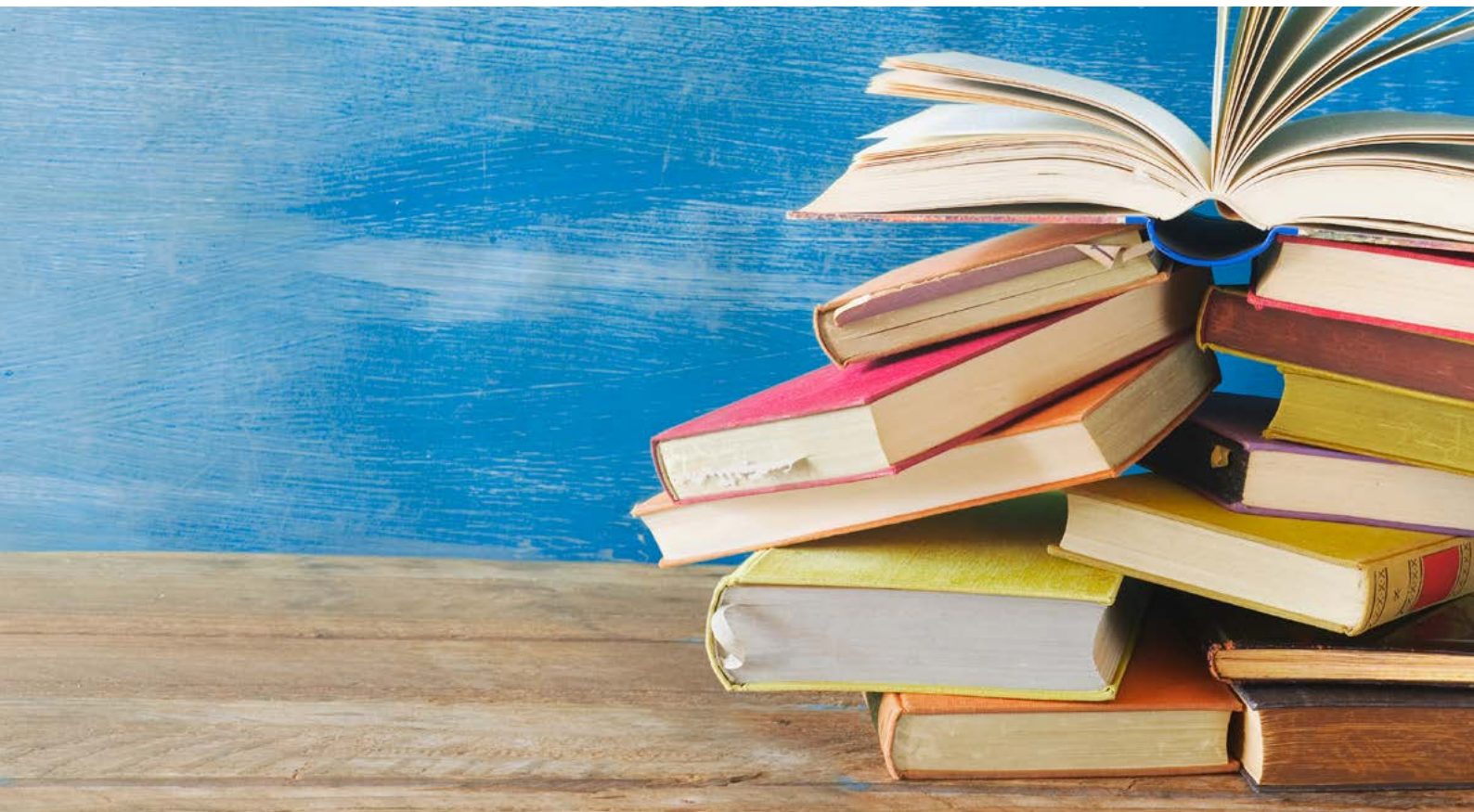




Geschlechtersensible Bildung im Unterrichtsfach Deutsch

Unterrichtsbeispiele, Empfehlungen & Impulse

„Alle Menschen sind gleichberechtigt.“



Diese Aussage ist eine wichtige Grundlage unserer Demokratie. Gleiche Rechte für alle gelten dabei unabhängig von Geschlecht und sexueller Orientierung. Und dennoch gibt es bis heute genderbezogene Schieflagen mit Blick auf die Chancengleichheit, die Lebensbedingungen und die Zukunftsaussichten von Menschen in unserer Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang kommt der Schule eine wichtige Aufgabe zu. Einerseits eröffnet sie allen Kindern und Jugendlichen Bildungschancen, damit sie ihre Persönlichkeit und ihr individuelles Potential entfalten können, andererseits lernen junge Menschen hier die Akzeptanz von vielfältigen Lebensformen und den Einsatz für Gleichberechtigung und Selbstbestimmung.

Bildung und Erziehung in der Schule müssen deshalb geschlechtersensibel sein. Das Ministerium für Schule und Bildung NRW hat hierfür die *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen* veröffentlicht. Die Pädagogische Orientierung unterstützt Schulen bei ihrer Arbeit und gibt Hinweise für eine geschlechtersensible Gestaltung von Unterricht und Schule.

Die Grundlagen von geschlechtersensibler Bildung aus der Pädagogischen Orientierung werden in dem hier vorliegenden Praxisheft für das Unterrichtsfach Deutsch konkretisiert. Das Praxisheft enthält neben allgemeinen Impulsen für einen geschlechtersensiblen Deutschunterricht konkrete Unterrichtsbeispiele und Empfehlungen für Unterrichtsinhalte.

Viele Personen haben an der Entstehung und Entwicklung des Praxisheftes mitgewirkt. Ihnen allen danke ich ausdrücklich für den Beitrag, den sie geleistet haben.

Da ich selbst über viele Jahre hinweg an verschiedenen Schulen als Deutschlehrer gearbeitet habe, freue ich mich sehr über dieses praxisnahe Material von der QUA-LiS NRW. Ich wünsche Ihnen viele spannende und hilfreiche Anregungen für Ihren Unterricht!

Rüdiger Käuser

Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)

Inhalt

Einleitung	
1. Einführung ins Thema	7
2. Curriculare Vorgaben für Geschlechtersensibilität im Deutschunterricht	12
3. Impulse für Lehrkräfte für einen geschlechtersensiblen Deutschunterricht	13
Unterrichtsmaterial	
Grundschule	
4. „Sie wussten schon genau, wie ihre Kinder werden sollten.“ – Gemeinsam in einem Vorlesegespräch zum Kinderbuch <i>Löwenzahn und Seidenpfote</i> über geschlechtliche Identität nachdenken	20
Sekundarstufe I	
5. Von Prinzessinnen und Prinzen – Märchen geschlechtersensibel unterrichten	26
6. Geschlechterbilder in der Werbung	38
7. Growing up queer – Geschlechtersensibler Deutschunterricht am Beispiel der Graphic Novel <i>Pirouetten</i> von Tillie Walden	46
Sekundarstufe II	
8. Literatur von Schriftstellerinnen in der Sekundarstufe II	59
Impressum	74

1. Einführung ins Thema

Ausgangspunkt für das Anfertigen des vorliegenden Praxishefts ist die **Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung** an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Sie unterstützt Schulen dabei, Unterricht und Schulleben geschlechtersensibel zu gestalten. Zur Förderung der Gleichberechtigung der Geschlechter sind Schulen durch zahlreiche gesetzliche Grundlagen und schulische Vorgaben wie Lehrpläne verpflichtet. Geschlechtersensible Bildung ist damit ein wichtiges Querschnittsthema in Schule.

Die Pädagogische Orientierung gibt allgemeine Impulse für eine geschlechtersensible Unterrichtsgestaltung. In diesem Praxisheft werden diese Impulse für das Unterrichtsfach Deutsch konkretisiert und Unterrichtsmodelle für verschiedene Schulformen und Jahrgangsstufen vorgestellt.

Zum Begriff

Mit dem englischen Begriff *gender* ist zunächst die soziale oder gesellschaftliche Dimension von Geschlecht gemeint. Geschlechtlichkeit umfasst aber noch weitere Aspekte wie biologische Eigenschaften, die eigene Identität oder auch sexuelle Orientierung. *Gender* wird im Deutschen inzwischen sehr unterschiedlich gebraucht und auch kontrovers diskutiert. Teilweise wird *Gender* auch verwendet, um Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechtervielfalt abzuwerten.

Was genau unter *Gender* oder *Geschlecht* verstanden wird, muss im jeweiligen Kontext definiert und erklärt werden. In diesem Praxisheft wird analog zur Pädagogischen Orientierung die Begrifflichkeit *Geschlechtersensible Bildung* verwendet. In der Pädagogischen Orientierung wird Geschlecht als komplex und mehrdimensional beschrieben. Hierbei werden eine biologische, eine soziale und eine identitätsbezogene Dimension unterschieden, die allerdings zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen können.

Das **Fach Deutsch eignet sich in vielfältiger Weise** zur Realisierung von geschlechtersensibler Bildung im Unterricht. Zunächst ist es in allen Schulformen und Jahrgangsstufen verpflichtendes Unterrichtsfach. Weiterhin lassen sich in diesem Fach zahlreiche geschlechterbezogene Inhalte und Themen bearbeiten. Zu diesen Themen gehören beispielsweise Geschlechterbilder und -konstruktionen in literarischen Texten verschiedener Kulturen und Epochen. Auch die Analyse von geschlechtsbezogenen Stereotypen und Klischees in unterschiedlichen Medien oder die Reflexion von Sprache als Ausdruck für Geschlechtersensibilität gehören in das Unterrichtsfach Deutsch. Durch die Auseinandersetzung mit Texten und Sprache leistet der Deutschunterricht einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung von jungen Menschen.

Allerdings kann der Deutschunterricht in der Schule selbst geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und Stereotypisierungen unterliegen. Das **Unterrichtsfach wird häufig mit Weiblichkeit assoziiert** (vgl. Tholen/Stachowiak, 2012, S. 101) und kann von einer entsprechenden schulischen Fachkultur geprägt sein. Augenscheinlich

wird dies beim Geschlechterverhältnis der Lehrkräfte: Das Fach Deutsch wird oft von Frauen unterrichtet. Schon bei den Studentinnen in Deutschland gehört Germanistik zu den fünf beliebtesten Studienfächern, rund 80 Prozent der Studierenden in diesem Fach sind weiblich (vgl. Destatis, 2020).

Das Unterrichtsfach Deutsch gerät aus einer Geschlechterperspektive auch bei **Schulleistungsstudien** immer wieder in den Fokus. Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen werden beispielsweise bei den Lesekompetenzen nachgewiesen und die Notwendigkeit von Leseförderung für Jungen diskutiert (vgl. IGLU 2016, S. 20). Mädchen haben im Durchschnitt ein höheres Leseinteresse und lesen auch in ihrer Freizeit häufiger als Jungen (vgl. KIM 2021, S 28f., JIM-Studie 2021, S. 21). Allerdings sind diese Geschlechterungleichheiten bei Leseleistung und -motivation wenig bedeutsam bei einem Vergleich mit vorhandenen sozialen und migrationsbezogenen Disparitäten (vgl. IGLU 2016, S. 20ff.). Das Geschlecht entscheidet also tendenziell weniger über Leistungserfolge beim Lesen im Unterrichtsfach Deutsch als die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund der Lernenden.

In der Pädagogischen Orientierung werden zwei verschiedene Vorgehensweisen zur Umsetzung von geschlechtersensibler Bildung in Schule und Unterricht beschrieben. Es wird zwischen **impliziten und expliziten Strategien** unterschieden. Hierbei handelt es sich vorrangig um eine analytische Trennung, denn insbesondere im Unterrichtsalldag kann es auch Schnittmengen oder Varianten bei den Vorgehensweisen geben.

Implizit meint, dass Geschlechteraspekte nicht ausdrücklich thematisiert werden, die Lehrkraft sie aber wahrnimmt und mitdenkt. Der Faktor Geschlecht wird von der Lehrkraft bei der Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung reflektiert und bei der Unterrichtsdurchführung berücksichtigt. Beispielsweise könnte im Deutschunterricht ein Text mit Personen, die unterschiedliche Geschlechtsidentitäten und sexuelle Orientierungen haben, behandelt werden. Wenn die Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen nur beiläufig erwähnt werden und nicht Bestandteil der unterrichtlichen Auseinandersetzung sind, wäre es eine implizite Herangehensweise. Implizite Ansätze werden auch als Nicht-Dramatisierung (vgl. Debus 2012) bezeichnet.

Bei **expliziten** Vorgehensweisen hingegen wird Geschlecht beispielsweise als Unterrichtsinhalt oder im Unterrichtsgeschehen gezielt und ausdrücklich thematisiert. In der Fachliteratur wird eine solche Betonung auch als Dramatisierung bezeichnet. Der Begriff Dramatisierung ist wertneutral und meint nicht, dass Geschlecht ‚zu einem Drama wird‘. Allerdings könnte gesagt werden, dass Geschlecht ‚auf die Bühne geholt‘ wird. Denn die Kategorie Geschlecht wird bewusst hervorgehoben. Dies kann sinnvoll sein, wenn implizite Strategien nicht ausreichen, um geschlechtsbezogene Ungleichheiten, Diskriminierungen und Stereotypisierungen zu bearbeiten. Beispielsweise könnten bei der oben genannten Textarbeit im Deutschunterricht gerade die Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen der Figuren zum Thema gemacht werden.

Eine solche Dramatisierung, also Betonung von Geschlecht, steht vor der Herausforderung, dass hierdurch Geschlechterstereotype ungewollt reproduziert oder verstärkt werden können. Deshalb ist es wichtig, nach einer Dramatisierung von Geschlecht eine sogenannte Ent-Dramatisierung anzuschließen. Die Fokussierung auf Geschlecht wird dadurch relativiert. Zu einer Ent-Dramatisierung könnte bei der beschriebenen Textarbeit

die Thematisierung von anderen Aspekten und Persönlichkeitsmerkmalen der vorkommenden Personen oder von Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Geschlechtern gehören oder auch die Bearbeitung von anderen Inhaltsperspektiven des Textes.

Einige Beispiele für implizite und explizite Vorgehensweisen im Unterrichtsfach Deutsch sind:



Zur Genderkompetenz von Lehrkräften gehört die Verwendung geschlechtersensibler Sprache. Ein Sprachgebrauch, der die Gleichstellung der Geschlechter zum Ausdruck bringt, ist für alle Lehrkräfte gemäß Landesgleichstellungsgesetz (§ 4) sowie durch die Vorgaben im Erlass *Gleichstellung von Frau und Mann in der Rechts- und Amtssprache* verpflichtend. Die Verwendung von anderen Personenbezeichnungen wie Schüler*innen oder Schüler:innen ist dort nicht geregelt, so dass für diese Veröffentlichung der QUA-LiS NRW die Doppelnennung bei Personenbezeichnungen oder geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt wurden.

Verwendete Literatur

Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: Dissens e. V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung.

Unter: https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/Materialien/2%20Geschlechterreflektierte%20P%C3%A4dagogik%20-%20Geschlecht%20%26%20Bildung/2%20Artikel/Debus%20-%20Dramatisierung.pdf (03.05.2022).

Destatis - Statistisches Bundesamt (2020): Studierende insgesamt und Studierende Deutsche im Studienfach Germanistik/Deutsch nach Geschlecht.

Unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/Irbil04.html;jsessionid=E343C6B66B8BE83D-0692D89533445ED6.live741> (26.04.2022).

IGLU 2016: Hußmann, Anke u. a. (2016) (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.

Unter: <https://www.waxmann.com/?elD=texte&pdf=3700Volltext.pdf&typ=zusatz-text> (26.04.2022).

Tholen, Toni/Stachowiak, Kerstin (2012): Didaktik des Deutschunterrichts: Literaturdidaktik und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden, S. 113-112.

Weiterführende Literatur

Brendel-Perpina, Ina/Heise, Ines/König, Nicola (2020): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart.

Dall'Armi, Julia v./Schurt, Verena (2021): Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion. Wiesbaden.

Willms, Weertje (2022) (Hrsg.): Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Berlin.

Wo gibt es die Pädagogische Orientierung?

Die Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen ist als pdf-Dokument (1,34 MB) verfügbar. Weiterhin liegt eine für mobile Endgeräte optimierte Online-Version der Pädagogischen Orientierung vor.

Innerhalb von Nordrhein-Westfalen werden einzelne kostenlose Druckexemplare der Pädagogischen Orientierung verschickt. Bestellungen sind über den Broschürenservice unter [broschuerenservice.nrw.de](https://www.broschuerenservice.nrw.de) möglich. Bei einer Bestellung von zehn oder mehr kostenlosen Exemplaren ist eine Bestellung in der QUA-LiS NRW per E-Mail an gender@qua-lis.nrw.de oder telefonisch unter 02921/683-3022 möglich.



<https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/gendersensible-bildung-und-erziehung/grundlagen/paedagogische-orientierung/index.html>

Außerdem ...

... gibt es noch das Internetportal *Geschlechtersensible Bildung in der Schule* der QUA-LiS NRW. Dieses Online-Angebot bündelt Angebote, Informationen und Materialien zu geschlechtersensibler Bildung und Erziehung in der Schule. Das Angebot wird kontinuierlich weiterentwickelt und ergänzt. Neben Grundlagen gibt es auch Hinweise für den Unterricht, weitere schulische Handlungsfelder und die Schulentwicklung. Außerdem finden in der QUA-LiS NRW regelmäßig Veranstaltungen zu verschiedenen Schwerpunkten von geschlechtersensibler Bildung statt, deren Inhalte hier dokumentiert werden.



<https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/gendersensible-bildung/>

2. Curriculare Vorgaben für Geschlechtersensibilität im Deutschunterricht

„Allen Lernenden sollen umfangreiche Lernchancen eröffnet werden. Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Deutsch die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit.“

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Deutsch¹

Die geschlechtersensible Bildung ist als Querschnittsaufgabe in allen (Kern-)Lehrplänen der Primarstufe und der Sekundarstufe I aller Schulformen verankert. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht, bei welchen Kompetenzen dies im Fach Deutsch explizit über die Schulstufen² hinweg umgesetzt wird:

Bereich / Inhaltsfeld	Primarstufe Ende der Klasse 4	Sekundarstufe I Ende der Klasse 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
Sprechen und Zuhören / Sprachbetrachtung und Sprachreflexion / Sprache	• beschreiben eigene Gefühle und berücksichtigen zunehmend die Perspektive anderer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner. • formulieren wertschätzend und sachlich, auch im Hinblick auf Genderaspekte und Rollen.	• erläutern anhand von Beispielen historische und aktuelle Erscheinungen des Sprachwandels (Bedeutungsveränderungen, Einfluss von Kontakt- und Regionalsprachen wie Niederdeutsch, mediale Einflüsse, geschlechtergerechte Sprache). • beurteilen sprachliche Zuschreibungen und Diskriminierungen (kulturell, geschlechterbezogen).
Lesen – Mit Texten und Medien umgehen / Texte / Medien	• nehmen zu Figuren und deren Verhalten Stellung. • formulieren die eigene Lesart von Texten und vergleichen sie mit den Lesarten anderer. • wählen begründet Bücher und andere Medien interessenbezogen aus und orientieren sich in einer Bücherei und auf Internetseiten für Kinder und begründen ihre Auswahl.	• identifizieren Fremdheitserfahrungen beim Lesen literarischer Texte und erläutern mögliche Gründe (kulturell-, sozial-, gender-, historisch-bedingt). • identifizieren mediale Darstellungen als Konstrukt, beschreiben die Darstellung von Realität und virtuellen Welten und bewerten hinsichtlich der Potenziale zur Beeinflussung von Rezipientinnen und Rezipienten (u. a. Fake News, Geschlechterzuschreibungen).

¹ Zum Zeitpunkt der Erarbeitung lag nur der aktuelle Kernlehrplan Deutsch für das Gymnasium vor. Die ausgewiesenen Kompetenzen finden sich allerdings wortgleich auch in den Kernlehrplänen Deutsch für die Hauptschule, die Realschule und die Gesamtschule/Sekundarschule wieder.
² Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch wird novelliert. Auf eine Auflistung der Kompetenzen aus dem noch aktuellen Lehrplan von 2014 wird daher verzichtet.

3. Impulse für Lehrkräfte für einen geschlechtersensiblen Deutschunterricht

Neulich erzählte eine Lehrkraft für das Fach Deutsch, dass ihr ein geschlechtersensibler Unterricht sehr wichtig sei. Sie erklärte dann, dass sie im Unterricht oft Meldeketten mache, bei denen sich Mädchen und Jungen wechselseitig für mündliche Wortbeiträge aufrufen.

Dieses Beispiel aus der Praxis verdeutlicht die Herausforderung, Deutschunterricht geschlechtersensibel zu gestalten. Solche Meldeketten können auch in anderen Unterrichtsfächern vorkommen. Miteinander zu sprechen und auf die Gesprächsbeiträge von anderen einzugehen, hat im Deutschunterricht allerdings einen großen Stellenwert und ist curricular im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören bzw. im Inhaltsfeld Kommunikation verankert. Die Lehrkraft möchte mit der beschriebenen Maßnahme Geschlechtergerechtigkeit herstellen und damit ein wichtiges Anliegen geschlechtersensibler Bildung verwirklichen. Doch die gewählte Maßnahme ist nur bedingt für diese Zielsetzung geeignet. Vielmehr kann sie ‚über das Ziel hinausschießen‘ und sogar kontraproduktiv wirken.

Geschlecht ist für das Gelingen von Unterricht nicht egal. Diese Erkenntnis ist eine grundlegende Voraussetzung, damit Lehrkräfte überhaupt geschlechtersensibel handeln. Ihnen muss bewusst sein, dass Geschlechterverhältnisse eine Bedeutung bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht haben. Und sie sollten – wie die Lehrkraft in diesem Beispiel – den Wunsch haben, ihren Unterricht geschlechtersensibel zu gestalten und so zur Gleichstellung beizutragen. Doch wie können Lehrkräfte das machen? Dafür wird zunächst das beschriebene Beispiel näher beleuchtet.

Meldeketten für mehr Geschlechtergerechtigkeit?

Lehrkräfte machen durchaus die Erfahrung, dass Redeanteile zwischen den Geschlechtern im Unterricht sehr ungleich verteilt sind. Eine Meldekette, bei der sich Jungen und Mädchen abwechseln müssen, soll sicherstellen, dass beide Geschlechter gleichermaßen zu Wort kommen. Eine solche Meldekette ist eine explizite Vorgehensweise von geschlechtersensibler Bildung (vgl. Einleitung). Geschlechtszugehörigkeit wird im Prinzip bei jedem Aufruf besonders betont und hervorgehoben. Allerdings wird durch diese Meldeketten nicht notwendigerweise Geschlechtergerechtigkeit hergestellt.

