

Ayleen Dunsmore & Verena Ronge

## **„Weiber weiblich, Männer männlich“ – Gendersensible Analysen im Literaturunterricht der Sekundarstufe II am Beispiel von Theodor Fontanes „Effi Briest“ und Heinrich von Kleists „Die Marquise von O...“**

**“Women are female, men are male” – Gender-sensitive analyzes in literature lessons at secondary school level using the example of Theodor Fontane’s “Effi Briest” and Heinrich von Kleist’s “The Marquise of O...”**

Abstract: Trotz der Tatsache, dass die Frage nach dem Geschlecht bzw. den Geschlechtern und deren Verhältnis zu- und untereinander in den letzten Jahren starken Transformations- und Aushandlungsprozessen unterworfen ist, sind binäre Strukturen und heteronormative Vorstellungen in vielen Bereichen der Gesellschaft noch immer vorhanden. Daher ist es auch und vor allem im schulischen Kontext notwendig, Reflexionsprozesse in Hinblick auf die eigene Geschlechtsidentität sowie eine kritische Auseinandersetzung mit den entsprechenden gesellschaftlichen Normen (vgl. Barnieske/Seidler 2013, 121) anzuregen. Vor diesem Hintergrund werden in dem Aufsatz unterrichtspraktische Ideen in Form von exemplarischen Arbeitsblättern, Aufgabenstellungen sowie weiteren Möglichkeiten der unterrichtlichen Thematisierung vorgestellt, die im Sinne eines genderreflektierenden und -sensibilisierenden Unterrichts im Literaturunterricht der Sekundarstufe II eingesetzt werden können.

Keywords: Gender, Geschlecht, Theodor Fontane, Heinrich von Kleist, Dramen, Unterrichtsmaterialien

Abstract: Despite the fact that the question of gender has been subject to strong transformation and negotiation processes in recent years, binary structures and heteronormative ideas are still present in many areas of society. Therefore, it is necessary in the school context to stimulate reflection processes with regard to one's own gender identity as well as a critical examination of the corresponding social norms (cf. Barnieske/Seidler 2013, 121). Against this background, the essay presents practical teaching ideas in the form of exemplary worksheets, tasks and other possibilities for teaching topics that can be used in literature lessons at the upper secondary level in the spirit of gender-reflective and gender-sensitizing teaching.

Keywords: gender, sex, Theodor Fontane, Heinrich von Kleist, drama, teaching materials

© 2023, Ayleen Dunsmore & Verena Ronge  
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative  
Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-  
Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik - Unterrichtsvorhaben  
ISSN 2701-0619  
veröffentlicht am 17.11.2023  
<https://doi.org/10.46586/SLLD.272>

Gefördert durch  
**DFG** Deutsche  
Forschungsgemeinschaft

## 1 | Einleitung

„Weiber weiblich, Männer männlich“ (Fontane 2002, 8). Diese von der Protagonistin Effi Briest zitierte Aussage ihres Vaters aus Theodor Fontanes gleichnamigen Werk taucht in der Exposition des Romans auf und setzt damit Ton und Thema für das weitere Geschehen. So gegenstandslos dieser Satz im ersten Moment scheinen mag, so illustrativ wird er bei näherer Betrachtung. Denn er ist charakteristisch für eine heteronormative gesellschaftliche Ordnung, in der Geschlechter in einer ausschließlich binären Systematik existieren (Tervooren 2001, 161). Auch wenn sich die Sicht auf Geschlecht in den letzten Jahrzehnten gewandelt hat, sind die binären Strukturen noch immer in der Gesellschaft verankert. Ausgehend von der Allgegenwärtigkeit des Themas Geschlecht im individuellen und sozialen Leben eines jeden Menschen scheint es nur folgerichtig, die Frage nach Geschlechterkonstruktionen und -beziehungen auch im schulischen Kontext zu verhandeln. Dabei kann Literatur einen Ansatzpunkt bieten, um kritisch-reflexiv über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse zu diskutieren. In den folgenden Ausführungen sind es die Klassiker *Die Marquise von O...* (2015) und *Effi Briest* (2002), die in Hinblick auf die Frage nach der Darstellung von Geschlechterverhältnissen einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Um die impliziten Geschlechterdarstellungen sichtbar und damit diskutierbar zu machen, werden verschiedene Zugänge aufgezeigt und konkrete Arbeitsmaterialien entwickelt, mit deren Hilfe die Schüler\*innen zu einer kritischen Auseinandersetzung angeregt werden sollen.

## 2 | Gender Studies

### 2.1 | Sex, Gender und Heteronormativität

In den Gender Studies, die sich ab den 1990er Jahren aus der Frauenforschung bzw. den Frauenstudien entstanden, liegt der Forschungsschwerpunkt auf der Analyse der hierarchischen Geschlechterverhältnisse und den daraus resultierenden Auswirkungen auf unterschiedliche Bereiche der Gesellschaft (vgl. Hark 1998). In den Gender Studies wird dabei der Begriff *Doing Gender* genutzt, um Geschlecht beziehungsweise Geschlechterzugehörigkeit als Erzeugnis sozialer Prozesse – und nicht als biologisch determiniertes Merkmal eines Individuums – kenntlich zu machen. Um zwischen biologischen und sozialen Zuschreibungen in Hinblick auf Geschlecht differenzieren zu können, dient die Einführung der Begriffe *Sex* und *Gender* (ebd., 161). Das biologische Geschlecht wird in diesem Zusammenhang als *Sex* beschrieben, wohingegen das soziale Geschlecht, oder auch die Geschlechtsidentität, durch den Begriff *Gender* bezeichnet wird (vgl. ebd.). Judith Butler prägt diese Ausdrücke maßgeblich mit, stellt das biologische Geschlecht allerdings in Frage und erklärt es zu einer sprachlich, kulturell und normativ (re)produzierten Konstruktion, da für sie nicht klar ist, auf welcher Basis dieses überhaupt bestimmt wird (Butler 1991, S. 23). Sie betont, dass die Geschlechtsidentität (*Gender*) nicht aus dem biologischen Geschlecht (*Sex*) resultiert, sondern die kulturelle Bedeutung durch den sexuell bestimmten Körper annimmt (vgl. ebd.). *Gender* kann somit als Effekt kultureller Bedeutungszusammenhänge betrachtet werden. Daraus folgt, dass die Geschlechtsidentität kein natürlich „gegebener Fakt jenseits des Tuns der Akteure“ (Villa 2011, 97) ist, sondern vielmehr aktiv hergestellt und produziert wird.

Darüber hinaus beschäftigen sich die Gender Studies sowie die aus den Gay- und Lesbian Studies hervorgegangenen Queer Studies<sup>1</sup> mit der in der Gesellschaft noch immer stark vertretenen heterosexistisch ausgerichteten Ordnung, die unter dem Begriff der Heteronormativität gefasst wird. Eine gängige Definition ist folgende:

*Queer Studies* problematisieren mit dem Begriff der Heteronormativität die normative Herstellung einer heterosexistischen Ordnung – einer gesellschaftlichen Ordnung also, in der Geschlechter innerhalb einer zweigeschlechtlichen heterosexuellen Matrix hervorgebracht, Geschlechtsidentitäten als kohärent entworfen, Geschlechterverhältnisse ausschließlich in Beziehungen zwischen ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ repräsentiert und weitere geschlechtliche und sexuelle Identitäten marginalisiert bzw. auf binär-hierarchisierte Kategorien wie die von ‚homosexuell‘ vs. ‚heterosexuell‘ reduziert werden. (Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017, 17f.).

