

ide

Informationen zur Deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

## Gender

Herausgegeben von  
Stefan Krammer und Andrea Moser-Pacher

Heft 3-2007  
31. Jahrgang

---

**Editorial**

STEFAN KRAMMER,  
ANDREA MOSER-PACHER:  
Reise durch Gender ..... 5

**Magazin**

Deutsch-Standards ..... 130  
Das Gedicht im Unterricht ..... 134  
ide empfiehlt ..... 138  
Neu im Regal ..... 140

## Gender in Theorie und Wirklichkeit

- ANNA BABKA: »Rundum Gender« – Literatur, Literaturwissenschaft,  
Literaturtheorie ..... 8
- SABINE ZELGER: Die Bügelfrage. Über den Umgang mit  
kulturellen Geschlechterstereotypen ..... 22

## Gender und Bildung

- MAGGIE BRÜCKNER, ANDREA MOSER-PACHER: Deutschunterricht an der HTL  
– eine Herausforderung mit Gender-Effekt ..... 30
- URSULA ESTERL: »Man muss sich trauen!« – Das Mädchenzentrum in  
Klagenfurt. Im Gespräch mit der Geschäftsführerin Mag.<sup>a</sup> Brigitte Janshoff ... 38
- EDIT SCHLAFFER: Männlich und wie weiter ...? ..... 47
- ROMEO BISSUTI: Impulse aus der Männerarbeit für den Deutschunterricht ... 50

## Gender und Sprache

- RICHARD SCHRODT: »Bitte achten Sie in Ihren Beiträgen auf  
geschlechtsneutrale Formulierungen.« ..... 55
- AFRA STURM: Zwiebacktarzane und Cowboygirls. Gender als Gegenstand  
des erweiterten Grammatikunterrichts ..... 63
- PAUL RÖSSLER: Ist Höflichkeit weiblich?  
Soziales Geschlecht in Familienbriefen im historischen Vergleich ..... 70

## Gender in Literatur und Medien

- SUSANNE HOCHREITER: Im verwahten Garten am Rand der kleinen,  
kleinen Stadt. Über literarische Konstruktionen von Identitäten und  
Geschlecht ..... 82
- STEFAN KRAMMER: Spielarten des Männlichen.  
Anregungen (nicht nur) für den Literaturunterricht ..... 92
- CHRISTIAN HOLZMANN: Klatsch, Klischee und echte Kurven.  
Anmerkungen zu Gender und Lesesozialisation ..... 100
- THERESIA LADSTÄTTER: Lesestars haben mehr als ein Geschlecht!  
Leseförderung und Gender ..... 109
- ELISABETH STREIT: »Schön ist die Jugendzeit, sie kommt nicht mehr.«  
Zumutung, Entzauberung, Aufklärung – Gender im Film ..... 118

## Service

- FRIEDRICH JANSHOFF: Geschlechterperspektive(n): Gender – Genus –  
Geschlecht. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht ..... 124

*ide-Hefte oder Beiträge mit Genderbezug*

- ide 1-1990 Frau und Schule
- ide 3-1995 Nützliche Grammatik
- ide 1-2006 Kultur des Lesens
- ide 3-2006 Aufwachsen in Europa

*Das nächste ide-Heft*

- ide 4-2007 Fußball  
*erscheint im Dezember 2007*

*Vorschau*

- ide 1-2008 Kultur des Hörens
- ide 2-2008 Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht
- ide 3-2008 Individualisierung

## [www.uni-klu.ac.at/ide](http://www.uni-klu.ac.at/ide)

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

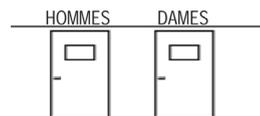
## [www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik](http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik)

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Stefan Krammer  
Andrea Moser-Pacher

## Reise durch Gender

Ein Zug läuft in einen Bahnhof ein. Ein kleiner Junge und ein kleines Mädchen, Bruder und Schwester, sitzen in einem Abteil an der Fensterseite, und zwar einander gegenüber. Nun sehen sie eine Kette von Gebäuden vorübergleiten an einem Bahnsteig, an dem der Zug hält: »Schau, wir sind in Frauen!«, sagt der Bruder. »Dummkopf!«, erwidert darauf seine Schwester, »siehst du denn nicht, daß wir in Männer sind!«



(Lacan 1991, S. 24)

Dieses Bild des französischen Psychoanalytikers Jacques Lacan (1901–1981) ist der Ausgangspunkt unserer Reise durch den Begriff *Gender*.<sup>1</sup> Es ist eine Reise durch ein weites Land, durch ver-

schiedene Stationen, wo *Gender* verhandelt wird, wo *Gender* verortet wird. Wir fahren diese Orte ab, dürfen und müssen dabei auch Ab-Orte aufsuchen: Hommes und Dames. Zwei unterschiedliche Bezeichnungen in derselben Schrift, zwei gleiche Türen, dahinter verschiedene Örtchen, doch alle zum gleichen Zweck. Was sehen wir? Die Unterschiede, die Gleichheiten, oder ist uns alles nur Bahnhof?

Der vorliegende Band soll ein Reisebegleiter sein, der einen differenzierten Blick auf *Gender* ermöglicht, ohne den Begriff selbst festzuschreiben zu wollen. Ganz im Sinne Judith Butlers, die die Position vertritt, »daß keine einfache Definition von *gender* genügen wird und daß die Fähigkeit, die Reise dieses Begriffes durch die öffentliche Kultur zu verfolgen, wichtiger ist, als eine strikte und anwendbare Definition«. (Butler 1997, S. 33f.) Schule ist so ein Ort, wo öffentliche Kultur im besonderen Maße ausgetragen wird, insofern lohnt es sich, hier einmal Halt zu machen, um zu schauen, wie dort *Gender* gelebt wird, wo die Grenzen im Umgang damit liegen und wie diese überwunden oder sogar aufgelöst werden können.

Durch den Band soll die Bedeutung von *Gender* im schulischen Alltag bewusst gemacht werden, und zwar ohne »Dramatisierung« von Geschlecht. Gerade der Deutschunterricht eignet sich durch seinen integrativen Zugang zu Sprache und Kultur, *Gender* zu thematisieren, zu diskutieren, zu hinterfragen und dabei die vielfältigsten Spielarten

<sup>1</sup> Mit der Reismetapher verweisen wir auf Bals *Travelling Concepts* (2002), die *Gender* als einen »wandernden Begriff« beschreiben.

von *Gender* zu (be)handeln: *Doing Gender* als gelebtes Unterrichtsprinzip.

*Doing Gender* ist aber nicht nur Praxis, sondern Theorie zugleich. Denn wenn die Theorie den Konstruktionen von Geschlecht nachgeht, evoziert sie im Prozess der Dekonstruktion und Rekonstruktion neue Sichtweisen und auch Handlungsmöglichkeiten. Damit wird eine Fülle an Spielräumen eröffnet, die auch die Diversität von Gesellschaft und Geschlecht abbildet.

Sind wir in Männer oder sind wir in Frauen? Durch welche Tür Sie gehen, von welchem Fokus aus Sie starten, das bleibt Ihre Entscheidung. Wir geben nur die Richtung vor: Offenheit und Vielfalt.

Gehen Sie nun mit uns auf die Reise, die Ihnen zunächst einen Überblick über die wissenschaftlichen Diskurse »Rundum Gender« gibt (*Anna Babka*). Mit derartig theoretischem Rüstzeug ausgestattet, können Sie sich an die Bügelfrage wagen, die *Gender* jenseits (inter)kultureller Geschlechterstereotypen verhandelt (*Sabine Zelger*). Gebügelt oder besser noch ungebügelt können Sie sich in die Welt der Schule begeben, wo in Bezug auf *Gender* noch so einiges auszubügeln wäre – oder auch nicht? Denn vom Prinzip her sind Burschen und Mädchen (nicht nur) in der Schule gleich zu behandeln, doch die Praxis des Deutschunterrichts gestaltet sich häufig anders. Eine geschlechtssensible Deutschdidaktik begegnet den Stärken und Schwächen der Burschen und Mädchen jeweils differenzierend und individuell. Anregungen sind dabei aus den verschiedenen Praxisfeldern der Jungenarbeit (*Edit Schlaffer* und *Romeo Bisutti*) sowie aus den Erfahrungen im Mädchenzentrum (*Ursula Esterl*) zu

gewinnen. Wie sich die Umsetzung der virulenten *Gender*-Fragen in der Schule gestaltet, zeigt ein ethnographischer Blick auf den Deutschunterricht an der HTL (*Maggie Brückner* und *Andrea Moser-Pacher*). Spätestens nach PISA ist die Verschränkung von Lesen und Geschlecht ein zentrales Thema der Deutschdidaktik. Mit den Fragen, was Burschen und Mädchen lesen – wenn überhaupt – und welche Klischees in den gern gelesenen Büchern bedient werden, beschäftigen sich die Beiträge zur Lesesozialisation (*Christian Holzmann*) und zur Leseförderung (*Theresia Ladstätter*) – praktische Tipps inkludiert.

Auf unserer *Gender*-Reise finden Sie auch Anregungen dafür, wie literarische Texte und Filme im Deutschunterricht in Hinblick auf *Gender* betrachtet werden können: sei es die dekonstruierte Pippi Langstrumpf (*Susanne Hochreiter*), seien es die Fiktionen des Männlichen (*Stefan Kramer*) oder die homosexuellen Ikonen der Leinwand (*Elisabeth Streit*), sie alle mögen als Folien für den Deutschunterricht dienen.

Wir laufen auch in die Häuser der Sprache ein und fragen danach, wie geschlechtergerecht formuliert werden kann (*Richard Schrodt*) und wie im Deutschunterricht damit umzugehen ist (*Afra Sturm*). Dass ein *gegenderter* Sprachgebrauch keiner stilistischen oder typografischen Norm unterliegt, zeigt sich in der individuellen Auffassung von geschlechtergerechter Schreibweise der Autoren, Autorinnen und AutorInnen dieses Bandes. Als editorisches Prinzip wird größtmögliche Freiheit in der Handhabung von Sprache und Geschlecht gewährt. Widerspricht denn nicht ein Konzept wie *Gender* j-

licher Normierung? Aber höflich darf jeder sein, und naturgemäß auch jede. Ein wissenschaftlicher Ausflug in die Welt des Briefeschreibens von Mann und Frau gibt Auskunft darüber (*Paul Rössler*). Zu weiteren Exkurs(ion)en laden die bibliographischen Notizen zur Gender-Forschung ein (*Friedrich Janshoff*).

Sind wir nun in Männer oder sind wir nun in Frauen? Oder sind wir angelangt im verwahten Garten am Rande der kleinen, kleinen Stadt ...

#### Literatur

BAL, MIEKE: *Travelling Concepts in the Humanities. A Rough Guide*. Toronto: University of Toronto Press 2002.

BUTLER, JUDITH: Das Ende der Geschlechterdifferenz? In: Huber, Jörg; Heller, Martin (Hrsg.): *Konturen des Unentschiedenen*. Basel: Stroemfeld 1997, S. 25–44.

LACAN, JACQUES: Das Drängen des Buchstabens im Unbewußten oder die Vernunft seit Freud. In: Ders.: *Schriften 2*. Weinheim-Berlin: Quadriga 1991, S. 15–59.



Anna Babka

## »Rundum Gender«

– Literatur, Literaturwissenschaft, Literaturtheorie

Literatur gilt trotz vielfältiger neuer Medienangebote als bedeutende kulturelle Praxis. Diese wurde und wird wissenschaftlich erforscht, wobei in den letzten Jahrzehnten gendertheoretischen Ansätzen wachsende Bedeutsamkeit zugemessen wurde. Gendertheoretisch orientierte Forschung kann und soll die Literaturwissenschaften unterstützen und begleiten. Sie kann zum Beispiel darüber nachdenken, wie literarische Texte funktionieren und wie geschlechtliche Identitäten in diesen konstruiert werden bzw. organisiert sind.<sup>1</sup> Diese Untersuchung erfolgt theoriegeleitet, wobei Theorie und Praxis nicht als starre Oppositionen gefasst werden, sondern als in Wechselwirkung stehende verwobene dynamische Konzepte. Wenn von Theo-

---

ANNA BABKA absolvierte das Studium der Komparatistik, Germanistik und Gender Studies in Wien, Lausanne, Paris und Berkeley; Lektorin an den Universitäten Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Universität Wien, Dr. Karl Lueger-Ring 1, A-1010 Wien. E-Mail: anna.babka@univie.ac.at

1 Literatur wird in jüngeren kulturwissenschaftlichen Ansätzen als »performativ« verstanden, also als textuelle Praxis, die nicht nur die Welt beschreibt, sondern vor allem etwas tut. Das heißt, dass jede literarische Äußerung nicht einfach einen vorgängigen Sachverhalt beschreibt, sondern die diskursiven Tatsachen konstituiert, auf die sie sich bezieht: Das können literarische Charaktere und ihre Handlungen sein, aber auch Ideen und Begriffe, die durch den literarischen Text überhaupt erst etabliert werden (z. B. das »romantische« Konzept der *Liebe*). Literatur als performativ zu verstehen trägt damit zugleich zur ihrer Legitimation und Verteidigung gegen positivistisch motivierte Abwertungsversuche bei: literarische Texte bestehen nicht einfach aus Pseudostatements, sondern performieren Sprechakte, die die Sachverhalte hervorbringen, die sie benennen, und auf diese Weise die Welt verändern (vgl. Culler 2002, S. 140–155).

rie die Rede ist, so Jonathan Culler, geht es um Signifikationsprozesse, um die Produktion und Repräsentation von Erfahrung, um die Konstitution von Subjekten, kurz, wie er sagt, um etwas, was Kultur im weitesten Sinn bedeutet (vgl. Culler 2002, S. 9–30). Dies eröffnet spannende und wichtige Fragen auch für den Literaturunterricht, also für die sogenannte Praxis. In dieser kann im Dialog mit den theoretischen Entwicklungen ein Zugang zur fiktionalen Literatur erprobt werden, der die kulturelle Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit in den Blick nimmt und sich u. a. der Frage widmet, »inwiefern der Körper, also das biologische Geschlecht (>sex<), kulturelle Inszenierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit bestimmt oder mitbestimmt« – eine Frage, wie Christian Schacherreiter herausstellt, die im Unterricht sehr oft ausgeblendet wird (Schacherreiter 2006, S. 973).

### 1. »Von Gender« – Geschichte und Ver-Wendungen des Begriffs

Von *gender* zu sprechen, bedeutet zugleich, eine Abgrenzung vorzunehmen – die zu *sex*. Unter *sex* wird im Allgemeinen das binär angelegte und als eindeutig männlich oder weiblich ausgewiesene biologische Geschlecht verstanden. *Gender* hingegen bezeichnet die soziokulturellen Merkmale der beiden Geschlechter sowie die entsprechende soziale Geschlechtsrolle in ihrer kulturellen Determiniertheit.

Der Begriff *gender*, ein aus der englischen Grammatik entlehnter Begriff, wurde 1955 von dem US-amerikanischen Forscher John Money eingeführt. Money beschrieb damit das Fühlen und Verhalten von intersexuellen Menschen, deren körperliches Geschlecht nicht eindeutig als männlich oder weiblich klassifizierbar ist und die dennoch eine eindeutige Geschlechtsidentität oder eine eindeutige Geschlechtsrollenpräsentation aufweisen. Der Psychoanalytiker Robert Stoller war einer der ersten Wissenschaftler, der auf die Diskrepanz zwischen physiologischen Geschlechtsmerkmalen und den soziokulturellen Bedeutungen von Weiblichkeit und Männlichkeit hingewiesen hat (Stoller 1968). Als eine der ersten Feministinnen, die ebenfalls von dieser Differenzierung ausging, argumentierte Ann Oakley, dass *gender* nicht notwendig vom biologischen Geschlecht abhängt, da dieses anatomischen Ursprungs ist, während *gender* durch einen Prozess der Akkulturation angenommen wird (Oakley 1972). Ein entscheidender Impuls zur Entwicklung der Gender Studies in den USA ging schließlich von der Anthropologin Gayle Rubin aus. Sie verknüpfte die Freud'sche Psychoanalyse und den Strukturalismus von Claude Lévi-Strauss und machte die Differenzierung von *sex* und *gender* über den Begriff des *sex-gender-Systems* für die Gesellschaftsanalyse nutzbar. In ihrem Kernargument verwies sie darauf, dass das *sex-gender-System* Strukturen bezeichnet, die in einer spezifischen Kultur gleichsam aus dem »biologischen Rohmaterial« (*sex*) gesellschaftliche Subjekte (*gender*) hervorbringen (vgl. Rubin 1975, S. 157–210).

Die Trennung der Kategorien *sex* und *gender* ist innerhalb der feministischen Theorie dadurch motiviert, den vermeintlich naturgegebenen Kausalzusammenhang zwischen biologisch fundiertem Geschlecht und den jeweils kulturell konstruierten, variablen Geschlechtszuschreibungen aufzuheben. Der Begriff der Konstruktion weist auf das »Machen« und »Gemachtsein« von *gender* hin, also auf *doing*

*gender* – eine Wortkombination, die aus der Ethnomethodologie stammt (vgl. u. a. West/Zimmermann 1987, Garfinkel 1967). In den 1990er Jahren hat u. a. die amerikanische Biologin Judith Lorber den Begriff des *doing gender* neu verhandelt und die Herstellungsprozesse der Geschlechterdifferenz breit entfaltet (Lorber 1991 und 2003). *Doing gender* heißt, dass *gender* in einem alltäglichen und unvermeidlichen Prozess interaktiv hergestellt wird und dass die vermeintlich naturgegebenen Unterschiede zwischen Männern und Frauen, zwischen Schwulen und Heterosexuellen usf. die Effekte routinemäßiger Selbstdarstellungs-, Interpretations- und Zuschreibungsprozesse sind, die einer permanenten Wiederholung bedürfen. *Gender* ist demnach keine natürliche und starre Kategorie, sondern eine konstruierte und dynamische. Wird *gender* als von sozialen und kulturellen Umständen abhängig und damit als historisch-zeitgebunden gedacht, so muss es eine veränderbare, eben eine dynamische Konstruktion sein.

Die Annahme, dass *gender* – anders als *sex* – konstruiert ist, impliziert, dass es »den Körper« oder »die Sexualität« vor jeglicher Konstruktion gibt. Hier setzt Judith Butlers Kritik an. Butler wendet sich gegen die Trennung von *sex* und *gender* und dekonstruiert die binäre Logik der *sex-gender*-Dichotomie (Butler 1991). Sie vertritt die These, dass das biologische Geschlecht ebenso kulturell konstruiert ist wie das soziale Geschlecht, dass also »sex [möglicherweise] immer schon *gender* gewesen [ist]« (Butler 1991, S. 24) und dass es keine Wahrnehmungsmöglichkeit von *sex* außerhalb seiner soziokulturellen und damit diskursiven Verfasstheit gibt. Das heißt, dass auch das biologische Geschlecht im Bereich der Kultur verortet wird und nicht in Opposition zu *gender*, also zum sozialen Geschlecht, gedacht wird.

Butler argumentiert, dass von keiner natürlichen Kohärenz zwischen den Kategorien *sex*, *gender* und Sexualität ausgegangen werden kann – also dass zum Beispiel keine Korrelation zwischen einem weiblichen *gender*, einem weiblichen Körper und einer heterosexuellen Begehrensstruktur besteht. Hingegen wird diese vermeintliche Kohärenz durch eine Wiederholung von stilisierten Akten innerhalb regulativer Diskurse hervorgebracht – Akte, die allererst den Anschein eines essentiellen Kerns von *gender* erzeugen. Auf diese Art und Weise stellt Butler *gender* entlang der Kategorien *sex* und Sexualität als performativ heraus und betont damit in gleicher Weise den Akt des Hervorbringens wie des hervorgebracht Werdens von *gender*.

Der Begriff *gender* steht außerdem für mehr als für das, wofür er ursprünglich eingeführt wurde, also für die Entgegensetzung zum biologischen Geschlecht, zu *sex*. *Gender* gerät mittlerweile nahezu zum Kennwort oder Codewort für die Teilnahme an bestimmten Diskursen und steht für die spezifische Positionierung innerhalb derselben. Das heißt, dass das Wort *gender* sowohl bestimmte Inhalte als auch Haltungen und Verortungen verspricht, wie – »naturgemäß« könnte man fast sagen – die Abgrenzung zu gewissen Ausrichtungen feministischer Forschung, die von einem biologisch determinierten Dualismus der Geschlechter ausgehen (wie z. B. Differenzfeminismus, Gynozentrischer Feminismus).

## 2. »Vor und entlang Gender« – feministische (Literatur-)Theorie im historisch-politischen Kontext

Feministische Theoriebildung ist in ihren Ursprüngen politisch verankert. Im sogenannten *First Wave Feminism* (*erste Frauenbewegung*) des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts wurde u. a. das Wahlrecht oder das Recht auf Bildung und Berufstätigkeit für Frauen gefordert. Eine bedeutende Vorläuferin dieser ersten Frauenbewegung war Mary Wollstonecraft (1759–1797), als zentrale Vertreterinnen können Olive Schreiner (1865–1920) und Virginia Woolf (1882–1941) in England genannt werden sowie Luise Otto-Peters in Deutschland (1819–1895). Den theoretischen Schlusspunkt der ersten Frauenbewegung und gleichsam einen Übergang zur zweiten Frauenbewegung bildete Simone de Beauvoirs (1908–1986) Studie *Das andere Geschlecht* (*Le deuxième sexe*, wörtl. »Das zweite Geschlecht«) von 1949 mit ihrem berühmt gewordenen Satz: »Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.« Mit diesem Satz ist zugleich die zentrale These von *Das andere Geschlecht* formuliert. Beauvoir geht jedoch noch einen Schritt weiter und gerät damit zur Vorläuferin genderorientierter Forschung, indem sie das soziale Geschlecht vom biologischen und vom psychischen Geschlecht trennt: Nicht nur ist weder die Biologie, die Psyche noch die Ökonomie das Schicksal der Frau, der Begriff »Frau« selbst ist eine Figur, ein Zwischenprodukt, ein Mythos, der durch historische und soziokulturelle Bedingungen hervorgebracht und als »Frau« bezeichnet wird.

In den USA entsteht die zweite Frauenbewegung (*Second Wave Feminism*) Ende der 1960er Jahre. Sie geht zum einen auf das *Women's Rights Movement* zurück, dessen vorrangiges Ziel darin bestand, soziale und arbeitspolitische Rechte, wie zum Beispiel die arbeitsrechtliche Gleichstellung von Frauen einzufordern, zum anderen auf das *Women's Liberation Movement*, das sich als Teil einer Antikriegsbewegung zu Zeiten des Vietnamkriegs formierte, sich jedoch eher über feministische Theorieproduktion profilierte. In Großbritannien entwickelte sich etwa zur selben Zeit eine kritische Bewegung, die sich gegen das Patriarchat und gegen Sexismus wandte. Aus beiden Richtungen heraus bildete sich, was im angloamerikanischen Raum als *Second Wave of Feminist Literary Criticism* bezeichnet wird. Eines der ersten Ziele der *feministischen Literaturwissenschaft* war es dann auch, durch die kritische Analyse von Diskriminierungsstrukturen Bewusstseinsarbeit im Hinblick auf die Marginalisierung von Frauen im literarischen Feld insgesamt zu leisten. Damit ist sowohl ein Initial für feministische Literatur-Theoriebildung als auch ein durchgängiges Interesse markiert. Protagonistinnen der Anfänge der zweiten Frauenbewegung innerhalb der Literaturwissenschaft in den USA, die unterschiedliche Forschungsdesigns mit entsprechenden Schwerpunktsetzungen entwickelten und auch akademisch etablierten, waren unter anderen Kate Millett, Elaine Showalter, Nancy Chodorow, Sandra M. Gilbert und Susan Gubar.

Motiviert durch die Ereignisse vom Mai 1968 in Paris versuchten die Vertreterinnen des stark theorieorientierten französischen Feminismus – Hélène Cixous, Luce Irigaray und Julia Kristeva – in kritischer Auseinandersetzung mit der Dekonstruktion und der Psychoanalyse ein von der männlichen Ordnung abweichendes Schrei-

ben zu entwickeln, die sogenannte *écriture féminine* (vgl. dazu Kapitel 3). Mit ihrem theoriegeleiteten bzw. sich an Theorie abarbeitenden Ansatz gingen sie zwar auch in den akademischen Diskurs ein, Lehrstühle für Frauenforschung, Gender Studies oder Queer Studies bilden jedoch auch in Frankreich bis ins 21. Jahrhundert die Ausnahme.

Auch in Italien und Deutschland bildeten sich feministische Gruppen aus, die sich mit der Unterdrückung der Frau, sexueller Ausbeutung oder Fragen der Abtreibung auseinandersetzten. In Deutschland geschah dies aus der StudentInnenbewegung der 1968er Jahre heraus. Obwohl die theoretisch anspruchsvollen Texte der *écriture féminine* relativ früh ins Deutsche übersetzt wurden, konnten sie sich im deutschsprachigen Raum erst im Laufe der 1980er Jahren, wiewohl in beschränktem Maß, durchsetzen. Dekonstruktive Theorieangebote, wie die der *écriture féminine*, stehen für eine Art und Weise der theoretischen Reflexion, der die deutschsprachige feministische Literaturwissenschaft – nicht zuletzt aufgrund ihrer Orientierung an der soziologischen Ausrichtung der Frankfurter Schule – mit Skepsis und einer Rezeptionshemmung begegnete. Bis auf wenige Ausnahmen gelang es jedoch auch im deutschsprachigen Raum nicht, die Frauen- und Geschlechterforschung bzw. eine feministische Literaturwissenschaft auf der Ebene von Lehrstühlen zu institutionalisieren. Ungeachtet dessen kommt gerade den Literaturwissenschaften eine tragende und prägende Rolle hinsichtlich der Etablierung und Institutionalisierung der feministischen Frauenforschung, der Gender Studies und Queer Studies zu.

### 3. »Auf Gender zu« – *criticism versus theory*

*Criticism versus theory* stellt eine signifikante Differenz innerhalb der Ansätze und Zugangsweisen feministischer LiteraturwissenschaftlerInnen dar, wie es auch die britische Theoretikerin Toril Moi herausarbeitet. Sie fokussiert in ihrer Studie *Sexus, Text, Herrschaft* das Problem der Theorielastigkeit versus Theoriefeindlichkeit bestimmter Ausrichtungen und unterscheidet zwischen den Vertreterinnen des sogenannten *criticism* – Kate Millett, Judith Fetterley, Mary Ellman, Elaine Showalter, Sandra Gilbert und Susan Gubar u. a. – bzw. der *theory* – Simone de Beauvoir, Luce Irigaray, Hélène Cixous und Julia Kristeva (vgl. Moi 1989). Vertreterinnen des *criticism*, die zugleich den Geschlechtsunterschied, die Geschlechterdifferenz *betonen* und *festschreiben* und damit *differenzlogisch* argumentierten, betrachteten theoriegeleitete Forschung tendenziell kritisch distanziert. Diese Distanznahme basierte auf dem Vorwurf, dass Theorielastigkeit oder Theoriegläubigkeit *hierarchische Dichotomien*, d. h. ungleich gewertete Gegensatzpaare ins Werk setzen würden, im Besonderen zwischen scheinbar unpersönlicher, objektiver, öffentlicher und daher »männlicher« Theorie und angeblich persönlicher, subjektiver, privater und daher »weiblicher« Erfahrung.

Diese Bedenken hinsichtlich einer theoretisch fundierten und damit vermeintlich androzentrischen (männerzentrierten, von Männern geprägten und an Männern orientierten) Erkenntnistheorie äußerten sich in einer Tendenz zur Theoriefeindlichkeit feministischer Forschung.

Millett, Fetterly und Ellman konzentrierten sich demnach nicht auf die theoretische Reflexion der Geschlechterdifferenz im Hinblick auf literarische Texte, sondern auf die kritische *Relektüre* kanonisierter Werke von männlichen Autoren und den Weiblichkeitsbildern in deren Texten (*Images of Women*-Forschung). Auch der sogenannte *Gynocriticism*, wie er von Showalter, Gilbert und Gubar entwickelt wurde, ist nur Ansatzweise theoriegeprägt (wie z. B. durch Harold Blooms *Anxiety of Influence*), geht von spezifisch weiblichen Erfahrungen in der Literatur von Frauen aus, hat »weibliche Literatur« zum Untersuchungsgegenstand und widmet sich Fragen einer »weiblichen Ästhetik«. Kate Milletts berühmte gewordenen Dissertation *Sexual Politics* argumentiert aus einem politisch-feministischen Ansatz heraus und widersteht bewusst literaturwissenschaftlichen Interpretationsregeln bzw. der patriarchalischen Autorität, die diesen Regeln zugrunde liegt. Sie versucht eine umfassende feministische Literatur- und Kulturanalyse und konzentriert sich im dritten Teil ihres Buches auf das literarische Werk von kanonisierten Schriftstellern, das sie als misogynie (d. h. frauenfeindliche) und sexistische Manifestationen patriarchalen Denkens entlarvt. Dafür setzt sie persönliche und fiktionale Aussagen gleich und ignoriert formale und ästhetische Aspekte der Texte. Ein Beispiel dazu aus einer Lektüre Milletts von Henry Millers *Black Spring*: Millett analysiert einen Sexakt zwischen den Figuren Ida Verlaine und Bill Woodruff. Die männliche Figur erniedrigt die weibliche in einer Weise, die, erfolgte eine solche Szene in der Realität, in vielen Fällen Empörung hervorrufen würde. Millett setzt jedoch den Erzähler mit Miller (»The narrator, again a version of Miller, [...]«) und das Erzählte mit Millers Intentionen gleich:

Miller's educational intentions in the passage are abundantly clear. Females who are frigid, e. g., not sexually compliant, should be beaten. Females who break the laws of martial fidelity should also be beaten [...]. Rather more informative than this sober doctrine of the cave is the insight it provides into Miller's sexual / literary motives and their undeniably sadistic overtones. (Millet 1995, S. 9)

Die Kritik an den Vertreterinnen der *Feminist Critique* kann aus der Sicht theoriegeleiteter Positionen folgendermaßen subsumiert werden:

- im Hinblick auf deren simplifizierten Begriff von Literatur, die als unmittelbares Abbild von Wirklichkeit betrachtet wurde;
- im Hinblick auf deren Ignoranz von oder auch dem Desinteresse an ethnischen oder klassenspezifischen Problemen durch die weißen, der Mittelschicht zugehörigen Forscherinnen;
- im Hinblick auf deren *Theoriedefizit* bzw. auf deren *Widerstand gegen die Theorie* im Allgemeinen.

Insbesondere das sogenannte Theoriedefizit führte dazu, dass den Forscherinnen, die zwar an mehr als 300 Frauenforschungszentren (Women's Studies Departments), die bis 1980 an Universitäten und Colleges geschaffen wurden, etabliert waren, die Anerkennung innerhalb der alteingesessenen Disziplinen oftmals verwehrt blieb.

Im Gegensatz zu differenzlogisch orientierten Ansätzen in den USA formierte sich der französische Feminismus (Hélène Cixous, Luce Irigaray und Julia Kristeva) in kritischer Anlehnung an die dekonstruktive (Jacques Derrida) und psychoanalytische (Jacques Lacan) Theoriebildung der 1960er Jahre als *Theorie der sexuellen Differenz*, die davon ausging, dass jegliche Form von Identität (geschlechtliche, klassenspezifische, ethnische u. a.) durch Sprache, durch Diskurse vermittelt und produziert wird. Ist Identität also nichts Gegebenes, »Angeborenes«, sondern etwas Erzeugtes, so kann auch nicht von einer fixen, unveränderlichen Identität ausgegangen werden. Identität wird demnach innerhalb des französischen Feminismus als eine sich ständig in Bewegung und Veränderung befindliche Formation verstanden. Mit der Textpraxis der *écriture féminine*, die als Erprobung »anderer«, »weiblicher« Ausdrucksformen bezeichnet werden kann, erfolgte der Widerstand gegen die männlich dominierte Schreib- und Denktradition, die den Text als eine Einheit betrachtet, der nach größtmöglicher Eindeutigkeit strebt und Faktoren wie Klang, Rhythmus, Doppeldeutigkeit oder Spiel weitestgehend ausschließt. Damit wenden sich Vertreterinnen der *écriture féminine* zugleich gegen den herrschenden westlichen *Phallogozentrismus*, also gegen eine Denkweise, in der kulturelle Symbole und Praktiken, schöpferische Aktivität und Subjektconstitution generell männlich kodiert sind und in der der Geschlechterdiskurs auf binären Oppositionen (Mann/Frau, Kultur/Natur, aktiv/passiv) aufbaut. Cixous versucht die Differenz Mann/Frau zu »denaturalisieren«, indem sie nicht von Männern und Frauen spricht, sondern von *Ökonomien*. Cixous stellt die Frage:

[W]arum männlich und weiblich? Warum und wie kommt man dazu, zu behaupten, die männliche Libido sei eine Ökonomie der Erhaltung, die weibliche Ökonomie hingegen die des Exzesses und der Ausschweifung? Darüber wird man sicher immer streiten können: es hängt vom Männlichen und vom Weiblichen ab, die durch den sexuellen Unterschied gekennzeichnet sind, nicht, daß das etwas biologisch Bestimmtes sei [...]; wir werden vom Kulturellen, das durch und durch männlich ist, vereinnahmt, hervorgebracht und geprägt [...]. (Cixous 1980, S. 69f.)

Männliche und weibliche Ökonomien sind zwar nicht an das biologische Geschlecht gebunden, denn auch Männer können »weiblich schreiben« (z.B. James Joyce, Stéphane Mallarmé) – dennoch denkt Cixous die weibliche Ökonomie letztendlich eng entlang der Erfahrung von Frauen und argumentiert somit ebenfalls differenzlogisch.

Die Art und Weise von Luce Irigarays Dekonstruktion im Feld der *écriture féminine* kann mit den Schlagwörtern *zweite Syntax* (vgl. Irigaray 1980, S. 175f.) und *Mimesis spielen* (vgl. Irigaray 1979, S. 78) skizziert werden. Die *zweite Syntax* ist gleichsam ein Gegenmittel zu herrschenden Diskursen, ein »Heilmittel« als Strategie der Wiederholung, bei der nichts kopiert, sondern eher ironisiert wird. *Mimesis spielen* heißt, wie es Irigarays Übersetzerinnen anmerken, nicht analysieren, nicht über Theorien oder Texte schreiben, sondern paraphrasieren, kommentieren, spielerisch wiederholen, Textstrukturen aufbrechen, Textmechanismen aufdecken (vgl. Irigaray 1979, S. 471).

Bedeutsam für Julia Kristevas Denken sind die Begriffe des *Semiotischen* und des *Symbolischen*. Das Semiotische ist eng korreliert mit der sogenannten *präödipalen*, also vorsprachlichen Phase nach Lacan und bezeichnet einen lustvollen Artikulationsraum, der noch nicht von der männlich geprägten Sprache beeinflusst bzw. gestört ist. Ihre Überlegungen zielen nicht auf eine Theorie der Weiblichkeit ab, sondern sind als Theorie der Subversion, der Randgruppen, der Dissidenz beschreibbar, die in der revolutionären Zeichenpraxis der Avantgardeliteratur bereits realisiert wurde. Nach Kristeva existieren Prozesse der Bedeutungsgebung (ungeachtet des Geschlechts der AutorInnen), die nicht von der symbolischen Ordnung beherrscht werden können und somit ein kritisches Potential in sich bergen (vgl. u. a. Kristeva 1978 sowie Lindhoff 1995, S. 113–116). Stephane Mallarmés *Ein Würfelwurf (Un coup de dés)* von 1897/98 kann diese Besonderheit illustrieren:

Ein Sternbild / in kaltem Vergessen und ewig einsam / und dennoch / offenbarend / auf leerer erhabener Würfelfläche / in allmählicher Folge / sternenhaft / die vollendete Ordnung der allumfassenden Zahl / erwachend / zögernd / aufgehend schimmernd und sich sammelnd / vor dem Stillstand / am höchsten heiligen Punkt / jeder Gedanke ist ein Würfelwurf.

Doch auch der avantgardistische Text, der gleichsam semiotisch verfährt und nicht durch die Sprache der symbolischen Ordnung gebändigt ist, muss mit dieser Sprache zurechtkommen, muss sie meistern. Vereinfacht formuliert sind die Schreibweisen von Cixous, Irigary und Kristeva dadurch gekennzeichnet, dass sie respektlos grammatikalische, semantische und syntaktische Normen unterminieren, Gattungsgrenzen überschreiten und Beispiele für unabgeschlossenes, nicht lineares Erzählen abgeben.

Die *Theorie der sexuellen Differenz* in Frankreich unterscheidet sich von Differenztheorien amerikanischer Provenienz, die, wie bereits beschrieben, den Geschlechtsunterschied betonen und festschreiben, dadurch, dass das Weibliche nicht definitiv festgelegt werden kann und soll, bzw. dadurch, dass dem Weiblichen, wie jeder anderen Definition von Identität, selbst ein Moment der Vielfalt und nicht fixierbaren oder definitiv bestimmbarer Differenz zugeschrieben wird. In letzter Konsequenz entgeht jedoch auch die französische Theorie der sexuellen Differenz der »Essentialisierung« von Identität nicht – weibliche Charakteristika werden hervorgehoben und überbewertet, die »Wesenhaftigkeit« der Frau, der physische Geschlechtsunterschied spielt nach wie vor eine Rolle. Ab den 1980er Jahren wird der Unterschied zwischen den beiden Ausrichtungen aufgrund der Rezeption der französischen Feministinnen in den USA unschärfer bzw. kehrt sich im Zuge der 1990er Jahre – wegen der starken Orientierung europäischer ForscherInnen an den sich in Amerika entwickelnden *Gender Studies* und *Queer Studies* – gleichsam ins Gegenteil.

Dem Begriff *feministische Literaturtheorie* liegt demzufolge ein breites und heterogenes Spektrum an Forschungsansätzen zugrunde, deren gemeinsamer Fokus die Kritik an einer androzentrischen Perspektive auf die Literatur ist. Diese genuine Pluralität feministischer Literaturtheorie, ihre Inter- bzw. Transdisziplinarität, führt jedoch auch zu Widersprüchen und Kontroversen und erfordert einen kontinuierlichen Verständigungsprozess. Die Entwicklung der letzten 40 Jahre hat aufgrund der

Vielfalt des feministischen intellektuellen wie politischen Projekts weitere disziplinäre Verschränkungen erfahren. Es weitete sich auf Film- und Videoforschung aus, auf naturwissenschaftliche Ansätze ebenso wie auf philosophische. Feministische Theoriebildung nimmt einen bedeutenden Stellenwert innerhalb der Theoriebildung der letzten Jahrzehnte insgesamt ein. Vielleicht auch deshalb, weil es keinen Raum »außerhalb« der Theorie gibt – außer die ForscherInnen würden im Rückgriff auf persönliche, d. h. vortheorietische Erfahrung argumentieren und damit eine Position außerhalb wissenschaftlicher Argumentationsschienen einnehmen.

#### 4. »Quer durch Gender« – Dekonstruktiver Feminismus in den USA und in Deutschland

Die Rezeption und der Einfluss der französischen Feministinnen im angloamerikanischen Raum veränderte die Situation hinsichtlich der theoretischen Fundierung feministischer Forschung in den USA und verlief ebenso prägend wie kontrovers. Das Hauptaugenmerk der Rezeption basierte auf der Prämisse, dass die Geschlechterdifferenz in der Sprache verankert sei, und orientierte sich damit am *linguistic turn* in den Humanwissenschaften, d. h. daran, dass nicht mehr davon ausgegangen wird, dass Sprache die »Wirklichkeit« mimetisch *abbildet*, sondern diese allererst *hervorbringt* und damit auch das konstitutive Element jeder sozialen Gegebenheit ist.

Besonders eine Gruppe feministischer Literaturwissenschaftlerinnen an der Yale University in New Haven/Connecticut oder mit Verbindungen zu Yale – Mary Jacobus, Shoshana Felman, Barbara Johnson, Gayatri Chakravorty Spivak, Cynthia Chase et al. –, von der die Entwicklung eines nordamerikanischen *Dekonstruktiven Feminismus* ausging, zeigte sich beeinflusst durch die Vertreterinnen des sogenannten *French Feminism* und deren Strategien der *écriture féminine* oder des *parler femme*. Zugleich knüpften sie an das Denken der *Dekonstruktion*<sup>2</sup> von Jacques Derrida

2 Die Dekonstruktion, ein philosophischer Begriff, der in den späten 1960er Jahren von Jacques Derrida in Frankreich geprägt und nach Amerika »exportiert« wurde, repräsentiert eine komplexe Antwort auf eine Anzahl philosophischer Strömungen des 20. Jahrhunderts, vor allem auf Husserls Phänomenologie, auf Heideggers Ontologie, auf den Saussure'schen bzw. »französischen« Strukturalismus und auf die Freud'sche bzw. Lacan'sche Psychoanalyse. Eine Möglichkeit der definitiven Annäherung an die Dekonstruktion wäre, sie als subversive Strategie zu begreifen, als philosophisch-philologische Lektüre, Relektüre und Gegenlektüre, die sich auf die Problematik der Gedankenfigur des Zentrums konzentriert und auf die Dezentrierung, Demaskierung der problematischen »Natur« aller Zentren gerichtet ist. Das Zentrum steht in Opposition zum Rand, zur Peripherie. Als Methode umfasst die Dekonstruktion – in zwei Schritten – zum einen die Umkehrung von binären, hierarchischen Unterscheidungen (der Rand ist bedeutsamer als das Zentrum), zum anderen die Verschiebung der gesamten Logik, d. h. dass der vermeintlich stärkere Part des Oppositionspaares (das Zentrum) als abgeleitet, zusammengesetzt und/oder Effekt von etwas anderem erkannt wird (ohne Rand kann das Zentrum gar nicht gedacht werden, der Rand ist das »konstitutive Außen« des Zentrums). Auf diese Art und Weise wird auch das Oppositionspaar Mann/Frau dekonstruiert.

und in weiterer Folge von Paul de Man an und verbanden dieses mit marxistischen, psychoanalytischen, diskursanalytischen und rhetoriktheoretischen Überlegungen. Von Yale ausgehend entwickelt sich im Laufe der 1980er Jahre die feministische Dekonstruktion zu einem zentralen literaturwissenschaftlichen Diskurs mit hohem akademischem Prestige, das auf die Gender Studies überging.

Exemplarisch genannt für den sogenannten *Dekonstruktiven Feminismus* der 1980er und 1990er Jahre in den USA sei Barbara Johnson. Johnson geht es zentral um Identität und Differenz im Kontext politischer und genderrelevanter Fragestellungen. In *The Critical Difference* beschreibt sie ihre Lektüre-Strategien folgendermaßen:

The starting point is often a binary difference that is subsequently shown to be an illusion created by the workings of differences much harder to pin down. The differences between entities [...] man and woman) are shown to be based on a repression of differences within entities, ways in which an entity differs from itself. (Johnson 1980, S. X)

Johnsons achtet auf die Auswahl ihrer Oppositionspaare und konzentriert sich auf Differenzen innerhalb von Entitäten, also zum Beispiel auf die Differenzen innerhalb der Kategorie »Frau« (vgl. Johnson 1985, S. 110f.). Auch reflektiert sie die Kritik an dekonstruktiven Denk- bzw. Lektüremodellen angesichts ihrer Theorieorientiertheit, ihrer Zentriertheit auf Sprache und Rhetorik und versucht in ihren Analysen den Bezug zur »realen Welt« herzustellen – nicht ohne diesen zugleich kritisch zu hinterfragen, gibt es doch keine Garantie dafür, dass die theoretischen Aktivitäten in der »realen Welt« situiert sind. Genauso sinnlos jedoch ist es anzunehmen, dass das »Reale« außerhalb des eigenen Wirkungskreises, der eigenen Aktivitäten liegt (vgl. Johnson 1987, S. 2). *Dekonstruktion* wird von ihr auch keineswegs als Dekonstruktion verstanden. Vielmehr rückt sie den Terminus in die Nähe seiner ursprünglichen Bedeutung, der *Analyse, Zerlegung* (vgl. Johnson 1992). Dekonstruktion bedeutet für Johnson die kritische Analyse von dominanten Signifikations- und Interpretationsprozessen. Johnsons zentrales Anliegen ist, die kritische Differenz eines Textes zu sich selbst offen zu legen, d. h. Texte nicht auf stimmige Zusammenhänge, auf eindeutige Sinngebung, auf Entschlüsselung zu lesen, sondern Texte »gegen den Strich« zu lesen, also das darin Marginalisierte und Verdrängte zu identifizieren und die patriarchalische und hegemoniale (Argumentations-)Struktur eines Textes zu demontieren.

Eine erste größere Orientierungsmarke zum amerikanischen dekonstruktiven Feminismus literaturwissenschaftlicher Prägung im deutschsprachigen Raum liefert sicherlich der Sammelband von Barbara Vinken, *Dekonstruktiver Feminismus. Literaturwissenschaft in Amerika* (vgl. Vinken 1992). In der im Band ebenfalls dokumentierten »Feminismus-Debatte« geht es darum, wie es bereits der Umschlagtext verrät, »für die richtigen Absichten die nötige Methode zu finden«. Barbara Vinken und Bettine Menke entwerfen in der Einleitung bzw. im Nachwort zu diesem Band eine Art feministisch-dekonstruktives Theorieangebot als »Anleitung zum Lesen«. Bettine Menkes Ansatz der »rhetorischen Verfasstheit« von Identität zeichnet sich durch die besondere Bezugnahme auf Paul de Mans tropenkritisches Lektürever-

fahren aus – ein Verfahren, das die differentiellen, autodekonstruktiven Momente von Texten fokussiert (vgl. z. B. Menke 1992). Menke bringt den Zusammenhang zwischen Dekonstruktion und Geschlechterdifferenz folgendermaßen auf den Punkt:

Dekonstruktion heißt für die Ordnung der Geschlechter, zunächst das Modell der Konstruktion zu exponieren [...]. (Menke 1995, S. 38)

Damit verweist Menke auf den so bedeutsamen Akt des *dekonstruktiven Lesens*, denn *eine Konstruktion zu exponieren* bedeutet, sie zuallererst *zu lesen*. Menke versteht die Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz als ein Wi(e)derlesen im doppelten Sinne des Erneut- und Gegenlesens verstanden, mit dem Ziel, den Prozess ihrer figurativen Konstruktion und De-Figuration lesbar zu machen (vgl. Menke 1995, S. 38).

##### 5. »Mit Gender« – kulturwissenschaftliche Ansätze

Der Fokus auf die sprachliche Verfasstheit von Identität, wie er von Frankreich aus diskursbestimmend und im amerikanischen Raum weitergedacht wurde, führte in den 1980er und 1990er Jahren zu einem Perspektivenwechsel innerhalb der feministischen Theorie:

- von historischen oder kulturosoziologischen Zugangsweisen zu dekonstruktiven, diskurstheoretischen Ansätzen
- vom Problem, weibliche Subjektivität und Identität zu konzeptualisieren, zur Differenzierung und Dekonstruktion von Identitäten
- von politisch motivierten Fragestellungen hinsichtlich der Diskriminierung von Frauen zur Analyse des Konstruktionscharakters von Geschlechtsidentitäten
- von der Annahme geschlechtlich eindeutig differenzierter Subjekte, die selbst forschen oder die Beforschten sind, zu *Metaphorisierung* und Annahme einer Prozesshaftigkeit der Geschlechterdifferenz.

Zugleich entwickelten sich die Differenzdebatten immer mehr zu einem Differenzdenken, das nicht mehr ausschließlich auf die Geschlechterdifferenz fixiert war, sich also vermehrt um ein Denken der Begriffstrias *race – class – gender* zentrierte und zusätzlich noch um Fragen der sexuellen Orientierung, des Alters, religiöser Zugehörigkeit und anderer Parameter ausgeweitet wurde. Konsequenz dieser Ausdifferenzierung waren Forschungsansätze wie der *Black Feminist Literary Criticism* oder die *Lesbian and Gay Studies* bzw. *Queer Studies*.

Bei all den entstehenden Differenzierungen zeigte sich die Notwendigkeit, transdisziplinäre Offenheit zu garantieren und Versuchen entgegenzuwirken, bestimmte Ansätze zu privilegieren bzw. zu kanonisieren. Kulturwissenschaftlich orientierte Gender Studies erweisen sich als ein möglicher Ausweg. Der Zusammenhang zwischen Gender Studies und dekonstruktiv informierten Kulturwissenschaften ergibt sich über den Konsens, dass der Ausgangs- bzw. Zielpunkt von Literatur- oder Kulturkritik nicht mehr das bereits als *dezentriert* bzw. als *konstruiert* analysierte *Subjekt* sein kann. *Dezentriert* bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Subjekt

nicht mehr als ein autonomes und einheitliches Selbst verstanden wird, sondern als *Konstrukt* und *Effekt* von Ideologie, von Sprache oder von Machtverhältnissen, die diskursive und disziplinierende, subjektivierende und unterwerfende Praktiken umfassen. Das Subjekt ist nicht Ursprung, sondern Effekt (s)einer symbolisch-diskursiven Praxis, in der es verschiedene Subjektpositionen einnehmen kann. Es ist ein dynamischer Kreuzungspunkt sexueller, geschlechtlicher, »rassischer«, klassenabhängiger, ethnischer etc. Identifikationen. Gleich wie die Dekonstruktion verändern Gender Studies auch den Textbegriff, indem sie seine Grenzen durchlässig machen und zugleich die Kulturgeschichte vertextualisieren. Gefragt wird nicht nach Fakten, »sondern nach der Beschaffenheit von Bedeutungszusammenhängen« (Osinski 1998, S. 106f.). Gender Studies verschreiben sich also De-Konstruktionen von Identitäten und betreiben »Kultursemiose« als Analyse von Machtstrategien und als Aufbrechen und Vervielfältigung von Geschlechterdifferenzen.

## 6. »Nach Gender« – Queer Studies und Postcolonial Studies

Forschungsrichtungen und ForscherInnen, die an »der Dekonstruktion« orientiert sind, gehen schließlich weit über den ursprünglichen Genderbegriff in seiner dichotomen Anordnung hinaus und verweisen zugleich auf seine Reformulierungen und Neueinschreibungen u. a. im Bereich der Postcolonial Studies oder besonders der Queer Studies. *Queer Studies* und *Queer-Theory* entstanden aus den Gay- und Lesbian Studies. »Queer« bedeutet eigentlich »eigenartig, schräg« und wurde in den USA lange als Schimpfwort für Homosexuelle benutzt, im Laufe der Zeit jedoch »re-signifiziert«, d. h. dass das Wort von Menschen, deren sexuelle Orientierung anders war als die der heterosexuellen »Mehrheit«, nämlich u. a. lesbisch, schwul, transgender oder transsexuell, angeeignet und positiv besetzt wurde.

Gegenstand der Queer Theory ist dann auch die Analyse und Subversion gesellschaftlicher Diskurse, die die Heterosexualität zur Norm haben. Zentrales Ziel der Queer Theory ist es, »Sexualität ihrer vermeintlichen Natürlichkeit zu berauben und sie als ganz und gar von Machtverhältnissen durchsetztes, kulturelles Produkt sichtbar zu machen« (Jagose 2001, S. 11). Dieser Ansatz wurde vor allem von Judith Butler in die deutschsprachige Diskussion hineingetragen, ohne jedoch vorerst mit dem Etikett »Queer« versehen worden zu sein. Vielmehr ging er als sogenannte »Gender-Debatte« in die Rezeptionsgeschichte Butlers ein (vgl. Raab 2005, S. 241).

Die wichtigsten theoretischen Impulse erhielten die Queer-Studies aus post-strukturalistisch dekonstruktiven Denkansätzen. In Bezugnahme auf Michel Foucault wurden diskursive Konstruktionen, wie die Homosexualität, von Zuschreibungen, die auf eine Wesenhaftigkeit homosexueller Menschen abzielen, befreit und der Begriff in seiner historischen Entwicklung rekonstruiert. Theoretikerinnen wie eben Judith Butler, Eve Kosofsky Sedgwick (geb. 1950) u. v. a. entwerfen im Widerstand gegen normative Identitätsmodelle prozessual-unabgeschlossene Entwürfe von Identität, versuchen also, Identität *queer* zu denken und in diesem Sinne identitätspolitisch zu handeln. Außerdem hinterfragen sie die Integrität des Körpers und stellen neue Denkmodelle zur Disposition, die die Fragmentierung und Dezentrierung des

Körpers reflektieren. Literaturwissenschaftlich ausgerichtete *Queer Studies* widmen sich der Aufarbeitung spezifischer Literatur bzw. der Aufdeckung und Analyse von Subtexten in vorgeblich »heterosexueller« Literatur. Bei der Methode des *Queer Reading* geht es jedoch keinesfalls um ein biografistisches Outing, sondern um die Frage einer queeren Ästhetik, um die que(e)re Semiotik des Textes, um die Analyse seines »dekonstruktiven Potenzials« (vgl. Kraß 2003) sowie um die Möglichkeit der Zerstreung von fixierten Bedeutungen.

Queer Studies haben im deutschsprachigen Raum einen gewissen Grad an Institutionalisierung erreicht, während die Postcolonial Studies auch innerhalb der dekonstruktiv-genderorientierten Forschung noch kaum zur Kenntnis genommen werden. Queere und postkoloniale Terminologie überschneiden sich hinsichtlich einiger Ziele. Zusammenfassend kann gesagt werden: sowohl das queere als auch das postkoloniale Projekt zielen darauf ab, binäre Oppositionsstrukturen zu unterlaufen und zu entkräften, für Offenheit, Hybridität und Polyvalenz zu plädieren und Räume zu eröffnen, in denen vielfältige, prozesshafte Identitätskonzepte denkbar und lebbar werden. Für die Postcolonial Studies steht die Kategorie der Ethnizität, für die Queer Studies jene von *sex*, *gender* und Sexualität in ihrer umfassenden Komplexität und in ihren Zusammenhängen auf dem Prüfstand. Aufgabe der beiden »Studies« ist es, diese Kategorien bezüglich ihrer vermeintlichen Natürlichkeit kritisch zu hinterfragen und zu versuchen, sie als ganz und gar von Machtverhältnissen durchsetzte, kulturelle Produkte sichtbar und lesbar zu machen (vgl. z. B. Jagose 2001, S. 11; Gutiérrez Rodríguez 1999; Babka 2006). Mit dieser »Aufgabe« – *nach gender* – stehen damit jene gesellschaftlichen und politischen Prozesse sowie künstlerischen Artefakte (wie eben Literatur) im Blickpunkt, die diese Kategorien mit hervorbringen. »Nach gender« ist also immer auch »mit gender«, »quer durch gender« – ist »rundum gender«!