Für eine Gleichberechtigung müssen nämlich zunächst etwa gleich viele Mädchen und Jungen die Lerngruppe bilden. Denn sofern eine Geschlechtergruppe zahlenmäßig deutlich überwiegt, haben die Angehörigen dieser Gruppe eine viel kleinere Chance zu Wort zu kommen. Außerdem kann eine solche Meldekette nicht verhindern, dass sich manche Kinder und Jugendliche oft zu Wort melden (und drankommen) und andere kaum oder nicht. Zum Beispiel möchten immer dieselben drei Jungen einen Wortbeitrag liefern. Die anderen Jungen verfolgen nur still und zuhörend das Unterrichtsgespräch. Dann können diese drei Jungen viel Raum beim verbalen Austausch einnehmen – und haben unter Umständen einen ‚Vorteil‘ gegenüber Mädchen in der

Lerngruppe, von denen sich vielleicht insgesamt viele zu Wort melden. Es ist also fraglich, ob Geschlecht ein geeignetes Kriterium dafür ist, dass viele sich gleichberechtigt am Unterrichtsgespräch beteiligen können und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilhaben. Eine Geschlechter-Meldekette löst nicht die pädagogische Herausforderung, dass sich manche in der Lerngruppe kaum oder gar nicht in Diskussionen oder Gespräche einbringen.

Aus einer Geschlechterperspektive ist eine Meldekette aus einem weiteren Grund problematisch. Mit jedem Aufruf für einen Wortbeitrag wird die jeweilige Geschlechtszugehörigkeit besonders hervorgehoben. Damit wird auch die Vorstellung von zwei klar abgrenzbaren, unveränderbaren Geschlechtern manifestiert. Das kann problematisch für junge Menschen sein, die sich entweder gar keinem Geschlecht oder nicht dem Geschlecht, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde, zuordnen können oder wollen.

Damit eine Selbststeuerung von Unterrichtsgesprächen durch Meldeketten in Lerngruppen gelingt, ist es sinnvoll, in der Lerngruppe gemeinsame Regeln hierfür zu vereinbaren. Beispielsweise könnte die Vorgehensweise festgelegt werden, dass vorrangig jene Personen das Rederecht erhalten, die im Unterrichtsgespräch noch keinen Beitrag geleistet haben. Es könnten auch innerhalb der Lerngruppe Kleingruppen nach anderen Kriterien wie einer zufälligen Farbenzuordnung gebildet werden und die Regel gelten, dass immer jemand aus einer anderen (Farb-)Gruppe zu Wort kommt. Weiterhin wäre es möglich, ein gänzlich zufälliges Verfahren zu wählen, bei dem die Lernenden beispielsweise verdeckte Karten mit den Namen der Gesprächsteilnehmenden ziehen. Alternativ könnte an alle Lernenden eine begrenzte Anzahl an Redekarten – beispielsweise drei Karten pro Person – verteilt werden, die jeweils bei einem Redebeitrag ‚verbraucht‘ und abgegeben werden. Damit würden sehr aktive und engagierte Personen in Unterrichtsgesprächen ihre Wortmeldungen sorgsamer auswählen und selbst regulieren. Auf der anderen Seite wird auch sichtbar, wer sich im Unterrichtsgespräch nicht beteiligt und am Ende noch alle Redekarten unverbraucht besitzt. Auf dieser Grundlage könnten der Verlauf eines Unterrichtsgesprächs und das Redeverhalten innerhalb der Lerngruppe auch gemeinsam reflektiert werden.

Pädagogisches Handeln im Unterricht

Unterricht gilt als Kerngeschäft von Lehrkräften – und ist ein hochkomplexes Geschehen. Der Unterrichtsalltag und die zahlreichen Interaktionen im Klassenraum bieten viel Potential für geschlechtersensible Bildung. Gleichzeitig können sich hier auch ‚blinde Flecken‘ bei Lehrkräften in Bezug auf Geschlechtersensibilität zeigen.

Grundsätzlich sollten Lehrkräfte ihre eigenen geschlechtsbezogenen Erfahrungen und Erwartungen reflektieren. Dabei können sie auch ein Bewusstsein für Klischees und Stereotype entwickeln, die sie selbst verinnerlicht haben.

An welche Situationen im Unterricht denken Sie bei diesen Äußerungen einer Lehrkraft?



Beim Lesen dieser Aussagen haben viele Lehrkräfte Bilder von Unterrichtssituationen mit Jungen und Mädchen im Kopf, obwohl in diesen Beispielen nur geschlechtsneutrale oder keine Vornamen verwendet wurden. Eigene geschlechtsbezogene Zuschreibungen und Stereotypisierungen können so bewusstgemacht werden.

Der eigene Deutschunterricht lässt sich in dieser Hinsicht ‚mit der Gender-Brille‘ eigenständig und/oder kollegial beobachten und reflektieren. Mögliche Reflexionsansätze sind:

- Welche Rolle spielt das eigene Geschlecht der Lehrperson bei der Interaktion (verbal, nonverbal) mit den Lernenden?
- Wie formuliert die Lehrkraft ihre Ansprache an die Lernenden und unterschiedlichen Gruppen von Lernenden?
- Werden mündliche Beiträge von allen Schülerinnen und Schülern – unabhängig von ihrem Geschlecht – gleichwertig gehört und kommentiert?
- Wie gleichberechtigt werden Lernergebnisse im Unterricht präsentiert?
- Werden die Lernenden mit stereotypen Erwartungen der Lehrperson konfrontiert? Werden Geschlechterstereotype durch die Lehrkraft verstärkt?
- Welche Vorstellungen hat die Lehrperson von einer idealen Lerngruppe?
- Wie ist die ‚Fehlerkultur‘ der Lehrkraft angelegt? Wird unterschiedlich agiert, wenn Lernende Fehler machen? Welche Faktoren beeinflussen, wie die Lehrkraft bei Fehlern reagiert?
- Wem und welchen Gruppen widmet die Lehrperson wie viel Zeit?
- Verwendet die Lehrkraft geschlechtersensible Sprache? Wie?
- ...



Weitere Diagnoseinstrumente zur gender- und diversitätskompetenten Unterrichtsreflexion finden sich unter:

https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Diagnoseinstrumente_zu_gender-diversitaetssensiblen_Unterrichtsreflexion.pdf (23.04.2022)

Prüfung des Unterrichtsmaterials auf Geschlechtersensibilität

Unterrichtsmaterial ist für geschlechtersensible Bildung von großer Bedeutung und muss deshalb sorgsam ausgewählt werden. Selbst wenn Lernmittel das Thema Geschlecht nicht explizit aufgreifen, können sie Geschlechterbilder und geschlechtsbezogene Botschaften beinhalten. Hierzu ein Beispiel aus der Praxis: In einer Deutschstunde kommen in den Sachtexten mit dem Schwerpunktthema *Erfindungen* keine Erfinderinnen oder Errungenschaften von Frauen vor. Eine solche Auslassung hat auf Lernende eine Wirkung. Hierdurch wird möglicherweise die Annahme verstärkt, dass nur Männer solche Leistungen erbracht haben und erbringen können.

Folgende Impulsfragen können helfen, Schulbücher, Arbeitsblätter oder Lektüren in Hinblick auf die Geschlechtersensibilität einzuschätzen und zu reflektieren. Nicht jedes Material kann alle hier aufgeführten Kriterien erfüllen. Aber eine ausgewogene Mischung bildet die gesellschaftliche Vielfalt im Deutschunterricht besser ab, bietet möglichst viele Identifikationsmöglichkeiten für Lernende und erweitert die (eigenen) Normen.

Aspekt	Impulsfragen
Sprache	Inwiefern werden geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen und Vornamen verwendet? Werden verallgemeinernde und pauschalisierende Aussagen über Menschen vermieden? Werden bewertende Zuordnungen und Zuschreibungen vermieden (beispielsweise ‚das normale Familienmodell‘)? Werden diskriminierende Begriffe vermieden? Inwiefern wird auf eine automatische Festlegung oder Vereindeutigung von Geschlecht (beispielsweise beim lyrischen Ich) verzichtet? Wie wird dies im Unterrichtsgespräch oder in Lernergebnissen thematisiert? ...
Inhalt und Abbildungen	Werden Werke und Errungenschaften sowie Biografien von Frauen ebenso häufig thematisiert wie von Männern? > Falls eine ausgewogene Geschlechterrepräsentanz nicht möglich sein sollte, wird empfohlen, die historisch-gesellschaftlichen Ursachen hierfür zu thematisieren und somit eine explizite Herangehensweise zu wählen. Inwiefern wird eine Vielfalt der Geschlechter sichtbar? Sind die Geschlechtergruppen im Text genauso vielfältig abgebildet wie auf der Bildebene? Enthält das Material Menschen, die weder eindeutig männlich noch eindeutig weiblich zuzuordnen sind? Inwiefern weisen Personen und ihre Darstellungen stereotype Eigenschaften (Junge = stark, abenteuerlustig, .../ Mädchen = schwach, ängstlich...) auf? Werden Menschen mit vielfältigen Eigenschaften z. B. mit ihren Stärken und Schwächen dargestellt? Inwiefern bilden dargestellte Menschen eine gesellschaftliche Vielfalt ohne Reproduktion von Stereotypen ab? Werden verschiedene Familienformen ohne Wertung repräsentiert? Werden im Material verschiedene Perspektiven auf geschlechtliche und gesellschaftliche Vielfalt für die Lernenden eröffnet? ...
Kontext des Unterrichtsmaterials	Werden positive Identifikationsmöglichkeiten gegeben? Kommt geschlechtliche und sexuelle Vielfalt beiläufig in verschiedenen Kontexten vor? Wird eine wertschätzende Haltung gegenüber geschlechtlicher Vielfalt dargestellt? Inwiefern werden mit binären Kategorien verbundene gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse thematisiert und reflektiert? Inwiefern werden diskriminierte Gruppen nicht ausschließlich in der Opferrolle dargestellt? Werden in der Anschlusskommunikation im Unterricht gendersensible Fragestellungen berücksichtigt? Gibt es Kontexte aus dem alltäglichen Leben der Jugendlichen, an die hier angeknüpft werden kann? Gibt es unterschiedliche Kontexte und Gesprächsanlässe, die auf geschlechtliche Vielfalt hinweisen? ...



Weitere Impulsfragen finden sich unter:

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/gendersensible-bildung-und-erziehung/unterricht/gender-und-unterricht/unterrichtsmaterial/unterrichtsmaterial.html> (23.04.22)

Geschlechterausgewogenheit und Repräsentanz behandelte Autorinnen und Autoren

Literatur ist nach wie vor von Geschlechterungleichheit geprägt. So ist beispielsweise der Anteil von männlichen Autoren im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur gering. Allerdings beziehen sich dennoch rund die Hälfte der Rezensionen in diesem Genre auf Bücher von Männern. In der Regel sind Autorinnen und Schriftstellerinnen in Medien und Literatur deutlich unterrepräsentiert, wie zahlreiche Studien belegen (vgl. hierzu auch Kapitel 9 in diesem Praxisheft).

Deshalb gehört zu einem geschlechtersensiblen Deutschunterricht, die Geschlechterverteilung bei der Auswahl von Texten und Büchern zu prüfen. Um allen Lernenden möglichst hohe Lernchancen zu eröffnen, sind vielfältige Identifikationsangebote und Vorbilder gewinnbringend. Eine ausgewogene Repräsentanz folgt dem Ansatz, die gesellschaftliche Vielfalt aufzugreifen und abzubilden. Die folgenden Reflexionsfragen können dazu dienen, den eigenen Deutschunterricht unter diesem Aspekt zu evaluieren:

- Welche Bücher habe ich in den letzten zwei Schuljahren mit meinen Schülerinnen und Schülern gelesen? Spielte die Kategorie Geschlecht bei der Auswahl eine Rolle?
- Versuche ich bei (literarischen) Texten bewusst eine Ausgewogenheit zwischen Autorinnen und Autoren zu schaffen?
- Betone ich in meinem Unterricht, dass ein bestimmter Text von einem Mann oder einer Frau geschrieben wurde oder bleibt dies eher implizit?

Vertiefende Materialien zu diesem Thema:

- Eine quantitative Studie zur Repräsentanz von Geschlechterverhältnissen hat Veronika Schuchter 2019 veröffentlicht: <https://literaturkritik.de/geschlechterverhaeltnisse-in-der-literaturkritik-eine-quantitative-untersuchung,25232.html> (10.03.2022)
- Das Projekt und die Studie zu #Frauenzählen untersucht die Sichtbarkeit von Frauen in Medien und im Literaturbetrieb. Es handelt sich um eine quantitative Studie der verbandsübergreifenden Arbeitsgemeinschaft Diversität im Literaturbereich sowie des Instituts für Medienforschung der Universität Rostock. <http://www.frauenzaehlen.de/> (10.03.2022)
- Die Literaturwissenschaftlerin Christine Lehmann fasst Beobachtungen zur Lesepraxis von Schullektüren zusammen: https://herlandnews.com/2019/08/22/schullektuere-vom-patriarchat-durchtraenkt/?fbclid=IwAR2-ggyjNcoKH1S-8PAS_4IEz7BsC4bH-pU5RmVXd38XI8EZBkL2PvVODKTA (10.03.2022)
- Eine Leseliste mit Literatur weiblicher Autorinnen fasst Nicole Seifert (2021) in ihrem Buch *Frauenliteratur: Abgewertet, vergessen, wiederentdeckt* zusammen.
- Unter dem Hashtag #diekanon sammelten die Schriftstellerinnen Sibylle Berg und Simone Meier eine Literaturliste weiblicher Autorinnen und wurden 2019 für ihr Projekt ausgezeichnet. <https://diekanon.org/> (10.03.2022)
- Das Projekt #breiterkanon erweitert und vernetzt (mediale) Diskurse um gelesene Literatur unter Repräsentanz- und Vielfaltsaspekten: <https://breiterkanon.hypotheses.org/> (10.03.2022)
- Die fachdidaktische Zeitschrift *Praxis Deutschunterricht* widmet eine Ausgabe der Unterrepräsentanz von Autorinnen im Deutschunterricht (Vgl. Praxis Deutsch, Heft 6, Jahrgang 2021).

Öffnung des Deutschunterrichts für weitere Perspektiven

Die Reflexion von eigenen Vorannahmen, Zuschreibungen und Stereotypisierungen ist ein wichtiger Teil von pädagogischer Professionalität – nicht nur in Bezug auf Geschlecht. Denn die selbstreflexiven Erkenntnisse und das Entdecken von eigenen ‚blinden Flecken‘ können auch auf andere Kategorien übertragen werden. Mehr Geschlechtersensibilität im Deutschunterricht bietet deshalb die Chance zu fragen, welche Stimmen in unserer Gesellschaft marginalisiert und nicht gehört werden. Welche Menschen werden strukturell vergessen, weil sie nicht gehört werden und ihre Lebenswelt nur selten abgebildet wird? Wenn Deutschunterricht es schafft, die Vielfalt von Geschlecht abzubilden und verschiedene Anknüpfungs- und Identifikationsmöglichkeiten in Bezug auf Geschlecht für die Lernenden zu schaffen, beinhaltet dies weitere Chancen. Geschlechtersensibilität öffnet somit Perspektiven für Diversitätssensibilität im Deutschunterricht.

4. „Sie wussten schon genau, wie ihre Kinder werden sollten.“ – Gemeinsam in einem Vorlesegespräch zum Kinderbuch *Löwenzahn und Seidenpfote* über geschlechtliche Identität nachdenken

Das folgende Unterrichtsmodell zeigt auf, wie in einem Vorlesegespräch zum Kinderbuch *Löwenzahn und Seidenpfote* von Janosch die Kinder gemeinsam über geschlechtliche Identität und Familie reflektieren können.

Klassenstufe 1 – 4

Zeitbedarf ca. 2 – 4 Stunden

Kompetenzbezug im Lehrplan Deutsch Grundschule

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben eigene Gefühle und berücksichtigen zunehmend die Perspektive anderer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner (LP D, S. 19),
- untersuchen erzählerische Elemente (Handlungsschritte, Figuren und -beziehungen) in literarischen Texten und nehmen Stellung zum Dargestellten (LP D, S. 24),
- nehmen zu Figuren und deren Verhalten Stellung (LP D, S. 24),
- formulieren die eigene Lesart von Texten und vergleichen sie mit den Lesarten anderer (LP D, S. 25).
- verfassen Texte produktionsorientiert zu literarischen Vorlagen in Hinblick auf die inhaltliche, sprachliche und mediale Gestaltung (Veränderung, Weiterschreiben, Paralleltext) (LP D, S. 25).

Das Kinderbuch *Löwenzahn und Seidenpfote* ist zwar schon mehr als 40 Jahre alt, aber die Geschichte rund um die Mausefamilie immer noch aktuell: Zwei Mäuse bekommen endlich Kinder, einen Sohn und eine Tochter. Aber wie das so ist, die Kinder sind ganz anders als die Eltern sich gewünscht haben. Sohn Löwenzahn ist klein, schwächling und schlau. Tochter Seidenpfote ist verwegen und mutig. Zusammen erobern sie die Luft, das Wasser und die Welt, während sich die Eltern kümmern und sorgen. Später zieht Löwenzahn in die Stadt, um berühmt zu werden. Und Seidenpfote heiratet einen jungen Mauser. Auch sie bekommen Söhne und Töchter, die ganz anders sind, als sie sich ihre Kinder gewünscht haben.

Das Kinderbuch thematisiert damit auf sehr anschauliche Art und Weise ein Problem, das vielleicht auch Grundschulkindern nicht unbekannt ist. Mit der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht verbinden Eltern – und auch Verwandte, Bekannte usw. – bestimmte Erwartungen, wie das Kind sich zu verhalten hat. Seidenpfote und Löwenzahn verhalten sich ganz anders als es ihre Namen vermuten lassen. Aber sie haben kein Problem damit, dass sie nicht den Erwartungen entsprechen, sondern sie werden gemeinsam aktiv, bringen ihre Stärken ein und führen ein selbstbestimmtes Leben voller Abenteuer, gerade weil sie nicht der vermeintlichen Norm entsprechen.

Das Vorlesegespräch im Unterricht

In einem Vorlesegespräch steht die gemeinsame Rezeption eines (literarischen) Textes im Mittelpunkt. Die Lehrkraft liest den Text vor und pausiert an entsprechenden Stellen, um mit den Kindern über das Gehörte ins Gespräch zu kommen, Bedeutungen auszuhandeln, die individuelle Wahrnehmung und Bewertung eines Textes darzulegen und das Gespräch als soziale Praktik in der Auseinandersetzung mit Literatur kennenzulernen. Die Lehrkraft übernimmt das Vorlesen und lenkt durch Impulse das Gespräch der Kinder (siehe Tabelle). Die Kinder können selbstverständlich auch eigene Fragen formulieren und Rückfragen stellen. Wichtig ist, dass im Unterricht eine Vorlesesituation geschaffen wird, die ausreichend Raum, Zeit und Ruhe lässt, um sich auf den literarischen Text, aber auch auf das Gespräch einzulassen (vgl. Kruse 2012).

Um das Vorlesegespräch vorzubereiten, bietet sich für die Lehrkraft an, vorab neben inhaltlichen Gesprächsimpulsen auch darüber zu reflektieren, wie dafür gesorgt werden kann, dass alle Kinder, die zu Wort kommen möchten, sich am Gespräch beteiligen können (vgl. Impulse für Lehrkräfte für einen geschlechtersensiblen Deutschunterricht). Die folgenden Reflexionsfragen können dabei unterstützen:

- Mit welchen Kindern interagiere ich häufig?
- Bin ich mehr mit Mädchen als mit Jungen oder andersherum im Austausch?
- Welche Lernenden spreche ich mit welchen Fragen an – auch außerhalb des Unterrichtsgesprächs?
- Hat mein Frageverhalten etwas mit dem Geschlecht der Lernenden zu tun? Stelle ich Mädchen und Jungen tendenziell andere Fragen?

Damit alle Kinder einen Zugang zum Text erhalten, ist es auch möglich, dass die Kinder vor dem Vorlesegespräch in der Klasse den Zeichentrickfilm zum literarischen Text sehen. Die Kinder können danach Zeit bekommen, um ihre Gedanken zur Geschichte zu notieren oder zu diktieren und so vorbereitet in das Vorlesegespräch gehen (vgl. Kruse 2014).

1. Schritt: Vor dem Lesen

Vor dem Lesen stellt die Lehrkraft der Lerngruppe das Buch vor. Gemeinsam wird das Buchcover betrachtet und über den Titel und das Bild nachgedacht. Die folgenden Fragen können dabei als Impulse dienen:

- Worum könnte es in dieser Geschichte gehen?
- Wer könnten Löwenzahn und Seidenpfote sein?
- Was verbindet ihr mit dem Namen Löwenzahn?
- Was verbindet ihr mit dem Namen Seidenpfote?
- Wie könnte die Geschichte anfangen?

Ziel ist es, dass die Kinder eine gemeinsame Verstehensgrundlage für das anschließende Vorlesegespräch schaffen, um die Bedeutung des literarischen Textes gemeinsam auszuhandeln. Den Kindern sollte signalisiert werden, dass ihre Überlegungen und Gedanken nicht in die Kategorien Richtig und Falsch eingeordnet werden, sondern

dieser erste Schritt dazu dient, sich dem literarischen Text zu nähern und eigene Vorstellungen zum Text zu entwickeln.

2. Schritt: Den Text vorlesen und gemeinsam verstehen

In der folgenden Tabelle sind Gesprächsimpulse nach der Chronologie der Geschichte aufgeführt und den möglichen Aspekten literarischen Lernens nach Spinner (2006) zugeordnet. Im Unterricht können nicht alle skizzierten Gesprächsimpulse gegeben werden, um eine Frage-Antwort-Kette zu vermeiden. Sie dienen dennoch dazu, Impulse während der gemeinsamen Rezeption vorauszudenken.

