

Nadine Bieker & Kirsten Schindler

Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik

Abstract

Ausgehend von einem weiten Inklusionsbegriff¹ wird in dem Beitrag für eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik argumentiert, die gleichermaßen Kategorien geschlechtlicher Zuweisung aufbricht und für Geschlechtersensibilität wirbt. Konkretisiert wird dieses (hochschul-)didaktische Konzept anhand von sieben Instrumenten, die mithilfe von Ausschnitten aus literarischen Texten illustriert werden. Dieser Zugang versteht sich zugleich als Möglichkeit einer integrativen Deutschdidaktik, die Sprach- und Literaturdidaktik eng aufeinander bezieht.

In this paper we argue for a gender-reflective approach to teaching German based on a broad understanding of the term inclusion. This approach aims at dissolving deterministic gender-based categories and advocates gender sensibility instead. It is implemented by seven teaching tools that are exemplified by using literary texts. We understand this approach as a means of an integrated subject-specific approach to teaching German that dovetails language and literary education closely.

Schlagwörter

Deutschdidaktik; Geschlechtertheorie
gender theory, gender studies, teaching German

I. Notwendigkeit einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik – grundlegende Vorannahmen

Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihr Potenzial voll entfalten können. Während in Deutschland der Begriff „Inklusion“ oft nur in einem engeren Sinne im Kontext von Menschen mit einem diagnostizierten Förderbedarf verwendet wird, vertritt die UNESCO dezidiert einen weiten Inklusionsbegriff, der alle Menschen einschließt. Weder Geschlecht, soziale oder ökonomische Voraussetzungen noch besondere Lernbedürfnisse dürfen dazu führen, dass ein Mensch seine Potenziale nicht entwickeln kann. (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J.)

Ausgehend vom Inklusionsbegriff der UNESCO ist Geschlecht eine Kategorie, die nicht dazu führen darf, „dass ein Mensch seine Potenziale nicht entwickeln kann“ (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J.). Damit ist sicher ein Ideal beschrieben. Denn die Zuweisung zur

¹ Die Unterscheidung zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsbegriff entspricht der Tatsache, dass im Schulkontext der enge Inklusionsbegriff, der durch vermeintlich diagnostizierbare Förderbedarfe („Behinderungen“) die Beantragung von Fördergeldern ermöglicht. Der idealtypischen und auch etymologischen Bedeutung des Begriffs/Konzepts ‚Inklusion‘ entspricht diese Unter- teilung nicht, sie ist aber dennoch Teil gelebter Praxis, sodass es sie zu benennen gilt.

Kategorie Geschlecht führt auch heute noch in unserem Bildungssystem dazu, dass junge Menschen ihr Potenzial gerade nicht entfalten können, weil sie nicht sein dürfen und können, wer sie sind und medizinisch, institutionell, sozial und gesellschaftlich zu ‚Mädchen‘² und ‚Jungen‘ gemacht werden.³ Diese Diskussion möchte dieser Beitrag zunächst aufbereiten und im Anschluss Umsetzungsmöglichkeiten für eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik aufzeigen.

Zwischen dem, was der oben aufgeführte Inklusionsbegriff postuliert, und der gesamtgesellschaftlichen Sichtbarkeit aller Geschlechter lässt sich ein Spannungsfeld ausmachen. Im Anschluss an die zweite Welle des Feminismus⁴, die ‚Frauen‘ gesellschaftlich sichtbar machen wollte, versteht die dritte Welle des Feminismus laut Mills (2003) Geschlecht als Effekt von Diskursen und als gesellschaftlich konstruiert. In diesem Zusammenhang steht auch die juristische Anerkennung einer dritten Option im Personenstandsgesetz (seit Dezember 2018). Mit dieser Änderung gehen sprachliche Veränderungen einher. §22 besagt nun, dass intersexuelle Menschen mit der Option ‚divers‘ in das Personenregister eingetragen werden können (vgl. Bundesamt für Justiz, o. J.).

Darüber hinaus schützt das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz vor Diskriminierung aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit. In der offiziellen Kommunikation müssen Wege gefunden werden, Menschen aller Geschlechter anzusprechen. Die gesetzliche Lage ist zurzeit aber noch widersprüchlich; so fordert § 4 des LGG NRW:

Gesetze und andere Rechtsvorschriften tragen sprachlich der Gleichstellung von Frauen und Männern Rechnung. In der internen wie externen dienstlichen Kommunikation ist die sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern zu beachten. In Vordrucken sind geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen zu verwenden. Sofern diese nicht gefunden werden können, sind die weibliche und die männliche Sprachform zu verwenden. (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020)

Der Rat für deutsche Rechtschreibung wies bereits im November 2018 darauf hin, dass das deutsche Sprachsystem derzeit Menschen, die sich weder dem ‚weiblichen‘ noch dem ‚männlichen‘ Geschlecht zugehörig fühlen, nicht angemessen abbildet.

1.1 Sprache und Geschlecht

Sprache kommt in diesem Zusammenhang also eine entscheidende Rolle zu, ist Sprache nicht nur das primäre Werkzeug zur Kommunikation, sondern dient auch der Identitätsproduktion, -regulation und -konstitution, so Butler (2016): „Beruht unsere Verletzlichkeit durch die Sprache vielleicht darauf, dass es ihre Bedingungen sind, die uns konstituieren?“ (S. 9). Durch Sprache handeln wir (vgl. Austin, 2002), üben Gewalt aus, formen und zerstören Leben.⁵ „Die Sprache bestimmt die Lebensform und ist Produkt der Lebensform“ (Heringer, 1974: S. 20). Um dies zu veranschaulichen, lässt sich bereits die früheste

² Die Hervorhebung bestimmter Begriffe durch einfache Anführungszeichen markiert den Konstruktcharakter dieser Kategorien.

³ Siehe dazu: Hirschauer, Stefan (1994). „Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit“.

⁴ Für einen historischen Überblick siehe u. a. Gerhard (2009), Opitz-Belakhal (2010); aus linguistischer Perspektive u. a. Pusch (1979), Trömel-Plötz (1978), Guentherodt, Hellinger, Pusch und Trömel-Plötz (1981).

⁵ Siehe dazu Kap. 3.7 dieses Beitrags.

Kategorisierung nennen: Mediziner*innen fragen nach dem vermeintlichen Geschlecht des Ungeborenen, nehmen durch die Antwort, die nur eine von zwei Möglichkeiten sein darf, obwohl es anatomisch tatsächlich unzählige Varianten gibt („Es wird ein Junge/Mädchen.“), eine sich auf das gesamte Leben des noch nicht geborenen Menschen auswirkende Fremdzuschreibung vor. Diese Fremdzuschreibung ist nicht neutral, sondern legt gesellschaftliche Vorstellungen fest, an denen das Ungeborene ab dem Moment seiner Geburt gemessen wird, welches Potenzial andere in ihm sehen, wie sie seine Verhaltensweise deuten und welche Regeln das Kind sich selbst auferlegen muss, um als jenes Geschlecht und damit als Subjekt wahrgenommen zu werden:

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

Durch die Sprache wird also bereits eine Naturalisierung vorgenommen, die unbedachterweise Rückschlüsse von der Anatomie auf die Identität und den Charakter des Menschen zulässt und zugleich durch die Be-Nennung Rückschlüsse auf die Anatomie vornimmt.