#### Literatur

- BABKA, ANNA: »In-side-out« the Canon. Postkoloniale Theorien und Gendertheorien als Perspektiven für die germanistische Literaturwissenschaft. In: Bidwell-Steiner, Marlen; Wozonig, Karin S. (Hrsg.): *A Canon of Our Own*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag 2006, S. 117–132.
- BUTLER, JUDITH: *Das Unbehagen der Geschlechter* [1990]. Aus dem Amerikanischen von Kathrina Menke. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1991.
- CIXOUS, HÉLÈNE: Weiblichkeit in der Schrift [1979]. Aus dem Französischen von Eva Duffner. Berlin: Merve 1980.
- CULLER, JONATHAN: *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung*. Stuttgart: Reclam 2002.
- GARFINKEL, HAROLD: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1967.
- GUTIÉRREZ RODRIGUEZ, ENCARNACIÓN: *Intellektuelle Migrantinnen: Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung: eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*. Opladen: Leske + Budrich 1999.
- IRIGARAY, LUCE: *Das Geschlecht, das nicht eins ist* [1977]. Berlin: Merve 1979.
- DIES.: *Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts* [1974]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.

- JAGOSE, ANNAMARIE: Queer. In: *Queer Theory. Eine Einführung*. Berlin: Querverlag 2001, S. 95–128.
- JOHNSON, BARBARA: *The Critical Difference: Essays in the Contemporary Rhetoric of Reading*. Baltimore: Johns Hopkins University Press 1980.
- DIES.: Gender Theory and the Yale School. In: *Rhetoric and Form: Deconstruction at Yale*. Edited and with an Introduction by Robert Con Davis and Ronald Schleifer. Norman: University of Oklahoma Press 1985, S. 101–112.
- DIES.: *A World of Difference*. Baltimore: Johns Hopkins University Press 1987.
- DIES.: Mein Monster – Mein Selbst. In: Vinken 1992, S. 130–146.
- KRASS, ANDREAS: Queer Studies – eine Einführung. In: Kraß, Andreas (Hrsg.): *Queer denken*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003, S. 7–28.
- KRISTEVA, JULIA: *Die Revolution der poetischen Sprache* [1974]. Aus dem Französischen übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Reinold Werner. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1978.
- LINDHOFF, LENA: *Einführung in die feministische Literaturtheorie*. Stuttgart-Weimar: Metzler 1995.
- LORBER, JUDITH: *The social construction of gender*. Newbury Park, California: Sage 1991.
- DIES.: *Gender-Paradoxien*. Opladen: Leske + Budrich 2003.
- MENKE, BETTINE: Verstellt – der Ort der »Frau«. In: Vinken 1992, S. 436–476.
- DIES.: Dekonstruktion der Geschlechteropposition. In: Haas, Erika (Hrsg.): »*Verwirrung der Geschlechter*«: *Dekonstruktion und Feminismus*. München u. a.: Profil 1995, S. 35–68.
- MILLETT, KATE: *Sexual Politics* [1970]. London: Virago 1995.
- MOI, TORIL: *Sexus, Text, Herrschaft: Feministische Literaturtheorie*. [Aus dem Englischen von Elfi Hartenstein.] Bremen: Zeichen und Spuren 1989.
- OAKLEY, ANN: *Sex, Gender and Society*. London: Maurice Temple Smith Ltd. 1972.
- OSINSKI, JUTTA: *Einführung in die feministische Literaturwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt 1998.
- RAAB, HEIKE: »queer revisited« – Neuere Aspekte zur Verhältnisbedingung von Queer Studies und Gender Studies. In: Bidwell-Steiner, Marlen; Wozonig, Karin S. (Hrsg.): *Die Kategorie Geschlecht im Streit der Disziplinen*. Innsbruck-Wien-Bozen: Studien-Verlag 2005, S. 240–252.
- RUBIN, GAYLE: The Traffic in Women: Notes on the »Political Economy« of Sex. In: Reiter, Rayna R. (Hrsg.): *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press 1975.
- SCHACHERREITER, CHRISTIAN: »Es geht einfach nicht zwischen Männern und Frauen« – Gegenwartsliteratur, Literaturunterricht und Gender Studies. In: *Erziehung und Unterricht* 9–10/2006, S. 973–981.
- STOLLER, ROBERT J.: *Sex and gender. On the development of masculinity and femininity*. New York, NY: Science House 1968.
- VINKEN, BARBARA (Hrsg.): *Dekonstruktiver Feminismus. Literaturwissenschaft in Amerika*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992.
- WEST, CANDANCE; ZIMMERMANN, DON H.: *Doing Gender* 1 (2), 1987, S. 125–151.

Sabine Zelger

## Die Bügelfrage Über den Umgang mit kulturellen Geschlechterstereotypen

Büglein, Büglein in der Hand  
Wer ist die Schönste im ganzen Land?

»Ich bin gegen die amerikanische Politik«, sagt Herr P. aus Serbien, »ich bin gegen schlechte Nachrichten«, meint Herr L. aus Kroatien, »und ich bin gegen Bügeln«, sagt Frau Ö. aus der Türkei. In das Lachen der KursteilnehmerInnen fragt Herr G. aus Ägypten seine Kollegin: »Und gegen Putzen, Waschen und Kochen bist du nicht?«

Genderfragen bzw. geschlechtsspezifische Zuschreibungen von Handlungen und Verhalten sorgen gemeinlich für Auflockerungen, Humor oder Spannung in jedem Deutschkurs. Wie selbstverständlich scheinen jene Klassifizierungen aufgegriffen und bestätigt zu werden, wie sie in verbreiteten Stereotypen durch die Köpfe der Mehrheitsgesellschaft geistern und nicht zuletzt durch den Kopf der Lehrperson. Wie selbstverständlich wird die bügelnde, putzende, kochende Frau aus der Türkei als ein Beispiel der typischerweise unterdrückten Frau rezipiert, die traditionellen Familienvorstellungen verhaftet und insofern diskriminiert sei. Sie will nicht bügeln und muss trotzdem bügeln, weil ihr Mann niemals bügeln würde. So wie sie bügeln muss, muss sie auch allen anderen Haushaltstätigkeiten nachkommen, die sie ebenfalls nicht an ihren Mann oder an ihre Söhne abgeben kann. Und wer weiß, was sie sonst noch alles tun muss!

Solche Bilder im Kopf, solche Stereotype und Vorurteile, führen zu einer Positionierung, die jenseits der ungerechten Geschlechterwelt und in jedem Fall auf der

guten Seite liegt. Zugleich werfen sie eine Standpunktfrage auf, die nicht nur in der Politik, sondern auch im Unterricht bald einmal zur Diskussion steht. Ob durch Schweigen der eine oder andere Standpunkt eingenommen wird oder ob dies über Diskussionen passiert – der Frage scheint man nicht ausweichen zu können:

- Akzeptiere ich die Unterschiede in der Geschlechteridentität, wie sie mir bei Personen aus anderen Herkunftsländern auffallen, selbst wenn sie für die Frauen diskriminierend sind? Dann würde ich einen liberaleren Standpunkt einnehmen und die kulturelle Diversität tatsächlich anerkennen, zugleich aber würde ich möglicherweise Ungleichheit oder Unterdrückung der Frauen in Kauf nehmen.
- Oder wünsche bzw. verlange ich, dass sich MigrantInnen unsere Gender-Vorstellungen zu eigen machen, damit moderne Standards der Gleichberechtigung, die sich in der Aufnahmegesellschaft etabliert haben, nicht unterwandert werden? Dann würde ich darauf verzichten, Andersheit zu respektieren und zugewanderte Personen dem Diktat der Mehrheitsgesellschaft unterwerfen.

Beide Positionen beinhalten ein Dilemma, da bei beiden Ungleichheit verfestigt wird: einmal jene zwischen Männern und Frauen, einmal jene zwischen MigrantInnen und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. Allerdings verliert diese Standpunktfrage ihren Stellenwert, ihre Brisanz, ja ihre Gültigkeit, wenn die kulturellen Gender-Zuschreibungen in ihren Bedingungen reflektiert und im gesamtgesellschaftlichen Kontext verortet werden. Sie gerät unter eine andere Optik. Sie wird von einer Reihe anderer, dringlicher Fragen verdrängt.

### 1. Bügelt der Bauer? Oder die Frage nach den Kategorien

Wenn es in unserer Vorstellung nicht möglich ist, dass der Ehemann von Frau Ö. bügelt, obwohl es ihr derart verhasst ist, wie schaut es dann zum Beispiel mit bügelnden Bauern aus Österreich aus? Ist es nicht so, dass Geschlechtsidentitäten in dörflich geprägten Lebenswelten egal welcher Länder mitunter homogener ausfallen als jene in sprachlich oder national einheitlichen: Dass Frauen und Männer in Istanbul, Belgrad und Wien ein ähnliches Selbstverständnis haben ebenso wie Bäuerinnen aus den Bergen Tirols und Anatoliens? Zumindest puncto Bügeln?

Stelle ich die Frage nach der Haushaltskraft und Haushaltslust eines Bauern, nehme ich neben der Unterscheidung zwischen urbaner und provinzieller Kultur auch eine Differenzierung nach Berufen vor. Die Frage ist nämlich nicht nur, ob Personen vom Land, von der Klein- oder der Großstadt ähnliche Geschlechtsidentitäten ausbilden, sondern auch, ob dies auf Personen bestimmter Berufsgruppen, Schichten oder Klassen zutrifft. Damit würde man den Fokus der Differenzierung verändern: Während die eine, die funktionale – quasi als Signum der Moderne – die entscheidenden Differenzen im sozialen Nahraum ausmacht, unterscheidet die andere, die segmentäre, nach außen durch territoriale Grenzziehung bzw. Herkunft. Funktionale Analogien würden bestehen im Selbstverständnis diverser Bauern, Bauarbeiter, Architekten, egal, wo sie ansässig sind, egal, wie nahe sie zusammen wohnen und arbeiten. Segmentäre Analogien hingegen, die im Alltagsverständnis und im politi-

schen Diskurs nach wie vor präsenter sind, würden unterbelichtet: der Kampf der Kulturen, die diffizile Unterscheidung zwischen österreichischem, bosnischem und serbischem Bauarbeiter, Lehrer oder Architekten. Mit dieser Sichtweise würde auch die medial favorisierte binäre Perspektivik aufgebrochen, die vor allen anderen Unterscheidungen zwischen In- und AusländerInnen differenziert, um sodann nach länderspezifischen Hierarchien ins Detail zu gehen: deutsche Bauarbeiter, polnische Bauarbeiter, ägyptische Bauarbeiter.

»Die Konstruktion kultureller Geschlechtsstereotype geht einher mit Abgrenzungs- und Abwertungsprozessen« (Handschuck/Klawe 2006, S. 280), wobei durch Generalisierungen und die Wahrnehmungspräferenz traditioneller Orientierungen bevorzugt das Klischee der unterdrückten »Ausländerin« tradiert wird. Solche ethnischen Stereotypen wären nicht mehr klassischer Ausgangs- und möglicher Endpunkt diverser Diskussionen im Unterricht, wenn man stattdessen nach Geschlechtsidentitäten in dörflichen und urbanen Strukturen, in verschiedenen Berufs- und Gehaltsklassen fragen würde.

## **2. Bügelt die Bankdirektorin? Oder die Frage nach struktureller Diskriminierung**

Wenn wir nach Geschlechterkonstruktionen in beruflich homogenen Feldern fragen, wird schnell augenfällig, dass es in manchen Bereichen und Positionen fast nur Männer oder Frauen bzw. insbesondere Angehörige der Mehrheits- oder der Minderheitsgesellschaft gibt. Dieses Ungleichgewicht kann den nächsten Ausgangspunkt für Fragen darstellen, denen man in einem gender- und kultursensiblen Unterricht nicht entkommen kann. Dabei geht es um das Aufdecken struktureller Gründe, Hintergründe und dezidierter Diskriminierungen, die bestimmte Präferenzen sozialer Identitäten zur Folge hatten.

So haben zum Beispiel in Österreich die Arbeits- und Migrationspolitik dazu geführt, dass viele Migranten hierzulande eher niedrig bezahlte Arbeiten verrichten haben und noch verrichten und damit sozial niedrig eingestuft werden: als einfache Männer, ungebildete Männer, Männer vom Bau. Die nachgewanderten Migrantinnen wurden hingegen oft zuerst einmal zu Nichtarbeiterinnen gemacht, waren jahrelang von Arbeitsverboten betroffen und konnten schließlich häufig nur mehr als Reinigungskräfte tätig werden (vgl. Plöchl 2007). Aber selbst MigrantInnen, die im Herkunftsland mittlere und höhere Schulen absolviert haben, müssen sich oftmals mit schlecht bezahlten Arbeiten begnügen, da ihre Bildungsabschlüsse hierzulande nicht anerkannt werden, und bleiben in der Wahrnehmung der Aufnahmegesellschaft deklassiert (vgl. Plöchl 2007).

Wenn ich es toleriere oder es ganz einfach als normal und natürlich ansehe, dass Frauen und/oder MigrantInnen eher subalterne, niedrig qualifizierte, schlecht bezahlte Arbeiten verrichten (müssen), dann ist auch mein Engagement für Geschlechtergerechtigkeit absurd: Gegen die Unterdrückung von (ausländischen) Frauen zu protestieren und zugleich diskriminierende Voraussetzungen für sie und ihre Familien zu schaffen, ist paradox und dient nur der doppelten Verunglimpfung der MigrantInnen.

In diesem Kontext muss auch die eingangs aufgeworfene Standpunktfrage anders gestellt werden. Entscheidend ist nicht, ob ich meine emanzipierte Haltung möglicherweise unterdrückten Frauen aufkotroyieren soll oder nicht, sondern inwiefern ich meine emanzipierte Position dafür einsetze, dass Migrantinnen und Migranten in der Aufnahmegesellschaft, in meiner Gesellschaft, strukturell die Möglichkeit bekommen andere sozialen Identitäten auszubilden:

- Dafür muss die Anerkennung der Bildungsabschlüsse erleichtert werden.
- Dafür muss der Aufenthalt gesichert und darf nicht an Ehepapiere oder Arbeit geknüpft werden.
- Dafür müssen alle Aufenthaltsberechtigten auch eine Arbeitserlaubnis haben usf.

Kehren wir zur exemplarischen Bügelfrage zurück, die wir inzwischen nicht mehr so einfach beantworten können: Die Grenzen lassen sich nicht mittels Klassifikationen zwischen weiblich und männlich oder zwischen Mehrheitsgesellschaft und Zugewanderten ziehen. Entscheidend für soziale Geschlechteridentitäten sind ebenso Berufe, ländliche oder städtische Herkunft sowie die soziale Stellung, die speziell bei MigrantInnen ganz wesentlich von rechtlichen Rahmenbedingungen mitbestimmt sind.

»Ansätze von Pädagogik«, so Claudia Schneider in einem Beitrag zu »gender-fairer Unterrichtsmaterialien«, »die die Differenz der Geschlechter hervorheben, ohne ihre strukturellen Ursachen zu berücksichtigen, unterliegen der Gefahr, Geschlechterstereotype fortzuschreiben, indem die gefundenen Unterschiede als Eigenschaften der Geschlechter gesehen und essentialisiert werden« (Schneider 2006, S. 30). Setze ich mich mit Geschlechterdifferenz auseinander ohne diese strukturellen Bedingungen mitzureflektieren, frage ich also bloß danach, wer welche Haushaltstätigkeiten macht, wer welche Vorlieben hat, besteht die Gefahr, Zuschreibungen zu verfestigen und sie als natürliche oder – im Zusammenhang mit MigrantInnen – als rassische, nationale oder auch als religiöse Eigenheiten festzumachen. Diese Gefahr gilt es im Unterricht stets im Auge zu behalten, sei es was Kommentare und Beiträge der Lernenden, sei es, was das Handeln der Lehrpersonen anbelangt.

Die Frage nach den strukturellen Ursachen ist jedoch nicht immer ganz einfach zu klären, insbesondere, wenn es um soziale Identitäten von Personen geht, deren geographische und soziale Herkunft und deren Migrationsbiographien ganz unterschiedlich sind. Aber sie kann auch nicht einfach ausgeblendet werden. Gerade im schulischen Kontext kann in fächerübergreifenden Projekten, zum Beispiel anhand geographischer, wirtschaftskundlicher, historischer, literarischer Materialien und Daten, nach strukturellen Ursachen oder sozialen Identitäten geforscht werden.

### **3. Was weiß ich schon, wer aller bügelt? Oder die Frage nach der Beliebigkeit von Zuschreibungen**

Wenn es bei unserer anfangs gestellten Standpunktfrage darum geht, sich für zugewanderte Frauen einzusetzen, dann wird stillschweigend davon ausgegangen, dass

die Mehrheitsgesellschaft geschlechtersensibler und geschlechtergerechter verfährt als jene der Zugewanderten. Dass derart pauschalisierende Annahmen gar nicht zutreffen können, weil eklatante Unterschiede zwischen den MigrantInnen bestehen, wird in jedem Deutschkurs und in jeder kulturell heterogen zusammengesetzten Schulklasse deutlich. Diese Heterogenität zu nutzen, um eine Bandbreite an Identitätsmöglichkeiten aufzuzeigen, führt in jedem Fall zu erhöhter Geschlechtersensibilität und eröffnet die Chance, die Verhältnisse mit ihren Machtstrukturen als veränderbar wahrzunehmen. Zugleich wird offenkundig, wie weit Zuschreibungen differenziert werden müssen, bis sich einzelne Frauen und Männer, Mädchen und Buben mit ihnen identifizieren können. Nicht zuletzt wird deutlich, dass es selbst bei Personen mit traditionell geprägtem Selbstverständnis durchwegs Konstruktionen gibt, von denen sich an Emanzipation orientierte Frauen und Männer der Aufnahmegesellschaft etwas abschauen könnten, wie die hohe Erwerbstätigkeit türkischer Migrantinnen oder verschiedene Formen männlicher Identitäten bei den Türken, in denen die Verantwortlichkeit für die Familie, auch bezüglich Kinderbetreuung, eine gewichtige Rolle spielt (vgl. Handschuck/Klawe 2006, S. 280).

Bevor ich mir also überlege, ob ich Geschlechtsidentitäten anderer Kulturen im Sinne von Emanzipation akzeptieren will oder nicht, müsste ich überhaupt erst einmal mein Bild hinterfragen, das ich mir von den »Ausländerinnen« und »Ausländern« mache. Eine solche Reflexion setzt sich aber leichtfertig das Ziel herauszufinden, wie die Identitäten der »AusländerInnen« nun tatsächlich beschaffen sind. Dadurch kommt es, weil die notwendige Differenzierung niemals zu leisten ist, automatisch wiederum zu Verallgemeinerungen und erst recht in jedem Fall erst wieder zu Festschreibungen von Stereotypen.

Stattdessen kann ich mich mit Geschlechterrollen auseinandersetzen, die ich selbst einnehme oder die für meine eigene Gesellschaft charakteristisch sind, und ganz allgemein nach den Identitätsangeboten im Aufnahmeland, in Österreich, im Westen, in unserer modernen Gesellschaft fragen oder speziell nach den Geschlechterrollen im Bildungskontext. Sehr wahrscheinlich, dass es in den DaZ-Materialien noch weniger bügelnde Männer gibt als bei den Teilnehmern in den Deutschkursen. Und in den Schulbüchern? Angela Pointner kommt bei ihrer Untersuchung der Geschlechterrollen in Volksschulbüchern zum Schluss, »dass die heutigen Schulbücher [...] alten Traditionen verhaftet« bleiben (Pointner 2006, S. 74). Selbst dort, wo versucht wird, alte Rollenbilder aufzubrechen, will es nicht so ganz gelingen, wie die Autorin exemplarisch anhand einer Bügel-Passage (in Puchta/Welsh 2004, S. 26) ausführt:

Abgebildet sind ein Bub und ein Mädchen, die über die Zuteilung des Bügeleisens diskutieren. So meint der Bub (seine Sprechblase steht an erster Stelle): »Das Bügeleisen passt besser zu einer Frau. Bügeln ist Frauensache!« Das Mädchen kontert: »Da bin ich ganz anderer Meinung! Es passt genauso gut zu einem Mann. Warum sollten Männer nicht auch bügeln?« Das klassische Rollenbild wird also in Frage gestellt. Auch Männer können bügeln. Das setzt allerdings voraus, dass Frauen grundsätzlich bügeln können, dass das Bügeleisen schon besser zu den Frauen gehört, allerdings auch von Männern benutzt werden kann. Eine Doppelbenennung war in der oberen Aufgabe allerdings nicht vorgesehen. (Pointner 2006, S. 71)

In diesem Beispiel wird nicht nur sichtbar, wie internalisiert bestimmte Geschlechterzuschreibungen sind, sondern auch, dass die beliebte duale Kategorisierung in Frauen und Männer zu kurz greift.

#### **4. Bügelt der Minister statt der Putzfrau? Oder eine aus der Mode gekommene Frage**

Als sich kurz nach seinem Amtsantritt der österreichische Sozialminister als Bügler outete, wurde dies auch prompt im Deutschkurs diskutiert. Eine erstaunliche Vielfalt an Vorstellungen über geschlechtsspezifische Haushaltsbeteiligung und Haushaltsführung wurde offengelegt – trotzdem verstörte das Bild des bügelnden Ministers. Dass ein Mann bügelt, schien den meisten immerhin irgendwie denkbar, aber ein Mann (oder eine Frau) der gehobenen Einkommensklasse? Wo bleibt seine Haushaltshilfe, Reinigungskraft, seine »Putzfrau«?

Dass sich Menschen privat Hilfspersonal für einfache Arbeiten leisten (können), die oft von Frauen und oft von Frauen mit Migrationshintergrund verrichtet werden, liegt an der Einkommensschere, die auch dafür aufrechterhalten wird: Der (nicht bügelnde) Minister und die Ministerin müssen, wie alle anderen auch, die ihre Wohnung nicht selbst putzen und ihre Kleidung nicht selbst bügeln wollen, eindeutig mehr verdienen als ihre Haushaltshilfe. Auch dies gehört zu den strukturellen Ungleichheiten, auf denen unsere Gesellschaft beruht und die wesentlich zur Schlechterstellung von Frauen mit und ohne Migrationshintergrund beitragen.

#### **5. Wieso passt das Bügeleisen zu den einen und zu den anderen nicht? Oder die Frage nach der Konstruktion von Geschlechtsidentität**

Geschlechtsidentität bildet und wandelt sich unter dem Einfluss verschiedenster Faktoren. Ihre Entwicklung hängt davon ab, welche Vorbilder, welches Umfeld es gibt und wie mit Norm bzw. Normierung umgegangen wird. Wenn die Aufnahmegesellschaft ihre eigenen sozialen Identitäten hinterfragt und verschiedene Identifikationsmöglichkeiten schafft, können sich Frauen und Männer von da und dort auch andere Rollen vorstellen und möglicherweise andere Identitäten ausbilden.

Für die Erweiterung und Diskussion der Identitätsangebote bieten sich im Unterricht literarische Texte an, und zwar nicht nur jene der Aufnahmegesellschaft, sondern auch Migrationsliteratur oder Literatur aus den Herkunftsländern der Lernenden. Die Lektüre soll aber nicht dazu verführen, bei gleicher Herkunft, Kultur oder Religion SchülerInnen mit den AutorInnen oder Figuren zu identifizieren – auch ÖsterreicherInnen identifizieren sich nicht unbedingt mit Elfriede Jelinek, Thomas Bernhard oder deren Protagonisten – sondern es soll lediglich darum gehen, das interkulturelle Potential der Texte zu nutzen, zu reflektieren und gemeinsam auszuloten (vgl. Czuba-Konrad 2003, S. 93). Derartige Auseinandersetzungen können als erste Schritte dafür angesehen werden, interkulturelle Fragen gemeinsam aufzuwerfen und zu diskutieren und nicht etwa von den VertreterInnen der Mehrheitsgesellschaft formulieren und beantworten zu lassen.

Für eine sinnvolle Auseinandersetzung mit sozialen und im besonderen geschlechtlichen Identitäten ist es notwendig, die Bandbreite an Vorstellungen in den Klassen und Kursen zu nutzen, indem nicht etwa nach Klassifizierungen und Zuschreibungen gefahndet wird, sondern indem den differenzierten Erzählungen der MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen zugehört wird.

Voraussetzung hierfür ist, dass es auch eine Bandbreite an Differenzen gibt, d.h. dass offene und öffentliche Strukturen erhalten bzw. geschaffen werden müssen, damit in den Bezirken und in den Schulen SchülerInnen verschiedener geschlechtlicher, sozialer und kultureller Herkunft zusammenkommen (können). Denn wie kann ich die Unterdrückung ausländischer Frauen und Mädchen beanstanden, wenn ich sie nicht treffe, sie nicht in meiner Wohngegend, im Kindergarten oder in der Schule meines Töchterchens sehen möchte? Wie kann ich Emanzipation von MigrantInnen einfordern, wenn ich nicht will oder es nicht ermöglichen bzw. befördern will, dass sie bei der Polizei, im Unterricht, in der Forschung oder in der Politik meine KollegInnen sind? Sollen die (endlich) emanzipierten Türkinnen oder Serbinnen der ersten oder zweiten Generation weiterhin putzen und bügeln gehen?

## 6. Statt bügeln? Ziele der interkulturellen Pädagogik

Dem Prinzip der Gleichheit und dem Prinzip der Anerkennung zu folgen, wie es für die interkulturelle Pädagogik grundlegend ist (Auernheimer 2003, S. 20), stellt auch für einen geschlechtersensiblen Unterricht eine Voraussetzung dar. Da nicht ein Prinzip auf Kosten des anderen privilegiert werden kann, ist es auch nicht möglich die eine oder andere Meinung in unserer eingangs gestellten Standpunktfrage einzunehmen. Dass sie im Kontext der interkulturellen Pädagogik so gar nicht gestellt werden kann, wird ersichtlich, wenn man sich deren Leitmotive vergegenwärtigt, zu denen neben dem »Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft« und der »Haltung des Respekts für Andersheit« auch »die Befähigung zum interkulturellen Verstehen« und »Dialog« zählt (vgl. Auernheimer 2003, S. 21).

Das bedeutet: Statt mich zu fragen, welche Geschlechtsidentität ich mir von anderen wünsche, geht es um das gemeinsame Kennenlernen eigener und anderer Identitäten, um Sensibilisierung für die Vielfalt. Statt Geschlechtergerechtigkeit einzuklagen, geht es darum, sich mit strukturellen Bedingungen auseinanderzusetzen, die es verschiedenen Bevölkerungsgruppen erleichtern oder erschweren, die eine oder andere Identität anzunehmen. Statt freundlicher Akzeptanz oder Toleranz geht es um das Handeln, um das Engagement für die Veränderung der Verhältnisse, um den Abbau der mannigfachen strukturellen Diskriminierung, der MigrantInnen ausgesetzt sind.

Dies alles kann man ruhig auch in ungebügelter Kleidung angehen.

## Literatur

- AUERNHEIMER, GEORG: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2003.
- CZUBA-KONRAD, SUSANNE: Migrationsliteratur als Medium in der antirassistischen Arbeit. In: Stender, Wolfram; Rohde, Georg; Weber, Thomas (Hrsg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel 2003 (= wissen & praxis 117), S. 91–104.
- HANDSCHUCK, SABINE; KLAWE, WILLY: Baustein 11. Frauenrollen – Männerrollen. In: Dies.: *Interkulturelle Verständigung in der sozialen Arbeit*. München: Juventa 2006, S. 279–284.
- PLÖCHL, SOPHIA: Alter und Migration – Ein rechtliches Mosaik. In: Pfabigan, Doris: *Kultursensible Pflege und Betreuung – methodische Ermutigungen für die Aus- und Weiterbildung*. Wien: Forschungsinstitut des Wiener Roten Kreuzes 2007, S. 166–178.
- POINTNER, ANGELA: Schule zwischen Vielfalt und Norm(alis)ierung. Eine Analyse von Grundschulbüchern im Sinne einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Mörth, Anita P.; Hey, Barbara (Hrsg.): *geschlecht + didaktik*. Graz: Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz 2006, S. 62–76.
- PUCHTA, HERBERT; WELSH, RENATE: *Lilos Sprachbuch 3*. Rum/Innsbruck: Helbling 2004.
- SCHNEIDER, CLAUDIA: Vom »heimlichen Lehrplan« zu gender-fairen Unterrichtsmaterialien: über Eisberge, Haltungen, pädagogische Standards und good practice. In: Mörth, Anita P.; Hey, Barbara (Hrsg.): *geschlecht + didaktik*. Graz: Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz 2006, S. 28–37.

Maggie Brückner, Andrea Moser-Pacher

## Deutschunterricht an der HTL – eine Herausforderung mit Gender-Effekt

Ein Gedankenaustausch zwischen Andrea Moser-Pacher, sie unterrichtet seit 1985 Deutsch und Geographie an der HTBLA Weiz, und Maggie Brückner, seit 2002 als Deutsch- und Englischlehrerin an der HTBLA Wels tätig – ein Gespräch zwischen einem »alten Hasen« und einem »frisch-schlauen Fuchs«, basierend auf zusammengeklitterten Erfahrungen, mit ironisch-pointiertem Blick und vielen offenen Fragen. Sehr ernst – und nicht immer so zu nehmen. Viel schwarz-weiß, und doch vom Prinzip Hoffnung durchzogen, dass beharrliches Handeln und Vorbildsein wirkt.

### 1. Atmosphärisches

*Andrea Moser-Pacher:* »Alter Hase« – ein anschauliches Bild für routiniert-abgeklärt, ich zögere den Begriff auszusprechen, denn »a guata Has«, das ist ein Ausdruck, den meine Schüler gerne benützen – Gender Mainstreaming hin oder her.

Dazu: Ich schicke Schüler auf einen Beobachtungsgang durch die Schule: Wo ist die Natur? Eine Gruppe kommt später und berichtet nicht von kahlen Gängen und

---

MAGGIE BRÜCKNER unterrichtet Englisch und Deutsch an der HTBLA Wels und ist Lehrbeauftragte der Fachhochschule Wels/OÖ. Fischergasse 30, A-4060 Wels. E-Mail: margit.brueckner@liwest.at

ANDREA MOSER-PACHER unterrichtet Deutsch und Geographie an der HTBLA Weiz und ist Lehrbeauftragte für Fachdidaktik aus Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz. Dr. Karl Widdmannstraße 40, A-8160 Weiz. E-Mail: andrea.moser-pacher@uni-graz.at

vertrockneten Grünpflanzen, sondern: »Wir waren am Sportplatz und haben die Ä... der HAK-Mädchen angeschaut«, und triumphierend, »das ist auch Natur, Frau Professor!« Soll ich schimpfen, die emanzipatorisch-aufgeklärte Karte hervorziehen oder nichts sagen? Ich entscheide mich für ein ... »Aha!?!«.

*Maggie Brückner:* Da sind wir schon beim Frauenbild der jungen Männer. Es scheint, als hätten die männlichen Jugendlichen ein nicht mehr zeitgemäßes Frauenbild. Ist das nicht »vorsintflutlich«?

*Andrea Moser-Pacher:* Die Antwort ist Ja. Und wenn man an einer HTL unterrichtet, ist man mit diesem Frauenbild konfrontiert. Dagegen ankämpfen, Gender-Arbeit leisten? Ich habe mich mittlerweile entschieden, es zu lassen ...

*Maggie Brückner:* Aber wenn wir keine emanzipatorische Aufklärung betreiben, dann verschärft sich diese Schieflage des Frauenbilds bei den Schülern, weil sie nicht korrigiert wird. Außerdem ist diese Haltung der jungen Männer absolut überholt und die Gleichstellung von Männern und Frauen ein Unterrichtsprinzip. Natürlich ist es für eine einzelne weibliche Deutschlehrerin zu viel, hier immer und immer wieder korrigierende pädagogische, gendergerechte Handlungen zu setzen.

*Andrea Moser-Pacher:* Ich glaube, das ist der springende Punkt. Wie kann ich als einzelne gendersensible und genderkompetente weibliche Lehrperson, die noch dazu ein Fach unterrichtet, das für viele Schüler exotisch ist, den Kampf dagegen aufnehmen? Ich denke mir meinen Teil, sage hie und da etwas dazu – und manchmal auch nichts. Ich für mich habe mehrere Seelen in meiner Brust. Die eine ist die der aufgeklärten, emanzipatorischen Lehrerin, die zum »Wahren, Guten und Schönen« führen möchte und selbstverständlich alle Fragen des 20. und 21. Jahrhunderts berührt. Andererseits höre ich in mir die Stimmen der Burschen, als sie mir in einem auf großem Vertrauen basierenden, medienpädagogischen Setting sexistische Sequenzen auf ihren Handys vorführten. Ich setzte an zu belehren und bekam als Antwort zugerufen: »Wir sind ja Männer, Frau Professor!« »Ja ...«.

*Maggie Brückner:* Da drängt sich die Frage auf, was anzügliches Bildmaterial, von einschlägigen Postern in den Klassen bis zu den Bildschirmschonern der Laptops, überhaupt in Schulen verloren hat. Das wird natürlich nicht von der Schulleitung und dem Schulgemeinschaftsausschuss geduldet, aber solche männerbetonten, frauendiskriminierenden Bilder werden vielfach immer noch als Kavaliersdelikt gehandhabt, sowohl von den Erziehungsberechtigten als auch von der Schule selbst.

*Andrea Moser-Pacher:* Wir befinden uns eben in einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule im ländlich-industriellen Raum. Das ist der Ort, wo Gender-Denken, emanzipatorisches Denken und offenes urbanes Denken noch keinen Platz gefunden hat. So sehe und empfinde ich es.

*Maggie Brückner:* Der Fuchs fragt nach: Diese jungen Männer, testosteron-gesteuert, von den Medien beeinflusst, sind das also keine »neuen« Männer, die uns vor Jahren prophezeit worden sind? Angeblich gibt es schon den »Neuen Mann«, aber wo ist der dann? Gibt es denn für unsere Schüler keine Vorbilder?

*Andrea Moser-Pacher:* Du hast Recht, und hier ist ein Ansatzpunkt für den gendersensiblen Deutschunterricht in der HTL. Gibt es Unterrichtskonzepte und Textsammlungen, die uns didaktische Anregungen geben? Leider immer noch viel zu wenige. Definitiv ist hier ein Mangel festzustellen. Lehrmaterialien nicht in Sicht.

*Maggie Brückner:* Es gibt Gender Mainstreaming. Es gibt Frauenbeauftragte, und langsam wirken schon die Erkenntnisse der Männerforschung in den pädagogischen Bereich. Beispielsweise hat sich Kollege Stefan Krammer (2007) mit den *MannsBildern* in der Literatur auseinandergesetzt und Texte aufbereitet und Unterrichtsmodelle<sup>1</sup> entwickelt.

## 2. Handlungsfeld Deutschunterricht – einige Thesen

Nun einige Thesen zum Deutschunterricht an HTLs. Es ist schwierig – manches Mal überraschend anders, oft witzig und erfrischend natürlich, vorausgesetzt, dass man die Burschen, so wie sie sind, nimmt und den richtigen Ton gefunden hat.

- *Die HTL ist eine Burschenschule.*

Trotz aller Öffnung wird dieser Schultyp zu 95 Prozent von Burschen besucht. (Das trifft vor allem auf die klassischen Zweige Elektrotechnik, Maschinenbau, Bautechnik zu.) Burschen sind in erster Linie Nicht-Leser. Laut Pisa-Studie besteht die Gruppe der Schlecht-Leser überwiegend aus männlichen Jugendlichen. Die Liebe zum Buch, eine Emotion, die den Deutschunterricht in besonderem Maße trägt, existiert nicht. Burschen hassen Gedichte, sie finden sie »uncool« und sie schreiben schlecht und nicht schön. Was tun bei solchen Defiziten in wesentlichen Kernbereichen des Deutschunterrichts? Und dennoch, es geht.

- *Die HTL-Schüler befinden sich mitten in der Pubertät.*

Pubertät heißt Krise und, wie mittlerweile die Gehirnforschung bewiesen hat, gehören gewisse Lerneinbrüche dazu. Pubertierende Burschen reagieren auf familiäre Schwierigkeiten mit Lernverweigerung und Widerstand, während Mädchen mit überangepasstem Verhalten kompensieren. Lehrerinnen und Lehrer, die überwiegend Mädchen in dieser Altersgruppe unterrichten, stehen im Allgemeinen vor einer komplett anderen pädagogischen Situation. Wie viele unserer Schüler bringen pünktlich und ordentlich ihre Hausübungen und wie viele haben das »Faulsein« zum jugendlichen Kult erhoben und stecken cool ihre Arbeitsminus ein?

---

<sup>1</sup> So zum Beispiel in Seminaren zu Männerliteratur für DeutschlehrerInnen, die er gemeinsam mit Daniela Strigl am PI Hollabrunn (2006) und PI Wien (2007) gehalten hat.

- *Burschen sind in Bewegung.*

Vielfach wird auf die kinästhetischen Faktoren vergessen. Burschen wollen sich und ihren Körper spüren. Leise sitzen und schreiben ist nicht so ihre Sache. Gerade der Burschen-Typ, der in die HTL geht, liegt lieber unter dem Moped und schraubt, als dass er in der Ecke sitzt und dicke Bücher liest.

Diese Beobachtungen treffen natürlich nicht auf alle Schülerinnen und Schüler zu. Vor unseren Augen haben wir den Durchschnitts-HTLer: eher rau und wild. Wie es anderen, nicht so stark kinästhetisch-fokussierten Schülern geht, wie es den Mädchen in diesem Umfeld geht, ist ein anderes Blatt. Konnten wir Mobbing und Rückzug in manchen Klassen beobachten?

- *Der Deutschunterricht wird häufig als Defizitfach erlebt.*

Es gibt einen Mythos, der besagt, wer in Deutsch schlecht ist, geht an die HTL. Besonders in der AHS geistert dieser Gedanke durch viele Köpfe. Daher kommen viele an die HTL, die das Selbstbild haben: »Ich bin schlecht in Deutsch!« Manche hassen das Fach sogar. Daher ist hier Ermutigung wichtig, denn Schreiben und richtiges Schreiben, Sprechen und Auftreten, Allgemeinbildung und einige Kenntnisse in Kultur und Literatur braucht man schon, um als Ingenieur Karriere zu machen. Davon sind auch unsere Kollegen von der Technik überzeugt.

- *Jugendliche in diesem Alter brauchen männliche Vorbilder.*

Da können wir Deutschlehrerinnen nicht mit. In technischen Schulen sind die Vorbilder vielfach die Ingenieure, denn das wollen die Schüler ja auch werden. Und daher ist es gerade von dieser Seite her wichtig, dass der Deutschunterricht und besonders die Deutschlehrerin unterstützt wird. Abwertungen und Ironisierungen sind fatal. Förderlich für die kulturelle Identitätsfindung der Schüler ist es zum Beispiel, wenn die Techniker mit ins Theater gehen und über Goethe und den neuesten Kult-Film parlieren.

- *Deutschlehrer/innen sind zuständig für: Deutsch, Philosophie, Kunstgeschichte, Kulturgeschichte, Musik und Architektur – und das alles in zwei Wochenstunden.*

Der Fächerkanon in der HTL ist so gestaltet, dass das Fach Deutsch allein als Kulturfach rangiert, nur in den letzten beiden Klassen kommt Geschichte dazu. Der Zugang zu kulturellen Begrifflichkeiten und Namen ist für unsere Schüler deshalb schwer, denn während die Gymnasiasten einen breit gestreuten Fächerkanon vorfinden, können HTL-Schüler nicht auf diesen lerntechnischen Synergieeffekt setzen. Daher hinaus in die weite Welt und schauen, schauen, schauen. Manche Direktionen unterstützen deswegen gerne dieses »Outdoor-Learning«, indem Kulturexkursionen als fachdidaktische Highlights angeboten werden.

- *Der Schulstandort als Genderdeterminante?*

Gender Mainstreaming ist noch weit vom ländlichen Raum entfernt. Burschen gehen in die HTL, Mädchen in die HLW. Kein Gender-Gedanke weit und breit!? Es bleibt an der Organisation Schule, hier das Feld für eine größere Diversität im Denken und Handeln aufzubereiten, und zwar in der Vorreiterrolle.

- *Die Schulhierarchie in der HTL ist männlich.*

Im »Lehrer-Soziotop« der HTLs arbeiten wenige bis gar keine Frauen. Es gibt fast keine Ingenieurinnen. Die allgemeinbildenden Fächer sind hingegen meist von Lehrerinnen besetzt. Sind sie deswegen weniger geschätzt? Die Organisationsstrukturen sind patriarchalisch, die Kommunikationsregeln vielfach auch. Erzieht die Deutschlehrerin zu einem gepflegten Umgangston und einer freundlichen Gesprächskultur, so kann sie sich nur wundern, wenn manche Techniker-Kollegen verbale Ausritte der Schüler (»Die Literatur is a Sch...!«) verteidigen und womöglich mit dem rauen Umgangston in den Fabrikshallen entschuldigen.

### Fazit

*Andrea Moser-Pacher:* Sprachreflexion hat daher in der HTL immer eine sehr pragmatische Komponente. Immer und immer wieder greife ich Sprachhandlungen dieser Art auf, analysiere, kommentiere, spiegle in der Hoffnung, mehr Sensibilität für die Sprache zu erreichen und über die Sprache das Denken zu verändern, denn – frei nach Ludwig Wittgenstein: Die Grenzen unserer Sprache sind die Grenzen unserer Welt.

### 3. Deutschdidaktik in Burschenklassen

Nun soll ein Blick auf die Lernbereiche des Deutschunterrichts die Arbeitsbedingungen in diesem Schultyp aufzeigen und Mut machen, gendergerechte Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Der Einblick in das Arbeitsfeld Deutschunterricht an HTLs einschließlich Fachschule soll zum Nachdenken und Mitdenken anspornen und die Forschungsfelder aufzeigen, auf denen gegendertes Fachdidaktikwissen und Erfahrungsaustausch unbedingt vonnöten ist. Der alte Hase und der junge Fuchs wieder im Gespräch über das *Schreiben, Lesen, Sprechen, Hören und Sehen*.

*Maggie Brückner:* Unser prototypischer HTL-Schüler hat – krass formuliert – eine schlampige Schrift, hat große Schwächen in der Rechtschreibung und ein geringes Grammatikwissen und verfügt über einen limitierten Wortschatz.

*Andrea Moser-Pacher:* Ich habe Schüler einmal gefragt, wann sie gerne schreiben. »Wenn es uns interessiert«, war die Antwort. Daher das didaktische Konzept: Themen suchen und finden, die das Schreiben fließen lassen, weil gendergerecht, dann erst Textsortentraining.

Ein Ö1-Journal über »Burschen und Schule« brachte mich auf folgende Idee: gemeinsames Anhören (Hören ist der Zugang zu Jugendlichen, die ständig mit MP3-Playern herumlaufen), exzerpieren, diskutieren und dann den schreibdidaktischen Fokus dorthin, wo die »schreibschwachen« Schüler ihre Kompetenzen haben. Sie dürfen über ihre Stärken bei verschiedenen Tätigkeiten zu Hause oder in der Schule schreiben, machen Rankings (sehr beliebt) und begründen diese. Sie nehmen die Lernorte Schule und ihr Daheim unter die schriftliche Lupe und schreiben unglaubliche Geschichten über Hunde, Katzen, gelungene Mopedreparaturen, Ernteeinsät-

ze, über die Pflege der Großeltern und nicht zuletzt über ihr Spezialgebiet, die Technik, und das, was sie dort praktisch können. Das Schreiben bricht auf, die Rechtschreibung kommt nach.

*Maggie Brückner:* Unsere Schüler haben oder nehmen sich keine Zeit, um Texte zu lesen. Lesen ist einfach »uncool«. Sinnerfassendes Lesen bereitet den meisten Schülern große Schwierigkeiten, ebenso die schriftliche oder mündliche Wiedergabe des Inhalts. Wir wissen aber, dass Lesen zur intellektuellen Persönlichkeitsbildung beiträgt und Kompetenzen trainiert, die als Erwachsener wichtig werden. Unsere Gesellschaft braucht Leser. Wie sollen wir gender-effektiv zum Lesen erziehen?

*Andrea Moser-Pacher:* Hier geht es gerade darum, Lehr- und Lernziele zu sequenzieren und genau zu schauen, was Schüler tun, und das wertzuschätzen, was sie können. Beispielsweise gab es zur Klassenlektüre *Homo Faber* von Max Frisch handlungs- und produktionsorientierte Arbeitsaufträge: Szenen nachspielen oder vorlesen, Standbild bauen etc.

Vierzehn Tage später präsentierte eine Gruppe einen Kurzfilm mit paraphrasierten Szenen, und ein Schüler entschuldigte seinen Terminverzug damit, dass er bis zwei Uhr in der Nacht ein Handbuch über die Herstellung von Zeichentrickfilmen gelesen habe und nicht fertig geworden sei. Der Trickfilm mit originellem Plot und feinen Zeichnungen wurde bald darauf vorgeführt. Das Buch *Homo Faber* war zwar nicht gelesen worden, aber gelesen hat der Schüler, das genügte für mich als Anfang, und ich zeigte ihm auch meine Wertschätzung für seine Lesart. Und übrigens: Plötzlich fiel ihm, dem klassischen Legastheniker, das Schreiben und Rechtschreiben leicht.

*Maggie Brückner:* Die HTL-Schüler für Literarisches zu interessieren scheint mir die ultimative Sisyphos-Arbeit zu sein. Wie kann man die Schüler davon überzeugen, dass die vergangenen und zeitgenössischen Wort-Arbeiter und Denker uns wichtige Botschaften zu vermitteln haben? Literaturunterricht prallt oft an Schülern ab.

*Andrea Moser-Pacher:* Eine didaktische Überlegung ist, etwas Literarisch-Kreatives mit einem Sachthema zu verknüpfen. Beispielsweise war eine Aufgabe mit dem Thema »Klang« verbunden: Analyse eines Sachtextes über Geräusch- und Klangoptimierung bei technischen Geräten, Beschreibung der eigenen Klangwahrnehmungen im Umfeld und auch bei technischem Kult wie zum Beispiel Handy-Klingeltönen – und zu guter Letzt: die Suche nach Wohlklängen in Gedichten. Zugang zu Lyrik? Ja!

»Oje, heute hat sie ein Gedicht mit«, das haben die Schüler gesagt, als ich mit Kopien von Theodore Roethkes *Walzer mit meinem Vater* (McCourt 2006) in die Klasse kam, »Gedichte, das mögen wir nicht«. Und doch sind nach der Lektüre dieser paar Zeilen von der traurig-liebevollen Beziehung von einem Sohn zu seinem alkoholkranken Vater wunderbare Texte entstanden. Man muss Lyrik suchen, die berührt, die ihre Lebensthemen widerspiegelt. Auch Turrini-Gedichte als Lese-Event führen auf die Spur: Was ist ein Gedicht? So kann Literaturunterricht gelingen.

*Maggie Brückner:* Aber wie ist das mit dem Lektürekanon bzw. dem Überblick über die Literaturgeschichte?

*Andrea Moser-Pacher:* Schüler und da natürlich auch Schülerinnen sind phänomenal beim Zusammenstellen von Präsentationen. Der nicht-existente Kanon ist längst im Netz, und Schüler finden alles – wenn sie wollen.

*Maggie Brückner:* Dies bringt mich zu dem wichtigen Bereich des Sprechens. Ihre Befindlichkeiten zu verbalisieren, das braucht oft viel Zeit und Geduld.

*Andrea Moser-Pacher:* Das schon, aber zumindest das Präsentieren von Inhalten aller Art ist eindeutig die Stärke des Schülers unseres Schultyps. Im Allgemeinen kennen sie alle Feinheiten des Mediums Computer: Bilder, Filme, Sprachaufnahmen sind kein Problem. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Gruppenperformance: neben der inhaltlichen Teamarbeit können sich die Schüler mit ihrer ganzen Körperlichkeit und ihrem kinästhetischen Potenzial einbringen. Daher wird bei mir auf das sogenannte »Jazzkonzert«, das Vorstellen der Gruppenmitglieder und ihrer speziellen Leistungen vor und nach der Präsentation, großer Wert gelegt: vergnügliche, höchst kreative und identitätsstiftende Momente. So wird Sprechen zur Norm.

#### 4. Theoretisches: undoing oder doing gender?

Manche unserer Ausführungen werden auf Kritik von Seiten der TheoretikerInnen stoßen. Haben wir nun wirklich mit dieser pädagogischen und institutionellen Nabelschau gegen die Genderprinzipien verstoßen, vor allem weil unser Hauptaugenmerk auf den Burschen lag?

Wir denken nicht, denn indem wir die eingefahrenen ungegenderten Strukturen und das männlich jugendliche Prinzip hinterfragen, könnte diese Dekonstruktion hilfreich sein, neue Bilder und Identitäten zu konstruieren. Eine echte Chance für die HTL.

Gender Mainstreaming ist ein von der EU im Jahre 1997 im Amsterdamer Vertrag beschlossenes Konzept, das die Chancengleichheit der Geschlechter in allen Prozessen fordert. Es ist das Instrument, welches auch Lehrenden ermöglichen soll, ihren Handlungsspielraum gendergerecht zu gestalten.

Gesine Spieß (2006) spricht davon, dass es bei einer gendergerechten Lehre im Grunde nicht um die Unterstützung von männlicher und weiblicher Identitätsbildung geht, sondern um den wichtigen Aspekt der Diversität, also der Gender Diversity. Sie meint weiters:

Eine geschlechtersensible Lehre konzentriert sich vielmehr darauf, die vielen Differenzierungen, die »Vielgeschlechtlichkeit« zu entdecken. Nur so können der Zwang zur bipolaren Zuordnung in zwei »Großgruppen« und die darin innewohnende Hierarchie abgebaut werden. (Spieß 2006, S. 14)

Diese »innewohnende Hierarchie«, die besonders an den HTLs – wie von uns anfangs skizziert – existiert, beeinflusst im besonderen Maße die Identitätsbildung männlicher Jugendlicher. Dass es in dieser Hierarchie sehr wohl Raum und Entfaltungsmöglichkeiten für *alle* Typen der männlichen und weiblichen Identitäten geben sollte, wäre im Sinne von Gender Mainstreaming.

Der Handlungsspielraum der Deutschlehrerin und des Deutschlehrers ist hier vielschichtig und größer, als wir glauben. Betroffen davon ist nicht nur der gendergerechte Sprachgebrauch. Die berühmte »Gender-Brille« sollte aktiv von jeder und jedem Unterrichtenden in Gebrauch sein und Gesine Spiess weist in diesem Zusammenhang auf die »Mehrperspektivität der Lehre« hin. Genderkompetente Lehrerinnen und Lehrer setzen den Gender-Gedanken in ihrer Arbeit um und loten ihren Spielraum aus. Die Organisation Schule fängt langsam an, im Sinne von Gender Mainstreaming zu handeln. Gerade für Mädchen gibt es schon seit längerer Zeit Programme.

Wir aber glauben, dass der Fokus auf die Burschenarbeit für die Organisation HTL äußerst interessant und gewinnbringend sein könnte. Die Umsetzung im Großen wie im Kleinen ist schwierig und wird lange dauern, doch schlussendlich wird durch Gender Mainstreaming die gewünschte Win-Win-Situation für beide Geschlechter auch in den HTLs entstehen.

Vielleicht können männliche Schüler in einem gegenderten Umfeld ihre Entwicklung und ihre Schulzeit mehr genießen, um wiederum wechselwirkend die Gesellschaftsvision von einem gleichgestellten Miteinander real werden zu lassen.

#### Literatur

McCOURT, FRANK: *Tag und Nacht und auch im Sommer*. München: Luchterhand 2006.

KRAMMER, STEFAN (Hrsg.): *MannsBilder. Literarische Konstruktionen von Männlichkeiten*. Wien: WUV 2007.

SPIESS, GESINE: »Voll gesellschaftsfähig! – mit einer gendersensiblen Lehre. Eine Materialsammlung. In: Mörth, Anita, Hey; Barbara (Hrsg.): *geschlecht+didaktik*. Graz: Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz 2006.

Ursula Esterl

## »Man muss sich trauen!« – Das Mädchenzentrum in Klagenfurt. Im Gespräch mit der Geschäftsführerin Mag.<sup>a</sup> Brigitte Janshoff

Mit dem Mädchenzentrum Klagenfurt wollten die Initiatorinnen im Jahr 1995 eine Einrichtung schaffen, die *MÄDCHEN ins ZENTRUM* stellt, die Mädchen und jungen Frauen die Möglichkeit zur Begegnung, zur gemeinsamen Freizeitgestaltung, aber auch zur beruflichen Orientierung und Weiterbildung sowie Hilfestellung in schwierigen Zeiten bietet.

Im Jahr 1996 wurde das Mädchenzentrum von den beiden engagierten Frauen, Brigitte Janshoff und Ingrid Amann, als gemeinnütziger Verein gegründet. »Damals gab es in Klagenfurt nur zwei oder drei Jugendzentren, drei Viertel der Besucher dort waren männlich, Mädchen waren eher spärlich vertreten und auch das Angebot orientierte sich eher an den Bedürfnissen der Burschen«, meint Frau Janshoff rückblickend. Sie nahm also den Forschungsauftrag der Universität Klagenfurt zum Thema »Offene Jugendarbeit im deutschsprachigen Raum« an. »Ich wollte ein ganzheitliches Konzept entwickeln, also Freizeit- und Bildungsbereich, sozialpädagogische Beratung und Betreuung sowie Berufsorientierung als Lebensplanung.« Von Anfang an war es den Initiatorinnen dabei wichtig, sich an den Bedürfnissen der Mädchen zu orientieren.

