

Differenzkategorien im Unterricht reflektieren, ohne die Differenz zu reproduzieren ...?

Eine fremdsprachendidaktische Annäherung an ein Paradox
am Beispiel von Gender und Sexualität

Lotta König^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Fachdidaktik Anglistik,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
lotta.koenig@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag widmet sich der Frage, wie im Fremdsprachenunterricht Vielfalt sichtbar gemacht werden und trotzdem der Wirkmächtigkeit von binären Kategorien und den damit verbundenen sozialen Ungleichheiten Rechnung getragen werden kann. Auf der Suche nach Antworten wird für einen methodischen Eklektizismus sowohl in den bezugswissenschaftlichen Perspektiven auf den Gegenstand als auch in der Variation der unterrichtsmethodischen Zugangsweisen plädiert. Am Beispiel der Differenzkategorien Gender und Sexualität werden diese verschiedenen vielfältigen theoretischen Grundlagen hergeleitet, indem die pädagogische und die didaktische Relevanz verschiedener Strömungen der Gender Studies und der Queer Theory aufgezeigt werden. Die daraus gezogenen Implikationen werden für spezifisch fremdsprachendidaktische Anwendungsfelder wie Text- und Gegenstandsauswahl und Methodenvariation erläutert. Schließlich wird an Unterrichtsbeispielen zu Texten über Facebook bis zu Shakespeare gezeigt, wie sich die verschieden vielfältigen Herangehensweisen im Englischunterricht umsetzen lassen.

Schlagwörter: Englischunterricht; Gender; Literaturdidaktik; Methodenpluralismus; Textauswahl



1 Einleitung: „Verschieden vielfältig“ als methodisches Prinzip

Wie lassen sich Differenzkategorien im Unterricht reflektieren, ohne die Differenz zu reproduzieren? Diese Frage stellt sich häufig irgendwann im Laufe von Forschungsprojekten ebenso wie in Lehr-Lern-Situationen, die sich mit Differenzkategorien auseinandersetzen. So war es auch im Falle meines Promotionsprojektes, das Gender und z.T. Sexualität als Differenzkategorien und ihre Reflexion im Englischunterricht zum Thema hat (König, 2018). Für den vorliegenden Beitrag, der im Rahmen der Bielefelder Frühjahrstagung – einer Nachwuchstagung – entstanden ist, komme ich daher auf einige Beispiele aus meiner eigenen Qualifikationsarbeit zurück, die hier nun genauer im Hinblick darauf betrachtet werden soll, wie darin der Herausforderung bei der Reflexion von Differenz methodisch begegnet wurde. Vor dem Hintergrund dieser Tagung und mit dem Blick auf Vielfalt lässt sich die Frage nach der Reproduktion von Differenzen auch noch etwas anders fassen bzw. ihre Relevanz verdeutlichen, wenn man sich vor Augen führt, dass die Reproduktion von Differenzen häufig mit Ungleichheiten einhergeht, die an diese Differenzen geknüpft sind. Es kann also auch gefragt werden: Wie kann Vielfalt sichtbar gemacht werden und trotzdem die Wirkmächtigkeit von binären Kategorien und die häufig damit verbundenen sozialen Ungleichheiten benennbar bleiben?

Der Vorschlag, der in diesem Beitrag ausgeführt werden soll, lautet: das Motto der 10. Bielefelder Frühjahrstagung 2022 – „Verschieden vielfältig“ – auch methodisch zu verstehen und im Hinblick auf die wissenschaftlichen und didaktischen Herangehensweisen anzuwenden. In gewisser Weise ist der Beitrag damit ein Plädoyer für einen methodischen Eklektizismus. Es ist m.E. ein Privileg, aber auch eine Pflicht der Didaktik, verschiedene Bezugswissenschaften und unterschiedliche Strömungen in diesen Bezugswissenschaften heranzuziehen. Anders als in reinen Theoriedebatten und fachwissenschaftlicher Schulbildung und vor allem anders als im politischen Aktivismus, wo es immer auch um Abgrenzung und Positionierung bzw. die Grundlage für politische Handlungsfähigkeit geht, ist dieser Auftrag zum Eklektizismus bedingt durch die Lebenswelt der Lernenden. Schließlich sind Alltagserfahrungen von Kindern und Jugendlichen auch durch die eingangs angedeuteten Paradoxien von Differenzkategorien geprägt: Einerseits erleben sie überall und ganz selbstverständlich Vielfalt um sich herum, erfahren, dass sich herkömmliche Differenzen beispielsweise in Bezug auf Gender und Sexualität, aber auch soziale und nationalkulturelle Herkunft zunehmend auflösen (als Teenager betrifft dies nicht zuletzt auch die Differenzkategorie „Alter“). Diese Öffnungen gehen mit Freiheiten, allerdings auch Wahlzwängen in der Lebensgestaltung einher, die weniger vorgegeben ist. Andererseits bekommen Schüler*innen in genau der gleichen Phase aber auch die Wucht der Dichotomien dieser Differenzkategorien und damit einhergehende essenialisierende Zuschreibungen im Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung und Lebensentwürfe immer wieder zu spüren. Damit verbunden entstehen oder verstärken sich soziale Ungleichheiten. Auch Diskriminierungen wie Sexismus, Rassismus oder Klassismus basieren auf diesen Differenzkategorien. Beide – die Vielfalt wie die Wirkmächtigkeit der Differenzen – sind den Jugendlichen aber nicht unbedingt als solche bewusst, und so erfahren sie strukturelle Widersprüche möglicherweise als ihre individuellen Probleme.

Die Schule ist eine Umgebung, in der diese Differenzen und Widersprüche durch institutionelle Bedingungen und in sozialen Interaktionen mit hergestellt werden (vgl. König, 2018, S. 9ff.). Der Unterricht kann aber auch ein Ort sein, zu lernen, sie zu reflektieren. Der Fokus liegt im Folgenden daher explizit auf der Unterrichtsebene und darauf, didaktisch-methodisch, durchaus auch normativ und mit Blick auf die Unterrichtspraxis der Frage nachzugehen, wie sich Differenzen thematisieren lassen, ohne sie zu reproduzieren, bzw. wie sich Vielfalt sichtbar machen lässt, ohne die Wirkmächtigkeit der dichotomen Differenzkategorien aus dem Blick zu verlieren. Am Beispiel von Gender und Sexualität wird gezeigt, wie sich im Fremdsprachenunterricht verschiedene Zugriffe auf

die Reflexion solcher Differenzkategorien ermöglichen lassen. Dabei werden drei Perspektiven auf Differenz aus den Sozialwissenschaften, genauer den Gender/Queer Studies, herangezogen und daraus fremdsprachendidaktische Implikationen abgeleitet. Diese werden dann für spezifisch fremdsprachendidaktische Anwendungsfelder, hier Textauswahl und Herangehensweisen im Unterricht, verdeutlicht. Wie sich eine solche methodische Differenzierung in der Unterrichtspraxis abbilden kann, wird schließlich anhand einiger Beispiele aus der Umsetzung der auf dieser Grundlage entwickelten Unterrichtsssequenzen in einer 11. Gymnasialklasse gezeigt.

2 Drei Perspektiven auf Differenz – und ihre didaktischen Implikationen

Die methodische Differenzierung von Perspektiven auf Differenz ist stark angelehnt an Nina Degele, die in ihrem Überblickswerk *Gender/Queer Studies* (2008) den Brückenschlag zwischen soziologischen Gender Studies und diskursorientierter Queer Theory macht, indem sie systematisch drei sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Gender und Sexualität als Strömungen feministischer Theoriebildung unterscheidet. Diese sollen hier kurz vorgestellt werden, um daraus didaktische Implikationen abzuleiten und um in der Zusammenschau zu zeigen, dass jeder dieser Ansätze unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem Balanceakt im Umgang mit Ungleichheit und Vielfalt gibt. In ihrer Summe – so mein Argument für den Eklektizismus – können sie sich in ihren blinden Flecken gegenseitig ausleuchten und sind alle drei für pädagogische und didaktische Zwecke relevant.