Sowohl am Beispiel historischer Diskurse über Diskurse als auch in aktuellen Diskursen einschließlich genderlinguistischer Auseinandersetzungen wird deutlich, dass der Sprache und anderen Zeichensystemen⁶ eine Schlüsselrolle zukommt, wo immer es um Konstitution von Geschlecht geht. (Reisigl & Spieß, 2017: S. 17)

Aus didaktischer Perspektive lässt sich aus diesen Erkenntnissen ein erstes Lernziel ableiten: Besteht

[d]as zentrale Ziel des sprachreflexiven Unterrichts [...] darin, die Lernenden zu einer ‚kognitiven Orientierung beim Sprachgebrauch‘ (Andresen & Funke, 2003, S. 439) zu befähigen und die für ein „reflexives Sprachhandeln“ unerlässliche Bereitschaft und Fähigkeit zu einer bewussten Hinwendung der Sprache auszubauen und zu fördern (Budde, Riegeler & Wiprächtiger-Geppert, 2012: S. 137),

dann bedarf es im Zusammenhang einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik, die einen konstruktivistischen Sprachbegriff voraussetzt, der jedoch gleichzeitig die etymologischen, historischen und sozialen Begriffskontexte berücksichtigt, des Wissens darüber, wie Sprache die Kategorie Geschlecht konstituiert und beeinflusst und weiterhin sprachlicher Sensibilität, um solche Kategorisierungen aufzubrechen.

1.2 Heteronormativität

Ein zweiter Aspekt ist ebenso entscheidend. Hegemoniale Normalisierungen, die gesellschaftlich tief verankert einer heteronormativen Matrix folgen, stellen sozialen In- und Ausschluss her und markieren damit sprachlich Normalität. Heteronormativität ist dabei zu verstehen als die soziale Annahme, dass biologisches Geschlecht und soziale Identität

⁶ Andere Zeichensysteme sind beispielsweise Piktogramme, Formeln, Gebärden, Verkehrszeichen etc.

zueinander ‚passen‘, d. h. ‚Frauen‘ verhalten sich ‚weiblich‘, ‚Männer‘ verhalten sich ‚männlich‘. Begehren wird auf Grundlage dieser geschlechtlichen Binarität als gegengeschlechtlich (heterosexuell) angenommen. Jedes weitere, von diesen beiden abweichende Geschlecht wird damit zunächst unvorstellbar und in der Sprache unsichtbar, folglich stigmatisiert⁷ und ausgegrenzt (vgl. Hartmann, Messerschmidt & Thon, 2017: S. 18). Damit ist aber auch verbunden, dass die Subjektbildung, wie Butler sie beschreibt, nur durch „Schuldübernahme“ (Butler, 2015: S. 102) gelingen kann. Diese Schuldübernahme bedeutet eine „Unterwerfung unter das Gesetz durch die Annahme dieser Konformitätsforderung“ (Butler, 2015: S. 102). Konform ist, wer, der Norm entsprechend, eindeutig ‚Mädchen‘ oder ‚Junge‘/ ‚Frau‘ oder ‚Mann‘ ist. Diese Mechanismen, die (sprachliche) Konstitution sowie die Verankerung der Heteronormativität für die und mit den Schüler*innen offenzulegen, gilt als weiteres didaktisches Teilziel einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik.

1.3 Die Schule als soziales System

Die Schule als Mikrokosmos, als gesellschaftliches Subsystem

ist ein soziales System, in dem Doing Gender, die soziale Konstruktion von Geschlecht in der Interaktion, eine bedeutende Rolle spielt. Schule stellt eine Lebenswelt dar, in der die Ausgestaltung von Geschlechterverhältnissen stattfindet wie in jedem anderen Lebensraum. (Gardlo & Rühmeier, o. J.)

Jäckle, Eck, Schnell und Schneider (2016) machen es noch expliziter:

Die Schule wird hier als Spannungsfeld vielfältiger und kontingenter Diskurse verstanden: Die Schüler_innen bekommen diskursive Angebote, ‚geschlechtlich zu sein‘, bis hin zu normativen Fremdzuschreibungen, wie sie ‚geschlechtlich sein sollen‘. Das Geschlecht beinhaltet als diskursive, bipolare Sinnkategorie vielfältige Positionierungsmöglichkeiten, die dem Subjekt geschlechtliche Wahrnehmungs-, Performanz- und Handlungsweisen anbieten. (S. 25)

Wenn Geschlecht in dem oben genannten Zitat als „bipolare Sinnkategorie“ bezeichnet wird, innerhalb derer es „vielfältige Positionierungsmöglichkeiten“ gibt, meinen diese Möglichkeiten solche, die sich innerhalb der Pole des vermeintlich ‚weiblichen‘ und des vermeintlich ‚männlichen‘ befinden. Die Schüler*innen bewegen sich damit in der Schule als gesellschaftlichem Subsystem in einer Reproduktionsstätte des dominierenden Geschlechterverständnisses, wodurch dieses fortgeschrieben und aufrechterhalten wird.⁸

Auf Ebene der Schulfächer finden sich ebenfalls Naturalisierungsprozesse⁹, wenn ein Zusammenhang von *doing gender*¹⁰ und *doing discipline* auf der Ebene der geschlechtlichen Zuschreibung für Schulfächer hergestellt wird (vgl. Tholen & Stachowiak, 2012;

⁷ Erving Goffman bezeichnet Stigma als „beschädigte Identität“ (1999: S. 13).

⁸ Geht es in diesem Kapitel bisher weniger um Sprache und sprachliches Handeln, so findet doch die Zuordnung bestimmter Verhaltensweisen zu einem vermeintlichen Geschlecht durch sprachliche Markierungen statt, die in Wechselwirkung über Reiterationen Geschlechterstereotype fortschreiben.

⁹ Zum Naturalisierungsbegriff siehe Kap. 1.1.

¹⁰ Zum Begriff des *doing gender* siehe beispielsweise: Kotthoff (1993), Kotthoff & Nübling (2018), Reissigl & Spieß (2017), West & Zimmermann (1987).

von Dall'Armi & Schurt, in Vorb.). Im (Schul-)Fach Deutsch bleibt vor allem die Leseforschung grundlegend bei einer binär-geschlechtsspezifischen Leseförderung (vgl. Garbe, 2007) verhaftet (*doing gender*) – deren empirische Nachweisbarkeit nicht erbracht werden kann (vgl. Richter, 2012; Tholen & Stachowiak, 2012). Garbe beispielsweise erachtet in dem 2020 erschienen Reclam-Band *Lesekompetenz fördern* noch immer eine „gender-sensible Leseförderung“ für notwendig, womit eine nach *sex-category* differenzierte Leseförderung gemeint ist. Sprechen sich die Vertreter*innen der dritten Welle des Feminismus, an die in diesem Beitrag angeknüpft wird, nun für die Banalisierung und Dekonstruktion der Kategorie Geschlecht aus (*undoing gender*) (vgl. Mills, 2003), kann es dadurch sowohl auf inhaltlicher als auch auf formeller Ebene (siehe dazu das in Kap 3.1 vorgestellte doppelte Doppeldeckerprinzip) gelingen, neue Geschlechtskonzepte zunächst zu erdenken und dann sowohl in die Schulfächer als auch in das gesamte System Schule zu implementieren, um individuelle und nicht vermeintlich geschlechtsabhängige Stärken und Schwächen zu identifizieren. Das ist von besonderer Relevanz für den schulischen Kontext, denn pädagogische Diskurse stecken „den Bereich des Denk- und Lebbareren ab“ (Villa, 2008: S. 149).