Stellen aus dem Erzähltext zum Pausieren	Gesprächsimpuls	Literarische Aspekte
Ach ja, aber sie hatten keine Tochter.	• Warum wünscht sich der Mauser einen Sohn? • Warum wünscht sich die Maus eine Tochter? • Wie könnte es weitergehen?	Perspektiven literarischer Figuren einnehmen / Leseerwartung aufbauen
„Aber jetzt sind wir glücklich, Maus.“ sagte der Mauser und baute aus einer Nussschale...	• Könnt ihr erklären, warum die Mäuse jetzt glücklich sind?	Perspektiven literarischer Figuren einnehmen / Handlungsverlauf verstehen
„Mein Sohn soll Löwenzahn heißen“, sagte der Mauser.	• Warum möchte der Mauser seinen Sohn so nennen? • Warum soll sein Sohn so sein?	Perspektiven literarischer Figuren einnehmen / Handlungsverlauf verstehen
Die Maus wollte, dass die Tochter Seidenpfote heißt.	• Warum hat die Maus für ihre Tochter diesen Namen ausgesucht? Warum soll die Tochter so sein? • Glaubt ihr, dass Löwenzahn und Seidenpfote sich so verhalten werden?	Perspektiven literarischer Figuren einnehmen / Handlungsverlauf verstehen
Wir gratulieren.	• Beschreibt, wie Löwenzahn und Seidenpfote sind und was sie machen. • Was glaubt ihr, wie die Eltern das finden?	Vorstellungen entwickeln / Handlungsverlauf verstehen
Das war ein schönes Abenteuer.	• Welche Abenteuer erleben Löwenzahn und Seidenpfote zusammen? • Wie fühlen sich Seidenpfote und Löwenzahn dabei? • Was hilft ihnen dabei, diese Abenteuer zu erleben?	Perspektiven literarischer Figuren einnehmen / Handlungsverlauf verstehen
Indes machten sich die Eltern unnötig Sorgen.	• Warum sind die Sorgen der Eltern hier unnötig? • Könnt ihr verstehen, warum sie sich trotzdem Sorgen machen?	Perspektiven literarischer Figuren einnehmen
Und die Welt ist schön.	• Seidenpfote und Löwenzahn finden, dass die Welt schön ist. Könnt ihr erklären, warum die Welt für sie schön ist?	Perspektiven literarischer Figuren einnehmen
Söhne, damit sie den Fuchs beißen.	• Worüber streiten sich Seidenpfote und ihr Mann? • Hättet ihr erwartet, dass Seidenpfote eine solche Tochter möchte?	Handlungsverlauf verstehen

3. Schritt: Die Bilder betrachten und gemeinsam erklären

Die Geschichte *Löwenzahn und Seidenpfote* ist mit den für Janosch typischen Bildern illustriert, die comicähnlich anmuten und die beschriebene Handlung der Geschichte pointieren. Die folgenden Fragen beziehen sich nicht auf eine spezielle Illustration, sondern auf die besondere Farbgebung der Illustrationen sowie die Darstellung der Figuren Löwenzahn und Seidenpfote:

- In welchen Farben sind die Bilder gemalt? Welche Farben werden häufig verwendet?
- Was wird in besonders kräftigen Farben dargestellt? Habt ihr eine Idee, warum?
- Welche Stimmung oder Gefühle rufen die Farben hervor?
- Wie sind Löwenzahn und Seidenpfote gemalt?
- Wodurch kann man sie unterscheiden?
- Wann sehen sie fröhlich und wann traurig aus?

Im Anschluss daran können sich die Kinder eine Illustration aus dem Buch aussuchen und in der Gruppe erläutern, warum sie gerade dieses Bild gewählt haben.

4. Schritt: Über die Themen des Buches nachdenken und sprechen

In der Geschichte *Löwenzahn und Seidenpfote* werden eine ganze Reihe von Themen angesprochen. Die Reihenfolge der folgenden drei Themen gibt nicht die Reihenfolge vor, wie sie im Unterricht im Gespräch behandelt werden sollen, sondern dies kann in Abhängigkeit von der Lerngruppe entschieden werden.

Du selbst sein

- Seidenpfote und Löwenzahn können ganz sie selbst sein. Warum können sie das?
- Kannst du immer du selbst sein?
- In welchen Situationen ist das manchmal schwer?
- Hat das etwas mit deinem Geschlecht zu tun?

Geschwisterbeziehungen

- Seidenpfote und Löwenzahn sind Geschwister. Wie ist ihre Beziehung zueinander?
- Hast du auch Geschwister? Was macht ihr am liebsten zusammen?
- Ist es für dich wichtig, dass sie Jungen oder Mädchen sind?

In einer Familie leben

- Wie findet ihr die Eltern von Löwenzahn und Seidenpfote?
- Habt ihr auch schon mal erlebt, dass eure Eltern wollten, dass ihr euch in einer bestimmten Art und Weise verhaltet? Wie fandet ihr das?
- Könntet ihr euch vorstellen, warum Eltern das manchmal wollen? Was könntet ihr dann machen?

5. Schritt: Produktionsorientierte Aufgaben als Anschlusshandlungen

Die folgenden Aufgabenideen sollen die Kinder anleiten, sich selbstständig mit der Geschichte *Löwenzahn und Seidenpfote* auseinanderzusetzen. Aus dem Aufgabenpool können einzelne Aufgaben gewählt werden oder den Kindern können alle Aufgaben zur Verfügung gestellt werden, um sie selbst wählen zu lassen. Dabei ist offen, ob die Kinder allein oder mit anderen gemeinsam die Aufgaben lösen. Bei einigen Aufgabenideen lassen sich gut digitale Medien verwenden, beispielsweise könnten die Interviews auch aufgezeichnet und weiter bearbeitet werden. Zum Abschluss können die Ergebnisse in der Klasse präsentiert und vorgestellt werden.

- Wie könnte die Geschichte von Seidenpfote und ihrem Mann weitergehen? Schreibt ein neues Ende für die Geschichte.
- Findet andere Namen für Löwenzahn und Seidenpfote, die besser zu ihnen passen.
- Erzählt die Geschichte aus der Perspektive von Seidenpfote oder Löwenzahn.
- Erfindet eine neue Geschichte mit Seidenpfote und Löwenzahn.
- Stellt euch vor Seidenpfote und Löwenzahn wären Menschen, was würde sich dann in der Geschichte ändern. Schreibt ein paar Sätze dazu auf.
- Welche Abenteuer könnten Seidenpfote und Löwenzahn noch zusammen erleben? Malt ein Bild dazu.
- Wie könnten Seidenpfote und Löwenzahn aussehen, wenn sie groß sind. Zeichnet sie.
- Führt ein Interview mit Seidenpfote nach ihrem Ausflug in die große Stadt.
- Führt ein Interview mit Löwenzahn vor seinem Ausflug in die große Stadt.
- Malt ein Bild zu eurer Lieblingsstelle in der Geschichte.
- Was wäre, wenn Seidenpfote am Ende in die große Stadt ziehen würde? Male ein Bild oder schreibe einen kurzen Text.
- Was wäre, wenn Löwenzahn am Ende ein Ehemauer würde? Male ein Bild oder schreibe einen kurzen Text.
- Wärest du lieber Seidenpfote oder Löwenzahn in der Geschichte? Schreibe einen kurzen Text.
- ...

Bilderbücher zum Thema *Gender* für die eigene Lerngruppe auswählen

Mittlerweile gibt es eine ganze Reihe an Bilderbüchern, die sich mit dem Thema Gender auseinandersetzen. Um für die eigene Lerngruppe aus der Vielzahl an Büchern auszuwählen, können die folgenden Fragen, die in Anlehnung an Rösch (1997) entstanden sind, helfen:

- Gibt es männliche und weibliche Figuren im Bilderbuch?
- Wie werden sie konnotiert? Welche Kleidung tragen sie?
- Sind sie auf bestimmte Farben festgelegt?
- Wird geschlechtliche Vielfalt dargestellt?
- Wird diese positiv oder negativ gewertet?
- Werden die Figuren als handelnde Subjekte dargestellt?
- Gestalten sie aktiv ihre Umwelt mit?
- Wie werden Stereotype konstruiert?
- Werden sie im Laufe der Handlung aufgelöst?
- Wie werden Geschlechterunterschiede dargestellt?
- Werden sie im Buch thematisiert?
- Regt das Bilderbuch dazu an, über die eigene (geschlechtliche) Identität nachzudenken?

Literatur

Kruse, Iris (2012): Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexion, empirische Befunde, unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler, S. 102–121.

Kruse, Iris (2014): Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, 1. Ausgabe, S. 1-30, unter: <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf> (11.05.2022).

Rösch, Heidi (1997): Bilderbücher zum interkulturellen Lernen. Baltmannsweiler.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 200, S. 6–16.

5. Von Prinzessinnen und Prinzen – Märchen geschlechtersensibel unterrichten

Die vergleichende Behandlung von Geschlechteraspekten in den Texten von Hans Christian Andersen *Prinzessin auf der Erbse* und Heinz Janisch *Prinzessin auf dem Kürbis* sensibilisiert die Lernenden für stereotype Geschlechterbilder. Das Unterrichtsmodell regt Lernende dazu an, anhand von Märchen Geschlechterklischees zu hinterfragen und das Bewusstsein für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung zu stärken. Weiterführendes Unterrichtsmaterial widmet sich „Prinzessinnen und Prinzen“ aus einer Geschlechterperspektive und leitet zu kreativer Textproduktion durch eigene Märchenerzählungen an. Außerdem gibt es Empfehlungen und Hinweise für weitere Märchen, die sich zur Behandlung von Geschlechterfragen in diesem Inhaltsfeld des Deutschunterrichts besonders eignen.

Klassenstufe 5 – 6

Zeitbedarf ca. 6 – 8 Stunden

Lernvoraussetzungen: Schülerinnen und Schüler haben bereits klassische, traditionelle Märchen kennengelernt und sich mit dem Märchenaufbau und Märchenmerkmalen beschäftigt.

Kompetenzbezug im Kernlehrplan Deutsch Sekundarstufe I

Inhaltsfeld Texte: Figuren und Handlung in Erzähltexten: Märchen

Die Schülerinnen und Schüler können

- Figuren untersuchen und Figurenbeziehungen textbezogen erläutern.
- eigene Beobachtungen und Erfahrungen anderen gegenüber sprachlich angemessen und verständlich darstellen.

Zu dieser sprachlichen Angemessenheit gehört auch eine Gesprächskultur im Unterricht, die auf der Grundhaltung basiert, Lebensentwürfe anderer zu akzeptieren und zu respektieren.

Hinführung

Märchen begleiten Kinder in der frühkindlichen Bildung und in der Grundschule. Sie erfreuen sich vor allem in den unteren Klassen der weiterführenden Schule großer Beliebtheit. Märchen und deren Variationen sind darüber hinaus medial präsent und begleiten so die Lernenden auch außerhalb der Schule. Dieses Unterrichtsmodell versucht die Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, geschlechterbezogene Erwartungen aufzubrechen, geschlechterbezogene Klischees zu hinterfragen sowie ein Bewusstsein zur selbstbestimmten Lebensgestaltung zu stärken bzw. anzulegen.³

³ Einen Überblick zu „Gender und Genderlect in der Märchenforschung“ findet sich in Kapitel 6.7 in: Pöge-Alder, Kathrin (2016): Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. Tübingen, S. 262-268. Durch den Erzählcharakter des Märchens wird hier der Fokus auf die Untersuchung von Erzählerinnen und Erzählern und auf den Wandel in der Erzähltradition gelegt, denn heute (hier gemeint: Ende 20. Jh.) sind 80 Prozent der Erzählenden weiblich.

Kinder und Jugendliche in der Erprobungsstufe sind häufig bereits stark medial geprägt hinsichtlich klischeehafter Geschlechterbilder und es muss daher auch Aufgabe der Schule sein, alle Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zur Akzeptanz vielfältiger Lebensentwürfe zu begleiten (Pädagogische Orientierung 2021, S. 6). Gerade das Märchen mit seiner langen Tradition steht in dem Ruf, Klischees zu verstärken anstatt sie abzubauen, auch und vor allem in seiner medialen Umsetzung. Explizit sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Märchen von Grimm und Anderson als historische Texte auch in ihrer Zeit zu lesen sind und letztlich gesellschaftliche Gegebenheiten und Verhältnisse einer anderen Zeitepoche den Hintergrund der Märchen bilden.

Didaktisch-methodische Hinweise

In den Lehrplänen der Primarstufe und in den unteren Klassen der Sekundarstufe I sind Märchen also fest verankert. Jedoch weist Clemens Kammler (2020, S. 4f.) in diesem Zusammenhang auf das durchaus noch verschenkte Potential hin, da sich deren Behandlung zumeist auf die Bearbeitung literarischer Formmerkmale beschränke. Eine Beschäftigung mit den kulturhistorischen Zusammenhängen, in denen die jeweiligen Märchen erzählt werden, erscheine hierbei für alle Altersstufen durchaus lohnenswert. Märchen seien dabei auch zu verstehen als Dokument ihrer Entstehungszeit, die Geschlechterbeziehungen ihrer Zeit widerspiegeln (Kammler 2020, S. 5). Dies schließt Geschlechtererwartungen und -zuschreibungen mit ein. Für Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 und 6 kann dies altersbedingt nicht im Zentrum der Untersuchung stehen, aber sie können mit dem Blick auf Texte aus unterschiedlichen Jahrhunderten für sich wandelnde Gesellschaften und somit auch Geschlechterbeziehungen wie auch -erwartungen sensibilisiert werden. Sie unterscheiden so beispielhaft die stereotype Darstellung der Geschlechter in den traditionellen Märchen (gemeint sind dabei Märchen der Gattung Grimm oder auch die Kunstmärchen von Hans Christian Andersen) von modernen Märchenfiguren, hier beispielhaft aus *Die Prinzessin auf dem Kürbis* von Heinz Janisch. Der Prinz und die Prinzessin handeln hier nicht, wie wir es durch unser Wissen/unsere Erfahrung aus und mit klassischen (europäischen) Märchen erwarten. Beide erscheinen als Figuren zudem freier in ihren Handlungsmöglichkeiten und wirken dadurch auch authentischer und liebenswerter. Durch Geschlechtertausch und das Weitererzählen und somit auch Weiterentwickeln von Märchencharakteren und den Austausch darüber werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, sich ihre Rollenerwartungen überhaupt erst bewusst zu machen, sie zu reflektieren und damit zu experimentieren. So kann eine Einheit zu Märchen auch unter Einbezug von traditionellen Märchen, die stereotype Geschlechterkonstruktionen aufweisen, im Sinne einer geschlechtersensiblen Bildung unterrichtet werden.

Nach der Lektüre eines klassischen Märchens und dem Einstieg im Plenum über persönliche geschlechterbedingte Erwartungen werden die Lernenden durch Geschlechtertausch und dessen Wirkung für die Geschlechterbilder in Texten sensibilisiert. Während das zweite Märchen zunächst von jeder Schülerin und jedem Schüler in Einzelarbeit fortgesetzt wird, schließt sich eine kooperative Weiterarbeit in einer Gruppenaustauschphase an, in der die unterschiedliche Ausgestaltung sowie deren Wirkung besprochen wird. Eine Reflexion im Plenum, die einerseits die Arbeit aus den vorangegangenen Arbeitsphasen würdigt und andererseits nochmals auf die individuellen Rollen- und Geschlechtererwartungen zurückgreift, schließt das Unterrichtsmodell ab.

Unterrichtsverlauf

Der Einstieg erfolgt über die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler, die sie jeweils von Prinzessinnen und Prinzen haben (**M1**). Bei Variante A wird der Fokus auf die Erwartungen gelegt, die die Lernenden mit der jeweiligen Rolle verbinden. Variante B geht etwas weiter, denn hier äußern sie, ob sie persönlich gerne die damit verbundenen Rollenerwartungen erfüllen würden. Beide Einstiege können zum Reihenbeginn durchaus fruchtbar sein und bieten Anlass zur Anschlusskommunikation im Laufe der Unterrichtssequenz. Die Antworten sollten in beiden Fällen am Schluss der Reihe nochmals reflektiert werden, auch vor dem Hintergrund der Frage, ob sich nach der Beschäftigung mit den eigenen geschlechterbezogenen Erwartungen die Einstellungen und Grundhaltungen geändert haben oder zumindest differenzierter geworden sind (**M6**).

Nach dem Märchenvortrag *Die Prinzessin auf der Erbse* und der Übung ‚Geschlechtertausch‘ (**M1, M2**) kann bereits darüber gesprochen werden, dass das Verhalten der Figuren mitunter an den Stellen irritiert, an denen sie nicht das erwartbare Verhalten zeigen, dass wir alle gewisse Rollenerwartungen haben und wir mitunter irritiert sind, wenn diese Erwartungen (auch in Texten) nicht erfüllt werden. Die Arbeit mit dem traditionellen Märchen dient vor allem dazu, die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass in den klassischen, traditionellen Märchen häufiger klassische/traditionelle Rollenbilder und -erwartungen bedient werden. Warum verwundert es, wenn der Prinz anstelle der Prinzessin empfindlich ist? Aber wer entscheidet überhaupt, dass ein Junge stark sein muss? Hier sollten eigene Erwartungen, auch die gesellschaftlich bedingten, angesprochen werden und Schülerinnen und Schüler können darüber nachdenken, wer diese gesellschaftlichen Erwartungen überhaupt beeinflusst. Auch die Betrachtungen zu König (öffnet als Hausherr die Tür) und Königin (ist für die Bettbereitung der Prinzessin zuständig) können hier einbezogen werden, denn dadurch wird erst deutlich, dass Prinz, Königin und König (und auch Prinzessin) in ihrer Ansicht ganz selbstverständlich übereinstimmen, wie eine „wirkliche Prinzessin“ zu sein hat. Diese Figurenkonstellation im Märchen kann auch genutzt werden, um Schülerinnen und Schülern beispielhaft zu verdeutlichen, wie eine Gesellschaft durch geschlechterbedingte Zuschreibungen ein Individuum (auch unwissentlich) steuern und beeinflussen kann. Die Prinzessin in dem Märchen nimmt die Zuschreibung an, bzw. hat sie bereits angenommen und erfüllt die Erwartungen, die an eine „wirkliche Prinzessin“ gerichtet sind. Der Arbeitsauftrag in **M1** zur Vervollständigung der Tabelle mit den Eigenschaften und Verhaltensweisen bietet auch Möglichkeiten der Differenzierung und für den Einsatz von digitalen Medien. Beispielsweise könnten den Schülerinnen und Schülern eine LearningApp angeboten werden, in der sie Eigenschaften und Verhaltensweisen der richtigen Person zuordnen.

In dem Wissen, dass unsere Gesellschaft und damit auch jede einzelne Person sich die eigenen Erwartungen bewusstmachen und letztlich selbst beeinflussen kann, lesen die Schülerinnen und Schüler das Märchen *Die Prinzessin auf dem Kürbis* (**M3**) bis zu der Stelle, an der der Prinz die Prinzessin fragt, ob sie seine Frau sein möchte. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, eine Fortsetzung des Märchens zu schreiben. Die Figurenkonzeption bei Janisch ist so angelegt, dass beim Weiterschreiben des Märchens ein Aufbrechen der stereotypen Figuren- und Geschlechterkonstruktion des traditionellen Märchens nötig ist, um es sachlogisch zu Ende zu erzählen. Die anschließende Gruppenaustauschphase (**M4**) dient zum einen der Würdigung der

einzelnen Schreibergebnisse, zum anderen kommen die Kleingruppenmitglieder durch die Kartenabfrage über das jeweilige Figurenverhalten in ihren Texten ins Gespräch, das vom Erwartbaren (im Vergleich zur *Prinzessin auf der Erbse*) mehr oder weniger deutlich abweichen wird. Nach diesem Vortrag/Vorlesen der Märchenfortsetzung und dem Anschlussgespräch darüber (**M5**) bietet sich dann ein abschließender Vergleich der Märchenfiguren sowie eine Reflexion über eigene (eventuell auch veränderte) geschlechterbezogene Erwartungen mit Rückgriff auf die Ausgangsfrage an (**M6**).

Weiterführendes:

In **M6** finden sich noch weitere Ideen für die Weiterarbeit zu einer geschlechtersensiblen Einheit zu Prinzen und Prinzessinnen. **M7** und **M8** können hier alternativ oder ergänzend eingesetzt werden, bzw. dienen als Unterrichts Anregung oder Projektidee. Je nach individuellem Interesse und Bedürfnissen der Klassengemeinschaft kann die Lehrkraft einzelne Aspekte nochmals hervorheben oder weiterentwickeln.

Literatur

Bekes, Peter (2015): Märchen – interkulturell, intertextuell, intermedial. In: Praxis Deutschunterricht, Heft 4, S. 4-14.

Büscher, Hella (2021): Eine Prinzessin, aber anders. In: Deutsch differenziert, Heft 1, S. 28–31.

Kammler, Clemens (2020): Märchen in Geschichte und Gegenwart. In: Praxis Deutsch, Heft 284, S. 4–12.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021) (Hrsg.): Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen. (vgl. Einführung ins Thema)

Pöge-Alder, Kathrin (2016): Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. Tübingen.

Märchen

Andersen, Hans Christian (1837): Die Prinzessin auf der Erbse.

Janisch, Heinz (2019): Der Prinz im Pyjama. In: Janisch, Heinz/Antoni, Birgit: Her mit den Prinzen. Berlin, ohne Seitenangabe.

Janisch, Heinz (2019): Der Prinz mit der Trompete. In: Janisch, Heinz/Antoni, Birgit: Her mit den Prinzen. Berlin, ohne Seitenangabe.

Janisch, Heinz (2016): Die Prinzessin auf dem Kürbis. Wien.

M1
Die Prinzessin auf der Erbse
von Hans Christian Andersen

Einstieg:

Mögliche Arbeitsaufträge:

Variante A: „Was ist eigentlich für dich eine Prinzessin oder ein Prinz?“
Variante B: „Wärst du gerne eine Prinzessin oder ein Prinz?“ (mit Begründung)

Arbeitsaufträge:

- a) Beschreibe die Figuren aus dem Märchen:
- Was erfährst du über die Prinzessin, was über den Prinzen?
Notiere die Eigenschaften und Verhaltensweisen in der Tabelle.
 - (Was erfährst du über den König und die Königin?
Notiere die Eigenschaften und Verhaltensweisen in der Tabelle.)

Prinz	Prinzessin	König	Königin
- möchte eine „wirkliche Prinzessin“ heiraten - sieht die Empfindsamkeit als Beweis, dass es eine „richtige Prinzessin“ sein müsse - nimmt die Prinzessin zur Frau	- behauptet, eine „wirkliche Prinzessin“ zu sein - antwortet auf die Frage, wie sie geschlafen habe, mit „O, schrecklich schlecht“	- öffnet das Stadttor - sieht die Empfindsamkeit als Beweis, dass es eine „richtige Prinzessin“ sein müsse	- prüft die Prinzessin - sieht die Empfindsamkeit als Beweis, dass es eine „richtige Prinzessin“ sein müsse

- b) Lies den Text (M2) nochmals und vervollständige die Tabelle.
c) Verändere das Märchen, indem du die Geschlechter vertauschst (Prinz / Prinzessin und König / Königin). Verändere, wenn es nötig ist, auch weitere Einzelheiten.
d) Trage das veränderte Märchen vor der Klasse vor.
e) Was hat die Veränderung bewirkt? Sprecht in der Klasse darüber.

Mögliche Impulse:

- Beschreibt, warum euch die veränderte Version verwundert oder eben nicht.
- Versucht zu erklären, was diese Irritation/Verwunderung auslöst.
- Warum denken wir eigentlich, dass der Prinz sich anders verhalten sollte als die Prinzessin?
- Wie findet ihr es, dass im Ausgangsmärchen so über die Prinzessin entschieden und geurteilt wird?
- Das Märchen wurde im Jahr 1837 geschrieben. Erklärt, wie das Entstehungsjahr eines Textes mit der Denkweise der Figuren zusammenhängen könnte.

