

## Gender und Literatur

# Texte und Materialien für den Unterricht

# Gender und Literatur

Geschlechterreflexion im Deutschunterricht

Für die Sekundarstufe II

herausgegeben von Anne von Gunten,

Olga Morger und Nadine Wenger

Reclam

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK Nr. 15087

2022 Philipp Reclam jun. Verlag GmbH,

Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen

Gestaltung: Cornelia Feyll, Friedrich Forssman

Druck und Bindung: Druckerei C.H.Beck,

Bergerstraße 3–5, 86720 Nördlingen

Printed in Germany 2022

RECLAM, UNIVERSAL-BIBLIOTHEK und

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK sind eingetragene Marken

der Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart

ISBN 978-3-15-015087-0

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



# Inhalt

- Einleitung 9
- Was ist Gender? Was ist Geschlecht? 9
  - Der Deutschunterricht als ›Motor‹ für  
Geschlechterreflexion 15
  - Geschlechterreflexion als Ziel des  
Literaturunterrichts 17
  - Herausforderungen für die schulische  
Geschlechterreflexion 19
  - Aufbau des Bandes und Unterrichtsvorschläge 20
- Vier geschlechtertheoretische Blickwinkel auf Literatur 24
- Strukturorientierte Gesellschaftskritik 26
  - Interaktionistischer Konstruktivismus 31
  - Diskurstheoretischer Dekonstruktivismus 35
  - Genderlinguistik 44
  - Vier geschlechtertheoretische Perspektiven  
auf das Jugendbuch *Bus 57* 51
- 1 Gender und Sprache 54
- 1.1 Genus – Sexus – Gender 54
  - 1.2 Generisches Maskulinum? – Pinkstinks:  
Sichtbar sein 59
  - 1.3 Katrin Hartmann / Elisabeth Grünewald /  
Tamara Deluigi: Sprachtaten 64
  - 1.4 Helga Kotthoff / Damaris Nübling:  
Pejorisierung von Frauenbezeichnungen 66
  - 1.5 Margarete Stokowski:  
Eine Frau ist kein Hulk 68

- 1.6 Friedrich Schiller: An die Freude  
(1808 postum veröffentlichte späte Fassung) 75
- 1.7 E. T. A. Hoffmann: Der goldne Topf 81
- 1.8 Maggie Nelson: Die Argonauten 88
- 1.9 Dashka Slater:  
Bus 57. Eine wahre Geschichte 93
- 1.10 Poetry Slam 105
  
- 2 Gender und Gesellschaft 109
  - 2.1 Simone de Beauvoir: Das andere Geschlecht 109
  - 2.2 Interview mit Judith Butler / Judith Butler:  
Das Unbehagen der Geschlechter 115
  - 2.3 Raewyn Connell: Der gemachte Mann 125
  - 2.4 Iris von Roten: Frauen im Laufgitter 134
  - 2.5 Johann Wolfgang Goethe: Die guten Weiber 136
  - 2.6 Annette von Droste-Hülshoff: Am Turme 147
  - 2.7 Virginia Woolf: Orlando 151
  - 2.8 Lars Doppel-L: Männlichkeitsritual 161
  
- 3 Gender, Interaktion und Beziehung 165
  - 3.1 Candace West / Don H. Zimmerman:  
Doing Gender 165
  - 3.2 Erving Goffman:  
Das Arrangement der Geschlechter 167
  - 3.3 Sabine Hark: Queer Interventionen 175
  - 3.4 Joni Seager:  
Der Frauenatlas. Ungleichheit verstehen 178
  - 3.5 Theodor Fontane: Effi Briest 179
  - 3.6 Ronald M. Schernikau: Kleinstadtnovelle 189
  - 3.7 Livia Anne Richard: Anna der Indianer 200

- 4 Gender, Macht und Protest 207
  - 4.1 Emmeline Pankhurst: Freiheit oder Tod 207
  - 4.2 Anne Wizorek:  
Weil ein #Aufschrei nicht reicht 210
  - 4.3 Rebecca Solnit:  
Wenn Männer mir die Welt erklären 223
  - 4.4 LGBTIQ\* 227
  - 4.5 Henrik Ibsen: Nora (Ein Puppenheim) 229
  - 4.6 Christa Wolf: Cassandra 242
  - 4.7 Alicia Garza: Ode an schwarze Frauen 259