Hier wird deutlich, dass aufgrund vorhandener gesellschaftlicher Strukturen unhinterfragt davon ausgegangen wird, dass sich ein Subjekt eindeutig den Kategorien Mann oder Frau zuordnet beziehungsweise zuordnen lässt, da lediglich diese zwei Geschlechter in der „heterosexuelle[n] Matrix“ (Butler 1991, 219) vorhanden sind. So entstehen komplexe Mechanismen, die eine heterosexistisch ausgerichtet strukturierte Gesellschaft stabilisieren und reproduzieren. Dabei spielt das Begehren (die auf „das Gegengeschlecht gerichtete Objektwahl“, Lange-Kirchheim 2008, 77) eine wichtige Rolle, da es für die Stabilisierung der Binarität der Geschlechter verantwortlich ist:

Die Instituierung einer naturalisierten Zwangsheterosexualität erfordert und reguliert die Geschlechtsidentität (gender) als binäre Beziehung, in der sich der männliche Term vom weiblichen unterscheidet. Diese Differenzierung vollendet sich durch die Praktiken des heterosexuellen Begehrens. Der Akt, die beiden entgegengesetzten Momente zu differenzieren, führt dazu, daß sich jeder der Terme festigt bzw. jeweils eine innere Kohärenz von anatomischem Geschlecht (sex), Geschlechtsidentität (gender) und Begehren gewinnt. (Butler 1991, 46)

Das führt nicht nur zu einer offensichtlichen Diskriminierung nicht heterosexueller Menschen, sondern sorgt für eine „subtil wirkende“ (Hartmann 2016, 106) Diskriminierung unterschiedlich geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen. Diese gesellschaftlichen Strukturen zeigen sich u.a. in Geschlechterstereotypen, die sowohl physische Merkmale als auch Persönlichkeitseigenschaften, Präferenzen, Interessen, Berufe und soziale Rollen umfassen (vgl. Steffens/Ebert 2016, 20). Während Frauen Attribute wie *emotional*, *sensibel* und *attraktiv* zugeschrieben werden, ist das traditionelle Bild von Männlichkeit mit Adjektiven wie *abenteuerlustig*, *stark* und *dominant* verbunden (vgl. Elsen 2020, 104).

## 2.2 | Literaturwissenschaftliche Gender Studies

In der Literaturwissenschaft stieg das Interesse an feministischen Fragestellungen im Anschluss an die Politisierung der zweiten Frauenbewegung in den 1970er Jahren (vgl. Nünning/Nünning 2010, 251f.). Zeitlich damit vor den Gender Studies angesiedelt, sind die Übergänge zwischen der feministischen Literaturwissenschaft, die vor allem literarische Texte in Hinblick auf die Darstellung von Geschlecht – und hier vor allem die Darstellung von weiblichen Figuren - untersuchen, und den Gender Studies fließend (vgl. Nünning/Nünning 2010, 255).

<sup>1</sup> Während bei den Queer Studies zunächst Fragen der Sexualität und des sexuellen Begehrens verhandelt wurden, rückte mehr und mehr auch die Infragestellung von heteronormativen Identitäts- und Sexualitätsnormen in den Mittelpunkt (vgl. Rendtorff 2011, 229).

Unter dem Begriff *Gender Studies* werden in der Literaturwissenschaft dabei verschiedene Ansätze gefasst, die sich sowohl mit der literarischen und kulturellen Konstruktion von Geschlechtsidentitäten (*Gender*) als auch mit den Machtverhältnissen zwischen den Geschlechtern, also den Geschlechterbeziehungen, auseinandersetzen (vgl. Kanz 2019, 277). Obwohl sich bei den durchaus heterogenen Ansätzen kein „einheitliches Theoriegerüst identifizieren“ (Gymnich 2010, 251) lässt, haben sie gemeinsam, dass sie sich an Sichtweisen des dekonstruktiven Feminismus orientieren (vgl. Kanz 2019, 277), die sich in vielen Aspekten mit den aufgeführten Standpunkten des vorherigen Abschnittes vereinen lassen. Vertreter\*innen dieser Strömung sehen das soziale Geschlecht als eine Art Verkleidung an und sprechen somit von subversiven Geschlechterrollen (vgl. Vinken 1992, 26). Ziel des dekonstruktiven Feminismus ist es, das Geschlecht eines Menschen aufgrund der angenommenen Dekonstruierbarkeit als irrelevant zu erklären und damit einer Diskriminierung des weiblichen Geschlechts entgegenzuwirken (vgl. ebd.).

Dabei rücken neben der Fokussierung auf die Prozesse der Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterdifferenz auch die Analyse der erzählerischen Vermittlung der Figuren im Zusammenhang mit Handlung, Raum- und Zeitdarstellung in den Blick (vgl. Gymnich 2010, 255; siehe dazu auch Nünning/Nünning 2004). Obwohl für die verschiedenen Ansätze der Gender Studies kein einheitliches Vorgehen bestimmt werden kann, handelt es sich immer um eine „kritische Auseinandersetzung mit der textuellen Repräsentation von Geschlechterordnung“ (ebd.). Im schulischen Kontext geht es nun vor allem darum, das Forschungsfeld in Grundzügen für die Schüler\*innen zu eröffnen, um sie zum kritischen Denken anzuregen und ihre Genderkompetenz zu fördern.

### **3 | Geschlechterkonstruktionen und -verhältnisse in Heinrich von Kleists „Die Marquise von O...“ und Theodor Fontanes „Effi Briest“**

Bereits im Wissenschaftsdiskurs des 18. Jahrhunderts spielte die unter dem Begriff der *Geschlechtscharaktere* geführte Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen und den damit verbundenen, scheinbar natürlich gegebenen Eigenschaften und Wesensmerkmale von Mann und Frau eine wichtige Rolle (vgl. Hausen 1976, 363). So entstanden kontrastierende Geschlechterschemata, in denen die Frau als passive, vom Mann abhängige Person des häuslichen Lebens eingeordnet wurde, während der Mann als selbstständige, tapfere und vernünftige Personen des öffentlichen Lebens galt (vgl. Hausen, 1976, 368). Diese Vorstellung änderte sich allerdings gegen Ende des 18. Jahrhunderts: Im Zuge der französischen Revolution emanzipierten sich die Frauen zunehmend von dem ehemännlichen oder väterlichen Regiment und forderten eine gleichberechtigte Integration in die bürgerliche Gesellschaft (vgl. Hausen 1976, 372). Diese Forderungen galten als Bedrohung der etablierten Ordnung und der bestehenden Familienverhältnisse, da der Aktionsspielraum der Frau zuvor dem Ehemann untergeordnet war (vgl. Hausen 1976, 372). Diese Unterordnung schloss auch den Bereich der Sexualität in der Ehe ein, in der die Frau lediglich zur Befriedigung des männlichen Naturtriebes von Nutzen war (vgl. Hausen 1976, 373). Obwohl schon im späten 18. Jahrhundert die Gleichwertigkeit von Mann und Frau betont wurde, blieben Frauen die Gymnasial- und Universitätsbildung weitere 100 Jahre vorenthalten, was mit traditionell orientierten Familienverhältnissen begründet wurde, indem unter anderem mit der möglichen Gefährdung der Mutterschaft argumentiert

wurde (vgl. Hausen 1976, 376). Die Geschlechterverhältnisse unterlagen somit trotz der fortschreitenden weiblichen Emanzipationsversuche und des sich erweiternden Aktionsspielraums von Frauen einem geschlechtsspezifischen Machtgefälle.

### 3.1 | Ansatz einer geschlechterkritischen Analyse von „Die Marquise von O...“

Kleists Marquise von O... gerät durch die rigiden gesellschaftlichen Strukturen in eine Notlage, als sie unehelich schwanger wird und daraufhin familiäre sowie soziale Ausgrenzung erfährt (vgl. Kleist 2015, 26). Die Marquise wird durch die Verbannung aus dem Elternhaus aus ihren gewohnten Strukturen gerissen und damit ihrer Sicherheit und Identität beraubt. Als verwitwete Frau kann sie sich nicht mehr auf die durch einen Ehemann gesicherte gesellschaftliche Anerkennung verlassen und ist somit vollständig auf das soziale Ansehen durch ihre Familie angewiesen. Dadurch gerät die Marquise in eine Opferrolle, die sie auf den Status der gefallenen Tochter reduziert, die isoliert von der Gesellschaft und ihrer Familie leben muss (vgl. Merzowsky 2009, 27).

Ein wesentlicher Handlungsschritt der Hauptfigur besteht darin, dass sie eigenständig, gänzlich ohne das Wissen ihrer Familie, die Zeitungsannonce veröffentlicht, mit der sie den Vater ihres ungeborenen Kindes ausfindig machen möchte (vgl. Kleist 2015, 29). Sie beweist Mut, indem sie die Gesellschaft herausfordert (vgl. Politzer 1977, 111). Nicht außer Acht zu lassen ist dabei allerdings, dass sich die Marquise durch die Suche nach dem Vater wiederum geschlechtsspezifischen Machtmechanismen unterwirft, was den Hintergrund dieser Annonce kontrovers erscheinen lässt. Die Zeitungsannonce transportiert ein Frauenbild, das alleinerziehende Mütter mit unehelichen Kindern als minderwertig ansieht und ihnen ohne einen Mann an ihrer Seite die Chance auf ein in der Gesellschaft akzeptiertes Leben verwehrt. Dennoch ermächtigt sich die Marquise auch bei ihrer Verbannung ihrer Selbst, indem sie sich der Forderung ihres Vaters, ihre Kinder abzugeben, entgegenstellt (vgl. Kleist 2015, 27) und durch diesen Protest die Möglichkeit der Befreiung aus familiären Zwängen nutzt.

