

1 Der Kontext des Fremdsprachenunterrichts: Zur Verortung von Gender in einer kulturwissenschaftlich orientierten Englischdidaktik

It's all too common for gay men of my generation to say how much easier it is today to 'come out' as a teenager. What I want to tell you is: At that age, it's never easy.

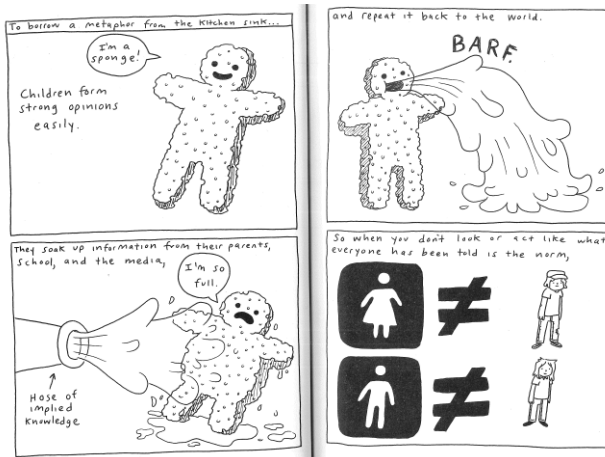
In my case, I had felt ashamed of my sexual longing for other boys and men; I'd fought against those feelings. Perhaps you think I've over-emphasized my attraction to Miss Frost and Mrs. Hadley in a desperate effort to be 'normal'; maybe you have the idea that I was never really attracted to women. But I was – I am attracted to women. It was just that – at Favorite River Academy, especially, no doubt because it was an all-boys' school – I had to suppress my attraction to other boys and men.

After that summer in Europe with Tom, when I'd graduated from Favorite River, and later, when I was on my own – in college, in New York – I was finally able to acknowledge the homosexual side of myself.

John Irving, *In One Person* (2013: 181)

Grundsätzlich lässt sich fragen, warum Gender ein Thema im Fremdsprachenunterricht sein sollte. In diesem Kapitel wird zunächst die Relevanz einer solchen Thematisierung im Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet. Die in der schulischen Praxis meist naheliegende Antwort, nämlich der Verweis auf bestehende curriculare Vorgaben und Lehrmaterialien, wird allerdings auf das letzte Unterkapitel verschoben, in dem es um das Spannungsfeld von Gender zwischen Theorie und den aktuellen schulpolitischen und curricularen Rahmenbedingungen der Unterrichtspraxis geht. Zunächst soll jedoch der grundsätzlichen Relevanz von Gender im Fremdsprachenunterricht nachgegangen werden. Dafür wird erst der Kontext betrachtet, in dem Fremdsprachenunterricht stattfindet, nämlich die Bedeutung der Normen von Geschlecht und Sexualität für die Entwicklung der Schüler*innen in der Schule und Schulzeit allgemein, auf die das Eingangszitat dieses Kapitels bereits hinweist (Irving 2013: 181). Anschließend wird Gender im Kontext von Fremdsprachenunterricht betrachtet, das heißt, der aktuelle Stand der Forschung zum diesem Thema speziell in der Englischdidaktik wird dargelegt und begründet, warum sich der Fremdsprachenunterricht insbesondere für die Thematisierung von Gender eignet. Dazu gehört auch, auszuführen, welches Verständnis von Fremdsprachenunterricht dieser Arbeit zugrunde liegt, indem die kulturwissenschaftliche Ausrichtung dieser Arbeit theoretisch fundiert wird. Dabei soll nicht nur deutlich werden, dass Gender-Reflexion Bestandteil eines kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachenunterrichts ist; vielmehr gilt es auch zu zeigen, dass am Beispiel Gender klarer konturiert werden kann, was einen kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachenunterricht ausmacht – in der Hoffnung, dass die Arbeit einen Beitrag zu einer entsprechenden Debatte in der Fremdsprachendidaktik leisten kann.

1.1 Die Relevanz von Gender im Fremdsprachenunterricht



you get proverbially barfed on a lot.



Liz Prince, *Tomboy* (2014: 74ff.)

Die Frage, warum Gender im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden sollte, beinhaltet eigentlich zwei Fragen. Zum einen: Warum sollte Gender thematisiert werden? Um diese Frage zu beantworten, werden eingangs pädagogische und psychologische Forschungsergebnisse herangezogen, die die Auswirkung von Geschlechternormen während der Schulzeit verdeutlichen. Daraus wird abgeleitet, dass eine unterrichtliche Thematisierung von Gender sinnvoll sein kann. Daran anschließend ist die zweite Frage zu beantworten: Warum soll Gender speziell im

Fremdsprachenunterricht thematisiert werden? Um dies zu beantworten, werden die bereits bestehenden Beiträge im Bereich der Englischdidaktik untersucht und anschließend gezeigt, warum sich fremdsprachliche Fächer mit den Gegenstandsbereichen Sprache, Literatur und Kultur für die Thematisierung von Gender besonders eignen. Diese Zusammenhänge gilt es dann im Laufe der Arbeit weiter auszuführen.

1.1.1 Gender in schulischen Kontexten und als Faktor von (Persönlichkeits-)Bildung

In der Frage, welche Bedeutung Gender im Kontext von Fremdsprachenunterricht hat, ist es hilfreich, zwischen verschiedenen Betrachtungsebenen schulischen Unterrichts zu unterscheiden. So spielt Geschlecht erstens grundsätzlich eine Rolle in den allgemeinen schulischen Strukturen, zweitens in den konkreten Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden sowie der Lernenden untereinander – wie Liz Prince (2014) eingängig illustriert –, welche alle zusammen genommen drittens Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden haben. Viertens kann Gender (zumindest potenziell) auf der Ebene der Unterrichtsgegenstände thematisiert werden. Wiewohl vor allem letztgenannte Ebene von spezifisch fachdidaktischem Interesse und zugleich Gegenstand dieser Arbeit ist, wird zunächst ein Überblick über Geschlecht auf der strukturellen und interaktionalen Ebene gegeben und seine Auswirkung auf die geschlechtsbezogene (Persönlichkeits-)Bildung skizziert. Diese Ebenen stehen in Wechselwirkung miteinander bzw. wirken sich auf die Relevanz von Geschlecht im Fremdsprachenunterricht aus und stellen so das Bedingungsfeld für diese Arbeit dar.

1.1.1.1 Geschlecht in schulischen Strukturen

Nachdem jahrhundertlang Bildungsangebote und -erwartungen stark geschlechtsspezifisch geprägt waren und Jungen* und Mädchen* (wenn überhaupt, in Abhängigkeit von ihrem sozioökonomischen Hintergrund) mit ganz unterschiedlichen Zielvorstellungen getrennt voneinander unterrichtet wurden, hat sich in Deutschland im Laufe der letzten 50 Jahre eine koedukative schulische Ausbildung – bis auf einige wenige Ausnahmen – durchgesetzt. Von institutioneller Seite haben damit alle Lernenden Zugang zu den gleichen Bildungsangeboten. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern innerhalb schulischer Strukturen das Geschlecht weiterhin von Bedeutung ist.

Die Debatte um Koedukation wurde unter Berücksichtigung der Frage geführt, ob Mädchen* und Jungen* unter Umständen gleiche Inhalte getrennt besser lernen würden. Es wurde davon ausgegangen, dass auf diese Weise weniger geschlechtsstereotype Zuschreibungen die Lernprozesse beeinflussen könnten (vgl. z.B. Faulstich-Wieland 2008). Geschlechtsspezifische (Selbst-)Attribuierungen und ihre Auswirkungen werden auch von Befürworter*innen einer ‚reflexiven Koedukation‘

in den Blick genommen und sind Gegenstand empirischer, meist quantitativer Schulforschung. Die Bereiche, die hauptsächlich auf geschlechtsspezifische Unterschiede untersucht wurden, sind die schulischen Leistungen in den verschiedenen Fächern, das Interesse an bestimmten Fächern sowie Motivation und Selbstkonzepte (vgl. ebd.). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bzgl. der Interessen und volitionalen Aspekte im Laufe der Schulzeit eine geschlechtsbezogene Dichotomisierung stattfindet. Laut der bei Faulstich-Wieland (2008) zitierten Studien (u.a. SCHOLASTIK, LOGIK, TIMSS und einer umfassenden Längsschnittstudie) steigt im Laufe der Sekundarstufe I das fachspezifische Interesse an naturwissenschaftlichen Fächern bei den Jungen*, während das Interesse an den Fremdsprachen, vor allem aber am Fach Deutsch bei ihnen abfällt. Bei den Mädchen* liegen Fremdsprachen und Biologie an erster Stelle. Das Interesse am Deutschunterricht steigt proportional dazu, wie jenes an Mathematik sinkt. Die Ergebnisse von TIMSS II verweisen aber auf eine geschlechtsunabhängige Einstellung zu Mathematik in der Sekundarstufe II (vgl. ebd.: 680).

In Bezug auf das Arbeitsverhalten werden Mädchen* als leistungsbereiter als Jungen* beschrieben, zugleich wird ihnen jedoch geringeres Zutrauen in die eigenen fachlichen Leistungen bescheinigt. Im Laufe der Adoleszenz ist allerdings bei allen Schüler*innen unabhängig vom Geschlecht ein Abfall in Leistungsbereitschaft, Lernfreude und Disziplin zu beobachten (vgl. ebd.: 675f.). In Studien zu Schulleistungen zeichnet sich (trotz ansonsten stark variierender Ergebnisse) ab, dass in den allgemeinbildenden Schulen Mädchen* im Gesamtdurchschnitt erfolgreicher sind und in kürzerer Zeit die höheren Bildungsabschlüsse erreichen (vgl. ebd. 676ff.). Diese Ergebnisse können als erfreuliche Entwicklung gegenüber der Bildungsbenachteiligung der Mädchen* bis in die 1970er Jahre hinein gedeutet werden. Die Ergebnisse führten jedoch vor allem nach Veröffentlichung der internationalen *Programme for International Student Assessment* (PISA)-Vergleichsstudie Anfang der 2000er zu einer öffentlichen Diskussion um Jungen* als neue Bildungsverlierer.

Bei der Suche nach Gründen für den Nachteil der Jungen* wurde in einer etwas überraschend anmutenden Verknüpfung die ‚Feminisierung der Bildung‘ dafür verantwortlich gemacht. Auf eine zunächst in den Feuilletons geführte, teilweise recht polemische Debatte (vgl. einen Überblick Rendtorff 2015: 39ff.) folgte eine tiefere wissenschaftliche Auseinandersetzung. So verwahrte sich das Bundesjugendkuratorium (2009) gegen Verkürzungen in der Debatte und setzte sich kritisch mit den in der Diskussion aufgekommenen Thesen und Zusammenhänge auseinander. Eine von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Auftrag gegebene Metastudie von Thomas Viola Rieske (2011) trägt vielfältige Forschungsergebnisse zusammen, um die Thesen der Jungenbenachteiligung und Feminisierung des Bildungswesens zu überprüfen. Im Folgenden soll auf einige der darin differenzierten Aspekte eingegangen werden, da sie die Komplexität von Geschlechterbildung in schulischen Strukturen verdeutlichen (und eine Bewertung

von Gewinner*innen und Verlierer*innen nicht haltbar erscheinen lassen). In der Studie werden die Vergleiche in den Leistungsstudien unter die Lupe genommen und genauer nach Fächern, regionalen Unterschieden, nach Unterschieden zwischen den Kursniveaus, aber auch innerhalb von Fächern und Kursen, z.B. nach Aufgabentypen und Lerninhalten, differenziert. Dabei entsteht bereits ein diverses Bild der Leistungsunterschiede, das eindeutige Aussagen zu ihrer Geschlechtsspezifik erschwert (vgl. ebd.: 26 ff.).

Rieske (2011: 35) geht zudem ausführlich auf die Übergänge zwischen den Schulstufen, aber auch auf den Eintritt in die berufsbildenden Institutionen sowie die Hochschule und die anschließenden Berufsfelder ein. Dabei wird deutlich, dass die Chancenvergabe nicht nur über Schulnoten und -abschlüsse erfolgt, sondern dass vielmehr während der Schulzeit (wenn auch nicht ausschließlich durch den Einfluss der Schule) erworbene, vergeschlechtlichte Faktoren auch über die unmittelbaren Qualifikationen hinaus eine wichtige Rolle zu spielen scheinen. Denn trotz geringerer Bildungsabschlüsse bei den männlichen Untersuchten und höherem Anteil an Arbeitslosigkeit unmittelbar nach der Ausbildung, sind bereits in der Ausbildung weniger junge Frauen* erwerbstätig, sie verdienen weniger und haben schlechtere Arbeitsbedingungen. Weniger weibliche als männliche Schulabgänger*innen mit Hochschulberechtigung nehmen ein Studium auf. In den Reihen der Promovierten und Habilitierten sinkt ihr Anteil weiter (vgl. ebd.: 46). Neben den fachlichen Interessen und Kompetenzen entwickeln sich also in der Schulzeit auch in Bezug auf die sozialen Kompetenzen, Selbstkonzepte und Verhaltensweisen geschlechtsspezifische Differenzen, die sich unter anderem auf die Wahl der anschließenden Bildungs- und Berufswege auswirken.

Mit der Berufsorientierung ist auf einen weiteren Aspekt verwiesen, an dem Geschlecht auch in der Schule relevant ist: die Personalstruktur. Mit dem Schlagwort der ‚Feminisierung‘ der Bildung wird der hohe Anteil an weiblichen Lehrenden bezeichnet, aufgrund dessen von einigen ein möglicher negativer Effekt für die männlichen Lernenden vermutet wurde. Ein solcher Effekt konnte bislang nicht nachgewiesen werden (vgl. ebd.: 51ff.), dennoch spielt das Geschlecht der Lehrperson vermutlich eine Rolle in der Schule. In welchen Schultypen und welchen Fächerkulturen eher männliche oder weibliche Lehrende in der Überzahl sind, kann z.B. eine (bewusst oder unbewusst wahrgenommene) Orientierungsfunktion dafür haben, was als gesellschaftlich anerkannt gilt. Dies gilt auch für die vertikale Verteilung von Funktionen und Stellenbesetzungen (in denen sich die bereits erwähnten Tendenzen in den beruflichen Entscheidungen der Lernenden spiegeln): Je höher qualifizierend die Schulform und die Besoldungsgruppe ist, desto höher ist der Männer*anteil, bis hin zur Überzahl in den entscheidungsweisenden Funktionsstel-

len (vgl. ebd.: 32ff. bzw. Roisch 2003). Auf die Rolle der Lehrperson speziell im Kontext von Gender-Reflexion wird noch zurückzukommen sein.⁴

Die GEW-Studie kontextualisiert die zusammengefassten Studien durch Erkenntnisse aus der Geschlechterforschung bzw. den Männlichkeitsstudien. Dabei wird vor allem dem zentralen Umstand Rechnung getragen, dass die sogenannten Jungen* eine sehr heterogene Gruppe bilden und unterschiedlich stark von Benachteiligungen betroffen sind. Das Ausmaß ist beispielweise im Zusammenwirken mit anderen gesellschaftlich relevanten Kategorien zu differenzieren: Bezüglich des Bildungs-(miss-)erfolgs sind dabei besonders der sozioökonomische sowie Migrationshintergrund von Bedeutung (vgl. Rieske 2011: 62). In diesen Bereichen werden zudem Überschneidungen und Gemeinsamkeiten mit den in dieser Hinsicht ebenfalls benachteiligten Mädchen* deutlich, die in der breiten Diskussion jedoch wesentlich weniger Beachtung finden (vgl. ebd.: 71).

Es zeigt sich also, dass ein differenzierter Blick lohnt, auch unter Berücksichtigung anderer Maßstäbe als Geschlecht. Nur so lässt sich zudem einem forschungsmethodologischen Zirkelschluss vorbeugen, wie ihn Barbara Schmenk (2002; 2009) insbesondere für die Fremdsprachenforschung aufgezeigt hat: dass Geschlechterunterschiede und auch das kulturell tradierte Bild von der weiblichen Überlegenheit bei Fremdsprachen durch Forschungsdesigns, die nach entsprechenden Gründen suchen, diese Unterschiede auch reifizieren (vgl. Schmenk 2009: 270f.). Solche Geschlechtervorstellungen haben eine Auswirkung auf die Leistungen, Motivationslage und Selbstbilder von fremdsprachlichen Kompetenzen. Sie sind jedoch eher auf kulturelle Stereotype zurückzuführen als auf geschlechtsspezifische Begabungen (vgl. ebd.).⁵ In Bezug auf den Englischunterricht zeigen die – mit entsprechender methodologischer Vorsicht zu betrachtenden – quantitativen Ergebnisse jedoch auch kein eindeutiges Bild. Während die PISA-Ergebnisse, die jene oben wiedergegebene Diskussion auslösten, gar keine fremdsprachlichen Kompetenzen überprüfen, zeigen sich in den Ergebnissen der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI, vgl. Beck, Klieme 2007) kaum Unterschiede bzgl. geschlechtsspezifischer Leistungen (vgl. Rieske 2011: 27). Lediglich bei einer Differenzierung der sprachlichen Fertigkeiten zeigt sich, dass Mädchen* im schriftlichen Bereich besser abschneiden, Jungen* hingegen im Mündlichen (vgl. ebd.). Diese Ergebnisse hat Stefanie Fuchs (2013) zum Anlass genommen, das Interesse am und die Motivation für den Englischunterricht geschlechtsspezifisch zu erheben. Auch Fuchs kommt entgegen der eigenen Ausgangshypothese zu dem Ergebnis, dass sich in Bezug auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale kaum Geschlechterunter-

⁴ Vgl. Kap. 4.4 Zur Rolle der Lehrperson bei einer Gender-Reflexion.

⁵ Zu diesem Schluss kommt auch eine weitere Studie des PISA-Konsortiums aus dem Erhebungszeitraum 2012, die sich spezifisch Geschlechterunterschieden widmet (vgl. OECD 2015). Die Implikationen, die zur Reduzierung der konstatierten Unterschiede beitragen sollen, scheinen allerdings wiederum genau den kulturellen Pauschalisierungen zu entsprechen, denen sie entgegenwirken wollen.

schiede finden lassen. Einzig die Motivation im Bereich Schreiben scheint bei den Mädchen* höher, was die leistungsbezogenen Ergebnisse aus DESI spiegelt. Insbesondere im Englischunterricht, anders als beispielweise im Französisch- oder Deutschunterricht (vgl. ebd.: 330), sind geschlechtsbezogene Unterschiede in Leistung und Motivation gering. In ihrem Fazit reflektiert Fuchs den forschungsmethodologischen *bias* bzgl. binärer Geschlechtsunterschiede und warnt davor, durch eine Homogenisierung in Bezug auf geschlechtsspezifische Gruppen und, im Falle der Jungen*, durch eine Defizitorientierung Geschlechtsunterschiede zu verstärken statt ihnen entgegenzuwirken (vgl. ebd.: 332f.).

Gerade bei den Konsequenzen, die aus Studien wie PISA gezogen werden und bei Überlegungen zu genderreflektierenden Angeboten sollte daher der Blick auf geschlechtliche Vielfalt und unterschiedliche Repräsentationen von Weiblichkeiten und Männlichkeiten gerichtet werden. Diese lassen sich besser in den Blick nehmen, wenn alltägliche Strukturen betrachtet werden. Jenseits der quantitativen Verhältnisse der Geschlechter ist die Frage nach der Herstellung von Geschlecht(-erdifferenzen) in der Schule auch auf der Ebene der Interaktionen der Akteure schulischen Lebens zu suchen, welche als nächstes betrachtet wird.

1.1.1.2 Geschlecht in schulischen Interaktionen

Lange Zeit war die geschlechtsbezogene pädagogische Forschung auf die Geschlechtsdifferenzen bzw. -verhältnisse ausgerichtet und sie beruhte häufig auf quantitativer Forschung. Seit dem Jahrtausendwechsel entstehen erste Forschungen zur Herstellung von Geschlecht in schulischen Kontexten, die mikrosoziologische Prozesse in den Blick nehmen und sich ethnographischer Beobachtungsmethoden bedienen (vgl. Breidenstein, Kelle 1998, Thies, Röhner 2000 sowie Publikationen aus einem vierjährigen DFG-Projekt zu sozialen Konstruktionen von Geschlecht in der Schule, z.B. Faulstich-Wieland, Weber, Willems 2004 und Güting 2004 sowie Budde, Scholand, Faulstich-Wieland 2008). Diese Umorientierung war eine Folge veränderter geschlechtertheoretischer Grundlagen⁶ bzw. ihrer Anwendung auf pädagogische Kontexte. Zudem ließ sich so den bereits aufgezeigten unzureichenden Hinweisen aus den quantitativ ausgerichteten Studien auf die Prozesse nachgehen, die im Einzelnen jene Vergeschlechtlichung ausmachen, deren Symptome an den vorhandenen Studien abzulesen waren.

Dem explorativ-interpretierenden Ansatz qualitativer Forschung entsprechend lassen sich aus den neueren, ethnographischen Studien keine Gesetzmäßigkeiten ableiten, sie haben jedoch der Diskussion um geschlechtersensible Schulkulturen neue Impulse gegeben. Sie bieten überdies für die täglichen Unterrichtsinteraktionen, insbesondere vor dem Hintergrund einer Konzeption zur Thematisierung von

⁶ Vgl. Kap. 2 Bezugswissenschaften Gender Studies: Zentrale geschlechtertheoretische Erkenntnisse und ihre didaktischen Implikationen.

Gender auf der Inhaltsebene, wichtige Anlässe zur Reflexion. Schließlich ermöglichen sie, wie oben gefordert, einen differenzierteren Blick auf die Vielfalt von geschlechtlichen Inszenierungen. Auf dem konstruktivistischen Konzept des *doing gender*⁷ basierend, untersuchen die ethnographischen Studien, wie im Klassenzimmer Geschlecht als Kategorie in sozialen Interaktionen dargestellt und zugeschrieben wird.⁸ Zweigeschlechtlichkeit soll dabei nicht vorausgesetzt, sondern ihrer Herstellung nachgegangen werden. Untersucht werden sowohl Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen als auch das Verhalten der Lernenden untereinander.

In Bezug auf die Person der Lehrkraft und deren Umgang mit den Lernenden werden Beobachtungen gemacht, die einen Eindruck davon vermitteln können, welche (subtilen) Prozesse zu der in den quantitativ ausgerichteten Studien festgestellten, dichotomisierenden Geschlechterbildung beitragen könnten (ohne dass ein eindeutiger kausaler Zusammenhang hergestellt würde). Es gibt Hinweise darauf, dass es nicht nur im Umfang der Interaktion von Lehrenden mit Lernenden geschlechtsbezogene Unterschiede gibt, wie die feministische Schulforschung schon seit längerem herausgestellt hat.⁹ Vielmehr unterscheiden sich die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion auch in Form und Inhalt, wie anhand einzelner Fallbeispiele im Detail analysiert und interpretiert wird. So kann z.B. der Umgang der Lehrenden mit Wissenslücken der Lernenden Zuschreibungen enthalten, die sich auf deren fachspezifische Selbstkonzepte auswirken können: Es macht einen (Geschlechts-)Unterschied, ob eine nicht gewusste Antwort im Physikunterricht auf mangelnde Anstrengung oder auf grundsätzlich mangelnde fachliche Kompetenz zurückgeführt und entsprechend markiert wird (vgl. Faulstich-Wieland 2008: 689f., Thies, Röhner 2000).

Vor allem in Bezug auf das Sozialverhalten bestehen geschlechtsspezifische Zuschreibungen, wie durch Interviews mit Lehrenden deutlich wird. Diese sind besonders pauschal, wenn es um die beschreibende Einschätzung von Gruppen geht (vgl. Budde 2006: 51ff.). Von den Mädchen* wird sozialeres Verhalten erwartet, oft wird zum Gelingen des Unterrichts sogar darauf aufgebaut, um die Jungen* zu ‚neutralisieren‘. Mädchen*, die laut und für die Lehrkraft anstrengend sind, werden hingegen als Abweichung wahrgenommen und, auch wenn aus der Sicht der Lehrenden grundsätzlich unangepasstes Verhalten bei Mädchen* unterstützt werden soll, wird es im Unterrichtskontext als unangemessen empfunden (vgl. Faulstich-Wieland, Weber, Willems 2004: 178). Gerade bei Mädchen* scheint als solches Verhalten bisweilen sogar negative Auswirkungen auf die Benotung zu haben. Dieser Einblick würde die Ansicht relativieren, dass vor allem Jungen* für störendes

⁷ Vgl. Kap. 2.2 Interaktionistischer Konstruktivismus.

⁸ Für einen Überblick über ähnliche Studien aus dem englischsprachigen Raum vgl. Decke-Cornill (2007b) sowie Sunderland (2000).

⁹ Vgl. z.B. Monika Stürzers (2003) differenzierte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, dass Jungen* mehr – positive ebenso wie negative – Aufmerksamkeit erhalten als Mädchen*.

Verhalten unabhängig von ihrer Leistung in der Bewertung sanktioniert werden (vgl. Budde, Scholand, Faulstich-Wieland 2008).

Das oft als für den Unterrichtsablauf als störend empfundene Verhalten männlicher Schüler, das eher an Männlichkeitsnormen denn an den Anforderungen schulischen Lernens ausgerichtet ist, kann gerade auch in der Interaktion mit den Lehrer*innen verstärkt werden (vgl. z.B. Fälle aus dem Technikunterricht ebd.). Ein eindrückliches Fallbeispiel findet sich bei Jürgen Budde (2006: 55f.), an dem sich sehen lässt, wie – in dem Fall eine männliche Lehrkraft – in einer Gesprächssituation Komplizenhafte Strukturen aufbaut. Dieses Bündnis bietet Anschluss an stereotype Männlichkeitskonstruktionen, indem es sowohl Elemente der Verbrüderung mit einem einzelnen Schüler* als auch einen Scherz auf dessen Kosten in Verbindung mit den restlichen Schülern beinhaltet, und sowohl abwertende Vorstellungen über Frauen* sowie normative Vorstellungen von heterosexuellen Beziehungen aktualisiert.

Dieses Beispiel verdeutlicht darüber hinaus, dass bei der Betrachtung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen auch eine Analyse der Inszenierung von Geschlecht und Begehren der jeweiligen Lehrperson von Relevanz ist. Dem wird jedoch in der bisherigen (empirischen) Forschung nicht ausreichend Rechnung getragen. Implikationen für die Praxis müssten jedoch an diesem Punkt und an einer Reflexion der eigenen Geschlechtsidentität und Vergeschlechtlichung ansetzen.¹⁰

Ein Verdienst der detailreichen ethnographischen Studien ist, dass sie die bisweilen paradoxe Komplexität geschlechtsspezifischer Zuschreibungen verdeutlichen können. Sie zeigen nämlich, dass auch bereits gendersensibilisierte Lehrende an der Herstellung von Zweigeschlechtlichkeit und Geschlechternormierungen beteiligt sind. Gerade ein Wissen um Ungleichverhältnisse zwischen Jungen* und Mädchen* kann u.U. dazu führen, dass den Mädchen* gegenüber protektionistisches Verhalten an den Tag gelegt wird – was weder zu Geschlechtergerechtigkeit beiträgt, noch der Durchsetzungsfähigkeit und Selbstwahrnehmung der Mädchen* gerecht wird und wiederum unbeabsichtigt ein Bild von Weiblichkeit als schwach und beschützenswert bzw. von Jungen* als grob und unverletzlich vermitteln mag (vgl. Faulstich-Wieland, Weber, Willems 2004: 178ff.).

Neben den bewussten bis unbewussten Bezügen auf Geschlecht in den Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden wird Geschlecht in der Schule vor allem durch Interaktionen unter den Schüler*innen hergestellt, wobei sich die Konstruktionsprozesse und Bezüge im Laufe der Schulzeit maßgeblich ändern. Die Aneignung oder Aushandlung von geschlechtsspezifisch kodierten Mustern erfolgt zum einen über die Gestaltung des Erscheinungsbilds, also durch Haarpraktiken, Kleidung, Make-up oder Accessoires, und über das Verhalten inklusive Gestik, Mimik

¹⁰ Vgl. 4.4 Zur Rolle der Lehrperson bei einer Gender-Reflexion.

und Haltung und zum anderen durch Bezüge auf über Geschlecht definierte Gruppen, Abgrenzungen von anderen Personen und Gruppen und das Einüben von heterosexuellen Paarbeziehungen.

In der gleichen Studie erfolgt in Bezug auf die Gruppe der männlich Sozialisierten eine Interpretation des *doing gender* entlang des Modells hierarchisch organisierter Männlichkeiten von Raewyn Connell mit den Positionen (nicht zu verwechseln mit festgeschriebenen Typen oder Identitäten) von hegemonialen über komplizenhaften zu untergeordneten bis marginalisierten Männlichkeiten.¹¹ Die empirisch festgehaltenen Episoden und ihre Interpretation entlang dieses Modells eignen sich, auf die Vielfalt (und die Hierarchisierungen) der Positionen unter den Jungen* zu verweisen, die in den quantitativen Studien nicht erfasst werden können. Dabei wird auch auf andere relevante Einflussgrößen neben Geschlecht, z.B. das Zusammenwirken mit sozioökonomischem Status, Alter oder Bildungserfolg verwiesen, ebenso wie auf die individuelle Ausgestaltung dieser Kategorien. Die verschiedenen (Selbst-)Positionierungen verbindet jedoch, dass sie sich über die Abgrenzung zum Weiblichen definieren.¹²

Durch solche theoretisch fundierten Einordnungshilfen wird einerseits greifbarer, welche Vielfalt an geschlechtlichen Inszenierungen in der Schule existieren. Andererseits wird zugleich die Ausrichtung an einer idealtypischen zweigeschlechtlichen Norm deutlich, die in dieser Form niemand erfüllt, die aber sehr wirkmächtig ist. Anerkennung und Zugehörigkeit werden in den meisten Fällen über das Annähern an hegemoniale Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit vergeben. Abweichungen und Subversion sind allerdings ohne soziale Sanktionen möglich, wenn der Status in der Gruppe gesichert ist und Irritationen der symbolischen Ordnung wieder ausgeglichen werden können (z.B. Manz 2009: 220f., Faulstich-Wieland, Weber, Willems 2004: 148ff.). Die Inszenierung von Geschlecht, die mit Privilegierung, Abwertung oder Ausgrenzung verbunden sein kann, ist integraler Bestandteil der Interaktionen im Klassenzimmer.

Trotz der Annahme, dass Geschlecht immerwährend hergestellt wird, werden in die Studien zu *doing gender* in der Schule auch Ansätze einbezogen, die darauf wei-

¹¹ Zu Connells Konzept hegemonialer Männlichkeit vgl. Kap. 2.1.1.1 Exkurs: Männlichkeitsforschung.

