

*Rosemarie Ortner (Budapest)*

## **Mit der Vielfalt jenseits von Gendernormen rechnen: DaF-Lernende als AkteurInnen von Sprach- und ‚Gender-Wandel‘ – Gendertheorie und -didaktik für den DaF-Unterricht<sup>1</sup>**

Im folgenden Text stelle ich den theoretischen und didaktischen Rahmen für die Seminare „Sprachpraxisübung: Sprache und Gender“ vor, die ich im Rahmen meiner Lektoratstätigkeit an der Eötvös-Loránd-Universität in Budapest ab dem WS 2008 mehrmals angeboten habe. Die dafür verwendeten Ansätze sollen als Anwendungsmöglichkeiten einer normenkritischen Genderdidaktik im DaF-Unterricht vorgestellt werden und zugleich zu deren theoretischer Fundierung beitragen.

Der folgende Text geht von dem aktuellen Paradigma der Genderforschung aus, wonach Gender in jeder Interaktion alltäglich thematisiert wird, also auch im Sprachunterricht. Unter Gender wird dabei die kulturell und sozial konstruierte Bedeutung von Geschlecht verstanden, die in Interaktionssituationen hergestellt wird und die den Rahmen für individuelle Identitätsbildungsprozesse abgibt: Subjekte werden explizit oder implizit als geschlechtliche angesprochen und als solche mit Attributen versehen („Doing Gender“, vgl. Gildemeister 2004). Wird eine Person als Mann oder Frau adressiert, so knüpft sich daran ein ganzer Schweif an Annahmen, der sich des symbolischen Repertoires unserer Kultur(en) bedient, ohne bewusst eingesetzt oder artikuliert zu werden. Geschlechterstereotype werden dabei ununterbrochen wiederholt und zumeist in einen Naturzusammenhang gestellt (vgl. Gildemeister 1992; 2004; Villa 2007). Die offene Thematisierung solcher Prozesse ist ein Weg, reflexives Handeln zu ermöglichen.

Ausgehend von diesem Verständnis von Gender, das sich von jeder biologischen Bestimmung von Geschlechtsunterschieden abgrenzt, kann Didaktik nicht mehr nach den scheinbar per se unterschiedlichen Lernbedürfnissen von Mädchen und Jungen fragen. Auch bemühe ich mich im Folgenden nicht darum, für Frauen- und Mädchenförderung im Unterricht zu plädieren – obwohl diese Perspektive ergänzend notwendig sein kann (z.B. in Naturwissenschaft und Technik).

---

<sup>1</sup> Abschnitt 1 und 3 dieses Textes wurden in *Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 13, 2010 (z.Z. im Erscheinen) bereits veröffentlicht. Der dort entworfene theoretische Zugang zu Genderdidaktik wird hier vertieft und seine Umsetzungsmöglichkeiten werden erweitert.

Vielmehr rückt hier mit dem Gegenstand Sprache und Kultur die Frage nach den Gendernormen (also nach der symbolischen Ordnung selbst) in den Blick, die Individuen einschränken, indem sie vorgeben, was Mann und Frau bedeutet – die aber auch von den Individuen benutzt werden, um sich selber zu identifizieren.

Mit Judith Butlers Beiträgen zur Genderforschung (vgl. Butler 1991) hat sich ein Paradigma durchgesetzt, das Geschlechtsidentität als diskursiven Prozess versteht, der wesentlich durch die Strukturen der Sprache gekennzeichnet ist. Erst die Sprache ermöglicht es, uns durch sie und innerhalb der durch sie gesetzten Grenzen als geschlechtliche Subjekte zu konstituieren. Die dabei gesetzten Grenzen, Normen werden ständig tradiert und sind dabei auch Anfechtung ausgesetzt. Das gilt selbstverständlich auch für Lehr-Lern-Situationen.

Bildungsprozesse sind immer normvermittelnde Prozesse (vgl. Heinrichs 2001), durch soziale Interaktion und als explizite Lehrinhalte sind Normen zentrales Thema von Lehre und Unterricht. Speziell Fremdsprachenunterricht muss den Lernenden sprachliche (sprachsystematische und -pragmatische), aber auch kulturelle Normen an die Hand geben. In diesen eingeschlossen werden auch Gendernormen vermittelt. Normen tendieren dazu, als allgemein geteilt und unumstritten dargestellt zu werden. Das mag dem Zweck der Sprachaneignung geschuldet sein, führt Lernende aber in die Irre, wenn dabei ein monolithisches Bild der Zielsprache und -kultur entsteht. Diskurse sind wesentlich komplexer, werden von Normsetzung, Normwiederholung und Abweichung geprägt und sind keineswegs statisch. Eine didaktische Reduktion der Komplexität mag notwendig sein, eine hermetische Darstellung hingegen nimmt den Lernenden die Chance, sich als Aktive im Diskurs (im sprachlichen Handeln) zu begreifen, als Subjekte, die den Diskurs vollziehen/gestalten – auch in der Fremdsprache. Ein normenkritischer Zugang soll diese Chance öffnen.

Im folgenden möchte ich Vorschläge machen, wie Gender, im oben beschriebenen Sinne einer normenkritischen, auch dekonstruktiven Didaktik im DaF-Unterricht thematisiert werden kann und habe dabei vor allem die Zielgruppe der StudienanfängerInnen im Blick. Die meisten didaktischen Vorschläge lassen sich aber auch für andere Zielgruppen leicht adaptieren. Die Auswahl der Themen umfasst zwei Bereiche, die Madeline Lutjeharms und Claudia Schmidt (2006) in ihrem Artikel zur Nutzung von Ergebnissen feministischer Linguistik für den DaF/Z-Unterricht hervorheben: feministische Linguistik/Sprachkritik (Abschnitt 1) und Lehrwerkanalyse (Abschnitt 3). Im 2. Abschnitt füge ich theoretische Grundlagen der de-/konstruktiven Genderforschung und ihre Konsequenzen für Didaktik und Sprachkritik hinzu. Abschnitt 4 und 5 thematisieren den Umgang mit Literatur im DaF-Unterricht und im Abschnitt 6 beschäftige ich mich mit der Zielformulierung der Handlungsfähigkeit von DaF-Unterricht und schlage eine dramapädagogische Methode vor.

## 1. Mehr als nur die (Grammatik-)Normen üben: Lernende als AkteurInnen von Sprachwandel

Feministische Sprachkritik und der von ihr angeregte bzw. begleitete Sprachwandel, der sich in der Folge gesellschaftspolitischer Veränderungsbestrebungen im Kontext der zweiten Frauenbewegung vollzogen hat/vollzieht, bieten für DaF/Z-Lernende eine Quelle von Irritationen, aber auch Anlässe für sprachphilosophisches und gendertheoretisches Nachdenken, sowie nicht zuletzt die Chance, grammatikalische Ausdrucksmöglichkeiten noch einmal aus einer anderen Perspektive zu reflektieren und ihren flexibleren Einsatz zu üben. Sehr früh im Sprachkontakt treffen DaF/Z-Lernende auf gendersensible Sprachgestaltungsmöglichkeiten (besonders Binnen-I und Schrägstrich-Splitting, aber auch Doppelnennung fallen auf), deren Verwendung uneindeutig geregelt ist. Gerade diese Ungeregeltheit, der im Prozess befindliche Sprachwandel, machen spätestens im fortgeschrittenen DaF/Z-Unterricht eine Auseinandersetzung damit notwendig, um kompetente Sprachnutzung zu ermöglichen. Sie birgt aber auch die Chance, dass Lernende sich als aktiv Sprachhandelnde ernstnehmen können.

Die feministische Sprachkritik der 80er Jahre legte ihren Schwerpunkt auf die Benachteiligung von Frauen im System und in der Lexik der deutschen Sprache.<sup>2</sup> Im Bereich der Lexik ging es vor allem um Asymmetrien in der Personenanrede (z. B. *Frau – Herr/Fräulein* – keine Entsprechung) sowie die Durchsetzung von symmetrischen Bezeichnungen (z.B. *Landeshauptfrau*, oder *Krankenpflegerin/Krankenpfleger* statt *Krankenschwester*). Auf der Ebene des Sprachsystems arbeitete sie als zentralen Kritikpunkt den Gebrauch des Maskulinums als geschlechtsindifferente Form, das „generische Maskulinum“ heraus:<sup>3</sup> Mit dem Maskulinum kann im Deutschen nicht nur auf Männer, sondern auch auf Personen weiblichen Geschlechts oder auf gemischte Personengruppen reflektiert werden (vgl. Duden 2006: 156). Diese generische Funktion des Maskulinums wird dann problematisch, wenn in der subjektiven Vorstellungswelt Genus und Sexus stark assoziiert sind, das Maskulinum also quasi automatisch mit dem biologischen Geschlecht des Mannes verknüpft wird.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Ein weiterer Bereich feministisch-linguistischer Forschung, auf den ich in diesem Artikel nicht eingehen werde, sind Studien zum geschlechtsspezifischen Sprachgebrauch. Einen Überblick dazu gibt Klann-Delius (2005).