Der Graf von F... erscheint schon zu Beginn der Novelle als Held, als er im Kriegsgefecht die lüsternen Soldaten vertreibt und dadurch die Marquise vor der Misshandlung durch diese rettet (vgl. Kleist 2015, 4). Im weiteren Handlungsverlauf wird allerdings klar, dass der Graf die Marquise nicht beschützt, sondern vergewaltigt. Die Vergewaltigung der Marquise durch den Grafen wird im Text nicht explizit beschrieben, sondern durch einen Gedankenstrich les- bzw. vorstellbar (vgl. ebd., 5). Der Autor nutzt in einigen seiner Texte Gedankenstriche, wodurch eine „systematische Darbietungen des `Unaussprechlichen´ in der drastischen Aufwertung von Pathos, Ekel und Gewalt“ (Breuer 2013, 3) erfolgt. Der in dieser Novelle genutzte Gedankenstrich führt demzufolge dazu, dass die Vergewaltigung eben nicht verschwiegen, sondern lediglich kaschiert wird (vgl. ebd., 91). Ferner ist genau dieser Gedankenstrich die Schlüsselstelle der Novelle, da die Marquise hier geschwängert wird. Das Unaussprechliche und Unausgesprochene gewinnt dadurch an enormer Bedeutung und bildet die Grundlage für den weiteren Handlungsverlauf und den Skandal, um den sich die Novelle dreht.

Während die Marquise im gesamten Geschehen eine passive Rolle einnimmt, sprachlos ist und letztlich vor der Vergewaltigung in Ohnmacht fällt (vgl. Kleist 2015, 5), hat der Graf in dieser Schilderung eine tapfere, heldenhafte und folglich übertrieben männlich konnotierte Rolle inne. Die Marquise wird als Objekt behandelt, das auf die Rettung angewiesen ist und somit schwach wirkt. Bei der vermeintlichen Rettung wird auch das Engelsmotiv, das im Laufe der Handlung immer wieder auftaucht, eingeführt: „Der Marquise schien er ein Engel des Himmels

zu sein“ (ebd., 4f.). Als die Marquise später allerdings erkennt, dass der Graf sie vergewaltigt hat, bezeichnet sie ihn als Teufel (vgl. ebd., 44). Während sich die Marquise und der Graf nach ihrer Heirat am Ende der Handlung immer mehr annähern, fragt der Graf seine Ehefrau, wieso diese ihn als Teufel bezeichnet hat, woraufhin die Marquise antwortet, „er würde ihr damals nicht wie ein Teufel erschienen sein, wenn er ihr nicht bei seiner ersten Erscheinung, wie ein Engel vorgekommen wäre“ (ebd., 47). Indem die Marquise dem Grafen diese Tat am Ende verzeiht und die Vehemenz der Betitelung als Teufel schmälert, wird nicht nur die Brutalität ihrer Vergewaltigung relativiert, sondern auch ihre Rolle als Frau in einer heterosexistischen Gesellschaft manifestiert.

Anhand dieses kurzen Einblicks wird deutlich, dass die Marquise komplexen generations- und geschlechtsspezifischen Machtstrukturen unterworfen ist. Die Vermählung mit dem Grafen rettet mehr oder minder den sozialen Status der Marquise, was im Hinblick auf emanzipatorische, feministische und heteronormativitätskritische Aspekte großes Diskussionspotenzial mit sich bringt.

### 3.2 | Ansatz einer geschlechterkritischen Analyse von „Effi Briest“

Mit seiner Figur Effi stellt Fontane eine Frau in den Mittelpunkt, die sich mit verschiedensten Anforderungen der Gesellschaft und ihrer Familie konfrontiert sieht. Als Reaktion auf diese Anforderungen versucht Effi durch einen Rückzug in ihre Rolle als Kind vor diesen zu flüchten. Sowohl Effis verspielte Art als auch ihre wenig damenhafte Garderobe wird von Tebben als Schutz vor der Rolle einer erwachsenen Frau gedeutet, die von „komplizierten und widersprüchlichen Regeln beherrscht“ (Tebben 2001/2002, 86) wird. Doch Effi wird nicht nur von anderen mit Zuschreibungen belegt, auch sie selbst sexualisiert sich durch anzügliche Implikationen:

Mitunter denke ich, ich komme noch wieder in kurze Kleider. Und wenn ich die erst wieder habe, dann knicks ich auch wieder wie ein Backfisch, und wenn dann die Rathenower herüberkommen, setze ich mich auf Oberst Goetzes Schoß und reite hopp, hopp. (Fontane 2002, 7)

Durch die jugendliche Fassade, die Effi versucht aufrecht zu erhalten, und der gleichzeitigen Sexualisierung sowie der gleichzeitigen Objektivierung ihres weiblichen Körpers, erfolgt die Konstruktion einer in sich widersprüchlichen Geschlechterrolle, wodurch Effi im weiteren Verlauf des Romans in einem fortlaufenden Zwiespalt mit sich selbst und ihrem eigenen Selbstverständnis gerät.

Effi erfährt erstmals von ihrer Mutter, dass der 20 Jahre ältere Baron von Innstetten um ihre Hand angehalten hat (vgl. Fontane 2002, 17). Dadurch wird offenkundig, wie wenig Einfluss Effi auf den Verlauf ihres eigenen Lebens hat. Das zu Beginn so frei und unbeschwert wirkende Mädchen wird mit dem unpersönlichen Heiratsantrag in eine weibliche Rolle gedrängt, welche sich familiären und gesellschaftlichen Strukturen unterwürfig zeigt und somit sowohl geschlechterübergreifende als auch generationsübergreifende Machtverhältnisse illustriert. Effis Mutter sorgt zudem dafür, dass Effi ihrem zukünftigen Ehemann ein „Bild frischesten Lebens“ (ebd.) vermittelt. Folglich wird Effi gewissermaßen als Ware behandelt, die dem Baron präsentiert wird, indem ihr kindliches Auftreten als Verführungswerkzeug eingesetzt wird (vgl. Mecklenburg 2018, 138; siehe auch Tebben 2001/2002, 86).

Als sich Effi und Innstetten zum ersten Mal begegnen, verfällt Effi in nervöses Zittern (vgl. Fontane 2002, 17). Kanz klassifiziert diese physische Reaktion Effis als geschlechtsspezifische Geste,

welche bei ihr sozialisationsbedingt als Mädchen und Frau lange internalisiert ist (vgl. Kanz 2019, 282). Grawe stuft dieses Zittern zudem als Anhaltspunkt dafür ein, dass Innstetten für Effi eine Autoritäts- und Respektperson ist (vgl. Grawe 2002, 392). Demnach wird eine heterosexistisch geprägte Beziehung konstruiert, die ein erkennbares Machtgefälle repräsentiert und in der Effi stets als *Frau des Barons* gesehen wird. In diesem Zusammenhang kann von einer Konventionsehe gesprochen werden, in der es vor allem um die Versorgung der jungen Effi geht (vgl. Kanz 2019, 282). Damit wird suggeriert, dass Effi als Frau nicht dazu in der Lage ist, ihr Leben selbst zu finanzieren und zu organisieren. Für die finanzielle Absicherung hat sie aber auch Gegenleistungen zu erbringen, welche sich in Anpassungsprozessen in ein stereotyp weibliches Rollenbild adeliger Frauen ihrer Zeit niederschlagen.

