

Nadine Bieker & Kirsten Schindler

Potenziale eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts (für DaZ-Lernende)

DATEN

*Ich habe einen Schrei gehört, den keine Sprache je erkundet hat.
Ich dachte, die a n d e r e Sprache würde mir bestätigen, dass d i e Sprache sich geirrt hat.
Dass ich mich nicht zu hassen brauche. Dass ich grammatikalisch sein darf. Das
grammatikalische Ich trägt keine Brille, spielt kein Scrabble, hat keinen Hunger und kein
Geschlecht. Dachte ich. (Robinet 2015: 74)*

1 | Hinführung

In unserem Beitrag geben wir erste Impulse und Anregungen für folgende Annahme: Ein geschlechterreflektierender Deutschunterricht eignet sich aufgrund seiner intensiven Auseinandersetzung mit der Kategorie ‚Geschlecht‘ auch (wenngleich nicht ausschließlich) für DaZ-Lernende¹. Denn die Verhandlung geschlechtlicher Aspekte (der deutschen Sprache) eröffnet Möglichkeiten für Sprachreflexion (vgl. Bredel 2013), für den Aufbau grammatischen Wissens wie auch für den Nachvollzug aktueller Diskurse um Zuschreibungen, Dekonstruktion und Entkategorisierungen sowie die eigene Reflexion um Proto- und Stereotypen von Geschlecht.

An anderer Stelle sind das Konzept eines solchen geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts bereits ausführlich beschrieben (vgl. Bieker/Schindler 2020) sowie literarische Beispiele vorgestellt worden, die zielführend im Deutschunterricht eingesetzt werden können (vgl. Bieker 2020; Bieker/Schindler 2021). Der Beitrag knüpft an diese Überlegungen an, die er zunächst kurz zusammenfasst, und anschließend für eine Lerngruppe konkretisiert, die Deutsch als Zweitsprache lernt (u. a. als Seiteneinsteiger:innen² ins deutsche Schulsystem).³

¹ Uns ist bewusst, dass der Ausdruck DaZ-Lernende unscharf ist und eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Lernbiografien umfasst. Wir diskutieren unsere Überlegungen daher nicht NUR, sondern AUCH für DaZ-Lernende. Wichtig ist uns außerdem zweierlei: Erstens, in unserem Konzept, Fragen des Spracherwerbs und der Reflexion von Sprache zu koppeln und nicht als nachgeordnet zu begreifen, sowie zweitens, literarische Gegenstände als Zugang eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts für alle Lernenden zu begreifen.

² Wir haben uns entschieden, konsequent eine geschlechterneutrale Schreibweise zu nutzen, um das Geschlecht der Forschenden, Autor:innen etc. nicht zu betonen bzw. im Dunkeln zu belassen.

³ Der Beitrag geht auf den gemeinsamen Vortrag „Ansätze einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik“ zurück, der beim dritten Arbeitstreffen der AG „Diversitätsorientierte Deutschdidaktik“ in Wien gehalten wurde. Die Frage nach der Anknüpfbarkeit der Überlegungen für die Gruppe der Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache, die ein:e Teilnehmer:in stellte, ist der Auslöser der nachfolgenden Überlegungen.

An den Anfang unserer Überlegungen wollen wir den – insbesondere für die feministische Linguistik (vgl. u. a. Hellinger 1984, 1990; Rummler 1995; Schönthal 1998) – zentralen Konnex zwischen Sprache, Wahrnehmung und damit der Konstitution und Konstruktion von Welt ausführen. Dabei wird auch die Idee umrissen, dass unterschiedliche Sprachsysteme verschiedene mentale Konzepte hervorrufen. Im Sinne eines an Mehrsprachigkeit orientierten Deutschunterrichts, so wie er auch bei Baurmann/Müller (2016) im Sinne einer diversitätssensiblen Didaktik entfaltet und exemplarisch im Projekt von Magdeburg/Peyer (2016) konkretisiert wurde, stellt eine solche Annahme einen unserer Ausgangspunkte dar. Diesen Überlegungen folgen grundlegende linguistische Fragen zum grammatischen System des Deutschen. Im zweiten Teil des Beitrags werden die Überlegungen dann in einen didaktischen Zusammenhang gestellt. Der kurzen Vorstellung des Konzepts schließen sich ausführlichere Beispieldiskussionen an. Letztere haben eine doppelte Funktion: Sie sollen einerseits die Tragfähigkeit der Überlegungen stützen, sie sollen andererseits konkrete Anknüpfungspunkte für die Praxis von Lehrkräften bilden.

2 | Theoretische Bezüge

2.1 | Sprache und Welt – Wahrnehmungen

Mit dem *linguistic turn* Anfang des 20. Jahrhunderts wurde sprachlichen Zeichen Realitätseffekte zugeschrieben, Sprache sollte demnach Wirklichkeit schaffen. Heute ist die Auffassung, dass „das Verhältnis zwischen Sprache und Bewusstsein bilateral organisiert ist, indem gegenseitige Beeinflussung gelten. Diese Beziehung ist flexibel und damit prinzipiell veränderbar“ (Lind/Nübling 2022: 36). Seit de Saussure wissen wir, dass das Verhältnis zwischen Bezeichnetem und Bezeichnendem arbiträr organisiert ist, die Zuordnung also willkürlich stattfindet. Es ist damit die reine Konvention, die uns Worte in der immer gleichen Weise verwenden lässt und damit ‚Wirklichkeit‘ erzeugt. Dementsprechend haben wir prototypische Vorstellungen, wenn wir von ‚Frauen‘ und ‚Männern‘ sprechen. Die Grammatik des Deutschen unterstützt aufgrund seines Genussystems zusätzlich eine vergeschlechtlichte Welt (dazu unten mehr). Für den Erwerb des Deutschen scheint es demnach essenziell, seine vergeschlechtlichte Struktur in ihren Tiefen zu erfassen. Dies insbesondere dann, wenn Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache gelernt wird, da dadurch andere/neue (Geschlechts-)Konzepte als in der Erstsprache aufgerufen werden können.

Aus diesen Überlegungen lassen sich zwei Aspekte ableiten, die für unser Konzept relevant sind. Erstens: Bredel (2013) beschreibt in Überlegungen zur Sprachreflexion, dass es der Distanzierung, der Deautomatisierung und der Dekontextualisierung bedarf, um die eigene Sprache in ihren Strukturen zu begreifen. Dies gelingt in besonderer Weise kontrastiv, also im Vergleich mit anderen Sprachen (siehe auch Magdeburg/Peyer 2016; Meier 2019). Neben grammatischen Regularitäten der eigenen Sprache, lassen sich auch semantische und pragmatische Kontexte erschließen, also z. B. Verwendungszusammenhänge aufschlüsseln, so wie dies beispielsweise in der interkulturellen Linguistik umgesetzt wird. Zweitens: Eine solche wie von Bredel geforderte Distanzierung ermöglicht, enge Zusammenhänge (und Begrenzungen), die unsere Sprache auf unsere Vorstellungswelten hat, zu erweitern bzw. aufzulösen. Konkret: Die Besonderheiten des Deutschen (z. B. begründet im Genussystem des Deutschen) werden erkennbar durch die Kontrastierung anderer Sprachsysteme und anderer grammatischer Zuschreibungen;

eine wichtige Lernerfahrung für alle Lerner:innen. DaZ-Lerner:innen stehen damit unter anderem vor der Aufgabe, die Vergeschlechtlichung der deutschen Sprache und jener der Erstsprache abzugleichen. Dieser Abgleich bietet zugleich das Potenzial, die Kategorie ‚Geschlecht‘ als variabel, fluide und konstruiert – auch im Sinne einer gesellschaftlichen Vereinbarung – zu erkennen.