<sup>3</sup> Mit KritikerInnen stimmen feministische Linguistinnen darin überein, dass nicht das Sprachsystem an sich (Existenz von drei Genera), sondern die Wahrnehmung durch die SprachbenutzerInnen und der Sprachgebrauch zu Problemen führen (vgl. Klann-Delius 2005).

<sup>4</sup> Im Allgemeinen kann im Deutschen nicht von einer Assoziation von Genus und Sexus ausgegangen werden, wie sie noch, entsprechend der damaligen Geschlechterideologie im 18./19. Jahrhundert, von Grimm unterstellt wurde: „Das masculinum scheint das

Ein erster Schritt im DaF-Unterricht wäre die Verdeutlichung des Ausgangsproblems. Dies lässt sich anhand folgender Geschichte tun:

Ein Vater fuhr einmal mit seinem Sohn zum Fußballspiel. Mitten auf dem Bahnübergang blieb der Wagen stehen. In der Ferne hörte man schon den Zug pfeifen. Voller Verzweiflung versuchte der Vater, den Motor wieder anzulassen, aber er schaffte es nicht, den Zündschlüssel richtig herumzudrehen, so dass das Auto von dem heranrasenden Zug erfasst wurde. Ein Krankenwagen holte die beiden ab. Auf dem Weg ins Krankenhaus starb der Vater. Der Sohn lebte noch, aber sein Zustand war sehr ernst; er musste sofort operiert werden. Kaum im Krankenhaus angekommen, wurde er in den Notfall-Operationssaal gefahren, wo schon die diensthabenden Chirurgen warteten. Als sie sich jedoch über den Jungen beugten, sagte jemand vom Chirurgenteam mit erschrockener Stimme: ‚Ich kann nicht operieren – das ist mein Sohn!‘ (unbekannter AutorIn, zit. nach Plaimauer 2008: 55)

Die meisten LeserInnen fragen meiner Erfahrung nach als erste Reaktion auf diesen Text, ob denn das Kind zwei Väter habe, etwa einer Patchwork-Familie entstamme, oder einer gleichgeschlechtlichen Beziehung. Naheliegender im Sinne sozialer Normen ist jedoch, dass es sich um die Mutter handelt: „Chirurgen“ steht im generischen Maskulinum, Frauen sind darin mitgemeint. In der Rezeption allerdings liegt diese Lesart spontan nicht nahe. Das generische Maskulinum scheint sogar „schwächer“ zu wirken als soziale Normvorstellungen von Familie und Elternschaft. In der Regel tendieren wir dazu, das biologische Maskulinum einzusetzen, wenn durch den generischen Gebrauch des grammatischen Maskulinums das biologische Geschlecht der Bezeichneten offen bleibt. In unserem Beispiel ist es nicht eindeutig, ob das Maskulinum hier generisch oder geschlechtsspezifisch eingesetzt ist, und ohne Hintergrundwissen nicht zu entschlüsseln (Rollenstereotype über geschlechtsspezifische Berufswahl führen dabei zusätzlich in die Irre). In der feministischen Linguistik wurde daher der Begriff „pseudogenerisch“ eingeführt. Die Verwendung des pseudogenerischen Maskulinums führe zur Unsichtbarkeit von Frauen, zur sprachlichen Repräsentation einer von Männern dominierten Welt (vgl. Kargl/Wetschanow/Wodak 1998).

---

frühere, größere, festere, sprödere, raschere, das thätige, bewegliche, zeugende; das feminum das spätere, kleinere, weichere, stillere, das leidende, empfangende; das neutrum das erzeugte, gewirkte, stoffartige, generelle, unentwickelte, collective, das stumpfere, leblose [...]“ (Jacob Grimm 1831, zit. nach Hornscheidt 2005, 227) Sehr wohl entsprechen Genus und Sexus einander aber in den meisten Fällen bei Substantiven, mit denen Personen benannt werden (vgl. Duden 2006), insbesondere bei Verwandtschaftsbezeichnungen.

Das Phänomen ‚Genus‘ und sein problematischer Zusammenhang mit Sexus sind nicht in allen Sprachen präsent. So kennt etwa das Ungarische kein Genus, auch existiert für die 3. Person Singular nur ein Personalpronomen (ő). Der Zugang zu diesem Problemfeld ist daher je nach Herkunftssprache und Fremdsprachenerkenntnissen der Lernenden unterschiedlich einfach. Kontrastive Analysen helfen dabei und unterstützen auf jeden Fall auch eine Reflexion des Systems der Genderdifferenzierung in der Ausgangssprache bzw. des eigenen Sprachgebrauchs (vgl. Lutjeharms/Schmidt 2006).

Zur Lösung der angesprochenen Probleme wurden von feministischen Linguistinnen verschiedene kreative Vorschläge erarbeitet.<sup>5</sup> Das Binnen-I konkurriert dabei mit der Schrägstrich-Version, der Paarform und der Geschlechtsneutralisierung. Die Verwendung dieser Schreib- und Sprechweisen ist nach Textsorten mehr oder weniger üblich bis hin zu obligatorisch, was Fremdsprachlernenden sehr bald auffällt und Fragen aufwirft. Diese Fragen beziehen sich nicht nur auf die Legitimität dieser Reformen und die gesellschaftspolitischen Diskurse in den deutschsprachigen Ländern (Landeskunde, interkulturelles Wissen), sondern auch darauf, wie diese Formen richtig verwendet werden sollen.

Allgemein gültige Regeln zum situativ angemessenen Gebrauch dieser Vorschläge, so Lutjeharms/Schmidt (2006), lassen sich nur vorsichtig formulieren. Die Autorinnen geben politisch-soziale Einstellungen, den Grad der Öffentlichkeit (Textsorte) und länderspezifische Unterschiede (in der Schweiz ist Doppelnennung häufiger als in Deutschland) als Kriterien an, die die eine oder andere Form näher legen. Je weniger eindeutig die Regeln im Gebrauch sind, umso hilfreicher ist eine reflexive Schulung für (nicht nur fortgeschrittene) Lernende.

Zur grammatikalisch richtigen Verwendung lassen sich einige Regeln formulieren, die allerdings auch in authentischen Texten nicht immer beachtet werden. Die Linguistinnen Kargl/Wetschanow/Wodak (1997) haben dazu Vorschläge erarbeitet:

Zum einen muss ein Substantiv mit Binnen-I bzw. Schrägstrich in beiden Formen grammatikalisch richtig sein. *Viele Jugendliche möchten Friseur/in werden.* entspricht diesem Kriterium, denn das Substantiv ist auch ohne Schrägstrich („Weglassprobe“) korrekt. Hingegen *Das Gehalt des/der Friseurs/in ist gestiegen.* stimmt nicht, denn *Friseursin* ist keine korrekte Form. Hier ist die

<sup>5</sup> Empirische Studien aus den 1990er Jahren (Braun/Sczesny/Stahlberg 2002) konnten nachweisen, dass die Verwendung solcher Alternativen zum generischen Maskulinum tatsächlich Auswirkungen darauf hat, in welchem Ausmaß Frauen in eine Kategorie einbezogen werden. Auf sieben Fragen vom Typus „Wer ist Ihr liebster Romanheld?“ wurden bei der generischen Form im Schnitt 0,67 Frauen, bei neutraler Form („Ihre liebste Romanfigur“) 1,63 und bei Beidnennung („Ihre liebste Romanheldin / Ihr liebster Romanheld“) 1,67 Frauen aufgezählt (vgl. ebd. 79/89).

Paarform notwendig: *der Friseurin/ des Friseurs*. Ebenso können einige Berufsbezeichnungen nicht mit Binnen-I verwendet werden, z.B. *ÄrztIn* (*Ärztin/Arzt*) (vgl. auch Frauenabteilung der Stadt Wien o. J.).

Zum anderen verlangt die „Kongruenzregel“, dass ein Text einheitlich gestaltet ist. In diesem Sinne sind auch weiterführende Pronomen, die eine Genusmarkierung tragen, vom Reformbedarf betroffen und sollten umformuliert werden, was oft übersehen wird.

Die AutorInnen betonen aber, dass ein kreativer Umgang mit Sprache gefragt ist. Regeln sind daher als Orientierungshilfe zu verstehen.

Anhand von nicht geschlechtergerecht formulierten Problemfällen, für die Lösungen gefunden werden sollen, lässt sich der Blick der Lernenden auf das Phänomen „Genus“ und „generisches Maskulinum“ spielerisch schärfen. Besonders attraktiv scheint dabei zu sein, dass eine gewisse Kreativität im Umgang mit Grammatik gefragt ist. Hier geht es nicht ausschließlich um das möglichst korrekte Anwenden von Regeln und die Kenntnis ihrer Ausnahmen, sondern um Sprachwandel, um kreativen Einsatz von Grammatikwissen, sogar die Veränderung von Normen und die Neuerfindung von Regeln. Die Lernenden können sich dabei als Teil dieses Wandels, als sprachliche Akteure begreifen.<sup>6</sup> Etwa die offene Diskussion über das Indefinitpronomen *man* (alternativ *fraulmensch*)<sup>7</sup> überlässt Lernenden selbständige Entscheidungen über den bewussten Sprachgebrauch und Normenverstoß.

