetz erlassen, das besagt, dass Geschlecht und Vorname nach der Geburt in persönlichen Dokumenten nicht mehr verändert werden darf, sodass hier weder Raum für eine intergeschlechtliche noch transgeschlechtliche Identität gegeben ist.<sup>5</sup> Die gesetzlichen Beschlüsse wurden flankiert von verschiedenen Kampagnen, die für ein heteronormatives Familienbild und konservative

---

<sup>3</sup> Dieser strategische Wandel lässt sich an einem Beispiel aus dem Wissenschaftsbetrieb veranschaulichen. 2018 wurde die Akkreditierung des einzigen MA-Studiengangs für Gender Studies in Ungarn, an der ELTE in Budapest, zurückgenommen. Stattdessen wurde an der mittlerweile privatisierten Corvinus Universität ein Masterprogramm für „Economics of Family Policy and Public Policies for Human Development“ etabliert.

<sup>4</sup> An dieser Stelle muss auf die Gegenbewegung *A család az család* (dt. eine Familie ist eine Familie) hingewiesen werden, die sich für die Akzeptanz von Regenbogenfamilien in Ungarn einsetzt. Vgl. <https://acsaladazcsalad.hu/indexen.html> [01.11.2021].

<sup>5</sup> Die Begriffe ersetzen die bislang verbreiteten, medizinischen Beschreibungen als inter- und transsexuell.



Rollenbilder warben, darunter ein staatliches Subventionsprogramm für junge Familien wie auch Aussagen der Familienministerin Katalin Novák, wonach Frauen sich nicht mehr in Konkurrenz zu Männern sehen sollten und sich getrost zurückfallen lassen könnten (Krause-Sandner 2021). Denn, so Novák in einem Online-Video, Opferbereitschaft und mütterliches Verantwortungsbewusstsein seien die Eigenschaften, die Frauen glücklich machten.<sup>6</sup>

Wie erhitzt die Debatte um bzw. gegen Gender ist, zeigen auch aktuelle Beispiele aus dem Kulturleben. Als die angesehene ungarische Schriftstellerin Krisztina Tóth im Februar 2021 kritisch auf problematische Gender-Stereotype in zwei Büchern aus dem schulischen Kanon verwies, wurde sie innerhalb kürzester Zeit Opfer einer medialen Hexenjagd (vgl. Kahlweit 2021). Ein ähnliches Schicksal ereilte im Sommer 2021 den Herausgeber des im Herbst 2020 erschienenen, intersektionalen Märchenbuches *Meseország mindenkié* (dt. Märchenland für alle). In dem Buch werden vormals marginalisierte Gruppen selbstverständlicher Teil des Figurenpersonals, also etwa eine Prinzessin of Color oder ein schwuler Prinz. Das Buch wurde auf einer Pressekonferenz der Partei *Mi Hazunk*, eine Splittergruppe der *Jobbik*, öffentlich geschreddert. Es erfolgten Einschüchterungsversuche gegenüber Buchhandlungen. Schließlich meldete sich Orbán in einem Radiointerview selbst zu Wort und meinte, Ungarn sei gegenüber homosexuellen Menschen tolerant, aber die rote Linie dürfe nicht übertreten werden; die Kinder müssten in Ruhe gelassen werden. Mittlerweile – im Zuge des im Juli 2021 in Kraft getretenen, europaweit umstrittenen Gesetzes, welches die Information von Kindern und Jugendlichen über Homosexualität und Transgeschlechtlichkeit in Ungarn verbietet – wird das Märchenbuch tatsächlich mit einem ‚Warnhinweis‘ versehen.<sup>7</sup> Dabei verkaufte sich das Buch innerhalb des halben Jahres seit seiner Veröffentlichung besser als andere erfolgreiche Kinderbücher innerhalb eines Jahres und stand über Wochen auf Platz eins der Bestsellerliste (vgl. Kocyba 2021). Die gleiche Tendenz lässt sich bei dem Bilderbuch *Micsoda család!* [dt. Was für eine Familie!] feststellen, das zwei kurze Geschichten des Autors und Übersetzers Lawrence Schimmel über Regenbogenfamilien vereint. Der Erfolg dieser medial verfeimten Bilder- und Kinderbücher wie auch Gegenkampagnen zu den beschriebenen Gesetzesveränderun-

---

<sup>6</sup> Einen Einblick auf Deutsch ermöglicht dieser Artikel: Krause-Sandner, Karoline (2021): „Erfüllung“: Ungarische Ministerin wirbt für die traditionelle Mutterrolle. In: Kurier online vom 15.12.2020. URL: <https://kurier.at/politik/ausland/erfuellung-ungarische-ministerin-wirbt-fuer-die-traditionelle-mutterrolle/401130588> [16.02.2021].

<sup>7</sup> Eine Buchhandlung musste unlängst eine Geldstrafe dafür zahlen, das queere Bilderbuch *Micsoda család!* des amerikanischen Autors Lawrence Schimmel ohne einen solchen Warnhinweis verkauft zu haben. <https://www.spiegel.de/kultur/kinderbuch-mit-regenbogenfamilie-ungarische-behoerde-verhaengt-strafe-gegen-buchhandlung-wegen-kinderbuch-mit-regenbogenfamilie-a-0834b640-5d83-4c6e-ba82-84c027243b62> [10.11.2021].

gen zeigen, dass es in Ungarn jenseits des von der Regierung forcierten politischen Diskurses auch Gegendiskurse gibt, die anschlussfähig an das Konzept von Gender und einhergehende politische Ziele bzw. Emanzipationsbewegungen sind. Trotzdem bleibt die Frage virulent, ob und wie ein solch gesellschaftlich umkämpfter Begriff Eingang in den DaF-Unterricht finden sollte. Die nachfolgenden Überlegungen basieren auf den Unterrichtserfahrungen im Rahmen eines wiederkehrenden kulturwissenschaftlichen Seminars an der Eötvös-Loránd-Universität in Budapest, in welchem ich die Studierenden das Konzept Gender mittels der Erzählung *Das Wasser des Flusses Lot* erarbeiten lasse.

### DIDAKTISCHES POTENZIAL DER ERZÄHLUNG

Der Band *17 Erzählungen über Sex und Macht* (2018), dem diese Erzählung entnommen ist, stellt sich der in den letzten Jahren mehrfach artikulierten „Rezeptionsignoranz von weiblicher Kunst und Literatur“<sup>8</sup> und legt dabei den Fokus auf das wenig beleuchtete Thema Sexualität. *Das Wasser des Flusses Lot* repräsentiert ein dezidiert weibliches Sprechen über Sexualität. Doch im Gegensatz zu einer traditionell negativ besetzten weiblichen Sexualität, die überwiegend von übergriffigen und gewalttätigen Erfahrungen geprägt ist,<sup>9</sup> schildert Iov Spielarten lustvollen und erfüllenden Begehrens. Sexualität erschöpft sich dabei nicht im kokettierenden Gestus der Andeutung, Körperlichkeit nicht im keuschen Gewand der Verhüllung. Beides wird auf der Bild- und Sprachebene ungewohnt konkret; ein Sachverhalt, der mit Blick auf die Zusammensetzung der Lernenden (Alter, Geschlecht, Religionszugehörigkeit) und den kulturellen Kontext ebenfalls mitberücksichtigt werden muss.<sup>10</sup>

Der Unterrichtsvorschlag zielt darauf, Studierende das theoretische Konzept von Gender indirekt, nämlich mittels der literarischen Interpretation und damit induktiv erarbeiten zu lassen. Daher scheint die Bezeichnung des vorliegenden Ansatzes als genderreflexiv statt gendersensibel sinnvoller, weil damit die Fokus-

---

<sup>8</sup> Schulz, Gabriele / Ries, Carolin / Zimmermann, Olaf (Hg.) (2016): *Frauen in Kultur und Medien. Ein Überblick über aktuelle Tendenzen, Entwicklungen und Lösungsvorschläge*. Berlin: Astov-Druck, S. 457.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu bspw. die Dissertationsschrift von Julia Neissl (2001): *Tabu im Diskurs. Sexualität in der Literatur österreichischer Autorinnen*, Innsbruck/Wien/München: Studienverlag.

<sup>10</sup> Margarita Iov wurde 1993 in der Ukraine geboren. Durch ihr Geburtsjahr lässt sich eine Nähe zur Altersgruppe und Erfahrungswelt der Studierenden herstellen. Die Autorin kann (noch) als ‚peer‘ und Zeitgenossin betrachtet werden, eine Wahrnehmung, welche das Benennen sensibler Themen im Unterricht erleichtern kann. Daneben dürften weitere, unterschiedliche Faktoren eine Rolle spielen, wie z. B. die Behandlung der Erzählung nicht zu Beginn des Semesters, sondern erst, wenn sich ein Vertrauensverhältnis zwischen Lernenden und der Lehrperson eingestellt hat.

sierung auf der gedanklichen Auseinandersetzung mit Gender deutlicher hervortritt.<sup>11</sup> Die besondere Thematik und Ästhetik des Textes erlauben es, den Konstruktionscharakter von Gender aufzuzeigen und geschlechtliche Rollenbilder zu hinterfragen bzw. zu erweitern. Im Mittelpunkt der Erzählung steht die namenlose Hauptfigur und ihre Suche nach sich selbst; eine Suche, die für Leser\*innen um die Frage kreist, mit wem wir es eigentlich ‚genau‘ zu tun haben. Auf dieser Suche durchque(e)rt die Hauptfigur, die auch die Erzählfigur ist, beständig die Verhandlungsräume, welche durch die heteronormative Matrix vorgegeben werden. Dieses narrative Muster spiegelt sich sowohl im Aufbau der Erzählung als auch in der Metaphorik wider.

Der Einladung eines Bekannten folgend begibt sich die Erzählfigur in die französische Stadt Valadilène (eine fiktive Stadt, die auf keiner Landkarte, aber in dem Computerspiel *Syberia* zu finden ist). Ihr anfänglich schüchternes, fast ängstliches Verhalten gegenüber dem Bekannten, der nur das Kürzel A trägt, nimmt kurze Zeit später eine unerwartete Wendung. Die Erzählfigur genießt die Anziehung, die sie auf A ausübt. Beim Geschlechtsverkehr nimmt sie überraschend eine dominante Rolle ein; sie kontrolliert den sexuellen Akt souverän. Am Morgen danach macht sich die Erzählfigur zu einem Spaziergang durch die Stadt auf, überquert die Brücke über dem Fluss Lot und trifft in einem Café auf der anderen Stadtseite auf eine junge Frau, ebenfalls nur mit dem Kürzel A benannt.<sup>12</sup> Auch hier entwickelt sich eine Anziehung zwischen den beiden Figuren. Im Kontrast zur ersten Begegnung übernimmt nun aber die Frau die ‚Führung‘, die Erzählfigur lässt sich fallen, der sexuelle Akt verläuft zärtlich und hingebungsvoll.

Für die Analyse und Interpretation des Textes ist ausschlaggebend, dass wir aufgrund der Erzählhaltung (Ich-Erzählung) keine Aussage darüber treffen können, ob die erzählende Figur männlich oder weiblich bzw. nicht binär ist. Wir sind beim Lesen und Interpretieren auf kulturelle Muster weiblicher, männlicher oder queerer Sexualität zurückgeworfen.<sup>13</sup> Nur aufgrund des Verhaltens der Er-

---

<sup>11</sup> In der Forschung zur (schulischen) Literaturdidaktik zielt das Konzept eines gendersensiblen Unterrichts entweder auf die Berücksichtigung (angeblicher) unterschiedlicher Interessen und Lesegehnheiten von weiblichen und männlichen Leser\*innen oder auf das Aufzeigen und Dekonstruieren von Genderstereotypen in der Kinder- und Jugendliteratur. Vgl. hierzu auch Ina Brende-Perpina / Heiser, Ines / König, Nicola (Hg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen//Methoden//Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Filibach bei Klett 2020, hier besonders aus dem theoretischen Teil S. 13–20.

<sup>12</sup> Abgesehen davon, dass ein Fluss dieses Namens tatsächlich Frankreich durchläuft, hallt in diesem Namen die biblische Geschichte Lots wider, der sich in Sodom als moralischer Mensch bewies, auf dem Rückzug aus der Stadt aber seine Frau verlor, die zurückblickend zur Salzsäule erstarrte. Insofern wirft der Flussname Lot auch den Assoziationsraum eines ‚Sündenpfuhs‘ auf, in welchem sich die Erzählfigur bewegt.

<sup>13</sup> Andernfalls würde das Geschlecht durch die Personalpronomen ‚sie‘, ‚er‘ oder (noch selten) ‚xier‘ sprachlich festgelegt sein.

zählfigur, ihrer Gedanken und Aussagen können wir Rückschlüsse auf ihre geschlechtliche Identität ziehen. Darin liegt das große Potenzial der Erzählung: Denn in diesem interpretatorischen Verfahren des Decouvrierens spiegelt sich das Konzept von Geschlecht als sozialem Konstrukt: Wir entwerfen eine Vorstellung weiblicher, männlicher oder queerer Identität aufgrund bestimmter emotionaler Dispositionen, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen. In diesem Prozess werden wir letztlich viel mehr über *unsere* Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität erfahren als über die Figur, die sich unseren Zuschreibungen immer wieder geschickt entzieht.

### PRODUKTIVE IRRITATIONEN

Das Prinzip der Irritation ist für die Erzählung wegweisend und kann im Rahmen der didaktischen Umsetzung für den Literaturunterricht produktiv genutzt werden. Im Zentrum der Unterrichtseinheit steht die Figurencharakterisierung, eine für den literaturwissenschaftlichen Analyseprozess typische und scheinbar unverfängliche Aufgabenstellung. Die Studierenden werden aufgefordert die Erzählung bis zur Hälfte zu lesen (hier Iov 2018: 68), verbunden mit der Aufgabe, möglichst viele Details aus dem Text über die Haupt- und Nebenfigur zu sammeln.<sup>14</sup> Nach dem Lesen wird ihnen Zeit gegeben, den Text nochmals auf Details durchzugehen und ihre Funde zu markieren bzw. zu notieren. Im Anschluss wird zuerst die Nebenfigur besprochen. Durch das Personalpronomen ist A als männlich ausgewiesen. Mehrere seiner Verhaltensweisen stabilisieren diese Zuweisung, vor allem im Verhalten gegenüber der Erzählfigur, die A als „forsch, fast unverschämt“ empfindet (ebd.: 64): A „schiebt [die Hauptfigur] durch die Menge“, „erklärt“, erteilt dem Taxifahrer „ein kurzes Kommando“, „öffnet [ihr] die Tür“ und legt ihr „einen Arm um die Schultern, als hätte er jedes Recht dazu“ (ebd.: 63). Die Vorstellung von Weiblichkeit wiederum entsteht durch das passive, untergeordnete und ängstliche Verhalten der Erzählfigur. Dieses wird beim Betreten des bedrohlich wirkenden Hauseingangs und der fremden Wohnung besonders augenscheinlich; zahlreiche Details lassen den Eindruck eines Gefängnisses entstehen – die Gittertür, die Dunkelheit, die dicken Wände:

---

<sup>14</sup> Es bietet sich auch an, den Text laut vorzulesen. Damit kann die Lehrperson nicht nur als sprachliches Vorbild wirken, sondern anstelle der Studierenden die Hemmschwelle überwinden, eine Geschichte über Sex vorzulesen. Aufgrund der latent sadomasochistischen Konstellation zwischen der Erzählfigur und der Nebenfigur ist der erste Teil der Erzählung zudem herausfordernder als der zweite Teil, wo eine vergleichsweise zärtliche Begegnung geschildert wird.

Er schließt die vergitterte Haustür auf und führt mich zum Fuß einer engen Treppe. Mit dem Knall der ins Schloss fallenden Tür stehen wir im Dunkeln, die dicken Wände schlucken jedes Geräusch von draußen, wie eine Schatulle. A geht voraus, ich spüre meinen Herzschlag in den Schläfen, die plötzliche Anspannung der Muskulatur. Nur eine Ahnung von Gefahr. (Iov 2018: 64)

Ein solches Gefühl des Ausgeliefertseins, gemischt mit der Anziehung zum potenziell gefährlichen Mann,<sup>15</sup> wird von den Seminarteilnehmer\*innen auffallend häufig als typisch weibliches Erleben interpretiert. Mit Blick auf die weitere Erzählung gehen sie dem Text ‚in die Falle‘: Ihre Interpretationen werden durch ein binäres und heteronormatives Weltbild gestützt, und ein solches wird vom Text an vielen Stellen auch impliziert. Während Passivität, Subdominanz und Angst von Studierenden oft als weibliche Eigenschaften aufgefasst werden, stabilisiert die Nebenfigur eine solche Vorstellung: Zum einen, weil sie grammatikalisch als männlich ausgewiesenen ist, zum anderen, weil sie die entgegengesetzten Charaktereigenschaften trägt. Die Binarität von Weiblichkeit und Männlichkeit stützt sich auf diese entgegengesetzten Eigenschaften. Dabei greift diese semantische Symbolik so tief, dass A am „westlichen Ufer“ des Flusses wohnt (wobei ‚der Westen‘ als ein metaphorisch männlich gefasster, besitzergreifender Raum gelesen werden kann) und er seine Heimatstadt nicht einfach vorstellt, sondern sie zeigt, „als gehöre sie ihm“ (Iov 2018: 65).

Der Text knüpft an die Erwartungshaltung einer heteronormativ geprägten Leserschaft an und forciert die Geschlechterbinarität mittels traditioneller (literarischer) Geschlechterrollen und ihrer Stereotype. Die Leser\*innen werden auf eine Spur gebracht, die sich bei der nun folgenden Begegnung der zwei Figuren, (scheinbar?) als die falsche erweist. Denn nun tauschen Haupt- und Nebenfigur unerwartet ihre Rollen. Nach einer Party kommt es zum einvernehmlichen Geschlechtsverkehr, wobei sich A unerwartet in eine submissive, die Erzählfigur in eine dominante Rolle begibt. Die Erzählfigur ist plötzlich nicht mehr verunsichert oder gar ängstlich, sondern führt A souverän durch das gemeinsame Liebespiel: „Ich weise ihn an, sich auszuziehen, und er gehorcht, zieht sich aus, bis er ganz entkleidet vor mir steht. Seine Hände wollen mich berühren, ich halte sie auf [...]“ (Iov 2018: 67). Diese Passage erweist sich für die Studierenden als irritierend und unvereinbar mit ihrer vorherigen Leseerfahrung und ihren Erwartungen an die Figur. Denn ein solch dominantes sexuelles Verhalten wird mit Männlichkeit verbunden und kollidiert mit dem weiblichen Entwurf der Erzähl-

---

<sup>15</sup> Einige Zeilen zuvor heißt es über die Beweggründe der Erzählfigur, nach Valadilène zu reisen: „Vielleicht wollte ich As Gesicht noch einmal aus der Nähe betrachten, irgendetwas nachholen, sehen, was passiert.“ (S. 64) An späterer Stelle: „[...] ich sehe seinen Händen gerne beim Gestikulieren zu und lausche seiner schönen Stimme.“ (S. 65)

figur. Als diese am Ende der Passage in A „eindringt“, sind sich Seminarteilnehmer\*innen zumeist sicher, dass es sich bei der Erzählfigur tatsächlich um einen homosexuellen Mann handeln müsse.<sup>16</sup>

Das Ergebnis dieser gemeinsamen Interpretation der Haupt- und Nebenfigur bezeichne ich als produktive Irritation, weil der Moment, in dem die erste von der zweiten Interpretation abgelöst wird, auch einen geeigneten Zeitpunkt bietet, um über Iovs literarische Verfahren wie auch die eigene literaturwissenschaftliche Analyse zu reflektieren. Im Unterrichtsgespräch kann gemeinsam erarbeitet werden, wie Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit im Text mittels Sprache, Verhaltensweisen und Gefühlen konstruiert werden. Und dass dieses literarische Verfahren im Kontext spezifischer kultureller Vorstellungen von Frauen und Männern aufgeht – wenn wir die kulturelle Vorstellung von Frauen als stark und dominant hätten, könnte sich der Überraschungseffekt, die produktive Irritation nicht einstellen. In diesem Sinne macht der Text den Konstruktionscharakter von Gender als soziales bzw. kulturelles Geschlecht erkennbar: „In bestimmter Hinsicht“, so Judith Butler, „beinhaltet die Vorstellung, dass die Geschlechtsidentität eine Konstruktion darstellt, einen bestimmten Determinismus der Bedeutungen der Geschlechtsidentität (*gender meanings*), die in die anatomisch differenzierten Körper eingeschrieben sind, wobei diese Körper ihrerseits als passive Empfänger eines unumstößlichen kulturellen Gesetzes verstanden werden.“ (Butler 1991: 25) Folgt man Butlers Überlegungen, so könnten wir also nicht nur die äußeren Schichten freilegen, die unsere kulturellen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit umhüllen, sondern auch die Körper vom einengenden Blick der Zweigeschlechtlichkeit. In diesem Sinne entzieht sich auch der Körper der Erzählfigur demonstrativ immer wieder diesem Blick, indem nur ein verschwommenes Bild geboten wird, das sich der Analyse verwehrt: „Ich betrachte meine Spiegelung im Fenster eines Cafés. Von außen ist nichts zu erkennen.“ (Iov 2018: 69) Der Text bietet damit auch die Möglichkeit, die philosophische Frage nach Geschlecht im vordiskursiven Raum zu stellen.

Nachdem A als männliche Nebenfigur und die Erzählfigur als anfänglich weiblich wirkender, nun homosexueller Mann ‚bestimmt‘ und das ästhetische Verfahren des Textes mittels der literaturwissenschaftlichen Interpretation aufgedeckt wurde, kann der Text gemeinsam zu Ende gelesen werden. Wie bereits geschildert, überquert die Erzählfigur den Fluss und lernt die junge Besitzerin eines Cafés kennen, die bezeichnenderweise auch das Kürzel A trägt. Die Figuren scheinen austauschbar. Von Beginn an ist der Blick der Erzählfigur auf ihren Körper gerichtet: „Ich beobachte ihre beweglichen Schultern unter den über-

---

<sup>16</sup> Und dies, obwohl die Erzählfigur auf der Party vom Gastgeber umarmt wird, während dem befreundeten A nur die Hand geschüttelt wird, was als Indiz dafür diskutiert werden könnte, dass die Erzählfigur doch weiblich ist.

kreuzten Trägern ihres Kleides“; „ihr helles rotblondes Haar ist lose im Nacken zusammen geknotet“; „sie hat sehr helle Augen, einen schönen Mund“ (Iov 2018: 69f.) Auch bei dieser Begegnung zeigt A die Stadt; diesmal aber nicht im Gestus der Eroberung: „Sie führt mich durch die Straßen, zeigt ab und zu ein Gebäude“ (Iov 2018: 70). Auch wird die Wohnung nicht als bedrohlich wahrgenommen; vielmehr erwartet die Erzählfigur dort ein kreatives Chaos: „Ich betrachte die Aquarelle an den Wänden, die Unordnung auf dem Schreibtisch, überall Malutensilien, auf dem Boden liegen ein paar Kleidungsstücke verstreut. Eine große Kommode, eine Küchenzeile, ein Bett und ein kleiner Balkon.“ Anstatt sich eingesperrt oder gar in der Falle zu fühlen, tritt die Erzählfigur auf den Balkon, Wind fährt durch ihr Haar: „Ich öffne die Augen, bin auf der anderen Seite, verschluckt, verwandelt.“ (ebd.: 69f.) Dieser Wandel zeichnet sich im veränderten Verhalten während des Geschlechtsaktes ab. War die Erzählfigur im ersten Teil der Geschichte unerwartet dominant, begibt sie sich im zweiten Teil in die Hände der weiblichen A: „Sie kommt zu mir heraus und führt mich an der Hand zurück ins Haus. Ich lasse es zu.“ (ebd.: 71) Von dieser Wandlung weiß aber nur die Erzählfigur und wir, die Leser\*innen, denn „[e]s ist von außen nicht zu sehen, aber vielleicht ist es zu hören, das andere Herz. [...] Bin immer noch jemand anderes gewesen.“ (ebd.: 71)

#### DURCHQUE(E)REN VON BINARITÄT

Dieses Zitat zeigt einmal mehr, wie sich die Erzählfigur einer Festlegung von außen entzieht. Immer wieder tauchen in der Erzählung stattdessen Metaphern auf, die das Diffuse und Fluide ihrer Identität betonen, etwa beim Betrachten der eigenen Spiegelung im Fenster des Cafés oder beim Bad in der Wanne („Ich betrachte lang die langsam verschwommenen Konturen meines Gesichtes im langsam beschlagenen Spiegel. [...] sehe hinunter auf meinen Körper [...] mein Abbild auf der Wasseroberfläche beginnt sich zu verformen.“ Iov 2018: 67). Das Wasser also als das Medium für Transformation, und auch der Fluss, der die Stadt durchzieht, kann als Symbol für das Mäandern zwischen (binären) Identitäten gelesen werden. Damit ergänzt die Analyse von Aufbau und Metaphorik der Erzählung die Ergebnisse aus dem vorangegangenen Unterrichtsgespräch und rundet die literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konzept von Gender ab. Denn angefangen bei der zweiteiligen Struktur der Erzählung, über die zwei Nebenfiguren bis zu den zwei Stadtteilen entwirft der Text eine Landkarte, die ganz dem Entwurf einer binären Weltsicht folgt.<sup>17</sup> Diese Ord-

<sup>17</sup> Vgl. auch das Bild auf der Brücke: „In der Mitte der Brücke bleibe ich stehen und betrachte die sich stoisch gegenüberstehenden zwei Türme“ (Iov 2018: 72).

nung durchque(r)t die Erzählfigur jedoch: Weder können wir vereindeutigende Aussagen über ihren Körper treffen noch über ihre geschlechtliche Identität oder sexuelle Orientierung. Damit führt Iov das Auseinanderdriften genau jener Kategorien vor Augen, die im Rahmen der heteronormativen Matrix als voneinander abhängig gelten: *sex*, *gender* und *desire*. Auf performative Art führt Iovs Text vor Augen, wie sich die Erzählfigur jener „Zwangsordnung“ entzieht und die „Dualität der Geschlechter“ hinterfragt. (Butler 1991: 23) Denn zu ihrem Wesenskern lässt sie uns nicht vordringen, er ist von außen schwer erkennbar (wie das versteckte Farbenspiel der Kirchenfenster<sup>18</sup>), geschützt wie in einer Muschel mit undurchdringlicher Schale.<sup>19</sup>

Wie das soziale bzw. kulturelle Geschlecht, so ist also auch die Identität der Erzählfigur in Iovs Text fluide und plural; sie konstituiert sich in Form einander ablösender performativer Akte. Unser Begehren, als Leser\*innen die Figur zu entlarven, deckt sich mit unserem Bedürfnis, den Text zu ‚durchschauen‘. Dabei verraten unsere Interpretationen mehr über uns als über die Figur. Die Analyse führt uns an die Grenze zwischen *plaisir* und *joissance* (Roland Barthes): Unsere durch den Text evozierten, in mühsamer interpretatorischer Kleinarbeit errichteten Vorstellungen zerfallen und müssen zu einer neuen Form finden, eine Form, die eine Erweiterung unseres eigenen Vorstellungsvermögens einfordert. Die literaturwissenschaftliche Analyse und Interpretation von Iovs Erzählung führt uns dabei den Konstruktionscharakter von Gender vor Augen. In Kontexten, wo der Begriff Gender stark politisiert oder gar tabuisiert ist, kann durch ein solches induktives Verfahren das zugrundeliegende Prinzip erfahrbar gemacht werden. Die Arbeit am Text bietet hierbei einen sicheren Rahmen, innerhalb dessen sich die Studierenden bewegen können, ohne auf eigene Erfahrungen oder den gesellschaftlichen Diskurs eingehen zu müssen. Sicherlich stößt ein solches Vorgehen dort an kulturelle Grenzen, wo die explizite Darstellung von Sexualität im Literaturunterricht nicht erwünscht ist. Gleichzeitig hält dieser Ansatz aber die Möglichkeit offen, über den Text hinauszugehen – etwa, um sich mit dem Konzept Gender tiefer theoretisch auseinanderzusetzen oder es auf eines der eingangs aufgeführten, zahlreichen Beispiele anzuwenden, die für den DaF-Unterricht relevant sind, also etwa die Diskussion um eine gendergerechte Sprache. In Budapest schließe ich die Arbeit an dieser Erzählung gerne mit einer

---

<sup>18</sup> Vgl. hierzu der Kommentar der Erzählfigur bei Betrachtung der Kirchenfenster: „Von draußen ist das Buntglas dunkel und trüb, die Farben lassen sich nur mit Mühe erahnen.“ (Iov 2018: 65)

<sup>19</sup> Vgl. hierzu das gemeinsame Muschelessen zwischen der Erzählfigur und A aus dem ersten Teil der Erzählung, bei dem sie sich „schweigend gegenüber sitzen wie bei einem Duell, während wir Muschel um Muschel aus ihrer Schale befreien. [...] Wir kennen uns seit fast fünf Jahren, aber nur die äußerste, härteste Schicht.“ (Iov 2018: 66)



Übersetzungsübung ab: Denn im Ungarischen gibt es für die dritte Person Singular lediglich *ein* Pronomen. Würde man also *Das Wasser des Flusses Lot* ins Ungarische übersetzen, so könnte man die Leser\*innen in eine noch verführerischere Ungewissheit locken, als es Iov bereits im deutschen Original vermag.

#### LITERATUR

- Altmayer, Claus (Hg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Brendel-Perpina, Ina / Heiser, Ines / König, Nicola (2020): *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen//Methoden//Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter* (20. Aufl. 2019). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Halberstadt, Jantje / Hilmers, Luise / Kubes, Tanja Angela / Weingraber, Sophie (Hg.) (2016): *(Un)Typisch Gender Studies – neue interdisziplinäre Forschungsfragen*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress.
- Iov, Margarita (2018): *Das Wasser des Flusses Lot*. In: Lina Muzur (Hg.): *Sagte sie. 17 Erzählungen über Sex und Macht*. München: Hanser Berlin, S. 63–72.
- Kahlweit, Cathrin (2021): „Jetzt greifen sie einzelne Menschen an“. Interview mit Kristina Tóth. In: Süddeutsche Zeitung online vom 01.03.2021. URL: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/kristina-toth-ungarn-rufmord-1.5221520?reduced=true> [05.03.2021].
- Kocyba, Kristina (2021): „Märchenland für alle“. Zwischen Schredder und Bestsellerliste. In: ZEIT online vom 03.03.2021. URL: <https://www.zeit.de/2021/10/maerchenland-fuer-alle-queer-maerchenbuch-ungarn-diskriminierung> [01.03.2021].
- Kovats, Eszter / Pető, Andrea (2018): *Anti-gender Discourse in Hungary. A Discourse without a Movement?* In: Kuhar, Roman / Paternotte, David (Hg.): *Anti-Gender Campaigns in Europe. Mobilizing against Equality*. London/New York: Rowman & Littlefield, S. 117–131.
- Langowski, Judith (2021): *Wie geht es den Gender Studies in Ungarn?* In: Der Tagesspiegel vom 05.03.2021. URL: [tagesspiegel.de/wissen/zwei-jahre-nach-dem-verbot-wie-geht-es-den-gender-studies-in-ungarn/26978612.html](https://www.tagesspiegel.de/wissen/zwei-jahre-nach-dem-verbot-wie-geht-es-den-gender-studies-in-ungarn/26978612.html) [01.03.2021].
- Neissl, Julia (2001): *Tabu im Diskurs. Sexualität in der Literatur österreichischer Autorinnen*, Innsbruck/Wien/München: Studienverlag.
- Nieberle, Sigrid (2013): *Gender Studies und Literatur. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

- o. A. (2021): *Umstrittene Gesetzgebung in Ungarn. Buchhandlung muss Strafe wegen Kinderbuch mit Regenbogenfamilie zahlen*. In: Spiegel Kultur vom 07.07.2021. URL: <https://www.spiegel.de/kultur/kinderbuch-mit-regenbogenfamilie-ungarische-behoerde-verhaengt-strafe-gegen-buchhandlung-wegen-kinderbuch-mit-regenbogenfamilie-a-0834b640-5d83-4c6e-ba82-84c027243b62> [07.07.2021].
- Krause-Sandner, Karoline (2021): „Erfüllung“: *Ungarische Ministerin wirbt für die traditionelle Mutterrolle*. In: Kurier online vom 15.12.2020. URL: <https://kurier.at/politik/ausland/erfuellung-ungarische-ministerin-wirbt-fuer-die-traditionelle-mutterrolle/401130588> [16.02.2021].
- Schmenk, Barbara (6. Aufl. 2016): *Geschlecht*. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 254–257.

## DAS THEMA SEXUALITÄT IM DAZ-UNTERRICHT: VORAUSSETZUNGEN, UMSETZUNG, PROBLEME UND LÖSUNGSSTRATEGIEN

### 1. EINLEITUNG

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht für Erwachsene.<sup>1</sup> Ausgegangen wird von Altmayers Konzept der diskursiven Landeskunde, der zufolge das wesentliche Ziel von Fremdsprachenunterricht darin besteht, die Lernenden zur Teilhabe an der Sprach- und Lebenswelt der Zielsprachengemeinschaft zu befähigen (vgl. Altmayer 2004, 2006; Altmayer et al. 2016). Konkret äußert sich diese Teilhabe in der Fähigkeit zur passiven wie aktiven Teilnahme an Diskursen, d. h. in der Diskursfähigkeit. Die Lernenden sollen dazu in der Lage sein, sich an relevanten Diskursen im privaten sowie im öffentlichen Bereich beteiligen zu können (wenngleich sie zu einer solchen Beteiligung aber nicht verpflichtet sind (vgl. Rösler 2020: 222)). Es stellt sich die Frage, welche Diskurse und damit welche Themen für den DaZ-Unterricht relevant sind. Die Forschung wie auch die Praxis liefern darauf keine eindeutigen Antworten: Anstatt vorgegebene Kanons oder Listen abzarbeiten, gilt es vielmehr, sich an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden zu orientieren (vgl. Rösler 2012). Sexualität ist in diesem Sinne ein Thema wie alle anderen auch: Sie kann und sollte unter Umständen im DaZ-Unterricht vorkommen, stellt aber keinen unbedingt notwendigen Bestandteil dar, ist also kein obligatorisches Unterrichtsthema. Im Vergleich zu anderen Themen wird sie dennoch unverhältnismäßig häufig vermieden, da nach wie vor einige ihrer Aspekte als Tabu gelten. Welche Bereiche genau von dieser Tabuisierung betroffen sind, lässt sich dabei nicht zweifelsfrei feststellen, da Tabus im Allgemeinen stark gruppen- und kontextabhängig sind und dadurch stets ein hohes Maß an Ungewissheit bestehen bleibt.<sup>2</sup> Fakt ist jedoch, dass Sexualität an sich bzw. zahlreiche Teilaspekte davon eine große Rolle im deutschsprachigen Raum spielen, was sich bereits bei einem kurzen Blick in einige Zeitungen zeigt.

---

<sup>1</sup> Aus Platzgründen wird an dieser Stelle nur sehr kurz auf theoretische Grundlagen eingegangen. Für eine tiefergehende Darstellung siehe Koch (2019, 2020).

<sup>2</sup> Zu Tabus im Kontext von Deutschunterricht siehe z. B. Hägi-Mead (2017, 2018, 2019) und Schröder (1995, 1997).

Eine Thematisierung im DaZ-Unterricht ist also schon allein deswegen gewinnbringend, weil das Thema sowohl im privaten als auch im öffentlichen Leben relevant ist. Weiterhin ist es sinnvoll, Sexualität im DaZ-Unterricht zu behandeln, um das Deutungsmuster-Repertoire der Lernenden in diesem Bereich zu erweitern, ihnen ein angemessenes Vokabular zu vermitteln und sie so vor Fehlkommunikation und Missverständnissen zu schützen sowie sie dazu zu ermächtigen, eigene Grenzen zu ziehen und fremde wahrzunehmen.<sup>3</sup> Zu guter Letzt besteht bei den Lernenden erfahrungsgemäß außerdem fast immer ein gewisses Interesse am Thema (vgl. Freuding 2017: 287), auch wenn sie dieses aus verschiedenen Gründen nicht unbedingt von selbst äußern. Die konkreten Inhalte, die dann im Unterricht thematisiert werden, richten sich entsprechend idealerweise am Interesse der Lernenden und an der Relevanz für sie aus. Ausdrücklich nicht Ziele des Unterrichts sind dagegen das Vermitteln einer ‚richtigen‘ Meinung sowie Aufklärung oder Erziehung.

Trotz der gegebenen Begründbarkeit, Sexualität im DaZ-Unterricht zu thematisieren, kommt dem Thema in Forschung und Praxis nur wenig Aufmerksamkeit zu. Der wissenschaftliche Forschungsstand ist überschaubar und auch in den verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien nimmt das Thema kaum Raum ein (vgl. Koch 2020). Gerade bei einem teilweise tabuisierten, besonders sensiblen und dennoch relevanten Thema wären weitere Forschung sowie unterstützende Materialien für die Lehrpersonen dringend nötig. Es besteht hier also ganz klar ein Forschungsdesiderat. Vor dem Entwickeln geeigneter Materialien erscheint es jedoch nötig, einige Punkte genauer zu betrachten:

1. Welche Bedingungen müssen gegeben sein, um Sexualität im DaZ-Unterricht zu thematisieren?
2. Wie sieht diese Thematisierung im Unterricht konkret aus?
3. Welche Probleme treten dabei auf und wie gehen die Lehrenden mit diesen um?

Diese Forschungsfragen dienen als Grundlage für eine empirische Studie, die im Folgenden vorgestellt wird.<sup>4</sup>

## 2. METHODISCHES VORGEHEN

Im Rahmen dieser Studie wurden Leitfaden-Interviews mit sechs DaZ-Lehrenden geführt. Die qualitative Methode des Interviews eignete sich hierfür besonders gut, da mit ihr auch komplexere Zusammenhänge erforscht, tiefergehende

---

<sup>3</sup> Vgl. auch die Beiträge von Robert Baar und Oliver Niels Völkel in diesem Band.

<sup>4</sup> Eine umfassende Darstellung der Studie sowie alle dafür verwendeten Dokumente und einige Transkripte finden sich bei Koch (2019).