## 1. Das Mädchenzentrum (MÄZ) in Klagenfurt

### Zielgruppe

Das Zentrum und seine Einrichtungen steht allen Mädchen und jungen Frauen zwischen 12 und 25 Jahren sowie deren Angehörigen, MultiplikatorInnen in Betrieben und Schulen wie auch VertreterInnen aus Politik und Gesellschaft offen, also allen, denen die Interessen der Zielgruppe am Herzen liegen.

Die Einrichtungen des Mädchenzentrums nehmen Mädchen und junge Frauen aus unterschiedlichen sozialen Schichten in Anspruch. Frau Janshoff stellt Folgendes klar: »Viele haben angenommen, das sind niedrige soziale Schichten, die den Kontakt zum Mädchenzentrum suchen, das stimmt aber nicht. In der sozialpädagogischen Beratung ist alles vertreten – auch wenn viele das nicht so gerne wahrhaben wollen, gibt es so etwas wie ›Wohlstandsverwahrlosung‹ und schwierige familiäre Zustände in allen sozialen Schichten.«

### Ziele und Prinzipien des Mädchenzentrums

Das Mädchenzentrum steht dabei für folgende Grundsätze:

- *ganzheitliches Vorgehen nach Mädchenspezifischen Grundsätzen*: man trachtet danach, jedes einzelne Mädchen individuell und seinen persönlichen Bedürfnissen entsprechend zu fördern.
- *Anonymität, Freiwilligkeit, Parteilichkeit*: die Kontaktaufnahme muss immer freiwillig erfolgen, der Inhalt der Gespräche wird nicht an Dritte weitergegeben, es sei denn die Mädchen sind einverstanden oder es besteht akute Gefahr für die Gesundheit der Mädchen. Im Sinne der Mädchen und ihrer Interessen wird immer Partei ergriffen.
- *Förderung von Eigenständigkeit und Eigenverantwortung, Hilfe zur Selbsthilfe*: die Mädchen sollen lernen, Fähigkeiten zu entwickeln, damit sie ihre Ziele erreichen können und auch in schwierigen Lebenssituationen zurechtkommen.
- *Konfessions- und Parteiunabhängigkeit* des Vereins.

## 2. Arbeitsschwerpunkte

Waren am Anfang nur zwei Mitarbeiterinnen für die Mädchen da, die für Berufsorientierungskurse und Freizeit- und Bildungsangebote zuständig waren und darüber hinaus den Mädchen auch immer Gelegenheit zu einem persönlichen Gespräch boten, so engagieren sich heute bereits elf fest angestellte sowie zahlreiche freie und Projektmitarbeiterinnen für die Belange der Mädchen.

Das umfangreiche Angebot des Mädchenzentrums umfasst folgende Bereiche:

- *Persönliche Beratung*: anonym und kostenlos finden die Mädchen Ansprechpartnerinnen, an die sie sich mit Fragen, Sorgen und Problemen wenden können (von familiären Konflikten, Beziehungsproblemen bis zum Umgang mit sexueller Gewalt reichen dabei die Themen).

- Hilfe, Informationen, Beratung und Unterstützung bei Ess-Störungen.
- Berufsorientierung: Beratung bei der Berufswahl, Unterstützung beim Erkennen von persönlichen Stärken und Fähigkeiten, Hilfe bei der Ausbildungs- und Arbeitssuche
- ein reiches Freizeit- und Workshopangebot
- Frauen motivieren, in frauenuntypische Berufe einzusteigen (Handwerk und Technik)
- Fort- und Weiterbildungen, Kurse für MultiplikatorInnen.

## 2.1 Gesundheit und Soziales

### Einzelberatung

Einzelberatungen sind den Mitarbeiterinnen des Mädchenzentrums ein großes Anliegen. Im Bereich der Gesundheit hat sich sehr schnell vor allem ein Problemfeld herausgestellt, nämlich Ess-Störungen. Diese haben Frau Janshoff zufolge bereits ein Besorgnis erregendes Ausmaß angenommen. Besonders schwierig ist es, da das Thema immer noch häufig tabuisiert wird. Um immer am aktuellen Stand der Entwicklung zu sein wurde auch ein »Runder Tisch« gegründet, wo es zu einem regelmäßigen Austausch mit stationären und sozialen Einrichtungen kommt. Die dringlichsten Maßnahmen, um den betroffenen Mädchen zu helfen, wären spezielle Behandlungskonzepte und eine bezahlte Therapie.

### Gruppenangebote

Ein wichtiger Bereich der Arbeit des Mädchenzentrums sind Workshops mit Schulen, dabei geht es vor allem um die Themen Selbstbewusstsein, Selbstbehauptung. »Die wirken nach außen hin so tough, die Mädchen, sind sie aber nicht. Hinter der Fassade sieht's ganz anders aus, da sind sie wesentlich unsicherer.«

Das Mädchenzentrum bietet u. a. Workshops zu verschiedenen Themenbereichen an:

- Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung
- Konfliktmanagement/Gewalt und Gewaltprävention
- Sexualität und Verhütung
- Suchtprävention
- Schönheitsideale
- Ess-Störungen
- Kommunikation und Präsentation
- weibliche Rollenbilder
- Selbstverteidigung

Dabei treten sehr oft KlassenlehrerInnen an das Mädchenzentrum heran, zumeist bereits mit einem konkreten Themenwunsch, worüber dann ein Workshop gemacht wird.

»Wir arbeiten mit verschiedenen Methoden und Übungen, lassen die Jugendlichen also selbst aktiv werden. Die Aktivitäten sind Einzel-, Partner und Gruppenaktivitäten, das können Rollenspiele, Pantomime, Zeichnen, die Gestaltung von Plakaten, Arbeit mit Video-Ausschnitten, Kärtchen und vieles mehr sein – das hängt natürlich auch vom Thema des Workshops ab. Ein Workshop umfasst mindestens vier Unterrichtseinheiten, einfach weil es unterschiedliche Aktivitäten gibt und genug Zeit für die Präsentationen und Gespräche sein soll. Wir gehen dann immer grundsätzlich zu zweit zu den Workshops. Es ist auch sehr hilfreich, dass wir den Mädchen unbekannt und schulfremd sind, das heißt wir kommen, arbeiten mit ihnen und gehen dann aber auch wieder. Dadurch werden die Mädchen recht offen, vor allem da wir auch keine Einzelheiten ans Lehrpersonal weitergeben. Die LehrerInnen sind bei den Workshops nicht dabei, das ist auch ganz wichtig.«

## **2.2 Freizeit- und Bildungsbereich**

»Im Freizeit- und Bildungsbereich gibt's ganz unterschiedliche Themen: Tanzworkshops, Selbstverteidigung, Schmuck herstellen, Mädchen und Technik, Information zur Berufsorientierung, Krisenmanagement ... es gibt so ziemlich alles. Wir haben ein Semesterangebot bei uns am Mädchenzentrum, aber es besteht natürlich auch die Möglichkeit, dass uns die Mädchen ihre Wünsche mitteilen und wir uns dann um die Abwicklung des Kurses kümmern.«

## **2.3 Beruf und Karriere**

Der Bereich »Beruf und Karriere« und insbesondere das Thema »Berufsorientierung« bilden einen weiteren Schwerpunkt der Arbeit des Mädchenzentrums. Hierbei lassen sich nun auch verschiedene Arbeitsbereiche unterscheiden.

### **Berufsorientierung als Lebensplanung**

»Berufsorientierung nimmt immer mehr an Wichtigkeit zu: einerseits gibt es Kurse vom AMS, auf der anderen Seite Einzelberatung, wo die Mädchen auch zu uns geschickt werden. Es ist ja sehr oft so, dass die Mädchen nicht um ihre Fähigkeiten und Stärken wissen. Sie wissen nicht, was sie können und häufig auch nicht, was sie wollen. Nach wie vor ist es so, dass gerade bei jungen Mädchen immer noch nur drei, vier Berufe in die engere Wahl kommen: Friseurin, Verkäuferin, Bürokauffrau und dann noch was im Gastgewerbe und eventuell im Pflegebereich. Mehr konnten sich viele oft nicht vorstellen, aber das sind genau die Berufe, die in der Regel schlecht bezahlt sind, wo es eine hohe Arbeitslosigkeit und keine Alternativen oder Zukunftsperspektiven gibt. Leider passiert an den Schulen viel zu wenig Berufsorientierung und das ist ein sehr großes Problem. Am ehesten gibt es noch etwas an den Hauptschulen und am Polytechnikum, aber bei den Gymnasien ist dann schon Schluss. – Obwohl Berufsorientierung als fester Bestandteil des Lehrplans eigentlich gesetzlich verankert ist, gibt es nur ganz wenige ausgebildete LehrerInnen.«



### Projekte mit Technik-Schwerpunkt

»Wichtig sind alle Initiativen mit technischem Schwerpunkt auch deshalb, weil sich die Mädchen in diesem Bereich oft nicht viel zutrauen. Wenn man mit den Mädchen gesprochen hat, kam oft die Einstellung: »Nein, das kann ich eh nicht«, ein Mädchen mit einem Zweier im Zeugnis traut sich häufig gar nicht, Mathematik oder Informatik zu studieren. – Wir haben in den Technikbereichen dann Frauen ausbilden lassen, die mit den Schülerinnen arbeiten.

Mit dem Projekt »mut« (Mädchen und Technik) sollen die Mädchen so früh wie möglich ermutigt werden, sich spielerisch mit der Technik auseinanderzusetzen. Es soll ihnen dabei geholfen werden, ihre Stärken und Fähigkeiten herauszuarbeiten.«

- *Die Technik-Ralley*

Im Jahr 1997 hat das Mädchenzentrum im Rahmen eines EU-Projektes, bei dem es um Frauenförderung, insbesondere um berufliche Alternativen für junge Frauen, ging, die erste Technik-Ralley gemacht. Es gab einzelne Technik-Stationen, wie EDV, Glas, Holz und Elektronik. Die Mädchen konnten da Verschiedenes ausprobieren. »Sehr wichtig war, dass die Mädchen dabei unter sich waren und alles ohne die Burschen und deren Kommentare ausprobieren konnten. Uns war dabei vor allem wichtig, einfach Alternativen aufzuzeigen. – Der große Erfolg hat uns selber überrascht.«

- *spACe – Stärken und Potenziale analysieren, Chancen entdecken*

Durch Kontakte nach Deutschland lernten die Mitarbeiterinnen des Mädchen-



zentrums die Arbeit mit der Methode eines Assessment-Centers (AC) kennen. Damit können persönliche Stärken und Fähigkeiten ermittelt und die individuelle Eignung für ein bestimmtes Berufsfeld – wie beispielsweise »Technik und Handwerk« oder »Gesundheit und Pflege« – herausgefunden werden. Die Teilnehmerinnen an einem Assessment-Center-Test müssen verschiedene Aufgaben lösen und werden bei ihrem Tun von geschulten Assessorinnen beobachtet. Nach dem Test im Assessment-Center erhalten sie einen positiv formulierten Leistungsnachweis, der ihnen zeigt, wo ihre Fähigkeiten und Stärken liegen, der aber auch erkennen lässt, wo sie noch Unterstützung brauchen, um für den jeweiligen Wunschberuf gewappnet zu sein.

»In einem Projekt, das das MÄZ für das AMS durchführt, wurden Methoden entwickelt, wie man das Assessment-Center auch für die Berufsausbildung verwenden könnte. Man konzentrierte sich auf vier Bereiche: Handel, Altenpflege, Technik sowie Hotel und Gastgewerbe. Arbeit suchenden jungen Frauen die sich in einer Berufsorientierungsphase befanden, konnten mit der AC-Methode Fähigkeiten und Stärken erkennen, von denen sie noch nichts wussten, und so neue Möglichkeiten für sich entdecken. Es war dabei auch sehr wichtig, Firmen mit einzubinden, um zu erfahren, was genau gebraucht wurde und das dann mit den jungen Frauen abzustimmen. Wir möchten dieses Projekt vor allem im technisch-handwerklichen Bereich, wo ein großer FacharbeiterInnenmangel herrscht, gerne weiter ausbauen. Das Mädchenzentrum sieht seine Einrichtungen als Option für junge Frauen, einmal Neues auszuprobieren, doch will man verhindern, dass sie nur ein »Notnagel« für die Wirtschaft sind. Es versteht sich dabei von selbst, dass nicht jede Frau für einen technischen Beruf geeignet ist oder

auch nur Lust dazu hat. Für diese Frauen müssten dann noch andere Berufsfelder aufbereitet werden.«

- *Das Projekt FiT – Frauen in die Technik*

Für die Fachhochschule Kärnten und die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt organisiert das Mädchenzentrum das Projekt »Frauen in die Technik« (FiT), das seit 1999 auch vom Wissenschaftsministerium unterstützt wird.

»Bei diesen FiT-Veranstaltungen geht es nicht darum, jetzt jede Frau in die Technik zu pushen, das ist sicher der völlig verkehrte Weg. Was wir dabei festgestellt haben und was auch immer wieder in Studien belegt wird, ist, dass Frauen sich ein technisches Studium meistens selber nicht zutrauen, dass sie sehr wenige Informationen darüber haben. Es geht nun darum, Alternativen aufzuzeigen, weibliche Vorbilder und deren Erfahrungen vorzustellen, also Erfahrungen während des Studiums und auch hinterher. Wir sind dann der Frage nachgegangen: Warum gehen so wenige Frauen in solche Studienrichtungen? – Wir haben immer sehr viel Kontakt mit Schülerinnen, Studentinnen und vor allem auch mit Absolventinnen, die dann erzählen, dass sie manchmal auch negative Erfahrungen gemacht und sich nicht so erwünscht gefühlt haben. – Das Thema »Frauen und Technik« ist natürlich auch sehr zwiespältig: Man weiß, Frauen als Facharbeiterinnen, als naturwissenschaftliche Expertinnen sind gefragt, aber auf der anderen Seite sind das auch Konkurrentinnen. Nichtsdestotrotz gehen wir davon aus, dass sich die Situation bald ändern muss und dass es wichtig ist, Alternativen aufzuzeigen.«

Das Mädchenzentrum hilft auch bei der Organisation und Durchführung des Projekts LILITH mit: Dieser Frauenförderpreis des Landes Kärnten wird seit 2003 regelmäßig verliehen. Er wird an Mädchen und junge Frauen vergeben, die sich eigene Gedanken zu ihrer Zukunft und der damit verbundenen Berufswahl machen. Themen wie Karriereplanung, Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben oder Verdienstmöglichkeiten stehen dabei im Zentrum.

### **3. LehrerInnen-Fortbildung**

»Es wurde uns rasch bewusst, dass es nicht genügt, nur mit den Mädchen zu arbeiten. Wir wollten auch den LehrerInnen eine Möglichkeit zur Weiterbildung anbieten. Gemeinsam mit dem PI und der Pädagogischen Hochschule wurde für Studierende sowie für Lehrer und Lehrerinnen eine Fortbildung zur Berufsorientierung angeboten. Sie haben im Umfang von 64 Wochenstunden eine Ausbildung zur Berufsorientierung mit Anwendung des Assessment-Centers gemacht. Grundvoraussetzung war, sich auch mit der Thematik in Theorie und Praxis auseinanderzusetzen. In einem ersten Schritt warfen wir einen Blick auf die heutige gesellschaftliche Realität: Berufstätigkeit der Frauen, Verdienstmöglichkeiten auch im Vergleich zu Männern usw. Danach wurden die TeilnehmerInnen als BeobachterInnen geschult. Im dritten Block ging es dann darum, das Wissen auch praktisch umzusetzen. Die

LehrerInnen wurden dazu angehalten, mit den Methoden, die sie gelernt hatten, bewusst darauf zu achten, Burschen und Mädchen gleich zu fördern und Berufsorientierung als Lebensplanung in den normalen Schulalltag zu integrieren.

Ich fand es ganz beachtlich, wie die TeilnehmerInnen das Gelernte dann auch umgesetzt haben. Einige Studierende haben sich überlegt, wie man Berufsorientierung auch in den Lehrplan einbauen kann, haben eigene Projekte, Projektstage entwickelt oder auch die Umsetzung in den einzelnen Unterrichtsfächern überlegt (Deutsch, Religion, Geographie ...) – es gibt also durchaus Möglichkeiten, Berufsorientierung in den Unterricht zu integrieren.

Es gibt viel bedrucktes Papier von den Ministerien, aber man weiß oft nicht, wie man diese Sachen anwenden und ins normale Unterrichtsgeschehen einfließen lassen kann. Da fühlen sich die Lehrer und Lehrerinnen oft ziemlich alleine gelassen. Bei uns können sie dann Informationen bekommen, wir arbeiten aber auch direkt mit den Schülerinnen.«

#### **4. Ein Zentrum nur für Mädchen?**

»Was wir dann auch immer wieder gefragt werden ist: Ja warum denn nur mit Mädchen? – Sind Mädchen – ich sag jetzt mal »minderbemittelt«, brauchen Mädchen zusätzliche Inputs und Unterstützung? – Natürlich nicht. Dennoch ist es wichtig, den Mädchen zu helfen, sich ihrer Stärken bewusst zu werden. Unsere Zielgruppe sind die Mädchen, zuerst durch den Forschungsauftrag und dann natürlich durch unsere Ausbildung. Das Mädchenzentrum war in dieser Form damals das einzige in Österreich. Mittlerweile hat sich schon das eine oder andere getan, doch die meisten beschäftigen sich fast nur mit Berufsorientierung. Das ist auch bei uns jetzt ein Schwerpunkt, aber wir haben eben noch ein breiteres Angebot. Die Burschen brauchen sicher die gleiche Unterstützung, die haben ihre Probleme vielleicht in anderen Bereichen. Es gibt aber auch da viele, die eher zurückhaltend sind, die wissen auch oft genauso wenig, wo ihre Fähigkeiten und Stärken sind. Auch da gäbe es eine ganze Menge zu tun. Unsere Zielgruppe sind die Mädchen, und wir würden es uns sehr wünschen, wenn es so etwas Ähnliches auch für Burschen gäbe. Aber das müssen Männer machen – ich denke, so wie bei den Mädchen die weiblichen Vorbilder wichtig sind, so muss es für die Burschen männliche geben.«

#### **5. Das Mädchenzentrum heute und in Zukunft**

Frau Janshoff zeigt sich selbst überrascht vom großen Erfolg des Mädchenzentrums. Das wichtigste Ziel ist nach wie vor, dass sich ein Bewusstsein bildet, denn es braucht sehr lange, bis sich die Situation für Frauen dann auch ändert. Sie möchte erreichen, dass Mädchen und junge Frauen lernen zu fordern, Ziele anzustreben und ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. –

»Wenn man so junge Frauen fragt, welche Ziele sie so in zehn Jahren haben, dann haben viele sehr traditionelle Vorstellungen: Sie haben mit 25 oder 30 ein Haus, sind verheiratet, haben zwei Kinder und ein tolles Auto und verdienen ein bisschen ne-

benbei. – Man muss ihnen dann klar machen, dass sie auch was dafür tun müssen, um dahin zu kommen. Da spielt eine gute Berufsausbildung eine wichtige Rolle. In den Kursen ist es nicht so, dass wir den Mädchen den Weg jetzt glatt machen, sondern sie werden unterstützt. Also wir verlangen sehr viel Eigeninitiative und ›sich trauen‹. Wir geben also Hilfe zur Selbsthilfe.«

Und die Mädchen und jungen Frauen wissen das Engagement zu schätzen. In zahlreichen Feedback-Bögen zeigen sie sich sehr angetan von der Arbeit der Mitarbeiterinnen des Mädchenzentrums. Für die 13-jährige Stephanie ist es einfach »schön, mit jemandem zu sprechen, der nicht zur Familie gehört«.

Frau Janshoff und ihr Team stehen immer noch voller Elan hinter ihrem Projekt: »Es ist hochspannend, immer noch spannend und nie langweilig. Wir sind ein ganz tolles Team im Mädchenzentrum. Die Frauen stehen dahinter! Also es geht jetzt nicht nur um den Arbeitsplatz, sie vertreten auch die Linie. – Sonst geht es, glaube ich, nicht.«

Herzlichen Dank für das Interview und weiterhin viel Erfolg mit dem Mädchenzentrum.

Für weitere Informationen über das Mädchenzentrum besuchen Sie am besten die Homepage unter <http://www.maedchenzentrum.at>. E-Mails an: [office@maedchenzentrum.at](mailto:office@maedchenzentrum.at)

Edit Schlaffer

## Männlich und wie weiter ...?

In den letzten Jahrzehnten haben tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen stattgefunden. Arbeitswelt und Familie stehen unter vollkommen neuen Auspizien. Neue Geschlechtsrollen sind gefragt. Die Erziehung zuhause kann das nicht ausreichend leisten. Der mitunter vorgebrachte kritische Satz, man könne schließlich nicht »alles auf die Schule abwälzen«, trifft nicht zu, denn die Schule ist heute der einzig verbindliche Ort für die Jugendlichen. Die Regeln des Zusammenlebens werden nicht mehr wie früher per Sozialisation in der Familie verlässlich weitergegeben, oft gibt es zu wenig Präsenz und keine hinreichenden Rollenmodelle. Das Terrain ist jedenfalls neu.

Die Schule nimmt vor allem im Prozess der adoleszenten Identitätsbildung eine herausragende Rolle ein. Projekte in Schulen zu starten, die sich gezielt mit der Bildung von Gender-Identitäten beschäftigen, müssen daher Teil eines jeden erfolgs- und zukunftsorientierten Curriculums sein. Nachdem in den vergangenen Jahren sehr viel mit Mädchen gearbeitet wurde, um sie zu empowern und ihnen ihre eigenen Fähigkeiten und Talente vor Augen zu führen, die weit über die traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen hinausgehen, muss nun vermehrt auch auf eine gezielte Unterstützung der Buben hingearbeitet werden.

Die Jungen stecken nach wie vor in ihren Klischees fest. Statt zeitgerechter Pädagogik erhalten sie häufig alte Parolen, die wenig Bedeutung und kaum noch Relevanz haben. Eine scheinbare Instantlösung: oft kann man irgendwo lesen, Buben bräuchten »männliche Rollenbilder«. Aber das Dilemma: wie sollen sie aussehen, und wo soll man sie hernehmen, und wie in ihr Leben integrieren? Ja, und was ist das überhaupt, ein männliches Rollenbild?

Auf der Suche nach Antworten auf die kolportierte »Bubenkrise« entwickelte sich in den letzten Jahren eine polarisierende Diskussion. Einerseits sind ExpertInnen der Meinung, dass diese Entwicklung rein biologische Ursachen hat. Buben sind naturgemäß emotional schwächer und meiden soziale Aktivitäten eher als Mädchen. Die andere Seite macht die stereotypierten Geschlechterzuschreibungen unserer Gesellschaft für diese Entwicklung verantwortlich. Gesellschaftliche Konventionen würden Männern wie Frauen vorschreiben, wie sie sich zu verhalten haben – Männer müssen »männlich« sein, Frauen sollten sich möglichst »feminin« verhalten.<sup>1</sup>

Schulen müssen sehr sensibel vorgehen, wenn es darum geht, spezielle Programme für Buben in ihren Schulalltag zu integrieren. Im Bereich der Bubenarbeit hat Österreich viel nachzuholen.

Von der Schule können aber nicht nur Projekttag und andere einmalige Programme kommen, sondern die Problematik »männliche Identität« muss generell viel stärker in den Schulalltag integriert werden. Der Mangel an männlichen Rollenmodellen in der Schule muss stärker thematisiert werden, die vorhandenen männlichen Lehrkräfte sich stärker ihrer Verantwortung bewusst werden.

#### **Zielsetzungen für gendersensiblen Unterricht: *Miteinander leben lernen***

- Territoriumswechsel/Abschaffung stereotyper Bereiche: die stereotypen Arbeits- und Interessenbereiche sollen aufgebrochen werden, indem das eine Geschlecht das Territorium des anderen betritt, sich dort »zu Hause fühlt« oder es sich zu Eigen macht.
- Reflektierte Selbstwahrnehmung und Genderkompetenz: Es soll ein Bewusstsein über die Auswirkungen von Gender auf das eigene Verhalten und die eigenen Zukunftsvorstellungen hergestellt werden.
- Wertewandel im Miteinander: Das Interaktionsklima in einer gendergerechten Welt soll durch Respekt und Anerkennung der Unterschiede geprägt sein.
- Persönlichkeitsentfaltung: Buben und Mädchen soll die freie Persönlichkeitsentfaltung ermöglicht werden.
- Abschaffung genderhierarchischer Bewertung: es soll eine Umwertung der »typischen« Bereiche bzw. des unterschiedlichen Umgangs erreicht werden. So soll der Maßstab für die Gestaltung etwa des Physikunterrichts nicht die männliche

<sup>1</sup> PsychologInnen, wie zum Beispiel Carol Gilligan, gehen von einem Modell sozialer Konstrukte aus, während WissenschaftlerInnen wie Christina Hoff Summers, Dan Kindlon oder Michael Thompson damit argumentieren, dass die biologischen Rollenzuschreibungen das Verhalten der Buben erklären.

Lebenswelt, sondern gleichermaßen die Interessen und Bedürfnisse der Mädchen sein. Die festgestellten Unterschiede im Umgang mit neuen Medien sollen nicht bloß das eine Geschlecht in »Bringeschuld« versetzen, sprich: die Mädchen müssten mehr zum Programmieren gebracht werden. Stattdessen soll der kompetente Umgang mit Anwendungsprogrammen, den Mädchen oft beherrschen, gleichermaßen hoch als Kompetenz angesehen werden wie der Griff zum Schraubenzieher bzw. die ausgiebige Beschäftigung mit Computerspielen, die man öfter bei Jungen findet.

Alle Zeichen deuten darauf hin, dass die männliche Jugend in den Schulleistungen zurückfällt. Diese sinkenden Schulerfolge gehen oft Hand in Hand mit abfallendem Motivationspotential und der parallel dazu ansteigenden Arbeitslosigkeit; ein Teufelskreis, aus dem wir der jungen männlichen Generation heraushelfen müssen. Der europäische Trend geht dahin, dass Buben schon mit 15 Jahren die Schule verlassen, keine oder unrealistische Ziele haben, unzureichend ausgebildet sind und zu wenig Ambitionen und Optionen haben, um selbständig in einen neuen Lebensabschnitt zu starten.

Trotz einiger positiver Entwicklungen fallen viele dieser jungen Männer durch das Netz. Sie sind die *Lost Boys* der Moderne.

Die 15- bis 18-jährigen Buben haben einen enormen sozialen und wirtschaftlichen Einfluss auf die Gesellschaft. Ein früher Schulabbruch und ein zu früher Übergang vom Schüler- zum Berufsleben können sich langfristig gesehen negativ auf den späteren Lebensweg und die Rolle in der Gesellschaft auswirken. Finanzielle und psychische Probleme kumulieren und wirken sich auf lange Sicht gesehen nicht nur auf die Betroffenen selbst, sondern auch auf deren Familie und soziales Umfeld aus.

Warum sieht sich die heranwachsende junge Generation mit diesen Problemen konfrontiert und worauf sind sie zurückzuführen?

Die traditionellen männlichen Rollenzuschreibungen wurden in den letzten Jahren in Frage gestellt und nun sehen sich Männer und Buben damit konfrontiert, eine neue Rolle und Balance in der Gesellschaft zu finden. Das führt zu Unsicherheiten, Spannungen und Ambivalenzen.

Vorwärtsblickende positive Strategien müssten die emotionalen und sozialen Fähigkeiten der heranwachsenden Bubengeneration im Blickfeld haben. Es werden dringend Programme gebraucht, die diese Fähigkeiten fördern, damit junge Männer besser ausgerüstet sind für die aktuellen Herausforderungen.<sup>2</sup>

---

2 Vgl. Cathy Young: *It's Payback Time*, 21. Juni 2000. In: <http://www.cathyyoung.net/features.html>

Romeo Bissuti

## Impulse aus der Männerarbeit für den Deutschunterricht

Geschlechtsrollenstereotypen bedeuten für beide Geschlechter Nachteile und Einschränkungen. Während dies im Bereich der Mädchenarbeit zum Glück schon zu vielen Projekten der Förderung von vielfältigen weiblichen Lebensentwürfen geführt hat, so hinkt dem die Bubenarbeit noch etwas hinterher.

An Motivation, sich den Buben zu widmen, sollte es eigentlich nicht fehlen. Jungen stellen den Hauptanteil der Kinder/Jugendlichen dar, die in der Schule »auffällig« werden, etwa durch Stören, schlechte Schulleistungen oder Gewalt. Aber auch die Selbstmordraten sind bei den Burschen dreimal höher als bei den Mädchen, Burschen sind auch eher von Gewalt durch andere Jungs bedroht (vgl. Lenz 2000). Doch weil »Mannsein« und sich als »Opfer« outen nicht zusammenpassen, schweigen die Jungen und leiden oft im Stillen.

### **1. Wo liegt das Problem: zwischen den Beinen oder zwischen den Ohren?**

Die Frage, woher diese Probleme resultieren, wird gerne mit biologischen Argumenten beantwortet. Buben seien halt »von Natur aus« lebendiger, aggressiver usw. Dass dafür haltbare wissenschaftliche Beweise ausstehen, wird ebenso übersehen wie der Umstand, dass daraus auch keine anderen Ansätze für die pädagogische Tätigkeit folgen. Gäbe es nämlich tatsächlich eine Anlage, die Burschen zum Bei-

---

ROMEO BISSUTI ist Psychologe, Obmann der White Ribbon Österreich Kampagne gegen Männergewalt an Frauen, Leiter des M.E.N. Männergesundheitszentrums, freier Mitarbeiter der Wiener Männerberatung, Fortbildner zu Männerthemen. Kundratstraße 3, A-1100 Wien.  
E-Mail: [bissuti@maenner.at](mailto:bissuti@maenner.at)

spiel zu erhöhter Gewaltbereitschaft verdammt, so müsste doch die Pädagogik doppelt motiviert sein, Gewaltprävention zu betreiben. Biologisierende Argumente entlarven sich so sehr oft als Rechtfertigung und Festschreibung gesellschaftlich historischer Unterschiede (vgl. Bauer 2004).

Viel eher muss die Hauptursache für erwähnte Probleme in den immer noch lebendigen Rollenbildern vom richtigen »Mannsein« gesehen werden. Buben sind hier vielfach mit Erwartungen konfrontiert, die auf Abhärtung abzielen. Seinen »Mann zu stellen«, bedeutet für viele Jungen zu lernen, ihre inneren Impulse zu kontrollieren, cool zu bleiben, nichts an sich heranzulassen. So werden Einstellungen gefördert, die sich durch einen Mangel an Kontakt zum eigenen Selbst auszeichnen, einer Körperferne und einer Stummheit. Um als »richtiger Kerl« rüberzukommen, wird versucht, alles alleine zu lösen, zur Not auch schon mal mit den Fäusten. Als »Heulsuse« oder »Schwuchtel« beschämt zu werden, ist noch immer für viele Burschen eine große Schmach, der sie durch entsprechende Inszenierungen zu entkommen versuchen.

Dort, wo dieser Zurichtungsprozess glücklicherweise misslingt, finden wir Buben, die keinen Stress mit dem Mannsein haben, meist weil es in ihrem Umfeld Männer gibt, die selbstbewusst zu all ihren menschlichen Anteilen stehen, ohne sich dem Druck der Rollenbilder auszuliefern. In diesen Beziehungen und Freundschaften mit anfassbaren Männern – die insofern ja die eigentlichen »richtigen Kerle« sind – können die Jungs sehen, dass auch Momente der Schwäche und der emotionalen Betroffenheit bei Männern vorkommen, dass Beziehungen Männern etwas bedeuten, dass Männer ganz menschliche Probleme haben und diese auch ohne Superheldengehabe angehen können.

## 2. Bubenarbeit in der Schule

Genau um die Förderung einer ganzheitlichen Sicht von »Buben als Menschen« geht es in der sogenannten Bubenarbeit/Jungenarbeit. Jungenarbeit kann als eine bestimmte Haltung und Sichtweise gekennzeichnet werden, in der bewusst Reflexionen zur eigenen geschlechtsspezifischen Sozialisation ins Zentrum der pädagogischen Praxis gerückt wird. Lehrer haben hier bei der Arbeit im geschlechtshomogenen Kontext gegenüber Lehrerinnen den Vorteil, dass sie neben der Rolle als Bezugspersonen – in der selbstverständlich jede Person ungeachtet des Geschlechts wichtig ist – auch noch ein Stück weit eine Antwort auf die Frage mittransportieren können, wie »Mann« selbstbewusst durchs Leben kommen kann, ohne sich dem Rollendruck auszuliefern. Die Ziele für die Buben lassen sich nach den Ausführungen von Glücks und Ottemeier-Glücks (1994) so festhalten:

- »Geschützte« Räume bestimmen, in denen in vertrauensvoller Atmosphäre Machorollen und andere Männerpanzer abgelegt und offene Auseinandersetzungsformen gefunden werden können.
- Positive Kommunikationsformen pflegen, d. h. zuhören lernen, alle zu Wort kommen und ausreden lassen, Aufmerksamkeit schenken, wertschätzen, eigene und fremde Grenzen wahrnehmen und die Unterschiede respektieren.

- Erkenntnis gewinnen lassen, dass andere Buben ähnliche Probleme und Schwierigkeiten haben.
- Männerbilder, die ihr Verhalten bestimmen, ausmachen und hinterfragen, rigide Männlichkeitsrituale analysieren (Alkohol, Risiko etc.).
- »Typisch männliche« Orientierungen wie Größe, Stärke, Schnelligkeit und Coolness kritisch befragen.
- Unreflektierte Rang- und Hackordnungen sichtbar machen, auch schüchterne, unsichere Buben sollen sich einen anerkannten Platz in der Gruppe schaffen können.
- Positive Männersolidarität herstellen, d. h. Männerrivalität thematisieren, andere Männerbeziehungen kultivieren und für eine respekt- und verständnisvolle Beziehung zu Frauen sensibilisieren.
- Vertrauensvoll über weibliche und männliche Sexualität, Verhütung etc. sprechen.
- Homophobie unter den Buben abbauen.

In der Schweiz wurden dazu in einem Burschenarbeitskreis zehn Anregungen für LehrerInnen erarbeitet, wie man sich selbst diesen Aufgaben nähern kann (die ersten beiden Punkte sind so nur für Männer möglich):

1. Überlegen Sie für sich, welchen Einfluss es auf Ihr Leben hatte, dass Sie als Bub/Mann geboren wurden.
2. Suchen Sie sich einen Kollegen als Austauschpartner über Ihre Geschichte als Bub.
3. Beobachten Sie eine Woche lang bewusst die ruhigen Burschen in der Gruppe/Einrichtung: Was tun diese, was könnten sie brauchen?
4. Achten Sie beim Sprechen und Schreiben auf das Verwenden männlicher und weiblicher Formen.
5. Bestärken Sie Burschen für Verhaltensweisen, die ansonsten nicht von Burschen erwartet werden.
6. Schaffen Sie Möglichkeiten in einer Burschenrunde über Themen wie Angst, Schmerz, Aggression, Verlieben, Stressbewältigung etc. zu reden.
7. Lassen Sie Themen und Inhalte einfließen, in denen gute Jungenfreundschaften vorkommen.
8. Besprechen Sie Geschlechter-Klischees.
9. Wagen Sie Neues mit den Burschen, wie Massagen nach dem Fußball, gemeinsames Kochen, kooperative Spiele etc.
10. Laden Sie Männer ein, die das Rollenspektrum erweitern (Krankenpfleger, Mitarbeiter von Männerberatungsstellen usw.).

### 3. Ideen für den Deutschunterricht

- *Bubenrelevante Lesestoffe wählen*  
Lesen gilt für viele Buben als uncool, auch weil es als typisch weibliche Eigenschaft gilt. In der Praxis lesen Jungen dann aber doch mehr als man denkt, bloß sind dies »Bubenlesestoffe« wie Internet, Fußball- oder Musikmagazine etc. Ein möglicher Zugang könnte es hier sein, diesen Lesestoff bewusst aufzugreifen und

mal aus verschiedenen Blickwinkeln über die AutorInnen, Absichten und Symboliken usw. zu diskutieren. Auch eine Korrektur von typischen Grammatik-Fehlern bei Graffitis und Klosprüchen wäre hier möglicherweise eine witzige Abwechslung. Bei solchen Themen ist aber darauf zu achten, dass darin enthaltene Sexismen, Rassismen etc. auf jeden Fall zum Thema gemacht werden.

- *Einen männerbewussten Blick auf die Männerfiguren in den Geschichten werfen*  
Hierbei geht es darum, sich den Figuren vielleicht mit Fragen zu nähern, die in vielen Geschichten eher ausgeklammert werden: Hat der Mann Kinder? Wenn nein, warum nicht? Wenn ja, hat er Zeit für sie? Wie sieht seine Beziehung aus? Was macht er, wenn er traurig ist? Wer sind seine Freunde, mit denen er seine persönlichsten Probleme bespricht? Dazu gehört auch, Texte und Geschichten auszuwählen, in denen Männer in ungewohnten Rollen vorkommen (Hausmann, Kindergärtner usw.).
- *Opferperspektiven entwickeln*  
Ein wesentlicher gewaltpräventiver Effekt liegt in der Einnahme der Perspektive des Opfers. Dazu eignen sich Texte und Geschichten, die hinsichtlich dessen bearbeitet werden könnten, was bestimmte Menschen, die in Opferpositionen vorkommen, erleben und durchmachen. Auch in der Musik/Popkultur lassen sich hier gute Arbeitsbeispiele finden. Dabei lässt sich auch gut über Vorurteile und deren gewaltfördernde Aspekte diskutieren.
- *Einen Geschlechtsrollenwechsel ausprobieren*  
Um die Wirkungen der Geschlechterrollen besser verdeutlichen zu können, kann ein literarischer Rollenwechsel vorgenommen werden, indem Buben zum Beispiel bewusst Frauentexte/-gedichte usw. lesen bzw. bearbeiten (vice versa) und danach über Überraschendes, aber auch Selbstverständliches gesprochen wird. Auch ein Quiz zum Beispiel mit kurzen Passagen aus Romanen ist vorstellbar, bei dem geraten werden muss, ob es sich dabei um einen Autor oder eine Autorin handelt. Je unerwarteter hier die Beispiele gewählt werden, umso angeregter lässt sich anschließend diskutieren (z.B. Kundera versus Jelinek).
- *Zeitweise geschlechtshomogenes Arbeiten*  
Ein zeitweiliges Arbeiten in geschlechtshomogenen Gruppen kann für die Jungen Stressreduktion bedeuten, da sie weniger Selbstdarstellungsdruck vor den Mädchen haben, bestimmte Rollen in der Gruppe frei werden. Dafür ist es wichtig, Schutz zum Beispiel durch Setting, Gruppenregeln, Methoden (wie den anonymen Kummerkasten) zu schaffen. Dies ermöglicht Vertrauen und Möglichkeit zur Selbsthinterfragung, ohne von jemandem abgewertet zu werden.
- *Exkursionen*  
Exkursionen und »Erlebnisse zum Anfassen« können eine wichtige Lernquelle für Jungen sein, die auf Grund ihrer Sozialisation häufiger dem Motto »Handeln statt Reden« folgen. Das lässt sich natürlich mit anderen gendersensiblen Zielen vereinbaren, etwa mit dem Besuch einer Beratungsstelle für schwul oder lesbisch lebende Menschen.
- *Gedichte für Jungs von Peter Redvoort*  
Peter Redvoort hat Gedichte und Gedanken für Burschen geschrieben und diese

kostenlos ins Internet gestellt (*maennergedichte.blogspot.com*). Hier finden sich durchaus provokante und diskussionswürdige Texte, wozu sie vom Autor auch wohl gedacht sind:

BIST DU ZU FEIG DAZU?  
 Bist du zu feig dazu? – Das sitzt ziemlich tief.  
 Zu feig will keiner sein.  
 Bist du zu feig dazu? – Da denk ich nicht lang  
 um was es da eigentlich geht – sondern sage lieber »natürlich nicht«.  
 Da steh'n all die Jungs und schauen so wild  
 Und niemand traut sich mehr, etwas dagegen zu sagen.  
 Das hat so lustig begonnen und nimmt jetzt von selbst  
 eine ziemlich gefährliche Wendung.  
 »Seid ihr verrückt?« will ich fragen, will ich schreien:  
 »Mensch Bernd! – Das ist doch eine der doofsten Ideen,  
 die ich je gehört habe!«  
 Aber da steht der Satz »Bist du zu feig dazu« im Raum.  
 Und wenn ich nicht zu feig dazu wäre, würde ich sagen:  
 »Macht diesen Schwachsinn doch alleine. –  
 Ich sehe absolut keinen Sinn darin!«  
 (© Peter Redvoort: ... und geh deinen eigenen Weg – Gedichte für Jungs, 2006)

Abschließend sei hier noch auf drei im BM:UKK erhältliche Arbeitsunterlagen hingewiesen, in denen noch weitere Anregungen für die Arbeit in der Schule enthalten sind:

- *»Brave Mädchen – schlimme Buben?« Bubearbeit in der Schule.*  
 Der Folder greift einige grundlegende Gedanken zur Bubearbeit auf und bietet Anregungen zur Auseinandersetzung mit diesem Thema in der Schule.
- *»Buben sind so – sind sie so?« Informationen und Materialien zur schulischen und außerschulischen Bubearbeit.*  
 Die Broschüre will für das Thema Bubearbeit im Unterricht sensibilisieren; sie enthält Hintergrundinformationen zu Theorie und Praxis sowie Übungen und Spiele zur Umsetzung von Bubearbeit in und außerhalb der Schule.
- *»Stark! Aber wie?« – Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention.*  
 Die Broschüre legt besonderes Augenmerk auf den Zusammenhang von Gewalt und männlicher Sozialisation, männlicher Identität und Bildung von Männlichkeit/Mannsein, mit denen sich Jugendliche und Erwachsene auseinandersetzen. Erstellt von White Ribbon Österreich im Auftrag des BM:UKK.

#### Literatur

- BAUER, JOACHIM: *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern.* München: Piper 2004.
- GLÜCKS, ELISABETH; OTTEMEIER-GLÜCKS, FRANZ: *Geschlechtssensible Pädagogik.* Münster: Votum 1994.
- LENZ, HANS-JOACHIM: *Männliche Opfererfahrungen. Problemlagen und Hilfeansätze in der Männerberatung (Geschlechterforschung).* Weinheim-München: Juventa 2000.

Richard Schrodt

## »Bitte achten Sie in Ihren Beiträgen auf geschlechtsneutrale Formulierungen.«

So steht es im Absatz »Rechtschreibung« der »Allgemeine[n] Hinweise an die Autor/inn/en«, die für dieses Heft von der Redaktion ausgegeben wurden. Dem Dateinamen auf dem Ausdruck entnehme ich, dass diese Forderung sich nicht nur auf dieses Heft, sondern ganz allgemein auf alle Hefte erstreckt: Die Datei heißt »guidelines7«, ein neudeutscher Ausdruck für so etwas wie »Leitlinien«, doch erscheint dieser Ausdruck zu schwerdeutsch. Anderswo wird man Ähnliches unter der Bezeichnung »stylesheet« verstehen: Auch das ist neudeutsch, und auch hier tut man sich mit einer neutralen Eindeutschung schwer. Was gemeint ist, sollte klar sein: Hinweise für Umfang, Format, Layout, Zitate, Rechtschreibung usw., also Formales, das zunächst nur für diese Publikation gilt und daher auch anderswo anders sein kann. Viele Zeitschriften und Zeitungen haben solche »Hausregeln«, und ihre Autorinnen und Autorinnen tun gut daran, sich möglichst genau an diese Regeln zu halten. Noch etwas verrät mir der Dateiname, ein Datum, den »Herbst 2006«. Vorher mag es also anders gewesen sein. Das Archiv der *ide*-Hausregeln, wenn es ein solches gibt, ist mir nicht zugänglich. Ich bin aber der Redaktion mit ihrem/r mir unbekanntem Verfasser/in der Hausregeln dankbar für den Anstoß zu meinen Ausführungen, denn die Hausregeln zeigen mir, dass es 1. eine Forderung gibt, die 2. etwas mit einem Datum zu tun hat, sich 3. auf die Rechtschreibung (und vielleicht noch mehr)

---

RICHARD SCHRODT ist Linguist am Institut für Germanistik der Universität Wien. Dr. Karl Lueger-Ring 1, A-1010 Wien. E-Mail: richard.schrodt@univie.ac.at

bezieht und dass es sich 4., wie mein vorhergehender Satz wohl recht deutlich zeigt, um ein Formulierungsproblem handelt. Ich ergänze als Punkt 5: Diese Formulierungen sind umstritten und werden oft angefeindet. Daraus folgt notwendig Punkt 6, nämlich die Antwort auf die Frage, was im konkreten Fall vernünftigerweise wie getan werden muss oder soll.

#### 1.

Die Forderung nach geschlechtsneutralen (oder geschlechtergerechten) Formulierungen ist mit der Tatsache begründet, dass die Sprache nicht nur unser wichtigstes Verständigungsmittel ist, sondern auch unser Bewusstsein und unser Denken nicht nur abbildet, sondern in bestimmten Bereichen auch formt. Sprachgemeinschaften verändern sich und entwickeln stetig neue Kommunikationsinteressen, die sich in neuen Wörtern, im Wandel von Bedeutungen, in der Entstehung neuer Textsorten zeigen. Solche neuen Kommunikationsinteressen stehen im Zusammenhang mit sozialem Wandel: Die gesellschaftliche, politische und berufliche Rolle der Frau hat sich geändert; es wird gefordert, dass dieser Wandel auch in den Personenbezeichnungen sichtbar sein soll, wo bisher die Frauen nur unter den maskulinen Formen mitgemeint waren; die nicht nur sprachliche Forderung nach Gleichbehandlung von Frauen und Männern gibt das übergeordnete, allgemeine Ziel dieser Bestrebungen an. Diese Forderung ist dort besonders wichtig, wenn es um die institutionelle Öffentlichkeit geht; aber auch an andere Bereiche der Sprache, die zur öffentlichen Kommunikation gehören, wird sie zunehmend gestellt. Im Gegensatz zu »normalen« Sprachwandelprozessen, die im Wesentlichen unbemerkt und ungesteuert ablaufen, sind geschlechtergerechte Formulierungen Formen von Sprach- und Schreiblenkungen: Es gibt Personen, Personengruppen und Institutionen, die solche Forderungen erheben und sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten auch durchzusetzen bestrebt sind. Das ist wohl das wichtigste Moment in der Kritik an derartigen Formulierungen.

#### 2.

Sprachwandelerscheinungen kann man selten genau datieren. In unserem Fall gibt es aber für die sprachwissenschaftliche Diskussion im deutschsprachigen Bereich ein bestimmtes Datum: 1978 erschien der Aufsatz von Senta Trömel-Plötz »Linguistik und Frauensprache« in der Zeitschrift *Linguistische Berichte*, darauf 1979 die Replik von Hartwig Kalverkämper »Die Frauen und ihre Sprache« in derselben Zeitschrift. Daraufhin entwickelte sich eine lebhafte, kontrovers geführte Debatte in einer Fülle von Publikationen und verschiedenen zusammenfassenden Darstellungen. Erst in letzter Zeit scheinen sich die Positionen so gefestigt zu haben, dass die Zahl der wissenschaftlichen Publikationen zu diesem Thema konstant bleibt oder abnimmt. Einzelne Bemerkungen zum sexistischen Sprachgebrauch gab es aber auch schon früher. So schrieb Karl Kraus in der *Fackel* Nr. 351–353 vom Juni 1912 anlässlich der Frage, ob eine weibliche Abgeordnete dem böhmischen Landtag an-

gehören darf, obwohl im Gesetz nur ein »Landtagsabgeordneter« erwähnt wird: *Die Frauenrechtler mögen verzweifeln, aber es läßt sich nun einmal nicht ändern: Die Sprache hält mit dem Mann. Sie ist noch immer nicht emanzipiert.* Bis diese wissenschaftliche Diskussion in die Öffentlichkeit dringt, sich in Sprachratgebern konkretisiert und schließlich auch im Unterrichtswesen berücksichtigt wird, dauerte etwa bis 1995. In den darauf folgenden fünf Jahren entstand die Mehrzahl der Anleitungen zu geschlechtergerechtem Sprachgebrauch. Seither hat sich ein ziemlich stabiles Korpus von praktischen Anweisungen gebildet, wobei die wichtigsten Vorschläge ähnlich formuliert werden. Auch hier scheint eine Art Stillstand eingetreten zu sein. Nur die Kritik ist lebendig und regt sich bei jeder sich bietenden Gelegenheit. Jedenfalls mag die vergleichsweise neue Entwicklung ein Grund dafür sein, dass sich (vor allem männliche) Personen der älteren Generation immer wieder mit Kritik zu Wort melden.

### 3.

Gegenstand der feministischen Sprachkritik und die entsprechenden Forderungen zu geschlechtergerechter Sprache kann 1. der Sprachgebrauch, 2. das Sprachsystem (die Sprachnorm) und 3. die Schreibung sein. Am wichtigsten ist hier wohl die Sprachgebrauchskritik, also etwa die Unterlassung der Beidbenennung. Die Kritik am sprachlichen System betrifft Erscheinungen, die sich dem Einfluss von sprachlenkenden Maßnahmen weitgehend entziehen, zum Beispiel das Fehlen geschlechtsneutraler Fachbezeichnungen (*Zimmermann*), das Fehlen eines verallgemeinernden Pronomens (und damit die Forderung nach der Neuschöpfung *frau*) und schließlich die Tatsache, dass die drei Genusformen der deutschen Sprache den Sprechenden eine Entscheidung aufzwingt, die sie in dieser Form vielleicht nicht treffen wollen. Von Sprachgebrauch und Sprachsystem sind die Fälle unterschieden, wo es im eigentlichen Sinn um die Schreibung geht, etwa die Formen des Splittings mit dem Schrägstrich oder das Binnen-I. Auf diesem Gebiet sind Sprachlenkungen am erfolgreichsten, wobei immer zu bedenken ist, dass es eben nicht um die Sprache, sondern um die Schreibung geht.

### 4.

Geschlechtergerechte Formulierungen beziehen sich auf verschiedene Ebenen: Sichtbarmachen des Geschlechts (Artikel, Attribute, Endsilben, geschlechtstragende Bedeutungen, Paarformen, Schrägstrich, Binnen-I: *der/die Lehrende, die weiblichen Lehrenden, Dekanin, Magistra, Kauffrau, Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ein/e Student/in, der/die StudentIn*), Neutralisieren des Geschlechts (geschlechtsneutrale Personenbildung, geschlechtsneutrale Pluralbildung, Funktionsbezeichnung, Satzbildungen, Passiv/Infinitiv, Anrede, Adjektiv/Partizip: *die Bürokräft, die Interessierten, das Rektorat* [statt *die Rektorin / der Rektor*], *wer studiert, der ...* [statt *die Studenten*], *wurde erarbeitet* [statt *die Mitarbeiter erarbeiteten*], *Ihr Name:* [statt *Name des Antragstellers:*], *die fachkundige Auskunft* [statt *die fachmännische Aus-*

*kunft*]. »Ungewöhnlich – aber nachahmenswert« findet die Broschüre *kurz & bündig* der Universität Klagenfurt (der ich auch meine Beispiele entnommen habe) die Großschreibung am Wortende wie *einE AnspruchsberechtigteR* oder *einE exzellenteR VortragendeR*. Ein bemerkenswerter Hinweis: »Sprache ist etwas Lebendiges. Seien Sie daher kreativ und zeigen Sie auch Mut zu selten benutzten oder neuen Wortbildungen! Je öfter bisher Ungewohntes angewandt wird, umso eher wird es akzeptiert.« (S. 15) Hier wird sehr deutlich das Wagnis und das Risiko angesprochen, zu dem man/frau sich bekennen muss, um geschlechtergerecht zu formulieren. Neuerdings setzen sich auch feminine Wortbildungen und feminine Abkürzungen mit hochgestellten Movierungen durch: *Dipl.-Ing.in, Dipl.-Math.in, Dr.in, Mag.a, Univ.-Prof.in, Institutsvorständin, Internet-Userin*. Kein Wagnis ohne Mühe: Das Schreiben der hochgestellten Movierungen mit dem Textprogramm ist lästig, mit einer Schreibmaschine noch lästiger. Immerhin sind Schreibmaschinen fast schon ausgestorben. Großschreibungen am Wortende laufen Gefahr, von der Rechtschreibkorrektur selbsttätig und dann oft unbemerkt beseitigt zu werden. Korrekturprogramme bedrohen ebenso das Binnen-I: Hier muss jede Form einzeln trainiert werden. Selten erwähnt wird das generische Femininum, also die durchgehende Verwendung von femininen Personenbezeichnungen auch für männliche Personen (ein entsprechender Hinweis am Textanfang ist da fast obligatorisch). Diese Verfahrensweise gilt noch immer als besonders riskant und auffällig, kann aber je nach der spezifischen Kommunikationssituation durchaus erfolgreich sein (z. B. im Universitätsschrifttum). Alle diese Formulierungsmöglichkeiten werden gelegentlich verschieden bewertet oder verwendet. So empfiehlt die Klagenfurter Broschüre ausdrücklich nicht das Splitting beim Artikel (S. 9), und auch beim Binnen-I meint sie, dass es bei wissenschaftlichen Arbeiten zwar meist akzeptiert werde, seine korrekte Handhabung aber nicht immer einfach sei. »Im Zweifelsfall ist es besser, sich für eine der Paarformen zu entscheiden und diese mit neutralen Formen zu kombinieren.« (S. 10) Solche kleineren Unterschiede in den Empfehlungen finden sich öfters. So kann sich das Merkblatt *M 19* des (deutschen) Bundesverwaltungsamts nicht für den Schrägstrich erwärmen: »Dem Anspruch auf sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern wird diese Lösung allenfalls teilweise gerecht, da von der femininen Form der Personenbezeichnung lediglich die unselbständige Wortbildungsnachsilbe an die maskuline Form angehängt wird.« (S. 13) Im Leitfaden *Geschlechtergerechtes Formulieren* der Tiroler Landesverwaltung verwendet die Frauenreferentin Elisabeth Zanon in ihrem Vorwort S. 4 die hochgestellten Movierungen *LHStv.in Dr.in*, nicht aber die Ladesrätin *Dr. Anna Hosp* auf der nächsten Seite. Hier ist offensichtlich Freiraum für persönliche Entscheidungen vorhanden.