2.1 Strukturorientierte Gesellschaftskritik: Geschlechterstereotype Zuschreibungen und damit verbundene soziale Ungleichheiten reflektieren

Strukturorientierte Gesellschaftskritik betrachtet Geschlecht als soziale Kategorie und deckt die strukturellen Ungleichheiten auf, die mit der Einteilung von Menschen in männlich und weiblich einhergehen. Forschung aus dieser theoretischen Perspektive zeigt auf, dass diese Einteilung hierarchisch ist und Männern in patriarchaler Tradition die privilegierte Position zuweist, wodurch Frauen benachteiligt sind (Degele, 2008, S. 60ff.). Eine wichtige Erkenntnis dieser strukturorientierten gesellschaftskritischen Perspektive ist die Unterscheidung von Geschlecht in das biologische Geschlecht (*sex*) und in das, was damit an gesellschaftlichen Erwartungen und Zuschreibungen verknüpft wird und die Geschlechtsidentität prägt, nämlich das soziale Geschlecht (*gender*; vgl. Degele, 2008, S. 66). Wie noch zu zeigen sein wird, wird diese Unterscheidung in einer anderen Theorieströmung wieder in Frage gestellt, doch es war und ist wichtig zu betonen, dass genderbezogene Ungleichheiten nicht durch Biologie bestimmt, sondern sozial hergestellt sind, durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen und über die soziale binäre Aufteilung z.B. von Eigenschaften, Räumen oder sozialen Reaktionsmustern. Auch wichtig an der Unterscheidung in anatomisches und soziales Geschlecht ist die Einsicht, dass, wenn die Bedingungen, die an das anatomische Geschlecht geknüpft sind, sozialer Natur sind, diese Bedingungen auch gesellschaftlich veränderlich und wandelbar sind.

Die Untersuchungsgegenstände der strukturorientierten Gesellschaftskritik sind empirisch beobachtbare gesellschaftliche Strukturen, die sich auf der Makro- und vielleicht noch auf der Mesoebene zeigen; es geht dabei jedoch nicht um individuelle Positionen. Zudem ist es ein Forschungsparadigma, in dem Geschlecht als soziale Dichotomie betrachtet wird, um die damit verbundenen ökonomischen und sozialen Ungleichheiten zu begreifen (vgl. Degele, 2008, S. 14f.). Geschlechtliche Vielfalt ist darin nicht relevant, weil es auf der strukturellen Ebene um die Ungleichheiten geht, die an der Dichotomie männlich-weiblich festgemacht sind. Die Wirkmächtigkeit von Differenzen wird mit

diesem Blickwinkel also besonders gut deutlich. Zugleich besteht eine gewisse Gefahr, die Gegenüberstellung von männlich und weiblich zu verfestigen und den Blick auf geschlechtliche Vielfalt zu verstellen.

Nichtsdestotrotz bietet eine strukturorientierte Gesellschaftskritik eine Perspektive, die wir im Hinblick auf didaktische Implikationen nach wie vor auch in der Fremdsprachendidaktik brauchen, um mit den Lernenden über geschlechtsbezogene Ungleichheiten zu sprechen (und auch unterrichtliche Interaktionen daraufhin zu reflektieren). Zwar sind dank der Forschung aus dieser Perspektive und politischer feministischer Kämpfe geschlechtsbezogene Ungleichheiten abgebaut worden und heute weniger eklatant als noch vor 100 Jahren. Auch gilt Geschlechtergerechtigkeit als gesellschaftlich anerkanntes Ziel (was jedoch auch wieder erneuten populistischen Anfechtungen ausgesetzt ist)¹. Allerdings hat diese Entwicklung auch dazu geführt, dass viele Geschlechtergerechtigkeit als selbstverständlich und längst erreicht empfinden. Das verschleiert geradezu bestehende Ungleichheiten, über die es dann aufgrund der Rhetorik von Gleichberechtigung paradoxerweise mitunter schwieriger wird zu sprechen (vgl. Wetterer, 2003).

Ein Sprechen über solche Ungleichheiten anzubahnen, ist aber wichtig, denn sie betreffen auch alle Schüler*innen, z.B. in Bezug auf Zukunftspläne, Berufsorientierung, Beziehungsformen und Familienplanung. Strukturelle Ungleichverhältnisse im Unterricht zu thematisieren, kann die Schüler*innen entlasten, wenn sie die Widersprüche sehen, benennen – und auch kritisieren können, die durch die Diskrepanz zwischen Ideal von Gleichheit und bestehenden sozialen Bedingungen entstehen, und so lernen, diese als strukturelle Probleme betrachten zu können, nicht als ihre (ursächlich) individuellen. Zudem können Schüler*innen nur, wenn sie die Ungleichheiten und limitierende geschlechtsstereotype Zuschreibungen erkennen können, selbst darauf hinwirken, diese abzubauen.

Als inhaltliche Aspekte von Gender-Reflexion auf der Grundlage von strukturorientierter Gesellschaftskritik lassen sich also die Thematisierung geschlechterstereotyper Zuschreibungen und deren soziale Auswirkungen – spezifisch nach wie vor bestehende Ungleichheiten – festhalten (vgl. König, 2018, S. 100ff.). Dabei besteht allerdings verstärkt das „Risiko“, durch die Thematisierung solcher Zuschreibungen und sozialen Unterschiede im Unterricht diese unbeabsichtigt zu verfestigen. Um diesem Paradox entgegenzuwirken, braucht es eine andere Perspektive, die besser nachvollziehbar macht, wie diese Unterschiede genauer sozial hergestellt werden.

2.2 Interaktionistischer Konstruktivismus: Die kulturelle Konstruktion von Geschlecht in Interaktionen reflektieren und entdramatisieren

Schüler*innen können lernen, wie geschlechtsbezogene soziale Unterschiede gemacht werden, indem sie einen genauen Blick auf alltägliche Interaktionen werfen. Dafür lässt sich die sozialwissenschaftliche Perspektive heranziehen, die bei Degele als „interaktionistischer Konstruktivismus“ zusammengefasst wird (vgl. Degele, 2008, S. 17). Anders als im Falle der strukturorientierten Perspektive geht es darin nicht um Strukturen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene, sondern auf der Mikroebene, basierend auf ethnomethodologischen Beobachtungen von spezifischen Situationen. Das Schlagwort „*doing gender*“ wurde durch diese theoretische Strömung in den Gender Studies geprägt (vgl. West & Zimmerman, 1987). Einer konstruktivistischen Perspektive zufolge ist Gender kein essenzielles Merkmal einer Person, sondern etwas, das ständig getan wird: durch Kleidung, durch das Betonen bestimmter Körpermerkmale, durch Gang, Mimik und Gestik, Körpersprache allgemein, aber auch durch Handlungen und kommunikatives Verhalten (vgl. Degele, 2008, S. 77ff.).

¹ Vgl. z.B. die Arbeiten der Forschungsgruppe „Global Contestations of Women and Gender Rights“ am Bielefelder Zentrum für Interdisziplinäre Forschung (siehe <https://www.uni-bielefeld.de/en/ZiF/FG/20Gender/>).

Allerdings lässt eine interaktionistisch-konstruktivistische Perspektive durch diesen genauen Blick auf spezifische Inszenierungen wiederum gesellschaftliche Ungleichheiten nicht gut sehen. Auch Vielfalt kann sie nicht unbedingt sichtbar machen. Denn eine konstruktivistische Perspektive und das Konzept von „*doing gender*“ bedeuten nicht, dass Geschlecht irgendwie, ganz willkürlich „gemacht“ werden kann, den einen Tag so, einen anderen Tag anders: Vielmehr ist soziale Anerkennung an eine kohärente Darstellung von Geschlecht geknüpft, die eine Zuteilung in männlich oder weiblich ermöglicht. Diese Darstellung muss nicht notwendigerweise besonders feminin oder maskulin sein; dabei gibt es durchaus sozialen Spielraum. Dazu trägt bei, dass die soziale Erwartung und Erfahrung, Menschen eindeutig in genau eines von genau zwei Geschlechtern einordnen zu können, so sehr unsere Wahrnehmung prägt, dass sie in jeglicher Interaktion sofort greift. Ein Sich-nicht-einordnen-Lassen trifft jedoch genau deshalb oft auf starke Irritation oder auch Abwehr und diskriminierendes Verhalten.