Neben dem Splitting von personenbezogenen Substantiven/Pronomen (Binnen-I, Schrägstrich) steht auch Geschlechtsneutralisierung als Werkzeug geschlechtergerechter Sprache zur Verfügung. Geschlechtsneutralisierung führt meist zur Vereinfachung der Sätze und entkräftet das oft benutzte Argument gegen gendersensiblen Sprachwandel, dieser führe zu Unsprech- bzw. Unlesbarkeit.

Im Folgenden führe ich einige Möglichkeiten an, dazu Grammatik- und Wortschatzübungen zu entwickeln. Diese fördern ganz unabhängig von der persönlichen Einstellung der Lehrenden und Lernenden eine flexiblere Nutzung von Wissen über Sprachstrukturen:

<sup>6</sup> Bezüglich des Umgangs mit geschlechtergerechtem Formulieren im muttersprachlichen Grammatikunterricht plädiert Afra Sturm (2007) für einen Zugang, der nicht die Übernahme der Norm, sondern den reflexiven Umgang damit in den Mittelpunkt rückt. Sie präsentiert Vorschläge, wie mit Problemen des geschlechtergerechten Formulierens im Sinne eines forschenden/entdeckenden Lernens umgegangen werden kann, etwa betreffend die Movierung (Bildung des femininen Nomens durch das Suffix -in), die als Regel verstanden werden kann, aber nicht in allen Fällen möglich ist, z. B.: Lehrling, Kumpel, Lump. Diese Vorschläge sind für den (fortgeschrittenen) DaF-Unterricht adaptierbar.

<sup>7</sup> Vgl. dazu Frauenabteilung der Stadt Wien o. J.

Aus *StudentInnen* (gesplittete Form) wird das geschlechtsneutrale Wort *Studierende* (substantiviertes Partizip). Mit Umformulierungsaufgaben nach diesem Modell kann die Bildung des Partizips (samt Deklination) trainiert werden.

Im Bereich der Wortbildung lassen sich Übungen erarbeiten, in denen Komposita mit *-kraft* (*Lehrkraft* statt *LehrerIn*), *-person* (*Lehrperson, Fachperson*) oder *-hilfe* (*Heimhilfe* statt *HeimhelferIn*) gebildet werden.

In vielen Kontexten können statt Personenbezeichnungen geschlechtsneutrale Funktions- oder Kollektivbezeichnungen verwendet werden: *Der Vorsitz des Senats wird von den Mitgliedern gewählt.* statt *Der/die Vorsitzende wird von den Mitgliedern gewählt.* Auch das ist eine Quelle für Grammatik-/Wortschatzarbeit.

Besonders herausfordernde (weil flexibel einsetzbare Grammatikkompetenz erfordernde) Übungsmöglichkeiten entstehen, wenn ganze Sätze geschlechtsneutral umformuliert werden sollen:

Aus *Die StudentInnenen können sich beim Rektorat beschweren.* wird durch Passiv-Gebrauch *Beschwerde kann beim Rektorat eingereicht/ingelegt werden.* und mit Hilfe des modalen Infinitivs: *Beschwerde ist beim Rektorat einzulegen.*

Aus *Das Thema Studiengebühren betrifft alle Maturanten.* wird durch einen Relativsatz ... *betrifft alle, die Matura haben.*

Aus *Raucher haben eine kürzere Lebenserwartung.* wird durch Substantivierung des Verbs *Rauchen verkürzt die Lebenserwartung.* und mit einer Werkonstruktion: *Wer raucht, hat eine kürzere Lebenserwartung.*

Aus *das Gutachten der LinguistInnen* wird *das linguistische Gutachten.*<sup>8</sup>

Neben einem Training des flexiblen und kreativen Einsatzes von Grammatikwissen bringen solche Übungen den Lernenden auch die erlebbare Erkenntnis, dass Grammatik nicht bloß Form, sondern gestaltbarer Inhalt ist; dass die Wahl der grammatischen Mittel als semantisches Gestaltungselement von Sprache zur Verfügung steht und nicht zuletzt Teil von Sprachpolitik (auf der Ebene des Einzelnen und der Institutionen) ist. Sie werden in eine Lage versetzt, selbständige Sprachentscheidungen zu treffen/treffen zu müssen.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Alle Beispiele vgl. Frauenbüro der Stadt Wien sowie Kargl/Wetschanow/Wodak (1997).

<sup>9</sup> Das Ziel kann selbstverständlich nicht darin liegen, bei den Lernenden eine bestimmte oder überhaupt eine genderreflektierte Sprachverwendung durchzusetzen, sondern die sprachlichen und selbstreflexiven Voraussetzungen für eine selbständige Entscheidung, Positionierung im Diskurs zu schaffen. Deshalb ist die Bearbeitung dieses Themas unabhängig von der persönlichen Einstellung und Sprachverwendung der/des Lehrenden und kann auch einfach bloß als Grammatikübung betrachtet werden.

## 2. Dekonstruktive Genderdidaktik und Sprachkritik der Zweigeschlechtlichkeit

Oft werden didaktische Diskussionen über Geschlecht entlang der Frage der Geschlechtergerechtigkeit geführt. Unter diesem Begriff wird zum einen eine Gerechtigkeit im Bezug auf die Verteilung von Lernressourcen, Aufmerksamkeit und Förderung individueller Fähigkeiten jenseits von Geschlechterstereotypen verstanden, zum anderen aber auch die Frage, inwieweit pädagogische Maßnahmen den vermeintlich spezifischen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern gerecht werden. Hinter diesem Zugang stehen voraussetzungsreiche Annahmen über Geschlechtsidentität, die durch dekonstruktive Gendertheorie herausgefordert werden. In den letzten 15 bis 20 Jahren (meist wird das Erscheinen von Judith Butlers Buch „gender trouble“ [Das Ungehegen der Geschlechter] 1991 als Ausgangspunkt angeführt) hat die Gendertheorie langsam einen folgenreichen Paradigmenwechsel vollzogen, der die stabile Geschlechtsidentität, basierend auf einem „natürlichen“ biologischen Geschlechtskörper, in Frage stellt. Vielmehr wird Gender als ein diskursiver bzw. interaktiver Prozess gesehen, der Geschlechtsidentität immer wieder herstellt. Nach Judith Butler basiert dieser Diskurs auf der Logik einer heterosexuellen (auch heteronormativen) Matrix. Diese stellt die binären Oppositionen Frau und Mann als Subjektpositionen bereit, die als biologische Gegebenheit (sex) erscheinen, wobei aus der Biologie eine Geschlechtsidentität (gender) abgeleitet wird. Auch ein sexuelles Begehren, das nur zwischen Frau und Mann entsteht, wird der Biologie entspringend dargestellt und zugleich mit der Geschlechtsidentität einem Individuum zugeordnet (Mann sein bedeutet Frauen zu begehren und umgekehrt). Andere Begehrensformen werden als unnatürlich, abweichend und „abnormal“ verworfen. Diese Matrix wirkt normierend, denn nur solche Identitäten sind „zugelassen“, die in ihr möglich sind. Alle anderen (Transidentitäten, homosexuelle oder nicht festgelegte Identitätskonstruktionen) gelten als Abweichung, was sprachliche Unsichtbarkeit im Diskurs nach sich zieht und sozial sanktioniert wird (vgl. Butler 1991; 1995; Villa 2004).

Der Sprache kommt in diesen Prozessen der Subjektpositionierung eine wesentliche Rolle zu: „Im Rahmen eines konstruktivistischen Grundverständnisses ist Sprache ein Mittel der Herstellung einer inter-kommunikativ angenommenen bzw. gegenseitig unterstellten Wirklichkeit in einem sozial-kommunikativen Prozess.“ (Hornscheidt 2005: 229) Judith Butler (1991; 1995) beschreibt Sprache als performativen Akt. Der Satz *Es ist ein Mädchen*. schreibt ein Kind in einen Bedeutungszusammenhang ein, der die Genderidentität erst real macht. „Eine Person wird zu einer Frau durch die Benennung, Anrufung als solche und eine konventionalisierte Konzeptualisierung dieser Anrufung und Akzeptanz dieser Benennungspraxis.“ (Hornscheidt 2005, 231) Das bedeutet, dass Konventionen, Normen ganz wesentlich für Genderidentität sind, ohne sie

wäre keine Zuordnung möglich und eine solche Anrufung/Benennung sinnlos. Die Normen selbst bleiben dabei unsichtbar, sie führen aber dazu, dass Geschlechtsidentität als Essenz oder Natur erscheint, sie wird als solche konstruiert (vgl. Butler 1991).