M2
Die Prinzessin auf der Erbse
von Hans Christian Andersen, erstmals veröffentlicht 1837

1 Es war einmal ein Prinz, der wollte eine Prinzessin heiraten; aber es sollte eine wirk-
2 liche Prinzessin sein. Da reiste er in der ganzen Welt umher, um eine solche zu finden,
3 aber überall stand dem etwas entgegen. Prinzessinnen gab es genug, aber ob es wirk-
4 liche Prinzessinnen waren, konnte er nicht herausbringen. Immer gab es etwas, was
5 nicht in der Ordnung war. Da kam er denn wieder nach Hause und war traurig, denn er
6 wollte doch gar zu gern eine wirkliche Prinzessin haben.

7

8 Eines Abends zog ein schreckliches Gewitter auf; es blitzte und donnerte, der Regen
9 strömte herunter, es war entsetzlich! Da klopfte es an das Stadttor, und der alte König
10 ging hin, um aufzumachen.

11

12 Es war eine Prinzessin, die draußen vor dem Tore stand. Aber, o Gott! wie sah die von
13 dem Regen und dem bösen Wetter aus! Das Wasser lief ihr von dem Haare und den
14 Kleidern herunter; es lief in die Schnäbel der Schuhe hinein und an den Hacken wieder
15 heraus. Und doch sagte sie, dass sie eine wirkliche Prinzessin sei.

16

17 „Ja, das werden wir schon erfahren!“ dachte die alte Königin. Aber sie sagte nichts,
18 ging in die Schlafkammer hinein, nahm alle Betten ab und legte eine Erbse auf den
19 Boden der Bettstelle, darauf nahm sie zwanzig Matratzen und legte sie auf die Erbse,
20 und dann noch zwanzig Eiderdaunenbetten ⁴ auf die Matratzen.

21

22 Darauf musste nun die Prinzessin die ganze Nacht liegen. Am Morgen würde sie ge-
23 fragt, wie sie geschlafen habe.

24

25 „O, schrecklich schlecht!“ sagte die Prinzessin. „Ich habe meine Augen fast die ganze
26 Nacht nicht geschlossen! Gott weiß, was da im Bette gewesen ist! Ich habe auf etwas
27 Hartem gelegen, so dass ich ganz braun und blau über meinen ganzen Körper bin! Es
28 ist entsetzlich!“ Nun sahen sie ein, dass sie eine wirkliche Prinzessin war, weil sie durch
29 die zwanzig Matratzen und die zwanzig Eiderdaunenbetten hindurch die Erbse ver-
30 spürt hatte. So empfindlich konnte niemand sein, als eine wirkliche Prinzessin.

31 Da nahm der Prinz sie zur Frau, denn nun wusste er, dass er eine wirkliche Prinzessin
32 besitze; und die Erbse kam auf die Kunstkammer, wo sie noch zu sehen ist, wenn nie-
33 mand sie gestohlen hat. Sieh, das ist eine wahre Geschichte.

(aus Projekt Gutenberg, angepasst an die neue Rechtschreibung)

⁴ Eiderdaunenbetten: Matratze, deren Inhalt aus Daunen/Federn von den Eiderenten besteht, die an den Küsten der Nordmeere (Skandinavien, Island, Schleswig-Holstein) heimisch ist. Die Daunen gelten als besonders kostbar und schützend für die Brut (die gelegten Eier und die Jungvögel im Nest).

M3

Die Prinzessin auf dem Kürbis

von Heinz Janisch

- 1 Der Prinz warf seine Stiefel in die Ecke, dass es nur so krachte, und rief:
- 2 „So eine Prinzessin kann mir gestohlen bleiben!“ Der Prinz war auf einer Hochzeit gewesen.
- 3 Ein Freund hatte geheiratet und keine Geringere als die berühmte Prinzessin auf der
- 4 Erbse war die Braut. Drei Tage und drei Nächte hatte das Hochzeitsfest gedauert.
- 5 Der Bräutigam war sehr stolz auf seine Braut. Kein Wunder.
- 6 Durch hundert Matratzen hindurch hatte die Prinzessin eine einzige, winzige Erbse gespürt.
- 7 So empfindlich war sie.
- 8 „Empfindlich! Ha!“, rief der Prinz. (...)
- 9 „Ich will eine Prinzessin, die etwas aushält!“ Am nächsten Morgen ließ der Prinz
- 10 ein Schild malen. „PRINZESSIN GESUCHT!“, stand in großen Buchstaben darauf.
- 11 Das Schild ließ der Prinz an der äußeren Burgmauer anbringen, sodass es weithin
- 12 sichtbar war.
- 13 Dann wurde die Zugbrücke hochgezogen und eine handgeknüpfte Strickleiter her-
- 14 untergelassen.
- 15 Wer auf die Burg wollte, musste auf der Strickleiter die Mauer hochklettern.
- 16 „Ein echter Prinz will verdient sein!“, sagte der Prinz.
- 17 Tage und Wochen vergingen. (...)
- 18 Eines Nachts – alle waren längst zu Bett gegangen – stand eine junge Frau auf der
- 19 Burgmauer. „Hee!“, schrie sie laut. „Ist hier niemand zu Hause? Ich habe Hunger und
- 20 Durst! Und ich suche ein Bett zum Schlafen!“
- 21 Der Prinz und alle anderen Burgbewohner kletterten verschlafen aus ihren Betten.
- 22 „Bist du eine Prinzessin?“, fragte der Prinz die junge Frau.
- 23 „Wenn du ein Prinz sein willst, dann bin ich eine Prinzessin.“
- 24 Der Prinz gab ihr Wasser und Brot. Die Prinzessin trank den Krug mit Wasser leer und
- 25 aß das Brot mit wenigen Bissen. Um zu sehen, ob die Prinzessin auch so empfindlich
- 26 wie eine Prinzessin auf der Erbse war, hatte der Prinz ein besonderes Gästebett vorbe-
- 27 reiten lassen: Auf dem Boden lag eine Matratze und unter die Matratze hatte der Prinz
- 28 einen großen, runden Kürbis geschoben. (...)
- 29 Als der Prinz müde und schlecht gelaunt zum Frühstück kam, saß die Prinzessin schon
- 30 bei Tisch und aß mit großem Appetit.
- 31 „Ich habe die ganze Nacht kein Auge zugetan!“, klagte der Prinz.
- 32 „Ich habe wunderbar geschlafen“, sagte die Prinzessin. „Es muss da etwas
- 33 unter dem Bett gewesen sein. Aber ich war zu müde, um nachzusehen.“
- 34 „Du bist eine Prinzessin nach meinem Geschmack!“, sagte der Prinz. „Willst du meine
- 35 Frau werden?“
- 36 Die Prinzessin überlegte kurz. „So einfach ist das nicht“, sagte sie mit vollem Mund.
- 37 „Eine echte Prinzessin will verdient sein. Außerdem weiß ich gar nicht, ob ich dich mag.
- 38 Du bist laut und mürrisch. Du gibst deinen Gästen Wasser und Brot. Und du lässt sie
- 39 auf harten Betten schlafen.“
- 40 „Ich ... ich kann auch anders“, stotterte der Prinz.
- 41 ...

Heinz Janisch / Linda Wolfsgruber: Die Prinzessin auf dem Kürbis.
© 2016 Verlag Jungbrunnen Wien.

Arbeitsauftrag:

Verfasse eine Fortsetzung des Märchens!

Mache vorher einen Schreibplan mit Notizen zu folgenden Fragen:

- Wie zeigt der Prinz, dass er auch anders kann?
Gelingt es ihm, das zu beweisen oder gelingt es ihm nicht?
- Wie reagiert die Prinzessin?
Mag sie den Prinzen oder mag sie ihn nicht?
- Wie endet dein Märchen?
Gibt es ein Happyend oder nicht und wenn ja, wie sieht es aus?

M4
Gruppenaustauschphase zu den Märchenfortsetzungen:
mögliche Redekarten

Wie zeigt der Prinz, dass er auch anders kann?	Wie reagiert die Prinzessin auf den Heiratsantrag?	Welches Märchenende hat dich besonders überzeugt und warum?
Welche Prinzessin gefällt dir besonders gut und warum?	Welcher Prinz gefällt dir besonders gut und warum?	Gibt es große Unterschiede in euren Texten?
Gibt es Gemeinsamkeiten in euren Texten?	Gibt es eine Besonderheit in einem Text, über die du gerne sprechen möchtest?	Ist dir das Schreiben des Märchenendes eher leicht- oder eher schwergefallen? Begründe!
Das wollte ich noch sagen:		

- Arbeitsauftrag:**
1. Stellt euch innerhalb der Gruppe eure Märchenfortsetzungen vor.
 2. Tauscht euch anhand der Redekarten im Anschluss aus.

M5
Die Prinzessin auf dem Kürbis
(Fortsetzung) von Heinz Janisch

1 „Ich lass mich gerne überraschen“, sagte die Prinzessin und biss
2 genussvoll in einen Apfel.
3 Nach dem Frühstück zeigte der Prinz der Prinzessin alle Räume seiner Burg.
4 Ein kleines verletztes Küken humpelte über den Hof. Der Prinz nahm das Küken vor-
5 sichtig in die Hand. Er holte einen Strohalm, zog einen Bindfaden aus seiner Hosent-
6 tasche und schiente das verletzte Bein. Ganz behutsam waren die großen Finger des
7 Prinzen. (...)
8 Die Prinzessin nickte zufrieden.
9 „So ein Prinz gefällt mir schon besser“, sagte sie. (...)
10 Als der Prinz am nächsten Morgen zum Frühstück kam, hörte er die Leute unten im
11 Hof lachen und klatschen.
12 Viele hatten sich dort versammelt, und alle blickten zum Turm hinauf.
13 Hoch oben stand die Prinzessin auf einem selbst gezimmerten Gerüst und bemalte
14 den Turm.
15 „Himmelblau ist meine Lieblingsfarbe!“, rief sie, als sie den Prinzen sah.
16 „Ein wenig Farbe kann deiner Burg nicht schaden. Die ist viel zu grau!“
17 Der Prinz überlegte nicht lang.
18 „Warte, ich helfe dir!“, rief er.
19 Und schon war er auf das Gerüst geklettert.
20 Gemeinsam bemalten sie den Turm. Danach bemalten sie die ganze übrige Burg,
21 alle Mauern und Zinnen, und jeder, der Lust hatte, konnte mitmachen. (...)
22 Nach drei Tagen ließen die Prinzessin und der Prinz ein neues Schild an der Burgmauer
23 anbringen: „HEUTE HOCHZEIT!“, stand nun in großen Buchstaben darauf. Von nah und
24 fern strömten die Hochzeitsgäste herbei.
25 Auch die berühmte Prinzessin auf der Erbse war gekommen.
26 Auf hundert seidenen Kissen saß sie, eingehüllt in hundert Seidentüchern. Vom ersten
27 Fanfarenstoß der Turmbläser hatte sie gleich einen Schnupfen bekommen. So saß sie
28 den ganzen Abend nur da und schnäuzte sich mit hundert Taschentüchern, die um
29 sie herum fielen wie verwunschene Vögel. Die Prinzessin auf dem Kürbis aber, und ihr
30 Mann, der Prinz, tanzten die ganze Nacht. Sie tanzten und tanzten, und wenn sie nicht
31 irgendwann müde geworden sind, dann tanzen sie noch heute.

Heinz Janisch/Linda Wolfsgruber: Die Prinzessin auf dem Kürbis.
© 2016 Verlag Jungbrunnen Wien.

M6 Weiterführendes

Impulse und Ideen für weitere Reflexionen

- Unterschiede zu den Versionen der Schülerinnen und Schüler herausstellen lassen.
- Diskussion des auch hier traditionellen Märchenendes: Diese Märchen enden – wie die meisten – mit der (glücklichen) Heirat von Mann und Frau. Hier wäre auch eine kritische Betrachtung des traditionellen Märchenendes und Andenken von Alternativen möglich, z. B.:
 - Trennung/Nichteingehen einer Beziehung als mögliche Lösung, was auch ein glücklicher Ausgang und persönliche Erfüllung sein kann.
 - Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Wirklichkeit und beim Blick auf die unterschiedlichsten Ehe- und Familienmodelle in Deutschland (siehe Fach Politik, Klasse 5/6) fällt auf, dass eine gleichgeschlechtliche Ehe (noch) wenig Entsprechung im modernen Märchen gefunden hat.
- Spricht abschließend nochmals darüber, wie die Figuren in beiden Märchen jeweils auf euch wirken, welche Verhaltensweisen euch gefallen und welche nicht. Begründet eure Entscheidungen.
- Aufgreifen der Anfangsfrage(n)

Was ist eigentlich für euch eine Prinzessin oder ein Prinz?
 Wärt ihr gerne eine Prinzessin oder ein Prinz?
 mit dem Fokus auf eine stattgefundene Veränderung: Schülerinnen und Schüler reflektieren so am Ende der Sequenz ihre eigenen Geschlechtererwartungen und wissen, dass sie diese auch bewusst aufbrechen können.

Weitere Ideen und Literaturhinweise für den geschlechtersensiblen Märchenunterricht mit dem Schwerpunkt *Prinzessinnen und Prinzen*:

- Märchenanfänge weiterschreiben lassen, die zu Märchenbeginn Prinzen (oder Prinzessinnen) zeigen, die nicht den an sie gerichteten Erwartungen entsprechen: *Der Prinz im Pyjama*; *Der Prinz mit der Trompete* von Heinz Janisch (alternativ: *Die Prinzessin im Bademantel/Badeanzug/Nachthemd* oder *Die Prinzessin mit der Rüstung*)
- Projektidee: Das Prinzessinnen und Prinzen – Freundschaftsbuch: Schülerinnen und Schüler entwickeln einzigartige, lebendige Prinzessinnen- und Prinzenfiguren.
- Fransman, Karry (2022). *Der Prinz auf der Erbse und andere umgekrempelte Märchen*. Zürich. *In diesem Buch sind viele bekannte Märchen in veränderter Form insbesondere bei den Geschlechterrollen neu erzählt. So lässt beispielsweise Rapunzel einen Bart herunter und Dornröschen wird von einer Prinzessin erlöst.*
- Usling, Rabea-Jasmin/Weiß, Linette (2017): *Prinz_essin*. Verl. *Dieses Märchen macht Transidentität zum Thema. Ein junger Mensch wird von seinen Mitmenschen und seiner Familie nicht so wahrgenommen, wie er sich selbst sieht („Er hatte nur ein Problem: Alle dachten, er sei eine Prinzessin!“). Der Prinz macht die Bekanntschaft mit einem Zauberer (der seine Gestalt mal in eine Hexe mit Brille oder mal in ein Eichhörnchen verwandelt und ihm die Frage mit auf den Weg gibt: „Die Form ist ja auch egal, das Innere bleibt gleich, nicht wahr?“). Der Prinz nimmt seinen Mut zusammen, redet mit seinen Eltern und findet Verständnis und Akzeptanz.*

- Kling, Marc-Uwe (2015): *Prinzessin Popelkopf*. Berlin. *Ein Märchen für Kinder ab 4, im Paarreim erzählt mit der Botschaft, dass es letztlich nur an uns selbst liegt, wer wir sein wollen und wer wir sind.*
- Cole, Babette (2020/1986): *Prinzessin Pfiffigunde*. Hamburg. *Eine Prinzessin, die keine Klischees erfüllt, widersetzt sich dem Wunsch der Eltern und will nicht heiraten. Sie denkt sich vermeintlich unlösbare Aufgaben für ihre Verehrer aus. Als es dennoch jemandem gelingt, alle Prüfungen zu bestehen, wird er von der Prinzessin trotzdem nicht genommen und diese verbringt das weitere Leben selbstbestimmt und allein und vor allem glücklich.*
- Funke, Cornelia (1997): *Prinzessin Isabella*. Hamburg. *Kinderbuch über eine Prinzessin, die nicht die Anforderungen erfüllen möchte, die die Gesellschaft an sie stellt.*
- Haan, Linda de/Nijland, Stern (2014): *König & König*. Hildesheim. *Eine strenge Königin sucht für ihren Sohn eine Prinzessin. Dieser verliebt sich in einen Prinzen, findet sein Glück und wird wie selbstverständlich von seiner Umwelt und seiner Familie respektiert.*
- *Prinzessin Elsa in den Disneyverfilmungen Die Eiskönigin* (2013, 2019) *wird neben allen Klischees, die die Disneyfilme bedienen, zuweilen auch als selbstbestimmte junge Frau interpretiert. Die enge Bindung und geschwisterliche Liebe zu ihrer Schwester Anna ist die wesentliche Beziehung ihres Lebens, sie geht keine Partnerschaft oder andere Liebesbeziehung ein.*
- Templin, Christina (2020): *Dornröschen reloaded*. Gender in Grimms ‚Dornröschen‘ und Disneys ‚Maleficent‘ (2014) vergleichend untersucht, in: *Praxis Deutsch*, 284/2020, S. 36-42. *In diesem Unterrichtsbeispiel für die Mittelstufe wird anhand des Vergleichs von Text und Film von der Lerngruppe erarbeitet, dass Geschlechterbilder Konstrukte sind und im Kontext von gesellschaftlichen Verhältnissen interpretiert werden.*
- Open Source Tool Twine: Interaktive Geschichten erzählen mit Twine. Unter: <https://www.bildung.digital/artikel/interaktive-geschichten-erzaehlen-mit-twine> (25.08.2022). *Mit diesem kostenlosen Tool lassen sich Märchen umschreiben und präsentieren.*

6. Geschlechterbilder in der Werbung

In diesem Unterrichtsmodell beschreiben die Lernenden die mediale Gestaltung von sexistischer Werbung und analysieren diese in Hinblick auf ihre Wirkung aus einer Geschlechterperspektive. In einem weiteren Schritt bearbeiten sie Werbung kreativ und gestalten sie um. Hierfür wird zum Einstieg ein Beispiel für eine sexistische Werbung problematisiert und anhand von Kriterien Sexismus in der Werbung definiert. Eine mögliche Vertiefungsphase dient der (Um-)Gestaltung von Werbeanzeigen.

Klassenstufe 7/8

Zeitbedarf 6 – 8 Stunden

Kompetenzbezug im Kernlehrplan Deutsch Sekundarstufe I

KLP Deutsch: Die Schülerinnen und Schüler...

- ... tragen einen eigenen Standpunkt vor und können ihn begründen.
- ... experimentieren mit Texten und Medien.
- ... verfügen über Strategien und Techniken des Textverstehens.
- ... nutzen Bücher und Medien zur Informationsentnahme, ordnen die Informationen und halten sie fest.

KLP Deutsch: Die Schülerinnen und Schüler können...

- ... Sachtexte zur Erweiterung der eigenen Wissensbestände und zur Problemlösung auswerten, [...]
- [und] – auch in digitaler Form – unter vorgegebenen Aspekten vergleichen.
- ... Informationen aus verschiedenen Quellen (u. a. kontinuierliche, diskontinuierliche Sachtexte – auch in digitaler Form) ermitteln und dem eigenen Schreibziel entsprechend nutzen.
- ... mediale Gestaltungen von Werbung beschreiben und hinsichtlich der Wirkungen analysieren.
- ... Medien bezüglich ihrer Präsentationsform beschreiben und Funktionen vergleichen.
- ... in Medien Realitätsdarstellungen und Darstellung virtueller Welten unterscheiden.
- ... eine Textvorlage medial umformen und die intendierte Wirkung von Gestaltungsmitteln beschreiben.
- ... Inhalt, Gestaltung und Präsentation von Medienprodukten beschreiben.
- ... digitale Möglichkeiten für die individuelle und kooperative Textproduktion einsetzen.

Lernvoraussetzungen: Digitale Endgeräte zur (Um-)Gestaltung von Werbeanzeigen, Methoden zur Analyse von Werbung (AIDA-Formel o.a.)

Material: Broschüren von Pinkstinks:

Pinkstinks (2021):

Beton ohne Brüste. Tipps für diskriminierungsfreie Kommunikation in Industrie, Handel und Handwerk. Unter: https://pinkstinks.de/wp-content/uploads/2021/04/PINK-STINKS_BetonOhneBrueste_2021-1.pdf (25.11.2022)

Pinkstinks (2019):

Wie verbreitet ist Sexismus in der Werbung in der Bundesrepublik Deutschland und was sollten wir dagegen tun? Unter: https://pinkstinks.de/wp-content/uploads/2015/07/Broschüre-Sexismus-in-der-Werbung-in-Deutschland_Web.pdf (09.02.2023)

Informationen für die Lehrkraft

In der Geschichte der Werbung begegnen uns viele verschiedene Werbeanzeigen, die u. a. diverse Marketingstrategien nutzen, um ihr Produkt anzubieten. In diesem Unterrichtsvorhaben soll der Fokus speziell auf Werbeanzeigen gelegt werden, die als sexistisch definiert werden oder sexualisierte Elemente enthalten. Um sich diesem Thema auch aus fachlicher Sicht anzunähern, wird auf die Broschüren von Pinkstinks hingewiesen. Die Ausführungen zu den Begriffen „sexualisiert“ und „sexistisch“ basieren auf den Definitionen der Organisation Pinkstinks, die auf traditionelle Geschlechterrollen und Sexismus in der Werbung aufmerksam machen möchte, dazu vergibt sie u. a. jährlich den Preis für geschlechtergerechte Werbung. Gleichzeitig ist Pinkstinks ein Kampagnenbüro, bei dem sexistische Werbeanzeigen gemeldet werden können. Der Name Pinkstinks ist übrigens nicht als Abwertung der Farbe Rosa zu verstehen, sondern kritisiert, dass die Farbe oft automatisch Mädchen zugeordnet bzw. mit Weiblichkeit assoziiert wird.

Die Broschüren geben einen Einblick für Lehrkräfte, was die Begriffe „sexistisch“ und „sexualisiert“ bedeuten. Alle Ausführungen dort sind wissenschaftlich fundiert und gleichzeitig mit Beispielen und weiteren Informationen versehen. Je nach Interessenlage der Lehrkraft bzw. der Lerngruppe können auch die gesamten Broschüren als Unterrichtsgegenstand genutzt werden. In diesem Unterrichtsvorhaben können sie den Schülerinnen und Schülern für die Recherche zu den Begriffen ausgehändigt werden. Allerdings ist bei dieser Vorgehensweise zu bedenken, dass eine Werbeanzeige (*Beton ohne Brüste*, Originalwerbung von Grillcontainer 41, Seite 4) für die darauffolgenden Stunden genutzt wird.

Als Alternative kann man auch auf der Internetseite www.pinkstinks.de die Recherche der Lerngruppe starten lassen, da sich dort u. a. Hyperlinks befinden, die auf Internetseiten leiten, die fundiertes Basiswissen zur weiteren Diskussion liefern. Außerdem kann auf die Internetseiten der Bundeszentrale für politische Bildung und des Deutschen Werberats verwiesen werden. Eine freie Internetrecherche ist an dieser Stelle nicht empfehlenswert, da die Suchbegriffe zu anstößigen Seiten führen oder aber der

Suchfilter der Schule eine Recherche nicht ermöglicht. Die geleitete Suche zeichnet sich dadurch aus, dass die dort vorhandenen Materialien, Definitionen und weiterführenden Hyperlinks bereits durch Pinkstinks geprüft wurden.