„*Doing gender*“ ist also potenziell in jeder Interaktion relevant; es kann aber durchaus gegenüber anderen Differenzkategorien in den Hintergrund treten, die in einer bestimmten Situation gerade relevanter sind (vgl. Degele, 2008, S. 93ff.). Dadurch rücken intersektionale Verschränkungen von Geschlecht mit anderen Differenzkategorien ins Blickfeld. Geschlecht kann also auch entdramatisiert werden, d.h., bei der Betrachtung einer spezifischen Interaktion in den Hintergrund treten. So zeigt der Beitrag von Karsten Exner in diesem Heft (S. 13–28) zum Beispiel, dass gerade bei der Kategorie Behinderung die Kategorie Geschlecht häufig in den Hintergrund tritt. In Schulkontexten kann es darüber hinaus dazu kommen, dass „*doing gender*“ eine Zeit lang hinter das „*doing student*“ zurücktritt.

Was für Schüler*innen also an Erkenntnissen aus einer interaktionistisch-konstruktivistischen Perspektive relevant sein könnte, ist zum einen ein Verständnis für die kulturelle Konstruktion von Geschlecht in alltäglichen Interaktionen. Im Fremdsprachenunterricht wird dies durch einen Fokus auf inter- und transkulturelle Kommunikationssituationen insofern begünstigt, als dass solch mikrosoziologische Betrachtungen von Alltag eine ziemlich hohe Dezentrierungsleistung voraussetzen: bewusst etwas sehen zu können, was eine*n so unmittelbar umgibt, betrifft und woran man selbst ständig „mitmacht“, ohne darüber nachzudenken, wie Gender (oder auch andere Differenzkategorien). Ein solcher Blick wird erleichtert, wenn er mit kultureller – oder auch historischer Distanz – eingenommen wird, um ihn dann, gewissermaßen produktiv „befremdet“, wieder auf die eigene Umgebung zu richten (vgl. König, 2018, S. 109ff.). Als didaktische Implikation aus einer interaktionistisch-konstruktivistischen Perspektive lässt sich zum anderen noch formulieren, dass Geschlecht auch entdramatisiert werden kann: Bei der Reflexion von sozialen Interaktionen, bei denen es unter anderem um „*doing gender*“ geht, kann der Fokus bei der Betrachtung mitunter gar nicht auf Geschlecht gelegt werden, sondern eine andere Kategorie als relevanter erachtet werden.

2.3 Diskurstheoretischer Dekonstruktivismus: Heteronormativität reflektieren und Vielfalt anerkennen

Um geschlechtliche Vielfalt sichtbar zu machen, eignet sich aber vor allem eine weitere Perspektive, die nämlich auch danach fragt, was unsichtbar gemacht wird (was nicht dasselbe ist wie Entdramatisierung) und welche Annahmen Subjekte da „blind“ sein lassen: diskurstheoretischer Dekonstruktivismus (vgl. Degele, 2008, S. 100ff.). Dieser hinterfragt die scheinbar natürliche Beschaffenheit von Gender und zeigt die Ausschlüsse auf, die dadurch entstehen, dass Gender nur als männlich oder weiblich und Sexualität nur als heterosexuell definiert wird.

Betrachtet werden mit dieser Perspektive keine empirischen sozialen Situationen oder Strukturen, sondern Diskurse, die in ihren normativen Grundlagen dekonstruiert werden. Geschlecht wird als performativer Akt verstanden. Diskurstheoretisch verstanden bedeu-

tet das nicht nur, dass Gender einer schauspielerischen Leistung gleich performiert, sondern dass es diskursiv hervorgebracht wird. Forscher*innen wie Judith Butler (z.B. 1990) zeigen, dass Konzepte wie männlich und weiblich und auch Heterosexualität aufgerufen und Subjekte damit angerufen werden, so dass diese kulturellen Annahmen Teil der Subjektwerdung sind. Butler stellt jeglichen essenziellen Kern von Geschlecht, auch eine biologische Grundlage, in Frage, indem sie zeigt, dass dieses Konstrukt durch fortwährendes Zitieren naturalisiert wird. Aus diskurstheoretisch-dekonstruktivistischer Perspektive wird also auch die Unterscheidung in *gender* und *sex* insofern obsolet, als dass auch das anatomische *sex* als diskursiv verstanden werden kann: Die Tatsache, dass *sex* eine so hohe soziale Bedeutung beigemessen wird und dass diskursiv eine klare Zweiteilung vorgenommen wird, wo biologisch eigentlich ein breites Spektrum ist – wie Arne Dittmers Beitrag in diesem Heft (S. 45–61) ausführt – zeigt, dass auch *sex* ein hoch sozial und kulturell geprägtes diskursives Phänomen ist (vgl. Butler, 1993, S. 22ff.).

Da Normen von Männlichkeit und Weiblichkeit unter anderem dadurch definiert sind, dass jeweils das andere Geschlecht begehrt wird, rückt auch sexuelles Begehren in den Blick einer dekonstruktivistischen Perspektive. Die Übereinstimmung eines klar zugewiesenen Geschlechts, der gefühlten Geschlechtsidentität und von heterosexuellem Begehren beschreibt Butler als „heterosexuelle Matrix“ (vgl. Butler, 1990, S. 23). Diese ist die Grundlage für eine sehr omnipräsente Norm – und während Butler zeigt, dass Menschen Normen brauchen, um sich selbst als soziale Wesen zu definieren, produzieren Normen immer auch Ausschlüsse: Subjekte konstituieren sich, indem etwas ausgeschlossen wird, um sich dann in Abgrenzung von diesem „Anderen“ zu definieren. Doch obwohl solche Normen sehr machtvoll sind, sind auch so normative Systeme wie die Geschlechterordnung dennoch fragil, denn sie beruhen darauf, dass sie immer wieder bestätigt und reproduziert werden – indem sie von uns allen immer wieder „angemessen“ zitiert werden. Es gibt also durchaus die Möglichkeit zur Subversion, durch „falsches“ Zitieren oder aber durch Parodie.

In didaktischen Settings lässt sich als eine Implikation aus der dekonstruktivistischen Perspektive ziehen, dass ein Bewusstsein für Heteronormativität zu entwickeln wäre, also für die unausgesprochene Annahme, die unseren Alltag prägt, dass jede*r sich eindeutig als männlich oder weiblich definiert und das jeweils andere Geschlecht begehrt. Dieser Punkt ist eine wichtige Voraussetzung für eine weitere Implikation aus dieser Perspektive, die im Rahmen der Bielefelder Frühjahrstagung 2022 besonders zentral war: die Repräsentation von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (vgl. König, 2018, S. 120ff.). Diese sollte jedoch möglichst mit der Reflexion von Heteronormativität einhergehen. Denn sonst kann es bei der bewusst ausgesuchten Repräsentation von LGBTIQ*-Charakteren trotz bester Absichten zu „*Othering*“-Prozessen kommen, bei denen dann im Klassenzimmer ein tolerantes „Wir“ über „die Anderen“ spricht. Die Repräsentation von Vielfalt ist dennoch wünschenswert, sowohl als Anknüpfungspunkt für die LGBTIQ*-Schüler*innen, die in jedem Klassenzimmer sitzen, ob schon *out* oder nicht, als auch für einen selbstverständlichen Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt aller. Dieser lässt sich jedoch nur unterstützen, wenn verschiedene Formen der Lebensgestaltung auch in entdramatisierten Momenten stets mitbenannt werden und wenn die gezielte Repräsentation von Vielfalt mit einem Nachdenken über die Normen von Geschlecht und Sexualität einhergeht, die alle betreffen und alle internalisiert haben.

Im Überblick über die verschiedenen methodischen Perspektiven auf Differenz und ihren didaktischen Implikationen lässt sich festhalten, dass sich die Repräsentation von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt explizit vor allem mit einer diskurstheoretisch-dekonstruktivistischen Brille einbringen lässt. Dabei zeigen sich auch Mechanismen der Exklusion und Diskriminierung, aber weniger soziale Ungleichheiten. Dafür brauchen wir dann wiederum eine strukturorientierte gesellschaftskritische Perspektive, noch ergänzt durch eine interaktionistisch-konstruktivistische, damit Schüler*innen für die alltäglichen Herstellungsprozesse von Geschlecht sensibilisiert werden können.