Was bedeuten diese gendertheoretischen Annahmen nun für Genderdidaktik? Die erste Erkenntnis muss wohl sein, dass jeder Versuch, spezifische pädagogische Bedürfnisse von Frauen oder Männern zu identifizieren und Personen vorbehaltlos einer Geschlechterkategorie zuzuordnen nur als eine Wiederholung und dadurch Stärkung des heteronormativen Diskurses gesehen werden kann.<sup>10</sup> Das kann natürlich nicht heißen, dass wir von Frauen und Männern nicht mehr sprechen dürften. Ihre Existenz in Lehr-Lern-Situationen, durch Selbst- und Fremdidentifikation, ist auch ein empirisches Faktum. Aber eine gewisse Vorsicht und ein bewusster Umgang mit eigenen Konstruktionsprozessen, d.h. mit den Normen, mit denen wir operieren, ist ein wesentlicher Aspekt für dekonstruktive Genderdidaktik. Konkret heißt das, die eigene Wahrnehmung der TeilnehmerInnen und ihrer vermeintlichen Normalität zur Disposition zu stellen und das didaktische Vorgehen daran zu orientieren, dass immer mit der Normabweichung, mit der Vielfalt zu rechnen ist. Didaktik in diesem Sinn muss Abweichungen und Differenzen sichtbar machen, und zwar nicht als Fehler, sondern akzeptierend als die ganz ‚normale‘ Wirklichkeit: Abweichungen von Vorstellungen, was eine Frau oder ein Mann zu sein und wen sie/er zu begehren hat, aber auch davon, dass jede Person eine eindeutige und unveränderbare Geschlechtsidentität entwickeln müsse. Für Jutta Hartmann (2010) ist es eine Aufgabe von Gender-Didaktik, „[...] für Differenzen zwischen den Geschlechtergruppen, für Differenzen in der Geschlechterdifferenz und für das Verschwimmen der vorherrschenden Geschlechtergrenzen zu sensibilisieren“. (Hartmann 2010: 23) Mit den Differenzen und der Vielfalt rücken auch die Normen (die diese behindern) ins Blickfeld.

Angelika Pointner (2006) verweist in diesem Kontext auf die (zumeist unumstrittene) didaktische Notwendigkeit, die Realitäten aller Lernenden in den Unterricht zu holen und dort lebbar zu machen. Dies muss selbstverständlich auch gelten, wenn Lernende von der Norm abweichen. Da Abweichungen nicht immer von vornherein sichtbar sind, ist es notwendig, immer grundsätzlich mit ihnen zu rechnen. Eine Thematisierung von Normen, z.B. von sprachlichen Gendernormen, kann als Instrument dieser didaktischen Bemühung dienen.

Eine dekonstruktive Gendertheorie lässt aber auch die in Abschnitt 1 zum Thema Linguistik angeführten Sprachreformvorschläge nicht unberührt. Denn auch wenn jede Arbeit an den Gendernormen der Sprache ein Beitrag zur Dekonstruktion, Verschiebung dieser Normen darstellt, so ist doch allein die

<sup>10</sup> Gesa Heinrichs (2001) vertritt diese Position besonders vehement und spricht deshalb von postfeministischer Pädagogik, die sich von feministischer abzusetzen habe.

sprachliche Sichtbarmachung von Frauen noch keine Infragestellung der heteronormativen Matrix. Auch die Sprache müsste dahingehend verändert werden, dass sie jederzeit mit der Vielfalt rechnet. Neben genderindifferenten Formulierungen, die zwar praktisch sind, aber auch als die Norm verschleiern<sup>11</sup>, wurden dazu etwa Schreibweisen vorgeschlagen, die zusätzlich zur doppelt lesbaren Genusmarkierung einen Platzhalter (Unterstrich, Sternchen) setzen, um an die Norm, aber auch an all die normativ ausgeschlossenen Subjektpositionen zu erinnern: Student\_Innen, Student\*Innen. Mit diesem Platzhalter

[...] ist der Platz markiert, den unsere Sprache nicht zulässt, ein Raum spielerischer und erotisch-lüsterner Geschlechtlichkeit, den es in unserer Geschlechterordnung nicht geben darf. [...] Alle die sich nicht unter die beiden Pole hegemonialer Geschlechtlichkeit subsumieren lassen wollen und können, werden entweder aus diesem Repräsentationssystem ausgeschlossen oder von ihm vereinnahmt – ein eigener Ort bleibt uns verwehrt. (Herrmann 2003: o.S.)

Eine Diskussion dieser kreativen Handhabung im Unterrichtskontext, der Verweis auf Subjektpositionen, die bisher sprachlich ‚unmöglich‘ und inexistent waren, kann das Denken von „vielfältigen Lebensweisen“ (vgl. Hartmann 2004) ermöglichen und solche TeilnehmerInnen stärken, die sich selber in der heteronormativen Matrix nicht bruchlos einordnen können oder wollen.

### 3. Was unsere DaF-Bücher über Gender erzählen – Lehrmittelanalyse als Methode der Genderdidaktik

Mit dem Begriff „heimlicher Lehrplan“ wird seit den 1970er Jahren das implizit transportierte Wissen, das in Bildungsinstitutionen vermittelt wird, bezeichnet. Ideen über Gender und darauf basierende hierarchische soziale Platzanweisung sind ein Teil davon.

Eine Manifestation dieses „heimlichen Lehrplans“ stellen Unterrichtsmaterialien dar (vgl. Schneider 2006). Die Analyse von textuellen und bildlichen Genderrepräsentationen in Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien bieten Lernenden die Chance zur Sensibilisierung für implizite Bedeutungen in Text- und Bildgestaltung (nicht nur, aber auch in der Zielsprache). Besonders interessant

<sup>11</sup> Die Norm wird zum Beispiel verschleiert, wenn die neutrale Formulierung suggeriert, Geschlechtsidentität wäre in diesem Kontext nicht relevant. Während ‚die AufsichtsrätInnen‘ eine Irritation bereithält, die uns zB fragen lässt, wie viele (oder wenige) Frauen wohl darunter sind, legt ‚das Aufsichtsgremium‘ oder ‚der Aufsichtsrat‘ solche Nachfragen nicht nahe.

ist erfahrungsgemäß die Analyse der Lehrbücher, mit denen sie selber lernen. Das eigene implizite Mitlernen von Gendervorstellungen kann so zum Gegenstand der Reflexion werden.

Seit den späten 1980er Jahren wird die Genderfrage immer wieder an DaF/Z-Lehrwerke herangetragen und wissenschaftlich bearbeitet. Eine erste Bemühung, Sexismus im Schulbuch auch für den Bereich DaF/DaZ zu untersuchen, stellt ein Artikel von Kernegger/Ortner (1987) dar. Die Autorinnen untersuchten zwei damals gängige Lehrbücher (je Band 1 von „Sprachkurs Deutsch“ und „Deutsch aktiv“). Ihre Ergebnisse: Frauen kommen kaum vor und wo sie vorkommen, sind sie meist bezogen auf Männer (fungieren als Stichwortgeberinnen oder Kontrastfiguren). Die Tätigkeitsbereiche und Interessen, die mit Frauen und Männern assoziiert werden, sind stereotyp (privater Kontext und Familie für Frauen, Berufswelt und Öffentlichkeit für Männer). In Dialogen werden quantitativ weniger Sprecherinnenrollen angeboten, qualitativ sind diese klischeehaft (z.B.: Der Chef flirtet mit der Sekretärin.). Die Identifikationsangebote der Bücher richten sich vorwiegend an Männer (vgl. Kernegger/Ortner 1987). Spätere Untersuchungen (Raths 1994; Gröbner 2001; Hüttner 2002; Chakkal 2003; Deifl 2004; Freudenberg-Findeisen 2004) kamen zu dem Ergebnis, dass die diskriminierende Darstellung von Gender zwar zum Teil subtiler, aber nicht überwunden wurde. Eine interessante Beobachtung ist, dass die Geschlechtergrenzen häufiger in eine Richtung überschritten werden: Frauen dringen in Lehrbüchern in Männerdomänen vor, umgekehrt finden sich wenige Männer in traditionell weiblich konnotierten Bereichen (vgl. auch Chakkal 2003).<sup>12</sup>

Orientierung für eigene Analysen der Genderrepräsentationen in Lehrwerken finden Lernende in folgenden Materialien: Im Rahmen einer Studie an Wiener Volkshochschulen formulierten die AutorInnen „Leitlinien für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch und eine geschlechtersensible Pädagogik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung“ (Kreysler-Kleemann/Schuster

<sup>12</sup> Für ungarische Deutsch-Lehrwerke ist mir keine Untersuchung bekannt, allerdings stellt Grossmann (2008) den Forschungsstand zur Analyse von Grundschullehrbüchern dar. Erwähnen möchte ich daraus die Untersuchung von Dálkoné Pécsi (2001), die für Grundschullesebücher herausstreicht, dass Konfliktsituationen generell kaum dargestellt werden. Die Beziehung der Eltern zu den Kinder wird stereotyp repräsentiert: Die Mutter tröstet, gibt Geborgenheit, der Vater dominiert bei der Vermittlung von Wertorientierungen. Weiter geht Orsolya Kereszty (2005), die hervorhebt, dass bei bildlicher und textueller Repräsentation von Personen deren Geschlecht immer eindeutig und stereotyp gezeichnet ist. Jungen tragen Hosen und haben kurze Haare, Mädchen Röcke und lange Haare. Ein Großteil menschlicher Erfahrungen, die nicht in diese stereotype Repräsentation hineinpassen wird also gar nicht erst in die Lehrbücher aufgenommen. (vgl. beide Studien Grossmann 2008)

1999: 239 ff.) und einen Fragenkatalog zur Analyse von Unterrichtsmaterialien. Der „Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln“ des BMBWK (2003) bietet ebenfalls Analyse Kriterien an.