Nach der Heirat mit dem Baron behauptet Effi, dass die Liebe für sie in der Tat eine große Rolle spiele und sie gerade nicht für eine Ehe sei, in der ein Ungleichgewicht herrscht:

Ich bin ... nun ich bin für gleich und gleich und natürlich auch für Zärtlichkeit und Liebe. Und wenn es Zärtlichkeit und Liebe nicht sein können, weil Liebe, wie Papa sagt, doch nur ein Papierlapapp ist (was ich aber nicht glaube), nun, dann bin ich für Reichtum und ein vornehmes Haus, ein ganz vornehmes, wo Prinz Friedrich Karl zur Jagd kommt, auf Elchwild oder Auerhahn, oder wo der alte Kaiser vorfährt, und für jede Dame, auch für die jungen, ein gnädiges Wort hat. Und wenn wir in Berlin sind, dann bin ich für Hofball und Galaoper, immer dicht neben der großen Mittelloge. (Fontane 2002, 33)

Hier entwirft Effi zunächst ein Wunschbild von der Ehe, das konträr zu ihrer Beziehung mit dem Baron zu sein scheint. Sie erwähnt zum ersten Mal, dass sie sich für ihre Zukunft eine liebevolle Beziehung wünscht, die von Emotionalität geprägt ist, relativiert diese Vorstellung aber gleich mit dem Hinweis auf den Wunsch nach Reichtum und gesellschaftlicher Anerkennung. In dem gesamten Roman beschreibt Fontane die Sexualität der Figuren nur auf Umwegen und auch das Liebesleben Effis verbleibt in Andeutungen wie „ein paar wohlgemeinten, aber etwas müden Zärtlichkeiten, die sich Effi gefallen ließ, ohne sie recht zu erwidern“ (Fontane 2002, 115). Somit wird auch mit der Art und Weise, wie Fontane den sexuellen Kontakt zwischen den Eheleuten schildert, eine gewisse Distanz transportiert.

Effi kann die Ansprüche an ihre Rolle als adelige Ehefrau allerdings nicht bedienen, da sie sich ihrer Sehnsucht nach Zärtlichkeit und körperlicher Zuwendung hingibt, als Major Crampas sie mit „heißen Küssen“ (Fontane 2002, 181) überdeckt. Auch an dieser Stelle nutzt Fontane Umschreibungen für den sexuellen Kontakt zwischen Effi und dem Major, indem er den Akt als Gefühl Effis beschreibt, „als wandle sie eine Ohnmacht an“ (ebd.). Effi nimmt als Frau durch das Ohnmachtsmotiv allerdings auch beim Ehebruch eine passive Rolle als Objekt des männlichen Begehrens ein, während der Major als Mann und somit kontrollierendes Subjekt zu agieren scheint (vgl. Horvath 2004, 94). Die Rollenverteilung wird folglich nicht nur anhand Effis Ehe, sondern auch durch ihre Affäre deutlich.

Effi wird demnach ihr gesamtes Leben lang mit heteronormativ geprägten Denk- und Handlungsmustern konfrontiert, die sowohl familiär als auch gesellschaftlich tradiert sind. Die Missachtung der daraus resultierenden vorgeschriebenen Verhaltensstrukturen führen im Fall von Effi schlussendlich zum Tod.

## 4 | Literaturdidaktik und Gender Studies

### 4.1 | Konzeptübergreifende Aspekte gendersensibilisierenden Literaturunterrichts

In den Bildungsstandards des Faches Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife ist verankert, dass im Unterricht der gymnasialen Oberstufe die Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung gefördert werden soll (vgl. KMK 2012, 5). Dazu gehört unter anderem das Finden einer eigenen Geschlechtsidentität durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen (vgl. BARNIESKE/SEIDLER 2013, 121). Dabei können Medien, darunter auch fiktionale Literatur, durch historische und interkulturelle Vergleichsmöglichkeiten im Hinblick auf Geschlecht und Beziehungen auf Geschlechternormen und Rollenbilder aufmerksam machen (vgl. ebd.). So können literarische Beispiele dazu beitragen, Rollen zu tradieren, aber auch zu subvertieren (vgl. ebd.). Typisch für den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe ist diesbezüglich die Beschäftigung mit historischen Geschlechterrollenmustern und Geschlechterordnungen mittels literarischer Klassiker (vgl. ebd., 128). Im Zuge dessen werden Geschlechterbilder, -rollen, -identitäten sowie deren spezifische Inszenierung in der Literatur untersucht (vgl. THOLEN/STACHOWIAK 2012, 108; DALL'ARMI/SCHURT 2021; VON GUNTEN ET AL. 2022; BIEKER/SCHINDLER 2023). Diesbezüglich heben Tholen und Stachowiak den Stellenwert von komplexen Gesprächen über Geschlechterbilder und -verhältnisse hervor, um in diesem Kontext auch Einblicke in historisch und kulturell bedingte und variierende geschlechtsspezifische Wissensbestände und Handlungsmuster zu gewinnen (vgl. ebd.). Der didaktische und methodische Zugang ist in diesem Zusammenhang möglichst offen zu gestalten, indem sich „bewusst im Spannungsfeld zwischen verschiedenen tradierten und neuen Rollenbildern“ (SCHILCHER/HALLITZKY 2004, 126) aufgehalten wird.

Dies ist vor allem mit einer handlungs- und produktionsorientierten Herangehensweise im Literaturunterricht möglich, in dem nicht mehr der Text im Vordergrund stehen soll, sondern das Subjekt mit allen Sinnen, Gefühlen und Fantasien (vgl. HOCHSTADT/KRAFFT/OLSEN 2016, 152). Literaturunterricht, der dieses Konzept in den Vordergrund stellt, ist gekennzeichnet durch „erhöhte selbstständige Schüleraktivität, Ganzheitlichkeit, Produktions-, Lern- und Prozessorientierung“ (ebd., 153), wodurch die Charakteristika der Individualisierung, Einbindung ästhetisch-künstlerischer Tätigkeiten sowie die „Berücksichtigung unterschiedlicher Deutungsangebote zu literarischen Texten“ (ebd.) entsteht. Die Handlungsorientierung zielt darauf ab, dass die Schüler\*innen praktisch und selbsttätig mit einem Text handeln, indem durch die geforderte Ganzheitlichkeit bei der Textarbeit kognitive und affektive Textzugänge miteinander verknüpft werden (vgl. ebd.). Bei der Produktionsorientierung geht es dagegen um die Erzeugung neuer Texte, was das kognitive Vermögen anspricht (vgl. HAAS/MENZEL/SPINNER 1994, 18). Die Unterscheidung dieser Begriffe schließt allerdings keineswegs aus, dass es auch Mischformen sowie vielfältige Übergänge gibt (vgl. ebd.).

### 4.2 | Medienorientierte Vermittlung von Genderkompetenz in der Unterrichtspraxis

Zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Gender finden sich in der Fachliteratur verschiedene Ansätze, die für eine gendersensibilisierende und auf verschiedene Medien ausgerichtete Unterrichtspraxis hinzugezogen werden können. Einer dieser Ansätze stammt von Anita Schilcher und Karla Müller, die versuchen, das in einem Text verborgene Werte- und Normsysteme offenzulegen (vgl. SCHILCHER/MÜLLER 2016, 34). Diese Offenlegung kann in der



Oberstufe zum Beispiel durch die Analyse von Filmen vorgenommen werden<sup>2</sup>. Dabei sollen Mechanismen aufgedeckt werden, die als Motive für die Konstruktion von Wirklichkeit dienen (vgl. ebd., 38). Schilcher und Müller betonen in ihrem semiotisch-analytischen Ansatz, dass keine vorgegebenen Musterlösungen als vorher festgelegtes Ergebnis der Unterrichtsstunden genutzt werden sollen (vgl. ebd., 34). Vielmehr sollen Figurenkonzepte als mögliche Ausprägungen von Geschlechterrollen erfasst werden, um Bewertungen dieser Rollen, die durch den Film oder Text selbst vorgenommen werden, reflexiv zu erarbeiten (vgl. ebd.). Es handelt sich also um eine Arbeitsweise, die die Analysekompetenz und das Reflexionsvermögen von den Schüler\*innen fordert und fördert, indem die Konstituierung von Geschlechterverhältnissen durch geschlechtsspezifische Zeichen untersucht wird.