3 Fremdsprachendidaktische Anwendungsfelder

Wie lassen sich die Erkenntnisse der drei Perspektiven auf Differenz und ihre didaktischen Implikationen nun auf spezifische Anwendungsfelder der Fremdsprachendidaktik übertragen? Sie bieten beispielsweise eine hilfreiche Differenzierungsmöglichkeit bei der zentralen Frage nach dem „Was“, also danach, mit welchen Gegenständen gelernt werden soll. Texte im weitesten Sinne, also schriftliche, visuelle, audiovisuelle oder mündliche Texte, spielen dabei eine zentrale Rolle, weil sie die zu lernende Sprache und ihre kulturellen Kontexte im Klassenzimmer häufig repräsentieren, sofern man nicht außerschulisch arbeitet oder tatsächliche Interaktionen in den Unterricht hereinholen kann. Im Folgenden liegt der Fokus auf fiktionalen Texten, auf Literatur und Film, weil diese sich – so eine der Grundannahmen in meiner Dissertation (König, 2018) – besonders dazu eignen, Gender-Reflexion anzuregen: Sie ermöglichen verschiedene Einblicke in vielfältige Charaktere, an deren Beispiel die Schüler*innen dann Normen von Geschlecht und Sexualität thematisieren können. Gerade weil diese Themen in der Pubertät hoch relevant sind – und damit auch wirklich kommunikative Sprechanlässe im Fremdsprachenunterricht bieten –, können sie auch persönlich sensibel sein. Die Fiktionalität literarischer und filmischer Texte bietet dafür einen gewissen Schon- und Distanzraum, in dem Normen von Geschlecht und Sexualität verhandelt werden können, ohne dass die Schüler*innen notwendigerweise über sich selbst sprechen müssen.

3.1 Was? Perspektiven auf Ungleichheit und Differenz bei der Auswahl der Texte bzw. Gegenstände

Bei der freien Textauswahl lassen sich die zuvor erläuterten Perspektiven auf Differenz als Auswahlkriterien heranziehen, wenn man Gender im Unterricht thematisieren will (vgl. König, 2018, S. 161ff.). Meist reicht ein Rückblick auf den eigenen schulischen Lektürekanon im Englischunterricht (auch bei denjenigen, deren Schulzeit noch nicht so lange zurückliegt), um die fortwährende Relevanz einer strukturorientiert gesellschaftskritischen Perspektive auf Geschlecht zu verdeutlichen, mit der auf eine Parität zwischen männlichen und weiblichen Perspektiven geachtet würde. Doch wie wiederholte Umfragen in Seminaren oder Veranstaltungen und veröffentlichte Überblicke (Volkman, 2007, S. 176f.) zeigen, überwiegen immer noch männliche (häufig auch alte und meist weiße) Autoren, Regisseure und Protagonisten bei Weitem. Dass sogar ein völliges Fehlen von weiblichen Perspektiven in einem bundestaatlichen Zentralabitur in den 2010er-Jahren (siehe unten, Kap. 4) vorkommen kann, zeigt, dass eine Sensibilität für eine geschlechtergerechte Repräsentation möglicherweise schon wieder gesunken ist. Als didaktische Gegenmaßnahme und Instrument der Selbstreflexion bei der Textauswahl bietet sich eine popkulturelle Referenz an, die recht einflussreich geworden ist: der Bechdel-Test. Dieser geht auf einen Comic-Strip Alison Bechdels aus den 1980er-Jahren aus ihrer Reihe *Dykes to Watch out for* (1986) zurück. Zwei der Protagonist*innen wollen ins Kino, haben aber Schwierigkeiten, einen Film zu finden, der drei simple Regeln erfüllt: dass in dem Film 1.) zwei Frauen vorkommen, die 2.) über irgendein Thema miteinander sprechen, bei dem es sich 3.) nicht um Männer handelt.²

Eine interaktionistisch-konstruktivistische Perspektive bietet weniger klare Anhaltspunkte für einzelne Texte als vielmehr Tendenzen für die Auswahl ganzer Gattungen und Modi, wenn man „*doing gender*“-Prozesse mit Schüler*innen nachvollziehbar machen will: Insbesondere Textsorten, die neben schriftlichen auch visuelle, audio-visuelle oder andere multimodale Zeichensysteme verwenden, bieten sich an: Cartoons, Graphic Novels, Dramen, sofern auch Inszenierungen einbezogen werden, insbesondere Filme

² Vgl. [https://en.wikipedia.org/wiki/Bechdel_test#/media/File:Dykes_to_Watch_Out_For_\(Bechdel_test_origin\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Bechdel_test#/media/File:Dykes_to_Watch_Out_For_(Bechdel_test_origin).jpg).

und Serien. Zwar lässt sich „*doing gender*“ durchaus auch durch Stilmittel in literarischen Schrifttexten analysieren, aber bei Filmen sind z.B. mehr Produktions- und Rezeptionskanäle involviert, über die Körpersprache, Styling, Räume usw. geschlechtsspezifisch inszeniert werden. „*Doing gender*“ kann also durch die gattungsspezifischen Gestaltungsmittel analysiert werden und andersherum auch ein interessanter Fokus sein, um diese Bildsprache zu lernen.

Zur Abbildung von Vielfalt ist auch im Hinblick auf die Textauswahl die diskurstheoretisch-dekonstruktivistische Perspektive interessant. Zunächst kann ein produktives Kriterium hier immer sein, was (bisher) im Kanon oder in der eigenen Zusammenstellung nicht abgebildet war oder bei der Lektüre nicht mitgedacht bzw. verschwiegen wurde, nur zwischen den Zeilen steht oder marginalisiert wurde. Was die Repräsentation von LGBTIQ*-Lebensrealitäten begrifflich, lässt sich wiederum der Vito-Russo-Test heranziehen, der analog zum Bechdel-Test von GLAAD, der *Gay and Lesbian Association Against Defamation*, für Filme entwickelt wurde, aber durchaus auch auf andere Texte übertragbar ist (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Vito-Russo-Test>). Entsprechend der hier auch vorangestellten Überlegungen, wie sich bei der Repräsentation von LGBTIQ*-Charakteren Dynamiken des *Otherings* vermeiden lassen, wird bei diesem Test nicht nur der Quantität, sondern auch der Qualität der Darstellung Rechnung getragen: Der Text muss demnach einen als lesbisch, schwul, bisexuell oder trans* erkennbaren Charakter haben, der aber eben nicht in erster Linie durch seine sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität bestimmt ist, sondern ein runder Charakter mit differenzierten Merkmalen wie alle anderen Charaktere auch ist. Entsprechende Figuren müssen so in den Plot eingebunden sein, dass sie nicht einfach herausfallen könnten, also nicht nur für urbane Authentizität, ein bisschen Regenbogengefühl oder die Punchline da sind, sondern selbst Bedeutung haben.

Damit sind einige Anwendungsmöglichkeiten der drei Perspektiven auf Differenz aufgezeigt, die bei einer eigenständigen Textauswahl zum Tragen kommen können. Allerdings ist diese Textauswahl in der Unterrichtspraxis nicht immer frei: In einigen Bundesländern sind die Texte zumindest in der Oberstufe durch das Zentralabitur vorgegeben; in anderen Fällen entscheidet sich die Fachschaft einer Schule für den gemeinsamen Lektürekanon. Nicht selten sind auch pragmatische Entscheidungen entlang der Materialangebote der einschlägigen Verlage ausschlaggebend.

Ob fremd- oder selbstbestimmt gewählt, gibt es zudem Texte (nicht zuletzt viele der Klassiker), die unter anderen Gesichtspunkten didaktisch sinnvoll sind, aber unter dem Fokus von Ungleichheit bzw. Vielfalt weniger. Dann können die drei Perspektiven auf Differenz als Grundlagen für eine didaktische Analyse dienen: Werden Ungleichheitsstrukturen reproduziert? Gibt es Möglichkeiten, die Konstruktion von Geschlecht zu thematisieren oder wird es vielmehr naturalisiert? Wird Vielfalt dargestellt oder gerade nicht, bzw. welche Normen von Gender und Sexualität werden dargestellt? Je nach Analyse der Texte oder Gegenstände aufgrund der Perspektiven auf Differenz können dann ergänzend die methodischen Herangehensweisen im Unterricht variiert werden, was ein weiteres fremdsprachendidaktisches Anwendungsfeld darstellt.

3.2 Wie? Unterrichtspraktische Herangehensweisen an Differenz

Damit ist nun eine zweite Sorte von didaktischen Überlegungen eingebracht, bei denen für verschieden vielfältige Zugänge argumentiert werden soll: die der Unterrichtsmethoden bzw. allgemeiner der Herangehensweisen, nach denen sich konkrete Unterrichtsmethoden auswählen lassen. Diese sollen nicht so ausführlich hergeleitet werden wie die drei Perspektiven auf Differenz; dafür sei auf den literaturdidaktischen konzeptionellen Teil in König (2018, S. 130ff.) verwiesen.