Diese Materialien bleiben aber alle dabei, die Repräsentation von Frauen und Männern zu analysieren. Neben dieser quantitativen und qualitativen Analyse des Bild- und Textmaterials schlage ich vor, die Darstellung des (vermeintlich in der Zielkultur realen) Geschlechterverhältnisses und dessen De-/Thematisierung als diskursive Strategie zu verstehen, die dazu dient bestimmte Normen durchzusetzen. Ein Lehrwerk genderkritisch zu untersuchen bedeutet dann auch, die Strategien der Normsetzung und Normdekonstruktion bewusst zu reflektieren. Dazu ein Beispiel, das Germanistik-Studierende an der ELTE erarbeitet haben: Studierende haben in ihrem Lehrbuch „EM neu Hauptkurs“ (Perlmann-Balme/Schwalb 2005: 14) eine irritierende landeskundliche Darstellung gefunden<sup>13</sup>: Unter dem Titel „Unsere Besten“ werden als Sprechansatz „die 10 wichtigsten Deutschen“ präsentiert. Unter ihnen befindet sich mit Sophie Scholl nur eine Frau. Da dies das Abstimmungs-Ergebnis in einer ZDF-Fernsehshow war, bildet es deutsche gesellschaftliche Realität ab. Allerdings, so die Studierenden, legitimiert das die LehrbuchautorInnen nicht zur kommentarlosen Abbildung. Im Kurs wurden Vorschläge erarbeitet, wie mit diesem Material (als Sprechansatz) umgegangen werden könnte: Anhand dieser Darstellung lassen sich zwei Fragestellungen diskutieren. 1) Warum erinnern sich die Deutschen nur an Männer? Gab es so wenig wichtige Frauen? Was könnten andere Gründe sein? Wie würde das Ergebnis in Ungarn aussehen? (Abstimmung im Kurs) 2) Welche wichtigen Frauen der deutschen Geschichte kennen wir? Warum werden so viele von ihnen „vergessen“? (dazu Rechercheprojekte)

Dekonstruktive Ansätze in der Gendertheorie legen nahe, auch Lehrbücher als Teil des Diskurses zu betrachten, der die heteronormative Matrix stabilisiert. In einer genderkritischen Analyse muss demnach neben stereotypen Geschlechterrollen auch die Bestätigung der heterosexuellen Matrix aufgesucht werden. Dabei geht es nicht mehr nur darum, was eine Frau bzw. ein Mann tut, sondern auch um Selbstdefinition von (möglicherweise abweichender) Geschlechtsidentität und sexuellem Begehren und alle daran anschließenden Lebensbereiche (z.B. Familien- und Beziehungsformen). Angelika Pointner (2006) untersucht aus dieser Perspektive Grundschulbücher. Die Dominanz normativer Darstellungen führe dazu, so Pointner, dass sich viele LeserInnen (Kinder) nicht darin wiederfinden und sich als andersartig erleben. Aber auch jenen, die sich wiederfinden,

<sup>13</sup> Ein positives Beispiel fanden die Studierenden auf Seite 81, wo als Sprechansatz zum Thema „Beruf“ ein Mädchen beim Arbeiten mit Holz (Tischlerei) abgebildet ist. Die dazugehörigen Fragen sind zwar oberflächlich und bedingen nicht unbedingt eine kritische Auseinandersetzung, machen eine solche aber zumindest möglich.

wird durch Verschweigen von Vielfalt die Möglichkeit verwehrt, sich Kompetenzen wie Ambiguitätstoleranz und Wissen um Alternativen anzueignen (vgl. Pointner 2006: 6). Das Ziel sind Darstellungen, die vielfältige Lebensweisen aufzeigen und die LeserInnen daran erinnern, welche alternativen Identitätspositionen zur Verfügung stehen (könnten). Für einen Umgang mit vorhandenem Arbeitsmaterial, auch wenn es als ungenügend zu bezeichnen ist, schlägt Pointner vor, von der Vielfalt auszugehen und diese Arbeit an den Beginn zu stellen.<sup>14</sup> Auch dazu ein Beispiel:

Im Lehrbuch „EM neu Hauptkurs“ haben Studierende das Kapitel 5: Liebe thematisiert. Was unter dem Thema verstanden wird, zeigt schon das erste Bild: Ein auf einer Parkbank sitzender junger Mann blickt eine junge Frau auffordernd an, die züchtig ihren Blick senkt. (ebd., 67) Darunter befinden sich in Sprechblasen drei Aussagen von Personen aus drei verschiedenen Ländern (England, Brasilien, Griechenland), die das heterosexuelle Kontaktaufnahme-/Flirtverhalten in ihrer Kultur beschreiben. In allen drei Aussagen wird der Mann als der normalerweise Aktive beschrieben, also eine kulturelle Norm (fast durchgängig bestätigend) präsentiert. Die Frage, welche Aussage den Lernenden am besten gefällt, stellt sie dadurch vor eine schwierige/keine echte Wahl. Weiters können Lernende, die sich in der heterosexuellen Matrix nicht einordnen, hierzu persönlich schwer Stellung nehmen. Auch eine Thematisierung solcher Differenzen ist schwer möglich, selbst wenn sie gewünscht wäre. Sie würde den/die SprecherIn immer als abweichend markieren.

Im Sinne einer „Pädagogik vielfältiger Lebensweisen“ (vgl. Hartmann 2010; Pointer 2010) könnte zu diesem Thema ein persönlicherer Zugang gewählt werden. Verliebtheit, Kennenlernen, Flirten könnte als individuelles Erlebnis besprochen werden, statt von allgemeinen Normen bzw. kulturellen Klischeevorstellungen (die leidenschaftlichen griechischen, die romantischen brasilianischen Männer) auszugehen. Dabei bleibt es möglich, eigene Beziehungspräferenzen (sexuelle Orientierung, aber auch Beziehungsformen) zu thematisieren. Die Wahl einer eher aktiven oder abwartenden Rolle kann auf andere Aspekte oder aber auch (kritisch) auf Genderidentität bezogen werden.

<sup>14</sup> Für das Thema Familie (im DaF-Anfangsunterricht unumgänglich) würde das bedeuten, die Frage „Wie leben Menschen (zusammen)?“ zu bearbeiten, wobei zur Sprache kommen soll, welche Modelle den TeilnehmerInnen bekannt (Vielfalt der Realität) und welche sonst noch vorstellbar sind (Utopie). Erst dann soll auf die konkrete persönliche Situation Bezug genommen werden, wobei nicht der Begriff Familie im Mittelpunkt zu stehen hat, sondern Fragen wie „Wer ist dir in deinem Zusammenleben mit anderen wichtig?“ (vgl. ebd.) Erst danach könnte z. B. auch das traditionelle Material zur Spracharbeit eingesetzt werden.

Ein anderer Weg wäre die Abbildung möglichst vieler verschiedener Formen von Liebe, einer Vielfalt eben. EM hingegen präsentiert (in Bild und Text) vom Flirt bis zur Hochzeit ausschließlich heterosexuelle Paare.

#### 4. Kanonkritik – Gender und das kulturelle Gedächtnis

Ein Experiment im Kurs: Sie haben 90 Sekunden Zeit um so viele deutschsprachige Autorinnen und Autoren wie möglich aufzulisten, von denen Sie in Ihrer Deutschlernbiographie schon etwas gelesen haben.

Die Auswertung der Listen erfolgt nach Geschlecht der aufgelisteten Personen: Wie verteilt sich der Anteil von Autorinnen in der Gruppe? In meinen Kursen waren Frauen immer signifikant unterrepräsentiert. Die Frage nach den Gründen regt interessante Diskussionen an, in denen viele Themen literaturwissenschaftlicher Genderforschung angesprochen werden. Wie kommt ein Werk in unsere (kollektive) Erinnerung, in den Kanon? Wer bestimmt darüber und nach welchen Kriterien? Wie kommt der Kanon in die DaF-Kurse? Nach welchen Kriterien?

Die feministische Literaturwissenschaft hat den Kanon als „Medium geschlechts- und schichtenspezifischer Sozialisation“ (Assmann 1998, zit nach Schlöber 2008: 177) und gesellschaftliches Distinktionsverfahren analysiert und seine „Zentrierung auf männliche Kunst, den Nationaldiskurs sowie bürgerliche Höhenkammliteratur“ (Schlöber 2008: 178) hinterfragt und durch Ergänzungs- bzw. Erweiterungsvorschläge letztlich an sich zur Disposition gestellt (vgl. Brüns 1999). Wie die Frauenliteraturforschung, die die (Re)Kanonisierung von vergessenen oder verdrängten Autorinnen vorantrieb (vgl. Stephan/Venske/Weigel 1987, Loster-Schneider/Paier 2006) kann auch eine Didaktik vorgehen. Wo Lehrbücher Texte männlicher Autoren präsentieren, recherchieren die Lernenden zu weiblichen Autorinnen der Epoche oder auch aus dem Umfeld dieses Autors. Am Beispiel des Lehrbuches EM Hauptkurs (in dem literarische Texte von fünf Autoren präsentiert werden)<sup>15</sup> könnte z.B. neben Elias Canetti seine ebenfalls schriftstellerisch tätige Frau Veza Canetti auftauchen. Ihre literarische Tätigkeit findet in Elias Canettis Autobiographie keine Erwähnung, obwohl sie schon vor ihrer Beziehung zu ihm publiziert hatte. Hingegen erschien unter ihrem ehelichen Namen keines ihrer Werke zu ihren Lebzeiten (vgl. Preece 2006)<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Kurt Tucholsky, Elias Canetti, Arthur Schnitzler, Lothar Streblov, Herbert Rosendorfer; Informationen erhalten die Lernenden außerdem noch über J.W. Goethe, aus anderen künstlerischen Bereichen über J.S. Bach und Friedensreich Hundertwasser, erwähnt werden außerdem Walter Gropius und Joseph Haydn - um nur die Personen des künstlerischen Kanons aufzuzählen.