2. Potenziale einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik

Anknüpfend an Villa (2008) kann Schule ebenfalls als Möglichkeitsraum verstanden werden, wenn sie als Ort der Verhandelbarkeit von Inhalten gesehen wird. Biermann (2017) hebt hervor, dass die Schule

der geeignete Ort [ist], um mit allen Kindern und Jugendlichen einerseits in die Diskussion über Geschlecht(er)-Werdung und ihre „Formbarkeit“ zu kommen, als sie auch praktische Erfahrungen insbesondere in den Bereichen machen zu lassen, die in unserer Gesellschaft immer noch ausgesprochen geschlechterstereotyp und somit einengend besetzt sind: der eigenen Körper, Sexualität [...]. (S. 197; siehe dazu auch Grünewald-Huber, 2014: S. 192)

Um den oben aufgezeigten bezogen auf die Kategorie Geschlecht exkludierenden Strukturen und Mechanismen entgegenzuwirken, bietet sich das Fach Deutsch und seine Didaktik aufgrund der Tatsache, dass hier Sprache Gegenstand und Mittel gleichzeitig ist, in besonderer Weise an, um den Zusammenhang zwischen Sprache und Geschlecht offenzulegen und in das eigene Handeln zu transferieren. Ein Ansatzpunkt, um sich dem Thema ‚Geschlecht‘ zu widmen, sind literarische Gegenstände, welche ein Spiel von Differenzen eröffnen (vgl. Krammer & Malle, 2017: S. 120 f.), Möglichkeitsräume erschaffen, Individuen durch Differenzerfahrungen prägen (vgl. Bredel & Piper, 2015: S. 283), neu denken und handeln lassen. Literatur dient als Archiv des Wissens über Identitäten: Mit den in den Texten entworfenen Figuren, die in verschiedenste Handlungen involviert sind, werden unterschiedliche Geschlechtsidentitäten geschaffen, die dann als Textkörper vorliegen und in ihrer Performativität lesbar bzw. wirksam werden (vgl. Krammer & Malle, 2017: S. 120 f.).

Da der Deutschunterricht zu einer zeitgemäßen Form der Identitätsentwicklung beitragen soll und dazu „die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen geschlechtlichen Identität als eine, die sozial und kulturell in hohem Maße konstruiert, normiert und damit auch

stereotypisiert ist“ (Tholen & Stachowiak, 2012: S. 106) gehört, scheinen literarische Gegenstände einmal mehr geeignet: Spinner (2006) hebt in seinen elf Aspekten literarischen Lernens hervor, dass das Lesen von Literatur unter anderem das Potenzial bietet, Vorstellungen zu entwickeln, subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen und die Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen – Aspekte, die für ein die heteronormative Matrix aufbrechendes Geschlechterverständnis dienlich sein können. Und weiterhin gilt: Auch, wenn Geschlecht keine ontologische Grundvoraussetzung des literarischen Erzählens darstellt, lohnt es sich, der These nachzugehen, dass die Kategorie ‚Geschlecht‘ ein ebenso fester Bestandteil des Erzählens ist wie Ereignis und Subjekt und dass ohne den Rückgriff auf Geschlecht längere Erzählungen praxeologisch schlicht unmöglich sind (vgl. Lanser, 2018: S. 680).

3. Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik

3.1 Das doppelte Doppeldeckerprinzip

Für eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik verstehen wir das ‚doppelte Doppeldeckerprinzip‘¹¹ als notwendige Grundlage. Gemeint ist damit die Relevantsetzung einer

- ‚spezifischen Form‘ und eines ‚entsprechenden Inhalts‘ des Deutschunterrichts sowie
- die ‚Verknüpfung‘ von Sprach- und Literaturwissenschaft und -didaktik.

Bezogen auf die Form des Deutschunterrichts geht es um die Kompetenz der Lehrperson, (literarische) Texte auszuwählen, die eine geschlechterreflektierende Auseinandersetzung ermöglichen¹². Gleichzeitig sollte die Lehrperson selbst einen geschlechterreflektierenden Umgang mit den Lernenden¹³ schaffen. Inhaltlich sollte der Deutschunterricht – bspw. über literarische Texte – die Möglichkeit der Dekonstruktion und Banalisierung von Geschlecht (vgl. Mills, 2003) bieten sowie geschlechterorientierte, poststrukturalistische Konzepte in den Unterricht implementieren, die als Werkzeug dienen, um die Kategorien ‚Frau‘ und ‚Mann‘ (‚Mädchen‘ und ‚Junge‘) zu dekonstruieren. Das doppelte Doppeldeckerprinzip wird gleichsam auf den literarischen Text angewendet: Inhaltlich sollte dieser die Thematisierung der Kategorie ‚Geschlecht‘ ermöglichen und gleichzeitig die sprachliche Konstruktion von Geschlecht offenlegen. Damit ist eine funktional sinnvolle Bezugnahme zwischen literarischem Gegenstand und sprachwissenschaftlichem Thema (vgl. Bredel & Pieper, 2015: S. 280) im Bereich der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik gegeben.

¹¹ Auf erster Ebene ist das doppelte Doppeldeckerprinzip angelehnt an Fuchs‘ und Zutaverns Doppeldeckerprinzip (2005).

¹² Grundsätzlich gilt, dass jeder literarische Text diese Möglichkeit bietet. Aber die Zugänglichkeit sollte den Vorkenntnissen der Lesenden und Lernenden angepasst sein.

¹³ Dies gilt sowohl für den Schul- als auch für den Hochschulkontext.

Das Ziel ist eine Geschlechterkompetenzlosigkeitskompetenz – sowohl auf Seiten der Lehrkraft als auch auf Seiten der Schüler*innen¹⁴:

Unter dem Begriff Genderkompetenzlosigkeitskompetenz ginge es also darum, Ungleichheitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Verhalten, Denken, Sprechen und Handeln soweit wie möglich zum Gegenstand der Reflexion zu machen und Pädagog*innen für die Beobachtung und Wahrnehmung der widersprüchlichen Effekte ihrer eigenen pädagogischen Praxis zu sensibilisieren. (Hartmann et al., 2017: S. 115)

Um diese zu erreichen, gilt es in Anlehnung an Bredel und Piper (2015: S. 283), Differenzenerfahrungen zu provozieren:

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

Solche Differenzenerfahrungen können in einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik über die folgenden sieben Werkzeuge erreicht werden, die sich aus den beschriebenen theoretischen Vorüberlegungen für uns folgendermaßen ergeben:

- Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*
- Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums
- (Meta-)Reflexion der Heteronormativität
- Reflexion der Geschlechterrollen
- Erweiterung binärer Kategorisierungen
- Konstitution des Subjekts
- Geschlecht als interdependente Kategorie

Die Werkzeuge bieten eine jeweils spezifische Perspektive auf das weite Themenfeld ‚Geschlecht‘, was nicht bedeutet, dass sie sich inhaltlich nicht überschneiden. Jedoch bietet jedes Werkzeug eine spezifische Perspektive (dem Werkzeug im Folgenden nachgestellt):

- Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender* schließen auf Naturalisierungsprozesse zur Legitimation der Zweigeschlechtlichkeit
- Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums macht die sprachliche Markierung von Geschlecht erkennbar
- (Meta-)Reflexion der Heteronormativität dient dazu, die gesamtgesellschaftlichen Ursachen der Zweigeschlechtlichkeit zu eruieren
- Reflexion der Geschlechterrollen eröffnet Einblicke in die alltägliche Markierung von Geschlecht
- Erweiterung binärer Kategorisierungen schafft Möglichkeiten der Erweiterung der Zweigeschlechtlichkeit
- Konstitution des Subjekts ermöglicht zu fragen, welche Subjekte gesellschaftlich anerkannt sind

¹⁴ Aus den bereits oben erörterten und an späterer Stelle noch zu erörternden theoretischen Gründen wird der Begriff Geschlechts- und nicht Genderkompetenzlosigkeitskompetenz wie bei Hartmann et al. (2017) verwendet, an die Definition wird aber ansonsten angeknüpft.

- Geschlecht als interdependente Kategorie kann Wechselwirkungen sozialer Kategorien aufzeigen.

Diese Werkzeuge dienen der Lehrkraft dazu, sowohl ihr eigenes (Sprach-)Handeln zu reflektieren als auch den Unterricht entsprechend zu konzipieren. Gleichzeitig sind die Werkzeuge geeignet, Primärtexte für eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik auszuwählen und diese dann ebenfalls mit der Lerngruppe offenzulegen, sodass die Lernenden diese Werkzeuge schließlich selbst in das eigene (Sprach-)Handeln transferieren können.

Zunächst werden die sieben Werkzeuge erörtert, bevor deren Anwendung dargelegt wird.