In der Fremdsprachendidaktik ist es gängig, das Potenzial literarischer Texte gerade auch im Hinblick auf kulturelles Lernen darin zu sehen, dass es subjektive Einblicke in

für die Schüler*innen neue kulturelle Kontexte bietet und affektiv nachvollziehbar werden lässt – Stichwort: „Perspektivenübernahme“ (vgl. z.B. Surkamp & Nünning, 2020, S. 33ff.). Darin liegt auch im Hinblick auf Vielfalt ein großes Potenzial fiktionaler Texte, weil dadurch Einblicke in vielfältige geschlechtliche und sexuelle Identitäten geboten werden können, die Wiedererkennungseffekte und ein Hineinversetzen ermöglichen. Es bedarf also einerseits Zugänge, die Empathie fördern und Interpretationen der Gefühle und Innenwelten dieser Charaktere ermöglichen.

Insbesondere vor dem Hintergrund von Ungleichheiten, die sich an der Differenz festmachen, kann dieser Empathie-orientierte Zugang allerdings auch problematisch sein, wenn z.B. sexistische oder homophobe Perspektiven übernommen und dadurch reproduziert werden (vgl. ausführlich König, 2019). Es braucht also andererseits auch analytisch-reflexive Zugänge, die einüben, die gesellschaftlichen Bedingungen dieser Perspektiven zu reflektieren.

Als drittes schließlich sind Herangehensweisen zu wählen, die eine persönliche Auseinandersetzung einfordern. Denn auch wenn der Schon- und Distanzraum der Fiktionalität gewährleistet sein soll, also niemand im Klassenraum gezwungen sein soll, über sich selbst zu sprechen, soll es letztlich nicht dabeibleiben, dass die Schüler*innen nur über die kulturell oder historisch entfernten „Anderen“ sprechen können. Es sollten auch Aufgaben dazu kommen, die einen Bezug auf die eigenen gesellschaftlichen Kontexte einfordern, einen Transfer, sowie dessen Aushandlung.

Mit dieser erneuten Dreier-Differenzierung – in Analyse und Reflexion, Empathie und Interpretation sowie Aushandlung und Transfer – sind noch keine konkreten Unterrichtsmethoden genannt, sondern vielmehr Herangehensweisen auf mittlerem Abstraktionsniveau, die mit ganz unterschiedlichen Methoden oder Aufgaben gefüllt werden können. Sie ermöglichen aber eine systematische Berücksichtigung und gezielte Gewichtung verschiedener Zugriffe auf Differenz, die in Ergänzung zu den drei wissenschaftsmethodischen Perspektiven auf Differenz zu einem Handlungsrahmen für die Planung in diesem Fall von geschlechterreflektierenden Unterrichtseinheiten genutzt werden können (vgl. König, 2018, S. 186ff.). So können sie zu einer bewussten Entscheidung führen, welche Zugangsformen wie stark gewichtet werden und in welcher Reihenfolge. Ob also z.B. erst einmal ein Eintauchen in den Text angeregt wird und sich dann analytisch damit auseinandergesetzt werden soll oder andersherum, hängt dann vom Gegenstand bzw. Text ab und davon, welche der drei Perspektiven auf Differenz hier welche Erkenntnisse bringen. Damit bieten die hier vorgenommenen Differenzierungen einen Zugang zu einem weiteren klassischen didaktischen Anwendungsfeld, der Passung von Gegenstand und Methode. Um die Passung verschieden vielfältiger Perspektiven und Herangehensweisen zu konkretisieren, sollen diese nun an konkreten Unterrichtsbeispielen und Einblicken in die Unterrichtspraxis veranschaulicht werden.

4 Einblicke in die Unterrichtspraxis

Die folgenden Unterrichtsbeispiele wurden im Rahmen meiner Dissertation auf Basis meiner konzeptionellen Vorschläge von einem kooperierenden Kollegen umgesetzt und von mir beobachtet und durch Audio-Mitschnitte aufgenommen und anschließend ausgewertet. Die Umsetzung erfolgte in einer 11. Gymnasialklasse über ein Schuljahr verteilt im Rahmen von drei Sequenzen, bei denen zu den Texten und Themen, die durch das Zentralabitur 2015 in Niedersachsen vorgegeben waren, jeweils ungefähr drei Doppelstunden einen Schwerpunkt auf Gender-Reflexion hatten (vgl. König, 2018, S. 239ff.).

Folgende Texte und Filme waren für das Zentralabitur 2014/2015 vorgegeben:

- Ben Mezrich, *The Accidental Billionaires*
- William Shakespeare, *The Merchant of Venice or Romeo and Juliet*

- Arthur Miller, *The Crucible*
- John Jeffcoat (Regie), *Outsourced*
- Stephen Daldry (Regie), *Billy Elliot*
- Hanif Kureishi, *My Son the Fanatic*
- F. Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby*

Diese Textzusammenstellung veranschaulicht die Relevanz der drei Perspektiven auf Differenz: Besonders eklatant zeigt sich der Bedarf einer strukturorientierten Gesellschaftskritik, denn noch – oder wieder? – für 2014/15 konnte eine offiziell ratifizierte Textauswahl bestehen, in der keine einzige Autorin, Regisseurin oder auch nur weibliche Hauptfigur vorkam. Zur Veranschaulichung von „doing gender“-Prozessen waren die beiden Filme von Interesse, besonders interessant vielleicht *Billy Elliott* (zu dem aber aus unterrichtsorganisatorischen Gründen nicht erhoben wurde; vgl. dazu aber Luca, 2006). Auch im Hinblick auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt lässt sich mit einer dekonstruktivistischen Perspektive zeigen, was im Kanon fehlt: Einzig eine Nebenfigur, Billy Elliotts bester Freund Michael, wird in einigen wenigen Szenen in seinem Coming-out als schwul gezeigt. Es blieb also in der Konzeption der Unterrichtsreihen ausreichend zu tun, um mit Hilfe der drei Perspektiven auf Differenz ggf. ergänzende analytische, Empathie-orientierte und zu Aushandlungen und Transfer einladende Unterrichtsmethoden zu ergänzen.

4.1 *Accidental Billionaires* – Schwierige Perspektivenübernahmen

Der in der schulischen Lehrplanung zuerst vorgesehene Text war *Accidental Billionaires* von Ben Mezrich (2012), eine fikionalisierte Darstellung der Gründung von Facebook im Umfeld von Mark Zuckerberg in Harvard. Dieser Text bot sich für eine strukturorientierte gesellschaftskritische Analyse aufgrund der Ungleichheit in der Repräsentation und der geschlechterstereotypen Darstellung an (vgl. näher König, 2018, S. 247ff.): Die Fokalisierungsinstanzen und Protagonisten sind sämtlich männlich, und der Blick auf die meist namenlos bleibenden Frauen beschränkt sich auf deren Aussehen sowie deren Funktion als Statussymbole. Insofern bildet das Titelbild der Ausgabe des Diesterweg-Verlags den Ton und die Erzählstimmen in diesem Text gut ab (wobei sich unter Aspekten von Ungleichheit und Vielfalt fragen lässt, ob die Gestaltung didaktisch sinnvoll ist – bzw. der Anlass zu einer kritischen Analyse deutlich wird).³ Daher wurde das Titelblatt auch zum Auftakt der Unterrichtsreihe Gegenstand einer analytisch-reflexiven Bildbeschreibung. Die Schüler*innen konnten an diesem Beispiel einige Geschlechterklischees und auch hierarchische Verhältnisse benennen, wie folgende Beiträge zeigen: „typical stereotype of how men want women to look like: kind of sexy, long hair, short dress“, „the man is positioned on a higher place than the woman; even though he is sitting, he is higher than her“, oder auch:

“I think it’s like in the story because the girls are for the status: when you have a good-looking girl you’re risen in status. And yeah, the guys are always mentioned with a name and I think there are two girls of which we know the name and the others, we don’t know.” (König, 2018, S. 254)

Interessanterweise gelangen ähnliche Aussagen bei der anschließenden Analyse und Reflexion der Perspektivenstruktur durch ein *close reading* einzelner Textstellen, die stark sexistische Klischees reproduzieren, nicht so gut. Dieser Umstand könnte darauf hindeuten, dass die schriftlich-verbale sexistische Darstellung von Frauen vielen nicht auffällt. Unter literaturdidaktischen Gesichtspunkten könnte dies auch bedeuten, dass die Schüler*innen die männliche Perspektive bei der Lektüre – die zum Zeitpunkt der Gender-

³ Aus rechtlichen Gründen kann das Foto, das der Titelgestaltung zugrunde gelegt ist, hier nicht abgebildet werden. Das Titelbild ist aber unter folgendem Link sowie bei einer offenen Suche nach „Accidental Billionaires + Diesterweg“ zu sehen: <https://c.wgr.de/i/artikel/288x288-fit/978-3-425-04817-8.webp>.