2.2 | Sprache und Geschlecht – Linguistische Zusammenhänge

Die Kategorie ‚Geschlecht‘ ist Teil ‚unserer‘ Wirklichkeit, sie wird durchgängig, wenn auch oftmals unbewusst und latent, referiert (vgl. Günthner/Hüppner/Spieß 2012; Kotthoff/Nübling 2018: 25ff.; Kusterle 2011). Die Kategorie selbst wird jedoch in der Regel nicht als erlernte und zugeschriebene Identität wahrgenommen, sondern als vermeintlich natürliches Artefakt. Wenngleich ein solcher Biologismus mittlerweile widerlegt und dekonstruiert wurde (vgl. Voß 2011), scheinen sich die daraus abzuleitenden Konsequenzen bislang nicht im (sprachlichen) Handeln durchzusetzen. Hornscheidt geht beispielsweise davon aus, dass „bevor Menschen sich selbst (...) als denkende und handelnde Wesen [wahrnehmen können,] (...) ihnen mit Zweigeschlechtlichkeit bereits eine grundlegende soziale Kategorie eingeschrieben worden [ist].“ (2018: 15) Diese Einschreibung wird (auch) als sprachlicher Kategorisierungsprozess umgesetzt:

Dabei implizieren bestimmte Akte des Benennens, etwa die Feststellung der Hebamme „Es ist ein Mädchen!“, daß ein performativer Prozess in Gang kommt, ‚mit dem ein bestimmtes ‚Zum-Mädchen-Werden‘ erzwungen wird.‘ (Butler 1997, S. 318) Der konstative Akt des Benennens ist daher sowohl als performativer Akt mit direkter respektive deklarativer Funktion zu verstehen, der die Anweisung gibt: „Sei ein Mädchen!“, er ist aber auch die Aufforderung zu einer Performance, also einer Selbstinszenierung, in deren Rahmen das Mädchen die Norm „zitieren“ muss, damit es sich ‚als lebensfähiges Subjekt‘ (Butler 1997, S. 318) qualifizieren kann. (Wirth 2002: 41f.)

Damit zeigen sich zwischen Sprache einerseits und außersprachlicher Wirklichkeit andererseits vielfache Bezüge. Von der (wahrgenommenen) Anatomie eines Menschen werden Rückschlüsse auf dessen Identität, Potenziale und Charaktereigenschaften vorgenommen, ebenso werden durch die Be-Nennung Rückschlüsse auf die Anatomie hergestellt.

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)

Geschlecht, hier im Sinne von Genus, zeigt sich in der Sprache grammatisch zunächst vor allem bei der Klasse der Substantive. Die Bedeutung von Geschlecht zeigt sich vornehmlich bei Personenbezeichnungen (und entsprechenden) Artikeln, wie z. B. ein Junge (Person mit bestimmtem Alter und Geschlecht) oder der Arzt (Person mit bestimmtem Beruf und Geschlecht) sowie bei Wortarten, die sich auf Personen(-bezeichnungen) beziehen, wie Pronomen (dem, er, ihm etc.), in der Flexion der Adjektive und Artikel: ein kleiner Junge, ein grauhaariger Arzt usw. Dabei werden in der deutschen Sprache Substantive, Adjektive, Artikel und Pronomen dekliniert (Kasus, Numerus und Genus); fast alle Substantive haben ein festes Genus⁴. Von diesem hängt

⁴ Nicht alle Substantive sind genusfest (z. T. gibt es auch dialektale Schwankungen). Zudem: Das sogenannte Pluraletantum hat kein Genus, da es nur in der Mehrzahl vorkommt (wie z. B. Ferien, Einkünfte).

wiederum auch die Flexion von Artikeln, adjektivischen Attributen und Pronomen ab. Das zugeordnete Genus zu dem jeweiligen Substantiv ist erkennbar an dem Artikel oder der Wortendung; Letzteres schwindet im Sprachgebrauch allerdings zunehmend („dem Manne“ → „dem Mann“). Konkret kennt das Deutsche drei Genera: Femininum, Maskulinum und Neutrum. Die Funktion des Genussystems ist dabei die eines grammatischen Referenzsystems. Einfach veranschaulichen lässt sich das an folgenden zwei Sätzen:

- Ich sehe die Tür des Zimmers, das gelb gestrichen ist.
- Ich sehe die Tür des Zimmers, die gelb gestrichen ist.

Die Referenz zu „gelb gestrichen“ bildet im ersten Satz das Zimmer, im zweiten Satz bezieht es sich auf die Tür.

Geschlecht, im Sinne von Genus, hat also zunächst eine grammatische Dimension, es hat aber auch eine semantisch-pragmatische Dimension, die Bezug nimmt auf die Bedeutungsebene und den Kontext. Das für Missverständnisse anfällige Verhältnis von Geschlecht und Genus wird beispielsweise durch das Generische Maskulinum deutlich. Die Idee des Generischen Maskulinums ist, 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 (unbekannten Geschlechts) verwiesen.⁵

Allerdings entstehen Ambiguitäten:



Abb. 1: Kölner Stadt-Anzeiger Magazin

Der Ausdruck „Lehrer“ im Beispielsatz „Lehrer in der Krise“ (Titel des Magazins des Kölner Stadt-Anzeigers vom 24./25.10.2020) erlaubt gleich vier Lesarten: „Lehrer“ könnte im Singular verwendet werden und auf einen Lehrer männlichen Geschlechts (geschlechtsspezifisch) oder unbekanntes Geschlechts (geschlechtsunspezifisch) verweisen. „Lehrer“ ist aber zugleich die Pluralform und ermöglicht die Lesart einer generischen Verwendung (eine Berufsgruppe unbekanntes Geschlechts) sowie eine genusspezifische Verwendung (nur männliche Lehrkräfte). Irritierend ist zusätzlich, dass unter der Überschrift das Bild einer Person steht, die als Kölnerin Maïke Riehl eingeführt wird und der *sex-category* nach konsensuell als weiblich gelesen würde.

⁵ Zur Diskussion um das Generische Maskulinum siehe u. a. Bußmann 2005, Diewald 2018, Heise 2000, Kotthoff/Nübling 2018, Meinunger/Baumann 2017, Nübling 2018, Stahlberg/Sczesny 2001, Wetschanow/Wiesinger 2004.

Die Herausforderungen, die das Generische Maskulinum für (DaZ-)Lernende stellt, werden wir in der Folge noch einmal aufgreifen.

Es zeigt sich weiter, dass es kein allumfassendes System gibt, nach dem das Genus vergeben wird. Zwar gibt es durchaus Regelbereiche, Köpcke/Zubin (1983) unterscheiden sechs Zuweisungsprinzipien, diese sind aber nicht konfliktlos und gelten nicht durchgehend. Wir unterscheiden beispielsweise semantische Zuweisungen: Wird das Genus von der Bedeutung des Wortes abgeleitet (genus = sexus, z. B.: die Frau), liegt eine semantische Kategorisierung vor (vgl. Köpcke/Zubin 1983: 169ff.). Wird das Genus von den Bestandteilen des Wortes abgeleitet wie z. B. bei Determinativkomposita, bei denen das Genus des letzten Glieds dominant ist (die Haus-tür, weil das Genus von Tür feminin ist), liegt eine morphologische Kategorisierung vor (vgl. Köpcke/Zubin 1983: 171ff.). Das Genus kann aber ebenfalls auch von der Lautstruktur abgeleitet sein, beispielsweise ist das Genus von Einsilbern im Deutschen auf -ft in der Regel feminin (die Lu-ft). Greift dieses Prinzip, liegt eine phonologische Kategorisierung vor (vgl. Köpcke/Zubin 1983: 168ff.). Bei Wörtern mit einer bestimmten Lautstruktur gibt es also eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für ein bestimmtes Genus. Dennoch: Auch hier sind die Regeln nicht fest, teilweise werden sie von anderen Regeln (z. B. semantischen) überlagert. Gilt die Regel, dass einsilbige Substantive auf -ft oder -cht feminin sind (die Luft, die Kraft, die Kluft, die Zunft, die Sicht, die Schicht, die Frucht, die Pacht, die Schlacht, die Tracht), gilt dies nicht bei: das Gehöft, der Wicht/Knecht. Bei Letzterem überwiegt das semantische das phonologische Zuordnungsprinzip.