¹² Bei der Lektüre der Ergebnisse des DFG-Projekts zur Sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen (Faulstich-Wieland, Weber, Willems 2004) fällt auf, dass ein theoretisches Konzept wie das hegemonialer Männlichkeit für die Beschreibung der hierarchischen Beziehungen bzw. unterschiedlichen Inszenierungen von Weiblichkeit fehlt. Als mögliche Ergänzung soll hier die Dissertation von Konrad Manz (2009) genannt sein, in der auf Grundlage einer ebenfalls ethnographischen Untersuchung von Geschlechterverhältnissen in Schulen in Zentralamerika entsprechende Beschreibungsmöglichkeiten von Weiblichkeiten entwickelt werden. Manz unterscheidet in herausfordernde, sexualisierte sowie unsichtbare Weiblichkeit, die sich durch ihr Verhältnis zu Männlichkeit definieren, sowie unabhängige Weiblichkeit. Entsprechend dem dynamischen Positions-Begriff können durchaus wechselnde oder mehrere Positionen von einer Person eingenommen werden, da es sich um (variierende) Verhältnisse und Handlungen handelt (vgl. ebd.: 124).

sen, dass die Darstellung von Geschlecht dennoch nicht immer relevant gesetzt wird, sondern auch zugunsten anderer Kategorien zurücktreten kann oder mit ihnen verbunden wird.¹³ So spielt in den Praktiken der Aufmachung und in den Bewertungen von Handlungen im Laufe der Sekundarstufe die Relevanz des Nicht-mehr-kindlich-sein-Wollens, das *doing adult*, eine immer stärkere Rolle, was mit dem *doing gender* verknüpft wird (vgl. ebd.: 108). In der Frage, inwiefern andere Differenzlinien diejenigen von Geschlecht überlagern, wird im Kontext Schule vor allem ein *doing student* relevant, das sich an den strukturellen und platzanweisenden Bedingungen von Schule und schulischen Hierarchien ausrichtet und sich sowohl in der Interaktion mit den (hierarchisch höheren) Lehrenden als auch in der Ausrichtung auf institutionelle Bestätigungen ausdrückt. In den empirischen Befunden werden hierzu sowohl Dynamiken solidarischer Abgrenzung gegenüber den Lehrenden als auch Konkurrenzverhalten unter den Lernenden beschrieben, bei gleichzeitigem Bemühen, nicht als übereifrig zu gelten. Insbesondere Anforderungen an Männlichkeiten können teilweise Anforderungen an das Schülersein entgegenstehen und eine Entscheidung für das Erfüllen ersterer kann dann zu Lasten der letzteren ausfallen, wie es in der Diskussion um schulische Bedingungen für Jungen* schon angedeutet wurde. Abgesehen von der Tatsache, dass der Begriff von hegemonialer Männlichkeit (je nach soziokulturellem Milieu) nicht unbedingt im Gegensatz zu schulischem Erfolg stehen muss, zeigt sich in den empirischen Befunden, dass eine Relevanzsetzung der jeweiligen Zugehörigkeiten situationsabhängig erfolgt und dass der Bezug auf das Schüler*innensein bei allen Lernenden bisweilen geschlechterübergreifend dominiert, dann wieder gegenüber der Inszenierung von Geschlecht zurücktreten kann (vgl. ebd.: 197ff.).

Im Anschluss an die hier angerissenen empirischen Befunde und unter Bezug auf die Debatten um Koedukation haben die Forschenden des DFG-Projekts eine Differenzierung des pädagogischen Umgangs mit Geschlecht eingebracht, die in einschlägige Diskussionen auf Tagungen und in Publikationen Eingang gefunden hat. Sie unterscheiden in Dramatisierungen und Entdramatisierungen von Geschlecht und zeigen die jeweiligen pädagogischen Implikationen auf (vgl. ebd.: 215ff.). Unter Dramatisierung wird eine explizite Bezugnahme auf die Kategorie Geschlecht als zentrales Kriterium der Einschätzung und Einordnung verstanden. Dies geschieht in schulischen Interaktionen immer dann, wenn sich Handlungen und Bewertungen an Geschlecht ausrichten, etwa bei Gruppeneinteilungen nach Geschlecht oder Leistungsvergleichen. Wie oben angedeutet, geschieht dies auch (bewusst oder nicht) im Rahmen von Ansätzen geschlechtergerechten Handelns. Bei einer Dramatisierung in dem Bemühen um geschlechtergerechte Bildung können Zweigeschlechtlichkeit und stereotype Zuschreibungen also durchaus auch reproduziert werden. Ein vermeintlich ‚genderfreier‘ Zugang, wie ihn viele Lehrende für

¹³ Vgl. Kap. 2.2.1 Geschlecht als interaktiv hergestellt.

sich reklamieren, in der Annahme, in ihrem Unterricht spiele Geschlecht keine Rolle, kann allerdings ebensolche Effekte haben, wie aus den bisherigen Ausführungen zu strukturellen Bedingungen und Interaktion in der Schule deutlich geworden sein sollte. Unter Entdramatisierung von Geschlecht ist daher nicht das Negieren der Relevanz der Kategorie Geschlecht zu verstehen, sondern vielmehr der bewusste Verzicht auf eine Bezugnahme sowie eine Einbettung in andere Bezugsgrößen. In der Studie wurden dabei unter den Lernenden die Relevanz des Alters bzw. der Abgrenzung von Kindheit und Jugend herausgearbeitet sowie das Schüler*innensein; es können aber auch andere relevante Kategorien inszeniert werden, wie sozioökonomischer Hintergrund, Ethnizität, sexuelle Orientierung, körperliche Unversehrtheit, Religion und andere in den jeweiligen Gruppen vorhandenen Zugehörigkeitsgefühle. Eine solche intersektionale Betrachtung ist Teil einer Entdramatisierung von Geschlecht, die den Autor*innen nach zu einem *undoing gender*¹⁴ führt.

Die aus den empirischen Studien abgeleiteten pädagogischen Empfehlungen zeigen, dass sowohl Dramatisierung als auch Entdramatisierung Teil genderkompetenten schulischen Handelns sein sollten. Budde (2006) formuliert dies an anderer Stelle als einen Dreischritt: Zunächst ist im Sinne einer Dramatisierung von Geschlecht dessen Bedeutung in einer Situation zu analysieren, anschließend in einer Differenzierung den Blick auf die Vielfalten und Überschneidungen zu richten, um schließlich in der konkreten Interaktion jedoch in Bezug auf Geschlecht entdramatisiert zu handeln. Im Rahmen dieser Arbeit wird noch zu überlegen sein, inwiefern diese Unterscheidung, die sich auf die Inszenierung von Geschlecht in schulischen Interaktionen bezieht, auch auf die Ebene der Unterrichtsgegenstände übertragbar ist. Die Differenzierung kann hilfreich sein, die Gratwanderung zu bewältigen, Geschlecht als Kategorie zu thematisieren, ohne sie zu reproduzieren.

1.1.1.3 Geschlechtsidentität und (Persönlichkeits-)Bildung

Aus den bisherigen Ausführungen ist bereits deutlich geworden, dass die Schule einen starken Einfluss auf die Vergeschlechtlichung der Lernenden hat. Sie ist nicht der einzige Faktor: Familiäre Erziehung, die vielbeschworene Medienrezeption sowie die Orientierung an *peer groups* sind beispielsweise wichtige Einflussgrößen. Insofern ist die Schule weder alleinig verantwortlich für die ‚Geschlechterbildung‘, noch kann sie die anderen Faktoren revidieren. Dennoch ist das Feld Schule mit den verschiedenen Akteuren eine zentrale Sozialisationsinstanz, woraus sich ein Bildungsauftrag ableitet, der jenseits der Vermittlung von Fachwissen in der Unter-

¹⁴ Diese Verwendung des Begriffs des *undoing gender* beruht auf der Prägung des Begriffs durch Stefan Hirschauer (vgl. näher Kap. 2.2.1 Geschlecht als interaktiv hergestellt) und differiert von dem Judith Butlers (vgl. näher Kap. 2.3.1 Geschlecht als Effekt der Diskurse).

stützung der Persönlichkeitsentwicklung besteht (vgl. z.B. das Niedersächsische Schulgesetz, Niedersächsisches Kultusministerium 2015: §2).

Im Laufe ihrer Schulzeit durchlaufen die Lernenden entwicklungspsychologische Stadien von der Kindheit bis zur späten Jugend. Gerade in der Pubertät setzen sich Jugendliche mit gesellschaftlichen Anforderungen an sie auseinander und versuchen, sich in diese hinein zu finden, was maßgeblich mit dem Ausgestalten der eigenen Geschlechtsidentität und Sexualität verbunden ist. Entwicklungspsychologische (vgl. z.B. Flaake 2006) und sozialisationstheoretische (vgl. z.B. Bilden 2002)¹⁵ Perspektiven zeigen, welche Schwierigkeiten und kritischen Momente in diesem Prozess auftreten können, der von den Normen der Zweigeschlechtlichkeit, hierarchisch strukturierter Geschlechtsspezifik und Heterosexualität geprägt ist. Die sich gesellschaftlich verändernden und diversifizierenden Geschlechterbilder schaffen dabei neue Möglichkeiten, aber auch neue Herausforderungen.

So ist die Adoleszenz von Mädchen* in Deutschland dank der Wirkung der zweiten Frauen*bewegung geprägt von Bildern selbstbewusster, intelligenter, erfolgreicher und selbstbestimmter Weiblichkeit. Zugleich wirken jedoch traditionelle Anforderungen an weibliche Fürsorglichkeit, an emotionale und soziale Kompetenzen fort, und Schönheit und die Attraktivität des Körpers haben weiterhin einen hohen Stellenwert. Diese Aspekte sind stark auf die Anerkennung im Blick Anderer ausgerichtet. Das eigene Selbstbewusstsein einschließlich einer Zufriedenheit mit dem Körper sinkt im Laufe der Pubertät bei den meisten Mädchen* stark und bietet eine Angriffsfläche für emotionale Verletzungen durch weitere Abwertungen (bis hin zu Symptomen wie selbstverletzendem Verhalten und Essstörungen). Die unterschiedlichen Anforderungen führen zu Unsicherheiten und Widersprüchen, die nicht einfach mit einem Anspruch von Stärke zu vereinbaren sind – eine Ambivalenz, die sich auch in Fragen der Berufswahl und der Ausrichtung an der Vereinbarkeit von Karriere und Familie niederschlägt.

Auch die Anforderungen an Jungen* ändern sich nachfolgend zu denen an Weiblichkeit: Sie sollen Gefühle zeigen können, sich im Haushalt einbringen, sich um andere kümmern und auf ihren Körper und ihre Kleidung achten usw. Gleichzeitig orientieren sich männliche Jugendliche nach wie vor stark an Zielen wie Unabhängigkeit, Überlegenheit und Aktivität – und umso weniger privilegierte Positionen in anderen Lebensbereichen eingenommen werden, desto wichtiger kann das Inszenieren einer starken Männlichkeit sein. Diese funktioniert über eine Abgrenzung von allem als weiblich Konnotiertem, in sich selbst ebenso wie in Mädchen* und Frauen*. Diese Dynamik führt zum einen dazu, dass Gefühle wie Hilflosigkeit, Schwäche oder Angst abgewertet und nicht zugelassen werden. Dadurch wird ein Umgang mit Verletzungen – die u.U. genau darin bestehen können, als unmännlich

¹⁵ Vgl. Flaake (2006) und Bilden (2002) für die folgenden zwei Absätze sowie ausführlicher zu Sozialisationstheorien Kap. 2.1.1 Geschlecht als gesellschaftliche Strukturkategorie der Ungleichheit.

abgewertet zu werden – erschwert, da ein Eingestehen erneut nicht in das Anforderungsbild von Männlichkeit passen würde (vgl. Flaake 2006: 31). Zum anderen bedeutet eine Abwertung des Weiblichen auch die gesellschaftlich akzeptierte Möglichkeit, die entstehenden Probleme und Widersprüche auf Kosten der weiblich Sozialisierten zu bewältigen. So haben männliche Sozialisationsanforderungen häufig Auswirkungen auf den Umgang mit persönlichen Grenzen: Die eigenen Grenzen werden kaum erkannt, die der anderen nicht gewahrt.

Die Anforderungen an Männlichkeit und Weiblichkeit werden in der Schule ausgehandelt (wie im Abschnitt zu schulischen Interaktionen angedeutet), die entstehenden Unsicherheiten und Schwachpunkte dienen dabei nicht selten als Mittel der Ausgrenzung und Diskriminierung. Dabei werden gesellschaftliche Normen von Geschlecht und Sexualität in der und durch die Schule (re-)produziert. Erste diskurstheoretische Untersuchungen in den Erziehungswissenschaften betrachten, wie hegemoniale Geschlechterdiskurse zur Subjektkonstitution beitragen (vgl. z.B. Hartmann 2012 in einem Beitrag mit dem aussagekräftigen Titel „Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule“ sowie die Beiträge in Kleiner, Rose 2014). Ausführlich wird die Rolle von Schule und Schulpädagogik von Monika Jäckle (2009) diskurstheoretisch konzeptionalisiert. Jäckle schreibt der Schule eine Mittlerinnenposition zwischen gesellschaftlichen Diskursen von Geschlecht, der symbolischen Ordnung, nach der das Wissen über Geschlecht produziert wird, und den identitätsformierenden Effekten dieser Diskurse zu (vgl. ebd.: 119).¹⁶ Dass die darin transportierten Normen machtvoll und (gerade aufgrund ihrer scheinbaren Normalität) gewaltförmig sind, zeigt sich auch in sozialpsychologischen Studien zur Situation von Jugendlichen, die sich nicht als heterosexuell oder eindeutig männlich oder weiblich empfinden. Es zeugt von der tiefgreifenden, subjekt-konstituierenden Wirkung heteronormativer Diskurse, dass beispielsweise entsprechende Selbstdefinitionen und erste sexuelle Erfahrungen bei diesen Schüler*innen später stattfinden als bei den heterosexuell begehrenden (vgl. Watzlawik, Weil 2009 und Krell 2013: 22ff.). Der Prozess, sich der eigenen Orientierung bewusst zu werden (inneres Coming-Out) und nach außen zu tragen (äußeres Coming-Out) fällt in einem heteronormativen Klima schwer. In einer EU-weiten Studie (European Union Agency for Fundamental Rights 2013) zur Situation von europäischen LGBT wird deutlich, dass zwei Drittel der Befragten sich in ihrer Schulzeit gar nicht geoutet haben – die Angaben der Studienteilnehmer*innen aus Deutschland liegen sogar noch über diesem europäischen Durchschnitt (vgl. ebd.: 19). Ebenso hoch ist der Anteil derjenigen, die sich an ständige oder häufige negative Kommentare über LGBT in der Schule erinnern (vgl. ebd.: 18). Eine Studie des Berliner Senats (1999) zur psychosozialen Situation lesbisch, schwul und bisexuell orientierter Jugendlicher

¹⁶ Vgl. dazu näher Kap. 2.3 Diskurstheoretische Dekonstruktion sowie näher Kap. 2.3.2 Didaktische Implikationen: Heteronormativität reflektieren und Vielfalt anerkennen.

zeigt, dass fehlende Akzeptanz und die Erfahrung, in ein Anderssein gedrängt zu werden, Gefühle von Einsamkeit und andere psychische Belastungen zur Folge haben, welche in einer im Vergleich zu heterosexuellen Jugendlichen ungleich höheren Suizidgefährdung gipfeln. Eine darauf folgende ähnliche Dokumentation gibt Einblicke in die Lebensrealitäten von schwulen Jugendlichen in Niedersachsen (Biechele, Reisbeck, Keupp 2001). Auch von diesen wird die Schule meist als homophober Ort beschrieben, an dem ein Outing nicht möglich scheint.

Eine Pilotstudie des Deutschen Jugendinstituts (Krell 2013) erforscht die Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland rund um ihr Coming-Out. Aus den Antworten wird deutlich, dass die meisten Jugendlichen Angst vor ihrem Outing haben (vgl. ebd.: 27), die meisten jedoch bei ihrem ersten Coming-Out gegenüber Vertrauenspersonen gute bis sehr gute Erfahrungen machen (vgl. ebd.: 33). Gleichzeitig berichten fast alle, Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, darunter vor allem gesellschaftliche Benachteiligungen, Beschimpfungen und Mobbing (ebd.: 37ff.). Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Schule als einem homophoben Ort bietet die Studie von Ulrich Klocke (2012) interessante Einblicke, in der er die Akzeptanz gegenüber LGBT* an Berliner Schulen abfragt. Klocke und seiner Mitarbeiter*innen erfassen darin mit psychologischen Messinstrumenten Verhalten, Einstellung und Wissen von Schüler*innen und Lehrkräften. Darin zeigt sich, dass das Wissen um Diskriminierungserfahrungen und die psychosozialen Bedingungen von LGBT*-Jugendlichen unter den Schüler*innen, aber insbesondere auch unter den Lehrer*innen, kaum vorhanden ist (ebd.: 65). Die befragten Lehrer*innen wissen bis auf eine Ausnahme nie von LGBT*-Schüler*innen in ihrer Klasse, manche sind sich sogar sicher, dass es keine gebe. Diskriminierendes Verhalten durch Lehrkräfte wird von den Schüler*innen kaum angegeben, ein Eingreifen bei diskriminierendem Verhalten allerdings auch nicht oft (vgl. ebd.: 52ff.). Was die Einstellungen der Schüler*innen betrifft, so sind die expliziten, also kognitiven Einstellungen der Schüler*innen positiver als die impliziten Einstellungen, die mit Priming-Tests erhoben wurden und neutral bis eher ablehnend ausfallen (vgl. ebd.: 56ff.) Unterstützendes Verhalten steigt bei Schüler*innen wie Lehrer*innen mit der Bekanntheit von LGBT*-Lehrer*innen an der Schule. Insbesondere bei den Lehrenden hat der eigene Kontakt mit LGBT* den größten Effekt darauf, dass und wie sie LGBT* thematisierten. Insgesamt werden LGBT*-Lebensweisen jedoch nach Aussagen der Schüler*innen und Lehrenden sehr selten thematisiert (vgl. ebd.: 51). Der Englischunterricht findet dabei in den quantitativen Überblicken kaum Erwähnung. In den qualitativen Ergebnissen der Lehrer*innen-Interviews gibt es jedoch drei Beispiele, die sich alle auf literarische und filmische Texte beziehen (vgl. ebd. 52).

Die Studien zeigen, dass die Situation von queeren Jugendlichen langsam in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung gerät. Die Bildungspläne zur fächerübergreifenden Repräsentation geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, die

in einigen Bundesländern bestehen oder diskutiert werden, zeugen von einem wachsenden bildungspolitischen Bewusstsein.¹⁷ In der schulischen Praxis scheint jedoch noch großer Handlungsbedarf zu bestehen.

Insbesondere die spezifische Situation von Schüler*innen, die sich gar nicht in dem zweigeschlechtlichen System verorten können, ist – weniger noch als gleichgeschlechtliche Beziehungsformen – kaum beleuchtet.¹⁸ Aus einer der wenigen überhaupt dazu verfügbaren Quellen, Interviews mit Trans*-Jugendlichen zu ihren Schulerfahrungen, wird deutlich, dass diese oft mit Reaktionen von Mitschüler*innen wie Lehrenden konfrontiert sind, die von völligem Unverständnis bis offener Ablehnung reichen (vgl. Hellwig 2006). In der gleichen Broschüre des Berliner Senats zu Trans- und Intergeschlechtlichkeit verweist Ulrich Haupt (2006) auf die Schwierigkeiten, denen sich insbesondere intersexuelle und trans*idente Schüler*innen gegenüber sehen. Außer mit der Haltung der Mitmenschen haben diese Schüler*innen nicht zuletzt mit Problemen wie der durch institutionalisierte Zweigeschlechtlichkeit erzwungenen Wahl der Toilettentür oder des Umkleieraums beim Sportunterricht zu kämpfen. In Anbetracht der auf den letzten Seiten ausgeführten Allgegenwärtigkeit von Geschlecht als Mädchen* oder Junge* in der Schule lässt es sich vorstellen, wie schnell diese Schüler*innen durch die pädagogischen Raster fallen und nicht angemessen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden.

Es gilt also zu überlegen, wie auch jener Teil des Bildungsauftrags erfüllt werden kann, der explizit darin besteht, die Lernenden in „Erziehung und Unterricht [dazu zu befähigen] ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015: §2). Der Plural von Geschlecht in der Formulierung ist dabei nicht aus dem Blick zu verlieren. In all den in diesem Abschnitt zitierten Analysen der Relevanz von Geschlecht und Sexualität in der Schule werden dezidierte Empfehlungen für eine geschlech-

¹⁷ Die GEW war in dieser Hinsicht wegweisend. 2002 stellte sie eine Anfrage an die Kultusministerien der Länder, aus der sich ergab, dass auf institutioneller Ebene einige Weichen gestellt wurden, aber noch großer Handlungsbedarf ist, um „Schule als ein Raum für die Erfahrung von Alternativen“ zu gestalten (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2002). Darüber hinaus nimmt sich die GEW des Themas sexueller Vielfalt in verschiedenen Publikationen an. Ein Ratgeber für schwule und lesbische Lehrer*innen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2012) sowie eine Broschüre zu schwulen und lesbischen Lebensweisen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2005), die neben Erfahrungsberichten von Lehrenden auch einige Unterrichts Anregungen für eine Thematisierung in den verschiedenen Fächern beinhaltet, sind ebenso erschienen wie eine im Auftrag der GEW erstellte Analyse zur Repräsentation von LSBTI in Lehrwerken (vgl. Bittner 2011).

¹⁸ In der EU-Studie (European Union Agency for Fundamental Rights 2013) gehören auch Trans*Menschen zu den Befragten und bereits genannten Zahlen. Von den wiedergegebenen Zitaten von Studienteilnehmer*innen bezieht sich jedoch keines auf Trans*sein und Schule, wohl aber auf Diskriminierungserfahrungen in anderen Lebensbereichen (auf der Straße, im Gesundheitswesen, in der Arbeitswelt, vgl. ebd.).

terbewusste Schulkultur und -struktur, Lehrer*innenbildung und Lehrinhalte abgeleitet (vgl. inbes. Flaake 2006; Biechele, Reisbeck, Keupp 2001: 33f.; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2005: 45; Haupt 2006: 73f.). Zentrale Forderungen und Verbesserungsvorschläge beinhalten (knapp zusammengefasst) eine gute Informations- und Aufklärungskultur der Schule, Aufklärung und Sensibilisierung von Lehrenden, um Ausschlüsse zu vermeiden und ansprechbar zu sein, einen bewusster inkludierenden Sprachgebrauch, eine geschlechterbewusste Pädagogik, die Grenzen aufzeigt und Stärken fördert sowie ggf. ein Hinzuziehen außerschulischer Kompetenzen in den Unterricht und bei der Entwicklung von Lehrmaterialien. In dieser Arbeit soll der Fokus darauf liegen, welche Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene der Unterrichtsinhalte und -methoden besteht, „adoleszente Entwicklungsprozesse auf eine Weise zu unterstützen, die zur Verflüssigung traditioneller Geschlechterbilder und Geschlechterverhältnisse beitragen kann“ (Flaake 2006: 29f.).

1.1.1.4 Thematisierung von Gender als Unterrichtsgegenstand

Bei all der – häufig unbewussten oder ungewollten – Reproduktion von einschränkenden Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität im Kontext von Schule bietet schulischer Unterricht zugleich auch eine große Chance: nämlich genau diese Vorstellungen explizit zu thematisieren, Reflexionsprozesse anzuregen und neue Perspektiven zu eröffnen. Unterricht bietet die Möglichkeit, didaktisch und methodisch aufbereitet hegemoniale Diskurse über Männlichkeit und Weiblichkeit in ihrem sozialen Konstruktcharakter zu thematisieren, Heteronormativität sichtbar zu machen und Zugang zu Positionierungen vermitteln, die jenseits eines binären Geschlechterverständnisses liegen.

Gut geführt kann eine solche Auseinandersetzung zu einer ersten Entlastung von gesellschaftlichen Anforderungen führen, indem diese als solche benenn- und kritisierbar werden. So lassen sich Handlungsspielräume aufspüren in einer Lebensphase, in der heteronormative Ansprüche – verbunden mit konkreten und strukturellen Diskriminierungen – die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten stark beeinflussen können. Eine solche Auseinandersetzung im Unterricht anzuregen würde dem Bildungsauftrag im o.g. Sinne nachkommen. Gleichzeitig bedarf es aufgrund der identitären Sensibilität eines Umgangs, der persönliche Zugänge ermöglicht, aber nicht abverlangt. Inwiefern insbesondere der Fremdsprachenunterricht geeignet ist, diese Gratwanderung zu bewältigen, soll später noch näher ausgeführt werden. Es bedarf gewisser Schutzräume, um die Dramatisierung von Geschlecht nicht zu konfrontativ zu gestalten, die eine explizite Thematisierung im Unterricht darstellen würde.

Wichtig ist festzuhalten, dass eine Dramatisierung von Geschlecht auf der Ebene der Unterrichtsgegenstände nicht bedeuten soll, dass Unterrichtsinhalte ge-

schlechtsspezifisch differenziert werden.¹⁹ Vielmehr sollte an den Ursachen von Geschlechtsspezifität angesetzt werden und diese einer didaktischen, gemeinsam mit den Lernenden vorzunehmenden Reflexion unterzogen werden. Diese wird immer auch in einer Dramatisierung von Geschlechterunterschieden bestehen, wenn betrachtet werden soll, wie Geschlecht hergestellt wird und welche gesellschaftlichen Auswirkungen damit verbunden sind. Die vorübergehende Aktualisierung einer Geschlechter-Dichotomie mit dem eigentlichen Ziel, diese Polarität zu hinterfragen, ist Bestandteil von Gender-Reflexion. Letztere sollte aber auch den Schritt zu einer Entdramatisierung beinhalten, sowohl im Sinne einer Relevantsetzung anderer Differenzkategorien, die nicht von Gender überlagert werden sollen, als auch im Sinne einer Infragestellung des gängigen, dichotomen Geschlechterdenkens. Es ist Aufgabe dieser Arbeit, zu zeigen, wie dies durch die Auswahl und Zusammenstellung von Texten sowie durch methodische Zugangsformen im Fremdsprachenunterricht, spezifisch im Englischunterricht, gesteuert werden kann.

Nachdem die Wichtigkeit, Gender im Rahmen von Schule zu thematisieren, und das Potenzial von Unterricht, dies konstruktiv zu tun, deutlich geworden sind und bevor daher mit dem Stand der Forschung ein Blick darauf geworfen wird, welche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik schon bestehen, sei hier noch einmal betont, dass es wichtig ist, den Kontext der bisher dargestellten schulischen Strukturen mitzudenken. Auch wenn im Folgenden in dieser Arbeit vor allem im engeren Sinne didaktisch und methodisch argumentiert wird, spielen spätestens bei der Umsetzung der Unterrichtsvorschläge in der Praxis die Ebene schulischer Strukturen und schulischer Interaktionen sowie die Auswirkungen auf die Persönlichkeitsbildung immer in den Fremdsprachenunterricht mit hinein und sollten auch so reflektiert werden.

1.1.2 Stand der Forschung: Gender als Unterrichtsgegenstand in der Englischdidaktik

In Anbetracht der zentralen Rolle von Geschlechterverhältnissen in der Schule und dem Potenzial einer Thematisierung auf Unterrichtsebene ist es verwunderlich, welch geringen Eingang das Thema lange Zeit in die fremdsprachendidaktische Diskussion gefunden hat.²⁰ Einen guten Ausgangspunkt für eine solche Debatte hätte Helene Decke-Cornills und Claudia Gdaniecs gemeinschaftliche Dissertati-

¹⁹ In der GEW-Studie „Eine Schule für Jungen und Mädchen“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2007: 25) wird beschrieben, wie kontraproduktiv der Einsatz geschlechtsspezifischer Materialien für das Ziel von Geschlechtergerechtigkeit sein kann. Im Anschluss daran wird eine Lücke entsprechender auf Geschlechtergerechtigkeit ausgerichteter Vorschläge konstatiert: „Bislang scheint es keine fundierte Didaktik des geschlechtergerechten Unterrichts zu geben. Anstatt eines Literaturtipps können wir daher nur ein Fragezeichen an diese Stelle setzen“ (ebd.).

²⁰ Der Stand der Forschung bezieht sich entsprechend der thematischen Eingrenzung der Arbeit auf Beiträge, in denen Gender als Thema im Unterricht diskutiert wird, nicht hingegen beispielsweise auf geschlechtsorientierte Spracherwerbsforschung o.ä. Die zusammengestellte Literatur ist zudem auf englischdidaktische Publikationen in der deutschen Forschungslandschaft begrenzt.

onsarbeit *Sprache-Literatur-Geschlecht* (1992) bieten können. Darin wird die Bedeutung der feministischen Forschung für die englische Literatur- sowie Sprachwissenschaft dargelegt und es werden daraus resultierende Implikationen für den Englischunterricht aufgezeigt. Der Schwerpunkt jener Arbeit liegt in der geschlechtertheoretischen und fachwissenschaftlichen Fundierung, die unterrichtliche Praxis wird (im gedruckten vorliegenden Teil) nur skizziert. Dies wird von Gabriele Kugler-Euerle (1998) aufgegriffen, die in ihrer Studie eine stärkere fachdidaktische Verortung vornimmt und eine Unterrichtsreihe zu einem Text von Doris Lessing entwirft und empirisch in ihrer geschlechtsspezifischen Rezeption untersucht. Dabei fällt sie jedoch geschlechtertheoretisch hinter den Stand von Decke-Cornill und Gdaniec zurück: Zwar sollen die bei Kugler-Euerle (1998: 161f.) genannten Lernziele zu Geschlechtergerechtigkeit beitragen. Die geschlechtsspezifischen methodisch-didaktischen Implikationen lesen sich jedoch wie eine Verfestigung und Aktualisierung von Geschlechterstereotypen und Zweigeschlechtlichkeit – wenn beispielsweise auf das durch „Begabung zur Empathie“ (ebd.: 167) flüssigere Lesen und die Kooperationsfähigkeiten der Mädchen* gebaut wird, von denen die Jungen* profitieren sollen. Trotz oder vielmehr gerade wegen der entsprechenden empirischen Fundierung scheinen solche Folgerungen das Gegenteil eines emanzipatorischen Umgangs zu bewirken (und vielfältigen Geschlechteridentitätswürfen nicht gerecht zu werden).

Diese beiden Arbeiten bleiben lange Zeit die einzigen Ganzschriften zu dem Thema (abgesehen von einem 1996 bei Langenscheidt erschienenen und später von Klett neu aufgelegten *Resource Book* zu *Gender Roles*, vgl. Schrick 1996). Eine geringe Beschäftigung mit Gender konstatiert daher auch Renate Haas (2001) noch Anfang des Jahrtausends in ihrem Überblicksartikel zum Verhältnis von Geschlechterforschung und Englischdidaktik und sucht nach Begründungen für diesen Rückstand einerseits in der Geschichte und Fächerstruktur der Anglistik/Amerikanistik (mit einem hohen Anteil an weiblichen Studierenden, aber sinkendem Frauen*anteil je höher in der akademischen Hierarchie, dadurch bedingt auch männlich dominierte inhaltliche Schwerpunktsetzung in Forschung, Lehre und Publikationen)²¹ und der mangelnden fachwissenschaftlichen Verankerung der Fachdidaktik andererseits. Haas betont dabei den Missstand, dass gerade in einem Fach, das sich auf Kulturen bezieht, die maßgeblich die Emanzipation vorangetrieben haben und in denen sich eine lange geschlechtertheoretische Tradition im öffentlichen Diskurs und literarischen Texten niedergeschlagen hat, eine Auseinandersetzung mit Gender so wenig stattfindet- Dies blendet zentrale Bereiche moderner anglophoner Kultur und Litera-

²¹ In einer völlig neu überarbeiteten Version dieses Überblicksartikels (vgl. Haas 2012) zeigt sich, dass die Zahlen sich seitdem verändert haben und inzwischen unter den Dissertationen und Habilitationen die Frauen* in der großen Mehrheit sind (vgl. ebd.: 144). Die Anteile an den besetzten Professuren werden allerdings nicht genannt.

tur aus. Seit dieser knapp ausfallenden Bestandsaufnahme ist jedoch eine Diskussion um Gender in der Disziplin aufgekommen.