Gründe erfragt und Einblicke in den gesamten Kontext gewonnen werden können (vgl. Caspari 2016; Schmelter 2014). Als semi-offene Interviewform ist das Leitfadenterview zudem hypothesengenerierend (vgl. Riemer 2016), was aufgrund der in diesem Bereich noch am Anfang stehenden Forschung ebenfalls einen Vorteil darstellte. Die Proband\*innen wurden vorwiegend über direkte oder indirekte persönliche Kontakte gewonnen. Einzige Voraussetzung war, dass sie in ihrem Unterricht bereits Sexualität thematisiert hatten, um konkrete und keine ausschließlich hypothetischen Informationen geben zu können. Die Interview-Partner\*innen wurden im Voraus umfassend über das Forschungsprojekt informiert, erhielten die Transkripte zur Durchsicht und konnten ihr Einverständnis auch im Nachhinein noch zurückziehen. Zudem wurden die Daten auf Wunsch pseudonymisiert. Insgesamt fanden ethische Überlegungen starke Berücksichtigung; weiterhin wurde viel Wert auf die Einhaltung allgemeiner wissenschaftlicher Gütekriterien sowie möglichst große Transparenz im Forschungsprozess gelegt. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und schließlich mittels der qualitativen Inhaltsanalyse kodiert und ausgewertet (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016; Mayring 2017). Aufgrund technischer Schwierigkeiten wurden nur fünf der sechs Interviews für die Analyse verwendet.

### 3. AUSWERTUNG

In den Interviews wurden die Proband\*innen nicht direkt um die gewünschten Informationen gebeten. Vielmehr wurde auf Grundlage des Leitfadens erfragt, warum sie Sexualität genau in diesen und nicht in anderen Gruppen thematisierten, wie die Thematisierung konkret aussah und wie es ihnen selbst sowie den Lernenden dabei ging. Ziel war es, das Gespräch während der gesamten Interviews in die gewünschte Richtung zu lenken und gleichzeitig so offen zu gestalten, dass auch andere relevante Punkte als die im Voraus erwogenen angesprochen werden konnten, ohne die Antworten bereits im Vorfeld bzw. durch (Suggestiv-)Fragen zu steuern.

#### 3.1 Auswertung Forschungsfrage 1: Bedingungen

Insgesamt zeigte sich, dass viele verschiedene Aspekte die Entscheidung beeinflussen, wie oder ob Sexualität überhaupt im Unterricht thematisiert wird. Dies wurde an einer Stelle auch explizit geäußert: „Also es sind sehr vi- sehr, sehr viele verschiedene Faktoren spielen da eine sehr bedeutende Rolle.“<sup>5</sup> Weiterhin inter-

---

<sup>5</sup> Alle Zitate der Befragten sind direkt den Interviews entnommen. Die Transkripte dazu sind bis auf eine Ausnahme bei Koch (2019) einsehbar.

essant erscheint die Bemerkung, dass das Thema zwar in jeder Gruppe angesprochen werden kann, aber keinesfalls muss: „Ich find, man kanns aber trotzdem mit jeder Gruppe machen ... irgendwie, man sollte irgendwie ... sich nicht irgendwie davor ... irgendwie fürchten, weil ich denk mir, es ist egal mit welcher Gruppe, ja.“ und „es gibt KEINE äh keine Klasse, wo das angesprochen werden MUSS oder NICHT.“

Die von den Befragten beschriebenen Lernenden zeichneten sich kaum durch bestimmte Eigenschaften aus: Zwar beteiligten sich jüngere Lernende tendenziell häufiger, allerdings sind die Gründe dafür nicht bekannt. Das Alter in den Gruppen reichte von jungen Erwachsenen bis zu Personen mittleren Alters.

Allen Gruppen gemein war dagegen, dass sie sprachlich bereits fortgeschritten waren. Dies liegt vermutlich daran, dass es sich bei Sexualität nicht nur um ein sensibles, sondern auch um ein äußerst komplexes Thema handelt, was zur Folge hat, dass die Lernenden bereits über einen grundlegenden Wortschatz und ein solides Spektrum an grammatischen Strukturen verfügen müssen, um angemessen darüber sprechen zu können. Obwohl eine umfassende Diskussion noch nicht möglich ist, könnte das Thema dennoch bereits auf niedrigeren Niveaustufen vorkommen. Dies kommt auch im Wunsch einiger Befragten nach grundsätzlich mehr Diversität zum Ausdruck:

„wenn da zwei Frauen sind, kann man auch einfach die, kann die Frage auch OFFEN sein, sind die jetzt, sind die zusammen oder sind das Schwestern oder sonst was. Einfach nur dadurch, dass es dann mal in den Raum gebracht wird, das KÖNNTE SEIN, dass die zusammen sind, find ich, ist schon ein Wert an sich. Und äh ... ich glaube, dass das wirklich halt auch ein bisschen FEHLT.“

Die in den Interviews beschriebenen Einheiten umfassten in der Regel deutlich mehr als nur eine allgemeine Begegnung mit dem Thema, weshalb sich wohl auch alle Gruppen bereits auf einem höheren Niveau befanden.

Ein weiterer wichtiger Punkt war das generelle Interesse der Lernenden am Thema. Sowohl aus theoretischer (Lernendenorientierung) als auch aus praktischer Sicht (Unterrichtsgelingen) ist dieses zweifellos ausschlaggebend und daher eine notwendige Voraussetzung für die Thematisierung.

Ebenfalls essenziell waren das Verhältnis aller am Unterricht Beteiligten sowie damit verbunden die Atmosphäre im Kurs. Sowohl die Lernenden untereinander als auch Lernende und Lehrende entwickelten eine freundschaftliche Beziehung, die von gegenseitigem Vertrauen und Respekt geprägt war. Grundlegend dafür war in allen Fällen, dass der Kurs bereits eine Zeit lang stattgefunden hatte, bevor Sexualität thematisiert wurde.

Die Lehrenden beschrieben die generelle Atmosphäre im Kurs als offen und respektvoll, sodass niemand sich vor dem Äußern der eigenen Meinung fürchten

musste. Der Unterricht stellte einen geschützten Raum dar, was für das Behandeln eines so sensiblen Themas wie Sexualität unbedingt notwendig ist. Nur wenn sich sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden sicher genug fühlen, sich äußern zu können, ohne negative Konsequenzen oder Reaktionen zu erfahren, kann sinnvoll über Sexualität gesprochen werden.

Die Lehrenden selbst beschrieben ihren Unterrichtsstil als locker, aber sachlich, wobei hier sicherlich individuelle Unterschiede bestehen. Der grundsätzliche Umgang der Lehrperson mit dem Thema bleibt demnach offen und ist vor allem den Lernenden anzupassen. Er sollte in jedem Fall dem Erzeugen einer möglichst produktiven und angenehmen Lernatmosphäre dienen.

Weniger Spielraum besteht hinsichtlich der Sachlichkeit und Toleranz der Lehrenden: Beide wurden in den Interviews mehrfach hervorgehoben und stellen wichtige Voraussetzungen für die Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht dar. Nur, wenn die Lehrenden dazu in der Lage sind, andere als ihre eigenen Meinungen zu tolerieren, können sie angemessen über das Thema sprechen. Es kann und darf nicht Ziel sein, die eigene Meinung als ‚richtig‘ zu vermitteln, wie in den Interviews mehrfach betont wurde. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, sachlich und nicht emotional zu reagieren. Dies wird etwa an folgendem Beispiel deutlich, bei dem die Lehrperson den Themenkomplex ‚Familienkonstellationen und Elternschaft von gleichgeschlechtlichen Paaren‘ behandelte und den Lernenden eine entsprechende Aufgabe dazu stellte:

„Ein Teilnehmer hat das ganz auf der sprachlichen Eben gemacht, er hat gesagt, DAS ist mein Wortschatz, DAS sind meine Redemittel, DAS ist die Aufgabe, DAS mach ich jetzt. War sehr spannend. Manche Teilnehmer haben sich, war aber nur ein, ein, zwei, haben sich SEHR stark dagegen geäußert, haben gesagt DAS IST NICHT NORMAL ... zum Beispiel... und andere Teilnehmer waren extrem in eine andere Richtung, die gesagt haben, was ist dein Normalitätskonzept ... welche Vorstellungen hast du von Familienformen, von Sexualität...“

Gerade bei komplexeren Themen finden sich (entsprechend der Zielsprachengesellschaft) auch unter den Lernenden mit Sicherheit verschiedene Einstellungen und Positionen wieder. Diese sind nicht zu werten, sondern als berechtigte Beiträge in einem größeren Diskurszusammenhang anzuerkennen, auch wenn einige davon nicht der eigenen Meinung entsprechen. Die Fähigkeit der Lehrperson zur sachlichen und toleranten Betrachtung des Themas ist dazu unbedingt notwendig.

Weiterhin sollten die Lehrenden auch über ein gewisses Maß an Reflektiertheit verfügen, um ihre Aufgaben als Lehrperson sowie ihre persönlichen Bedürfnisse im Blick zu behalten. Erste sind stark mit der eben erwähnten Toleranz und Sachlichkeit verknüpft. Besonders wichtig ist aber auch der zweite Punkt, näm-

lich die eigenen Bedürfnisse zu kennen. Dass die persönlichen Grenzen beachtet und die eigene Privatsphäre geschützt werden sollten, wurde von den Befragten mehrfach betont. So äußert etwa eine Lehrkraft, „dass es wie immer wichtig ist, bei sich SELBST auf der einen Seite zu bleiben“. Werden diese persönlichen Grenzen und Bedürfnisse nicht beachtet, leiden am Ende womöglich alle darunter:

„man sollte im Unterricht nur etwas thematisieren, mit dem man sich wohlfühlt, wenn, wenn ich mir jetzt irgendwie vornehme, ich mach jetzt eine Stunde zu diesem sensiblen Thema, ich find das aber selbst total unangenehm, dann wird das glaub ich sehr unangenehm für ALLE.“

Die eigenen Grenzen zu kennen, erfordert eine gewisse Reflektiertheit auf Seiten der Lehrperson. Diese Reflektiertheit sowie das Kennen und Respektieren der eigenen Bedürfnisse stellen weitere Voraussetzungen für die Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht dar.

Neben den am Unterricht beteiligten Personen spielen vor allem auch die Rahmenbedingungen (Curricula, Vorgesetzte) sowie die verfügbaren Materialien eine Rolle. Auf Schwierigkeiten hinsichtlich der Rahmenbedingungen wird später genauer eingegangen. Eine notwendige Bedingung für die Thematisierung von Sexualität ist in jedem Fall, dass keinerlei daraus resultierende Konflikte mit den Vorgesetzten bzw. den finanzierenden Institutionen zu befürchten sind oder aber die Lehrenden sich gegen diese gewappnet sehen.

Der andere Punkt betrifft die verfügbaren Materialien: Die Befragten teilten die Einschätzung, dass hier ein immenses Defizit besteht. Infolgedessen fühlten sie sich allein gelassen und unsicher. Die befragten Lehrpersonen behandelten das Thema dennoch im Unterricht, brachten zugleich aber ihren Wunsch nach mehr Materialien, Austausch oder Unterstützung in anderer Form zum Ausdruck. Eine nicht unbedingt notwendige, aber mit hoher Wahrscheinlichkeit sehr förderliche Bedingung für die Thematisierung von Sexualität ist demnach der Zugang zu entsprechenden Materialien und Handreichungen mit hilfreichen Anleitungen sowie Tipps zu Heran- und Vorgehensweisen.

### *3.2 Auswertung Forschungsfrage 2: Thematisierung*

Die Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht ergab sich in den meisten Fällen von selbst, war also nicht geplant, sondern spontan. Deutlich seltener wurde das Thema dagegen direkt angesprochen. Mehrere Lehrende führten als Gründe für das gezielte Behandeln von Sexualität im Unterricht vor allem die Wichtigkeit oder Relevanz des Themas sowie das eigene Interesse daran an.

Die behandelten Themen, die die Befragten nannten, gestalteten sich so vielfältig wie die Lernenden selbst: Sie reichten von Homosexualität, dem Adop-



tionsrecht für gleichgeschlechtliche Paare, Familienformen und Gender(rollen) über verschiedene Kombinationen daraus bis hin zum internationalen Frauentag, Sex und Sexismus wurden nur jeweils einmal behandelt; vor allem Sex wurde von den Lehrenden als sehr schwierig eingestuft. Sprachliches Wissen sowie das Verstehen von und der Umgang mit teilweise sehr explizitem Vokabular kam dagegen häufiger im Unterricht vor. Dabei beließen es die Lehrenden nicht bei politisch korrekten Begriffen oder medizinischen Fachtermini, sondern versuchten auch, Slang-Wörter bzw. häufig in der Umgangssprache gebrauchte Ausdrücke zu vermitteln. Die Thematisierung orientierte sich hier an der Lebenswelt und dem Bedarf der Lernenden: So wurden sie nicht nur mit willkürlich ausgewählten Vokabeln vertraut gemacht, sondern auch für die Komplexität des Themas und die Vielschichtigkeit der Begriffe sensibilisiert, da das Wissen um die Bedeutung verschiedener sprachlicher Register und ihrer jeweils situationsbedingten Angemessenheit gerade hier eine zentrale Rolle spielt.

Hinsichtlich der verwendeten Materialien zeichnete sich kein auffälliges Bild ab. Einzig bemerkenswert ist, dass es sich bei fast allen genannten Materialien um authentische handelte. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass die Lehrenden auch deswegen auf authentische Materialien zurückgriffen, weil nur wenige ausgearbeitete Lehrmaterialien verfügbar sind. Dieser Umstand wurde mehrfach seitens der Befragten erwähnt. Die zum Thema bestehenden Materialien waren den Befragten größtenteils nicht bekannt.

Weitaus mehr Gemeinsamkeiten und klare Tendenzen fanden sich bei den Lern- und Unterrichtszielen. Neben wenigen sprachlichen Zielen und dem Verstehen und Verwenden von Vokabular wurden vor allem die Vermittlung von Wissen, Perspektivenwechsel und Fremdverstehen, das Aushalten und Tolerieren fremder Meinungen, die Teilhabe an der Zielsprachengesellschaft durch Diskursfähigkeit sowie Sensibilisierung, Toleranz und Reflexionsfähigkeit genannt. Diese nicht-sprachlichen Ziele entsprechen beinahe exakt denen der diskursiven Landeskunde (vgl. Altmayer et al. 2016). Zusätzlich dazu stimmt auch das ‚Un-Ziel‘, den Lernenden eine bestimmte Ansicht als ‚die richtige‘ vermitteln zu wollen, genau damit überein.

Insgesamt waren sich die Lehrenden einig, dass man das Thema eher vorsichtig angehen sollte, um die Lernenden nicht bereits zu Beginn an ihre persönlichen Wohlfühl-Grenzen zu bringen. Dem entgegen standen aber auch die Aussagen zweier Lehrpersonen, die als Ziel dezidiert angaben, ihre Gruppe provozieren bzw. schockieren zu wollen. Dabei handelte es sich aber vermutlich eher um Sonderfälle.

Weiterhin auffällig war, dass in fast allen Gruppen mit Gesprächen oder Diskussionen gearbeitet wurde. Den Lernenden wurde Raum gegeben, Fragen zu stellen und einfach über das Thema zu reden. Die Fertigkeit Sprechen scheint beim Thema Sexualität eine besonders wichtige Rolle zu spielen.

Eine weitere Besonderheit lag in der Sonderstellung der Pausen. Mehrfach wurde berichtet, dass die Diskussionen zum Thema sich in der Pause häufig fortsetzten, einige Lernende mit weiteren Fragen auf die Lehrenden zukamen und aktiv das Gespräch suchten. Andere dagegen verhielten sich eher still, hörten aber aufmerksam zu. Neben den eigentlichen Unterrichtseinheiten sollte die Lehrperson also idealerweise auch in den Pausen verfügbar sein, um mit den Lernenden bei Bedarf weitere Gespräche zu führen.

### *3.3 Auswertung Forschungsfrage 3: Schwierigkeiten und Lösungen*

Die Lernenden zeigten sich dem Thema gegenüber insgesamt sehr aufgeschlossen, stellten Fragen und beteiligten sich am Unterricht, sobald die erste Phase der peinlichen Berührung überwunden war. Negativ konnotierte Reaktionen wie Unverständnis oder Schock bezogen sich meist auf die Inhalte, nicht auf die Thematisierung an sich. Zwar zogen es einige Lernende vor, sich nicht aktiv am Unterricht zu beteiligen; die Gründe dafür sind jedoch nicht eindeutig zu klären. Vereinzelt verweigerten sich Lernende dem Thema komplett, traten dabei aber nie respektlos auf und störten auch das Unterrichtsgeschehen nicht. Die Lernenden bereiteten also kaum nennenswerte Probleme und akzeptierten Sexualität größtenteils als Unterrichtsthema.

Anders verhält es sich mit den Lehrenden: Diese klagten vermehrt über Unwohlsein und starke Nervosität vor und während der Unterrichtseinheiten, betrachteten das Preisgeben persönlicher Informationen zum Thema als problematisch und kämpften zudem mit dem Gefühl, allein gelassen zu werden sowie daraus resultierender Verunsicherung.

Das vermehrt auftretende Unwohlsein hängt allem Anschein nach mit den fehlenden Materialien zusammen: Die Lehrenden sind sich bewusst, dass im Unterricht Situationen auftreten und/oder Fragen aufkommen können, von denen sie nicht wissen, wie sie ihnen begegnen sollen. Da sie jedoch kaum auf Unterstützung bauen, können sie sich nicht in einem zufriedenstellenden Maß darauf vorbereiten, was sie wiederum verunsichert und nervös werden lässt. Selbst bei einer gelungenen Einheit bleibt eine gewisse Unsicherheit bestehen. Dem könnte etwas entgegengesetzt werden, indem die Forschung zur Thematisierung von Sexualität und sensiblen Themen allgemein stärker aktiv wird und konkrete Materialien und Handreichungen dazu erarbeitet werden.

Bis dahin empfiehlt es sich, konstruktives Feedback einzuholen, sich destruktiven Rückmeldungen aber weitgehend zu verschließen. Die eigenen Grenzen müssen erkannt und unbedingt eingehalten werden – es ist in keiner Weise sinnvoll, ein Thema zu behandeln, wenn die Lehrperson sich damit absolut unwohl fühlt. Sollten die Lernenden Fragen haben, kann alternativ auf hilfreiche Quellen (z. B. Internetseiten, Bücher, Podcasts usw.) verwiesen werden.

Als weiterer Punkt wurden Schwierigkeiten mit den Rahmenbedingungen genannt. Dass das Thema im Unterricht häufig nicht aufgegriffen wird, „MUSS NICHT unbedingt damit in Zusammenhang stehen, dass die Lehrkräfte SELBST dieses Thema tabuisieren, sondern weil sie sich an ein Curriculum halten“, wie eine befragte Lehrperson konstatierte. Lehrende, die sich einem vorgegebenen Plan bewusst widersetzen und nicht immer den vorgegebenen Inhalten folgen, gehen ein gewisses Risiko ein, mit ihren Vorgesetzten deswegen in Konflikt zu geraten, was bei einer Lehrperson auch der Fall war: „es wurde mir nur vorgeworfen, dass ich nicht dem Lehrplan gefolgt bin“. Daher rührt auch die zumindest in manchen Fällen offenbar begründete Angst, „dass dann irgendwie so Meldungen von außen kommen oder dass sie [die Lernenden, Anm. J.K.] dann irgendwie dann so Beschwerde sich beschweren gehen oder so“.

Da das Thema Sexualität noch immer als heikel und weitgehend tabuisiert gilt, wird es nicht nur in der Forschung und von Verlagen häufig gemieden, sondern ist in aller Regel auch nicht in den Curricula verankert, weshalb es wiederum keinen Eingang in die Lehrmaterialien findet und von Lehrenden oft vernachlässigt wird. Diese Verflechtung von Annahmen und Konsequenzen, die sich teilweise gegenseitig bedingen, macht es schwierig, die Situation zu verändern. Betrachtet man die vorliegenden Daten, so zeigt sich aber, dass das Hauptproblem bei der Thematisierung von Sexualität eben nicht in der Sensibilität des Themas oder bei den Lernenden liegt, sondern gerade in den fehlenden Materialien besteht, was den Lehrenden die Arbeit ungemein erschwert. Es spricht daher vieles dafür, sich insgesamt stärker mit dem Thema auseinanderzusetzen.

#### 4. ZUSAMMENFASSUNG, FAZIT UND AUSBLICK

Die Daten ergeben, dass für die Thematisierung von Sexualität vor allem die Lehrpersonen und die Stimmung im Kurs eine zentrale Rolle spielen. Die Lernenden sollten zwar grundsätzlich ein gewisses Interesse am Thema mitbringen und idealerweise auch bereits auf fortgeschrittenem Sprachniveau sein; ausschlaggebend sind aber vor allem eine vertrauens- und respektvolle Unterrichtsatmosphäre sowie verschiedene Fähigkeiten und Charakterzüge der Lehrkraft (Toleranz für andere Meinungen, Fähigkeit zu sachlichem Umgang mit dem Thema, Reflexionsfähigkeit). Die Lehrenden müssen sich zudem sicher sein, keine Probleme mit ihren Vorgesetzten zu bekommen oder aber bereit dazu, diesen zu begegnen. Ebenfalls als belastend wurde mehrfach genannt, dass sich die Lehrenden weitgehend auf sich gestellt sahen, was zu Nervosität und Unsicherheit führt. Schwierigkeiten ergaben sich dabei bereits vor (Nervosität, Angst vor Konflikten mit Vorgesetzten), während (Unsicherheit) und auch nach den Einheiten (Unsicherheit über Stundenverlauf, tatsächliche Probleme mit

Vorgesetzten). Mögliche Vorgehensweisen, diesen Problemen zu begegnen, sind die Fokussierung auf konstruktives Feedback und das Beachten eigener Grenzen. Auch hierbei sind die oben genannten Fähigkeiten von zentraler Bedeutung.

Mit den Lernenden selbst wurde dagegen von keinen größeren Schwierigkeiten berichtet. Sie zeigten sich größtenteils aufgeschlossen, gingen respektvoll miteinander um und verursachten keine Störungen, auch wenn sie selbst mit dem Thema oder gewissen Meinungen nicht einverstanden waren.

Zur Gestaltung des Unterrichts ließen sich nur bedingt Tendenzen feststellen, was mitunter an den wenigen verfügbaren Materialien liegen mag. Die Gestaltung der einzelnen Unterrichtseinheiten hängt stark von der jeweiligen Lehrperson ab. Feststellbare Gemeinsamkeiten bei der konkreten Thematisierung waren eine erhöhte Sensibilität beim Einstieg ins Thema, die besondere Rolle der Fertigkeit Sprechen und eine Sonderstellung der Pausen. Bemerkenswert ist zudem, dass die Befragten in den Interviews das Konzept der diskursiven Landeskunde nicht erwähnten, sich aber zu Lernzielen bekannten, die dieser weitgehend entsprechen. Häufig genannt wurden neben sprachlichen Zielen und dem Erwerb von Wortschatz vor allem Wissensvermittlung, Perspektivenwechsel und Fremdverstehen, andere Meinungen aushalten und tolerieren können, die Teilhabe an der Zielsprachengemeinschaft zu ermöglichen sowie eine Sensibilisierung und Entwicklung der Toleranz und Reflexionsfähigkeit der Lernenden.

Insgesamt zeigt sich deutlich, dass die fehlenden Materialien zum Thema einen zentralen Problempunkt darstellen, was auch in den Interviews wiederholt zum Ausdruck gebracht wurde. Unterstützende Materialien würden den Lehrenden Orientierung und Sicherheit bieten und dadurch einem Großteil der genannten Probleme entgegenwirken.

Alles in allem handelt es sich bei der Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht um eine äußerst komplexe und vielschichtige Angelegenheit. Diese Komplexität macht das Ganze spannend, aber auch kompliziert. Ein erster notwendiger Schritt wäre, „dass man äh ... versucht, dieses Thema halt auch mal so ein bisschen aus dieser Schmutzedecke rauszuholen“. Das würde sicherlich auch die Forschung zur Thematisierung von Sexualität und anderer sensibler Themen im Fremdsprachenunterricht positiv beeinflussen. Die vorliegende Studie vermittelt einen ersten Eindruck davon, wie Lehrende dazu eingestellt sind. Da es sich allerdings lediglich um fünf Personen handelt und diese sich zudem alle bereits eigenständig mit dem Thema beschäftigten, sind weitere ähnlich ausgerichtete Forschungsprojekte wünschenswert. Denkbar wäre etwa, auch Lehrende zu interviewen, die sich bewusst gegen eine Thematisierung von Sexualität entschieden haben. Für eine größere, aussagekräftigere Menge an Daten wäre es zudem möglich, Fragebögen zu erstellen und auszuwerten, wobei die hier gewonnenen Erkenntnisse eine gute erste Orientierung und Arbeitsgrundlage bilden.

Neben den Lehrenden spielen auch die Lernenden eine wichtige Rolle. Obwohl die hier erhobenen Daten vermuten lassen, dass die meisten Lernenden dem Thema gegenüber prinzipiell aufgeschlossen sind, wäre es dennoch spannend und gewinnbringend, auch ihre Meinungen und Perspektiven dazu wissenschaftlich zu erforschen.

Abschließend wäre es sinnvoll und dringend nötig, auf Basis dieser Daten geeignete Materialien zu erstellen und zu erproben. Auch hier kann die vorliegende Studie der ersten Orientierung dienen.

## LITERATUR

- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36, S. 44–59.
- Altmayer, Claus / Hamann, Eva / Magosch, Christine / Mempel, Caterina / Vondran, Björn / Zabel, Rebecca (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Burwitz-Melzer, Eva / Steininger, Ivo (2016): *Inhaltsanalyse*. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 256–269.
- Caspari, Daniela (2016): *Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung*. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 7–20.
- Freuding, Janosch (2017): *Sprechen über Sexualität in einer Berufsintegrationsklasse der Berufsschule*. In: Griese, Christiane / Marburger, Helga / Sielert, Uwe (Hg.): *Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxisbuch*. München/Wien: De Gruyter Oldenbourg, S. 282–297.
- Hägi-Mead, Sara (2017): *Umparken im Kopf – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien*. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 96), S. 209–235.
- (2018): *Unverblümt und durch die Blume. Wenn Tabus (nicht) angesprochen werden*. In: *Der Deutschunterricht* (6), S. 84–87.
- (2019): *Taboos and Integration: Welcome to Germany*. In: Flubacher, Mi-Cha / Hägi-Mead, Sara (Hg.): *Taboo and Transgression. Transdisciplinary Perspectives on*

- Migration, Integration, and Diversity* (Theoretische Beiträge des Zentrums zur Integrationsforschung, Bd. 1). Dresden: Zentrum für Integrationsstudien, S. 39–56.
- Koch, Jana Elena (2019): *Sex sells? Zur Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht*. Hochschulschrift. URL: <http://othes.univie.ac.at/59004/> [02.02.2021].
- (2020): *Zur Thematisierung von Sexualität im DaF/Z-Unterricht: Ein Plädoyer auf Basis der diskursiven Landeskunde*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1/2020, Göttingen: V&R, S. 53–63.
- Mayring, Philipp (2017): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, S. 468–475.
- Riemer, Claudia (2016): *Befragung*. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 155–181.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Schmelter, Lars (2014): *Gütekriterien*. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33–45.
- Schröder, Hartmut (1995): *Tabuforschung als Aufgabe interkultureller Germanistik. Ein Plädoyer*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (21), S. 15–35.
- (1997): *Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik*. In: Knapp-Potthoff, Annelie / Liedke, Martina (Hg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, S. 93–106.

## GENDER, STEREOTYPE UND TEXT AM BEISPIEL VON BILDERBÜCHERN

### 1. EINLEITUNG

Mich begeisterte die Feuerwehr schon früh. [...] Da früher auch mein Bruder für die Feuerwehr schwärmte und nur darauf wartete „alt“ und „groß“ genug für die Jugendfeuerwehr zu sein, war für ihn klar, ER wird einmal Feuerwehrmann. Ich hielt meine Interessen geheim, denn dass es auch Feuerwehrfrauen gibt, wusste ich damals noch nicht. Ich dachte immer, dass es nur Männer bei der Feuerwehr gibt. (Brembeck 2014)

Es gibt keine Zahlen darüber, wie vielen Frauen es ging und immer noch geht wie Christine Brembeck<sup>1</sup>. Viel zu viele richten ihr Leben nicht nach ihren Neigungen und Wünschen aus, sondern nach den Erwartungen der Gesellschaft. Frauen werden nicht Astronaut, Physiker oder Feuerwehrmann. In einem Land, das die demokratischen Grundgedanken nach Gleichbehandlung aller und Untastbarkeit der Würde des Einzelnen stets hochhält, lernen schon kleine Mädchen und Jungen im Elternhaus und in Büchern relativ einseitig, wie man (!) im binär gedachten Geschlechtersystem zu sein hat und was man (!) später macht und was nicht. Bilderbücher gehören mit zu den Quellen, die zur intellektuell-kognitiven Entwicklung der Kinder beitragen. Sie spielen eine wichtige Rolle im Sozialisierungsprozess (Burghardt/Klenk 2016). Sie sind Teil der Umwelterfahrungen kleiner Kinder und bilden und lenken auch die Entwicklung der Rollenbilder – und der Geschlechtsidentität.

Im täglichen Miteinander erlernen kleine Kinder Geschlechterkonzepte. Im Alter von 18 bis 24/30 Monaten haben die meisten Kinder eine Vorstellung von ihrem Geschlecht. Mit drei bis vier Jahren kennen sie die wichtigsten geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Rollen, und mit Fünf können sie das Geschlecht anderer bestimmen (Halim/Ruble 2010). Dazu integrieren sie die entsprechenden Stereotype in ihr Selbstbild. Stereotype werden auch sprachlich vermittelt, in Bilderbüchern gestützt von Bildern. Diese werden in der Regel mehrfach vorgelesen und die Inhalte entsprechend leicht verinnerlicht. Inwiefern aber transportieren die Darstellungen Geschlechtsstereotype und leisten dadurch einen Beitrag zu

---

<sup>1</sup> Die übrigens tatsächlich Feuerwehrfrau wurde.

Diskriminierung, indem sie genderstereotypisches Denken fördern und nicht genügend positive Identifikationsmöglichkeiten bieten?

Dieser Artikel geht dem Rollenbild in Bilderbüchern nach. Er will helfen, den Einfluss von Sprache auf die Wahrnehmung von Geschlechterrollen bewusst zu machen und für das Problem sprachlicher Stereotype zu sensibilisieren. Er will dazu anleiten, sprachliche Asymmetrien zu erkennen und einen reflektierten Umgang mit dem Medium Buch initiieren. Dazu werden exemplarisch fünf Bilderbücher betrachtet. Die Analyse kann als Muster für eigene Arbeiten, sowohl auf Hausarbeits- als auch auf Abschlussarbeitsebene, dienen, aber auch als Diskussionsgrundlage im Unterricht.

## 2. DIE ROLLE DER STEREOTYPE

*Stereotype* sind stark vereinfachte, generalisierende und gleichzeitig starre Meinungen über Gruppen. Sie sind zunächst einmal nicht schlecht, denn sie helfen uns bei der Wahrnehmung und Orientierung, da sie den Interpretationsspielraum einschränken und eine wichtige Ökonomisierungsstrategie im Umgang mit anderen darstellen. Stereotype entwickeln sich aber oft zu einem selbstverständlichen Teil unseres Alltagswissens. Stereotype werden über Sprache, Interaktion, Handlungen, Verhaltensweisen und Bilder vermittelt. Sie sind auch in Kleidung und Frisur, in Gestik und Mimik oder in der Wahl von Spielzeug bei Kindern verankert (vgl. z. B. Murnen et al. 2016). Wenn sie sich dann als schemataartige Ausschnitte der Wirklichkeit verfestigen, blenden sie Individualität, Vielfalt und Veränderung aus. Stereotype wirken sich auf unser Selbstbild und die Wahrnehmung anderer aus. Dies alles geschieht weitestgehend unbewusst. Wenn sie die Norm vorgeben und zur Disqualifikation von Abweichungen führen, engen sie unseren Handlungsspielraum ein. Geschlechtsstereotype sagen uns, wie Männer und Frauen zu sein und was sie zu tun haben. Für kleine Kinder fungieren sie als Sollvorgaben – Jungen sind aktiv, laut und durchsetzungsfähig, die Mädchen sozial kompetent und passiv (Focks 2016).

Wir lernen solche Rollenmuster von Anfang an in der Interaktion mit den anderen und über die Medien. Sie entstehen und konsolidieren sich im Rahmen eines komplexen Kausalgefüges während der gesamten Lebenszeit. Sprache spielt dabei eine wesentliche Rolle als Informationsträgerin und als Ausdrucksmittel. Studien zeigen geschlechtstypisches Verhalten in (verbalen) Rollenspielen schon bei Dreijährigen. In der Männerrolle formulieren sie mehr Imperative, in der Frauenrolle mehr indirekte Aufforderungen (Gottburgsen 2004). Kindergartenkinder glauben, dass Jungen schneller Roller fahren, obwohl es kaum Unterschiede zwischen der Leistung von Jungen und Mädchen in diesem Alter gibt (Dannhauer 1973: 109ff.). Zwischen drei und fünf Jahren kennen sie bereits Ge-



schlechtsstereotype und assoziieren Verhalten geschlechtsgemäß (Golombok/Fivush 1994: 24ff.; vgl. auch Dannhauer 1973; Leinbach et al. 1997; Bauer et al. 1998; del Río/Strasser 2013). Dazu zeigen sie Schwierigkeiten, sich an nicht konformes Verhalten zu erinnern, während sie passendes Verhalten wahrnehmen und sich daran erinnern können, sogar wenn es anders war, weil die internalisierten Rollenvorstellungen sowohl als Vorgabe für eigenes Handeln wie auch als Interpretation des Handelns anderer dienen. Die Vorstellung geschlechtsbedingter Mathematikfähigkeiten findet sich schon bei Fünfjährigen (Ambady et al. 2001; del Río/Strasser 2013). Siebenjährige „wissen“, dass Jungen in Mathematik besser sind als Mädchen (Muzzatti/Agnoli 2007). Andersherum „wissen“ Mädchen, dass sie sowieso nicht gut rechnen können. Entsprechend trauen sie sich weniger zu, wenn es um Zahlen geht. Dabei sind Mädchen deutlich sensibler gegenüber Vorurteilen als Jungen. Dies wirkt sich entsprechend einengend auf die spätere Berufswahl aus. Sozialpsychologische Studien zeigen, dass Geschlechtsstereotype verinnerlicht werden und zu geschlechtlich konnotierten Kompetenzerwartungen führen (Boll et al. 2015).

Geschlechtsstereotype blenden Individuelles aus und zwingen uns unbewusst in Klischees, die zur Übernahme traditioneller Rollen führen. Abweichungen werden sozial geahndet. „So werden Frauen, die in traditionell von Männern dominierten Berufen Erfolg haben, als bedrohliche oder unfaire Konkurrentinnen wahrgenommen, die in ihre Schranken zu verweisen sind“ (Eckes 2010: 183). Durch die Pflege althergebrachter Stereotype bleiben traditionelle Machtstrukturen stabil (zum Zusammenhang von Gender, Sprache und Stereotypen vgl. ausführlich Elsen 2020).

### 3. ASYMMETRIEN IN DER SPRACHE

Das generische Maskulinum ist eine grammatische Form, die sowohl für Männer als auch für Frauen und Männer genutzt wird. Die Form ist damit mehrdeutig und unklar und kann zu Missverständnissen führen. Bei einer maskulinen Form denken wir zumeist an Männer, wie zahllose psycholinguistische Studien belegen (u. a. Irmen/Köhncke 1996, Braun et al. 1998, 2002, Klein 1988, Heise 2000, Stahlberg/Sczesny 2001). Ohne textuelle Hinweise interpretieren wir aufgrund des Stereotypwissens (Gygax et al. 2021). Weitere Asymmetrien zeigen sich bei Begriffen wie *man* und *niemand*, zu denen es keine femininen Formen gibt, oder bei Reihenfolgen. Meist werden Männer bzw. männliche Formen zuerst genannt (*der, die das; Mann und Frau; Herr und Frau Müller, Adam und Eva*). Und auch in Phraseologismen und Sprichwörtern finden sich stereotype Ungleichheiten, vgl. *ein Mann, ein Wort – eine Frau, ein Wörterbuch; Herr im Haus, einem Problem Herr werden*.

Sprache lenkt unsere Gedanken über Reihenfolgen, denn was zuerst genannt wird, ist wichtiger. Sie lenkt über Häufigkeiten und Kollokationen, denn was zusammen genannt wird, gehört zusammen, vor allem, wenn das oft geschieht (*Frau und Mutter*). Sprache lenkt über Konnotationen, Assoziationen und mitaktivierte Wortfelder. Ungleichbehandlungen von Frauen und Männern auf sprachlicher Ebene vermitteln unterschwellige Botschaften zu Hierarchien und Klischees. Frauen werden durch diese Asymmetrien benachteiligt. Sie erscheinen weniger wichtig, weil sie nicht zuerst genannt werden, und aufgrund von negativen Konnotationen und Assoziationen werden Rollenklischees verstärkt. Solche sprachlichen Asymmetrien bestimmen gesellschaftliche Asymmetrien wesentlich mit. Sie sollten daher vermieden werden. Deswegen wurden verschiedene Alternativen vorgeschlagen, etwa das Sichtbarmachen durch die Beidnennung (*Patienten und Patientinnen*), der Schrägstrich (*Patient/innen*), das Binnen-I (*PatientInnen*), das Sternchen (*Patient\*innen*), der Unterstrich (*Patient\_innen*), Neutralisierung (*Lebrende*) oder lexikalische Zusätze (*weibliches/männliches Kind, Ehemann/Ehefrau*). Geschlechtergerechte Sprache hat im Übrigen keine Auswirkungen auf die kognitive Verarbeitung und die Qualität von Texten, wie Studien zeigen (vgl. Rothmund/Christmann 2002, Braun et al. 2007, Blake/Klimmt 2010, Steiger-Loerbroks/von Stockhausen 2014). In Braun et al. (2007) etwa behaupteten männliche Teilnehmer, dass eine Textversion mit generischem Maskulinum verständlicher sei. Tatsächlich verarbeiteten sie sie aber genauso gut wie die Alternativtexte. Die schlechtere Verständlichkeit war also rein subjektiver Natur.

Eine andere Frage ist, woher unsere stereotypen Erwartungen kommen, wenn Kinder die typischen Frauen- und Männerbilder schon im Alter von vier, fünf Jahren kennen. Daher sollen im Folgenden mögliche Klischees und in diesem Zusammenhang der Gebrauch der Sprache in Büchern für kleine Kinder betrachtet werden.