## 5.1

Eine besonders umstrittene Formulierung ist das Binnen-I. Das große I wurde zur Bezeichnung von geschlechtsneutralen Personengruppen zuerst in dem Buch von Christoph Busch »*Was Sie schon immer über freie Radios wissen wollten, aber nie zu fragen wagten!*« (Münster 1981) verwendet. Wie der Autor in der Zeitschrift *Titanic*

vom Februar 1989 schrieb, war das Vorbild die Schreibung der geschlechtsneutralen Formen mit dem Schrägstrich: »Um den Geschlechtern Gerechtigkeit und mir Bequemlichkeit anzutun, ließ ich es zum großen ›I‹ kommen: Trennung und Verbindung auf einen Streich in einem Strich.« (S. 48, nach Ludwig 1989, S. 82) In diesem Buch trat das I nur in der Form *HörerInnen* auf. 1983 erschien in der Nr. 45 vom 11. November der Züricher *Wochenzeitung* eine Anzeige, in der das »Alternative Lokal-Radio Zürich« sich als *HörerInnenradio* bezeichnet. Etwa einen Monat später erscheint das I im redaktionellen Teil dieser Zeitung in einem Beitrag über diesen Sender, acht Tage später wird es in den Züricher *WoZNews* als neue allgemeine Schreibpraxis ausdrücklich hervorgehoben. Von der *Wochenzeitung* hat der deutsche Journalist Oliver Tolmein diese Schreibung übernommen und in die Berliner *tageszeitung* eingeführt. »Heute läßt sich eine bemerkenswerte Verbreitung der neuen Schreibung feststellen. Von der *tageszeitung* hat es die linke Presse, zumindest in Teilen, übernommen. Durchgesetzt hat es sich in Fachschafts- und Astazeitungen, in studentischen Aufrufen, Flugblättern und Pressemitteilungen, kurz in fast allen Veröffentlichungen von Studenten und Studentinnen.« (Ludwig 1989, S. 82) Seitdem hat sich das I in diesem Gebrauch über die Presse auch auf andere Textsorten verbreitet, vor allem auf wissenschaftliche Publikationen, Anzeigen, Verlautbarungen und sonstige Broschüren. Auch im behördlichen Schriftverkehr wird diese Schreibung zunehmend verwendet, zum Beispiel im Schriftverkehr des Frauenministeriums von Schleswig-Holstein auf Anordnung der zuständigen Ministerin (Sternberg 1989). Manchmal werden die Empfehlungen nach Textsorten unterschieden: In einem Rundschreiben der Berliner Senatsverwaltung für Inneres vom September 1989 wird das große I für »den allgemeinen Schriftverkehr, nicht jedoch für Rechts- und Verwaltungsvorschriften« empfohlen (Mayer 1989, S. 175). Unter den Kritikpunkten, die gegen das Binnen-I vorgebracht wurden, ist wohl der wichtigste die Behauptung, es verstoße gegen die Rechtschreibregeln. Da sollte die aktuelle Rechtschreibreform und ihre letzte Reformulierung endlich Klarheit gebracht haben. Doch ganz so ist es leider nicht: Leider wird immer wieder behauptet, sogar von der Duden-Redaktion, dass die Binnengroßschreibung und besonders das »feministische I« orthografisch falsch ist. Tatsache ist, dass diese Behauptung selbst falsch ist. Im Protokoll der 22. Sitzung der zwischenstaatlichen Rechtschreibkommission ist auf S. 5 Folgendes festgehalten: »In diesem Sinne hält die Kommission als Ergebnis der Diskussion einstimmig fest, dass die graphostilistische Binnengroßschreibung nicht Gegenstand des amtlichen Regelwerks ist.« Im Protokoll der 27. Sitzung wird S. 6 zu einem Text im *Rechtschreib-Duden* ausgeführt: »Innerhalb der kommentierten Regeldarstellung werden ›Großbuchstaben im Wortinneren‹ als ›nach der neuen Rechtschreibung nicht korrekt‹ bezeichnet. Verlage können zwar jederzeit Empfehlungen aussprechen, nicht aber der Norm zuwiderlaufende Handlungsanweisungen geben. Das amtliche Regelwerk enthält mit Bedacht keinen Passus zur Binnengroßschreibung, da die Entwicklung zunächst aufmerksam verfolgt werden soll.« Daraus folgt eindeutig, dass das Binnen-I nicht orthografisch falsch ist, sondern ganz einfach nicht der orthografischen Norm unterliegt. Es ist, kurz gesagt, ein Sozio-Graphem.

## 5.2

Immer wieder gibt es Kritik an geschlechtergerechten Formulierungen, zum Beispiel diese von Walter Novak, datiert mit dem 7. Februar 2007:

Ist es nötig bzw. erlaubt, dass wir unsere Sprache, so wie derzeit sozusagen modern, »nachhaltig« pervertieren, mit dem meistens so ungemein einfältigen »...-./innen« und allen doppelt nötigen Vor- und Nachsilben, und all den übrigen Kram von Hilfswörtern, die alle doppelt zu schreiben sind, da sie maskulin und feminin meistens verschieden sind? Texte sind faktisch nicht mehr flüssig lesbar. Was muten wir einem »Fremden oder einer Fremdin« zu, die diese Sprache noch nicht perfekt beherrschen, bzw. die sie lernen möchten oder müssen?

Machen wir dann, später, wenn's vermutlich noch schlimmer wird, zum Berg auch eine Bergin? Neulich habe ich in Radiosendungen vom Sprecher gehört: »Es sind alle Gäste und Gästinnen herzlich willkommen«. [...] Merkt denn niemand, wie dumm wir uns da provozieren?! Und zum Schwulen kommt nun vielleicht auch noch die Schwulin? Und zur Lesbin der Lesbe? [...] Kein anderes mir bekanntes Land macht sich vor dem Rest der Welt mit seiner Sprache so lächerlich wie derzeit wir. Vermutlich ist es aber nur eine Fassade der allgemeinen Dekadenz.

Stein des Anstoßes sind die Übergeneralisierungen des Splittings: *Gäste* (als Funktionsbezeichnung) und *Berge* sind nun einmal keine Personen. *Lesbe* ist nach dem *Duden-Universalwörterbuch* eine Kurzform zu *Lesbierin*, daher bezeichnet dieses Wort gerade nicht den männlichen Homosexuellen. Weil es schon *Lesbe/Lesbierin* gibt, gibt es keinen Bedarf für die Erfindung der Movierung *Schwulin*. Abwehrstrategien durch Übergeneralisierungen sind eine bekannte Erscheinung. Sie finden sich aber auch in der wissenschaftlichen Literatur: Schreibungen wie *Student/In*, *Lehrer/In* und *Mitglied/In* (nach Löffler 2005, S. 124) mit ihrem Schrägstrich und zusätzlichem *I* hat niemand ernsthaft vorgeschlagen. Immerhin scheinen Übergeneralisierungen auch in der Alltagsrede vorzukommen, wenn der Hörbeleg richtig ist. Das hätte mit einem Sprachratgeber verhindert werden können. Doch weiter in der Kritik von Walter Novak:

Ich schreibe das spassig oder launisch, aber es ist mir ernst, peinlich und echt ärgerlich zu beobachten, wie unser ehemaliges wertvolles Kulturgut »Sprache«, mit diesem derzeitigen Trend (bis hin zu krankhaften Auswüchsen) verunstaltet, deformiert und demoliert wird.

[...] Mit dieser Form der Emanzipation macht man sich kein Verdienst, wir alle (als Bürger eines Deutsch sprechenden Landes) machen uns lächerlich vor der ganzen Welt und im Lande selber. Im Umgang mit uns wird die Kommunikation weiter erschwert, verunsichert und krass gesagt, verblödet.

Das sind starke Worte. Man kann dem entgegenen, dass gerade das »Kulturgut Sprache« nicht anders funktionieren kann als in der Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse und dass es auch zur Erschwerung und Verunsicherung der Kommunikation gehören kann, Frauen in der Sprache nicht sichtbar werden zu lassen. Tatsache bleibt aber, dass es Formen des geschlechtergerechten Ausdrucks gibt, die schwerfällig und stilistisch problematisch sind. Herr Novak hat dazu einige Beispiele aus den Statuten eines akademischen Vereins parat: *Den Vorsitz führt der/die Obmann/Obfrau in dessen/deren Verhinderung sein/ihr/e Stellvertreter/in. Im Falle*

*der Verhinderung treten an Stelle des/der Obmanns/Obfrau des/der Schriftführer/in oder des/der Kassier/in ihre Stellvertreter/innen.* Das ist tatsächlich nicht schön, vorausgesetzt, es handelt sich um authentische Belege. Immerhin hätte man sich hier durch abstrakte Begriffe helfen können: *das Präsidium – die Stellvertretung – die Kassenrevision.* Die allgemeine Form der Kritik hat Löffler (2005, S. 124) so zusammengefasst: »Bewusste Sprachmanipulation taugt nicht zur Veränderung gesellschaftlicher Zustände. Sprache bewirkt hier nichts, sie kann immer nur reagieren.«

## 6.

Geschlechtergerechtes Formulieren ist keine neutrale, wertfreie Stilübung, sondern ein bewusster Akt der Signalisierung persönlicher Werthaltungen und Überzeugungen in der Sprache. Solche Signalisierungen sind oft riskant und können auch ein Wagnis sein, wenn man den Bereich der institutionellen Textsorten verlässt, wo derartige Formulierungen nunmehr zu den gewohnten und geforderten sprachlichen Ausdrucksformen gehören. Ein Wagnis kann es aber auch sein, die Hälfte der im Prinzip angesprochenen Personen nicht ausdrücklich anzusprechen. Der Kritik zu diesen Formulierungen soll man sich stellen, sie ernst nehmen und ihr mit Argumenten begegnen. Dabei muss man auch die Sprachratgeber in die Pflicht nehmen dürfen: Bloße Hinweise auf kreatives Formulieren nützen recht wenig. Hier sind die Anleitungen vorzuziehen, die eine größere Zahl von Formulierungsvarianten vorstellen. Sprache ist eben nicht nur Darstellung von Sachverhalten, sondern auch Ausdruck der Persönlichkeit des Sprechers oder der Sprecherin oder, neutral kommunikationswissenschaftlich formuliert, des Senders. (Wenn schon nichts anderes möglich ist, so ist das Ausweichen auf abstrakte Formulierungen oft eine erfolgreiche Strategie.) Anleitungen zum geschlechtergerechten Formulieren sind keine Rezepte, die man einfach nachkochen kann, sondern Anregungen, die man mit eigenem sprachlichen Können und Wollen aufnehmen soll.

Ich danke Karin Wetschanow für bibliografische Hinweise und Eva Steltzer für einige Bemerkungen.

## Literatur

### Benutzte Quellen

- AMT DER TIROLER LANDESREGIERUNG, FRAUENREFERAT DES LANDES TIROL: *Leitfaden geschlechtergerechtes Formulieren.*
- ARBEITSKREIS FÜR GLEICHBEHANDLUNGSFRAGEN DER UNIVERSITÄT KLAGENFURT: »kurz & bündig«. *Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren.*
- ARBEITSKREIS GENDER MAINSTREAMING IN DER NÖ LANDESVERWALTUNG: *Leitfaden geschlechtergerechtes Formulieren.*
- BUNDESVERWALTUNGSAMT – BUNDESSTELLE FÜR BÜROORGANISATION UND BÜROTECHNIK (Köln): *Sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern* (BBB-Merkblatt M 19).

- DONAU-UNIVERSITÄT KREMS, KOORDINATIONSSTELLE FÜR FRAUENFÖRDERUNG UND GENDER STUDIES: *Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren*.
- KARGL, MARIA; WETSCHANOW, KARIN; WODAK, RUTH (unter Mitarbeit von Néla Perle): *Kreatives Formulieren. Anleitungen zu geschlechtergerechtem Sprachgebrauch*. Wien: Bundesministerium für Frauenangelegenheiten und Verbraucherschutz 1997
- STABSABTEILUNG FÜR FRAUENFÖRDERUNG DER JOHANNES KEPLER UNIVERSITÄT LINZ: *Leitfaden zu einer geschlechtergerechten Sprache*.
- WETSCHANOW, KARIN: *Geschlechtergerechtes Formulieren*. <http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/7128/beilage.pdf>

### Literatur

- BICKES, HANS; BRUNNER, MARGOT (HRSG.): *Muttersprache frauenlos? Männersprache Frauenlos? PolitikerInnen ratlos?* Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache 1992.
- HELLINGER, MARLIES: Vorschläge zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frauen und Männern. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hrsg.): *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Dudenverlag 2004 (»Thema Deutsch«, Bd. 5), S. 275–291.
- HOMBERGER, DIETRICH: Männersprache – Frauensprache: Ein Problem der Sprachkultur? In: *Muttersprache* 103, 1993, S. 89–112.
- LÖFFLER, HEINRICH: *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt 2005, 3. Aufl.
- LORENZ, DAGMAR: Wider die Apartheid der Geschlechter. In: *Muttersprache* 101, 1991, S. 272–277.
- LUDWIG, OTTO: Die Karriere eines Großbuchstabens – zur Rolle des großen »I« in Personenbezeichnungen. In: *Der Deutschunterricht* 41/6, 1989, S. 80–87.
- MAYER, REINHARD: Anmerkungen zum feministischen I. In: *Der Sprachdienst* 33, 1989, S. 172–175.
- NOVAK, WALTER: Gedanken zum herrschenden Trend zu einer exzessiven »Sprachverhunzerei«. Unveröffentlichter Essay 2007.
- PEYER, ANN; GROTH, RUTH: *Studienbibliographie Sprachwissenschaft. Bd. 15: Sprache und Geschlecht*. Heidelberg: Groos 1996.
- SAMEL, INGRID: Das Tüpfelchen auf dem I. In: *Der Sprachdienst* 32, 1988, S. 182.
- DIES.: Diskussionsbeitrag. In: Bickes/Brunner 1992.
- DIES.: *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt 2000, 2. Aufl.
- STERNBERG, CHRISTIAN: Lieber Leser/Leserinnen und LeserInnen. In: *Gen-Ethischer Informationsdienst* 40, 1989, S. 28.

### Bibliographisches Nachwort

Alle Sprachratgeber bis auf Kargl/Wetschanow/Wodak/Perle können aus dem Internet heruntergeladen werden. Ich gebe keine Internetadressen an, weil viele Texte an mehreren Stellen zu finden sind und weil die österreichischen Materialien im Internet neu organisiert werden. Daher ist es einfacher, nach den Texten mit einem Suchprogramm zu suchen. Kargl/Wetschanow/Wodak/Perle kann noch immer gratis bestellt werden ([broschuerenservice@bmgfj.gv.at](mailto:broschuerenservice@bmgfj.gv.at)) oder, noch einfacher, über die Bestellliste (<http://www.bmgfj.gv.at/cms/site/bestelliste.htm?channel=CH0097>; die Broschüre muss unter dem Erscheinungsjahr gesucht werden). Den Essay von Walter Novak muss man beim Autor anfordern: Dipl.Ing. Walter Novak, Rosenstrasse 4, CH-5426 Legnau, [evawalter.novak@freesurf.ch](mailto:evawalter.novak@freesurf.ch)

Afra Sturm

## Zwiebacktarzane und Cowboygirls Gender als Gegenstand des erweiterten Grammatikunterrichts

Im schulischen Kontext wird das geschlechtergerechte Formulieren üblicherweise im Rahmen von stilistischen Regeln oder Normen thematisiert. In diesem Beitrag soll gezeigt werden, wie geschlechtergerechtes Formulieren zum Gegenstand des Grammatikunterrichts werden kann. So steht nicht die Übernahme einer Norm im Vordergrund, sondern der reflexive Umgang damit: Der erweiterte Grammatikunterricht bietet eine Chance, geschlechtergerechtes Formulieren als natürliches sprachliches Phänomen behandeln zu können. Dahinter steht nicht zuletzt die Erkenntnis, dass sich geschlechtergerechtes Formulieren keineswegs auf Fragen zu Paarformeln, Binnen-I und Ähnlichem reduzieren lässt.

Mit »erweitertem Grammatikunterricht« bezeichnet Lindauer (2007, S. 7) eine Erweiterung des Grammatikunterrichts »in zweifacher Hinsicht, nämlich im Hinblick auf die Methodik und in Bezug auf die Gegenstände, die untersucht werden«. Die beiden Erweiterungen werden im Folgenden gesondert erläutert und in Bezug zur Genderthematik gesetzt.

## 1. Die Erweiterung der Methodik

Im traditionellen Grammatikunterricht steht hauptsächlich das Einüben grammatischer Fertigkeiten im Vordergrund, verbunden mit der entsprechenden Vermittlung grammatischer Termini:

Üblicherweise beginnt der Grammatikunterricht mit Regeln, die auswendig gelernt werden sollen (in der Überzeugung, die auswendig gelernten Regeln würden zu Einsichten und zu besserem Deutsch verhelfen), und endet in deren Anwendung. [...] Die Schulerfahrung zeigt, daß dieses didaktische Vorgehen zu wenig effiziente Resultate hervorbringt und daß die Schülerinnen und Schüler davon zu viel wieder vergessen. (Berger-Kündig 1999, S. 81)

Die Klage, dass die Richtlinien und Leitfäden zur sprachlichen Gleichbehandlung bei den Schülern und Schülerinnen kaum Beachtung fänden und dass heutige Schülerinnen von sich ohne Weiteres als »Schüler« sprechen würden, kann im gleichen Rahmen gesehen werden. Ein Blick in modernere Sprachlehrmittel zeigt, dass sie zwar Anregungen zu einem reflexiven Zugang enthalten, indem die Forderung nach sprachlicher Gleichbehandlung anhand kommunikativ missverständlicher Texte aufgezeigt wird. Der Fokus liegt aber auf dem Einüben der verschiedenen Möglichkeiten geschlechtergerechten Formulierens.

Grammatikunterricht »im eigentlichen Sinn« – so Lindauer (2007, S. 7) – meint aber »echtes Forschen, bei dem weder die Ergebnisse noch die Begriffe von vornherein klar sind«. Es geht also darum, dass die Schülerinnen und Schüler auf eigenen Wegen Zusammenhänge erforschen und damit Wissen generieren, um es so auch besser in das bereits Vorhandene einordnen zu können.

Wenn die SchülerInnen sich als Forschende begreifen und sich auch so verhalten sollen, brauchen sie eine Ausgangsfrage bzw. eine Kernidee, die Fragen und damit Aktivitäten zur Beantwortung der Fragen auslöst:

Kernideen müssen so beschaffen sein, daß sie in der singulären Welt der Schülerin, des Schülers Fragen wecken, welche die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Sachgebiet lenken. (Ruf/Gallin 1990, S. 37; zit. nach Berger-Kündig 1999, S. 84)

Als Ausgangspunkt für eine Kernidee im Bereich der sprachlichen Gleichbehandlung bieten sich insbesondere Wörterbücher an: Sie enthalten das für einen didaktischen Zugang benötigte Material. Daraus lassen sich verschiedene Kernideen gewinnen. Zwei Beispiele sollen kurz angesprochen werden:

- Es kann eine Auswahl an Personenbezeichnungen getroffen werden, die die vielfältigen Bildungsmöglichkeiten abdeckt und dabei gleichzeitig gezielt Problemfälle enthält, für die die »Lösung« nicht bekannt ist (eine kleine Sammlung findet sich in Graf/Sturm 2007).  
Beispiel: Von den meisten Personenbezeichnungen kann problemlos eine *in*-Ableitung gebildet werden (*der Geldgeber – die Geldgeberin*). Wie steht es aber mit *Kumpel, Lehrling, Clochard* oder *Lump*?
- Zum anderen könnte eine Kernidee darin bestehen, dass wir die Schüler und Schülerinnen in die Rolle von jenen versetzen, die den Auftrag erhalten haben,

ein Wörterbuch zu bearbeiten, beispielsweise die Schulausgabe des *Österreichischen Wörterbuchs (ÖWB)*.

Beim forschend-entdeckenden Zugang ist es wichtig, dass nicht kleinschrittig vorgegangen wird oder die Phänomene in kleinen Portionen angerichtet werden. Der Einstieg sollte so erfolgen, dass der Blick aufs Ganze möglich wird bzw. dass eine Aufgabe Umwege oder eigene Wege zulässt und ihrerseits möglichst vielfältige neue Fragen aufwirft.

Ein sachlicher Bezug wie bei den zwei skizzierten Kernideen lässt verschiedene Einstiegsfragen zu, die ein weites Feld eröffnen können: Es kann gefragt werden, was die Wissenschaft zum aufgezeigten Problemfeld meint, es kann aber auch einfach gefragt werden, was da eigentlich los ist, was sich die BearbeiterInnen des *Österreichischen Wörterbuchs* überlegt haben, ob es andere Vorgehensweisen gibt bis hin zur Frage »Wie würdet ihr das machen?«.

Bevor ich aufzeige, inwiefern Wörterbücher als Quelle genutzt werden können, erläutere ich, was die Erweiterung des Gegenstandsbereichs nach Lindauer (2007) beinhaltet, da sich erst dann genauer zeigt, was Wörterbücher bieten.

## 2. Die Erweiterung des Gegenstandsbereichs

Gegenstand im erweiterten Grammatikunterricht sollen nicht nur traditionelle Themen wie Wortartlehre und Satzgliedbestimmung sein (Lindauer 2007, S. 7). Schauen wir uns zunächst an, was eine Erweiterung um morphologische Aspekte in Bezug auf sprachliche Gleichberechtigung bieten kann:

- a) *Ableitungen*: Wäre es tatsächlich so, dass im Bereich der Personenbezeichnungen die Feminina ausnahmslos als eine in-Ableitung gebildet werden könnten, dann könnte man getrost auf den forschend-entdeckenden Zugang verzichten. Hierzu gibt es jedoch wie angedeutet Problemfälle. So scheint es, dass bei Nomen auf *-el* und *-ing* generell keine in-Ableitung möglich ist, also nicht: *\*Kumpelin*, *\*Nickelin*, *\*Dodelin* oder *\*Lehringin*, *\*Flüchtlingin* usw. Hinzu kommen Schwierigkeiten bei Personenbezeichnungen aus anderen Sprachen: Lautet das korrekte Femininum zu *Bankier Bankierin* oder doch eher *Bankière* bzw. *Bankiere*, wie das in Anlehnung an die Herkunftssprache Französisch zu erwarten wäre? Und: Wie lauten die femininen Formen zu *Witzbold*, *Schmierfink*, *Störefried* oder *Unhold*? Klingen die in-Ableitungen in solchen Fällen seltsam, weil wir uns noch nicht an sie gewöhnt haben?
- b) *Zusammensetzungen*: Bei Personenbezeichnungen mit *-mann* als Grundmorphem lässt sich dieses nicht immer durch *-frau* ersetzen. Während zu *Fachmann* problemlos *Fachfrau*, zu *Kaufmann* *Kauffrau* gebildet werden kann, ist dies bei *Zimmermann* so nicht möglich (*Zimmerfrau* gibt es zwar, jedoch mit anderer Bedeutung), ähnlich vielleicht auch in Bezug auf *Staatsfrau*. Merkwürdigerweise lautet die feminine Form zu *Landsmann* in Deutschland nicht *Landsfrau*, sondern *Landsmännin*. Hinzu kommt, dass die Bildung der Pluralformen in diesem

Bereich wider Erwarten nicht eindeutig ist: So führt *Duden I* (2006) zu *Zimmermann* nicht *Zimmermänner*, sondern *Zimmerleute* an, zu *Fuhrmann* aber *Fuhrmänner* und *Fuhrleute* und zu *Staatsmann* gar nur *Staatsmänner*.

Des Weiteren lohnt sich ein Blick in die »Gegenrichtung«: Die Paare *Betbruder – Betschwester* oder *Ordensbruder – Ordensschwester* lassen erwarten, dass es reguläre Muster sind. Probleme bereiten hier aber *Krankenschwester* und *Kinderchwester*: *Krankenbruder* und *Kinderbruder* haben sich nicht durchsetzen können.

Überlegungen und Beispiele wie diese zeigen, dass sich das Feld noch in andere Richtungen erweitern lässt:

- c) *Sprachgeschichte*: Die Richtlinien und Leitfäden zur sprachlichen Gleichbehandlung, die im Zuge der Forderung nach einer sprachlichen Sichtbarmachung der Frauen entstanden, haben nach Klann-Delius (2005, S. 184) zu einem Sprachwandel des Deutschen beigetragen. Zum einen wurden neue Bildungen möglich: So wurde das Morphem *-frau* anstelle von *-mann* wie in *Fachfrau* etc. eingeführt. Zudem werden generell vermehrt in-Ableitungen gebildet wie *AdjutantIn*, *SchwingerIn* bis hin zu *Angsthäsin*, *BösewichtIn* oder *Schelmin*. Dieser Sprachwandel kann zu einem wichtigen Teil über die verschiedenen Wörterbuch-Ausgaben verfolgt werden. Zum andern werden einzelne Ausdrücke als nicht mehr angemessen empfunden: So gehören *Fräulein* oder *Krankenschwester* inzwischen (zumindest in der Schweiz) mehrheitlich der Vergangenheit an.
- d) *Sprachregionen*: Die Feminina sind nicht in allen Regionen des Deutschen gleichermaßen gebräuchlich. Während *Deppin* in der Schweiz keine Irritationen auslöst, wird diese Form in Deutschland als sehr ungewöhnlich empfunden.
- e) *Sprachenvergleich*: Bei den Personenbezeichnungen, die aus einer anderen Sprache übernommen wurden, scheint die Sprachstruktur der Herkunftssprache einen grossen Einfluss auf die Bildung der femininen Formen im Deutschen zu haben (vgl. Fischer 2004).

Nicht zuletzt zeigen Texte von Schülern und Schülerinnen, dass eine Erweiterung des Gegenstandsbereichs angezeigt ist, da sich ihnen durchaus morphologische Probleme stellen – und zwar nicht erst auf Sekundarstufe –, wie das folgende Beispiel eines Fünftklässlers illustriert:

Als sich die Cowboys bereit stellen kamen sie [= die Cowgirls] schon Angeritten der Scheriff sagte »Angriff!« und viele Cowboys stürmten auf sie zu[,] als die *Cowboys girls* tot waren sahen sie [= die Cowboys] nicht das der Nagellack offen war und ...

### 3. Wörterbücher als Quellen

Ein genauer Blick in das *Österreichische Wörterbuch* zeigt, dass sämtliche Bereiche von a) bis e) darin enthalten sind. Ein paar Beispielgruppen:

- Von Maskulina auf *-er* sollte eine *in*-Ableitung problemlos möglich sein: *Arbeiter – Arbeiterin, Fahrer – Fahrerin, Metzger – Metzgerin* usw. Das *Österreichische Wörterbuch* listet solche *in*-Ableitungen in der 2006er-Ausgabe recht konsequent auf. Doch weshalb enthält sie nicht auch *Lauserin, Freierin, Pappenheimerin, Kirchenlehrerin, Minnesängerin* (wohl aber *Bänkelsängerin*), *Kavalierin, Römerin* oder *Söldnerin*?
- Zusammensetzungen mit *-mann* sind wie gezeigt nicht unproblematisch. Ähnlich verhält es sich mit *Laufbursche, Lausbub, Schankbursch, Dreckskerl* oder *Spitzbub*. Weshalb hat sich *Spitzbübin* und nicht *Spitzmädchen* durchgesetzt, aber eher *Lausmädchen* und nicht *Lausbübin*?
- Das *Österreichische Wörterbuch* führt zu *Priester* und *Prediger* die *in*-Ableitungen auf, nicht aber zu *Kaplan* oder *Papst*, obwohl *Kaplanin* und *Päpstin* mehrfach verbürgt sind. Anders *Pfaffe*: Hier sind sowohl *Pfaffin* als auch *Pfäffin* belegt (etwa durch das *Deutsche Rechtswörterbuch*), allerdings mit der Bedeutung »Wirtschafterin eines Geistlichen«.
- Ein Problembereich eigener Art zeigt sich in *Manndecker* bzw. *Manndeckerin*: Wäre hier nicht eher *Fraudeckerin* zu erwarten? Und: Weshalb findet sich von *Girlgroup* ein Verweis auf *Boygroup*, nicht aber umgekehrt?
- Personenbezeichnungen aus anderen Sprachen: Das *Österreichische Wörterbuch* führt keine Feminina zu *Paparazzo, Scout, Dandy, Rowdy, Cowboy* (hingegen *Stuntwoman*) und keine Maskulina zu *Go-go-Girl, Primaballerina, Balletteuse* und *First Lady* auf. Welche Möglichkeiten bieten uns hier die Herkunftssprachen?

Erweitert man den Gegenstand um solche Bereiche, können Regularitäten entdeckt werden, die in Verbindung mit stilistischen Aspekten dazu führen können, dass (neue) Problemlösestrategien entwickelt werden. Betrachten wir dazu Personenbezeichnungen aus dem Englischen wie *Workaholic, Youngster, Zombie, Rowdy, Goalie* etc. Eine *in*-Ableitung wie *Workaholicin* oder *Goalin* hat sich nicht etablieren können. Stellt man nun fest, dass bei (deutschen) Kurzformen wie *der Profi, der Prolo, der Nazi* oder auch *der Wessi* die Feminina mittels Inversion gebildet werden – also: *die Profi, die Prolo, die Nazi* und *die Wessi* –, dann lässt sich dies auf viele Problemfälle aus dem Englischen übertragen: Recherchen im Internet ergeben, dass sich dies mehrheitlich durchgesetzt hat bei den bereits genannten Fällen, mit Ausnahme von *Youngster*: Hier findet sich auch die *in*-Ableitung. Weitere Beobachtungen könnten sein, dass bei *Raver, Rancher, Trendsetter* etc. die *in*-Ableitung favorisiert wird. Aus dem ließe sich folgende Problemlösestrategie ableiten: »Bilde wenn möglich eine *in*-Ableitung; falls dies nicht möglich ist, überprüfe, ob eine Inversion sinnvoll wäre.«

#### 4. Die Einbettung in die Gender-Debatte

Für die Umsetzung bietet sich ein dreischrittiges Verfahren an (zu einem konkreten Unterrichtsvorschlag vgl. Graf/Sturm 2007):

- Schritt 1: Sensibilisierung
- Schritt 2: Forschend-entdeckender Zugang
- Schritt 3: Arbeit an konkreten (Schreib-)Problemen

Die Sensibilisierung kann an Texten von Schülern und Schülerinnen ansetzen, sie kann aber auch implizit über den Gender-Begriff erfolgen: Letzteres Vorgehen hat den Vorteil, dass ein Bewusstsein des Hintergrunds aufgebaut werden kann, der (in bestimmten Textsorten) zum Gebrauch von Paarformeln, grafischen Doppelformen oder dem Binnen-I geführt hat. Ziel dabei wäre zusätzlich, dass die SchülerInnen den gegenwärtigen Sprachgebrauch verstehen und auch kritisch reflektieren können.

Der forschend-entdeckende Zugang kann direkt daran anschließen, indem beispielsweise die Kernidee der Wörterbuchbearbeitung aufgegriffen wird: Gerade in den verschiedenen Auflagen der Wörterbücher spiegelt sich die soziohistorische Entwicklung des Gebrauchs von Berufs- und Personenbezeichnungen besonders auffällig.

Ein Ergebnis des forschend-entdeckenden Zugangs könnte eine Tabelle der folgenden Art sein, die deutlich macht, welchen Bereich das geschlechtergerechte Formulieren hauptsächlich betrifft (vgl. dazu Gallmann 1991, Bär 2004):

Sexus	Genus	Beispiele
1) nur geschlechtsneutral → echt generischer Gebrauch	Neutrum Femininum Maskulinum	das Mitglied, das Idol die Person, die Fachkraft der Mensch, der Star
2) auch geschlechtsneutral (pseudogenerischer Gebrauch)	Maskulinum	der Schreiber, der Leser
3) auch ausdrücklich männlich	Maskulinum	der Schreiber, der Leser
4) nur ausdrücklich männlich	Maskulinum	der Mann, der Junge
5) nur ausdrücklich weiblich	Femininum	die Schreiberin, die Leserin
6) ausdrücklich weiblich und männlich	Paarformeln u. a.	der Schreiber und die Schreiberin

Der dritte Schritt soll sicherstellen, dass die SchülerInnen ihre (neu erworbenen) Problemlösestrategien ausprobieren und gegebenenfalls erweitern bzw. verfeinern können.

Mit einem solchen Vorgehen soll erreicht werden, dass nicht einfach etwas auswendig gelernt wird, sondern dass die SchülerInnen die eigenen sprachlichen Kompetenzen erfahren und auch entwickeln können. Darüber hinaus gilt, dass die eigene Sprach- und Sachkompetenz sich nicht zwangsläufig mit der Norm decken muss: Berger-Kündig (1999, S. 84) betont denn auch, dass die Annäherung an Regeln und

Normen ein langwieriger Prozess sein könne. Im Falle des geschlechtergerechten Formulierens dürfte die Auseinandersetzung damit am Ende der Schulzeit nicht abgeschlossen sein.

#### Literatur

- BÄR, JOCHEN A.: Genus und Sexus. Beobachtungen zur sprachlichen Kategorie »Geschlecht«. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hrsg.): *Adam, Eva und die Sprache*. Mannheim u. a.: Dudenverlag 2004, S. 148–175.
- BERGER-KÜNDIG, PATRICIA: Grammatik auf eigenen Wegen (aus der Schulpraxis). In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): *Zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Freiburg i. Br.: Fillibach 1999, S. 81–124.
- Duden I: Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim u. a.: Dudenverlag 2006, 24. völlig neu bearb. und erw. Aufl.
- FISCHER, ROSWITHA: Coach-Frau, Frau Coach oder Coacherin? Wie Sprachstruktur geschlechtergerechten Sprachgebrauch beeinflusst. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hrsg.): *Adam, Eva und die Sprache*. Mannheim u. a.: Dudenverlag 2004, S. 176–190.
- GALLMANN, PETER: Bezeichnungen für männliche und weibliche Personen. In: *Sprachspiegel* 47/1991, S. 150–160.
- GRAF, ERIC; STURM, AFRA: Der Heulsuser und die Fremdlingin. In: *Praxis Deutsch* 201/2007, S. 50–57.
- KLANN-DELIUS, GISELA: *Sprache und Geschlecht*. Stuttgart-Weimar: Metzler 2005.
- LINDAUER, THOMAS: Wortbildung. In: *Praxis Deutsch* 201/2007, S. 6–15.
- Österreichisches Wörterbuch*. Schulausgabe. Wien: öbvhpt 2006, 40., neu bearbeitete Aufl.
- Schweizer Schülduden: Rechtschreibung*. Bearbeitet von Afra Sturm. Hrsg. von Peter Gallmann und Thomas Lindauer. Mannheim u. a.: Dudenverlag und Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2006.

Paul Rössler

## Ist Höflichkeit weiblich? Soziales Geschlecht in Familienbriefen im historischen Vergleich

Dinge gendern sich.<sup>1</sup> Gender-Mainstreaming, also die Durchsetzung der Gleichstellung der Geschlechter auf allen gesellschaftlichen Ebenen, ist eine – historisch gesehen – junge Erscheinung. Sie ist – nach wie vor – weniger gesellschaftliche Realität als gesellschaftspolitisches Ziel. Vieler, nicht aller. Auch im Sprachgebrauch. Wie aber gebrauchte man und frau Sprache in den 500 Jahren vor der 50-jährigen Gender-Mainstreaming-Ära?

Um dies zu beantworten, bedürfte es nicht nur einer, sondern vieler empirischer Studien. Vorweg sei also betont, dass dieser Beitrag bestenfalls ein Schlaglicht werfen kann. Ein weiteres, grundsätzliches Problem dieses kleinen Beitrags wie jeder Arbeit, die das Verhältnis von Sprache und Geschlecht thematisiert, ist der Forschungs- und Veröffentlichungszusammenhang auf diesem Gebiet. Es werden nämlich mehr empirische Arbeiten publiziert, die Geschlechterdifferenzen konstatieren als jene, die keine Unterschiede finden. Dies kann die Einschätzung der tatsächlichen Unterschiede verzerren, zumal die Forschung durch ihren methodischen Fokus auf mögliche Differenzen dieselben im Ergebnis tendenziell begünstigt. »Not only does sex sell, sex differences sell; sex similarities do not.« (Wood/Dindia 1998, S. 28) Vor diesem perspektivisch verzerrenden Hypothesen-Design ist der vorliegende Beitrag

---

PAUL RÖSSLER ist Dozent für germanistische Sprachwissenschaft an den Universitäten Wien und Prag. Dr. Karl Lueger-Ring 1, A-1010 Wien. E-Mail: paul.roessler@univie.ac.at

1 Das Sprachspiel ist Miljković 2007, S. 66, entnommen.

ebenso wenig gefeit wie der Themenband, in dem er erscheint. Denn die meisten Studien, die Sprachgebrauch in Bezug auf Geschlecht untersuchen,

[...] betrachten »Geschlecht« meist als die zentrale Variable, deren Interaktion mit anderen Variablen wie »Status«, »soziale Rolle«, »situativen Faktoren«, »Stereotypen« und »kulturellen Deutungsmustern« selten systematisch einbezogen wird. Hierin drückt sich ein Verständnis von »Geschlecht« als einem überdauernden und stets wirksamen Persönlichkeitsfaktor aus [, was] [...] insofern paradox ist, als »Geschlecht« gerade als sozial imponierte Zuschreibung von Dominanz und Machtlosigkeit gefasst ist, in der empirischen Arbeit aber genau diese soziale Konstruiertheit von »Geschlecht« methodisch nicht eingelöst wird. (Klann-Delius 2005, S. 136)

Um die genannten theoretischen und methodischen Aporien hier zu vermeiden, wird zwar durchaus von einer genderorientierten Fragestellung ausgegangen (»Ist Höflichkeit weiblich?«), jedoch diese gleichzeitig in eine Theorie der sozialen Rollen (»Soziales Geschlecht in Familienbriefen«) eingebettet und somit gleichermaßen als epochenabhängig (»im historischen Vergleich«) und keinesfalls als ahistorisch präsupponiert. Die Theorie der sozialen Rollen geht davon aus, dass

[...] die im Verhalten der Geschlechter beobachtbaren Differenzen Ergebnisse eines komplexen Anpassungsprozesses der Gesellschaftsmitglieder an die ihnen im Rahmen der fundamentalen geschlechtsbezogenen Arbeitsteilung zugewiesenen sozialen Rollen sind [...]. (Klann-Delius, 2005, S. 154)

Vor allem für die Frühneu- und Neuzeit bis ins 20. Jahrhundert, die Frauen und Männer in einer ausgeprägteren Geschlechterhierarchie mit differenzierten Berufs- und Lebensbildern positioniert als im späten 20. und beginnenden 21. Jahrhundert, eignet sich die Theorie der sozialen Rollen besser als andere Gender-Theorien. Die soziale Rolle fungiert darin als Mechanismus, der zwischen individuellem Verhalten und gesellschaftlicher Erwartung vermittelt. Mit den sozialen Rollen, die Frauen und Männern abhängig auch von der sozialen Schicht, der sie angehören, offenstehen, sind jeweils Erwartungen verbunden, die zu Stereotypen geschlechtsspezifisch angemessenen Verhaltens werden können (vgl. Larrow/Wiener 1992, S. 244–248).

Höflichkeit ist ein solches Stereotyp. Zwar wird Höflichkeit von beiden Geschlechtern gefordert; was unter höflichem Verhalten verstanden wird, hängt aber vom Geschlecht der handelnden Person und davon ab, in welcher Epoche diese höflich zu sein hat. Je weiter wir historisch zurückblicken, umso größer scheint die Geschlechterdifferenz in den Höflichkeitsvorstellungen und -postulaten zu sein. Um das zu erkennen, genügt ein Blick in den Knigge.<sup>2</sup> Nun stellt sich die Frage, ob – abgesehen von explizit handlungsorientierten Benimmregelbüchern à la Knigge – und inwieweit geschlechtsdifferente Höflichkeitskonzepte auch in sprachlichen Handlungen historisch belegbar sind.

---

<sup>2</sup> Vgl. Knigge 1788 und Zillig 2002, besonders S. 50–61, sowie zu Höflichkeitsstilen allgemein Lüger 2002.

Tab. 1: Anordnung inhaltlicher Teile (Makrostrukturen) in antiker Rhetorik und im Brief

Dispositio in der antiken Rhetorik				
Einleitung		Schilderung	Begründung	Schluss
<i>Exordium</i>		<i>Narratio</i>	<i>Argumentatio</i>	<i>Peroratio</i>
aufmerksam machen, lernbereit machen, geneigt stimmen, schmeicheln		Kürze, Klarheit, Glaubwürdigkeit	Zeichen, Beispiele, Gründe	Entrüstung, Wehklage
Dispositio im Brief				
Begrüßung <i>Salutatio</i>	Gunstgewinnung <i>Captatio Benevolentiae</i>	Schilderung <i>Narratio</i>	Gesuch <i>Petitio</i>	Schluss <i>Peroratio / Conclusio</i>

Als Quelle bieten sich Briefe an, weil ihnen die Nähe zum Gespräch innewohnt. Damit geben sie Höflichkeitsvorstellungen der jeweiligen Epoche in Bezug auf den sozialen Umgang miteinander direkter wieder als die meisten anderen Textsorten. Was wunder, dass das Briefeschreiben seit je begehrtes Objekt (sozialer) sprachlicher Normierung war. So verweist einer der einflussreichsten deutschen Briefstilträger, Christian Fürchtegott Gellert, 1742 in den »Gedanken von einem guten deutschen Briefe« auf die Nähe des Briefes zum mündlichen Gespräch (Gellert 1971, S. 3). Gellert knüpft damit an eine Brieftradition seit der Antike an, die den Brief als »sermo absentis ad absentem« versteht, als Gespräch zwischen Personen, die räumlich voneinander getrennt sind. Zur rhetorischen Bildung eines antiken griechischen Bürgers zählten schon früh Übungen zum Briefstil in den Schulen der Grammatiker. Die antike Tradition der Nachahmung vorbildlicher Briefe wurde in den Mustersammlungen deutschsprachiger Briefe, den sogenannten Briefstellern, fortgesetzt. Im 16. und 17. Jahrhundert empfehlen die deutschsprachigen Briefsteller zunehmend einen höflichen Briefstil, mit dem sie sich allmählich vom antiken fünfgliedrigen rhetorischen Schema emanzipieren. Denn dieses wurde in seinem inhaltlichen Aufbau bereits als zu starr und der frühneuzeitlichen Gesprächsführung zunehmend unangemessen angesehen (Tabelle 1).<sup>3</sup>

Gehen wir nun von der Theorie der sozialen Rolle aus, so müssten jene inhaltlichen Teile der Briefe, die bestimmten geschlechtsspezifischen Rollen der frühen Neuzeit und der Neuzeit besonders entsprechen, in Briefen der Personen des betreffenden Geschlechts besonders häufig vorkommen. Ein solches *Role Model* müsste die *Captatio Benevolentiae (CB)*, die Gunstgewinnung des Adressaten/der Adres-

3 Vgl. zur Briefgeschichte des 16. Jahrhunderts Bastl 2002, S. 168, und Körber 1997, S. 253–256.

sat in sein. Trotz der Emanzipation vom klassischen 5er-Schema der antiken Rhetorik für den Brief, die Gellert im 18. Jahrhundert dezidiert fordert, müssten demnach auch im 18. und 19. Jahrhundert besonders Frauen in ihren Briefen diesen inhaltlichen Briefbaustein<sup>4</sup>, der in den Briefen zwischen *Salutatio* und *Narratio* vorkommt, weiterhin einsetzen. Denn schließlich reflektiert er gesellschaftlich bedingte Geschlechtsrollenzuschreibungen: die höfliche Frau, die ihre Höflichkeit sprachlich durch die Einhaltung jener Makrostruktur unter Beweis stellt, die zwar der Gunstgewinnung des Adressaten dient und damit dessen Superiorität deutlich macht, gleichzeitig aber die Inferiorität der Senderin hervorhebt – die bescheidene, die unterwürfige Frau (siehe Knigge & Co).

Der kuriale Briefstil des 17. Jahrhunderts hatte seine rhetorisch-zeremoniöse Prägung aus der männlich dominierten Beamten- und Gelehrtenkultur der Zeit empfangen. Der Konversationsstil, der seit dem 18. Jahrhundert das Feld behauptet, bildet sich an der Fiktion unverbildeter Lebensfrische, wie man sie bei naiven Frauen aufgehoben wähnte. (Mattenklott 1988, S. 13)

Enthält daher der bürgerlich geprägte Konversationsstil in Briefen seit dem 18. Jahrhundert die *Captatio Benevolentiae*, weil er weiblich geprägt ist, während im kurialen, männlich geprägten Briefstil davor dieselbe nur vorkommt, weil sie nach dem antiken rhetorischen Schema eben sein muss? Diese Frage setzt voraus, dass Verhaltensformen wie Höflichkeit grundsätzlich mit geschlechtsrollenspezifischen Traditionen bzw. Erwartungen korrelieren. Bedenkenswert in diesem Zusammenhang ist, dass diese genderspezifischen Höflichkeitszuschreibungen nicht nur epochen-, sondern auch kulturabhängig sind.

Studien, die die Höflichkeit und Indirektheit der Rede in anderen als westlichen Kulturen untersuchten, kamen zu dem Ergebnis, dass Höflichkeit kein universeller Zug der Rede von Frauen ist [...] und nicht immer die Inferiorität des sozialen Status signalisiert [...]. Auch Janice Steil und Jennifer Hillman (1993) stellten in ihrer sprachvergleichenden Studie fest, dass eher Status bzw. Macht Formen der höflichen Rede beeinflussen als das Geschlecht. (Klann-Delius 2005, S. 56f.)

Überlagern also auch zwischen BriefschreiberInnen und EmpfängerInnen Status- bzw. Machtverhältnisse die Genderverhältnisse bei der Entscheidung für oder wider die *Captatio Benevolentiae* als Zeichen der Höflichkeit? Um diese Fragen – ansatzweise, in Form einer kleinen Pilotstudie – zu beantworten, wird hier eine Auswahl von 50 Briefen aus fünf Jahrhunderten untersucht.<sup>5</sup> Pro Jahrhundert wurden zehn Briefe ausgewählt, jeweils fünf Briefe von Frauen und fünf Briefe von Männern. Es handelt sich dabei fast ausschließlich um Familienbriefe, also Briefe von einem an

---

4 Die Textlinguistik bezeichnet solche inhaltlichen und/oder formal abgrenzbaren Textteile als Makrostrukturen.

5 Siehe das »Auswahlkorpus« im Anhang. Die in Klammern gesetzten Zahlen in den Textziten verweisen auf die durchgezählten Briefe des Auswahlkorpus im Anhang.

**Tab. 2:** Vorkommensfrequenz der *Captatio Benevolentiae* (CB) nach Geschlecht der BriefsenderInnen und -empfängerInnen

Briefe ohne CB	Briefe mit CB	Männerbriefe	Frauenbriefe
15	35	17	18
Anzahl der CB in den Briefen pro Jahrhundert:	16. Jh.	4	4
	17. Jh.	2	5
	18. Jh.	4	2
	19. Jh.	4	4
	20. Jh.	3	3
Adressatenspezifik in Briefen zwischen Frauen (F) und Männern (M)		M > F	F > M
	Briefe mit CB	11	14
	Briefe ohne CB	5	5
		M > M	F > F
	Briefe mit CB	6	4
	Briefe ohne CB	3	2

ein anderes Familienmitglied (z. B. Mutter an Tochter, Schwester an Bruder, Vater an Sohn etc.), und einige wenige Briefe im engen Freundeskreis. Die Wahl des Frauen- und Männerbriefkorpus soll ermöglichen, genderspezifisches Verhalten in der Makrostruktur »CB« der Briefe zu untersuchen. Die Wahl der fünf Zeitschnitte erlaubt es auch, die Entwicklung dieser Makrostruktur von der Mitte des 16. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts zu skizzieren.

Von den 50 untersuchten Briefen des 16. bis 20. Jahrhunderts enthalten 35 die *Captatio Benevolentiae* (vgl. Tabelle 2). In den Briefen von 15 AutorInnen fehlt sie. Mehr als zwei Drittel der Briefschreibenden bedienen sich also dieser Makrostruktur, und zwar alle Jahrhunderte hindurch. Um einen Einblick zu geben, wie die BriefautorInnen die *Captatio Benevolentiae* inhaltlich gestalten, liefert Tabelle 3 pro Jahrhundert je zwei ausgewählte *Captatio Benevolentiae*-Transkripte des kleinen Korpus. Aus Platzgründen werden weder die meist abgesetzten Begrüßungsformeln vor, noch der meist absatzlose Übergang zur Narratio nach der *Captatio Benevolentiae* wiedergegeben.

Vom 16. bis ins 20. Jahrhundert ist keine signifikante Veränderung in der Häufigkeit des Einsatzes der *Captatio Benevolentiae* erkennbar (Tabelle 2). Trotz Gellerts Forderung nach Befreiung vom antiken 5-gliedrigen Briefschema behalten die

**Tab. 3:** Transkriptionen der *Captatio Benevolentiae* (CB) nach Jahrhundert und Geschlecht (Männer ... M; Frauen ... F)

Zeit	Geschlecht	Brief aus Korpus	Transkript
16. Jh.	F > M	(5)	... dier sein mein schwösterliche lieb und treue die zeit meines löbens von mier beraydt, vnd wünsch dier von Gott dem almechtigen vil glickseliger wolgeenter geßunder zeit vnd alles was dier zu seel vnd leib nutz vnd guet ist, hertz liebster brueder, ...
16. Jh.	M > F	(6)	... Ich zaig dir jn allem vtrauen an. ...
17. Jh.	F > M	(15)	... geerter mein lieber herr vetter demselben sein meine dienste zuvor ...
17. Jh.	M > F	(16)	... Ingebier sonders Freündliche viel geliebte Frau Mutter, E: G: sein meine Küntliche schuldige gehorsame grueß iederzeit beovr, vielgeliebte Frau Mutter ...
18. Jh.	F > M	(23)	... in Vernehmung der glücklichen Entbündung Meiner ... Frauen Mahmb thue mit besonders schöpfender Freüde meine ergebnste aggratulation beytragen, ...
18. Jh.	M > F	(27)	... Ich schäme und ärgere mich zugleich, daß ich Sie so lange ohne Briefe gelassen habe. Krankheit ist es nicht gewesen, große Geschäfte auch nicht. – Wass denn also? Faulheit ...
19. Jh.	F > M	(32)	... Nur ein paar Worte heut, um Dir einen guten Tag zu wünschen ...
19. Jh.	M > F	(38)	... Hoffentlich bist Du nun mit Deinen 3 Küken glücklich zu Nest geklückt und warm und bequem darin eingerichtet ...
20. Jh.	F > M	(41)	... Pfingsten und Sonnenschein und Wärme! Ob Ihr auch einen schönen Tag habt und ob Du ihn genießen kannst? ...
20. Jh.	M > F	(46)	... Ich danke Dir für Deinen netten, kleinen Brief sowohl wie das Weihnachtsgeschenk und hoffe, daß Du angenehme Festtage gehabt hast ...

meisten Briefschreibenden die *Captatio Benevolentiae* zwischen Begrüßung (*Salutatio*) und dem eigentlichen Hauptteil ihrer Briefe (*Narratio*) auch im 18., 19. und 20. Jahrhundert bei – und damit eine seit der antiken Rhetorik eingeforderte Makrostruktur der Höflichkeit. Auch das familiäre Naheverhältnis der Korrespondierenden ändert daran nichts. Um das Minimalsample nicht interpretativ überzustrapazieren, sei bloß bemerkt, dass annähernd gleich viele Männer (insgesamt 17) wie

Tab. 4: Vorkommensfrequenz der *Captatio Benevolentiae* (CB) nach sozialem Status zwischen SenderIn und EmpfängerIn

	an EmpfängerIn mit höherem Status	an EmpfängerIn mit gleichem Status	an EmpfängerIn mit niedrigerem Status
Briefe mit CB	9	22	3
Briefe ohne CB	2	12	2

Frauen (insgesamt 18) die *Captatio Benevolentiae* einsetzen. Die eingangs formulierte Hypothese, die *Captatio Benevolentiae* könnte eine weibliche Makrostruktur sein, ist insofern falsifiziert. Vergleichen wir allerdings die adressatInnenspezifische Verwendung der CB, so fällt auf, dass im Durchschnitt Frauen in Briefen an Männer etwas häufiger die CB einsetzen (14) als Männer, wenn sie an Frauen schreiben (11). Gleichgeschlechtliche Briefpartner als auch Männer in ihren Briefen an Frauen legen im Untersuchungskorpus offenbar nicht so großen Wert auf den Einsatz der CB. Im Schnitt wird hier in zwei von drei Briefen eine CB formuliert, während Frauen, wenn sie an Männer schreiben, in fast drei von vier Briefen die *Captatio Benevolentiae* einsetzen. Das würde bedeuten, dass Frauen in ihren Briefen an Männer, selbst nah verwandte, etwas größeren Wert auf die Einhaltung formaler Höflichkeit legen, indem sie die CB einsetzen, als wenn sie an ihre Geschlechtsgenossinnen schreiben.

Wesentlich deutlichere Unterschiede im Gebrauch der *Captatio Benevolentiae* lassen sich erkennen, wenn wir den sozialen Status des/der Briefschreibenden gegenüber dem Adressaten/der Adressatin betrachten. Schätzt der/die Schreibende den eigenen sozialen Status gegenüber dem/der EmpfängerIn als niedriger ein, so verwendet er/sie wesentlich häufiger die *Captatio Benevolentiae* (Tabelle 4).