Quellenverzeichnis 267

Literaturhinweise 272





## Einleitung

Dieser Band bietet eine breite Auswahl an Texten aus dem 19.–21. Jahrhundert, die sich für den geschlechterreflektierenden Deutschunterricht in der Sekundarstufe II eignen.<sup>1</sup> Dabei wird auf Vielfalt gesetzt: Neben Texten von bekannten Autor\*innen finden sich auch solche von weniger bekannten, neben lyrischen und dramatischen Texten stehen Auszüge aus erzählender Literatur und aus Sachtexten.

Die Textausschnitte sind unterschiedlich lang, damit die Geschlechterreflexion sowohl anhand von kleinen Sequenzen kurz angeschnitten als auch in längeren Unterrichtsreihen vertieft werden kann. Sie werden ergänzt durch Unterrichtsimpulse, die unterschiedliche Leistungsniveaus in der Sekundarstufe II ansprechen. Neben herausfordernden Aufgaben findet man auch niederschwellige Angebote. Zudem wird an unterschiedliche didaktische Ansätze angeknüpft, indem beispielsweise sowohl kritisch-reflektierende als auch empathisch-erlebende Textzugänge angeregt werden, sowohl diskursive als auch szenische Verfahren der Texterschließung zum Zuge kommen.

### Was ist Gender? Was ist Geschlecht?

Der Begriff *Gender* begegnet uns in den Medien, in der Werbung und in Fachpublikationen. Immer alltäglicher

<sup>1</sup> Wir danken den angehenden Lehrpersonen am Hochschulinstitut NMS Bern im Studienjahrgang 2021 für ihre Rückmeldungen zu dieser Einleitung, die im Seminar »Grundlagen Deutsch: Literatur und Lesen« erarbeitet wurden.

wird seine Verwendung auch im deutschsprachigen Raum. Und es sind im Alltag noch viele weitere Begriffe rund um das Thema *Geschlecht* gebräuchlich, deren genaue Bedeutung aber häufig unklar bleibt. Für die Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen im Unterricht scheint es wichtig, eine gemeinsame Sprache auszuhandeln, weil ohne klare Begriffe ein gegenseitiges Verstehen kaum möglich ist. Der folgende Definitionsversuch basiert auf einem Fachartikel (Bieker 2022, S. 20 f.), der in seinem nicht-binären Verständnis von ›Geschlecht‹ an die dritte Welle des Feminismus<sup>2</sup> anknüpft.<sup>3</sup>

Wir schlagen vor, den Begriff ›Geschlecht‹ als einen Überbegriff zu verwenden, der mit Hilfe von fünf Aspekten beschrieben werden kann. Die Geschlechterbiografie einer Person ist meist beeinflusst von diesen Aspekten, kann sich aber auch unabhängig von ihnen entwickeln.

### 1) Biologisches Geschlecht, Körper (*sex*)

Es ist nicht einfach, auf biologisch-medizinischer Ebene das körperliche Geschlecht eines Menschen zu bestimmen. Im Hinblick auf Chromosomen, Keimdrüsen, Hormone, Ge-

2 Der Feminismus lässt sich in drei Wellen einteilen. Während es Ziel der zweiten Welle war, Frauen gesellschaftlich sichtbar zu machen, versteht die dritte Welle des Feminismus »Geschlecht als einen Effekt von Diskursen und als gesellschaftlich konstruiert« (Bieker/Schindler 2020, S. 135). In diesem Zusammenhang steht die Bemühung der dritten Feminismus-Welle um die juristische und gesellschaftliche Anerkennung einer dritten Option.

3 Wir danken Nadine Bieker für das Feedback zu diesem Text und das hilfreiche Gespräch über eine mögliche begriffliche Ordnung.

nitalien und andere körperliche Merkmale gibt es zahlreiche Möglichkeiten der Abstufung. Biologische Befunde legen also »keineswegs die Annahme von Geschlecht als Polarität, sondern vielmehr als Kontinuum nahe« (Degele 2008, S. 62). Trotzdem werden nach der Geburt die meisten Menschen als »weiblich« oder »männlich« klassifiziert. Es gibt aber auch intersexuelle Menschen, die sich aufgrund von körperlichen Merkmalen keiner dieser beiden Kategorien zuordnen lassen. Weiter ist wichtig, dass die Geschlechtsidentität – also das innere Wissen darüber, welches Geschlecht man hat – mit der Geburtsklassifikation übereinstimmen oder auch von ihr abweichen kann.