Die Genuszuordnung bei Personenbezeichnungen zeigt sich ebenfalls als komplexes System. Es gibt erstens Personenbezeichnungen, die geschlechtsunspezifisch sind wie der Gast (wenngleich es die Gästin durchaus gibt, die Form aber eher ungebräuchlich ist und erst mit der neuen Duden Auflage 2021 wieder aufgegriffen wurde), das Mitglied, die Person. Aus der Bedeutung des Wortes lässt sich keine Auskunft über das außersprachliche (auch soziale oder biologische) Geschlecht bzw. die Geschlechtsidentität der Personen ableiten. Zweitens gibt es geschlechtsspezifische Personenbezeichnungen, die auf ein konkretes Geschlecht bezogen sind wie die Mutter oder der Sohn. Signifiant (Genusmarkierung) verweist auf ein entsprechendes Signifié (Sexus). Es gibt drittens geschlechtsspezifische Personenbezeichnungen, die durch Movierung entstehen. Dies gilt für Lexeme mit geschlechtsspezifischem Suffix (meist durch das Suffix -in). Der Postbote und der Bäcker (Genus und Sexus maskulin) können dadurch zu femininen Formen werden (die Postbotin, die Bäckerin). Gleiches, wenn auch umgedreht, gilt für die genau drei Bezeichnungen mit weiblicher Grundform, wie die Hexe (der Hexer⁶), die Witwe (der Witwer), die Braut (der Bräutigam)⁷. Viertens gibt es Bezeichnungen mit geschlechtstragender Bedeutung (-frau/-mann) wie die Hausfrau (der Hausmann), der Kaufmann (die Kauffrau). Weitere Fälle zeigen sich beispielsweise in der Unkenntlichmachung von Geschlecht im Plural (die Studierenden), die sich im Singular aber wieder geschlechtsspezifisch ausprägt (der/die Studierende) und seltener Lexeme, die zunächst ausschließlich weibliche Berufe beschreiben (die Hebamme, die Kindergärtnerin, die Krankenschwester), das entsprechende männliche Pendant

⁶ Interessanterweise hat sich „der Hexer“ wenig durchgesetzt, stattdessen findet sich „der Zauberer“.

⁷ „Die Braut“ und „die Witwe“ lassen auf einer semantischen Ebene Rückschlüsse zu über den Mann als Norm: Ehe und Tod des Mannes sind demnach für die Frau von existenzieller Bedeutung, da sie in großer Abhängigkeit zu dem Mann steht. Gleiches gilt andersherum für den Mann nicht (vgl. Lind/Nübling 2022: 37).

wird nicht durch Movierung gebildet, sondern durch eigene Lexeme (der Entbindungspfleger, der Erzieher, der Krankenpfleger).

Ausführlicher und kontrovers wird in der Linguistik darüber diskutiert, wie Genus und (soziales) Geschlecht – auch außerhalb von Personenbezeichnungen – zusammenhängen, ob also grammatische Informationen auf die außersprachliche Wirklichkeit wirken. Boroditsky et al. (2003) formulieren diese These folgendermaßen:

Does talking about inanimate objects as if they were masculine or feminine actually lead people to think of inanimate objects as having a gender? Could the grammatical genders assigned to objects by a language influence people's mental representation of objects? (64)

Untersucht wurde die Frage mittels Benennungsexperimenten: Die Proband:innengruppe umfasste spanisch- und deutschsprachige Personen, die fließend Englisch sprechen. Die Testdurchführung fand auf Englisch statt, die Versuchspersonen sollten sich eine Liste von 24 Gegenständen jeweils in Verbindung mit einem Namen merken, z. B. „an apple called Patrick“. Alle zu benennenden Gegenstände sind im Spanischen und Deutschen klar einem Genus zugewiesen (maskulin oder feminin), die Genuszuweisung in den beiden Erstsprachen aber variiert. Bei zwölf Gegenständen passen Name und Genus zueinander, bei den anderen stehen sie im Kontrast. Boroditsky et al. gehen von der Annahme aus, dass Gegenstände, bei denen Genus in der Erstsprache und assoziiertes Geschlecht aufgrund des Namens zueinanderpassen, besser gemerkt werden. Im Ergebnis zeigte sich, dass die konsistenten Wortpaare von den deutschen und spanischen Versuchspersonen besser gemerkt werden konnten. Selbst bei geschlechtslosen Substantiven scheint die grammatische Zuweisung also wirkmächtig (wenn auch zunächst nur auf die Merkfähigkeit) zu sein.⁸

Der Versuchsaufbau der Folgeuntersuchung von Boroditsky et al. (2003) entspricht der obigen Untersuchung. Die Versuchspersonen ordnen Bildern von Gegenständen jeweils Adjektive (auf Englisch) zu. Die Adjektive werden von englischsprachigen Versuchspersonen als ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ gerated. Die Studie zeigt, dass zwischen grammatischem Genus und entsprechenden Eigenschaften ein erkennbarer Zusammenhang besteht. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen, die englische Übersetzung von „the key“ hat im Deutschen ein maskulines Genus (der Schlüssel) im Spanischen ein feminines (la llave). Deutschsprachige Proband:innen weisen „key“ die Adjektive „hard, heavy, jagged, metal, serrated, useful“ zu, spanischsprachige Proband:innen „golden, intricate, little, lovely, shiny, tiny“ (Boroditsky et al. 2003: 70). Die Adjektive, die die deutschsprachigen Proband:innen gewählt haben, waren überwiegend als ‚männlich‘ gerated, die der Spanischsprachigen als ‚weiblich‘.

Andere Untersuchungen relativieren diese Befunde. So zeigen Bender et al. (2011), dass eine solche Zuordnungspraxis bei agenslosen Substantiven nicht in dieser Form wirkt. Es zeigen sich an diesen Ausführungen aber zwei für unser Konzept relevante Aspekte: Geschlechtlichkeit ist eine für das grammatische System (des Deutschen) zentrale Kategorie, das jeweilige Sprachsystem hat Einfluss auf unsere Vorstellung von Geschlecht und deren Zuordnung, denn das Sprachsystem selbst ist vergeschlechtlicht.

⁸ Siehe auch: Gentner/Goldin-Meadow (2003), Bassetti (2007), Belacchi/Cubelli (2012), Bickes/Mohrs (2010), Cubelli et al. (2011).

3 | Konzept eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts für DaZ-Lernende – Ausgangspunkt und Praxisbeispiele

3.1 | Geschlechterreflektierende Deutschdidaktik

Eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik hat zum Ziel, Konzepte vorzulegen und Praxisbeispiele zu entwickeln, die Lehrkräfte nutzen können, um ihren Unterricht entsprechend zu gestalten. Entsprechend heißt, den Schüler:innen Angebote zu eröffnen, mit denen die Kategorie ‚Geschlecht‘ thematisiert, diskutiert und dekonstruiert wird. Es soll also gerade nicht um eine Re-Naturalisierung bestehender Zuschreibungen gehen, die unhinterfragt das Handeln von Lehrkräften bestimmen, z. B. in der Auswahl der Lektüren (Abenteuerbücher idealerweise mit einem ‚männlichen‘ Protagonisten sind für ‚Jungen‘, Pferdegeschichten für ‚Mädchen‘), sondern um eine zu erreichende Geschlechterkompetenzlosigkeitskompetenz, bei der es darum geht,

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 et al. 2017: 115)

Für Lehrkräfte erwachsen dadurch bestimmte Anforderungen an ihr Wissen und ihr Tun (siehe auch die Beiträge von Leiß in diesem Band). Sie sollten wissen, in welche Bereiche – nicht nur der Sprache – die Kategorie ‚Geschlecht‘ Einfluss nimmt und damit strukturiert und hierarchisiert. Diese Einflussnahme gilt es von Seiten der Lehrkraft zu dekonstruieren und ihr im Umgang mit den Schüler:innen und bei der Gestaltung des Unterrichts entgegenzuwirken. Nach dieser Kompetenz handelnd, kann und sollte die Lehrperson den Inhalt und die Form des Unterrichts gestalten. Es gilt dabei, (literarische) Texte auszuwählen, die eine geschlechterreflektierende Auseinandersetzung für die Schüler:innen, das heißt entsprechend ihrer Vorkenntnisse, ermöglichen und zugleich (sprachlich) so zu handeln, dass Zuschreibungen möglichst vermieden werden (z. B. durch geschlechterreflektierenden Sprachgebrauch), nicht zuletzt auch in der Adressierung der Schüler:innen.