Insbesondere im Bereich der Literaturdidaktik und innerhalb dieser in der Frage der Lektüreauswahl ist allerdings auf die schon zuvor bestehenden feministischen Forderungen nach einer Kanon-Revision hinzuweisen, die verschiedentlich durch entsprechende Unterrichtsvorschläge untermauert wurden (z.B. von Gymnich, Nünning 1995, Würzbach 1996, Surkamp, Surkamp 1998). Diese Beiträge beziehen sich zumeist weder auf Gender als Kategorie noch auf jüngere Forschung der Gender Studies, sondern explizit auf Frauen* als Autorinnen* und Protagonistinnen*. Sie haben jedoch (gerade auch im Rahmen dieser Arbeit) nach wie vor Bestand, da sie dem Umstand Rechnung tragen, dass sich auch in Zeiten vermeintlicher Gleichberechtigung die Repräsentation von weiblichen Lebenslagen und die Rezeption von Autorinnen* kaum oder ungleich weniger in der Unterrichtspraxis wiederfinden als ihre männlichen Gegenstücke (vgl. dazu auch z.B. Volkmann 2007: 167f).²² Eine umfassende Arbeit, die sich dieser Problematik annimmt, ist Reinhild Fliethmanns Dissertation *Weibliche Bildungsromane. Genderbewusste Literaturdidaktik im Englischunterricht* (2002). Sie geht darin ausführlich auf vergeschlechtlichte Identitätsbildungsprozesse aus sozialpsychologischer und sozialisationstheoretischer Sicht ein, die sie in den vorgeschlagenen Texten nachweist und in den Lernenden ansprechen will. In dem knappen geschlechtertheoretischen Teil bezieht sich Fliethmann auf unterschiedliche Strömungen feministischer Theoriebildung. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt jedoch auf den literaturwissenschaftlichen Analysen von Romanen weiblicher Autorinnen*, der Begründung ihrer jeweiligen Relevanz; nachgeordnet werden jeweils einige knappe didaktisch-methodische Vorschläge hinzugefügt.

Unterrichtspraktischer und speziell auf dramatische Texte ausgerichtet ist ein Themenheft der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* „Staging Women’s Lives“ (hrsg. von Hallet, Hebel 2007). Die darin vorgeschlagenen Stücke repräsentieren in ihrer Zusammenstellung Weiblichkeiten aus verschiedenen historischen ebenso wie kulturellen, ethnischen und milieuspezifischen Kontexten, meist unter besonderer Berücksichtigung der damit verbundenen gesellschaftlichen Bedingungen. Dem Heft kommt außerdem der Verdienst zu, auf die besondere Eignung von Dramen und Dramapädagogik im Zusammenhang mit genderorientierten Fragestellungen hinzuweisen und das noch darüber hinausgehende Konzept der ‚performativen Kompetenz‘ vorzuschlagen: Damit wird auf die Reziprozität der Struktur sozialer Prozesse und ihrer Modellierung in Dramen verwiesen, an welche sich im Unterricht anknüpfen lässt, um sowohl literarische als auch lebensweltliche soziale Themen – wie in dem Fall Geschlechterverhältnisse – zu reflektieren (vgl. ebd.).²³

²² Vgl. auch Kap. 3.4.2 Gleichberechtigung weiblicher Perspektiven sowie Kap. 5.2 Gender als ungleichheitsstrukturierende Kategorie in *Accidental Billionaires*.

²³ Vgl. näher Kap. 1.2.2.3 Didaktische Implikationen: Dramapädagogische und subversive Zugangsformen.

Das Potenzial von Dramenarbeit für Gendersensibilisierung in Verbindung mit interkulturellem Lernen wird auch in der Dissertation *Drama in the Classroom* von Jessica Nowoczien (2012) beleuchtet, in der dramapädagogische Einheiten aus der Unterrichtspraxis zu Shakespeare-Stücken konzipiert und dargestellt werden. Eine systematische Zusammenführung von Dramendidaktik und dramapädagogischen Zugängen mit der Thematisierung von Geschlecht nehme ich unter Berücksichtigung von geschlechtergerechten und diversifizierenden Perspektiven vor (vgl. König 2015b). In diesen beiden Beiträgen wird der Blickwinkel auf Geschlecht im Zuge geschlechtertheoretischer Entwicklungen um eine Reflexion über die Herstellung von Geschlecht und über geschlechtliche Vielfalt erweitert.

Im Rahmen von Medien- und Filmdidaktik liegen einige Artikel zur visuellen Repräsentation von Gender im Unterricht vor. Bereits Ende der 1990er werden Beiträge zu der didaktischen Arbeit mit Bildern und geschlechtsbezogenen Blickordnungen verfasst (Decke-Cornill 1997 und Decke-Cornill 1998 sowie Blell 1999), zehn Jahre später werden Inszenierungen von Geschlecht in Computerspielen (vgl. Seidl 2010) und Filmen (vgl. Blell, Lütge 2009, König, Surkamp 2010 und weitere Beiträge in Decke-Cornill, Luca 2010) veröffentlicht. Insbesondere im Bereich der Filmdidaktik und der Analyse von Gender und Neuen Medien liegt jedoch angesichts der Präsenz dieser Medien in der Lebenswelt der Lernenden noch viel Potenzial für die Reflexion von Gender. Genderorientierte Ansätze in den Medienwissenschaften und eine kulturwissenschaftliche Fundierung von Medien- und Filmdidaktik (vgl. König 2016) bieten dafür gute Ausgangspunkte.

Einen zentralen Impuls für die geschlechtertheoretische Öffnung und Fundierung der fremdsprachendidaktischen Diskussion stellt Decke-Cornills Artikel „Identities that cannot exist“. Gender Studies und Literaturdidaktik“ (2004) dar, in dem sie als eine der ersten eine dekonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht in die fremdsprachendidaktische Diskussion einbringt. Sie trägt jüngeren Strömungen in der Geschlechterforschung Rechnung und betrachtet unter anderem mit Judith Butlers Konzept der ‚heterosexuellen Matrix‘²⁴ den englischen Literaturunterricht. Decke-Cornill stellt fest, dass darin der stillschweigende, gewaltförmige Ausschluss von Stimmen, die außerhalb dieser Matrix liegen, reproduziert wird. Sie fordert eine Pädagogik der Anerkennung, die eine Entwicklung geschlechterdiskurskritischer Unterrichtsmethoden sowie eine Revision des literarischen Kanons beinhalten würde. Diesen Gedanken und die besondere Eignung von Literatur für einen anerkennenden Umgang mit Differenzen und Vielfalt führt sie in einem entsprechend betitelten Artikel „Literaturdidaktik in einer ‚Pädagogik der Anerkennung‘“ (2007a) weiter aus, wobei sie gemäß dem Untertitel „Gender and other suspects“ explizit

²⁴ Unter ‚heterosexueller Matrix‘ wird der kulturelle, aber naturalisierende Diskurs einer Dreieinigkeit von *sex*, *gender* und *desire* bezeichnet, der stark gesellschaftlich normativ wirkt. Vgl. näher Kap. 2.3.1 Geschlecht als Effekt der Diskurse.

auch andere Machtverhältnisse und Marginalisierungen als die anhand von Geschlecht miteinbezieht.

Im gleichen Jahr geben Decke-Cornill und Laurenz Volkmann (2007) im Anschluss an eine gleichnamige Tagung den Sammelband *Gender Studies and Foreign Language Teaching* heraus, der einen Überblick über verschiedene Aspekte des Fremdsprachenunterrichts bietet und das erste Kompendium dieser Art ist.²⁵ Der Band enthält Beiträge zur Relevanz von Geschlecht in der Geschichte des Fremdsprachenlehrens (Doff, Klippel 2007 und Haas 2007) und im Kontext von Globalisierung und Mehrsprachigkeit (Piller, Pavlenko 2007) ebenso wie zu den linguistischen Implikationen von Geschlecht (vgl. Linke 2007). Mehrere Beiträge widmen sich erkenntnistheoretischen und forschungsmethodologischen Überlegungen und betrachten die Gefahr einer Reifizierung von Geschlechterstereotypen in der empirischen Sprachlehrforschung (Decke-Cornill 2007b, Teske 2007 und Schmenk 2007, vgl. darüber hinaus auch ausführlich Schmenk 2002).

Während diese Aspekte wichtige Hintergrundinformationen für die vorliegende Arbeit liefern können, sind in diesem Rahmen vor allem die auf die Unterrichtsgegenstände bezogenen, insbesondere die literaturdidaktischen Beiträge in dem Sammelband von Interesse. Volkmanns Beitrag (2007) nimmt die Entwicklungen von Frauen*- zu Geschlechterforschung zum Ausgangspunkt und zeigt die Diskrepanzen zwischen einer entsprechenden literatur- und kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung einerseits, ihrer verhaltenen Rezeption in der fachdidaktischen Diskussion andererseits und einer verschwindend geringen Umsetzung in der schulischen Praxis auf. Sein Beitrag bietet einen Überblick über einige geschlechtertheoretische Entwicklungen und entsprechende (literatur-)didaktische Überlegungen. Volkmann verweist auf den nach wie vor männlich dominierten Kanon und bietet Fragen zur Lektüreauswahl an, die sowohl weibliche Texte stärker berücksichtigen als auch darüber hinaus Geschlecht ebenso wie Sexualität als Kategorien thematisieren (vgl. ebd.). Der Beitrag von Reinhold Wandel, Anke Bartels und Melanie Sutter (2007) bringt explizit die Perspektive postkolonialer Frauen* ein, doch beschränkt sich diese notwendige Ergänzung auf die Beschreibung geeigneter Texte, weniger auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Unterricht. In dieser Hinsicht ergiebig ist der Artikel von Elizabeth Shipley (2007), in dem die Autorin das Potenzial von Science Fiction-Texten zur fantasievollen Auseinandersetzung mit binären Geschlechtervorstellungen auslotet. Dieser Beitrag liefert nicht nur Anregungen für ein internetbasiertes internationales Unterrichtsprojekt, sondern auch erste empirische Ergebnisse zum Einsatz dieser Aufgaben. Die theoretischen Hintergründe einer literaturdidaktischen Behandlung reflektiert Werner Delany (2007b), der für eine

²⁵ Ein aktueller Sammelband mit einer ähnlichen Schwerpunktsetzung ist beinahe zeitgleich mit der Fertigstellung dieser Arbeit erschienen: *Gender and Language Learning, Research and Practice*, herausgegeben von Daniela Elsner und Viviane Lohe (2016) im Anschluss an eine gleichnamige Ringvorlesung an der Universität Frankfurt a.M.

produktive Zusammenführung der zunächst eher gegensätzlich erscheinenden hermeneutischen und ideologiekritischen Lesarten von Geschlecht plädiert.²⁶ Dabei wird deutlich, dass die verschiedenen Teile des Tagungsbands nicht nur unterschiedliche Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts betrachten, sondern ihnen auch (durchaus von den Herausgeber*innen intendiert) sehr unterschiedliche Annahmen von Geschlecht zugrunde liegen. Am deutlichsten macht dies der filmdidaktische Artikel Jürgen Donnerstags (2007), der sich auf Erkenntnisse der Evolutionspsychologie bezieht, um den Standpunkt essentieller Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu verteidigen, und dann mit dem Analyseinstrumentarium der *Men's Studies* die Repräsentation von Männlichkeit im Hollywoodkino zu untersuchen. Am anderen Ende des Spektrums von biologistischen bis dekonstruktivistischen Positionen liegt Cynthia Nelsons (2007) Beitrag, der einen Forschungsüberblick über queere Perspektiven auf Fremdsprachenunterricht in der englischsprachigen Welt bietet. Darunter befindet sich auch Nelsons eigene Monographie *Sexual Identities in English Language Education* (2009), in der sie anhand von Unterrichtsbeobachtungen und Schüler*innen- sowie Lehrer*innen-Interviews untersucht, wie und mit welchen Effekten für das Unterrichtsgeschehen queere Identitäten im fremdsprachlichen Englischunterricht verhandelt werden. Dem Tagungsband kommt damit der Verdienst zu, eine queertheoretische Perspektive in die deutschsprachige fachdidaktische Diskussion eingebracht zu haben (vgl. Decke-Cornill, Volkmann 2007: 10).

Die Impulse der Queer Theory finden dann auch in jüngeren Publikationen auf der Ebene der Unterrichtsgegenstände, insbesondere in der Literatur- und Filmdidaktik einen Niederschlag. So geht Volkmann (2010b) seinen eigenen Anregungen aus dem Sammelband nach und untersucht poststrukturalistische Identitätskonzepte unter den Aspekten von Transkulturalität und Genderbending anhand des Dramas *M. Butterfly*. Eine ähnliche Verknüpfung von geschlechtsbezogenen und kulturellen Identifikationsprozessen und das didaktische Potenzial von Zwischenpositionen versuche ich am Beispiel des Romans *Middlesex* aufzuzeigen (König 2012). Bettina Kleiner und Kiu Urban (2010) sprechen sich für den Einsatz von Filmen aus queeren Kontexten aus, um der Gefahr des ‚Othering‘ und Angleichens an die heteronormative Ordnung vorzubeugen, die bei Repräsentationen nicht-heteronormativer Subjektpositionen von außen besteht. Sie beschreiben Erfahrungen aus Unterrichtsprojekten mit dem queeren Kurzfilm *Tough enough*, die darauf hindeuten, dass eine produktive Irritation und angeregte Reflexion bewirkt wurde, wie sie für einen heteronormativitätskritischen Unterricht anzustreben wäre. Eine unterrichtspraktische Beschreibung der Arbeit mit dem gleichen Kurzfilm mitsamt Arbeitsblättern von Kleiner und Decke-Cornill finden sich auch im Themenheft „Filme verstehen, Filme drehen“ der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* (2011). In zwei

²⁶ Vgl. näher Kap. 3.2 Literaturwissenschaftliche Ausgangspunkte und Kap. 3.3 Differenzierung literaturdidaktischer Herangehensweisen.

weiteren Beiträgen (vgl. Decke-Cornill 2013 und Decke-Cornill 2014) finden sich empirische Einblicke in die ästhetischen Erfahrungen, die die Lernenden in der Rezeption dieses Films machen, und eine Rückbindung an bildungstheoretische bzw. geschlechtertheoretische Diskussionen.

Einen empirisch fundierten Blick auf das Potenzial, welches literarische Texte mit subversiven Geschlechterrepräsentationen gerade auch für die Beteiligten am Englischunterricht hat, die sich selbst nicht als heterosexuell definieren, gibt bereits ein Beitrag von Decke-Cornill, Bettina Kleiner, Marc-Philip Hermann und Sven-Frederik Rhein (Decke-Cornill et al. 2008). Darin werden Interviews mit homosexuellen Lehrenden wiedergegeben, die sich mit ihren Rollen als Lehrende und in Retrospektive als Schüler*innen und der Wirkung des englischen Literaturunterrichts befassen. Die Aushandlungsprozesse von Lernenden im Rahmen einer genderreflektierenden Unterrichtseinheit zu Shakespeare und aktueller Jugendliteratur im Abgleich mit den Annahmen der Queer Theory werten Thorsen Merse und ich empirisch aus (vgl. König, Merse 2018).²⁷ Merse bietet zudem theoretische und praktische Grundlagenüberlegungen für „Queer-informed Approaches and Sexual Literacy in ELT“ (Merse 2015b). An den aufgeführten Beispielen zeigt sich, dass queertheoretische, dekonstruktivistische Perspektiven auf Geschlecht Einzug in die aktuelle fachdidaktische Debatte halten und ihre Anwendung bereits empirisch begleitet wird. Diese Diskussion findet bisher vor allem im Rahmen von Sammelbandbeiträgen statt, in Bezug auf unterrichtspraktische Handreichungen steht ein solcher Zugang zu Geschlecht allerdings noch an seinem Anfang.

Gender als Thema ist inzwischen auch in den unterrichtspraktischen Publikationen angekommen: Die fachdidaktischen Zeitschriften *Englisch betrifft uns* (Hrsg. Düwel, von der Grün 2009) und *Praxis Fremdsprachenunterricht* (Hrsg. Thaler 2009b) sowie kürzlich *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* (Hrsg. König, Surkamp, Decke-Cornill 2015) widmen der Thematik jeweils ein Heft. Die Beiträge darin fallen hinsichtlich ihrer Perspektiven auf Geschlecht sehr unterschiedlich aus. Einige bieten innovative Unterrichts Anregungen, wie Geschlechterstereotypen kritisch hinterfragt werden können. Andere Beiträge nutzen und verharren teilweise in genau diesen Stereotypen, ohne sie zu hinterfragen oder zu kontextualisieren. So behandelt der erste Artikel in *Englisch betrifft Uns* von Jochen Baier et al. (2009: 1ff.) geschlechtsspezifische Körpersprache und hat erklärtermaßen zum Ziel, Wortschatz und Bewusstsein für typisch weibliche und männliche Verhaltensweisen und Strategien (beim Flirten) zu fördern. Sowohl mit dem Thema als auch in der Art der Repräsentation ist dies nah an der Lebenswelt der Lernenden und die bewusste Auseinandersetzung mit Körpersprache in Interaktionen als Grundlage für eine Auseinandersetzung mit Geschlecht scheint sinnvoll. Der Beitrag beschränkt sich jedoch darauf,

²⁷ Dabei handelt es sich um die vertiefte Auswertung einer Unterrichtseinheit, die im Rahmen dieser Arbeit entstanden ist (vgl. Kap. 5.4 Heteronormativitätskritik mit Shakespeare und aktueller Jugendliteratur).

Stereotype zu dem Thema in Wort und Bild aktiv zu reproduzieren, ohne sie zum Ausgangspunkt einer kritischen Einbettung zu nehmen. An diesem Beispiel wird der Unterschied zwischen einer Analyse gängiger Bilder von Geschlecht und ihrer (in diesem Fall ausbleibenden) Reflexion deutlich. Zu einem etwas kritischeren Blick anhand populärer Textformate laden die Artikel von Volkmann (2009) zu Kontaktanzeigen sowie Ute Ritzenhofen (2009) anhand der australischen Fernsehserie *McLeods Daughters* ein. Diese sind auch die einzigen beiden Beiträge im Heft, die geschlechtertheoretische Bezüge aufzeigen: Ritzenhofen, indem sie thematisiert, inwiefern die Fernsehserie als feministisch zu verstehen ist; Volkmann, der seinen Beitrag explizit nicht als feministisch verstanden wissen will, sondern sich auf das aus dem Feminismus entstandene Theorieangebot der Gender Studies bezieht und einen Einsatz empfiehlt, der ohne erhobenen Zeigefinger auf die Vielfalt genderbezogener Identitätsangebote verweist (vgl. Volkmann 2009: 8).²⁸

Auch einige Beispiele aus *Praxis Fremdsprachenunterricht* (2009b) machen deutlich, dass sich hinter dem Thema Gender sehr unterschiedliche und z.T. nicht klar benannte Verständnisse von Geschlecht verbergen können. Sie verdeutlichen den Balanceakt zwischen einer Thematisierung und einer Reproduzierung von Stereotypen. So lassen auch einige Unterrichtsvorschläge Thalers zu Karikaturen des *female brain* (2009a, welches die ge- und weiter verkürzte Fassung von Thaler 2008 ist) sowie einige der nicht näher eingebundenen Arbeitsblätter im hinteren Teil des Heftes (*Praxis Fremdsprachenunterricht* 2009b: 74ff.) dahingestellt, wie die darin aufgeworfenen dichotomen, klischeehaft verstärkten Zuschreibungen im Unterricht aufgegriffen werden sollen.²⁹ Dies mutet besonders seltsam an, da Thalers Beitrag Seite an Seite mit einem differenzierten Artikel zum Thema „Vorsicht Stereotype! Gender und Fremdsprachenlernende“ (Schmenk 2009) abgedruckt ist und gefolgt wird von einem Text Decke-Cornills (2009), der, bis dahin als einziger seiner Art, konkrete Unterrichtsvorschläge macht, die einem dekonstruktivistischen Gender-Begriff folgen. Matthias Hutz (2009) stellt linguistische Ausblicke auf Gender und sprachpolitische Interventionen für eine geschlechtergerechte Sprache für das Englische dar. Fremdsprachendidaktische Implikationen bleiben dabei zwar weitgehend unbenannt, doch fließen die dargestellten linguistischen Ergebnisse in ein Arbeitsblatt ein, das für eine Sensibilisierung für die entsprechenden sprachlichen Phänomene geeignet ist.

²⁸ Dass sich Feminismus und Ansätze der Gender Studies auch in der Übertragung auf den Unterricht nicht ausschließen, soll noch im zweiten Kapitel gezeigt werden.

²⁹ Ebenfalls unkommentiert oder -kontextualisiert bleibt der Forderungskatalog von Männerrechtlern zur Diskriminierung von Männern*, der in dem Artikel abgedruckt wird (vgl. Thaler 2009a: 8). Damit werden im Rahmen eines Hefts zum Thema ‚Gender‘ mit Quellen wie MANNdat oder dem Autor Arne Hoffmann rechtspopuläre, antifeministische Stimmen mit Titelangabe zitiert, ohne dass diese problematisiert werden.

Mit dem Themenheft „Negotiating Gender“ des *Fremdsprachlichen Unterrichts Englisch* ist das Ziel verbunden, Bezüge zu den Gender Studies herzustellen und in unterrichtspraktische Vorschläge zu übersetzen, basierend auf der geschlechtertheoretischen Differenzierung, wie sie in dieser Arbeit vorgenommen wird. Die einzelnen Beiträge verdeutlichen und hinterfragen die Herstellung von Geschlecht mit dramapädagogischen Zugangsformen (Nowoczien 2015), in Lehrwerken (Hermann-Cohen 2015) und beim Einsatz von Werbung und anderem Bildmaterial (Lewin 2015a). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird in einem Beitrag zu autobiographischen Online-Darstellungen von queeren Jugendlichen (Merse 2015a) und der unterrichtspraktischen Anregung für die bereits erwähnte Einheit zu Shakespeare und aktueller Jugendliteratur (König 2015a) repräsentiert.

Dass Gender ein Thema der Fremdsprachendidaktik (geworden) ist, lässt sich schließlich auch an den einschlägigen Überblickswerken über die Disziplin ablesen: Während es in der (fünften, mehrfach überarbeiteten) Ausgabe des *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Bausch, Christ, Krumm 2007) noch keinen entsprechenden Eintrag gibt, werden genderbezogene Fragenstellungen in neueren Publikationen einbezogen.³⁰ Im *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (Hrsg. Hallet, Königs 2009a) ist ein Artikel über „Genderspezifisches Lernen und Lehren“ von Barbara Schmenk zu finden, der die Relevanz von Geschlecht als soziokultureller Kategorie auf der Ebene der Akteure und Interaktionen im Fremdsprachenunterricht sowie in der Fremdsprachenforschung aufzeigt. In dem von Helene Decke-Cornill verfassten Artikel ‚Genderorientierte Ansätze‘ im *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (Hrsg. Surkamp 2010) werden über diese Ebene hinaus auch ein genderorientierter historischer Blick auf die Disziplin geworfen, aktuelle gendertheoretische Ansätze skizziert und die daraus entstehenden Fragen zur Text- und Materialauswahl gestellt.

Einige fremdsprachendidaktische Überblicke finden sich zudem in transdisziplinären Sammelbänden. Einen aktuellen Abriss der Fremdsprachendidaktik mit einer konzisen Zuspitzung genderbezogener Fragestellungen bietet beispielsweise Andrea Gutenberg (2013), Gender als ein Schlüsselthema der Anglistik und Amerikanistik wird in König (2014) betrachtet. In einem umfangreichen Band zu *Teaching Gender?* (Hrsg. Wedl, Bartsch 2015a) finden sich neben fundierten pädagogischen und soziologischen und diversen fachdidaktischen Beiträgen auch drei fremdsprachendidaktische Artikel (Mittag 2015, König 2015c und Lewin 2015b). Schließlich gibt es eine neue Ausgabe des *Handbuchs Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (Hrsg. Kampshoff 2012), in dem die Sprachdidaktiken ausführlich vertreten sind. Für die Englischdidaktik gibt es eine Differenzierung nach Sprachdidaktik (Linke 2012) und Literaturdidaktik (Haas 2012). Auf einen Aspekt im letzteren Beitrag soll abschließend noch einmal eingegangen werden, denn im Vergleich der über zehn Jahre auseinan-

³⁰ In der inzwischen erschienenen vollständig überarbeiteten und erweiterten sechsten Auflage des *Handbuch Fremdsprachenunterrichts* (Hrsg. Burwitz-Melzer et al. 2016) findet sich nun auch ein Eintrag „Geschlecht“ (Schmenk 2016) im Kapitel „Die Sprachenlernenden“.

derliegenden Überblicksartikel (ebd. und Haas 2001) zeigt sich eine disziplinäre Entwicklung, die eine der Thesen aus dem früheren Beitrag von Haas zu bestätigen scheint: 2001 stellt sie eine kausale Verbindung zwischen der geringen fachdidaktischen Beschäftigung mit Gender und der männlich dominierten Personalstruktur und Fachkultur in der Anglistik/Amerikanistik her. Den Zahlen der verfassten Qualifikationsarbeiten nach zu urteilen, die 2012 zusammengefasst werden, korreliert der wachsende Anteil weiblicher Stimmen am Forschungsdiskurs mit der verstärkten Auseinandersetzung mit Gender, welche sich hier in diesem Überblick über den Forschungsstand abzeichnet (der sich jedoch wohlgerne aus Beiträgen von Autor*innen verschiedener Geschlechter zusammensetzt).³¹ Mit Blick auf die Zahlen zu fremdsprachendidaktischen Qualifikationsarbeiten (im Zeitraum von 2006 bis 2010) zeigt Haas (2012: 144) zudem auf, dass es zwei Dissertationen mit einem genderorientierten Schwerpunkt gibt (eine davon die von Nowoczien, publiziert 2012) und dass weniger als 10% der Arbeiten literaturdidaktisch ausgerichtet sind. Diesen Zustand bezeichnet Haas als „doppelte Marginalisierung“ (vgl. ebd.) von genderorientierten literaturdidaktischen Perspektiven im fremdsprachendidaktischen Diskurs, welche sie im Widerspruch zu der Relevanz insbesondere literarischer Texte in der Unterrichtspraxis sieht.

Den Stand der Forschung zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nach einer langen Vernachlässigung der Beschäftigung mit Gender im Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahren nun eine Diskussion entstanden ist, die jedoch eher punktuell ist und aus sehr unterschiedlichen geschlechtertheoretischen Richtungen erfolgt. Die jüngeren Beiträge dazu gehen allerdings nicht über die Länge von Zeitschriften- oder Sammelbandartikeln hinaus, so dass die zugrundeliegenden theoretischen Annahmen (sofern vorhanden) nur angerissen werden können.³² Insbesondere die unterrichtspraktischen Beiträge müssen noch an geschlechtertheoretischer Fundierung gewinnen.³³

Gutes Material wäre umso wichtiger, als es – möglicherweise im Zusammenhang mit dem Aufkommen von ‚Gender‘ als Zentralabitur-Thema oder den Bil-

³¹ Die wachsende Beschäftigung mag auch daran liegen, dass die wissenschaftliche Marginalisierung, der sich feministische Wissenschaftler*innen in den 1980ern und 90ern noch ausgesetzt sahen (vgl. Haas 2001) inzwischen nicht mehr so stark ausgeprägt ist. Ob dies an einer gesellschaftlichen und akademischen Öffnung liegt, oder/und darin zu begründen ist, dass die jüngeren geschlechtertheoretischen Entwicklungen zugänglicher oder auch weniger politisch zu sein scheinen, muss an dieser Stelle Spekulation bleiben.

³² Eine parallel zu dieser Arbeit entstandene richtungweisende Ausnahme bietet Thorsten Mertes Dissertation (2017) *Other other, different differences. Queer Perspectives on Teaching English as a Foreign Language*, in der zum ersten Mal die theoretischen Angebote der Queer Theory umfassend für den Fremdsprachenunterricht erschlossen werden.

³³ So lautet beispielsweise der Titel des Themenhefts von *Englisch betrifft uns* ‚Gender Roles‘ – dabei wird eine überzeugende Kritik am Rollenbegriff schon 1990 von Decke-Cornill/Gdaniec (1992: 67ff.) geübt und erfolgt aus sozialisationstheoretischer Perspektive (vgl. z.B. Bilden 2002) ebenso wie in grundlegenden Texten der Gender Studies (vgl. West, Zimmerman 1987).

dungsplänen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt – verstärktes Interesse an konkreten Unterrichtshandreichungen zu geben scheint. Es wäre jedoch ein Versäumnis, unter ‚Gender‘ alles zu subsumieren, was in irgendeiner Form mit Frauen* und Männer* zu tun hat, ohne die zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Erkenntnisse heranzuziehen und sich über die zu verfolgenden Ziele im Klaren zu sein. Damit soll nicht notwendigerweise einer spezifischen theoretischen oder politischen Ausprägung das Wort geredet sein oder unterschiedliche Positionen nicht zugelassen werden – doch was unter ‚Gender‘ verstanden wird, sollte sich auch nicht auf eine reine Glaubensfrage belaufen. Vielmehr gilt es, zum einen das Repertoire der Gender Studies hinzuzuziehen, so dass auch divergierende Positionen als solche benannt werden können, und zum anderen ein Gleichgewicht zwischen dem thematischen Bezug und allgemeinen fremdsprachendidaktischen, insbesondere literaturdidaktischen Standards zu finden.

Es fehlt noch an einer umfassenden Konzeption, die ihre theoretischen Bezüge sowohl in den Gender Studies als auch in der Literaturdidaktik hat und einen Zugang zum Thema Gender bietet, der sich auch in der Praxis bewährt. Diese Lücke versucht diese Arbeit zu füllen, mit dem Ziel, theoretische Grundlagen sowie konkrete Unterrichtsaktivitäten zur Verfügung zu stellen, die sowohl die Konstruktion als auch die Hinterfragung alltäglicher Vorstellungen von Geschlecht anhand von Literatur zum Lerngegenstand machen und in der Schule Bestand haben. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass anschließend die Frage besser verneint werden kann, die Volkmann (2007) im Titel seines Artikels aufwirft: „Gender Studies and Literature Didactics: Research and Teaching – Worlds Apart?“.

1.1.3 Gründe für Gender-Reflexion im Fremdsprachenunterricht

Bisher wurde dargestellt, welche Relevanz Geschlecht im Rahmen von Schule und Bildung hat: sowohl für das Unterrichtsgeschehen als auch für die Persönlichkeitsbildung der Lernenden. Die ungleichen oder ausschließenden Bedingungen, die damit z.T. verbunden sind, machen deutlich, dass eine kritische Auseinandersetzung nottut – das Potenzial schulischen Unterrichts, eine solche anzuregen, wurde aufgezeigt. Der Überblick über die einschlägige Forschung vermittelt einen Eindruck, welche Impulse Gender als Thema in der fremdsprachendidaktischen Diskussion ausgelöst hat. An dieser Stelle soll nun hervorgehoben werden, was in den im Forschungsstand genannten Publikationen bereits anklingt: warum insbesondere der Fremdsprachenunterricht geeignet ist, Gender-Reflexion zu initiieren und warum Gender ein besonders geeignetes Thema für den Fremdsprachenunterricht ist.

Die zentralen Gegenstandsbereiche des Fremdsprachenunterrichts sind Sprache, Literatur und Kultur. Sie alle eignen sich für genderbezogene Themen und Fragestellungen, wie im Folgenden vor allem für den Bereich der Sprachvermittlung gezeigt und für die Kultur- bzw. Literaturvermittlung skizziert wird. Letztere wer-

den noch ausführlicher im zweiten Teil dieses Kapitels sowie im dritten Kapitel betrachtet. Grundsätzlich hängen diese drei Bereiche eng miteinander zusammen und sollten auch in der unterrichtlichen Praxis nicht getrennt voneinander behandelt werden.