Die Gunstgewinnung spielt also in Briefen an sozial höherrangige oder als höherrangig empfundene AdressatInnen eine große Rolle (vgl. dazu auch die Transkriptionen in Tabelle 3). Im Familienverband handelt es sich dabei – unabhängig vom sozialen Geschlecht – etwa um Briefe von Kindern an Eltern, zum Beispiel die Briefe (16, 19, 40, 47), oder an Elternschwister, also Onkel oder Tanten, zum Beispiel Brief (15). Von elf SchreiberInnen verwenden neun – das sind 82 Prozent – die *Captatio Benevolentiae* als Zeichen ihrer Wertschätzung gegenüber den höherrangigen, und das heißt hier zugleich älteren AdressatInnen. Umgekehrt kommt die CB in Briefen an EmpfängerInnen mit niedrigerem Status nur in drei von fünf Fällen, also bei 60 Prozent vor. Auch hier überlagert das Alter als soziale Kategorie das Geschlecht, wenn sich sowohl Mütter (11, 14) als auch Väter (10) in Briefen an ihre Söhne der CB bedienen. Bei Korrespondierenden mit gleichem bzw. gleich empfundenem Sozialstatus verwenden 22 von 34 Schreibern die CB. Es geht dabei hauptsächlich um Briefe zwischen Geschwistern (z.B. 5, 12, 46) und Eheleuten (z.B. 3, 38, 48). Mit knapp 65 Prozent CB-Verwendung liegt dieser Wert – wie erwartbar – genau zwischen den Werten der Korrespondierenden mit Statusunterschied.

**Tab. 5:** Vorkommensfrequenz der *Captatio Benevolentiae* (CB) nach Geschlecht der Korrespondierenden mit gleichem sozialem Status

Adressatenspezifisch zwischen Männern (M) und Frauen (F)	F > M	M > F	F > F	M > M
Briefe mit CB	9	7	3	3
Briefe ohne CB	5	4	2	1

**Tab. 6:** Vorkommensfrequenz der *Captatio Benevolentiae* (CB) in Briefen von Frauen an Männer (F > M) in Diachronie

Zeitraum	Briefe mit CB	Briefe ohne CB
16. Jh.	3	1
17. Jh.	4	0
18. Jh.	2	3
19. Jh.	4	1
20. Jh.	1	0

Bei den Korrespondierenden mit gleichem sozialen Status spielt das Geschlechterverhältnis keine signifikante Rolle (vgl. Tabelle 5). Frauen setzen in ihren Briefen an nahe verwandte bzw. verheiratete Männer ebenso oft die *Captatio Benevolentiae* als Höflichkeitszeichen wie Männer an Frauen (ca. 64 % gegenüber 36 % der Briefe ohne CB). Der aus Tabelle 2 anfänglich gezogene Schluss, dass Frauen in ihren Briefen an verwandte Männer etwas größeren Wert auf die Einhaltung formaler Höflichkeit beim Einsetzen der CB legen im Vergleich zu Briefen, die sie an ihre Geschlechtsgenossinnen schreiben, erweist sich als falsch, weil der soziale Status vor allem in Form des Verwandtschaftsverhältnisses der Korrespondierenden das Geschlecht als Kategorie überlagert (Tabelle 4 und 5). Ein weiterer Schluss, der sich aus einer ausschließlich genderorientierten Untersuchung der Briefe von Frauen an Männer ziehen ließe, muss hinterfragt werden. Betrachtet man im kleinen Sample die historische Entwicklung der CB-Verwendung in Briefen von Frauen an Männer, so würde das 18. Jahrhundert auf den ersten Blick eine Sonderrolle spielen (siehe Tabelle 6).

Nur im 18. Jahrhundert überwiegen Briefe von Frauen an verwandte Männer ohne *Captatio Benevolentiae* (Tabelle 6). Das hängt, wenn man sich diese Briefe genau ansieht, jedoch nicht mit einem veränderten Rollenbild der Frauen gegenüber den Männern im Gefolge der Gellert'schen Briefstilforderungen zusammen, sondern mit der konkreten Intention der Schreiberinnen im jeweiligen Brief. Bei den drei Briefen ohne CB handelt es sich um eine Klage gegenüber dem Adressaten (21),

Tab. 7: Vorkommensfrequenz der *Captatio Benevolentiae* (CB) nach Hauptintention/Sprechakt des Senders/der Senderin im Brief

	<i>Expressiva</i> (Gratulation, Entschuldigung, Mitleidsbekundung)	<i>Direktiva</i> (Belehrung, Drohung, Bitte)	<i>Repräsentativa</i> (Reisebericht, Familienangelegenheiten, Neuigkeiten)
Briefe mit CB	11	5	19
Briefe ohne CB	2	6	7

eine Ermahnung wegen Geldschulden (25) und einen Brief, in dem eine Trennung vom Adressaten beabsichtigt wird (22). Zuviel Höflichkeit in Form von Gunstgewinnung mittels *Captatio Benevolentiae* wäre diesfalls kontraproduktiv für die Absichten der Schreiberinnen. Also kommen sie in ihren Briefen nach der obligaten Begrüßungsformel gleich zur Sache, ohne *CB*.

Die Entscheidung, ob die *Captatio Benevolentiae* formuliert wird, hängt also in erster Linie von der Schreibintention der SenderInnen ab und erst in zweiter Linie vom sozialen Status und, wenn überhaupt, erst an dritter Stelle vom sozialen Geschlecht. Das zeigen auch die Gegenbeispiele des 18. Jahrhunderts, die beiden Frauenbriefe mit *CB*. Sie sind Glückwunschschreiben zur Geburt eines Kindes des Adressaten (23, 24). Gratuliert frau, so will frau freilich höflich sein und tut dies auch in der Briefmakrostruktur kund, indem sie die *CB* formuliert. Gratuliert mann, tut mann dies übrigens genauso mit *CB* (28, 30). Hierin gibt es keine makrostrukturell erkennbare Genderdifferenz. Wie überaus wichtig das Schreibmotiv in Bezug auf die Setzung oder Unterlassung der *CB* ist, zeigt eine schreibhandlungsorientierte Klassifizierung der untersuchten Briefe (Tabelle 7)

Ordnen wir die Kernabsichten, die in den analysierten Briefen erkennbar sind, nach den grundlegenden Sprechhandlungsarten, wie sie Searle<sup>6</sup> festgelegt hat, so ergeben sich drei Gruppen:

- *Expressiva*, also Briefe, in denen vor allem die psychische Befindlichkeit des/der Schreibenden ausgedrückt wird. Im Briefkorpus sind dies Gratulationen, Entschuldigungen und Mitleidsbekundungen.
- *Direktiva*, also Versuche des/der Schreibenden, den/die AdressatIn dazu zu bringen, etwas zu tun. Das Korpus enthält Belehrungen, Drohungen<sup>7</sup> und Bitten.

6 Vgl. Searle 1969 sowie speziell bezogen auf kommunikative Textmodelle Heinemann/Viehweger 1991, S. 54–60.

7 Im Zusammenhang mit den Briefen handelt es sich bei den Drohungen eher um adressatenbezogene Sprechhandlungen und nicht um senderbezogene. Daher werden die Drohungen hier als *Direktiva* und nicht als *Kommissiva* gewertet.

- *Repräsentativa*, also Briefe, in denen der/die Schreibende beansprucht, die Welt wahr darzustellen.

Das Korpus enthält in dieser Gruppe vor allem Reiseberichte, Berichte über Familienangelegenheiten und allgemein über Neuigkeiten. In den Briefen mit primär expressiven Handlungsmustern wollen die Schreibenden gegenüber den AdressatInnen gut dastehen. Also sind sie höflich. Also formulieren sie besonders oft die *Captatio Benevolentiae* (11-mal) und lassen sie sie besonders selten weg (2-mal). Umgekehrt ist bei direktiven Schreibhandlungen Höflichkeit und damit die Einhaltung der *CB* weniger wichtig oder sogar unerwünscht. Die Schreibenden vermeiden dementsprechend oft die *CB* bei Belehrungen und Drohungen (6-mal). Bei Bitten an die AdressatInnen wird die *CB* allerdings gerne formuliert (4- von 5-mal), will der/die SenderIn dabei ja etwas für sich Vorteilhaftes erreichen. In den Briefen mit primär repräsentativen Sprechhandlungen verwenden die Schreibenden zwar die *CB* wesentlich öfter (73%) als bei den Direktiva (45%), seltener jedoch als bei den Expressiva (85%). Das zeigt, dass sprachliche Höflichkeit – nicht überraschend – von der Handlungsabsicht des/der Sprechenden bzw. in unserem Fall des/der Briefschreibenden abhängt. Gleichzeitig bestätigen die im kleinen Sample erhobenen Gebrauchsrelationen, dass die *CB* eine Makrostruktur ist, die die BriefschreiberInnen einsetzen, um Höflichkeit zu signalisieren. Primär handlungsorientiert, sekundär statusorientiert und tertiär genderorientiert. Da in den untersuchten Briefen kein signifikant geschlechtsunterschiedlicher Gebrauch der Makrostruktur *CB* beobachtbar ist, können wir schlussfolgern, dass die makrostrukturelle Disposition vor allem handlungs- und sozialstatusorientiert erfolgt, dass also der sogenannte *Genderlect* Teil eines übergeordneten Sozio- und Pragmalekts ist.

Haben sich die Dinge und mit ihnen das Sprachverhalten in den letzten 50 Jahren durchaus gegendert, so ist ein kleiner Ausschnitt des Sprachverhaltens in den 500 Jahren davor – gezeigt an der Makrostruktur *Captatio Benevolentiae* in Familienbriefen – erstaunlich vergenderungsresistent geblieben. Das spricht im sprachhistorischen Kontext methodologisch gegen eine isolierte Betrachtung der Genderthematik. »Vergenderung« im Sinne einer perspektivischen Verzerrung empirischer Sprachtatsachen sollte das Ziel nicht sein. Gleichzeitig spricht der Befund für eine konsequente Einbettung der Genderthematik in die Sozio- und Pragmalinguistik.

### Untersuchtes Auswahlkorpus an Briefen aus Familien- und Freundeskreis

*Zeitschnitt: 16. Jahrhundert*

- (1) Anna geb. Schaunberg an ihren Mann Erasmus von Starhemberg, 4. 2. 1536 (OL)
- (2) Magdalena von Starhemberg an Magdalena geb. Lamberg in Wildberg, 1563 (OL)
- (3) Regina von Starhemberg an ihren Gemahl, 16. 12. 1554 (OL)
- (4) Sophie v. Herberstein an ihren Vetter Wolf v. Saurau, 16. 10. 1589 (SL)
- (5) Helena v. Schallenberg an ihren Bruder Christoph u. an dessen Frau, 31. 1. 1582 (OL)
- (6) Hans von Ungnad an seine Gemahlin Anna geb. Thurn, 29. 10. 1547 (AH)
- (7) Jacob Fugger an seinen Schwager Leonhard Harrach, Pfingsten 1552 (NL)

- (8) Vitalis Gmelich an den Vater seines Zöglings, Leonhard IV. Harrach, 18. 3. 1556 (NL)
- (9) Leonhard Harrach d. Jüngere an seinen Vater Leonhard v. Harrach d. Ä., 18. 4. 1592 (AV)
- (10) Leonhard V. Harrach an seinen Sohn Karl v. Harrach., 4. 9. 1593 (NL)

*Zeitschnitt: 17. Jahrhundert*

- (11) Maria Palffy-Fugger an ihren Sohn Stefan, 19. 6. 1633 (HHS)
- (12) Isabella Gräfin Waldstein-Harrach an ihren Bruder Ernst Adalbert, 13. 8. 1640 (AV)
- (13) Judith Sabina v. Starhemberg an ihre Mutter Juliana Starhemberg, 25. 7. 1624 (OL)
- (14) Elisabeth Breuner an ihren Sohn Ernst Friedrich, 10. 12. 1663 (HHS)
- (15) Maria Elisabeth von Dietrichstein an ihren Onkel Georg Adam Khevenhüller, 20. 2. 1659 (HHS)
- (16) Joh. Ehrenreich Wurmbrand an seine Mutter Dorothea, 5. 3. 1624 (HAS)
- (17) Karl Ferdinand Waldstein an seine Tante Maria Elisabeth Harrach, 1657 (AV)
- (18) Ferdinand Bonaventura F. v. Harrach an seine Schwester Maria Elisabeth Harrach, 25. 5. 1659 (AV)
- (19) Franz Anton von Harrach an seinen Vater Ferdinand Bonaventura v. Harrach, 27. 4. 1689 (AV)
- (20) Carl von Harrach an seinen Vater Ferdinand Bonaventura v. Harrach, 23. 5. 1684 (AV)

*Zeitschnitt: 18. Jahrhundert*

- (21) Anna Luisa Karsch an ihren Ehemann, ca. 1762 (MAT)
- (22) Sophie La Roche an den Exverlobten Christoph Martin Wieland, 10. 11. 1760 (MAT)
- (23) Gräfin Walburgis Netolitzky an ihren Onkel Reichsgraf Ernst Guido v. Harrach, 6. 5. 1755 (AV)
- (24) Gräfin Aloisia Khevenhüller an ihren Vetter Ferdinand Bonaventura II. v. Harrach, 11. 5. 1755 (AV)
- (25) Gräfin de Sayn u. Wittgenstein an ihren Vetter Ferdinand Bonaventura II v. Harrach, 3. 10. 1763 (AV)
- (26) Moses Mendelssohn an seine Braut Fromet Gugenheim, 10. 11. 1761 (MAT)
- (27) Christian Garve an seine Mutter Anna Katharina Garve, 6. 12. 1770 (MAT)
- (28) Graf J. F. Thun an seinen Vetter Ernst Guido v. Harrach, 10. Mai 1755 (AV)
- (29) Graf Karl von Zinzendorf an seine Mutter Christiane Sophie, geb. Callenberg, 24. 12. 1757 (DOZA)
- (30) Cardinal J. D. von Lamberg an seinen Vetter Graf Ernst Guido v. Harrach, 3. Mai 1755 (AV)

*Zeitschnitt: 19. Jahrhundert*

- (31) Anna von Reden an ihren Bräutigam Rudolf von Bennigsen, 29. 10. 1854 (MAT)
- (32) Minna Wagner an ihren Ehemann Richard Wagner, 24. 8. 1858 (MAT)
- (33) Henriette Feuerbach an den befreundeten Michael Bernays, 12. 8. 1861 (MAT)
- (34) Otilie Wildermuth an den befreundeten Justinus Kerner, 10. 3. 1859 (MAT)
- (35) Clara Wieck an ihren Freund und späteren Mann Robert Schumann, 2. 5. 1839 (MAT)
- (36) Hans von Bülow an seine Mutter Franziska von Bülow, 26. 10. 1850 (MAT)
- (37) Heinrich Heine an seinen Bruder Maximilian Heine, 12. 9. 1848 (MAT)
- (38) Otto von Bismarck an seine Ehefrau Johanna von Bismarck, 19. 8. 1853 (MAT)
- (39) Friedrich von Holstein an seine Kusine Ida von Stülpnagel, 15. 11. 1865 (MAT)
- (40) Jacob Henle an seinen Vater Wilhelm Henle, 3. 11. 1845 (MAT)

*Zeitschnitt: 20. Jahrhundert*

- (41) Ricarda Huch an ihren Enkel Alexander Böhm, 25. 5. 1947 (MAT)
- (42) Gertrud Kolmar an ihre Schwester Hilde Wenzel, 15. 12. 1942 (MAT)
- (43) Hannah Arendt an die befreundeten Gertrud und Karl Jaspers, 31. 1. 1959 (MAT)
- (44) Erika Mann an ihre Freundin seit früher Kindheit Lotte Walter, 6. 6. 1943 (MAT)
- (45) Rosa Luxemburg an die befreundete Sophie Liebknecht, vor dem 24. 12. 1917 (MAT)
- (46) Robert Walser an seine Schwester Fanny Hegi-Walser, 29. 12. 1941 (MAT)
- (47) Franz Rosenzweig an seine Mutter Adele Rosenzweig, 25. 12. 1923 (MAT)
- (48) Franz Jung an seine Frau Margot Jung, 15. 6. 1947 (MAT)
- (49) Kurt Tucholsky an seine spätere Frau Mary Gerold, 2. 6. 1924 (MAT)
- (50) Georg Benjamin an seine Frau Hilde Benjamin, 13. 7. 1942 (MAT)

## Quellen

Oberösterreichisches Landesarchiv (OL); Haus-Hof- u. Staatsarchiv, Wien (HHS);  
Allgemeines Verwaltungsarchiv (AV); Niederösterreichisches Landesarchiv (NL);  
Steiermärkisches Landesarchiv (SL); Archiv Hoyos, Schloss Horn (AH);  
Hausarchiv Steyersberg (HAS); Deutschordenszentralarchiv, Wien (DOZA);  
Mattenklott 1988 (MAT).

## Literatur

- BASTL, BEATRIX: *Europas Aufbruch in die Neuzeit. 1450-1650. Eine Kultur- und Mentalitätsgeschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2002.
- GELLERT, CHRISTIAN FÜRCHTEGOTT: *Die epistolographischen Schriften*. Faksimiledruck nach den Ausgaben von 1742 und 1751. Mit einem Nachwort von Reinhard M. G. Nickisch. Stuttgart: Metzler 1971.
- HEINEMANN, WOLFGANG; VIEHWEGER, DIETER: *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer 1991 (= Reihe Germanistische Linguistik, 115).
- KLANN-DELIUS, GISELA: *Sprache und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart-Weimar: Metzler 2005 (= Sammlung Metzler, Bd. 349).
- KNIGGE, ADOLPH FREIHERR VON: *Über den Umgang mit Menschen*. Hannover 1788, 1. Aufl.
- KÖRBER, BEATE: Der soziale Ort des Briefs im 16. Jahrhundert. In: Wenzel, Horst (Hrsg.): *Gespräche – Boten – Briefe. Körpergedächtnis und Schriftgedächtnis im Mittelalter*. Berlin: Schmidt 1997, S. 244–258.
- LARROW, MICHELE E.; WIENER, MORTON: Stereotypes and desirability ratings for female and male roles. In: Chrisler, Joan C.; Howard, Doris (Hrsg.): *New directions in feminist psychology*. New York: Springer Publishing Company 1992, S. 239–249.
- MATTENKLOTT, GERT; SCHLAFFER, HANNELORE; SCHLAFFER, HEINZ (Hrsg.): *Deutsche Briefe 1750–1950*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.
- MILJKOVIĆ, MARIJANA: Dinge gendern sich. In: *Falter* 15/2007, S. 66.
- LÜGER, HEINZ-HELMUT (Hrsg.): *Höflichkeitsstile*. Frankfurt/M. u. a.: Lang 2002, 2., korrigierte Aufl. (= Cross Cultural Communication, 7)
- SEARLE, JOHN R.: *Speech Acts*. Cambridge: University Press 1969.
- STIEL, JANICE M.; HILLMAN, JENNIFER L.: The perceived value of direct and indirect influence strategies. A cross-cultural comparison. In: *Psychology of Women Quarterly* 17, S. 457–462.
- WOOD, JULIA T.; DINDIA, KATHRYN: What's the difference? A dialogue about differences and similarities between women and men. In: Canary, Daniel J.; Dindia, Kathryn (Eds.): *Sex differences and similarities in communication*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates 1998, S. 19–39.
- ZILLIG, WERNER: »Höflichkeit« und »Takt« seit Knigges »Über den Umgang mit Menschen«. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung. In: *Lüger* 2002, S. 47–72.

Susanne Hochreiter

## Im verwahrlosten Garten am Rand der kleinen, kleinen Stadt Über literarische Konstruktionen von Identitäten und Geschlecht

Literaturwissenschaftliche Untersuchungen unter dem Fokus »Gender« gibt es mittlerweile in großem Umfang und zu verschiedensten Texten. Im Basisartikel zu diesem Themenschwerpunkt zeigt Anna Babka, welche theoretischen Positionen in Bezug auf »Gender« entwickelt wurden und welche Rolle diese in der Literaturwissenschaft spielen.

Während der Schwerpunkt der Gender-Reflexion lange Zeit auf Konzeptionen von »Weiblichkeit« lag, ist in den letzten Jahren ein wachsendes Interesse an einer kritischen Analyse auch von Männlichkeitskonzepten zu verzeichnen. Ebenfalls eine wichtige Erweiterung der theoretischen Reflexion ist die Untersuchung von verschiedenen Kategorien, die sich in der Konstituierung des Subjekts überschneiden, wie etwa Alter, Klasse, Ethnizität und Sexualität. Denn dass in der Gender-Debatte oftmals ein Nachdenken über andere normierende Strukturen, wie Heterosexualität, Mittelschichtzugehörigkeit und Weiß-Sein, zu kurz kam, bedeutete eine sehr problematische Engführung des Blicks. Wesentliche Impulse und Ergebnisse zu dieser höchst notwendigen Erweiterung der Analysekatoren und einer Verschränkung sonst isoliert beobachteter Prozesse und Phänomene kommen aus den Cultural Studies und mit Blick auf heterosexuelle Normierungen aus den Queer Studies.

In meinem Beitrag beschäftige ich mich mit der Frage, wie ein poststrukturalistisch inspirierter Zugang, der mir am geeignetsten erscheint, um Prozesse von Nor-

mierung, von Hierarchisierungen und Ausschluss in Bezug auf die genannten Kategorien zu analysieren, im Literaturunterricht umgesetzt werden kann. Ich versuche, dies am Beispiel eines der bekanntesten Kinderbücher, Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*, zu illustrieren. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht dabei die Opposition »Identität/Alterität«, die nicht nur in akademischen Theoriedebatten zentral, sondern für den Lebensalltag auch von Kindern und Jugendlichen von größter Bedeutung ist.

## 1. Gender-Theorien und Unterricht

### 1.1 Probleme mit dem Geschlecht?

Analog den verschiedenen Phasen der feministischen Theoriebildung werden in Pädagogik und Fachdidaktik je aktuelle Thesen in Hinblick auf ihre Relevanz, auf ihr Erkenntnispotenzial, aber auch ihre »Anschlussfähigkeit« für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Unterricht diskutiert, modifiziert und weiterentwickelt. In den 1980er Jahren erscheinen umfangreichere Forschungsergebnisse zu »Frauenliteratur« und erste Beiträge zur Geschlechterfrage (*Praxis Deutsch* 73/1985) werden in didaktischen Fachzeitschriften publiziert (Brinker-Gabler 1988, Brinker-Gabler u. a. 1986). Der »frauenbewegten Phase« (*Diskussion Deutsch* 68/1982) folgte eine moderatere und differenziertere Diskussion, die schließlich Anfang der 1990er Jahre durch Gender-Theorien erneuert und erweitert wurde (z. B. Biermann/Schurf 1992). Seit Anfang der 1990er hat sich die Theorie durchgesetzt, dass »sex« und »gender« einander nicht bedingen und, mehr noch, dass »sex« ebenso wie »gender« ein soziales Konstrukt ist.<sup>1</sup>

Susanne Barth fasst zusammen, welche Themen und Zugänge für den Deutschunterricht diskutiert wurden, wo es vor allem um differenziertes Sprachbewusstsein, aber auch erweitertes literarisches Wissen geht:

Die Sprach- und Literaturdidaktik [...] ist dabei – quasi nach dem Modell traditioneller Abbilddidaktik – den Entwicklungen in den Fachwissenschaften mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung gefolgt. (Barth 1997, S. 18)

Der Anspruch richtete sich über die Reflexion von sprachlicher Diskriminierung, die Untersuchung des Leseverhaltens<sup>2</sup>, die Thematisierung des männlichen Kanons u. ä. hinaus auch auf »moralische Kompetenzentwicklung« (Barth 1997, S. 19).

Barth verweist dabei auf ein Phänomen, das – nicht nur an Schulen – immer wieder zu beobachten ist: »die konsequente Abwehrhaltung der Schülerinnen und Schüler« (vgl. Barth 1997, S. 19). Der Widerstand (auch) mancher jüngerer Menschen gegen eine Reflexion der Gender-Thematik mag mit dem Umgang mit Rollen-

1 Vgl. Judith Butler, deren Buch *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity* 1990 im amerikanischen Original erschienen ist.

2 Es gibt zahlreiche Untersuchungen zu geschlechtsspezifischen Aspekten des Leseverhaltens. Vgl. u. a. die Arbeit von Garbe 2002.

zuschreibungen zu tun haben: Einerseits entgeht ihnen nicht, dass die Erfüllung sozialer Rollen, als »Frau« oder als »Mann« »durchzugehen«<sup>3</sup>, einen ständigen Aufwand bedeutet, der einen hohen Preis hat – nämlich den einer Einschränkung von Wünschen und Ausdrucksformen, die nicht der Norm entsprechen. Andererseits wollen sie wenigstens für diesen Aufwand belohnt werden und das eben Erarbeitete nicht in Frage gestellt sehen: Sie haben (bzw. wollen) ja schließlich kein Problem mit »ihrem« Geschlecht. Nicht zuletzt, weil sie wissen, dass Abweichungen von der Norm sanktioniert werden.

Trotz der akademischen Differenzierung der Debatte, die mit der Kategorie Gender erreicht wurde und die in Berücksichtigung verschiedener Lebenssituationen versucht, die Komplexität der gelebten Auseinandersetzung mit Geschlechternormen zu erfassen, bleibt die Alltagserfahrung stark an eine strikt formulierte Zweigeschlechtlichkeit und an Heteronormativität gebunden. Es scheint nichts schwieriger zu sein, als die vermeintlich offensichtliche Biologie in Frage zu stellen und zu dekonstruieren – gerade in einer Lebensphase, in der die Verhandlung von geschlechtlicher und sexueller Identität für viele sehr komplex ist. Darin liegt gewiss eine Herausforderung für die Gender-Reflexion im Unterricht – zugleich aber auch ein beachtliches Potenzial: die Chance, Identitäten und Kategorien zu problematisieren. Literatur spielt dabei für die Auseinandersetzung mit diesem Thema eine wichtige Rolle. Gerade Literatur ist imstande, »Realitätssinn zu vermitteln angesichts einer Wirklichkeit, in der allzu einfache alte Entgegensetzungen von wahr und falsch, gut und böse, schön und häßlich, Realität und Fiktion immer fragwürdiger werden« (Kammler 2000, S. 6). Clemens Kammler folgert daraus, dass die pädagogische Bedeutung des Literaturunterrichts in der »exemplarischen Bewußtmachung des Anderen, Gegenläufigen« bestehe, das sich nicht dem »eigenen Sinnprojekt« unterordnen lasse (Kammler 2000, S. 6).

## 1.2 Dekonstruktion

War eben die Rede von der Herausforderung des Gegenstands »Gender« für den Unterricht, so verknüpft sich damit eine weitere, nämlich die Wahl der Darstellung des Problems, der theoretischen Positionierung und der Methode. Ich plädiere für einen Zugang, der es ermöglicht, das Denken der Zweigeschlechtlichkeit zu verabschieden und der imstande ist, das Zustandekommen von Kategorien und deren Konsequenzen nicht nur zu thematisieren, sondern den damit verbundenen Prozessen von Ein- und Ausschlüssen produktiv zu begegnen. Das leisten meines Erachtens poststrukturalistische Ideen und vor allem die Dekonstruktion.

---

3 »Durchgehen« – engl. »passing« – wird meist in Bezug auf Transgenderpersonen verwendet. Es heißt dann, ein (gemeint »biologischer«) »Mann« gehe als »Frau« durch. Ich meine, das Konzept muss konsequent gedacht werden, da alle Menschen Geschlecht »performen«, also Normvorstellungen realisieren. Ob das »gut genug« gelingt, ist ein Maßstab für mögliche Sanktionierungen. (vgl. das Konzept von Kaja Silverman 1996).

Clemens Kammler diskutiert in seinem Buch *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis* Aspekte einer poststrukturalistischen Literaturdidaktik und sieht darin Chancen wie Risiken. Mit seinen Überlegungen schließt er an frühere Arbeiten (Förster 1998, Haas/Menzel/Spinner 1994, Spinner 1995) an, die ihrerseits das Potenzial eines Denkens auszuloten versuchten, von dem es immer wieder heißt, es wäre zu komplex, zu abgehoben und würde sich letztlich um Antworten herumdrücken (Kammler 2006, S. 6f.) Trotz der Kritik fand der Poststrukturalismus den Weg in den Unterricht:

Die Stunde der Didaktik [im deutschsprachigen Raum] schlägt zu Beginn der neunziger Jahre, als sich verstärkt die Indizien dafür häufen, dass im als »postmodern« etikettierten kulturellen Wandel [...] mit vertrauten Erkenntnis- und Handlungsmustern gegenwärtige Unterrichtsprobleme nicht mehr gelöst werden können. (Förster 2002, S. 235)

Der Poststrukturalismus verabschiedet eine Vielzahl an vermeintlichen Gewissheiten und stellt in Frage, was die Grundlage einer logozentrischen Weltordnung ist, wie u. a. »die ursprünglich fundierende Rolle des Subjekts, Intentionalität, der Bezug auf ein cogito, Geschichte als Einheit« (Bark/Förster 2000, S. 5). Dekonstruktion ist auch ein pädagogisches Projekt, allerdings ohne einen Anspruch auf Deutungshoheit, sondern mit dem Anspruch auf die Freiheit, »Wirklichkeiten« und »Wahrheiten« zu befragen. Dekonstruktion bedeutet nicht, Sinn zu destruieren, sondern sichtbar zu machen, wie »Sinn« entsteht, dass und wie er konstruiert ist. Indem sie sich als Theorie nicht begründet und erklärt, sondern tut, ist sie das konsequenteste Projekt im Versuch der Destabilisierung des abendländischen Logos, das Denken mit Bezug auf einen (metaphysischen) Ursprung und in hierarchisierten Oppositionen, wie Männlichkeit versus Weiblichkeit, Kultur versus Natur, Ratio versus Gefühl usw.

Für die Literaturwissenschaft waren und sind diese Ansätze von großer Bedeutung: Zu den einflussreichsten Thesen gehört jene, die unter dem Titel *Der Tod des Autors*<sup>4</sup> bekannt wurde. Damit im Zusammenhang steht das offene Konzept des »Textes«, das von einem Gewebe ausgeht, das sich selbst webt. Text ist prinzipiell offen, als Inter-Text ist er immer mit anderen verbunden und verweist auf diese. Die poststrukturalistische Kritik am traditionellen Werkbegriff ist als De-Ontologisierung zu verstehen:

Die konstitutiven Qualitäten des literarischen Werks – Einheit, Geschlossenheit, Kohärenz – werden als Konstruktionen des Lesers, als interpretative Notwendigkeiten entlarvt, die dem Text um des Erfolgs der Interpretation willen unterstellt werden. (Spree 1996, S. 210)

Interpretation wird als »Totalisierung« abgelehnt. Die Annahme »eines ganzheitlichen und geschlossenen Werkbegriffs in einem absoluten Sinn« (Spree 1996, S. 210) erscheint als fragwürdig. Die Praxis des Literaturunterrichts war hingegen lange Zeit

---

4 Roland Barthes' Text *Der Tod des Autors* (2000) und Michel Foucaults *Was ist ein Autor?* (2000) sind die meist zitierten Beiträge in dieser Diskussion.

auf einen traditionellen Werkbegriff und die Interpretation von Werken – oft im Versuch einer Entschlüsselung einer Autorintention – gerichtet. Wenn auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Vielfalt an »Methoden« entwickelt wurde, die Textanalysen aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Interessen erlaubten, blieb doch sehr stark ein Impetus der »Texterklärung« im Sinne eines Er- oder Aufschließens bestehen, das tatsächlich einem Zu- oder Abschließen des Textes gleichkommt. Während nun VertreterInnen poststrukturalistischen Denkens der Auffassung sind, dass es um eine Art des Umgangs mit Literatur geht, der mit der Wahl des Begriffs »Lektüren« zeigt, dass es ihm nicht um »Interpretation« zu tun ist, und der auch in der Schule vermittelt werden sollte, warnen andere vor einer Überforderung der SchülerInnen und zweifeln daran, dass Dekonstruktion vermitteln könne, Positionen zu beziehen (Kammler 2000, S. 4 ff.).

Der viel zitierte Aufsatz von Kaspar Spinner (2000) über *Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht – am Beispiel der Grimmschen Märchen* zeigt, auf welche Weise poststrukturalistisches Denken für die schulische Auseinandersetzung mit Literatur fruchtbar gemacht werden kann. Ausgehend von zentralen Annahmen wie der »unendlichen Semiose« und dem »Spiel der Signifikanten«, also dem Verweischarakter der Zeichen und seiner Konsequenz, dass es keine abschließbare Interpretation und keine Hierarchien von Bedeutungsebenen im Text gibt, macht der Autor die in den Texten enthaltenen Mehrdeutigkeiten und Widersprüche sichtbar, die die scheinbare Eindeutigkeit des Sinnzusammenhangs auflösen (Spinner 2000, S. 231). Spinner analysiert die intertextuellen Verflechtungen und gegenläufigen Diskurse, die ganz entgegen traditioneller Leseweisen die Uneindeutigkeit der Texte, die u. a. sowohl mythisch-animistisches wie aufgeklärtes Denken ausdrücken, aber auch Mehrdeutigkeiten in Bezug auf das Verhältnis Mündlichkeit-Schriftlichkeit oder hinsichtlich des Sexuellen enthalten.

Die Beweglichkeit des Textes zu zeigen, Mehrdeutigkeiten und Widersprüche aufzudecken, auf abschließende Interpretationen zu verzichten: das lässt sich nicht nur für höhere Klassen der Sekundarstufe 2 im Unterricht realisieren, sondern kann – auf andere Weise – auch für Zehn- bis Vierzehnjährige umgesetzt werden.

## 2. Identität/Alterität

Das »Eigene« und das »Fremde« sind gegenwärtig ein politisch ganz zentrales Thema. Kein Tag vergeht, an dem nicht darüber diskutiert, oder schlimmer einfach behauptet wird, was nun das »Eigene« – in Sprache, Kultur, Denken, Werten – im Unterschied zum »Fremden« sei. Wie diese Fragen verhandelt werden und von welchen Positionen aus hat unmittelbare Auswirkungen auf Menschen. Theorie ist nun nicht das, was jenseits der (politischen) Praxis stattfindet, sondern ist jedem Handeln inhärent. So verstehen sich Gender Studies, Cultural Studies und Queer Studies auch als politische Projekte, in denen Fragen nach Repräsentation, politischen Strategien und Gesellschaftsmodellen eine bedeutende Rolle spielen.

Im logozentrischen Denken, das auf der Opposition von Eigenem und Anderem basiert, bedingen Identität und Alterität einander, sind konzeptuell zusammen-

gehörige Begriffe.<sup>5</sup> Allerdings mit der Schwierigkeit, dass hier kein »Dazwischen« oder »Darüberhinaus« möglich ist und eine Hierarchisierung zu Ungunsten des »Anderen«, des »Fremden« stattfindet. Gudrun Perko erläutert »Identität« als identitätslogisches Denken, das auf Binaritäten basiert und in der griechisch-okzidentalen Philosophie mit Inhalten wie Mann-Frau, Kultur-Natur, Geist-Körper usw. gefüllt wird. Aus den logischen Binaritäten werden dichotome Polarisierungen, mit denen hierarchisch eingeteilt und explizit bewertet werden. Der erste Term wird demnach immer als das Wertvollere, Bessere, Höhergestellte gesetzt (Perko 2005, S. 105). Das Problem, das mit der Vorstellung einer einheitlichen und abgeschlossenen Identität von Personen und Gruppen verbunden ist, hat im Wesentlichen zwei Dimensionen: erstens mit der Vorstellung vom Subjekt als autonomem und einheitlichem Selbst, die in Frage zu stellen ist. Zweitens mit der Konsequenz aus der Dynamik der Oppositionen, wonach sich das eine über das andere definiert. Männlichkeit definiert sich über die Konstruktion des Anderen der Weiblichkeit. Dasselbe gilt für Heterosexualität, die Homosexualität als Gegensatz konstruiert oder Weiß-Sein, das über die Beschreibung der Nicht-Weißen, Schwarzen, Farbigen, oder, im historischen Diskurs, der »Wilden« hergestellt und privilegiert wird. Mit Bezugnahme auf postkoloniale Theorien, wie Edward Saids Arbeit über »Orientalism«, kann dieser Prozess wie folgt beschrieben werden:

Der Orientalismus konstruiert die Menschen im Orient als das Gegenbild der Europäer/-innen, als ihre Anderen. Der Versuch, die Anderen Europas zu verorten und festzulegen, geht zugleich mit der Bestimmung eines positiv besetzten europäischen Selbst einher. (Do Mar Castro Varela/Dhawan 2005, S. 32)

Die Kritik richtet sich daher gegen Identitätskonzepte, die letztlich immer auf diskursiven Festlegungen des Eigenen und des Anderen und auf Ausschlussprozessen basieren. In Theorie und (politischer) Praxis geht es nun darum, Strategien zu entwickeln, die eine Artikulation von Differenz ermöglichen, »die weder universalistische Vereinheitlichungen noch normative Ausgrenzungen forcieren« (Engel 2002, S. 96). Mit der Dezentrierung des Subjekts, das nun als »Effekt (s) einer symbolisch-diskursiven Praxis« und als »dynamischer Kreuzungspunkt« verschiedener Identifikationen verstanden wird, ist eine Möglichkeit formuliert, die auch für den Umgang mit literarischen Texten von Bedeutung ist, die ja selbst immer Teile der Diskurse über das Eigene und das Andere oder das Fremde sind.

### 3. Pippi Langstrumpf

Astrid Lindgren, deren 100. Geburtstag in diesem Jahr begangen wird, hat mit *Pippi Langstrumpf* eine der berühmtesten Kinderbuchfiguren geschaffen und wohl die unkonventionellste Mädchenfigur. Pippi wird wegen ihrer Besonderheiten von vielen gemocht – sie wird vor allem als ungewöhnlich starkes und unabhängiges

---

5 Aus phänomenologischer Sicht vgl. Raible 1998, S. 11.

Mädchen wahrgenommen und insofern durchaus als pädagogisches Vorbild (nicht nur) für Mädchen betrachtet.<sup>6</sup> Lindgrens erstes Pippi-Buch, dt. *Pippi Langstrumpf*, erschien im schwedischen Original 1945 und hat seither eine ungebrochen intensive Rezeption weltweit erfahren.

Das Thema Identität/Alterität ist in diesem Buch ganz zentral. Bereits in den Anfangssätzen wird dies deutlich:

Am Rand der kleinen, kleinen Stadt lag ein alter verwahrloster Garten. In dem Garten stand ein altes Haus, und in dem Haus wohnte Pippi Langstrumpf. Sie war neun Jahre alt, und sie wohnte ganz allein dort. Sie hatte keine Mama und keinen Papa, und eigentlich war das sehr schön, denn so gab es niemanden, der ihr sagen konnte, dass sie schlafen gehen sollte, wenn sie gerade mitten im schönsten Spiel war, und niemand, der sie zwingen konnte, Lebertran zu nehmen, wenn sie lieber Bonbons essen wollte. (Lindgren 1987, S. 8)

Schon die räumliche Situierung von Pippis Haus in diesem alten Garten am Rande der Stadt – der Garten ist »wild« – werden Differenzen in Form binärer Oppositionen eröffnet: zwischen Zentrum und Rand, Zivilisation und Wildnis, zwischen vollständigen Familien und dem verwaisten Kind, also einer bestimmten sozialen Ordnung und ihrem Gegensatz, der »wild« Unordnung. Diese andere Ordnung wird aber nun nicht abgewertet, sondern wider Erwarten als »eigentlich schön« präsentiert. Über diese Darstellung funktioniert Pippi als lustige, phantasievolle, starke Ausnahmefigur: eine märchenhafte Fiktion. Vor allem ihre übernatürlichen körperlichen Kräfte konterkarieren das typische Bild vom schwachen Mädchen, aber auch ihre Art sich zu kleiden, ihre Interessen und ihr gesamtes Verhalten stehen außerhalb konventioneller Geschlechterrollen. Pippi ist auch ein (Kinder-)Wunschtraum, der das Kindsein in einer oft schwer verständlichen Erwachsenenwelt thematisiert: Die so wundersam starke und autonome Figur ist der absolute Gegensatz zu der Abhängigkeit und Ohnmacht, die Kinder immer wieder erleben. Dass diese Unabhängigkeit aufgrund der bestehenden Normen für Pippi auch einen Preis hat, nämlich Einsamkeit und einen Mangel an Geborgenheit und Fürsorge, wird im Text immer wieder expliziert – als müsste gleichsam diese Autonomie sanktioniert werden. Die Eltern sind abwesend: Pippi imaginiert die tote Mutter als Engel »oben im Himmel« (Lindgren 1987, S. 9). Der Vater ist Kapitän, der zu Beginn des ersten Buchs als ertrunken gilt, aber Pippi ist sicher, dass er »König über alle Neger geworden war« (Lindgren 1987, S. 10). Vor allem der weltreisende Beruf des Vaters bedeutet für das »Anders«-Sein Pippis eine wichtige Referenz. Die Normen und Konventionen der Kleinstadt-Erwachsenen werden vermittels der »Berichte« aus der weiten Welt kenntlich gemacht und in Frage gestellt. Pippi bezieht ihr Selbstverständnis dabei nicht aus einer Auflehnung gegen Normen und Konventionen, es geht um keine Coming-of-age-Geschichte für Kinder, sondern sie ist als radikal Fremde gezeichnet, die sich über alles, was Erwachsene *und* Kinder tun, ganz verwundert zeigt und

---

6 Vgl. die Arbeiten von Mattern 2002 und Hormann/Löss 2006.

selbstbewusst ihren eigenen Wünschen und Ideen folgt. Zugleich wird aber deutlich, dass die Heldin des Buchs einem Rechtfertigungszwang unterworfen ist. Die erste Begegnung mit Tommy und Annika, den Nachbarskindern, zeigt das. Pippi geht auf der Straße rückwärts an den beiden vorbei:

Schließlich fragte Tommy:

»Warum bist du rückwärtsgegangen?«

»Warum ich rückwärtsgegangen bin?«, sagte Pippi. »Leben wir etwa nicht in einem freien Land? Darf man nicht gehen, wie man möchte? Übrigens will ich dir sagen, dass in Ägypten alle Menschen so gehen, und niemand findet das auch nur im Geringsten merkwürdig.« (Lindgren 1987, S. 15)

Auch wenn die Kinder einwenden, dass Pippi lügt, ist mit »Ägypten«, »Hinterindien« und »Kongo« eine Dimension eingeführt, die Konventionen als zeitlich und räumlich beschränkt erkennbar macht und sie damit als veränderlich kennzeichnet. Noch grundsätzlicher beharrt Pippi in diesem ersten Gespräch darauf, dass in einem freien Land jede/r tun könne, was sie/er wolle. Ihre Rolle bleibt jedoch festgelegt darauf, dass sie merkwürdig ist und ihr Verhalten und Denken stets erklären, begründen, rechtfertigen muss.

Der Text hat damit einerseits eine kritisch-satirische Ebene, die sich über die Engstirnigkeit und Spießigkeit der Kleinstadt-BewohnerInnen lustig macht und als Plädoyer für mehr Freiraum in jeder Hinsicht gelten kann. Andererseits wendet sich der Witz gegen das »Andere« selbst: Es hat seine Funktion darin, im größtmöglichen Kontrast, gesteigert bis zur Groteske und Absurdität, das sonst Unwidersprochene zu konterkarieren. Das »Andere« kommt darüber hinaus nicht vor; es geht nicht darum, wie etwa Menschen in Brasilien oder Guatemala wirklich leben. Diese Auslassung betrifft die »fremden Länder« und die dort lebenden »fremden Leute« ebenso wie Pippis Art, ein »Mädchen« zu sein.

Ein Zeichen dafür, dass die bestehende Geschlechterordnung letztlich stabilisiert wird, ist der Umstand, dass die beiden Kinder ihre Rollen nicht verändern: Der Junge Tommy ist immer der Mutigere, der sogleich bereit ist, Pippis Späße mitzumachen, während Annika stets die Ängstliche und Zögernde ist. Pippi selbst vereint zwar »weibliche« und »männliche« Dimensionen (sie kocht, bäckt, näht ebenso wie sie klettert, rennt und sich prügelt), aber die Begegnung mit ihr verändert nichts an dem Norm-Geschwisterpaar. So kann wohl auch erklärt werden, warum die Eltern den Kindern den Umgang mit Pippi nicht verbieten. Erzählökonomisch ist die Beharrungstendenz der beiden zu verstehen: Das Lustige der Erzählung generiert sich ja aus der Spannung zwischen der vertrauten Welt und ihren bekannten Normen und einem Anderssein, das gesellschaftliche Konventionen »verletzt«. Die Konsequenz daraus ist jedoch, dass dieses »Anderssein« letztlich nicht imstande ist, die bestehende Ordnung zu berühren. Pippis Welt erscheint als abgetrennt vom übrigen Geschehen in der kleinen Stadt: Erzählt werden nur einzelne Begegnungen – wie etwa die mit den Polizisten oder Pippis Auftritte in der Schule und beim Kaffeekränzchen. Pippi wird von den einen ignoriert, von den anderen gemieden oder – wie von Annikas und Tommys Mutter und der Lehrerin – aus dem Haus geworfen. Es

findet also keine »Integration« statt, sondern eine radikale Ausgrenzung. Die beiden Nachbarskinder sind ihr ausschließlicher dauerhafter Kontakt. Dass sie in diesem ersten Buch ihren einzigen sozialen »Erfolg« im Zirkus, einem Ausnahmeort par excellence, erfährt, bestätigt diese Annahme. Im Zirkus sind schließlich die Clowns zu finden – und Pippi entspricht ganz einem Clown – mit allen identitätskritischen Implikationen, die in der Tradition dieser Figuren möglich sind. Pippis äußere Erscheinung zeigt das: wiewohl weiblich konnotiert, sind die Brüche mit traditionellen Formen von Weiblichkeit, wie sie Annika und die anderen Frauenfiguren repräsentieren, nicht zu übersehen. Das Bild für diese Brüche findet sich in der Beschreibung von Pippis Kleidung: »[Ihr Kleid] war wunderschön gelb; aber weil der Stoff nicht gereicht hatte, war es zu kurz, und so guckte eine blaue Hose mit weißen Punkten darunter hervor.« (Lindgren 1987, S. 13) In dieser clownesken Erscheinung, dem bunten Durch- und Übereinander »männlicher« und »weiblicher« Kleidung besteht das Moment der Vermischung und Überlagerung von Merkmalen und Verhaltensweisen, die in der binären Geschlechterlogik getrennt sind. Allerdings – und insofern bliebe das Potenzial in Hinblick auf eine Auflösung der Geschlechterdichotomie beschränkt – haben Clowns und Clowninnen klar zugewiesene Orte und Funktionen. Clowns sind AnarchistInnen auf Zeit auf zugewiesenem Terrain, wo »Clown« als Clown akzeptabel und »lesbar« ist. Der spannende Effekt des Clownesken könnte nun aber sein, dass »Geschlecht« aufhört, eine relevante Kategorie oder klar bestimmbar zu sein: Mögen Clowns auch ein Geschlecht haben – was für eines und ob nur eins von zweien, das lässt sich nicht auf den »ersten Blick« beantworten.

#### 4. Pippi im Unterricht

*Pippi Langstrumpf* ist weder eine harmlos lustige noch eine »Heldinnen«-Geschichte, nicht nur eine gesellschaftskritische Erzählung, sondern ein trotz der einfachen Form komplexer Text, der eine Vielzahl an Widersprüchen und Mehrdeutigkeiten in Bezug auf »Identität« enthält. Anhand der entwickelten Fragen und am Beispiel von Pippis Abenteuern lässt sich zeigen, dass an der Dekonstruktion orientierte Zugänge auch für schulische Lektüren und einen Umgang mit Texten fruchtbar gemacht werden können, der Anknüpfungspunkte für die SchülerInnen eröffnet, die sie auch mit ihrem eigenen Leben verbinden. Es ließe sich in den verschiedenen Schulstufen mit Bezug auf das Buch und auf unterschiedliche Weise zum Beispiel fragen und gemeinsam diskutieren, was Fremd- oder Anderssein bedeuten kann, wie Freundschaft funktioniert, was Alleinsein heißt, auf welche Weisen man »stark« sein kann, wie Mädchen und Buben sein könnten, wie Kinder und Erwachsene miteinander umgehen usw. usf. Es ließe sich auch fragen, wie andere Menschen leben, wo die von Pippi genannten Länder liegen und was dort »normal« ist. Der Phantasie der LehrerInnen und SchülerInnen ist hier wohl keine Grenze gesetzt.

## Literatur

- BARK, JOACHIM; FÖRSTER, JÜRGEN: Zu diesem Band. In: Dies. (Hrsg.): *Schlüsseltex-te zur neuen Lesepraxis*. Stuttgart: Klett 2000, S. 5.
- DIES. (Hrsg.): *Schlüsseltex-te zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik*. Stuttgart: Klett 2000.
- BARTH, SUSANNE: Differenzen: weiblich – männlich? In: *Praxis Deutsch* 143, 1997, S. 17–23.
- BARTHES, ROLAND: Der Tod des Autors. In: Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Martinez, Matias; Winko, Simone (Hrsg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam 2000, S. 185–193.
- BIERMANN, HEINRICH; SCHURF, BERND: Frauensprache und Frauenliteratur im Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 39/1992, S. 46–53.
- BRINKER-GABLER, GISELA (Hrsg.): *Deutsche Literatur von Frauen*. 2 Bde. München: H.C. Beck 1988.
- BRINKER-GABLER, GISELA; LUDWIG, KAROLA; WÖFFEN, ANGELA (Hrsg.): *Lexikon deutschsprachiger Schriftstellerinnen 1800–1945*. München: dtv 1986.
- BUTLER, JUDITH: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Aus dem Amerikanischen von Kathrina Menke. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006.
- DO MAR CASTRO VARELA, MARIA; DHAWAN, NIKITA: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript 2005.
- ENGEL, ANTKE: *Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation*. Frankfurt/M.: Campus 2002.
- FÖRSTER, JÜRGEN: Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2002, S. 231–246.
- DERS.: Die postmoderne Literatur – eine Provokation für Wissenschaft und Unterricht? In: Erb, Andreas (Hrsg.): *Baustelle Gegenwartsliteratur. Die neunziger Jahre*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998, S. 224–233.
- FOUCAULT, MICHEL: Was ist ein Autor? In: Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Martinez, Matias; Winko, Simone (Hrsg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam 2000, S. 198–229.
- GARBE, CHRISTINE: Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: *Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, 12/2002, S. 35–52.
- HAAS, GERHARD; MENZEL, WOLFGANG; SPINNER, KASPAR: Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht. In: *Praxis Deutsch* 123, 1994, S. 17–25.
- HORMANN, ROSE, LÖSS, CORNELIA: *Pippi Langstrumpf. 8 fächerübergreifende Lernzirkel für die 3. und 4. Klasse*. Horneburg: Persen 2006.
- KAMMLER, CLEMENS: *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000.
- MATTERN, KIRSTEN: Mein Star heißt Pippi Langstrumpf. Eine Filmfigurenanalyse. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 29, H. 175, 2002, S. 22–26.
- PERKO, GUDRUN: *Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens*. Köln: Papyrossa 2005.
- Praxis Deutsch*, H. 73, 1985 (Schwerpunkt: »Mädchen – Junge«).
- RAIBLE, WOLFGANG: Alterität und Identität. In: *LiLi*, H. 110, 1998, S. 7–22.
- SILVERMAN, KAJA: *The threshold of the visible world*. New York, NY u. a.: Routledge 1996.
- SPINNER, KASPAR H.: Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht – am Beispiel der Grimmschen Märchen. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6, 1995, S. 9–18.
- SPREE, AXEL: Kritik der Interpretation. In: Eicher, Thomas; Wiemann, Volker (Hrsg.): *Arbeitsbuch: Literaturwissenschaft*. Paderborn u. a.: Schöningh 1996, S. 185–215.

Stefan Krammer

## Spielarten des Männlichen

### Anregungen (nicht nur) für den Literaturunterricht

Was haben eigentlich all die Ferdinands, Ulrichs und Oskars, die wir aus den verschiedensten Texten der Weltliteratur kennen, gemeinsam? Ohne diese literarischen Figuren in ihren jeweiligen Romanen, Dramen, Erzählungen zu verorten, ohne ihre Geschichten, Handlungen und Charaktere näher auszuführen, liegt die Antwort auf der Hand, oder vielmehr im Namen der Figuren, der ihnen ein Geschlecht zuschreibt und sie demnach auch eindeutig als männlich markiert. Ob allerdings der Name auch hält, was er in Bezug auf das Geschlecht verspricht, wird erst in der kritischen Lektüre und Analyse der literarischen Texte zu klären sein. Nicht unwesentlich sind dabei unsere Vorstellungen und Erwartungen, die wir an den Mann (und sei er auch nur literarisch erfunden) stellen, gestützt von den herrschenden Diskursen und dem Wissen darüber, was denn einen Mann eigentlich ausmacht. Indem Literatur selbst an diesen Diskursen Anteil nimmt, werden literarische Texte zu Archiven des Wissens über das Geschlecht. Diese gilt es im Rahmen eines Literaturunterrichts, der *Gender* als kritisches Instrument der kulturellen Reflexion und als Analyse-kategorie begreift, zu nutzen, um dadurch selbst an den Diskursen teilhaben zu können.

Folgende Ausführungen sind als Anregungen für einen Literaturunterricht zu verstehen, der kulturelle Konstrukte von Geschlecht, insbesondere die unterschiedlichsten Konstruktionen von Männlichkeit in literarischen Texten, aufzeigt und kritisch in Frage stellt. Was den Mann zum Mann macht, soll nicht als biologisches

Schicksal verstanden, sondern in einen gesellschaftlichen Bezug eingebunden werden. Es geht dabei keineswegs um eine homogene Beschreibung von Männlichkeit, die sich aus der binären Positionierung und Polarisierung zur Frau erklärt, vielmehr soll das Augenmerk auf die Pluralität von Männlichkeiten und auf die Vielfalt von Geschlechterarrangements, die eine eindeutige Zuschreibung an Mann oder Frau überholt erscheinen lässt, gelenkt werden. Anhand von Erwartungen, die an Geschlechtsrollen geknüpft sind, Verunsicherungen durch soziale Bewegungen sowie Brüchigkeiten bestehender Rationalitätsvorstellungen soll das Konzept eines einheitlichen Männlichkeitsmusters in Frage gestellt werden:

Die Erforschung der Männlichkeit beginnt mit der Entdeckung des Plurals. Statt eines monolithischen Kollektivsingulars kommen bei genauer Betrachtung eher plurale und widersprüchliche »Männlichkeiten« zum Vorschein. (Erhart 2000, S. 134)

Von besonderer Relevanz ist die Fragestellung, unter welchen Bedingungen die geschlechtliche Konstruktion erfolgt und inwiefern die so entstandenen Identitäten verändert werden können. Die Konstruktion von Geschlecht zieht demnach immer auch eine Dekonstruktion und Rekonstruktion hinter sich her (vgl. dazu die theoretischen Ausführungen von Babka und Hochreiter in diesem Band).