Bieker/Schindler (2020) haben im Kontext ihrer Geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik sieben Werkzeuge benannt, von denen jedes eine spezifische Perspektive auf das weite Themenfeld ‚Geschlecht‘ bietet. Dies bedeutet nicht, dass die Inhalte sich nicht überschneiden.

- Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender* offenlegen und ermöglichen, Naturalisierungsprozesse zur Legitimation der Zweigeschlechtlichkeit aufzudecken.
- Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums aufschlüsseln und die sprachliche Markierung von Geschlecht erkennbar machen
- (Meta-)Reflexion der Heteronormativität ermöglichen und die gesamtgesellschaftlichen Ursachen der Zweigeschlechtlichkeit eruieren.
- Reflexion der Geschlechterrollen eröffnen und damit Einblicke in die alltägliche Markierung von Geschlecht geben.
- Erweiterung binärer Kategorisierungen umsetzen und damit Möglichkeiten der Erweiterung der Zweigeschlechtlichkeit schaffen.

- Konstitution des Subjekts ermöglichen und diskutieren, welche Subjekte gesellschaftlich anerkannt sind.
- Geschlecht als interdependente Kategorie beschreiben und in ihren Wechselwirkungen auf andere soziale Kategorien zeigen.

Für den Kontext von Lernenden, die Deutsch als zweite bzw. als Fremdsprache erlernen, scheinen uns vor allem drei dieser Werkzeuge relevant, da sie zum einen ganz unmittelbar mit dem Spracherwerb kovariieren, da sie zum anderen aufgrund der unterschiedlichen (sprachlichen) Vorerfahrungen Austauschmöglichkeiten bieten; sie bieten zugleich allen Lerner:innen einen umfassenden Einblick in das Geschlechtssystem des Deutschen. Dies gilt u. E. besonders für

- Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*
- Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums
- Reflexion der Geschlechterrollen. (vgl. Bieker/Schindler 2020: 140f.)

Dem Konzept eines integrativen Deutschunterrichts folgend (vgl. Bredel/Pieper 2015), der sprach- und literaturdidaktische Ansätze zusammenführt, sollen im Folgenden am Beispiel von literarischen Texten diese Werkzeuge im Anschluss für unterschiedliche Lernende (hier vor allem bezogen auf das Alter der Lernenden) konkretisiert werden. Verknüpft mit der Diskussion der Beispiele ist ein theoretischer Aufriss der jeweiligen Konzepte. Zuvor gilt es, Literatur als besonderes Medium einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik herauszuarbeiten.

3.2 | Literatur als Medium einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik

Literarische Texte eröffnen ein Spiel von Differenzen (vgl. Krammer/Malle 2017: 120f.), sie schaffen neue (Denk-)Räume, prägen Individuen durch Differenzerfahrungen (vgl. Bredel/Pieper 2015: 283), lassen die Lesenden neu denken und handeln. Literatur kann verstanden werden als Archiv des Wissens über Identitäten: Mit den in den Texten entworfenen Figuren, die in verschiedenste Handlungen involviert sind, werden unterschiedliche Geschlechtsidentitäten ermöglicht, die dann als Textkörper vorliegen und in ihrer Performativität lesbar bzw. wirksam werden (vgl. Krammer/Malle 2017: 120f.).

Für alle Lesenden, besonders aber auch für DaZ-Lernende besteht eine Herausforderung darin, den erzählten Text in der neuen Sprache inhaltlich zu erfassen, die erzählte Welt nachzuvollziehen und gleichzeitig die poetisierten Sprachstrukturen der neuen Sprache zu erkennen. Dabei gilt es gleichzeitig, die Identitäten der unterschiedlichen Figuren unter anderem in ihrer Geschlechtlichkeit zu lesen und womöglich Spannungen auszuhalten, die in der Divergenz zwischen den unterschiedlichen Geschlechter-Kulturen der Sprachen liegen: „Es ist schwer, Literatur zu finden, in der keine interessanten Entdeckungen über Gender gemacht werden können. Insofern ist Lesen fast zwangsläufig Geschlechterbildung.“ (Decke-Cornill 2010: 14). Die oben genannten Herausforderungen stellen aber gleichsam das Potenzial von Literatur dar: Spinner (2004) hebt in seinen elf Aspekten literarischen Lernens hervor, dass das Lesen von Literatur es ermöglicht, Vorstellungen zu entwickeln, subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen und die Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen; Literatur fungiert dann als Brücke zwischen den unterschiedlichen Sprach-Realitäten, zwischen zwei aufgezeigten ‚Normalitäten‘: „Als wichtiges Potenzial von Literatur

erweist sich damit ihre Fähigkeit, normalisierte Vorstellungsmuster zu entnormalisieren und damit eine Gegenrede gegen habituelle Wahrnehmungen zu provozieren“ (Decke-Cornill 2010: 11). Und im Gegensatz zur Realität ist Literatur dabei ein Erprobungsraum, der erste Schritte in neue Welten ermöglicht, neu Denkweisen erproben lässt, ohne, dass die normierenden gesellschaftlichen Strukturen hemmend wirken. So hebt Spinner (2004) hervor:

Manche Schranke, die das Handeln und Denken im Alltag bestimmt, ist im Akt des Lesens außer Kraft gesetzt, denn man lässt sich experimentierend auf imaginierte Situationen und Figuren ein, auf die man in der Wirklichkeit u.U. mit Abwehr reagieren würde. [...] Man kann sich der Innenwelt von Figuren gerade deshalb in der literarischen Imagination nähern, weil durch die Fiktion die Zwänge des Alltags, zu denen auch die Orientierung an Normen gehört, suspendiert sind. Diese besondere Leistung von Lektüre gilt es im Unterricht zur Entfaltung zu bringen. Sich probeweise auf – auch ungewohnte – Perspektiven einzulassen, bietet Anstöße für vertiefte Reflexion, die dann die Chance differenzierter moralischer Beurteilung eröffnet. (105f.)

Die Erfahrung durch den literarischen Text gekoppelt mit den sprachlichen Merkmalen, die in unserem Kontext die vergeschlechtlichten Komponenten der deutschen Sprache meint, entspricht Bredel und Pipers Konzept einer integrativen Deutschdidaktik, die ein

produktives Wechselspiel [meint], das die Wahrnehmung des Besonderen der Literatur vor dem Hintergrund des Allgemeinen der Sprache allererst ermöglicht wie umgekehrt die Wahrnehmung des Allgemeinen der Sprache vor dem Hintergrund des Besonderen der Literatur geschärft wird. In diesem Sinne ermöglicht der integrative Zugang ein Ausschreiten des sprachlichen und literarischen Möglichkeitsraums ebenso wie die Schärfung der entsprechenden sprachlichen und literarischen Sensitivität. (Bredel/Pieper 2015: 28)

Um diese zu erreichen, gilt es in Anlehnung an Bredel und Pieper (2015), Differenzerfahrungen zu provozieren:

Von Differenzerfahrung spricht man allgemein beim Auftreten von etwas, das erwartungswidrig ist. Es besteht dann eine Differenz zwischen der Normalitätserfahrung und einem Ereignis, das sich nicht in diese Normalitätserfahrung fügt. Die Wahrnehmung der Differenzerfahrung ist mit einer Perspektivverschiebung verbunden; so können zum Beispiel Dimensionen von Ereignissen in den Blick geraten, die zuvor für unbedeutend gehalten wurden oder der bewussten Wahrnehmung entzogen waren. Um Differenzerfahrungen zu bearbeiten, sind reflexive Anstrengungen, häufig auch neue Deutungsansätze erforderlich. (283)

Dem DaZ-Kontext ist durch seine Zweisprachigkeit eine solche Differenzerfahrung inhärent, wodurch sich neben der Notwendigkeit, die Kategorie ‚Geschlecht‘ zu thematisieren, das große Potenzial für die Aufdeckung der Konstruktion der Kategorie ‚Geschlecht‘ ergibt. Letzteres lässt sich in besonderer Weise aus der Divergenz zwischen Erst- und Zweitsprache ableiten.