## 2) Aussehen, Geschlechtsausdruck (*sex category*)

Normalerweise können wir das biologische Geschlecht nicht sehen, weil Hinweise darauf unter der Kleidung verborgen bleiben. Daher kategorisieren wir Menschen im Alltag meist aufgrund ihres Äußeren (z. B. Kleidung, Frisur) und schreiben ihnen die Etiketten »weiblich« oder »männlich« zu (Bieker 2022, S. 20, mit Bezug auf West/Zimmermann 1987, S. 131). Gewohnheitsmäßig wird angenommen, dass diese Zuschreibung dem biologischen Geschlecht entspricht – das muss aber nicht so sein. So kann zum Beispiel ein Mensch mit einem Penis ein Kleid tragen und dadurch mit gesellschaftlichen Erwartungen brechen.

### 3) Sozial konstruiertes Geschlecht (*gender*) Herstellung des sozialen Geschlechts in Interaktionen (*doing gender*)

Mit *Gender* sind solche Aspekte des Geschlechts gemeint, die in sozialen und kulturellen Interaktionen ›hergestellt‹ oder ›erworben‹ werden (vgl. Kap. »Interaktionistischer Konstruktivismus«, S. 31). Das Wort wurde aus dem Englischen übernommen, weil es im Deutschen keine entsprechende Bezeichnung gibt. Der Begriff *Gender* spiegelt die Einsicht, dass Geschlechterrollen, -bilder und -stereotype gesellschaftliche Konstrukte sind, die durch ihren jeweiligen Kontext geprägt sind (Wende 2002, S. 141; Spahn 2020, S. 300). *Gender* ist also nicht etwas, das eine Person ›hat‹, sondern etwas, das sie ständig in Interaktionen mit anderen ›tut‹ (*Doing gender*). Die Herstellung des sozialen Geschlechts geht meist subtil und unbewusst im Alltag vor sich. In unseren Bewegungen oder unserem Verhalten bedienen wir uns ganz automatisch gesellschaftlicher Codes für ›Weiblichkeit‹ oder ›Männlichkeit‹. Auch hier wird normalerweise von einer Übereinstimmung von sozialem und biologischem Geschlecht ausgegangen. Dass bestimmte gesellschaftliche Erwartungen an ›Frauen‹ oder ›Männer‹ vorherrschen, wird zum Beispiel in beruflichen Kontexten erkennbar: Wenn uns ein einfühlsamer Mann in der Säuglingspflege oder eine ehrgeizige Top-Managerin irritieren, können uns geschlechterspezifische Stereotype bewusst werden.

#### 4) Geltende (binäre) Normen (Heteronormativität)

Aufgrund von erlernten Denk- und Wahrnehmungskategorien nehmen viele Menschen nur zwei ›naturegebene‹ Geschlechter – also Frauen und Männer – wahr, obwohl wir vor biologisch-medizinischem Hintergrund von einem Geschlechter-Spektrum ausgehen müssten (Degele 2008, S. 108). Häufig wird also (unbewusst) angenommen, dass alle Menschen eindeutig einem Geschlecht zugewiesen werden können, sich alle mit ihrer Geburtsklassifikation identifizieren und für das menschliche Begehren eine heterosexuelle Orientierung ›normal‹ ist. Dadurch werden z. B. Intersexualität, Transsexualität und Homosexualität als ›von der Norm abweichend‹ angesehen. Herrscht auf diese Weise die Zweigeschlechtlichkeit in einer Gesellschaft als Norm vor, wird dies als ›Heteronormativität‹ bezeichnet (Spahn 2020, S. 301; vgl. Kap. »Diskurstheoretischer Dekonstruktivismus«, S. 35). Problematisch daran ist, dass in einer solchen Gesellschaft Menschen aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer sexuellen Orientierung innerhalb eines gesellschaftlichen Machtverhältnisses positioniert werden und Ungleichheit erfahren: Cis<sup>4</sup> Männer üben Macht über Frauen, trans Männer und nicht-binäre Personen aus. Bestimmte Geschlechteridentitäten werden unsichtbar gemacht und/oder diskriminiert (Spahn 2020, S. 300 f.).