Im fremdsprachlichen Unterricht ist es u.a. Lotta König, die eine Reflexion über die Kategorie Geschlecht in Gang setzen möchte, indem die Reproduktion eingeschränkter Vorstellungen von Sexualität im Unterricht explizit thematisiert wird (vgl. König 2015, 261). Dabei sollen die kognitiven Auseinandersetzungen gefördert, neue Perspektiven eröffnet sowie Reflexionsprozesse angeregt werden (vgl. ebd.). Literarische Texte bieten sich nach König aufgrund der dort geschilderten Einzelschicksale an, Einblicke in andere Lebenswelten zu erlangen und dadurch andere Blickwinkel zu eröffnen (vgl. ebd., 264). Der Ansatz von König ist dabei subjektorientiert ausgerichtet, da sich die Schüler\*innen mithilfe verschiedener Texte (selbst-)reflexiv mit den dargestellten Geschlechterverhältnissen auseinandersetzen, indem sie die literarischen Figuren untersuchen und in diesem Zusammenhang gegebenenfalls auch persönliche Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen (vgl. ebd.). Dabei nehmen die literarischen Figuren eine stellvertretende Funktion ein, so dass eine Distanzierung von eigenen, persönlichen Erfahrungen möglich ist (vgl. ebd.). Beispielhaft kann dies in Form kreativer Schreibaufgaben geschehen, wie zum Beispiel durch die Ergänzung einer anderen Perspektive auf das Geschehen oder das Verfassen einer Rede (vgl. ebd., 273). Auch in diesem Ansatz wird die Arbeit mit Filmen als besonders ertragreich bei der Vermittlung eines reflektierten Umgangs mit Geschlechterrollen eingestuft (vgl. ebd., 274).

In einem weiteren Ansatz schlägt Sonja Lewin die Thematisierung von Gender anhand von Bildern vor (vgl. Lewin 2015, 290). Die Autorin spricht Fragestellungen große Relevanz zu, die aufgreifen, wie Bilder Geschlecht konstruieren und wie die Wahrnehmung dieser Bilder dazu führt, dass die Geschlechterordnung aufrechterhalten wird (vgl. Lewin 2015, 290). Ziel dieses Ansatzes ist es, die scheinbare Natürlichkeit der Geschlechterordnung zu hinterfragen und Vorstellungen von Normalität kritisch zu betrachten (vgl. ebd., 292). Durch die von Lewin vorgeschlagene semiotische Auseinandersetzung mit Bildern können zudem Vorerfahrungen der Lernenden realisiert und reflektiert werden, womit die Möglichkeit gegeben wird, vorhandene Strukturen zu erkennen und unter dem Blickwinkel Gender zu diskutieren. In Bezug auf die Auswahl der Bilder bieten sich nach Lewin entweder stereotypische oder irritierende Bilder an (vgl. Lewin 2015, 294). Bei der Arbeit mit stereotypischen Bildern kann der Fokus auf visuellen Kontrasten liegen, wodurch die hierarchische Binärität zwischen Frauen und Männern generiert wird (vgl. ebd.). Dabei könnte beispielsweise auf Gestaltungsmittel wie Linienführung, der kontrastiven Nutzung von Helligkeit und Farbe oder auch auf konkrete Inszenierung von Menschen

<sup>2</sup> Auch für Elisabeth Streit bieten Filme ideales Unterrichts- und Diskussionsmaterial (vgl. Streit 2007, 118). Besonders relevant ist dabei die Frage, „ob, wo und wie Gender im Film dargestellt wird und welche Handlungsspielräume den Protagonist\*innen gegeben werden“ (ebd.).

geachtet werden (vgl. ebd.). Ein weiterer interessanter Faktor könnten Blickausrichtungen sein, wodurch Subjekt- und Objektpositionen transportiert werden (vgl. ebd.).

Die genannten Ansätze teilen die Idee, dass die Kategorie Geschlecht durch den Einsatz verschiedener Medien kritisch reflektiert werden kann und soll, indem natürlich scheinende Figurdarstellungen und -verhältnisse hinterfragt werden, um so die vermeintliche Natürlichkeit der Geschlechterverhältnissen infrage zu stellen.

## **5 | Unterrichtspraktische Überlegungen zur Vermittlung von Geschlecht und Beziehungen im Literaturunterricht der Sekundarstufe II**

Im Folgenden werden unterrichtspraktische Ideen in Form von exemplarischen Arbeitsblättern, Aufgabenstellungen sowie weiteren Möglichkeiten der unterrichtlichen Thematisierung vorgestellt, die im Sinne eines genderreflektierenden und -sensibilisierenden Unterrichts im Literaturunterricht der Sekundarstufe II eingesetzt werden können. Dabei muss beachtet werden, dass es sich um Musterideen handelt, welche lerngruppenspezifisch angepasst werden sollten. Im Anhang befindet sich weiterführendes Material, das hier nicht vorgestellt wird.

### **5.1 | „Effi Briest“**

#### **5.1.1 | Filmische Inszenierung des Romans**

Um mithilfe einer Romanverfilmung von „Effi Briest“ das Thema Gender zu bearbeiten, bietet sich die im Jahr 2009 veröffentlichte Verfilmung an, bei der es sich um eine leicht abgeänderte Inszenierung der literarischen Vorgabe handelt. Anhand des filmbezogenen Arbeitsblattes (siehe AB 1) sollen die Schüler\*innen lernen, „einen Film in seiner narrativen Struktur und ästhetischen Gestaltung“ (MfSuW 2014, 37) zu analysieren, was im Kernlehrplan Teil des Inhaltsfeldes 4 (Medien) ist. Ein Aspekt ist die Interpretation der filmischen Inszenierung von Figuren sowie der Figurenbeziehungen untereinander. Die Kernaufgabe besteht darin, ein Schaubild zur Figurenkonstellation in dieser Szene zu erstellen, um damit die Verhältnisse zwischen den Figuren sowie der zugrundeliegenden hierarchischen Strukturen kenntlich zu machen. Das Schaubild stellt eine produktionsorientierte Methode dar, durch die die Verhältnisse zwischen den Figuren visualisiert werden und die im Film verankerten „Werte- und Normsysteme“ (ebd.) aufgedeckt werden können. Dies geschieht latent, indem die Schüler\*innen die Aufgabe erhalten, die Figurenkonstellation und die hierarchischen Ordnungen zu visualisieren. Der Hinweis auf hierarchische Strukturen dient als programmatische Vorgehensweise, um den Blick auf Geschlechterrollen zu lenken, indem die „normative Herstellung einer heterosexistischen Ordnung“ (Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017, 17f.) offengelegt wird. Das Wissen um den Kontext der Szene ist für die Bearbeitung bedeutend, da durch die restliche Handlung grundlegende geschlechtsspezifische und familiär tradierte Strukturen deutlich werden. Indem die Schüler\*innen Verknüpfungen zwischen verschiedenen Ereignissen herstellen und ihr bereits erlangtes Wissen für die Analyse und Interpretation einer ausgewählten Szene nutzen, wird ihre Interpretationskompetenz gefördert. Zudem sollte vorbereitend ein Abgleich im Hinblick auf die Figurenzeichnungen zwischen dem Roman und der filmischen Adaption erfolgen. Dadurch können zum einen im Text angelegte Strukturen im Film sichtbar gemacht und zum anderen über den Text hinausgehende zeitgenössische Perspektiven aufgedeckt werden. Bei den Aufgabenstellungen wird an keiner Stelle explizit erwähnt, dass sich die Schüler\*innen mit

*geschlechtsspezifischen* Hierarchien auseinandersetzen sollen. So können die Lernenden eigenständig auf die Idee kommen, die Szene geschlechterkritisch zu untersuchen.