3.3 | Literarische Beispiele und Konkretisierung dreier Werkzeuge

3.3.1 | Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*

„Weißt du, ob ich ein Bub oder ein Mädchen bin?“ [...]

„Na, jeder mit Penis ist ein Bub“, sagt er [der dicke Gabriel, Anm. d. V.] mit verzogenem Gesicht, weil das Center Shock ist nämlich ur.

„Nicht jeder“, sagt der Schulwart, der dazugekommen ist, weil er Inländer-Rum getrunken hat und dann gerne tratscht.

Jennifer und der dicke Gabriel schauen ihn erwartungsvoll an. [...]

„Ich habe in meinem Leben viele Damen besucht. Wunderbare Damen! Dünne und dicke, junge und alte, reiche und arme, lange und kurze. Eine Dame war ganz besonders. Sie hatten den Augenaufschlag des Orients [...].“ „Und einen prächtigen Busen mit Perlenketten darüber

und darin. Sie hatte auch ein Diplom in Betriebswirtschaft. Und diese Dame hatte einen Penis.“
[...]

Aber Jennifer hält ihn am Ärmel und beharrt: „Du hast gesagt, es war eine Dame, eine wunderbare Dame, und die hatte einen Penis.“ [...] „Also ist nicht jeder mit Penis ein Bub. Oder ist sie früher ein Bub gewesen? Vielleicht bevor sie sich ihren Namen hat aussuchen können?“, fragt Jennifer weiter.

„Na sicher ist nicht jeder mit Penis ein Bub!“ [...] „Auf die Seele kommt es an!“

Jennifer steht stumm da. Dann sagt sie: „Ich habe einen Penis und bin ein Mädchen.“

Der dicke Gabriel mustert Jennifer, aber dann beginnt er auf und ab zu hüpfen und zu rufen:

„Täuschungsmanöver, Täuschungsmanöver, du heißt Leonhard!“

„Aber ich habe einen neuen Namen!“, ruft Jennifer.

„Einen schönen?“, fragt die Anne.

„Ja!“ (Orghandl 2020: 19ff.)

Der zitierte Ausschnitt stammt aus Franz Orghandls *Der Katze ist es ganz egal* (2020), ein illustriertes Kinderbuch für Leser:innen ab circa neun Jahren. Der Text erzählt von Jennifer, die bei der Geburt von ihren Eltern den Namen Leonhard bekommen hat, sich aber als Jennifer fühlt und damit Jennifer ist. Den Text in der vorliegenden Ausführlichkeit zu zitieren, bietet sich an, weil an diesem Ausschnitt deutlich die Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender* aufgezeigt werden können und herausgestellt werden kann, inwiefern an dieser Triade festzuhalten ist und wo sie ihre Grenzen hat (vgl. Bieker/Schindler 2020: 145).

West und Zimmermann (1987) haben für eine größere Offenheit in der Geschlechtsbestimmung die Triade *sex*, *sex-category* und *gender* angelegt, die zunächst einmal überzeugt. *Sex* entspricht dann der Geburtsklassifikation aufgrund biologisch-anatomischer Kriterien, die sozial vereinbart sind (,männlich‘/,weiblich‘). Sozial vereinbart deshalb, weil auch Medizin und Biologie anatomisches Geschlecht inzwischen eher als Spektrum und nicht als binär ansehen (u. a. Voß 2011: 158). Die *sex-category* ist dann die soziale Zuordnung zu einem *sex*. Im Alltag wird aufgrund der sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit ein entsprechendes Geschlecht angenommen, das bedeutet, die Person wird über ihr gewähltes Äußeres (z. B. Styling, Kleidung etc.) als eines der Geschlechter eindeutig identifizierbar sein. *Gender* ist schließlich die Performance der/einer *sex-category*, also ein situationsadäquates Verhalten und Handeln bezüglich gesellschaftlich normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, die der in Anspruch genommenen Geschlechtskategorie vermeintlich angemessen sind (vgl. West/Zimmerman 1987: 131ff.). *Gender* kann nun zwar von *sex* und *sex-category* abweichen, muss aber dennoch den gesellschaftlichen Normen einer *sex-category* entsprechen, um gesellschaftlich als Subjekt anerkannt zu werden. Das bedeutet, auch wenn die Triade *sex*, *sex-category* und *gender* nicht kohärent sein muss, hängt sowohl die *sex-category* als auch *gender* zunächst einmal unmittelbar von *sex* ab. Demnach gibt es in dieser Darstellung keine Möglichkeit der Zuordnung, die nicht abhängig ist von den sozial konstruierten Normen, die wiederum gebunden sind an biologische Merkmale. Und dies, obwohl soziale Normen nicht abhängig sind von biologischen Merkmalen.

Dieser Naturalisierungsprozess (vgl. Barthes, 1964: S. 19) durchzieht entsprechend das gesamte Geschlechterverständnis: Eigenschaften, die vermeintlichen ‚Frauen‘/,Männern‘ zugesprochen werden, lassen sich (in der Vielzahl der Fälle) gerade nicht aus deren Biologie herleiten. Folglich wird nicht mehr zwischen *sex* und *gender* unterschieden, sondern auch dem *sex* wird eine soziale Konstruktion attestiert. Dies bedeutet nicht, dass eine poststrukturalistische Perspektive anatomische Unterschiede leugnet. Es wird zum einen jedoch infrage gestellt, dass es nur zwei potenzielle und damit ‚gesunde‘ Anatomien gibt und zum anderen, dass sich aus

diesen beiden Möglichkeiten Aussagen über Eigenschaften der Individuen ableiten lassen. (Bieker/Schindler 2020: 141)

Wir verwenden diese Triade nun folglich, um einerseits (hinsichtlich des literarischen Textes) aufzuzeigen, dass diese nicht kohärent sein muss, und um andererseits dann aber herauszuarbeiten, dass sie allein nicht ausreicht, sondern lediglich als transitorisches Konzept fungiert. Denn mit den drei Beschreibungen werden weder die Geschlechtsidentität noch Geschlechter außerhalb der binären Heteronorm berührt. Dieses Werkzeug dient also der Hinführung zu einem Geschlechtsverständnis, das sich auf die Eigenbenennung der Geschlechtsidentität fokussiert.

Dies lässt sich hinsichtlich der Darstellung von Geschlechteridentität in Orghandls *Der Katze ist es ganz egal* folgendermaßen illustrieren: Bleiben wir zunächst bei der Fremdzuschreibung, die in dem Textbeispiel durch den Schulwart bezüglich der „wunderbaren Dame“ vorgenommen wird. Trotz eines Markers des *sexes*, hier der Penis, bezeichnet der Schulwart die Person als Dame. Gleichzeitig hat diese Dame aber auch einen Busen, der geschmückt ist mit einer Perlenkette. Die Perlenkette sowie das Tragen des Busens können hier zur *sex-category* gezählt werden⁹, die weiblich ist und damit vom *sex* abweicht. Über das *gender* und die Geschlechtsidentität dieser „wunderbaren Dame“ erfahren wir nichts. Bei der Figur Jennifer wird jedoch deutlich, dass die Geschlechtsidentität („Ich bin ein Mädchen.“) nicht in Korrelation steht mit ihrem *sex* („Ich habe einen Penis.“). Jennifer ist der Name, den die Figur sich selbst ausgesucht und gegeben hat, Leonhard ist der Geburtsname der Figur. Dieser kann zur *sex-category* gezählt werden, denn der Name entspricht der sozialen Zuordnung zu dem vermeintlichen *sex* und damit der sozial geforderten eindeutigen Zuordnung zu einem (der beiden möglichen) *sexes*. Die Figur hat nun zwei Namen, einen der dem *sex* der Figur entspricht (Leonhard) und einen, der der *sex-category* entspricht (Jennifer). Deutlich wird aber, dass die Figur jenen Namen bevorzugt, der ihrer Geschlechtsidentität entspricht, womit die Geschlechtsidentität in diesem Fall mit der *sex-category* korreliert und nicht mit dem *sex*¹⁰. Mit der konsensuellen Annahme, dass die Geschlechtsidentität mit der Anatomie in Verbindung steht, wird an dieser Stelle gebrochen. Und dass schließlich der Name, den Jennifer sich selbst ausgesucht hat, für sie ein schöner ist, hebt hervor, wie wohltuend es für sie ist, sein zu können, wer sie ist, und sich entsprechend be-nennen zu dürfen.