Einheit schon abgeschlossen war – bereits so sehr übernommen hatten, dass sie einen distanzierend-analytischen Blick nicht mehr einnehmen konnten oder wollten. Diese Interpretation der Ergebnisse unterstreicht die Notwendigkeit, Empathie-orientierte und analytische Zugänge zu variieren, und gibt einen Hinweis darauf, dass dabei die Reihenfolge und Dauer in Unterrichts- und Vorbereitungszeit eine zentrale Rolle spielen.

Die anschließende Aufgabe zur Empathie und Interpretation bestand darin, die im Text fehlenden weiblichen Perspektiven kreativ zu ergänzen. Anlass ist der Moment in der Handlung, in der Marc Zuckerberg die Vorläufer-Version von Facebook online stellt: Bei FaceMash handelte es sich um eine Seite, für die Zuckerberg die Facebooks der Harvard-Campus-Häuser gehackt und einen Algorithmus geschrieben hatte, mit dem Frauen nach dem Kriterium „*hot or not*“ verglichen und weggeklickt werden konnten. Diese Episode basiert auf tatsächlichen Begebenheiten, und es gibt dazu online einsehbarer Artikel aus der Harvard-Campuszeitung *The Crimson*.⁴ Die Aufgabe in der Unterrichtsreihe war es, zu diesem Artikel und Vorfall einen Leserinnenbrief aus der Sicht von Harvard-Studentinnen zu schreiben. Diese Schreibaufgabe wurde von einigen Schüler*innen sehr gut aufgenommen und ausgestaltet; andere hatten damit Schwierigkeiten. Das war nicht unbedingt geschlechtsspezifisch verteilt, aber mich hat das Beispiel eines Schülers beschäftigt, der die Aufgabe anders gelöst hatte und statt aus einer weiblichen Perspektive aus Sicht des Freundes einer Harvard-Studentin geschrieben hatte. Beim Vortragen erläuterte er nur kurz, er habe irgendwie keine weibliche Perspektive übernehmen können. Dies (und die ebenfalls eher sexistische Ausgestaltung der Perspektive des Freundes) wurde von einer Mitschülerin kritisiert; vom Lehrer wurde diese Umgestaltung jedoch sofort eingeräumt.

An diesem Beispiel lässt sich mit einem strukturorientierten Blick auf Ungleichheit und Vielfalt sehen, dass es durchaus ein Problem für Lernende sein kann, eine gesellschaftlich hierarchisch benachteiligte Position auszugestalten. Das mag damit zusammenhängen, dass gerade in der Pubertät geschlechtliche Abgrenzung häufig durch Abwertung jeglicher Konnotation mit Weiblichem erfolgt. Andererseits muss genau deshalb auch an diesem Punkt angesetzt werden, wenn solche Ungleichheiten abgebaut werden sollen. Einblicke und Perspektivenübernahmen müssen eingeübt werden, da sie offensichtlich ungewohnt sind. Didaktische Implikationen aus dieser Erfahrung sind, dass einerseits der Schonraum des Literarischen möglichst stark in Anspruch genommen werden muss und eine Perspektivenübernahme auch methodisch noch stärker unterstützt werden sollte, dass die Lernenden aber andererseits nicht aus der Herausforderung entlassen werden bzw. ihnen die Möglichkeit genommen wird, Perspektiven kennenzulernen, die weniger privilegiert sind als die eigene.

Eine weitere Interaktion zur fortwährenden Relevanz einer strukturorientierten gesellschaftskritischen Perspektive sei noch erwähnt, die sich auf die Aushandlungs- und Transfer-Aufgabe in der Reihe bezog. Dabei sollten die Schüler*innen in Anlehnung an einen TEDTalk von Sheryl Sandberg (Co-Geschäftsführerin bei Facebook) in Gruppen eine Rede zu strukturellen Ungleichheiten auf Management-Ebene⁵ zu ihnen aus dem eigenen Alltag bekannten Beispielen für Ungleichheiten entwerfen und halten. Als der ganze Kurs am Ende des Schuljahres in einer Abschlussstunde, bei der ich das erste Mal aus meiner Beobachter*innenrolle in Interaktion mit den Schüler*innen trat, um ein Gesamt-Feedback gebeten wurde, sagte eine Schülerin, dass sie es für die Mädchen gut gefunden hatte, eine Rede zu schreiben, dass sie aber glaube, dass es für die Jungen schwierig gewesen sei. Letztere bestätigten das an dieser Stelle allerdings nicht. Der Sprechakt der Schülerin war eine interessante Mischung aus einem aneignenden „Für-die-Jungen“-Sprechen und gleichzeitiger Abwertung der eigenen Interessen (vgl. näher König, 2018, S. 344f.). In der anschließenden Diskussion stellte sich zudem heraus, dass

⁴ Vgl. <https://www.thecrimson.com/article/2003/11/4/hot-or-not-website-briefly-judges/>.

⁵ Vgl. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-e&q=Sheryl+Sandberg+TED+Talk+>.

es keiner*keinem der Schüler*innen aufgefallen war, dass in allen Texten für ihr Zentralabitur keine weiblichen Perspektiven vorkamen. Das hatte auch während der drei Unterrichtseinheiten zu Gender und Sexualität niemand bemerkt, und weder Schüler noch Schülerinnen kritisierten, dass von den Schülerinnen ja somit durchweg erwartet wurde, männliche Perspektiven zu übernehmen. Bei allem Nachdenken über Vielfalt bedarf es also gerade auch in der Schule immer noch einer strukturorientierten, auf Gleichheit ausgerichteten Perspektive.

4.2 *Outsourced* – „*Doing gender*“ (audio-)visuell

In der zweiten Sequenz war der Schwerpunkt ein interaktionistisch-konstruktivistischer und, begünstigt durch das audiovisuelle Medium Film, wurden „*doing gender*“-Prozesse am Beispiel des Films *Outsourced* (Regie: John Jeffcoat) betrachtet (vgl. König, 2018, S. 269ff.). In dem Film werden Globalisierungsprozesse thematisiert, nämlich Outsourcing nach Indien, verknüpft mit einer interkulturellen Liebesgeschichte zwischen dem amerikanischen Angestellten, der die indischen Mitarbeiter*innen anlernen soll, und der dortigen Angestellten Asha, von der sich herausstellt, dass sie für eine arrangierte Ehe versprochen ist.

Die Analyse von Screenshots und die Reflexion der Bildsprache brachten interessante Erkenntnisse und einen geschärften Blick für „*doing gender*“-Prozesse durch Kleidung, Körperhaltung, Gestik und Mimik der Protagonist*innen. Auch die kinematografische Inszenierung von Gender durch Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven kam zur Sprache, z.B. wie amerikanische Männlichkeit bei der Organisation des Outsourcing-Prozesses in Weitwinkel von unten hoch gefilmt, indische Weiblichkeit in Großaufnahme und bunten, weichen Farben dargestellt wird.

Da in dem Film wiederum die männliche und amerikanische Perspektive die Fokalisierungsinstanz ist, wurde in der Einfühlungs- und Interpretationsphase verstärkt die weibliche indische Perspektive in den Mittelpunkt gerückt. Als Konsequenz aus den Erfahrungen der ersten Unterrichtsreihe wurde die Perspektivenübernahme mit der weniger privilegierten Perspektive stärker unterstützt (z.B. mit den dramapädagogischen Methoden Stimmenskulptur und Gedankentunnel, anhand derer mögliche verschiedene und miteinander im Konflikt stehende Stimmen oder Interpretationen der Zerrissenheit von Figuren in ambivalenten Momenten von den Schüler*innen verkörpert werden; vgl. Surkamp & Nünning, 2020, S. 192f.). Dieser handlungsorientierte Zugang bewährte sich; als ein Beispiel ist nochmals der Schüler zu erwähnen, der zuvor keinen Leserinnenbrief hatte schreiben können – der in der Stimmenskulptur aber eine sehr emotionale Interpretation der Stimme der Figur entwickelte und beim Methodenfeedback sagte: „I liked it because – I don’t know – for me it’s different to talk from Asha’s perspective than to talk from my perspective about the film“ (König, 2018, S. 280). In diesem Fall hatte insbesondere die dramapädagogische Annäherung dem Schüler geholfen, eine weibliche Perspektive übernehmen zu können.