Eine der Hauptaufgaben des Fremdsprachenunterrichts ist der Spracherwerb. Wie der Stand der Forschung zeigt, gibt es jedoch kaum eine fremdsprachendidaktische genderorientierte Veröffentlichung, die sich darauf konzentriert (Ausnahmen sind Decke-Cornill, Gdaniec 1992, Linke 2007 und 2012, Hutz 2009 und ansatzweise Decke-Cornill 2009). Dies mag daran liegen, dass oft Bereiche wie Wortschatzarbeit und Grammatik entkoppelt von der Beschäftigung mit inhaltlichen Themen behandelt werden. Dabei ließe sich die Thematisierung von Gender gut mit Spracharbeit verbinden bzw. kann integral die Form und den Inhalt von Sprache einbeziehen, wie im Laufe dieser Arbeit noch gezeigt wird.

Wird Sprache als ein symbolisches System verstanden, in dem Geschlecht diskursiv konstituiert wird, liegt die Verbindung von Sprachunterricht und Gender-Reflexion einmal mehr auf der Hand. Dabei lässt sich an Erkenntnisse der feministischen und genderorientierten Linguistik und an sprachpolitische Interventionen anknüpfen (vgl. Decke-Cornill, Gdaniec 1992, v.a. 145ff.). Bestandteil einer Gender-Reflexion könnte sein, über (meist unbewusste) sexistische und heteronormative Strukturen im Sprachgebrauch der Fremdsprache – wie auch der eigenen – nachzudenken. Gerade solche Betrachtungen auf der Ebene des sprachlichen Systems können gut komparatistisch mit der Ausgangssprache oder anderen bekannten Sprachen betrieben werden (vgl. Linke 2007: 147f.). Sie lassen sich an generischen Pronomina, Berufs- und Personenbezeichnungen, Referenzen und Konnotationen veranschaulichen (vgl. Decke-Cornill, Gdaniec 1992). Eine solche Reflexion kann durchaus bereits in jüngeren Jahrgangsstufen geschehen, gerade auch spielerisch oder verfremdend, um den Zuhörenden den eigenen *gender bias* vor Augen zu führen (vgl. für einen konkreten Unterrichtsvorschlag Decke-Cornill 2009: 15f.). In höheren Jahrgangsstufen kann Gender-Reflexion darüber hinaus zu Diskussionen Anlass geben, wie sehr unser Denken durch binäre und patriarchale Strukturen in der Sprache geprägt ist, und ggf. dazu anregen, über Alternativen nachzudenken. Bereits vorhandene Alternativen und etablierte, in den Sprachgebrauch übergegangene geschlechterbewusste sprachliche Wendungen zu unterrichten wäre schließlich gerade in einem aktuellen, auf interkulturelle Verständigung ausgerichteten Fremdsprachenunterricht sogar dringend notwendig (und sollte daher auch in der Lehramtsausbildung berücksichtigt werden): Zu wissen, wie man sich auf Englisch politisch korrekt ausdrückt, ist insbesondere in Interaktionen bzw. bei Auslandsaufenthalten, beispielsweise in den USA und Großbritannien, in denen feministische Sprachinterventionen früh stattgefunden und Niederschlag gefunden haben, Voraussetzung für eine gelingende interkulturelle Kommunikation. So sollten Englischlernende wissen, dass die Anrede ‚Miss‘ als beleidigend oder doch un-

angemessen verstanden werde könnte, und auch, dass z.B. ‚their‘ nach indefiniten Pronomina kein falscher Sprachgebrauch ist (z.B. „everyone bring their lunch“, vgl. Sunderland 1992: 83 sowie Hutz 2009: 26). Einige wichtige Sprachänderungen und Unterrichtsvorschläge anhand der *UNESCO Guidelines on Gender-neutral Language* finden sich bei Decke-Cornill (2009).

In einem kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht wird der Spracherwerb in den Kontext der Sprachanwendung und der Sprachproduktion gestellt. Um möglichst authentische Kommunikationsanlässe zu schaffen, wird im Sinne einer Lerner*innen-Orientierung nach lebensweltnahen Themen gesucht. Genderbezogene Fragestellungen bieten sich dabei insofern sehr an, als diese jugendliche Lernende stark beschäftigen. Die Thematisierung gängiger Normen von Geschlecht und Sexualität, so eine der Grundannahmen dieser Arbeit, kann daher für die Jugendlichen einen relevanten Sprechanlass darstellen. Allerdings führen gerade die hohe persönliche Relevanz und die Tatsache, dass viele diesbezügliche Erfahrungen auch mit Verunsicherungen und Bewertungen verbunden sind, dazu, dass eine solche Thematisierung sensible Punkte berührt, was gerade in der Pubertät auch zu Abwehrreaktionen führen kann. Dies kann insbesondere dann der Fall sein, wenn es in einem nicht rein freiwilligen Rahmen wie schulischem Unterricht mit all seinen Akteur*innen geschieht. Dabei kann der Zugang durch die Fremdsprache zugleich womöglich einen Vorteil haben: Durch die Fremdsprache werden Auseinandersetzungen von Vorstellungen von Geschlecht zwar verlangsamt und in ihrer Komplexität reduziert, sie bietet möglicherweise aber auch einen gewissen „Schon- und Distanzraum“ (Decke-Cornill 2009: 14), in dem es leichter fallen kann als in der Erst- oder Zweitsprache, sich zu öffnen, neue Identitätswürfe anzudenken und auszuprobieren sowie leichter über Dinge zu reden, die in der eigenen Sprache normativ besetzt sind.

Die Idee eines schonenden und distanzierenden Effekts der Fremdsprache unterstreicht das Potenzial, Gender-Reflexion spezifisch im Fremdsprachenunterricht anzuregen. Zugleich ist diese These nicht leicht zu belegen. An dieser Stelle sollen jedoch einige empirische Arbeiten herangezogen werden, die Hinweise auf einen Schon- und Distanzeffekt beinhalten, auf den dann am Ende der Arbeit im Rückblick auf eine unterrichtspraktische Umsetzung zurückzukommen ist.

Grundsätzlich berührt die Vorstellung, dass eine andere Sprache dazu beitragen kann, sich selbst anders zu erzählen, zentrale Annahmen der Fremdsprachendidaktik (vgl. Blell 2013 und die anderen Beiträge Burwitz-Melzer, Königs, Riemer 2013). Bisher wird der Zusammenhang von Sprachenlernen und der Konstruktion sozialer Identitäten allerdings vor allem in der englischsprachigen Fremdspracherwerbsforschung und meist in Bezug auf bi- oder multilinguale Sprecher*innen, Erwachsenenbildung und immersiven Spracherwerb in Migrationskontexten betrachtet. Dabei werden auffallend häufig Gender-Aspekte in den fremdsprachlichen Identitätswürfen aufgegriffen. So bezeichnet Aneta Pavlenko (2001: 133f.) die Identi-

tätskonstruktionsprozesse beim Fremdsprachenlernen als ‚Selbst-Übersetzung‘ und betont die Rolle der (Fremd-)Sprache in der diskursiven Herstellung der eigenen geschlechtlichen Positionierung. Sie versteht darunter eine Reinterpretation der eigenen Subjektivität in einem neuen kulturellen Kontext in dem Bemühen, darin und entsprechend der dort herrschenden Diskurse verständlich bzw. lesbar sein zu können. Auch eines der Beispiele, die von Jean-Marc Dewaele und Seiji Nakano (2013) referiert werden, bezieht sich auf unterschiedliche Konzepte von Weiblichkeit, die ein und dieselbe Person in verschiedenen Sprachen darstellt. David Block differenziert in seiner Monographie *Second Language Identities* (2014) zwischen Fremdspracherwerb bei erwachsenen Migrant*innen, im Fremdsprachenunterricht und bei Auslandsaufenthalten. In allen diesen Settings spielt Gender bei der Selbstdarstellung eine zentrale Rolle, kulturell unterschiedliche Verständnisse von Feminismus und Sexismus werden häufig thematisiert (vgl. ebd.). Allerdings bilanziert Block im Kontext des Fremdsprachenunterrichts weniger Potenzial zur tatsächlichen langfristigen Veränderungen im Selbstkonzept als in den anderen bei ihm untersuchten Sprachlernumgebungen (vgl. ebd.: 173). Rosemary Wilson zeigt in ihrem Beitrag „Another language another soul“ (2013), dass Fremdsprachenlernende ein Gefühl von Freiheit und die Möglichkeit, in der Fremdsprache anders zu sprechen und zu handeln, als grundlegende Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache empfinden. Die Fremdsprache wird dabei häufig mit Metaphern von Theaterelementen beschrieben, als eine Rolle oder Maske, in der sich die Lernenden ausprobieren können (vgl. ebd.: 301f.). Auch Wilson bezieht sich vor allem auf erwachsene Fremdsprachenlernende, doch sie plädiert dafür, dieses positive Moment des sich anders Entwerfens beim Erlernen einer Fremdsprache in den Blick zu nehmen und als Motivationsfaktor in Lehr- und Lernprozessen einzubeziehen (vgl. ebd. 305ff.). Da Geschlechternormen den anderen erwähnten Studien nach zu urteilen ein naheliegendes Thema in solchen fremdsprachlichen Neuentwürfen sind, lässt sich das Potenzial der Fremdsprache bei Gender-Reflexion besonders gut nutzen.

Dass sich bisweilen Gefühle, Eindrücke und Erzählungen von sich selbst in einer anderen Sprache leichter und ungefilterter ausdrücken lassen, zeigen auch die Gruppendiskussionen von Fremdsprachenstudierenden über deren subjektiven Zugänge zu Fremdsprachen, die Sabine Börsch (1986) dokumentiert. Die Verwendung der Fremdsprache wird darin von vielen Studierenden explizit als „Befreiung“ (vgl. ebd.: 154) erlebt – Befreiung von

der ganzen Sozialisation, die du in Deutsch mitgekriegt hast und durch die Sprache unheimlich belastet ist mit allen möglichen (mehrere zustimmende Ja, hm etc.), was Du erlebt hast und / und was auch mit / mit einigen Wörtern so gleich assoziiert wird, so daß, ah, irgendwelche, ah, ja Liebe oder so gleich kitschig wirkt [...] – daß Du das in der Fremdsprache eben nicht so von klein auf erlebt hast, sondern daß Du da ganz anders rangehst und die ganz anders lernst (vgl. ebd.).

Gerade auch die eingeschränkten Möglichkeiten, sich auszudrücken, werden nicht nur als störend empfunden, sondern auch als entlastend, da höfliche und umschreibende Ausdrucksformen nicht beherrscht und nicht erwartet werden (können), so dass es zu direkterem Ausdrücken von Gefühlen und weniger umständlichen Interaktionen kommt. Dies wird folgendermaßen begründet:

...das hängt damit zusammen, daß ich die Sprache nicht so genau beherrsche, [...] und zum ändern, was auch da, hm, angesprochen wurde, so'ne Distanz zu einem selber. Man kann unbefangener sein, man ist freier (ebd.: 155).

Diese Distanz drücke sich z.B. auch darin aus, dass es weniger Hemmung gebe, Schimpfwörter zu benutzen („das für mich viel leichter is, ne, weil ich gar nicht so – die Abstufungen nachempfinden kann, was Schimpfen also / Schimpfwort ist“, vgl. ebd.). In den Diskussionen werden explizit auch Erfahrungen in England mit dem Gebrauch der Fremdsprache in Deutschland verglichen. Auch für letzteren lässt sich die Funktion der Fremdsprache als Schon- und Distanzraum, gerade auch in Bezug auf eigene Identitätskonstruktionen, ausmachen:

Dass wir dann ganz andere Sachen sagen, uns trauen, wirklich viel mehr aus uns raus zu gehen, und wo das irgendwie so praktisch auch von 'ner anderen Person als von dir selbst zu kommen scheint in der anderen Sprache [...] ich glaub, dass ich mich dann doch ziemlich von mir distanziere, also von der Rolle distanziere, die ich sonst spiele (vgl. ebd.: 156).³⁴

Auch informelle Umfragen und Diskussionen meinerseits in eigenen Seminaren oder Vorträgen haben gezeigt, dass viele Studierende (damit ebenfalls allerdings bereits fortgeschrittene Lernende) die Fremdsprache als Möglichkeit des sich Ausprobierens und der Abgrenzung von gesellschaftlichen Erwartungen verstehen. Es wurde jedoch auch der Einwand geäußert, dass gerade bei brisanten Themen das Bedürfnis bestehe, sich präzise ausdrücken zu können. Für das Lernziel von Gender-Reflexion im Unterricht bedeutet dies, dass immer auch ein sprachliches Scaffolding zur Verfügung gestellt werden bzw. die inhaltliche Aushandlung auch mit einer sprachlichen Vorbereitung und begleitenden Auseinandersetzung mit der sprachlichen Form erfolgen sollte.

Die Überlegungen zu Identität und Fremdspracherwerb zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Rahmen von schulischem Fremdsprachenunterricht (im Gegensatz zu fortgeschrittenem oder immersiven Spracherwerb) nicht von nachhaltigen Veränderungen im Selbstverständnis der Lernenden nach einer Stunde Englischunterricht auszugehen ist. Dennoch lässt sich als eine Ausgangsüberlegung

³⁴ Bezeichnenderweise fanden diese Diskussionen ebenfalls im Rahmen einer genderbezogenen Fragestellung statt, allerdings um die Frage nach geschlechtsspezifischen Zugängen zu Fremdsprachen (vgl. Börsch 1986). Als Tendenz wird dabei festgehalten, dass von den weiblich Sozialisierten häufig gesellschaftliche Zwänge benannt werden, von denen sie sich in der Fremdsprache freier fühlen. Bei den männlich Sozialisierten wird als wiederkehrendes Motiv das ‚die eigene Identität Finden‘ konstatiert (vgl. ebd.).

der vorliegenden Arbeit formulieren, dass die Verwendung der Fremdsprache auch im Rahmen von schulischem Unterricht ein freieres Sprechen ermöglichen kann: Gerade Themen und Begriffe, die emotional besetzt, tabuisiert oder anderweitig besonders normativ aufgeladen sind, lassen sich möglicherweise leichter in einer Sprache verhandeln, in der die sprachliche Ausdrucksform noch nicht so eng mit kulturellen Bedeutungen verknüpft ist.

Eben jene kulturellen Bedeutungen lassen sich im Rahmen von Kulturvermittlung näher betrachten. Dabei kann bereits ein rein vergleichender Blick auf die variierenden Verständnisse von Weiblichkeit und Männlichkeit in unterschiedlichen Kulturen (und ggf. historischen Epochen) den Schüler*innen ein Verständnis von der kulturellen Konstruiertheit von Geschlecht ermöglichen. Unter Umständen ist Gender sogar Betrachtungsgegenstand klassischer Landeskunde, etwa im Sinne Renate Haas³⁵ (2001), die darauf hinweist, dass die Geschichte der Emanzipation Teil der US-amerikanischen und britischen Geschichte und Gegenwartskultur ist. Die wenigen curricularen Vorgaben, die Gender als Thema bereits vorsehen,³⁵ nehmen einen solchen kultur- und epochenvergleichenden Blick auf sich verändernde Geschlechterrollen ein. Doch es gilt darüber hinaus, das selbstreflexive Element (inter-)kulturellen Lernens einzubeziehen und gemeinsam mit den Lernenden nach den Implikationen der Erkenntnis, dass Geschlecht hergestellt ist, zu fragen.

Als Medium dieses Prozesses bieten sich literarische Texte an. Diese fungieren zum einen als kulturelle Ausdrucksträger, anhand derer die zielsprachlichen Kulturen Eingang in den Unterricht finden und den Lernenden neue Blickwinkel ermöglichen, unter anderem auch auf Geschlecht. Mehr noch als nicht-fiktionale Texte lassen literarische Texte diese kulturellen Ausblicke im Unterricht anhand von Einzelschicksalen emotional erfahrbar werden (vgl. Surkamp, Nünning 2016: 14). Durch sie können die Lernenden Einblicke in andere Lebenswelten bekommen und Perspektiven übernehmen, die sich von ihren eigenen Erfahrungen und Denkweisen unterscheiden – auf die sie dann unter Umständen einen anderen Blickwinkel einnehmen können. Aus diesem Grund wird in der Fremdsprachendidaktik auch das Potenzial literarischer Texte für interkulturelles Lernen betont (vgl. ebd.). Dieses Potenzial kann in ähnlicher Form für die Reflexion von Gender genutzt werden, wie noch herausgearbeitet werden soll. Die in literarischen Texten entworfenen Perspektiven können (je nach Textauswahl) verschiedene Verständnisse von Weiblichkeit, Männlichkeit und nicht-heteronormativen Subjektpositionen sowie den damit verbundenen gesellschaftlichen Bedingungen repräsentieren. Dabei hat der Einsatz literarischer Texte für das Lernziel von Gender-Reflexion zum anderen den Vorteil, dass eine (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit den dargestellten Geschlechterverhältnissen anhand des literarischen Figurenpersonals stattfinden kann

³⁵ Vgl. 1.3.1 Gender in bestehenden curricularen Vorgaben und Lehrwerken.

und dabei persönliche Bezüge zu der Lebenswelt der Lernenden zwar ermöglicht, aber nicht abverlangt werden. So wird der Schonraum, der bereits durch die Fremdsprache geschaffen ist, noch weiter unterstützt und durch das Einbringen verschiedener Perspektiven werden die Bezugs- und Identifikationsmöglichkeiten der Lernenden erweitert.³⁶ Durch die besonderen ästhetischen Merkmale literarischer Texte wird darüber hinaus das Augenmerk auf die sprachliche Form, auf die Konstituierung von Geschlecht nicht nur auf der Handlungs-, sondern auch auf der Darstellungsebene gelenkt: In der Art und Weise, wie Figuren beschrieben oder inszeniert werden, wird Geschlecht als Bestandteil der Auseinandersetzung mit einem Text analysierbar. So kann sowohl Spracherwerb mit thematischem Inhalt verknüpft als auch genuin literaturdidaktischen Lernzielen Rechnung getragen werden. Wie sich dieses Potenzial des fremdsprachlichen Literaturunterrichts für eine Gender-Reflexion nutzen lässt und was dies für eine genderorientierte Literaturdidaktik, insbesondere für Fragen der Zugangsformen sowie der Textauswahl, bedeutet, wird im dritten Kapitel ausführlicher betrachtet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass insbesondere der Fremdsprachenunterricht geeignet ist, eine Gender-Reflexion anzuregen, da das Thema den fremdsprachendidaktischen Gegenstandsbereichen entspricht und der Balanceakt einer Auseinandersetzung mit diesem wichtigen, aber sensiblen Thema durch die kulturelle Öffnung und den Schonraum, der sich durch die Fremdsprache und den Zugang über Literatur eröffnet, begünstigt wird. Im folgenden Kapitel soll nun näher ausgeführt werden, in welchem Verständnis von Fremdsprachenunterricht die in dieser Arbeit vorgeschlagene Gender-Reflexion verortet ist. Dabei wird noch verdeutlicht, warum nicht nur der Fremdsprachenunterricht geeignet ist, Gender zu thematisieren. Vielmehr soll auch gezeigt werden, wie sich mit Hilfe dieses thematischen Schwerpunkts besonders gut umsetzen lässt, was einen kulturwissenschaftlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht ausmacht.

³⁶ Es soll nicht suggeriert werden, dass automatisch jegliche Thematisierung von Geschlecht oder Sexualität bei den Jugendlichen auf Ablehnung stößt und Schutzräume bedarf. Es kann durchaus ein Thema sein, das viele positiv fasziniert. In eigenen Identitätswürfen bzw. in Einstellungen gegenüber queeren Positionierungen mögen sie offener und interessierter sein als ihre Lehrenden (erwarten). Der Zugang über literarische Texte bietet Spielräume, sich als Person einzubringen. Das Hineinversetzen in literarische Charaktere ermöglicht zudem, sich mit spannenden alternativen Positionierungen zu beschäftigen, ohne dass diese als fremd oder exotisch empfunden werden.

1.2 Gender in einem kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachenunterricht

Dear Non-American Black, when you make the choice to come to America, you become black. Stop arguing. Stop saying I'm Jamaican or I'm Ghanaian. America doesn't care. So what if you weren't 'black' in your country. You're in America now. [...] You must nod back when a black person nods at you in a heavily white area. It is called the black nod. It is a way for black people to say „You are not alone, I am here too.“ In describing black women you admire, always use the word 'STRONG' because that is what black women are supposed to be in America. If you are a woman, please do not speak your mind as you are used to doing in your country. Because in America, strong-minded black women are SCARY. And if you are a man, be hyper-mellow, never get too excited, or somebody will worry that you're about to pull a gun.

Chimamanda Ngozi Adichie, *Americanah* (2014: 220)

Eine kulturwissenschaftliche Öffnung des Fremdsprachenunterrichts begünstigt eine Thematisierung von Gender bzw. bringt diese geradezu mit sich. Die soziale und symbolische Kategorie Geschlecht ist einer der zentralen Analysegegenstände kulturwissenschaftlicher akademischer Auseinandersetzungen und aufs engste mit der disziplinären Theoriebildung verknüpft. Das liegt zum einen daran, dass diese Kategorie besonders geeignet ist, gesellschaftliche und symbolische Machtverhältnisse zu veranschaulichen. Vor allem aber beruht diese Affinität darauf, dass

Gender aus der Kritik der Geschlechterpolaritäten heraus die dichotomischen Muster von (Geschlechts-)Identitäten und ihren sozialen Konstruktcharakter kritisch freilegt. Somit ist die Genderperspektive auf einer entscheidenden epistemologischen Achse mit der kulturwissenschaftlichen Forschung und ihrem Kulturkonstruktivismus verknüpft (Bachmann-Medick 2010: 43).³⁷

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass eine Thematisierung von Geschlecht nicht nur aus pädagogischer, allgemeindidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive sinnvoll ist, sondern auch einen Gegenstand darstellt, der kulturwissenschaftliche Herangehensweisen im Unterricht besonders gut verdeutlichen kann. Daher lohnt sich an dieser Stelle eine theoretische Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Entwicklungen und deren Auswirkung auf geschlechtertheoretische Erkenntnisse bzw. die Wechselwirkungen mit letzteren. Daraus lassen sich Implikationen für eine kulturwissenschaftlich orientierte Fremdsprachendidaktik und grundlegende didaktische Hinweise für einen genderreflektierenden Fremdsprachenunterricht ableiten, die im Laufe der Arbeit wieder aufgegriffen werden sollen.³⁸ Somit kann das Thema Gender als Fokus möglicherweise auch zu

³⁷ So begründet Bachmann-Medick die Tatsache, dass es in ihrem Überblickswerk *Cultural Turns* (an das sich einige der in diesem Kapitel vorgenommenen Differenzierungen im weitesten Sinne anlehnen) keinen ‚Gender turn‘ gibt, auch damit, dass die durchgängig relevante Geschlechterfrage vielmehr alle beschriebenen Wenden durchziehe (vgl. Bachmann-Medick 2010: 42).

³⁸ Vielleicht lässt sich die im Forschungsbericht (Kap. 1.1.2 Stand der Forschung: Gender als Unterrichtsgegenstand in der Englischdidaktik) konstatierte, seit der Jahrtausendwende ansteigende Auseinander-

einer weiteren Konturierung der fachdidaktischen Diskussion um eine kulturwissenschaftliche Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts beitragen, indem einerseits bereits in der Diskussion rezipierte kulturwissenschaftliche Ideen aufgegriffen und konkretisiert werden, andererseits aber auch Lücken in der fremdsprachendidaktischen Übertragung oder weitere Ergänzungsmöglichkeiten sichtbar werden. Als Grundlage dafür wird zunächst kurz das Verhältnis der Fachdidaktik zu einem ihrer jüngsten Bezugsfelder, den Kulturwissenschaften, angerissen.

Für eine Disziplin wie die Fremdsprachendidaktik, die sich mit der Vermittlung von Sprache und Kultur beschäftigt, liegen interdisziplinäre Bezüge zu den Kulturwissenschaften nahe. Die Erweiterung eines vergleichsweise starren, nationalkulturell verstandenen eindimensionalen Kulturbegriffs, wie er jahrzehntelang in einer Realien- und Landeskunde vorherrschte, erfolgte jedoch zunächst aus anderer Richtung. Innerhalb des Paradigmas eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts stellte sich die Frage, welchen Stellenwert die Landeskunde darin noch haben konnte bzw. welche kulturellen Kenntnisse, aber auch Haltungen und Fähigkeiten vonnöten sind, um in interkulturellen Gesprächssituationen erfolgreich kommunizieren zu können (vgl. vor allem Byram 1997). Theoretisch fundiert wurde diese Perspektive in dem einflussreichen, hermeneutisch begründeten Konzept des Fremdverstehens, wie es insbesondere durch Lothar Bredella und die Erträge des Gießener Graduiertenkollegs ‚Didaktik des Fremdverstehens‘ entwickelt wurde. In Auseinandersetzung mit diesem Verständnis eines kommunikativ und hermeneutisch geprägten interkulturellen Lernens und als dessen Ergänzung wurden die Erkenntnisse und Entwicklungen in den Kulturwissenschaften stärker herangezogen und haben Einfluss auf die aktuelle fremdsprachendidaktische Theoriebildung (insbesondere der Englischdidaktik) gewonnen.

Zentrale Tendenzen des sich im Zuge dieser Neuorientierung verändernden Blickwinkels werden bei Volkmann (2005) näher beschrieben und können wie folgt zusammengefasst werden: Im Fremdsprachenunterricht verwendete Darstellungen von Kulturen werden als subjektiv geprägte Repräsentationen reflektiert und nicht als objektives Kulturgut der Zielkultur behandelt. Dies erfolgt unter einer selbstreflexiven Haltung zu den eigenen kulturellen Prägungen. Die Heterogenität und die Position von Minderheiten innerhalb vermeintlich einheitlicher Kulturen werden stärker betont. Der Bedeutung der englischen Sprache als *lingua franca* in Zeiten von Globalisierung wird verstärkt Rechnung getragen und nicht nur ‚hochkulturelle‘, sondern auch popkulturelle und alltägliche Produkte finden Eingang in den Unterricht.³⁹

dersetzung mit Gender-Themen auf eine parallele Entwicklung in der Fremdsprachendidaktik zurückführen, vermehrt kulturwissenschaftliche Diskurse einzubeziehen.

³⁹ Chimamanda Ngozi Adichies Roman *Americanah* (2014), dem das Zitat zu Beginn dieses Kapitels entnommen ist, kann als Beispiel für einen Text dienen, in der die US-amerikanischen (Sub-)Kulturen im Rahmen einer inter- und transkulturellen Begegnungssituation dargestellt werden. Soziale und symboli-

Ein solches, unter kulturwissenschaftlichen Vorzeichen verändertes Verständnis von Kulturvermittlung ist zwar in der Praxis noch nicht selbstverständlich, hält jedoch zunehmend Einzug in Lehrwerke und Didaktik. In der fremdsprachendidaktischen Diskussion sind die Erträge kulturwissenschaftlicher Herangehensweisen jedenfalls weitgehend Konsens. Allerdings finden bei der Rezeption kulturwissenschaftlicher Theorien in der fremdsprachendidaktischen Diskussion auch einige Verschiebungen im Vergleich zur akademischen Auseinandersetzung statt. Zum einen geht der politische Impetus, der gerade den britischen Cultural Studies in ihren Anfängen besonders inne war und auch als Grundlage für politische Interventionen verstanden wurde, in der Übertragung verloren oder verringert sich stark. Eine kulturwissenschaftliche Kritik an dominanten Ideologien ist in der fremdsprachendidaktischen Diskussion nicht zentral (vgl. Delanoy, Volkmann 2006: 13).⁴⁰ Das Potenzial kulturwissenschaftlicher Bezüge, gerade auch im Fremdsprachenunterricht politische und kritische Inhalte und Herangehensweisen zu ermöglichen (sowohl auf die fremdsprachigen und ausgangssprachlichen Kulturen als auch auf die Lernenden persönlich bezogen), bleibt damit zum Teil ungenutzt – ist aber angelegt und ließe sich stärker nutzen.

Zum anderen lässt sich feststellen, dass die Erkenntnisse der Kulturwissenschaften oft nur selektiv rezipiert bzw. nicht in ihren Entwicklungen einbezogen werden. Dabei kann der sich innerhalb der Kulturwissenschaften verändernde Kulturbegriff durchaus zu unterschiedlichen Herangehensweisen und didaktischen Implikationen führen. Daher werden in den folgenden Abschnitten verschiedene Kulturbegriffe vorgestellt, wobei jeweils auf ihre bisherige fremdsprachendidaktische Rezeption und auf eventuelle Lücken bei der Übertragung auf den Fremdsprachenunterricht eingegangen wird. Anschließend werden jeweils die Implikationen für die Thematisierung von Geschlecht in einem kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachenunterricht skizziert.

1.2.1 *Textueller Kulturbegriff*

Ein textueller Kulturbegriff hat die Entstehung von Kulturwissenschaften als (heterogene) Disziplin maßgeblich geprägt, denn aus ursprünglich kulturanthropologischen Auseinandersetzungen mit ihrem Untersuchungsgegenstand haben sich weitreichende interdisziplinäre Konsequenzen und Anschlussmöglichkeiten ergeben.

sche Machtverhältnisse spiegeln sich in diesem kurzen Textauschnitt in dem Verhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung und -bezeichnung ebenso wie in den geschlechtsbezogenen kulturellen Erwartungen.

⁴⁰ Dies mag aber auch daran liegen, dass neben den britischen Cultural Studies auch die Kulturwissenschaften des deutschsprachigen Raumes rezipiert wurden, die sich ausschließlicher akademisch verorten (vgl. Assmann 2006: 19ff.). Gerade in der Englischdidaktik liegt aber ein Bezug auf die anglophonen Diskurse in dieser Hinsicht nahe.

Kultur wird demnach als ein von Menschen gesponnenes, dichtes Gewebe aus Bedeutungen verstanden, welche sich in Texten (im Sinne eines sehr weiten, Äußerungen und Handlungen umfassenden Textbegriffs) konstituieren. Basierend auf der – inzwischen schon etwas überstrapazierten und vielfach neu überdachten – Metapher von ‚Kultur als Text‘ entsteht ein Verständnis von kulturellen Sinnbildungsprozessen, die als ablesbar und interpretationsbedürftig wahrgenommen werden. Dieses hermeneutische Kulturverständnis ist besonders in den Philologien anschlussfähig und wurde und wird von diesen gerne aufgegriffen. Das liegt zum einen daran, dass philologische Methoden der Textinterpretation auch zur Kulturanalyse tauglich werden (vgl. Bachmann-Medick, Clifford 2004: 302). Zum anderen wird gerade in den Literaturwissenschaften ein Verständnis von Kontextualisierung möglich, mit dem sich der „Wechselbezug zwischen Texten, Ausdrucksformen und kulturellen Diskurszusammenhängen“ (ebd.: 304) methodisch fassen lässt. Bei der Frage nach kultureller Bedeutungskonstitution kommt so auch in den Blick, wie solche Bedeutungen durch soziale und politische Hierarchien geprägt werden (vgl. ebd.: 8). So betont auch Bachmann-Medick in ihrer Revision des maßgeblich von ihr in die deutschsprachige Diskussion eingebrachten Slogans von ‚Kultur als Text‘, dass diese Metapher nicht zu einem textualistischen, praxisenthobenen Kulturverständnis verkommen sollte, sondern es vielmehr gelte, „eine Lesart von wahrgenommener Realität zu entwickeln, bei der die Interpretation eben nicht abgelöst ist von den konkreten sozialen Ereignis- und Handlungszusammenhängen“ (ebd.: 305).