Wenngleich der Text also auf ein komplexes Gefüge geschlechtlicher Zuschreibungen reflektiert und auffordert, diese zu entwirren, ist er sprachlich eher reduziert und erlaubt eine Rezeption, die für jüngere Leser:innen und für Leser:innen mit Sprachkenntnissen, die im B1-Niveau liegen, möglich ist.

⁹ Die anatomische Beschaffenheit des Busens würde Aufschluss geben darüber, ob er im medizinischen Sinne als ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ zu bezeichnen ist, d. h. welchem *sex* er entspricht. Die Präsentation dessen wird jedoch durch das Schmücken mit einer Perlenkette zur *sex-category* gezählt.

¹⁰ Die Geschlechtsidentität muss weder mit dem *sex* noch mit der *sex-category* noch mit dem *gender* übereinstimmen.

3.3.2 | Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums

Im Folgenden soll zur Veranschaulichung der Funktions- und Wirkweise des Generischen Maskulinums ein weiteres Beispiel eines literarischen Textes herangezogen werden: Elisabeth Steinkellers *Papierklavier* (2020) erzählt von Maia. Maia ist 16 Jahre alt, kümmert sich um ihre jüngeren Schwestern, jobbt neben der Schule und lehnt sich vor allem gegen gängige Schönheitsideale und starre Geschlechterrollen auf.

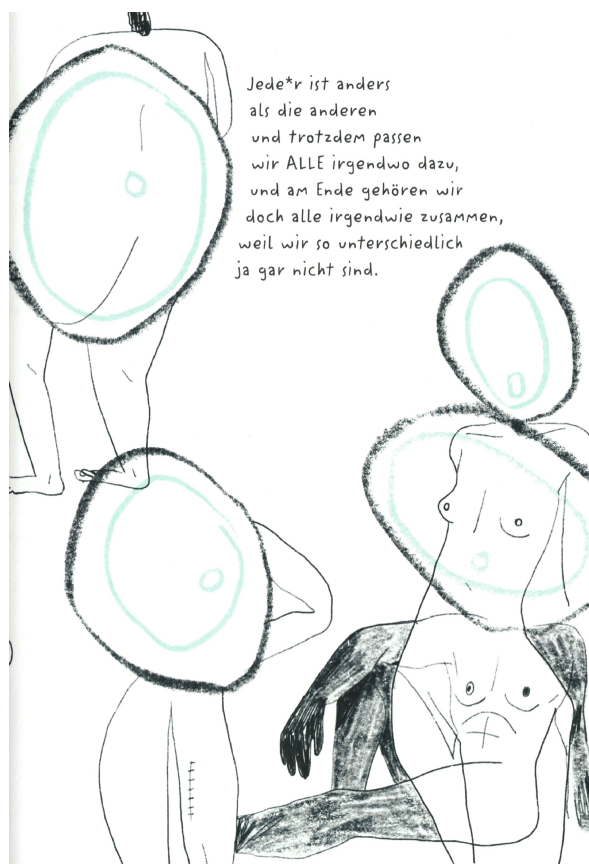


Abb. 2: Elisabeth Steinkeller *Papierklavier*

Das zitierte Beispiel zeigt, wie wir auch sprachlich so handeln können, dass alle Menschen gemeint sind und auf keins der (unzähligen) Geschlechter explizit referiert wird. Denn zumindest ein bestimmtes Geschlecht imaginieren wir stets, wenn etwas im Generischen Maskulinum (vgl. Diewald 2018; Doleschal 2002) verfasst ist. Obwohl Genus nicht auf die Anzeige von Sexus zurückgeht, besteht eine enge Genus-Sexus-Verschränkung: Anhand des Genus wird ein Sexus zugeordnet, selbst wenn diese Korrelation grammatikalisch nicht konsistent ist. Nübling (2018: 44) konstatiert, dass die Genus-Sexus-Verschränkung bei Personenbezeichnungen so konsequent ist, dass sie das verlässlichste semantische Genuszuweisungsprinzip des Deutschen darstellt; es besteht folglich eine enge kognitive Kopplung zwischen (in dem Fall des Generischen Maskulinums) maskulinem Genus und männlicher Assoziation. Die Problematik des Generischen Maskulinums hat also mit der semantischen Unterscheidung ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ bei den beteiligten Lexemen zu tun. Das semantische Merkmal ‚weiblich‘

ist Bestandteil der Bedeutung von Substantiven wie Frau, Weib, Großmutter, Malerin, Professorin, das semantische Merkmal ‚männlich‘ ist Bestandteil der Bedeutung von Substantiven wie Mann, Männchen, Großvater, Maler, Professor. Das grammatische Genus ist dabei nicht entscheidend: Frau weist das Genus Femininum auf, Weib hingegen das Genus Neutrum; Mann das Genus Maskulinum, Männchen das Genus Neutrum (vgl. Diewald 2018). Die aber deutlich bestehende Genus-Sexus-Verschränkung zeigt sich z. B. bei genuslosen Anglizismen (die Queen, der King) sowie beim Differentialgenus substantivierter Adjektive und Partizipien (die/der Studierende) (vgl. Kotthoff/Nübling 2018: 71). Das erste Beispiel macht insofern deutlich, dass das Genus genutzt wird, um Geschlecht zu definieren, indem genuslosen Substantiven ein Genus zugesprochen wird, welches wiederum abgeleitet ist aus ihrem im Lexem angelegten Sexus. Substantivierte Adjektive und Partizipien führen die Sexus-Genus-Verschränkung fort, weil diesen Begriffen für die Bildung eines grammatikalisch korrekten Satzes ein Genus zugeordnet werden muss, sodass die Begriffe wieder geschlechtsspezifisch werden. Dies verdeutlicht, dass der Sprachgebrauch wiederum Geschlecht erzeugt (vgl. Bülow/Herz 2017: 152).

Sprache und sprachliches Handeln konstruieren demnach die soziale Wirklichkeit (vgl. Günthner et al. 2012: 10f.), und durch sprachliche Diskriminierung werden Geschlechterungerechtigkeiten in der sozialen Wirklichkeit perpetuiert und reproduziert.

Der hier verwendete Genderstern versucht – analog zu anderen geschlechtergerechten Schreibungen – das Geschlecht (Sexus) im Unklaren zu lassen bzw. andersherum einen Wirklichkeitsraum für alle Geschlechter aufzuspannen. In der Sprachwissenschaft ist diese Schreibung durchaus kontrovers diskutiert worden. Gegner:innen verweisen darauf, dass das Sprachsystem des Deutschen mit einem * im Wortinneren nicht kompatibel sei und daher ungrammatisch kommuniziert werden würde (so beispielsweise der Beitrag von Peter Eisenberg in der Faz vom 23. Oktober 2020: Warum korrekte Grammatik keine Gendersternchen braucht). Bislang ist eine solche Schreibung (ebenso wie der Doppelpunkt) nicht orthographisch normiert. Befürworter:innen verweisen auf die Zielsetzung, alle Menschen unabhängig ihrer Geschlechtszugehörigkeit adressieren zu wollen (vgl. beispielsweise den Sammelband von Meinunger/Baumann 2017). Diese Auseinandersetzung mit dem fachwissenschaftlichen Forschungsstand könnte etwa für höhere Klassenstufen bzw. ältere Lerner:innen eine vertiefte Auseinandersetzung ermöglichen, die ihnen zugleich die Teilnahme an einer intensiven fachlichen wie öffentlichen Debatte gestattet.