### **5.1.2 | Einen inneren Monolog verfassen**

Um möglichst tief in die Gefühls- und Gedankenwelt von Figuren einzutauchen, können innere Monologe hilfreich sein. AB 2 zielt auf die Erschließung verborgener Emotionen und Gedanken der jungen Effi nach ihrer Verlobung. Das Gespräch zwischen Effi und ihrer Mutter dient als Ausgangspunkt, da es aufgrund Effis realitätsferner Ehevorstellungen großes Reflexionspotenzial mit sich bringt sowie die Möglichkeit, Vorwissen über die vorherigen Handlungen in die produktionsorientierte Aufgabe einzubeziehen. Voraussetzung für die Bearbeitung der Aufgabenstellung ist, dass die Schüler\*innen die Handlung sowie die am Geschehen beteiligten Figuren kennen. Ob den Lernenden die weitere Handlung bereits bekannt ist, ist dabei irrelevant. Kennen die Schüler\*innen die Handlung nicht, können sie kreativ bei den Überlegungen zum Verlauf der Ehe werden. Wenn die Schüler\*innen hingegen bereits wissen, wie sich Effis und Innstettens Ehe entwickelt, können diese Informationen mit in den inneren Monolog eingebaut werden. Durch die gestellten Arbeitsaufträge sollen die Schüler\*innen lernen, „aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten [zu können] und diese für die Textrezeption [zu] nutzen“ (MfSuW 2014, 27), indem sie anhand der Aufgaben relevante Aspekte aus dem Dialog zwischen Effi und ihrer Mutter herausfiltern und diese für die Produktion des inneren Monologes verwenden. Hinzu kommt, dass durch die zusätzlich aufgeführten Fragestellungen ein Fokus in Richtung Geschlechterrollen und -beziehungen angedeutet wird, den die Lernenden eigenständig erschließen sollen. Durch dieses textproduktive Verfahren werden die Kreativität und die Vorstellungsbildung der Schüler\*innen gefördert sowie individuelles Arbeiten angeregt (vgl. Spinner 2016, 222).

## **5.2 | „Die Marquise von O...“**

### **5.2.1 | Eine Vorerzählung schreiben**

Die zu Beginn der Novelle thematisierte Zeitungsannonce, die sich auf AB 3 befindet, kann ohne Kenntnisse der weiteren Handlung genutzt werden. Die erste Aufgabe besteht darin, anhand des kurzen Abschnittes Figurenmerkmale der Marquise von O... zu notieren. Damit wird eine kurze und spontane Charakterisierung der Figur vorgenommen. Im Anschluss werden die Lernenden aufgefordert, eine Vorerzählung zu der Zeitungsannonce zu schreiben. Dadurch bauen die Schüler\*innen ihr Können im Hinblick auf die Darstellung ihrer „Textdeutung durch Formen produktionsorientierten Schreibens“ (MfSuW 2014, 35) aus. Hinzu kommt, dass die Kreativität gefördert wird und die Schüler\*innen Rollenbilder entwickeln, die sie im Kontext der Zeitungsannonce als plausibel einstufen. Durch die Offenheit der Aufgabe aufgrund des fehlenden Vorwissens der Handlung und der gleichzeitigen Eingrenzung mittels der Vorgaben zum Verfassen der Vorerzählung wird die Chance eröffnet, dass die Lernenden unterschiedliche Geschlechterrollen und Beziehungskonstellationen entwerfen, die nachfolgend reflektiert werden sollten. Als Orientierung wird vorgegeben, dass Gründe für die Heirat der Marquise und des Grafen benannt werden sollen, was in geschlechtsbedingten Begründungszusammenhängen münden kann. Die Bearbeitung der Aufgaben stellt bei diesem Arbeitsblatt einen besonders wichtigen

Schritt dar. Die entworfenen Figuren sollten im Hinblick auf Geschlechterrollen und -beziehungen analysiert und diskutiert werden. Dies kann zum Beispiel durch einen Vergleich der verfassten Vorerzählungen in der nächsten Unterrichtsstunde erfolgen.

Entsprechende Aufgabenstellungen könnten folgendermaßen aussehen:

***Arbeitsaufträge in Partner\*innenarbeit:***

1. *Lest euch gegenseitig eure Vorerzählung aus der letzten Unterrichtsstunde vor.*
2. *Vergleicht die von euch konstruierten Figuren im Hinblick auf folgende Aspekte:*
  - *Entscheidungsfreiheit der Marquise*
  - *Beziehungen und Machtverhältnisse zwischen der Marquise und den anderen Figuren*
  - *Geschlechtsspezifische Figurenmerkmale (z.B. Aussehen, eigene Ansprüche, Sprache, Erwartungen von anderen Figuren oder der Gesellschaft)*
3. *Reflektiert gemeinsam eure entworfenen Geschlechterrollen und -beziehungen hinsichtlich (nicht) stereotyper Vorstellungen von Frauen und Männern.*

*Macht euch Notizen zu euren Überlegungen, sodass wir diese anschließend gemeinsam diskutieren können.*

Aufgrund des vorgegebenen Analysefokus wird gesichert, dass die Lernenden sich konkret auf Beziehungen und Geschlechterrollen konzentrieren, wodurch ein spezifischer Blickwinkel eröffnet wird. Dementsprechend handelt es sich hierbei um einen inhaltlich ausgerichteten thematischen Vergleich (vgl. Spinner 2016, 216). Die Lernenden setzen sich mit ihren selbst produzierten geschlechtsspezifischen Figurenmerkmalen auseinander, wodurch stereotype Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit reflektiert und gegebenenfalls auf einen literaturhistorischen Kontext bezogen werden können. Im Zuge des nachfolgenden Unterrichtsgesprächs sollte dann ein Austausch über die entworfenen Geschlechterrollen und -beziehungen erfolgen.

Es geht im gendersensibilisierenden Literaturunterricht darum, verborgene geschlechtsgebundene Wert- und Normvorstellungen aufzudecken (vgl. Schilcher/Müller 2016, 34). Dies geschieht hier im Nachgang anhand der selbst produzierten Texte. Das Arbeitsblatt allein kann demzufolge nicht dafür genutzt werden, das Thema Gender reflexiv zu behandeln und sollte daher durch explizite Aufgabenstellungen ergänzt werden. Bei den vorgeschlagenen Arbeitsaufträgen sollte im Vorfeld besonders überdacht werden, ob die Herangehensweise für die entsprechende Lerngruppe geeignet ist. Wie bereits erwähnt handelt sich um ein sensibles Thema, das durch die Analyse selbst entworfener Geschlechterbilder sehr persönlich gefärbt sein kann.

### **5.2.2 | Gedankenspiel – Die Marquise von O... im 21. Jahrhundert**

Um einen Bezug zu aktuellen geschlechtsspezifischen Machtverhältnissen in der Gesellschaft herzustellen, kommt auf dem AB 4 eine kreative Schreibaufgabe zum Einsatz. Hier soll mithilfe eines Gedankenspiels eine kurze Geschichte entworfen werden, wobei die Verbannung und die Selbstermächtigung der Marquise als Orientierungspunkte dienen. Die Schüler\*innen sollen

sich vorstellen, wie eine ähnliche Situation heutzutage aussehen könnte und daraus in Stichpunkten eine kurze Geschichte entwerfen. Nachfolgend werden die Ideen mit der oder dem Partner\*in besprochen und diskutiert, aufgrund welcher (geschlechtsspezifischen) Machtverhältnisse diese entworfenen Geschichten stattfinden könnten. Die Voraussetzung für die Bearbeitung dieses Arbeitsblattes ist, dass die grundlegende Einführung geschlechtsspezifischer Machtverhältnisse in der Novelle bereits erfolgt ist, um dieses Thema mithilfe der Aufgabe zu vertiefen und auf die heutige Gesellschaft zu übertragen. Damit wird ein kritischer Blick auf aktuelle gesellschaftliche Strukturen eröffnet. Mit dieser Aufgabe sollen die Schüler\*innen „die Bedeutung historisch-gesellschaftlicher Bezüge eines literarischen Werkes an Beispielen aufzeigen“ (MfSuW 2014, 21), indem sie das Thema Gender vor der Folie eines literarischen Klassikers auf potenzielle Situationen im 21. Jahrhundert übertragen. Außerdem wird durch die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und -verhältnissen im Sinne des Ansatzes von Lotta König ein reflexiver Umgang in diesem Themenfeld gefördert (vgl. König 2015, 264). Durch das Entwerfen fiktiver Geschichten nehmen die konzipierten Figuren außerdem eine stellvertretende Funktion ein, wodurch sich die Schüler\*innen weiterhin in einer Art Schonraum bei der Bearbeitung eines sensiblen Themas befinden (vgl. ebd.). Nicht auszuschließen ist allerdings, dass sich die Schüler\*innen Geschichten überlegen, die sich an persönliche Erfahrungen oder welchen aus dem näheren Umfeld orientieren. Daher sollten die Schüler\*innen selbst entscheiden dürfen, mit wem sie ihre Geschichten teilen.