4 Die Vorsilbe ›cis‹ drückt aus, dass sich eine Person mit dem Geschlecht identifiziert, dem sie bei der Geburt zugewiesen wurde. ›Cis‹ ist also der Gegenbegriff zu ›trans‹ (Spahn 2022, S. 299).

## 5) Selbstbestimmte Geschlechtsidentität

Die Geschlechtsidentität eines Menschen lässt sich an nichts Äußerem festmachen. Sie resultiert daraus, als welches Geschlecht sich jemand fühlt und sich selbst bestimmt. Für die Geschlechtlichkeit einer Person können bisher noch nicht erwähnte, individuell bedeutsame Aspekte eine Rolle spielen. Die selbstbestimmte Geschlechtsidentität muss nicht mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen.

Je nachdem, aus welcher theoretischen Richtung die Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen erfolgt, stehen verschiedene Aspekte im Vordergrund – dies wird im Kapitel »Vier geschlechtertheoretische Blickwinkel auf Literatur« (vgl. S. 24 ff.) genauer ausgeführt.

An vielen Universitäten auf der ganzen Welt befassen sich Forschende mit Geschlechterfragen. Die Bezeichnungen der jeweiligen Fachbereiche sind sehr unterschiedlich, werden aber meist in den Feldern der *Gender* oder *Queer Studies* verortet. In ihren Anfängen waren die *Gender Studies* tendenziell auf das Geschlecht und die *Queer Studies* eher auf Sexualität gerichtet, wobei die Grenzen zwischen diesen beiden Wissenschaftsfeldern nicht klar gezogen werden können: Sie knüpfen zwar an unterschiedliche Theorietraditionen an, es finden sich aber zahlreiche gemeinsame Forschungsinteressen (z. B. Analyse und Kritik von geschlechterbezogener Ungleichheit oder Macht; Degele 2008, S. 10).

Unser Verständnis von *Geschlechterreflexion* in diesem Band ist bewusst sehr breit gefasst: Mit den Textausschnitten und Unterrichtsimpulsen werden Überlegungen ange-

regt, die sich zum Beispiel auf die ›Herstellung‹ des sozialen Geschlechts, auf fluide Geschlechtsidentitäten oder auf genderlinguistische Fragen beziehen können.

## Der Deutschunterricht als ›Motor‹ für Geschlechterreflexion

Die Auseinandersetzung mit Texten im Deutschunterricht kann verunsichern, darin liegt eine Verbindung zur Geschlechterforschung: Für die Gender und Queer Studies geht es um eine Textbegegnung jenseits routinierten Alltagsverstehens. In der Geschlechterforschung werden in bestimmten Zusammenhängen Irritationen gesucht, um Reflexionen anzuregen. Gezielt werden scheinbare Normalitäten überprüft und Selbstverständlichkeiten hinterfragt. Deshalb bezeichnet Nina Degele (2008, S. 13) die Soziologie und die in den 1970er Jahren aus ihr hervorgegangene Geschlechterforschung als »paradigmatische Verunsicherungswissenschaften«. Sie möchte in ihrer Einführung in die Gender und Queer Studies keine »Illusion sicheren Wissens« produzieren, sondern ihre Leser\*innen befähigen, im Anschluss an bestimmte geschlechtertheoretische Strömungen kritische Fragen zu stellen. Auf dieses Anliegen wird im Kapitel »Vier geschlechtertheoretische Perspektiven auf Literatur« (vgl. S. 24 ff.) genauer eingegangen und aufgezeigt, welche Begriffe und Konzepte als Denk- oder Wahrnehmungsinstrumente für die Geschlechterforschung bisher besonders erkenntnisfördernd waren.

Die für diesen Band ausgewählten *Sachtexte* und einschlägigen Materialien erlauben es den Lernenden, an be-

stimmte Facetten der Geschlechtertheorien aus der analytisch-kritischen Perspektive heranzugehen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse und begrifflichen Werkzeuge werden bei der Auseinandersetzung mit *literarischen* Texten vertieft und erweitert.