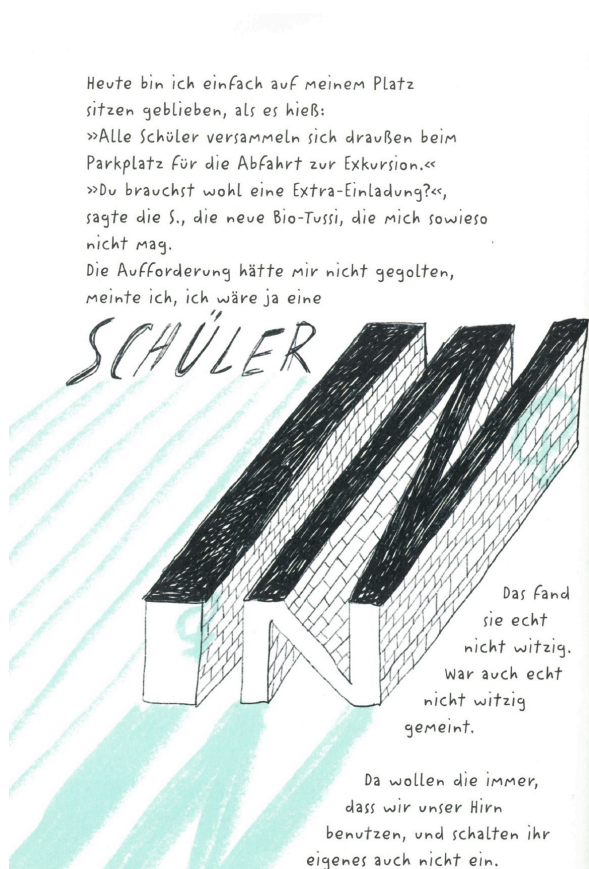


Abb. 3: Elisabeth Steinkeller *Papierklavier*

Maia, die sich selbst als weiblich definiert, möchte auch dementsprechend angesprochen werden, sie weist das Generische Maskulinum für sie als unpassend zurück. Die Tiefe und Größe des „IN“ verdeutlicht die Relevanz dieser zwei Buchstaben. Maia verweist in dem kurzen Textausschnitt zugleich darauf, dass sie mit dieser Präzisierung ihrer Lehrerin durchaus überlegen sei, der sie eine entsprechende Ignoranz unterstellt.

3.3.3 | Reflexion der Geschlechterrollen

In Nadia Buddes *Und außerdem sind Borsten schön* (2013), das als Vorlesebuch für Leser:innen ab 3 Jahren empfohlen wird, werden verschiedene (teils menschliche, teils tierische) Figuren eingeführt, die mit ihrem Äußeren hadern. Die Augenfarbe entspricht nicht der Lieblingsfarbe, der Mund ist zu groß, die Haare zu wild (oder gleich gar nicht vorhanden). Mädchen und Jungen orientieren sich – zunächst wenig erfolgreich – an einem vermeintlich geschlechertypischen Modell, nämlich Elfe oder Supermann sein zu wollen, das nicht gelingen kann und Unzufriedenheit erzeugt.



Abb. 4 & 5: Nadia Budde *Und außerdem sind Borsten schön*



Abb. 6 & 7: Nadia Budde *Und außerdem sind Borsten schön*

Aus sprachdidaktischer Perspektive ist nicht nur das vorherrschende/gewählte Reimschema interessant, das eine große Eingängigkeit des Textes schafft, sowie der attributive Gebrauch der Adjektive (einschließlich der Steigerungsformen), sondern auch der Umgang mit dem Konjunktiv, der Hinweise auf die Unmöglichkeit dieses Unterfangens gibt. Nach einer langen Aufzählung weiterer, vermeintlich unpassender Merkmale „Manche Leute finden sich hintenrum zu kümmerlich wieder andre wollen auch einen langen Waschbrettbauch oder liebe keine Rippen oder auch verstärkte Lippen...“ (Budde 2013, ohne Paginierung), die als offene Liste realisiert wird („und so weiter und so weiter“), bricht die Erzählung mit der Einführung des „Onkel Parzival“, dem „ist sein Äußeres egal“. Parzival ist nicht nur sein eigenes Äußeres egal, er propagiert auch ein anderes Schönheits- und Menschenbild. Dieses ist nicht mehr an kaum erfüllbare Kriterien geknüpft, sondern löst diese falsche Orientierung vollkommen auf und setzt dem ein erfrischendes Konzept entgegen: „Und er findet: Eins ist wichtig... Wie du bist, so bist du richtig!“.

Dieses Buch eignet sich in besonderer Weise, um das Werkzeug ‚Reflexion der Geschlechterrollen‘ (im schulischen Kontext) zu etablieren und ist aus unserer Sicht für jüngere Lerner:innen in der Primarstufe geeignet, wenngleich gerade beim Modus des Konjunktivs und teils auch dem Wortschatz Hilfestellung notwendig ist. Denn laut Jäckle et al. (2016) werden Kinder und Jugendliche

in und durch Praktiken, an denen sie in schulischen Interaktionen in irgendeiner Form als direkt oder indirekt ‚Angerufene‘ betroffen sind – in ihrer Unterwerfung auch als geschlechtliche Subjekte – als Mädchen und Jungen konstituiert und in ihrer Positionierung mit Handlungsmächtigkeit ausgestattet. (55)

Durch die griffigen Reime und die sprechenden Bilder kann demnach über die Reflexion der Verhandlung von Geschlechterrollen im Buch eine Übertragung auf die eigene frei gewählte und/oder zugeschriebene Geschlechterrolle gelingen; dies wird dadurch unterstützt, dass die Darstellung auch Tiere und Fantasiewesen einschließt. Entscheidend für die Verhandlung dieses Werkzeuges ist die Erkenntnis, dass die zitierte „Handlungsmacht“ aktuell (im Mikrokosmos Schule und außerhalb von literarischen Texten) nahezu ausschließlich im binären Rahmen stattfindet und damit eng begrenzt ist. Buddes Personencollage löst diese Begrenzung auf und stellt ihr ein anderes Modell entgegen. Über den Möglichkeitsraum, den Literatur hier schafft, gelingt es (beispielsweise in der Kontrastierung mit anderen Materialien, wie z. B. Kinderwerbung) den weithin gültigen hegemonialen Geschlechterdiskurs als solchen wahrzunehmen und idealerweise auch für sich abzulehnen. Wenngleich dies nur als kollektive Anstrengung (beispielsweise gemeinsam im Klassenverband) gelingt, um die wirkmächtigen heteronormativen Strukturen als auch die eigenen Positionierungen zu und in diesen wahrzunehmen und ggf. zu regulieren.

4 | Fazit

Ziel des Beitrages ist es, erste Ansätze eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts für DaZ-Lernende aufzuzeigen. Die Kategorie ‚Geschlecht‘ auch im DaZ-Unterricht bzw. gemeinsam mit DaZ-Lerner:innen zu verhandeln, bietet sich an, da die Verhandlung geschlechtlicher Aspekte der deutschen Sprache zu Sprachreflexion (vgl. Bredel 2013) anregt, den Aufbau grammatischen Wissens fördert und Zugänge zum aktuellen Diskurs rund um die Kategorie ‚Geschlecht‘ eröffnet. Die Argumentationslinie folgt der These, „dass die Art und Weise, wie ein Mensch denkt, stark durch seine Muttersprache beeinflusst wird“ (Kusterle 2011: 70), und dass die Besonderheiten – hier die Vergeschlechtlichung des Deutschen – einer Sprache vor allem durch die Kontrastierung anderer Sprachsysteme deutlich werden. Der Mehrwert des DaZ-Unterrichts bzw. eines Unterrichts auch mit DaZ-Lerner:innen liegt nun gerade darin begründet, dass dieser diese Kontrastierung aufgrund seiner Genese mit sich bringt und nicht erst erzeugt werden muss. Die vergeschlechtlichten Besonderheiten der deutschen Sprache können mithilfe dreier Werkzeuge der Geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik (vgl. Bieker/Schindler 2020) offengelegt werden. Der Zugang zu den Werkzeugen kann durch literarische Gegenstände gefunden werden, da diese durch die erzählten Welten probeweise neues Denk-Handeln zulassen. Für DaZ-Lernende besteht das Potenzial darin, dass aus der Differenz Erfahrung, die durch die Divergenz zwischen Erst- und Zweitsprache in Bezug auf die Kategorie ‚Geschlecht‘ entsteht, die Konstruktion dieser Kategorie zu erkennen und tradierte Vorstellungen zu überwinden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Budde, N. (2013). *Und außerdem sind Borsten schön*. Peter Hammer.
- Orghandl, F. (2020). *Der Katze ist es ganz egal*. Klett-Kinderbuch.
- Robinet, J. C. (2015). *Das Licht ist weder gerecht noch ungerecht*. w_orten & meer.
- Steinkellner, E. (2020). *Papierklavier*. Beltz.