1.2.1.1 Kultur als Texte und Diskurse im Fremdsprachenunterricht

Ein textuelles Kulturverständnis wird entsprechend der breiten Rezeption in den fremdsprachlichen Fachwissenschaften auch in der Fremdsprachendidaktik häufig (implizit) zugrunde gelegt. Ein kultursemiotischer Begriff hat aus fremdsprachendidaktischer Perspektive den Vorteil, dass (insbesondere literarische) Texte als kulturelle Bedeutungsträger gesehen werden können, deren kulturellen (Selbst-)Beschreibungen sich die Lernenden deutend nähern können. Das bedeutet nicht, dass ein Text eine Kultur repräsentativ wiedergibt, vielmehr wird darin ein subjektiv geprägter Ausschnitt dargestellt, der seinerseits zur kulturellen Bedeutungskonstruktion beiträgt (vgl. Surkamp, Nünning 2016: 35f.). Indem die Lernenden diese Bedeutungen rekonstruieren und interpretieren, handeln sie bereits selbst kulturell (vgl. Hallet 2002).

Um die Metapher von ‚Kultur als Text‘ nicht auf Kultur als reinen Schrifttext im Klassenzimmer zu verkürzen, ist es hilfreich, auf das in fachdidaktischen Publikationen mehrfach zitierte Modell nach Roland Posner zurückzugreifen, das die verschiedenen Dimensionen eines solchen Kulturbegriffs ausdifferenziert (vgl. z.B. in Surkamp, Nünning 2016: 39f. sowie Volkman 2010a: 40f.): Das Modell umfasst die materiale Dimension der ‚Texte‘, welche kulturelle Artefakte aller Art sein kön-

nen. Hinzu kommen die mentale Dimension der Codes (Mentalität, soziale Normen und Werte) sowie die soziale Dimension der Zeichenbenutzer, also die Individuen und Institutionen einer Gesellschaft. Alle diese Dimensionen sollten im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden. Anhand der materialen Texte (Bilder, Filme, bildende Kunst, literarische und andere Schrifttexte etc.), über die der Zugang zur fremdsprachigen Kultur im Unterricht zumeist erfolgt, ist also auch die damit verbundene mentale, aber auch die soziale Dimension Bestandteil kultureller Deutungs- und Lernprozesse.

Um diese letztgenannten beiden Dimensionen von Kultur noch etwas greifbarer zu machen, lässt sich auf ein Verständnis von kulturellem Lernen zurückgreifen, wie es Claus Altmayer (2006) entwickelt. Auch er bezieht sich auf ein textuelles, interpretatives Kulturverständnis von sozialer und diskursiv gedeuteter Wirklichkeitskonstitution, wenn er als Gegenstand kulturellen Lernens ein Konzept von ‚kulturellen Deutungsmustern‘ einbringt (ebd.: 50ff.). Darunter versteht er Muster kultureller Wahrnehmung von gewisser Stabilität, die durch Sozialisation erlangt werden und auf die sich diskursiv als allgemein bekannt bezogen wird. Gleichzeitig können solche Schemata jedoch auch Gegenstand kontroverser Umdeutungsprozesse werden. Sie dienen der gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktion und ein Bestand solcher Muster kann als die ‚Kultur‘ einer Gruppe bezeichnet werden. Die Gruppen, die auf gemeinsame Deutungen rekurren, sind bei Altmayer jedoch explizit nicht notwendigerweise national oder ethnisch gefasst, sondern können sich auch auf Subkulturen, regionale Gruppen oder familiäre Strukturen beziehen (vgl. ebd.: 52). So kann der Begriff der kulturellen Deutungsmuster auch für differenzierte kulturelle Zuordnungen verwendet werden, die sich über ein von der jeweiligen Gruppe als relevant hervorgehobenes Merkmal definieren.

1.2.1.1.1 Symbolische Kompetenz

Der Diversifizierung kultureller Bezüge und den komplexer werdenden Kommunikationsformen in einer globalisierten Welt trägt Claire Kramsch (2006) Rechnung, wenn sie den Wechsel von einer kommunikativen zu einer symbolischen Kompetenz fordert. Das Konzept der symbolischen Kompetenz basiert insofern auf einem textuellen Kulturverständnis als damit die Fähigkeit bezeichnet wird, erkennen zu können, wie Bedeutung über verschiedene Zeichensysteme bzw. semiotische Praktiken hergestellt wird (vgl. ebd.: 250). Es sei die Voraussetzung für Verständigung zwischen Sprecher*innen verschiedener Sprachen und Kulturen, da Kommunikation nicht auf die linguistische Verständlichkeit begrenzt sei, sondern nur gelingen könne, wenn die jeweiligen Bedeutungskonstruktionen des Gegenübers als solche gelesen und interpretiert werden könnten. Zusätzlich müssten außerdem die eigenen kulturellen Sinnherstellungsprozesse und Positionierungen, z.B. in Bezug auf Macht, Status oder Ideologien, bewusst sein (vgl. ebd.: 250).

Kramersch betont die Bedeutung literarischer Texte, anhand derer symbolische Kompetenz als Rekonstruktion von und Interaktion mit anderen Identitätswürfen eingeübt werden kann: „For it is through literature that learners can communicate not only with living others, but also with imagined others and with the other selves they might want to become. Through literature, they can learn the full meaning making potential of language” (ebd.: 251). Symbolische Kompetenz umfasst explizit eine Komplexitätsproduktion, eine verstärkte Ambiguitätstoleranz sowie eine stärkere Ausrichtung auf den Bedeutungsgehalt der Form von Sprache und Texten (vgl. ebd.). Mit letzterem ist allerdings nicht eine Rückkehr zur formgebundenen Textexegese gemeint, sondern ebenfalls die Berücksichtigung der subjektiven Bezüge der Leser*innen zu Form und Wirkung von Sprache und Text (vgl. auch Kramersch 2011).

Ein textueller Kulturbegriff, wiewohl damit nicht Schrifttexte mit Kultur gleichgesetzt seien, impliziert also zum einen eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die bedeutungskonstituierende Funktion der formalen Seite von Texten: „Attention to form, genre, style, register, and a focus on social semiotics are back, as well as an interest in how linguistic form shapes mental representation, that is, what word choices reveal about the minds of speakers“ (Kramersch 2006: 251). Dadurch zeigt sich die Relevanz sprach- und literaturwissenschaftlicher Verfahren für eine Auseinandersetzung mit Kultur. Zum anderen sind die darin zum Ausdruck kommenden mentalen und sozialen Kontexte, die Identitätswürfe und die gesellschaftlichen Bedingungen dieser Bedeutungskonstitution mitzudenken.

Ähnliche Einsichten werden in einem Strang der jüngeren fachdidaktischen Diskussion aufgegriffen, der sich schlagwortartig unter dem Begriff ‚Diskursdidaktik‘ zusammenfassen lässt. Dieser Ansatz basiert auf einem textuellen Kulturbegriff und nimmt durch den Fokus auf Diskurse Sinnzusammenhänge in den Blick, die über einzelne Texte hinausgehen. Hierdurch sind die mentale und soziale Dimension von Kultur leichter auszumachen. Eine derartige Didaktik betont ein integrales Verständnis von Sprache und Inhalt beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache.

1.2.1.1.2 Diskursdidaktik

Für einen der Fremdsprachendidaktik angemessenen und zeitgemäßen Diskursbegriff führt Wolfgang Hallet in diesem Zusammenhang verschiedene Diskursbegriffe zusammen (2008a). Der in der Fremdsprachendidaktik und empirischen Forschung bereits etablierte linguistische Begriff sowie das narratologische Verständnis von *discourse* als bedeutungstragender Einheit, die sich im Unterricht sowie bei der Erforschung von Unterricht als *classroom discourse* analysieren lässt (vgl. ebd.: 79f.), werden ergänzt durch einen Diskursbegriff, wie er von Michel Foucault geprägt und von Kramersch (1998) für die Fremdsprachendidaktik bereits als besonders zentral herausgestellt wurde: als kultureller Zusammenhang, auf den sich die einzelnen Texte (Handlungen und Kommunikationsakte) einer Diskursgemeinschaft beziehen, der

sie verbindet und einordnet, wobei diese diskursiven Beziehungen einschließend oder marginalisierend sein können, also die Regeln für die Produktion und Rezeption einzelner Kommunikationsakte vorgeben (vgl. Hallet 2008a: 81ff.). Zusätzlich zieht Hallet noch die metakommunikative Funktion des Diskursbegriffs von Jürgen Habermas hinzu, welcher neben dem interaktionalen kommunikativen Handeln im Diskurs jenen Kommunikationsakt sieht, bei dem die dem kommunikativen Handeln zugrunde liegenden Normen und ihre Gültigkeit zur Disposition stehen (vgl. ebd.).

Aus diesem Diskursverständnis ergeben sich wichtige fremdsprachendidaktische Implikationen, anhand derer die (potenzielle) kulturelle Handlungsfähigkeit von Fremdsprachenlernenden deutlich wird: Kommunikationsakte in der Fremdsprache sind immer Bestandteil kultureller Praktiken, die durch Diskurse geprägt sind und an diesen mitwirken, wodurch auch die Lernenden zu kulturellen Akteuren werden (können) (vgl. ebd.). Voraussetzung dafür ist, dass die Fremdsprache nicht auf das Beherrschen von Zeichen und Fertigkeiten reduziert wird, wozu in der Umsetzung der Bildungsstandards bisweilen eine Tendenz besteht.⁴¹ Um kulturelle Handlungsfähigkeit und Partizipation zu ermöglichen, sollte der Fremdsprachenunterricht vielmehr den diskursiven Gehalt von Sprache berücksichtigen bzw. Sprache und Inhalt integral verstehen. Eine im Unterricht zu fördernde Diskursfähigkeit besteht somit darin, Diskurse in der fremden Sprache zu erkennen, sie anstoßen, sich an ihnen beteiligen und sich auch metadiskursiv mit ihnen auseinandersetzen zu können (vgl. ebd.: 88). Um Sprache bedeutsam zu vermitteln, gilt es daher, sie mit kulturellen und für die Lernenden lebensweltlich relevanten Inhalten zu verknüpfen, die so präsentiert werden müssen, dass sie einer tatsächlichen Aushandlung bedürfen. Diskursfähigkeit hat dabei insofern immer auch ein selbstreflexives Moment als ein Bezug auf einen gesellschaftlichen Diskurs immer auch eine eigene Verortung zu diesem bzw. zu den anderen Mitgliedern einer Diskursgemeinschaft beinhaltet (vgl. Hallet 2009a: 70).

Diskurse von Geschlecht bieten sich für eine diskursdidaktische Auseinandersetzung besonders an, wie im folgenden Abschnitt gezeigt werden soll. Dabei sollte neben dem selbstreflexiven Potenzial gerade auch das Verhältnis von Diskurs und Macht, von Privilegierung und Marginalisierung bestimmter diskursiver Formationen, wie es Hallet in seinem Diskursverständnis anlegt, aufgegriffen werden. Zugrunde gelegt sei dabei ein Verständnis von Geschlecht als kultureller Kategorie, wie es mit einem textuellen Kulturbegriff einhergeht.

⁴¹ Vgl. Kap. 1.3 Gender im Spannungsfeld von Theorie und schulischen Rahmenbedingungen.

1.2.1.2 Genderreflexion zur Förderung von symbolischer Kompetenz und Diskursfähigkeit

Ein kulturwissenschaftliches Verständnis der kulturellen Konstruktion von Wirklichkeit und Bedeutung ist geeignet (bzw. die Voraussetzung) für den in dieser Arbeit zugrunde gelegten Begriff von Geschlecht, das als symbolisch verfasst und kulturell hergestellt verstanden wird.⁴² Darauf basierend lässt sich reflektieren, wie die Kategorie Geschlecht im Zusammenspiel von Sprache und Kultur mit welchen Bedeutungen aufgeladen wird und welche sozialen Auswirkungen dies hat. Mit einem textuellen Kulturbegriff werden genderorientierte Lesarten möglich, die seit den (in der fachdidaktischen Diskussion von einigen Seiten kritisch betrachteten) ideologiekritischen Ansätzen oft zu kurz gekommen sind. Insbesondere im Rahmen der Literaturdidaktik entstand Kritik an ideologiekritischen Lesarten: Sie gingen zu sehr vom Kontext (z.B. bei feministischen Lesarten von den Auswirkungen des Patriarchats auf Frauen*) aus. Damit seien sie zum einen sozialwissenschaftlich voraussetzungsreich – und damit potenziell lehrer*innenzentriert (vgl. Nickel-Bacon 2006) – und sähen zum anderen den Text in erster Linie als Herrschaftsinstrument, ohne dem ästhetisch-bildenden und durchaus subversiven Potenzial literarischer Texte gerecht zu werden (vgl. Bredella, Burwitz-Melzer 2004). Letzteres (die subversive Kraft literarischer Texte) soll in dieser Arbeit gerade zum Tragen gebracht und durchaus auch mit einem herrschaftskritischen Impetus verbunden werden.⁴³ Im Zuge einer Kontextualisierung, indem die Lernenden der kulturellen Bedeutungsherstellung in (literarischen) Texten nachspüren, lassen sich Konstruktionen von Geschlecht sowohl in ihrer sinnstiftenden Herstellung wie auch in ihren gesellschaftlichen Auswirkungen untersuchen.

Eine symbolische Kompetenz in Bezug auf Geschlecht würde daran anschließend bedeuten, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie Identitätswürfe und Interaktionen durch Diskurse von Geschlecht geprägt sind und wiederum darin zum Ausdruck gebracht werden. Es würde also eine Perspektive auf Geschlecht als durch Diskurse, nicht durch natürliche, deterministische Faktoren geprägt, zugrunde gelegt. Außerdem würde deutlich, welcher gesellschaftliche Status mit dem dieserart hergestellten Geschlecht verknüpft ist.

Dass Geschlecht geeignet ist, Prozesse von kultureller Bedeutungskonstitution zu verdeutlichen, liegt daran, dass es ein sehr grundlegendes, omnipräsentes kulturelles Deutungsmuster ist, das in verschiedenen Ausprägungen in allen sozialen Kontexten eine Rolle spielt. (Genau daher ist es aber auch oft so sehr verinnerlicht, dass es als solches übersehen wird.) Solche Deutungsmuster, die „universalen Erfahrungen“ (Altmayer 2006: 56) entsprechen, hält Altmayer für besonders geeignet,

⁴² Vgl. näher Kap. 2 Bezugswissenschaften Gender Studies: Zentrale geschlechtertheoretische Erkenntnisse und ihre didaktischen Implikationen.

⁴³ Vgl. dazu näher Kap. 3.2 Literaturwissenschaftliche Ausgangspunkte.

kulturelles Lernen zu fördern. Diese umfassende Tragweite von Geschlecht entspricht auch einem der Kriterien, die Hallet (2009b: 73) für Themen aufstellt, anhand derer die Diskursfähigkeit der Lernenden eingeübt werden soll. Geeignete Unterrichtsthemen sollten nämlich möglichst alle drei Diskursphären überspannen, wie sie Hallet für den hybriden Raum Fremdsprachenunterricht ausmacht: die eigenkulturelle, die zielkulturelle ebenso wie die transkulturelle.⁴⁴ Gender als Kategorie erfüllt diese Anforderung aufs genaueste: Diskurse von Weiblichkeit, Männlichkeit und Heteronormativität sind insofern trans- und interkulturell relevant als sie überall bestehen, aber unterschiedlich ausgeformt sein können; sie sind zugleich auch kulturell und damit für die (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur von Bedeutung und schließlich in der Lebenswelt der Lernenden sehr zentral, so dass sich die Schüler*innen gut dazu in Beziehung setzen können. Auch die weiteren Anforderungen Hallets an das Fördern von Diskursfähigkeit (2009b: 70ff.) werden dadurch erfüllt: Eine Beschäftigung mit diesen Diskursen ist folglich bedeutungsvoll und alles andere als trivial, da sie einige Verstehensanstrengung erfordert und problemhaltig ist. Sie birgt also großes Potenzial für Aushandlungsprozesse unter den Lernenden in Bezug auf die Normen, Privilegierungen und Marginalisierungen, die durch diese Diskurse produziert werden bzw. auf sie zurückwirken. Diese Diskurse lassen sich nicht nur in ihrer Wirklichkeit konstituierenden inhaltlichen Effekten betrachten, sondern in Verbindung damit auch unter Berücksichtigung ihrer (sprachlichen und textuellen) Form: In fremdsprachlichen Aushandlungen zu Geschlecht lässt sich (durch einen distanzierteren Blick als auf die Erstsprache) besonders gut eine Analyse bzw. Reflexion darüber einbinden, wie sich Annahmen von Geschlecht auf Sprache auswirken – und wie andersherum die Strukturierung von Sprache unser Denken in Bezug auf Geschlecht beeinflusst.

Wenn Geschlecht als kulturelles Deutungsmuster und geeigneter Gegenstand zur Förderung von Diskursfähigkeit verstanden wird, lässt sich Gender-Reflexion als kulturelles Lernen verstehen, wie es bei Altmayer (2006: 56) definiert wird: „Prozesse der Bewusstmachung, Reflexion, Überprüfung und ggf. auch der Korrektur, Weiterentwicklung und Umstrukturierung der [...] vertrauten Muster oder deren Ersetzen durch andere“. Eine solche Auseinandersetzung erfordert ein hohes Maß an Reflexion und – aufgrund der kulturellen und lebensweltlichen Relevanz von Gender – an Selbstreflexion. Diese schließt die von Hallet (2008a) als Teil von Diskursfähigkeit postulierte Fähigkeit zur Verständigung über die zugrundeliegenden Normen und Geltungsansprüche ein, die für eine kritische Gender-Reflexion von besonderer Bedeutung wäre.

Allerdings verweist an dieser Stelle gerade das Beispiel von genderbezogenen Fragestellungen auf die Schwierigkeit, eine solche metadiskursive Ebene einzuneh-

⁴⁴ Sowohl Volkmann (2010a) als auch hier Hallet gebrauchen ‚transkulturell‘ im Sinne kulturübergreifender Merkmale in einer globalisierten Welt, nicht hingegen im Sinne von Vermischungsprozessen auf lokaler Ebene. In dieser Arbeit werden beide Ausprägungen des Begriffs verwendet.

men. Gerade aufgrund der hohen Lebensweltlichkeit und kulturellen Bedeutung von genderbezogenen Diskursen ist es zum einen schwierig, sie überhaupt als solche auszumachen, da sie ja gerade aufgrund ihrer normativen Effekte so ‚normal‘ erscheinen. Diese normativen Diskurse sind daher kaum als spezifische kulturelle Bezugssysteme greifbar, sondern erscheinen allgemeingültig und natürlich. Zum anderen ist eine sehr hohe selbstreflexive Leistung vonnöten, um kritisch über Diskurse zu sprechen, in denen die Lernenden selbst stark verhängen sind und an denen sie mitwirken. Um dennoch eine Auseinandersetzung anzuregen, lässt sich jedoch auch nutzen, dass Gender in den verschiedenen Sphären diskursiver Teilnahme relevant ist, also sowohl auf lebensweltlicher, fremdsprachiger wie kulturenübergreifender Ebene. Durch die unterschiedliche Ausprägung von Diskursen von Weiblichkeit oder Männlichkeit werden diese im interkulturellen Vergleich als kulturell verfasst greifbarer und ihre jeweilige Ausgestaltung damit auch leichter reflektier- bzw. kritisierbar. Außerdem kann die Selbstreflexion über den Umweg einer solchen Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Deutungsmustern leichter fallen, da ein solcher Prozess eine Dezentrierung beinhaltet, die einer Neubetrachtung der eigenen Annahmen zuträglich ist. Es lässt sich also mit dem Lernziel einer Gender-Reflexion auf bewährte und bereits ausgearbeitete Verfahren des interkulturellen Lernens und Fremdverstehens zurückgreifen, wie noch ausgeführt werden soll.

1.2.1.3 Didaktische Implikationen: Kulturelle Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache analysieren

Eine kulturwissenschaftliche Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts hat Auswirkungen auf seine Inhalte und Zugangsformen. Dadurch und durch den Fokus auf Geschlecht ergeben sich für die Konzeption entsprechender Unterrichtsszenarien konkrete Konsequenzen. Basierend auf der Einsicht in die textuelle Verfasstheit von Kultur und die bedeutungskonstituierende Funktion von (mündlichen und schriftlichen Texten) ist im Sinne einer symbolischen Kompetenz der Lernenden (nach Kramsch 2006) ein stärkeres Augenmerk auf die sprachliche Form und ihre Funktion zu richten. Eine ähnliche Schlussfolgerung zieht auch Altmayer (2006) für das kulturelle Lernen in Auseinandersetzung mit kulturellen Deutungsmustern – methodisch belaufen sich die Vorschläge bei ihm jedoch ausschließlich auf text- und diskursanalytische Zugangsformen. Gerade wenn das Ziel die kulturelle Partizipation und Handlungsfähigkeit der Lernenden ist, müssten diese jedoch auch in das Aufgabendesign Eingang finden: Ein textanalytischer Zugang wäre demnach durch kreative, handlungs- und produktionsorientierte Zugangsformen zu ergänzen, um die Bedeutungskonstruktionen der Lernenden einzubeziehen (bzw. diese auch erst zu ermöglichen und sichtbar zu machen) und diese auch greif- und erfahrbar zu machen.

Im Sinne einer Diskursdidaktik gilt es, die Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen und eine sinnhaltige inhaltliche Auseinandersetzung integral zu verstehen. Dabei ist hilfreich, die der allgemeinen Diskursfähigkeit untergeordneten Ebenen aufzugreifen, wie sie bei Hallet (2009b: 71f.) ausgemacht werden. Dies sind zum einen generische Formen, also konventionalisierte gesellschaftliche Kommunikationsmuster, die oft auch spezifisch Geschlecht inszenieren (z.B. Flirtgespräch oder -chat, Sportberichterstattung, der Plot einer Liebesgeschichte etc.). Zum anderen sind dies sprachlich-diskursive Bausteine, sogenannte Diskursfunktionen, die solche Diskurse strukturieren und gestalten (z.B. Temporalkonjunktionen und Vergangenheitsformen, vgl. ebd.). In Bezug auf Geschlecht lässt sich so z.B. durch Pronomina die Binarisierung durch Sprache feststellen – am besten anhand von Beispielen, bei denen diese Diskursfunktionen eigentlich nicht mehr ausreichen (vgl. König 2012 und König 2015b: 172f.). Bereits das Einüben sprachlicher Mittel lässt sich so im Sinne einer Diskursdidaktik mit der Reflexion von Geschlecht verknüpfen: sowohl als Bewusstwerden der Macht, die durch Sprache und Benennungen ausgeübt werden kann, wie auch als Anlass, sich inhaltlich über Ungleichheiten und soziale Bedingungen auszutauschen. Mit dem Fokus auf die diskursive Handlungsfähigkeit der Lernenden beinhaltet das Konzept der Diskursfähigkeit bereits einige Elemente kulturellen Lernens, die durch einen performativen Kulturbegriff näher ausgeführt werden.

1.2.2 *Performativer Kulturbegriff*

Um ein besseres Verständnis für die Prozesse kulturellen Handelns, der Herstellung von kulturellen Bedeutungen, aber auch einen möglichen subversiven Umgang damit zu erlangen, lassen sich zusätzlich zu einem textuellen Kulturbegriff die als *performative turn* zusammengefassten kulturwissenschaftlichen Entwicklungen (vgl. Bachmann-Medick 2010: 104ff.) heranziehen. Ein performativer Kulturbegriff dynamisiert das interpretative, rein textuelle Kulturverständnis, indem er situative Bedingungen und Inszenierungsformen ebenso wie die Prozesshaftigkeit der Bedeutungsherstellung zu fassen vermag.⁴⁵ Es geht also nicht nur darum, Symbole oder Texte als kulturelle Bedeutungsträger wahrzunehmen und isoliert zu dechiffrieren, sondern auch den Prozess des Aufladens mit Bedeutungen in den Blick zu nehmen und die Verwendungszusammenhänge und Handlungskontexte zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 113). Darüber hinaus konzeptualisiert ein performativer Ansatz Transgressionen als (spielerisches) Durchbrechen und Entgrenzen von kulturellen

⁴⁵ Bachmann-Medick (2010: 104) und Erika Fischer-Lichte (2002: 293f.) betonen, dass die Akzentverschiebungen zwischen einem Verständnis von Kultur als Text und einem performativen Kulturverständnis keinen Paradigmenwechsel in dem Sinne darstellen, dass sich diese beiden Ansätze ausschließen bzw. ablösen; vielmehr stünden sie einem produktiven Spannungsverhältnis mit je unterschiedlichem Fokus (vgl. insbesondere Fischer-Lichte 2001: 115).

Codes und kann daher besser als die Metapher von ‚Kultur als Text‘ subversive Prozesse im Umgang mit den herrschenden normativen Diskursen beschreiben. So ebnet diese Perspektive Ansätzen den Weg, die sich gegen dichotomisierte und rein textlich zugängliche Wissensstrukturen richten (vgl. ebd.: 126).

Zentrale theoretische Bezugspunkte des performativen Ansatzes sind einerseits die ritualanalytischen Studien Victor Turners und andererseits die Sprechakttheorie John L. Austins. Diese Zugänge werden maßgeblich durch die jüngeren Theaterwissenschaften (vgl. z.B. Fischer-Lichte 2002) zusammengeführt. Der Begriff des Performativen umfasst darauf aufbauend sowohl den Aspekt des Inszenierungscharakters alltäglicher Interaktionen und sozialer Prozesse als auch den wirklichkeitserzeugenden Charakter sprachlicher Äußerungen (vgl. Bachmann-Medick 2010: 104ff.).

1.2.2.1 Vom kulturellen Handeln im Fremdsprachenunterricht zum subversiven Potenzial

Die Theorieangebote des performativen Ansatzes in Bezug auf die in (Sprech-) Akten erschaffene Wirklichkeit und ihre ritualisierten Abläufe sind in der Fremdsprachendidaktik auf fruchtbaren Boden gefallen. Schließlich impliziert der Begriff der Performativität auch ein grundlegend verändertes Verständnis vom Verhältnis zwischen den Lernenden und den zielsprachigen Kulturen: Wenn sprachliche Äußerungen nicht nur beschreibende Funktion haben, sondern als Wirklichkeit konstituierende Handlungen verstanden werden, ermöglicht das Erlernen einer Fremdsprache nicht nur das Sprechen über fremdsprachige Diskurse, sondern auch die Teilnahme daran und macht die Lernenden bereits im Unterricht zu kulturell Handelnden (Decke-Cornill, Küster 2009: 232f.). Diese Vorstellung einer kulturellen Handlungsfähigkeit der Fremdsprachenlernenden, die auch in den bereits beschriebenen diskursdidaktischen Überlegungen zum Tragen kommt, entspricht dabei gängigen Leitlinien unterrichtlichen Handelns, die auf einem konstruktivistischen Lernbegriff sowie auf dem didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung beruhen. Diese Ansätze werden mit einem performativen Kulturbegriff aus kulturwissenschaftlicher Perspektive untermauert.

Hallet (2008b) betont und konkretisiert den Aspekt der kulturellen Partizipation und formuliert unter Rückgriff auf Austin, Turner und Fischer-Lichte das Lernziel einer ‚performativen Kompetenz‘. Damit ist ein im Fremdsprachenunterricht zu förderndes Verständnis vom Inszenierungscharakter alltäglichen Handelns gemeint, welches ein besonderes kritisches Reflexionspotenzial in Bezug auf die Lebenswelt der Lernenden beinhaltet. Die gegenseitige Durchdringung von Alltagsleben durch theatrale Strukturen (in Anlehnung an Turner als *social drama* bezeichnet, vgl. Bachmann-Medick 2010: 118ff.) einerseits und die Repräsentation von Lebenswelten im Theater (*stage drama*) andererseits prädestinieren Hallet (2008b) zufolge daher insbesondere dramendidaktische und dramapädagogische Zugangsformen zu einer Sensibilisierung für ein kulturwissenschaftliches Wirklichkeitsverständnis.

Während also der wirklichkeitskonstituierende Aspekt und der Inszenierungscharakter des performativen Kulturverständnisses fremdsprachendidaktisch aufgegriffen worden sind, ist das subversive Potenzial, das theoretische Angebot des performativen Ansatzes, auch kulturelle Transgressionen zu erklären, bislang kaum genutzt worden. Dies wird am Gegenstand Gender besonders deutlich, ist doch nicht zuletzt die kulturwissenschaftliche Diskussion in dieser Richtung stark von den Gender Studies beeinflusst – und auch Hallet entwickelt sein Konzept der ‚performativen Kompetenz‘ zunächst am Beispiel der Inszenierungen von Geschlecht, spezifisch anhand der Repräsentation weiblicher Lebenslagen im Theater (vgl. Hallet 2007).

1.2.2.2 Performativität von Geschlecht

Zentrale Erkenntnisse der Gender Studies beruhen auf der Analyse von Geschlecht als Inszenierung in alltäglichen Interaktionen sowie auf der Annahme einer performativen Hervorbringung von Geschlecht als Effekt der Diskurse. Zum einen geht das wegweisende Konzept des *doing gender* zurück auf die Analyse von sozialen Handlungsstrukturen und zeigt auf, wie Geschlecht über Kleidung, Betonung bestimmter körperlicher Merkmale, Gang, Gestik, Mimik, also Körpersprache allgemein, vor allem aber auch über Auftreten, Tätigkeiten und (Rede-) Verhalten etc. hergestellt wird.⁴⁶ Zum anderen wird, maßgeblich von Judith Butler, die Performativität von Geschlecht im diskurstheoretischen Sinne hergeleitet.⁴⁷ Butler hat mit ihren Auseinandersetzungen zu Geschlecht und Sexualität im Hinblick auf die Subjektconstitution der kulturwissenschaftlichen Diskussion und dem performativen Ansatz viele Impulse geliefert (Bachmann-Medick 2010: 127ff.). Insbesondere in Bezug auf Austins Sprechakttheorie zeigt Butler, wie sich Diskurse von Geschlecht durch performative Sprechakte materialisieren und Identitäten konstituieren. Dies erfolgt durch die ständige ritualisierte Wiederholung (Re-Iteration) von Normen, die jedoch nicht auf einen essentiellen Kern zurückzuführen sind. So wirkmächtig diese normativen Diskurse auch sind, zeigt Butler auch auf, wie gerade in der zitierenden Wiederholung die Möglichkeit zum Widerstand liegt: nämlich in einem parodierenden, verfremdenden Zitieren, das auf die Konstruktivität der Normen verweist und die Möglichkeit aufzeigt, diese zu verändern.

Obwohl dieser transgressive Aspekt von Butlers Konzept der Performativität kulturwissenschaftliche Diskussionen in besonderem Maße geprägt hat, ist er in der Fremdsprachendidaktik wenig aufgegriffen worden. Dabei liegen in diesem Verständnis von Subversion und Veränderung kultureller Normen ein inhaltliches und methodisches Potenzial für einen kulturwissenschaftlich orientierten Unterricht im

⁴⁶ Vgl. näher Kap. 2.2 Interaktionistischer Konstruktivismus.

⁴⁷ Vgl. näher Kap. 2.3 Diskurstheoretische Dekonstruktion.

Allgemeinen und für die Thematisierung von Gender im Besonderen, die jeweils bisher weitgehend ungenutzt geblieben sind.

1.2.2.3 Didaktische Implikationen: Dramapädagogische und subversive Zugangsformen

Wichtige didaktische und methodische Konsequenzen aus dem performativen Kulturbegriff werden bei Hallet (2008b) gezogen.⁴⁸ Ein Verständnis für die theatralen Strukturen von Alltag lässt sich besonders gut durch die Arbeit mit dramatischen Texten und ihren Inszenierungen erwirken, wobei auch genuin dramendidaktischen Zielen durch die Reziprozität von Alltag und Theater Rechnung getragen werden kann. Mit einem Fokus auf Geschlecht können die Lernenden insbesondere zu einem Nachdenken über die Herstellung der Geschlechterordnung in alltäglichen Akten angeregt werden. Dramapädagogische Zugangsformen eignen sich besonders gut, spielerisch und erfahrungsorientiert die kaum bewussten Zuschreibungen, Verkörperungen und Verhaltensweisen zu vergegenwärtigen, welche Inszenierungen von Geschlecht ausmachen.⁴⁹ Hier kann das ganze Spektrum von Aufwärmübungen und Raumläufen über Standbilder hin zu Rollenspielen und Umsetzungen von Szenen oder Theaterstücken genutzt werden.