Im Zentrum der Analyse der literarischen Texte stehen die männlichen Figuren. Sie sollen nicht nur hinsichtlich der Kategorie *Gender* charakterisiert werden, sondern innerhalb der Figurenkonstellation positioniert werden. Welche Rolle sie in der Reproduktion gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse spielen, soll durch Analyse der Beziehungen zwischen Männern und zwischen Mann und Frau verhandelt werden. Hierbei können auf Erkenntnisse der Männlichkeitsforschung zurückgegriffen werden, wie sie in den letzten Jahren auch im Rahmen von *Gender Studies* diskutiert werden. Insbesondere das Konzept der hegemonialen Männlichkeit, wie es der australische Soziologe Robert Connell in seinen Untersuchungen *Der gemachte Mann* (2006) darlegt, liefert wichtige Impulse in der Auseinandersetzung mit den Verhältnissen zwischen den Geschlechtern:

Hegemoniale Männlichkeit kann man als jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis definieren, welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frau gewährleistet (oder gewährleisten soll). (Connell 2006, S. 98)

Connells Konzept beschreibt nicht nur die patriarchalen Strukturen zwischen Mann und Frau, sondern untersucht vor allem auch die Dominanzverhältnisse zwischen Männern. Diese werden nach den Prinzipien der Unterordnung, Komplizenschaft und Marginalisierung (Connell 2006, S. 99–102) strukturiert, als Beispiele werden ethnische Zugehörigkeit, Klasse und sexuelle Orientierung genannt.

Während in der Soziologie die Ausdrucksformen von Männlichkeit eng an den sozialen Standort gebunden sind, wie das auch das Connell'sche Konzept vor Augen führt, eröffnet Literatur ein Spiel mit fiktiven Identitäten, ermöglicht Überschreitungen von Geschlechtsrollen und auch die Aufhebung der Geschlechtergrenzen. Dieses Potential von literarischen Texten sollte in einem Literaturunterricht auf je-

den Fall genutzt werden. Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, dass auch die Inszenierungen der Geschlechter in der Literatur nicht beliebig sind, sondern individuell beeinflusst und innerhalb des historischen und soziokulturellen Kontexts zu stellen sind (Stephan 2000, S. 297). Der Reiz, sich mit *Gender* in der Literatur auch im Deutschunterricht auseinanderzusetzen, mag gerade darin liegen, dass Männlichkeit und Weiblichkeit in verschiedenen Kulturen, zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Personen auf unterschiedlichste Weise verhandelt werden.

Folgende Literaturempfehlungen, die thematisch aufeinander bezogen sind, berücksichtigen die unterschiedlichsten Inszenierungsmöglichkeiten von Geschlecht und sollen insbesondere Lektüren ermöglichen, die Männlichkeit als vielfältige literarische Konstruktionen offenlegen. Die Auswahl der Texte beschränkt sich auf die Literatur der letzten hundert Jahre. Die Anregungen können und sollen aber beliebig erweitert werden, insbesondere auch durch Texte aus früheren Epochen. Vor allem auch in der mittelalterlichen Literatur, die meist von männlichen Helden erzählt, werden die unterschiedlichsten Zugänge zu Männlichkeit eröffnet (vgl. dazu Baisch u. a. 2003). Ebenso könnten Texte aus dem Bereich der Trivilliteratur herangezogen werden, weil diese stark mit Stereotypen arbeiten und dadurch in besonderer Weise die Konstruktion von Geschlechtsrollen entlarven. Wenn es hier auch um Spielarten des Männlichen geht, ist die Auswahl nicht nur auf männliche Autoren zu beschränken, sondern es sollten auch weibliche Schriftstellerinnen zu Wort kommen. Für die Analyse der Texte wird das Geschlecht des Autors oder der Autorin dann eine Rolle spielen, wenn es darum geht, männliche Selbstbilder und Männlichkeitsbilder, wie sie von Frauen beschrieben werden, vergleichend zu erforschen.

### 1. Das Gesetz des Vaters oder die patriarchale Gesellschaft

Die Literatur bietet eine Bandbreite an literarischen Vaterfiguren. Diese innerhalb des Literaturunterrichts vergleichend zu untersuchen, ermöglicht einen Einblick in männliche Identitätsbildungsprozesse.

Mittlerweile zum (Schul)Klassiker ist sicherlich Franz Kafkas *Brief an den Vater* (1919, erschienen 1952) geworden, in dem die problematische Vater-Sohn-Beziehung thematisiert wird. Über biografische Bezüge hinaus ist die Lektüre des Textes insofern lohnend, weil er das Bild eines dominanten Vaters entwirft, an dem der Sohn zugrunde zu gehen scheint. Die Konstruktion von Männlichkeit erweist sich im doppelten Sinne interessant, weil hier das Mächteverhältnis zwischen zwei Männern verhandelt wird. Vater und Sohn sind als wesensunverträgliche Oppositionen aufgebaut: Dem starken, impulsiv-jähzornigen Vater ohne Bildung steht ein verweichlichter, vergeistigter Sohn gegenüber. Der Text gibt in Hinblick auf seine rhetorische Verfasstheit spannende Einblicke in die ungleiche Männerbeziehung: So bekundet Kafka zu Beginn des Briefes seine eigene Schuld an der Entfremdung, um in der Folge eine leidenschaftliche, allerdings analytische Anklage gegen den Vater zu richten, die diesen als allmächtigen Patriarchen entlarvt.

Die hierarchische Struktur zwischen Vater und Sohn ist auch Thema in Franz Werfels *Nicht der Mörder, der Ermordete ist schuldig* (1920). Die Novelle ist als Rebel-

lion gegen den Vater zu lesen, der für Drill, Demütigung und Gefühlskälte steht. Diese scheinbar männlichen Attribute sollen auch dem Sohn durch eine strenge militärische Erziehung zuteil werden. Die Uniform wird allerdings als Korsett erlebt, wird zum Signum für Uniformität und für den vom Vater auferlegten Leistungszwang. Der Vatermord erweist sich in letzter Konsequenz als einzig möglicher Ausweg, die Macht des Vaters zu brechen. Die Schuldfrage ist bereits im Titel geklärt. Werfels Anklage gegen den Vater geht über die individuelle Problematik hinaus, nimmt vielmehr den Kampf gegen die patriarchale Weltordnung auf, in dem sich die revolutionäre Auseinandersetzung des Expressionismus mit der traditionellen Gesellschaftsstruktur abzeichnet.

Einem väterlichen Patriarchen, der auf körperliche Züchtigung nicht nur in der Erziehung seines Sohnes setzt, begegnen wir in Franz Innerhofers *Schöne Tage* (1974). Die Vater-Sohn-Beziehung wird dort als das hierarchische Verhältnis zwischen Herrn und Knecht beschrieben. Mit sechs Jahren wird Holl auf den Hof seines leiblichen Vaters gesteckt, wo er als Knecht, als »Leibeigener« seines Vaters lebt und vor allem arbeitet. Das Kind macht alles, was ihm befohlen wird, um den Vater möglichst keine Gelegenheit zu Handgreiflichkeiten zu liefern. Die Erniedrigung vom Vater geht so weit, dass Holl um die Züchtigungen zuerst bitten und sich danach bedanken muss. Die körperlichen Zurichtungen sind als Maßnahmen zu sehen, die das patriarchale System repräsentieren und gleichsam aufrecht erhalten. Gewalt bestimmt das Herrschaftsverhältnis, ist gleichsam integraler Bestandteil hegemonialer Männlichkeit. Innerhofer gibt dabei wenig Hoffnung, dass diese in irgendeiner Form gebrochen werden könnte.

In Thomas Bernhards *Theatermacher* (1985) ist es ebenfalls der Vater, der eine gewaltige Herrschaft über seine Familie ausübt. Bruscon gebärdet sich sowohl verbal als auch gestisch als herrschsüchtiger Patriarch und Tyrann, der seine Familie zu Theatersklaven macht, diese als Idioten, Dummköpfe und Krüppel diffamiert und ihnen alle (künstlerischen) Fähigkeiten abspricht. Das Mächteverhältnis scheint von Anfang an klar verteilt, Bruscon hat das Sagen und kommandiert mit seinen endlosen Suaden seine Familie herum. Am Ende muss er dennoch kapitulieren, wenn sein Theaterstück nicht aufgeführt werden kann. Die Macht ist gleichsam in Ohnmacht gefallen.

Ambivalente Vaterfiguren finden sich auch in Marlen Haushofers Roman *Himmel, der nirgendwo endet* (1966), in dem die kleine Meta ihren Vater nur dann als Patriarchen erlebt, wenn er vor der Mutter den Schein eines solchen bewahren muss, und in Margit Schreiners Roman *Nackte Väter* (1997), in dem in Episoden die Lebensgeschichte des verstorbenen Vaters erzählt, ja gleichsam enthüllt wird. Der nackte Vater liefert nicht das Bild des starken Mannes, sondern präsentiert sich vielmehr in seiner Verletzlichkeit.

Als vertiefende Lektüre sind Walter Erharts Untersuchungen zu den *Familienmännern* (2001) zu empfehlen, die Vatergeschichten als narrative Formen der literarischen Moderne beschreiben. Weitere Anregungen zur Rolle des Vaters in der Literatur des 20. Jahrhundert bieten Faulstich und Grimm (1989), zur Vater-Sohn-Beziehung in mittelalterliche Literatur Keller u.a. (2006).

## 2. Der Pantoffelheld oder die Kunst des Verführens

»Mythos und Geschlecht gehören untrennbar zusammen.« (Stephan 2000, S. 82) Wenn wir literarische Texte hinsichtlich ihrer Konstruktion der Geschlechter lesen, gilt es gleichsam auch Arbeit am Mythos (Blumenberg 1979) zu leisten. Für die Geschlechterordnung erweisen sich nicht nur die antiken Mythen (z. B. Ödipus, Odysseus) als relevant, sondern insbesondere auch die modernen. Am Beispiel von Don Juan und Casanova sollen zwei Archetypen des Frauenhelden untersucht werden, die beide in besonderer Weise die Kunst des Verführens zu beherrschen scheinen.

Der italienische Abenteurer Giacomo Girolamo Casanova (1725–1798) ist als unersättlicher Liebhaber, tollkühner Reisender, Spion, Künstler und Schriftsteller bekannt. Als literarische Figur kennen wir ihn beispielweise aus Hermann Hesses *Casonovas Bekehrung* (1906) oder aus Arthur Schnitzlers *Casonovas Heimfahrt* (1918). Bei Hesse will Casanova nach einem Treffen mit einem Abt sein bewegtes Leben ändern und Mönch werden. Unverbesserlich, wie er nun aber einmal ist, lässt ihn die Ankunft vier hübscher Damen im Gasthof nicht gleichgültig und er beginnt sie mit allen Regeln der Verführungskunst für sich zu gewinnen. Bei Schnitzler finden wir ebenso einen liebeshungrigen Casanova, der unbedingt die Nichte seines Freundes vor seiner Abfahrt nach Venedig erobern möchte. Hinter der Fassade des strahlenden Charmeurs werden allerdings die Müdigkeit, die verzweifelte Besessenheit und die Angst vor der Einsamkeit und dem Tod deutlich spürbar. Der männliche Held erweist sich als Erotomane, dessen Liebe zu einer oft unerreichbaren Person wahnhaft ausgeprägt ist. Beide Texte eignen sich gut, die Rhetorik der Verführung zu untersuchen und zu zeigen, wie Verführung eine Form der Machtausübung und Herrschaft ist.

Wie Casanova ist auch die spanische Sagengestalt Don Juan als gewissenloser Liebhaber vieler Frauen in die Literatur eingegangen, in den verschiedensten Stoffbearbeitungen werden unterschiedliche Aspekte seiner Männlichkeit zum Thema gemacht. In Ödon von Horvaths *Don Juan kommt aus den Krieg* (1937) ist Don Juan ein Soldat, der müde und krank aus dem Ersten Weltkrieg kommt. Auch wenn seine Virilität nicht offenbar wird, scheint ihn eine Aura zu umgeben, welche die 35 Frauen, denen er begegnet, auf ihn aufmerksam werden lässt. Zumindest regt sein ihn vorausseilender Ruf die Phantasien der Frauen an, die so lange ihre Männer entbehren mussten.

Max Frisch hingegen zeichnet in der Komödie *Don Juan oder die Liebe zur Geometrie* (1952) seinen Helden als einen Intellektuellen, der sich zunächst gar nicht für Frauen interessiert. Er misstraut sich und seinen Gefühlen und sucht grüblerisch nach Wahrheit und Unabänderlichkeit in den geometrischen Formen. In der parodistischen Überhöhung wird so der Mythos vom ungestümen Verführer ins Gegenteil gekehrt. Gerade weil er den Anforderungen seines literarischen Vorbilds nicht nachkommt, wird in überzeichneter Weise die Konstruktion eines Männlichkeitsmusters aufgezeigt, das sich in jeder Hinsicht als Fiktion erweist.

Spannend erweist sich auch Peter Handkes *Don Juan (selbst von ihm erzählt)* (2004) insofern, als er die Idee vom erfüllten sinnlichen Augenblick – gleichsam als

Signum für Männlichkeit – personalisiert. Sieben Erzähl-Tage lang berichtet Don Juan von den sieben Frauen-Tagen, die er in der Woche zuvor bei sieben verschiedenen Frauen verbracht hat. Don Juan erzählt sich dabei selbst den Mythos über sich. Er erweist sich dabei als rastloser Verführer, der nur mehr seiner Pflicht nachkommt, indem er den erfüllten Augenblick nicht im Faust'schen Sinne zu verewigen, sondern zu wiederholen sucht.

Weniger mystisch gestaltet sich die Kunst des Verführens in Zoran Drvenkars *Yugoslavian Gigolo* (2005). Dort wird sie als Überlebensstrategie bis zur Perfektion getrieben. Anleitung dafür liefert Richard Gere in seiner filmischen Rolle des »American Gigolo«. In der Nachahmung des Filmstars arbeitet der Balkan-Macho Branko an seiner Männlichkeit. So bastelt er, auf der Flucht vor dem Krieg, aber ebenso vor seinen eigenen Gefühlen, an seiner Identität, die gespeist von den unterschiedlichsten (auch kulturellen) Vorstellungen ist, wie sich ein Mann zu geben hat.

Weitere Einblicke in die Kunst des Verführens, wie sie in literarischen Werken beschrieben wird, bieten Müller-Kampel (1993), Gnüg (1993) und Lehnen (1995).

### 3. Maskeraden oder Männer in Frauenkleidern

Literatur eröffnet einen Ort, durch utopische Entwürfe, parodistische Verfremdungen und Maskeraden die Geschlechtsrollen spielerisch zu unterlaufen und die Grenzen zwischen den Geschlechtern aufzulösen. Die literarischen Texte dahingehend zu untersuchen, inwiefern beispielsweise Geschlechtertausch, Verkleidung, Mode und Fetischismus als Inszenierungsformen eines instabilen Geschlechterverhältnisses fungieren, erweist sich als spannende Aufgabe auch für den Literaturunterricht.

Virginia Woolfs *Orlando* (1928) ist geradezu ein Paradetext dafür, um zu veranschaulichen, welche unterschiedliche Identitäten eine fiktionale Figur einnehmen kann, und das über Geschlechtergrenzen hinweg. Der Roman arbeitet sehr stark mit dem Konzept der Androgynität, als (feministische) Antwort auf die übertriebene binäre Geschlechterpolarität. Im Spiel mit den Geschlechtern werden auch heteronormative Begehrensstrukturen in Frage gestellt, und dadurch in gewissem Sinne auch aufgelöst. Irritation wird so zu einem produktiven Mittel, Fragen der Geschlechterdifferenz auf den Grund zu gehen.

Die Rätselhaftigkeit, die Männern in Frauenkleidern anhaftet, wird auch in Thomas Bernhards Erzählung *Ist es eine Komödie? Ist es eine Tragödie?* offenbar. Die Unentschlossenheit, die der Titel bereits suggeriert, setzt Bernhard in der Geschlechterfrage fort. Die Irritation des Ich-Erzählers bei seiner Begegnung mit einem Mann in Frauenkleidern eröffnet ein Spiel mit Differenzen, das den Lektüreprozess in produktiver Weise vorantreibt.

Ist es Ablehnung? Ist es Faszination? Mit dem Erzähler sind auch die LeserInnen gefragt, sich gegenüber dem maskierten Mann zu positionieren und ihn als Verrückten, als Verbrecher, als Perversen oder eben als ganz normalen Mann in Frauenhalbschuhen zu lesen.

In Gerhard Fritschs Roman *Fasching* bleibt dem männlichen Protagonisten keine andere Wahl, als in die Rolle einer Frau zu schlüpfen. Die Frauenkleider dienen

nämlich dem desertierten Felix Golub als Täuschung, um die letzten Kriegmonate überleben zu können. Die Verkleidung hat allerdings ihren Preis: Demütigung und Züchtigung. Ist der Mann schon einmal zur Frau gemacht, muss er alles über sich ergehen lassen. Das Faschingsfest am Ende des Textes entlarvt die Herrschaftsstrukturen auf brutale Weise, indem Normen festgeschrieben werden, die keineswegs übertreten werden dürfen: Maskeraden – gerade wenn sie das Geschlecht betreffen – sind nun einmal nur im Fasching erlaubt.

In diesem Sinne ist auch die erste Szene in Felix Mitterers *Abraham* zu lesen, die ebenfalls auf einem Maskenball am Lande spielt. Die Verwirrung der Geschlechter, wie sie dort in Szene gesetzt wird, ist der Aufhänger für eine Geschichte über ein homosexuelles Männerpaar. Vor allem die stereotype Zuweisung von Geschlechter-Masken, wie sie Mitterer hier vornimmt, bietet Anlass zur Diskussion und Analyse, insbesondere in Hinblick auf die Frage, inwiefern geschlechtsspezifische Zuschreibungen benutzt werden, um die Figuren als homosexuell darzustellen. Welche geschlechtlichen Maskeraden zur Anwendung kommen, wenn männliche Homosexualität literarisch verhandelt wird, könnte beispielsweise auch anhand Klaus Manns Roman *Der fromme Tanz* (1925), der im Künstlermilieu des Berlin der 1920er Jahre spielt, anhand Josef Winklers Novelle *Natura Morta* (2001), die den jungen Römer Piccoletto in einem Stilleben porträtiert und dabei zum Objekt (männlicher) Begierde macht, oder Evelyn Grills Roman *Vanitas oder Hofstatters Begierden* (2005), der exzentrische Figuren in eine Scheinwelt aus Kunst und Design stellt, untersucht werden. Texte über Homosexualität auch im Unterricht zu behandeln ist als wichtiger, weil subversiver Lese-Akt zu verstehen, der zur Geschlechter-Verwirrung anstiftet. Im Sinne Butlers (1991) geht es dabei um eine Mobilisierung und Vervielfältigung jener konstitutiven Kategorien, die versuchen, die Geschlechtsidentität an ihrem Platz zu halten (S. 62). Dabei ist dem herkömmlichen Stereotyp zu begegnen, das homosexuelle Männer als »weibisch« festschreibt und ihnen von vornherein ihre Männlichkeit abspricht. Denn genau so wie all die anderen Männer bedienen sie sich Geschlechter-Masken, die vielfältiger nicht sein könnten.

Zur vertiefenden Lektüre empfiehlt sich Benthien und Stephans Sammelband *zu Männlichkeit als Maskerade* (2003), in dem Ikonen, Stereotypen und Masken des Männlichen nicht nur in der Literatur, sondern auch im Film, in der Bildenden Kunst und in der Popkultur untersucht werden. Androgynität wird bei Züger (1992), männliche Homosexualität bei Popp (1992) und (speziell für den Deutschunterricht) bei Buchholtz (2003) verhandelt.

Die ausgewählten Texte und Themenkreise können nur Schlaglichter auf die Vielfalt an Männlichkeiten, wie sie in literarischen Texten zu lesen sind, werfen. Der kleine Einblick ist demnach als Anregung für weitere Lektüren zu verstehen und als Vorgesmack, dass auch die literarische Beschäftigung mit dem Mann (und dabei muss es nicht bei einem bleiben) mitunter recht lustvoll sein kann.

## Literatur

- BAISCH, MARTIN u. a. (Hrsg.): *Aventiuren des Geschlechts. Modelle von Männlichkeit in der Literatur des 13. Jahrhunderts*. Göttingen: V&R unipress 2003.
- BENTHIEN, CLAUDIA; STEPHAN, INGE (Hrsg.): *Männlichkeit als Maskerade. Kulturelle Inszenierungen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Köln: Böhlau 2003.
- BLUMENBERG, HANS: *Arbeit am Mythos*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979.
- BUCHHOLTZ, ELISABETH: *Eine Liebe wie jede andere auch? Männliche Homosexualität in Prosatexten der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. Grundlagen – Unterrichtsmodelle – Materialien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2003.
- BUTLER, JUDITH: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1991.
- CONNELL, ROBERT: *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.
- ERHART, WALTER: *Familienmänner. Über den literarischen Ursprung moderner Männlichkeit*. München: Fink 2001.
- DERS.: Männlichkeit als Kategorie der postmodernen Kondition. In: Lützeler, Paul Michael u. a. (Hrsg.): *Räume der literarischen Postmoderne. Gender. Performativität, Globalisierung*. Tübingen: Stauffenburg 2000, S. 127–146.
- FAULTSICH, WERNER; GRIMM, GUNTER (Hrsg.): *Sturz der Götter? Vaterbilder im 20. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989.
- GNÜG, HILTRUD: *Don Juan. Ein Mythos der Neuzeit*. Bielefeld: Aisthesis 1993.
- KELLER, JOHANNES u. a. (Hrsg.): *Das Abenteuer der Genealogie: Vater-Sohn-Beziehungen im Mittelalter*. Göttingen: V&R unipress 2006.
- LEHNEN, CARINA: *Das Lob des Verführers. Über die Mythisierung der Casanova-Figur in der deutschsprachigen Literatur zwischen 1899 und 1933*. Paderborn: Igel-Verlag Wissenschaft 1995.
- MÜLLER-KAMPEL, BEATRIX: *Dämon – Schwärmer – Biedermann. Don Juan in der deutschen Literatur bis 1918*. Berlin: Schmidt 1993.
- POPP, WOLFGANG: *Männerliebe. Homosexualität und Literatur*. Stuttgart: Metzler 1992.
- STEPHAN, INGE: Literaturwissenschaft. In: Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hrsg.): *Gender-Studien. Eine Einführung*. Stuttgart-Weimar: Metzler 2000, S. 290–299.
- ZÜGER, ARNIM: *Männerbilder – Frauenbilder. Androgyne Utopie in der deutschen Gegenwartsliteratur*. Bern: Lang 1992.

Christian Holzmann

## Klatsch, Klischee und echte Kurven Anmerkungen zu Gender und Lesesozialisation

Als Kind und Benutzer der Stadtbibliothek war das Leben noch einfach – kaum war ich mit der »Bubenwand« fertig, die hauptsächlich aus Karl May und zahlreichen Abenteuerromanen, auch solchen, in denen tapfere Ministranten den Sansculotten trotzten, bestand, machte ich mich an die »Mädchenwand«; dort harften zwar gerade noch nicht die *Hanni und Nanni*-Bände meiner, aber die *Gulla*-Reihe und vor allem die aufregenden *Nesthäkchen*-Bände waren schon da. Natürlich war das nichts im Vergleich zu den knorrigen Achermann-Bänden (z. B. *Die Jäger vom Thursee*), aber wichtig war ja vor allem Lesen, Lesen, Lesen. Die quantitative Lesesozialisation war nur bedingt an den Inhalten interessiert.

Mittlerweile ist die Welt der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) um einiges komplexer und komplizierter geworden. Historisch betrachtet wurde im 19. und 20. Jahrhundert lange für eindeutige Zielgruppen geschrieben. Den Buben stand die weite Welt der großen Abenteuer offen, den Mädchen die engere der kleinen Abenteuer zwischen Haushalt und Gemeinschaft. Da durfte durchaus rebelliert werden (man denke zum Beispiel an die herzhaften Heldinnen der Angela Brazil-Romane), aber eine Rote Zora war noch nicht in Sicht. Bei allen Streichen, bei allem Backfischigen – Nesthäkchen bereitet sich auf die glückliche Mutterrolle vor. Buben aber

lernen aus Magazinen und Romanen, wie man sich in der Welt bewährt, ein Feuer entfacht und Kameraden nicht im Stich lässt.<sup>1</sup>

Es scheint jedoch, dass die vergleichsweise einfache Welt der »Little Women« und der »Hardy Boys« heute endgültig der Vergangenheit angehört, auch wenn sie immer noch, zum Teil zum Missfallen jener, die sensibel-erzieherisch wirken wollen, gerne aufgesucht wird. Wer im Mai 2007-Heft von *Literaturen* blättert, wird mit einem Schwerpunkt »Geschlechterkampf« belohnt, bei dem die Krise der Männlichkeit auffällt, die in der früheren Jugendliteratur, die ja immer Spiegel der Gesellschaft, in die man hineinwachsen soll, ist, natürlich kein Thema war. Und wer sich dem Thema Gender über die Wissenschaft nähert<sup>2</sup>, wird schnell feststellen, dass es gilt, an einem Lebenswerk zu arbeiten, so vielfältig sind die Ansatzpunkte.

Im vorliegenden Aufsatz soll es jedoch schlicht und einfach um ein paar Leseerfahrungen gehen; es soll weder die gegenwärtige Theorie diskutiert werden, noch herausgearbeitet werden, dass es ein eindeutiges Bild in der Kinder- und Jugendliteratur im Hinblick auf Gender gibt. Karin Haller (2004) hat in einem sehr lesenswerten Aufsatz kurz dokumentiert, dass sich Veränderungen bei den geschlechtsspezifischen Rollenbildern in der Kinder- und Jugendliteratur ganz eindeutig feststellen lassen, hat allerdings auch angemerkt, dass es nicht nur Grund zum Jubeln gibt. Würden mit dem aufbegehrenden Mädchen und dem sensiblen Jungen nur alte durch neue Rollenbilder ersetzt?

Noch komplexer wird die Frage nach Gender in der Kinder- und Jugendliteratur, wenn man, so wie KJL-Experte Peter Hunt (vgl. Hunt 2001, S. 278 ff.) das Umfeld mit einbezieht: Wer liest mehr, wer schreibt mehr Kinder- und Jugendliteratur, wer studiert Kinder- und Jugendliteratur an der Universität? Wer ist – berufsmäßig – eher für die Lesesozialisation verantwortlich? Und wie gehen wir mit dem Befund (vorwiegend Mädchen und Frauen sind in diesen Bereichen aktiv) um? Was bedeuten die Antworten auf die Fragen für Gender-Mainstreaming? Und eben durch seine Kürze und Lakonizität wird die Eintragung »Gender Roles« im jüngsten, immerhin vierbändigen, Standard-Nachschlagewerk, das Stereotypisierungen eben häufig sind (vgl. Zipes 2006, S. 2/126 f.), zu einer eher komplexen Angelegenheit.

Heißt das: Es ist, wie es ist? Das Stadium der Verkürzungen, Verknappungen, Vorurteile, Stereotypisierungen ist notwendig, um sich Weltwissen aneignen zu können, denn das Komplexe kann erst gedacht werden, wenn das Einfache verankert ist. Mag sein, solange man nicht im Einfachen verhaftet bleibt. Das aber verbirgt sich oft genug hinter vorgeblich differenzierten Darstellungen.

---

1 Wie sehr Bubenträume und -wissen nach wie vor in den Köpfen herumschwirren, ließe sich schön am Sensationserfolg des Jahres 2006, dem Sachbuch *The Dangerous Book for Boys* von Conn und Hal Iggulden, zeigen. Immerhin folgte 2007 Juliana Fosters *The Girl's Book: How to be Best at Everything*.

2 Ich verweise zum Beispiel – mehr oder minder willkürlich – auf zwei Werke: Braun/Stephan 2005 und Nünning/Nünning 2004.

Hallers Befund jedenfalls ist richtig: Viele Kinder und Jugendliche in der Kinder- und Jugendliteratur sind, vordergründig oder nicht, »politically correct«, und die Erwachsenen, vor allem die Pädagoginnen und Pädagogen, erfreuen sich daran. Überall dort allerdings, wo es schon im Klappentext heißt, dass mit viel Einsicht und Einfühlungsvermögen ein sensibles und differenziertes Porträt geschaffen wurde, weiß man als routinierte/r jugendliche/r Leser/in: Halt, das könnte langweilig werden und nur meine/n Lehrer/in rühren. So sind Lehrer/innen schneller vom Schicksal eines ADHS-Kindes berührt (vgl. *Joey, ab durch die Mitte* von Jack Gantos<sup>3</sup>, Dressler 2000, inkl. Folgebände) als Kinder; da muss es schon ein Buch wie Haddons *Supergute Tage* (Blessing 2004) sein, damit Jugendliche mehr als nur mildes Interesse verspüren. Aber genau da geht es natürlich nicht um korrektes Verhalten, sondern um Verständnis für das Anderssein, das auf ernste *und* unterhaltsame Weise geweckt wird, wohingegen die Bücher einer Pionierin der geschlechtssensiblen Jugendliteratur, Judy Blume<sup>4</sup>, für heutige Jugendliche künstlich und konstruiert wirken. Es stimmt: Zahlreiche Jugendromane zeichnen sich durch ein starkes Sensorium für geschlechtsspezifische Fragestellungen aus, aber die wirklich bewegenden Bücher sind entweder jene, die das *comme il faut* durchbrechen (z. B. Greens *Eine wie Alaska*, Hanser 2007) oder jene, die sich keinen Deut darum scheren.

Eines der besten Beispiele für das sich Nicht-drum-Scheren ist die Gossip-Girls-Serie von Cecily von Ziegesar, die mittlerweile auf Englisch bei Band 10, auf Deutsch bei Band 9 (*Träum doch einfach weiter*, cbj 2007) angelangt ist.<sup>5</sup> Die Serie lebt geradezu von den Rollenklischees. Die Mädchen sind schön, blond, langbeinig, reich, eine ist natürlich »a real bitch«, und die Protagonistin zeigt naturgemäß mehr Anstand als die meisten anderen Mädchen. Die Jungen sind auch reich und knackig und ein bisschen Freiwild. Und wenn einmal jemand arm ist, dann kann er/sie mit jeder Menge innerer Werte aufwarten, nicht aber so richtig am »wahren Leben« teilnehmen. Und wie sieht dieses »wahre Leben« aus?

wir wohnen alle nur ein paar minuten vom metropolitan museum of art auf der fifth avenue entfernt und haben es auch nicht weit zu unseren exklusiven jungen- und Mädchenschulen, wie der constance-billard-schule, auf der wir fast alle sind. selbst in verkatertem zustand sieht die fifth avenue grandios aus, wenn morgens das sonnenlicht auf den köpfen der sexy jungs von der st.jude-schule schimmert. (Ziegesar 2003, S. 8)

Diese Sorgen möchten wir alle haben – und es wird von vielen Leserinnen (ich persönlich kenne keinen Leser) als ungemein wohltuend empfunden, bisweilen einen

3 Die meisten der erwähnten Jugendbücher finden sich von mir rezensiert auf der Website: <http://www.rezensionen.schule.at> (unter YAN oder JuLit).

4 Interessanterweise hat der Fischer-Verlag Anfang 2007 Blumes Klassiker *Forever* neu herausgebracht. Es wäre in diesem Zusammenhang einmal interessant zu untersuchen, inwieweit dieser Tatbestand ein aktuelles Jugend-Bedürfnis abdeckt oder nur die Lehrer/innenresistenz gegen neue Romane spiegelt.

5 Nicht auf Deutsch erhältlich ist eine ähnliche Serie von Zoey Dean, deren A-List-Romane mittlerweile acht Bände umfassen.

Ausflug in derlei Trash zu unternehmen. Natürlich deckt das Angebot im Fernsehen diese Trash-Ausflüge besser ab, aber Eigengesetzlichkeiten und Ortsungebundenheit der Aktionsform Lektüre sorgen immer noch für erstaunlich hohe Verkaufszahlen bei Gossip Girls und Co. Diese Serien sind, was übrig bleibt, wenn man Bridget Jones und Andrea Sachs (aus Weisbergers *Der Teufel trägt Prada*) jeglicher bedeutensamen Handlung entkleidet. Der Text kommt, bei aller Biederkeit und bei allem Anspruch, ziemlich hohl daher; fast wahllos ein Beispiel:

Verstohlen versteckte Dan die Zigarette in der hohlen Hand und nahm einen letzten tiefen Zug, bevor er sie auf den Boden warf und austrat. Er saß auf einer Bank an der Ecke Sixth Avenue und Houston und atmete den Rauch hastig aus, als er sah, wie Bree die Straße überquerte und auf ihn zukam. Er wollte auf keinen Fall, dass sie ihn noch einmal rauchend erwischte.

»Dan!«, rief Bree. Sie schlängelte sich durch die Kolonne der Taxis, die die Sixth Avenue entlangkroch, und winkte aufgeregt. Sie hatte einen türkisblauen Sport-BH und eine kurze enge schwarze Gymnastikhose an, die an den Waden leicht ausgestellt war. In der Hand hielt sie eine graue Flasche Nalgene-Mineralwasser. »Hi! Ich freu mich, dich zu sehen«, sagte sie, als sie bei ihm war.

»Ich mich auch.« Dan schlug lässig sein Buch zu und lächelte zu ihr auf.

»Oh! Du liest ›Der Weg des Künstlers!‹«, rief sie begeistert. »Ich liebe dieses Buch.« (Ziegesar 2007, S. 141)

Alles nachvollziehbar. Falls ein Bub das Buch lesen würde – das kennt er: Nur nicht von ihr beim Rauchen erwischt werden, weil sie so zickig ist. Eine Leserin würde registrieren – aha, Hose und BH, cool, dazu eine bunte Nalgene-Flasche, cool. Und ein erwachsener (leicht zwangsneurotischer?) Leser wie ich würde sich fragen: Was liest er da? »Der Weg des Künstlers?« Wohl kaum das Buch von Alessandro Conti. Vielleicht eher doch Julia Camerons Buch. Aber das heißt ja im Original *The Artist's Way*? Moment, wie heißt es im Original von Gossip Girl Band 10? Sieh da – »The Way of the Artist?« Aber da Bree von Spirituellem spricht, muss es doch das Cameron-Buch sein. Sehr seltsam.

Natürlich erfordern diese Serien nicht so penibles Lesen etc. Es geht um Plausibilitäten, und die sind hier einfach sehr dicht. In dieser Welt ist alles möglich (auch das falsche Zitat), und es ist entweder unsinnig, sich bei der Lektüre den Kopf zu zerbrechen, oder aber es ist Teil des Vergnügens zu merken, wie viel »willing suspension of disbelief« (Coleridge) von uns gefordert wird. Niemand fragt beim Horror-Film, warum das Mädchen ausgerechnet im Dunkeln über eine einsame Wurzel stolpern muss; niemand fragt bei Gossip Girls, woher Bree plötzlich ihre ungefähre Bildung (sie erwähnt auch Hesse – das passt) hat.

Serien wie diese führen mitunter zu wütenden Diskussionen, vor allem auf Frauenseite: Sollen Jugendliche diesen Trash lesen oder sogar dazu ermuntert werden? Oder werden dadurch Rollenklischees zementiert? Meine Antwort ist: Solange sie nicht beim Trash stehen bleiben, besteht wohl keine Gefahr, denn wir haben es in den wenigsten Fällen mit unmündigen Leserinnen zu tun. Kaum jemand, der 300 gesehen hat, will Spartaner werden, kaum jemand, der *Bridget Jones* gelesen hat, wird tatsächlich ein Tagebuch zu führen beginnen. Die Mehrzahl der Leserinnen ist sich der Machart dieser Romane sehr wohl bewusst, genießt eben diese Machart auf

einer Metaebene. Genau das zeigt sich etwa bei einem Roman wie *Park Avenue Prinzessinnen* (*The Bergdorf Blondes*) von Plum Sykes (Goldmann 2005), der mir damals von einer Fünfzehnjährigen empfohlen wurde. Amazon.de liefert folgende Kurzbeschreibung:

Sie sind jung. Sie sind schön. Sie sind reich. Sie wohnen in der Upper East Side, färben sich alle 13 Tage die Haaransätze platinblond und kaufen im Luxuskaufhaus »Bergdorf Goodman« ein – wenn sie das Kaufhaus nicht bereits geerbt haben. Die Rede ist von den »P.A.P.«: den Park-Avenue-Prinzessinnen. Sie lieben ihre Freundinnen, ihre Manolo Blahniks und ihre Partys. Und sie träumen davon, verlobt zu sein – mit dem richtigen Ring am Finger ...  
(<http://www.amazon.de>, 27.04.2007)

Das klingt zuerst nach reinem Trash – ist aber voller Witz und Selbstironie und wird deswegen von den jugendlichen Leserinnen gemocht.

Etwas anders präsentiert sich die Welt da schon in der differenzierteren Chick-Lit<sup>6</sup> für Jugendliche. Als Beispiel dafür mag die Serie von Louise Rennison gelten, die mit *Frontal knutschen* (Bertelsmann 2002; Originaltitel: *Angus, Thongs and Full-Frontal Snogging*, 1999), nun bereits im sechsten Band, noch immer zum Vergnügen der jugendlichen Leserinnen, minutiös (zum Teil im Minutentakt) die Bekenntnisse der vierzehnjährigen Georgia Nicolson, auf der ewigen Suche nach ihrem »sex god« wiedergibt. Hier drehen vom Ansatz her genauso wie in Fieldings *Bridget Jones*-Büchern oder wie in zahlreichen Chick-Lit Romanen die Hormone durch; weniger subtil vielleicht, dafür aber mit mehr unterhaltsamer Weltuntergangs- und Selbstmitleidsstimmung.

Joanna Webb Jonson argumentiert in ihrem Aufsatz zur jugendlichen Chick-Lit sehr überzeugend, dass diese gerade deswegen eine wichtige Funktion erfüllt, weil sie die Welt zwar nicht als kontrollierbar (eine Erfahrung, die auch die Bridgets dieser Welt machen müssen), aber als verhandelbar erleben lässt. Ewige Verhandelbarkeiten mit dem Traumjungen, den Freundinnen, den Eltern, den Lehrerinnen und Lehrern, letztendlich aber auch mit sich selbst machen die Welt zwar nicht einfach, aber bewältigbar, sorgen für Unglück und Unbeschwertheit gleichermaßen. Wenn Haller meint, dass Identitätsfindung bedauerlicherweise auch im vorgeblich emanzipierten Jugendbuch noch immer über die Frage »Krieg ich ihn oder nicht?« funktioniert, so spiegelt das natürlich die reale Erlebniswelt vieler Mädchen wider. Das Problem ist nur, wie hoch der Anteil dieser Frage und ihrer Beantwortung an der Identitätsfindung ist. In Serien ist er naturgemäß höher, denn das sorgt ja für den Spannungsbogen, der mitunter über viele Bücher aufrechterhalten werden muss. Je unbestimmter die Identitätsfindung dieser Mädchen ist, desto leichter kann man

6 Chick Lit gilt als post-feministische Lektüre, in der der private und berufliche Alltag urbaner, hipper 20+-30+-Jähriger nachgezeichnet wird. Urtext ist Fieldings *Bridget Jones's Diary* (1996). Ein ausgezeichnete Sammelband zum Thema wurde 2006 von Ferris und Young herausgegeben, nach dessen Lektüre man auch gerne darüber nachdenken kann, wie weit Jane Austen von Chick Lit entfernt ist.

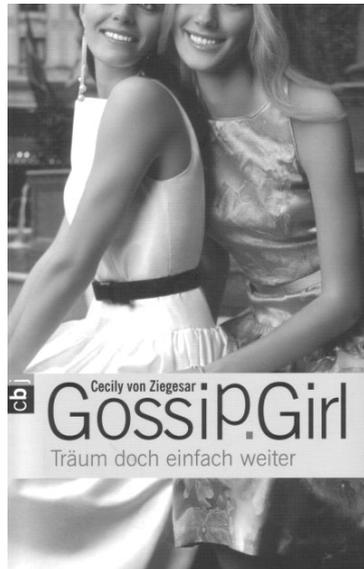


Abb. 1

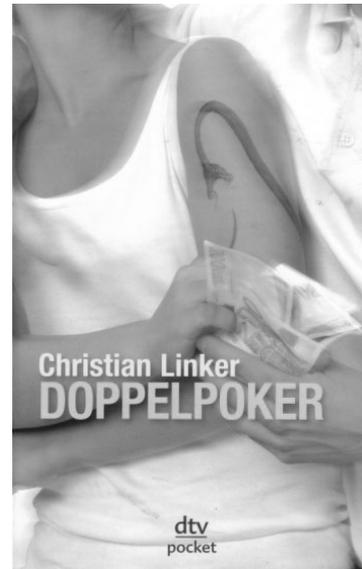


Abb. 2

sich irgendwo in ihnen wiederfinden. Webb Jonson hat gezeigt, dass schon das Cover signalisiert: »Hier ist Platz für dich!« Halbe Köpfe (Abb. 1) erlauben es, sich selbst in die Rolle hineinzuleben. Diese Cover-Gestaltung, seit ein paar Jahren auch im allgemeinen Literaturbetrieb gerne eingesetzt, legt mehr Wert auf den Gestus als den Charakter (Abb. 2).

Wichtig ist trotzdem, dass diese Romane Platz für Probe-Handeln, zumindest aber Probe-Reden bieten. Georgia führt durch ihre minutiösen Minuten-Protokolle vor, dass Raum und Zeit sein muss für obsessives Diskutieren von Zuneigung, Liebe, Sex, Trennung – und all den damit verbundenen Folgeproblemen. Sie spiegelt damit eine Wirklichkeit wider, die viele Mädchen aus ihrer eigenen Erfahrung kennen, nämlich die des obsessiven Durchbesprechens, und die sie als äußerst unterhaltsam empfinden. Manche mögen von den Serien relativ bald genug haben; dass diese jedoch eine wichtige Funktion erfüllen, zeigen die Erfolge, die Louise Rennison oder Meg Cabot (mit ihrer Prinzessin-Serie, auf Deutsch bei Bertelsmann erschienen) feiern.

Differenzierter, aber im Grunde mit ähnlichen Problemen befasst, sind zum Beispiel die Mädchen in den Büchern von Sue Limb (auf Deutsch derzeit zwei Bände, *Girl 15. Süß aber verrückt* und *Girl (fast) 16. Absolute Folter*) oder Ann Brashares (auf Deutsch derzeit drei Bände, der erste hieß *Eine für vier*, Bertelsmann 2005).<sup>7</sup> Aber

<sup>7</sup> Vor allem Brashares Serie (derzeit vier Bände auf Englisch) um vier Mädchen, die abwechselnd eine Jean tragen, die sie stärkt und selbstbewusst macht, hatte einen interessanten und differenzierten Ansatzpunkt. Leider hat die weitere Serialisierung der Sache nicht unbedingt gut getan, und der dritte Band fällt bereits deutlich ab.

auch sympathische Stimmen wie Mira aus Alexa Henning von Langes *Mira reicht's* (Rowohlt 2004), die zu ihrer Identität durch mehrere Herausforderungen finden muss, werden im Folgeband bereits leicht banalisiert. Vielleicht ist es da besser, Rollenverständnisse in mehr oder minder dysfunktionale Lebens-Verhältnisse einzubauen. Lelle aus Henning von Langes *Ich habe einfach Glück* (Rowohlt 2003) muss sich eben in vielfältigen Auseinandersetzungen vielfältig definieren. Starke Mädchen, die nicht nur an Beziehungen zu Gleichaltrigen wachsen, sondern an allen möglichen Beziehungen zu Menschen ihrer Umwelt (Eltern, Mutter, Lehrer), finden sich zum Beispiel in vielen Romanen von Jacqueline Wilson. Sie präsentiert Protagonistinnen, die ihre möglichen Rollen bei Weitem transzendieren (vgl. etwa *Tattoo Mum*, Sauerländer 2002, aber auch ihre »Girls«-Serie). Und Gus Kujer porträtiert in seinen Polleke-Bänden (alle bei Oetinger) ein Mädchen, das sich ohnehin mehrdimensional definieren muss und nicht nur über ihren »schwierigen« Freund. Es gelingt Autorinnen und Autoren offensichtlich immer wieder, der Falle, alte Rollenbilder durch neue zu ersetzen, zu entkommen.<sup>8</sup>

Authentische Stimmen, wie etwa die von Doria in Faiza Guènes *Paradiesische Aussichten* (Ullstein 2006), oder beeindruckende Charaktere wie der der Liesel Meminger in Markus Zusacks ausgezeichnetem Roman *The Book Thief* (2006; liegt leider noch nicht auf Deutsch vor), aber auch Bücher, in denen Gender und Sex klare Fronten erfahren, wie zum Beispiel in *doing it* (Carlsen 2007) und *Hundsfrau* (Carlsen 2003) von Melvin Burgess, tragen zu einer geschlechtssensiblen Sozialisation durch ihre Einmaligkeit möglicherweise deutlicher bei als so manche Serie (selbst wenn die das in negativer Weise tut).

Klarheit und Fokussierung auf bestimmte Realitäten werden auch beim Wahrnehmen von Gender-Rollen geschätzt. Wahrscheinlich zeigt ein unsympathisches Buch wie André Pilz' *No llores, mi querida – Weine nicht, mein Schatz* (Archiv der Jugendkulturen Verlag 2005), das in der Skin-Macho-Szene spielt, viel deutlicher, was Rollenverständnis bedeutet, als ein realistischer Roman von Beate Dölling (z. B. *Schutzfaktor 18*, Gulliver 2006) oder Marjaleena Lembcke (*Liebeslinien*, Nagel & Kimche 2006), in denen die Protagonistinnen ein nachvollziehbares Leben mit Beziehungs- und Freundschaftskrisen führen. Gute Chancen haben da historisierende Romane (zB die Mittelalter-Romane von Karen Cushman), denn dort kann ganz bewusst traditionelles Rollenverständnis abgehandelt werden. Wo eo ipso klassisches Rollenverständnis problematisiert wird, ist natürlich in der Schwulen- und Lesben-Jugendliteratur. Andreas Steinhöfel hat zu Beispiel mit *Die Mitte der Welt* (Carlsen 2004) eindrucksvoll eine Coming-out-Geschichte erzählt, Mirjam Pressler hat in *Für Isabel war es Liebe* (Beltz & Gelberg 2002) den Etikettierungen eine Absage erteilt, und Marion D. Bauers Sammlung *Am I blue? 14 Stories von der anderen Liebe* (Ra-

<sup>8</sup> Es wäre in diesem Zusammenhang ganz interessant zu untersuchen, inwieweit man sozusagen gegen alle Theorie oder Literaturkritik anschreiben kann; inwieweit dies zum Beispiel Christine Nöstlinger mit ihrer Routine gelungen ist, inwieweit das bei einem deutlich schwächeren Autor wie Christoph Mauz, der seine Mädchen Fußball etc. spielen lässt, funktioniert.

vensburger 2000) zeigt die vielfältigen, zum Teil auch sehr unterhaltsamen Facetten schwul-lesbischer Liebe. Diffiziler wird es bei Unsicherheiten in der Identitätsfindung, auch in der sexuellen, wie wir es etwa bei Joyce Carol Oates, deren Jugendbücher allesamt lesenwert sind, in ihrem Roman *Sexy* (Hanser 2006) vorfinden: Darren Flynn erkennt – zu spät – dass seine persönlichen Unsicherheiten fatale Folgen für andere Menschen haben können.

Letztendlich landen wir bei der Schlussfolgerung Isabels in Presslers Buch *Jeder liebt, so gut er kann*.

Neben der ungeheuer umfangreichen Literatur zur Identitätsfindung, die sehr stark durch Geschlechterrollen bestimmt ist, findet sich in der Kinder- und Jugendliteratur natürlich auch jener Bereich, in der die Frage nach Gender nur indirekt thematisiert wird, wo es um Repräsentationen geht, die sich nicht allein auf männliches/weibliches Verhalten reduzieren lassen. Natürlich haben die Romane von Mats Wahl<sup>9</sup>, in denen Gewalt ein wichtiges Thema ist, einen Gender-Aspekt, genauso wie etwa die meisten Internatsromane, wie zum Beispiel Jan Guillous *Evil – das Böse* (Hanser 2005) oder Thomas Fuchs *Unter Freunden* (Thienemann 2007). Hier ist allerdings der Fokus auf systemische Gewalt gerichtet, genauso wie er in Stalker-Romanen (z. B. Blobels *Alessas Schuld*, Arena 2006, oder Féhers *jeder schritt von dir*, Sauerländer 2006) auf Obsession gerichtet ist; die Genderisierung für das »Böse« ist jedoch nicht eindeutig. In zahlreichen Jugendbuch-Genres interessiert Gender nur indirekt, wie ein Blick auf die Fantasy-Welle beweist. Paolinis *Eragon* lässt sich natürlich unter einem Gender-Aspekt lesen, aber es wird wenig von dem, was Kinder und Jugendliche an dem Buch fasziniert, übrig bleiben. Und auch bei der Artemis Fowl-Serie von Eoin Colfer, in der wir einen zwölfjährigen Superverbrecher kennen lernen, dem ein weiblicher Elfen-Troubleshooter gegenüber gestellt wird, geht es nicht so sehr um Rollenverteilung als um Präsenz beider Geschlechter, weil sich eben heutzutage Romane mit der aktiven Doppelpräsenz der Geschlechter besser konstruieren lassen. Und auch wenn zum Beispiel die Schurkenrolle in Lemony Snickets (d. i. Daniel Handler) dreizehnbändiger Serie *Eine Reihe betrüblicher Ereignisse* mit Graf Olaf männlich besetzt ist, so kann man sich doch des Eindrucks nicht erwehren, dass sorgfältig auf die Verteilung der Geschlechter geachtet wurde. Die Autorinnen und Autoren von Kinder- und Jugendliteratur sind schlauer geworden – desgleichen aber auch die Leserinnen und Leser. Es wird mit mehr Bewusstsein produziert – und auch gelesen. Die Gossip Girls werden für das gemocht, was sie bieten: Gossip. Und die authentischen Stimmen eben für ihre Aufrichtigkeit unter den ihnen eigentümlichen Bedingungen. Dass es schwierig ist, in »eigentümlichen Bedingungen« zu leben, erfahren wir nicht nur aus der Literatur, sondern auch im Alltag, vor allem dann, wenn es um Identitätsfindung und Heranwachsen geht. So kommt es, dass wir bisweilen nicht wissen, ob das Leben ein Zerrbild unserer (schlechten)

---

9 Vgl dazu meinen Beitrag in *ide* 3/2006, S. 40–43.

Romane ist oder ob die Romane, besonders in der Kinder- und Jugendliteratur, versuchen echte und erträumte Wirklichkeiten abzubilden. Wenn man mich nach einer authentischen Heldin fragte, die einen beeindruckenden Ausgleich zwischen Fremd- und Selbstbestimmung findet, dann fiel mir als Allererstes nicht ein Buch, sondern ein Film ein: die achtzehnjährige Ana Garcia in dem Film *Real Women Have Curves* (2002) der kolumbianischen Regisseurin Patricia Cardoso. Sie setzt sich letztendlich überzeugend gegen persönliche und gesellschaftliche Widrigkeiten durch – besser und überzeugender als viele ihrer Geschlechtsgenossinnen, die wir aus Büchern kennen. Vielleicht werden die Rollenbilder mittlerweile schon längst anderswo gemacht – aber ich bin überzeugt: Noch haben die Bücher nicht verloren!

### Literatur

- BRAUN, CHRISTINA VON; STEPHAN, INGE (Hrsg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Köln: Böhlau 2005 (= UTB 2584).
- FERRIS, SUZANNE; YOUNG, MALLORY (Eds.): *Chick Lit. The New Woman's Fiction*. New York: Routledge 2006.
- HALLER, KARIN: Von Marsmädchen und Jupiterjungs. Zur Gender-Perspektive in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *Erziehung und Unterricht* 5–6/2004, S. 488–495.
- HUNT, PETER: *Children's Literature*. Oxford: Blackwell 2001.
- NÜNNING, VERA UND ANSGAR (Hrsg.): *Erzähltextanalyse und Gender Studies*. Stuttgart: Metzler 2004 (= Sammlung Metzler 344).
- VINKEN, BARBARA: Der alte Traum von Herz und Welt. In: *Literaturen* 05/2007, S. 7–13.
- WEBB JOHNSON, JOANNA: Chick Lit Jr.: More Than Glitz and Glamour for Teens and Twens. In: Ferris/Young 2006, S. 141–157.
- ZIEGESAR, CECILY VON (2003). *Ist es nicht schön, gemein zu sein?* München: cbj 2003 (= Gossip Girl 1).
- DIES.: *Träum doch einfach weiter*. München: cbj 2007 (= Gossip Girl 9).
- ZIPES, JACK (Ed.): *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature*. 4. vols. Oxford: OUP 2006.

Theresia Ladstätter

## Lesestars haben mehr als ein Geschlecht! Leseförderung und Gender

Aspekte zur Leseförderung von Mädchen und Buben werden anfangs diskutiert; wer soll wie gefördert werden? Überlegungen zu einer »anderen« Lesekompetenz und Lektüreauswahl führen in weiterer Folge hin zu einer Leseaufgabe bezüglich Gender für den Unterricht.