Das Irritationspotential von literarischen Texten liegt vor allem in ihrer Mehrdeutigkeit. Sie regen uns an, während der Lektüre auch zwischen den Zeilen zu lesen oder uns in einem literarischen Gespräch über unterschiedliche Deutungen von Leerstellen auszutauschen.<sup>5</sup> Ein wichtiges Ziel im Literaturunterricht ist die Förderung der Fähigkeit, sich in Verstehensprozesse verwickeln zu lassen, »die kein bündiges Ergebnis versprechen und deshalb aspektreich sind« (Spinner 2006, S. 12). Ein Zuwachs an literarischem Lernen kann sich nach Spinner darin zeigen, dass »zunehmend komplexe Sinnzusammenhänge und -ambivalenzen zur Sprache kommen können« (ebd.). In der Begegnung mit literarischen Texten lernen wir, Verunsicherungen auszuhalten und im Gespräch produktiv mit ihnen umzugehen. Wir können also durch die Irritation, die mehrdeutige literarische Texte auslösen, lernen, uns auf die »Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses« (ebd.) einzulassen. Diese Fähigkeit ist es, die auch die Geschlechterreflexion fordert und fördert. Denn kaum eine andere Thematik verlangt von uns so grundlegend die selbstkritische Auseinandersetzung mit eigenen Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern: Um zu verstehen, was ›Geschlecht‹ für unser Gegenüber (oder in einem literarischen Werk) bedeutet,

5 Ich (Anne von Gunten) danke Mechtild Dahinden für ihre Anregungen zur Deutung von Leerstellen.



müssen wir lernen uns auf fremde Deutungen einzulassen und fähig sein, sie nachzuvollziehen.

Literatur kann aber nicht nur verunsichern. Sie kann auch als ein »Archiv des Wissens über Identitäten« (Krammer/Malle 2017, S. 120 f.) gesehen werden – ein fruchtbarer Boden für die Geschlechterreflexion! Denn beim Lesen von literarischen Texten können wir den vielfältigsten Figuren mit den unterschiedlichsten Geschlechtsidentitäten begegnen und uns mit ihnen auseinandersetzen. Durch den Perspektivenwechsel im Literaturunterricht können wir versuchsweise neue Möglichkeiten denken und leben – auch in Bezug auf unser Geschlecht und unsere Identität (vgl. Bieker/Schindler 2020, S. 138 f.).

Vor diesem Hintergrund wird der Deutschunterricht hier als ›Motor‹ – also im weiteren Wortsinne als eine Kraft – bezeichnet, die die Geschlechterreflexion in der Schule besonders gut vorantreiben kann.

## Geschlechterreflexion als Ziel des Literaturunterrichts

Geschlechterreflexion im Unterricht ist wichtig, »da geschlechtsspezifische Normvorstellungen für alle einschränkend sein können« (König 2018, S. 102): Viele Menschen sind in ihren Lebenschancen eingeschränkt, weil sie »nicht sein dürfen und können, wer sie sind und medizinisch, institutionell und gesellschaftlich zu ›Mädchen‹ und ›Jungen‹ gemacht werden« (Bieker/Schindler 2020, S. 135, mit Bezug auf Hirschauer 1994). Die Deutsche UNESCO-Kommission strebt Chancengleichheit in der Bildung an und hält fest,

dass »allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen [sollen], an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen« (Deutsche UNESCO-Kommission 2017). Der geschlechterreflektierende Unterricht kann dazu beitragen, dass wir diesem Ideal im schulischen Alltag ein Stück näherkommen.