Sekundärliteratur

- Barthes, R. (1964). *Mythen des Alltags*. Suhrkamp.
- Bassetti, B. (2007). Bilingualism and thought: Grammatical gender and concepts of objects in Italian-German bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 251–273.
- Baurmann, J., & Müller, A. (2016). Gemeinsam lernen. Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 258, 4–11.
- Belacchi, C., & Cubelli, R. (2012). Implicit Knowledge of Grammatical Gender in Preschool Children. *Journal of Psycholinguist Research*, 41, 295–310.
- Bender, A., Beller, S., & Klauer, K. C. (2011). Grammatical gender in German: A case for linguistic relativity? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(9), 1821–1835.
- Bieker, N. (2020). Grenzen, die überschritten werden müssen. Julya Rabinowichs Dazwischen: Ich. In J. Boog-Kaminski, L. Ekelund, & K. Emeis (Eds.), *Aufbruch der Töchter. Weibliche Adoleszenz und Migration in Literatur, Theorie und Film* (pp. 209–226). Königshausen & Neumann.
- Bieker, N., & Schindler, K. (2020). Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. *k:ON*, 2(2/2020), 134–152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.07>
- Bieker, N., & Schindler, K. (2021). Sprache und Geschlecht. Ansätze einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. In J. von Dall'Armi, & V. Schurt (Eds.), *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion* (pp. 205–217). Springer.
- Bickes, C., & Mohrs, V. (2010). Herr Fuchs und Frau Elster – Zum Verhältnis von Genus und Sexus am Beispiel von Tierbezeichnungen. *Muttersprache*, 120(4), 254–275.
- Boroditsky, L., Schmidt, L., & Phillips, W. (2003). Sex, syntax, and semantics. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 61–79). MIT Press.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (2nd ed.). Schöningh.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. UTB.
- Bußmann, H. (2005). Haben Sprachen ein Geschlecht? Genus/gender in der Sprachwissenschaft. In: H. Bußmann & R. Hof (Eds.), *Genus. Geschlechterforschung/Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch* (pp. 482–518). Kröner.
- Bülow, L., & Herz, M. (2017). Diskursive Kämpfe ums Geschlecht. Gender Studies, ihre Gegner/innen und die Auseinandersetzung um Wissenschaftlichkeit und korrekten Sprachgebrauch. In A. Meinunger, & A. Baumann (Eds.), *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache* (pp. 148–195). Kulturverlag Kadmos.

- Cubelli, R., Paolieri, D., Lotto, L., & Job, R. (2011). The Effect of Grammatical Gender on Object Categorization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(2), 449–460.
- Decke-Cornill, H. (2010). Gender und Literaturunterricht. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online*. Juventa.
- Diewald, G. (2018). Zur Diskussion. Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 46, 283–299.
- Doleschal, U. (2002). Das generische Maskulinum im Deutschen. Ein historischer Spaziergang durch die deutsche Grammatikschreibung von der Renaissance bis zur Postmoderne. *Linguistik online*, 11(2/02).
- Eisenberg, P. (2020, October 23). *Warum korrekte Grammatik keine Gendersternchen braucht*. FAZ. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/richtige-grammatik-braucht-keine-sonderzeichen-fuers-geschlecht-17015164.html>
- Gentner, D., & Goldin-Meadow, S. (2003). *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Bradford Books.
- Günthner, S., Hüpper, D., & Spieß, C. (2012). *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. De Gruyter.
- Hartmann, J., Messerschmidt, A., & Thon, C. (Eds.). (2017). *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Barbara Budrich.
- Heise, E. (2000). Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen. *Sprache und Kognition*, 19(1–2), 3–13.
- Hellinger, M. (1984). Effecting Social Change through Group Action, Feminine Occupational Titles in Transition. In C. Kramarac, M. Schulz, Muriel, & W. O’Barr (Eds.), *Language and Power* (pp. 136–153). Sage.
- Hellinger, M. (1990). *Kontrastive Feministische Linguistik. Mechanismen sprachlicher Diskriminierung im Englischen und Deutschen*. Max Huber.
- Hornscheidt, L. (2018). *Sprachgewalt erkennen und sprachhandelnd verändern*. SuKuLTuR.
- Jäckle, M., Eck, S., Schnell, M., & Schneider, K. (2016). *Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule*. Springer.
- Köpcke, K.-M., & Zubin, D. A. (1983). Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 11(2), 166–182.
- Kotthoff, H., & Nübling, D. (unter Mitarbeit von Schmidt, C.) (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Narr Francke Attempto.
- Krammer, S., & Malle, J. (2017). Geschlechter-Inszenierungen. Perspektiven einer performativen Literaturdidaktik. In U. Abraham, & I. Brendel-Perpina (Eds.), *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht* (pp. 117–132). Klett.
- Kusterle, K. (2011). *Die Macht von Sprachformen. Der Zusammenhang von Sprache, Denken und Genderwahrnehmung*. Brandes & Apsel.
- Lind, M., & Nübling, D. (2022). Sprache und Bewusstsein. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 72(5–7), 36–42.

- Magdeburg, G., & Peyer, A. (2016). Sprichwörter und Redensarten gemeinsam erforschen. Interkulturelles Lernen mit Zweitsprachenlernern fördert Sprachbewusstheit. *Praxis Deutsch*, 258, 30–37.
- Meier, C. (2019). „Typisch Deutsch“. Besonderheiten der deutschen Sprache an Waschanleitungen entdecken. *Praxis Deutsch*, 278, 42–49.
- Meinunger, A., & Baumann, A. (Eds.). (2017). *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache*. Kulturverlag Kadmos.
- Nübling, D. (2018). Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. *Sprachreport*, 34(3), 44–50.
- Reisigl, M., & Spieß, C. (Eds.). (2017). *Sprache und Geschlecht. Band 1: Sprachpolitiken und Grammatik*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Rummler, U. (1995). Ärztin oder Arzt? Eine psycholinguistische Untersuchung zum generischen Gebrauch des Maskulinums bei Grundschülerinnen und Grundschulern. In J. Ossner (Ed.), *Schriftaneignung und Schreiben* (pp. 173–189). Redaktion OBST.
- Schönthal, G. (1998). *Feministische Linguistik – Linguistische Geschlechterforschung. Ergebnisse, Konsequenzen, Perspektiven*. Georg Olms.
- Spinner, K. H. (2004). Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht. In E. Matthes (Ed.), *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer* (pp. 102–113). Auer.
- Stahlberg, D., & Sczesny, S. (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. *Psychologische Rundschau*, 52(3), 131–140.
- Voß, H.-J. (2011). *Geschlecht. Wider die Natürlichkeit*. Schmetterling.
- West, C., & Zimmermann, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1, 125–151.
- Wetschanow, K., & Wiesinger, C. (2004). Sexismen in der Sprache. In G. Salmhofer (Ed.), *Sexismus. Übergriffe im Alltag* (pp. 21–34). Studienverlag.
- Wirth, U. (2002). *Performance. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Suhrkamp.