### 5.2.3 | Gender anhand von Bildern thematisieren

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Gender anhand von Bildern wird an dieser Stelle als Möglichkeit zur Eröffnung einer gendersensibilisierenden Unterrichtsstunde im Kontext der Novelle „Die Marquise von O...“ vorgestellt. Mit den beiden unterschiedlichen Bildern werden zwei verschiedene Möglichkeiten geboten, um in eine geschlechtersensibilisierende Unterrichtsstunde einzusteigen. In beiden Fällen sollten die Schüler\*innen zunächst losgelöst von möglichen Fragestellungen ihre Assoziationen teilen.

#### Ölgemälde



Abbildung 1: Gruppenbildnis der Familie Lehndorff-Schmettau (Staatliche Kunstsammlung Dresden)

Durch den Einsatz des Gemäldes als stummer Impuls, werden die Schüler\*innen zu Beginn der Unterrichtsstunde ohne Bewertungsdruck zum Nachdenken und Handeln angeregt (vgl. Meyer 2011, 209). Mit dem Gemälde wird dabei ein Bild gewählt, auf dem die Binärität zwischen Männern und Frauen durch visuelle Kontraste deutlich wird (vgl. ebd., 294). Das im Jahr 1779 (und damit zu Lebzeiten Kleists) entstandene Bild von Johann Heinrich Wilhelm Tischbein ist ein Familienbildnis für den Grafen Ernst Ahaverus Heinrich Lehndorff. Aus der Aufstellung der Personen auf dem Bild

sowie den Blickrichtungen kann auf klassische heterosexistische Machtstrukturen geschlossen werden. Diese scheinbare Natürlichkeit von Geschlechterordnungen soll im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Bild von den Schüler\*innen kritisch hinterfragt werden (vgl. Lewin 2015, 290). Dazu müssen die Lernenden die heteronormativen Strukturen, die durch das Bild vermittelt werden, erkennen, um nachfolgend einen kritischen Blickwinkel auf normalisierte Geschlechterordnungen zu erlangen

*Screenshot aus der Verfilmung*



Abbildung 2: La Marquise d'O... Regie: Eric Rohmer. Drehbuch: Eric Rohmer. Deutschland/Frankreich 1976, Min 00:09:11.

Im Gegensatz dazu zeigt die auf einem Screenshot abgebildete Szene den Moment, in dem die Marquise von dem fälschlicherweise berichteten Tod ihres vermeintlichen Retters erfährt. Zu diesem Zeitpunkt ist der Marquise dementsprechend noch nicht bewusst, dass sie vom Grafen im Kriegsgefecht vergewaltigt wurde und nun schwanger ist. Obwohl das Gesicht nicht zu sehen ist, können auf Grundlage ihrer Körpersprache und der farblichen Kompositionen einige Anhaltspunkte genannt werden, die auf ihren Gemütszustand schließen lassen. An

dieser Stelle wird auf mögliche Interpretationsansätze verzichtet, da sich die Ideen der Schüler\*innen situativ ergeben und nicht vorgeschrieben werden sollen. Der nächste Schritt besteht darin, die Assoziationen der Schüler\*innen in einen konkreten Kontext einzubetten, indem die Situation aufgelöst wird, in der sich die Marquise befindet. Die durch das Bild transportierte Hilflosigkeit sollte dann auf geschlechtsspezifische Illustrationen von Frauen bezogen werden.

### 5.3 | (Un-)Schuldig? Die Marquise und Effi vor Gericht – Anregung zur Reflexion im Rollenspiel

Als weitere unterrichtspraktische Vorgehensweise in Hinblick auf die beiden Werke bietet sich ein Rollenspiel (siehe dazu Scheller 1998) in Form einer Gerichtsverhandlung an. Sind beide Werke obligatorische Literatur in der Oberstufe, kann ein vergleichender Aufgabencharakter geschaffen werden. Effi und die Marquise sind in den inszenierten Gerichtsverhandlungen die *Angeklagten*. Die konkreten Aufgabenstellungen sind auf AB 5 zu finden. Im Rahmen der Rollenspiele gehen die Lernenden auf vorherige Geschehnisse sowie moralische, rechtliche, familiäre und gesellschaftliche Konflikte ein. Durch die Planung und Vorstellung des Rollenspiels sollen die Schüler\*innen „komplexe literarische Texte im Vortrag durch eine ästhetische Gestaltung deuten“ (MfSuW 2014, 35). Diese Kompetenzerwartung bezieht sich auf Leistungskurse im Fach Deutsch. Das Planen und Spielen einer Gerichtsverhandlung setzt genaue Textkenntnis voraus und fördert die intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit der Literatur (vgl.

Spinner 2016, 235). Daraus ergibt sich das Ziel, dass die Lernenden den Charakter ihrer Figur erfassen, diesen mithilfe von Mimik, Gestik und passenden Sprechweisen wiedergeben und die Wahrnehmungsperspektive sowie Erfahrungsweise ihrer Figur rekonstruieren (vgl. Meyer 2011, 245). Dabei wird das Reflexionsvermögen der Schüler\*innen angeregt, wodurch sie sich eigenständig mit Figurenkonzepten samt der durch den Text vorgenommenen Bewertungen von (Geschlechter-)Rollen auseinandersetzen (vgl. Schilcher/Müller 2016, 34). Mit der kontextuellen Gestaltung sind zwei unterschiedliche Szenarien aus zwei verschiedenen Werken vorgegeben, welche gemeinsam haben, dass es um das Schicksal einer Frau geht, die in diesem Moment hilflos scheint und aufgrund komplexer Machtstrukturen und geschlechtsgebundener Erwartungen als Schuldige dasteht. Moralische Konflikte sowie Normen- und Schuldfragen können durch das Spielen einer Gerichtsverhandlung besonders intensiv thematisiert werden (vgl. Spinner 2016, 235). Die Rollenspiele bilden die Grundlage für eine tiefgreifende Reflexion und Diskussion von Geschlecht und Beziehung in literarischen Texten. Dafür ist eine differenzierte Diskussionsleitung durch die Lehrkraft erforderlich, damit möglichst viele Aspekte, die in den Rollenspielen eventuell nur angedeutet wurden, in der Reflexion und Diskussion aufgegriffen werden.

Werden die Rollenspiele im Unterricht vergleichend eingesetzt, besteht das grundlegende Problem der Aufgabe darin, dass Kleists Novelle einen wesentlich geringeren Umfang hat als Fontanes Roman. Aus diesem Grund sollte im Vorfeld darauf geachtet werden, dass „Effi Briest“ besonders intensiv behandelt wird. Zudem sollte über Schlüsselstellen in der Erzählung gesprochen werden. Bei Bedarf können zudem Hinweise auf bestimmte Textstellen auf dem Arbeitsblatt vorgegeben werden. Hinzu kommt, dass die Schuldfrage in beiden Werken durchaus kontrovers ist. Die weiblichen Hauptfiguren werden hier bewusst in die Rolle der *Angeklagten* gerückt, um einen kritischen Blickwinkel auf Schuld und Unschuld zu provozieren. Dennoch kann auch Variation eingebracht werden, indem beispielsweise der Baron von Innstetten und der Graf von F... als *Angeklagte* gelten.

## 6 | Fazit

Die geschlechtersensible Analyse literarischer Werke fördert eine Auseinandersetzung mit der Gefühls- und Gedankenwelt fiktiver Figuren, wodurch sowohl eine Identifikation mit den Figuren als auch eine persönliche Distanzierung durch die Fiktionalität des Erzählten ermöglicht wird. Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass die entwickelten Aufgaben aufgrund ihrer Offenheit eine Reflexion und Diskussion erforderlich machen, da die Bezüge zu gendersensiblen Fragestellungen erst induktiv in der anschließenden Diskussion erschlossen werden können. Diese Offenheit bietet großes Potenzial zur kritisch-reflexiven Diskussion und den Ausbau von Genderkompetenz, da die Schüler\*innen ohne Orientierung an vermeintlich offensichtlichen Lösungen und Vorgaben die normalisierten Strukturen hinterfragen. Die Aufgaben sollen entsprechend als Anregung dienen, um den Schüler\*innen durch didaktisch inszenierte Anreize das Thema Gender näherzubringen. Für weiterführende Auseinandersetzungen innerhalb dieses Themenfeldes wäre es darüber hinaus aufschlussreich, die gesellschaftlichen, sozialen und familiären Umstände von 1800 bis 1900 in den Fokus zu rücken und biographische Dokumente der beiden Autoren, wie zum Beispiel Briefe, mit in die Diskussion einzubeziehen.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Fontane, Theodor (2002): *Effi Briest*. Stuttgart.