Ziel dieses Bandes ist es, die Geschlechterreflexion allgemein und die geschlechtersensible Auseinandersetzung mit Texten auf unterschiedlichen Ebenen zu fördern. Den Lernenden sollen die nötigen gedanklichen Instrumente vermittelt werden, um Kategorien geschlechtlicher Zuweisung aufzubrechen und die eigenen geschlechterbezogenen Denk- und Handlungsspielräume zu erweitern. Darüber hinaus sollen die in diesem Band gesammelten Unterrichtsmaterialien die Lernenden zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den gängigen Geschlechterstereotypen, Rollenerwartungen und den damit verbundenen (gesellschaftlichen) Ungleichheiten und Machtverhältnissen befähigen. Die Lernenden sollen für die Macht der Heteronormativität sensibilisiert werden und sich unter anderem mit der Sichtweise auseinandersetzen, dass das Geschlecht in sozialen Interaktionen hergestellt wird. *Last but not least* werden sie zu einem bewussteren Umgang mit der Sprache angeregt – zum Beispiel in Bezug auf geschlechtergerechte Ausdrucksweisen oder Pejorierungen von Frauenbezeichnungen.

## Herausforderungen für die schulische Geschlechterreflexion

Verstehensprozesse im Literaturunterricht kommen nur in Gang, wenn wir auf ungewohnte Ausdrucksweisen und Inhalte nicht vorschnell mit Abwehr reagieren (Spinner 2006, S. 12). Vor diesem Hintergrund gehört es (wie oben schon angesprochen) auch zu den Zielen eines geschlechterreflektierenden Literaturunterrichts, die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Fremden oder Ungewohnten in Texten zu fördern. Dies gelingt gegebenenfalls nicht mit allen Lernenden, so dass sich die Lehrperson darauf vorbereiten sollte, mögliche Abwehrreaktionen aufzufangen.

Das Sprechen über Geschlechterstereotypisierungen birgt die Gefahr, dass diese ungewollt zementiert (beziehungsweise reproduziert) werden. Es will also genau überlegt sein, wie geschlechtsbezogene Stereotype im Unterricht thematisiert werden sollen. Beispielsweise »kann auf die (Um-)Brüche in der Herstellung von Geschlecht verwiesen werden« (König 2018, S. 111), um Festschreibungen sichtbar zu machen. In dieser Hinsicht erfordert die Geschlechterreflexion von Lehrpersonen viel Fingerspitzengefühl.

Lehrende und Lernende sollten berücksichtigen, dass sich bestimmte Personen möglicherweise in einem (inneren oder äußeren) Outing-Prozess befinden (Spahn 2020, S. 299) oder Verletzlichkeiten vor dem Hintergrund verschiedener Gender-Biografien im Unterricht »mitschwingen« (Grünewald-Huber / von Gunten 2009, S. 150 ff.). Die jeweiligen Textausschnitte und Unterrichtsimpulse sollten

daher mit Blick auf die Lernendengruppe sorgfältig gewählt und auf die konkrete Situation angepasst werden: Die Zusammensetzung der Klasse, die Gruppendynamiken und die aus dem Elternhaus mitgebrachten »Norm«-Vorstellungen können einen Einfluss auf die Diskussionsbereitschaft haben, auch der kulturelle Hintergrund der Lernenden könnte eine Rolle bei der Auseinandersetzung mit den in diesem Band vorgestellten Inhalten spielen.

Grundsätzlich sollten Lehrpersonen also bewusst entscheiden, welche konkreten Inhalte rund um das Thema »Geschlecht« mit einer bestimmten Lernendengruppe bearbeitet werden können. Falls, ausgehend von den in diesem Band angebotenen Textausschnitten, eine Gesamtlektüre für den Unterricht gewählt wird, sollte diese sorgfältig geprüft werden.

## Aufbau des Bandes und Unterrichtsvorschläge

Im Anschluss an diese Einleitung werden im Kapitel »Vier geschlechtertheoretische Blickwinkel auf Literatur« unterschiedliche Herangehensweisen an Literatur beschrieben und die damit verbundenen Begriffe erläutert. Je nachdem durch welche methodische Brille (strukturorientierte Gesellschaftskritik, interaktionistischer Konstruktivismus, diskurstheoretischer Dekonstruktivismus, Genderlinguistik) ein Werk oder ein Textausschnitt gelesen wird, sind auch unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten. Dieses Kapitel bietet vor allem eine Orientierung für Lehrkräfte, kann aber auch (gegebenenfalls auszugsweise) von Lernenden gelesen werden. Während der Arbeit an den einzelnen Unter-