#### 4. BILDERBÜCHER

Bücher tragen ihren Teil zur Sozialisation bei. Als eine Übung für den DaF-Unterricht bieten sich Analysen der Umsetzung von Geschlechterklischees und geschlechter(un)gerechter Sprache in Büchern an. DaF- und DaZ-Lehrwerke bereiten durch die Vermittlung von Sprache auf ein Leben in einer neuen Gesellschaft vor. Sie bedeuten eine ernstzunehmende Quelle für die jeweils geltenden Vorstellungen, auch zum Verhältnis der Geschlechter untereinander. Neuere Studien zeigen, dass Sprache und Rollenbilder in den DaF-Lehrwerken tatsächlich etwas fortgeschrittener und realitätsnäher zu sein scheinen als noch vor zwanzig, dreißig Jahren, jedoch ohne Gleichbehandlung zu erreichen (vgl. Elsen

2018a). Leichter handhabbar gerade für den Einstieg aber sind Bilderbücher. Sie rücken daher für unsere Beispielsanalyse in den Mittelpunkt.

Bilderbücher richten sich gezielt an sehr kleine Kinder. Sie werden immer wieder betrachtet und vorgelesen und vermitteln dadurch intensiv Werte, Normen und Rollenmodelle. Sie lösen aktive und interaktive Lernprozesse aus (Turner-Bowker 1996: 476f.). Bilderbücher beeinflussen nicht nur das Spielverhalten und die Wahl des Spielzeugs, sondern auch die Vorstellungen der beruflichen Zukunft (Abad/Pruden 2013). Wenn sie asymmetrische Sprache verwenden und geschlechterbezogene Stereotype reproduzieren, fördern sie die Benachteiligung von Mädchen und Frauen schon im frühen Alter. Zahlreiche Studien konnten den Einfluss von Kinderbüchern auf die Stereotypenbildung nachweisen (u. a. Keuneke 2000; Trepanier-Street/Romatowski 1999). Kinder, denen Bilderbücher mit Stereotypen vorgelesen wurden, zeigen deutlich stereotypes Spielverhalten im Vergleich zur Gruppe mit Büchern ohne Stereotype (Ashton 1983).

In den 60er und 70er Jahren gab es erste Untersuchungen zur Darstellung der Geschlechter in amerikanischen Kinderbüchern. Sie zeigten mehr männliche Personen und in vielen verschiedenen Situationen und Berufen. Frauen und Männer wurden in der klassischen Rollenverteilung dargestellt. Frauen waren passiv, uninteressant, emotional, abhängig, zu Hause und nur am Rande agierend und kümmerten sich um den Haushalt, während Männer das Geld verdienten. Mit den Jahren veränderten sich Zahlen und Aktivitäten etwas zugunsten der Frauen. Aber insgesamt bleiben die Verhältnisse ungünstig für Frauen insofern, als Männer häufiger auftreten, eher außer Haus und berufstätig sind, während sich Frauen um Haushalt und Kinder kümmern. Jungen- und Männerrollen sind immer noch attraktiver gestaltet als die der Mädchen und Frauen (Hamilton et al. 2006). Kinderbücher für das Grundschulalter zeichnen Frauenpersönlichkeiten, häusliche Aktivitäten und Freizeitverhalten ebenfalls stereotyp, obwohl auch einige „nonsexist“-Bücher weibliche Charaktere mit eher typisch männlichen Eigenschaften schildern (Diekman/Murnen 2004).

Deutsche Kinderbücher werden seit Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre betrachtet. Die Ergebnisse decken sich im Wesentlichen mit denen aus den Vereinigten Staaten. Schmerl et al. (1988) beispielsweise fanden in 50 deutschsprachigen Kinderbüchern 13 unterschiedliche Berufe für Frauen wie Kindergärtnerin, Arzthelferin, Putzfrau oder Sekretärin gegenüber 102 für die Männer. Die Beschreibungen entsprachen den Geschlechterklischees (Mädchen sind klein, die Jungen frech). In Büchern von 2007 und 2008 sind männliche Figuren immer noch in der Überzahl. Sie besetzen durchschnittlich 58,2 % der Hauptrollen gegenüber 20,1 % bei Frauen. Frauen bleiben stereotyp (Jürgens/Jäger 2010). In einigen Büchern gibt es außerdem nur oder fast nur männliche Protagonisten (vgl. ausführlich Elsen 2018b). Daneben spielt aber das generische Maskulinum

eine wichtige Rolle, weil sich Mädchen dabei nicht angesprochen fühlen, vor allem, wenn die Bilder die männliche Interpretation stützen.

Eine exemplarische Analyse zweier Bilderbücher zu Sachthemen, Straßenverkehr und Feuerwehr (vgl. Elsen 2018b) ergab für das Feuerwehrbuch die klassische Rollenverteilung. Weibliche Charaktere treten nur in Nebenrollen auf. Alle aktiven Personen, also die, die Leben retten, Brände löschen, Fahrzeuge bedienen, unterrichten etc., sind männlich. Frauen und Mädchen hingegen sind passiv, weil sie nur zuhören oder zusehen, tragen helfen oder am Schreibtisch sitzen. Auf der sprachlichen Ebene erscheint neben *Feuerwehrmann* hauptsächlich *Feuerwehrlaute*, ansonsten generisches Maskulinum (*Hausbewohner, Besitzer, Feuerwehrfreund, Feuerwehrkenner*), es gibt keine Doppelnennung. Dieses Buch ist somit in jeder Beziehung stereotyp. In der Straßenverkehrssituation gab es mehr Frauen als Männer, aber deutlich mehr Jungen als Mädchen und auch einige Stereotype: Frauen putzen und kümmern sich um die Kinder. Männer haben klassische Männerberufe, agieren aber auch als Väter, Frauen sind auch Polizistin und Motorradfahrerin. Im Text gibt es bis auf einmal *Polizistin* generisches Maskulinum (*Radfahrer, Autofahrer, Fußgänger, Verkehrsteilnehmer, jeder*). Dieses eigentlich neutrale Thema hätte gut ohne Asymmetrien und Stereotype behandelt werden können.

Mittlerweile bietet der Markt auch einige Bücher an, die gezielt Geschlechts- und andere Klischees vermeiden. Verschiedene Internetseiten stellen Listen zusammen.<sup>2</sup>

Geschlechtsstereotype werden sehr früh erlernt. Sprache und Medien spielen dabei eine entscheidende Rolle. Kinderbücher als wichtiges Lernmedium tragen dazu bei und sollten deshalb auf Klischees verzichten. Denn sie fördern sonst genderstereotypes Denken und lenken die Kinder in Rollenklischees hinein. Wenn die Kinder schon früh geschlechtskonformes Verhalten lernen, einüben, und verinnerlichen, verschließen sie sich damit gegenüber anderen Lebensentwürfen und Möglichkeiten der Berufswahl. Das benachteiligt vor allem Frauen. Sie wählen überwiegend soziale, weniger angesehene und schlechter bezahlte Berufe.

## 5. METHODIK

Sachbücher sollten objektiv und neutral gehalten sein und informieren. Bücher zu Berufen dienen der frühen Orientierung. Wir erwarten eine sachliche, klare und unvoreingenommene Darstellung der Möglichkeiten des späteren Berufsalltags, die den Kindern die Gelegenheit bietet, aufgrund von Interesse und Fä-

---

<sup>2</sup> z. B. <http://www.gender-kinderbuch.de/buch.htm>; <https://www.wienextra.at/kinderaktiv/infos-a-z/geschlechtssensible-kinderbuecher/>; [https://www.slu-boell.de/sites/default/files/171204\\_afv\\_rezensionsband\\_web1.pdf](https://www.slu-boell.de/sites/default/files/171204_afv_rezensionsband_web1.pdf); <https://www.pinterest.de> [12.03.2021].

higkeiten darüber nachzudenken, was sie später einmal werden wollen. Die Frage ist, ob die Bücher dabei vorurteilsfrei vorgehen, ob Frauen und Männer gleichermaßen repräsentiert sind oder ob Geschlechtsstereotype reproduziert werden: Wird auf eine ausgewogene Darstellung von weiblichen und männlichen Personen geachtet? Ist die Sprache gendergerecht?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden fünf Sachbücher zum Thema Berufe für Zwei- bis Vierjährige und Vier- bis Siebenjährige aus der Kindersachbuchreihe *Wieso Weshalb Warum* von Ravensburger analysiert.<sup>3</sup> Es handelt sich um eine allgemeine Einführung, *Rund um die Berufe* (Trapp 2004), einen Beruf, in dem Frauen und Männer arbeiten, *Was macht der Bauer?* (Mennen/Kreimeyer-Visse 2017), und drei mÄnnerspezifische Branchen, *Unternwegs mit der Feuerwehr* (Betz/Böwer 2011), *Die Müllabfuhr* (Nieländer 2006) und *Was macht der Astronaut?* (Nieländer 2019). Die Bücher sind unterschiedlich alt, aber alle auf dem Markt.

Eine solche Analyse kann grundsätzlich verschiedenen Aspekten nachgehen, beispielsweise

- Wie viele Frauen und Männer, Jungen und Mädchen sind auf den Bildern dargestellt? Ist die Tätigkeit, das Aussehen klischeehaft?
- Wie viele Frauen und Männer, Jungen und Mädchen agieren im Text als Haupt-, als Nebencharaktere?
- In welchen Berufen werden sie dargestellt? Welche sind prestigeträchtiger?
- Ist die Rollenverteilung außerhalb der Berufswelt stereotyp und geschlechtsspezifisch?
- Sind die körperlichen und charakterlichen Eigenschaften stereotyp und geschlechtsspezifisch?
- Ist die Sprache gendergerecht? (generisches Maskulinum, Reihenfolge der Nennung etc.)
- Wer erhält Vor- und Nachnamen, wer nur einen Vornamen? Wer trägt einen akademischen Titel? Wer erhält keinen Namen?
- Wie wird das Kommunikationsverhalten dargestellt? Wer spricht mehr, wer unterbricht wen, wer bestimmt das Thema?
- Gibt es Unterschiede zwischen Büchern von Frauen und Männern?
- Gibt es mehr Gendergerechtigkeit in neueren Büchern?

Die vorliegende Analyse ist exemplarisch. Wir konzentrieren uns auf den Aspekt Berufs- und Personenbezeichnungen. Dazu werden maskuline, feminine und neutrale Berufs- und Personennamen gezählt. Zusätzlich werden auch die bildlichen Darstellungen miteinbezogen.

---

<sup>3</sup> Die Analyse wurde dankenswerterweise von Chau Nguyen erstellt.

## 6. ERGEBNISSE

Wie zu erwarten sind die Männer deutlich im Vorteil. Die 239 Berufs- und Personenbezeichnungen setzen sich zusammen aus 190 maskulinen, 31 femininen und 18 neutralen Bezeichnungen bzw. Beidnennungen. Bei den Abbildungen, die alle, also in token (556), gezählt wurden, waren 50,7 % männlich, 22,8 % weiblich und 26,5 % nicht zuordenbar. Männer sind sprachlich sechsmal präsenter als Frauen, als Bild kommen sie doppelt so oft vor.

Neben der Häufigkeit ist auch wichtig, welche Berufe wie benannt werden.

Bei der Müllabfuhr gibt es keine femininen oder neutralen Berufs- oder Personenbezeichnungen. Alle Begriffe stehen im Maskulinum. Frauen treten textlich nicht auf. Auch im Astronautensetting gibt es keine femininen Berufsbezeichnungen, stattdessen nur Astronauten, Raumfahrer und Kollegen. Bei den Personenbezeichnungen gibt es zweimal die Beidnennung *Frauen und Männer*.

Bei der Feuerwehr kommen zu 39 % (6x) neutrale Berufsbezeichnungen wie *Feuerwehrlente* vor und zu 56 % Maskulina, neben *Feuerwehrmann* auch *Feuerwehrtauber*. Daneben gibt es eine *Reporterin*. Den Begriff *Feuerwehrfrau* gibt es nicht. Frauen sind bei *Feuerwehrlente* vielleicht mitgemeint.

Die Bauernhofbeschreibung verwendet zu 77 % *Bauer*, zu 17 % *Bäuerin* und zu 5 % (1x) die Beidnennung *der Bauer und die Bäuerin*. In Titel und Überschriften steht nur das generische Maskulinum. Der Text legt den Schwerpunkt auf den Bauern, der die verantwortlichen Aufgaben übernimmt und seinen Traktor pflegt und reinigt. Die Frau arbeitet außerdem in der Küche und im Büro.

Die allgemeine Einführung in die Berufe setzt zu 78 % maskuline Bezeichnungen ein wie *Arzt, Goldschmied, Architekt, Chemiker, Physiker, Biologe, Archäologe, Astronaut, Lehrer, Landwirt, Forstwirt, Förster, Koch, Kellner, Fußballtrainer, Frauenarzt, Narkosearzt, Chirurg, Polizist, Maler, Künstler, Journalist, Dachdecker, Kraftfahrzeugmechaniker, Installateur*, zu 17 % feminine Bezeichnungen (*Lehrerin, Reporterin, Hebamme, Ärztin, Verkäuferin, Krankenschwester, Operationschwester, Floristin, Illustratorin, Pferdewirtin, Tierärztin, Ballettlehrerin*) und zu 5 % neutrale Personenbezeichnungen wie *Menschen* oder *Lente*. Die maskulinen Bezeichnungen werden durch die maskulinen Personalpronomen zusätzlich gestützt, vgl.

Ein Musiker fängt meistens schon als kleines Kind an zu musizieren. Durch jahrelanges Üben und Studieren hat er gelernt, ein oder sogar mehrere Instrumente zu spielen. Er kann Noten lesen und singen und hat ein sehr gutes Gehör (Trapp 2004: 9).

Der Text gibt einen Überblick über viele verschiedene Berufe, benutzt aber keine Beidnennungen oder neutrale Berufsbezeichnungen, bis auf *Kameraleute*. Männer üben technische, handwerkliche und insgesamt angesehene oder auch hochangesehene Berufe wie Astronaut, Radiologe oder Chirurg aus. Frauen arbeiten im

Bereich Pflege, Erziehung und Verkauf, also extrem häufig in schlechter bezahlten Branchen. Obwohl der Band allgemein über Berufe informiert, spricht er durch den deutlich höheren Anteil an maskulinen Bezeichnungen mehr Jungen als Mädchen an.

Beide Untersuchungsfragen müssen, was die betrachteten Bücher anbelangt, verneint werden. Von einem ausgewogenen Verhältnis bei der Darstellung von Männern und Frauen sind wir also himmelweit entfernt. Frauen treten seltener auf. Sie gehen viel weniger Berufen nach, die auch wenig ausgefallen sind. Vor allem werden sie in den prestigearmeren Tätigkeiten gezeigt. Die Darstellungen sind einseitig und klischeehaft. Die Mädchen haben von Anfang an sehr eingeschränkte Identifizierungsmöglichkeiten und werden dadurch benachteiligt.

## 7. FAZIT

Sprache beeinflusst Denken und damit auch das Handeln, aber wir sind uns dessen nicht bewusst. Die Zusammenhänge sind uns ohne linguistische Ausbildung nicht klar. Als sehr viel problematischer erweisen sie sich im DaF-Kontext, da viele Sprachen gar kein differenziertes Genus-System haben. Genus und Sexus unbewusst einfach gleichzusetzen bedeutet eine Hilfsstrategie, eine naheliegende Lösung bei der Entschlüsselung von Botschaften. Es gilt daher, auf diesen Aspekt bei der Vermittlung der deutschen Sprache zumindest hinzuweisen, besser noch Asymmetrien kritisch zu hinterfragen und zu besprechen. Dazu müssen aber die späteren Lehrkräfte diese Zusammenhänge kennen.

Die Vermittlung des Deutschen als Fremd- und/oder Zweitsprache soll Lernenden auch eine Vorstellung vom Leben in der Gesellschaft der deutschsprachigen Länder, von Möglichkeiten, demokratischen Werten und Normen und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zuteil werden lassen. Lehrende haben hier, aber auch grundsätzlich daher die Aufgabe, geschlechtergerecht zu agieren und zu lehren.

## LITERATUR

### *Primärquellen*

Betz, Daniela / Böwer, Niklas (2011): *Untenwegs mit der Feuerwehr*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Mennen, Patricia / Kreimeyer-Visse, Marion (2017): *Was macht der Bauer?* Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Nieländer, Peter (2006): *Die Müllabfuhr*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

- Nieländer, Peter (2019): *Was macht der Astronaut?* Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Trapp, Kyrima (2004): *Rund um die Berufe*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Forschungsliteratur

- Abad, Carla / Pruden, Shannon M. (2013): *Do storybooks really break children's gender stereotypes?* In: *Frontiers in Psychology* 4/986, S. 1–4.
- Ambady, Nalini / Shis, Margaret / Kim, Amy / Pittinsky, Todd (2001): *Stereotype susceptibility in children. Effects of identity activation on quantitative performance*. In: *Psychological Science* 12/5, S. 385–390.
- Ashton, Eleanor (1983): *Measures of play behavior: The influence of sex-role stereotyped children's books*. In: *Sex Roles* 9/1, S. 43–47.
- Bauer, Patricia J. / Liebl, Monica / Stennes, Leif (1998): *Pretty is to dress as brave is to suitcoat. Gender-based property-to-property inferences by 4–1/2-year-old children*. In: *Merrill-Palmer Quarterly* 44/3, S. 355–377.
- Blake, Christopher / Klimmt, Christoph (2010): *Geschlechtergerechte Formulierungen in Nachrichtentexten*. In: *Publizistik* 55, S. 289–304.
- Boll, Christina / Bublitz, Elisabeth / Hoffmann, Malte (2015): *Geschlechtsspezifische Berufswahl: Literatur- und Datenüberblicke zu Einflussfaktoren, Anhaltspunkten struktureller Benachteiligung und Abbruchkosten*. In: *Hamburgisches WeltWirtschafts-Institut Policy Paper* 90, S. 1–75.
- Brembeck, Christine (2014): *Erfahrungsbericht „Feuerwehrfrau“*. In: Freiwillige Feuerwehr München- Abteilung Forstenried. URL: <https://www.feuerwehr-forstenried.de/ueber-uns/mannschaft/erfahrungsbericht-feuerwehrfrau/> [12.03.2021].
- Braun, Friederike / Gottburgsen, Anja / Sczesny, Sabine / Stahlberg, Dagmar (1998): *Können Geophysiker Frauen sein? Generische Personenbezeichnungen im Deutschen*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 26/3, S. 265–283.
- Braun, Friederike / Sczesny, Sabine / Stahlberg, Dagmar (2002): *Das generische Maskulinum und die Alternativen. Empirische Studien zur Wirkung generischer Personenbezeichnungen im Deutschen*. In: Faschingbauer, Tamara (Hg.): *Neuere Ergebnisse der Empirischen Genderforschung*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms, S. 77–90.
- Braun, Friederike / Oelkers, Susanne / Rogalski, Karin / Bosak, Janine / Sczesny, Sabine (2007): *„Aus Gründen der Verständlichkeit ...“: Der Einfluss generisch maskuliner und alternativer Personenbezeichnungen auf die kognitive Verarbeitung von Texten*. In: *Psychologische Rundschau* 58/3, S. 183–189.
- Burghardt, Lars / Klenk, Florian Cristobal (2016): *Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern – eine empirische Analyse*. In: *Gender* 3/2016, S. 61–80.



- Dannhauer, Heinz (1973): *Geschlecht und Persönlichkeit. Eine Untersuchung zur psychischen Geschlechtsdifferenzierung in der Ontogenese*. Berlin: Dt. Verl. der Wiss.
- Del Río, M. Francisca / Strasser, Katherine (2013): *Preschool children's beliefs about gender differences in academic skills*. In: *Sex Roles* 68, S. 231–238.
- Dickman, Amanda B. / Murnen, Sarah K. (2004): *Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature*. In: *Sex Roles* 50.5/6, S. 373–385.
- Eckes, Thomas (2010): *Geschlechtsstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen*. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS, Verl. Für Sozialwiss., S. 178–189.
- Elsen, Hilke (2018a): *Gender in Lehrwerken*. In: *Feministische Studien* 36/1, S. 178–187.
- \_\_\_\_ (2018b): *Das Tradieren von Genderstereotypen – Sprache und Medien*. In: *Interculture Journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien* 17/30, S. 41–61.
- \_\_\_\_ (2020). *Gender – Sprache – Stereotype*. (Utb 5302). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Focks, Petra (2016): *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg/Basel/Wien: Verlag Herder.
- Golombok, Susan / Fivush, Robin (1994): *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gottburgsen, Anja (2004): *Kleiner Unterschied, große Wirkung: Die Wahrnehmung von weiblichem und männlichem Kommunikationsverhalten*. In: Eichhoff-Cyrus, Karin (Hg.): *Adam und Eva und die Sprache*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Duden Verlag, S. 27–41.
- Gygax, Pascal / Sato, Sayaka / Öttl, Anton / Gabriel, Ute (2021): *The masculine form in grammatically gendered languages and its multiple interpretations: a challenge for our cognitive system*. In: *Language Sciences* 83. URL: doi.org/10.1016/j.langsci.2020.101328 [12.5.2021].
- Halim, May Ling / Ruble, Diane (2010): *Gender identity and stereotyping in early and middle childhood*. In: Chrisler, John C. / McCreary, Donald R. (Hg.): *Handbook of Gender Research in Psychology I. Gender Research in General and Experimental Psychology*. New York: Springer, S. 495–525.
- Hamilton, Mykol C. / Anderson, David/Broadus, Michelle/Young, Kate (2006): *Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update*. In: *Sex Roles* 55, S. 757–765.
- Heise, Elke (2000): *Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen*. In: *Sprache & Kognition* 19/172, S. 3–13.
- Irmen, Lisa / Köhncke, Astrid (1996): *Zur Psychologie des „generischen“ Maskulinums*. In: *Sprache & Kognition* 15, S. 152–166.

- Jürgens, Elisabeth / Jäger, Ruth (2010): *Auf der Suche nach männlich und weiblich – Welche Informationen finden Vorschulkinder heute im Bilderbuch? Eine Analyse unter Gendergesichtspunkten*. In: *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis* 42/4, S. 1045–1059.
- Klein, Josef (1988): *Benachteiligung der Frau im generischen Maskulinum – eine feministische Schimäre oder psycholinguistische Realität?* Oellers, Norbert (Hg.): *Das Selbstverständnis der Germanistik. Aktuelle Diskussionen I*. Tübingen: Niemeyer, S. 310–319.
- Keuneke, Susanne (2000): *Geschlechtererwerb und Medienrezeption. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozeß der frühen Geschlechtersozialisation*. Opladen: Leske und Budrich.
- Leinbach, Mary Driver / Hort, Barbara E. / Fagot, Beverly I. (1997): *Bears are for boys: Metaphorical associations in young children's gender stereotypes*. In: *Cognitive Development* 12, S. 107–130.
- Murnen, Sarah K. / Greenfield, Claire / Younger, Abigail / Boyd, Hope (2016): *Boys act and girls appear: A content analysis of gender stereotypes associated with characters in children's popular culture*. In: *Sex Roles* 74, S. 78–91.
- Muzzatti, Barbara / Agnoli, Franca (2007): *Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children*. In: *Developmental Psychology* 43/3, S. 747–759.
- Rothmund, Jutta / Christmann, Ursula (2002): *Auf der Suche nach einem geschlechtergerechten Sprachgebrauch*. In: *Muttersprache* 112/2, S. 115–135.
- Schmerl, Christiane / Schülke, Gabi / Wärrntges-Möschgen, Jutta (1988): *Die Helden von gestern sind noch nicht müde. Über die Zübigkeit von Geschlechterklischees in Kinderbilderbüchern*. In: *Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie* 8/2, S. 130–151.
- Stahlberg, Dagmar / Sczesny, Sabine (2001): *Effekte des generischen Maskulinums und alternative Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen*. In: *Psychologische Rundschau* 52/3, S. 131–140.
- Trepanier-Street, Mary L. / Romatowski, Jane A. (1999): *The influence of children's literature on gender role perceptions: A reexamination*. In: *Early Childhood Education Journal* 26/3, S. 155–159.
- Turner-Bowker, Diane M. (1996): *Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does „Curious Jane“ exist in the literature?* In: *Sex Roles* 35.7/8, S. 461–488.

## „UN-/DOING DIFFERENCES“

### DIVERSITÄT IM BILDERBUCH – LITERARISCHE SOZIALISATION UND KULTURELLE BILDUNG

„We are what we imagine. Our very existence consists in our imagination of ourselves. [...] The greatest tragedy that can befall us is to go unimagined.“  
(Momaday 1979: 167)

„Bilder im Kopf“ und „Bilder im Buch“ dienen nicht nur der Welterschließung, sondern tragen wesentlich zur Identitätsbildung bei und gehören zu den frühesten ästhetischen Erfahrungen, die sich auf unser späteres Bildinteresse auswirken. So tragen Bilder zur Sozialisation bei, übermitteln Vorstellungen von der Welt, beteiligen sich jedoch auch an der Tradierung von Stereotypen über Generationen hinweg (vgl. Thiele 2016). Über Bilder und Bücher wird die (Um-)Welt erkundet und bereits Kinder registrieren dabei die expliziten und verdeckten Botschaften, die mit sozialen Bewertungen aufgeladen sind: Finde ich mich in den Bildern und Büchern wieder? Komme ich in dieser Welt respektive Geschichte vor und wie kommt meine Identität und Lebensform dort zum Tragen? (vgl. Kübler 2013: 63)

Zwischen ästhetischer Entwicklung und Identitäts- sowie Persönlichkeitsbildung besteht daher eine enge Verbindung, bei der sowohl Imaginationskraft und Sensibilität als auch ein kritisch-emanzipiertes Verhalten in einer von Bildern bestimmten Welt entfaltet werden sollen. Das ästhetische Gestalten fördert daher auch bildliche Denkvorgänge (vgl. Abraham 2021; Neuß/Kaiser 2019: 18).

„Bilder in Büchern“ und „Bilder im Kopf“ sind folglich eng miteinander verknüpft und finden besonders im Medium des Bilderbuchs Platz zur Gestaltung. Sie gelten auf dem deutschen Buchmarkt als „Gewinner des Jahres 2020“ (Börsenverein des Deutschen Buchhandels 2020: 20) und sind zudem längst nicht mehr nur eine „Spezialkunst“ für Kinder und spezielle Untergattung der Kinderliteratur. Aufgrund ihrer Mehrfachadressierung und Öffnung des Adressatenkreises haben sie sich sowohl thematisch und erzählerisch als auch bildnerisch und medial durch die Zunahme an Komplexität und kunstvoller Gestaltung zu einem Medium entwickelt, das auch von Jugendlichen und Erwachsenen rezipiert wird und somit zur All-Age-Literatur gehört: Verschiedene Bedeutungsebenen, unterschiedliche Lesarten sowie eine „Doppelsinnigkeit“ charakterisieren die Literatur für Kinder *und* Erwachsene sowie eine Vielzahl von Bilderbüchern (vgl. Kurwinkel 2020: 18–22).

Eine weitere Besonderheit des Bilderbuchs besteht in der engen Bild-Text-Symbiose, die neben dem ästhetischen auch ein didaktisches Potenzial aufweist, da das gemeinsame Anschauen und (Vor-)Lesen neben dem Erwerb der Lese- und Sprachkompetenz fördert (vgl. Abraham/Knopf 2014: 4). Bilderbücher sind „Kommunikate aus visuellen und sprachlichen Zeichen“, die „gemeinsam (semantisch und syntaktisch) einen Gesamttext konstituieren“ (Leiß 2020: 3). Die visuellen und sprachlichen Zeichen stehen dabei sowohl in Abhängigkeit als auch in Wechselbeziehung zueinander, wobei den Bildern eine entscheidende Rolle zukommt, sie sind nicht nur illustrierendes Beiwerk oder nehmen eine kommentierende Funktion ein, sondern bestechen durch qualitative und quantitative Äquivalenz oder Dominanz (vgl. Weinkauff/von Glase-napp 2010: 187). Diese Interdependenz von Schrift und Bild in den Bilderbüchern ermöglicht darüber hinaus unterschiedliche Zugänge zum Text (vgl. Leiß 2020: 4), was der individuellen Rezeptionsweise jedes\*r Einzelnen entgegenkommt. Je nachdem in welchem Kontext diese stehen, können sie verstören oder beruhigen (vgl. Bergs-Winkels 2020/21: 7). Diese Kombination in Bilderbüchern prägt nicht nur die (frühen) literarischen Erfahrungen, sondern auch die literarische Sozialisation und kulturelle Bildung.

Das Potenzial von Bilderbüchern zur Sprach-, Erzähl- und Leseförderung ist hinlänglich bekannt und der Einsatz von Bilderbüchern im kontextualisierten Sprachlernen etabliert (vgl. Kruse 2013; vgl. Sauerborn 2017). Der Umgang mit Bilderbüchern als „Brückenliteratur“ (Kurwinkel 2020: 196) schafft auch im DaF/DaZ-Unterricht eine Sprachfördersituation im spielerischen Kontext und kann für verschiedene Basisqualifikationen (z. B. semantische und diskursive BQ) und Kompetenzbereiche (z. B. personale oder soziale Kompetenz) nutzbar gemacht werden (vgl. Pengg-Bührlen 2019: 106; vgl. Sauerborn 2017: 1–4). Doch zeigen Studien, dass die bildliche Dimension im didaktischen Umgang mit Bilderbüchern nach wie vor signifikant vernachlässigt wird. Dies führt Iris Kruse auf die „schriftdominante Orientierung der Schule“ zurück (Kruse 2013: 6), sodass das eigentliche Potenzial der Bilderbücher, die Verbindung von sprachlichen und visuellen Zeichen, wenig(er) Beachtung erhält. Doch liegt gerade in der Betrachtung der Bilder auch für den Sprachunterricht eine große Bereicherung.

Denn ‚Bilder in Büchern‘ fördern nicht nur die Sprache, sie sind zudem „Erfahrungs- und Übungsfelder für vielfältige Wünsche, Projektionen und Identifikationen“ (Thiele 2003: 43) und können als ‚Brücke‘ für Leser\*innen unterschiedlichen Alters, verschiedener Kulturen und Kompetenzen dienen. Besonders der kulturelle Hintergrund spielt eine wesentliche Rolle bei der Frage, wie Bilder gesehen und wahrgenommen werden.<sup>1</sup> Bilderbücher vermitteln somit auch kulturelle Kon-

---

<sup>1</sup> Vgl. auch den Beitrag von Maren Conrad in diesem Band.

texte und transportieren Normen sowie Werte, aber auch Rollen und gegebenenfalls Stereotype: „Idealerweise“ spiegeln sie „unsere Lebenswelt und die Diversität unserer Lebenswelt wider“ (Bergs-Winkels 2020/21: 7).

Um die Vielfalt der Welt im Bilderbuch darstellen zu können, wird in gegenwärtigen Diskussionen die Forderung nach mehr ‚Diversity‘ auf dem (inter-)nationalen Buchmarkt laut, denn egal welche Diversitätsdimension in den Blick genommen wird, noch immer ist der Großteil des (Bilder-)Buchmarkts von Stereotypen geprägt, und gelebte Vielfalt hält nur langsam Einzug. So erfahren vor allem marginalisierte Menschen, die nur selten bis gar nicht abgebildet und gehört werden, die im Momaday-Zitat benannte Tragödie, dass es keine Vorstellung von ihnen gibt. ‚We need diverse Books‘ ist daher nicht nur ein Hashtag, sondern seit 2014 auch eine gemeinnützige Organisation, „that advocates essential changes in the publishing industry to produce and promote literature that reflects and honors the lives of all young people.“ (WNDB 2021)

Der Bedarf und die Forderung nach Bibliodiversität hat mittlerweile auch den deutschsprachigen Buchmarkt erreicht, auf dem noch große Leerstellen in der Produktion, Distribution und Rezeption von diversitätssensiblen Bilder-, Kinder- und Jugendbüchern existieren. Finden sich bei den Sachbilderbüchern bereits erfolgreiche Vorreiter zum Thema Diversität und Un-/Doing Differences wie bspw. *Alle da! Unser kunterbuntes Leben* (2014) von Anja Tuckermann und Tine Schulz, welches mittlerweile fester Bestandteil des Schulunterrichts ist, so herrscht vor allem bei den erzählenden Bilderbüchern noch Nachholbedarf.

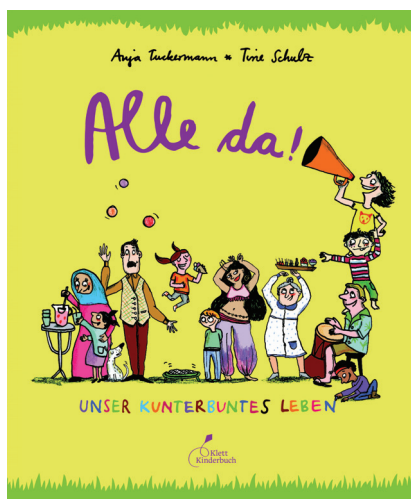


Abb. 1: Cover *Alle da!*

Die Relevanz eines diversen Buchmarkts spiegelt sich auch im 2018 initiierten KIMI-Siegel für Vielfalt wider, welches Bücher auszeichnet, die „beiläufig vielfältig und ohne Klischees und diskriminierende[] Zuschreibungen aus der Welt von Kindern und Jugendlichen erzählen“ (KIMI-Siegel 2021). Das Siegel für Vielfalt hat sich bereits in kurzer Zeit als feste Größe auf dem deutschen Buchmarkt etabliert.



Abb. 2: KIMI-Siegel

Auch Bilderbuchreihen wie *Little People*, *Big Dreams* verdeutlichen die Aktualität von diversitätssensiblen Kinder- und Bilderbüchern. Dieser internationale Bestseller, von Isabel Sánchez Vegara verfasst und jeweils verschiedenen Künstler\*innen illustriert, wird seit 2019 im Insel-Verlag auch ins Deutsche übersetzt. Neben ‚starken Frauen und Heldinnen‘ wie Rosa Parks oder Amelia Earhart wird die Reihe kontinuierlich um Held\*innen erweitert, die für Vielfalt und Wertschätzung von Individualität stehen wie z. B. Zaha Hadid oder Martin Luther King.



Abb. 3: *Little People, Big Dreams*

So bietet auch der deutschsprachige Buchmarkt neben den herkömmlichen, oftmals den Mainstream bestätigenden Angeboten, wie z. B. die Conni-Reihe, mittlerweile Bilderbücher mit alternativen und innovativen Bild- und Text-Konzeptionen, die sowohl formal als auch inhaltlich Vielfalt widerspiegeln (vgl. Thiele 2003: 71).

Doch wie gestaltet sich diese Umsetzung tatsächlich? Wie wird Diversität abgeBILDet und wie können Bilderbücher Diversität vermitteln?

#### DIVERSITÄT & UN-/DOING DIFFERENCES

Bereits der Begriff, ‚Diversität‘ ist mehrdeutig: Bedeutet mit Blick auf die soziale und kulturelle Diversität das englische ‚Diversity‘ im Deutschen ‚Vielfalt im Sinne von Bandbreite, Mannigfaltigkeit, Pluralismus, Variation und Variabilität‘ und ist meist positiv konnotiert, so finden sich in ‚Diversity‘ zudem die Bedeutungsfelder von ‚Verschiedenartigkeit im Sinne (unzusammenhängender) Heterogenität, Partikularität [...] Differenz und Diskrepanz‘ und diese können tendenziell pejorativ konnotiert sein (Schönhut 2011: 52).

Bei der sozialen und kulturellen Diversität lassen sich zudem unterschiedliche Dimensionen fassen, u. a. primär das Alter, die ethnische Herkunft, die Hautfarbe, die sexuelle Orientierung, das Geschlecht, körperliche und psychische Fähigkeiten sowie sekundär, d. h. beeinflussbar, der Ausbildungsstand, das Einkommen, der Erziehungshintergrund, die Religion oder Weltanschauung (vgl. Schönhut 2011: 53).

Diversität ist also ein weites Feld, ebenso wie das Un-/Sichtbarmachen von Vielfalt oder Unterschieden. So können Kategorisierungshandlungen wie z. B. das bewusste Einteilen in Geschlechts- oder Altersgruppen über die Reduktion von Komplexität Orientierung für sich selbst und andere schaffen. Jedoch lässt sich in solch einer Kategorisierung auch die Grundlage für Hierarchisierungen und Generalisierung von Unterschieden erkennen (vgl. Abdul-Hussain/Hofmann 2013). In Kategorisierungen und Zuschreibungen liegen Chancen und Gefahren gleichermaßen, was sich sowohl inhaltlich als auch formal auf den Umgang mit Bilderbüchern übertragen lässt: So liegt bspw. die Gefahr der Reduktion im Sinne von ‚Vereinfachung‘ in der Trivialisierung des Formbestandes vieler Bilderbücher, in der Buntfarbigkeit und einem additiven Bildaufbau oder in der figuralen Stereotypisierung und Bestätigung des herkömmlichen Mainstreams (vgl. Norrick-Rühl/Vogel 2017). Auf diese Weise kann das Kriterium der Einfachheit im Bilderbuch missverstanden werden, denn die Darstellung von niedlich typisierten Figuren, einem Bühnenhaften Bildaufbau oder das Aussparen von gesellschaftlichen Realitäten führt zur Generalisierung und wird zur Gefahr, da mit der Trivialisierung der Bildsprache auch eine gesellschaftliche Trivialisierung einhergeht (vgl. Kretschmer 2009: 31).

Wird ‚Einfachheit‘ jedoch als ästhetisches Verfahren verstanden, in dem Reduktion auf das Wesentliche, Abstraktion und Stilisierung vielschichtig und vielfältig im Bild-Text-Verhältnis angelegt sind, kann sich besonders im Bilderbuch das Potenzial zur Darstellung verschiedener Lebenswirklichkeiten und Diversität entfalten. Hierfür gibt es kunstvolle Darstellungsmöglichkeiten, bspw. die Dynamisierung der Bildfläche mit ungewöhnlichen Raumausschnitten, spannenden Kompositionen, komplexen Strukturen und extremen Blickwinkeln (vgl. Kretschmer 2009: 31). Auch ungewöhnliche Perspektiven sowie Verfremdung von Gegenständen oder Figuren und der Umgang mit Farbe finden sich vorrangig in diversitätssensiblen Bilderbüchern, denn die „Wirklichkeit ist heute auch in Bilderbüchern nicht mehr direkt und geschlossen abbildbar“, sie wird „über ästhetische Formen [vermittelt], die Widersprüche, Spannungen und Gegensätze aufzeigen“ (Thiele 1994: 69).