Den bisherigen Ausführungen zu performativer Kompetenz wäre der Aspekt der kulturellen Subversion hinzuzufügen. Die theoretischen Erklärungsmuster des performativen Kulturverständnisses lassen sich auch fremdsprachendidaktisch bei der Wahl der Inhalte und in den Methoden umsetzen. Jegliche Texte und Verfahren, die hegemoniale Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit zitieren, aber verfremden, anders kontextualisieren oder parodieren, sind dafür geeignet. Dieses methodische Potenzial wird von Helene Decke-Cornill unter Bezug auf Butler in Verbindung mit einer Forderung nach der Entwicklung von geschlechterdiskurskritischen Methoden bereits angerissen: „Naheliegend sind, dies sei hier nur angedeutet, Verfahren der Verfremdung, des Perspektivenwechsels, der Ambiguisierung, der Empathie, der Dialogisierung, der Persiflierung usw.“ (Decke-Cornill 2004: 203). Dieses produktive Irritations-Potenzial soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit genutzt werden. Die entsprechenden methodischen Möglichkeiten sind aber auch über das Thema Gender hinaus als praktische Folge aus dem performativen Kulturansatz für den Fremdsprachenunterricht mitzudenken, um eine kritische kulturelle Teilhabe zu fördern. Um Decke-Cornills (2004) zitierte Anregungen zum Perspektivenwechsel, zu Empathie und Dialogisierung für geschlechterdiskurskriti-

⁴⁸ Zuvor wurde ‚performative Kompetenz‘ in Bezug auf Gender im Basisartikel und den Beiträgen des bereits erwähnten Themenhefts des *Fremdsprachlichen Unterrichts* ‚Staging Women’s Lives‘ (Hrsg. Hallet, Hebel 2007) skizziert.

⁴⁹ Für eine genderorientierte Dramendidaktik und Dramapädagogik vgl. im Einzelnen König 2015b.

sche Zugänge zu nutzen, ist zudem ein Bezug auf einen hybriden Kulturbegriff sinnvoll.

1.2.3 Hybrider Kulturbegriff

Der aktuell wohl umfassendste Beitrag der Kulturwissenschaften zu fremdsprachendidaktischen Diskussionen liegt in der Debatte um eine Erneuerung bzw. Ergänzung des bereits erwähnten eher kommunikativ und hermeneutisch ausgerichteten Verständnisses von interkulturellem Lernen durch die Konzepte von Transkulturalität und Hybridität. Zentral ist dabei die Vorstellung einer Verflüssigung der Dichotomie von Eigenem und Anderem in kollektiven wie individuellen Identitäten. Dabei wird auf ein hybrides Kulturverständnis rekurriert, das Anleihen bei der postkolonialen Theorie hat. Das zugrundeliegende, von einem hermeneutischen, interpretativen Verständnis abweichende hybride Kulturverständnis betont Prozesse des Aushandelns und hat (Macht-)Differenzen zum expliziten Ausgangspunkt. Diese Differenzen werden jedoch gerade nicht als gegeben angenommen, sondern münden anti-essentialistisch in einem Verständnis von Hybridität.

1.2.3.1 Inter- vs. Transkulturalität im Fremdsprachenunterricht

Die fremdsprachendidaktische Debatte nähert sich einem hybriden Kulturbegriff aus einer kulturphilosophischen Richtung, in der die Mischungen und Durchdringungen von Kulturen, die durch Globalisierung, Migration und beschleunigte Informations- und Transportwege erfolgt sind, als ‚Transkulturalität‘ bezeichnet werden. Als Vertreter dieser Richtung ist Wolfgang Welsch (z.B. 1999) zu nennen, auf den sich in der fachdidaktischen Debatte häufig bezogen wird. Mit dem Konzept von ‚Transkulturalität‘ soll die Aufmerksamkeit auf die Diversifizierung von Kulturen gelenkt werden, die nicht (länger) als holistische, kontingente, nationalstaatliche Gebilde beschrieben werden könnten. Ein solches Verständnis sei heutigen Verhältnissen unangemessen (und in der Beschreibung normativ) homogenisierend (vgl. ebd.). Ein transkultureller Blick verweist auf die vielen verschiedenen Lebensweisen innerhalb einer Gesellschaft und damit auch auf die verschiedenen kollektiven Identifikationsangebote. Diese Vielfalt der möglichen kulturellen Bezüge macht wiederum das Individuum zum kulturell partizipierenden Akteur, da es die eigenen kulturellen Bezüge wählen kann – aber auch wählen muss – anstatt auf festgefügte Identitäten zurückgreifen zu können.

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion wird Transkulturalität erstens auf der Ebene der Fremdsprachenlernenden, also der unterschiedlichen kulturellen Selbstverortungen der Lernenden und ihrer Beeinflussung durch Migrationserfahrungen, Medien und Kommunikation angesiedelt. Zweitens wird das Konzept auf der Ebene der Gegenstände des Fremdsprachenunterrichts, in der Darstellung der fremdsprachigen Kulturen als vielfältig und polyphon und in Vermischungsprozessen

sen befindlich untersucht (z.B. Großbritannien als multikulturelle Gesellschaft). Drittens werden universelle bzw. in Zeiten der Globalisierung entstandene transkulturelle Elemente betont und untersucht, die transkulturell im Sinne von kulturübergreifend und damit gemeinsam, den Lernenden vertraut, sind.

Der Bezug auf einen hybriden Kulturbegriff hat zu der Diskussion um eine begriffliche Erweiterung oder die gänzliche Ersetzung des in der Fremdsprachendidaktik gängigen Konzepts der interkulturellen Kommunikation durch das Transkulturelle geführt. An den verschiedenen Konzepten interkulturellen Lernens wird kritisiert, dass sie teilweise implizit entgegen ihrer Vorsätze auf ein essentialisierendes, relativ geschlossenes Kulturverständnis rekurrieren, da sie auf einer Dichotomie von Eigenem und Fremdem beruhen. Diese drücke sich im Fremdsprachenunterricht in einer Gegenüberstellung von Lerner*innen- vs. Zielkultur aus, die den individuellen Bezügen der einzelnen Lernenden nicht gerecht werde und Individuen als kulturell determiniert sehe (vgl. z.B. Altmayer 2006). Vertreter*innen interkultureller Ansätze hingegen verwahren sich dagegen, dass ihnen in Abgrenzung zu Transkulturalität ein holistisches, überholtes Kulturverständnis unterstellt wird. Auch in interkulturellen Ansätzen werde nicht von monolithischen Kulturen ausgegangen, Vermischungsprozesse seien vielmehr immer schon Bestandteil von Kultur gewesen. Insofern ließe sich das innovative Potenzial des Begriffs des Transkulturellen in Frage stellen (für einen ausführlichen Überblick über die Diskussion um Transkulturalität vgl. Freitag-Hild 2010: 32ff.). Außerdem wird betont, dass das Verständnis von Eigen und Fremd in einer Didaktik des Fremdverstehens nicht ontologisch, sondern dynamisch zu verstehen sei und auch in einem hermeneutischen Verstehen letztlich Grenzüberschreitungen stattfinden können. Zudem entstünden durch Dezentrierung und einer möglichen Veränderung eigener Sichtweisen ebenfalls Vermischungsprozesse (vgl. ebd.) – was an anderer Stelle möglicherweise bereits als transkulturell bezeichnet würde.

Zu bedenken ist in dieser Diskussion, dass das völlige Aufgeben eines Verständnisses von einander gegenüberstehenden und prägenden kollektiven Identitäten zugunsten einer Rhetorik der Vermischungsprozesse und Gemeinsamkeiten den Blick auf die anhaltende gesellschaftliche Wirkmächtigkeit solcher (national-)kulturellen Konstrukte verstellen kann. Für den Fremdsprachenunterricht gilt dies für Vorstellungen von den USA oder England (wahrscheinlich weniger von anderen englischsprachigen Ländern), wie sie bei den Lernenden vorhanden sind und daher auch (kritisch) aufgegriffen werden sollten. Noch grundlegender jedoch ist der Bezug auf stabile kollektive Identitäten und das Bedürfnis nach eindeutiger Positionierung unter als verunsichernd erlebten Bedingungen. Dazu zählen neben Migration bzw. Leben in der Diaspora auch schnelle gesellschaftliche Veränderungen. Identität ist hier ein zentrales Mittel der Orientierung sowie auch der (politischen) Selbstbehauptung. Diskriminierungen schaffen gesellschaftliche Realitäten, obwohl sie auf Konstrukten beruhen, wie sich am Beispiel von Rassismus sehen

lässt: „Race is a fiction, but the discourse on race is a reality because the labelling of people and the oppression of others create realities. Racial identities are real because people have suffered from racism” (Bredella 2002: 212). Eine Überbewertung von Transkulturalität läuft Gefahr, grundsätzlich Fragen nach Machtverhältnissen zu übersehen und ökonomische und soziale Unterschiede in dem Zugang zu Ressourcen der global nivellierten Kultur zu ignorieren (vgl. Freitag-Hild 2010: 37f.).

Aus der skizzierten Diskussion lassen sich die im Rahmen dieser Arbeit relevanten Aspekte festhalten, die später wieder aufgegriffen werden: Konstruktionen von kollektiven Identitäten bleiben relevant, auch wenn sie Konstruktionen sind. Es lassen sich Tendenzen der Verflüssigung solcher klar abgegrenzten Identitäten feststellen. Gleichzeitig und in Reaktion darauf entsteht ein Festhalten an besonders dichotomischen Bildern und Erklärungsmustern, sei es als Bewältigungsmöglichkeit bei Verunsicherung oder als Grundlage politischer Interventionen. Im Umgang damit bleibt ein Verständnis von interkulturellem Lernen von Bedeutung. Transkulturelle Ansätze sind wiederum geeignet, den Blick für heterogene, sich vervielfältigende Welten zu schärfen, dichotomische und essentialistische Identitätskonzepte zu hinterfragen und aufzubrechen und vor allem Kultur stärker aus der Perspektive der Agierenden, also auf den Positionierungen des Individuums basierend, zu denken.

1.2.3.1.1 Fremdsprachenunterricht als Dritter Raum und Kontaktzone

Für eine Beschreibung der Vermischungs- und Hybridisierungsprozesse auf den Ebenen der Gegenstände fremdsprachlichen Unterrichts ebenso wie fremdsprachlicher Lernprozesse wurde in der entsprechenden didaktischen Diskussion auf ein anderes Konzept zurückgegriffen: das aus der postkolonialen Theoriebildung entlehnte Konzept des *„thirdspace“*. Ein Verständnis von Fremdsprachenunterricht als Drittem Raum zwischen den Kulturen, wie es in dieser Form von Hallet (2002) eingebracht wurde, kann dabei an eine bereits länger bestehende, genuin fremdsprachendidaktische Argumentation anknüpfen. Das Ergebnis von Hybridisierungsprozessen im Selbstverständnis von Fremdsprachenlernenden wird von Claire Kramsch schon 1993 als ‚Dritter Ort‘ bezeichnet, der jenseits eines essentialistischen Verständnisses von Ausgangs- und Zielkultur liegt (Kramsch 1993: 233f.). Dieses veränderte Selbstkonzept entsteht laut Kramsch im Prozess des Hineinfindens in eine Sprachgemeinschaft und der Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit in dieser Sprache. Mit diesem Prozess gehe die Möglichkeit einher, Abstand zu den eigenen Annahmen zu gewinnen, aber auch die soziokulturellen Traditionen in dieser Sprachgemeinschaft in Frage stellen zu können. Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet, zu der eigenen Stimme neue Stimmen hinzuzugewinnen (von Muttersprachler*innen, aber explizit auch aus literarischen Texte, von den Lehrenden oder aus dem Lehrwerk, vgl. auch ebd.: 62) und sich der eigenen Vielstimmigkeit gewahr zu werden.

Prozesse, die bei Kramsch in der*dem Fremdsprachenlerner*in verortet sind, werden im Band *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (Bredella, Delanoy 1999) in verschiedenen Beiträgen auf den Lernort Fremdsprachenunterricht übertragen, der damit als spezifischer Ort kultureller Aushandlung verstanden wird.⁵⁰ Hallet (2002) konzipiert den Fremdsprachenunterricht dann in stärkerer Anbindung an die Kulturwissenschaften als einen Dritten *Raum*, wobei er die veränderte Terminologie durch die Betonung der Zusammenspiels von Kultur und Literatur in einer globalisierten Welt und in expliziter Anlehnung an Homi K. Bhabhas Prägung des Begriffs erklärt. Mit Verweis auf Bachmann-Medick bringt Hallet auf diese Weise ein Verständnis von Fremdsprachenunterricht als hybridem Überlappungsraum ein, in dem – nicht ohne Spannungen – Kulturen und Identitäten intertextuell verhandelt werden und in ihren Differenzbestimmungen (wie *race*, *class* und eben Gender etc.) in Frage gestellt werden können (vgl. ebd.: 39ff.). Kulturelle Differenzen spielen dabei durchaus eine Rolle. Hybridisierungsprozesse erfolgen auf den verschiedenen Ebenen, sowohl im Prozess des Fremdsprachenlernens als auch innerhalb vermeintlicher Ausgangs- und Zielkulturen sowie kulturübergreifend durch Globalisierung. Im Dritten Raum Fremdsprachenunterricht finden damit sowohl inter- als auch transkulturelle Lernprozesse statt. Um diese differenzieren zu können, unterscheidet Hallet die bereits erwähnten drei Diskursphären (die in Lernarrangements dann auch möglichst alle berücksichtigt werden sollten): die eigenkulturelle, die fremdsprachliche ‚zielkulturelle‘ und die transkulturelle, die von globalen Diskursen geprägt ist (ebd.: 42ff.).

Der Dritte oder hybride Raum bietet als Denkmodell für den Fremdsprachenunterricht reiches Potenzial und wird in Diskussionen und Überblicken immer wieder aufgegriffen. Allerdings werden dabei die Aspekte von Macht und asymmetrischen kulturellen Beziehungen, die bei Bhabha noch ausschlaggebend sind, in der fachdidaktischen Diskussion meist ausgespart. Bei Bhabha entsteht die Rede von einem Dritten Raum eher beiläufig (vgl. Bhabha, Rutherford 1990) und ist mehr eine Metapher (welche sich dann verselbstständigt und in ganz unterschiedlichen disziplinären Kontexten wieder auftaucht) denn ein umfassendes Konzept. Dennoch geht es aus einer dezidiert postkolonialen Perspektive um marginalisierte Stimmen und Texte, die – und darin liegt das Moment des Empowerments des ‚*thirdspace*‘ – eine Auswirkung auf die Norm haben und zu Verschiebungen führen

⁵⁰ Eine solche Verlagerung wird bisweilen kritisiert, z.B. von Gerhard Bach (2002), der anhand von Unterrichtsbeispielen zeigt, dass sich ein objektiver Dritter Ort (‚*third domain*‘) im Klassenzimmer nicht nachweisen lässt und dass dieser höchstens als subjektiver Ort in den Köpfen der Lernenden verstanden werden kann. Wiewohl eine Konkretisierung von den postulierten hybridisierenden Aushandlungen wünschenswert wäre, um das Verständnis eines Dritten Orts greifbarer zu machen, ist anzumerken und soll noch gezeigt werden, dass sich die Vorstellung von einem ‚*thirdspace*‘ auch durch Missverständnisse, Widerstände und Irritationen auszeichnet. Als solcher ist er gerade kein widerstandsloser ‚*common ground*‘, als den Bach ihn interpretiert, um im Anschluss daran Kommunikationsschwierigkeiten als Gegenbeweis zum Dritten Raum anzuführen.

können. Dieser ursprünglichen politischen Dimension wird die Übertragung des Begriffs auf den Fremdsprachenunterricht nur bedingt gerecht. Dabei läge hier eine Möglichkeit, dem kosmopolitisch-elitären blinden Fleck zu begegnen, der transkulturellen Ansätzen bisweilen vorgeworfen wird: Ein Verständnis von Fremdsprachenunterricht als Drittem Raum ermöglicht eine Theoretisierung von Vermischungsprozessen und von kulturellem Lernen als Aushandlung, das nicht von einer beliebigen Durchmischung aufgrund von Globalisierung ausgeht und soziale Ungleichheiten ausblendet, sondern Unterschiede im Verhältnis zu Macht mitdenkt.

Es gilt also, den Dritten Raum auch als ‚*contact zone*‘ zu verstehen. Dabei handelt es sich um ein in der postkolonialen Diskussion breit aufgegriffenes Konzept, das von Mary Louise Pratt geprägt wurde, die dies bezeichnenderweise im Kontext von Literatur- und Kulturvermittlung entwickelt hat. Pratt versteht unter ‚*contact zones*‘ „social spaces where cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power“ (Pratt 1991: 34). Sie entwirft dieses Konzept explizit mit der Absicht, die in Unterricht und Theorie oft zugrunde gelegten Verständnisse von kulturellen Gemeinschaften einer kritischen Revision zu unterziehen (vgl. ebd.).

Der Fremdsprachenunterricht kann – zumindest mittelbar – eine solche Kontaktzone sein. Dafür müssen die Machtpositionen in den Texten, durch die Lernende neuen kulturellen Aspekten begegnen, offengelegt werden.⁵¹ Auf diese Weise bietet sich die Chance auf eine ausgeglichene Repräsentation verschiedener Perspektiven und damit viele Lerngelegenheiten. Eine solche Öffnung für verschiedene Perspektiven kann aber gerade bei unterschiedlich privilegierten Positionen auch zu Verunsicherungen und Konflikten führen. Beispiele dafür stellt Pratt in Bezug auf die Erfahrungen mit einem Literaturkurs im Anschluss an die Kanondebatten in Stanford dar, den sie als Beispiel für Aushandlungen in der ‚*contact zone*‘ heranzieht (vgl. ebd.: 39). Sie beschreibt die Wut und Ablehnung verschiedener Minderheiten-Gruppen, die sich von außen unangemessen dargestellt fühlen. Diese können durch das Einbringen von ihren Texten dann Gegenpositionen beziehen, die wiederum bisherige Ansichten verunsichern. Dabei entstehen Missverständnisse und Aha-Erlebnisse einerseits, andererseits aber auch Momente der Anerkennung und des gegenseitigen Verständnisses, die Pratt als „joys of the contact zone“ bezeichnet (ebd.: 39).

Wenn also auch die asymmetrischen Machtverhältnisse, die meist an kulturelle Dichotomien geknüpft sind, kritisch betrachtet werden, ist davon auszugehen, dass – auch im Fremdsprachenunterricht – diese Dichotomien zunächst einmal betont werden. Das kann als Grundlage, um eine Benachteiligung zu kritisieren, geschehen oder auch als Reaktion auf die Verunsicherung, sobald eigene Privilegien infrage

⁵¹ Zu den methodischen Implikationen, die auch Pratt zieht, vgl. Kap. 1.2.3.3 Didaktische Implikationen: Machtvolle Differenzen aushandeln.

gestellt werden. Für einen Umgang mit dieser (verstärkten) Konstruktion von Eigenem und Anderem sind, wie bereits erwähnt, Verfahren interkulturellen Lernens notwendig und hilfreich. Das bedeutet nicht, dass diese Dichotomien als gegeben angenommen werden, sondern dass sie bei erfolgreicher (interkultureller) Kommunikation konvergieren bzw. sich auflösen können. Dies geschieht aber eben nicht, indem sozial wirkmächtige Differenzen ausgeblendet werden.

1.2.3.1.2 (Fremd-)Verstehen und Macht

Unter Berücksichtigung von Machtverhältnissen muss besonders genau berücksichtigt werden, welche interkulturellen Verstehensprozesse stattfinden bzw. gefördert werden sollen. Gerade wenn marginalisierte Perspektiven eingebracht werden, bedarf es einer besonderen Sensibilität, denn Verstehen darf nicht bedeuten, dass die dominante Perspektive die andere vereinnahmt, festschreibt oder „versteht“, indem sie sie exotisiert. Das Ziel kann nicht sein, dass Verstehen dann als erfolgreich gilt, wenn die marginalisierte Perspektive die dominante übernimmt. Ebenso wenig soll erreicht werden, dass es schlussendlich zu einer gemeinsamen Wahrheit kommen muss. Gerade von postkolonialen Theoretiker*innen wurde darauf hingewiesen, dass diese Gefahr im hermeneutisch verstandenen Dialog besteht. Da das Konzept des Fremdverstehens und das zugrundeliegende Prinzip des Perspektivenwechsels auf einem hermeneutischen Dialogverständnis beruhen, müssen diese fremdsprachendidaktischen Konzepte daher auf entsprechende Anfälligkeiten überprüft werden.

So zeigt Mita Banerjee (2011) in einem ironisch gefärbten Artikel, wie das Konzept des Fremdverstehens dort zu kritisieren ist, wo es verstehende Subjekte und zu verstehende Objekte festschreibt. (Sie bezieht sich auf Modelle der interkulturellen Germanistik, insbesondere das Alois Wierlachers). Banerjee zeigt anhand zweier Romane auf, wie Fremdverstehen darin nur funktioniert, wenn das (koloniale) Objekt keine sich entwickelnden Eigenschaften und Eigenbewegungen hat und in der ihm zugeschriebenen Rolle verbleibt. Banerjee verwahrt sich gegen die Annahme eines solchen Objekts und skizziert den*die Dialogpartner*in stattdessen als Subjekt, das sich durch transkulturelle Prozesse ständig wandelt und sich so dem ‚Fremdverstehender‘ (wie Banerjee ihn liest) entzieht. Banerjee zeigt sich unter anderem verwundert, dass postkoloniale Erkenntnisse an den institutionalisierten Interkulturellen Studien scheinbar vorbei gegangen sind.

Postkoloniale Perspektiven, wie sie insbesondere in anglophilen Fachdiskussionen zu erwarten und in der Fremdsprachendidaktik auch etwas mehr als Banerjee zufolge in der Interkulturellen Germanistik zu finden sind, können in der Tat sehr erhellend sein, wenn es um zentrale Prinzipien von Fremdverstehen geht, wie z.B. das des Perspektivwechsels. Schon in einem Sammelband des Graduiertenkollegs ‚Didaktik des Fremdverstehens‘ verdeutlicht der Beitrag von Moustapha Diallo (2000), dass im Falle von asymmetrischen Machtverhältnissen ein Perspektiven-

wechsel nicht in jedem Fall erstrebenswert ist. Diallo weist aus postkolonialer Sicht darauf hin, dass unter solchen Bedingungen kein Dialog stattfinden kann, da die unterlegene Perspektive keine unabhängige ist, sondern bereits durch die dominante geprägt wird. In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass ein Beibehalten der Dichotomie von Eigen vs. Fremd durchaus eine Berechtigung hat, denn für eine Emanzipation von der dominanten Perspektive ist die Behauptung des Eigenen wichtig. Sie dient dort nicht zur Überbetonung des Eigenen, sondern vielmehr einer Überwindung der Selbstentfremdung, damit auf dieser Basis überhaupt erst eine Begegnung stattfinden kann (vgl. ebd.: 324f.). Ein entsprechendes Dialogverständnis muss deshalb immer die ungleichen Ausgangsbedingungen berücksichtigen. Darüber hinaus sollte laut Diallo nicht nur Empathie, sondern damit einhergehend auch ein Willen zur Veränderung angestrebt werden und somit immer auch gezielt eine politische Agenda vorhanden sein (ebd.: 326).

Diallos Einwände zeigen, warum das Übernehmen einer dominanten Perspektive problematisch sein kann. Dennoch kann die Übernahme gerade von zumeist marginalisierten Perspektiven sehr erhellend sein, insbesondere wenn diese Perspektiven auf eine Art eingebracht werden, die vermeidet, dass sie durch Mechanismen des ‚*Othering*‘ sogleich wieder abgegrenzt werden und die dazu beitragen kann, dass letztlich privilegierte Perspektiven relativiert werden. Um dieses Potenzial zu nutzen, aber den von Diallo aufgezeigten Gefahren entgegenzuwirken, soll das Prinzip des Perspektivenwechsels weiter unten noch unter besonderer Berücksichtigung von Machtverhältnissen für das Thema Gender ausdifferenziert werden.

Schließlich gilt es zu überlegen, wie es zu einem Verständigungsprozess kommen kann, der Hierarchien nicht im Moment der Verständigung fortschreibt. Dieser Fragestellung hat sich in der fachdidaktischen Diskussion wegweisend Helene Decke-Cornill angenommen. In verschiedenen Texten setzt sie sich mit dem Aspekt der Macht im hermeneutisch verstandenen Dialog auseinander. Sie berücksichtigt besonders die Gefahr, dass Stimmen, die nicht hegemonialen, westlichen Diskursen entsprechen, überhört, vereinnahmt oder zum Schweigen gebracht werden (vgl. u.a. Decke-Cornill 2004) und betont: „Das Gespräch als Voraussetzung des Verstehens setzt Gleichheit und Differenz voraus. Mit Hierarchie ist es dagegen unvereinbar“ (Decke-Cornill 1999: 144). Sie betrachtet das Zwischen (hier im Sinne eines aushandelnden Gesprächs zwischen dem Eigenen und Anderen) als didaktisch besonders geeigneten Ort. Zugleich wendet Decke-Cornill aber ein, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Gesprächspartner*innen stets gleichberechtigt wären und auf Augenhöhe kommunizierten (ebd.). Daher entwickelt sie ein Dialogverständnis unter Bezug auf Michail Bachtin, bei dem ein Zwischen der Rede und Gegenrede entsteht, wobei letztere auch marginalisierten Stimmen eine Ausdrucksmöglichkeit bietet. In Anschluss daran formuliert Decke-Cornill Konsequenzen für eine Pädagogik der Anerkennung (Decke-Cornill 2007a) und stellt Forderungen an Textauswahl und Lesarten in einer fremdsprachigen Literaturdidaktik. Anerkennung

bedeutet dabei die Anerkennung von Vielfalt, Hybridität und Nicht-Einordnungsbarkeit (vgl. ebd.: 240), die darin besteht, die Selbstwahrnehmung des Anderen wertschätzend anzusehen (ebd.: 242), also weder integrierend zu vereinnahmen noch auszuschließen.

Zu einem sehr ähnlichen Schluss kommt Bill Ashcroft, einer der Begründer postkolonialer Literaturtheorie, der auf die transkulturellen Prozesse verweist, die bei allen Gesprächsbeteiligten stattfinden und die er mit der Metapher eines Spiegels zu fassen versucht:

Dialogue is the opposite of ‘othering’, but true dialogue can only occur when the difference of the other is recognized. This mirror metaphor leads us towards transculturality because it reformulates the idea of the contact zone, the zone in which subjects in contact are both changed. The mirror proposes a recognition that is not sameness, but a dialogue beyond speech, a space in which both self and other are mutually constructed (Ashcroft 2011: 17).

Ashcroft bezieht sich explizit auf ein kulturenübergreifendes („cross-cultural“) Klassenzimmer. Dort vervielfache sich das Potenzial, als Dritter Raum zu fungieren, das in einem kulturenübergreifenden Roman bereits angelegt sei.⁵² Er zeigt, ebenfalls unter Rückgriff auf Bakhtin, wie die Dialogizität entsprechender literarischer Texte dazu beiträgt, Einblicke zu bekommen, die jedoch nicht unmittelbar den Erfahrungen des Autors*der Autorin entsprechen, weshalb sie diese Funktion auch nicht beanspruchen können. Vielmehr wird aus dem Prozess des Lesens – und noch viel mehr im Prozess der gemeinsamen Aushandlung bei der Lektüre im Klassenzimmer – ein gemeinsamer Dritter Raum, der beide (Autor- und Leser-Funktion) verändert: „We cannot share the writer’s world but we can share that third, transcultural space of the cross-cultural text because it is a space that is mutually constructed“ (ebd.: 29). Ashcroft insistiert auf der Feststellung, dass dabei, anders als im hermeneutischen Dialogverständnis, nicht das Ziel einer schließlichen Horizontverschmelzung besteht, und beschreibt transkulturelle Erfahrungen als „beyond-hermeneutic“ (ebd.: 29), die sich nicht ganz interpretieren lassen. Genau diese nicht abschließbare Interpretation sei jedoch der Kern der Aushandlungen von kulturellen Bedeutungen und zudem der Grund dafür, warum gerade ästhetische Zugänge für transkulturelle Auseinandersetzungen so geeignet seien: Immer wieder werde deutlich, dass ein Anteil der kulturellen Bedeutung jenseits von interpretierbarer Bedeutung liege (vgl. ebd.). Diese Einsicht könne allerdings nicht didaktisch vorgegeben, sondern nur angestoßen und angedeutet werden. Entspre-

⁵² Ashcroft (2011) zeigt dies eindrücklich an einem Unterrichtsbeispiel, bei dem er mit Studierenden aus Hongkong einen postkolonialen Roman liest. Es ist auffällig, dass sowohl Pratt als auch Ashcroft als erfolgreiche und zentrale literatur- und kulturtheoretische Akademiker*innen in ihren Aufsätzen auch didaktischen Fragen nachgehen. Dies liegt vermutlich daran, dass Fachdidaktik als eigenständige Disziplin in der anglophonen Welt kaum verbreitet ist. Daraus folgt, dass aktuelle theoretische Fachdebatten auch gleich in ihren didaktischen Implikationen beleuchtet werden – ein Umstand, der gerade für die englischdidaktische Diskussion von Vorteil ist und noch mehr berücksichtigt werden könnte.

chend würde sich das Verständnis von Lernprozessen stark verändern, wenn der*die Lehrer*in das Klassenzimmer und die Textarbeit als transkulturellen Dritten Raum verstünde (vgl. ebd.).

Interessant ist, dass bei Ashcrofts Versuch und bei den Lernenden, basierend auf den beschriebenen methodischen Entscheidungen, durch die Auseinandersetzungen auch ein grundlegendes Verständnis von der Konstruktion kultureller Bedeutungen entsteht:

Importantly, the online discussion was a social situation, which led directly to the realization that the engagement with the texts themselves in the course was not the reading of a statically fixed artifact, but a dialogue, a social engagement within the practice of reading. This in turn led to the exciting conclusion that cultural meaning, like meaning of all kinds, does not lie dormant in the text waiting to be taken up, but is itself a matter of (implicit) negotiation (ebd., 19).

Bei den Einblicken in die Konstruktion von kulturellen Bedeutungen in der Textrezeption, wie auch in der -produktion spielt nicht zuletzt die Fremdsprache eine wichtige Rolle. So verweist Ashcroft (2011: 29) abschließend darauf, dass gerade literarische Stilmittel durch den verfremdenden Effekt der Fremdsprache von den (Fremdsprachen-)Lernenden besser als kulturelle Performationen wahrgenommen werden als von muttersprachlich Lernenden. Er führt dies auf den verfremdenden Effekt zurück, den eine neue Sprache haben kann – was der dieser Arbeit zugrunde liegenden Annahme von der Fremdsprache als Schon- und vor allem Distanzraum entspricht. Es lässt sich also auch grundlegender vermuten, dass der Fremdsprachenunterricht für die Erarbeitung eines kulturwissenschaftlichen Verständnisses von kultureller Bedeutungsherstellung geeignet ist. Eine solche Erkenntnis ist Voraussetzung und Ziel kulturdidaktischer Überlegungen und lässt sich besonders gut für die Reflexion von Geschlechtervorstellungen nutzen.