### 1. Leseförderung von Mädchen und Buben

»Auch wenn neuere neuropsychologische Studien zeigten, dass Frauen in Verarbeitung von verbalen Daten Männern überlegen sind [...], sind die Geschlechterunterschiede beim Lesen in ihrer Deutlichkeit nicht biologisch begründet, sondern im historisch gewachsenen sozialen Zusammenleben zu suchen« (Böck 2007, S. 7), heißt es einleitend in Margit Böcks Studie *Gender & Lesen*. Als Ansatzpunkt von »geschlechtersensibler Leseförderung« (vgl. Böck 2007, S. 80) verlangt sie in einem ersten Schritt Zuschreibungen als Realität anzuerkennen. Das macht Hoffnung, auch wenn sich die Frage immer wieder einmal aufdrängt, ob im 21. Jahrhundert biologische Gegebenheiten einfacher zu verändern sind als tradierte soziokulturelle Zuschreibungen, gesetzt dem Fall, dass diese bereits auf der Ebene des Anerkennens sind, möglicherweise besteht sogar ein Zusammenhang.

Schulische Leseförderung, die der Fortschreibung sozialer Ungleichheit entgegenwirkt, der die Emanzipation von Mädchen und Buben ein Anliegen ist, ist

---

THERESIA LADSTÄTTER ist Lehrerin für Deutsch, Philosophie, Psychologie und Friedenspsychologie am GRG 6, Rahlgasse; Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut der Stadt Wien; Lehrbeauftragte an der Universität Wien, Scholzgasse 9/9, 1020 Wien. E-Mail: theresia.ladstaetter@univie.ac.at

gefragt. Zwar ist diese Thematik nicht erst seit PISA aktuell (vgl. Lehrmann 1994, S. 99–109), doch macht die Analyse von PISA 2000 und 2003 die Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierten Leseförderung faktisch nachvollziehbar, wie Böck sehr anschaulich vorführt:

Mehr als ein Viertel der getesteten männlichen Jugendlichen sind der »Risikogruppe Lesen« zuzuordnen. Bei den Mädchen trifft dies auf rund ein Achtel zu. Dass der Anteil der Burschen in dieser Gruppe im PISA-Vergleichszeitraum 2000 – 2003 um die Hälfte stieg, während der Anteil der Mädchen gleich blieb, macht klar, wie notwendig Leseförderung ist, die die Geschlechterdifferenzen in den Mittelpunkt rückt. Die Leseförderung ist in Österreich allerdings grundsätzlich zu überdenken, wenn lt. PISA 2003 zwei von zehn Jugendlichen massive Schwierigkeiten haben, einfache Texte zu verstehen. (Böck 2007, S. 5)

An dieser Stelle einzelne Prozentzahlen oder auch die Reliabilität der Daten bzw. Fakten selbst zu dramatisieren oder zu relativieren ist nicht notwendig. Vielmehr gilt es sich vorzustellen, was es für die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler bedeuten könnte/bedeutet in der »Risikogruppe Lesen« zu sein. Schließt man aus diesen Ergebnissen beispielsweise auf persönliche Entfaltungsmöglichkeiten der SchülerInnen in Bezug auf ihren beruflichen und/oder privaten Werdegang, so braucht die Deklaration von Lesen als Schlüsselkompetenz, die in der Schule in allen Unterrichtgegenständen zu pflegen ist, wohl nicht weiter ausgeführt zu werden. Kompetenter Umgang mit diversen Medien, dazu gehören auch Bücher, ist in einem qualifizierten Job, der eine Grundlage zur persönlichen Weiterentwicklung sein kann, heute unabdingbar.

Auch wenn bei der obigen Reflexion zu PISA eine gewisse Abwärtsdynamik der Burschen sofort ins Auge springt und eine vehemente Förderung der Buben auf der Hand zu liegen scheint, so lohnt es sich, diese »eindimensionale« Perspektive eines Lösungsansatzes kurz zu überdenken. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass Mädchen ebenfalls auf Unterstützung angewiesen sind, wobei die Herausforderung auch inhaltlich eine vielschichtiger ist. »Während die Burschen insgesamt stärker an diese Kulturtechnik herangeführt werden müssen, brauchen Mädchen für den Umgang mit faktenorientierten Texten besondere Unterstützung«, heißt es differenzierter bei Böck (vgl. Böck 2007, S. 80–100), wobei die Rahmenbedingungen für SchülerInnen aus lesefreundlichen Elternhäusern unvergleichlich andere sind als für jene leseferner Schichten. Ein Mehr an Lesen heißt selbstverständlich nicht gleich ein Mehr an Zuschreibung der im Laufe der Lesepraxis transportierten Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit als Facetten sozialer Realität. Texte können solch überkommene Bilder selbstverständlich verstärken, genauso ist es möglich, in ihnen ein Aufbrechen tradiert Bilder von Geschlecht nachzulesen. Auf keinen Fall darf außer Acht gelassen werden, dass Strategien der Leseförderung immer hinterfragt werden, inwieweit sie für Mädchen und Buben adäquat oder noch spezifischer abzustimmen sind.

Ein Blick über die Landesgrenze hinaus zeigt, dass Buben sich nicht nur in Österreich als leseresistenteres Geschlecht herauskristallisiert haben. In Schwedens Schulen wird beispielsweise seit Mitte der 1990er Jahre gezielt und umfassend an einem geschlechterdifferenzierten Modell in Sachen Leseförderung gearbeitet. »Die

Leseschwäche der Jungen spielt bei diesen Aktivitäten eine zentrale Rolle, wobei eine einseitige Konzentration auf den männlichen Leser oder Nichtleser ausdrücklich vermieden werden soll« (Nix 2004, S. 107), heißt es auch hier.

## 2. Lesekompetenz, ein anderer Zugang

Um das eigene Leben selbstbestimmt zu gestalten bedarf es immer wieder eines Aufbrechens historisch überkommener geschlechtsspezifischer Begrenzungen. »Lesen eröffnet den Zugang zu via Schrift vermittelten Inhalten und ist deshalb eine wesentliche Bedingung für kommunikative Chancengleichheit« (Böck 2007, S. 54). Dieser Zugang, auch im Sinne eines »Auf- und Weiterlesens« von Vorgefundenem, ist schlussendlich ein subjektiver, wie Bachmann in einem Interview zu Lesarten ihres Romans *Malina* sagt:

Es sieht ja jeder Leser in einem Buch etwas anderes. Sie können es also auf das Thema Liebe hin lesen, aber auch auf etwas ganz anderes hin lesen, zum Beispiel ich habe es vor allem daraufhin konzipiert, auf diese Doppelfigur, und auf die Problematik dieser Figur, und warum die eine die andere zugrunde richten muss. (Bachmann 1973, S. 104)

Dabei geht es eben nicht um ein Neutralisieren zwischen Geschlechtern, auch nicht um ein sich gegenseitig Ausspielen und Nützen von vermeintlichen oder »wirklichen« Schwächen im Vergleich zur/zum jeweils Anderen, sondern in einem ersten Schritt um Wahrnehmen und Bewusstwerden tradierter Unterschiede. Denn

Lesen ist keine geschlechtsneutrale Praxis, Lesemedien sind nicht geschlechtsneutral. Das Lesen von erzählender Literatur ist zum Beispiel stark weiblich konnotiert, das Lesen von Sachbüchern hingegen eher männlich. Diese Zuschreibungen spiegeln sich in allen Daten zum Lesen und zu Lesegewohnheiten wider. (Böck 2007, S. 8)

Wenngleich diese Zuschreibungen als soziale Realität von Kontext zu Kontext, von Lebenswelt zu Lebenswelt einzelner SchülerInnen variieren – geprägt beispielsweise durch Teilhabe an lesenahen/lesefernen Schichten, ethnischer Zugehörigkeit, Peer Groups usw. – so besteht selbstverständlich die Möglichkeit, für Buben zum Beispiel das Lesen von Literatur oder für Mädchen das Lesen von Sachbüchern attraktiv zu gestalten, indem diejenigen miteinbezogen werden, die bereits »Lunte gerochen« haben. LeserInnen können von einander lernen, auch lernen sich gegenseitig zu unterstützen, sich an anderen Leserinnen und Lesern zu orientieren, das heißt nicht, dass damit eine Übernahme der Sichtweise(n) einhergehen muss. Sollte folgende Aussage stimmen: »Mädchen und Buben lesen – aber nicht das Gleiche« (Böck 2007, S. 54), so wäre es wirklich schade, wenn die einen nicht mit und von den anderen lernen dürften!

## 3. Überlegungen zur Lektüreauswahl

Es spricht nichts dagegen, Mädchen und Buben bei der Auswahl der Medien und Genres insgesamt miteinzubeziehen und über die Selektionskriterien selbst ein ei-

genes Diskursfeld möglicher Genderdifferenzen aufzumachen. Die Wahl der Lektüre braucht dabei nicht unbedingt elaboriert begründet werden, manchmal ist mit »ich liebe dieses Buch« alles gesagt.

Einen Stab für die individuelle Klassenlektüre als »Motivationspotential« bricht beispielsweise Klaus Metzger in seinem Artikel *Den jungen Leserinnen und Lesern gerecht werden – Plädoyer für eine differenzierte Klassenlektüre*. Er trifft eine Vorauswahl von fünf Büchern, die folgenden zwei Kriterien zu entsprechen haben:

Es müssen je mindestens zwei Bücher [sein], die, zumindest scheinbar, eher für Mädchen oder eher für Jungen geeignet sind, und es sollten sowohl fiktionale als auch non- oder semi-fiktionale Bücher dabei sein. Die Kinder wählen dann individuell aus und lesen das Buch, das ihnen zusagt. (Metzger 2004, S. 152)

Im Vergleich dazu stellt Nix ein Unterrichtsmodell vor, in dem es um ein Buch geht, »das die Schülerinnen und Schüler als typisches Mädchenbuch charakterisieren. Es wird als Klassenlektüre präsentiert mit dem Versprechen, anschließend ein typisches Jungenbuch zu lesen« (Nix 2004, S. 111), heißt es dann weiter. Der »individuelle« Zugang in Ersterem hat sicherlich etwas Verführerisches, in Letzterem wird der Geschlechterkonstruktion in Texten zumindest für jeden Schüler/jede Schülerin von zwei Seiten auf lesende Weise begegnet, wobei sie diese Zuschreibung auch selbst getätigt haben.<sup>1</sup> Beide Varianten wären im Sinne einer Methodenvielfalt im Unterricht nicht als Widersprüche aufzufassen; wird jedoch der Fokus auf Gender gelegt, so mutet die eine als Verstärkung einer geschlechtsspezifischen Sichtweise an und die andere als Ansatz zur Perspektivenvielfalt für die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler.

Eine Selektion der Lektüre hat meist bereits vor Wahlmöglichkeiten für/von SchülerInnen oder auch LehrerInnen stattgefunden. An dieser Stelle sei dazu nur angemerkt, dass neue Anschaffungen für Schul- aber auch öffentliche Bibliotheken inzwischen auch in Österreich bewusst auf Motivationspotential für Burschen durchleuchtet werden. Bewusst vor allem auch deshalb, da das Personal meist weiblich ist und »diese andere Sicht« bewusst mitdenken kann. Auch sollte berücksichtigt werden, dass gerade männliche Jugendliche der Unterschicht eine gewisse Präferenz für audiovisuelle Medien haben (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004, S. 459 f.), es sind dies meist Burschen, die einer »intensiveren Leseförderung« bedürfen. Was die Orientierung gerade von Buben an Rollenvorbildern angeht, so sind lesende Lehrer im schulischen Alltag für sie besonders rar und wichtig. Was die Auswahl der Texte betrifft, so sollten diese auf alle Fälle eine Herausforderung darstellen, wobei die Be-

---

<sup>1</sup> Ein genaueres Studieren der letzteren Methode, insbesondere im Kontext der Leseförderung in Schweden, wie Angelika Nix zum Beispiel in ihrem Aufsatz *In einem guten Heim sind Gleichheit, Rücksicht, Zusammenarbeit und Hilfsbereitschaft die Hauptregeln. Der Umgang mit Geschlechterdifferenzen im schwedischen (Lese)Erziehungsmodell* (2004, S. 98–111) darlegt, kann nur wärmstens empfohlen werden!

wältigung selbstverständlich wesentlich vom Alter und den Aufgabenstellungen abhängig ist:

Während Lesefähigkeiten und -fertigkeiten mit leicht erschließbaren Texten erworben werden, wird die Lesemotivation an komplexeren künstlerischen Gebilden entwickelt, die aber nicht vornehmlich durch eigenes Lesen der Kinder erschlossen werden. [...] Vorlesen oder Erzählen durch die Lehrpersonen, Einsatz von Hörkassetten, Zugang zur Geschichte über Illustrationen, handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit den ästhetischen Welten scheinen als Wege der Entwicklung von Lesemotivation und ästhetischer Genussfähigkeit geeignet.<sup>2</sup>

Hier geht es in erster Linie um VolksschülerInnen, wobei SchülerInnen der Sekundarstufe I und II ebenso genussvoll zuhören wie auch LehrerInnen.

#### 4. Leseaufgabe bezüglich Gender

Meiner Deutschklasse, einer siebenten RG Klasse eines Wiener Gymnasiums, stellte ich letztes Frühjahr das Projekt »Lesestars« vor. Dabei handelt es sich um eine Lesefördermaßnahme des Stadtschulrates für Wien, die mit dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien für SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe ausgearbeitet wurde.<sup>3</sup>

An die SchülerInnen der 7A hatte ich die Herausforderung herangetragen, literarische Texte für 10- bis 12-Jährige zu schreiben. Inzwischen ist das Projektprodukt *Lesestars: Wege zur Lese- und Medienkompetenz an AHS/5. und 6. Schulstufe* den AHS-LehrerInnen in Wien zugänglich. Darin befindet sich der Text *Rollentausch* (siehe Seite 116f.), eine sehr gelungene Hausaufgabe zum Thema Gender von Teresa Preis, einer Schülerin, die für SchülerInnen geschrieben hat.

Interessant bei der Arbeit von Teresa Preis ist bereits der Titel selbst. Der Bezeichnung »*Rollentausch*« stellt beispielsweise Clara Meyer *Geschlechtertausch* gegenüber und verknüpft Überlegungen von bewusstem bzw. unbewusstem Wechsel von Geschlecht, wenn es heißt:

---

2 Böck beruft sich auf Quellen aus Großbritannien (Böck 2007, S. 84f. zitiert nach Richter/Plath 2003). Weiters gibt sie zwei Kriterien an, worauf LehrerInnen bei der Auswahl von Lektüre und deren Verknüpfen mit Lesestrategien reflektieren sollen (S. 87):

- »a) möglichst viel darüber zu wissen, was Kinder und Jugendliche beschäftigt, wie ihre Lebenswelten gestaltet sind, warum sie tun, was sie tun und nicht tun, was sie nicht tun und
- b) ein möglichst umfassender Überblick über die Vielfalt der Lesemedien, Genres und Inhalte in Textform, die für Kinder und Jugendliche interessant sein können.«

3 Vgl. *Lesestars* 2007. – Das Arbeitsteam setzte sich aus drei Lehrerinnen und drei Lehrern unterschiedlicher Fachrichtungen zusammen (und es ging darum, gemeinsam Aufgaben zu konzipieren, deren Gebrauch Karl Blüml, LSI und seines Zeichens Verantwortlicher für Lesen im Stadtschulrat für Wien, in seinem Vorwort (S. 4) folgendermaßen beschreibt: »Die Texte mit den dazugehörigen Aufgaben können und sollen in allen Unterrichtsgegenständen (daher stammen sie auch aus den unterschiedlichsten Fachbereichen), in Supplierstunden, in Lese-Förderstunden, in der Nachmittagsbetreuung und – natürlich auch im Deutschunterricht eingesetzt werden. [/] Es gibt Anleitungen zur Verwendung, es gibt Hinweise auf die Fachgebiete, auf den sinnvollen Einsatzbereich, auf den Bezug zu den Lesestandards. [/] Manche Texte sind leichter, manche schwerer – es sollen auch Herausforderungen für gute LeserInnen dabei sein. Wesentlich ist, dass sie eingesetzt werden.«

Die meisten [...] mythologischen und literarischen Beispiele machen deutlich, dass Geschlechtertausch im Gegensatz zu Rollentausch nicht inszeniert wird als ein von den handelnden Personen bewusst gestaltetes Wechselspiel. In den meisten Geschlechtertausch-Geschichten erfolgt dieser willkürlich, ohne dass die Betroffenen dies gewollt oder herbeigeführt hätten. (Meyer 1995, S. 47)

Teresa Preis' Geschichte lässt sich selbstverständlich in eine Reihe von kanonisierter Weltliteratur stellen, die Geschlechter- bzw. Rollentausch zum Thema haben. Erinert sei beispielsweise an *Teiresias*, den blinden Seher, der/die als Priesterin der Hera heiratete, Mutter wurde und nach sieben Jahren wieder zum Mann geworden war, oder an Virginia Woolfs *Orlando*, an de Bruyns *Geschlechtertausch*. Im Vergleich zum *Geschlechtertausch* weisen Protagonisten oder Protagonistinnen von *Rollentauschgeschichten* somit in ihrer Veränderung meist eine andere »Tiefenwirkung« auf, auch kann der Wechsel bewusst herbeigeführt werden. Brechts Drama *Der gute Mensch von Sezuan* ist ein Beispiel dafür. Auch Teresas Text *Rollentausch* entspricht durch sein Ende den angesprochenen Kategorisierungen von Rollentausch, auch wenn die bewusste Herbeiführung hier außer Acht gelassen werden müsste. Es gibt sozusagen eine reale und eine Traumrolle, Julia und Julian. Schreibt die Leserin/der Leser die Geschichte, wie in Aufgabe 5 angeregt, weiter und es würde kein Aufwachen Julias aus der männlichen »Traumrolle« geben, dann würde der Titel den Definitionen nach Meyer nicht entsprechen, es würde sich somit um eine »Geschlechtertauschgeschichte« handeln.

Interessant für Leserin oder Leser ist sicherlich auch der divergierende Handlungsspielraum nach dem Geschlechterwechsel, in Teresa Preis' Text eben der von Julia, die sich als Julian vorfindet. Vielleicht hat es ja schon die eine oder andere Überlegung in diese Richtung gegeben, möglicherweise kann eine neue Geschichte damit beginnen. In Sachen Handlungsperspektive und Wertschätzung von Geschlechterwechsel ist Meyer zu folgendem Schluss gekommen:

Auffällig [...] ist, dass die Verwandlung in eine Frau stets als Strafe, die Verwandlung in einen Mann als ein Akt der Befreiung, von den Göttern aus Mitleid initiiert, geschildert wird. Es war also, so scheint es, schon immer etwas Besonderes, Mann zu sein, schon immer wenig von Vorteil, Frau zu sein, wie selbst ein kurzer Blick zurück in die Mythologie zeigt. Dass es je anders gewesen sein könnte, dieser Tatbestand liegt im Dunkeln der Geschichte, dass es je anders werden könnte, (noch) im Bereich der Utopie. (Meyer 1995, S. 45)

SchülerInnen und nicht nur sie wissen es möglicherweise für mehr als eine Geschlechterrolle schon besser, auch wenn Teresa dies in ihrem Text (noch) nicht ausführt. Wie sollte sie auch, da nicht zuletzt das Medium selbst immer ein tradiertes ist.

Die Inszenierung der Geschlechter ist auch im Medium der Literatur nicht frei, sondern historisch, kulturell und individuell beeinflusst und an den Körper als phantasmatischen Raum gebunden. Trotzdem bietet gerade die Literatur noch am ehesten die Chance, durch utopische Entwürfe, parodistische Verfremdung, Karnevalisierung und Maskerade, aber auch durch dramatische Zuspitzung, epische Verdichtung und lyrische Konzentration der Konfliktlinien zwischen den Geschlechtern die *sex-gender*-Relation in ihrer Geltung spielerisch zu unterlaufen und die zerstörerischen Wirkungen aufzuzeigen, die das *sex-gender*-System nicht nur im Medium der Literatur hat. (Stephan 2006, S. 291)

Literarische Texte und Geschlechterrollen bieten sich zur Inszenierung an, sie als SchülerIn in schreibender Weise selbst zu entwerfen oder lesend darüber zu reflektieren, mit anderen Lesern und Leserinnen unterschiedliche Sichtweisen auszutauschen, zu diskutieren.

Das sollte eine *Leseaufgabe bezüglich Gender* aus der und für die Praxis sein. Nicht mehr und nicht weniger!

### Literatur

- Bachmann, Ingeborg im Gespräch mit Otto Basil (14. April 1971). In: Ingeborg Bachmann: Wir müssen wahre Sätze finden. Gespräche und Interviews. Hrsg. von Christin Koschel und Inge von Weidenbaum. München-Zürich: Piper 1991, S. 101–105, 3. Aufl.
- BLÜML, KARL: Vorwort des Stadtschulrats für Wien. In: *Lesestars: Wege zur Lese- und Medienkompetenz an AHS / 5. und 6. Schulstufe*. Hrsg. vom Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien – AHS Abteilung. Wien 2007, S. 4.
- BÖCK, MARGIT: *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur, Abteilung für Leseförderung sowie Abteilung für geschlechterspezifische Bildungsfragen. Wien 2007.
- GROEBEN, NORBERT; HURRELMANN, BETTINA: Der komplexe, mehrebigige Weg zur Lesekompetenz: Lesesozialisation als Ko-Konstruktion. In: Dies. (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim-München: Juventa 2004, S. 455–461.
- LEHRMANN, RAINER H.: Lesen Mädchen wirklich besser? Ergebnisse aus der internationalen IEA-Lesestudie. In: Richter, Sigrun; Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Mädchen lernen anders lernen Jungen: Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb*. Konstanz: Libelle 1994, S. 99–109.
- Lesestars: Wege zur Lese- und Medienkompetenz an AHS / 5. und 6. Schulstufe*. Hrsg. vom Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien – AHS Abteilung. Wien 2007.
- METZGER, KLAUS: Den jungen Leserinnen und Lesern gerecht werden – Plädoyer für eine differenzierte Klassenlektüre. In: Kliewer, Annette; Schilcher, Anita (Hrsg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 151–155.
- MEYER, CARLA: *Vertauschte Geschlechter – Verrückte Utopien. Geschlechtertausch-Phantasien in der DDR-Literatur der siebziger Jahre*. Pfaffenweiler: Centaurus 1995.
- NIX, ANGELIKA: »In einem guten Heim sind Gleichheit, Rücksicht, Zusammenarbeit und Hilfsbereitschaft die Hauptregeln.« Der Umgang mit Geschlechterdifferenzen im schwedischen (Lese)Erziehungsmodell. In: Kliewer, Annette; Schilcher, Anita (Hrsg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 98–111.
- STEPHAN, INGE: Literaturwissenschaft. In: Braun, Christine von; Stephan, Inge (Hrsg.): *Gender Studien. Eine Einführung*. Stuttgart-Weimar: Metzler 2006, S. 284–293.
- Teiresias*. In: <http://de.wikipedia.org/wiki/Teiresias> (Download: 30. April 2007).

### Kopiervorlage für den Unterricht

- PREIS, TERESA: Rollentausch (mit Arbeitsaufgaben). In: *Lesestars: Wege zur Lese- und Medienkompetenz an AHS / 5. und 6. Schulstufe*. Hrsg. vom Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien – AHS Abteilung. Wien 2007, Kopiervorlage Nr. 50.

## Rollentausch

50

Lies die Geschichte „Rollentausch“ durch, die Teresa geschrieben hat!

### **Rollentausch** (Teresa Preis / 17 Jahre)

Wieder hatte eine Woche begonnen, es war Montag Früh und Julia hatte verschlafen. Müde betrat sie die Küche, um noch schnell nach etwas Essbarem zu greifen, als sie von ihrer Mutter mit „Guten Morgen, Julian“, angesprochen wurde. Julia maß dem nicht allzu viel Gewicht bei, es musste ein Versprecher gewesen sein. Als sie jedoch mit einem „Morgen, Mama“, antwortete, erschrak sie selbst über ihre tiefe Stimme. Ihre Mutter schien nichts zu bemerken. „Ich habe meinen Wecker überhört“, setzte Julia fort und wieder hatte sie diese fremde Stimme aus sich sprechen gehört. Julias Mutter hingegen widmete sich weiterhin ihrem Marmeladebrot. Beunruhigt machte sich Julia auf den Weg in die Schule, schließlich war sie spät dran.

Als Julia zehn Minuten zu spät atemlos die Klasse betrat und für ihre Unpünktlichkeit eine Entschuldigung hinstammelte, fiel niemandem ein Unterschied auf. „Soll vorkommen, Julian, aber jetzt setz dich bitte und schlag dein Buch auf Seite sechszwanzig auf“, meinte Herr Professor Müller ruhig. „Julian? Wieso denn schon wieder Julian?“, dachte Julia verwirrt. Sie setzte sich neben ihre beste Freundin Marie, die sie nur verwundert ansah. „Dein Platz ist doch vorne neben Max“, meinte Marie verständnislos mit dem Kopf schüttelnd zu ihr. „Ich sitze immer hier“, entgegnete Julia. „Wenn du schon zu spät kommst, verhalte dich doch bitte unauffällig und lenk die anderen nicht ab“, mischte sich der Englischlehrer ein. „Aber...“ – „Dein Platz ist seit eh und je neben Max, also setz dich, Julian, ich würde gerne mit dem Unterricht weiter machen“, unterbrach der Lehrer Julia.

„Aber ich bin nicht Julian, ich bin Julia“, presste Julia, langsam mit den Nerven am Ende, heraus. Die anderen Schüler und Schülerinnen lachten laut los, Herr Müller verlor allmählich die Geduld und forderte „Julian“ ein letztes Mal auf Platz zu nehmen, damit er mit seinem Unterricht fortfahren könne. Julia verstand die Welt nicht mehr, beschloss aber sich zunächst dem Druck zu beugen und auf die Pause zu warten.

„Wieso trägst du neuerdings Mädchenkleidung?“, flüsterte Max Julia zu. „Soll ich etwa Bubensachen tragen?“, fragte Julia empört. In Max' Gesicht machte sich ein Grinsen breit und auch die Reihe hinter den beiden, die alles mitgehört hatte, begann zu kichern. „Julian, Max, noch ein Wort und die Klassenbucheintragung ist euer“, sagte der Lehrer streng und warf einen mahnenden Blick in ihre Richtung.

Nach dem Läuten der Schulglocke ging Julia schnell auf die Toilette, um in den Spiegel zu schauen – zur Belustigung aller anderen betrat sie die Mädchentoilette – doch wer ihr entgegenblickte, war nicht das gewohnte Mädchen, sie sah tatsächlich eher wie ein „Julian“ aus. Erschrocken machte sie einen Satz nach hinten, sie stolperte, es krachte und sie lag am Boden.

Julia rieb sich den schmerzenden Rücken und fand sich in ihrem Zimmer wieder. Im Schlaf war sie aus dem Bett gefallen. Die roten Ziffern ihres Radioweckers zeigten 07:26 an. Es war Montag Früh und Julia hatte verschlafen.

*Rollentausch*

50

2

**Welche Orte kommen im Text vor? Kreuze an!**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ein Klassenzimmer   | <input type="checkbox"/> Julias Schlafzimmer |
| <input type="checkbox"/> ein Klo             | <input type="checkbox"/> ein Fußballfeld     |
| <input type="checkbox"/> ein Konferenzzimmer | <input type="checkbox"/> eine Küche          |
| <input type="checkbox"/> eine Busstation     | <input type="checkbox"/> ein Stiegenhaus     |

3

**Kreuze an, welche Art von Geschichte du gelesen hast:**

- |                                      |                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ein Märchen | <input type="checkbox"/> einen Krimi |
| <input type="checkbox"/> einen Traum | <input type="checkbox"/> eine Fabel  |

**Woran erkennst du, dass es sich um .....handelt?  
Schreibe auf!**

4

**Woran bemerkt Julia, dass sie heute anders ist?  
Markiere die Stellen im Text! Vergleiche danach eure Ergebnisse!**

*Lust auf Weiterarbeit?*

5

**Stelle dir vor, die drei letzten Zeilen der Geschichte fehlen! Julia wacht nicht zu Hause auf und sie lebt wirklich als Julian weiter. (Was würde Julian aus dem Leben der früheren Julia vermissen? Gibt es etwas, worüber er sich freuen könnte?)**

**Schreibe dieses andere Ende der Geschichte „Rollentausch“ auf die Rückseite!**

6

**Diskutiere mit deiner Nachbarin/mit deinem Nachbarn, welches Ende besser zur Geschichte passt!**

7

**Wer gerne möchte, darf seinen Text laut vorlesen.**

Elisabeth Streit

## »Schön ist die Jugendzeit, sie kommt nicht mehr.«

Zumutung, Entzauberung, Aufklärung –  
Gender im Film

Die im Titel genannte Textzeile aus einer hessischen Volksweise (um 1820) beinhaltet Schönes und Schreckliches zugleich. Einerseits wird die Trauer über die verlorene Jugend in sentimentaler Form angesprochen, andererseits heißt ein abgeschlossener Prozess auch, dass im Leben etwas Neues kommen wird. Wie dieser Übergang erlebt wird, ist individuell verschieden: für die einen verblasst er, für die anderen ist er von großer Bedeutung. Schwierig bleiben aber die Jahre der Pubertät allemal.

In der Auseinandersetzung mit dieser Thematik bieten sich Filme als Unterrichts- und Diskussionsmaterial geradezu in idealer Form an. Von besonderer Relevanz ist die Fragestellung, ob, wo und wie Gender in Filmen abgebildet wird und welche Handlungsspielräume den ProtagonistInnen gegeben werden. Als einen Zugang zum Thema Gender und Film richtet mein Beitrag das Augenmerk auf Homosexualität bei Frauen und Männern, und das in einem historischen Kontext. Es geht nicht darum, Meisterwerke zu empfehlen, die von mir ausgewählten Filme sollen nicht zur Kanonisierung dienen. Sie sollen im Wesentlichen Lust auf Neues, Unbekanntes, Schräges machen. In den von mir ausgewählten Filmen stehen junge Frauen und Männer vor der Frage, wohin sie ihre sexuelle Orientierung führen soll. Die Lösungen erweisen sich dabei als recht unterschiedlich. Die Pubertät ist eine Zeit des Übergangs, der Transformation, in der die Jugendlichen gerne mit

ihren Geschlechtsrollen experimentieren. Filme greifen Fragestellungen der Jugendlichen auf und geben zumal auch Erklärungsmodelle. Sie erzählen von Konfrontationen, Möglichkeiten, Überlegungen. Sie sind ein Medium, das genauso flüchtig ist wie die Pubertät. Sie schreiben nichts fest, sondern präsentieren in verdichteter Form.

### 1. Film spricht viele Sprachen

Um die Vielfalt zu betonen, werden Filme aus verschiedenen Ländern vorgestellt. So unterschiedlich die einzelnen Werke komplexe Sachverhalte thematisieren und dadurch in bildlicher Form zur Diskussion stellen, so vielfältig könnte darauf im Unterricht reagiert werden. Insofern bietet sich für die Filmanalyse nicht nur der Deutschunterricht, sondern insbesondere der fächerübergreifende Unterricht an: Von Geschichte, Philosophie, Englisch, Spanisch, Kunstgeschichte/Bildnerische Erziehung, Religions/Ethikunterricht bis hin zur Biologie könnten die Möglichkeiten für unterschiedliche, befruchtende und anregende Formen von Auseinandersetzung mit den einzelnen Filmen reichen.<sup>1</sup>

Speziell für den Deutschunterricht wäre es interessant, bei Literaturverfilmungen den Blick darauf zu werfen, wie im Vergleich zur Textvorlage Gender erzählt wird und die Vorstellungen von Geschlecht visuell konkretisiert werden.

Ziel ist es, dass die SchülerInnen dazu motiviert werden, Eigeninitiative zu entwickeln und auch andere Filme oder Videoclips durch die Gender-Brille zu sehen.

### 2. Homosexualität als Tabu

Als 1919 der Sitten- und Aufklärungsfilm *Anders als die Andern* im Kino gezeigt wurde, kam es in den Sälen immer wieder zu tumultartigen Zuständen. Der Regisseur Richard Oswald, welcher sich mit Randthemen der Gesellschaft, zum Beispiel Prostitution, Drogensucht, Alkoholismus, beschäftigt hatte, unternahm gemeinsam mit dem damals anerkannten Sexualforscher Magnus Hirschfeld den gewagten Versuch, die Menschen über das Kino und den Film zu überzeugen, dass der Homosexuellenparagraf § 175 abzuschaffen sei. Hirschfeld, der zum damaligen Zeitpunkt schon seit geraumer Zeit für die Rechte von Schwulen und Lesben kämpfte, fand in Oswald einen kongenialen Partner.

---

<sup>1</sup> Mein Vorschlag zu einer fächerübergreifenden Lektüre zu Filmen resultiert aus meinen jahrelangen praktischen Erfahrungen als Bibliothekarin und Filmwissenschaftlerin, da unzählige Schülerinnen und Schüler immer wieder mit ähnlichen Fragestellungen und Interessenschwerpunkten an mich herangetreten sind. Oftmals waren sich die BenutzerInnen der Komplexität ihrer eigenen Fragen gar nicht bewusst. Im gemeinsamen Erörtern, Recherchieren, der Fokussierung des jeweiligen Themas und mit der Freude an neugewonnenen Erkenntnissen wuchsen auch der Eifer und die Neugierde.

Der Film erzählt die tragische Geschichte des Pianisten Paul Körner (Conrad Veidt), der sich in einen überaus begabten jungen Violinschüler Kurt Sivers (Fritz Schulz) verliebt. Als Körner sich gegen die Erpressungsversuche wegen seiner homosexuellen Orientierung zu wehren beginnt und sich zu einer Gerichtsverhandlung entschließt, wird zwar der Erpresser zu einigen Jahren Zuchthaus verurteilt, aber seine Karriere ist dadurch ruiniert, und er wird von der Gesellschaft ausgestoßen. Weil er mit dieser Schmach nicht weiterleben kann und will, begeht er schließlich Selbstmord.

Dieser Film ist ein Plädoyer für die Anerkennung von gleichgeschlechtlicher Liebe jenseits moralischer Vorstellungen, gepaart mit dem Vertrauen in eine gerechte und humane Justiz. *Anders als die Andern* ist heute nur mehr als Fragment, aber mittlerweile als restaurierte Fassung auf DVD vorhanden und bietet eine solide und fundierte Basis zum Thema Homosexualität.

In den 1950er Jahren verfilmte der Regisseur Veit Harlan, der während des Nationalsozialismus unter anderem den Propagandafilm *Jud Süß* drehte, eine ähnlich gelagerte Geschichte mit dem Titel *Anders als du und ich* (D 1957). Auch dieser Stoff handelt von den Verlockungen der homosexuellen Liebe und der Verführung von Jugendlichen durch erwachsene schwule Männer. Obwohl Harlan als Nationalsozialist nach 1945 mit einem zeitweiligen Arbeitsverbot belegt wurde, hinderte es ihn nicht daran, in diesem Streifen, der unter dem Deckmantel einer ernsthaften Fragestellung daherkommt, fragwürdige, tendenziöse Vergleiche anzustellen. Auch dieser Film ist auf DVD erhältlich.

### 3. Junge Mädchen träumen von Liebe und Gewalt

In seiner auf einer wahren Begebenheit beruhenden Adoleszenztragödie *Heavenly Creatures* (UK/D/NZ 1994) erzählt der Filmemacher Peter Jackson die tragische, schwärmerische Liebe zwischen Pauline Rieper (Melanie Lynskey) und Juliet Hulme (Kate Winslet). Der Film zeigt die beiden Mädchen, die sich während einer Begegnung am Pausenhof im neuen Schuljahr kennen lernen und sich in ihrem Außenseitertum sofort zueinander hingezogen fühlen. Pauline, die aus einem einfachen, aber herzlichen Elternhaus kommt, fühlt sich oft von der direkten Art ihrer Eltern abgestoßen. Juliet, die höhere Tochter, wird von einem lieblosen, in Förmlichkeiten erstarrten Elternpaar viel alleine gelassen. Phantasiebegabt und überdreht sind sie beide. Peter Jackson, der eigentlich im Trashmilieu seine ersten Filmversuche unternahm, bevölkert die Traumwelt der Mädchen mit Mario Lanza (ein berühmter Filmtenor der 1950er Jahre) und allerlei aberwitzigen und liebevoll animierten Helden.

Je mehr sie in diese Welt eintauchen, in der sie ungestört leben und lieben können, desto schäbiger empfinden sie die Realität. Als der Vater von Juliet sieht, dass die Mädchen mit hochroten Köpfen, eng zusammengekuschelt im Bett eingeschlafen sind, lässt er beide zum Schulpsychologen zitieren. Da Paulines Eltern durch die Tatsache, eine lesbische Tochter zu haben, total überfordert sind, verbieten sie jeden weiteren Umgang der beiden miteinander. Vor allem Paulines Mutter, die versucht

durch Strenge ihre Tochter auf den richtigen Weg zu bringen, entwickelt sich durch ihre Hartnäckigkeit zum absoluten Feindbild. Juliets Eltern wiederum entschließen sich, ihre Tochter über den Sommer aus der Schule zu nehmen und mit ihr auf eine mehrmonatige Reise zu gehen. Aufgrund der drakonischen Strafmaßnahmen fassen beide den Plan, Paulines Mutter, die als Grund allen Übels wahrgenommen wird, zu töten. Peter Jackson lässt in *Heavenly Creatures* seinen Protagonistinnen jeden spielerischen Freiraum, den sie brauchen. Dadurch verstärkt er den dramatischen Ablauf der Handlung enorm. In einer sich abwärts drehenden Spirale aus Leidenschaft, Phantasie und dem verzweifelten Versuch, der Konformität zu entfliehen, mündet der Film unausweichlich in sein tödliches Finale.

Ein anderer, weniger bekannter, dafür nicht minder interessanter Film ist *Fun* (USA 1994). Der Film unter der Regie von Rafal Zielinski erzählt eine ähnlich gelagerte Geschichte und gibt zusätzlich interessante Einblicke in den Jugendstrafvollzug der USA.

#### 4. Männer, die wie Frauen fühlen

Einen anderen Zugang zum Thema Homosexualität bietet Jonathan Caouette mit seinem Film *Tarnation* (USA 2003). Interessant dabei ist nicht nur die schonungslose, verblüffende und autobiografisch angelegte Erzählweise. Durch sein radikales, ästhetisch-visuelles Konzept verstärkt er den dramatischen Ablauf der Erzählung. In der ersten Szene sehen wir Caouettes Verzweiflung am Telefon, als ihm die Nachricht vom Tod seiner Mutter mitgeteilt wird. Ausgehend von diesem traurigen Anlass lässt er uns an den tragischen Ereignissen im Leben seiner Mutter, die er eng mit seiner Biografie verknüpft, teilhaben. Als Kleinkind wird er für einen längeren Zeitraum, da seine Mutter als nicht zurechnungsfähig befunden wird, in ein Kinderheim gegeben. Diesen Verlust erzählt er uns über eingeschobene, stakkatoartig geschnittene Super-8 Familienfilme, die das Bild einer heilen Welt suggerieren sollen. Der Off-Kommentar, den der Regisseur selbst spricht, lässt allerdings ein ganz anderes Bild entstehen. Er erzählt über seine homosexuellen Neigungen, die er schon früh, noch im Kinderstadium, an sich erkennt. Dieser Strang der Erzählung kulminiert in der Darstellung Caouettes, als er mit ca. elf Jahren das tragische Leben seiner Mutter nachstellt: Die Performance einer Frau, die schwanger ist, von ihrem Mann geschlagen und mit den Füßen getreten wird, gehört neben vielen anderen Szenen in diesem Film zu den eindrucksvollsten Beispielen, wenn es um die Frage nach Körper und Geschlecht geht. Die Widerspiegelung von Liebe, Machtverhältnissen und Unterwerfungsstrategien in Beziehungen verhandelt der Regisseur über und durch seinen Körper, der gleichzeitig von seiner Sehnsucht nach seiner Mutter erzählt und sie im selben Augenblick reproduziert. Über den hysterischen Akt von Weinen, Haare raufen, schamhaften, aufreizenden Blicken bis hin zum lasziven Wiegen des Körpers lässt Caouette sämtliche Grenzen zwischen Frau- und Mannsein verschwimmen. Er löscht sie aus. Das Erstaunlichste an diesem filmischen Tagebuch ist das Erzählen darüber, wie es möglich sein kann, trotz einer extrem schwierigen Kindheit ein liebender und aufmerksamer Mensch zu werden.

Weitere Filme, die sich mit der Thematik der Homosexualität Jugendlicher beschäftigen, sind:

*Mädchen in Uniform* (D 1931, Regisseur: Leontine Sagan), *Mädchen in Uniform*« (D/F 1958, Regisseur: Géza von Radvanyi), *Der junge Törless* (D 1966, Regisseur: Volker Schlöndorff), *Beautiful Thing* (UK 1996, Regisseur: Hettie MacDonald), *Ma vie en rose/Mein Leben in Rosarot* (F/B/UK 1997, Regisseur: Alain Berliner), *Fucking Åmål/Raus aus Åmål* (SE/DK 1998, Regisseur: Lukas Moodysson), *Ghost World* (USA 2001, Regisseur: Terry Zwigoff), *La mala Educación* (ES 2004, Regisseur: Pedro Almodóvar), *My Summer of Love* (UK 2004, Regisseur: Pawel Pawlikowski), *Sommersturm* (D 2004, Regisseur: Marco Kreuzpaintner)

Andere interessante Filme zum Thema Homosexualität allgemein sind:

*Faustrecht der Freiheit* (D 1975, Regisseur: Rainer Werner Fassbinder), *The Times of Harvey Milk* (USA 1984, Regisseur: Rob Epstein), *My Beautiful Laundrette* (UK 1985, Regisseur: Stephen Frears), *Desert Hearts* (USA 1985, Regisseur: Donna Deitch), *Prick up your Ears* (UK 1987, Regisseur: Stephen Frears), *The Crying Game* (UK/I 1992, Regisseur: Neil Jordan), *Chun gwong cha sit/Happy Together* (Hong Kong 1997, Regisseur: Kar Wei Wong), *Philadelphia* (USA 1993, Regisseur: Jonathan Demme), *M. Butterfly* (USA 1993, Regisseur: David Cronenberg), *The Celluloid Closet* (USA 1995, Regisseur: Rob Epstein/Jeffrey Friedman), *Fire* (IND/CND 1996, Regisseur: Deepa Mehta), *Le fate ignoranti/Die Ahnungslosen* (I/F 2001, Regisseur: Ferzan Ozpetek), *Brokeback Mountain* (USA 2005, Regisseur: Ang Lee).

Folgende Fragestellungen würden sich für eine (vergleichende) Filmanalyse anbieten:

- Wie wird männliche und weibliche Homosexualität im Film dargestellt?
- Welche stereotypen Bilder von schwul und lesbisch werden in Szene gesetzt? Werden diese gebrochen?
- Wie werden die homosexuellen Figuren ins Bild gerückt? Wird die Ästhetik des Körpers geschlechtsspezifisch in Szene gesetzt?
- Inwiefern gibt es einen Zusammenhang zwischen Inszenierung von Geschlecht und sexuellem Begehren?
- Welche Maskeraden und/oder körpersprachlichen Signale verwenden die homosexuellen ProtagonistInnen?
- Wie werden die soziale Situation und der familiäre Hintergrund der handelnden Personen dargestellt?
- Wie geht die Gesellschaft und die Justiz mit Homosexualität um? Wie wird das im Film dargestellt?
- Wie wird das Thema Toleranz und Diversität in den Filmen verhandelt?
- Gibt es so etwas wie eine queere Filmästhetik?

## Literatur

- DE LAURETIS, TERESA: *Technologies of Gender. Essay on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington-Indianapolis: Indiana University Press 1987.
- FRIEDEN, SANDRA: *Gender and German Cinema. Feminist Interventions. Gender and Representation in New German Cinema*. Providence-Oxford: Berg 1993.
- DIES.: *Gender and German Cinema. Feminist Interventions. German Film History. German History on Film*. Providence-Oxford: Berg 1993.
- GEIGER, ANNETTE u. a. (Hrsg.): *Wie der Film den Körper schuf. Ein Reader zu Gender und Medien*. Weimar: VDG-Verlag 2006.
- BERNOLD, MONIKA u. a. (Hrsg.): *Screenwise. Film. Fernsehen. Feminismus*. Marburg: Schüren 2004.
- KALTENECKER, SIEGFRIED: *Spiegelformen. Männlichkeit und Differenz im Kino*. Basel: Stroemfeld 1996.
- PAECH, ANNE; PAECH, JOACHIM: *Menschen im Kino. Film und Literatur erzählen*. Stuttgart: Metzler 2000.
- ALTENLOH, EMILIE: *Zur Soziologie des Kinos: Die Kino-Unternehmung und die sozialen Schichten ihrer Besucher*. Jena 1914. Hamburg: Medien-Laden 1977.
- PENLEY, CONSTANCE: *Feminism and Film Theory*. New York-London: Routledge – BFI Publishing 1988.
- VON BRAUN, CHRISTINA: *Nicht Ich. Logik, Lüge, Libido*. Frankfurt/M.: Neue Kritik 1990.
- THEWELEIT, KLAUS: *Männerphantasien. Bd 1 + 2*. Basel: Stroemfeld/Roter Stern 1986.

## Internet

- <http://www.imdb.com> (*allgemeine Informationen zu Filmen*)
- <http://www.sensesofcinema.com> (*wissenschaftliche Zeitschrift, ausschließlich im Internet*)
- <http://www.filmportal.de> (*wissenschaftliche Datenbank zum deutschsprachigen Film*)

Alle Bücher der Literaturliste befinden sich im Österreichischen Filmmuseum. Zu den jeweiligen Filmen kann zusätzlich in Filmzeitschriften recherchiert werden. Es war mir nicht möglich, sämtliche Zeitschriftentexte für diesen Artikel anzuführen, da dies den Rahmen meiner Ausführungen sprengt hätte.

Die Präsenzbibliothek des Filmmuseums ist montags und donnerstags von 12 bis 18 Uhr geöffnet. Für spezielle Anfragen können aber Sondertermine vereinbart werden. Außerdem bieten wir Führungen für Interessierte in kleineren Gruppen (bis zu 20 Personen) an.

Bibliothek, Vermittlung, Kino:  
Österreichisches Filmmuseum, 1010 Wien; Augustinerstraße 1  
Tel.: + 43 1 5337054  
[www.filmmuseum.at](http://www.filmmuseum.at)  
[office@filmmuseum.at](mailto:office@filmmuseum.at)

Friedrich Janshoff

## Geschlechterperspektive(n): Gender – Genus – Geschlecht Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Genderkompetenz [...] umfasst das Wissen über die gesellschaftliche Ausgestaltung der Geschlechterverhältnisse sowie die politischen Strukturen die diese bedingen, das Wissen über Strategien zur Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit und die Fähigkeit, dieses Wissen in verschiedenen Bereichen (im Fachgebiet, im alltäglichen Umgang mit Menschen etc.) anzuwenden. (Blickhäuser/Bargen 2006, 209)

Geschlechtsbezogene Unterschiede, Doing Gender, Chancengleichheit, Geschlechterdemokratie, Geschlechterdialog, Frauen- und Männerpolitik bzw. Gleichstellungspolitik, Gender Mainstreaming, Gender Diversity, Gender-Analyse, Gender-Budgeting sind neben Gender, Genus und Geschlecht Kategorisierungen und Begriffe, die allgemein (politisch, gesellschaftlich und im Alltag) sowie bezogen auf Fachdidaktik(en) und (Deutsch-)Unterricht in den rund 70 aufgenommenen deutschsprachigen Veröffentlichungen (Büchern und Aufsätzen) aus dem Berichtszeitraum 1995 bis 2007 erläutert, erörtert und diskutiert werden. Einblicke in die internationale Fach- und Forschungsliteratur gibt die Bibliographie von Dorothea Dornhoff (in: Braun/Stephan 2006, 384–394). Einführende Informationen über zentrale Begriffe und Konzepte bietet ein Glossar (in: Blickhäuser/Bargen 2006, 206–212). Grundlegendes und Grundsätzliches ist zu finden in:

- Braun, Christina von: Gender, Geschlecht und Geschichte. In: Braun/Stephan, Hg. 2006, 10–51.
- Stephan, Inge: Gender, Geschlecht und Theorie. In: Braun/Stephan, Hg. 2006, 52–90.
- Braun, Christina von; Stephan, Inge: Gender @ Wissen. In: Braun/Stephan, Hg. 2005, 7–45.
- Glaser, Edith; Priem, Karin: Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht. In: Glaser/Klika/Prenzel, Hg. 2004, 16–32.

Die Schwerpunkte der Auswahlbibliographie sind: einerseits Einführungen und Handbücher zu Gender, Genus, Geschlecht aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichem Fokus sowie praxisbezogene Einführungen zu Gender Mainstreaming und Gender-Kompetenz und andererseits Veröffentlichungen, die Überlegungen, Möglichkeiten, Probleme und Vorschläge auf dem Weg zu einer gendersensiblen Deutschdidaktik und zu einem geschlechtergerechten Deutschunterricht umfassen (genderorientierter Deutschunterricht allgemein; Sprache/Kommunikation und Geschlecht; Gender, Lektüre/Lesen und Literatur). Innerhalb der Gruppen sind die Einträge umgekehrt chronologisch angeordnet.

- Kliwer, Annette [= KA]: Genderorientierte Konzepte. In: Kliwer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006, 167–169.

### **Wege zur Geschlechtergerechtigkeit in der Schule**

- Buchmayr, Maria (Hrsg.): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck: Studien Verl., 2007. (Studien zur Frauen und Geschlechterforschung. 6). ISBN 978-3-7065-4447-4 [erscheint im Herbst 2007]
- Jösting, Sabine; Seemann, Malwine (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2007. (Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung. 7). ISBN 3-8142-2040-4
- Ludwig, Peter H.; Ludwig, Heidrun (Hrsg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim: Juventa, 2007. (Materialien). ISBN 3-7799-1691-6
- Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest. Soest: Landesinst. für Schule, 2005. ISBN 3-8165-4525-4
- Kiper, Hana: Gender in den Fachdidaktiken. In: Glaser/Klika/Prenzel, Hg. 2004, 410–424.

### **Wege zum gendersensiblen (Deutsch-)Unterricht**

- Willems, Katharina: Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?. Bielefeld: transcript, 2007. (Theorie Bilden. 10). ISBN 3-89942-688-6
- Budde, Jürgen: Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. Männlichkeitskonstruktionen im Unterricht. Der Deutschunterricht, 58.2006, H. 1, 86–91.

- Hornscheidt, Antje: Sprache / Semiotik. In: Braun/Stephan, Hg. 2005, 220–238.
- Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart: Metzler, 2004. (Sammlung Metzler. 344). ISBN 3-476-10344-7
- Weichselbaumer, Ruth; Bennewitz, Ingrid: Erziehung zur Differenz. Entwürfe idealer Weiblichkeit und Männlichkeit in der didaktischen Literatur des Mittelalters. *Der Deutschunterricht*, 55.2003, H. 1, 43–50.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Güting, Damaris; Ebsen, Silke: Einblicke in »Genderism« im schulischen Verhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47.2001, 66–79.
- Spitta, Gudrun: Frauenforschung und Geschlechterperspektive in der grundschulspezifischen Deutschdidaktik. In: Hoppe, Heidrun; Kampshoff, Marita; Nyssen, Elke (Hrsg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim: Beltz; Dt. Studien-Verl., 2001. (Einführung in die pädagogische Frauenforschung. 5), 65–80.
- Dauer, Kerstin; Heckt, Dietlinde Hedwig: Du verstehst mich doch, oder? *Praxis Schule* 5–10, 10.1999, H. 6, 24–28.
- Frey, Evelyn: Überlegungen zum geschlechtsspezifisch orientierten Deutschlernen. *Zielsprache Deutsch*, 28.1997, 32–36 u. 99–106.
- Differenzen, diesseits und jenseits von Geschlechterfixierungen. *Der Deutschunterricht*, 48.1996, H. 1.
- Schmuck, Rita: Die Gleichberechtigung hat ihre Licht- und Schattenseiten. Jugendvorstellungen der heute staatstragenden Generation zur Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau. Hamburg: Kovac, 1997. ISBN 3-86064-498-X
- Lindenberg, Dorothee: Unterrichten Lehrerinnen anders als Lehrer? Zum Gesprächsverhalten von Lehrern und Lehrerinnen im Unterricht. *Der Deutschunterricht*, 48.1996, H. 1, 16–26.
- Riedel, Margit: Die »Frauenthematik« im Deutschunterricht. Fachdidaktische Ansätze und fachübergreifende Modelle zur Gender-Problematik. Neuried: Ars Una, 1996. (Ars Una Deutschdidaktik. 2). ISBN 3-89391-705-5
- Linke, Angelika; Fenske, Wolff-Ulrich (Hrsg.): Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Oben – unten/von hier – von anderswo/männlich – weiblich. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 1995. ISBN 3-931240-01-0

### **Sprache/Kommunikation und Geschlecht im Deutschunterricht**

- Graf, Eric; Sturm, Afra: Der Heulsuser und die Fremdlingin. Nachdenken über geschlechtergerechte Personenbezeichnungen. *Praxis Deutsch*, 34.2007, H. 201, 50–57.
- Reiss, Kristina: Gender-Sprachbewusstsein bei Jugendlichen in Ost und West. Königstein/Taunus: Helmer, 2007. ISBN 3-89741-231-4
- Schmidt, Claudia; Lutjeharms, Madeline: Sprachliche Diskriminierung der Frau – Gibt es das noch? Sprachkritik aus der Gender-Perspektive. *Der Deutschunterricht*, 58.2006, H. 5, 64–73.
- Wetzel, Dorothee: Geschlechtergerechtes Unterrichten. Die PISA-Studien und die Konsequenzen für den Deutschunterricht. *Deutschmagazin*, 3.2006, H. 1, 59–62.
- Klann-Delius, Gisela: Sprache und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart 2005. (Sammlung Metzler. 349). ISBN 3-476-10349-8

- Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hrsg.): Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Mannheim: Bibliographisches Institut; Dudenverl., 2004. (Duden Thema Deutsch. 5). ISBN 3-411-04211-7
- Bär, Jochen A.: Männer – Frauen: Sprachliche Stereotype. Zu Möglichkeiten des Einsatzes von Wörterbüchern im Schulunterricht. *Der Deutschunterricht*, 53.2001, H. 4, 30–41.
- Frauensprache – Männersprache. *Deutsch betrifft uns*, 2001, H. 5.
- Ulrich, Winfried: Die Männlein und der Hexerich. Zur Problematik geschlechtsspezifischer Personenbezeichnungen im Deutschen. *Deutschunterricht*, 51.1998, H. 3, 129–135.
- Gansel, Carsten; Gansel, Christina: Zwischen Powerfrau und Hausmann!? Aspekte geschlechterdifferenzierenden Sprachgebrauchs in Ost und West. *Der Deutschunterricht*, 49.1997, H. 1, 59–69.
- Malliga, Freya: Tendenzen in der geschlechtsabhängigen Sprachverwendung und Sprach-einschätzung. Am Beispiel der Stadt Villach in Kärnten. Frankfurt am Main: Lang, 1997. (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. 19). ISBN 3-631-30321-1
- Braun, Friederike: Das große I und seine Schwestern – eine kritische Bewertung. *Der Deutschunterricht*, 48.1996, H. 1, 54–52.
- Kotthoff, Helga: Die Geschlechter in der Gesprächsforschung. Hierarchien, Theorien, Ideologien. *Der Deutschunterricht*, 48.1996, H. 1, 9–15.
- Peyer, Ann; Groth, Ruth: Sprache und Geschlecht. Heidelberg: Groos, 1996. (Studienbibliographie Sprachwissenschaft. 15). ISBN 3-87276-747-X
- Doleschal, Ursula: Der kleine Unterschied. Das Suffix -in und die Frage der Bezeichnung von Frauen im Deutschen. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 19.1995, H. 3, 111–121.
- Heilmann, Christa M. (Hrsg.): Frauensprechen, Männersprechen. Geschlechtsspezifisches Sprechverhalten. München: Reinhardt, 1995. (Sprache und Sprechen. 30). ISBN 3-497-01373-0
- Linke, Angelika; Voigt, Gerhard: Gleichberechtigung in der Sprache? Von der feministischen Kritik an der Sprache und von der Gegenkritik, die sie auslöst. *Materialsammlung und Unterrichts Anregungen. Praxis Deutsch*, 22.1995, H. 132, 53–65.