In eben jenem Spannungsfeld siedeln sich die folgenden Überlegungen an, denn Bilderbücher spielen für die Welterschließung eine zentrale Rolle. Dass an ihnen

Unterschiede und Semantisierungen eingeübt werden, noch bevor sie in der Erfahrungswelt auftreten, macht sie [...] zu Performanzen gesellschaftlicher Machtpositionen [...] und katapultiert das Thema *Diversität in Kinderbüchern* aus seiner vermeintlichen Nische ins Zentrum der aktuellen gesellschaftspolitischen Debatten. (Hartmann 2017)

Besonders die gesellschaftlichen, sozialen und politischen Herausforderungen der Gegenwart, die u. a. infolge von Migrationsbewegungen, Black Lives Matter, veränderten Geschlechterbeziehungen und der Pluralisierung von Familienformen in zahlreichen Diskussionen und Debatten offenkundig wurden, geben Anlass, über Heterogenität und Diversifizierung sozialer Lebenslagen und sozialer Zugehörigkeiten auch in Bilderbüchern zu diskutieren. Das Aufzeigen und Aufbrechen von Semantisierungen der Hautfarbe, der Herkunft, des Geschlechts, der Lebensform sowie der sexuellen Orientierung und von Behinderungen bilden daher den Kern diversitätssensibler Literatur. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Bilderbüchern, die Stereotype auf den Kopf und in Frage stellen, Ausgrenzung thematisieren und Diskriminierung sichtbar machen.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Zum Einstieg eignen sich z. B.: Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW (2019): *Sprachen und Kulturen gemeinsam (er)leben*. Materialheft Nr. 60. URL: [https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/GEW/Ausschuesse\\_und\\_Arbeitsgruppen/AJuM/Materialheft-Sprache-und-Kulturen-2020-WEB.pdf](https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/GEW/Ausschuesse_und_Arbeitsgruppen/AJuM/Materialheft-Sprache-und-Kulturen-2020-WEB.pdf); Schulmuseum der Stiftung Universität Hildesheim (2019): *Diversität in Kinderbüchern*. URL: [https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Handreichung\\_Kinderbuchausstellung.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Handreichung_Kinderbuchausstellung.pdf) [29.04.2021].

Jedoch kommt es auch bei der Vermarktung und medialen Abbildung von Diversität sowie in der Diversitätsforschung selbst zu Hierarchisierungen, in denen vor allem „Behinderung



Der Aspekt des Sichtbarmachens von Diversität kann und muss von verschiedenen Punkten aus beleuchtet werden, denn wie im vorangestellten Momaday-Zitat deutlich wird, besteht unsere Existenz aus jenen Bildern, die wir uns (von uns) selbst machen. Das Schlimmste, was uns zustoßen kann, ist, dass es keine Vorstellungen von uns gibt, dass wir nicht sichtbar sind – jede\*r in der individuellen Vielfalt.

So bieten sich für die Betrachtung der Diversitätsdarstellungen in Bilderbüchern Ansätze des Doing und Un-Doing Differences an, die sich u. a. in der Auseinandersetzung mit Candace Wests und Don H. Zimmermans ‚Doing Gender‘-Verständnisses entwickelt haben (vgl. Kotthoff 2003). Als Ergebnis performativer Zuschreibungen werden die soziale Kategorie des Geschlechts sowie Geschlechterverhältnisse und -zugehörigkeiten in der Interaktion hervorgebracht, betont oder wahrgenommen. Diese ‚Gender-Performanz‘ beinhaltet Erwartungen und Vorstellungen bezüglich Verhaltensweisen, Normen und Aussehen aufgrund der binären Geschlechterordnung, die ‚dem Mann‘ und ‚der Frau‘ bestimmte Eigenschaften und Konzepte zuschreibt, die sich gegenseitig ausschließen. Da Gender jedoch nur eine Differenzkategorie von vielen ist und eine intersektionale Perspektive die Möglichkeit bietet, unterschiedliche Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnisse zu analysieren, die über die Kategorie Geschlecht allein nicht erklärt werden könnten, muss das Konzept des ‚Doing Gender‘ um weitere zentrale Kategorien erweitert werden.

West und Fenstermaker haben daher das ‚Doing Gender‘ um die Kategorien ‚Race‘ und ‚Class‘ erweitert: „While sex category, race category and class category are potentially omnirelevant to social life, individuals inhabit many different identities, and these may be stressed or muted, depending on the situation.“ (West/Fenstermaker 1995: 30) So lässt sich das ‚Doing‘, welches soziale und kulturelle Identitäten in den Vordergrund von Interaktionen stellt (vgl. Kotthoff 2003: 131), um diverse Kategorien erweitert, die im ‚Doing Differences‘ gefasst werden, sodass weitere Diversitätskategorien und Mehrfachzugehörigkeiten inkludiert werden: „Gender, race, and class are only three means [...] of generating difference and dominance in social life. Much more must be done to distinguish other forms of inequality and their workings.“ (West/Fenstermaker 1995: 33) Stefan Hirschauer fasst ‚Doing Differences‘ als „sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht.“ (Hirschauer 2014: 183) Weitere Differenzlinien, die die soziale und kulturelle Diversität bedingen, sind u. a. Sexualität, Kultur, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit,

---

eine untergeordnete Rolle“ spielt (Behrend 2021). Behinderte Menschen werden oft vergessen, wenn von Diversität und Vielfalt die Rede ist, was sich auch im Angebot der Bilderbücher widerspiegelt (vgl. Krauthausen 2020; vgl. Bauer 2018; vgl. Kollodzieyski 2020).

Besitz, Nord-Süd/Ost-West, Gesellschaftlicher Entwicklungsstand (vgl. Küppers 2014). Da es jedoch, wie Carolin Küppers formuliert, „ein unmögliches Unterfangen“ ist, „alle Kategorien gleichermaßen zu berücksichtigen, die an der Konstitution sozialer Ungleichheiten beteiligt sind“ (Küppers 2014), wird im Folgenden vor allem die Diversitätsdimension ‚Gender‘ in unterschiedlichen Facetten des ‚Empowerments‘ beleuchtet.<sup>3</sup> Die Betrachtung dieser Verbindung erscheint mit Blick auf das Un-/Doing Differences in Bilderbüchern als literarische Sozialisation und zur kulturellen Bildung besonders fruchtbar, da das Empowerment an der Schnittstelle zwischen individuellem und sozialem Wandel beteiligt ist und darauf abzielt, dass Menschen Fähigkeiten entwickeln, aktiv ihre soziale Lebenswelt zu gestalten:

Prozesse des Empowerments beziehen sich auf solidarische Aktionen von oft marginalisierten Personen und Gruppen [...] Durch gegenseitige Unterstützung [...] und soziale Aktion sollen diskriminierende Lebensbedingungen überwunden werden. Ergebnis dieser Prozesse ist meist die Aufhebung von Ohnmacht und ein gestärktes Selbstbewusstsein [...] – also eine Umverteilung von Macht im Kleinen: Es entwickelt sich ein [...] aktives Gefühl des ‚In-der-Welt-Seins‘ [...] (Stark 2021)

Die Strategie des Empowerments geht folglich mit Individualisierungsprozessen einher und kann als Selbstverfügungskraft, Selbstermächtigung sowie Selbstgestaltung verstanden werden. Empowerment steht zudem für Lern- und Handlungsprozesse, bei denen Traditionen und Strukturen an Bedeutung verlieren und Partizipation in den Vordergrund tritt. Die Entwicklung eigener Kräfte und die Stärkung des Selbstwertgefühls stehen auch bei diversitätssensiblen Bilderbüchern im Vordergrund und ermöglichen Rezipient\*innen, sich als gleichberechtigt und vor allem handelnd zu identifizieren.

Im Zuge der Beschäftigung mit dem ‚Doing‘ von Diversitätskategorien können auch andere – teilweise gegenläufige oder differenzierende – Konzepte gedacht werden, wie bspw. Undoing Gender/Undoing Difference: eine vorübergehende, situative „Neutralisierung der Geschlechterdifferenz“ (Kotthoff 2003: 132). ‚Gender‘ kann in der Interaktion folglich zwar registriert werden, muss jedoch nicht zwingend von Relevanz sein. Wird Geschlecht sozial konstruiert, so Stefan Hirschauer, kann es auch dekonstruiert oder negiert werden. Er sieht das ‚Undoing‘ als praktiziertes ‚Absehen‘ von Differenzen auf unterschiedlichen Ebenen der Neutralisierungsarbeit (vgl. Hirschauer 2014: 183). Der eher ambivalente Ausdruck ‚Un-/Doing Differences‘ beinhaltet Vorstellungen der Negierbarkeit und Dekonstruktion, an deren „Rändern“ die Differenz jedoch noch

---

<sup>3</sup> Der Fokus auf Gender und Empowerment soll zudem den essenziellen *Own Voices Movements* Rechnung tragen.

erkenntlich ist: Das ‚Undoing‘ „befindet sich dabei in einem wechselseitigen Verweisungszusammenhang mit der Konkurrenz von Unterscheidungen, die man denken muss, wenn man Mehrfachzugehörigkeiten in ihrer Dynamik erfassen will.“ (Hirschauer 2014: 184)

#### UN-/DOING DIFFERENCES IM BILDERBUCH

Doing und Undoing sind Konzepte, die sich in Bilderbüchern wiederfinden und sowohl explizit als auch implizit Diversität verhandeln und abbilden. Dass Literatur so auch zum Gradmesser für gesellschaftliche, soziale und kulturelle Diskurse und Veränderungen wird, zeigt sich z. B. bei der Neuauflage des Klassikers aus dem Jahre 2001 *Das Vier-Farben-Land*, der das Thema Vielfalt allgemein und universell aufgreift und das kindliche Empowerment mit einer ästhetischen Erfahrung verbindet. 2017 wurde Gina Ruck-Pauquét's Bilderbuch von Sonja Gagel zeitgemäß neu gestaltet und um verschiedene Diversitätsdimensionen wie unterschiedliche Hautfarben und Formen des Zusammenlebens bereichert. Es ist sicher kein Zufall, dass der *klein & groß Verlag* dieses Bilderbuch, das als explizites Plädoyer für Toleranz und Verständigung beworben wird, zu einer Zeit neu verlegt, in der im Zuge der europäischen Krise der Asylpolitik und der Fluchtmigration seit 2015/16 überparteiliche Bündnisse und Initiativen in



Abb. 4: Cover *Das Vier-Farben-Land*

Deutschland für eine offene Gesellschaft eintraten, um gegen xenophobe Anfeindungen und Gewalttaten anzugehen: Städteinitiativen, Festivals und Vereine positionierten sich mit Slogans wie ‚Wir sind bunt‘/‚Wir bleiben bunt‘ gegen rechte Hetze und Diskriminierung.<sup>4</sup> Dies wird auf dem hinteren Buchdeckel auch im bunten Schriftbild mit dem Statement „Bunt ist das Leben viel schöner“! (Ruck-Pauqu t/Gagel 2017) aufgegriffen.

Im *Vier-Farben-Land* findet sich sowohl im Bild- als auch im Schrift-Text das Konzept des ‚Doing Differences‘ als zentrales Motiv der Handlung: Die erzählte Welt ist streng in Farben geteilt. Alles innerhalb der vier ‚Weltquadrate‘ ist in der jeweiligen Farbe gehalten: die Figuren, Gegenstände, sogar Handlungen, Einstellungen, Wunsche und Gedanken sind einfarbig und somit ‚typisch‘ blau, rot, grün respektive gelb. Dies stiftet in der jeweiligen Welt Identifikation und Abgrenzung zu den anderen Farben. Neugeborene stellen in der Diegese Ausnahmen dar, da sie ‚bunt‘ zur Welt kommen und erst mit der Zeit die jeweilige Farbe annehmen (vgl. Ruck-Pauqu t/Gagel 2017: 7<sup>5</sup>). Es nimmt nicht Wunder, dass die Hauptfigur Erbs, die die strikten Grenzen der Farb-Welten verwischt, aus dem grünen Viertel stammt, der einzigen Sekundärfarbe des Vier-Farben-Landes, die aus den Grundfarben gelb und blau gemischt wird. Erbs ist folglich selbst das Ergebnis von Vielfalt und auf dem Weg zur Selbstermächtigung, da er zur Mitte der Welt läuft und feststellt, dass alle Farben schön sind. Er animiert die anderen Kinder, die Grenzen ebenfalls zu verwischen und zu mischen (vgl. Ruck-Pauqu t/Gagel 2017: 18–20). Die Vielfalt gestaltet sich sowohl auf sprachlicher als auch auf bildlicher Ebene und findet in der Interdependenz eine gegenseitige Anreicherung – enhancement (vgl. Staiger 2014: 15): Das Erdbeermarmeladen-Lied als rote Nationalhymne, der blaue Pflaumen-Tango oder der gelbe Zitronenblues (vgl. Ruck-Pauqu t/Gagel 2017: 10). Die Bilder greifen das verbale Farbspiel auf und reichern es mit weiteren, rein visuell dargestellten Diversitätsdimensionen an, bspw. wenn das konservative Rollenbild innerhalb von Erbs Familie implizit aufgebrochen wird, indem der Vater die Care-Arbeit übernimmt (vgl. Ruck-Pauqu t/Gagel 2017: 17). Der Schrift-Text hingegen reichert die visuelle Ebene mit Erklärungen an, die die zentrale Bedeutung der Jugend und implizit somit der Zukunft deutlich machen, da die Eltern und somit die ältere Generation zwar ebenfalls versuchen bunt zu werden, dies jedoch nicht gänzlich erreichen: „Wirklich bunt sind nur die Kinder.“ (vgl. Ruck-Pauqu t/Gagel 2017: 25). Die Denkgewohnheiten und Vorurteile der Erwachsenen scheinen bereits so verfestigt, dass sie gr benteils ‚einfarbig‘ bleiben. Das ‚Doing Differences‘

---

<sup>4</sup> Vgl. bspw. die Auflistung ‚bunter Initiativen‘ in Deutschland unter: <https://www.buendnis-toleranz.de/archiv/themen/extremismus/142321/initiativen> [29.04.2021].

<sup>5</sup> Das Bilderbuch ist nicht paginiert, die Seitenzahlen beruhen auf eigenen Angaben, beginnend mit der Titlei.

wird im Verlauf der Handlung von den Kindern somit in ein ‚Undoing Differences‘ und zugleich erneutes Ausstellen der Vielfalt überführt, das Grenzen überwindet und verbindend wirkt.

In diversitätssensiblen Bilderbüchern kommt es besonders häufig beim ‚Un-/Doing Differences‘ zu Kopplungen und einem (un)bewussten Spiel mit dem ‚Un-/Doing‘.

Weniger abstrakt findet sich das Empowerment sowie das Aufbrechen von Vorurteilen und von tradierten Denkgewohnheiten in *Der Junge im Rock* (2018) von Kerstin Brichzin mit Zeichnungen von Igor Kuprin.

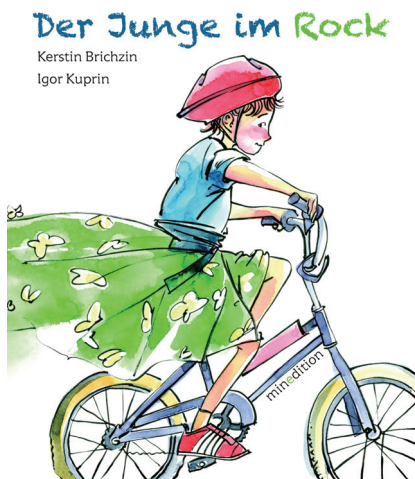


Abb. 5: Cover *Der Junge im Rock*

Hier sind es die starren Geschlechtsidentitäten und das Festhalten an einer Heteronormativität, die in Bild und Text aufgebrochen werden; denn der Titel verrät bereits, worum es geht: „Felix mag Röcke“ (Brichzin/Kuprin 2018: 3<sup>6</sup>). Als die Familie in eine Kleinstadt zieht, wird dies zum Problem und Felix stößt auf Unverständnis, Ablehnung und Mobbing. Eingeführt wird Felix sowohl verbal als auch visuell mit der Vielfalt von bunten Kleidern und Röcken, die ihn umgeben. Auffällig ist bei diesen ersten Bildern, dass die Figuren, die ihn umgeben, nur ab der Taille abwärts gemalt werden: Keine Gesichter, Körpernormen oder Hinweise auf geschlechtliche Zuweisungen lassen sich in den intensiven Tuschezeichnungen finden. Es steht ein kleines Kind im Zentrum des Bildes, mit Rock,

---

<sup>6</sup> Das Bilderbuch ist nicht paginiert, die Seitenzahlen beruhen auf eigenen Angaben, beginnend mit der Titelseite.

Basecap und Turnschuhen, das nur über die verbale Ebene (geschlechtlich) als Felix und Junge identifiziert wird. Auch auf den weiteren Bildern steht ausschließlich Felix im Zentrum, z. B. wenn er das Kleid seiner Schwester ausleihen möchte und diese lieber seine Jeans anzieht oder Felix mit seiner Mutter eigene Kleider kaufen geht (Brichzin/Kuprin 2018: 4–7). Der Fokus liegt auf der visuellen Ebene immer auf Felix, dem ‚Jungen im Rock‘ und seinem individuellen Streben nach Glück, das er bereits im Namen trägt. So wird hier über die Zentrierung des Jungen und über den Namen Felix die bildliche Ebene mit der verbalen verbunden und lässt den Kontrast zu den drei Bildern deutlich hervortreten, auf denen ausschließlich die ausgrenzenden Kinder zu sehen sind und Felix nicht abgebildet ist (vgl. bspw. Brichzin/Kuprin 2018: 13; 18). Denn im Verlauf der Handlung stoßen Felix und seine Familie zunehmend auf Unverständnis und Irritation, zu der die weiterhin farbenfrohen Tuschezeichnungen im Kontrast stehen, die die Narration und die verbale Ebene anreichern. In Situationen wie dem Kleider-Shopping zeigt sich – ausschließlich auf der verbalen Ebene – das ‚Doing Gender‘ in Sozialstrukturen und Interaktionen mit noch immer bestehenden Vorstellungen davon, was angeblich ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ sei: „Die Verkäuferin lächelt: ‚Sie haben ein hübsches Mädchen‘“, woraufhin die Mutter antwortet: „Felix ist ein Junge, und er liebt Röcke.“ Die Verkäuferin lächelt nicht mehr.“ (Brichzin/Kuprin 2018: 6). Felix‘ Vater entschließt sich, diese Geschlechterrollen und normierten Zuweisungen zu dekonstruieren und kauft sich ebenfalls einen Rock. So macht er deutlich, dass es gut ist, zu sein, wie man ist und andere zu lassen, wie sie sind. So malt das Bilderbuch gegen Heteronormativität an und gibt queerer Identität Raum, was nicht nur empowernd wirken kann, sondern auch zur kulturellen Bildung beiträgt.

*Der Junge im Rock* macht deutlich, dass sich Un-/Doing Gender auf die soziale Identität bezieht und hier in den Vordergrund der Interaktion gebracht wird. Zudem zeigt das Bilderbuch, dass es in der Repräsentanz der Geschlechtsidentität zwar zu einem Wandel kam, Thematisierungen von ‚Gender‘ jedoch noch immer eine zentrale Rolle bei expliziten Zuordnungen spielen: Hosen indizieren „heute keine Männlichkeit mehr, Röcke [...] viele Formen der Ornamentierung des Körpers aber nach wie vor Weiblichkeit.“ (Kotthoff 2003: 128). Wie diese ‚Geschlechterfallen‘ noch immer besonders die kindliche Erfahrung prägen, zeigen mittlerweile auch weitere Bilderbücher wie *Raffi und sein pinkes Tutu* (2019) von Riccardo Simonetti, aber auch Sachbücher wie Nils Pickerts *Prinzessinnenjungs. Wie wir unsere Söhne aus der Geschlechterfalle befreien* (2020), in dem er überkommene und toxische Männlichkeitsideale kritisiert und sich deutlich gegen eine starre jungenspezifische Geschlechtsidentität ausspricht: „Dabei ist die Frage nicht, ob Jungen heutzutage noch Jungen sein dürfen. Die Frage lautet vielmehr, ob jeder Junge er selbst sein darf?“ (Pickert 2020: 12).

Was Pickert in *Prinzessinnenjungs* konstatiert, lässt sich auf alle Kinder übertragen: Kindern muss aus der Geschlechterfalle herausgeholfen werden, denn „sie verdienen so viel mehr als das, was ihnen momentan angeboten wird. Sie verdienen Körperkontakt, Mitgefühl, Trost [...] Sie verdienen es Prinzessinnenjungs[\*] sein zu dürfen.“ (Pickert 2020: 12)

So ist besonders das Empowerment von Kindern wesentlicher Bestandteil der literarischen Sozialisation durch diverse Bilderbücher, was sich auch im ‚Female Empowerment‘ von Sach- und Erzählbilderbüchern zeigt: *Sei ein Mädchen* (2019) von Jochen Till und Raimund Frey, *Lina die Entdeckerin* (2020) von Katharina Schönborn-Hotter, Lisa Sonnberger und Flo Staffelmayer mit Bildern von Anna Horak oder *AnyBody* (2021) von Katharina v. d. Gathen und Anke Kuhl.

Diese Bilderbücher unterstützen mit dem Spiel des Un-/Doing Differences auch die Darstellung von Körpervielfalt sowie das Konzept des Body Positivity und eröffnen auch jüngeren Leser\*innen diese ästhetische Erfahrung. Dies ist eine richtungsweisende Tendenz, denn:

If young people hold more positive attitudes toward their bodies, they may be better positioned to appreciate, respect, and enjoy their bodies. Therefore, body image researchers and professionals must incorporate a greater emphasis on cultivating positive body image in the various contexts that young people inhabit. (Daniels/Roberts 2019: 228)

Darüber hinaus machen die doppelten Sinnebenen, die Bild-Text-Interdependenzen und die künstlerische Gestaltung deutlich, dass diese Bücher für ein weit-aus heterogeneres Publikum sind und auch ältere Vor-/Leser\*innen ansprechen, Körpervielfalt aufgreifen und Body Positivity unterstützen.

So auch das Bilderbuch *Überall Popos* (2020) von Annika Leone und Bettina Johansson. Bereits auf dem Cover lässt sich eine Vielfalt von Körperentwürfen erkennen, die Thema des Buches ist. Die Autorinnen gestalten einen Schwimmbadbesuch, bei dem die Protagonistin Mila sowie die Rezipient\*innen von der Nacktheit der Badegäste abgelenkt werden. Dabei greift das Bilderbuch Diversität sowohl explizit als auch implizit auf und spielt auf unterschiedlichen Ebenen mit Un-/Doing Differences.

Auf verbaler Ebene finden sich bildhafte Um- und Beschreibungen der Nacktheit; der ‚Popos‘, der Brüste und der Vulva: „Manche sind ganz kahl, andere haben superviele Haare, einige sehen fast so aus, als würden sie einem die Zunge rausstrecken, und ein paar haben Stoppeln“ (Leone/Johansson 2020: 11<sup>7</sup>). Diese Beschreibungen durchbrechen anerzogenes Schamgefühl – das der Rezipient\*innen, aber auch das der Figuren. So kommentiert Mila, eine Vulva sehe aus „wie ein Nackt-

---

<sup>7</sup> Das Bilderbuch ist nicht paginiert, die Seitenzahlen beruhen auf eigenen Angaben, beginnend mit der Titelei.

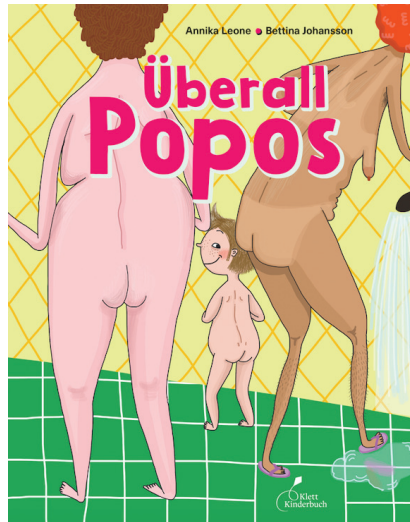


Abb. 6: Cover *Überall Popos*

mull“, was die Mutter erröten lässt (Leone/Johansson 2020: 11). Dies wird wiederum sowohl im Schrift- als auch Bildtext dargestellt und verdeutlicht die überwiegend symmetrische Interdependenz von Bild und Text. Doch wie die Bilder in *Der Junge im Rock*, so steht auch hier die bildliche Ebene durch Farbkontraste und vielfältige Buntheit im Vordergrund der Narration. Dabei geben die Bilder Gelegenheit zum scham(be)frei(t)en Schauen und Entdecken. Das Sprechen über Nacktheit dekonstruiert hier das vorherrschende gesellschaftliche Schamgefühl, was sich auch im Bild des Whirlpools zeigt, in dem eine Frau ohne Bikini-Oberteil sitzt. Auf der Bildebene wird der gesellschaftliche Umgang mit Nacktheit thematisiert, der sich in den ‚verstörten Blicken‘ anderer Badegäste zeigt, der Frau jedoch nicht die Selbstsicherheit nimmt. Die Reaktionen der Figuren machen deutlich, dass ein unverstellter Blick auf den nackten Körper, das Sprechen darüber sowie das Benennen der Körperteile gesellschaftlich determiniert und als ‚unnatürlich‘ verstanden wird. Daher arbeitet das Bilderbuch mit einer Art ‚Mise en abyme weiblicher Selbstbehauptung‘ und potenziert somit die Darstellung der Körpervielfalt: In vielen Bildern finden sich Symbole des ‚Female Empowerment‘ als Bild im Bild, so trägt die Frau im Whirlpool eine Kette mit Venussymbol, eine andere trägt das Symbol als Tattoo. Zudem finden sich Darstellungen symbolischer Vulvae als Bikini-Print. Diese Repräsentationen von ‚Viva la Vulva‘ korrelieren mit dem Body-Positivity-Anspruch der Autorinnen und weisen auf paratextueller Ebene über das Bilderbuch hinaus, da zum Buch Aufkleber mit dem Slogan „Think PoPo-Positiv!“ mitgeliefert werden.



In *Überall Popos* finden sich weitere Diversitätsdimensionen, die ausschließlich implizit dargestellt sind, das ‚Undoing Differences‘ also zeigen. Alle Körperdarstellungen brechen mit bestehenden Schönheitsidealen des neoliberalen Körperleitbilds. In ihren vielfältigen Körpern strahlen die Figuren im Sinne von ‚Body Positivity‘ Selbstbewusstsein und Zufriedenheit aus, was allein auf der bildlichen Ebene kommuniziert wird. Hier zeigt sich in der intermodalen Beziehung zwischen Bild und Text eine Anreicherung, die die Konnotationen der Körpervielfalt auf der bildlichen Ebene erweitert und zum ‚Female Empowerment‘ beiträgt. Zudem findet sich visuell auch der Bruch mit Geschlechter- und Rollenklischees als ‚Undoing Differences‘, wenn Milas Mutter die Familie zum Schwimmbad fährt oder Mila diejenige ist, die ihren Vater vor dem Verlust der Badehose ‚rettet‘.

Das ‚Doing Differences‘ im Bilderbuch, was auf den ersten Blick eventuell als ‚thematische Beschränkung‘ erscheint, nämlich die ausschließliche Fokussierung auf den weiblichen Körper und die Vulva, ist programmatisch angelegt: Kulturgeschichtlich ist der Penis im Gegensatz zur Vulva in der westlichen Gesellschaft wesentlich sichtbarer, das weibliche Geschlecht lediglich ‚*le Deuxième Sexe*‘. Die Überlegenheit des Penis, mit der die Minderwertigkeit der Vulva einhergeht, ist bereits in der Antike eine etablierte Vorstellung, die sich bis weit ins 20. Jahrhundert hält. Die Vulva „wurde nicht einfach übersehen, sondern mit gewaltiger Anstrengung zuerst diffamiert und daraufhin verleugnet, bis zu[t] [...] Auffassung, sie sei nicht der Rede wert.“ (Sanyal 2020: 9) Gegen die noch immer verbreitete Tabuisierung der Vulva – was sich auch in Begriffen wie ‚weibliche Scham‘ widerspiegelt – schreibt und malt das Bilderbuch an.<sup>8</sup>

## FAZIT

Solch diverse Bilderbücher machen den zentralen Stellenwert von Bilderbüchern für die literarische Sozialisation und kulturelle Bildung vor allem durch die besondere Verbindung der sprachlichen und visuellen Zeichen deutlich. Denn der multimodale Charakter von Bilderbüchern ermöglicht unterschiedliche Zugänge, die verschiedene sinnliche Wahrnehmungsfähigkeiten unterstützen und individuumsbezogene Rezeptionsweisen fördern. Der Wert dieser kulturellen

---

<sup>8</sup> Daher irritiert es, dass in der deutschen Übersetzung ‚Scheide‘ statt Vulva steht. Im Original steht ‚snippa‘, eine bewusst kreierte neutrale Bezeichnung (als Entsprechung zu ‚snopp‘ für den Penis). Snippa als Kunstwort ohne Verbindungen zur Pejoration, Diminution, Metapher oder Sexualisierung wird als „neutral word feminists were asking for“ gefeiert (Milles, 2011: 89). ‚Scheide‘ ist folglich eine Fehlübersetzung, die dem Anspruch des Buches zuwiderläuft und auf der Ebene der sprachlichen Gestaltung deutlich macht, dass die (Fehl-)Benennungen von Körperteilen soziale Konstruktion sowie dominante kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster abbilden.

Bildung und literarischen Sozialisation sollte im Umgang mit Bilderbüchern allgemein und besonders im Umgang mit Diversitätsdimensionen in Bilderbüchern immer mitgedacht werden – vor allem, da Bilderbücher sowohl in formalen als auch informellen Bildungssettings zum Einsatz kommen.

Neben „unterrichtstechnischen Vorteilen“ wie der Lesekompetenz- und medialen Schreibförderung, einer positiven Lernatmosphäre durch das Initiieren von Anschlusskommunikation sowie der Möglichkeit der ungezwungenen Wiederholung kommen den Bilderbüchern weitere Verdienste zu: Denn die Welter-schließung über das (Kennen-)Lernen von Werten, über Imaginations- und Empathieförderung sowie die kritische Reflexion von Wahrnehmungs- und Handlungsmustern in Bildern und Büchern sind zentrale Bestandteile des literarischen Lernens und der plurikulturellen (Weiter-)Bildung.

Besonders das Spiel mit dem Un-/Doing Differences in diversitätssensiblen Bilderbüchern regt vielfältige Rezeptionsweisen und Anschlusskommunikationen an, fördert Kompetenzen, die mittlerweile nicht mehr nur „in der Annäherung oder Vermittlung heterogener kultureller Konzepte“ bestehen, „sondern in der Kenntnis der Vielfalt differierender, aber miteinander in Beziehung stehender Kulturentwürfe und der daraus entstehenden Normalität“ (Schönhut 2011: 53).

Auch mit Blick auf das Empowerment von Kindern und somit das Kennenlernen vielfältiger Identitäts- und Lebenskonzepte sind Darstellungen des Un-/Doing Differences in Bilderbüchern bedeutsam, da sie zum einen über die ästhetische Erfahrung kompetenzfördernd wirken und zum anderen auf ein sinnlich orientiertes Wahrnehmen und Deuten von Wirklichkeiten abzielen (vgl. Abraham 2021). So wird in diversitätssensiblen Bilderbüchern mit und durch das Un-/Doing Differences und das Empowerment im Prozess der Identitätsbildung und Persönlichkeitswerdung neben Kreativität und Sensibilität auch das kritische, emanzipierte Zurechtfinden in einer vielseitigen Welt gefördert.

Etabliert sich auf dem deutschsprachigen Buchmarkt momentan eine breite Diversitätsbewegung, verdeutlicht diese ebenso wie die dazugehörigen Kontroversen die Notwendigkeit, Diversität in Büchern zu fördern und zu fordern. Dies wird nicht zuletzt durch die Aberkennung des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises 2021 für *Papierklavier* von Elisabeth Steinkeller, illustriert von Anna Gusella, deutlich: Der Verlag Beltz & Gelberg bestätigt, dass das Jugendbuch den Preis erhalten sollte, dies jedoch von der Bischofskonferenz abgelehnt wurde: „Grund sei [...], dass in *Papierklavier* auch eine Transgender-Person zu Wort komme – in den Augen einiger Bischöfe, die über den Jury-Entscheid befinden, widerspreche dies den Statuten des Preises.“ (Buchmarkt.de 2021)

Die Entscheidung der katholischen Kirche über die Jury hinweg sowie die Argumentation der Bischöfe löst zu Recht Empörung aus und macht zugleich den Stellenwert und die Notwendigkeit diverser und kontroverser Bücher deutlich. Daher muss diese traurige Begebenheit auch als Auftrag gewertet werden,

den vielfältigen Diversitätsdimensionen sowie dem Un-/Doing Differences vermehrt Beachtung zu schenken; zum einen als essenzieller Bestandteil der literarischen Sozialisation und kulturellen Bildung durch Bilderbücher, aber auch als stete Aufforderung, Diversität als zentralen Teil unserer Lebenswirklichkeit zu akzeptieren.

#### BILDERBÜCHER

- Brichzin, Kerstin / Kuprin, Igor (2018): *Der Junge im Rock*. Zürich: minedition.
- Leone, Annika / Johansson, Bettina (2020): *Überall Popos*. Übersetzt von Monika Osberghaus. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Ruck-Pauquët, Gina / Gagel, Sonja (2017): *Das Vier-Farben-Land*. Nürnberg: klein & groß Verlag.

#### LITERATUR

- Abdul-Hussain, Surur / Hofmann, Roswitha (2013): *Diversität als soziale Konstruktion*. URL: [https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/theoretische\\_grundlagen/soziale\\_konstruktion.php#doing\\_gender](https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/theoretische_grundlagen/soziale_konstruktion.php#doing_gender) [01.04.2021].
- Abraham, Ulf (2021): *Ästhetische Bildung*. In: *KinderundJugendmedien.de* URL: <https://kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/5593-aesthetische-bildung> [29.04.2021].
- Abraham, Ulf / Knopf, Julia (2014): *Genres des BilderBuchs*. In: Abraham, Ulf / Knopf, Julia (Hg.): *BilderBücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–11.
- Bauer, Suse (2018): *Was fehlt: Vielfalt in Kinderbüchern*. URL: <https://raul.de/allgemein/was-fehlt-vielfalt-in-kinderbuechern/> [29.4.2021].
- Behrend, Sophia (2021): *Keine Daten, kein Problem. Die unsichtbare Minderheit*. In: *Die neue Norm* vom 02.02.2021. URL: <https://dieneuenorm.de/arbeit/diversitat-behinderung-unternehmen/> [10.05.2021].
- Bergs-Winkels, Dagmar (2020/21): *Wie kleine Kinder Bilder wahrnehmen*. In: *ksju*. Winter 2020/21, S. 6–8.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels e. V. (Hg.) (2020): *Buch und Buchhandel in Zahlen 2020*. Frankfurt/M.: MVB GmbH.
- Buchmarkt.de (2021): *Katholischer Kinder- und Jugendbuchpreis: Geht nicht an ein Buch, in dem eine Transgender-Person zu Wort kommt*. URL: <https://buchmarkt.de/meldungen/katholischer-jugendbuchpreis-geht-nicht-an-ein-buch-in-dem-eine-transgender-person-zu-wort-kommt/> [10.05.2021].

- Daniels, Elizabeth / Roberts, Tomi-Ann (2019): *Programmatic Approaches to Cultivating Positive Body Image in Youth*. In: Daniels, Elizabeth / Gillen, Meghan / Markey, Charlotte (Hg.): *Body Positive. Understanding and Improving Body Image in Science and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 208–234.
- Hartmann, Tina (2017): *Was ich sehe, ist was ich kenne, ist was ich liebe*. In: *Literaturkritik.de: Diversität in Kinder- und Jugendliteratur*, 12. URL: <https://literaturkritik.de/public/inhalt.php?ausgabe=201712> [04.10.2020].
- Hirschauer, Stefan (2014): *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43/3, S. 170–191.
- KIMI – Das Siegel für Vielfalt (2021): *Das KIMI-Siegel*. URL: <https://kimi-siegel.de/das-kimi-siegel/> [27.07.2021].
- Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus / Spinner, Kaspar H. (2006): *Ästhetische Bildung und Identität*. In: Kirchner, Constanze / Schiefer Ferrari, Markus / Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed, S. 11–33.
- Kollodzieyski, Tanja (2020): *Kinderbuch „Alle behindert“ – Inklusion braucht Unterschiede*. In: *Die Neue Norm* vom 13.02.2020. URL: <https://dieneuenorm.de/kultur/kinderbuch-alle-behindert/> [29.04.2021].
- Kotthoff, Helga (2003): *Was heißt eigentlich doing gender? Differenzierungen im Feld von Interaktion und Geschlecht*. In: *Freiburger FrauenStudien* 9/12, S. 125–161.
- Krauthausen, Raul (2020): *Wie behinderte Menschen vergessen werden, wenn von „Diversität“, „Vielfalt“ und „Inklusion“ die Rede ist*. URL: <https://raul.de/allgemein/wie-behinderte-menschen-vergessen-wenn-von-diversitaet-vielfalt-und-inklusion-die-rede-ist/> [29.04.2021].
- Kretschmer, Christine (2009): *Bilderbücher in der Grundschule*. Braunschweig: westermann.
- Kruse, Iris (2013): *Texte in Bildern und Bilder in Texten. Herausforderungen und Perspektiven einer Text-Bild-Didaktik*. In: *Grundschulunterricht Deutsch* 3, S. 4–7.
- Kübler, Annette (2013): *Zum kritischen Umgang mit Kinderbüchern*. In: ZWST (Hg.): *Wenn Rassismus aus Worten spricht*. URL: [http://annette-kuebler.de/wp-content/uploads/sites/2/2013/04/AK\\_Kinderbücher-ZWSTk.pdf](http://annette-kuebler.de/wp-content/uploads/sites/2/2013/04/AK_Kinderbücher-ZWSTk.pdf) [29.04.2021].
- Küppers, Carolin (2014): *Intersektionalität*. In: *Gender Glossar/ Gender Glossary*. URL: <https://gender-glossar.de/i/item/25-intersektionalitaet> [29.04.2021].
- Kurwinkel, Tobias (2020): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: utb.
- Leiß, Judith (2020): *Bilderbücher im inklusiven Literaturunterricht. Fallstricke und offene Fragen im Zusammenhang mit multimodalem Erzählen*. In: *MiDU. Medien im Deutschunterricht* 2/2, S. 1–18. URL: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.8> [29.04.2021].
- Milles, Karin (2011). *Snippa: A Success Story of Feminist Language Planning*. In: *Gender & Language Vol. 5.1*, S. 89–109.