In Bezug auf die für den Fremdsprachenunterricht grundsätzlich relevanten kulturwissenschaftlichen Grundlagen lässt sich Folgendes als Zwischenfazit festhalten: Im Fremdsprachenunterricht geht es – basierend auf einem hybriden Kulturbegriff – bei inter- und transkulturellen Lernprozessen und Aushandlungen von kulturellen Bedeutungen nicht nur um die Vereinheitlichung verschiedener Perspektiven, sondern auch um Anerkennen und Bestehenlassen von Differenzen. Diese schließen an eine gemeinsame Bedeutungsaushandlung an, die alle kulturell Handelnden sich selbst als anders erfahren und entwerfen lassen.

1.2.3.2 Gender-Reflexion im Dritten Raum

Wenn Fremdsprachenunterricht als ein Dritter Raum zwischen Kulturen verstanden wird, in dem die Aushandlung kultureller Diskurse ein zentrales Anliegen ist und dessen hybrider Charakter bewirken kann, dass bisherige Selbstverständlichkeiten überprüft und verschoben werden, wird deutlich, warum sich der Fremdsprachenunterricht für eine Beschäftigung mit Geschlechterverhältnissen so sehr eignet. Eine

stark binär geprägte und normativ aufgeladene Kategorie wie Geschlecht wird zum Gegenstand von Aushandlungen in einem Raum, in dem sich andere Dichotomien von Eigen und Fremd in Bezug auf Sprache und allgemeine kulturelle Annahmen verschieben, sich verändern und ggf. in ein neues, hybrides (Selbst-)Verständnis münden.

In der Hybridität, die im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht und interkulturellen Sprecher*innen häufig aufgerufen wird, sieht Laurenz Volkmann einen „emanzipatorischen Gestus, [...] die Ermächtigung des Einzelnen gegenüber den Zwängen kultureller oder sprachlicher Normierung“ (Volkmann 2010a: 26). Genau dieses Potenzial soll auch in Bezug auf eine Gender-Reflexion in dieser Konzeption genutzt werden. Hybridität bedeutet in diesem Zusammenhang – zuge-spitzt formuliert – nicht, dass sich im Anschluss an einen entsprechenden Unterricht alle Lernenden von den polaren Kategorien ‚weiblich‘ vs. ‚männlich‘ lossagen und jeweils eigene Positionen zwischen und jenseits diesen Dichotomien gefunden haben. Es kann jedoch bedeuten, dass sie diese Pole nicht mehr als so natürlich, sondern diese Dichotomie vielmehr als ‚kultürlich‘ sehen können. Eine Entnaturalisierung des Verständnisses von Geschlecht ist zum einen eine wichtige Voraussetzung dafür, die mit diesem Konstrukt verbundenen Normen und Machtpositionen kritisieren zu können. Zum anderen wird durch die Einsicht in die kulturelle Konstruiertheit und (zumindest potenzielle) Veränderbarkeit ein deterministisches Verständnis hinterfragt sowie die Möglichkeit individueller Positionierungen zu diesen Normen deutlicher. Im Sinne eines hybriden Kulturbegriffs stehen hier die Differenzen zur Disposition, die mit unterschiedlichen Machtverhältnissen verbunden sind. Sie werden nicht hinfällig, sobald sie infrage gestellt werden, es ergeben sich jedoch Hybridisierungsprozesse, die etwas anderes als die Summe ihrer Teile, einen Dritten Raum, ergeben. Dieser Raum, den der Fremdsprachenunterricht bezogen auf die Differenzkategorie Geschlecht darstellen kann, lässt sich besonders gut eröffnen, wenn in den eingebrachten literarischen Texten Subjektpositionen dargestellt sind, die sich ihrerseits bereits in einem solchen hybridisierenden Prozess befinden. Auf diese Weise wird den Lernenden, die sich ebenso identifizieren (oder gerade beginnen, dies in Betracht zu ziehen), ermöglicht, die Positionen als Anknüpfungspunkt zu nutzen und hegemoniale Positionen in ihrer Selbstverständlichkeit in Frage zu stellen.

In den Möglichkeiten zur Ermächtigung bisher unterrepräsentierter Positionen und in der produktiven Verunsicherung scheinbar gesicherter Positionen liegt die große Chance des Dritten Raums für eine Gender-Reflexion – aber auch ihre Gefahren und Herausforderungen. So weist auch Volkmann darauf hin, dass Hybridisierungsprozesse selbst in multikulturellen Lerngruppen und fremdsprachigen Diskussionen durch kulturelle und sprachliche Hierarchien geprägt sind. Deshalb entwickeln sie sich oft als mühevollen, auch schmerzhaften Prozesse, die vor einer

Neufindung zunächst einmal einen Verlust von Sicherheit bedeuten, wenn sie überhaupt erfolgreich sind (vgl. ebd.).

Diese Schwierigkeit muss auch im Rahmen dieser Arbeit berücksichtigt werden. Denn ebenso wie bei anderen binären kulturellen Kategorien kann auch Geschlecht besonders stark polarisierend wirken, wenn es darum geht, sich gegen damit verbundene Ungerechtigkeiten zu wehren, die daran gebundenen Privilegien zu verteidigen oder aber bei Verunsicherung zur klareren Strukturierung darauf zurückzugreifen. Es gilt also, ein Hinterfragen anzuvisieren, ohne eine derartig starke Verunsicherung zu bewirken, dass erst recht an den (vertrauten, orientierenden) Differenzen festgehalten wird. Für einen Umgang mit diesen Herausforderungen bietet der Dritte Raum Fremdsprachenunterricht auch insofern einen geeigneten Rahmen, als die Fremdsprache (in Verknüpfung von Spracherwerb und sinnhaltigen Inhalten) und der Wechsel zwischen den verschiedenen Diskurssphären bzw. ihre Vermischung – von globaler zu interkultureller, zu lebensweltlicher oder gar persönlicher Ebene – nicht nur einen hybridisierenden, sondern auch einen Distanz- und Schoneffekt haben. Dieser wird durch den Zugang über literarische Texte und die Stellvertreter*innen-Funktionen literarischer Figuren noch unterstützt.⁵³

Um Zugänge, die zugleich Empathie und (Selbst-)Distanzierung erfordern, für eine kritische Gender-Reflexion nutzen zu können, dadurch unterrepräsentierten Perspektiven einen Raum zu geben und um neue Blicke auf scheinbar Selbstverständliches zu ermöglichen, ist das Prinzip des Perspektivenwechsels hilfreich. Dieser sollte jedoch auch im Sinne eines hybriden Ansatzes und unter Berücksichtigung der sozialen Bedingungen bzw. Machtpositionen der jeweiligen Perspektiven didaktisch durchdacht werden.

Das Konzept des Perspektivenwechsels ist zunächst ein grundsätzliches Muster sozialen Handelns und gegenseitigen Verstehens, das als Element sozial-kognitiver Entwicklungsprozesse untersucht und beschrieben wird (vgl. Geulen 1982). Die Didaktik des Fremdverstehens betont daran anknüpfend, dass die Fähigkeit, eine andere Perspektive zu erkennen und die eigene Position dadurch zu relativieren, in fremdkulturellen sogar noch dringlicher als in intrakulturellen Interaktionen Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation ist. Die ‚andere‘ Perspektive kann sich insofern auf den Blickwinkel jeder beliebigen nächsten (lebensweltlichen oder literarischen) Person beziehen, ein Perspektivenwechsel wird jedoch umso notwendiger und anforderungsreicher, je stärker das Voraussetzungssystem der anderen Person von dem eigenen abweicht (vgl. Surkamp, Nünning 2016: 33f.)

Mit dem Ziel von Gender-Reflexion soll der Anteil bzw. die Auswirkung von geschlechtsbezogenen Diskursen auf das, was eine Perspektive ausmacht, fokussiert werden. Wird Perspektive mit Surkamp (2003: 41, vgl. auch Surkamp, Nünning

⁵³ Vgl. Kap. 3.2.2 Literarische Texte als Erfahrungs- und Schonraum zur Aushandlung von Geschlechtervorstellungen.

2016: 33f.) als das Wirklichkeitsmodell bzw. Voraussetzungssystem eines Menschen verstanden und näher aufgeschlüsselt, dann wird deutlich, welche Dimensionen jeweils durch die Geschlechterordnung geprägt sind: So sind Heteronormativität und binäre Geschlechterideale Bestandteil internalisierter Konventionen. Der biographische Hintergrund, die Sozialisation und Entwicklung eines jeden Individuums sind geprägt durch geschlechtliche Anforderungen und Einordnungen. Selbst Kenntnisse und Fähigkeiten und letztlich auch Wünsche und Bedürfnisse sind geschlechtlich geprägt (wenn auch nicht determiniert). Alle diese Faktoren beeinflussen die kulturellen Deutungsmuster der jeweiligen Perspektive und es gilt, sie bei einem genderorientierten Perspektivwechsel zu rekonstruieren.⁵⁴ Um gerade die kulturelle Prägung der Wahrnehmungsschemata stärker zu berücksichtigen und den sozialen Kontext einzubeziehen, sollen vor dem Hintergrund einer kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachendidaktik auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bzw. Machtverhältnisse einer Perspektive in ein differenziertes Verständnis des genderorientierten Perspektivenwechsels aufgenommen werden.

Als Grundlage einer gezielten Förderung von Gender-Reflexion ist es wichtig, die komplexen Prozesse, die eine solche Dezentrierung ausmachen, genauer aufzuschlüsseln. Eine gängige Ausdifferenzierung ist die in Perspektivendifferenzierung, -übernahme und -koordinierung (vgl. Surkamp, Nünning 2016: 37f.). Sie basiert auf sozialkognitiven Forschungen und dem Verständnis von Dezentrierung, wie es von Jean Piaget in der Erforschung der Entwicklung von Kindern aufgestellt wurde.

Mit einem kulturwissenschaftlichen Fokus auf die Kategorie Gender ergeben sich daraus folgende Typen bzw. Phasen von Dezentrierung mit den jeweiligen Aufgaben: Die Perspektivenidentifizierung und -differenzierung besteht darin, zu erkennen, welche (evtl. auch unterschiedlichen, widersprüchlichen) geschlechtsbezogenen Diskurse die Positionierung und das Handeln einer Person bzw. verschiedener Personen jeweils in einer Situation prägen und welche gesellschaftlichen Bedingungen bzw. Machtverhältnisse damit verknüpft sind. Dadurch wird erkennbar, dass es unterschiedliche geschlechtsbezogene Annahmen und damit verbundene gesellschaftliche Auswirkungen gibt. Die Phase der Perspektivenübernahme hingegen umfasst, andere geschlechtliche Positionierungen inhaltlich auszugestalten und damit verbundene Denkweisen und Emotionen nachzuvollziehen. Dazu gehört, die gesellschaftlichen Implikationen dieser Perspektive (gerade auch diejenigen margi-

⁵⁴ Surkamps Beschreibung (2003: 41) bezieht sich auf die Perspektiven literarischer Figuren und – in eingeschränktem Maße – literarischer Erzählerperspektiven sowie der fiktiven Leser*innen. Damit die Perspektivenstruktur eines Textes in ihrer Relationalität zur Wirkung kommt, bedarf es zudem der Sinnkonstruktion der Leser*innen im Rezeptionsprozess (vgl. ebd.: 82). Daher wird in dieser Arbeit der Perspektivenbegriff mit den hier wiedergegebenen Einflussfaktoren (internalisierte Konventionen, biographische Erfahrungen, Kenntnisse, Wünsche etc.) auch für die realen Leser*innen im Klassenzimmer veranschlagt.

nalisierten Positionen) nachzuvollziehen und einen empathischen Zugang zu entwickeln. Unter Perspektivenkoordination schließlich ist zu verstehen, dass verschiedene Perspektiven auf der Metaebene zusammengebracht und ausgehandelt werden. Ihre inhaltliche Integration mündet in einem – evtl. veränderten – Verständnis von Geschlecht und den damit verbundenen gesellschaftlichen Bedingungen und Machtverhältnissen. Ergebnis können gedankliche Umstrukturierungen, aber auch das Benennen bestehender Unterschiede sein. Das Ziel ist eine Anerkennung auch bei divergierenden Positionen, was unter Umständen eine hohe Ambiguitätstoleranz erfordert.

Werden die gesellschaftlichen Bedingungen und Machtverhältnisse bei einem Perspektivenwechsel mitgedacht, ergeben sich im Sinne eines hybriden Ansatzes und im Anschluss an die postkolonial geprägten, kritisch-fremdsprachendidaktischen Überlegungen übertragbare Konsequenzen für einen genderorientierten Perspektivwechsel. In Bezug auf Geschlecht stellt sich dabei jedoch, sobald gesellschaftliche Machtverhältnisse mitgedacht werden, die Frage, ob die Übernahme privilegierter Perspektiven didaktisch sinnvoll ist. Eine solche könnte dazu führen, dass ein heteronormativer Blick auf homosexuelle Identitätswürfe oder ein männlicher Fokus auf weibliche Perspektiven einmal mehr zu einer Objektivierung oder Vereinnahmung der unterlegenen Perspektive und der Bestätigung des dominanten Blicks führt. Das soll nicht heißen, dass hegemoniale Perspektiven bei dem Lernziel einer Gender-Reflexion nicht berücksichtigt werden sollen. Doch es lässt sich kritisch hinterfragen, welche Typen des Perspektivwechsels in dem jeweiligen Fall tatsächlich angestrebt werden. An dieser Stelle ist die Differenzierung der verschiedenen Typen hilfreich: Es kann bisweilen, je nach dargestellten Perspektiven, sinnvoll sein, zwar eine Perspektivendifferenzierung anzuregen, um unterschiedliche Positionierungen und gesellschaftliche Bedingungen zu verdeutlichen und sichtbar zu machen. Dann könnten jedoch bei hegemonialen Perspektiven auf Aufgaben, die eine Perspektivenübernahme fördern, verzichtet werden, um die ohnehin vorherrschende normative Perspektive nicht noch zu verstärken. Die Perspektivenkoordination kann in beiden Fällen erfolgen, um die verschiedenen Perspektiven aufeinander zu beziehen und einzuschätzen.

Besonders im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit hegemonialen Diskursen und Perspektiven bieten Decke-Cornills Überlegungen zu einer Pädagogik der Anerkennung wichtige Anregungen. Sie plädiert für eine Dezentrierung im Sinne einer ‚*defamiliarization*‘ und bezieht sich dabei auf Guy Cook (1994). Dieser rekurriert seinerseits auf die Schematheorie, um Regelverstöße gegen bekannte Schemata als Möglichkeit der Schema-Aktualisierung zu konzeptualisieren. Die Überlegung dahinter ist, dass Verfremden, Irritation und Verstörung eine Distanz schaffen, die als Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung dienen können (vgl. Decke-Cornill 2007a: 251). Cook (1994: 251) schreibt ein solches disruptives Potenzial (innovati-

ven) literarischen Texten grundsätzlich zu und blickt dabei insbesondere auf das Zusammenspiel von (bzw. die Diskrepanzen zwischen) Form und Inhalt.⁵⁵

Für einen genderorientierten Perspektivwechsel bedeutet dies, dass sich gegebenenfalls das disruptive Potenzial literarischer Texte nutzen lässt, um durch eine Auseinandersetzung mit Inhalt und Form und deren Zusammenspiel oder durch Perspektivenübernahme der eher marginalisierten Perspektiven im Text eine ‚defamiliarization‘ der dominanten Perspektiven zu erreichen. Es gibt aber auch Texte, die nicht multiperspektivisch sind oder bereits Gegenentwürfe zu herrschenden Blickmustern bieten und eine ungebrochene, hegemoniale Perspektive darstellen. Wenn eine solche aber betrachtet werden soll, bietet es sich bei einem Perspektivenwechsel an, den Typ der Perspektivenübernahme nicht zu fördern, sondern vielmehr zu bedenken, wie durch die Herangehensweisen und konkreten Methoden ein Effekt der ‚defamiliarization‘ erreicht werden kann. Dabei lässt sich an die Herangehensweisen anknüpfen, die zur Verfügung stehen, um privilegierte Positionen aufzudecken bzw. für hegemoniale Diskurse zu sensibilisieren, die sich aus einem performativen Kulturbegriff ergeben: Karnevalisierung, Parodie, verzerrende Wiederholung, Re-Kontextualisierung etc. zeigen Möglichkeiten auf, Diskursen als kulturellen Codes subversiv zu begegnen, die sich (in der Auswahl der Inhalte ebenso wie der Zugangsformen) auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen lassen (angedeutet in Decke-Cornill 2004).

Eine entsprechende Auseinandersetzung betont die Rolle der Lernenden als kulturelle Akteure und den Fremdsprachenunterricht als Raum kultureller Lernprozesse. Bei einer Gender-Reflexion handelt es sich nämlich nicht um eine passive Rezeption kultureller ‚Fakten‘, sondern um eine aktive Auseinandersetzung. Diese mag bisweilen in dem Sinne anstrengend sein, dass bisherige Selbstverständlichkeiten und Privilegien zur Disposition stehen. Derartige Anstrengung gehört zu einer genuinen, problemhaltigen Aushandlung dazu, wie sie in einem zur Diskursfähigkeit anregenden Unterricht stattfinden sollte und einem Verständnis von Fremdsprachenunterricht als Drittem Raum entspricht: Die Aushandlungen sind durchaus durch Spannung, Differenzen und Konflikte geprägt, wie Bachmann-Medick (2010: 203) betont. Sie bieten jedoch auch die Chance, sich selbst als anders zu sehen. Dabei ist nicht davon auszugehen, dass durch diesen Perspektivenwechsel nachhaltig ein verändertes Geschlechterverständnis erreicht wird. Vielmehr – und hier schließt sich der Kreis zu den durch einen textuellen und performativen Kulturbegriff in den Vordergrund gestellten Potenzialen eines kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachenunterrichts – entsteht ein Verständnis für kulturelle Diskurse von Geschlecht. Sie werden in ihrer Auswirkung wahrgenommen, die Lernenden geraten in eine erste Auseinandersetzung und gewinnen einen Eindruck von der

⁵⁵ Vgl. Kap. 3.3.1 Literatur kritisch betrachten: Analyse und Reflexion.

eigenen kulturellen Handlungsfähigkeit im Sinne eines aktiven, möglicherweise subversiven Umgangs mit Gender.

1.2.3.3 Didaktische Implikationen: Machtvolle Differenzen aushandeln

Was bedeutet nun ein Verständnis von Fremdsprachenunterricht als hybridem Dritten Raum für didaktische und methodische Entscheidungen bei einer Thematisierung von Gender? Zunächst hat diese Betrachtungsweise einen großen synergetischen Vorteil: Aufgrund der Analogien bzw. Überschneidungen von Gender-Reflexion mit inter- und transkulturellem Lernen lässt sich auf ein bereits ausgearbeitetes, bewährtes Methodenrepertoire inter- und transkultureller (Literatur-)Didaktik zurückgreifen (vgl. insbes. die Typologie bei Freitag-Hild 2010 und ferner Burwitz-Melzer 2003).

Die Differenzierung eines genderorientierten Perspektivenwechsels in verschiedene Typen ist dabei nützlich, um je nach Aspekten im Primärtext gezielte Aufgabentypen auszuwählen.⁵⁶ So lassen sich beispielsweise Analyse- und Reflexionsaufgaben (inkl. einer Ausrichtung auf die rezeptionslenkende Funktion der Textform) besonders gut für die Phase der Perspektivendifferenzierung nutzen, in der die verschiedenen geschlechtlichen Positionierungen ausgemacht werden. Je nach Positionierung ist dann zu bedenken, welche methodischen Zugangsformen angemessen sind: Während bei sonst eher marginalisierten Perspektiven Interpretations- und Einfühlungsaufgaben, die zur Übernahme dieser Perspektive einladen, großes (Geschlechter-)diskurskritisches Potenzial bieten, ist für die Auseinandersetzung mit hegemonialen Perspektiven eher auf verfremdende, parodierende Zugangsformen zurückzugreifen (vgl. Decke-Cornill 2004 und für konkrete Unterrichtsanregungen Decke-Cornill 2009). Wichtig sind in jedem Fall Aushandlungs- und Transferaufgaben für die Perspektivenkoordination sowie eventuelle Kontextualisierungs- und Transferaufgaben für die Möglichkeit eines Rückbezugs auf die Lebenswelt.⁵⁷

Auch Pratt (1991) zieht didaktische und methodische Konsequenzen aus ihrem Konzept der Kontaktzone, die zeigen, wie sehr zentrale im Fremdsprachenunterricht zu fördernde Kompetenzen und funktionale Fertigkeiten (z.B. Lesen, Schreiben, mündliche Kommunikation und Mediation) geeignet sind, um eine Kontaktzone im hybriden Sinne zu schaffen, die sich auch für das Spannungsfeld von Gender-Reflexion nutzen lässt:

We are looking for the pedagogical arts of the contact zone. These will include, we are sure, exercises in storytelling and in identifying with the ideas, interests, histories, and attitudes of others; experiments in transculturation and collaborative work and in the arts of critique, parody, and comparison (including unseemly compari-

⁵⁶ Für einen Überblick über die verschiedenen Aufgabentypen und entsprechenden Funktionen und Formate vgl. Freitag-Hild 2010: 121.

⁵⁷ Diese Differenzierung der Herangehensweisen wird literaturdidaktisch näher ausgeführt in Kap. 3.3 Differenzierung literaturdidaktischer Herangehensweisen.

sons between elite and vernacular cultural forms); the redemption of the oral; ways for people to engage with suppressed aspects of history (including their own histories), ways to move into and out of rhetorics of authenticity; ground rules for communication across lines of difference and hierarchy that go beyond politeness but maintain mutual respect; a systematic approach to the all-important concept of cultural mediation (ebd.: 40).

Gerade ein Thema wie Gender, das, wie bereits aufgezeigt, Kriterien wie Lebensweltbezug, Relevanz und Komplexität erfüllt, ermöglicht daher eine sinnhafte Aneignung und bedeutungshaltige Anwendung fremdsprachlicher Kompetenzen. Unterschiedliche Vorstellungen von Geschlecht auszuhandeln, stellt ein lebensweltliches Problem dar, wie es schwerer wohl kaum zu lösen ist. Diese Aushandlungen lassen sich in Anlehnung an fremdsprachendidaktische Prinzipien der Aufgabenorientierung in den dafür erforderlichen Prozessen unterstützen. Das Ergebnis lässt sich jedoch nicht vorwegnehmen. Das heißt, Gender-Reflexion sollte durch zur Verfügung gestellte Texte und Strukturen gesteuert und durch (auch sprachliches) Scaffolding unterstützt werden. Auch kann als Ziel ein bestimmtes Produkt vorgegeben werden, die inhaltliche Ausgestaltung und die Ergebnisse der Lernenden können aber per Definition nicht von vornherein festgelegt sein (vgl. auch Hallet 2012: 13).

Diese Ergebnisoffenheit stellt eine besondere didaktische Herausforderung dar, die mit sehr grundsätzlichen Fragen nach der Rolle der Lehrperson und dem Verständnis von Fremdsprachenunterricht einhergeht.⁵⁸ Pratt (1991: 38) zeigt in ihrem Artikel anhand anschaulicher Beispiele auf, wie das Konzept der Kontaktzone nicht nur die durch die Unterrichtsgegenstände und die Bezüge der Lernenden eingebrachten Machtverhältnisse anführt, sondern auch das strukturell hierarchische Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Insbesondere bei der Verhandlung von Machtverhältnissen sollte auch für diese Machtkonstellation ein kritisches Bewusstsein vorhanden sein, wenn es nicht zu Paradoxien von hierarchisch entstandenen kritischen Einsichten über Hierarchie kommen soll. Bis zu einem gewissen Grad lässt sich das im institutionellen Rahmen der Schule nicht vermeiden. Dennoch lässt sich gerade über didaktische und methodische Entscheidungen erreichen, dass nicht einfach die Meinung des*/der* Lehrer*in reproduziert wird. Die selbstständigen Aushandlungen und eigenen Erkenntniswege der Lernenden sollen vielmehr angestoßen werden, indem es offene Lösungswege gibt. Ashcroft (2011: 18f.) beschreibt zum Beispiel, wie in einer Gruppe mit einem sehr autoritären Lehrerbild und der Angst, sich ihm und den Mitschüler*innen gegenüber frei zu äußern, eine Diskussion über einen postkolonialen Text als Online-Diskussion durchgeführt wurde und mit Hilfe dieser Methode (bzw. dieses Mediums) eine kontroverse und gewinnbringende Diskussion stattfinden konnte. Solche und ähnliche Formen der individuellen und kollektiven Auseinandersetzung sind auch für das Thema Gender wünschens-

⁵⁸ Vgl. Kap., 4.4 Zur Rolle der Lehrperson bei einer Gender-Reflexion.

wert. Gerade Verschiebungen von so stark prägenden kulturellen Annahmen wie Idealen von Weiblichkeit und Männlichkeit sowie Heteronormativität lassen sich nicht oktroyieren, sondern können nur angestoßen werden. Das kann besonders gut geschehen, indem Perspektivwechsel angeregt oder parodistische und verfremdende Zugänge eröffnet werden.

Da es gerade nicht darum geht, neue Wahrheiten zu verkünden, sondern vor allem darum, bisherige Wahrheiten zu hinterfragen und zuzulassen, dass diese nicht stabil sind, verändert sich das Verständnis von Lehren und Lernen entsprechend in einem Dritten Raum des Fremdsprachenunterrichts. Im Sinne eines hybriden Kulturbegriffs bedeutet dies, dass dabei Differenzen bestehen (bleiben) können und insbesondere gesellschaftlich wirkmächtige Dichotomien in ihrer Auswirkung auf Machtverhältnisse berücksichtigt werden. Dies geschieht jedoch mit einem anti-dichotomischen Impetus, dessen Ziel die – spannungsgeladenen und nie abgeschlossenen – Aushandlungen von Geschlechternormen im Dritten Raum Fremdsprachenunterricht sind.

1.2.4 Ausblick: Zur kulturwissenschaftlichen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts

Jenseits des inhaltlichen Schwerpunkts Gender sind abschließend noch einige Anmerkungen zu den kulturwissenschaftlichen Grundlagen in diesem Kapitel zu machen. Zunächst soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass sich die herausgearbeiteten Ansätze nicht notwendigerweise gegenseitig ausschließen oder hinfällig werden lassen. Vielmehr ermöglichen sie unterschiedliche Blickwinkel, verweisen aufeinander bzw. beheben gegenseitige Lücken. Gerade das Beispiel eines Verständnisses von Fremdsprachenunterricht als Drittem Raum zeigt, dass hier durchaus auf verschiedene Kulturbegriffe rekurriert wird: Der hybride Raum bei Hallet (2002) basiert zunächst explizit auf einem Verständnis von ‚Kultur als Text‘ (ebd.: 32), betont aber auch besonders die kulturelle Handlungsfähigkeit der Fremdsprachenlernenden im Sinne eines performativen Kulturverständnisses. Ein hybrider Ansatz kommt dort außerdem insofern hinzu, als dass von kulturellem Handeln im Sinne eines spannungsgeladenen Aushandelns von Differenzen ausgegangen wird. Auch Ansätze wie die von Kramsch geforderte ‚symbolische Kompetenz‘ sowie Altmayers ‚kulturelle Deutungsmuster‘, die hier unter dem textuellen Kulturbegriff eingeführt wurden, eignen sich zur nuancierten Beschreibung von kulturellen Bezügen innerhalb eines hybriden Kulturverständnisses.

Der Mehrwert einer spezifischeren Bezugnahme auf kulturwissenschaftliche Grundannahmen liegt jedoch darin, dass sich daraus unterschiedliche didaktische Konsequenzen ableiten lassen. Darüber hinaus können Lücken in der bisherigen Übertragung nutzbar gemacht werden bzw. sich die Ansätze auch in ihrer fachdidaktischen Übertragung sinnvoll ergänzen. So beleuchten die hier vorgestellten Kulturverständnisse in ihren Schwerpunkten unterschiedliche Aspekte fremdspra-

chiger Lehr-Lern-Prozesse: Während der textuelle Kulturbegriff geeignet ist, den Gegenstand von Kulturvermittlung klarer zu definieren, betont der performative Ansatz die Rolle der Lernenden als Handelnde. Ein hybrides Verständnis schließlich lenkt den Fokus auf die Lernprozesse und den Raum der Aushandlungen. Allerdings sind diese Überlegungen in keiner Weise abschließend zu verstehen, sondern verweisen vielmehr darauf, dass noch weitere theoretische Grundlagenarbeit geleistet werden kann.⁵⁹ Von den kulturdidaktischen Überlegungen ausgehend, die sich am Gegenstand Gender gewinnbringend für die fachdidaktische Diskussion einbringen lassen, soll nun jedoch der Blick auf die Praxis und die schulischen Rahmenbedingungen gerichtet werden.

1.3 Gender im Spannungsfeld von Theorie und schulischen Rahmenbedingungen

“I read somewhere that most schools have at least two trans-gender pupils,” David says. „I always assumed it was a made-up statistic, to trick kids like me into feeling less of a freak. I never in a million years guessed the other one would be you.”

Lisa Williamson, *The Art of Being Normal* (2015: 202)

Nachdem die Relevanz und Kongenialität von Gender als Thema eines kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachenunterrichts dargelegt wurden, soll nun ein Blick auf die Bedingungen der schulischen Praxis geworfen werden. Dies geschieht, um einordnen zu können, in welchem Maße und in welcher Form das Thema in der

⁵⁹ Die hier vorgestellten Ansätze sind zudem eine selektive Auswahl, die sich unter dem thematischen Schwerpunkt auf Gender ergeben hat. Es wurde versucht, die Bezüge in den Kulturwissenschaften transparent zu machen. Um zu zeigen, welches Potenzial für eine weitere fremdsprachendidaktische Auseinandersetzung andernorts noch vorliegt, sei auf weitere *cultural turns* hingedeutet, die Bachmann-Medick ausmacht (2010). Deren Auswirkungen auf die Fremdsprachendidaktik sollen hier nur angedeutet werden. Bachmann-Medick führt neben den hier bereits vorgestellten *textual* und *performative* auch einen *spatial*, einen *iconic* und einen *material turn* als relevante Veränderungen mit paradigmatischem Status an. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht sind diese *turns* unterschiedlich aufgenommen worden: Ein spatiales Kultur-Konzept wurde (neben den Überlappung mit hybriden Konzept im Rahmen der *thirdspace*-Diskussion) bzgl. der symbolischen Aufladung von Räumen in ihrem Potenzial für interkulturelles Lernen (vgl. z.B. John, Teske 2002) angerissen und in seiner Bedeutung für ein Verständnis von Lernorten diskutiert (vgl. Burwitz-Melzer, Königs, Riemer 2015, darin vor allem Hallet 2015c). Ein ikonisches Kulturkonzept hingegen findet breite Rezeption in der Diskussion um visuelle Kompetenzen und Medienkompetenzen in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. Hecke, Surkamp 2010). Aktuelle Rückbezüge auf einen materialen Kulturbegriff scheinen – womöglich aufgrund eines Verdachts der Nähe zur überwundenen Realienkunde – wiederum kaum stattzufinden. Dies könnte jedoch durchaus lohnenswert sein, wenn Gegenstände dadurch nicht nur als authentisches sprachlich-kulturelles Anschauungsmaterial betrachtet, sondern auf die darin enthaltenen kulturellen Wissensbestände untersucht werden. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesen weiteren *turns* würde jedoch über die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit hinausgehen.

Unterrichtspraxis bereits eingebracht wird oder werden könnte und welche Einschränkungen oder Herausforderungen sich dabei ergeben.