3.2 Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*

Um mehr Offenheit in der individuellen Geschlechtsbestimmung zu ermöglichen, wird unterschieden zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*. *Sex* entspricht der Geburtsklassifikation aufgrund biologischer Kriterien, die sozial vereinbart sind (,männlich‘/ ,weiblich‘). Die *sex-category* ist die soziale Zuordnung zu einem *sex* im Alltag aufgrund der sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit, das bedeutet, die Person muss über ihr gewähltes Äußeres (z.B. Styling, Kleidung etc.) als eines der Geschlechter eindeutig identifizierbar sein. *Gender* ist schließlich die intersubjektive Validierung in Interaktionsprozessen durch situationsadäquates Verhalten und Handeln bezüglich gesellschaftlich normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, die der in Anspruch genommenen Geschlechtskategorie vermeintlich angemessen sind (vgl. West & Zimmerman, 1987: S. 131 ff.). *Gender* kann also von *sex* und *sex-category* abweichen, muss sich aber entsprechend der gesellschaftlichen Normen einer *sex-category* in Interaktionsprozessen verhalten, um als Subjekt anerkannt zu werden. *Gender* ist so gesehen ein stetiges Tun von einem der *sex-category* adäquatem Verhalten. Das bedeutet, auch wenn *sex*, *sex-category* und *gender* nicht übereinstimmen müssen, wird deutlich, dass sowohl die *sex-category* als auch *gender* abhängig sind von *sex*. Folglich gibt es aus einer poststrukturalistischen Perspektive dieser Einteilung nach, die ursprünglich gerade dazu dienen soll, mehr Offenheit in der Geschlechtsbestimmung zu ermöglichen, keine Möglichkeit der Zuordnung, die nicht abhängig ist von den sozial konstruierten Normen, die gebunden sind an biologische Merkmale. Und das, obwohl soziale Normen nicht abhängig sind von biologischen Merkmalen. Dieser Naturalisierungsprozess (vgl. Barthes, 1964: S. 19) durchzieht entsprechend das gesamte Geschlechterverständnis: Eigenschaften, die vermeintlichen ,Frauen‘/ ,Männern‘ zugesprochen werden, lassen sich (in der Vielzahl der Fälle) gerade nicht aus deren Biologie herleiten. Folglich wird nicht mehr zwischen *sex* und *gender* unterschieden, sondern auch dem *sex* wird eine soziale Konstruktion attestiert.¹⁵ Dies bedeutet nicht, dass eine poststrukturalistische Perspektive anatomische Unterschiede leugnet. Es wird zum einen jedoch infrage gestellt, dass es nur zwei potenzielle und damit ,gesunde‘ Anatomien gibt und zum anderen, dass sich aus diesen beiden Möglichkeiten Aussagen über Eigenschaften der Individuen ableiten lassen.

¹⁵ Siehe dazu u. a. Butler (2014), Bußmann (2005), Gorny (1995), Günthner, Hüpper und Spieß (2012); Hornscheidt (2012); Klann-Delius (2005), Kotthoff und Nübling (2018); Samel 2000.

3.3 Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums

Das binäre Geschlechtersystem ist in die deutsche Grammatik und Lexik eingeschrieben, wie u. a. das Deklinationsklassensystem (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018: S. 64 f.) und das Generische Maskulinum (vgl. Diwald, 2018; Doleschal, 2002) zeigen. Wenn auch das grammatikalische, also innersprachliche Geschlecht (Genus) nicht auf die Anzeige von vermeintlich biologischem Geschlecht (Sexus) zurückgeht, besteht eine enge Genus-Sexus-Verschränkung, wobei Sexus das biologische, also außersprachliche Geschlecht meint: Anhand des Genus wird ein Sexus zugeordnet, obwohl diese Korrelation grammatikalisch nicht konsistent ist. Die Genus-Sexus-Verschränkung zeigt sich laut Nübling (2018) bei Personenbezeichnungen so konsequent, dass sie das verlässlichste semantische Genuszuweisungsprinzip des Deutschen darstellt (vgl. S. 44). Deutlich wird sie z. B. bei der Verwendung von genuslosen Anglizismen im Deutschen („die“ Queen, „der“ King): In diesem Fall wird das Genus genutzt, um Geschlecht sprachlich über den deutschen Artikel zu bestimmen, indem genuslosen Substantiven ein Genus zugesprochen wird, welches abgeleitet ist aus ihrem im Lexem angelegten Sexus. Weiterhin führen substantivierte Adjektive und Partizipien (die/der Studierende) (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018: S. 71) die Genus-Sexus-Verschränkung fort, weil diesen Begriffen für die Bildung eines grammatikalisch korrekten Satzes ein Genus zugeordnet werden muss, sodass die Begriffe geschlechtsspezifisch werden.

Aus dem Zusammenhang zwischen Genus und Sexus resultiert folgender sprachkritischer Aspekt: Der Sprachgebrauch erzeugt Geschlecht (vgl. Bülow & Herz, 2017: S. 152) – Sprache und sprachliches Handeln konstruieren die soziale Wirklichkeit (vgl. Günthner et al., 2012: S. 10 f.), und durch sprachliche Diskriminierung werden Geschlechterungerechtigkeiten in der sozialen Wirklichkeit perpetuiert und reproduziert. Ein weiterer sprachkritischer Aspekt ist folgender: Wird mit dem femininen Genus auf eine „Frau“ referiert, so wird Bezug genommen auf eine soziale Konstruktion und nicht auf eine bestehende außersprachliche Kategorie. Die Kategorie „Frau“ wird demnach ohne vorsprachliche Realität geschaffen, das heißt, es existieren keine Ontologien für die Kategorie „Frau“, die nicht erst durch die Sprache geschaffen werden (vgl. Butler, 2014; Butler, 2015; Wetschanow & Wiesinger, 2004: S. 30).

Die Befunde von Untersuchungen, die der Frage nachgehen, wie sich Sprache auf die mentale Vorstellung von Personen in Bezug auf ihr Geschlecht auswirkt, sind eindeutig: Faschingbauer (2002), Kusterle (2011), Klann-Delius (2005), Nübling (2018) und Kotthoff und Nübling (2018) kommen in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass erst Alternativformen zu dem Generischen Maskulinum (z. B. das Binnen-I oder das Gender-Sternchen *) zu der bisher üblichen Form (Generisches Maskulinum) dazu führen, dass gedanklich weitere Geschlechter neben „Männern“ mitgedacht werden. Weiterhin bestätigen empirische Untersuchungen, dass Texte in geschlechtergerechter Formulierung nicht (per se) schwieriger zu produzieren und zu rezipieren sind (vgl. Blake & Klimmt, 2010; Friedrich & Heise, 2019: S. 55).

3.4 (Meta-)Reflexion der Heteronormativität

Eine (Meta-)Reflexion der Heteronormativität bedeutet, diese in ihren Strukturen und den daraus resultierenden Auswirkungen zu erkennen.

Die Geschlechterwirklichkeit in der Schule wird durch Sprache, genauer gesagt durch diskursive Praktiken geleitet, insofern sie auch gesellschaftliche Regulierungen markieren – die Grenze zu dem, was möglich ist und was nicht möglich ist, d. h. welche soziale Existenz als junger, geschlechtlicher Mensch lebbar ist und welche nicht. (Jäckle et al., 2016: S. 55)

Gibt es in der Schule ausschließlich geschlechtlich markierte Toiletten, sind diese zumeist an das heteronormative System angepasst¹⁶, es gibt womöglich nur ‚gleichgeschlechtlichen‘ (Sport-)Unterricht, Gruppen werden nach zwei Geschlechtern eingeteilt, Verhalten wird entsprechend des vermeintlichen Geschlechts benannt, verhandelt, beurteilt. Für Butler (2015) entsteht ein Subjekt immer als Konsequenz aus der Sprache, jedoch immer nur innerhalb von deren schon existierenden Begriffen (vgl. ebd.: S. 101). Schüler*innen haben in den meisten Fällen im Raum Schule keine Möglichkeit, außerhalb der heteronormativen Begrifflichkeiten (der Institution) zu existieren. Diese strukturelle Gewalt gilt es zu erkennen und durchzubrechen.