- Neuß, Norbert / Kaiser, Lena S. (2019): *Ästhetische Erfahrung als Grundkategorie frühkindlicher Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–22.
- Norrück-Rühl, Corinna / Vogel, Anke (2017): *Familienkonstellationen im Bilderbuch. Eine Inhaltsanalyse der Minibuch-Bestsellerreihe Pixi*. In: Roeder, Caroline / Ritter, Michael (Hg.): *Familienaufstellungen in Kinder- und Jugendliteratur und Medien*. München: kopaed, 2017, S. 173–187.
- Pengg-Bührlen, Verena (2019): *Bilderbücher im DaF/DaZ/ Sprachförderunterricht zur Unterstützung des Wortschatzerwerbs*. In: *F&E Edition* 25, S. 105–110.
- Pickert, Nils (2020): *Prinzessinnenjungs. Wie wir unsere Söhne aus der Geschlechterfalle befreien*. Weinheim: Beltz.
- Sanyal, Mithu (2020): *Vulva. Die Enthüllung des unsichtbaren Geschlechts*. Berlin: Wagenbach.
- Sauerborn, Hanna (2017): *Einsatz von Bilderbüchern zur Sprachförderung. Das Projekt von Erasmus+ MLM – make literacy meaningful*, S. 1–6. URL: <http://euliteracy.eu/wp-content/uploads/2017/08/Bilderbücher-zur-Sprachförderung-Harvard.pdf> [18.02.2021].
- Schönhut, Michael (2011): *Diversität*. In: Hartwig, Sven / Kreff, Fernand (Hg.): *Lexikon der Globalisierung*. Bielefeld: transcript, S. 52–55.
- Staiger, Michale (2014): *Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombination. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse*. In: Abraham, Ulf / Knopf, Julia (Hg.): *Bilderbücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 12–23.
- Stark, Wolfgang (2021): *Empowerment*. In: *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. 10.02.2021. URL: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/empowerment> [10.07.2021].
- Thiele, Martina (2016): *Medien und Stereotype*. In: *bpb – Bundeszentrale für politische Bildung* 26.02.2016. URL: <https://www.bpb.de/apuz/221579/medien-und-stereotype#footnode1-1> [29.04.2021].
- Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch*. In: Thiele, Jens/Steitz-Kallenbach, Jörg (Hg.): *Handbuch Kinderliteratur*. Freiburg im Br.: Herder, S. 70–98.
- Thiele, Jens (1994): *Das Bilderbuch, die Fantasie und der Alltag. Eine Skizze zur Entwicklungsgeschichte des Bilderbuchs seit 1994*. In: Erbslöh, Gisela / Sauer, Inge (Hg.): *Hänsel und Barbie. Bildsprache für Kinder in Westdeutschland von der Nachkriegszeit bis heute*. Duisburg: Puppen und Spielzeug, S. 65–71.
- Weinkauff, Gina / von Glasenapp, Gabriele (2010): *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn: utb.
- West, Candace / Fenstermaker, Sarah (1995): *Doing Difference*. In: *Gender and Society* 9/1, S. 8–37. URL: <http://www.csun.edu/~snk1966/Doing%20Difference.pdf> [29.04.2021].

BILDNACHWEISE

Abbildung 1: Cover *Alle da*. URL: [https://www.klett-kinderbuch.de/files/content/books/A-E/Alle-da/Alle-da\\_2D\\_cover-print\\_CMYK.tif](https://www.klett-kinderbuch.de/files/content/books/A-E/Alle-da/Alle-da_2D_cover-print_CMYK.tif)

Abbildung 2: KIMI-Siegel. URL: <https://kimi-siegel.de/presse/>

Abbildung 3: *Little People, Big Dreams*. URL: [https://media.suhrkamp.de/media-delivery/rendition/4ed1929ae77c44398c3f1753b4cf91b4/-S0x0/Moodbar\\_LPBD\\_desktop.jpg](https://media.suhrkamp.de/media-delivery/rendition/4ed1929ae77c44398c3f1753b4cf91b4/-S0x0/Moodbar_LPBD_desktop.jpg)

Abbildung 4: Cover *Das Vier-Farben-Land*. URL: [https://www.kleinundgross-verlag.de/media/image/9f/9f/e8/4FarbenLand\\_Buch\\_300dpi.jpg](https://www.kleinundgross-verlag.de/media/image/9f/9f/e8/4FarbenLand_Buch_300dpi.jpg)

Abbildung 5: Cover *Der Junge im Rock*. URL: [http://www.minedition.com/books/detail/773?country\\_id=1](http://www.minedition.com/books/detail/773?country_id=1)

Abbildung 6: Cover *Überall Popos*. URL: [https://www.klett-kinderbuch.de/files/content/books/O-Z/Ueberall-Popos/Ueberall-Popos\\_2D\\_cover-print\\_CMYK.tif](https://www.klett-kinderbuch.de/files/content/books/O-Z/Ueberall-Popos/Ueberall-Popos_2D_cover-print_CMYK.tif)

Maren Conrad (Erlangen)

VOKABELARBEIT ALS FREUNDSCHAFT? VORSCHLÄGE  
FÜR EINE STRUKTURIERTE ANALYSE  
INTERSEKTIONALER LEITDIFFERENZEN IM  
MEHRSPRACHIGEN BILDERBUCH

Das Jahr 2015 gilt als ‚Umbruchsjahr‘ für die Entwicklung von zwei- oder mehrsprachigen Bilderbüchern auf dem deutschsprachigen Markt. In der Folge politischer Großereignisse und der sogenannten ‚Flüchtlingskrise‘ wurde das Angebot an zweisprachigen Bilderbüchern quasi über Nacht um das Spektrum deutsch-arabischer Kinder- und Bilderbücher erweitert, die additiv zum deutschen Erzähltext arabische Hörbuchversionen, arabische Schriftzeichen auf Ebene der Illustration oder Parallelübersetzungen anbieten. Dabei führte wohl der plötzliche Bedarf und die Dringlichkeit des Themas auch dazu, dass Verlage wie Rezipienten „die Notwendigkeit gründlicher Reflektion über den Einfluss von kultureller Repräsentation auf politische Debatten“ aus dem Blick verloren (Hardtke/Kleine/Payne 2017: 11) und Aspekte einer *Critical Language Awareness* (Fairclough 1989 und 1992) oder *Literature Awareness* (Rösch 2017) bei der Textgenese eine bemerkenswert geringe Rolle spielten. In ihrem Artikel *Alles wird gut!?* analysiert Heidi Rösch (2018) Bilderbücher zum Thema Flucht als Teil der Migrationsliteratur und entwickelt ein literaturwissenschaftliches Analysemodell zu „Narrationstopoi“, das die jeweilige Gestaltung „von Zeit, Raum, Figurenkonstellationen, Erzählperspektive und erzeugten Images“ (2018: 2) unterscheidet und untersucht. In ihren vielfältigen und fundierten Analysen zu spezifischen Bilderbüchern zum Thema Flucht (2013, 2017, 2018) weist Rösch in zahlreichen aktuellen Werken diskriminierende Erzählperspektiven und Figurenkonstellationen nach. Dabei ist es nach ihrem Dafürhalten essenziell, intersektionale Diskriminierungsstrategien auch in einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive zu betrachten, bei der es „nicht nur um die Gestaltung einer ‚Multi-Kulti-‘ oder Sprachenvielfaltsidylle“ geht, „sondern um die Thematisierung von Selbst- versus Fremdbestimmung, Sprachprestige, gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen und dem Ausloten einer egalitären Partizipation“ (Rösch 2017a: 15). Röschs Analyseperspektiven und Kategorien (1992; 2007) schließen an die Grundannahmen einer interkulturellen Germanistik (Wierlacher 1985) und inter- bzw. transkulturellen Literaturdidaktik (Kreutzer 1989; Wintersteiner 2010; Uerlings 2011) an. Sie sind zudem verbunden mit Arbeiten zu Dichotomien des ‚Fremden‘ und ‚Eigenen‘, die mit Mechanismen der Diskriminierung und Privi-

legierung im Kontext einer ‚Dominanzkultur‘ einhergehen (Rommelspacher 1995) und sich als intersektional differenzierbares System von Hierarchien analysieren lassen (Attia et al. 2015). Auch der hier vorliegende Beitrag folgt dieser Tradition und möchte mit einem an postkolonialer Theorie orientierten Blick einen Vorschlag zur Erweiterung der Dekonstruktion und Überwindung eines *Othering* liefern, das als Phänomen in der Kinderliteratur oft überpräsent ist. Röschs mikrostrukturelle Analyseansätze sollen dabei makrostrukturell erweitert werden, insofern der vorliegende Beitrag sich auf die Analyse der Gestaltung nicht-narrativer Elemente zweisprachiger Bilderbücher konzentriert, die die Begegnung zweier Kulturen extra- und paratextuell, also jenseits der Geschichte, in Bild, Druck und Buchgestaltung inszenieren.

## 1. ANALYSEMATRIX: ZUR INSZENIERUNG DES ARABISCHEN IM BILDERBUCH

Der Fokus liegt für diesen Artikel auf zweisprachigen Büchern, die anteilig deutsch-arabisch gestaltet sind und damit ihre Leitmotive auch mit dem Anspruch kombinieren, sich gleichberechtigt an eine zweisprachige Leser\*innenschaft zu wenden. Ziel ist es, aus der Perspektive der Literaturwissenschaft heraus eine Analysematrix für die Makro-(und in Anschluss an Rösch auch Mikro-)Struktur zweisprachiger Kinderbücher zu entwickeln. Die Matrix ist mit Elementen intersektionaler und postkolonialer Theorien und Fokussierungen angereichert, um eine zunehmende Sensibilisierung von (DaZ/DaF-)Lehrkräften für das Auffinden von Problemfeldern der Stereotypisierung in zweisprachiger Kinderliteratur zu ermöglichen. Als Analyseperspektive kann sie ergänzend etwa in der Ausbildung angehender Lehrer\*innen und in der Vorbereitung eigener Textrecherchen Lehrender zur Anwendung kommen und soll im Wesentlichen als Ermöglichungsstruktur dienen, um zweisprachige Bilderbücher und deren Vielfaltskonzepte rasch zu kategorisieren, ohne dass eine vertiefende Beschäftigung mit der Narration als erster Schritt erfolgen muss. Sie ist dementsprechend als literaturwissenschaftlicher Beitrag zu einem geschlechter- und vielfaltssensiblen Umgang mit Bilderbüchern und Kinderliteratur im DaF/DaZ-Kontext konzipiert und muss als offene Struktur gedacht werden, die nach Bedarf erweitert und aktualisiert werden kann und muss.

Anhand Cornelia Funkes *Fabers Schatz*, das gemeinsam mit einigen anderen deutsch-arabischen Bilderbüchern 2016 erschienenen ist, sollen im Folgenden potenzielle Problematiken einer Verschränkung intersektionaler Leitdifferenzen mit der Inszenierung einer ‚fremden‘ Kultur und Sprache aufgezeigt werden. Gestellt wird die Frage nach der formalen und makrostrukturellen Gestaltung einer Zweisprachigkeit. Die exemplarische Analyse will nicht nur aufzeigen, welche Formen und Funktionen die Koppelungen der Themen Fremdheit und



Freundschaft in Verbindung mit intersektionalen Diskriminierungsmerkmalen wie Geschlecht, Herkunft und Bildung haben. Vielmehr geht es auch darum, nachzuweisen, dass durch die Anwendung der vorgeschlagenen Matrix schon anhand einer Analyse der formalen ‚Montage‘ der zwei Sprachen und der Bild-Text-Relation oft eine erste Aussage über die vorherrschenden (hegemonialen) Diskurse, die Setzung einer ‚Dominanzkultur‘ und die Diversität und Vielfaltsorientierung eines Textes gemacht werden kann.

Die Analysematrix unterscheidet zwischen verschiedenen Bedeutungsdimensionen der Bilderbücher in einer Analyse der textinternen Mikro- und der textexternen Makrostruktur (vgl. Kurwinkel 2017). Wobei die Kategorien der Mikrostruktur, anders als bei Kurwinkel, ausschließlich textinterne Kriterien beleuchten, also das „Was wird erzählt?“ der Erzählung. Diese Analyse ist mit den Untersuchungsmethoden Röschs mit Blick auf Erzählperspektiven auf die dargestellte Welt und Darstellung der Figuren bereits gut abgedeckt und wird im Folgenden nur verwendet, um die Interdependenzen mit der schwerpunktmäßig analysierten Makrostruktur aufzuzeigen. Denn die Beobachtungen, die auf der Mikroebene gemacht werden, können dann durch die Frage nach intersektionalen Wirkmechanismen und interdependenten hegemonialen Diskursen mit der Makrostruktur verknüpft werden.

### *1.1 Mikrostruktur: Erzählung*

In allen Bilderbüchern lässt sich bereits auf einen ersten Blick eine Zuweisung und Benennung von Herkunft, Geschlecht, Alter und Bildungsgrad der Hauptfigur und eine damit verknüpfte gesetzte ‚Norm‘ erkennen, an der die dargestellte Welt und die ‚abweichenden‘ Nebenfiguren ausgerichtet werden. Gefragt werden kann hier also:

A) mit Blick auf die Herkunft: Welche Kulturen werden dargestellt? Werden diese in eine Ankunfts- oder Herkunftsgesellschaft unterschieden? Welcher Kultur/welcher Gesellschaft ist die Hauptfigur, welcher die Nebenfigur zugeordnet? Wird eine ‚Dominanzkultur‘ gesetzt?

B) Wie korreliert eine (binäre/Nicht-)Zuweisung eines Geschlechts mit der Zuweisung einer Herkunft? Ist das Geschlecht explizit markiert oder wählt der Text im Sinne der Ansätze der Trans Studien eine „heteronormative Zweigeschlechtlichkeit nicht als selbstverständlichen Ausgangspunkt“ (Bauer 2017)?

Und schließlich: C) Welche Funktion kommt den Kategorien Bildung/Alter zu, wenn es um die Vertiefung oder Aufhebung der durch die Kategorien Herkunft und Geschlecht markierten Oppositionen geht? Werden diese thematisiert?

## *1.2 Makrostruktur: Bilderbuchgestaltung*

Die Analyse der Makrostruktur fokussiert die textexterne Gestaltung des Buches, fragt also „Wie wird erzählt?“ mit Blick auf die extradiegetische Ebene. In den Blick genommen wird anschließend die Montage der zwei Sprachen zueinander im Paratext (Umschlaggestaltung und Nebentexte) und in der Text-Bild-Relation. Hier wird dementsprechend gefragt nach:

I) der Gestaltung von Umschlag und Nebentexten im Paratext. Ist diese Gestaltung exklusiv, weil sie beispielsweise ausschließlich auf Deutsch ist und damit schon hier eine ‚Dominanzkultur‘ fokussiert und nicht zweisprachig agiert? Oder ist sie inklusiv, indem alle Elemente des Paratextes, auch beispielsweise die Autor\*innennamen gleichberechtigt auf Deutsch und Arabisch visualisiert werden?

II) der Hierarchisierung der beiden Sprachen zueinander in Typografie/ Buchgestaltung innerhalb des Buches/im Verlauf der Erzählung. Diese wird zumeist in der Reihung auf den Bilderbuchseiten und in der Montage der Sprachen zueinander deutlich, wobei in der Koppelung von Arabisch und Deutsch die oppositionellen Leserichtungen ein besonderes Spannungsverhältnis erzeugen, was eine ‚Nachordnung‘ einer der beiden Sprachen sehr viel wahrscheinlicher macht, denn immer, wenn das Buch in seiner Leserichtung von links nach rechts strukturiert ist, liegt bereits eine klare kulturelle Dominanz vor.

Und schließlich wird III) die Einbindung der Sprache und der auf der Ebene der Mikrostruktur erkannten Leitdifferenzen auf der Bildebene analysiert, also die Interdependenz von Bild und Text, die symmetrisch, parallel, anreichernd oder komplementär sein kann (vgl. Kurwinkel 2017: 160). Leitfrage ist hier: Werden die in der Mikrostruktur/Handlung deutlich gewordenen Dichotomien in den begleitenden Illustrationen übernommen (Parallelität/Symmetrie), erweitert (Anreicherung), oder vielleicht sogar unterlaufen und aufgehoben (Gegensätzlichkeit)? Werden die Sprachhierarchien (II) und/oder die Hierarchien zwischen Sprachen und Haupt- und Nebenfiguren (A/B) auch im Bild inszeniert?

Es wird deutlich werden, dass Diskriminierungsstrukturen auf Mikro- und Makroebenen eng miteinander verschränkt sind, Bilderbücher also ihrerseits das Potenzial haben, intersektional vielschichtige Diskriminierungsstrukturen aufzuweisen und Dichotomien schon durch ihre Typografie und das Arrangement von Bild zu Text zu erzeugen bzw. zu vertiefen. Die makrostrukturelle visuelle und paratextuelle Gestaltung der Kinderbücher codiert damit oft bereits unterschwellig die dann in der Mikrostruktur nachweisbaren Diskriminierungskategorien, wofür es Lesende und Lehrende zu sensibilisieren gilt.

Als Leitthese lässt sich daher vorab formulieren: In – genuin als zweisprachig (hier: deutsch-arabisch) konzipierten – Kinderbilderbüchern zeigt sich zumeist schon an der Art der Montage des Arabischen zum Deutschen der von Said (1978) als ‚Othering‘ benannte Prozess bzw. wird ein vorherrschend eurozentrisch-hegemonialer Diskurs erkennbar. Dieser wird etwa deutlich, wenn ‚Fremdes‘ in Form der Nicht-Deutschen Sprache marginalisiert wird. Diese nachweisbaren Mechanismen auf der Ebene von Paratext und Typografie sowie Text-Bild-Relation perpetuieren zudem zumeist auch eine stereotype Inszenierung der Geschlechterrelationen innerhalb der Erzählung.

## 2. EXEMPLARISCHE ANALYSE: CORNELIA FUNKE *FABERS SCHATZ*

Das Bilderbuch *Fabers Schatz* (Funke 2016) erzählt von einem Jungen, der von seinem Opa einen Teppich geschenkt bekommt, als dieser nach Amerika auswandert. Der Teppich kann fliegen, was jedoch nur funktioniert, wenn jemand die Zeichen auf dem Teppich entziffert und laut ausspricht. Nach langer Suche im Hamburger Hafen findet Faber schließlich ein Mädchen, das eine für Faber fremde Sprache spricht und die Schrift lesen kann und die nun mit Faber Abenteuerflüge unternehmen darf. Zweisprachig ist dieses für Kinder ab 3 Jahren empfohlene Bilderbuch wie viele Publikationen nur integrativ (vgl. Eder 2009) und exklusiv, da es keine zweisprachige Gestaltung des Klappentextes, d. h. keine deutsch-arabischen Haupt- oder Paratexte gibt (I). Das Arabische erscheint nur marginalisiert in Lautschrift und als Teil der Bilder im Buch, hat also eher ornamentale Funktion und wird integrativ der deutschsprachigen Erzählung hinzugefügt. So erscheint es auf der Text-Bild-Ebene (III) als kurze lautsprachliche Zitate im Fließtext und in der Illustration finden sich arabische Schriftzeichen als – vogelähnlichen Umrissen gleichende – Schemen im Himmel sowie als Ornament auf dem fliegenden Teppich. Multimodal additiv gibt es jedoch eine sehr gelungene zweisprachige Hörbuchausgabe des Textes, die beide Sprachanteile abwechselnd montiert, mit wiederholten Signaltönen für bestimmte Hauptwörter arbeitet und daher für einen DaF/DaZ-Kontext sehr gut geeignet ist. In der Hörbuchausgabe findet sich allerdings, wie in allen deutsch-arabischen Kinderbüchern, die klassische Hierarchisierung der Sprachen (II), indem der Text immer erst auf Deutsch vorgelesen wird und die Passage dann auf Arabisch folgt, wodurch das Arabische an zweiter Stelle als ‚Übersetzung‘ des vorangegangenen Textes wahrgenommen wird. Die Sprache selbst ist für eine Altersempfehlung ab 3 Jahren relativ abstrakt, aber noch kindgerecht gehalten. Besonders zum Ende hin, wenn Faber mit seiner neuen Freundin Vokabeln lernt, ist die sprachliche Akkommodation (vgl. Ewers 2012: 193) für kindliche Leser\*innen gut geeig-

net und inklusiv, nicht zuletzt, weil die arabischen Schriftzeichen zu den Worten hier in die Illustration eingearbeitet sind und von rechts aufscheinen – bei einer Leserichtung von rechts nach links würde das Arabische also tatsächlich als erstes rezipiert, wodurch die Text-Bild-Relation (III) als inklusiv gelesen werden kann. Dieses positiv inklusive Detail kann allerdings nicht über die generelle Marginalisierung der arabischen Sprache in den Punkten I und III und der damit verbundenen Marginalisierung der mit ihr verknüpften Figur hinwegtäuschen. Denn wie schon in der Hörbuchfassung steht auch im Buch das Deutsche stets an erster Stelle: So wird in der Szene des gemeinsamen Vokabellernens während des Teppichflugs das deutsche, von Faber gesprochene, Wort im Fließtext immer vorangestellt und dann von seiner Begleiterin ins Arabische übersetzt, wobei die Übersetzung in Lautschrift erfolgt. Die arabische Lautschrift gibt also wieder, was Faber hört, da eine Lautschrift für das Deutsche fehlt, wird im Gegenzug nicht inszeniert, was das Mädchen hört und auch nicht, was es schreiben würde. Nie wird ein arabisches Wort zuerst gesagt und dann in die deutsche Sprache übersetzt – ebenso wenig werden die arabischen Wörter im Fließtext in der arabischen Schrift visualisiert. Konkret bedeutet dieser Befund, dass in Paratext, Typografie und Text-Bild-Relation eine klare, auf männlich-hegemoniale Perspektiven verengte Schwerpunktsetzung deutlich wird: Faber zeigt und benennt, das Mädchen Shaima übersetzt. Diese hierarchische Setzung und Korrelation zwischen den Kategorien Zweisprachigkeit und Geschlecht (II und B) geht so weit, dass sie, wie in vielen Texten dieser Art, die eigentliche Erzähllogik unterläuft. Denn wenn es schließlich beim ersten Flug heißt: „Flieg Teppich flieg!“ so steht dieser Satz alogisch im Deutschen noch vor den tatsächlich ausgesprochenen Worten des Mädchens, das hier in Lautschrift zitiert wird, wenn es die Schrift vom Teppich vorliest: „Tier ya besat tier!“ (Funke 2016). Diese Sprachhierarchie geht also offenkundig eng mit einer Herkunfts- und Geschlechterdichotomie einher (II mit A und B), indem die Geschichte ganz klar zwischen dem deutschen Jungen als Held und dem fremden Mädchen als Nebenfigur unterscheidet. Auch die Text-Bild-Relation folgt dieser ‚Unterordnung‘ der Sprachhierarchie (II und III), denn es ist in der Logik der Erzählung offenkundig, dass das Mädchen den Teppich fliegen müsste: Es hat Herkunft und Sprache mit dem Teppich gemein und nur durch Shaima wird dieser dann auch aktiviert. Auf den Illustrationen jedoch steht sie immer hinter Faber und der Junge scheint der Teppichpilot in der Szene zu sein (B). Auch erhält das Mädchen erst 9 Seiten vor Schluss ihren Namen, Shaima. Ihre Beschreibung im Fließtext bestätigt weitere Orientalismen, wie diese schon Nazli Hodaie (2008) für die Kinderliteratur umfassend nachgewiesen hat und die in ihrer Stereotypisierung zwischen dem ‚Mythos Orient‘ und dem ‚minderwertigen Orient‘ verortet sind, wenn es bei Funke heißt:

„Da hörte er [Faber, M. C.] plötzlich eine Stimme. Das Mädchen, dem die Stimme gehörte, war klein und schmal wie ein Vogel. Mit schwarzem Haar und seltsamen Kleidern.“

[...]

„Der Teppich verstand“. Er bewegte sich. Wenn auch nur ein ganz kleines bisschen. Das Mädchen lächelte. Es musterte den Teppich so entzückt, als erinnere er sie an etwas. Etwas Wunderbares, das sie vor langer Zeit verloren hatte.

Faber nickte ihr einladend zu.

Der Teppich war gerade groß genug für sie beide.“

Mädchen und Teppich erscheinen damit als exotisierte Einheit. Demgegenüber steht das deutsche Kind, das eine vermeintliche ‚Willkommenskultur‘ verkörpert und eine Einladung aussprechen muss. Zudem wird deutlich, dass die Erzählperspektive nur Spekulationen im Konjunktiv über das Mädchen erlaubt, während sie zugleich eine klare interne Fokalisierung für Faber wählt. Das Nicht-Verstehen der Sprache des Mädchens geht also auch mit einer erzählerischen Distanzierung zu dieser Figur einher. Verstärkt wird diese durch die Exotisierung in der Beschreibung des Mädchens als ‚Vogel‘, was korreliert mit den arabischen Schriftzeichen in der Illustration, die ebenfalls vogelhaft im Himmel schweben. Auch die Illustration betont diesen Blick von außen auf das Fremde, indem die Nebenfigur, die intratextuell keine Stimme hat, auch auf den Bildern nie mit zum Sprechen geöffnetem Mund oder einer offenen Körperhaltung dargestellt ist. Nur einmal ist der Mund zum Lachen geöffnet. Sie erhält damit weder eine körperliche noch eine sprachliche Autonomie. Auch eine Geschichte wird ihr verweigert, während die Herkunft des Teppichs aus Damaskus durchaus besprochen wird. Damit ist die weiblich markierte Nebenfigur ein ganz ähnlich schmückendes, exotisches Beiwerk wie der Teppich. Auch eine Zweisprachigkeit wird ihr nicht zugestanden – sie spricht in der Geschichte ausschließlich die Sprache des Teppichs. Die Freundschaft zwischen Shaima und Faber erscheint damit eher als ‚Bedarfsgemeinschaft‘. Es wird kein Interesse für die jeweilige Kultur oder Geschichte des Gegenübers jenseits der Funktion einer gemeinsamen touristischen Bereisung der Welt inszeniert. Mädchen und Teppich sind fremd und unverständlich für Faber und bis zum Ende berichtet das Buch zwar von einer Freundschaft, zeigt aber kein gegenseitiges Kennenlernen. Shaima und der Teppich sind offenbar gut ‚zu gebrauchen‘, aber eine Kommunikation jenseits der Vokabelliste findet bis zum Ende der Erzählung nicht statt. Lediglich die gemeinsame Raumbewegung verbindet. Homogenisierend erscheint dabei einzig das gemeinsame Alter (C), während die Kategorien Geschlecht, Herkunft, Bildung und Sprache klare intersektionale Differenzlinien ziehen, die der Sprachhierarchie folgen.

Deutlich wird bei dieser Analyse, dass die formale, narrative, visuelle und paratextuelle Gestaltung des Kinderbuches unterschwellig eine Überschneidung und Gleichzeitigkeit von verschiedenen Dominanzsetzungen codiert. Erkennbar werden diese schon jenseits der Erzählung in formalen Strukturierungen der Typografie, der Realisierung der Text-Bild-Relation und der Gestaltung des Paratextes – was dann aber auch in der Erzählung und den Illustrationen verstärkt wird. In *Fabers Schatz* ist dabei vor allem die Marginalisierung des Arabischen in Erzählung und Typografie auffällig, wobei dann die Marginalisierung der Sprache mit der Marginalisierung der weiblichen Nebenfigur korreliert. Als offensichtlichstes Indiz einer klaren ‚Dominanzkultur‘ macht schon der Paratext die männlich und eurozentrisch-weiß konnotierte Perspektive deutlich, wenn der Titel ‚Fabers Schatz‘ den weißen männlichen Protagonisten in sein Zentrum stellt und der Zusatz ‚Schatz‘ potenziell sowohl auf den Teppich als auch auf das Mädchen verweisen könnte. Verstärkt wird dies zusätzlich durch die Text-Bild-Relation auf dem Cover, dort ist weder Teppich noch Mädchen, sondern nur Faber zu sehen, wobei letzterer ein norddeutsches Klischeekind darstellt, mit blondem Haar, roter Pudelmütze und blau-weißer Kleidung vor einer Hafenszenerie. So zeigt sich an der Art der Montage des Arabischen zum Deutschen in der Typografie, an Paratext und Titelwahl und der Text-Bild-Relation der ausgeprägte eurozentrisch-hegemoniale Diskurs der Erzählung, der sich dann auch in der eigentlichen Geschichte und der stereotypen Inszenierung der Geschlechterrelationen erneut manifestiert.

Mit Said (1978) liegt hier ein klarer Fall von Orientalismus und *Othering* im Sinne einer westlichen Konzeption des Orients vor, der in der an Said anschließenden Forschung immer auch „als weiblich imaginiert und repräsentiert“ wird (Polaschegg 2005: 26). Das Mädchen und der Teppich werden visuell durch Kleidung und Farbgebung (beide sind im gleichen orange koloriert), narrativ durch die gemeinsame Sprache als einander zugehörig semantisiert und zugleich als das ‚Fremde‘ mit Konnotationen des Magisch-Exotischen markiert, indem mit ihnen das fantastische Ereignis des Teppichflugs möglich wird. Ihnen werden Merkmale einer kulturellen Andersartigkeit und sprachlichen Unverständlichkeit und Unzugänglichkeit zugewiesen. Zudem erfolgt eine generelle Abwertung – denn zu Beginn ist Faber über den Teppich als Geschenk sehr empört und der Teppich wird von Faber als explizit nutzlos, das Mädchen als seltsam benannt. Durch die Zuweisung der Sprachlosigkeit erscheint das weiblich markierte Kind zudem als ein „durch kulturelle Hegemonie einer herrschenden Klasse marginalisierte[s] Subjekt“ (Nandi 2009: 86), das sowohl ein *Othering* als auch ein *Silencing* erfährt. Heidi Rösch hat hierzu einen deutlichen Appell für den Einsatz von Begegnungs-Kinder- und Jugendliteratur und problematischen Semantisierungen und Stereotypisierungen für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, wenn sie konstatiert, es reiche „nicht, sich in die Stereotypisierten hin-

einzuversetzen und Mitleiden zu artikulieren oder moral-pädagogisch zu argumentieren, sondern zum Beispiel im Rückgriff auf Auto- oder Heterostereotypen gegenüber der eigenen Gruppe die Hintergründe und Wirkungen solcher Prozesse zu reflektieren. Ähnlich lässt sich verfahren mit Prozessen des Othering oder Silencing: Sie zu verdammen unterstützt deren Tabuisierung, nicht aber ihre Dekonstruktion und Überwindung.“ (Rösch 2019: 151) Im Sinne der Forderung Röschs, dass Missstände nicht nur markiert, sondern gemeinschaftlich und didaktisch sinnvoll bearbeitet werden müssen, bietet die hier vorgeschlagene Matrix die Option, strukturelle Hierarchisierungen herauszuarbeiten, ohne sofort in die Falle eines ‚mitleidigen Lesens‘ zu tappen. Für die kritische Lektüre von *Fabers Schatz* wäre auch ein Perspektivwechsel für den Unterricht eine mögliche Variante. Von der Vertauschungssprobe, in der der Status der Hauptfigur der Erzählung variiert wird bis hin zu einem gemeinsamen Umschreiben der Narration (s. u.), ist hier vieles denkbar, um eine kritische Bild- und Textarbeit zu leisten.

### 3. KEIN EINZELFALL

Besonders im Bereich der Kinderliteratur finden sich auf zahlreichen Verlagsseiten immer wieder offene Erklärungen und Bekenntnisse zu einer inklusiven Literatur der Vielfalt und Diversität. Die Idee, eine überkulturelle Toleranz und Weltgemeinschaft in der Kinderliteratur zu inszenieren, kollidiert dabei in deutschsprachigen Kinderbüchern oft mit einer grundsätzlichen Tendenz zu oberflächlichen Darstellungen, Eindimensionalität und einem sehr geringen literarästhetischen Anspruch (vgl. Hodaie 2018: 131), der, wie die obigen Analysen zeigen konnten, oft schon makrostrukturell evident wird. Die tatsächlichen Artefakte, das heißt die Kinder- und Bilderbücher, die der Markt dann hervorbringt, scheitern daher bemerkenswert oft am eigenen Anspruch auf Offenheit und Inklusion sowie der Inszenierungen einer diversen und pluralen Gesellschaft. Denn diese Bücher tendieren nur allzu oft dazu, Fremdheit und Andersheit weiter makro- wie mikrostrukturell explizit auszustellen und allerhöchstens in einer ‚gelingenden‘ Integrationsgeschichte zu nivellieren. Begründet liegt dieses nicht zuletzt in der Tendenz der Kinderliteratur, das ‚Fremde‘ im Kontext der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu einem zentralen Motiv zu machen (vgl. Klenz 2013), nicht aber zu einer Bereicherung für eigene Gestaltungsansprüche. Eine Neusemantisierung von Vielfalt als neugieriges und wertungsfreies Neben- und Miteinander aber leisten die wenigsten Bücher, was an zahlreichen Faktoren liegen mag. So brechen Verlage auch ihr festes Ensemble an westlichen und weißen Autor\*innen weiterhin kaum auf, dieser Befund hat sich bis heute (vgl. Malanda 2019) und auch in der Folge der *#blacklivesmatter* Bewegungen 2020 kaum verändert.

So kommt es, dass Verlage und Autor\*innen in ihren oft unbewussten „ungleiche[n] Grenzüberschreitungen“ (O’Sullivan 2000: 159) verhaftet bleiben und *Fabers Schatz* kein Einzel- oder Sonderfall im Feld der zweisprachigen Kinderbücher bleibt, im Gegenteil. Bemerkenswert oft wird in diesem und ähnlichen Werken, etwa auch in *Am Tag, als Saida zu uns kam* oder *Bestimmt wird alles gut* die Gleichaltrigkeit der Kinder und der gemeinsame Erlebensraum der Kindheit als Re-Homogenisierung und Relativierung der zuvor stark markierten und entsprechend inszenierten intersektionalen Leitdifferenzen eingesetzt. Ein vermeintlich gemeinsames Erlernen der Sprache – eigentlich: ein Belehren des Kindes, das die Sprache der Dominanzkultur nicht beherrscht – wird hier als Bildungsarbeit zwischen Gleichaltrigen und damit als maximal liberaler Akt inszeniert und steht den Stereotypisierungen in den Kategorien Geschlecht und Herkunft vermeintlich relativierend entgegen. In zahlreichen Bilderbüchern sind dabei die Hauptfiguren/Erzählinstanzen eindeutig blond und europäisch konnotiert und die Nebenfiguren als dunkelhaarig und nicht-europäisch lesbar. Und in ebenso zahlreichen Erzählungen ist die Figur mit einem explizit markierten Flucht- oder Migrationshintergrund als weiblich lesbar. Es gibt also eine offenkundige Tendenz, ein ‚Fremdes‘ darzustellen, das als weiblich, dunkelhaarig und in der Rolle der Nebenfigur semantisiert und oft auch extrem exotisiert wird (vgl. Mecklenburg 2008). Immer haben diese Mädchen dann die Entwicklungsaufgabe, die ‚neue‘ Sprache für eine gelingende Freundschaft zu erlernen.

#### 4. EIN AUSBLICK

Es gibt aber auch positive Beispiele hervorzuheben, die die in der Matrix erkundeten Oppositionen zum Teil aktiv unterlaufen und mit einem solchen als optimistischer Ausblick auf eine vorbildliche Publikation soll hier ein Abschluss gefunden werden. Der Ansatz des Bilderbuches *Prinzessin Sharifa und der mutige Walter* (das allerdings nur für ältere Kinder geeignet ist) ist nämlich so ungewöhnlich und zugleich so naheliegend für die Darstellung einer Deutsch-Arabischen Zweisprachigkeit, dass die Publikation als wegweisend für den gesamten Markt markiert werden muss. Das Bilderbuch von Mehrdad Zaeri (Illustration) und Anne Richter (Texte) ist 2013 im Baobab Verlag erschienen, der sich, auch wissenschaftlich mittlerweile beachtet (vgl. Vishek 2019), unter anderem an den Kriterien Röschs und Hodaies bei der Konzeption seiner Bücher orientiert. Das Bilderbuch *Prinzessin Sharifa und der mutige Walter* kann von rechts nach links oder von links nach rechts, auf Deutsch oder auf Arabisch gelesen werden. In der Mitte treffen die zwei Geschichten von Walter und Sharifa dann aufeinander. Durch diese Montage sind die Leserichtungen der Sprachen und die kulturelle Herkunft der Erzählungen jeweils beide berücksichtigt worden und zugleich ei-



einander entgegengesetzt montiert. Das Entgegenkommen von beiden Buchseiten, als kulturelle und sprachliche Annäherung, als Zeichenspiel und als Akt der Verständigung, als Lernprozess und Ansporn zu einem besonderen (Meta-)Lesekompetenzerwerb ist hier sicherlich zukunftsweisend. Dieser innovative Ansatz konzipiert die Relationen von Paratext, Text-Bild und Sprachhierarchien multimodal neu, stellt Lese- und Erzähl- und damit auch Denkgewohnheiten in Frage und erzeugt eine formale und sprachliche Gleichberechtigung der zwei Sprachen, sodass schon durch die Buchgestaltung Vielfalt, Gleichberechtigung und Wertschätzung markiert werden. Solche innovativen und wertschätzenden formalen Konzepte wären auch für ein Re-Writing etwa von *Fabers Schatz* wünschenswert, in dem dann nicht die Aufnahme des einen Kindes durch das andere, sondern eben ein bereits in der Buchgestaltung integriertes, aus der Sicht beider Kinder dargestelltes Aufeinanderzugehen auf Augenhöhe inszeniert würde. Wünschenswert wäre für künftige Bücher im Sinne solcher Inszenierungsoptionen auch, dass vermeintliche Fremdheit eben nicht als Problem inszeniert wird, sondern als Merkmal von Individualität und Anlass zur Thematisierung von für beide Seiten ungewohnten Konzepten einer Kultur. Differenz könnte so als Stärke einer Narration zu neuen Formaten führen – die dann sowohl narrativ als auch formal innovativ sind. Damit verbunden ist ein ebenso wünschenswertes Umdenken auf Autor\*innen- und Verlagsseite, was das Finden neuer Narrative und den kreativen Umgang mit den Möglichkeiten der Kinderliteratur generell angeht, um etwa zukünftig auf stereotype Strukturierungen, Semantisierungen und Dichotomisierungen der Kategorien Geschlecht, Herkunft und Bildung zu verzichten und die eigenen erzählerischen und formalen Potenziale neu zu denken. Damit nicht weiterhin beständig die Differenz und das Nicht-Verstehen dominant inszeniert werden, sondern vielmehr die Gemeinsamkeit der individuellen kindlichen Kultur-, Identitäts- und Sprachfindungen.