richtsentwürfen kann auf die Begriffserklärungen in diesem Kapitel verwiesen werden. In leistungsstarken Lernendengruppen ist eine Metareflexion über verschiedene geschlechtertheoretische Diskurse und Methoden möglich. Diese kann sowohl durch den Vergleich unterschiedlicher Unterrichtsvorschläge als auch durch bewusstes Aufsetzen unterschiedlicher Brillen beim Erschließen eines Werkes erfolgen. So kann beispielsweise das Gedicht *Am Turme* von Annette von Droste-Hülshoff sowohl im Sinne der strukturorientierten Gesellschaftskritik als auch – in der ›zweiten Lektüre‹ – aus der Perspektive des diskurstheoretischen Dekonstruktivismus gelesen werden.

Die in den Kapiteln »Gender und Sprache«, »Gender und Gesellschaft«, »Gender, Interaktion und Beziehung«, »Gender, Macht und Protest« präsentierten Texte und Aufgaben widmen sich in erster Linie den im jeweiligen Titel angesprochenen Teilaspekten der Gender-Thematik, gehen aber auch darüber hinaus. Jedes Kapitel beinhaltet eine Auswahl an Sachtexten und literarischen Texten, die sich für eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Themenfeld anbieten:

Bei der Arbeit mit den *Sachtexten* geht es darum, dass die Lernenden eine Wissensgrundlage aufbauen und sich die entsprechenden – teilweise recht komplexen – begrifflichen ›Werkzeuge‹ für die kritisch-analytische Auseinandersetzung mit der Geschlechterthematik aneignen. Die ausgewählten Aufgaben laden die Lernenden zu genauem und untersuchendem Lesen und zur zielgerechten Erarbeitung und Diskussion der Textaussagen ein. Sie sollen dadurch lernen, unterschiedliche geschlechterbezogene Phänomene und Prozesse terminologisch korrekt zu beschreiben, zu

analysieren, zu reflektieren und mit ihrer Lebenswelt und der gesellschaftlichen und politischen Realität in Verbindung zu bringen.

Bei der Auseinandersetzung mit den *literarischen Werken* werden neben den vorwiegend diskursiven, kritisch-analytischen Texterschließungsverfahren auch unterschiedliche handlungs- und produktionsorientierte Verfahren eingesetzt, um die Genderreflexion im Literaturunterricht anzuregen. So basieren einige Aufgaben auf unterschiedlichen Formen des gestaltend-reflektierenden Schreibens oder auf szenischen Verfahren (Rollenspiele, Standbildbauen usw.). Laut Ulf Abraham und Matthis Kepser hilft z. B. das Standbildbauen »das Verständnis für Figuren und ihre Beziehung zueinander zu vertiefen und Lesarten der Lernenden auszudrücken, die sich schwer oder gar nicht ausdrücken ließen« (Abraham/Kepser 2019, S. 224). Durch das spielerische Hineinversetzen in die Figuren kann deren »Fremdheit« minimiert, die Empathie ihnen gegenüber vergrößert und eine gute Basis für eine offene Kommunikation und Reflexion über verschiedene Aspekte der Genderthematik im Unterricht geschaffen werden.

Die Unterrichtsentwürfe in diesem Band können in der präsentierten Reihenfolge Verwendung finden, lassen sich aber auch zu Sequenzen mit selbst gewählten Schwerpunkten zusammensetzen und somit problemlos auf die Rahmenbedingungen und Bedürfnisse der Klasse und der Lehrperson zuschneiden.

Insgesamt wurde bei der Konzeption der Aufgaben viel Wert auf die Förderung verschiedener Kompetenzen und methodische Abwechslung gelegt, so dass sowohl schriftliche als auch mündliche Verfahren der Texterschließung, so-

wohl analytische als auch handlungs- und produktionsorientierte Methoden zum Tragen kommen.

Neben den kürzeren Unterrichtsvorschlägen, die kompakte, übersichtliche Einblicke in die Vielfalt der Geschlechterthematik anbieten, befinden sich im Band Materialien, die die Lernenden für längere Zeit projektorientiert in ein Teilthema eintauchen lassen und selbstorganisiertes bzw. selbstgesteuertes Lernen ermöglichen (z. B. *Die guten Weiber* von Johann Wolfgang Goethe oder *Kassandra* von Christa Wolf; vgl. S. 136 und 242). Viele Entwürfe lassen sich zu interdisziplinären Projekten mit den Fächern Geschichte, Psychologie, Philosophie/Ethik, Biologie, Rechtskunde u. a. ausbauen.