3.5 Reflexion der Geschlechterrollen

Anknüpfend an die (Meta-)Reflexion der Heteronormativität werden Jugendliche „in und durch Praktiken, an denen sie in schulischen Interaktionen in irgendeiner Form als direkt oder indirekt ‚Angerufene‘ betroffen sind – in ihrer Unterwerfung auch als geschlechtliche Subjekte – als Mädchen und Jungen konstituiert und in ihrer Positionierung mit Handlungsmächtigkeit ausgestattet.“ (Jäckle et al., 2016: S. 55)

Diese Handlungsmächtigkeit ist aber erneut eingegrenzt von den binären Rollen, die vorgeben, welche Handlung überhaupt erlaubt ist und nicht exkludierend wirkt. In der Schule wirken gängige Geschlechternormen, und „über die institutionalisierte Disziplinierungsmacht wird das panoptische Prinzip der Geschlechterregulierung als ein individualisierendes Selbst-Verhältnis hergestellt“ (ebd.: S. 73), da die Schule als gesamtgesellschaftlicher Mikrokosmos verstanden wird. Schüler*innen werden subversiv durch den hegemonialen Geschlechterdiskurs geführt und meinen sich selbstbestimmter zu positionieren, als es dieser Raum zulässt (ebd.).

3.6 Erweiterung binärer Kategorisierungen

Nun scheint es nach den bisherigen Ausführungen allen Beteiligten kaum möglich, im schulischen Raum die binäre Kategorisierung aufzubrechen und zu erweitern. Gelingen kann dies aber doch durch die Störanfälligkeit der Wiederholung zitatierender Geschlechternormen und dementsprechend über umdeutende Artikulationen. In Bezug auf das subversive Potential kommt es schließlich darauf an, wie die Normen umgedeutet werden, und dieses *wie* meint damit in welcher „umdeutenden, unterminierenden und ‚unkorrekten‘ Weise Normen wiederholt werden“ (Jäckle et al., 2016: S. 44 f). Denn dadurch werden die

¹⁶ Gibt es noch ein sogenanntes ‚Behinderten-WC‘, wird die Hierarchisierung unterschiedlicher Kategorien deutlich – Menschen mit einer vermeintlichen ‚Behinderung‘ wird ihr Geschlecht abgesprochen. Siehe dazu Walgenbach (2012).

Grenzen dessen verschoben, was als Nicht-Sagbar gilt (vgl. Jäckle et al., 2016: S. 44 f.). „Dies sind gleichsam die Momente, in denen die gängigen ‚Wahrheiten‘ einer richtigen, da ‚intelligiblen‘ Existenz brüchig werden, indem der performative Charakter der Normzitation zum produktiven Störfaktor der herrschenden Wahrheitslogik wird.“ (ebd.: S. 50 f.) Diese Prozesse der Selbstermächtigung sind bekannt aus den Aneignungsprozessen der Selbstbeschreibungen Schwarzer und auch Queerer Menschen. Leiten sich Identitätsbeschreibungen wie Bigender, Genderfluid, Cisgender, Inter*, Trans* usw. noch aus der binären Hetero-Norm ab, möchte die Bezeichnung Queer* dies durch ihre Nichtdefinierbarkeit unterlaufen.

3.7 Konstitution des Subjekts

Im Sinne der Subjektivation nach Althusser (1977), auf die Butlers Ausführungen zurückgehen, entsteht ein Subjekt als Konsequenz aus der Sprache, aber stets innerhalb jener Begriffe, die die Sprache kennt und zulässt. Wie bereits erörtert, konstituiert sich das Alphabet der Geschlechtlichkeit über eine heteronormative Grundvoraussetzung. Somit kann sich kein Subjekt bilden ohne die „Unterwerfung unter das Gesetz durch die Annahme dieser Konformitätsforderung“ (Butler, 2015: S. 102), das bedeutet, kein Subjekt bildet sich unabhängig von der heteronormativen Sprachnorm: „Wer geschlechtlich anerkennbar ist, hat durch die Unterwerfung unter Normen eine soziale Existenz erlangt.“ (Jäckle et al., 2016: S. 128)

Im Mikrokosmos Schule verlieren die Individuen durch die geschlechtliche Anrufung ihren Individualitätsstatus:

Geschlechteranrufungen in der Schule werden von Lehrer_innen vollzogen, die im Sinne Althusser legitimiert sind – insbesondere aufgrund ihrer institutionellen DiskursSprecher_innenPosition einschließlich ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags – im Aussprechen zu Handeln. So sind Lehrer_innen im Bereich der Bildung, Erziehung, Beratung und Förderung legitimiert, Sprechakte zu tätigen, Schüler_innen also (diskursiv interpellativ) spezifisch anzurufen und dadurch zu jemandem zu machen. (ebd.: S. 60)

Die Schule als Repräsentantin hegemonialer Normen perpetuiert durch ihre Anrufung der Schüler*innen als ‚Mädchen‘ und ‚Jungen‘ die Konzepte ebendieser. Wird nun aber die Heteronormativität der Sprache offengelegt, entsprechend dekonstruiert und damit neue Anrufungsweisen geschaffen, kann es gelingen, den Schüler*innen durch eine neue Form der Anrufung ihren Individualitätsstatus wiederzugeben.

3.8 Geschlecht als interdependente Kategorie

Geschlecht als interdependente Kategorie zu verstehen, folgt Walgenbachs Ansatz (2012: S. 61), Gender (bzw. jegliche Kategorien) als interdependente Kategorie zu verstehen: „Für die Kategorie Gender bedeutet das, diese als in sich heterogen strukturiert zu sehen. Damit hat Gender keinen ‚genuinen Kern‘ mehr, der sich durch den Einfluss anderer Kategorien verändert, vielmehr wird Gender selbst als interdependente Kategorie gefasst“.

Zum Ausdruck gebracht wird damit, dass es keine Schnittmenge von Entitäten gibt, die einer Geschlechtskonstitution, im heteronormativen Verständnis einer ‚Frau‘ bzw. einem ‚Mann‘, inhärent sind. Deutlich wird hier erneut, dass die Konzepte ‚Frau‘ und ‚Mann‘

ihrer Subjektivation vorausgehen. In der Schule erkennen wir dieses Verständnis von Kategorien daran, dass die Anrufung des*der Schüler*in durch die Lehrkraft sich beispielsweise durch sogenannte Förderschwerpunkte, unterschiedliche Muttersprachen der Schüler*innen oder Klassenzugehörigkeiten bei der gleichen Zuordnung in eine Geschlechtskategorie verändert. Ein beispielsweise ‚weißer, ableisierter Junge‘ wird anders angerufen als ein ‚Junge of Color‘ mit einer ‚Lernbehinderung‘ und wiederum anders als ein ‚weißes, ableisiertes Mädchen‘.

4. Geschlechterreflektierende Deutschdidaktik am literarischen Gegenstand

Die konkreten literarischen Gegenstände werden nicht eigens vorgestellt, weil eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik nicht nur aufgrund von bestimmten Gegenständen wirkt, sondern als Konzept unabhängig vom konkreten Gegenstand existiert. Im Folgenden wird anhand einzelner Textstellen aufgezeigt, wie das jeweilige theoretische Werkzeug am literarischen Gegenstand veranschaulicht werden kann.