Insgesamt führte die Ausgestaltung der Perspektive der Protagonistin dazu, dass die Lernenden sie hinterher als komplexer wahrnahmen als bei der Erstrezeption, wobei die Fragen des „*doing gender*“ teilweise hinter die kulturellen Aspekte zurücktraten, also zeitweise Gender entdramatisiert wurde.

Vor allem bei dieser konstruktivistischen Perspektive, aber auch in den anderen Unterrichtsreihen bewährten sich handlungs- und produktionsorientierte Zugänge und die Arbeit mit Bildern. Dies zeigte sich in den bemerkenswerten Ergebnissen der Transfer- und Aushandlungsaufgabe – einem Bilderspaziergang, den die Schüler*innen als Hausaufgabe durchführten und bei dem sie „*doing gender*“-Prozesse in ihrer Umgebung abbildeten. Von geschlechtsspezifisch adressiertem Spielzeug über entsprechende Produktgestaltung bei Kosmetika und Alkohol, von Aufnahmen häuslicher Arbeitsteilung zu Sitzhaltungen auf privaten Fotos waren Bilder dabei, die ein hohes Bewusstsein für

„doing gender“-Prozesse zeigten. Die selbst mitgebrachten Fotos erwiesen sich im Übrigen als ein besonders produktiver Diskussionsanlass; die Schüler*innen wollten weit mehr dazu mitteilen und auf die Bilder der anderen reagieren als erwartet. Dabei kamen im Übrigen auch Ungleichheitserfahrungen aus dem eigenen Alltag zur Sprache, die in der – mehrere Wochen zurückliegenden – Reihe unter strukturorientierter gesellschaftskritischer Perspektive (noch) nicht zur Sprache gekommen waren. Darin zeigt sich, dass sich in der Unterrichtspraxis alle theoretischen Perspektiven durchmischen können, was durchaus zu begrüßen ist: Ihre Differenzierung kann bei der Planung helfen, blinde Flecke zu vermeiden; in der Umsetzung kann dann zum Tragen kommen, dass alle diese Perspektiven in der Lebenswelt der Lernenden von Relevanz sind. Eine interaktionistische konstruktivistische Perspektive trug jedoch insbesondere dazu bei, den Blick für das Herstellen von Geschlecht in vielen alltäglichen Momenten zu verdeutlichen; es trat aber z.B. bei der Analyse der Filmszenen auch hinter andere kulturelle Differenzkategorien zurück.

4.3 „*Shall I Compare Thee to a Summer's Day*“ –

Heteronormativitätskritik mit Shakespeare und aktueller Jugendliteratur

Eine diskurstheoretisch-dekonstruktivistische Reflexion von Heteronormativität erfolgte schließlich an einem Klassiker der englischen Literatur und des Literaturunterrichts: an William Shakespeares Sonett 18, „*Shall I Compare Thee to a Summer's Day*“. Von diesem Gedicht ist der Forschung bekannt, wird in Schullektüren aber eben häufig nicht erwähnt (vgl. Volkmann, 2008), dass es an einen jungen Mann gerichtet ist. Auch in der Forschung und der historischen Shakespeare-Rezeption war das allerdings jahrhundertlang ein echtes „Problem“ vieler Leser*innen des 17., 18., 19. Jahrhunderts und noch weit ins 20. Jahrhundert hinein und hat zu rezeptionsgeschichtlichen Stilblüten geführt (vgl. Stallybrass, 1999), die mit den Schüler*innen analysiert wurden.⁶

Zunächst jedoch lasen und analysierten die Schüler*innen das Sonett, wobei die Geschlechterbeziehungen erst einmal nicht näher im Fokus standen, sondern die Schüler*innen sich in Partnerarbeit mit Scaffolding-Material das Gedicht mit seinen rhetorischen Stilmitteln erschlossen und dann die Ergebnisse zusammengetragen wurden. Dabei wurde das Geschlecht des lyrischen Ichs in den ersten Beiträgen noch offengehalten, „he or she“; im Verlauf der Unterrichtsphase fand jedoch unbemerkt im Klassenraum eine Schließung auf einen „he“, der an „she“ schreibt, statt. Später stellte sich allerdings heraus, dass es offensichtlich in der Partnerarbeit zur Gedichtanalyse mindestens in einer Gruppe eine homosexuelle Lesart mit männlichem Sprecher und Adressaten gegeben hatte, die aber dann bei der Besprechung im Plenum nicht benannt wurde. Erst als der Lehrer nachfragte, ob alle „*the addressee*“ des Sonetts als Frau gelesen hätten, wurde diese Lesart eingebracht. Das war ein Beispiel dafür, dass solche Lesarten gerade in größeren Gruppen im Schweigen verschwinden; gleichzeitig zeigt es aber auch, dass eine einzige – offene – Nachfrage der Lehrperson den Raum für verschiedene Lesarten und damit Sexualitäten öffnen kann. Die anschließende Diskussion war literaturdidaktisch und geschlechterreflektierend sehr produktiv, weil nochmals von allen Beteiligten intensiv nach Texthinweisen für die eigene Lesart gesucht, aber auch historisches Kontextwissen herangezogen und die eigenen heteronormativen Leseerwartungen reflektiert wurden.

Die Dynamiken und Auswirkungen von Prozessen des Verschweigens und Versteckens vielfältiger Sexualitäten wurden dann vertieft behandelt, zunächst mit einer analytisch-reflexiven literaturhistorischen Doppelstunde, in der die Shakespeare-Rezeption daraufhin untersucht wurde, welche teilweise fast parodistisch anmutenden Erklärungen im Laufe der Jahrhunderte herangezogen wurden, um eine homoerotische Lesart

⁶ Vgl. König (2015) für unterrichtspraktische Hinweise zu dieser Unterrichtsreihe; für eine ausführliche Darstellung der hier beschriebenen Ergebnisse vgl. König (2018, S. 288ff.).

weg zu erklären. Zum anderen las die Klasse für einen auf Empathie und Interpretation ausgerichteten Zugang eine aktuelle Short Story, „Different for Boys“ von Patrick Ness (2010), in der sich die vier Protagonisten gerade mit ersten sexuellen Erfahrungen und einem Outing als schwul beschäftigen und das eine stilistische Besonderheit aufweist: Alle Textpassagen, in denen Schimpfwörter verwendet werden oder in denen es um Sex geht, sind geschwärzt. Es geht also auch an der Textoberfläche um Tabus, um Normen und die Frage, was als besprechbar gilt und was nicht. Die Kurzgeschichte stieß auf hohe Resonanz; die Schüler*innen äußerten abschließend, dass sie sich damit gerne länger beschäftigt hätten.

Im Hinblick auf die Frage nach der Übernahme von diskursiv marginalisierten Perspektiven ergab sich eine interessante Beobachtung bei der Organisation der Empathie- und Interpretationsaufgabe: Die Schüler*innen konnten sich bewusst aussuchen, mit welcher Figur sie sich näher beschäftigen wollten. Entgegen der Erwartungen nach den ersten beiden Unterrichtseinheiten wählten die meisten männlich sozialisierten Schüler in dem Kurs nicht den heterosexuellen Charakter, auch nicht den offen schwulen. Vielmehr entschieden sich auffallend viele für den Charakter, der erste sexuelle Erfahrungen mit seinem besten Freund macht, aber sich in der Öffentlichkeit sehr abwertend homophob äußert und auch physisch gewalttätig wird. Von sexuellen Erfahrungen mit Jungen selbst mussten sich die Schüler bei der Wahl der Charaktere also offensichtlich nicht abgrenzen, solange verbal eine Distanzierung aufrecht erhalten blieb – bzw. fanden offensichtlich mehrere Schüler*innen genau diese Komplexität spannend und konnten sich in sie hineinversetzen.