#### BILDERBÜCHER

- Boie, Kirsten (Erzählung) / Birck, Jan (Illustration) / Hassanein, Mahmoud (Übersetzung ins Arabische) (2016): *Bestimmt wird alles gut / حَسْبُنَا الْعَدُوُّ أَفْضَلُ*. *Zweisprachige Originalausgabe (Deutsch/Arabisch)*. Leipzig: Klett-Kinderbuch. (Hörbuch (2016), gelesen von Kirsten Boie. Jumbo. Onilo-Boardstory, illustriert von Lina Safar, in englischer („Everything will be all right“) und arabischer Fassung, gesprochen von Mugahid Abdelaziz).
- Funke, Cornelia (Erzählung) / Gröhlich, Susanne (Illustration) (2016): *Fabers Schatz*. Hamburg: Aladin Verlag GmbH. (Hörbuch (2016), gelesen von Rainer Strecker und Marianne Wagdy. Hamburg HHV GmbH. Übersetzung von Mahmoud Hassanein).

- Gómez Redondo, Susana / Wimmer, Sonja / Rojas Hauser, Catalina (Übersetzung ins Deutsche) (2016): *Am Tag, als Saida zu uns kam*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Richter, Anne / Zaeri, Mehrdad (2013): *Prinzessin Sharifa und der mutige Walter: Zwei alte Geschichten neu erzählt*. Basel: Baobab Verlag.

## LITERATUR

- Attia, Iman / Köbsell, Swantje / Prasad, Nivedita (2015) (Hg.): *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: transcript.
- Bauer, Robin (2017): *Donna Haraways Konzept der Situierten Wissen. Wissensproduktion als verkörpert und verortet am Beispiel von Trans\*Forschung*. In: Hoenes, Josch / Koch, Michael\_a (Hg.): *Transfer und Interaktion. Wissenschaft und Aktivismus an den Grenzen heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit* (Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, Bd. 15). Oldenburg: BIS-Verlag, S. 23–42.
- Eder, Ulrike (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens.
- Ewers, Hans-Heino (2012): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Fairclough, Norman (1989): *Language and Power*. London u. a.: Longman.
- \_\_\_ (1992): *Critical Language Awareness*. London u. a.: Longman.
- Hardtke, Thomas / Kleine, Johannes / Payne, Charlton (2017) (Hg.): *Niemandsbuchten und Schutzbefohlene. Flucht-Räume und Flüchtlingsfiguren in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Göttingen: V&R unipress.
- Hodaie, Nazli (2008): *Der Orient in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Fallstudien aus drei Jahrhunderten*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- \_\_\_ (2018): *Mehrsprachige Bilderbücher zwischen Verlag und Didaktik. Formen, Funktionen, Einsatzfelder*. In: Ballis, Anja / Pecher, Claudia Maria / Schuler, Rebecca (Hg.): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 39–64.
- Klenz, Stefanie (2013): *Fremdheit im Bilderbuch. Text- und Bildeindrücke verhandelbar machen*. In: Jantzen, Christoph / Klenz, Stefanie (Hg.): *Text und Bild. Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett Verlag, S. 85–105.
- Kreutzer, Leo (1989): *Literatur und Entwicklung. Studien zu einer Literatur der Ungleichzeitigkeit*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2013): *Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch*. In: Gawlitzek, Ira / Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett Verlag, S. 47–71.

- Kurwinkel, Tobias (2017): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: Francke.
- Malanda, Élodie (2019): *L’Afrique dans les romans pour la jeunesse en France et en Allemagne 1991–2010 – Les pièges de la bonne intention*. Paris: Honoré Champion.
- Mecklenburg, Norbert (2008): *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: Iudicium.
- Mikota, Jana (2016): *Mehrsprachige Kinderliteratur: Eine Bestandsaufnahme*. In: *interjuli* 01/16, S. 6–28.
- Nandi, Miriam (2009): *Gayatri Chakravorty Spivak. Eine interkulturelle Einführung*. Nordhausen: T. Bautz.
- Oswell, David (2013): *The agency of children: From family to global human rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Sullivan, Emer (2000): *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Polaschegg, Andrea (2005): *Der andere Orientalismus. Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert*. Berlin/New York: de Gruyter
- Rommelspacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Rösch, Heidi (1992): *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext*. Frankfurt/M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- \_\_\_\_ (2007): *Interkulturelle Literatur lesen – Literatur interkulturell lesen*. In: Fäcke, Christiane / Wangerin, Wolfgang (Hg.): *Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Literaturdidaktische Positionen in der Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51–62.
- \_\_\_\_ (2013): *Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht*. In: Gawlitzek, Ira / Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett Verlag, S. 143–168.
- \_\_\_\_ (2015): *Rassistische, rassismuskritische und post-rassistische Erzählweisen in der KJL*. In: Hahn, Heidi / Laudenberg, Beate / Rösch, Heidi (Hg.): *„Wörter raus!“ Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 48–65.
- \_\_\_\_ (2017a): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- \_\_\_\_ (2017b): *Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur*. In: Eder, Ulrike / Dirim, İnci (Hg.): *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. Wien: Praesens, S. 35–56.
- \_\_\_\_ (2018): *Alles wird gut!? – Flucht als Thema in aktuellen Bilderbüchern für den Elementar- und Primarbereich*. (mit einer kommentierten Bilderbuchliste von Susanne Bauer). In: *leseforum.ch* (online-Fachzeitschrift), 2/2018. URL: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/626/2018\\_2\\_de\\_roesch.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/626/2018_2_de_roesch.pdf) [28.06.2021].

- Said, Edward (1978): *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. New York: Pantheon Frankfurt/M. u. a.: Ullstein 1981; Frankfurt/M.: S. Fischer 2009.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Deutsch von Alexander Joskowicz und Stefan Nowotny. [Englisches Original 1988]. Wien: Turia + Kant.
- Uerlings, Herbert (2011): *Interkulturelle Germanistik/Postkoloniale Studien in der Neueren deutschen Literaturwissenschaft. Eine Zwischenbilanz zum Grad ihrer Etablierung*. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 2/1, S. 27–38.
- Vishek, Svetlana (2019): *Mehrsprachige Bilderbücher aus sprachdidaktischer, literaturdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. In: Danilovich, Yauheniya / Putjata, Galina (Hg.): *Sprachliche Vielfalt im Unterricht* (Edition Fachdidaktiken). Wiesbaden: Springer VS. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_2) [30.04.2021].
- Wierlacher, Alois (Hg.) (2001 [1985]): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Klagenfurt/Celovec: Drava.

*Almut Büchsel (Berlin)*

## TEILHABE DURCH DEUTSCHLERNEN? REPRÄSENTATION VON VIELFALT IM DEUTSCHUNTERRICHT

MATERIALIEN DER BERLINER VOLKSHOCHSCHULEN <sup>1</sup>

*„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ (Wittgenstein 1922)*

Der Diskurs um Grenzen ist allgegenwärtig. Seien es die Außengrenzen Europas oder sogenannte „Obergrenzen“ für geflüchtete Menschen innerhalb Deutschlands (vgl. dpa/SZ 2019; Bewarder 2019). Weitau weniger diskutiert werden die Grenzen, auf die Menschen stoßen, die in Deutschland angekommen sind. Migrant\*innen, Asylsuchende, „Geflüchtete“ – Menschen, mit den unterschiedlichsten Biografien. Eines der wenigen Dinge, das viele von ihnen zu Beginn ihrer Zeit in Deutschland vereint, ist der Deutschkurs. Häufig zeigen sich in diesem Mikrokosmos wie unter einem Brennglas sowohl migrationsgesellschaftliche Realitäten als auch die Fallstricke institutionalisierter „Integrations-“Versuche. Was bedeutet es also, wenn Menschen, die die deutsche Sprache lernen, schon in diesem Mikrokosmos auf Grenzen stoßen? Welche Grenzen sind das und wer setzt sie? Mit anderen Worten: Was bildet unser Unterricht ab – und was nicht? Und warum sind diese Fragen überhaupt relevant?

In Lehrwerken für den Sprachunterricht im Allgemeinen und Deutschunterricht im Spezifischen werden sprachliche Lerninhalte über soziale Bilder unserer Gesellschaft transportiert. „Meine Familie“, „unsere Arbeitswelt“, „in der Schule/Ausbildung“ sind geläufige Kapitelüberschriften in Standardlehrwerken. Wer aber definiert, was eine „Familie“ ist? Und sieht die „Arbeitswelt“ wirklich für jede\*n gleich aus? Was heißt es, wenn an zentralen Stellen in Lehrwerken und damit im Unterricht Lücken klaffen? Wenn dort, wo eine Vielfalt an Lebensrealitäten sein sollte, stattdessen Konformität herrscht, die unserer komplexen Realität nicht gerecht wird.

Orientierung bietet das bundesweite Rahmencurriculum für Integrationskurse. Ziel der Deutschkurse auf Grundstufen-Niveau soll es sein, Deutschler-

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist eine leicht überarbeitete und aktualisierte Fassung des namensgleichen Artikels in Achour, Sabine / Gill, Thomas (Hg.): Politische Bildung und Flucht – ein Paradigmenwechsel?!

ner\*innen zu befähigen, „im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ (BMI/BAMF/Goethe-Institut 2016: 14) am gemeinschaftlichen Leben in Deutschland zu partizipieren. Das Sprachenlernen ist also ein Mittel – um **Partizipation** durch Kommunikation zu erreichen.

Aber gelingt uns das in den bestehenden Systemen, in denen Deutschkurse stattfinden? Eine entscheidende Antwort darauf, wie teilhabeorientierter Deutschunterricht gelingen kann, muss die eingangs gestellte Frage geben: Was vermitteln wir *nicht*? Wo setzen wir Grenzen, die ein unvollständiges Bild unserer Gesellschaft schaffen – und die langfristig zu Irritationen führen. Denn: Wie können wir Teilhabe durch Sprachenlernen herstellen, wenn wir ein falsches Bild von der Gesellschaft vermitteln, an der wir Teilhabe versprechen?

Bei genauerer Betrachtung nicht nur der Lehrwerke, sondern auch standardisierter Sprachtests, die wiederum den Inhalt der Lehrwerke bestimmen, fallen schnell zentrale „Lücken“ ins Auge, an denen wichtige Teile unserer gesellschaftlichen Realität ausgelassen werden. Zwei zentrale Beispiele: Während 2016 in einem Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes nur 44,8 % der Familien verheiratete Elternteile hatten (Statistisches Bundesamt 2017: 64), stellt diese Form des Zusammenlebens in Deutschlehrwerken häufig noch die einzige Norm dar. Auch dass LSBT\*I-Lebensrealitäten<sup>2</sup> in Deutschland sichtbare Realität sind, wurde zwar in einer ersten institutionellen Wende 2015 im überarbeiteten Rahmencurriculum für Integrationskurse verankert (BMI/BAMF/Goethe-Institut 2017: 53) – jedoch kaum in der Praxis umgesetzt. Im Grundwortschatz B1 fehlen Wörter wie „lesbisch“, „homosexuell“ oder „alleinerziehend“ gänzlich (Goethe-Institut/Telc GmbH 2009: 105–197).

Genau an dieser Stelle wurde im Land Berlin der Versuch gestartet, Abhilfe zu schaffen. Im Kontext des enorm gestiegenen Bedarfs an Deutschkursen ab dem Jahr 2015/16 (in Berlin waren im Jahr 2017 über 50.000 Menschen allein in Deutschkursen der Volkshochschulen angemeldet) wurde auf Initiative der Berliner Volkshochschulen eine ressort- und bezirksübergreifende Arbeitsgruppe mit Mitgliedern vier bezirklicher Volkshochschulen, zweier Senatsverwaltungen und der Berliner Landeszentrale für politische Bildung mit dem Titel „Wertedialog“ gegründet. Man war sich schnell einig: Ziel konnte es nicht sein, den symbolpolitischen Impuls der „Wertevermittlung“ zu verfolgen, wonach Deutschkurse als Vehikel genutzt werden könnten, um Migrant\*innen „Wertvorstellungen“ der „Aufnahmegesellschaft“ zu „vermitteln“. In modernen Migrationsgesellschaften wie Deutschland bedingen soziale Fluktuationen einen ständigen Wertewandel und damit Wertpluralismus, innerhalb dessen Wertekonflikte die Normalität darstellen (Joas 2001: 29–49). Ziel sollte es daher sein, gerade diesen

---

<sup>2</sup> LSBT\*I steht für lesbisch, schwul, bi, trans\* und inter.

Wandel abzubilden und Materialien zu entwickeln, welche die oben genannten Leerstellen in Lehrwerken und Unterricht zumindest ansatzweise schließen würden. Um dies zu ermöglichen, wurde in enger Abstimmung mit dem Hueber-Verlag die Entwicklung und Publikation spezifischer Unterrichtsmaterialien für Deutschkurse beschlossen, die erstmalig den Versuch unternehmen sollten, das Schweigen über zentrale Anteile vielfältiger Lebensrealitäten in Deutschlehrwerken zu beheben.

Die Gefahren bei der Erstellung solcher Materialien sind offensichtlich: Warum ein zusätzliches Lehrwerk, warum nicht bestehende, kurstragende Lehrwerke zu einem inklusiven realistischen Abbild unserer Gesellschaft machen? Wie be- und verhandelt man komplexe Themen didaktisch sinnvoll auf dem Sprachniveau A1 und A2, auf dem der Wortschatz zu Beginn kaum über „wie geht’s?“ und „Ich wohne in Berlin“ hinausreicht? Und wie steht es um die Zielgruppe solcher Materialien? Richten wir uns hier in erster Linie an pädagogische Fachkräfte auch in der Verwaltung großer Bildungsinstitutionen, die „ihre“ Kurse für gesellschaftliche Vielfalt öffnen müssen oder stereotypisieren wir durch solches Zusatzmaterial eine extrem heterogene und komplexe Gruppe an Deutschlerner\*innen, denen wir vermeintlich Themen wie Gleichstellung und Homosexualität „vermitteln“ wollen?

Zentral bei der Beantwortung dieser Fragen war eine dialogische Herangehensweise. Von Beginn an wurden Kursleiter\*innen und queere Migrant\*innen-Selbstorganisationen in die Materialentwicklung einbezogen. Nicht nur „Vielfalt“ als ewig positives Mantra institutioneller Öffnung wurde thematisiert, sondern auch die alltägliche, sexistische, homo-/bi-/trans\*-feindliche und vor allem rassistische Diskriminierung, die Deutschlerner\*innen am eigenen Leib täglich erfahren. Diskriminierung im Beruf, in Institutionen, auf dem Wohnungsmarkt wurde nicht nur kritisch behandelt, sondern auch Möglichkeiten der Selbstermächtigung aufgezeigt und Beratungsstellen genannt, die unterstützen und handeln können. Offene Kulturvergleiche, die statt Gemeinsamkeiten Differenzen betonen, wurden vermieden, und trotz des additiven Charakters, den die Zusatzmaterialien unumgänglicherweise haben, wurden Inhalte möglichst implizit in bestehende Lernprozesse eingebettet. Letzteres wurde umgesetzt, indem die einzelnen Handlungsfelder der Materialien thematisch eng mit Lektionen kurstragender Lehrwerke verknüpft wurden – um so einen fließenden Wechsel zwischen Zusatzmaterial und Hauptlehrwerk zu ermöglichen.

Anfang März 2018 wurde das Produkt dieses partizipativen Prozesses mit dem Titel „Vielfalt leben“ vom Hueber-Verlag publiziert. Mit dem entstandenen Arbeitsheft konnten die Berliner Volkshochschulen einen Prozess auf den Weg bringen, im Laufe dessen es nicht nur gelang, eine hitzige öffentliche Debatte in sachliche Bahnen zu lenken. Es wurde zudem der Versuch gewagt, gerade die

Grenzen im Denken, in der Sprache und in der Kommunikation, die in Lehrwerken und Deutschkursen durch die Auslassung zentraler Themen geschaffen wurden, abzubauen und in eine dialogische Öffnung umzuwandeln. Diese frühe Öffnung auch auf „niedrigerem“ Sprachniveau stellt noch eine zusätzliche Chance dar: potenziell emotional besetzte Themen (wie sie zum Teil in „Vielfalt leben“ angegangen werden,) können häufig leichter in einer Fremd-/Zweitsprache verhandelt werden, deren Ausdrucksformen (noch) nicht so eng mit soziokulturellen Bedeutungsmustern verknüpft sind wie die der Muttersprache (König/Surkamp/Decke-Cornill 2015: 2–8).

Gleichzeitig konnte der Baustein, der mit „Vielfalt leben“ auf den Weg gebracht wurde, nur ein erster Schritt auf dem langen Weg hin zur adäquaten Repräsentation gesellschaftlicher Realitäten in Lehrwerken und realer Partizipation durch Deutschlernen sein. Tatsächlich zeigte sich in der Pilotierung der Materialien, dass eine entscheidende Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz von „Vielfalt Leben“ in der Haltung der Lehrkräfte besteht. Vor allem eine kritische Auseinandersetzung mit dem Status quo der Lehrpraxis im DaZ-Unterricht, die nicht selten Muster struktureller gesellschaftlicher Diskriminierung repliziert, anstatt sie kritisch zu thematisieren, sollte ermöglicht werden.

Dementsprechend wurde von der Geschäftsstelle Integration, Inklusion und Diversität der Berliner Volkshochschulen eine Fortbildung für Dozent\*innen in Deutschkursen entwickelt, die genau hier ansetzt. Auch hier wurde das Format gemeinsam mit Kursleiter\*innen partizipativ entwickelt, um dem hohen Anspruch an die Fortbildung gerecht zu werden: Nicht nur der produktive Einsatz von „Vielfalt leben“ im Unterricht sollte durch eine kritische Didaktisierung ermöglicht werden. Vielmehr sensibilisiert die Fortbildung auch für verschiedene Diskriminierungsformen, die das Material behandelt und versucht ein Bewusstsein für intersektionale Überschneidungen von Differenzlinien zu schaffen (Crenshaw 1989: 139–167), die den Unterricht bestimmen und sich beim konstruktiven Einsatz des Materials produktiv nutzen lassen.

Nach erfolgreicher Pilotierung wurde die reguläre Durchführung der Fortbildung an den Berliner Volkshochschulen in Angriff genommen und auf Anfrage bezirklicher Integrationsbüros nach kurzer Zeit auch für Ehrenamtliche in der Deutscharbeit mit Geflüchteten angeboten. Dass auch von außerhalb Berlins Anfragen für die Durchführung der Fortbildung erfolgten, untermauert sowohl den Bedarf als auch die Relevanz des Themas, welche sich auch in dem regen wissenschaftlichen Interesse an „Vielfalt leben“ im deutschsprachigen Raum spiegelt: Sowohl in Deutschland als auch in Österreich wurde das Material auf überregionalen Konferenzen vorgestellt und rezensiert (Fritz 2018: 126f.).



Die Anwendung des Materials und die Fortbildung zu „Vielfalt leben“ sind wichtige Schritte in Richtung einer adäquaten und gleichzeitig kritischen Repräsentation vielfältiger gesellschaftlicher Realitäten sowie deren Implikationen und Auswirkungen auf Alltag und Leben der Deutschkursteilnehmer\*innen in Lehrwerken. Gleichwohl ist der Weg noch lang. Seit Publikation des Materials waren die Rahmenbedingungen, unter denen dessen Einsatz stattfindet, Änderungen von teilweise ebenso unerwartetem wie extremem Ausmaß unterworfen. Die Corona-Krise hat mit ihren Auswirkungen auf alle Bereiche des öffentlichen und privaten Lebens auch vor dem erwachsenenbildnerischen DaZ-Unterricht nicht haltgemacht – im Gegenteil: Während in der öffentlichen Wahrnehmung nach wie vor die zahlreichen heterogenen Zielgruppen, die sich in unterschiedlichen Arten von Deutschkursen zusammenfinden, eine bestenfalls marginale Rolle einnehmen, sind sie von den Folgen der Pandemie und den politischen wie gesellschaftlichen Reaktionen auf diese auf teils fatale Weise getroffen. Gleichzeitig sind die den Kursträgern zur Verfügung stehenden, oft ohnehin schon begrenzten Ressourcen zur Durchführung von gutem, nachhaltigem und ganzheitlichem Deutschunterricht, der im Sinne des Materials „Vielfalt Leben“ gesellschaftliche Repräsentation nicht nur lebt, sondern didaktisches Empowerment und damit „Teilhabe durch Sprachenlernen“ umsetzt, in Teilen bedroht – nicht nur, aber auch im Zuge von Kürzungen, die durch die vermehrte Belastung des Staatshaushalts durch die Pandemie begründet werden. Die Gefahren dieser Entwicklungen für den DaZ-Unterricht, der wie oben besprochen eine zentrale Rolle im Auflösen oder zumindest im Verschieben und produktiven Diskutieren von Grenzen, Barrieren und Schranken zwischen Menschen spielt, die durch gesellschaftliche Stereotypen ebenso wie durch Diskriminierung verhärtet werden, sind schnell ersichtlich. Es wäre an der Zeit, auch unabhängig von pandemischen Entwicklungen, diese Leistungen nicht nur der unterrichtenden Institutionen, der zahlreichen Kursleitungen – sondern vor allem der Teilnehmer\*innen in diesen Kursen zu würdigen.

„Vielfalt Leben“ wird weiterhin mit Erfolg in Kursen in Berlin, Deutschland und darüber hinaus eingesetzt. Um die Themen und Anliegen des Lehrwerks aber nicht nur anekdotisch und additiv, abhängig u. a. vom persönlichen Interesse der Kursleitung und/oder der hinter dem Kurs stehenden Institution in den Kursen zu verankern, müssten zum einen sowohl Inhalt als auch Ansatz des Zusatzmaterials „Vielfalt leben“ in Standardlehrwerke und -unterricht integriert und damit auch laufend redigiert und überarbeitet werden. So wäre auch eine regelmäßige Neuausrichtung der Inhalte des Materials und deren Anpassung an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen gewährleistet.

Zum anderen bräuchte es eine Anerkennung der enormen Leistungen, welche nicht nur Institutionen, Kursleitungen, allen voran aber die Deutschlerner\*innen im Aneignen einer ihnen häufig in ihren Strukturen gänzlich uner-

geschlossenen Sprache unter Lebensbedingungen, die ebenso häufig von extremer existenzieller Unsicherheit geprägt sind, erbringen. Für dieses Aneignen und das Umsetzen von Inhalten, die in Richtung eines intersektionalen Empowerments wie im Material „Vielfalt Leben“ gehen, braucht es allen voran Zeit, Raum – und die nötigen Ressourcen. Nur so können wir das Versprechen, durch Sprachenlernen Teilhabe zu ermöglichen, in Ansätzen einlösen.

## LITERATUR

- Bewarder, Manuel (2019): *Bundesregierung rechnet intern Flüchtlingszahl herunter*. In: *WELT* vom 07.04.2019. URL: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article191465023/Obergrenze-Bundesregierung-rechnet-intern-Fluechtlingszahl-herunter.html> [26.07.2019].
- BMI / BAMF / Goethe-Institut (2016): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*.
- Crenshaw, Kimberle (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics*. The University of Chicago Legal Forum. S. 139–167.
- Fritz, Thomas: *Almut Büchsel: Vielfalt LEBEN. Deutsch als Zweitsprache (A1 – A2) München: Hueber 2018*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1/2018, Jg. 34. S. 126–127.
- Goethe-Institut / Telc GmbH (2009): *Wortlisten*. In: *Deutsch-Test für Zuwanderer A1-A2*, S. 105–197.
- Joas, Hans (2001): *Wertpluralismus und Universalismus*. In: Schluchter, Wolfgang (Hg.): *Kolloquien des Max-Weber-Kollegs XV-XXIII*. S. 29–49.
- König, Lotta / Surkamp, Carola / Decke-Cornill, Helene (2015): *Negotiating Gender – Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht anstoßen*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 135/2015, S. 2–8.
- Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2011): *Erwachsenen- und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Bodenproben zur Praxisreflexion*. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): *Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen*. S. 67–82.
- Puschel, 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 und DaZ*. S. 344–362.
- Pongratz, Ludwig A. (2005): *Kritische Erwachsenenbildung: Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik*. In: Dewe, Bernd / Wiesner, Gisela / Zeuner, Christine: *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2005/1: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung*, S. 34–40.

Statistisches Bundesamt (2017) *Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales 2017*.

Wittgenstein, Ludwig (1922): *Tractatus Logico-Philosophicus*. URL: <http://people.umass.edu/klement/tlp/> [26.07.2019].

#### ZEITUNGSARTIKEL

dpa/SZ (2019): *CDU-Chefin: Starkes Europa und Schutz der Außengrenzen*. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 16.05.2019. URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/parteien-goerlitz-cdu-chefin-starkes-europa-und-schutz-der-aussengrenzen-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-190516-99-251504> [26.07.2019].

## SENSIBILISIERUNG VON GERMANISTIK-STUDIERENDEN FÜR DIE THEMATIK GENDER – EIN WORKSHOP AN DER UNIVERSITÄT BELGRAD

Dieser Beitrag ist ein Bericht aus der Praxis. Nach einigen kurzen Überlegungen zu den theoretischen Grundlagen für die Thematisierung des Themenkomplexes Gender im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache soll ein konkreter Workshop vorgestellt werden, der im Dezember 2018 für Studierende der Germanistik der Universität Belgrad stattfand.

Der Themenkomplex Gender im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z) ist nicht nur relevant, er ist vor allem aus didaktischer Perspektive extrem produktiv und (zumindest theoretisch) ohnehin unumgänglich. Sprache und Geschlecht gehören (u. a.) zu den Kategorien, die unsere Identität markieren und haben damit eine besondere Relevanz für das gesellschaftliche Leben und erziehungswissenschaftliche Kontexte (vgl. Peuschel 2018: 344 sowie Leiprecht/Lutz 2015: 287). König (2018: 8–40) legt diese Relevanz weiterhin eingängig im Kontext des fremdsprachlichen Unterrichts und hier besonders im Hinblick auf schulische Interaktionen und Strukturen wie auch im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung dar. Gender ist jedoch im Fach deutlich unterrepräsentiert, was sich vor allem im Forschungskontext gut belegen lässt (vgl. Hille/Schiedermaier 2021: 209).<sup>1</sup> Für die Realität des institutionalisierten Unterrichtens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sieht es vermutlich nicht viel anders aus.

Dies ist wiederum besonders unverständlich, wenn in Betracht gezogen wird, wie ergiebig das Thema Gender angesichts verschiedener grundlegender Lernziele im DaF/Z-Unterricht ist. Der neue *Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2020) hat zwar außer einer kleinen Fußnote wenig zu Gendersensibilität zu sagen (vgl. ebd.: 25), dennoch ergeben sich aus ihm einige grundlegende Ansprüche an fremdsprachlichen Unterricht, welche damit auch als Ziele für den DaF/Z-Unterricht gelten können. Grundsätzlich wird formuliert, dass „Lernende zum Handeln in lebensweltlichen Situationen zu befähigen“ (ebd.: 33) sind und aus diesem Anspruch ergibt sich im Weiteren eine klare Aufforderung zu einem handlungsorientierten Unterricht (vgl. ebd.: 33f.). Wel-

---

<sup>1</sup> Einen guten Überblick über den bisherigen Forschungsstand zum Thema gibt besonders Peuschel 2018: 347ff., aber auch Schmenk 2016: 254ff.

che Aktivitäten und Strategien sich mit dem Themenkomplex Gender realisieren ließen, darauf ist z. B. Decke-Cornill (2015) in ihrem Artikel *Differenzsensibel unterrichten* detailliert eingegangen (vgl. ebd.: 10). Hier soll nur ganz kurz und in Auszügen dargestellt werden, welche Möglichkeiten denkbar sind; die Liste ließe sich jedoch beliebig fortsetzen:

- Im Bereich der **Rezeption und Produktion** zum Beispiel das **Verstehen geschlechtspolitischer Kontroversen** in deutschsprachigen Medien, das **Sichten, Analysieren und Auswerten von visuellen Konstruktionen von Geschlecht** bspw. in Lehrbüchern;
- im Bereich der **Interaktion** zum Beispiel die **Wiedergabe der Argumente der Kontrahent\*innen o. g. Kontroversen** in simulierten Talkshows, Elternabenden etc., die **Recherche in Gruppenarbeit zu historischen Perspektiven bspw. über die Rechte von Lesben und Schwulen und/oder trans\* Personen in verschiedenen Ländern sowie der anschließende Vergleich der Ergebnisse** hierzu;
- im Bereich der **Mediation** zum Beispiel das **Umformulieren oder Übersetzen von Texten in geschlechtergerechte und/oder geschlechtersensible Sprache**, die **Anregung von Perspektivenübernahmen durch Hinzufügen von inneren Monologen, anderen Beobachtungsstandpunkten oder neuen Personen zu verschiedenen Textsorten** sowie die **Diskussion geschlechtertheoretischer Fragen und Konzepte** (vgl. Decke-Cornill 2015: 10).

Diese Vorschläge gehören zu den vielfältigen Möglichkeiten, authentische Gesprächsanlässe und motivierende Voraussetzungen zum Weiterarbeiten im Rahmen des Themenkomplexes Gender zu schaffen.<sup>2</sup> Ausgesprochen fruchtbar stellt sich der Themenkomplex Gender weiterhin aus einer konstruktivistischen Perspektive dar: In der Annahme, dass wir durch Sprache und Denken in Sprache unsere Wirklichkeit überhaupt erst herstellen, steckt ein besonderes Potenzial des fremdsprachlichen Unterrichts. So

könnte durch eine gendersensible Wahl der sprachlichen Mittel auf der sprachlichen Oberfläche eine veränderte Wahrnehmung von Geschlecht/Gender bei Lernenden angelegt werden, die sich dann eine neue gendersensible oder geschlechtergerechte Realität diskursiv konstruieren können. (Peuschel 2018: 352)

---

<sup>2</sup> Im Bereich der DaF/Z – Literaturdidaktik wären in diesem Band besonders zwei Beiträge hervorzuheben, die diese Liste mit konkreten Vorschlägen erweitern: Zum einen die genderreflexive literarische Interpretation, wie sie im Beitrag von Kristina Kocyba vorgestellt wird, zum anderen die Arbeit mit queeren Textnetzen, wie Almut Hille sie anregt.

Unumgänglich ist das Thema Gender meines Erachtens in Anbetracht der in der Literatur immer wieder zum Ausdruck gebrachten Notwendigkeit der Vermittlung von Diskurskompetenz (vgl. Altmayer 2017: 12f.) und (Kultur-)Reflexivität (vgl. Schweiger/Hägi/Döll 2015: 4), woraus sich gleichzeitig eine Abkehr von den traditionellen landeskundlichen Inhalten hin zu einem kulturwissenschaftlich orientierten Ansatz ergibt. Eine solche Herangehensweise kann sich dem Thema Gender schwer entziehen, treffen in diesem doch besonders augenscheinlich gesellschaftliche, soziale, kulturelle und soziokulturelle Zugehörigkeitsannahmen, Normzuschreibungen und Deutungsmuster aufeinander. „Gerade weil ‚Gender‘ ein so lebensweltliches, persönlich relevantes, aktuelles und kontrovers diskutiertes Thema ist, bieten Aushandlungen von Geschlechternormen authentische Gesprächsanlässe [...]“ (König/Surkamp/Decke-Cornill 2015: 4). Hinzu kommt die Tatsache, dass jeder Mensch eine individuelle Geschlechtsidentität entwickelt, womit das Thema ausnahmslos für alle Lernenden früher oder später eine Rolle in ihrer Lebenswelt spielt – vergleichbar den Themenbereichen ‚Einkaufen‘, ‚Essen‘ und ‚Wohnen‘. Das Thema Gender dennoch im fremdsprachlichen Unterricht auszuschließen, wo dieser Lernende doch gerade zum Handeln und Kommunizieren in lebensweltlichen Situationen befähigen soll (vgl. Europarat 2020: 33), erscheint also als theoretische Unmöglichkeit.

Der Ruf nach mehr Gendersensibilität im fremdsprachlichen Unterricht wird in der neueren fremdsprachdidaktischen Literatur immer wieder deutlich. (z. B. Peuschel 2017: 6, Peuschel 2018: 352 oder Schmenk 2016: 256.) In diesem Zusammenhang rücken auch Lehrkräfte zu Recht vermehrt in den Fokus: Sie sind besonders angehalten, sich selbst im Hinblick auf Gender-Stereotypen immer wieder zu (hinter-)fragen und zu prüfen, inwiefern diese die Lehre, die Erwartungen an die Lernenden und das Verhalten in Bezug auf Leistungsbewertung und Evaluation beeinflussen. Die eigenen Stereotype sind in verschiedener Hinsicht zu hinterfragen: So ist zum Beispiel laut Schmenk (2016: 254) die seit langem tradierte Annahme einer weiblichen Überlegenheit beim Fremdsprachenlernen gar nicht zu belegen. Neuere Studien zeigen im Hinblick auf geschlechtsspezifisches Lernen eher inkonsistente Ergebnisse und legen somit lediglich nahe, dass diese Annahme als Stereotyp zu betrachten und vielmehr ein Resultat bestimmter sozialer bzw. soziokultureller Kontexte ist. Die Lernenden sind also oftmals durch die ihnen von außen zugeschriebene Geschlechtsidentität – durch unsere Sicht auf sie – bereits in ihrer Leistungsfähigkeit determiniert. Schmenk (2016: 255) weist jedoch darauf hin, dass sich sowohl in Bezug auf den Lernerfolg als auch in Bezug auf das Motivationsprofil keine systematischen Unterschiede zwischen der Gruppe der männlichen und der Gruppe der weiblichen Lernenden nachweisen lassen. Dass mit solchen Annahmen (und den zugehörigen empirischen Untersuchungen, welche diese Annahmen wahlweise entweder be- oder widerlegen sollen,) letztlich vor allem die Idee einer binären Geschlech-

terordnung „weiblich vs. männlich“ perpetuiert wird, ist dagegen das eigentlich viel größere Problem im Allgemeinen und der genderspezifischen Forschung im Bezug auf das Erlernen oder Erwerben einer Fremdsprache im Speziellen (vgl. Schmenk 2007). Forschende und Lehrende tragen also eine besondere Verantwortung, dass dieser Kreislauf von *doing gender* unterbrochen wird und mit der Erkenntnis darüber, wie Gendering uns in Bildungszusammenhängen beeinflusst, auch dafür, dass künftig „[...] educational theories and practices that are less likely to simply reproduce stereotypical images of the sexes“ (Schmenk 2007: 133) entwickelt werden können. Hinzu kommt für Lehrkräfte außerdem eine ganz konkrete „Gender(kompetenzlosigkeits)kompetenz“<sup>3</sup> (vgl. Kleiner/Klenk 2017), über welche diese verfügen müssen, um das Thema angemessen im Unterrichtsallday vermitteln zu können.<sup>4</sup>

Ausgehend von diesen Überlegungen haben meine Kolleg\*innen Nadine Vollstädt, Oliver Niels Völkel und ich gemeinsam einen Workshop mit dem Ziel konzipiert, die Studierenden für den Themenkomplex Gender zu sensibilisieren. Es ging uns zum einen darum, das Konzept Gender als solches überhaupt einzuführen. In Belgrad ist bis heute lediglich ein Masterstudiengang im Bereich Gender Studies, jedoch kein grundständiges Studium dieses Faches im Lande möglich, die Kenntnisse zu Fachbegriffen und Konzepten im Rahmen dieses Wissenschaftsfeldes sind entsprechend begrenzt. Gender ist jedoch, wie oben bereits ausgeführt, sowohl relevant als auch produktiv und hat in verschiedener Hinsicht einen bedeutenden Lebensweltbezug für die Studierenden, weshalb wir mit dem Workshop zuerst eine Einführung ins Thema ganz allgemein und besonders im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache anbieten und weiterhin praktikable Strategien und Methoden für die Arbeit mit der Kategorie in der eigenen professionellen Zukunft aufzeigen wollten.

Unser Workshop lässt sich grob in drei Bestandteile gliedern:

1. Einführung in und Sensibilisierung für den Themenkomplex Gender: Im Rahmen des ersten und zeitlich umfangreichsten Workshopteils ging es um grundlegendes Wissen (bspw. Begriffsklärungen *Gender* vs. *Sex*) und die Auseinandersetzung mit aktuellen Diskursen und Positionen der Genderforschung.

---

<sup>3</sup> Nach Kleiner und Klenk (2017) geht es beim Konzept der *Genderkompetenzlosigkeitskompetenz* vor allem „darum, Ungleichheitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Verhalten, Denken, Sprechen und Handeln [...] zum Gegenstand der Reflexion zu machen und Pädagog\*innen für die Beobachtung und Wahrnehmung der widersprüchlichen Effekte zu sensibilisieren.“ (Kleiner/Klenk 2017: 115).

<sup>4</sup> Zu weiteren Werkzeugen, mithilfe derer Lehrkräfte ihr (Sprach-)Handeln reflektieren und entsprechend geschlechterreflektierenden DaF/Z-Unterricht konzipieren können, siehe auch den Beitrag von Nadine Bieker in diesem Band.

2. Gender und Sprache allgemein und speziell im Fach Deutsch als Fremdsprache: Dieser Workshopteil wandte sich der Frage nach der Markierung von Geschlecht in den Sprachen Deutsch, Serbisch und Englisch aus einer vergleichenden Perspektive zu und thematisierte anschließend die verschiedenen Varianten inklusive der Möglichkeiten und Grenzen genderneutraler und -inklusive Formulierungen im Deutschen.
3. Berufsbezogener Praxisteil: Hier arbeiteten die Studierenden in zwei Gruppen, denen sie sich selbst je nach angestrebtem Berufsbild den Bereichen a) Lehre oder b) Übersetzung/Kommunikation zuordneten. Es wurden gemeinsam praxistaugliche Strategien entworfen und diese anschließend miteinander diskutiert.

Im Folgenden möchte ich nun etwas genauer auf die Inhalte der einzelnen Workshopteile und die jeweiligen methodisch-didaktischen Überlegungen, die zur Auswahl der Themen und Materialien geführt haben, eingehen.

#### TEIL 1: BEGRIFFSKLÄRUNG UND SENSIBILISIERUNG FÜR DIE SOZIALE KATEGORIE GENDER

Der erste Workshopteil war in zwei Blöcke gegliedert; mit dem ersten Block sollte eine Art Einstieg in das Thema ermöglicht werden. Der zweite Block diente der Vertiefung der im ersten Block angeschnittenen Themen.