Didaktische Zielsetzungen

Werbung wird von den Schülerinnen oder Schülern häufig konsumiert, ohne dass sie über die Strategie hinter dem Marketing nachdenken – der Konsum von Werbung geschieht dabei meist unbewusst. Daran anknüpfend wird der Blick auf die Gestaltung der Werbung gelegt, insbesondere auf die genutzten Geschlechterrollen.

In der hier vorgestellten Unterrichtssequenz sollen die Lernenden zuerst die Begriffe „sexistisch“ und „sexualisiert“ im Rahmen einer geleiteten Internetrecherche (Recherche auf www.pinkstinks.de oder innerhalb der Broschüren) erarbeiten und definieren. Daran anschließend soll vor dem Hintergrund dieser Definitionen eine Werbeanzeige analysiert und kriteriengeleitet umgestaltet werden. Dabei kann die Umgestaltung je nach Ausstattung der Lerngruppe über digitale Endgeräte stattfinden oder aber auch mit Stift und Papier durchgeführt werden.

Für eine gelingende Arbeit mit der Werbeanzeige sollten grundlegende Kenntnisse in der Analyse vorhanden sein, dafür eignet sich die AIDA-Formel.

AIDA-Formel

Diese Formel beschreibt die Wirksamkeit einer Werbeanzeige, dabei stehen die vier Buchstaben für die englischen Begriffe

- A**ttention – Aufmerksamkeit,
- I**nterest – Interesse,
- D**esire – Kaufwunsch und
- A**ction – Handlungsaufforderung

Die Aufmerksamkeit wird dabei durch den Eye-Catcher, ein auffälliges Element ausgelöst. Davon ausgehend gibt es die Headline, den Infotext, das Markensymbol, den Slogan und eventuell einen Fließtext mit Informationen zum Produkt und einer Internetseite. Diese Elemente vervollständigen die Werbeanzeige, werden aber nicht immer alle genutzt.

Die Anzeige, die als Grundlage für das vorliegende Unterrichtsvorhaben dient, findet sich in der Broschüre *Beton ohne Brüste* auf der Seite 4. Dort sieht man in der rechten oberen Ecke die Werbeanzeige, die mit der Lerngruppe im ersten Schritt analysiert werden soll. Pinkstinks bietet in der unteren linken Ecke dieser Seite eine Umgestaltung dieser Werbeanzeige an, welche die Frau, die nicht im Zusammenhang mit dem Imbiss oder dem Produkt steht, entfernt hat. Natürlich sollte jede Lehrkraft bereits bei der Vorbereitung antizipieren, inwiefern die Darstellung der Frau in der Werbeanzeige für die Lerngruppe passend ist. Die Broschüre bietet weitere Anzeigen, die alternativ genutzt werden können.

Methodisch-didaktisches Vorgehen

Im Einstieg wird die Werbeanzeige den Lernenden (*Beton ohne Brüste*, S. 4) präsentiert. Dabei wird allerdings in der Vorbereitung die rechte Seite der Werbung verdeckt, denn nur die veränderte Werbung (**M1**: Schemazeichnung) wird nach den zuvor im Unterricht erarbeiteten Kriterien analysiert. Es bietet sich an, dass man die Merkmale der Werbeanzeige benennt und analysiert, inwiefern diese hier umgesetzt wurden. Das Firmensymbol bzw. das Markenlogo ist momentan der Eye-Catcher I. Dies kann aber nach Lerngruppe variieren, sodass auch die Produktgruppe als Eye-Catcher I fungieren kann. Es wird einigen Lernenden auffallen, dass am rechten Rand der Werbung noch Teile einer Hand und eines angewinkelten Armes zu sehen sind. Hier können im Unterrichtsgespräch mit der Lerngruppe Vermutungen aufgestellt werden, was an dieser Stelle zu sehen sein könnte.

Mögliche Herausforderungen bei der Interaktion im Unterricht

Die Behandlung von sexistischer und sexualisierter Werbung im Unterricht ist herausfordernd und ist möglicherweise nicht für jede Lerngruppe geeignet. Beispielsweise könnte es passieren, dass im Unterrichtsgespräch beim Aufdecken der Originalwerbung affirmative, spontane Äußerungen wie „ Geile Werbung!“ oder „Wow, sexy!“ fallen.

Solche Aussagen zeigen zunächst, dass so eine Werbung funktionieren kann. Gleichzeitig ergibt sich die pädagogische Herausforderung, auf eine solche Form der Zustimmung zu einer sexistischen Werbung als Lehrkraft professionell zu reagieren. Lehrkräfte sollten solche Fallstricke in der Unterrichtsvorbereitung antizipieren, damit gegebenenfalls entsprechende Situationen entschärft und gelöst werden können.

Zur Reflexion bei der Vorbereitung helfen folgende Fragen:

- Welche Gefühle können sexistische Äußerungen bei mir auslösen?
- Inwiefern bin ich als Lehrkraft von sexistischen Äußerungen betroffen?
- Wie kann ich reagieren, wenn Lernende sich sexistisch oder zustimmend zu Sexismus äußern?
- Wie kann ich die Lerngruppe – insbesondere die Mädchen – vor sexistischen und diskriminierenden Äußerungen in meinem Unterricht schützen?
- Wie kann ich gegebenenfalls intervenieren?

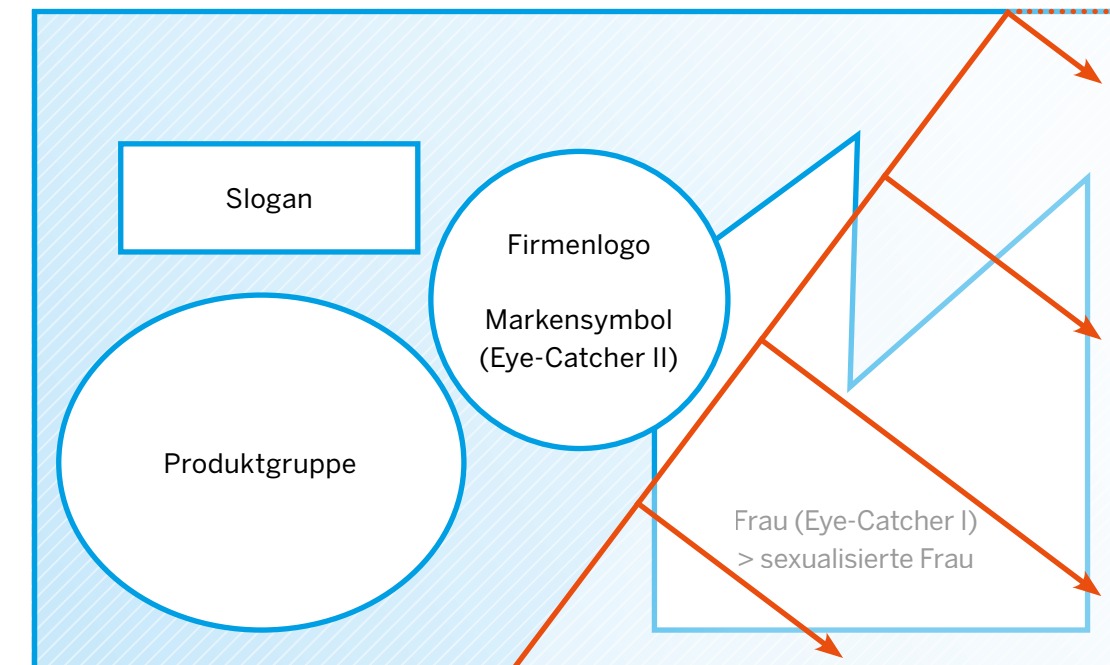
In der Problematisierung wird nun die komplette Werbung aufgedeckt. Spontane Äußerungen der Lerngruppe sollten zur späteren Besprechung hier beachtet werden. Analytisch muss an dieser Stelle durch einen gesteuerten Impuls der Vergleich bzw. die Veränderung der Werbung erläutert werden. Grundlegend wird der Eye-Catcher der Werbung nun ein anderer sein. Die vorgegebene Blickrichtung wird ausgehend von der Frau hin zu Markenlogo und Produktgruppe erfolgen. Je nach spontanen Äußerungen der Lerngruppe sollten nun die ersten Reaktionen diskutiert werden. Wichtig dabei ist, dass den Schülerinnen und Schülern aufgezeigt wird, dass die sexualisierte Darstellung der Frau keinen Bezug zum Produkt hat.

In der nun folgenden Erarbeitung werden die in der Problematisierung aufgeworfenen Begriffe „sexistisch“ und „sexualisiert“ recherchiert, damit die Lerngruppe im weiteren Verlauf des Unterrichtsvorhabens diese mit fundiertem Inhalt füllen kann. Leitfragen für die geleitete Internetrecherche können wahlweise von der Lehrkraft im Unterrichtsgespräch erarbeitet oder bereits vorbereitet ausgegeben werden (**M2**: Mögliche Leitfragen). In der Präsentationsphase I werden die Ergebnisse vorgestellt, ergänzt und diskutiert.

Die Vertiefung dieses Unterrichtsvorhabens fordert die Lerngruppe in Kleingruppen dazu auf, die Erkenntnisse anzuwenden. Dabei wird das Think-Pair-Square-Share-Verfahren (**M3**: Aufgaben im TPSS-Verfahren) genutzt, um eine möglichst hohe Aktivierung aller Gruppenmitglieder zu gewährleisten. In starken Lerngruppen kann dazu übergegangen werden, die Pair- und Share-Phase zeitlich zusammenfallen lassen. Die Präsentationsphase II sollte neben dem Produkt auch in Form eines Vortrages dem Plenum aufzeigen, aus welchen Gründen Elemente verändert wurden.

Alternativ können die Schülerinnen und Schüler auch aufgefordert werden, andere sexistische Werbeanzeigen zu suchen, die potentiell bei Pinkstinks gemeldet werden könnten, um diese dann in dem vorgeschlagenen Verfahren umzugestalten.

M1 Schemazeichnung zur Werbung



M2 Mögliche Leitfragen

Nutze die Leitfragen für deine Recherche zu den Begriffen. Achte bei der Beantwortung der Fragen darauf, dass du immer die Quellen nennst, auf die du dich in deiner Antwort beziehst. Du kannst auf www.pinkstinks.de recherchieren, die dort verfügbaren Hyperlinks und Broschüren oder als andere Internetquellen die Bundeszentrale für politische Bildung oder den Deutschen Werberat nutzen.

1. **Erkläre, wann eine Werbung „sexualisiert“ und wann „sexistisch“ ist.**
2. **Benenne Merkmale, die helfen, Werbung als sexistisch einzustufen.**
3. **Erstelle basierend auf deinen Antworten eine ausführliche Definition der Begriffe. Bilde dazu Kriterien und Kategorien, damit du eine strukturierte Definition erstellen kann.**

Für die Lehrkraft:

Viele Werbungen sind gleichzeitig „sexualisiert“ und „sexistisch“. Sexualisiert bedeutet zunächst nur, dass ein beworbenes Produkt mit Sexualität und Erotik in Zusammenhang gebracht wird. Damit eine Werbung als sexistisch definiert werden kann, müssen weitere bzw. andere Kriterien erfüllt sein. Eine sexistische Werbung muss keine sexuellen oder erotischen Inhalte haben – oft ist dies aber der Fall.

„Sexismus ist eine Art von Diskriminierung. Sexismus bedeutet die Benachteiligung, Abwertung, Verletzung und Unterdrückung einer Person oder einer Gruppe aufgrund des Geschlechts. Sexismus ist auch die Vorstellung, dass Geschlechter eine Ordnung oder Reihenfolge haben. Zum Beispiel die Vorstellung, dass Männer mehr wert sind als Frauen. [...] Beispiele für Sexismus im Alltag sind: [...] Werbung kann sexistisch sein, wenn darin zum Beispiel eine nackte Frau mit einem Fußboden, einem Auto oder einem Sofa verglichen wird. Die Person der Frau wird dann zu einer Sache. Die Werbung ist auch deshalb sexistisch, weil zum Beispiel ein Fußboden, ein Auto oder ein Sofa nichts mit Nacktheit und Sexualität zu tun hat.“ Bundeszentrale für politische Bildung, unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-in-einfacher-sprache/331402/sexismus/> (25.08.2022)

Kriterien für sexistische Werbung werden in den Broschüren von Pinkstinks (s. oben) mit Beispielen ausführlich erklärt und sind zusammenfassend unter folgendem Link abrufbar: <https://pinkstinks.de/der-kleine-sexistische-unterschied/> (23.04.2022)

Der Deutsche Werberat hat eine Broschüre gegen Herabwürdigung und Diskriminierung von Personen herausgegeben, die unter <https://werberat.de/file/6227/download?token=NTTgeVd6> (25.08.2022) abrufbar ist. Der Werberat informiert regelmäßig über seine öffentlichen Rügen aufgrund sexistischer Werbung, wie beispielsweise unter <https://werberat.de/sexistische-werbung-werberat-rugt-erneut-sechs-werbemotive-2021> (25.08.2022)

M3 Aufgaben im TPSS-Verfahren

Situation: Stelle dir vor, dass du in einem Workshop der Organisation Pinkstinks sitzt und die Werbeanzeige umgestalten sollst.

Think

Betrachte die Werbung und streiche Elemente, die dafür sorgen, dass die Werbung sexistisch ist. Entwirf eine kurze Produktinformation:

- Welches Produkt soll eigentlich beworben werden?
- Welche Zielgruppe soll angesprochen werden?
- Welche Elemente fehlen laut AIDA-Formel?

Pair

Vergleicht eure Ergebnisse und erstellt eine „To-Do-Liste“, in welche ihr eure konkreten Änderungswünsche aufschreibt.

Square

Entwerft nun eine neue Werbeanzeige, die eure Ideen umsetzt und die Änderungswünsche aufgreift.

Es geht nicht darum, dass ihr besonders gut zeichnen könnt. Ihr könnt gerne Elemente aus der Originalwerbung ausschneiden oder mit Hilfe eures Tablets und einer App zeichnen. Euren Ideen sind keine Grenzen gesetzt.

Share

Präsentiert eure neue Werbeanzeige und erläutert während der Präsentation, aus welchen Gründen ihr Elemente abgeändert habt und was ihr damit erreichen wollt.

7. Growing up queer – Geschlechtersensibler Deutsch- unterricht am Beispiel der Graphic Novel *Pirouetten* von Tillie Walden

Die Textgrundlage für dieses Unterrichtsmodell ist eine Graphic Novel, die sich besonders für die Behandlung von Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt eignet und durch das enge Zusammenspiel von Text und Bild ein hohes Maß an subjektivem und emotionalem Verstehen ermöglicht. Das Unterrichtsmodell besteht aus drei Bausteinen, die auch unabhängig voneinander eingesetzt werden können. Sie widmen sich u. a. Geschlecht und sexueller Orientierung als Teil der Identität und dem Coming-out der Hauptprotagonistin der Geschichte. Durch das Unterrichtsmodell werden das Analysieren und Verstehen von literarischen Texten sowie das Beurteilen von sprachlichen Zuschreibungen und Diskriminierungen gefördert.

Klassenstufe 9 – 10

Zeitbedarf je Baustein etwa 2-4 Stunden

Kompetenzbezug im Kernlehrplan Deutsch Sekundarstufe I

- sprachliche Zuschreibungen und Diskriminierungen (kulturell, geschlechterbezogen) beurteilen
- semantische Unterschiede zwischen Sprachen aufzeigen (Übersetzungsvergleich, Denotationen, Konnotationen)
- in Texten das Thema bestimmen, Texte aspektgeleitet analysieren und – auch unter Berücksichtigung von Kontextinformationen (hier: biografischer Bezug, gesellschaftlicher Kontext, Textgenrespezifika) – zunehmend selbstständig schlüssige Deutungen entwickeln
- in literarischen Texten komplexe Handlungsstrukturen, die Entwicklung zentraler Konflikte, die Figurenkonstellationen sowie relevante Figurenmerkmale und Handlungsmotive identifizieren und zunehmend selbstständig erläutern
- das Verständnis eines literarischen Textes in Formen produktiver Gestaltung darstellen und die eigenen Entscheidungen erläutern
- Fremdheitserfahrungen beim Lesen literarischer Texte identifizieren und mögliche Gründe (kulturell-, sozial-, gender-, historisch-bedingt) erläutern

Lernvoraussetzungen

Grundkenntnisse im Umgang mit der Gattung Graphic Novel, grundlegende Englischkenntnisse

Methoden

Einzel- und Partnerarbeit, Plenumsgespräch

Differenzierung

Die Sachtextauszüge stehen für unterschiedliche Niveaus zur Verfügung. Die zweite Version hat einen reduzierten Schwierigkeitsgrad.

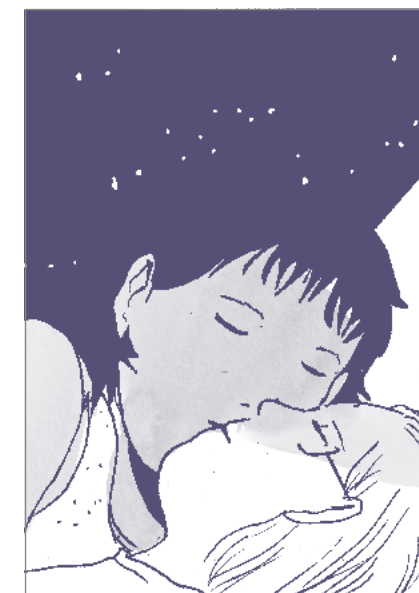
Weiterführung

Analyse der Graphic Novel unter anderen thematischen Schwerpunkten

Stichwörter

Graphic Novel, Jugendliteratur, Gender, queer, Textanalyse

Eine Möglichkeit, den Deutschunterricht geschlechtersensibel zu gestalten, ist das (gemeinsame) Lesen und Erarbeiten von literarischen Texten, die sexuelle und kulturelle Vielfalt abbilden. Die fiktive Darstellung diverser Identitäten und Alltagswelten kann dabei nicht nur eine enge Verbindung zwischen schulischer Bildung und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler schaffen, sondern auch die Akzeptanz und Gleichberechtigung von vielfältigen Lebensentwürfen fördern. Darüber hinaus sind Texte, die queere Figuren und Welten thematisieren, besonders für einen geschlechtersensiblen Unterricht geeignet, da sie ein Identifikationsangebot für queere Schülerinnen und Schüler schaffen und ihre Lebenswirklichkeit zeigen: „Diverse texts [...] offer the opportunity for teachers and students to see themselves represented in school“ (vgl. Hartsfield 2021, S. 191).



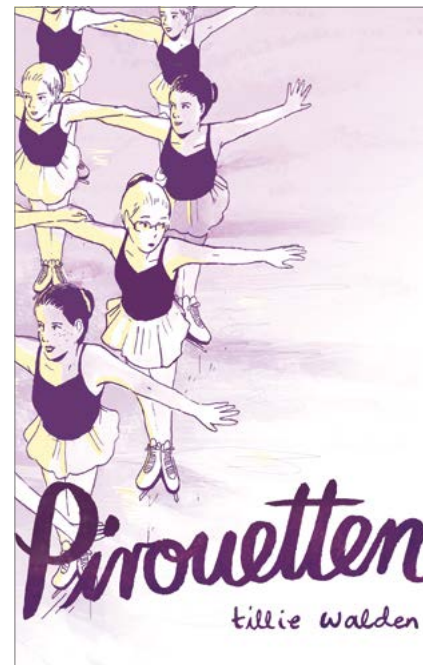
Eine Gattung, die sich durch eine besondere Nähe zu LGBTIQ*-Themen auszeichnet, ist die Graphic Novel. Ähnlich wie in japanischen Animes und Mangas finden sich auch in der Graphic Novel zahlreiche Figuren, die sich einer binären Geschlechterordnung entziehen und ganz eigene Identitäten entwickeln. Während jedoch die japanischen Animes und Mangas eher fließende Geschlechtsidentitäten in einer fantastischen Welt imaginieren, erscheinen in der Graphic Novel zudem vermehrt queere Figuren, die sich mit geschlechterbezogenen Erwartungen einer realen Welt auseinandersetzen müssen. Beispielhaft genannt seien hier Wendy in *Ein Sommer am See*, Frederica in *Laura Dean und wie sie immer wieder mit mir Schluss macht* und Tillie in *Pirouetten*.

Durch das enge Zusammenspiel von Text und Bild ermöglichen Graphic Novels zudem ein höheres Maß an subjektivem und emotionalem Verstehen, weil Bilder insbesondere bei jüngeren Menschen ein größeres Interesse an den literarischen Inhalten wecken.

Literaturdidaktisch wird so eine Perspektivübernahme und ein Fremdverstehen, also eine „subjektive Involviertheit“ (vgl. Spinner 2015, S. 3), besser ermöglicht. Entsprechend merkt Danielle E. Hartsfield mit Blick auf das Genre an: „Graphic novels are increasingly recognized by educators as an engaging visual literary format that meets the informational and recreational needs of today’s learners“ (vgl. Hartsfield 2021, S. 165).

Zur Graphic Novel *Pirouetten* von Tillie Walden (engl. 2017/dt. 2018)

Die autobiografische Erzählung *Pirouetten* zeigt, wie Tillie in der Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer Umwelt langsam erwachsen wird. Seit ihrer Kindheit wird Tillies Alltag von den strengen Regeln des Eiskunstlaufs bestimmt. Sie trainiert bereits vor Beginn der Schule und an den Wochenenden fährt sie zu Wettkämpfen. In der Schule findet sie keinen Anschluss und beim Eiskunstlauf zählt ausschließlich die Leistung. Tillie merkt, dass ihr der Sport nach zwölf Jahren keine Freude mehr bereitet und entdeckt eine Welt jenseits der Eissporthalle. Sie erkundet ihre Homosexualität, findet eine gute Freundin in ihrer Cellolehrerin und entscheidet, dass sie nicht auf ein College gehen wird, auch wenn ihre Eltern genau das von ihr erwarten. *Pirouetten* ist eine Graphic Novel über das Erwachsenwerden, die so unterschiedliche Themen wie Coming-out, Einsamkeit, Freundschaft und Mobbing thematisiert.



Die autobiographische Graphic Novel *Pirouetten* wurde 2018 mit dem Eisner Award als „Best Reality-Based Work“ ausgezeichnet. Tillie Walden ist die jüngste Comiczeichnerin, die bisher mit einem Eisner Award ausgezeichnet worden ist. Ein synchronisiertes Interview mit der Autorin, das sich auch gut im Unterricht einsetzen lässt, ist im Archiv des Senders *Deutschlandfunk Kultur* abrufbar (vgl. Anwar 2018).