4.1 Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*

Jennifer steht stumm da. Dann sagt sie: ‚Ich hab einen Penis und bin ein Mädchen.‘ Der dicke Gabriel mustert Jennifer, aber dann beginnt er auf und ab zu hüpfen und zu rufen: ‚Täuschungsmanöver, Täuschungsmanöver, du heißt Leonhard!‘ ‚Aber ich hab einen neuen Namen!‘, ruft Jennifer. (Orghandl, 2020: S. 24)

Deutlich wird an diesem Beispiel zunächst, dass Jennifer ihre Geschlechtsidentität („Ich bin ein Mädchen.“) nicht aus ihrem *sex* („Ich hab einen Penis.“) ableitet.

Das *sex* der Figur kann ‚männlich‘ genannt werden, da dies die soziale Vereinbarung der Geburtsklassifikation aufgrund des biologischen Kriteriums ‚Penis‘ ist. Der Name, der einem Menschen bei der Geburt gegeben wird, kann zur *sex-category* gezählt werden, denn dieser entspricht der sozialen Zuordnung zu dem vermeintlichen *sex* und entspricht damit der sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit. In dem Beispiel hat die Figur einen Namen, der ihrer Geschlechtsidentität entspricht (Jennifer) und einen, der aus ihrem *sex* abgeleitet zu sein scheint (Leonhard). Deutlich wird aber, dass die Figur jenen Namen bevorzugt, der ihrer Geschlechtsidentität entspricht, womit *sex* und *sex-category* sich nicht entsprechen. Ob das *gender* der Figur eher Jennifer oder eher Leonhard entspricht, lässt sich anhand dieses kurzen Textausschnitts nicht sagen, verweist aber darauf, dass das *gender* durch einen Rahmen erzeugt wird, der geschlechtliche Eindeutigkeit im binären System verlangt. Eine eindeutige Geschlechtsidentität zu haben, reicht offensichtlich nicht aus. Dadurch entsteht jedoch die Möglichkeit, die Relevanz dieser Dreiteilung zu hinterfragen und zu sehen, dass das Empfinden bezüglich der eigenen Geschlechtszugehörigkeit entscheidend und anzuerkennen ist und sich aus keiner der drei Kategorien *sex*, *sex-category* und *gender* – sollten diese noch nicht der geschlechtlichen Eigenzuschreibung entsprechen – ableiten lässt.

4.2 Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums

Möwe werde ich schon seit der vierten Klasse genannt. Damals meinte unsere Lehrerin zu mir, ich würde mit meinen Gedanken immer „irgendwo in den Wolken schweben“ und ihr

nie zuhören. Das stimmte überhaupt nicht, aber was soll's. Die Ermahnung fanden alle irgendwie witzig und in der Pause beim Fußballspielen rief mir jemand Möwe hinterher. Vielleicht fanden die anderen das auch deshalb so lustig, weil ich damals noch bei den Feldbiologen war. (Hjertzell, 2016: S. 16)

Anhand dieses Beispiels lassen sich mehrere linguistische Phänomene aufzeigen. Zunächst einmal wird durch die Verwendung „Lehrerin“ nicht nur darauf verwiesen, dass deutlich werden soll, dass es sich um eine ‚weibliche‘ Lehrkraft handelt, sondern ebenfalls, dass der Text nicht nur über das generische Maskulinum arbeitet und vermeintliches Geschlecht explizit macht. Die Verwendung des Spitznamens „Möwe“ kann durch das feminine Genus den Gedanken erzeugen, dass es sich bei Möwe um eine ‚weibliche‘ Figur handelt. Dies wird aber davon abhängen, wie stark die Genus-Sexus-Verschränkung der*des jeweiligen Leser*in ist. Greift diese Verschränkung nun, widerspricht sie dem, was die generische Verwendung der „Feldbiologen“ erzeugen kann. Diese im Plural verwendete Form kann evozieren, dass es sich ausschließlich um ‚männliche‘ Personen handelt, durch ihre vermeintlich generische Verwendung kann sie aber auch Personen anderen Geschlechts einschließen – das generische Maskulinum, so macht das Beispiel deutlich, bietet immer zwei Lesarten an und hat dadurch stets das Potenzial inhärent, falsch verstanden zu werden.

4.3 (Meta-)Reflexion der Heteronormativität

Ich durfte mich nicht mehr so verhalten wie bisher. Ich musste meine Gestik beim Sprechen unter Kontrolle bekommen, musste lernen, mit tieferer Stimme zu reden, und ausschließlich männertypischen Freizeitbeschäftigungen nachzugehen. [...] Allmorgendlich im Badezimmer wiederholte ich für mich dieselbe Formel, ununterbrochen, so oft, dass sie schon ihren Sinn verlor, zu einer reinen Abfolge von Lauten und Silben wurde. Ich sagte sie auf und begann sofort von neuem *Heute bin ich ein echter Kerl* (Louis, 2015: S. 156 f., H. i. O.).

Dieses Beispiel zeigt deutlich die restriktive, aber (als junger Mensch) kaum zu umgehende Macht der Heteronormativität. Eddy erkennt die Strukturen, die Mechanismen, und weiß gleichzeitig, dass er sich ihnen fügen muss, um als anerkanntes Subjekt zu gelten. Die Konstatierung der Notwendigkeit, ein „echter Kerl“ zu sein bei gleichzeitiger Sinnlosigkeit dieser Formel zeigt deutlich auf, wie es um die heteronormative Matrix steht: Sie ist ein gesellschaftlich vereinbartes Spiel, das Spielregeln hat und an dem nur partizipieren kann, wer diese Regeln kennt und beherrscht.

Erkennt das Selbst aber jene Spielregeln als inhaltslos, die Heteronormativität als eben jene, so wie Eddy es benennt, kann es gelingen, sich ihr bewusst zu werden und gar aus ihnen auszubrechen. Eddy erkennt später, dass ‚Männlichkeit‘ an unterschiedlichen Orten zu anderen Zeiten ein immer anderes Konzept, folglich konstruiert und veränderbar ist.

4.4 Reflexion der Geschlechterrollen

Der Neue, denkt Gustav, ist wirklich ein Fall für sich. Welcher Junge trägt schon Glitzerleggings, Sternchen-T-Shirt und dann auch noch lange Haare. Da muss er sich bestimmt einiges anhören. Das kennt Gustav auch. ‚Magst du keine Kleider?‘ oder ‚So eine Bluse würde dir toll stehen.‘ Nur weil Gustav es schön findet, kurze Haare zu haben. Sie hat sie gerade erst von kinnlang nach ganz kurz abschneiden lassen. Und weil sie lieber Shorts trägt als Kleider, und T-Shirts besser findet als Blusen, in denen man aussieht wie ein Geschenk. Und dabei ist es

als Mädchen ja noch weniger schlimm, jungsmäßig auszusehen als andersherum. Als Junge muss man schon ganz schön verrückt sein, um sich dem ganzen Mädchenkram-Gequatsche auszusetzen, denkt Gustav, als sie jetzt zu ihm herübersieht. Und dann der Name: Moon! Jetzt hat er Gustavs Blick bemerkt und guckt zurück. (Schützsack, 2019: S. 35)

In diesem Ausschnitt wird beleuchtet, was es bedeuten soll, ein ‚Mädchen‘ oder ein ‚Junge‘ zu sein, zugleich, dass ‚Weiblichkeit‘ weniger wert ist als ‚Männlichkeit‘, aber auch, dass die Geschlechterrollen veränderbar und die Grenzen verschiebbar, wenn nicht gar aufzulösen möglich sind. Ebenfalls explizit wird, dass die ‚richtige‘ *sex-category* zur Erfüllung der Geschlechterrolle dazugehört, dass es eine Normativität des Aussehens gibt, die zur Geschlechtszuordnung gefordert wird und dass die jeweilige Geschlechtszuordnung aber gleichsam den Rahmen des Möglichen vorgibt. Setzt sich Gustav mit den an sie gerichteten Hinweisen auf einen Normverstoß auseinander, wirkt „das panoptische Prinzip der Geschlechterregulierung als ein individualisierendes Selbst-Verhältnis“ (Jäckle et al., 2016: S. 55). Gustav allerdings gelingt es, sich, zwar nicht ohne des vermeintlichen Normverstoßes gewiss zu sein, von jenen Normen ein Stück weit zu befreien und die Grenzen dessen, was es heißt, einer bestimmten Geschlechterrolle zu entsprechen, zu verschieben.