### **Gender, Lektüre/Lesen und Literatur im Deutschunterricht**

- Schacherreiter, Christian: »Es geht einfach nicht zwischen Männern und Frauen«. *Gegenwartsliteratur, Literaturunterricht und Gender Studies. Erziehung und Unterricht*, 156.2006, 973–981.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Geschlecht und Lesen – Mediennutzung*. Frankfurt am Main: Lang, 2005. (Siegener Periodicum zur internationalen empirischen Literaturwissenschaft. Jg. 23. 2004, H. 1).
- Marci-Boehncke, Gudrun: Das Recht auf Abenteuer. *Gender- und Literacy-Mainstreaming in der Leseförderung. Lehren und lernen*, 31.2005, H. 11, 4–10.
- Böhmman, Marc: Genderspezifisches Diskutieren und Argumentieren. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum geschlechtergetrennten Literaturunterricht in der Hauptschule. *Der Deutschunterricht*, 56.2004, H. 5, 80–86.

- Haller, Karin: Von Marsmädchen und Jupiterjungs. Zur Gender-Perspektive in der Kinder- und Jugendliteratur. *Erziehung und Unterricht*, 154.2004, 488–495.
- Schwippert, Knut; Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria: Lesen Mädchen anders? Vertiefende Analysen zu Geschlechtsdifferenzen auf Basis der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7.2004, 219–234.
- Kliewer, Annette; Schilcher, Anita (Hrsg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. ISBN 3-89676-801-8
- Garbe, Christine: Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechtsdifferenzierten Leseforschung und Leseförderung. In: Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach Pisa*. Freiburg: Fillibach, 2003, 69–89.
- Garbe, Christine: Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska (Hrsg.): *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*. Zürich: Pestalozzianum, 2002, 215–234.
- Schnöbel, Marcus: Lesekompetenz, Medien und Geschlecht. Diagnosen und Konsequenzen aufgrund der PISA-Studie. *Lernwelten*, 4.2002, 204–208.
- Markert, Dorothee: Momo, Pippi, Rote Zora was kommt dann? Leseerziehung, weibliche Autorität und Geschlechterdemokratie. Königstein/Taunus: Helmer, 1998. (Aktuelle Frauenforschung). ISBN 3-927164-67-4
- Wienholz, Margrit: Jungen lesen anders – Mädchen auch. *Lehren und lernen*, 29.2003, H. 4, 34–36.
- Differenzen: männlich – weiblich?. *Praxis Deutsch*, 24.1997, H. 143.
- Gorgulla, Annal: »Mädchen sind wie..., Jungen sind wie...«. Ein Unterrichtsprojekt zum Thema Geschlechtsstereotypen. *Praxis Deutsch*, 23.1996, H. 135, 16–17.
- Frank, Karsta: »Sexualität« in Jugendmagazinen. Zur medialen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit. *Der Deutschunterricht*, 48.1996, H. 1, 42–53.
- Garbe, Christine: Geschlechterspezifische Differenzierungen in der »literarischen Pubertät«. *Der Deutschunterricht*, 48.1996, H. 1, 88–97.

Die Entwicklung von Gender-Kompetenz setzt ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität und Geschlechterrolle sowie an Sensibilisierung für die Bedeutung von Geschlecht in Politik, Gesellschaft und alltäglichen Interaktionen voraus. (Blickhäuser/Bargen 2006, 209)

### **Einführungen, Handbücher, Nachschlagewerke**

- Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hrsg.): *Gender-Studien. Eine Einführung*. Hrsg. v. 2., aktualis. Aufl. Stuttgart: Metzler, 2006. ISBN 3-476-02143-2
- Frey Steffen, Therese: *Gender*. Leipzig: Reclam, 2006. (Reclam Bibliothek. 20307). ISBN 3-379-20307-6
- Walter, Willi: *Gender, Geschlecht und Männerforschung*. In: Braun/Stephan, Hg. 2006, 91–109.
- Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hrsg.): *Gender @ Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Köln: Böhlau, 2005. (UTB Uni-Taschenbücher. 2584). ISBN 3-8252-2584-4

- Bußmann, Hadumod; Hof, Renate (Hrsg.): Genus. Geschlechterforschung/ Gender studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch. Stuttgart: Kröner, 2005. ISBN 3-520-82201-6
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Einführung in Genderstudien. 2., durchges. Aufl. Opladen: Budrich, 2006. (UTB Uni-Taschenbücher. 8256; Einführungskurs Erziehungswissenschaft. 12). ISBN 3-8252-8256-2
- Böhnisch, Lothar: Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim: Juventa, 2004. (Geschlechterforschung). ISBN 3-7799-1372-0
- Forster, Edgar; Riegler-Ladich, Markus: Männerforschung und Erziehungswissenschaft. In: Glaser/Klika/Prenzel, Hg. 2004, 271–285.
- Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004. ISBN 3-7815-1323-8
- Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, 2004. (Geschlecht und Gesellschaft. 35). ISBN 3-8100-3926-8
- Böhnisch, Lothar; Funk, Heide: Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen. Weinheim: Juventa, 2002. (Geschlechterforschung). ISBN 3-7799-1370-4
- Kroll, Renate (Hrsg.): Metzler-Lexikon gender studies. Geschlechterforschung. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, 2002. ISBN 3-476-01817-2

### **Gender-Kompetenz und Gender Mainstreaming**

- Blickhäuser, Angelika; Borgen, Henning von: Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming. Königstein/Taunus: Helmer, 2006. ISBN 3-89741-199-7
- Schaufler, Birgit: Gender Mainstreaming. Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. In: Glaser/Klika/Prenzel, Hg. 2004, 574–586.
- Frey, Regina: Gender im Mainstreaming. Geschlechtertheorie und -praxis im internationalen Diskurs. Königstein/Taunus: Helmer, 2003. ISBN 3-89741-083-4

Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung der Entscheidungsprozesse mit dem Ziel, dass die an der politischen Gestaltung beteiligten Akteurinnen und Akteure den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen. (Definition des Europarates, zitiert nach Blickhäuser/Borgen 2006, 14)

## Deutsch-Standards

### Kommentare zu: »Der standardisierte Schüler« von Kaspar H. Spinner

Die Zeitschrift *Didaktik Deutsch* hat einerseits Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen, andererseits praktizierende Lehrerinnen und Lehrer um einen Kommentar zur K.H. Spinners Friedrichpreisrede gebeten. Eine Zusammenfassung der Rede haben wir in der *ide* 2/2007 (S. 134–137) veröffentlicht, nun soll auch eine Auswahl aus den Kommentaren geboten werden. Insbesondere soll es um eine Einschätzung der Bedeutung der von Spinner herausgestellten drei prägenden didaktischen Trends gehen: »Die Reduktion von Komplexität, das Umkippen von Subjektivität in Objektivität und die Verkehrung von selbständigem Lernen in angeleitetes Training.« (Spinner 2005, S. 13)

#### 1. Kommentare von Hochschul-lehrer/innen (in *Didaktik Deutsch*, 19/2005, S. 4–22)

Ulf Abraham (S. 8–10) verweist darauf, dass die drei von K.H. Spinner dargestellten Trends bereits seit dem 19. Jahrhundert die Entwicklung des Schulwesens prägen, wobei er jedoch betont,

dass es immer wieder möglich und sinnvoll war, sich gegen diese Tendenzen zu stellen. Mit den Standards wird versucht »nachprüfbar Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln und wirklich Vermitteltes dann auch nachzuprüfen. [...] [Das] sollte die Lernenden schützen gegen subjektivistische Willkür der Lehrenden, die nicht mehr beliebige Steckenpferde reiten, sondern gesellschaftlich Verabredetes und rational Geklärtetes an die nächste Generation weiterzugeben hatten« (S. 8f.). In Spinners Rede werde auch die gegenwärtige Entwicklung auf der Basis einer ganzheitlichen Bildungsidee kritisiert. »Bildung werde durch Standards nur scheinbar garantiert, tatsächlich aber substituiert. Ersetzt sei damit auch der prüfende Blick auf die Persönlichkeit des die Schule verlassenden Absolventen [...] durch ein Abhaken einer Liste vermittelter Strategien (des Lesens, Schreibens, Lernens überhaupt.« (S. 9) Abraham schließt sich Spinners Mahnung an, angesichts der großen Zahl von Tests, nicht auf die individuelle Vielfalt »als Vielfalt der Lernenden in ihren Voraussetzungen, der Gegenstände in ihren Möglichkeiten, der Zugänge in ihren Perspektiven« (ebd.) zu vergessen. Er betont jedoch die Wichtigkeit, »gerade in einer Gesellschaft der wachsenden Vielfalt [...] ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit und verlässlich vorhandener ›Kompetenz‹ herzustellen« (ebd.). Die Pädagog/inn/en hätten dabei eine Doppelrolle, denn einerseits müssten sie den von der Gesellschaft ausgehandelten Konsens ausführen und andererseits müssten sie sich aber auch dem Zeitgeist entgegenstemmen. Sie »müssen ihre Worte sorgfältig wählen und ihre Sache aus verschiedenen

Perspektiven sehen« (S. 9). Abraham bringt auch noch eine für ihn wichtige Perspektive in die Debatte ein, indem er feststellt: »Standardisiert« werden vielleicht gar nicht notwendig Menschen, sondern nur ihre Fähigkeiten, bestimmte begrenzte Probleme zu lösen« (S. 9/10). »Strategien« können helfen, sich von bloßen Anweisungen zu emanzipieren, »Training« sei allen zugänglich und könnte den Kompetenzerwerb *demokratisieren* und »Recherchen« könnten »Klarheit schaffen, Perspektiven eröffnen, Probleme lösen helfen« (S. 10). Abraham zieht aus seinen Ausführungen folgenden Schluss: »Es kommt allerdings darauf an, wer mit welchem didaktischen Konzept Strategien vermittelt, Techniken trainiert, Recherchen vorschlägt. Ohne Handlungsziele und isoliert betrieben, ist das alles nutzlos, oder vielmehr, wie Spinner zu Recht mahnt, von Übel« (ebd.).

Für Michael Becker-Mrotzek »gehört die Fokussierung auf einen Kernbereich zu den Merkmalen guter Bildungsstandards« (S. 11). Hierin und nicht in Spinners Zweifel an einer angemessenen Überprüfung komplexer sprachlicher Kompetenzen sieht er zu diskutierende Unzulänglichkeiten. »Denn die vorgelegten Standards widersprechen in den konkreten Aufgabenstellungen ihrer eigenen Zielsetzung, nämlich sog. Kernkompetenzen festzulegen.« (Ebd.) Er präzisiert im Folgenden: »Standards erheben also gerade nicht den Anspruch, die fachlichen Kompetenzen in ihrer vollen Breite zu erfassen, sondern – bezogen auf das Fach Deutsch – lediglich die Basisfähigkeiten zu vermitteln, die für eine Teilhabe an einer literalen Gesellschaft erforderlich sind.« (Ebd.) Becker-Mrotzek ortet in den Standards

oft »überzogene Erwartungen«, die in den Aufgaben bzw. in den erwarteten Antworten wieder auf ein realistisches Maß reduziert würden. So sieht er im Zusammenspiel zwischen Standards und Aufgaben weniger eine wechselseitige Reduktion, »sondern gewissermaßen eine Korrektur der Standards durch die Anforderungen bzw. Möglichkeiten der Praxis« (ebd.). Die in den PISA-Testungen festgestellten Mängel gehen auf das Fehlen von basalen Kompetenzen zurück, auf denen komplexe Verstehenskomplexe erst aufsetzen können, ohne die sich schwierige argumentative oder literarische Texte nicht verstehen und bearbeiten ließen. »Versteht man Standards in diesem Sinn als unverzichtbare Grundfähigkeiten, dann geht es weniger um die Standardisierung der Schüler/innen als vielmehr um ihre basale Literalisierung.« (S. 12) In der Sprache des Sports könnten Standards dabei als für alle verbindliche »Pflicht« gesehen werden, und erst in der »Kür« hätten die Schüler/innen die Möglichkeit, »das eigentliche Können in seiner ganzen Individualität, Kreativität und Ästhetik« (ebd.) zu zeigen.

Becker-Mrotzek sieht die Aufgabe der Fachdidaktik darin, »sich auf diesen Kernbereich zu einigen, d. h. anzugeben, welche Kompetenzen zu den unverzichtbaren Voraussetzungen im Fach Deutsch gehören« (ebd.). Aus seiner Sicht ist die gegenwärtige Praxis, möglichst viel in die Standards hineinzuschreiben, wenig sinnvoll. Er erklärt sich diese, aus der irrigen Auffassung, die Wichtigkeit eines Inhalts an seiner Zugehörigkeit zu den Standards zu bemessen. Für ihn steht jedoch fest, dass »dem Fach daran gelegen sein [muss], dieses Verhältnis von unverzichtbaren

Standards auf der einen und den erforderlichen Freiheiten ihrer Anwendung auf der anderen Seite genauer zu bestimmen« (S. 12). Basierend darauf könne man die Standards weiterentwickeln und angemessene Aufgaben sowie Answererwartungen formulieren, wozu man intelligente Verfahren zur Überprüfung der sprachlichen Teilkompetenzen entwickeln müsse. »Am Ende sollte dann nicht der von Kaspar Spinner befürchtete standardisierte Schüler, sondern die sprachlich kompetente und interessierte Schüler/in stehen.« (Ebd.)

Jakob Ossner stellt die Frage nach der Herkunft der Bildungsziele, die mit der Trias *Kompetenzen – Standards – Aufgaben* erreicht werden sollen. Er betont die Verantwortung der Didaktiker/innen in der Festlegung der Bildungsziele, im Umgang mit Komplexität und auch im Formulieren von Standards und Aufgaben und stellt fest: »Man sollte also fordern, dass die Formulierer der Standards und Aufgaben selbst über die Kompetenzen und Standards verfügen, die sie von den Schülern abfordern.« (S. 21) Was das selbständige Lernen betrifft, so plädiert Ossner für weniger große Versprechungen und mehr Achtsamkeit auf die Sprache. »Es wäre ja schön, wenn Schüler/innen wirklich Strategien und nicht nur Techniken lernen würden, wenn sie wirklich ein tragfähiges Training erhielten und nicht nur Stumpfsinn.« (S. 22)

## 2. Kommentare von praktizierenden Lehrer/innen (in *Didaktik Deutsch* 20/2006, S. 5–18)

Auffallend ist, dass die meisten Lehrer/innen den Bildungsstandards eher

positiv gegenüberstehen. Für die Praktiker/innen stellen die Standards für alle am Unterricht Beteiligten (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern und auch Administration) nachvollziehbare Richtlinien dar, was allseits begrüßt wird, vorausgesetzt dass standardorientiertes Unterrichten nicht ausschließlich zu testorientiertem Training wird. Die meisten Praktiker/innen sehen durchaus noch methodische und inhaltliche Freiräume verbunden mit der Möglichkeit, Schüler/innen mit dem Rüstzeug für geistig selbständiges Lernen, das sie in der heutigen sich ständig verändernden Wissensgesellschaft benötigen, auszustatten (vgl. den Beitrag von Jana Groß Ophoff S. 11–14). Groß Ophoff sieht auch weniger die Gefahr einer Gleichmacherei von Schülerleistungen, sondern vielmehr die Möglichkeit, Schüler/innen individuell und differenziert zu unterstützen, »ihre Kompetenzen gemäß den Standards aufzubauen« (S. 13).

Für Gerhard Eikenbusch sind Standards Mess- und Orientierungspunkte, die eine Grundlage für den Dialog in der Klasse bilden, die aber nicht Lernwege und Ziele angeben können. Standards könnten auch »Ausgangspunkt oder Grundlage für Kooperation und Absprachen von Deutschlehrkräften in der Schule [sein]« (S. 8). Er sieht die Standards auch nicht »als bloßes Instrument von Output- bzw. Outcome-Kontrolle«, sondern eher als »Hilfsmittel für die Planung und die Durchführung von Unterricht. Standards helfen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, den Unterrichtsprozess und dessen Ergebnisse zu verstehen und sich in den Unterricht einzubringen« (ebd.).

Auch für Gisela Beste lassen sich Standards gut begründen. Sie sieht die nun vorliegenden Standards als »Ver einbarungen über die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen. Sie bilden den Maßstab für Leistungsüberprüfungen« (S. 5). In diesem Sinn fehlt ihr bei Spinner auch die Differenzierung zwischen Lern- und Leistungssituationen. Denn valide und reliable Prüfungsaufgaben verlangen nach objektiver Vergleichbarkeit von Schülerleistung auf der Basis von bestimmten, messbaren Kriterien. Standards könnten sich gut dafür eignen, darüber hinaus spiegeln sie gesellschaftliche Erwartungen der Schule, Eltern und Lehrer. Sie räumt jedoch ein: »Das Problem [...] liegt an der Schnittstelle von Standards und Prüfungsaufgaben. In der Regel verweisen Prüfungsaufgaben auf Standards, eine schlüssige sachlogische Begründung von Prüfungsaufgaben durch Standards ist jedoch nicht zu entdecken.« (S. 6) Bis Standards systematisch durch Aufgaben überprüft und weiterentwickelt werden, haftet der Bezugnahme auf sie »etwas Beliebiges« (ebd.) an. Die mangelnde Fokussierung der Standards habe laut Beste vor allem damit zu tun, »dass der Kernbereich des Deutschunterrichts in der Fachdidaktik nur unscharfe Konturen [habe]« (ebd.), wobei sie das weitgehende Fehlen von für den Unterricht praktikablen Kompetenzmodellen – mit Ausnahme des Bereichs Lesen – beklagt. Sie präzisiert: »Wenn Standards wirklich eine Bedeutung für die Praxis haben sollen, dann ist die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Kompetenzmodellen unabdingbar. Vorausgesetzt sind dabei

länderübergreifende Kooperationen und wissenschaftliche Begleitung. Nur so sind in der Fülle und Vielfalt von Standards und Aufgaben Verständigungen und Entscheidungen über qualifizierte Handlungsziele möglich« (S. 7).

URSULA ESTERL

#### Literatur

- SPINNER, KASPAR H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. September 2004. In: *Didaktik Deutsch* 18/2005, S. 4–14.
- ABRAHAM, ULF: Drei Trends – ein Kommentar. In: *Didaktik Deutsch* 19/2005, S. 8–10.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL: Nicht standardisieren, sondern sprachlich befähigen. In: *Didaktik Deutsch* 19/2005, S. 11–13.
- BESTE, GISELA: Stellungnahme zum Vortrag von K. Spinner sowie zu den fachdidaktischen Debattenbeiträgen. In: *Didaktik Deutsch* 20/2006, S. 5–7.
- EIKENBUSCH, GERHARD: Verteidigungskünste gegen das Standard-Gespenst. In: *Didaktik Deutsch* 20/2006, S. 7–9.
- GROSS OPHOFF, JANA: Messung von Standards – Reduktion oder Herausforderung? In: *Didaktik Deutsch* 20/2006, S. 11–14.
- OSSNER, JAKOB: Die Wahrheit ist konkret und bedarf achtsamer Formulierungen. In: *Didaktik Deutsch* 19/2005, S. 20–22.

## Das Gedicht im Unterricht

### Einleitung

Schon seit einigen Jahren beschäftige ich mich – aus rein privatem Interesse – mit der deutschsprachigen Musikszene. Thomas D ist mir vor langer Zeit in die Hände gefallen, und mittlerweile krame ich seine CDs immer wieder gerne hervor, da er wie nur wenige seiner KollegInnen in der Lage ist, exzellente lyrische Texte mit wunderbaren Melodien in Einklang zu bringen. Außerdem scheint mir, er hätte mit seiner Musik wirklich ein Anliegen mitzuteilen, was er durch sein Engagement in verschiedenen gemeinnützigen Bereichen untermauert. Kurzum: der Stuttgarter zählt zu meinen LieblingsmusikerInnen.

Es mag überraschen, dass ich für die Rubrik »Das Gedicht im Unterricht« ein Lied, noch dazu aus der Sparte HipHop, ausgewählt habe, doch wissen wir, dass die Wurzeln der Lyrik im Gesang, ich möchte fast vermuten im Sprechgesang, vergleichbar dem heutigen Rap, liegen. Da die Jugendlichen mittlerweile durch iPod und Co beinahe Tag und Nacht von Musik umgeben sind, könnte es im Unterricht dementsprechend leichter fallen, ihr Interesse für Lyrik

über den Umweg der Lieder zu wecken und zu fördern, da sich auch anhand dieser Reimschema, Rhythmus und Ähnliches analysieren lassen, eine Methode, die die Lebenswelt der SchülerInnen direkt in den Unterricht einbindet.

### Interpretation

Das Lied *Gebet an den Planet* gibt in klaren Worten Thomas Ds Einstellung zum Thema Umwelt- und Tierschutz wieder. Wie aus seiner Biographie zu entnehmen ist, liegen ihm diese beiden Themen sehr am Herzen, was sich auch aus dem Text ersehen lässt. Die Melodie dazu würde ich als eher getragen und melancholisch beschreiben, der Rhythmus wirkt besinnlich. Daraus möchte ich schließen, dass Thomas D hier von einer Angelegenheit spricht, die ihm wichtig ist und die er seinen HörerInnen in ihrem ganzen bedrohlichen Ausmaß vermitteln möchte.

Soweit es mich betrifft, ist ihm das durchaus gelungen. Ohne abschreckende Videos oder ekelerregende Fotos von gequälten Tieren schafft es der Sänger, tiefes Mitleid mit der Natur zu vermitteln. In klaren Worten erklärt er sein Anliegen, nämlich ein Gebet an den Planet, »der Versuch zu beschreiben, was mir nahe geht«: die verschmutzte und geschundene Umwelt, für menschliche Bedürfnisse getötete Tiere und mitterdrin den Menschen, der in diesem Chaos den Sinn des Lebens natürlich noch immer nicht entdecken kann. Mitleid empfindet der Sänger und Texter allerdings nur für Tier und Natur, da diese nicht in der Lage sind, sich gegen die Gräueltaten zu wehren, deren Opfer sie sind. Auch wenn die dritte Strophe mit

den Worten »Und selbst um Dich, Mensch, tut es mir leid« beginnt, vermeint man aus Thomas Ds Stimmlage den Sarkasmus herauszuhören, da wir immerhin die Freiheit hätten, uns für einen anderen Weg zu entscheiden. Wir unterlassen dies aber aus verschiedenen Motiven, oft nur um zu vermeiden, uns mit den tiefgehenden Fragen unserer Existenz zu beschäftigen zu müssen.

Hiermit kommen wir zu den Tugenden, die sich aus dem Text sozusagen als die »Zehn Gebote« erschließen lassen. Die erste Tugend zitiert das Gebot »Du sollst nicht töten«. Im Folgenden vermeine ich ein weiteres Bibelzitat herauszuhören, nämlich, dass man erntet, was man sät. Die Ziele der Menschen sollten im Einklang mit der Natur stehen, da nur so gerechtes und gesundes Leben überhaupt möglich ist. Außerdem wird Egoismus angeprangert, der nur die Sicht auf die wahren Werte verstellt, die es mit Liebe zu befolgen gilt, um in der Familie der Menschheit den richtigen Platz zu finden. Die Haupttugenden lassen sich aus dem Refrain erschließen, nämlich Hoffnung und das absolute Vertrauen auf das Leben, das, wie wir seit einem berühmten Film von Steven Spielberg wissen, »immer einen Weg findet«.

#### Vorschläge für den Unterricht

Zunächst kann man die SchülerInnen, während sie das Lied anhören – sie erhalten den Text erst später –, ein Stimmungsbild dazu malen lassen. Dazu sollte man ausreichend Zeit geben und das Stück unter Umständen öfter vorspielen. Die Werke werden dann an die Wand gehängt, woraufhin man ge-

meinsam darüber spricht. Jede/r Schüler/in könnte sich das Bild eines Mitschülers/einer Mitschülerin aussuchen und versuchen, es mit dem Lied in Verbindung zu bringen und dahingehend zu interpretieren. Je nachdem, ob die Jugendlichen dies wollen oder nicht, können sie dann auch selbst Stellung zu ihrem Werk nehmen und den anderen erklären, was sie damit ausdrücken wollen. Diese Aufgabe sollte aber nicht obligatorisch sein, da sich manche dabei möglicherweise unwohl fühlen.

Des Weiteren lässt man die SchülerInnen ausgehend von der ersten und zweiten Strophe – der Text des Liedes sollte mittlerweile ausgeteilt worden sein – Anklagen aus der Perspektive eines Tieres oder der Natur verfassen. Hierin sollen sie darlegen, was der Figur, aus deren Sicht sie erzählen, passiert ist, was sie so gegen den Menschen empört. Der Schwierigkeitsgrad ist auf die Altersstufe abstimmbare, indem man in höheren Klassen eine generellere, umfassendere Anklage, unter Umständen anhand von Leitfragen, verlangt. Als wichtig erscheint mir jedenfalls der Perspektivenwechsel, aus dem heraus auch das Lied »Gebet an den Planet« verständlicher wird, weil die SchülerInnen sich so wie Thomas D in die Tierwelt und die Natur hinein fühlen.

Eine weitere Möglichkeit wäre, die Jugendlichen ein analoges Gedicht beziehungsweise, je nach Kreativität, einen eigenen Rap zum Thema schreiben zu lassen, in dem sie ihre persönlichen Gedanken zum Thema Umwelt- und Tierschutz festhalten. Oder die Lehrperson lässt sie Lieder suchen, die sich mit ähnlichen Gedanken befassen, die-

se werden dann im Unterricht verglichen und die unterschiedlichen Aussagen einander gegenübergestellt.

Wenn man sich im Sinne der Politischen Bildung, die in diesem Unterrichtsvorschlag eine nicht unerhebliche Rolle spielt, möglicherweise im Rahmen eines Projekts, intensiver mit dem Umwelt- und Tierschutz auseinandersetzen möchte, kann man die SchülerInnen in Expertengruppen einteilen, die verschiedene Meinungen vertreten, etwa die Wirtschaft, Organisationen wie Greenpeace, die Regierung, die G8, sich um die Zukunft sorgende Privatpersonen und Ähnliches. Nach einiger Vorbereitungszeit soll eine Podiumsdiskussion stattfinden, in der jede Gruppe ihre Meinung, etwa zum Klimawandel, vorbringen kann.

Ich denke, dass die Arbeit mit Liedern, wie sie oben dargelegt wurde, den Jugendlichen Freude bereitet, vor allem wenn sie in einen sinnvollen Kontext eingebettet wird. Dieser Zugang vermittelt auf kreativem Wege Umweltbewusstsein, das in einer Zeit, in der etwa die Diskussion um den Klimawandel immer wichtiger wird, auch in der Erziehung und Bildung durchaus mehr Platz einnehmen sollte.

### Biographie: Thomas D

Thomas D wurde 1968 als Thomas Dürr in Stuttgart geboren. Schon früh begann sein Interesse für die Musik, im Sommer 1989 gründete er gemeinsam mit Smudo, Michi Beck und And.Ypsilon »Die Fantastischen Vier«, bis heute eine der berühmtesten HipHop-Formationen des deutschsprachigen Raumes. 1997 erschien sein erstes Soloalbum *Solo*. Etwa zur gleichen Zeit be-

gann sein Engagement für Kinderrechte, Amnesty International und den Umweltschutz, unter anderem in der Tierschutzorganisation Peta e.V., für die er 1998 die Kampagne »Would you wear your Dog?« gestaltete. 2006 startete Thomas D das Projekt »Junge Dichter und Denker«, in dem er Schulkinder über Rap und Rhythmus an klassische Lyrik heranführen möchte. Das Lied »Gebet an den Planet« erschien 2001 auf dem Soloalbum *Lektionen in Demut*.

### Literatur

<http://www.thomasd.net/predesign/news.php>  
<http://www.diefantastischenvier.de/>  
<http://animal-holocaust.net/gebet.html>

---

GERDA WOBİK studiert Lehramt Germanistik und Italienisch. Ramsauerstraße 22/5, A-9020 Klagenfurt.  
 E-Mail: gwobik@edu.uni-klu.ac.at

**Thomas D. : Gebet an den Planet**

*Refrain:* Hier ist mein Gebet an diesen Planet  
der Versuch zu beschreiben, was mir nahe geht.  
Solang sich diese Welt noch dreht  
werdet ihr meine Stimme hören  
und immer wieder Menschen treffen  
die aufs Leben schwören.  
Wir alle beten für diesen Planeten  
um jedem neuen Tag in Hoffnung zu begegnen  
und unser Licht durchbricht die Nacht und im Glauben daran:  
dies ist die dunkelste Stunde vor dem Sonnenaufgang.

Es tut mir leid, Tier, denn sie mögen Dich so sehr  
sie wollen alles von Dir und am liebsten noch mehr.  
Deine Haut ist ihre Kleidung, Dein Fleisch ist ihr Essen  
Dein Geist ist vergessen.  
Bei dem Versuch, das Recht auf Leben in Gesetze zu verpacken  
haben sie bei Dir, Tier, einige Sätze weggelassen.  
Deine Schreie zu erhören wurde leider verpasst  
weil Du für Menschen keine verständliche Stimme hast  
erhebe ich meine Stimme für Dich  
es scheint noch immer vonnöten  
ihr erinnert euch (nicht): Du sollst nicht töten!  
Denn du kriegst, was du gibst, bist, was du isst,  
Weißt, was das heißt, alles kommt zurück – alles kommt zurück.

*Refrain*

Es tut mir leid, Natur  
denn Deine Erben erheben sich gegen Dich und erledigen Dich.  
Du warst vollkommen in Vielfalt, mit allem im Einklang  
bis der Mensch mit Gewalt in dich eindrang.  
All Deine Schätze, die am Anfang allen gut vertraut  
sie wichen Plätzen, die auf Tränen und Blut gebaut.  
Ich seh die Wunden blinder Wut auf Deiner Haut entstehen  
obwohl doch die, die Dich verletzen, damit gegen sich gehen.  
Und dennoch liegt etwas Heiliges in Deiner Luft  
an besonderen Plätzen ein besonderer Duft  
der mir sagt, dass jeder Weg so wichtig ist wie jeder Fluss  
und jeder Baum, jeder Berg dort steht, wo er muss.  
Sie handeln wider ihren Sinn, als wären sie blind  
wenn ihre Ziele nicht im Einklang mit den Deinen sind.

Und selbst um Dich, Mensch, tut es mir leid  
denn Du quälst Dich selbst die meiste Zeit.  
Im Krieg mit Deinem Ego stehst du neben Dir  
ewig die Frage verdrängend: Weswegen leben wir?  
Du findest keinen Frieden hier  
wirst zum seelenlosen Wanderer  
und Dein Lebenskampf geht auf die Kosten anderer.  
Verfolg in Liebe all die Ziele, die Du gut nennst  
doch gehe nie gegen Dein eigenes Blut, Mensch.  
Denn Du irrst, wenn Du denkst, hier steht jeder für sich:  
Was gegen uns geht, geht gegen Dich.  
An jedem Start ist ne Ziellinie und wir sind alle gleich weit und aus einer Familie.  
Um die Tests dieser Zeit zu bestehn und um weiter zu gehn  
muss hier jeder sein Ego in Demut zurücknehmen.

Refrain 2x

## ide empfiehlt



Manuela Glaboniat, Eva Maria Rastner,  
Werner Wintersteiner (Hrsg.)

### **Wir sind, was wir tun**

Deutschdidaktik und Deutschunterricht  
vor neuen Herausforderungen.

(= ide-extra 13).

Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag 2007,  
180 Seiten.

ISBN 978-3-7065-4095-7 • EUR 19,90 • sFr 34,90

Mit der vorliegenden Publikation möchten die Herausgeber/innen und engagierten Fachdidaktiker/innen Manuela Glaboniat, Werner Wintersteiner und die leider viel zu früh verstorbene Eva Maria Rastner, eine umfassende Zusammenstellung vielfältiger Aspekte einer nun wieder in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses geratenen Bildungsdiskussion bieten. PISA, Qualitätsstandards, Kompetenzen, Wissensgesellschaft sind auch in den Medien breit diskutierte Themen. Die Orientierung am »Output« des Unterrichts

scheint zur obersten Prämisse geworden zu sein, Bildung – zumindest als Schlagwort – ist wieder im Kommen, Fachdidaktiken werden aufgewertet, eine Entwicklung der auch das »Österreichische Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik« an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt seine Existenz verdankt. Doch droht der Bildungsbegriff heute auf die Ausbildung beruflicher Fähigkeiten, auf das Überleben in einer globalisierten, von Wirtschaftsinteressen beherrschten Welt reduziert zu werden, wichtige Fähigkeiten zu kritischer Distanz und Reflexion spielen in der heutigen Bildungspolitik kaum noch eine Rolle, Fachdidaktiken drohen funktionalisiert zu werden (vgl. S. 11).

Mit seiner ersten Publikation möchte das neue Kompetenzzentrum auf wichtige bildungspolitische Fragen eingehen, aktuelle Tendenzen kritisch hinterfragen, sich den neuen Herausforderungen an Bildung und Erziehung im Allgemeinen, und an die Deutschdidaktik im Besonderen, stellen. Denn gerade auf das Fach Deutsch, auf die sich in Ausbildung befindenden Studierenden wie auch auf die in der Praxis stehenden Lehrerinnen und Lehrer kommen in einer multikulturellen, mehrsprachigen Mediengesellschaft besondere Anforderungen zu. Die wissenschaftliche Deutschdidaktik muss auf diese Veränderungen vorbereiten und darf nicht nur auf den externen Druck von Leistungsmessung und Standardbildung reagieren.

Deutschdidaktik als Wissenschaft muss hingegen die Frage nach ihren Voraussetzungen tatsächlich *radikal*, das heißt umfassend gesellschaftspolitisch, kulturell, pädagogisch und wissenschaftsintern stellen. [...] Das sollte letztlich in eine Neuformulierung und Si-

cherung der Grundkompetenzen *Sprechen und Hören, Lesen und Schreiben* wie auch zu einer Neudefinition *literarischer Bildung* führen. (S. 12)

Eine Absage wird dabei auch der vorherrschenden Output-Orientierung erteilt.

In Bildung und Erziehung geht es niemals bloß um das »Ergebnis« in Form von abrufbaren und testbaren Kompetenzen, sondern immer auch um den Prozess der Bildung und Selbstbildung. [...] Es ist wichtig, was wir können, aber es ist nicht gleichgültig, *wie* wir dieses Können erwerben, denn davon wird es auch zu einem guten Teil abhängen, wie wir dieses Können nutzen. Ein ganzheitlicher Begriff von Deutschdidaktik ist gerade heute, wo die »Wissengesellschaft« jede ganzheitliche Bildung zu beseitigen droht, von besonderer Bedeutung. (S. 12)

Und so ist der auf Jan Philipp Reemtsma zurückgehende Titel dieses Bandes *Wir sind, was wir tun* durchaus als Programm zu sehen.

Dieser Band kann nicht den Anspruch erheben, alle wichtigen Fragen der Deutschdidaktik in angemessenem Umfang darzustellen, doch wird ein guter, zu Reflexion und Diskussion einladender Überblick über eine Vielzahl deutschdidaktisch relevanter Themen geboten. Auch bei den Autor/innen, die an diesem Sammelband mitwirkten, zeigt sich diese Vielfalt: neben universitären Deutschdidaktiker/innen kommen praktizierende Deutschlehrer/innen, Vertreter der Schulaufsicht u. a. zu Wort. So bleibt zu hoffen, dass dieser Band mithilft, die Kluft zwischen Deutschdidaktik an der Universität und schulischem Deutschunterricht zu überbrücken.

Der inhaltliche Bogen wird sehr weit gespannt:

- von der *literarisch-medialen Bildung* (Karl Blüml, Werner Wintersteiner, Gabriele Fenkart, Ines Morocutti, Corinna Haas), wo wichtige Post-PISA-Fragen zu einer geschlechter-sensiblen Leseförderungen diskutiert werden, wo aber auch die Bedeutung des Literaturunterrichts sowie einer umfassenden Medienbildung, hier mit Schwerpunkt auf dem Hörspiel, hervorgehoben werden, die unter anderem die Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit unterstützen können
- über einen umfassenden Teil zur *sprachlichen Bildung*, der sich dem Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Klassen widmet (Peter Klotz, Eva Maria Rastner, Manuela Glaboniat/Helga Lorenz, Magatte Ndiaye): das »Multilinguale Klassenzimmer« kann dabei als Chance und Herausforderung, Sprachbewusstheit, Sprachwissen und Mehrsprachigkeit wollen als Schlüsselkompetenz gesehen werden
- bis zu den *institutionellen Voraussetzungen der Deutschdidaktik*, den die Deutschdidaktik unterstützenden Strukturen und Medien (Ulf Abraham, Werner Wintersteiner), den wissenschaftlichen Zeitschriften, zu denen sich auch die *ide* seit mehr als 30 Jahren zählen darf.

URSULA ESTERL

Einen umfassenden Einblick in den Stand der Diskussion bietet der Beitrag von Werner Wintersteiner: *Praktische Wissenschaft. Zum heutigen Selbstverständnis der Deutschdidaktik*, S. 19–32; nachzulesen auf unserer Homepage: [http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Praktische\\_Wissenschaft.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Praktische_Wissenschaft.pdf)

## Neu im Regal

Anne Steiner

### Anders schreiben lernen

Von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts – ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundarstufe. (= Deutschdidaktik aktuell, 26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007. 184 Seiten. ISBN 978-3-8340-0167-2 • EUR 18,00

Sehr intensiv mit der schulischen Praxis des Schreibunterrichts in der Sekundarstufe setzt sich Anne Steiner auseinander. Sie zeigt den oft als wenig zufriedenstellend empfundenen Kontext auf, in dem Schreiben in der Schule gelernt und gelehrt wird, analysiert das Zusammenspiel der interagierenden Komponenten und stellt aufbauend auf die Ergebnisse dieser Untersuchung ein neues Konzept für einen »anderen« Schreibunterricht vor. In ihre Forschungen bezieht sie neue didaktische, linguistische und psychologische Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Forschung mit ein, aber auch institutionelle Vorgaben sowie die persönlichen Schreiberfahrungen der Lernenden werden berücksichtigt. Dieser sehr gut aufbereitete Band bietet nicht nur eine profunde Analyse des Ist-Zustands und einen sehr informativen Überblick über die ver-

schiedenen Modelle zum Erwerb von Schreibkompetenz sowie über die unterschiedlichen Positionen der Aufsatz- und Schreibdidaktik, sondern zieht aus dem Dargestellten auch gleich Konsequenzen, die in einer an konkreten Anforderungen orientierten Schreibdidaktik berücksichtigt werden muss(t)en. In einem weiteren Schritt hat die Autorin basierend auf ihren Erkenntnissen einen Schreibkurs entwickelt, in dem konkrete Handlungsstrategien für den Schreibunterricht der Sekundarstufe erprobt werden, wichtige Aspekte sind dabei: »fächerübergreifende Verknüpfung von Themen und Inhalten, Textsorten und Schreibhaltungen«, »Orientierung an den individuellen Schreibbiographien der Lernenden«, »Umgang mit einzelnen Schreibstrategien«, »Wissen um die Prozesshaftigkeit des Schreibens und die Qualitätsmerkmale von Texten«, »Methodenvielfalt«, »Reflexion« und vieles mehr. Abschließend präzisiert die Autorin noch, unter welchen Voraussetzungen die Entwicklung schreibstrategischer Kompetenzen im schulischen Kontext besser gefördert werden könnte.

Otto Kruse, Katja Berger,  
Marianne Ulmi (Hrsg.)

### Prozessorientierte Schreibdidaktik

Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt 2006. 298 Seiten. ISBN 978-3-258-06948-7 • EUR 27,50 • sFr 42,00

Die Vermittlung einer umfassenden Schreibkompetenz gehört nicht erst seit PISA zu den zentralen Aufgaben schulischer und universitärer Arbeit. Das Offenkundigwerden großer Defizite in die-

sem Bereich hat jedoch zu einem Überdenken der bis dato gängigen Schreibpraxis geführt. Neue didaktische Zugänge haben schlussendlich zu einem Paradigmenwechsel von der produkt- zur prozessorientierten Schreibdidaktik geführt. Schreibenlernen wird heute als lebenslange, fächer- und disziplinenübergreifende Aufgabe verstanden. Schreiben wird als komplexe Tätigkeit erfasst, die ständig weiterentwickelt werden muss, wobei sich die Rolle des/der Lehrenden verändert, jedoch gerade dadurch an Bedeutung gewonnen hat. »Wie alle Tätigkeiten, in denen sich handwerkliche mit kreativen, intellektuellen und manchmal auch künstlerischen Kompetenzen mischen, bedarf auch das Schreibenlernen einer Anleitung jenseits der Vermittlung elementarer Regeln und Normen. Es bedarf einer Anleitung, die kognitive, sprachliche, organisatorische, soziale und nicht zuletzt fachliche Kompetenzen gleichermaßen umfasst.« (S. 9)

Die in diesem Band vorgestellte prozessorientierte Didaktik des Schreibens gilt als das derzeit effizienteste Verfahren, Schreibkompetenz zu vermitteln, dennoch hält sie nur zögerlich Einzug in Lehrpläne und Unterrichtsalltag, was sich wohl auch durch die hohen Anforderungen an alle Beteiligten im Bildungssystem erklären lässt, von denen nun ein radikales Umdenken verlangt wird: von einer fehlerfeindlichen zu einer fehlerfreundlichen Unterrichtskultur. »Der gewohnte zensierende Blick auf die Produkte des Schreibens muss zurückgestellt werden zugunsten einer unterstützenden diagnostischen Aufmerksamkeit für die Teilvorgänge und Zwischenprodukte des Schreibprozesses.« (Kruse/Ruhmann,

S. 30) Für die beiden MitherausgeberInnen steht fest, dass die Aufnahme prozessorientierten Schreibens als feste Unterrichtsform eine grundlegende Reform des Bildungssystems bedeuten würde, die sich aus ihrer Sicht vor allem im Hinblick auf lebenslanges Lernen, auf den Wissenserwerb generell bezahlt machen würde, denn »Prozessorientiertes Schreiben ist ein Tiefeninstrument, das auf Denkenlernen und Lernenlernen zielt« (ebd.), und das würde den großen Zeit- und Arbeitsaufwand für Lehrende und Lernende rechtfertigen.

Der vorliegende Sammelband bietet eine umfassende Einführung in die Theorie der prozessorientierten Schreibdidaktik, wobei alle Beiträge dahingehend konzipiert wurden, einen Bezug zur Praxis herzustellen. Berichte aus dem schreibdidaktischen Alltag und anschauliche Materialien geben den Lehrenden wichtige Impulse, zahlreiche Beispiele aus Schule, Hochschule und beruflicher Weiterbildung demonstrieren, wie Schreiben in den verschiedenen Institutionen angeleitet und weiterentwickelt werden kann.

Wilfried Klute

### **Sachtexte erschließen**

Grundlagen, Texte und Arbeitshilfen für den Deutsch-Unterricht der Sekundarstufe I.  
Berlin: Cornelsen Scriptor 2006. 176 Seiten.  
ISBN 978-3-589-22307-7 • EUR 16,95

»Der Begriff ›Sachtext‹ bezeichnet die Kategorie der nichtliterarischen, nicht poetischen, der pragmatischen, expositorischen Texte. Wir finden in ihnen Aussagen über Gegenstände, Ereignisse,

Sachverhalte und Probleme der realen, nichtfiktionalen Welt. Der Sachtext enthält Mitteilungen über die Wirklichkeit. [...] Leser haben prinzipiell die Möglichkeit, die Sachtextaussage zu überprüfen.« (S. 8) – Soweit die Definition von Sachtexten in der Einführung zu diesem Buch. Sachtexte begegnen uns im Alltag häufig, doch werden sie nach wie vor viel zu selten bewusst, kritisch und analytisch im Unterricht bearbeitet. Sachtexte entschlüsseln zu können ist eine der in den Bildungsstandards festgeschriebenen Schlüsselqualifikationen, die man über den Deutschunterricht hinaus in allen Fächern trainieren kann und soll, denn ein kompetenter Umgang mit Fachtexten wirkt sich in allen Bereichen positiv aus. Die vorliegende Publikation gibt einen guten Überblick über unterschiedliche Textsorten und ihre konstitutiven Merkmale. Originalbeispiele und hilfreiche methodische Überlegungen bieten Anregungen für den (Deutsch-)Unterricht.

Markus Hinterholzer

#### **Alte HeldInnen braucht die Schule**

Das Nibelungenlied und der Herr der Ringe als literaturdidaktische Beispiele für einen gehirn-gerechten Mittelalterunterricht.

(= Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit, 1).

Frankfurt am Main: Peter Lang 2007.

155 Seiten.

ISBN 978-3-631-55727-3 ● EUR 35,00 ● sFr 50,00

Die Erforschung der Literatur des Mittelalters im deutschsprachigen Raum macht sich diese neue Mediävistik-Reihe, deren erster Band hier vorliegt, zur Aufgabe. Markus Hinterholzer stellt sich den Fragen nach Relevanz, Sinnhaftig-

keit und Einsetzbarkeit mittelalterlicher Texte im Deutschunterricht und kommt zu dem Schluss, dass SchülerInnen sich auch heute noch durchaus von vielen Aspekten angesprochen fühlen können, wenn die mittelalterlichen Texte zeitgemäß aufbereitet werden. Schon im Untertitel zu seinem Buch weist der Autor auf das Neue in seinem Vorhaben hin: auf den Anspruch, zu »gehirngerechtem Mittelalterunterricht« anregen zu wollen. Die geeignete methodische Herangehensweise an die Thematik sieht er in einer Verknüpfung von neurobiologischen Erkenntnissen mit didaktischen Unterrichtskonzepten. Die Film-Trilogie *Herr der Ringe*, zahlreiche PC-Spielen und Mittelalterverfilmungen, die zwar häufig ein unrealistisches Mittelalterbild vermitteln, haben in den letzten Jahren verstärktes Interesse an der mittelalterlichen Lebenswelt ausgelöst. Ein Trend, den es zu nutzen gilt. – Den diffusen Vorstellungen kann mit realen mittelalterlichen Texten begegnet werden, das *Nibelungenlied* bietet sich an. Bei der vergleichenden Bearbeitung von *Nibelungenlied* und *Herr der Ringe* lassen sich auch aktuelle pädagogische Forderungen nach einem lernerInnen-zentrierten Unterricht sehr gut umsetzen: Die Bildeindrücke aus zahlreichen Verfilmungen bieten eine gute Ergänzung zur Textarbeit, das mehrkanalige Lernen spricht beide Gehirnhälften an, Vorkenntnisse zum Thema unterstützen das »vernetzte Lernen« und nicht zuletzt soll den erarbeiteten Inhalten auch immer ein »persönlicher Sinn« gegeben werden, wobei auch Emotionen nicht zu kurz kommen dürfen. All diese lernrelevanten Aspekte und ihre Bedeutung stellt der Autor theoretisch dar, wobei er hervorhebt, dass dabei die Methode

trotz allem nicht wichtiger als das Vermittelte werden darf. »Gehirngerechter Mittelalterunterricht meint, den Fokus trotz aller lerntechnischen Aspekte auf Text und Inhalt zu belassen.« (S. 16) Im zweiten praktischen Teil der Publikation bietet er Anregungen zur Umsetzung der didaktischen Konzepte im Unterricht.

Hervorgehoben soll an dieser Stelle noch die Bedeutung der HeldInnen werden, auf die auch der Titel Bezug nimmt. Die Suche nach geeigneten Vorbildern spielt auch für die heute heranwachsende Generation eine große Rolle. Alte Rollenbilder mit einem gender-sensiblen Fokus zu durchleuchten, könnte nur eine Möglichkeit sein, Mittelalterliches mit Heutigem in Beziehung zu setzen.

Die vorliegende Publikation kann als Anregung für LehrerInnen gesehen werden, wie auch als »schwierig« geltende Inhalte mit neuen Methoden gewinnbringend aufbereitet werden können.

Susanne Blumesberger, Ernst Seibert, Edith Stumpf-Fischer (Hrsg.)

#### **Die Ästhetik des Unvollendeten**

In memoriam der Kinderbuchsammlerin Johanna Monschein.

(= libri liberorum. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteratur-Forschung).

Österreichische Nationalbibliothek, Oratorium. Sonderheft 1. Juni 2007.

EUR 10,00

Anlässlich des 10. Todestages von Johanna Monschein hielt die Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung ein Symposium ab, das den Titel der vorliegenden Publikation trug. Bereits im Vorwort zu dieser

Sondernummer von *Libri liberorum* wird beklagt, dass der von Johanna Monschein zusammengetragene Schatz an historischen Kinder- und Jugendbüchern bis heute viel zu wenig beachtet wird. »Das Verdienst Johanna Monscheins ist es, auf den geistigen Diskurs aufmerksam gemacht zu haben, der mit dieser Bibliothek zum Vorschein kommt, der sich allerdings vom Glanz der kaiserlichen Aura noch nicht abgehoben hat, vielmehr immer noch als ein in sich geschlossenes Prunkstück aufgefasst wird.« (S. 7) So sei es nun an der Zeit, das Wertvolle an der Sammlung hervorzuheben, sie vom Kaiserlichen zu trennen und als Repräsentantin vielfältigster Facetten der Geistigkeit ihrer Zeit zu sehen, wozu auch der vorliegende Band beitragen möchte.

Ulrike Eder

#### **»Auf die mehrere Ausbreitung der deutschen Sprache soll fürgedacht werden«**

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II. (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 9, Serie B). Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag 2006. 282 Seiten.

ISBN 978-3-7065-4193-0 • EUR 29,90 • sFr 52,20

In dieser Publikation wird die Bedeutung der deutschen Sprache als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtsalltag ausgewählter Regionen der Habsburger Monarchie zur Zeit von Maria Theresia und Joseph II. untersucht. Die vielsprachige Habsburgermonarchie wird im Hinblick auf die europäische Integration und die Entwicklung einer postnatio-

nalen, mehrsprachigen Gesellschaft des Öfteren als Modell gesehen. – Lässt sich aus der österreichischen Geschichte tatsächlich etwas für die europäische Sprachenpolitik von heute lernen?

Ulrike Eder untersucht, welche sprachpolitischen Diskurse im 18. Jahrhundert wesentlich waren und ob die damals im öffentlichen Bildungssystem relevanten Gesetze und Verordnungen die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit im Unterrichtskontext förderten oder eher eine Assimilation an die deutsche Sprache anstrebten. Die aktuelle Debatte zur Berücksichtigung und Förderung der Sprachenvielfalt wird durch diesen Band um eine historische Facette erweitert.

**Fortbildungstagung  
des Instituts für Österreichkunde  
St. Pölten 2007**

1. bis 3. November 2007

**Beim Fremdgehen erwischt**

*Zum »Abkupfern« der Literaten  
und der Wissenschaftler.*

*Was sonst ist Bildung?*

Die Tagung ist nach einer Doku-Soap zu Untreue und Eifersucht benannt, weil das psychisch dem Sachverhalt des geistigen Eigentums korrespondiert, der in der psychischen und körperlichen Treue angesprochen wird. Die Sachlage ist verschieden nach dem Recht, nach den Künsten und nach anderen Gesichtspunkten. Zum Beispiel wird in den Bildenden Künsten nur die Fälschung, nicht die Variation negativ bezeichnet, in einer normativen Poetik ist »Abkupfern« naturgemäß empfohlen. Wichtig ist es in Gattungen wie Parodie, Satire, Travestie, ein Prinzip ist es in der Trash-Literatur. Das heißt auch, dass, abgesehen von der Fälschung, auch sehr positive Qualitäten für ein gemeinsames Niveau unter diesem Aspekt zu sehen sind.

*ReferentInnen:*

Friedbert Aspetsberger, Wendelin Schmidt-Dengler, Mariette Böning, Gerhard Fröhlich, Kurt Palm, Walter Grond, Evelyn Polt-Heinzl, Julian Schutting u. a.

*Anmeldung und Information:*

Bernd Zimmermann  
Institut für Österreichkunde  
Hanuschgasse 3/3, A-1010 Wien  
T: +43/1/512 79 32  
M: ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at