Die gelb-violette Farbgestaltung des Buches spiegelt die Farben von Tillie Waldens eigenem Eiskunstlaufkleid und steht für die künstlerische Auseinandersetzung mit ihrer Kindheit und Jugend (vgl. Anwar 2018). Sowohl die Farbwahl als auch die Welt des Eiskunstlaufs scheinen dabei zunächst möglicherweise nur bestimmte Lernende anzusprechen. Die Themen Coming-out, Freundschaft, Einsamkeit, Sprachlosigkeit und nicht zuletzt Erfolgsdruck im Leistungssport sind jedoch so vielfältig, dass *Pirouetten* für alle jugendlichen Lesenden Anknüpfungspunkte bietet. Entsprechend schreibt Karen McPherson in ihrer Buchvorstellung: „These books can help build strong girls — and boys — for today’s world“ (vgl. McPherson 2017).

Waldens Bilder sind vom japanischen Manga inspiriert. Die klaren Linien und zarten Töne wirken ebenso elegant und leicht wie die Pirouetten und Sprünge auf dem Eis. Dass sich hinter der schillernden Welt des Eiskunstlaufs jedoch hartes Training und Konzentration verbergen, lässt sich zuerst nur erahnen. Auf der Bildebene wird dieser Teil durch einzelne dunkelviolette Flächen und Kontraste angedeutet. Die Kälte der Eislaufhalle wird durch



immer größere Weißräume abgebildet. Tillie Walden erzählt ihre Geschichte in zehn Kapiteln, wobei jedes Kapitel nach einem Sprung oder einer Figur aus dem Eiskunstlauf benannt ist. Nach einer kurzen Erinnerung an die einzelnen Bewegungsabläufe steht eine dunkelviolette Seite, bevor das Kapitel beginnt. Auf den dann folgenden Seiten wechseln sich Splash-Pages und Seiten mit zwei bis sechs Panels ab. Unterbrochen wird diese Aufteilung lediglich durch zwei zitronengelbe Seiten, die den Lesenden einen Einblick in die nötige Präzision bei der Vorbereitung einer Choreografie ermöglichen, und die Darstellung einer solchen Choreografie auf dem Eis. Zusammen mit dem Erzählrhythmus erhält die introspektive Geschichte Waldens durch die grafische Gestaltung eine ganz eigene Dynamik und Spannung (vgl. Buchholz 2018). *Pirouetten* setzt sich somit nicht nur inhaltlich

mit Geschlechterfragen und Diversität auseinander. Auch auf der formal-gestalterischen Ebene wird deutlich, dass queere Lebenswege häufig nicht gradlinig und zielgerichtet verlaufen: „The text accomplishes [...] disturbance not only through its narrative content, but through its form, which queers its portrayals of growth. [...] It uses the conventions of comics and visual narratives in ways that draw our attention to spatiality, making material the complex relationships between bodies and their contexts. [...] Queerness as identity, experience, and praxis therefore disrupts the presupposed linearity of ‚becoming‘. It re-oriens perceptions of adolescence away from straightforward teleology“ (vgl. Slate 2019, S. 2f.).

Didaktische Zielsetzung

Bezüge zum Kernlehrplan

Neben den fächerübergreifenden Zielen einer geschlechtersensiblen Bildung wie die Entfaltung individueller Potenziale und die Gleichberechtigung verschiedener Lebensentwürfe stehen die konkreten Kompetenzerwartungen und inhaltlichen Schwerpunkte des Kernlehrplan für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I. Mit dem Ende der Sekundarstufe I sollen die Schülerinnen und Schüler nicht nur „sprachliche Zuschreibungen und Diskriminierungen (kulturell, geschlechterbezogen) beurteilen“, sondern auch „Fremdheitserfahrungen beim Lesen literarischer Texte identifizieren und mögliche Gründe (kulturell-, sozial-, gender-, historisch-bedingt) erläutern“ können. Alle der genannten Kompetenzen können im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens zu Tillie Waldens *Pirouetten* sowohl implizit als auch explizit gefördert werden.

Lernvoraussetzungen

Tillie Waldens *Pirouetten* eignet sich für die Jahrgangsstufen 9 und 10. Grundsätzlich sollten die Schülerinnen und Schüler mit der Textsorte Graphic Novel soweit vertraut sein, dass sie einen Zusammenhang zwischen Text und Bild herstellen und Fachbegriffe wie Splash-Page, Panel, Gutter, Sprech- und Gedankenblase sowie Caption sicher verwenden können. Eine gute Hilfestellung für Lehrkräfte bietet hier Scott McClouds *Comics richtig*

lesen (2001). Auch in der Zeitschrift Praxis Deutsch (Ausgabe 252) finden sich hilfreiche Materialien, mit denen sich die Grundbegriffe erarbeiten lassen (vgl. Praxis Deutsch 252/2015, S. 13f.). Zudem sollten die Schülerinnen und Schüler über grundlegende Englischkenntnisse verfügen, um eine Aussage der Autorin im Original zu verstehen.

Methodische Hinweise

Alle Bausteine können weitgehend unabhängig voneinander im Rahmen eines größeren Unterrichtsvorhabens zu *Pirouetten* eingesetzt werden. Berücksichtigt werden sollte nur jeweils der Zeitpunkt des Einsatzes: vor, während oder nach der Lektüre. Je nach Lerngruppe können die meisten Aufgaben in Einzel- oder Partnerarbeit erledigt werden.

Zum Unterrichtsverlauf

Baustein 1 – Das Cover und die Rückseite (vgl. Vor dem Lesen im Material)

Die Schülerinnen und Schüler begegnen der Graphic Novel zunächst über eine fragen-geleitete Analyse der Nebentexte. Dabei liegt der Fokus auf der bildlichen Gestaltung des Covers und der Rückseite, der Klappentext hingegen bleibt ausgespart. Nach einer kurzen Bestimmung des Handlungsortes folgt die Decodierung der Körpergestaltung, Mimik und Gestik der Figuren auf dem Cover. Die jungen Eiskunstläuferinnen tragen alle dasselbe Kleid und haben ihre Position in der Formation eingenommen. Das eng-anliegende Oberteil des Kleides wird nur von dünnen Trägern gehalten und hat einen Herzausschnitt. Das Unterteil des Kleides besteht aus einem sehr kurzen Rock, der aus einem fließenden Stoff gefertigt wurde. Alle Mädchen tragen einen strengen Dutt mit einem Haarband und weiße Schlittschuhe. Durchbrochen wird diese Uniformität allein durch die abweichende Kopfhaltung und Blickrichtung von Tillie. Sie ist die einzige Läuferin, die den Kopf etwas gesenkt hält und anders als die anderen Mädchen nach links schaut. Auch ihr Gesichtsausdruck verdeutlicht, dass sie sich unwohl fühlt. Die Schülerinnen und Schüler erfahren auf diese Weise bereits vor dem Lesen, dass sich Tillies Erfahrung von denen der anderen Eiskunstläuferinnen unterscheidet. Diese Beobachtung spiegelt sich auch in dem Bildaufbau. Die Reihe der Mädchen bildet eine Diagonale, die von der Achse entlang von Tillies Blickrichtung geschnitten wird.

Nach der Analyse des Covers untersuchen die Schülerinnen und Schüler die bildliche Gestaltung der Rückseite. Hier zeigt sich Tillie in eben der Haltung, die die anderen Mädchen auf dem Cover eingenommen haben. Sie wirkt konzentriert und auch ihre Hand weist eine höhere Körperspannung auf als zuvor. Im rechten unteren Bildbereich ist Tillie in der Figur des Fliegers zu sehen. Sie gleitet scheinbar schwerelos über das Eis. Im linken oberen Bildbereich sieht man Tillie draußen im Gras sitzend, sie trägt ihre Haare offen und wird von einem anderen Mädchen im Arm gehalten. Im Bildhintergrund sieht man geschwungene Linien, teilweise in doppelter Linienführung oder unterbrochen, die auf das Wort „Finale“ zulaufen. Diese verdeutlichen einerseits die Präzision, die eine Choreografie im Eiskunstlauf erfordert. Andererseits stehen sie symbolisch für Tillies nicht ganz gradlinig verlaufenden Lebensweg. An dieser Stelle können die Schülerinnen und Schüler bereits einen ersten Bezug zum Titel herstellen und persönliche Erwartungen bezüglich des Handlungsverlaufs formulieren.

Baustein 2 – Tillies Identität (vgl. Während des Lesens im Material)

Während des Lesens von *Pirouetten* setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Frage nach der Identität eines Menschen auseinander. Die einführende Erarbeitung des Lexikonartikels „Identität“ aus *Dorsch – Lexikon der Psychologie* dient dazu, eine gemeinsame Vorstellung von dem Begriff zu entwickeln und Faktoren, die in die menschliche Identität eingehen, benennen zu können. Die in dem Artikel genannten Aspekte sollten dabei im Unterrichtsgespräch um weitere Aspekte ergänzt und/oder ausdifferenziert werden. Beispielsweise sollte darüber gesprochen werden, was die Lerngruppe unter dem Begriff „Geschlecht“ versteht. Sollte hier nur das biologische Geschlecht genannt werden, kann die Liste entsprechend um gender und möglicherweise auch um weitere Aspekte wie Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung erweitert werden.



In heterogenen Lerngruppen oder in Lerngruppen, für die das Lesen eines Lexikonartikels eine zu große Herausforderung darstellt, kann zusätzlich oder alternativ der Text *Was ist eigentlich eine Identität* eingesetzt werden, um im Anschluss über einen gemeinsamen Identitätsbegriff zu verfügen.

Während die Schülerinnen und Schüler die Graphic Novel lesen, erstellen sie eine entsprechende Liste mit Menschen, Gruppen und Orten, die Tillies Identität nachhaltig prägen, z. B. ihre Eltern, die Mädchen aus dem Verein, Rae, die Eisporthele und das Einkaufszentrum. Zudem müssen sie zu jedem Aspekt ein passendes Panel finden, an dem sie aufzeigen können, wie Tillie sich selbst in der Auseinandersetzung mit ihrer (sozialen) Umwelt wahrnimmt und entwickelt, aber auch, wie sie von anderen gesehen wird. Da die Graphic Novel aus der Perspektive von Tillie erzählt wird, die einzelnen Panels Tillie jedoch meistens von außen zeigen und ihre Wahrnehmung nicht direkt spiegeln, lassen sich hier aufgrund des engen Zusammenspiels von Text und Bild auch Widersprüche in der Selbst- und Fremdwahrnehmung aufzeigen.

Baustein 3 – Tillies Coming-out (vgl. Nach dem Lesen im Material)

Nach dem Lesen untersuchen die Schülerinnen und Schüler auch das Thema „Coming-out“. Dabei wird der Blick der Schülerinnen und Schüler zunächst auf die Gedanken, Sorgen und Ängste der Figuren gelenkt, die mit Tillies Coming-out konfrontiert werden. Erst danach erfolgt ein Perspektivwechsel und Tillies Erleben wird in den Mittelpunkt gerückt.

Die Schülerinnen und Schüler fügen ausgewählten Panels (vgl. Panels auf S. 58 im Material zu Baustein 3) jeweils eine Gedankenblase hinzu, die aufzeigt, welche Auffassung von und Einstellung zum Thema Homosexualität sich hinter dem gesprochenen Wort und der Körperhaltung der einzelnen Figuren verbirgt. In einem zweiten Schritt werden die Gedanken in einem offenen Unterrichtsgespräch als gängige Vorurteile thematisiert. Deutlich werden sollte, dass Tillies Vater Homosexualität als etwas Anerzogenes auffasst und sich selbst als fehlerhaft wahrnimmt. Tillies Mutter hingegen sorgt sich allein um die Wirkung nach außen und setzt Homosexualität mit einem männlichen Erscheinungsbild gleich. Tillies Zwillingsbruder empfindet Homosexualität als Defekt und ihre Freundinnen machen sich Sorgen, dass sie plötzlich von sexuellem Interesse für Tillie sein könnten. Sie konstatieren ihre Weiblichkeit und ihr heterosexuelles Begehren. Einzig Tillies Cellolehrerin zeigt aufrichtiges Interesse und signalisiert ihr, dass Tillie immer mit ihr sprechen kann.

Anschließend analysieren die Schülerinnen und Schüler die Darstellung von Tillie in den einzelnen Panels. Auffällig ist hier, dass Tillie entweder abwesend oder nur in Ausschnitten zu sehen ist. Diese Darstellung macht auf der ästhetischen Ebene deutlich, dass Tillie sich nach ihrem erzwungenen Coming-out unsichtbar fühlt und merkt, dass die anderen immer nur einen Teil von ihr wahrnehmen. Unterstützt wird diese Deutung auch durch die räumliche Anordnung der Figuren. Ihre Familie und Freundinnen sitzen während der Gespräche neben oder sogar hinter ihr, sodass ein direkter Blickkontakt und damit auch ein offenes Gespräch über ihre Gefühle eher verhindert werden und die Figuren sich in ihren eigenen Ängsten und Sorgen verlieren.

Schließlich kann Tillies Angst, auch mit den Mädchen vom Eiskunstlauf über ihre sexuelle Orientierung zu sprechen, thematisiert werden. Dabei sollte aufgezeigt werden, dass gerade die starke Fokussierung auf den (weiblichen) Körper und die geforderte Uniformität dazu führen, dass Tillie sich unwohl fühlt und denkt, sie könne ausgeschlossen werden, weil sie dem normierten Bild nicht entspricht.

Abschließend lesen und übersetzen die Schülerinnen und Schüler eine Aussage der Autorin Tillie Walden. Die Übersetzung des englischen Originals stößt die Schülerinnen und Schüler direkt auf die unterschiedlichen Bedeutungen und Konnotationen, die mit dem Wort „to admit“ verbunden sind. Der englische Ausdruck kann im Deutschen sowohl mit „etwas zugeben“ als auch mit „sich etwas eingestehen“ oder „sich zu etwas bekennen“ übersetzt werden. In all diesen Möglichkeiten schwingt inhaltlich genau die Vorstellung mit, die Walden in dem Interview kritisiert. Die immer noch weit verbreitete Erwartungshaltung, dass homosexuelle Menschen sich öffentlich zu ihrer sexuellen Identität bekennen müssen, erscheint insofern absurd, als dass dies nie von einem heterosexuellen Menschen erwartet werden würde. Einher geht diese Erwartung mit dem Eindruck, dass homosexuelle Menschen einen Makel haben, der durch das öffentliche

Eingeständnis weniger relevant erscheint. Die Schülerinnen und Schüler sollten an dieser Stelle vor allem ihre eigene Erwartungshaltung im Umgang mit homosexuellen Menschen kritisch überprüfen und sich bewusstwerden, dass die Vorstellung, Menschen müssten ihre homosexuelle Orientierung öffentlich machen, durchaus problematisch ist.

Weiterführung

Ein (geschlechter-)sensibler Deutschunterricht könnte neben den hier vorgestellten Aspekten auch das Thema „Sexualisierte Gewalt“ in *Pirouetten* in den Blick nehmen. Tillie wird von ihrem Nachhilfelehrer bedrängt und leidet danach an Schlafstörungen. Aber auch die anderen Themen, die in *Pirouetten* angesprochen werden, bieten sich für eine Weiterarbeit mit der Graphic Novel im Deutschunterricht an.

Literatur

Anwar, Shanli: (22.11.2018) Tillie Walden über *Pirouetten*. „Meine Comics sind vor allem von Mangas beeinflusst“. Unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/tillie-walden-ueber-pirouetten-meine-comics-sind-vor-allem-100.html> (08.03.2022).

Buchholz, Barbara (2018): „Pirouetten“ von Tillie Walden. Sprünge auf dem Eis. Unter: www.tagesspiegel.de/kultur/comics/pirouetten-von-tillie-walden-spruenge-auf-dem-eis/23554468.html (08.03.2022).

Hartsfield, Danielle E. (2021): Handbook of Research on Teaching Diverse Youth Literature to Pre-Service Professionals, Hershey, PA.

McCloud, Scott (2001): Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst. Hamburg.

McPherson, Karen (2017): These books can help build strong girls – and boys – for today’s world. Unter: https://www.washingtonpost.com/entertainment/books/these-books-can-help-build-strong-girls--and-boys--for-todays-world/2017/11/29/95099e2e-c8bf-11e7-8321-481fd63f174d_story.html (08.03.2022).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Deutsch, Düsseldorf.

Slate, Katharine (2021): „Here and Not Now: The Queer Geographies of This One Summer“, in: Research on Diversity in Youth Literature 2.1, unter: <https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1066&context=rdyl> (08.03.2019).

Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume. Zeitschrift für Literatur in Schule und Forschung, Ausgabe 2, unter: <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf> (16.11.2022)

Tamaki, Mariko/Tamaki, Jillian (2014): Ein Sommer am See. Berlin.

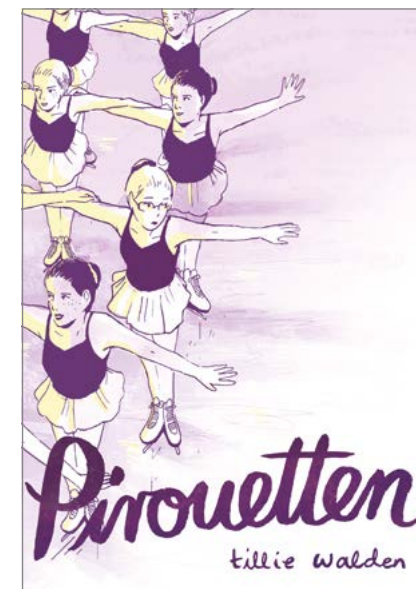
Tamaki, Mariko/Valero-O’Connell, Rosemary (2021): Laura Dean und wie sie immer wieder mit mir Schluss macht. Hamburg.

Zeitschrift Praxis Deutsch 252 (2015).

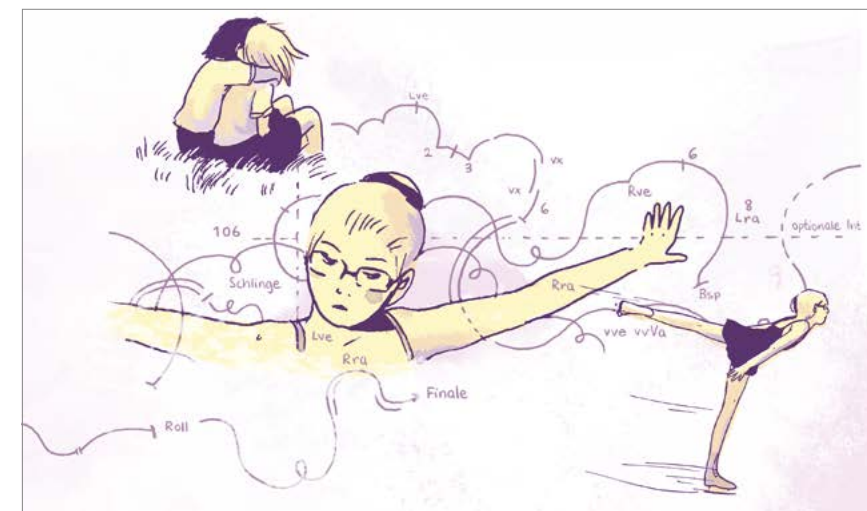
Vor dem Lesen

Das Cover und die Rückseite

1. Untersuche das Cover der Graphic Novel, indem du wie folgt vorgehst:
 - Bestimme den Ort der Handlung.
 - Beschreibe die Kleidung und die Körperhaltung der Figuren. Was fällt dir dabei auf? Wie wirken die einzelnen Figuren auf dich?
 - Beschreibe den Bildaufbau.



2. Untersuche nun auch das Bild auf der Rückseite:
 - Beschreibe die Körperhaltung der Figuren und ihre Beziehung zueinander.
 - Beschreibe den Bildhintergrund. Wofür könnten die Abkürzungen, Zahlen und Linien stehen?
 - Stelle Vermutungen zum Handlungsverlauf an. Berücksichtige dabei auch den Titel Pirouetten.



Während des Lesens

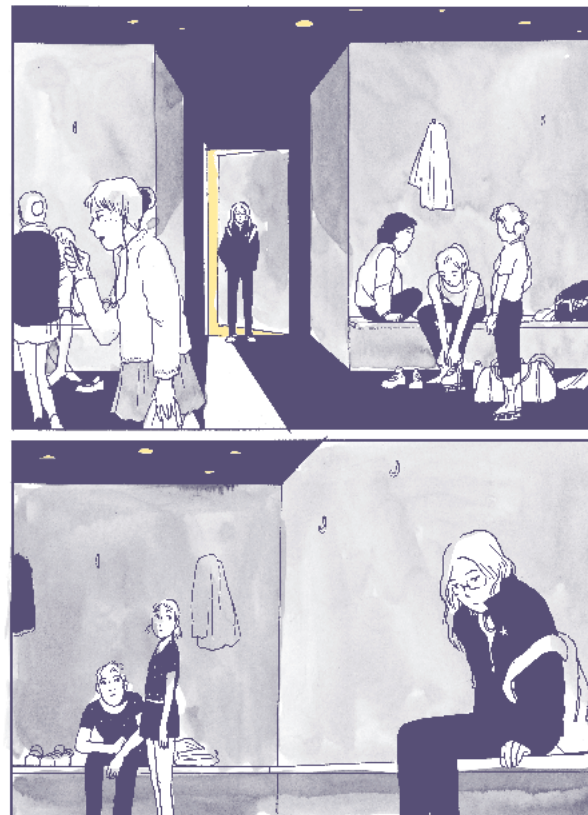
Tillies Identität

1. Lies den Auszug aus dem Lexikoneintrag zum Begriff „Identität“.

Identität [engl. identity; lat. idem derselbe], [BIO, PER, SOZ], beschreibt die Art und Weise, wie Menschen sich selbst aus ihrer biografischen Entwicklung (Biografie) heraus in der ständigen Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt wahrnehmen und verstehen. Wichtige Bestimmungsstücke, die in die Konstitution der eigenen Identität eingehen, sind z. B. Geschlecht, Alter und soziale Herkunft, Ethnizität, Nationalität und Gruppenzugehörigkeiten, Beruf und sozialer Status, aber auch persönliche Eigenschaften und Kompetenzen.

Lucius-Hoene, G. (2021, 16. April). Identität. In M. A. Wirtz (Hrsg.): Dorsch Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/identitaet>

2. Auch Tillies Identität entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt. Welche Menschen, Gruppen und Orte etc. prägen Tillies Identität? Erstelle eine Liste und finde jeweils passende Panels, die deine Überlegungen stützen können.



Differenzierung:

1. Lies den Text zum Thema „Identität“.

Was ist eigentlich eine Identität? Als Identität bezeichnet man die Gesamtheit an allen Eigenschaften und Fähigkeiten, die ein Mensch hat. Dazu gehören nicht nur das Alter, die Herkunft, die Familie, der Beruf oder die Nationalität, sondern auch das Geschlecht und die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen. Wichtig ist, dass keine Identität wie die andere ist und sich die Identität eines Menschen durch die Auseinandersetzung mit anderen entwickelt. Grundsätzlich gibt es so viele unterschiedliche Identitäten wie Menschen. Dadurch werden Menschen einzigartig, aber auch unterscheidbar.