4.5 Erweiterung binärer Kategorisierungen

Kurze Zeit später erzählte Sasha sieren Eltern von einer Person, die sie online kennengelernt hatte und die sich als genderqueer identifizierte.

„Bist *du* genderqueer?“, fragte Debbie, Sashas Mutter.

„Ja“, sagte Sasha.

Das war die ganze Unterhaltung. Noch am selben Abend postete Sasha auf Google+: *Ich habe mich meinen Eltern gegenüber gerade als genderqueer geoutet. Ich identifiziere mich weder als männlich noch als weiblich.* (Slater, 2019: S. 40 f.)

Die Erweiterung binärer Kategorisierungen geschieht in dem zitierten Beispiel auf zwei Ebenen: innersprachlich durch die Verwendung des selbstgewählten Pronomens „sier“, außersprachlich durch die Eigenbeschreibung der Geschlechtsidentität genderqueer.

4.6 Konstitution des Subjekts/Anrufung

„Zu dieser Zeit erscheint es mir immer wahrscheinlicher, dass ich ein Mädchen in einem Jungenkörper war, wie es alle immer gesagt hatten. Ich empfand mich wirklich als *falsch gepolt* und war zutiefst verwirrt. [...] Ich hörte überall und seit jeher, dass Mädchen Jungen lieben. Da ich auch Jungen beehrte, muss ich folglich ein Mädchen sein.“ (Louis, 2015: S. 146)

Die Sprache des Dorfes, in dem das erzählende Ich lebt, kennt kein Begehren neben dem heterosexuellen. Das Subjekt versucht sich folglich in diesem System selbst einen Subjektstatus zu geben und spricht sich somit in der Unterwerfung durch das gegebene Gesetz eine ‚falsche‘ Geschlechtsidentität zu. Dass es sich dabei allerdings nicht um eine ebensolche handelt, bringt das Empfinden der Verwirrung der Figur bei dieser vermeintlichen Identifikation zum Ausdruck.

Böte die Sprache des Raums, in dem die Figur lebt, weitere Identifikationsmöglichkeiten, also weitere Bezeichnungsformen neben den heteronormativen – es wird offensichtlich, dass sie keine Begriffe und damit keine Identitäten kennt, die gleichgeschlechtliches Begehren ermöglichen –, fiele der angeführte innere Konflikt der Figur womöglich

anders aus. So kennt sie ‚lediglich‘ keine Ausdrucksformen für ihre Geschlechtsidentität, und somit wird ihr nicht nur, sondern spricht sie sich selbst ihren tatsächlichen Subjektstatus in dem System, in dem sie lebt, ab.

4.7 Geschlecht als interdependente Kategorie

Die Bürgerlichen gehen anders mit ihrem Körper um
Sie definieren Männlichkeit anders als mein Vater, als
die Männer aus der Fabrik (Louis, 2015: S. 204, Interp. n. d. Orig.).

Wenn Geschlecht als Kategorie separiert betrachtet wird, mag dies nicht ausreichen, um strukturelle Gewalt zu erkennen. Auch hier bleibt ‚Männlichkeit‘ ein Konstrukt, aber gerade weil es ein Konstrukt ist, kann es an unterschiedlichen Orten, zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich definiert werden – u. a. dadurch bestimmt, welche anderen Kategorien eminenten Einfluss auf die Konstitution des Subjekts haben, um das Subjekt dann als interdependente Kategorie im übertragenen Sinne zu verstehen. In dem Beispiel ist es der soziale Status, die Klasse, die entscheidenden Einfluss nimmt auf die Konstitution der ‚Männlichkeit‘.

5. Fazit

Der Beitrag dient dazu, ein inklusives, d. h. in diesem Falle alle Geschlechter reflektierendes Arbeiten in dem Fach Deutsch aufzuzeigen: Über ein fundiertes theoretisches Wissen ist die Analyse des geschlechterreflektierenden Potentials anhand von Textbeispielen aufgezeigt worden. Das theoretische Wissen wird die Lernenden sowohl im Schul- als auch im Hochschulkontext in der Lehrer*innenausbildung zu einem geschlechtergerechten und -reflektierenden Umgang, die Analysekompetenz zur geeigneten Lektüreauswahl und zur Bearbeitung des Themas Geschlecht im Schulunterricht befähigen. Konkrete Erkenntnisgewinne lassen sich wie folgt formulieren: Es konnte gezeigt werden, dass literarische Gegenstände (Denk-)Räume eröffnen, Sprache Wirklichkeit(en) konstituiert und der Deutschunterricht diesbezüglich Gegenstände und Mittel zur Bearbeitung und schließlich zur Transferierung in das eigene (Sprach-)Handeln bieten kann.

Mithilfe der aufgezeigten geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik wird die Schule zu einem Möglichkeitsraum, in dem Inhalte und Identitäten (bezogen auf die Kategorie ‚Geschlecht‘) verhandelt, erweitert und neu gedacht werden können. Weiterhin dient diese Form der Deutschdidaktik dazu, sich dem Ideal des Inklusionsbegriffs der UNESCO anzunähern, sodass die Kategorie ‚Geschlecht‘ (im Bildungssystem) keine Kategorie mehr ist, die junge Menschen daran hindert, ihr Potenzial zu entfalten.

Bibliographische Angaben

Primärquellen

Hjertzell, Maja (2016). *Henrietta mein Geheimnis*. Stuttgart: Kosmos.

Louis, Édouard (2015). *Das Ende von Eddy*. Frankfurt (Main): Fischer. (OA 2014 u. d. T. *En finir avec Eddy Bellegueule*)

- Orghandl, Franz (2020). *Der Katze ist es egal*. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Schützsack, Lara (2019). *Sonne, Moon und Sterne*. Frankfurt (Main): Fischer SAUERLÄNDER.
- Slater, Dashka (2019). *Bus 57*. Bindlach: Loewe. (OA 2017 u. d. T. *The 57 Bus*).

Sekundärquellen

- Althusser, Louis (1977). Ideologie und ideologische Staatsapparate (Anmerkungen für eine Untersuchung). In ders. (Hg.), *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA, S. 108-153.
- Austin, John L. (2002). Zur Theorie der Sprechakte, Zweite Vorlesung. In Wirth, Uwe (Hg.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt (Main): Suhrkamp, S. 63-71.
- Barthes, Roland (1964). *Mythen des Alltags*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Biermann, Christine (2017): „Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule“ – ein aktueller Blick auf ein altes (Schulentwicklungs-)Thema. In Glockentöger, Ilke & Adelt, Eva (Hg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Blake, Christopher & Klimmt, Christoph (2010). Geschlechtergerechte Formulierungen in Nachrichtentexten. In *Publizistik* 55, S. 289-304.
- Bredel, Ursula & Pieper, Irene (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: UTB.
- Budde, Monika; Riegeler, Susanne & Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012). *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie.
- Bundesamt für Justiz (o. J.). Personenstandsgesetz (PStG) § 22 Fehlende Angaben. <https://www.gesetze-im-internet.de/pstg/_22.html> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020)
- Bußmann, Hadumod (2005). Haben Sprachen ein Geschlecht? Genus/gender in der Sprachwissenschaft. In Bußmann, Hadumod & Hof, Renate (Hg.), *Genus. Geschlechterforschung/Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kröner, S. 482-518.
- Butler, Judith (2016). *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- ___ (2015). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung* (8. Auflage). Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- ___ (2014). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- ___ (1997). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Bülow, Lars & Herz, Matthias (2017). Diskursive Kämpfe ums Geschlecht. Gender Studies, ihre Gegner/innen und die Auseinandersetzung um Wissenschaftlichkeit und korrekten Sprachgebrauch. In Meinunger, André & Baumann, Antje (Hg.), *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 148-195.
- Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.). Inklusive Bildung. <<https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020)