In Kurzform zitierte Literatur findet sich in den Literaturhinweisen. Darüber hinausgehende benutzte oder empfohlene Literatur wird am Ende der einzelnen Unterrichtseinheiten angegeben.

*Anne von Gunten, Olga Morger  
und Nadine Wenger*

## Vier geschlechtertheoretische Blickwinkel auf Literatur

In diesem Band werden vier Blickwinkel für die geschlechterreflektierende Auseinandersetzung mit Literatur vorgeschlagen, die sich aus bestimmten theoretischen Strömungen ableiten lassen.<sup>6</sup> Es wurden solche Perspektiven gewählt, die sehr unterschiedliche genderrelevante Aspekte in Texten sichtbar machen können (vgl. Degele 2008; Bieker/Schindler 2020; Kotthoff/Nübling 2018) und im literaturdidaktischen Feld erprobt sind (z. B. König 2015, 2018; Kauer 2019). Selbstverständlich gäbe es noch mehr Blickrichtungen. Die vorgeschlagenen Perspektiven stehen exemplarisch für die vielfältigen Fragestellungen und Methoden, mit denen heute in den akademischen Feldern der Genderlinguistik, den Gender und Queer Studies gearbeitet wird.

Jede der in Abb. 1 genannten gendertheoretischen Perspektiven hat bestimmte Begriffe, Konzepte, Modelle und Fragestellungen erarbeitet, um grundsätzlich über Geschlecht nachzudenken oder konkrete gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse zu analysieren. Weil solche Begriffe und Fragestellungen als Denk- oder Wahrnehmungsinstrumente funktionieren können, wird für sie in der Soziologie häufig das Bild der Brille verwendet (vgl. Degele 2008, S. 13): Wer zum Beispiel in einer Zahnarztpraxis winzige Details erkennen möchte, setzt eine Lupenbrille auf. Blendet die

6 Ich danke Kaspar Burkhalter, Verena Hoberg, Res Mezger, Nadine Bieker und Jonas Steiger für ihre differenzierten Textrückmeldungen, die in dieses Kapitel eingeflossen sind.



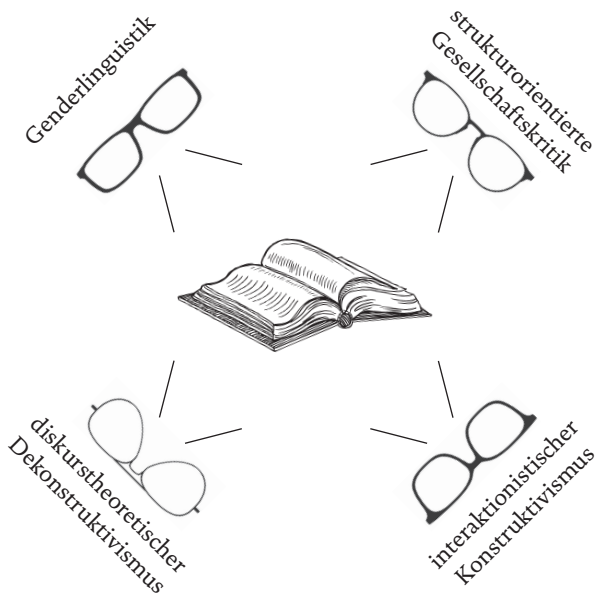


Abb. 1: Vier geschlechtertheoretische Blickwinkel auf Literatur

Sonne, filtert eine Sonnenbrille die Strahlung vor unserem Auge, damit wir genug erkennen. Andere Brillen dienen als Sehkorrektur, damit die betreffende Person in der Nähe oder Weite scharf sieht. In den folgenden Unterkapiteln wird aufgezeigt, dass die unterschiedlichen gendertheoretischen ›Brillen‹ so ähnlich funktionieren: Mit der einen Brille erkennen wir die Geschlechterverhältnisse ganzer Gesellschaften, mit der anderen winzige genderbezogene Details des menschlichen Verhaltens.