Nach dem Lesen

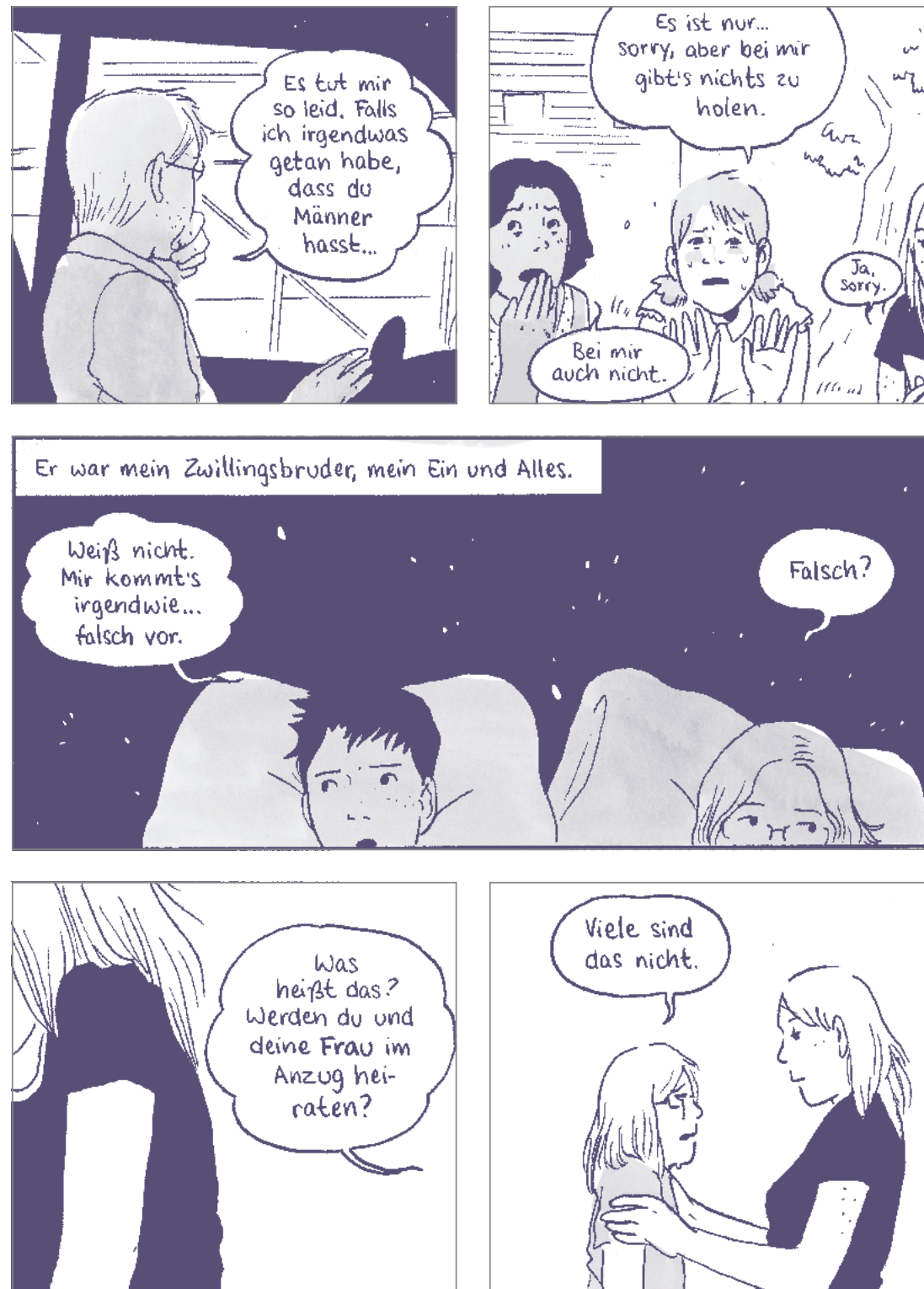
Tillies Coming-out

Als Tillies Mutter ein Bild von ihrer Tochter und Rae findet, outet sich Tillie, obwohl sie ihre sexuelle Identität eigentlich noch für sich behalten will. Tillies Familienmitglieder und Freundinnen reagieren ganz unterschiedlich auf die Tatsache, dass sie homosexuell ist (vgl. S. 251ff. in *Pirouetten* oder Panels auf S. 58 in diesem Heft).

1. Füge den einzelnen Panels jeweils eine Denkblase hinzu, die verdeutlicht, welche Gedanken, Sorgen und Ängste Tillies Mutter, ihren Freundinnen, ihrem Vater, ihrem Zwillingsbruder und ihrer Cellolehrerin durch den Kopf gehen, als Tillie ihnen erzählt, dass sie lesbisch ist. Berücksichtige dabei auch die Körpersprache der Figuren.
2. Überlegt gemeinsam, welche Vorurteile in den Äußerungen der einzelnen Figuren deutlich werden und wie man diesen Vorurteilen begegnen könnte.
3. Untersuche, wie Tillie selbst in den einzelnen Panels dargestellt wird und was diese Darstellung über ihre eigenen Gefühle und Gedanken aussagt.
4. Erkläre, warum Tillie sich nicht traut, den Mädchen vom Eiskunstlauf zu erzählen, dass sie homosexuell ist.
5. In einem Interview sagt die Autorin Tillie Walden: "I think coming out is so silly because I don't think a kid should have to admit to people who they are. They should just be who they are and it's fine. By coming out I felt like I was admitting this flaw about myself that I was gay and that we had to deal with it."

Übersetze Waldens Aussage ins Deutsche. Überlege genau, wie du das Wort „to admit“ übersetzen möchtest und welche Auffassung von sexueller Identität in dem Wort zum Ausdruck kommt. Diskutiert dann gemeinsam über den Gedanken Waldens.

Panels für Aufgabenstellung zu Tillies Coming-out



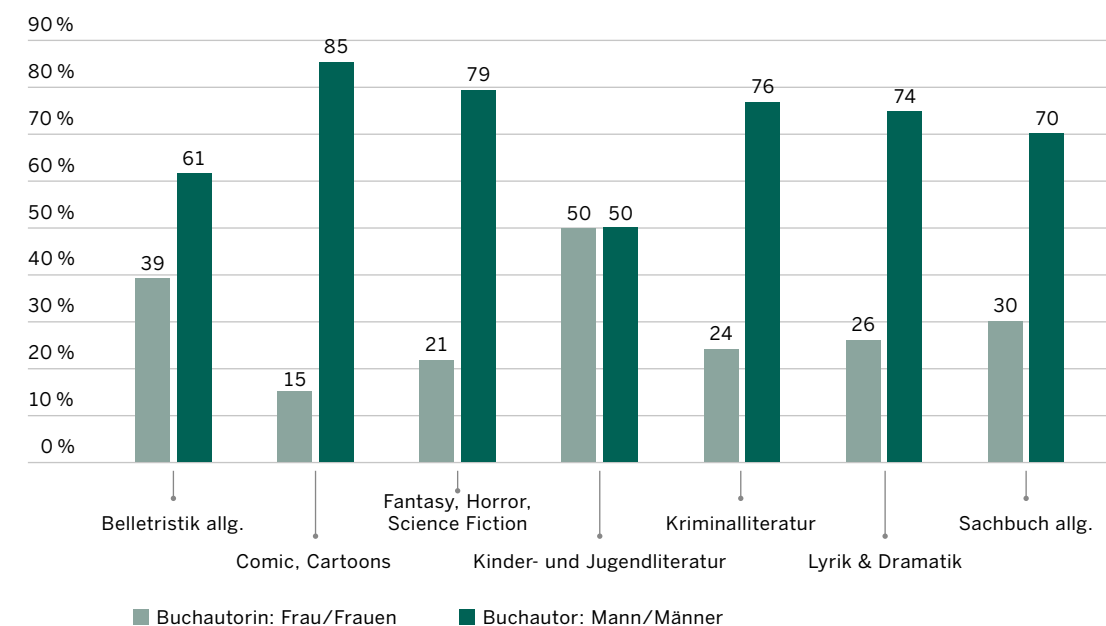
8. Literatur von Schriftstellerinnen in der Sekundarstufe II

Dieses Teilkapitel widmet sich der deutlichen Unterrepräsentanz von weiblichen Autorinnen im Literaturbetrieb und im Deutschunterricht (vgl. Praxis Deutsch, Heft 6, Jahrgang 2021 und weitere Angaben im Teilkapitel Impulse für Lehrkräfte für einen geschlechtersensiblen Deutschunterricht). Es wird eine Auswahl an zeitgenössischer Erzählliteratur von Schriftstellerinnen, die als Alternative zu den Werken der vorrangig männlichen Autoren dienen kann, detailliert vorgestellt und Einsatzmöglichkeiten im Unterricht aufgezeigt. Außerdem werden weitere literarische und lyrische Werke – auch aus anderen Zeitepochen – von Autorinnen aufgelistet.

Hinweise zur Lektüreauswahl

Es liegt nach wie vor eine geschlechtsbezogene Ungleichheit bei Frauen und Männern im Literaturbetrieb vor. Eine Untersuchung der Universität Rostock zur Sichtbarkeit von Schriftstellerinnen aus dem Jahr 2018 zeigt dies deutlich:

Geschlechterverteilung von Autorinnen und Autoren besprochener Werke nach Genre



Studie zur Sichtbarkeit von Frauen in Medien und im Literaturbetrieb unter: http://www.frauenzaehlen.de/docs/Literaturkritik%20und%20Gender_08_09_18.pdf (25.08.2022).

Die vorliegende Romanauswahl soll die Präsenz weiblicher Autorinnen auch im Unterricht der Oberstufe stärken. Der Kernlehrplan ermöglicht Lehrkräften und Fachschaften/Fachkonferenzen eine eigene Schwerpunktsetzung und auch eine Lektüreauswahl, mit der man dieser Fokussierung auf männliche Autoren entgegenwirken kann. Exemplarisch sei hier die zentrale Kompetenz in der Qualifikationsphase, dass Schülerinnen und Schüler strukturell unterschiedliche dramatische und erzählende Texte unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der gattungstypischen Gestaltungsform analysieren können sollen, genannt ⁵. Diese erfordert eine Besprechung eines oder mehrerer Vergleichswerke in Auszügen oder als Ganzschrift.

Nachfolgend wird eine Auswahl an Erzählliteratur der letzten zwei Jahrzehnte präsentiert, die im Deutschunterricht der Oberstufe als Alternative zu den häufig gewählten – zumeist männlichen – Autoren dienen kann. Dabei liegt die Fokussierung auf Romanen. Es ist aber auch vorstellbar, die zentralen Kompetenzen im Abgleich mit Novellen oder sogar Kurzformen wie Kurzgeschichten zu vermitteln. Da der strukturelle Vergleich jedoch den Schwerpunkt bilden soll und die Entscheidung für einen Roman einer ausführlicheren Orientierung bedarf als die Auswahl einer Kurzgeschichte, sind in der Werkübersicht nur Romane aufgelistet. Diese wurden zum einen danach ausgewählt, ob sie einen Vergleich zu bisherigen in den Vorgaben des Zentralabiturs NRW ausgewählten epischen Werken sowohl auf formaler als auch inhaltlicher Ebene ermöglichen, zum anderen liegen zu diesen Romanen bisher noch keine ausführlichen Verlagsmaterialien vor. Die Auswahl kann jedoch beliebig um die epischen Texte bekannter Autorinnen der Gegenwart wie beispielsweise Juli Zeh ergänzt werden oder mit denen früherer Autorinnen wie z. B. Annette von Droste-Hülshoff oder Christa Wolf verglichen werden. Eine erweiterte Liste mit Romanen und Dramen, die bereits ausführlich besprochen und durch Verlagsmaterialien begleitet werden, befindet sich am Ende.

Die Auswahl der Romane der Einführungsphase orientiert sich vornehmlich an den zu vermittelnden Kompetenzen des Kernlehrplans des Fachs Deutsch für die Einführungsphase. Es sollen folglich vor allem erzähltextanalytische Verfahren vermittelt sowie Inhalt und Gestaltung der Texte im historischen und gesellschaftlichen Kontext beurteilt werden. Eine weitere Orientierung bietet die Einordnung gemäß der Niveaustufen des Literary Framework for Teachers in Secondary Education (LiFT-2)⁶ in die Niveaustufe 4 und 5 des Referenzrahmens für Literatur Alter 15–19 Jahre, sodass narrative Verfahren bezüglich der Perspektivität und unterschiedlicher Handlungsführung bzw. Zeitstrukturen eingeführt werden können. Die Figurengestaltung innerhalb der Romane ermöglicht zunehmend auch eine Distanzierung der Leserinnen und Leser, wodurch eine kritischere Reflexion des Verhaltens und der Charakterzüge der Protagonistinnen und Protagonisten (auch hinsichtlich ihres Verhaltens innerhalb der Gesellschaft) gefordert wird.

Die ausgewählten Romane der Qualifikationsphase ermöglichen eine Vermittlung der zentralen Kompetenzen des Inhaltsfelds Texte des aktuellen Kernlehrplans für die Qualifikationsphase im Fach Deutsch. In der Vorstellung der Werke sind hierzu Vergleichsaspekte und weiterführende Anknüpfungspunkte an weitere thematische

Abiturvorgaben ausgewiesen, die vor allem ihren Fokus auf die Kompetenzen des Vergleichs und der Analyse der Gestaltungsmittel und ihrer Wirkung sowie der gattungstypischen Strukturen legen. Sie sind in die Niveaustufen 5 und 6 einzuordnen (LiFT-2) und sollen somit den formalen und thematischen Vergleich zur im Zentralabitur vorgegebenen Auswahl ermöglichen. Die Narration ist häufig nicht mehr ereignisorientiert, sondern wird durch Rededarbietungsformen, die weniger dialoghaft sind, gestaltet (Reduktion der wörtlichen Rede, dafür mehr innere Monologe, erlebte Rede, Bewusstseinsströme etc.). Die dargestellte Handlung besitzt häufig eine zusätzliche Deutungsebene und wird darüber hinaus durch Multiperspektivität und/oder verschiedene Erzählstränge bewusst implizit vermittelt.

Die Auswahl an Dramen der Gegenwart findet sich in der nachfolgenden Werkübersicht nicht wieder, da viele Dramen im Moment nur über den zentralen Theaterverlag veröffentlicht werden, was eine Behandlung im Unterricht erschwert. Außerdem sind auch heute noch Frauen als Dramatikerinnen in der Theater- und Literaturbranche unterrepräsentiert. Der Verweis auf mögliche dramatische Texte ist in der abschließenden Gesamtübersicht aber gesondert vermerkt. Verwiesen sei dennoch an dieser Stelle auf die zahlreichen Bühnenbearbeitungen der dort aufgelisteten Erzähltexte, die zumindest eine Beurteilung einer Inszenierung ermöglichen könnten.

⁵ Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Deutsch. Düsseldorf 2014. S.24ff.

⁶ LiFT-2: <http://de.literaryframework.eu/Matrix/show/upper.html> (02.03.2022)

Werkübersicht

Autorin und Titel	Baumheier, Anja: Die Erfindung der Sprache (491 Seiten – Gebundene Ausgabe)	Jahr	2021
		Jahrgang	Q-Phase

Wovon handelt das Werk?

Anja Baumheier entwirft die Lebensgeschichte des autistischen Jungen Adam Riese, der, obwohl (oder gerade weil) er zunächst Probleme mit der Sprache hat, zum Sprachwissenschaftler wird. Sein Vater war zu seinem 13. Lebensjahr spurlos verschwunden und seine Mutter daraufhin verstummt. An der Berliner Universität fällt ihm viele Jahre später ein Buch mit dem Titel *Die Erfindung der Sprache* in die Hand, wodurch er auf die Spur seines verschwundenen Vaters gelangt und eine Suche durch Deutschland und anschließend durch halb Europa beginnt.

Inhalt und mögliche Schwerpunkte für den Unterricht

Für den Unterricht bietet sich die Betrachtung der **Erzählgestaltung** an. Baumheier springt zwischen der Jugend Adam Rieses und seiner Suche nach seinem Vater viele Jahre später hin und her. Dabei wechselt sie auch in der personalen Erzählweise die Perspektiven. Am Ende fügen sich diese beiden Erzählstränge dann zur abschließenden Auflösung gekonnt zusammen. Verlassen vom Vater erschließt man sich den **Charakter des Protagonisten Adam Riese** hauptsächlich über dessen Begegnung mit und Beziehungen zu verschiedenen Frauen (zu seiner tschechischen Großmutter Leska, der Buchhändlerin Frau Abendroth und Zola, mit der sein Leben und das seines Vaters verbunden zu sein scheint).

Im Erzählstrang des Kindes Adam Riese bildet die **Mutter Oda** die eigentliche Protagonistin und es kann eine Charakterisierung dieser zentralen Frauenfigur des Romans und des Beziehungsverhältnisses zum wunderlichen Vater Hubert Riese im unterrichtlichen Zusammenhang erfolgen.

Das **Leitmotiv** des Romans ist die **Sprache** in allen ihren Variationen: Von der Sprachlosigkeit der Mutter Oda und Adam Rieses, über dessen Spracherwerb bis hin zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sprache. So mancher Gedankengang der Protagonistinnen und Protagonisten sowie die Formulierungen Anja Baumheiers lassen dabei konkrete Bezüge zu den wesentlichen Kompetenzen des **Inhaltsfeldes Kommunikation und Sprache** zu.

Vergleichsaspekte zu der Erzählliteraturvorlage der Abiturvorgaben:

- Erzählgestaltung
- Protagonistinnen und Protagonisten (und ihre Beziehungen)
- Motiv Sprache und Kommunikation

Zentrale konkretisierte Kompetenzen (u. a.):

Sprache: Die Schülerinnen und Schüler können Phänomene von Mehrsprachigkeit erläutern, sprachlich-stilistische Mittel in schriftlichen und mündlichen Texten im Hinblick auf deren Bedeutung für die Textaussage und Wirkung erläutern und diese kriterienorientiert beurteilen.

Kommunikation: Die Schülerinnen und Schüler können sprachliches Handeln (in Alltagssituationen und in seiner Darstellung in literarischen Texten) unter besonderer Berücksichtigung des kommunikativen Kontextes – unter Einbezug von kommunikationstheoretischen Aspekten – analysieren. Sie können den Hintergrund von Kommunikationsstörungen bzw. die Voraussetzungen für gelingende Kommunikation auf einer metakommunikativen Ebene analysieren, alternative Handlungsoptionen entwickeln und mithilfe dieser Erkenntnisse das eigene Gesprächsverhalten reflektieren.

Autorin und Titel	Döbler, Katharina: Dein ist das Reich (477 Seiten – Gebundene Ausgabe)	Jahr	2021
		Jahrgang	Q-Phase

Wovon handelt das Werk?

In dem Roman von Katharina Döbler rekonstruiert eine Ich-Erzählerin ihre Familiengeschichte, die eng mit der missionarischen Kolonialisierung Neuguineas, dem damaligen Kaiser-Wilhelm-Land, verwoben ist. Dabei suchen sich Männer wie Frauen in einer von Vorurteilen und Rassismus geprägten Zeit ihren Platz in der Welt, die sich in den Jahren der zwei Weltkriege für sie ständig wandelt.

Inhalt und mögliche Schwerpunkte für den Unterricht

Für den Unterricht bietet sich die Betrachtung der **Erzählgestaltung** an. Die Ich-Erzählerin rekonstruiert eine familienübergreifende Familiengeschichte, wodurch Katharina Döbler mehrere Erzählstränge aufwirft und dabei unterschiedliche Perspektiven einnimmt. Die Chronologie des 19. / 20. Jahrhunderts wird dabei von der Rahmenhandlung der Ich-Erzählerin durchbrochen, wobei sie auch das Erzählte kommentiert.

Ein besonderer Fokus der thematischen Erschließung des Romans kann zum einen auf den offenkundigen und impliziten **Rassismus** vom Kaiserreich bis in die Gegenwart gelegt werden, zum anderen auf die Auseinandersetzung mit den Erwartungen an Frauen in dieser durch Krieg, Nationalismus und im Roman vor allem auch konservativ-religiös geprägten Gesellschaft und Zeit. Die historische Einordnung kann auch mit verschiedenen Referats- oder Präsentationsformen erfolgen.

Vergleichsaspekte zu der Erzählliteraturvorlage der Abiturvorgaben:

- Erzählgestaltung
- Protagonistinnen und Protagonisten (und ihre Beziehungen)
- Erwartungen an und Verhalten von Frauen in historischen Kontexten

Zentrale konkretisierte Kompetenzen (u. a.):

Texte: Die Schülerinnen und Schüler können den eigenen Textverstehensprozess als Konstrukt unterschiedlicher Bedingungsfaktoren erklären und komplexe Sachverhalte in mündlichen Texten (Referat, umfangreicher Gesprächsbeitrag) unter Nutzung unterschiedlicher Visualisierungsformen darstellen.

Autorin und Titel	Erpenbeck, Jenny: Heimsuchung (188 Seiten – Taschenbuch)	Jahr	2007
		Jahrgang	Q-Phase

Wovon handelt das Werk?

Jenny Erpenbecks eigentlicher Protagonist in dem Roman ist ein Grundstück. Auf diesem Grundstück verfolgt man die Geschichte eines ganzen Jahrhunderts anhand der Leben der Besitzerinnen und Besitzer, deren Bekannt- und Freundschaften. Man erlebt die Ausschnitte der Geschichte (z. B. Weimarer Republik, Nationalsozialismus, Besatzung und DDR) im begrenzten Raum des erstmals im 19. Jahrhundert bebauten Grundstückes mit.

Inhalt und mögliche Schwerpunkte für den Unterricht

Die **Erzählgestaltung** des Romans ist insofern besonders, als die lokale Fokussierung auf das Hausgrundstück zu einem ständigen Perspektivwechsel führt. Dabei gibt es einen chronologischen Ablauf einzelner Handlungen in unterschiedlichen historischen Epochen, die durch Zwischenkapitel mit einem nahezu unsterblichen Gärtner verknüpft werden. Die Zeitgestaltung und textinterne Verschränkung der einzelnen Handlungen bieten eine umfangreiche Möglichkeit zur Anwendung und **Einführung erzähltheoretischer Konzepte** und deren zentraler Begriffe.

Als thematischer Fokus bieten sich zunächst die unterschiedlichen historischen Kontexte an. Darüber hinaus kann ein besonderer Fokus auf **das familiäre und gesellschaftliche Verhalten von und gegenüber Frauen** gelegt werden. Hier bieten sich auch verschiedene Präsentationsformen zur Darstellung der historischen Kontexte an.