- Diewald, Gabriele (2018). Zur Diskussion. Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum. In *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 46, S. 283-299.
- Doleschal, Ursula (2002). Das generische Maskulinum im Deutschen. Ein historischer Spaziergang durch die deutsche Grammatikschreibung von der Renaissance bis zur Postmoderne. In *Linguistik online* 11(2/02), S. 39-70.
- Faschingbauer, Tamara (Hg.) (2002). *Neuere Ergebnisse der empirischen Genderforschung*. Hildesheim: Georg Olms Verlag. (Germanistische Linguistik 167-168.)
- Friedrich, Markus C. G. & Heise, Elke (2019). Does the Use of Gender-fair Language Influence the Comprehensibility of Texts? An Experiment Using an Authentic Contract Manipulating Single Role Nouns and Pronouns. *Swiss Journal of Psychology* 78, S. 51-60.
- Fuchs, Michael & Zutavern, Michael (2005). Pädagogischer Doppeldecker und Qualitätssicherung. Eine Lerngelegenheit für Dozierende und Studierende. In *Journal für LehrerInnenbildung* 5(3), S. 29-36.
- Garbe, Christine (2007). Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 66-82.
- Garbe, Christine (2020). *Lesekompetenz fördern*. Stuttgart: Reclam.
- Gardlo, Silke & Rühmeier, Elke (o. J.). Gender und Schule. <www.genderundschule.de> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020)
- Gerhard, Ute (2009). *Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789*. München: Beck-Verlag.
- Goffman, Erving (1999). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gorny, Hildegard (1995). Feministische Sprachkritik. In Stötzel, Georg & Wengeler, Martin (Hg.), *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der BRD*. Berlin: de Gruyter, S. 517-562.
- Guentherodt, Ingrid; Hellinger, Marlies; Pusch, Luise & Trömel-Plötz, Senta (1981). Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs. In *Linguistische Berichte* 71, S. 1-7.
- Grünwald-Huber, Elisabeth (2014). Ressource Genderkompetenz. Mit Professionalisierung von Lehrpersonen im Genderbereich zu mehr Bildungsqualität. In Eisenbraun, Verona & Uhl, Siegfried (Hg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 191-206.
- Günthner, Susanne; Hüpper, Dagmar & Spieß, Constanze (Hg.) (2012). *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin: de Gruyter.
- Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid & Thon, Christine (Hg.) (2017). *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Heringer, Hans Jürgen (1974). *Praktische Semantik*. Stuttgart: Klett.
- Hirschauer, Stefan (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, S. 668-692.

- Hornscheidt, Lann (2012). *feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik*. Frankfurt (Main): Brandes & Apsel.
- Jäckle, Monika; Eck, Sandra; Schnell, Meta & Schneider, Kyra (2016). *Doing Gender Discourse. Subjektivation von Mädchen und Jungen in der Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hg.) (2012), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer.
- Klann-Delius, Gisela (2005). *Sprache und Geschlecht*. Stuttgart: Metzler.
- Kotthoff, Helga (1993). Kommunikative Stile, Asymmetrie und ‚Doing Gender‘. In *Feministische Studien 2*, S. 81-95.
- ___ & Nübling, Damaris; unter Mitarbeit von Claudia Schmidt (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr.
- Krammer, Stefan & Malle, Julia (2017). Geschlechter-Inszenierungen. Perspektiven einer performativen Literaturdidaktik. In Abraham, Ulf & Brendel-Perpina, Ina (Hg.), *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett, S. 117-132.
- Kusterle, Karin (2011). *Die Macht von Sprachformen. Der Zusammenhang von Sprache, Denken und Genderwahrnehmung*. Frankfurt (Main): Brandes & Apsel.
- Lanser, Susan S. (2018). Erzählen und Gender. In Huber, Martin & Schmidt, Wolf (Hg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen*. Berlin: de Gruyter. IV.2.1.
- Mills, Sarah (2003). Third Wave Feminist Linguistics and the Analysis of Sexism. <<https://extra.shu.ac.uk/daol/articles/open/2003/001/mills2003001.html>> (zuletzt aufgerufen am 19.03.2020)
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). Landesgleichstellungsgesetz § 4 Sprache. <https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=4847&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=401360> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020)
- Nübling, Damaris (2018). Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. In *Sprachreport 34*(3), S. 44-50.
- Opitz-Belakhal, Claudia (2010). *Geschlechtergeschichte* (2. akt. Auflage). Frankfurt (Main): Campus.
- Pusch, Luise (1979). „Der Mensch ist ein Gewohnheitstier, doch weiter kommt man ohne ihr.“ Eine Antwort auf Kalverkämpers Kritik an Trömel-Plötz‘ Artikel über ‚Linguistik und Frauensprache‘. In *Linguistische Berichte 63*, S. 84-102.
- Purtschert, Patricia; Meyer, Katrin & Winter, Yves (Hg.) (2008). *Gouvernementalität und Sicherheit. Zeitdiagnostische Beiträge im Anschluss an Foucault*. Bielefeld: transcript.
- Reisigl, Martin & Spieß, Constanze (Hg.) (2017). *Sprache und Geschlecht. Band 1: Sprachpolitiken und Grammatik*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Richter, Sigrun (2012). Didaktik des Deutschunterrichts: Geschlechterforschung und Schriftsprachdidaktik. In Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer, S. 113-125.
- Samel, Ingrid (2000). *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft* (2., überarb. u. erw. Auflage). Berlin: Erich Schmidt.

- Spinner, Kaspar (2006). Literarisches Lernen. In *Praxis Deutsch 200*, S. 6-16.
- Tholen, Toni & Stachowiak, Kerstin (2012). *Didaktik des Deutschunterrichts: Literaturdidaktik und Geschlechterforschung*. In: Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer, S. 99-112.
- Trömel-Plötz, Senta (1978). Linguistik und Frauensprache. In *Linguistische Berichte 57*, S. 49-68.
- Villa, Paula-Irene (2008). (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In Becker, Ruth & Kortendiek, Beate (Hg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 146-158.
- Von Dall'Armi, Julia & Schurt, Verena (Hg.) (in Vorb.). *Doing or Undoing Gender? Fachdidaktische, pädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Geschlecht*. Heidelberg: Springer.
- West, Candace & Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. In *Gender & Society 1*, S. 125-151.
- Wetschanow, Karin & Wiesinger, Claudia (2004). Sexismen in der Sprache. In Salmhofer, Gurdrun (Hg.), *Sexismus. Übergriffe im Alltag*. Innsbruck: Studienverlag, S. 21-34.
- Wirth, Uwe (Hg.) (2002). *Performance. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Walgenbach, Katharina (2012). Gender als interdependente Kategorie. In Walgebach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Lann & Palm, Kerstin (Hg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (2., durchg. Auflage). Opladen: Barbara Budrich, S. 23-65.

Über die Autor*innen

Dr.' Nadine Bieker ist wissenschaftliche Mitarbeiter*in am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Arbeitsgruppe „Professionalisierung sprachlicher Kompetenzen“; Lehr- und Forschungsinteressen: Geschlechterreflektierende Deutschdidaktik, soziale Kategorien im Deutschunterricht, Kinder- und Jugendliteratur; Gewalt durch Sprache (in der Literatur).
Korrespondenzadresse: nbieker1@uni-koeln.de

Prof.' Dr.' Kirsten Schindler ist außerplanmäßige Professor*in am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Arbeitsgruppe "Professionalisierung sprachlicher Kompetenzen", Lehr- und Forschungsinteressen: Akademisches und berufliches Schreiben, kreatives und literarisches Schreiben, Professionalisierung von Lehrkräften, diversitätsorientierte Deutschdidaktik; Korrespondenzadresse: kirsten.schindler@uni-koeln.de