Volkmann (2007: 162) konstatiert gerade für Gender als Thema große Diskrepanzen zwischen einer inzwischen recht ausführlichen Beschäftigung mit Gender in den literatur- und kulturwissenschaftlichen Fachdiskussionen, dem vergleichsweise geringen Niederschlag in der fremdsprachendidaktischen Diskussion und schließlich der noch geringeren Umsetzung in der Schulpraxis. Dieser Unterschied ist nicht nur ein quantitativer, sondern auch ein qualitativer, wie auch schon in Bezug auf die unterrichtspraktisch ausgerichteten Publikationen festgestellt wurde.⁶⁰ Wie genau tatsächlich die Behandlung in der breiteren Praxis aussieht, lässt sich nicht ohne umfassende empirische Untersuchungen erfassen. Es ist jedoch möglich, einen kurzen Blick auf die verschriftlichten Vorgaben zu werfen, um einen Eindruck davon zu bekommen, was den Lehrenden in der Praxis nahegelegt und was ihnen an Vorlagen geliefert wird: die curricularen Vorgaben (Kerncurricula und Zentralabitur) sowie die Lehrwerke. Neben einer Betrachtung und kritischen Einordnung der bereits bestehenden curricularen Verankerungen der Gender-Thematik, soll die Rolle der in dieser Arbeit entwickelten konzeptionellen Vorschläge zum Thema Gender im Rahmen einer von Output-Orientierung und Standardisierung geprägten Bildungspolitik verortet werden.

1.3.1 Gender in bestehenden curricularen Vorgaben und Lehrwerken

„Gender issues“ und „Gender roles“ finden sich als (z.T. fakultative) Themen des kulturübergreifenden und historischen Vergleichs in den Englisch-Rahmenrichtlinien und Kerncurricula mehrerer Bundesländer. Es wird meist als mögliches Unterthema im Halbjahresthema „*Individual and society*“ oder als Aspekt bei der Betrachtung des globalen Arbeitsmarkts genannt, aber nicht näher ausgeführt. Diese inhaltliche Vagheit – aber auch Freiheit – ist bereits im Zusammenhang des Paradigmenwechsels von einer Input- zu einer Output-Orientierung zu verstehen, auf die noch näher einzugehen sein wird. Für ein besseres Verständnis dessen, was unter der Vorgabe „gender issues/role“ behandelt werden soll, lohnt es sich, die Aufschlüsselung des Themas in den Vorgaben jener beiden Bundesländer zu betrachten, in denen es bisher als Schwerpunktthema für das Zentralabitur vorgegeben war: Niedersachsen (2007) und Bremen (2013).

Die Tatsache, dass Gender als Thema des Zentralabiturs gewählt wurde, zeugt von der Relevanz und der pädagogischen und didaktischen Bedeutung, die ihm beigemessen werden. Der niedersächsische Entwurf unterstreicht die bereits dargelegte Eignung von Gender als Thema zur Förderung von Diskursfähigkeit und spiegelt ein integratives Verständnis von Sprache und Inhalt wider: „Im Hinblick

⁶⁰ Vgl. Kap. 1.1.2 Stand der Forschung: Gender als Unterrichtsgegenstand in der Englischdidaktik.

auf die Verwendung des Englischen als *lingua franca* erweitern die Schülerinnen und Schüler* somit ihre sprachlichen Mittel in einem Themenbereich von internationaler Relevanz“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2005). Gender als Schwerpunktthema des Zentralabiturs bietet den curricularen Raum, sich intensiv mit dem Thema zu beschäftigen. Der Zugang zum Thema soll dabei laut Vorgaben durch (mindestens) einen literarischen Text erfolgen. Allerdings lässt sich feststellen, dass die Vorstellungen von Geschlecht, die in den Vorgaben zum Ausdruck kommen, nicht einem aktuellen geschlechtertheoretischen Wissensstand entsprechen. So zementiert bereits der Titel der niedersächsischen Themenstellung, *Men and Women – Changing Gender Roles*⁶¹ den (in geschlechtertheoretischen Grundlagentexten wie auch fachdidaktischen Publikationen bereits kritisierten)⁶¹ Rollenbegriff und gibt von vornherein ein ausschließlich binäres Verständnis von Geschlecht vor. Ähnliches gilt für den Bremer Entwurf, der für *Gender Matters – Changing Roles of Men and Women* als Thema für den Grundkurs folgende Ziele formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler sollen unterschiedliche Denkweisen, Stereotype und Vorurteile im Zusammenspiel von ‚Mann – Frau‘ bzw. ‚Junge – Mädchen‘ in verschiedenen Epochen untersuchen. Dabei sollen Unterschiede und Veränderungen oder Traditionen im Rollenverständnis und in der Rollenzuschreibung in der westlichen, englischsprachigen Welt thematisiert werden. (Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2011: 10).

Das Rollenverständnis und die Rollenzuschreibungen werden anhand folgender Aspekte zur Untersuchung empfohlen:

- Formation of gender roles: influence of family, peer groups and society
- Gender roles – perceptions and patterns of behaviour now and then: from male dominance and female (economic) dependency to emancipation, independence and equal opportunities
- Individual relationships between men and women: friendship, love, marriage, divorce (vgl. ebd.)

Die Angaben für den Leistungskurs im Bremer Entwurf variieren in zwei (allerdings signifikanten) Punkten: *Formation of gender roles* wird im Leistungskurs differenziert in biologische und soziale Faktoren („genetic make-up and socialization (influence of family, peer groups and society)“, vgl. ebd.: 9). Außerdem werden die bereits genannten Punkte durch einen weiteren literaturdidaktischen Punkt verstärkt „Gender matters in literature and on the stage“ (vgl. ebd.).

Die soziale Herstellung von Geschlechtsidentitäten soll demnach also im Unterricht behandelt werden. Auf erhöhtem Leistungsniveau wird sie durch biologische Erklärungsansätze ergänzt. Auffallend ist zudem, dass bei der Betrachtung gesellschaftlicher Auswirkungen der entsprechenden ‚Rollen‘ ein historischer Vergleich gezogen wird. Der Wortlaut („from male dominance and female (economic) depen-

⁶¹ Vgl. West, Zimmerman 1987 sowie Decke-Cornill 2004.

dency to emancipation, independence and equal opportunities”) legt nahe, dass die Benachteiligung von Frauen* in der Vergangenheit in zwischen einer Chancengleichheit und Unabhängigkeit gewichen ist. Aktuell bestehende geschlechtsbezogene Unterschiede in Machtverhältnissen, Widersprüche in dem Gleichheitsdiskurs und Diskriminierungen sind also nicht zur Betrachtung vorgesehen. Der niedersächsische Text, der ansonsten beinahe gleich lautet, formuliert diesen Punkt weniger als Ergebnis politischer und sozialer Bewegungen und mit einem stärkeren Bezug zur Gegenwart als „Traditional and new role models in the family and in the workplace“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 2).

Beziehungen sind ebenfalls Teil des Gender-Themas im Zentralabitur: Hier fällt die (im Bremer Entwurf unnötig einschränkende) heteronormative Eingrenzung „between men and women“ (Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2005: 10) auf. Eine etwas vielseitigere, differenzierte Auflistung findet sich in einem der wenigen Lehrpläne, die das Thema ‚Gender Issues‘ (nicht ‚Roles‘, dafür aber auch mit dem Nachsatz „Männer* und Frauen*“) für die 12. Klasse im Gymnasium in Hessen näher ausformulieren – allerdings als Teil der fakultativen Unterrichtsinhalte. Darunter ließen sich behandeln:

- discrimination / (in-)equality / slavery: myths, facts, figures
- „affirmative action“: quotas, reparations, etc.
- emancipation: past and present
- role modelling
- gender and identity: genital mutilation, sexual orientation, etc.
- the significant other

(Hessisches Kultusministerium 2010: 58)

Mit diesen Vorgaben bleibt ein kritischer Blick auf Geschlechtergerechtigkeit möglich: Diskriminierung und politische Mittel dagegen werden benannt und Emanzipation findet auch noch in der Gegenwart statt. Mit ‚gender and identity‘ wird sogar eine queertheoretische Perspektive möglich, sexuelle Orientierung wird explizit im Lehrplan eingebracht. (Warum sexuelle Orientierung allerdings gleich neben Genitalverstümmelung gestellt wird, ist nicht ersichtlich.) Die recht vage Formulierung vom ‚significant other‘ bietet Interpretationsspielraum, ließe sich aber durchaus als Verweis auf Beziehungen auslegen, die nicht auf männlich-weiblich festgelegt sind oder auf nicht-heteronormative geschlechtliche Positionierungen (‚other‘ würde dann bereits auf eine Zuschreibung als jenseits der Norm verweisen, die jedoch als bedeutsam qualifiziert wird).

Gender als Thema taucht also in curricularen Vorgaben immer häufiger auf – wenn auch oft als fakultativer Inhalt, der nicht näher ausgeführt und zumeist nicht auf dem aktuellen geschlechtertheoretischen Stand verhandelt wird. Denjenigen Lehrenden, die das Thema jedoch unterrichten wollen oder sollen, stellt sich die Frage, wie und anhand welchen Materials. Der Stand der Forschung hat bereits gezeigt, dass eine entsprechende fachdidaktische Diskussion erst verzögert einge-

setzt hat, dass sich aber nun auch die unterrichtspraktischen Publikationen verstärkt dem Thema widmen, was auch als Reaktion auf eine Nachfrage interpretiert werden kann.

* * *

Im Unterrichtsalltag ist jedoch die Arbeit mit dem Lehrwerk noch naheliegender. Daher stellen sich die Fragen, inwiefern das Thema Gender auch in den fremdsprachendidaktischen Lehrwerken präsent ist, welches Verständnis von Geschlechtsidentität dargestellt wird und welche methodischen Hilfestellungen es gibt. In einer aktuellen, von der GEW herausgegebenen Studie untersucht Melanie Bittner (2011) Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans*und Intersexuellen*. Im untersuchten Sample sind Ausgaben von einschlägigen Englischbüchern für verschiedene Schulformen der Verlage Diesterweg, Cornelsen und Klett. Die Studie untersucht nur die Lehrwerke für die fünfte Klasse. Die Ergebnisse der Studie bieten also keinen unmittelbaren Anschluss an die bisher erwähnten Zentralabitur- und Oberstufenthemen, können dafür aber einen Eindruck vom Unterricht in der Sekundarstufe I geben.

Was die curriculare Verankerung betrifft, konstatiert auch Bittner die wenigen entsprechenden expliziten Vorschriften zum Thema Gender, verweist aber auf die vielen offen formulierten Themenbereiche, in denen der Gegenstand einfließen könnte (wie z.B. „Ich und die Anderen“ oder „Der unmittelbare Erfahrungsraum Jugendlicher“, vgl. Bittner 2011: 32). Außerdem betont die Autorin die Nähe zur Auseinandersetzung mit Stereotypen und kulturellen Schemata beim Lernziel interkultureller Kompetenz (ebd.).

In Bezug auf die Darstellung von Geschlecht in den Englisch-Lehrwerken stellt Bittner fest, dass Binarität stark dramatisiert wird. Es gibt (bis auf eine Ausnahme) keine geschlechtlich uneindeutigen Charaktere. Vielmehr werden die Figuren recht stereotyp (z.B. Mädchen* mit langen, Jungen* mit kurzen Haaren; Schmuck nur bei Mädchen* etc.) dargestellt, lebensweltliche Vielfalt in Inszenierungen von Geschlecht findet sich in dieser Hinsicht nicht. Das andere Ziel der Studie, nämlich zu untersuchen, wie LGBTI in Schulbüchern dargestellt werden, ließ sich für die Englisch-Lehrwerke nicht einmal im Ansatz realisieren, da es entsprechende Repräsentationen nicht gibt.⁶² Die quantitative Repräsentation von Männern* und Frauen* ist im Unterschied zu Ergebnissen früherer Schulbuchanalysen hingegen relativ ausgeglichen. In dieser Hinsicht hat eine deutliche Entwicklung stattgefunden und frühere Hinweise feministischer Lehrwerkkritik scheinen von den Lehrwerkautor*innen bzw. -verlagen berücksichtigt worden zu sein (vgl. auch Linke 2012: 156).

⁶² Wenn mit Lisa Williamson's Protagonist*in in *The Art of Being Normal* davon ausgegangen wird, dass statistisch gesehen an jeder Schule zwei Trans*Kinder sein müssten (vgl. Kapitelmotto aus Williamson 2015: 202), können diese keine eigenen Vorbilder in deutschen Schulbüchern finden.

Die qualitative Frage nach geschlechtsspezifischen Stereotypisierungen jenseits der Illustrationen liefert unterschiedliche Befunde: Zum Teil hat eine Gendersensibilisierung der Autor*innen Niederschlag in den Lehrwerken gefunden. So scheint z.B. in Bezug auf die bevorzugten Schulfächer der Hauptcharaktere bewusst auf geschlechtsstereotype Zuschreibungen verzichtet worden zu sein, was auf ein Bewusstsein der bereits erwähnten Geschlechterdichotomisierung während der Schulzeit und das pädagogische Ziel hinweist, dieser entgegenzuwirken. In der Zuschreibung von Verhalten, Eigenschaften und Hobbies der Lehrwerkscharaktere ist hingegen eine eher geschlechtsstereotype Darstellung zu verzeichnen, insbesondere in Bezug auf Sportarten (vgl. Bittner 2011: 40f. sowie Hermann-Cohen 2015). In anderer Hinsicht muss je nach Lehrwerk unterschieden werden. Bei Diesterwegs *Camden Town* fällt auf, dass haushaltsnahe Aktivitäten nur von weiblichen Lehrwerkcharakteren ausgeführt werden. Die wenigen Ausnahmen sind Beispiele, in denen Männer* *of colour* bei solchen Arbeiten abgebildet sind – hier zeigt sich, dass es wichtig ist, intersektionale Analyse Kriterien anzulegen, wie Bittner es ebenfalls einfordert. Bei Klett und Cornelsen werden häusliche Tätigkeiten hingegen auch von weißen Männern* verrichtet. In Bezug auf Familienkonstellationen ist die häufigste Form die der Kleinfamilie. Es gibt aber auch Beispiele von allein erziehenden Elternteilen. Alle Paarbeziehungen, die in den untersuchten Lehrwerken dargestellt werden, sei es bei den Hauptcharakteren oder in ihren Familien, sind ausschließlich heterosexuell (Bittner 2011: 48f.). In der Darstellung herrscht also in Bezug auf geschlechtliche Positionierungen sowie sexuelle Orientierung ungebrochene Heteronormativität, mögliche andere Positionierungen bleiben unsichtbar. Die hier erwähnten Stereotypisierungen und teilweise sensibilisierten Umsetzungen beziehen sich sämtlich auf die Ebene der Darstellung, nicht aber auf eine explizite Thematisierung von genderbezogenen Fragestellungen. Letztere finden sich jedoch durchaus in einigen Oberstufen-Lehrwerken, wie Martina Mittag (2015: 252ff.) feststellt. Im Rahmen von Themen wie *youth culture* oder *family life* finden sich einzelne Texte, die Gender thematisieren, in dem Klett Oberstufenwerk auch ein ganzes Kapitel (vgl. ebd.).

Grundsätzlich stellt Mittag ebenso wie Bittner fest, dass es jedoch von den Lehrenden abhängt, wie die Angebote des Lehrwerks aufgegriffen werden. So bieten einige Lehrwerkszenen Anlass zur Thematisierung geschlechtsspezifischer Stereotype. Ob diese jedoch überhaupt aufgegriffen werden und ob sie dann verfestigt oder kritisch hinterfragt werden, hängt von dem jeweiligen Einsatz ab (vgl. auch Gutenberg 2013: 114). Damit ist es zunächst wiederum eine Frage der Einstellung und Prioritätensetzung sowie der didaktischen Entscheidungen von Lehrenden, ob genderbezogene Fragestellungen eingebracht werden sollen. Fällt die Entscheidung jedoch dafür aus, bieten die Lehrwerke zwar Anschauungsmaterial für kritische Analysen, aber keine methodischen Vorschläge, wie solche konkret zu bewerkstelligen sind. Entsprechende Anregungen können eine Handreichung der GEW, „Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern“

(Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2013) sowie ein Beitrag von Marc-Philip Hermann (2015) bieten. Einige der genderreflektierenden Zugangsformen, die in dieser Arbeit anhand literarischer Texte ausgearbeitet werden, können teilweise auch auf Lehrwerktexte angewendet werden. Grundsätzlich ist jedoch zu bedenken, dass didaktisch konstruierte Lehrwerktexte nicht die ästhetische Qualität literarischer Texte aufweisen, welche daher meist auf motivationaler und affektiver Ebene stärker eine Interpretationsleistung und Stellungnahme fordern als Lehrwerktexte. Wenn Lehrende sich für eine inhaltliche Ausrichtung auf das Thema Gender entscheiden, stellt sich die Frage, wie sich ein solcher Anspruch an den Inhalt im Rahmen von Output-Orientierung und kompetenzbasierter Unterrichtsplanung im Fremdsprachenunterricht umsetzen lässt.

1.3.2 Gender-Reflexion im Rahmen von Output-Orientierung

Wenn das Thema ‚Gender‘ so wenig fest in curricularen Vorgaben und Lehrwerken verankert ist (mit Ausnahme der Zentralabituraufgaben) und sich zugleich dennoch potenziell so vielseitig einbringen ließe, so liegt dies nicht zuletzt an den bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre: Die bildungspolitische Steuerung hat sich seit Beginn des Jahrtausends von vor allem an klar definierten *Unterrichtsinhalten* ausgerichteten Vorgaben auf die *Unterrichtsergebnisse* verlagert.⁶³ Zusammen mit den Zielen von Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung wurden nationale Bildungsstandards eingeführt, die (möglichst überprüfbare) Kompetenzen formulieren und zugleich definieren, wann diese von den Schüler*innen beherrscht werden sollen. Die Kompetenzstufen in den fremdsprachlichen Fächern werden in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2001) festgelegt, der bereits zuvor eingeführt wurde. Diesem liegt der Versuch zugrunde, die Beherrschung einer Fremdsprache in Niveaustufen zu skalieren, um sie mess- und international vergleichbar zu machen. Zu den funktionalen Fertigkeiten und der Verfügung über sprachliche Mittel gehören zu den in den Standards genannten, funktionalen kommunikativen Kompetenzen auch interkulturelle und methodische Kompetenzen (vgl. Kultusministerkonferenz 2003). Inhaltlich werden die nationalen Bildungsstandards nur in Kerncurricula gefasst, das geschieht durch grobe Themenempfehlungen und wird etwas genauer in den Rahmenrichtlinien der Länder ergänzt.

Welche Rolle spielt eine theoretische Arbeit wie die vorliegende, wenn sie Vorschläge für Inhalte und Zugangsformen macht und diese in einer Praxis, die vor allem an output-orientierten Kriterien ausgerichtet ist, Bestand haben sollen? Um eine Verortung der Zielsetzung dieser Arbeit vorzunehmen, soll an die Diskussion angeknüpft werden, die seit Einführung der Bildungsstandards in der Fremdspra-

⁶³ Das bedeutet nicht, dass Gender zuvor in den klarer definierten Lehrplänen stärker verankert gewesen wäre.

chendidaktik geführt wird (vgl. Bausch et al. 2009, Lüger, Rössler 2008 sowie insbesondere für die Literaturdidaktik Bredella, Hallet 2007 und Surkamp 2012a: 86f.). Im Rahmen dieser Diskussion wird vor einer Verengung des Bildungsbegriffs gewarnt. Dem liegt die Befürchtung zugrunde, dass durch die Standardisierung und durch den Fokus auf Messbarkeit schulisches Lernen auf das Vermitteln empirisch nachweisbarer Fertigkeiten reduziert würde. Damit würde die Diskussion über wichtige, bildungsrelevante Inhalte aus dem Blick geraten ebenso wie Aspekte von Bildung, die sich nicht ohne Weiteres messen lassen – wie z.B. soziale Kompetenzen und Persönlichkeitsbildung, ästhetisches Lernen oder politische Bildung. Diese Entwicklung sei dem Bildungsauftrag der Institution Schule in einer demokratischen Gesellschaft nicht angemessen.

Eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bildungszielen wird in der die Bildungsstandards vorbereitenden Expertise zunächst durchaus zugrunde gelegt. Die Bildungsstandards werden eben gerade als „pragmatische Antwort auf die Probleme der Bildungsziele“ (Klieme: 62) entworfen, welche vor allem in den sich zum Teil widersprechenden, historisch und kulturell gewachsenen Ansprüchen an Pluralität, Gleichheit und Individualisierung bestünden (ebd.: 58ff.). Um die Aufgaben des Bildungssystems wieder greifbarer und vor allem ergebnisorientierter zu machen, wird in der Expertise auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen. Die darauf basierenden Bildungsstandards werden ausdrücklich nicht als allgemeine Bildungsziele, sondern als „bereichsspezifische Leistungserwartungen“ (ebd.: 68) verstanden, die „in einem eigenen politischen und theoretischen Diskurs aber auf die allgemeinen Erwartungen begründet rückbezogen und an ihnen geprüft, aber weder aus diesen abgeleitet noch mit ihnen gleichgesetzt werden“ (ebd.). Eine Verknüpfung bzw. Ergänzung von Standards mit einem wahrgenommenen Bildungsauftrag muss also über die Kompetenzorientierung und Standardisierung hinaus erfolgen und ist Aufgabe der schulischen Akteure. Den Bildungsstandards ist der Kompetenzbegriff nach Franz Weinert zugrunde gelegt, nach dem Kompetenzen definiert werden als

die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, zitiert in ebd.: 72).

Dieser Kompetenzbegriff hat folgende Facetten (die unterschiedlich ausgeprägt sein können): Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (vgl. ebd.: 73). Diese werden in der Klieme-Expertise sogar am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts für das Bildungsziel einer kommunikativen Handlungsfähigkeit verdeutlicht und dort wird hervorgehoben, dass alle Facetten berücksichtigt werden müssen. Dabei wird betont: „Hierbei spielen nicht nur kognitive Wis-

sensinhalte eine Rolle, sondern – wie etwa die zuletzt genannte ‚interkulturelle Offenheit‘ deutlich macht – auch Einstellungen, Werte und Motive“ (vgl. ebd.).

Allerdings zeigt die Umsetzung dieses „pragmatischen“ Entwurfs bei der Formulierung in exemplarischen Aufgaben in den Standards, dass sich die verschiedenen Facetten oder Dimensionen dieses Kompetenzbegriffs in diesem Entwurf kaum wiederfinden und auch der Rückbezug auf allgemeine Bildungsziele nicht auf der Hand liegt. So kommt auch Werner Delanoy, der einen Dialog zwischen Bildung und Standardisierung durchaus gutheißt, zu folgender Feststellung: „Mit zunehmender Konkretisierung rücken die Bildungsziele aber in den Hintergrund“ (Delanoy 2007a: 161). Besonders augenfällig zeigt sich diese Tendenz daran, dass sich selbst für die interkulturelle kommunikative Kompetenz, die in der Klieme-Expertise als Beispiel für die motivationale Dimension von kommunikativer Handlungsfähigkeit hervorgehoben wird, gar keine konkreten Kompetenzformulierungen und Aufgabenbeispiele in den Bildungsstandards finden.⁶⁴ Dies wird nur für die kommunikativen Fertigkeiten geleistet (vgl. Kultusministerium 2004: 23ff.). Doch selbst dabei beschränken sich Aufgabenbeispiele, die sich für Fragen von Einstellungen und Werten besonders eignen würden, hauptsächlich auf die kognitive Informationsentnahme.⁶⁵ Gerade die volitionalen, motivationalen und sozialen Dimensionen von Kompetenz sind schwer in standardisierter Form abbildbar. Sie drohen daher selbst innerhalb des Paradigmas der Kompetenzorientierung vernachlässigt zu werden.

Darüber hinaus muss der Bezug zu umfassenderen Bildungszielen erst noch hergestellt werden. Nicht zufällig sind die Bildungsstandards und die Kompetenzorientierung daher besonders in literaturdidaktischen Kreisen umfassend diskutiert worden. Schließlich finden sich die großen lern- und bildungsrelevanten Potenziale, die literarischen Texten zugesprochen werden und über die ihr Einsatz legitimiert wird, in den Bildungsstandards kaum wieder. Lothar Bredella (2007b) betont die „welterschließende und welterzeugende Kraft“ literarischer Texte. Er bezieht sich also neben den kognitiven auch auf die affektiven und reflexiven Elemente literarischen Lesens, die es ermöglichen, Erfahrungen anderer kennenzulernen und sich

⁶⁴ Die 2012 erschienenen Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (Kultusministerkonferenz 2002) beinhalten inzwischen einiger solcher Aufgaben im Rahmen der Bearbeitung eines literarischen Texts. Hier mögen die fachdidaktischen Diskussionen um die Rolle von Literatur für die Vermittlung interkultureller kommunikativer Kompetenz sowie die wachsende Auseinandersetzung mit einer Umsetzung von interkulturellen Lernzielen bereits zu Buche geschlagen haben.

⁶⁵ Vgl. das Aufgabenbeispiel in den Bildungsstandards für die Fertigkeit ‚Lesen‘: Darin soll ein literarischer, vietnamesisch-amerikanischer Text, der inter- und transkulturelle Aushandlungen auf der Handlungsebene thematisiert, ausschließlich durch das Beenden von deskriptiven Sätzen und das Erstellen einer Mindmap zu den Charakterkonstellationen bearbeitet werden (Kultusministerkonferenz 2002: 33ff.).

mit vergleichbaren Erfahrungen auseinanderzusetzen.⁶⁶ Decke-Cornill und Gebhard (2007) fassen viele der Potenziale, die sich mit literarischen Texten fördern lassen (z.B. Empathie- und Urteilsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Herstellen von außer- und intertextuellen Bezügen, Leseerfahrung, vgl. ebd.: 13) als subjektivierende Faktoren. Diesen stellen sie objektivierende Faktoren gegenüber, wie sie vor allem durch die Bildungsstandards abgebildet werden. Sie betonen, dass jedoch beide Herangehensweisen für Bildungsprozesse wichtig seien, welche sie als Auseinandersetzung mit der Welt und dem Selbst verstehen (vgl. ebd.). Ein zentraler Aspekt, der durch die Betonung des subjektivierenden Anteils an Bildungsprozessen deutlich wird, ist, dass erst durch den Bezug auf die Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Lernenden allgemein-didaktische und pädagogische Prinzipien von Schüler*innenorientierung eingelöst werden. Diese Prinzipien finden allerdings in den Bildungsstandards durch den Fokus auf den Output sonst kaum Erwähnung. Sie sind jedoch zentral für Motivation und soziale Kompetenzen sowie für einen Blick auf die Lernenden als Gestalter*innen ihrer eigenen Lernprozesse.

Carola Surkamp (2012a) zeigt in einem Entwurf einer Definition von (in den Bildungsstandards bisher nicht vorgesehener) literarischer Kompetenz, wie alle Dimensionen des Weinert'schen Kompetenzbegriffs beim Einsatz von Literatur angesprochen werden. Sie unterscheidet zwischen affektiven, motivationalen, reflexiven, produktiven, kognitiven (sowohl im Sinne des Leseverstehens als auch des ästhetischen Verstehens) und sprachlich-diskursiven Teilkompetenzen (vgl. ebd.: 64) und bietet methodische Hinweise zu deren Schulung.

Die Kompetenzdimensionen von Motivation, affektiver Involvierung, Reflexion und Produktion lassen sich also zum einen durch die jeweiligen Zugänge einbeziehen (bzw. im Falle literarischer Kompetenz zum eigenständigen Ziel erheben), wie z.B. mit literarischen Texten und literaturdidaktischen Methoden. Zum anderen lässt sich eine entsprechende Involvierung durch die Inhalte beeinflussen, anhand derer die Kompetenzen vermittelt werden sollen. Fertigkeiten wie Sprechen oder Schreiben isoliert einzuüben, motiviert nicht für sich genommen, noch regt es zu Auseinandersetzungen mit sich und der Welt an. Es bedarf eines Themas, das einen solchen Stimulus bietet, um aus Fertigkeiten eine Kompetenz zu machen. Voraussetzung dafür ist, dass Sprache und Inhalt integral verstanden und die Lernenden als Akteure einbezogen werden, die lebensweltlich und gesellschaftliche relevante Diskurse sinnhaft verhandeln, wie Hallet (2009a und 2009b) mit der Aufforderung zum Fördern von Diskursfähigkeit deutlich macht.

Die Bildungsstandards sind zunächst einmal „inhaltsleer“ (Hallet, Königs 2009b: 58) und müssen (wie oben gezeigt laut Klieme selbst) noch auf die Bildungsziele rückbezogen werden. Was eingangs als inhaltliche Freiheit für die Platzierung

⁶⁶ Vgl. näher Kap. 3.2.2 Literarische Texte als Erfahrungs- und Schonraum zur Aushandlung von Geschlechtervorstellungen.

eines Themas wie Gender angedeutet wurde, ist nicht nur eine Chance, sondern auch eine Verpflichtung: „Es bedarf daher einer breit angelegten, curricular verankerten Diskussion über die durch Fremdsprachenunterricht zu vermittelnden Bildungsinhalte und deren Explizierung für alle am Fremdsprachenunterricht Beteiligten“ (ebd.). Gerade wenn die formalen Vorgaben tendenziell auf objektivierende Faktoren ausgerichtet sind, ist es wichtig, fachdidaktische Diskussionen anzustoßen und praktische Anregungen zu bieten. Die Thematisierung sollte quer zu den objektiven Kriterien subjektivierende Inhalte und Zugangsweisen ermöglichen und betonen – wie es schließlich auch für ein nachhaltiges Erlernen der sprachlichen Fertigkeiten als Kompetenzen notwendig ist.

Die im praktischen Teil der Arbeit vorgeschlagenen Aufgaben und die veranschaulichenden Unterrichtsentwürfe umfassen die in den Bildungsstandards festgehaltenen kommunikativen Fertigkeiten. Sie erfordern, aber unterstützen und trainieren auch ein sicheres Verfügen über die sprachlichen Mittel. Auf Parallelen zwischen Gender und den Lernprozessen und Inhalten zu inter- und transkulturellem Lernen wurde bereits hingewiesen. Auch methodische Kompetenzen werden anhand des Themas eingeübt. Zentral für die Verortung dieser Arbeit und eine Legitimation des Themas Gender ist jedoch vor allem, dass durch ein lebensweltlich relevantes Thema und durch den Zugang über literarische Texte auch jene Dimensionen hinzukommen, die aus funktionalen Fertigkeiten eine kommunikative Kompetenz im Weinert'schen Sinne machen können und in umfassendere Bildungsziele eingebettet sind: Erst wenn ein Thema und seine Darstellung interessiert, emotional berührt und Fragen aufwirft, die die Schüler*innen zur Aushandlung verschiedener Einstellungen einlädt und entsprechend (sprachlich) handeln lässt, sind neben der kognitiven auch die volitionalen, motivationalen und sozialen Dimensionen von kommunikativer Kompetenz abgedeckt. Neben Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Verstehen lassen sich anhand von genderreflektierenden Aufgaben auch Erfahrungen, Einstellungen und Motivation in fremdsprachliche Lernprozesse einbringen. Diese Aspekte können außerdem zum kommunikativen Handeln in der Fremdsprache beitragen. Durch die inhaltliche Ausrichtung auf eine kulturell und gesellschaftlich so zentrale Kategorie wie Geschlecht lässt sich dabei in besonderem Maße Diskursfähigkeit im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit sozialen Normen und einem Bewusstsein für ihre kulturelle Konstruktion fördern. Eingeleitet wurde dieses Kapitel mit einer pädagogisch-psychologischen Begründung, warum eine Thematisierung von Gender für den Bildungsauftrag der Schule, zur möglichst uneingeschränkten Entfaltung der Persönlichkeiten der Lernenden beizutragen, zentral sei. Vor dem Hintergrund dieses Bildungsauftrags – in den auch kompetenzorientiertes Unterrichten eingebettet werden sollte – wurde daher in diesem Kapitel die Relevanz und Eignung von Gender-Reflexion im Fremdsprachenunterricht aufgezeigt.



<http://www.springer.com/978-3-658-20555-3>

Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht
Fremdsprachendidaktische Theorie und
Unterrichtsbeispiele

König, L.

2018, XV, 405 S. 11 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-20555-3