Was ein solches didaktisches Vorgehen leisten kann ist – ähnlich wie die Leistung der Genderforschung zur Kanonfrage – einerseits eine Erweiterung des individuell verfügbaren kulturellen Erinnerungspools der Lernenden und andererseits eine Sensibilisierung für Ausschlussmechanismen bei der Konstruktion kollektiver Erinnerung. Denn sichtbar werden weitere Leerstellen im Kanon, der etwa auch national beschränkt ist und dabei deutschsprachige Migrationsliteratur weitgehend vernachlässigt (vgl. Stephan 2000)<sup>17</sup>, weshalb die bloße Ergänzung durch Autorinnen uns nicht davon entbindet, die Funktion eines Kanons bei der Konstruktion kollektiver Identitäten zu hinterfragen.

### 5. Gendernorm und Abweichung in Literatur/Film – Fiktionen über Geschlecht bearbeiten

Für Susanne Hochreiter (2007) bietet (muttersprachlicher) Literaturunterricht in genderpädagogischer Hinsicht vor allem die Möglichkeit, Alterität (das Eigene/ das Fremde) zu erkunden. Ausgehend von dekonstruktiver Gendertheorie und deren pädagogischen Konsequenzen erscheinen Ambiguitätstoleranz und ein reflektierter Umgang mit Norm und Abweichung als wichtige Bildungsziele, die im DaF-Studium wohl genauso ihre Berechtigung haben wie im muttersprachlichen (Grund-)Schulunterricht. Auch Clemens Kammler (2000) sieht die Bedeutung von Literaturunterricht in der „exemplarischen Bewusstmachung des Anderen, Gegenläufigen“, das sich nicht dem „eigenen Sinnprojekt“ unterordnen lasse (Kammler 2000: 6). Für Gender bedeutet das, die Abweichungen von den Normen der heterosexuellen Matrix aufzusuchen: Subjekte, deren Begehrensstrukturen oder deren geschlechtliches Selbstverständnis „anders“ ist, uneindeutig oder wechselnd, eigenwillig. Subjekte, die ihrer geschlechtlichen Seinsweise ganz individuelle Bedeutungen geben. Damit kommen immer auch die Normen in den Blick, die nicht nur das „Anders-sein“, sondern auch das „Normal-sein (müssen)“ bedingen. Solche Zwänge werden besprechbar, Empathie für beides möglich.

Susanne Hochreiter (2007) schlägt für den Schulunterricht die Lektüre von Pippi Langstrumpf vor. Für den Kontext des Germanistikstudiums bietet deutschsprachige Literatur reichhaltige Texte (und Literaturtheorie reichhaltige Lesarten, vgl. Kraß 2003; Babka 2007), z.B. Ingeborg Bachmanns Erzählung „Ein Schritt

<sup>16</sup> Ein mögliches Lektüreangebot im Kurs von Veza Canetti: Die Kurzgeschichte „Drei Helden und eine Frau“, erschienen in Fiedl, Konstanze (1995)

<sup>17</sup> Gerade Canetti stellt dabei im Grunde eine Ausnahme dar. Er hat Deutsch, die Sprache seiner Literatur, als Fremdsprache gelernt und eine eindrucksvolle Migrationsgeschichte erlebt.

nach Gomorrha“ aus dem Erzählband „Das dreißigste Jahr“, 1961 (vgl. hierzu Hochreiter 2006). In dieser Erzählung setzt sich die Protagonistin Charlotte, konfrontiert mit einer Partygästin, die bleiben und noch mehr von ihr will, intensiv mit einer anderen Version ihres Lebens auseinander, mit der Möglichkeit der Liebe zu einer Frau, der potenziellen Veränderung ihrer Ehe und des gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses. Sie scheitert letztlich an diesen Veränderungen, aber Alterität, die Möglichkeit des Anderen/Fremden sowie die Normen, die das Eigene beschränken (und die Wünsche, die sich jeweils daran knüpfen), werden sichtbar.

In meinen Seminaren wurde als Ausgangsmaterial kein literarischer Text, sondern ein Film eingesetzt. Auch Film kann die Funktion erfüllen, Alterität im Feld Gender zu reflektieren. Wie auch bei literarischen Texten kann die Frage, wie wer oder was repräsentiert wird, in welche Subjektposition eine Figur gesetzt wird, sehr gut als (bewusste oder unbewusste) diskursive Strategie des Autors/der Autorin bzw. des Filmemachers/der Filmemacherin bewusst gemacht werden.

Im Dokumentarfilm „Tintenfischalarm“ von Elisabeth Scharang geht es um die Lebensgeschichte von Alex, der geschlechtlich uneindeutig, also als Intersex-Kind geboren und zum Mädchen operiert wurde. Alex wächst in einem Dorf in Oberösterreich auf, wo er\_sie mit den Geschlechternormen stark konfrontiert ist. Im Alter von 26 Jahren begegnet ihm\_ihr die Filmemacherin und begleitet ihn\_sie die nächsten Jahre, in denen er\_sie sich für eine männliche Geschlechtsidentität entscheidet.

Alex verkörpert vor dem Hintergrund der heterosexuellen Matrix das Andere schlechthin. Ihm ist von Geburt an eine eindeutige Geschlechtsidentität verweigert, zugleich wird er von unterschiedlichen Institutionen und Personen (Ärzte, Eltern, andere Kinder) gedrängt, eine solche zu entwickeln und die Spuren der Uneindeutigkeit zu vernichten/verschweigen. Die sanktionierenden Maßnahmen reichen von körperlichen Eingriffen (Operationen, Vagina-Phantome), über körperliche Übergriffe (Vergewaltigung) bis zu verbalen Hinweisen auf Normen (lange Haare).

Der Film ist im oberösterreichischen Dialekt eine sprachliche Herausforderung, stellt aber auch deutsche Untertitel zur Verfügung. Inhaltlich zeigt er, dass Geschlechterzwänge umso deutlicher werden, je offensichtlicher die Norm verletzt wird. Eigene Erfahrungen (mit Norm und Sanktion von Abweichungen) der Studierenden können dazu in Bezug gesetzt werden. Der Film lädt auch ein, die filmischen Mittel des Dokumentarfilms zu reflektieren und das Dokumentarische als Narration und diskursive Strategie sichtbar zu machen. Im Gegensatz zum klassischen Dokumentarfilm, der über etwas/jemanden erzählt, greift Alex hier selber oft zur Kamera, setzt sich selber oder auch die Filmemacherin ins Bild. Damit bricht Scharang den objektivierenden Blick und ermöglicht einen Subjektstatus für Alex, der in der heterosexuellen Matrix als unmögliches Subjekt

erscheint. Alex erzählt seine Geschichte selber und wird dabei als Person greifbar, witzig, mutig, offen.

Um im fremdsprachlichen Unterricht Alterität zu thematisieren und erkund- und erlebbar zu machen, wie Hochreiter es fordert, Normen reflexiv zugänglich zu machen, sind – nach einer geleiteten Konfrontation mit dem Text/Film<sup>18</sup> – produktive Aufgaben nützlich, die die Lernenden in eine Fiktion gestaltende Position versetzen. Aus der heraus können verschiedene Zugänge zu Alterität erprobt werden. Das Hineinversetzen in verschiedene Subjektpositionen, die zum Teil ungelebt oder unbekannt sind, erfordert und entwickelt Empathie. Zugleich ist (kreatives) Schreiben im Spracherwerbsprozess eine wichtige Komponente. Die Festigung und Anwendung von sprachlichen Mitteln sowie Arbeit an und mit bereits angeeigneten sprachverarbeitenden Strategien sind (nicht nur aber besonders) im Hinblick auf wissenschaftliche Fremdsprachenverwendung im Studium wesentlich und sollten viel geübt werden. Im ersten Schritt müssen diese sprachlichen Strategien noch nicht bewusst thematisiert werden. Die inhaltliche Orientierung und das literarische oder filmische Ausgangsmaterial stehen im Vordergrund und können die Motivation erhöhen, sprachliche Mittel zu finden, die möglichst exakt wiedergeben können, was das Anliegen der Lernenden ist.