Vergleichsaspekte zu der Erzählliteraturvorlage der Abiturvorgaben:

- Erzählgestaltung
- Protagonistinnen und Protagonisten (und ihre Beziehungen)
- Erwartungen an und Verhalten von Frauen in historischen Kontexten

Zentrale konkretisierte Kompetenzen (u. a.):

Texte: Die Schülerinnen und Schüler können den eigenen Textverstehensprozess als Konstrukt unterschiedlicher Bedingungsfaktoren erklären und komplexe Sachverhalte in mündlichen Texten (Referat, umfangreicher Gesprächsbeitrag) unter Nutzung unterschiedlicher Visualisierungsformen darstellen. Sie können in ihren Analysetexten die Ergebnisse textimmanenter und textübergreifender Untersuchungsverfahren darstellen und in einer eigenständigen Deutung integrieren.

Autorin und Titel	Hermann, Judith: Daheim (192 Seiten – gebundene Ausgabe)	Jahr	2021
		Jahrgang	Q-Phase

Wovon handelt das Werk?

Die Frau in Judith Hermann *Daheim* scheint allein. Ihr Leben ist langweiliger Alltag, wobei sie sich inzwischen in ein Haus an der Küste zurückgezogen hat. Dort arbeitet sie in der Gaststätte ihres Bruders, spricht mit ihm über seine rätselhafte Freundin und trifft auf Mimi und ihren Bruder, einen Schweinezüchter, mit dem sie eine Affäre beginnt. Immer wieder denkt sie zurück an den Moment, als sie mit einem Kreuzfahrtschiff nach Singapur hätte fahren können und dadurch ihrem Leben eine andere Wendung gegeben hätte.

Inhalt und mögliche Schwerpunkte für den Unterricht

Der streng prosaische Schreibstil Judith Hermanns, mit dem der Alltag ihrer Protagonistinnen und Protagonisten beschrieben wird, mutet wie eine Kurzgeschichte an und lässt sich ebenso interpretieren. Die Deutung des Romans lädt zu einer genauen Füllung der zahlreichen, von Judith Hermann angelegten Leerstellen ein.

Die Erzählstruktur ist abgesehen von dem prologähnlichen Romananfang stringent. In der unterrichtlichen Auseinandersetzung bietet sich vornehmlich eine **Analyse der Rededarbietungen** (vor allem der Darstellungsform der Gedanken der Protagonistin) an.

Die Stärke des Romans liegt in der reichhaltigen, allegorischen **Motivgestaltung** (z. B. die Kiste, die Nixe, die Landschaft), deren Deutung sicherlich einen Schwerpunkt der Unterrichtssequenz und eines möglichen Vergleichs mit der Lektüre der Vorgaben des Zentralabiturs ausmachen.

Interessante thematische Aspekte des Romans können in der **Gestaltung der Beziehungen** der Protagonistin gesehen werden. Die Kontakte zu den Männern des Romans (Bruder, Ex-Mann und Affäre) sind hier beispielhaft zu nennen.

Vergleichsaspekte zu der Erzählliteraturvorlage der Abiturvorgaben:

- Erzählgestaltung
- Die Protagonistin und ihre Beziehungen
- Deutungen von Bildlichkeit und Motivgestaltung (z. B. Landschaft)

Zentrale konkretisierte Kompetenzen (u. a.):

Texte: Die Schülerinnen und Schüler können den eigenen Textverstehensprozess als Konstrukt unterschiedlicher Bedingungsfaktoren erklären und komplexe Sachverhalte in mündlichen Texten (Referat, umfangreicher Gesprächsbeitrag) unter Nutzung unterschiedlicher Visualisierungsformen darstellen. Sie können in ihren Analysetexten die Ergebnisse textimmanenter und textübergreifender Untersuchungsverfahren darstellen und in einer eigenständigen Deutung integrieren.

Autorin und Titel	Gorelik, Lena:	Jahr	2017
	Mehr schwarz als lila (251 Seiten – Taschenbuch)	Jahrgang	Einführungsphase

Wovon handelt das Werk?

Lena Gorelik beschreibt in diesem Jugendroman die Freundschaft zwischen Paul, Ratte und der Ich-Erzählerin Alex. Diese Freundschaft bröckelt jedoch, als der neue Referendar, den sie bald nur noch Johnny nennen werden, in die Klasse kommt. Alex entwickelt Gefühle für Johnny, der auch nicht wirklich eine professionelle Distanz zu seinen Schülerinnen und Schülern wahrt. Paul ist in Alex verliebt und auf der Klassenfahrt in Polen kommt es zu einem Kuss mit Paul, der fotografiert wird und viral geht und dann ist Paul verschwunden.

Inhalt und mögliche Schwerpunkte für den Unterricht

Gerade zur Einführung wesentlicher Kategorien der **Erzähltheorie** in der Einführungsphase eignet sich dieser Roman, da die Handlung retrospektiv und kommentierend von der Ich-Erzählerin erzählt wird. Auch die Untersuchung der **sprachlichen Gestaltung** kann als besonderer Schwerpunkt gesetzt werden, da Lena Gorelik nicht nur vielfältige Stilmittel nutzt, sondern diese auch innerhalb des Romans thematisiert.

Darüber hinaus kann selbstverständlich die **Charakterisierung** der literarischen Figuren erfolgen, da auch die Ich-Erzählerin, stilistisch ungewöhnlich, sich an der Charakterisierung ihrer Cliquenmitglieder und des Referendars versucht.

Thematisch bietet sich die Besprechung der **Freundschafts- und Adoleszenzkonzepte** an, die gerade die Entwicklung der Protagonistin Alex bestimmen. Mit dem Foto in Auschwitz kann sowohl eine **Kontextualisierung der Gedenkstätte** als auch eine Beurteilung der **Wirkung der sozialen Netzwerke**, des Umgangs mit Fotos etc. erfolgen.

Erarbeitungsaspekte (u. a.):

- Erzählgestaltung und Darbietungsformen
- Protagonistin und ihre Beziehungen (Schwerpunkt Charakterisierung)
- Motive und Symbole (z. B. Papagei, Champagnerflasche)

Autorin und Titel	Höller, Kristin:	Jahr	2019
	Schöner als Überall (219 Seiten – gebundene Ausgabe)	Jahrgang	Einführungsphase

Wovon handelt das Werk?

In dem Roman hat Martin mit seinem besten Freund Noah aus einer Partylaune heraus den Speer der Statue auf den Münchner Königsplatz geklaut und fährt anschließend zurück in seinen Heimatort. Das ist eine typische Kleinstadt, in der alles so zu bleiben scheint, wie es immer war. Doch hinter der Fassade des Kleinstadtidylls liegen allerhand Konflikte verborgen.

Inhalt und mögliche Schwerpunkte für den Unterricht

Auch bei Kristin Höllers Debütroman bietet sich vor allem die Einführung der **Erzähltheorie** an, gerade weil sich Kristin Höller des inzwischen modernen prosaischen Stils, der die Übergänge zwischen direkter und indirekter Redewiedergabe verschwimmen lassen lässt, bedient. Die Charakterisierung der literarischen Figuren kann anhand dieses Werkes aus einer größeren Distanz erfolgen, da die angebotenen Identifikationsfiguren die Schullaufbahn bereits hinter sich haben und nun ihre eigene Entwicklung im Jugendalter reflektieren, gleichzeitig aber auch weitere Schritte zur Adoleszenz erst innerhalb der Romanhandlung erfolgen.

Thematisch bieten sich somit auch bei diesem Roman die Besprechung der **Freundschafts- und Adoleszenzkonzepte** an. Zentrales Thema des Romans ist aber auch die äußere **Wahrung gesellschaftlicher Konformität** und die damit häufig verbundene Diskrepanz zwischen dem Bild, das wir von uns selbst vermitteln wollen, und unserem eigentlichen Charakter und Status.

Erarbeitungsaspekte (u. a.):

- Erzählgestaltung und Darbietungsformen
- Protagonistin und ihre Beziehungen (Schwerpunkt Charakterisierung)
- Motive und Symbole (z. B. der Speer)

Autorin und Titel	Zeh, Juli: Leere Herzen (352 Seiten - Taschenbuch)	Jahr	2017
		Jahrgang	Einführungsphase

Wovon handelt das Werk?

In Juli Zehs dystopischen Roman betreibt die Protagonistin Britta Söldner eine Art Agentur für Attentäter, die sie reich gemacht hat. Der äußere Schein wird dadurch gewahrt, dass diese Agentur als Heilpraxis deklariert wird. Das Geschäft wird jedoch durch einen Konkurrenten gefährdet, der nicht nur in Britta Söldners Berufsleben eingreift, sondern auch das Privatleben und ihre Familie bedroht.

Inhalt und mögliche Schwerpunkte

Juli Zehs Roman scheint vordergründig in einer reinen personalen Erzählweise geschrieben. Jedoch lassen sich auch Passagen analysieren, bei denen eine Abgrenzung zwischen einer kommentierenden, auktorialen Erzählweise und der personalen Erzählweise aus der Perspektive der Protagonistin Britta Söldner zu Diskussionen einlädt, weshalb dieser Roman auch hinsichtlich der **Einführung in die Erzähltheorie** geeignet ist. Die Zeitstruktur ist streng chronologisch und vereinfacht somit das Verständnis der Handlung.

Die Komplexität des Romans liegt in seiner moralischen und gesellschaftlichen Thematik begründet. Zum einen thematisiert Zeh den Umgang mit **Gewalt und Terrorismus**, indem sie auch die Kommerzialisierung dessen zum zentralen Geschäftsmodell innerhalb der Handlung konzeptualisiert. Zum anderen bietet der dystopische Rahmen eines Deutschlands, das von einer sehr konservativen Bürgerbewegung bestimmt wird, diverse Diskussionsanlässe für den Unterricht. Weiterhin steht mit der Protagonistin, Britta Söldner, und ihrer Familie das **Spannungsfeld zwischen Familie und Beruf** im Zentrum der Darstellungen. Dabei provoziert Juli Zeh auch immer wieder mit Einzelsequenzen, die **stereotypisierte Gesellschafts-, Familien- und Erziehungsvorstellungen** entlarven.

Erarbeitungsaspekte (u. a.):

- Erzählgestaltung und Darbietungsformen
- Protagonistin und ihre Beziehungen (Schwerpunkt Charakterisierung)
- Motive und Symbole (z. B. Titel „Leere Herzen“, Name „Söldner“)

Autorin und Titel	Jahr	Jahrgang	Thematik und Schwerpunkte
Bachmann, Ingeborg: Der gute Gott von Manhattan (Hörspiel)	1957	Q-Phase	In dem Hörspiel von Ingeborg Bachmann wird der „gute Gott“ angeklagt, Jennifer umgebracht zu haben. Rückblickend wird von der Liebesgeschichte zwischen Jennifer und Jan erzählt, die ihr jähes Ende durch ein Paketbombenattentat durch den „guten Gott“ findet.
von Droste-Hülshoff, Annette: Die Judenbuche	1842	Einführungs- und Q-Phase	<i>Die Judenbuche</i> wird gemeinhin als Milieustudie in Form einer Kriminalgeschichte interpretiert. Das Buch reflektiert dabei aber auch Themen wie Vorverurteilung und Moral.
von Ebner-Eschenbach, Marie: Das Gemeindekind	1887	Einführungs- und Q-Phase	Der Protagonist des Romans, Pavel, ist der Sohn eines hingerichteten Verbrechers und wird in der Gemeinde eigentlich wenig akzeptiert, dennoch gelingt ihm der Aufstieg zu einem angesehenen Gemeindemitglied. Marie von Ebner-Eschenbach reflektiert damit den Einfluss sozialer Prägung und kritisiert den vorurteilsbehafteten Umgang der Gesellschaft mit weniger gut gestellten Kindern.
Keun, Irmgard: Das kunstseidene Mädchen	1932	Q-Phase	Der als Tagebuch gestaltete Roman beinhaltet die Geschichte der Protagonistin Doris, die im Berlin der Jahre 1931 und 1932 von der Stenotypistin in einer kleinen Stadt zum großen Star der Theaterwelt aufsteigen will. Irmgard Keun nimmt dabei vor allem den Umgang der Männer mit der Protagonistin und der Protagonistin mit den Männern in den Blick.
Nemitz, Sarah und Hübner, Lutz: Abend über Potsdam (Drama)	2017	Q-Phase	In dem Drama wird der zunehmende Antisemitismus im Alltag in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen anhand eines Bekanntenkreises thematisiert. Das Theaterstück hält gleichzeitig der heutigen Gesellschaft und den Formen der Alltagsdiskriminierung in dieser einen Spiegel vor.
Reimann, Brigitte: Franziska Linkerhand	1974	Q-Phase	Brigitte Reimann thematisiert in ihrem Roman – leider aufgrund des Todes der Schriftstellerin nur fragmentarisch erhalten – das Leben der jungen Franziska im aufbrechenden Sozialismus der frühen Nachkriegsgeschichte und verweist in diesem Zusammenhang schon früh auf das Scheitern der Utopie an der Wirklichkeit.
Seghers, Anna: Transit	1942	Q-Phase	Anna Seghers führt die Lesenden in ihrem im Exil geschriebenen Roman die Fluchtsituation zu Beginn des ersten Weltkriegs vor Augen. In Konkurrenz um Ausreisevisa etc. entdecken die Menschen auf der Flucht dennoch ihre Gemeinsamkeiten. Thematisch und konzeptionell bleibt Seghers Darstellung der Flucht leider aktuell.
Wolf, Christa: Kassandra	1983	Q-Phase	Der trojanische Krieg wird in dieser Erzählung aus der Perspektive der Königstochter Kassandra erzählt. Diese steht vor allem für ein selbstbestimmtes Leben ein.
Zeh, Juli: Spieltrieb	2004	Einführungsphase	Im Zentrum steht ein psychologisches Spiel um Abhängigkeiten, Verantwortung und Schuld, das zum bitteren Ernst wird. In dem Roman werden Psychologie, aber auch Konfliktlinien zwischen Recht und Moral von Juli Zeh miteinander verwoben.
Zeh, Juli: Corpus Delicti	2009	Einführungs- und Q-Phase	Der Roman ist eine Dystopie über eine nicht allzu ferne Zukunft, in der Gesellschaft und Staat auf die Gesundheitsoptimierung der Bürgerinnen und Bürger ausgerichtet sind.

Lyrik

Die Vorgaben für das Zentralabitur sehen immer wieder den Vergleich lyrischer Werke im Längsschnitt hinsichtlich eines bestimmten Motivs vor. Zuletzt wurde für Nordrhein-Westfalen das Motiv des Unterwegsseins vorgegeben. Mit Blick auf die Motive anderer Jahrgänge und der vorangegangenen Prüfungsvorgaben wird die nachfolgende Auswahl auf die Themenfelder und Motive Liebe, Natur, Unterwegssein, Tod, Heimat/Exil, Stadt und Tod beschränkt. Ein Blick auf die Gedichte verdeutlicht aber auch, dass die in den Gedichten verarbeiteten Motive selbstverständlich noch vielfältiger sind.

Die Reflexion unterschiedlicher Gedichte im Längsschnitt ermöglicht auch einen gesonderten Blick auf die Lyrik der Dichterinnen. Die Auswahl ist dabei keineswegs als vollständiger Kanon zu betrachten, sondern soll eine Anregung bieten, die Perspektive von Frauen auf die unterschiedlichen Themenfelder mit in den Unterricht einzubeziehen. Eine erweiterte Auswahl an Dichterinnen und ihrer Werke kann auch beispielsweise in der Deutschen Gedichte Bibliothek ⁷ abgerufen werden. Dort sind Dichterinnen und Dichter auch nach Geschlecht und Jahrhunderten kategorisiert und es finden sich auch weitere Gedichte der hier genannten Lyrikerinnen.

Die Sortierung erfolgt nach Lebensdaten. Viele Dichterinnen wirken literaturepochenübergreifend, sodass auf eine klare Zuordnung verzichtet wurde. In den ausgewählten Gedichten lassen sich trotzdem epochentypische Merkmale nachweisen. Der Schwerpunkt lag allerdings auf der Auswahl hinsichtlich der vielfältigen Verarbeitung der oben genannten Motive.

⁷ Gedichte.xbib.de (zuletzt abgerufen am 07.04.2022)

Autorin	Lebensdaten	Titel (Themenfeld, Motive)
Brun, Friederike	1765 – 1835	Der Wald (Natur, Liebe, Unterwegs)
von Ahlefeld, Charlotte	1781 – 1849	An die Wolken (Natur, Unterwegs) An meinen Lieblingsbaum (Natur) Bei Übersendung eines Vergißmeinnicht (Liebe, Natur) Beim Abschied (Liebe) Der Frühlingstag (Liebe, Tod, Jahreszeit) Die Rose im November (Natur, Jahreszeit)
von Arnim, Bettina	1785 – 1859	Auf diesem Hügel überseh ich meine Welt (Unterwegs) Blumen (Liebe, Natur)
von Droste-Hülshoff, Annette	1797 – 1848	An Levin Schücking (Liebe) Im Grase (Liebe, Tod, Natur)
von Ebner-Eschenbach, Marie	1830 – 1916	Sommermorgen (Natur, Jahreszeit)
Kaufmann, Mathilde	1835 – 1901	Todesahnung (Tod, Natur) Nur einen Augenblick (Liebe, Natur)
Huch, Ricarda (Pseudonym Richard Hugo)	1864 – 1947	Was für ein Feuer (Liebe) Du kamst zu mir (Liebe) Wie wenn Gott winkt (Liebe) Ich bin dein Schatten (Liebe) Du warst in dieser götterlosen Zeit (Unterwegs, Liebe)
Lasker-Schüler, Else	1869 – 1945	Ein alter Tibetteppich (Liebe) Siehst du mich (Liebe) Herbst (Natur, Liebe) Ein Liebeslied (Liebe) Abschied (Liebe, Unterwegs) Es kommt der Abend (Liebe)
Dransfeld, Hedwig (Pseudonym Angelika Harten)	1871 – 1925, (sie ist als Führerin der katholischen Frauenbewegung und eine der ersten Abgeordneten des Reichstags 1920 auch als historische Persönlichkeit zu reflektieren)	In die Wälder! (Liebe, Natur, Unterwegs) Herbstveilchen (Natur, Jahreszeit)
Baumfeld, Lisa	1877 – 1897	Frühling (Liebe, Jahreszeit) Grau (Tod)

Autorin	Lebensdaten	Titel (Themenfeld, Motive)
Sachs, Nelly	1891 – 1970	Linie wie lebendiges Haar (Liebe, Tod, Natur) Abgewandt (Liebe)
Kolmar, Gertrud	1894 – 1943	Nächte (Liebe) Kurze Wege (Unterwegs, Jahreszeit) Die Verlassene (Liebe) Verwandlungen (Liebe)
Kaschnitz, Marie-Luise	1901 – 1974	Einer von Zweien (Unterwegs, Natur, Liebe) Dein Schweigen (Unterwegs, Liebe) Du sollst nicht (Liebe) Am Strande (Natur, Liebe)
Domin, Hilde	1909 – 2006	Magere Kost (Liebe) Winter (Liebe, Jahreszeit)
Pavell, Lilit	1912 – 2007	Wir die Wandernden (Unterwegs)
Lavant, Christine	1915 – 1973	Ob du es weißt? (Liebe) Ach schreien, schreien! – Eine Füchsin sein (Liebe)
Pranckel, Hildegard	1922 – 2016	Brücken (Liebe, Unterwegs) Der Bach (Natur)
Mayröcker, Friederike	1924 – 2021	Todes- und Liebeslied (Liebe, Tod)
Bachmann, Ingeborg	1926 – 1973	Nebelland (Liebe) Erklär mir, Liebe (Liebe)
Nick, Dagmar	1926 –	Liebe (Liebe)
Sölle, Dorothee	1929 – 2003	Love, careless love (Liebe)
Dreyer, Inge	1933 – 2014	Vorfrühling (Jahreszeit, Stadt) Neben dir (Liebe) Herbstliebe (Liebe, Jahreszeit) Übriggeblieben (Tod, Jahreszeit)
Bolte, Alke	1935 – 2014	Barfuß im Wind (Unterwegs)
Kirsch, Sarah	1935 – 2013	Die Luft riecht schon nach Schnee (Liebe, Jahreszeit)
Novak, Helga M.	1935 – 2013	Resignation (Liebe) Liebe (Liebe) Abstoß (Liebe)

Autorin	Lebensdaten	Titel (Themenfeld, Motive)
Rasp, Renate	1935 – 2015	Abschied von Pierre oder: Warum so erstaunt? (Liebe)
Drewing, Ingrid Herta	1942 –	Frühsommer in der Stadt (Stadt, Natur, Jahreszeit)
Kiwus, Karin	1942 –	Fragile (Liebe) Sonny-Boy (Liebe) Lösung (Liebe)
Scherf-Deskau, Dagmar	1942 –	Gedanken einer Vierzigjährigen in der S-Bahn (Liebe, Stadt, Unterwegs)
Hahn, Ulla	1945 –	Bildlich gesprochen (Liebe)
Krechel, Ursula	1947 –	Nachtrag (Liebe) Liebe am Horizont (Liebe) Frühmärz (Liebe, Jahreszeit)
Sommer, Angela	1948 –	Liebe (Liebe) Rundgang durch die Wohnung (Liebe)
Dallinger, Christa Katharina	1960 –	Weihnacht in der Stadt (Stadt, Jahreszeit)

9. Impressum

Herausgabe von:

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW)
Rüdiger Käuser (Direktor QUA-LiS NRW)
Paradieser Weg 64
59494 Soest
Tel.: 02921-683-0
E-Mail: poststelle@qua-lis.nrw.de
www.qua-lis.nrw.de
© QUA-LiS 04/2023

Redaktion:

Dr. Anna-Ulrike Franken & Ilke Glockentöger

Mitarbeitende:

Nina Böhnke, Waltraud Enste, Kevin Look, Stephanie Lorenz von Reisswitz,
Robert Niehaus, Eva Pertzel, Fabian Schröer & Eva Trumpetter

Gestaltung:

Bosbach Kommunikation & Design GmbH
Maria-Hilf-Straße 17
50677 Köln-Neustadt-Süd
info@bosbach.de
www.bosbach.de

Nachweise:

Titel: [shutterstock.com](https://www.shutterstock.com), Thomas Bethge
S. 32 und S. 35: Heinz Janisch/Linda Wolfgruber: Die Prinzessin auf dem Kürbis. © 2016 Verlag Jungbrunnen Wien.
S. 56: Definition von Identität im Dorsch-Lexikon der Psychologie © 2022 Hogrefe Verlag Bern.
S. 46ff.: Alle Bilder aus Pirouetten von Tillie Walden © 2022 Repro Verlag Berlin.
S. 59: Grafik zu Rezensierte Werke nach Genre und Geschlecht © 2022 Elisabeth Prommer.

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW)
Rüdiger Käuser (Direktor QUA-LiS NRW)
Paradieser Weg 64
59494 Soest
Telefon: 02921-683-0
E-Mail: poststelle@qua-lis.nrw.de
www.qua-lis.nrw.de