Von Kleist, Heinrich (2015): *Die Marquise von O..., Das Erdbeben in Chili*. Braunschweig.

### Sekundärliteratur

Barnieske, Andreas/Seidler, Andreas (2013): Genderaspekte im Deutschunterricht. In: Elke Kleinau/Dirk Schulz/Susanne Völker (Hrsg.): *Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies*. Bielefeld, S. 121-134.

Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2023): *Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht*. Bielefeld.

Breuer, Ingo (2013): *Kleist Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar.

Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter. Gender Studies. Vom Unterschied der Geschlechter*. Frankfurt am Main.

Dall'Armi v., Julia/Schurt, Verena (Hrsg.) (2021): *Von der Vielheit der Geschlechter*. Wiesbaden.

Elsen, Hilke (2020): *Gender – Sprache – Stereotype*. Tübingen.

Gildemeister, Regine (2008): Soziale Konstruktion von Geschlecht: Doing Gender. In: Sylvia Marlene Wilz: *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen*. Wiesbaden, S. 167-198.

Grawe, Christian (2002): 'Effi Briest: Geducktes Vögelchen in der Schneelandschaft': Effi von Innstetten, geborene von Briest". In: Christian Grawe: *'Der Zauber steckt immer im Detail'. Studien zu Theodor Fontane und seinem Werk 1976-2002*. Otago, S. 385-402.

von Gunten, Anne et. al. (2022): *Gender und Literatur. Geschlechterreflexion im Deutschunterricht*. Stuttgart.

Gymnich, Marion (2010): Methoden der feministischen Literaturwissenschaft und Gender Studies. In: Vera Nünning/Ansgar Nünning (Hrsg.): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Stuttgart, S. 251-269.

Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch* 123, S. 17-25.

Hark, Sabine (1998): Disziplinäre Quergänge. (Un)Möglichkeiten transdisziplinärer Frauen- und Geschlechterforschung. In: *Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung H.2*, S. 7-22.

Hartmann, Jutta (2016): Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik. In: Karim Fereidooni/Antonietta P. Zeoli (Hrsg.): *Managing Diversity. Die diversitätswusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. Wiesbaden, S. 105-134.

Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (2017): Queering Bildung. In: Jutta Hartmann/Astrid Messerschmidt/Christine Thon: *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 15-30.

Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Werner Conze (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart, S. 363-393.



- Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph (2015): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen.
- Horvath, Andrea (2004): Geschlechterverhältnisse in Flauberts *Madame Bovary* und Fontanes *Effi Briest*. In: *Werkstatt 3*, S. 81-100.
- Kanz, Christine (2019): Gender Studies. In: Stefan Neuhaus (Hrsg.): *Effi Briest. Handbuch*. Stuttgart, S. 277-286.
- KMK: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (KMK, 18.10.2012), [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) (01.12.2022).
- König, Lotta (2015): Teaching Gender Reflection! Theoretische Grundlagen und literaturdidaktische Unterrichtsbeispiele für einen genderreflektierenden Englischunterricht. In: Juliette Wedl/Annette Bartsch (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld, S. 261-288.
- Lange-Kirchheim, Astrid (2008): Melancholie als Effekt heterosexueller Geschlechtersozialisation: Überlegungen im Anschluss an Judith Butler. In: *Freiburger GeschlechterStudien* 14, H. 22, S. 75-96.
- Lewin, Sonja (2015): Mit Bildern das Thema Gender bearbeiten. Praxisanregungen für den Englisch- und Französischunterricht der Sekundarstufe II. In: Juliette Wedl/Annette Bartsch (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld, S. 289-309.
- Mecklenburg, Norbert (2018): *Theodor Fontane. Realismus, Redevielfalt, Ressentiment*. Stuttgart.
- Mersiowsky, Christine (2009): *EinFach Deutsch. Unterrichtsmodelle. Heinrich von Kleist. Die Marquise von O..., Das Erdbeben in Chili und weitere Texte*. Paderborn.
- Meyer, Hilbert (2011): *Unterrichtsmethoden, 2: Praxisband*. Berlin.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MfSuW) (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*. Düsseldorf.
- Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (2004): *Erzähltextanalyse und Gender Studies*. Stuttgart.
- Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (2010): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Stuttgart.
- Politzer, Heinz (1977): Der Fall der Frau Marquise Beobachtungen zu Kleists Die Marquise von O.... In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 51, S. 98-128.
- Potzinger, Evelyn (2002): *Die Charakteristika der Frauenbilder in Erzählungen Heinrich von Kleists*. Graz.
- Rendtorff, Barbara (2011): Stichworte und Begriffe aus der Geschlechterforschung. In: Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia/Wecker, Verena (Hrsg.): *Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung*. Stuttgart, S. 220-233.
- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin.
- Schilcher, Anita/Hallitzky, Maria (2004): Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? – Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts. In: Annette Kliewer/Anita Schilcher (Hrsg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Hohengehren, S. 113-136.

- Schilcher, Anita/Müller, Karla (2016): Gender, Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Grundlagen und Didaktik. In: Karla Müller/Jan-Oliver Decker/Hans Krah/Anita Schilcher (Hrsg.): *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln: Grundlagen – Analysen – Modelle*. Hohengehren, S. 15-43.
- Spinner, Kaspar H. (2016): Methoden des Literaturunterrichts. In: Michael Kämper-van den Boogaart/Kaspar H. Spinner: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Forschung*. Hohengehren, S. 190-242.
- Steffens, Melanie C./Ebert, Irena D. (2016): *Frauen – Männer – Karrieren. Eine sozialpsychologische Perspektive auf Frauen in männlich geprägten Arbeitskontexten*. Wiesbaden.
- Streit, Elisabeth (2007): ‚Schön ist die Jugendzeit, sie kommt nicht mehr.‘ Zumutung, Entzauberung, Aufklärung – Gender im Film. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 3, 31, S. 118-123.
- Tebben, Karin (2001/2002): Effi Briest, Tochter der Luft: Atem, Äther, Atmosphäre – zur Bedeutung eines Motivs aus genderspezifischer Sicht. In: *New German Review. A Journal of Germanic Studies* 17, S. 84-106.
- Tervooren, Anja (2001): Körper, Inszenierung und Geschlecht. In: Christoph Wulf/Michael Göhlich/Jörg Zirfas (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim, S. 157-180.
- Tholen, Toni/Stachowiak, Kerstin (2012): Didaktik des Deutschunterrichts: Literaturdidaktik und Geschlechterforschung. In: Marita Kampshoff/Claudia Wiepcke (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden, S. 99-112.
- Villa, Paula-Irene (2011): *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Wiesbaden.
- Vinken, Barbara (1992): Dekonstruktiver Feminismus – Eine Einführung. In: Barbara Vinken (Hrsg.): *Dekonstruktiver Feminismus. Literaturwissenschaft in Amerika*. Frankfurt am Main, S. 7-29.
- Wharton, Amy S. (2005): *The Sociology of Gender. An Introduction to Theory and Research*. Oxford.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Gruppenbildnis der Familie Lehndorff-Schmettau (Quelle: Staatliche Kunstsammlung Dresden: <https://skd-online-collection.skd.museum/Details/Index/323977> (10.12.2022)).

Abb. 2 – Gruppenbildnis der Familie Lehndorff-Schmettau (Quelle: Staatliche Kunstsammlung Dresden: <https://skd-online-collection.skd.museum/Details/Index/323977> (10.12.2022)).

## Autor\*inneninformation

Ayleen Dunsmore studierte Lehramt für die Fächer Deutsch, Pädagogik und Sport an der Bergischen Universität Wuppertal. Seit November 2023 ist sie Lehramtsanwärterin an einem Gymnasium in Essen.

Dr. Verena Ronge ist seit 2013 Akademische Rätin im Bereich der deutschen Sprache und Literatur an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie promovierte über die Geschlechterdifferenz im literarischen Werk Thomas Bernhards an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ihre Forschungs- und Publikationsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendliteratur, literarästhetisches Lesen und Lernen, Rezeption von Bilderbüchern.

Dr. Verena Ronge  
Bergische Universität Wuppertal  
Gaußstraße 20  
42119 Wuppertal  
[Verena.ronge@uni-wuppertal.de](mailto:Verena.ronge@uni-wuppertal.de)