Um das Potential des Filmes zu nutzen, sind verschiedene Arbeitsaufträge zum kreativen Schreiben möglich:

- Ein Brief an Alex als Reaktion auf den Film ermutigt die Studierenden, die Anerkennung des Subjektstatus einer „Un-Person“ zu vollziehen und mit ihr in Kommunikation zu treten.
- Ein Tagebucheintrag von Alex (im Alter von 15 Jahren z.B., oder auch im Alter der Lernenden) dient dazu, Empathie gegenüber dem Ausgeschlossenen zu üben, wobei eigene Erfahrungen mit dem Nicht-Entsprechen angesprochen werden. Variante: Die Studierenden verfassen ein Gedicht, das Alex in seiner Adoleszenz geschrieben haben könnte.
- Ein Brief an Alex über eigene Erfahrungen mit der Geschlechter-Norm stellt eine Nähe des Fremden zur eigenen Person her.
- Ein fiktives Interview mit Alex für die Studierendenzeitung der Uni kann eine journalistische Textsorte thematisieren und Reflexion des Lebensraumes

<sup>18</sup> Im fremdsprachlichen Unterricht mit literarischen Texten zu arbeiten, verlangt in einem ersten Schritt die Sicherstellung der sprachlichen und interkulturellen Verstehenskomponenten. Dabei soll der/die Lesende bereits in ein „Gespräch mit dem fremdsprachlichen Text“ (Ehlers 1992, 26) treten. Gelenkte Fragen helfen dabei: Erste Eindrücke sammeln, ihnen nachgehen: Was ist befremdlich, was steht einem nahe, ist sympathisch? Frage nach erzählerischen Mitteln und kulturellem/historischen Kontext. Swantje Ehlers bietet Vorschläge für so einen gelenkten Dialog zwischen Fremdsprachenlernenden und Text. (vgl. ebd.)

Universität anregen. Alex könnte auch als Mitstudent imaginiert und über seine Erfahrungen an der (ungarischen) Universität befragt werden.

Der weitere Umgang mit den entstandenen Produkten sollte im universitären Kontext neben der Präsentation der Texte und einem Austausch im Bezug auf Gender-Fragen auch eine sprachliche Überarbeitungsphase beinhalten, in der sowohl die sprachlichen Mittel von Grammatik und Wortschatz als auch die Textgestaltungsstrategien (Textkohärenz, textsortenadäquate Stilistik, eventuell auch literarische Stilmittel) thematisiert und bearbeitet werden können.

## 6. Handlungsorientierung: Lernende als sprachhandelnde AkteurInnen von ‚Genderwandel‘

Die Frage des Transfers von Wissen zu einer Handlungskompetenz betrifft den Spracherwerbsprozess genauso wie Genderpädagogik, wenn sie ein verändertes Bild von Geschlechtsidentität ermöglicht, dem die alltagstheoretische Selbstverständlichkeit entzogen wurde. Handlungskompetenz stellt für die dramapädagogischen Methoden eine Zielformulierung dar, weshalb ich im Folgenden ihre Verwendung im Sprachunterricht gendertheoretisch unterstützen möchte. Nach Tselikas (1999: 29) erzeugen dramapädagogische Methoden eine „Sprachnotsituation“, in der sprachliches Handeln notwendig ist (um etwa in der Rolle glaubwürdig zu bleiben, um eine Situation zu wenden), obwohl sprachliche Wissenslücken vorhanden sind bzw. der Transfer von Wissen zu Können risikoreich ist. Sprachliche Handlungskompetenz wird dadurch trainiert:

In Sprachnotsituation sind die Sprechabsicht, die Notwendigkeit, sich auszudrücken, und das emotionale Engagement stark, was intensive und sprachliche Gedächtnisspuren anlegt. Sprachnotsituationen stellen somit eine Chance dar, und solche Situationen im Fremdsprachenunterricht zu schaffen, ist eine wichtige Aufgabe. (Tselikas 1999: 42)

Diese Sprachnotsituationen lassen sich im Hinblick auf Gender aber auch als Situationen verbaler und nonverbaler, interaktiver Konstruktionsnotwendigkeit begreifen, die aber experimentellen Charakter haben und sich daher wiederholen und variieren lassen. Die These von der diskursiven Herstellung von Gender kann dabei erlebt werden: Im Rollenspiel kann ein Fragment eines Alltagsdiskurses herausgegriffen, analysiert und variiert werden, so dass es Gender anders thematisiert, alternative Bedeutungen produziert und dabei eigene Handlungskompetenz erlebbar macht.

Der Rahmen eines Rollenspiels ermöglicht – im Gegensatz zu authentischen Sprechsituationen – eine theatralische Distanzierung, die es den TeilnehmerInnen erlaubt, mit der Rolle der Deutschsprachigen zu experimentieren. Dabei

„(...) wissen die Lernenden, dass sie die Person, die diese Sprache spricht nicht sind, und gleichzeitig wissen sie auch, dass sie die Person, die diese Sprache spricht sehr wohl sind.“ (Tselikas 1999: 33) Das gleiche gilt auch für Genderkompetenz. Durch die theatralische Distanz ist ein Experimentieren mit Handlungsoptionen und Identitäten möglich, die der Person utopisch erscheinen mögen, während sie durch den Vollzug gleichzeitig auch Realität erhalten.

Wichtig sowohl im Hinblick auf sprachliche als auch auf genderbezogene Handlungskompetenz ist eine gute Rahmung durch die Lehrperson, mit ritualisierten Momenten: Aufwärmübungen, Rollenein- und -ausstieg und Reflexionsanleitung (vgl. dazu Tselikas 1999; Novy 2008).

In meinen Seminaren haben die Studierenden selbst erlebte Situationen ausgewählt, in denen Gender für sie problematisch thematisiert wurde.<sup>19</sup> (Die Bandbreite der Szenen reichte von sexistischen verbalen und physischen Übergriffen über geschlechterstereotype Verhaltensanforderungen bis zu Situationen, in denen der/die ProtagonistIn als Beobachterin in ein Geschehen eingreifen möchte.) Diese wurden dann von anderen Studierenden inszeniert; zuerst so, wie sie sich zugetragen hatten. Nach Rückmeldungen aus dem Publikum wurde eine weitere Handlungsvariante ausprobiert. Die SpielerInnen wie das Publikum teilten danach ihre Beobachtungen wieder mit, eventuell wurden eine dritte und vierte Handlungsoption in Szene gesetzt, bis eine für uns befriedigende Variante gefunden war.

Solche Rollenspiele ermöglichen also auf der inhaltlichen Ebene ein ‚Erleben‘ von Gender-Theorie, auf der emotionalen Ebene schulen sie Empathie (Übernahme von fremden Rollen) und Bewusstsein/Erleben von (sprachlicher) Handlungsfähigkeit. Auf der sprachlichen Ebene trainieren sie kreative Sprachproduktion in Sprachnotsituationen. Die herangezogenen Alltagssituationen unterscheiden sich vom Studienalltag und seinen wissenschaftlichen Sprachanforderungen und üben Sprachhandlungen, die in der Zielsprache bisher selten/noch nie ausgeführt wurden (z.B. Gefühle benennen).

<sup>19</sup> Sowohl teilnehmende Frauen als auch Männer, als auch Personen, die sich diesen Kategorien nicht zuordnen, können Situationen benennen, in denen sie aufgrund von genderbezogenen Stereotypen und Normen verletzt oder eingeschränkt wurden, auch wenn das Männern gelegentlich schwer zu fallen schien. Beispiele von Gendererwartungen an Männer, die belastend, zumindest aber einschränkend sein können: handwerkliches Können und technisches Wissen wird vorausgesetzt, Emotionen zu zeigen wird als Schwäche interpretiert, als schwul beschimpft werden... In Gruppen mit mehreren männlichen Teilnehmern bietet sich eine Beschäftigung mit Männlichkeitsforschung an. Einen Überblick dazu bieten für die Literaturwissenschaft Schlösser 2008 (Kapitel 10) sowie für die Erziehungswissenschaft Forster/Riegler-Ladich (2004).

## Resümee

Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, diskurstheoretische Gendertheorie auf pädagogische Praxis in einem ganz konkreten Feld zu beziehen. Durch die didaktischen Vorschläge sollte deutlich gemacht werden, dass Sprach- und Literaturunterricht ein geeigneter Ort ist, um Gender zu thematisieren. Denn Sprache ist ein wesentliches Diskursmedium, in dem wir unsere Genderkonstruktion und -dekonstruktionen und -rekonstruktionen vollziehen. Normenkritische Didaktik ist im wesentlichen darauf ausgerichtet, den Lernenden nicht nur Normen zu vermitteln, die zweifelsohne benötigt werden (sowohl die Sprache als auch Gender betreffend), sondern diese zugleich auch als Normen zur Disposition zu stellen, ihre ‚Gemachtheit‘ und ‚Umdeutbarkeit‘ sichtbar zu machen. Die Lernenden können sich dadurch als (Sprach-)Handelnde erleben und einen Blick entwickeln, der sie den (Geschlechter-)Normen weniger direkt ausliefert, sei es durch einen kritischen, handlungsorientierten Blick auf Sprachsystem und Sprachverwendung, auf das vorgegebene Lehrmaterial, auf die institutionell autorisierte Leseliste oder auf Genderimplikationen in Interaktionen im Alltag.