##### a) Begriffsklärung

Zu Beginn des Workshops haben wir den Studierenden Fotos von Tina Umlauf aus ihrem Projekt *Colourcodes* aus dem Jahr 2014 gezeigt. In diesem Projekt fotografierte Tina Umlauf Kinder jeweils einmal in blauer und einmal in rosafarbener Kleidung und stellt so „die Sehgewohnheiten, welche Medien und Modewelt bei uns aufgebaut haben“<sup>5</sup> in Frage. Die Studierenden sollten in einem ersten Schritt die Fotos beschreiben. Die Attribuierungen wurden an der Tafel gesammelt. Erst danach wurde darauf eingegangen, dass es sich bei den Fotos um ein und dasselbe Kind handelt. Mit dieser Herangehensweise, einer Irritierung von Erwartungen in Bezug auf Gender, sollte die Gruppe eine erste Genderreflexion anstellen und gleichzeitig auf die grundsätzliche potenzielle Uneindeutigkeit von äußerlichen Merkmalen in Bezug auf Geschlecht aufmerksam gemacht werden.

In einem zweiten Schritt wurde mithilfe verschiedener Gemälde (bspw. *Réception de Frédéric Auguste, prince électeur de Saxe et futur roi Auguste III de Pologne*, Louis de Silvestre, 1715) exemplarisch die kulturell bedingte Bedeutungszuschreibung

---

<sup>5</sup> <http://www.tina-umlau.de/tina-umlau.html> [14.11.2021].



von Kleiderfarben wie Blau und Rosa erarbeitet. Hierbei ging es vor allem um die Bewusstmachung der Veränderbarkeit und Bedingtheit von Zeichen.

Anschließend sollte in einem dritten Schritt, basierend auf den bisherigen Erkenntnissen, von den Studierenden eine Definition von *Gender* vor allem in Abgrenzung vom *Sexus* gefunden werden, welche sichtbar festgehalten und kurz mit verschiedenen offiziellen Definitionen, zum Beispiel jener der WHO, verglichen wurde.

## b) Sensibilisierung

Der inhaltlich wie zeitlich umfassendste Bestandteil des Workshops war die Phase der sogenannten *Sensibilisierung für die soziale Kategorie Gender*. Da wir davon ausgehen, dass Erkenntnisse am nachhaltigsten durch verschiedene Transferleistungen gesichert werden, haben wir für diesen Teil des Workshops die Sozialform der Gruppenarbeit gewählt, in deren Verlauf sich die Studierenden mithilfe entsprechender Fachliteratur und verschiedenen weiteren Materialien zu unterschiedlichen Aspekten des Themenkomplexes Gender informieren und aus den gewonnenen Erkenntnissen jeweils ein Poster mit den wichtigsten Informationen erstellen sollten.<sup>6</sup> Die Poster wurden anschließend im Seminarraum aufgehängt. Während des abschließenden Posterspaziergangs wurde jedes Poster stets von einem Gruppenmitglied „betreut“, welches den Kommiliton\*innen gegebenenfalls nähere Auskünfte zu den Posterinformationen geben konnte.

Es wurden insgesamt vier Gruppen gebildet. Da die sprachlichen Voraussetzungen und das notwendige Vorwissen für den adäquaten Umgang mit den Materialien relativ unterschiedlich gelagert waren, bot sich hier eine gute Möglichkeit zur Binnendifferenzierung. Die Studierenden wurden von uns in die entsprechenden Gruppen eingeteilt und bekamen Zeit sowie Papier, Kleber und Stifte, um ihre Materialien zu sichten und die wichtigsten Informationen daraus auf einem Poster zusammenzufassen.

Die Einteilung der Gruppen und die dazugehörigen Fragen sahen konkret folgendermaßen aus:

### **Gruppe 1** *Gender, Sex und der Einfluss auf die Entwicklung unseres Gehirns im Kindesalter*

1. Welche Rolle spielen die Sexualhormone Testosteron und Östrogen für die Entwicklung von Intelligenz?
2. Im Kontext von Sex und Gender: Wie schätzt die Wissenschaft derzeit das Verhältnis sozialer Einflüsse gegenüber biologischer Determinierung (Sexualhormone) ein?

---

<sup>6</sup> Eine Auswahl der angebotenen Literatur und Materialien findet sich im Literaturverzeichnis am Ende des Beitrags.

**Gruppe 2 Gender und Beruf(-swahl)**

1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Gender und Berufswahl? Wenn ja, was sind die Konsequenzen?
2. Gleiche Arbeit = gleiche Bezahlung? Was ist der *Gender Pay Gap*?

**Gruppe 3 Gender und Spielzeug, Produktwerbung**

1. Warum gibt es Unterschiede zwischen Spielzeugen und anderen Produkten für Jungen und Mädchen?
2. Was sind Konsequenzen dieser gegenderten Produkte?

**Gruppe 4 Doing Gender**

1. Welchen Einfluss hat unser soziales Umfeld auf unsere Vorstellung von Genderrollen?
2. Welche Akteure sind hier besonders relevant?

Die Studierenden benötigten für die Sichtung der Materialien sowie die Postererstellung deutlich mehr Zeit als eingeplant war, zusammen mit dem anschließenden Posterspaziergang waren damit für die Phase der Sensibilisierung ca. siebenzig Minuten Arbeitszeit notwendig.

TEIL 2: GENDER UND SPRACHE ALLGEMEIN UND SPEZIELL IN DAF

Auch der zweite Workshopteil fand in zwei aufeinanderfolgenden Blöcken statt. In Block eins ging es um die Bedeutung von Gender in der Sprache ganz allgemein. Wir haben hier mit induktiver Methodik versucht, den Studierenden zu zeigen, wie sich Gender in der Sprache manifestiert. Dazu wurden die Studierenden nach einem Blitzlicht-Exkurs zu den Bedeutungsunterschieden der Begriffe ‚Sexus‘, ‚Genus‘ und ‚Gender‘ gebeten, auf Mentimeter auf Deutsch, Englisch und Serbisch die Frage zu beantworten, was sie gestern getan haben. Anschließend sollten sie diese Sätze erneut in der dritten Person Singular über sich selbst aufschreiben. Den Studierenden sollte damit grundsätzlich klargemacht werden, dass im Englischen und Deutschen zwar in der ersten Person Singular größtenteils über sich selbst gesprochen werden kann, ohne dass ein Geschlecht markiert wird, in der dritten Person Singular aber nicht mehr. Im Serbischen hingegen kann man (fast) gar nicht über sich selbst reden, ohne dass das eigene Geschlecht identifizierbar wird, da sowohl das Partizip als auch die Adjektive stets eine Genusmarkierung tragen (müssen). Weitergedacht bedeutet dies, dass man gerade im Serbischen stets Stellung zum eigenen Geschlecht beziehen muss, wenn man über sich spricht. Bezogen auf die Repräsentation von Geschlecht innerhalb von Sprache auf grammatischer Ebene lassen sich drei Haupt-

gruppen von Sprachen unterscheiden, wobei natürlich auch Mischformen dieser Gruppen existieren:

- a) grammatical gender languages,
- b) „natural gender“ languages, and
- c) genderless languages.<sup>7</sup>

Das Deutsche wie auch das Serbische gehören dabei zur ersten Gruppe, Englisch wäre ein Beispiel für die zweite Gruppe und beispielsweise die türkische Sprache gehört zu den sogenannten *genderless languages*.

Diese Informationen wurden mithilfe der entstandenen Sätze auf Mentimeter teilweise selbstständig erarbeitet und teilweise in Frontalform präsentiert.

In Block zwei des Workshopteils zum Thema *Gender und Sprache* wurde dann der Schwerpunkt auf die deutsche Sprache gelegt und es wurde darauf eingegangen, welche konkreten Varianten es für gendergerechtes oder genderneutrales Formulieren gibt. Zu diesem Zweck wurde den Studierenden aufgetragen, in Gruppenarbeit jeweils eine der geläufigen Varianten hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile zu beurteilen. Die Texte hatten wir zu diesem Zweck zuvor auf A3-Format gedruckt und es gab unter jedem Text genügend Platz für Notizen zu den Vor- und Nachteilen.

Die entsprechenden Texte mit Beispielen gendergerechter und genderneutraler Formulierungen, welche den acht Gruppen zur Verfügung gestellt wurden, lauteten wie folgt:

<p>Beispiel 1 Studenten<sup>1</sup> des BA Deutsche Philologie sollen sich bei Schwierigkeiten an die Dozenten des Studiengangs sowie insbesondere an die Mitarbeiter des Mentoringbüros wenden. <sup>1</sup> In diesem Text wird das generische Maskulinum verwendet, es sind jedoch immer beide Geschlechter gemeint.</p>	<p>Beispiel 2 Studentinnen<sup>1</sup> des BA Deutsche Philologie sollen sich bei Schwierigkeiten an die Dozentinnen des Studiengangs sowie insbesondere an die Mitarbeiterinnen des Mentoringbüros wenden. <sup>1</sup> In diesem Text wird das Femininum generisch verwendet, es sind jedoch immer beide Geschlechter gemeint.</p>
<p>Beispiel 3 Studentinnen und Studenten des BA Deutsche Philologie sollen sich bei Schwierigkeiten an die Dozentinnen und Dozenten des Studiengangs sowie insbesondere an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Mentoringbüros wenden.</p>	<p>Beispiel 4 Studierende des BA Deutsche Philologie sollen sich bei Schwierigkeiten an die Dozierenden des Studiengangs sowie insbesondere an die Mitarbeitenden des Mentoringbüros wenden.</p>

<sup>7</sup> Diese Darstellung folgt Stahlberg et al. (2007), S. 164.

<p>Beispiel 5 StudentInnen des BA Deutsche Philologie sollen sich bei Schwierigkeiten an die DozentInnen des Studiengangs sowie insbesondere an die MitarbeiterInnen des Mentoringbüros wenden.</p>	<p>Beispiel 6 Student/-innen des BA Deutsche Philologie sollen sich bei Schwierigkeiten an die Dozent/-innen des Studiengangs sowie insbesondere an die Mitarbeiter/-innen des Mentoringbüros wenden.</p>
<p>Beispiel 7 Studentinnen des BA Deutsche Philologie sollen sich bei Schwierigkeiten an die Dozenten des Studiengangs sowie insbesondere an die Mitarbeiterinnen des Mentoringbüros wenden.</p>	<p>Beispiel 8 Student*innen des BA Deutsche Philologie sollen sich bei Schwierigkeiten an die Dozent*innen des Studiengangs sowie insbesondere an die Mitarbeiter*innen des Mentoringbüros wenden. [auch in der Variante mit Unterstrich: „Student_innen“]</p>

Anschließend wurden die Texte und Notizen von den Gruppen an der Wand aufgehängt und jede Gruppe stellte kurz ihre Ergebnisse vor. Diese wurden im Plenum besprochen und gegebenenfalls ergänzt. Diese Aufgabe wurde von den Studierenden ausgesprochen sorgfältig und sehr reflektiert bearbeitet. Es wurde dabei zum Beispiel ausführlich mitbedacht, mit welchen sprachlichen Varianten Binarität fortgeschrieben würde, welche Formen Texte nicht verkomplizieren würden und damit auch bessere Akzeptanz und Zugänglichkeit gewährleisten könnten.

### TEIL 3: BERUFSBEZOGENE REFLEXION UND ÜBUNGEN DAZU IN ZWEI GRUPPEN

Der dritte und letzte Teil unseres Workshops beinhaltete den unserer Ansicht nach bedeutsamsten Aspekt – den Transfer der erworbenen Kenntnisse zu praxistauglichen Strategien für die eigene (geplante) berufliche Realität. Da es in Serbien für Germanistikstudierende perspektivisch vor allem zwei relevante Berufsfelder gibt, nämlich zum einen jenes der Kommunikation im weitesten Sinne (z. B. als Dolmetscher\*in, Übersetzer\*in, Kommunikationsstrateg\*in in Unternehmen oder auch die Arbeit als Callcenter-Agent\*in) sowie zum anderen das der Lehre von Deutsch in verschiedenen Kontexten (z. B. als Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen der Primar- oder Sekundarstufe, Sprachschulen, Universitäten), entschieden wir uns dementsprechend für ein zweigeteiltes Vertiefungsangebot für die Studierenden.

Aus motivationalen Gründen ermutigten wir die Teilnehmenden, sich an dieser Stelle – je nach angestrebtem beruflichem Ziel – selbstständig der für sie

relevanten Gruppe zuzuordnen. Dies taten sie gern und glücklicherweise funktionierte die Zuteilung auch zahlenmäßig recht ausgeglichen. Die beiden Gruppen arbeiteten anschließend parallel an folgenden Aufgaben:

#### Gruppe 1 – Kommunikation in deutscher Sprache

Die allgemeine Fragestellung für diese Gruppe lautete:

- Welche generellen Probleme tauchen im Bereich der Übersetzung (simultan oder konsekutiv) im Kontext von Gender auf? Wie kann damit umgegangen werden?

Für die Gruppenarbeit erhielten die Studierenden zwei deutschsprachige Texte<sup>8</sup>, die in unterschiedlicher Weise gegendert sind. Die Studierenden untersuchten diese Texte und analysierten gemeinsam problematische Textstellen für die Übersetzung, fanden dafür Lösungsvarianten und diskutierten diese, um sich anschließend innerhalb der Gruppe begründet auf eine der Varianten zu einigen.

Diese Aufgabe zielte in erster Linie darauf ab, gendersensible Sprache auch im Erstsprachegebrauch der Lernenden zu erproben und zu reflektieren.

#### Gruppe 2 – Lehre

Die Gruppe wurde mit verschiedenen DaF-Lehrwerken versorgt, welche sie in den ersten 10 Minuten der Arbeitsphase mithilfe folgender Fragestellungen analysieren sollten:

- Zählen Sie die bildlichen Darstellungen von Menschen mit langen Haaren von Seite ... bis Seite .... Wie viele dieser Menschen sind männlich bzw. weiblich?
- Welche Berufe haben die dargestellten männlichen und weiblichen Personen von Seite ... bis Seite ...?
- Auf den gleichen Seiten: Wie viele Personen spielen Fußball? Wie viele davon sind männlich und wie viele weiblich?

Mit dieser Herangehensweise sollte den Studierenden eine erste Diagnosemöglichkeit von Gendersensibilität in Lehrwerken aufgezeigt werden. Weiterhin ging es dabei darum, die Tendenz zum *doing gender* in den exemplarischen Lehrbüchern zu erkennen.

Weitere Fragen an die Gruppe dienten der Reflexion der Analyseergebnisse und sollten vor allem lösungsorientierte Handlungsmöglichkeiten zutage bringen:

---

<sup>8</sup> Die Texte waren zum einen ein Auszug aus Reimann, Marieke (2018): *Großer Kampf um kleines Sternchen. Warum alle Medien gendern sollten*. In: Ze.tt vom 01.06.2018. URL: <https://www.zeit.de/zett/politik/2018-06/warum-alle-medien-gendern-sollten> [23.11.2021] und zum zweiten ein Auszug aus der Studien- und Prüfungsordnung des Fachbereichs Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin: § 12 Bachelorarbeit. In: FU-Mitteilungen 14/2015 vom 04.05.2015 URL: <https://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amsblatt/2015/ab142015.pdf> [23.11.2021].

- Welche Alternativen bieten sich an, wenn Lehrbücher nicht gendergerecht gestaltet sind?
- Wie kann gendersensibler Unterricht in der Praxis aussehen?

Es wurden damit induktiv adäquate Mittel erarbeitet, um in der eigenen Lehre auf nicht gendergerechte Lehrwerke zu reagieren. Als eine Variante wurde hier folgerichtig die quantitative und qualitative Analyse und Diskussion bildlicher und/oder verbaler Darstellungen von Menschen in Lehrmaterialien und Lehrwerken genannt.<sup>9</sup> Weitere Lösungsvorschläge waren die explizite Thematisierung von Gender oder auch komplette Unterrichtseinheiten zu geschlechtertheoretischen Themen.

### SCHLUSS

Wir haben durch die anschließende Evaluation des Workshops verschiedene Erkenntnisse gewonnen: Zum einen wurde im mündlichen Feedback deutlich, dass die Studierenden überraschenderweise eine ganz andere Erwartungshaltung an das Thema hatten, als das, was ihnen letztlich geboten wurde. Sie waren davon ausgegangen, das Thema berühre vor allem Trans- und Intergeschlechtlichkeit(en) und eventuell auch Homosexualität.

Wir konnten einerseits bemerken, dass die Studierenden kaum über differenziertes Wissen zur Bedeutung diverser Begrifflichkeiten und der dahinterstehenden Realitäten verfügen. Zum anderen konnten wir sehen, dass einige unserer Ziele zumindest in der Selbsteinschätzung der Studierenden erreicht werden konnten. Der weitaus überwiegende Teil der Studierenden gab nämlich an, durch den Workshop nun zu wissen, was Gender bedeutet. Auch die Fragen nach der Kenntnis sprachlicher Varianten, um auf Deutsch gendersensibel zu formulieren sowie danach, ob Ideen entwickelt wurden, wie im (zukünftigen) Beruf gendersensibel gehandelt werden könnte, wurden weitestgehend positiv beurteilt. Bei der Frage nach dem Wissen über die Darstellung von Geschlecht in unterschiedlichen Sprachen fielen die Antworten etwas gemischter aus, aber dennoch überwiegend positiv.

Für die Situation an der serbischen Germanistik lässt sich zusammenfassen, dass die Kategorie Gender unzureichend thematisiert wird, obwohl es in vieler Hinsicht sinnvoll ist, die Studierenden damit in Berührung zu bringen.

---

<sup>9</sup> Detaillierte Hinweise zu möglichen Analyseaspekten für die Untersuchung von Schulbüchern aus gendersensibler Perspektive liefern beispielsweise Elsen (2020), S. 209–213, Peuschel/Dirim (2019), S. 159–163 oder auch Hermann-Cohen (2015) dessen Ausgangspunkt zwar Englisch-Lehrwerke sind, die Herangehensweise ist jedoch gut für andere Sprachen adaptierbar.

Für die Zukunft ergeben sich daraus vor allem folgende Aufgaben: Es müssen Konzepte erarbeitet werden, wie das Thema konsistent in die DaF/Z-Lehre eingebracht werden kann. Unser Workshop hat einen ersten Versuch unternommen, aber eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Gender findet selbstverständlich nicht auf Basis eines einmaligen Workshops statt, sondern durch einen permanenten Einbezug, eine durchgängige Normalisierung von (geschlechtlicher) Vielfalt in jeder Hinsicht, was letztlich auch weitere intersektionale Aspekte ins Spiel bringen muss. Lehrkräften kommt in diesem Kontext eine ganz besondere Bedeutung zu: In der Aus- und Weiterbildung müssen Gender und andere intersektionale Differenzlinien viel stärker thematisiert und in ihrer Wirkmächtigkeit beleuchtet werden. Darin liegt nach meiner Auffassung der Schlüssel für eine Gender(kompetenzlosigkeits)kompetenz, die sich auf der Seite der Lehrenden wie auch der Lernenden nicht nur in der sicheren Verwendung gendersensibler Sprache zeigt, sondern vor allem in der Fähigkeit und dem Willen, Normvorstellungen zu hinterfragen, neue Perspektiven einzunehmen und Diskriminierung zu verhindern.

#### LITERATUR

- Altmayer, Claus (2017): *Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?* In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 96. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–22.
- Decke-Cornill, Helene (2015): *Differenzsensibel unterrichten*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 135/2015 (Themenheft *Negotiating Gender*), S. 10–12.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Elsen, Hilke (2020): *Gender-Sprache-Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Hermann-Cohen, Marc-Philip (2015): „Lads do football or boxing“. *Sich mit Geschlechteridentitäten im Lehrwerk auseinandersetzen*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 135/2015 (Themenheft *Negotiating Gender*), S. 20–25.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- 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, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 97–119.

- König, Lotta (2018): *Gender-Reflexion mit Literatur im Englisch-Unterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. Wiesbaden: J. B. Metzler.
- König, Lotta / Surkamp, Carola / Decke-Cornill, Helene (2015): *Negotiating Gender. Aushandlungen und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht anstoßen*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 135/2015 (Themenheft *Negotiating Gender*), S. 2–8.
- Leiprecht, Rudolf / Lutz, Helma (2015): *Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen*. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja: *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Bd. 1: *Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 283–304.
- Peuschel, Kristina (2017): *Gender. Von der Kategorie zur Praxis*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/2017, S. 5–6.
- \_\_\_ (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\**. Opladen, Berlin, Toronto: 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 M. B. / Khakpour, Natascha (Hg.): *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Berlin: J. B. Metzler, S. 153–168.
- Schmenk, Barbara (2007): *Foreign Language Research and the Feminization of Language Learning*. In: Decke-Cornill, Helene / Volkmann, Laurenz (Hg.): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 121–135.
- \_\_\_ (6. Auflage 2016): *Geschlecht*. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 254–257.
- Schweiger, Hannes / Hägi, Sara / Döll, Marion (2015): *Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis*. In: *Fremdsprache Deutsch* 52/2015, S. 3–10.
- Stahlberg, Dagmar / Braun, Friederike / Irmen, Lisa / Sczesny, Sabine (2007): *Representation of the Sexes in Language*. In: Fiedler, Klaus (Hg.): *Social Communication*. New York: Psychology Press, S. 163–187.

#### *Materialien aus der Gruppenarbeit des Workshopteils 1*

Die Materialien für Gruppe 1 bestanden aus:

- a) Müller-Lissner, Adelheid (2010): Was Mädchen zu Mädchen und Jungs zu Jungs macht. In: *Zeit Online* vom 08.06.2010. URL: <https://www.zeit.de/wissen/2010-06/hirnentwicklung-kleinkinder-geschlechter> [23.11.2021].



- b) Sievert, Stephan / Kröhnert, Steffen (2015): *Schwach im Abschluss. Warum Jungen in der Bildung hinter Mädchen zurückfallen und was dagegen zu tun wäre*. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, S. 24–28. URL: <https://iif.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/9ef278fc-0c05-4309-818f-f558e36795e4> [23.11.2021].
- c) Stamm, Margrit (2007): *Begabung, Leistung und Geschlecht: Neue Dimensionen im Lichte eines alten erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. In: *International Review of Education*, Vol. 53, S. 417–437. (hier besonders S. 422–425.)

Die Materialien für Gruppe 2 bestanden aus:

- a) Schindlbeck, Corinne (2018): *Frauen und MINT-Fächer: Es liegt nicht nur an Mathe*. In: [elektroniknet.de](http://elektroniknet.de) vom 21.02.2018. URL: <https://www.elektroniknet.de/karriere/uni-job/es-liegt-nicht-nur-an-mathe.150860.html> [23.11.2021].
- b) Pressemitteilungen der FU (2015): *Automechanikerinnen und Automechaniker: Wie Sprache die kindliche Wahrnehmung von Berufen prägt*. URL: [https://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2015/fup\\_15\\_223-einfluss-geschlechtergerechte-sprache/index.html](https://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2015/fup_15_223-einfluss-geschlechtergerechte-sprache/index.html) [23.11.2021].
- c) aktuellen Statistiken zum Thema Gender Pay Gap/Verdienstunterschiede zwischen Männern und Frauen in verschiedenen Ländern sowie Statistiken (international) zum Frauenanteil in MINT-Fächern.

Die Materialien für Gruppe 3 bestanden aus:

- a) Schiek, Helen (2016): *Warum Jungs Ritter und Mädchen Prinzessin spielen*. In: [Welt.de](http://Welt.de) vom 14.12.2016. URL: <https://www.welt.de/wissenschaft/article160301276/Warum-Jungs-Ritter-und-Maedchen-Prinzessin-spielen.html> [23.11.2021].
- b) Video-Ausschnitten aus der ZDF-Dokumentation *No more Boys and girls*. (2018) URL: <https://www.zdf.de/dokumentation/no-more-boys-and-girls> [23.11.2021].
- c) Video *Girl toys vs boy toys: The experiment – BBC Stories* (2017) URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nWu44AqF0iI> [23.11.2021].

Die Materialien für Gruppe 4 bestanden aus:

- a) Budde, Jürgen (2006): *Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess*. In: Jösting, Sabine / Seemann, Malwine (Hg.): *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenbourg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität, S. 45–60. (Hier besonders S. 46–49.)
- b) verschiedene Definitionen von *doing gender*, z. B. auf [www.gender-glossar.de](http://www.gender-glossar.de), Gender-Portale der Universitäten Duisburg-Essen: <https://www.uni-due.de/genderportal/> oder Paderborn: <https://www.uni-paderborn.de/universitaet/genderportal/gender-glossar/doing-gender> [23.11.2021].

## DIVERSITÄT UND GENDER IM DAZ-UNTERRICHT FÜR ERWACHSENE MIGRANT\*INNEN

### 1. AUSGANGSLAGE: DAS PROJEKT DIVERSITÄT UND GENDER IM DAZ-UNTERRICHT

In der vorliegenden Arbeit werden anhand von in der Schweiz entwickelten Unterrichtsmaterialien Erfahrungen und Überlegungen zur Förderung von Diversität, Gendersensibilität und (inter)kulturellem Lernen im DaZ-Unterricht für erwachsene Migrant\*innen diskutiert. Das Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt entschied sich im Kontext der deutschsprachigen Schweiz ein Projekt mit dem Titel *Diversität und Gender im Zweitsprachenunterricht* zu lancieren. Ziel des Projekts war die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zum Thema Diversität und Gender, welche die aktive Auseinandersetzung von Fremd- und Zweitsprachenlernenden (A1–B1) mit der Thematik fördern. Die Materialien wurden in verschiedenen Sprachkursen erprobt und in Train-the-Trainers-Workshops disseminiert.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik sollte zu einer Sensibilisierung der Kursteilnehmer\*innen für den Stellenwert von Diversität in der Aufnahmegesellschaft sowie zu einem reflektierten Umgang mit gesellschaftlichen Vorstellungen von Frauen und Männern beitragen. Wie Diversität und Gender verstanden werden sowie die Verbindung der Begriffe mit (inter)kulturellem Lernen im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts, wird im Folgenden dargestellt. Anschließend werden das didaktische Konzept und die Materialien präsentiert und diskutiert.

### 2. BEGRIFFE: DIVERSITÄT, GENDERN, (INTER)KULTURELLES LERNEN

#### 2.1 *Diversität*

*Diversität* verstehen wir im Sinne sozialer und individueller Differenzierungen, die für das gesellschaftliche Miteinander eine Ressource darstellen. Diversität in diesem Sinne ist als Konzept vom Begriff der *Heterogenität* abzugrenzen (vgl. Rott 2018: 30f.). Der Ausdruck Heterogenität leistet noch keine begriffliche Kategorisierung, sondern beschreibt eine Gemengelage wahrgenommener Differenzen. Heterogen

sind unsere menschlichen Gesellschaften in ihrer vielfältigen Differenzierung nach Sprachen, Regiolekten, Berufen, Lebensentwürfen, politischen Anschauungen, Institutionen, Hautfarben und anderem mehr. In den Klassen, in denen wir lehren, ebenso wie in der Ausbildung von Lehrpersonen zeigt sich diese Heterogenität (vgl. Zeuch/Rott 2018: 218f.) und erweckt mitunter Assoziationen von Uneinheitlichkeit, von schwierig miteinander zu vereinbarenden Interessen, von Mehraufwand durch verschiedenartige Bedürfnisse und Befindlichkeiten, die zu bewältigen sind. Heterogenität ist daher nicht per se mit einer *Ressourcenorientierung* verknüpft, der Vorstellung, dass jede\*r eigene Fähigkeiten und Kompetenzen mitbringt, die gefördert und anerkannt werden sollten. Der Begriff ‚Ressourcenorientierung‘ ist in verschiedenen Zusammenhängen in Verwendung, so in der Psychologie, Pädagogik, Sozialen Arbeit und in Bezug auf die Gleichstellung von Menschen mit einer Behinderung in Bildung, Beruf und Gesellschaft. Wir verstehen ihn in unserem Kontext als Kern einer diversitätssensiblen Didaktik, die sich strategisch auf eine Inklusion aller bezieht. Dabei steht die Förderung aller gemäß ihren jeweiligen Fähigkeiten im Zentrum, das Abholen unterschiedlicher Bedürfnisse, Voraussetzungen und Motivationen, die z. B. Teilnehmende in einen Kurs mitbringen. Unterschiede als Chance und Bereicherung zu sehen, wird erst möglich, wenn man die Diversität von Menschen in einer Gruppe, die Differenzen zwischen ihnen anerkennen kann, ohne diese zu bewerten. Das bedeutet auch, dass das Ziel nicht eine Vereinheitlichung in der Gruppe sein kann. In einer diversitätssensiblen Didaktik bedeutet somit Ressourcenorientierung auch, die Kursteilnehmenden zu befähigen, Diversität als Ressource für unterschiedliche Sichtweisen, Herangehensweisen und Alternativen im gesellschaftlichen Miteinander zu verstehen.

Wenn Diversität im Sinne sozialer und individueller Differenzierungen so verstanden wird, können Unterschiede als Chance und Bereicherung wahrgenommen werden. Diese Art der Wahrnehmung und des Verstehens von Unterschieden als bereichernd stellt sich nicht auf natürliche Weise ein: Menschen funktionieren tendenziell so, dass Unterschiede und Abweichungen als negativ oder als potenzielle Bedrohung aufgefasst werden. Deutlich tritt das bei Stereotypen der Wahrnehmung zutage, deren Funktion in der Orientierung, der Vermeidung von kognitiven Dissonanzen und der Abwehr potenzieller Bedrohungen besteht (vgl. Haß 2020: 130ff.; umfassend: Nelson (ed.) 2016). Negativ kann sich auch das Wissen um Stereotype auswirken, die Diversitätsaspekte der eigenen Person betreffen (z. B. die eigene Hautfarbe<sup>1</sup>, Ethnie, Sprache), indem sie

---

<sup>1</sup> „Hautfarbe“ wird als sichtbares Merkmal einer Person für gesellschaftliche Differenzierung und Bewertung vereinnahmt. Ihre Bedeutung ist gesellschaftlich bestimmt, d. h. vom Blickpunkt rassismustheoretischer Kritik ist sie ein bedeutungstragendes Zeichen in einem gesellschaftlichen Differenzdiskurs, das an diskriminierende und rassistische gesellschaftliche Praxen gekoppelt ist (vgl. Kourabas 2019).

Lern- und interaktive Gruppenprozesse blockieren können (*Stereotype Threat*, d. h. Bedrohungsempfinden durch befürchtete Stereotypisierung, s. Shapiro et al. 2016; Haß 2020: 155f.).

Ziel der Auseinandersetzung mit Diversität soll daher idealerweise sein, dass Unterschiede erkannt und anerkannt werden, sowie die interkulturelle Kompetenz entwickelt wird, zu perspektivieren und voneinander im Austausch zu lernen. Die Diversitätsdimensionen, die bei der Entwicklung der didaktischen Sequenzen berücksichtigt wurden, sind diejenigen, die in der Schweizer Bundesverfassung, Artikel 8 im Diskriminierungsverbot, verankert sind. Im gleichen Artikel, Absatz 3, wird die Gleichberechtigung von Mann und Frau festgehalten. Der Diversitätsbegriff ist somit breit angelegt und berücksichtigt Intersektionalität, d. h. dass Personen oder Gruppen von Personen aufgrund verschiedener Diversitätsaspekte der eigenen Person in mehrfacher Hinsicht von Diskriminierung betroffen sein können (z. B. sexistisch und rassistisch).

## *2.2 Gender und Doing Gender als Praxis*

Im (sozial-)wissenschaftlichen Sprachgebrauch bezeichnet der Begriff *Gender* die Geschlechtsidentität eines Menschen als soziale Kategorie in Abgrenzung zur medizinisch-biologischen Kategorie des *Sexus* (vgl. Degele 2008: 67, dort *sex* vs. *gender*). Menschen zeigen ihre Geschlechtszugehörigkeit im Kontext von Interaktionen, stellen Geschlechterrollen dar und inszenieren sie: Geschlecht ist somit keine lediglich biologische Eigenschaft, die einem Menschen zukommt, sondern wird interaktional, diskursiv und medial als gesellschaftliche Kategorie aktiv hergestellt, durch Gesten, Haltungen, Tätigkeiten, geschlechtsspezifisch konnotierte Körperteile und Kleidungsstücke bis hin zu spezifischen öffentlichen Räumen, Berufsdefinitionen, Organisationsstrukturen oder Techniken (s. Gottschall 1998: 66). Die Grundlage für diese Inszenierung von Geschlecht bilden kulturell geprägte Regeln und gesellschaftliche Ordnungen. Aufgrund von gesellschaftlich-kulturell geprägten Erwartungen an Geschlechterrollen können zugewiesenes biologisches Geschlecht und Gender individuell als auseinanderklaffend oder konfliktär erlebt werden. Sexus bzw. zugewiesenes natürliches Geschlecht (*sex category*) und Gender (soziales Geschlecht, Geschlechtsidentität, Geschlechtshabitus) müssen für eine Person nicht notwendig übereinstimmen. Gender kann daher in Interaktionen und Diskursen in Einklang mit dem oder in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht dargestellt, betont, inszeniert oder negiert werden.

Basierend auf den Studien Garfinkels (1967, „Agnes-Studie“), Goffmans (1977, 1979) sowie West und Zimmermans (1987) bündelt das sozial-konstruktivistische Konzept des *Doing Gender* die Erkenntnis, dass in sprachlicher Interaktion – für berufliches wie privates Handeln – das Inszenieren von vergesellschafteten Geschlechtervorstellungen eine wichtige Rolle spielt (s. für eine aktuelle Diskussion

Kotthoff/Nübling 2018: 25–51). Dieser Ansatz ermöglicht es auch, die gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit als eine soziale Konstruktion zu reflektieren. Während biologisches Geschlecht theoretisch anhand genetischer Marker für Gesellschaften und Kulturen übergreifend wissenschaftlich differenziert festgelegt werden kann, sind gesellschaftlich zugewiesene Geschlechterrollen und die daran anknüpfenden Geschlechtsidentitäten (Gender) variabel, historisch und kulturell differenziert, durch Regeln der sozialen Ordnung bestimmt. Sie werden in Sprache, im Habitus reflektiert, aber durch sie auch immer wieder hergestellt. Doing Gender reproduziert daher auch gesellschaftliche Hierarchien, kulturelle Ideologien und gesellschaftsspezifische Erwartungen an Geschlechterrollen und geschlechtlich geprägten Habitus der Menschen.

Praxen des Doing Gender sowie *Indexing* und *Undoing Gender* sind verschiedentlich sprachwissenschaftlich untersucht worden, doch besteht weiterhin Forschungsbedarf gerade für den deutschsprachigen Raum (s. Kotthoff/Nübling 2018). Für den DaZ-Unterricht böten Praxen des Doing Gender ein lohnendes Thema. Beispielsweise ist in einigen Sprachen das Verwenden einer Frageintonation bei einer Aussage als Doing Gender-Praxis eines weiblichen Sprecherverhaltens konnotiert, im Deutschen jedoch nicht. Wie Günthner (2013: 363) feststellt, „Frauen und Männer bzw. weibliches und männliches Verhalten werden nicht nur als unterschiedlich betrachtet, sondern die jeweiligen Unterschiede werden in der Regel auch bewertet.“ Eine Reflexion der als Doing Gender konnotierten Praxen und ihrer Unterschiede im DaZ-Unterricht kann somit auch den Weg zu einer Reflexion ihrer unterschiedlichen Bewertung eröffnen.

Wenn Diversität und Gender in der dargestellten Weise verstanden werden, so unterliegen diesen beiden Konzepten bereits kulturelle und gesellschaftliche Implikationen, die im Fremd- und Zweitsprachenunterricht nicht vorausgesetzt werden können. Es stellt sich daher die Frage, wie sie bereits auf den GER-Niveaus A1–B1 im Sinne eines (inter)kulturellen Lernens eingeführt werden können.

### *2.3 Diversität und Gender als Gegenstand (inter)kulturellen Lernens im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts*

Ein enger Zusammenhang zwischen sprachlichem und kulturellem Lernen ist im Fremd- und Zweitsprachenunterricht unumstritten anerkannt (Altmayer 2010). Denn kulturelles Lernen findet im Sprachgebrauch und in Diskursen innerhalb einer Sprache statt; es vermittelt uns Wissen, das uns hilft, die Welt um uns herum zu verstehen und – sowohl sprachlich als auch nonverbal – in unserem sozialen und beruflichen Kontext zu handeln (Altmayer 2010, 2016). Interkulturelle Kompetenzen, im Sinne der Fähigkeit sich in eine fremde Kultur hineinzuversetzen, Stereotype zu überwinden und Beziehungen aufzubauen, bereit und fähig zu sein, von der eigenen kulturellen Perspektive zurückzutreten, sind

wichtige Voraussetzungen für das Leben in multikulturellen Gesellschaften und bilden daher Ziele des (inter)kulturellen Lernens im L2-Unterricht (Glaboniat et al. 2005: 103).

Im Schweizer Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrant\*innen schlagen Lenz et al. (2009) vor, dass interkulturelle oder kulturelle Kompetenzen nur dann gefördert werden sollten, wenn sie für die kommunikative Handlungsfähigkeit notwendig sind. Dies impliziert, dass kommunikatives Handeln in der Fremd- oder Zweitsprache nur in Einzelfällen (inter)kulturell geprägt sei. Es bleibt offen, anhand welcher Kriterien zu entscheiden wäre, wann eine interkulturelle Kompetenz notwendig würde. Lenz et al. (2009: 35) assoziieren interkulturelle Kompetenz mit sozialer Orientierung und soziokulturellem Wissen. Dieses Verständnis von interkultureller Kompetenz birgt die Gefahr eines essenzialistischen Kulturbegriffs, je nachdem, wie interkulturelle oder kulturelle Kompetenzen im Klassenzimmer angesprochen oder thematisiert werden. Außerdem berücksichtigt es zu wenig, dass kulturelle und interkulturelle Kompetenzen als wesentlich für den sozialen Zusammenhalt, die Interaktion und den interkulturellen Dialog in vielfältigen Gesellschaften angesehen werden (Council of Europe 2018). Im GER wurde die Liste der Kompetenzen – neben den plurilingualen und Vermittlungskompetenzen – um *plurikulturelle* Kompetenzen erweitert: „The CEFR broadens the perspective of language education in a number of ways, not least by its vision of the user/learner as a social agent, coconstructing meaning in interaction, and by the notions of mediation and plurilingual/pluricultural competences.“ (Council of Europe 2018: 23) Wie diese auf das Repertoire des Individuums bezogenen „plurikulturellen“ Kompetenzen im Verhältnis zu *interkultureller Kommunikation* oder den Begriffen des *Multikulturalismus* und der *Transkulturalität* einzuordnen wären, wird dort nicht ausgeführt und ist im wissenschaftlichen Diskurs nicht abschließend geklärt.<sup>2</sup> Jedoch lässt

---

<sup>2</sup> Die Entscheidung für den Ausdruck „plurikulturell“ im GER verlagert den Fokus auf die heterogenen Ressourcen im Individuum als ein zusammenhängendes Repertoire. Das kann den Diskurs um die Differenzierung der Begriffe des *Multikulturellen*, *Interkulturellen* und *Transkulturellen* nicht ersetzen oder auflösen. Im GER und in sprachdidaktischen Zusammenhängen zielt der Begriff der „plurikulturellen Kompetenz“ auf die hybride Kulturalisierung, Plurilingualität und die damit verbundenen Ressourcen des Individuums, die flexibel als Repertoire eingesetzt werden. Inwiefern die Verlagerung eines – teils politisch aufgeladenen – Diskurses um die genannten Präfixbegriffe mit „Kultur“ für den DaF/DaZ-Unterricht zweckmäßig oder zielführend ist, wäre Gegenstand einer eigenen Debatte, die den Rahmen hier sprengen würde. Wir verwenden im Folgenden den Begriff des Interkulturellen, der in der angewandten Linguistik mit dem Gebiet der *interkulturellen Kommunikation* etabliert ist und unserer Auffassung zufolge nicht ohne Weiteres durch „plurikulturelle Kommunikation“ oder „Plurikulturalität“ ersetzbar ist. Unter „interkulturellen Kompetenzen“ sind im Folgenden auch die als „plurikulturell“ bezeichneten Kompetenzen zu verstehen (Anm. der Autorinnen).

sich den Ausführungen entnehmen, dass ein komplexer Zusammenhang zwischen interkulturellen Kompetenzen (im weiten Sinne), Sprachenlernen und kulturellem Lernen besteht.