Aus der Perspektive dieser Protagonisten wurden in einem Gruppenpuzzle verschiedene Szenarien durchgespielt, wie es sich für diese Jungen anfühlen würde, das Shakespeare-Sonett in der Schule zu lesen, wenn die Möglichkeit eines männlichen Adressaten durch die Lehrperson entweder nicht erwähnt wird, doch erwähnt wird oder erwähnt und dann abwertend abgetan wird. Auf die Ergebnisse kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (vgl. König, 2018, S. 303f.). Es zeigte sich jedoch, dass Einsichten aus dieser Perspektivenübernahme später auf eindrucksvolle Weise in der Diskussion wieder auftraten, die die Aushandlungs- und Transferphase dieser Einheit darstellte. Dabei sollten die Schüler*innen in Gruppen selbst diskutieren, ob und wie LGBTIQ*-Identitäten in der Schule repräsentiert sein sollten (was 2013 gerade ein aktuelles Thema war, als Bildungspläne sexuelle Vielfalt in einigen Bundesländern als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe festschreiben sollten und es öffentlich breite rechtskonservative Abwehrreaktionen darauf gab). Hier nur zwei kurze Ausschnitte aus zwei Gruppendiskussionen:

A: *Of course, right? I mean, why not? They are normal people, they just like different stuff.*

B: *Yeah, but if it's normal, do you have to discuss it, really? Because you don't discuss the normal. [...]*

C: *Yeah, but if you don't mention it, people think it's awkward.*

(König, 2018, S. 310)

Auf einen Vorschlag, der einem toleranten *Otherring* bei der Repräsentation von LGBTIQ*-Identitäten entsprach, folgten auch Argumente, die auf eine erfolgreich angelegte Reflexion von Heteronormativität deuten lassen und somit verdeutlichen, wie wichtig es ist, diese beiden Implikationen aus einer diskurstheoretisch-dekonstruktivistischen Perspektive zusammenzudenken. Die Argumentation in einer anderen Gruppe ging in eine ähnliche Richtung und deutet auf das Potenzial von schulischem Unterricht hin, solche Diskussionen zu eröffnen – und auf die didaktische Balance, die es dabei zu halten gilt:

G: *Well, I think – I think it's good to include, but on the other hand side, I think if you talk about it in class, it just gets unusual. Because you start thinking about it as something that has to be explained, that can't be normal because you have to talk about it.*

H: But there wouldn't be any other way to talk about it, like, at home, nobody is really talking about this.

(König, 2018, S. 311)

Diese Diskussionen zeigen einen bemerkenswerten Reflexionsgrad und ein Verständnis von diskursiven Marginalisierungs- und Inklusionsmechanismen von Heteronormativität und auch ein Bewusstsein für das Paradox, um das es in diesem Beitrag geht: dass die Reflexion von Differenz und auch die Repräsentation von Vielfalt Differenz produzieren können. Aber wenn dieses Paradox den Schüler*innen schon bewusst werden konnte, scheint die Gefahr einer ungebrochenen Reproduktion von Differenz schon wesentlich geringer. In beiden Gruppen war übrigens schließlich ein Lösungsvorschlag derjenige, der auch meiner Dissertation zugrunde lag und die Annäherung an das Paradox zeigen soll: dass es gut wäre, Themen wie Gender und verschiedene Sexualitäten so wie sie, die Schüler*innen in dem Erprobungskurs, quasi nebenbei – über literarische Texte und Themen, die ohnehin im Unterricht vorkommen – aufzugreifen.

5 Ein verschieden vielfältiges Fazit

Die in diesem Beitrag angestellten Überlegungen und Unterrichtsbeispiele sind ein fremdsprachendidaktischer Annäherungsversuch an ein nicht abschließend auflösbares Paradox, dem viele begegnen, wenn es um die Thematisierung von Differenzkategorien in Forschung wie Lehre bzw. Unterricht geht: dass die Gefahr der Reproduktion dieser Kategorien besteht, gerade während sie in Frage gestellt oder mit ihnen verbundene Ungleichverhältnisse thematisiert werden sollen. Bei diesem Balanceakt handelt es sich jedoch um ein lohnendes, pädagogisch und didaktisch unerlässliches Unterfangen. Der Vorschlag, der in diesem Beitrag ausgeführt wurde, ist daher, methodisch vielfältig vorzugehen: zum einen in der Wahl verschiedener wissenschaftlicher Perspektiven auf den Gegenstand, so dass strukturorientierte, auf die sozialen Konstruktionsmechanismen bezogene ebenso wie dekonstruierende Betrachtungsweisen einfließen und die blinden Flecken der anderen ausleuchten können. In ihren didaktischen Implikationen lassen sich diese verschiedenen Perspektiven zum einen für eine differenzierte Passung von Gegenstand und Herangehensweise heranziehen und zum anderen durch eine Vielfalt an unterrichtsmethodischen Zugängen ergänzen.

Medien und Internetquellen

Primärmedien

- Bechdel, A. (1986). *The Rule*. In A. Bechdel, *Dykes to Watch Out For*. Firebrand Books.
 Jeffcoat, J. (Regie). (2006). *Outsourced*. Shadowcatcher Entertainment.
 Mezrich, B. (2012/2010). *The Accidental Billionaires*. Diesterweg.
 Ness, P. (2010). Different for Boys. In K. Gray (Hrsg.), *Losing It* (S. 73–117). Andersen.
 Shakespeare, W. (2010/1609). Sonnet 18 (Shall I Compare Thee to a Summer's Day). In K. Duncan-Jones (Hrsg.), *Shakespeare's Sonnets* (S. 149). Methuen Drama.

Sekundärtexte und Internetquellen

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
 Butler, J. (1993). *Bodies That Matter. On the Discursive Limits of 'Sex'*. Routledge.
 Degele, N. (2008). *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Fink utb. <https://doi.org/10.36198/9783838529868>
 Dittmer, A. (2023). Vielfalt, Varianz und Prototypen. Diversität als Gegenstand eines wissenschaftspropädeutisch reflektierten und politischen Biologieunterrichts.

- PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 45–61. <https://doi.org/10.11576/pflb-6203>
- Exner, K. (2023). Behinderung als Kategorie – mögliche Wirkungen und Widersprüche in der inklusiven Pädagogik. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 13–28. <https://doi.org/10.11576/pflb-6202>
- König, L. (2015). Que(e)rying Shakespeare. Mit Sonett 18 und Jugendliteratur Heteronormativität reflektieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 49 (135), 38–43.
- König, L. (2018). *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20556-0>
- König, L. (2019). Perspektivenwechsel *under (cultural) construction*. Ein literaturdidaktisches Konzept kulturwissenschaftlich aktualisiert. In A. Grünewald, M. Hethy & K. Struve (Hrsg.), *Kontrovers: Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft* (S. 95–112). WVT.
- Luca, R. (2006). Filmerleben und Medienkompetenz von Jungen. Ein Unterrichtsprojekt mit Jugendlichen in der Haupt- und Gesamtschule zum Thema ‚Männliche Adoleszenz im Film Billy Elliot – I will dance‘. In P. Josting & H. Hoppe (Hrsg.), *Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-)Unterricht* (S. 206–225). kopaed.
- Stallybrass, P. (1999). Editing as Cultural Formation: The Sexing of Shakespeare’s Sonnets. In J. Schiffer (Hrsg.), *Shakespeare’s Sonnets. Critical Essays* (S. 75–88). Garland Pub.
- Surkamp, C. & Nünning, A. (2020). *Englische Literatur unterrichten. Unterrichtsmodelle und Materialien* (5., aktual. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Volkman, L. (2007). Gender Studies and Literature Didactics: Research and Teaching – Worlds Apart? In H. Decke-Cornill & L. Volkman (Hrsg.), *Gender Studies and Foreign Language Teaching* (S. 161–184). Narr.
- Volkman, L. (2008). ‚Love hurts...‘. Sonette einmal anders: Liebe und Leid bei Sir Thomas Wyatt, Sir Philip Sidney und William Shakespeare. *Englisch betrifft uns*, 7, 7–13.
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1 (2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Wetterer, A. (2003). Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *Gesellschaftstheorie und feministische Kritik* (S. 286–319). Westfälisches Dampfboot.

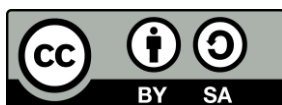
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

König, L. (2023). Differenzkategorien im Unterricht reflektieren, ohne die Differenz zu reproduzieren ...? Eine fremdsprachendidaktische Annäherung an ein Paradox am Beispiel von Gender und Sexualität. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 29–44. <https://doi.org/10.11576/pflb-6085>

Online verfügbar: 03.02.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>