## Literatur

- BMBWK 2003: Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. Online unter: <http://archiv.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gb/leitfaden.xml> [Stand: 24.2.2010]
- Braun, Friederike / Sczesny, Sabine / Stahlberg, Dagmar 2002: Das generische Maskulinum und die Alternativen. In: Faschingsbauer, Tamara (Hg.): Neuere Ergebnisse der empirischen Genderforschung. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms, S. 77-87.
- Brüns, Elke 1999: Kann ein Kanon Leerstellen ertragen? Zur Rezeption Marlen Haushofers. In: Caemmerer, Christine (Hg.): Autorinnen in der Literaturgeschichte. Konsequenzen der Frauenforschung für die Literaturgeschichtsschreibung und Literaturdokumentation. Osnabrück: Zeller Verlag, S. 29-44.
- Babka, Anna 2007: „Rundum Gender“ – Literatur, Literaturwissenschaft, Literaturtheorie. In: *ide – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, Jg. 19, H. 3, S. 8-21.
- Butler, Judith 1991: *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith 1995: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Chakkal, Jeanette Jasmin 2003: *Rollenbilder in aktuellen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*, unveröffentl. Diplomarbeit, Wien.
- Deifl, Michaela 2004: *Das Bild der Frau in ausgewählten DaF-Lehrwerken*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Wien.
- Duden 2006: *Der Duden in 12 Bänden*. Bd. 4: Grammatik, Mannheim: Dudenverlag.

- Ehlers, Swantje 1992: Lesen als Verstehen. Berlin u.a.
- Fiedl, Konstanze 1995: Österreichische Erzählerinnen. Prosa seit 1945. München: dtv.
- Forster, Edgar / Riegler-Ladich, Markus 2004: Männerforschung und Erziehungswissenschaft. In: Glaser Edith et al. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbronn: Klinhardt, S 271-285.
- Frauenabteilung der Stadt Wien (MA 57) (o. J.): Eine Sprache für Frauen und Männer. Geschlechtergerechte Sprache. Online: <http://www.wien.gv.at/ma57/sprache/index.html> [25.2.2010].
- Freudenberg-Findeisen, Renate 2004: Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (herausgegeben gemeinsam mit der Dudenredaktion und der Gesellschaft für deutsche Sprache): Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Mannheim: Dudenverlag, S. 248-264.
- Gildemeister, Regine 1992: Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Sabine Hark 2007 (Hg.): Dis/Kontinuitäten. Feministische Theorie, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55-72.
- Gildemeister, Regine 2004: Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, 2004, S. 132-141.
- Gröbner, Gerda 2001: Geschlechterrollen im Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache Unterricht. Eine empirische Untersuchung an Wiener Volkshochschulen. unveröffentl. Diplomarbeit, Wien.
- Grossmann, Erika 2008: Genderpädagogik in Ungarn - gibt es sowas überhaupt? In: Holz, Oliver (Hg.): Jungenpädagogik und Jungenarbeit in Europa. Standortbestimmung - Trends - Untersuchungsergebnisse. Münster, New-York, München, Berlin: Waxmann, 107-122.
- Hartmann, Jutta 2010: Differenz, Kritik, Dekonstruktion - Impulse für eine mehrperspektivische Gender- Didaktik. In: Mörth, Anita P.; Hey Barbara (Hg): Geschlecht und Didaktik. 2., erw. Aufl., Graz, S. 17-30.
- Hartmann, Jutta 2004: Vielfältige Lebensweisen transdiskursiv. Zur Relevanz dekonstruktivistischer Perspektiven in Pädagogik und Sozialer Arbeit. In: Hartmann, Jutta (Hg): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck, S. 17-32
- Heinrichs, Gesa 2001: Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.
- Herrmann, Steffen Kitti 2003: Performing the Gap. Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. In: arranca!, Nr. 28, 22-26, Online: <http://arranca.org> [Stand 24.1.2010].
- Hochreiter, Susanne 2007: „Im verwahrlosten Garten am Rand der kleinen, kleinen Stadt. Über literarische Konstruktionen von Identitäten und Geschlecht.“ In: ide – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Jg. 19, H. 3, S. 82-91.
- Hochreiter, Susanne 2006: „Das offene Netz möglicher Bedeutungen“. Queere Positionen in der Debatte über den deutschsprachigen Literaturkanon. In: Bidwell-Steiner,

- Marlen / Wozonig, Karin (Hg): A Canon of our own? Kanonkritik und Kanonbildung in den Genderstudies. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S 104-116.
- Hornscheidt, Antje 2005: Sprache/Semiotik. In: Braun, Christina von / Stephan, Inge (Hg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien, Köln: Böhlau, 220-238.
- Hüttner, Manuela 2002: Weibsbilder – Mannsbilder: Geschlechterkonstruktionen am Beispiel „Arbeit“ in ausgewählten DaF Lehrwerken, unveröffentl. Diplomarbeit, Wien.
- Kammler, Clemens 2000: Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Baltmannsweiler 2000.
- Kargl, Maria/Wetschanow, Karin/Wodak, Ruth 1997: Kreatives Formulieren. Anleitungen zu geschlechtergerechtem Sprachgebrauch. Wien: Bundeskanzleramt, Abt. VII/1 (=Schriftenreihe der Frauenministerin 13).
- Kargl, Maria/Wetschanow, Karin/Wodak, Ruth 1998: Sprache und Geschlecht. In: Eva Kreisky/Margit Niederhuber (Hg.): Johanna Dohnal, eine andere Festschrift. Wien: Milena, S. 112-121 (= Dokumentation 17).
- Kernegger, Grete/Ortner, Brigitte 1987: Frauen in DaF-Lehrbüchern. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1-2/87, S. 53-70.
- Klann-Delius, Gisela 2005: Sprache und Geschlecht. (= Sammlung Metzler 349). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Kreysler-Kleemann, Christina/Schuster, Walter 1999 (Hg): Sprache, Geschlecht, Demokratie – Untersuchung zu Fragen geschlechtersensibler Rollenvermittlung und geschlechtergerechten Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht an Wiener Volkshochschulen. Wien: Edition Volkshochschule.
- Loster-Schneider, Gudrun /Pailer, Gaby 2006 (Hg): Lexikon deutschsprachiger Epik und Dramatik von Autorinnen (1730 - 1900). Tübingen [u.a.]: Francke.
- Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia 2006: Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache. In: Neuland, Eva (Hg): Variationen im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht, Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 211-222.
- Novy, Katharina 2008: Doing Gender auf die Bühne bringen. Soziodramatische Bildungsarbeit zu Geschlechterthemen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, 3. Jg./3. Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf> [25.2.2010]
- Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne 2005: EM neu Hauptkurs. Kursbuch. München: Hueber.
- Plaimauer, Christine 2008: Geschlechtersensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe. In: Maria Buchmayr (Hg): Geschlecht lernen. Innsbruck: Studienverlag, (= Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung 6), S. 53-71.
- Plößer, Melanie 2005: Dekonstruktion ~ Feminismus ~Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis, Königstein: Ulrike Helmer Verlag.
- Pointner, Angelika 2010: Schule zwischen Vielfalt und Norm(alisierung). Eine Analyse von Grundschulbüchern im Sinne einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: In: Mörth, Anita P.; Hey Barbara (Hg): Geschlecht und Didaktik. 2., erw. Aufl., Graz, S. 62-77.

- Preece, Julian 2006: The rediscovered writings of Veza Canetti. Out of the shadow of a husband. Rochester: Camden House.
- Raths, Angelika 1994: Passt Ihnen diese Brille? – Zum Bild von Frauen und Männern in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch, 23. Jg./1, S. 222–230.
- Schneider, Claudia 2006: Vom ‚heimlichen Lehrplan‘ zu gender-fairen Unterrichtsmaterialien: über Eisberge, Haltungen, pädagogische Standards und good practice. In: Mörth, Anita / Hey, Barbara / Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Universität Graz (Hg.): geschlecht + didaktik. Online: [www.uni-graz.at/kffwww/geschlecht\\_didaktik/#top](http://www.uni-graz.at/kffwww/geschlecht_didaktik/#top) [Stand: 20.12.2009].
- Schößler, Franziska 2008: Einführung in die Gender Studies. Studienbuch Literaturwissenschaft. Berlin.
- Stephan, Inge 2000: Literaturwissenschaft. In: Christina von Braun / Inge Stephan (Hg.): Gender-Studien. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar, S. 290 – 299.
- Sturm, Afra 2007: Zwiebacktarzane und Cowboygirls. Gender als Gegenstand des erweiterten Grammatikunterrichts. In: *ide – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, Jg. 19, H. 3, S. 63–69.
- Tselikas, Elektra 1999: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich.
- Villa, Paula-Irene 2004: (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Becker / Kortendieck (Hg): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S 141–152
- Villa, Paula-Irene 2007: Soziale Konstruktion: Wie Geschlecht gemacht wird. In: Hark, Sabine (Hg): Dis/Kontinuitäten. Feministische Theorie, S. 19–26
- Wetschanow, Karin 2008: Über das Verhältnis von Sprache und Geschlecht. In: Maria Buchmayr (Hg): Geschlecht lernen. Innsbruck: Studienverlag, (= Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung 6). S. 195–213.

#### **Film:**

- Scharang, Elisabeth (Buch/Regie). 2006. Tintenfischalarm. [Film]. Österreich: Wega-Filmproduktions-GmbH.