Es gibt eine anhaltende Debatte, inwieweit interkulturelle Kompetenzen ein eigentliches und eigenständiges Ziel im Sprachunterricht sein sollten. Während sowohl in der GER-Erweiterung (Council of Europe 2018) als auch in den Rahmencurricula der deutschsprachigen Länder für die sprachliche Förderung von Sprachlernenden plurikulturelle Kompetenzen explizit anerkannt und angesprochen werden (s. Goethe-Institut 2017; Lenz et al. 2009; Österreichischer Integrationsfonds 2018), gibt es kaum explizite Vorgaben für den Umfang und die Förderung dieser Kompetenzen beim Lehren einer Fremd- oder Zweitsprache. Eine Frage ist, wie und in welchem Umfang solche pluri- bzw. interkulturellen Kompetenzen einen eigenen Lern- und Inhaltsbereich im Rahmen der Sprachförderung und im Sprachunterricht haben sollten. Der Stellenwert der Konzepte von Diversität und Gender in der Vermittlung dieser Kompetenzen ist nicht zu unterschätzen. Doch sind sie, wie jene, bislang nicht systematisch in Curricula aufgenommen.

Im Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) steht in erster Linie sprachliche Wissensvermittlung und die Förderung von interkulturellen Kompetenzen in Form sozialer Orientierung im Vordergrund, damit Deutschlernende sich schnell in die Gesellschaft integrieren und so ihr Alltags- und Berufsleben bewältigen können. Allerdings bietet der DaZ-Unterricht weitaus mehr als die reine Aneignung von Sprachkenntnissen und praktischem kulturellem Wissen: Mit dem Erlernen einer neuen Sprache wird über die Sprache auch das Verständnis für kulturelle Werte und Verhaltensweisen von Menschen in einer Gesellschaft vermittelt. Kulturelles Lernen findet so mit und in der Sprache statt und soll Lernende mit einem Fundus an Wissen versorgen, das ihnen hilft, die Realität um sie herum zu verstehen und an bestimmten Diskursen teilzunehmen (vgl. Altmayer 2016). Das Anerkennen einer demokratischen Pluralität an Lebensformen und Persönlichkeitsmerkmalen, von Diversität, ist ein relevanter und nicht zu unterschätzender Teil der Kultur. Kulturspezifische Konzepte von Geschlecht bzw. Gender treffen beim Fremdsprachenlernen, im Unterricht und in Diskursen aufeinander. Geschlecht ist, wie eingangs dargestellt, eine zentrale gesellschaftliche Kategorie, anhand derer sich Ungleichheiten und hierarchische Strukturen zeigen, welche das Verhalten und die Wahrnehmung von Individuen prägen und beeinflussen (vgl. Wedl/Bartsch 2015: 10). Wichtig für den DaZ-Unterricht ist es demnach, neben sprachlichen Kompetenzen auch die Entwicklung von Diversitäts- und Genderkompetenzen zu fördern.

### 3. DIDAKTISCHE SEQUENZEN UND UMSETZUNG IM UNTERRICHT

#### 3.1 Überblick didaktische Sequenzen

Die 16 im Projekt *Diversität und Gender im Zweitsprachenunterricht* entwickelten Unterrichtseinheiten zielen darauf ab, das Bewusstsein erwachsener Lernender für pluralistische gesellschaftliche Verhältnisse zu schärfen und interkulturelle Kompetenz zu fördern (Suter Reich/Konstantinidou 2019). Die Materialien sollen eine positive Haltung im Umgang mit Diversität unterstützen, indem sie Geflüchteten und Migrant\*innen die Möglichkeit bieten, am Diskurs über Vielfalt in der Aufnahmegesellschaft teilzunehmen und diesen mitzugestalten. Neben einem Fokus auf Gender werden auch andere Diversitäts-Dimensionen wie Ethnizität und Alter einbezogen. Vor allem aber ermöglichen die Unterrichtseinheiten, dass die Kursteilnehmenden selbst thematisieren können, wie verschiedene Dimensionen von Diversität (u. a. Geschlecht, Ethnie, Religion) sich in ihrem Alltag manifestieren und sich so aktiv am gesellschaftlichen Diskurs beteiligen können.

Die Unterrichtsmaterialien behandeln acht Themen: Verhalten im öffentlichen Raum, Diskriminierung und Rassismus, Diversität, Vielfalt in der Gesellschaft, Gender, Stereotype und Vorurteile, Tabus, Gewalt und Zivilcourage. Für die Auswahl der Themen wurde ein Workshop mit Kursleitenden und Expert\*innen im Bereich Diversität und Integration, die in Basel-Stadt arbeiten, durchgeführt. Die Themen beziehen sich auf die Inhalte aus Lehrbüchern, die in A-Kursen (z. B. Familie, Einkaufen, Wohnen, Hobbys) und in Szenarien des Schweizer fide-Ansatzes für den Sprachunterricht von erwachsenen Migrant\*innen vorkommen (Suter Reich/Konstantinidou 2019). Sie beziehen sich auf Alltagssituationen, in denen Vielfalt sichtbar ist und unterschiedlich wahrgenommen wird. Jede Unterrichtseinheit beinhaltet Lernziele, Methoden, Interaktionsformen, verschiedene Materialsets, mögliche Unterrichtsimplementierungen, mögliche Verbindungen zu Lehrbuchthemen und fiktiven Szenarien, mögliche Kombinationen mit anderen Einheiten, Links und weiterführende Hinweise sowie einen didaktischen Kommentar<sup>3</sup>. Beispiele für die Materialien werden im Folgenden vorgestellt und diskutiert.

Neben den Unterrichtseinheiten wurden die im Projekt verwendeten Begriffe und Konzepte, wie z. B. *Diversität*, *Kultur* und *Gender* (oder *Doing Gender*) in einer Handreichung definiert. Die Kursleitenden können in der Handreichung Erklärungen nachschlagen, z. B. zu Lehrmethoden und zur Bedeutung der Rolle der Kursleitenden im Kontext einer diversitätssensiblen Didaktik.

---

<sup>3</sup> [www.zhaw.ch/de/linguistik/forschung/deutsch-als-fremd-zweitsprache/gender-und-diversitaet-im-daz-unterricht/](http://www.zhaw.ch/de/linguistik/forschung/deutsch-als-fremd-zweitsprache/gender-und-diversitaet-im-daz-unterricht/)



### 3.2 Beispiele didaktische Sequenzen

Im folgenden Abschnitt finden sich ausgewählte Beispiele der entwickelten didaktischen Sequenzen, die das Thema *Gender* fokussieren.

#### 3.2.1 Gender Quiz (historische Entwicklung; Gender-Stereotype)

In der Sequenz *Gender Quiz* geht es um die Entwicklung von Gender auf politischer und gesellschaftlicher Ebene sowie um die Gleichstellung von Mann und Frau in der Schweiz.

Bis heute gibt es immer noch ein starkes Gefälle zwischen ländlichen und urbanen Regionen in der Schweiz. In der Erprobung dieser Sequenz haben wir gesehen, dass der Vergleich innerhalb eines Landes zu sehr guten Diskussionen führt; im Gegensatz zum Vergleich z. B. von Ländern innerhalb oder außerhalb der EU, was zu einem höheren Risiko politisch kontroverser Diskussionen führt.

#### 3.2.2 Gender und Berufe (Teil 1)

Die didaktische Sequenz *Gender und Berufe* (Teil 1 und 2) soll Deutschlernende anhand von Piktogrammen und einer Plakatkampagne der Stadt Zürich dabei unterstützen zu erkennen, dass Berufe in der Gesellschaft häufig geschlechtsspezifisch konnotiert sind. Sie macht thematisierbar, dass die Geschlechtszuordnung eines Berufes kulturell und historisch unterschiedlich geprägt sein und sich verändern kann. Darüber hinaus setzen sich die Lernenden mit ihren eigenen Vorstellungen und Vorurteilen hinsichtlich Geschlechterrollen auseinander.

#### 3.2.3 Meinungslinie

Die didaktische Sequenz *Meinungslinie* soll dabei unterstützen, sich mit Stereotypen und Vorurteilen hinsichtlich Geschlechterrollen auseinanderzusetzen. In dieser Sequenz werden Aussagen vorgegeben und Lernende positionieren sich entsprechend ihrer Meinung auf einer Meinungslinie.

### 3.3 Beobachtungen im Klassenzimmer und Interviews mit Kursleitenden

Um die Unterrichtsmaterialien zu testen und anschließend zu verbessern, wurden 12 Klassen beobachtet. Die Kursleitenden konnten die Einheiten, die sie in ihrem Unterricht einsetzen wollten, frei wählen und wurden von Teammitgliedern des Projektes bei ihrer Unterrichtsvorbereitung unterstützt. Zwei Unterrichtseinheiten wurden nicht für den Einsatz im Unterricht ausgewählt, weil die Kursleitenden sie als für ihre L2-Lernenden als zu schwierig erachteten:

*Gender-Quiz* (B1): möglicherweise zu komplex, Sprachniveau zu hoch.

*Tabus in Gesprächen*: Material zu heterogen, z. B. ein Lied von Pe Werner; der Begriff „Tabu“ wurde als zu kompliziert angesehen.

Die Beobachtungen des Projektteams wurden in Beobachtungsprotokollen festgehalten, die sich auf die Teilnehmerorientierung, das Erreichen der Lernziele und die eingesetzten didaktischen Methoden bezogen:

#### *Teilnehmerorientierung*

- Werden die eigenen lebensweltlichen Erfahrungen der Teilnehmenden bei der Einführung in das Thema einbezogen?
- Werden die Teilnehmenden ermutigt, weitere Gedanken oder neue Aspekte einzubringen?
- Werden die Teilnehmenden aktiv in den Unterricht einbezogen?

#### *Lernziele*

- Fördern die Unterrichtseinheiten interkulturelle Kompetenzen auf Seiten der Teilnehmenden (z. B. Aha-Momente, neue Erkenntnisse, (inter)kulturelles Lernen)?
- Bieten die kommunikativen Aufgaben eine Gelegenheit zur Reflexion über Vielfalt?
- Eröffnet die Lehreinheit den Teilnehmenden Handlungsalternativen und andere Denk- und Lebensweisen?

#### *Methoden*

- Sind die Anweisungen klar?
- Können die Teilnehmenden mit den authentischen Materialien umgehen?
- Sprechen die verwendeten Bilder die Teilnehmenden an?
- Erfüllen die verwendeten Bilder ihre Funktion, den Diskurs zu initiieren?

Unmittelbar nach den Unterrichtsbeobachtungen wurden halbstrukturierte Interviews mit den Kursleitenden durchgeführt, um herauszufinden, wie sie die Arbeit mit der von ihnen ausgewählten Unterrichtseinheit wahrgenommen haben. Die Kursleitenden hatten die Möglichkeit, über positive Erfahrungen und Herausforderungen mit der Einheit zu sprechen und Änderungen an den Unterrichtsmaterialien vorzuschlagen. Sie bewerteten die Motivation der Teilnehmenden, ihren eigenen Aufwand und reflektierten ihre Erfahrung. Die Interviews dauerten 20–30 Minuten und wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Schließlich wurden Daten zum jeweiligen Kurssetting und zur Gruppe der Lernenden, die von der Sprachschule zur Verfügung gestellt wurden, gesammelt und die jeweiligen Unterrichtseinheiten anhand der Rückmeldungen der Kursleitenden überarbeitet.

### *3.4 Erprobungen: Hauptergebnisse und Herausforderungen*

Eine abschließende Evaluation erfolgte mittels eines durch öffentliche Gelder finanzierten Train-the-Trainer-Workshops. Nach der Erprobung und der Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien wurden alle Kursleitenden von Migrant\*in-

nen-Sprachklassen im Kanton Basel-Stadt eingeladen, an dem Workshop teilzunehmen.

Am Workshop stellte das Projektteam die Materialien und die theoretischen Überlegungen, auf denen sie beruhen, vor. In Microteaching-Sitzungen hatten die Kursleitenden die Möglichkeit, mit den Materialien zu experimentieren und Feedback vom Projektteam und ihren Kolleg\*innen zu erhalten.

Außerdem wurden die Kursleitenden, die die Materialien in ihren Klassenzimmern erprobten, ermutigt, ihre Erfahrungen mit ihren Kolleg\*innen zu teilen. In einem Zeitraum von sechs Monaten fanden fünf Schulungssitzungen mit 64 Lehrpersonen statt. In den Workshops zeigten sich die Kursleitenden zurückhaltend, die Materialien in Anfängerklassen einzusetzen. Außerdem waren sie verunsichert in Bezug auf ihre Fähigkeit, in potenziellen Konfliktsituationen angemessen zu reagieren. Die Rückmeldungen der Kursleitenden zu unterrichtspraktischen Aspekten waren wertvoll für die weitere Überarbeitung der Materialien. Zwei zentrale Herausforderungen bleiben jedoch bestehen: Der Schwierigkeitsgrad für A-Niveau-Klassen und das Konfliktpotenzial im Unterrichtsdiskurs stellen gewisse Anforderungen der Einschätzung und des interkulturellen Diskursmanagements an die Kursleitenden.

#### 4. SCHLUSSFOLGERUNG

Das Kursangebot wurde im Kontext eines gesellschaftlichen Diskurses um „Benimmkurse“ für Geflüchtete und Migrant\*innen entwickelt. Dieser Diskurs war zum damaligen Zeitpunkt ausgelöst worden durch Berichte über misogyn-sexistische Übergriffe. Dadurch dass das Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt den Fokus auf das Interkulturelle und interkulturelle Kompetenzen legte, ermöglicht das entstandene Kursangebot einen Zugang für eine offene Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Gender und Sexismus für die heterogene Gruppe der DaZ-Lernenden. Diese Herangehensweise stellt den Sexismus in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem die Konzepte der Diversität, des Genderns und Praxen des (inter)kulturellen Lernens zusammengeführt werden können. Zudem eröffnet die Herangehensweise durch eine Annäherung von der interkulturellen Kompetenz her eine Chance auf Verständigung auf Augenhöhe in einer viel größeren Gruppe innerhalb der Gesellschaft, als dies mit einem offenen Thematisieren von Sexismus erwartbar wäre. Einer gesellschaftlichen Thematisierung von Sexismus wird somit nicht ausgewichen, sondern sie wird im – geschützten – Rahmen des DaZ-Unterrichts für die Kursteilnehmenden und die Kursleitenden ansprechbar und interkulturell vermittelbar gemacht.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik soll zu einer Sensibilisierung von Geflüchteten und Migrant\*innen für den Stellenwert von Diversität in der Auf-

nahmegesellschaft sowie zu einem reflektierten Umgang mit Diversität in der Gesellschaft beitragen. Das entwickelte didaktische Konzept fordert aber auch von den Kursleitenden eine Auseinandersetzung mit Diversität und Gender sowie die Verbindung der Begriffe mit (inter)kulturellem Lernen im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts.

Insgesamt zeigte die Erprobung, dass die Sequenzen sich flexibel in unterschiedlichen Kurssettings und Stufen einsetzen lassen. Häufig stellte sich die Frage, ob die Teilnahme am Diskurs mit den sprachlichen Ressourcen und Strategien auf den A-Niveaus gelingen kann. Die Erprobung zeigte, dass die thematische Verortung der Sequenzen und die Diskussionsimpulse alltagsnah sind und die Teilnehmenden auf persönlicher Ebene bewegen. Diese Betroffenheit stärkt die Motivation der Lernenden und fördert den Wunsch, sich mitzuteilen. Die Kursleitenden können diesen Prozess unterstützen, indem sie auf die kognitiven und sprachlichen Ressourcen der Teilnehmenden vertrauen und sich auf eine experimentierende Auseinandersetzung einlassen. Das Gelingen hängt auch davon ab, ob eine Vorentlastung, eine gute Einbettung im Unterrichtsverlauf und sinnvolle Hilfestellungen geboten werden. Allerdings sollte eine Überdidaktisierung und Überstrukturierung vermieden werden, weil der explorierende Aspekt dadurch verloren ginge und der Austausch eingeschränkt würde. Ein weiterer Aspekt, der während der Erprobungen als wichtig erachtet wurde, ist der Umgang mit Betroffenheit: Wichtig ist, sich im Voraus Gedanken zur Gruppendynamik zu machen, Konfliktpotenziale zu antizipieren und sich zu überlegen, wie man in Konfliktsituationen reagiert. Es geht aber auch um die eigene Betroffenheit und Belastbarkeit, um die eigenen Ressourcen. Daher sollten sich Kursleitende z. B. Fragen stellen, wie: Kann ich selbst einen Konflikt aushalten? Kann ich als Kursleiter\*in eine andere Meinung akzeptieren? (vgl. Suter/Konstantinidou 2019; Hohenstein/Konstantinidou/Opacic 2021).

Die Kursmaterialien schaffen einen Prozess, in dem alle voneinander lernen, Kursleitende inbegriffen. Sie können einen Auslöser für (inter)kulturelles Lernen bieten, in dem die Diskussionen auch den Kursleitenden ermöglichen, eigene Stereotype zu konfrontieren. Eine Schwierigkeit stellt die Messbarkeit der Lernziele dar. Wie kann das Erreichen der Ziele überprüft werden, wenn unmittelbare, direkt beobachtbare Veränderungen auf der Ebene der Einstellungen und des Verhaltens nicht zu erwarten sind? Sie sind häufig das Ergebnis eines längeren Prozesses, der auch außerhalb des Klassenzimmers stattfindet und der mit der langfristigen Entwicklung interkultureller Kompetenzen einhergeht. Die Auseinandersetzung mit den Diversitätsdimensionen im Unterrichtsdiskurs sollte jedoch erkennbar sein. Die didaktischen Sequenzen sollen vor allem Denkprozesse anstoßen, die der einzelnen Person ermöglichen, ihren persönlichen Umgang mit Diversität und den Vorstellungen von Geschlecht und Gender zu reflektieren.

LITERATUR

- Altmayer, Claus (2010): *Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext Deutsch als Fremdsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 1402–1413.
- \_\_\_ (2016) (Hg.): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Council of Europe (2018): *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg, URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> [29.03.2019].
- Degele, Nina (2008): *Einführung Gender/Queer Studies*. München: Fink (UTB).
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Schmitz, Helen / Rusch, Paul / Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen – Kannbeschreibungen – Kommunikative Mittel – Niveau A1 – A2 – B1 – B2*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Goethe-Institut (2017): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe Institut. URL: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf209/rahmencurriculum-integrationskurs\\_20171.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf209/rahmencurriculum-integrationskurs_20171.pdf) [30.08.2021].
- Goffman, Erving (1977): *The Arrangement between the Sexes*. In: *Theory and Society* 4/3, S. 301–331.
- \_\_\_ (1979): *Gender Advertisements*. (Dt. 1981, *Geschlecht und Werbung*, Frankfurt/Main). Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Gottschall, Karin (1998): *Doing gender while doing work? Erkenntnispotentiale konstruktivistischer Perspektiven für eine Analyse des Zusammenhangs von Arbeitsmarkt, Beruf und Geschlecht*. In: Geissler, Birgit / Maier, Friederike / Pfau-Effinger, Birgit (Hg.): *FrauenArbeitsMarkt. Der Beitrag der Frauenforschung zur sozio-ökonomischen Theorieentwicklung*. Berlin: Ed. Sigma, S. 63–94.
- Günthner, Susanne (2013): *Sprache und Kultur*. In: Auer, Peter (Hg.): *Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler. S. 347–369.
- Haß, Jessica (2020): *Stereotype im interkulturellen Training. Eine anwendungsorientierte Studie interkultureller Trainings*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hobenstein, Christiane / Konstantinidou, Liana / Opacic, Aleksandra (2021): *Rethinking intercultural competence in foreign and second language classrooms for adult migrant learners*. In: Harden, Theo / Witte, Arnd (Hg.): *Rethinking Intercultural Competence: Theoretical Challenges and Practical Issues*. Oxford: Peter Lang. (Intercultural Studies and Foreign Language Learning, 22), S. 179–196. DOI: <https://doi.org/10.3726/b17950>.

- Kotthoff, Helga / Nübling, Damaris (unter Mitarbeit von Claudia Schmidt) (2018): *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr Francke Attempto (narr Studienbücher).
- Kourabas, Veronika (2019): *Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik?* In: *Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema*. S. 5–18. URL: [https://www.stadt-muenster.de/fileadmin//user\\_upload/stadt-muenster/v\\_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse\\_fuer\\_eine\\_rassismuskritische\\_Perspektive\\_finale\\_Fassung.pdf](https://www.stadt-muenster.de/fileadmin//user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf). [Download 10.11.2021: [https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag10/Kourabas-2019\\_Grundlegende-Darstellung-zu-Rassismuskritik.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag10/Kourabas-2019_Grundlegende-Darstellung-zu-Rassismuskritik.pdf)].
- Lenz, Peter / Andrey Stéphanie / Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrant\*innen*. Bern: Bundesamt für Migration BFM.
- Nelson, Todd D. (Hg.) (2016): *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. 2. Ausgabe. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Österreichischer Integrationsfonds (2018): *Rahmencurricula für Deutschkurse von Alpha bis C1*. URL: <https://www.integrationsfonds.at/sprache/curricula-und-einstufung/> [30.08.2021].
- Rott, David (2018): *Diversity als Anhaltspunkt für die Hochschullehre. Fragen zu Gestaltungsmöglichkeiten in der Lehrer\*innenbildung*. In: Rott, David / Zeuch, Nina / Fischer, Christian / Souvignier, Elmar / Terhart, Ewald (Hg.): *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer\*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. (Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Bd. 6), Münster: Waxmann, S. 29–39.
- Shapiro, Jenessa / Aronson, Joshua / McGlone, Matthew S. (2016): *Stereotype Threat*. Kapitel 4. In: Nelson, Todd D. (Hg.): *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. 2. Ausgabe. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis, S. 87–106.
- Suter Reich, Virginia / Konstantinidou, Liana (2019): *Durch Mitreden für Diversität im DaF-/DaZ-Unterricht sensibilisieren*. In: Calle Guerrero, Santi / Shafer, Naomi (Hg.): *Akten der Siebten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Produktion und Partizipation in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sprechen – Schreiben – Mitreden*. Bern: 15. u. 16. Juni 2018, Sondernummer Rundbrief AkDaF, S. 101–110.
- Wedl, Juliette / Bartsch, Annette (Hg.) (2015): *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- West, Candace / Zimmerman, Don H. (1987): *Doing Gender*. In: *Gender and Society* 1/2, S. 125–151.

Zeuch, Nina / Rott, David (2018): *Heterogenität in der universitären Lehrer\*innenbildung: Perspektiven, Begriffe und Ansätze in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Münster – eine Standortbestimmung*. In: Rott, David / Zeuch, Nina / Fischer, Christian / Souvignier, Elmar / Terhart, Ewald (Hg.): *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer\*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Bd. 6). Münster: Waxmann, S. 217–227.

*Webseiten:*

Link auf Materialien: <https://www.zhaw.ch/de/linguistik/forschung/deutsch-als-fremd-zweitsprache/gender-und-diversitaet-im-daz-unterricht/> [30.08.2021].

Link auf fide: <https://fide-info.ch/> [30.08.2021].

## VERZEICHNIS DER AUTOR\*INNEN

*Robert Baar*

ist, nach einigen Jahren als Grund- und Hauptschullehrer sowie der Tätigkeit an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, seit 2016 Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen u. a. Professionalisierung von Lehrkräften, Bildung und Geschlecht, Diversitätssensibler Unterricht, Außerschulische Lernorte, Kindliche Präkonzepte.

*Nadine Bieker*

arbeitet im Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Köln, promovierte über Erzählanfänge und Erzählschlüsse im Adoleszenzroman und arbeitet derzeit an einem Projekt zum Zusammenhang zwischen Sprache und Geschlecht in Theorie und Didaktik. Zuletzt erschienen sind: *Notwendigkeit, Potentiale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik*. In: k:ON Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive 2/20, gemeinsam mit Kirsten Schindler sowie *Grenzen, die überschritten werden müssen*. *Julya Rabinowichs Dazwischen: Ich*. In: Julia Boog-Kaminski, Lena Ekelund und Kathrin Emeis (Hg.) (2020): *Aufbruch der Töchter. Weibliche Adoleszenz und Migration in Literatur, Theorie und Film*.

*Almut Büchsel*

leitet seit Mitte 2021 die Programmbereiche Kurse für Geflüchtete, Kurse für Eltern und Lehrkräftequalifizierungen an der Volkshochschule Berlin-Mitte. Zuvor Referentin der Geschäftsstelle Integration, Inklusion & Diversität der Berliner Volkshochschulen, ab 2020 als Teil des Servicezentrums der Berliner vhs. Arbeitsschwerpunkte auf intersektionalen Ansätzen in Erwachsenenbildung und DaZ, Masterabschluss mit Schwerpunkt Gender Studies an der London School of Economics and Political Science.

*Maren Conrad*

Studium der Neueren deutschen Literatur- und Medienwissenschaft, Skandinavistik und Psychologie an der Christian-Albrechts-Universität Kiel. Danach wissenschaftliche Mitarbeiterin und PostDoc des Hans Böckler Promotionskollegs ‚Literaturtheorie als Theorie der Gesellschaft‘ an der Universität Münster sowie zuvor DAAD-Lektorin an der Universität Cork in Irland.



Seit April 2017 Juniorprofessorin für Neuere deutsche Literatur mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen unter anderem: jugendkulturelle multimodale, transmediale und interaktive Erzählverfahren, Inklusion in der Kinder- und Jugendliteratur sowie prekäre Literaturen des 19. Jahrhunderts.

*Hilke Elsen*

Studium: germ. Linguistik, englische Sprachwissenschaft, Didaktik der Deutschen Sprache, Phonetik, LMU München; M. A. 1986, Promotion 1991, Habilitation 1998.

Lehre und Forschung zu Spracherwerb, Phonologie, Lexikologie, Wortbildung, Klangsymbolik und Gender; ca. 80 Artikel in deutschen, englischen, französischen, russischen und polnischen Zeitschriften/Büchern und 13 Bücher, z. B.: *Neologismen* (i. E.); *Gender – Sprache – Stereotype* (2020); *Einführung in die Lautsymbolik* (2016); *Grundzüge der Morphologie des Deutschen* (2. Aufl. 2014); *Linguistische Theorien* (2014); *Wortschatzanalyse* (2013); *Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen* (2. Aufl. 2011). Aktuelle Forschungsprojekte: Lautsymbolik (mit Eötvös Loránd Universität, Ungarn), Medizinische Neologismen (mit dem Lehrstuhl Medizinische Didaktik, Universität Augsburg), Neologismenforschung.

*Anika Freese*

Studium Geschichte, Deutsch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Potsdam und der Universidade de Lisboa. Tätigkeit als DaF-Lehrkraft unter anderem in Deutschland, Brasilien und Kroatien und als DAAD-Lektorin an der Universität Belgrad, Serbien. Seit 2021 DAAD-Lektorin in Tbilisi, Georgien. Neben der Vermittlung von Gender im Fach Deutsch als Fremdsprache gehört auch die Kulturvermittlung sowie der Einsatz von Theaterspiel im DaF-Unterricht zu ihren Arbeitsschwerpunkten.

*Almut Hille*

Studium Germanistik/Lateinamerikanistik/Deutsch als Fremdsprache in Berlin, Córdoba (Argentinien) und New York. Promotion 2003 an der Freien Universität Berlin. Lehrtätigkeiten an der Universität Košice (Slowakei), der FU Berlin und der Universität Göttingen. Seit 2009 (zunächst Junior-)Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der FU Berlin. Forschungsschwerpunkte: Kultur-, Literatur- und Mediendidaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache, Interdisziplinäre Deutschlandstudien, Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts. Publikationen in Auswahl: *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (2015, hg. zus. mit Camilla

Badstübner-Kizik); *Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache* (2020, hg. zus. mit Oliver Niels Völkel), darin: *Digitale Literatur im Fremdsprachenunterricht; Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht* (2021 zus. mit Simone Schiedermaier).

*Christiane Hohenstein*

Professorin für Interkulturalität und Sprachdiversität am ZHAW Departement Angewandte Linguistik, Winterthur, promovierte zur Pragmatik des Erklärens in deutschen und japanischen wissenschaftlichen Vorträgen an der Universität Hamburg. Derzeit führt sie Projekte zur Unterstützten Kommunikation und zur inklusiven Hochschulkommunikation durch. Zuletzt erschienen sind: *Tempora mutantur, nos et mutamur in illis: Sprachwandel, zur gendersensiblen und inklusiven Kommunikation*. In: *ZHAW Angewandte Linguistik* (2021): Angewandte Linguistik für Sprachberufe; *The Role of Sign Language in Tertiary Education* (2021, zus. mit Larysa Zavgorodnia) In: *Proceedings of the 3rd Swiss Conference on Barrier-free Communication* (BfC2020) (hg. von S. J. Jekat, S. Puhl, L. Carrer, A. Lintner); *Rethinking intercultural competence in foreign and second language classrooms for adult migrant learners* (2021, zus. mit Liana Konstantinidou und Aleksandra Opacic). In: *Rethinking Intercultural Competence: Theoretical Challenges and Practical Issues* (hg. von T. Harden, A. Witte). 2020 gab sie zusammen mit Magdalène Lévy-Tödter den Band *Multilingual Healthcare. A Global View on Communicative Challenges* heraus.

*Erika Kegyes*

Dissertation zum Thema der lexikalischen Versprachlichung von Geschlecht im Ungarischen, Habilitation zum Thema der historischen Diskursivität der Geschlechterbilder. Langjährige Unterrichtstätigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Ungarisch als Fremdsprache, Kontrastive Linguistik und FSU. Seit 2007 Ungarischlektorin an der Universität Innsbruck. Seit 2020 auch Projektmitarbeiterin im Projekt GRADA, das die diskursive Vermittlung der sprachlichen Bilder der Andersartigkeit erforscht. Forschungsinteressen: Sprachliche Konstruktion von Geschlecht in Sprachen mit und ohne Genusssystem, die Rolle der kontrastiven Linguistik im Fremdsprachenunterricht und der Einfluss der Ergebnisse der Genderlinguistik auf den Fremdsprachenunterricht.

*Jana Elena Koch*

Studium der Germanistik und der Philosophie sowie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der WWU Münster, der University of Agder (Kristiansand) und der Universität Wien. Tätigkeit als DaF/DaZ-Lehrerin an der Universität Havanna, in Berlin und in Wien. Abschluss des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2019 in Wien. Forschungsschwerpunkt: Thematisierung von

Tabuthemen, insbesondere Sexualität, im Deutschunterricht für Erwachsene. Redaktionstätigkeit bei den *ÖDaF-Mitteilungen* (peer-reviewed journal). Aktuell schreibt sie ihre Masterarbeit in Philosophie zur Phänomenologie von Gedanken.

*Kristina Kocyba*

studierte Germanistik, Amerikanistik, Politikwissenschaften und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Regensburg und Vanderbilt University (Master of Arts, Magistra Artium, Erstes und Zweites Staatsexamen). Als Stipendiatin der Doktorandenschule *Laboratorium Aufklärung* an der Friedrich-Schiller-Universität Jena promovierte sie mit einer Arbeit über die Rezeption von Lessings *Nathan der Weise* im amerikanischen Exil (*Nathan auf Reisen. Stationen einer transatlantischen Rezeptionsgeschichte*, Dresden 2017). Seit 2018 arbeitet sie als Lektorin des DAAD am Germanistischen Institut der ELTE in Budapest, wo sie sich v. a. kulturwissenschaftlichen Fragestellungen widmet.

*Liana Konstantinidou*

Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der ZHAW, Departement Angewandte Linguistik, promovierte zur Berücksichtigung der moralischen Dimension im Integrations- und Migrationsdiskurs an der Universität Freiburg Schweiz. Seit drei Jahren ko-leitet sie das Institut of Language Competence. Gleichzeitig führt sie Projekte zur Literacy-Förderung in der beruflichen und erwachsenen Bildung. Zuletzt erschienen sind: *Sprachbedarf und berufspezifische Sprachförderung in der Pflege* (2020, zus. mit Aleksandra Opacic). In: *Sprache im Beruf* 3(2); *Rethinking intercultural competence in foreign and second language classrooms for adult migrant learners*. (2021, zus. mit Christiane Hohenstein und Aleksandra Opacic) In: *Rethinking Intercultural Competence: Theoretical Challenges and Practical Issues* (hg. von T. Harden, A. Witte); *A challenge for applied linguistics: developing a novel curriculum in the field of language and integration* (2021, zus. mit Ursula Stadler) In: *Vulnerabilities, Challenges and Risks in Applied Linguistics* (hg. von C. Cunningham, C. J. Hall).

*Aleksandra Opacic*

Studium der Germanistischen Sprachwissenschaften mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der TU Darmstadt, erstes Staatsexamen höheres Lehramt an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Arbeitsbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der ZHAW, Departement Angewandte Linguistik. Forschungsschwerpunkt: Didaktik des fremdsprachlichen Schreibens, die Schreibförderung, die Lese- und Schreibförderung in der Berufsbildung und die Sprachförderung im Bereich der Integration. Zuletzt erschienen sind: *Sprachbe-*

*darf und berufsspezifische Sprachförderung in der Pflege* (2020, zus. mit Liana Konstantinidou). In: *Sprache im Beruf* 3(2); *Rethinking intercultural competence in foreign and second language classrooms for adult migrant learners* (2021, zus. mit Christiane Hohenstein und Liana Konstantinidou). In: *Rethinking Intercultural Competence: Theoretical Challenges and Practical Issues* (hg. von T. Harden, A. Witte).

*Kristina Peuschel*

ist Universitätsprofessorin und Lehrstuhlinhaberin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik an der Universität Augsburg. An den Universitäten in Leipzig, Tübingen, Berlin und São Paulo war sie in vielfacher Funktion in den akademischen Disziplinen DaF und DaZ tätig. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen in der kritisch-reflexiven Fachdidaktik. Dazu gehören Fragen zur Professionalisierung von DaZ- und DaF-Lehrkräften, Teilhabeorientierung im Kontext von Migration, Gender, Lernen mit digitalen Medien, Unterrichtsinteraktion und sprachlich-fachliche Bildung.

*Laura Schmidt*

Studium des Deutschen als Fremdsprache (Bachelor) und des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (Master) am Herder-Institut der Universität Leipzig, anschließendes Volontariat in der Redaktion für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Münchner Hueber Verlags; seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Augsburg am Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik, freie Lektorin für Lehrmaterialien und Promovendin zur Rolle von Gender im deutschen Integrations(dis)kurs.

*Franziska Thiel*

Studium der Germanistik, Komparatistik sowie Ost- und Südosteuropäischen Geschichte an der Universität Leipzig. Promotion 2017 an der Université de Fribourg (Schweiz) und der Universität Leipzig mit einer komparatistischen Arbeit zur Apokalypse und dem apokalyptischen Schreiben: „*Der wahre Weltuntergang ist die Vernichtung des Geistes.*“ *Apokalyptisches Schreiben im Kontext der Weltkriege* (2019).

Seit 2020 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Vergl. und interkulturelle Literaturwissenschaft, Kinder- und Jugendliteratur sowie Geschlechterstereotype und Gender Studies.

*Oliver Niels Völkel*

Studium der Deutschen und Französischen Philologie sowie des Deutschen als Fremdsprache in Berlin, Paris und Lissabon. Lehrtätigkeiten an der Universidade

Federal do Rio de Janeiro, sowie in Integrationskursen und Erasmuskursen in Berlin. Seit 2016 wissenschaftliche Mitarbeit im Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin. Thema der Dissertation: Deutsch-Brasilianische Literaturen und Geschichte als Grundlage für eine Landeskunde der Nähe. Aktuelle Publikationen: *Queer (Historical) Figures in the German Language Classroom* (2020) auf dem von Regine Criser und Ervin Malakaj editierten Wissenschaftsblog *Diversity and Decolonization in the German Curriculum*; Mit herausgeberschaft von „Was zu beginnen nicht aufhört“ – *Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2020 mit Almut Hille), darin *Zugehörigkeitsorientierung am Beispiel von Sasha Salzmanns „Außer sich“*.

Band 1:

Renate Riedner, Simone Schiedermaier (Hg.): Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive, 2020, ISBN 978-3-86205-631-6

Band 2:

Almut Hille, Oliver Niels Völkel (Hg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache, 2020, ISBN 978-3-86205-735-1

Band 3:

Cynthia Freudenthal: Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht, 2021, ISBN 978-3-86205-736-8

Band 4:

Anika Freese, Oliver Niels Völkel (Hg.): Gender\_Vielfalt\_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2022, ISBN 978-3-86205-737-5

AUßERHALB DER REIHE ERSCHIENEN SIND:

Michael Ewert, Renate Riedner, Simone Schiedermaier (Hg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven, 2011, ISBN 978-3-86205-093-2

Almut Hille, Benjamin Langer (Hg.): Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik, 2013, ISBN 978-3-86205-297-4

Almut Hille, Sabine Jambon, Marita Meyer (Hg.): Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache, 2015, ISBN 978-3-86205-410-7

Simone Schiedermaier (Hg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch, 2017, ISBN 978-3-86205-497-8

Simone Schiedermaier (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten, 2018, ISBN 978-3-86205-522-7