

Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung

Kristina Peuschel und İnci Dirim

Einleitung

Aus welcher theoretischen Perspektive und mit welchen praxisrelevanten Schlüssen ist es sinnvoll, auch im Arbeits- und Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache (DaZ), das sich vorwiegend mit Fragestellungen der Vermittlung des Deutschen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten befasst, die Differenzlinie Gender kritisch zu reflektieren? Dieser Frage und damit zusammenhängend dem Themenfeld Gender in DaZ nähert sich der vorliegende Beitrag an. Zunächst wird der migrationspädagogische Zugang zu DaZ, der es ermöglicht, vor allem methodologisch mit natio-ethno-kulturellen Konstruktionen und Adressierungen machtkritisch-reflexiv umzugehen, intersektionell um eine genderbezogene Dimension erweitert. Anhand von Einblicken in Analysen von Deutsch-Lehrwerken, die das Arbeitsfeld exemplarisch repräsentieren, wird anschließend gezeigt, inwiefern eine doppelte Perspektive auf „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten“ (Mecheril 2004) und genderspezifische Normativitätsvorstellungen sinnvoll ist. Abschließend werden mögliche Vorgehensweisen diskriminierungskritischen Handelns im DaZ-Unterricht formuliert, die die beiden Differenzlinien der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und Gender berücksichtigen, mit denen – so unsere Ausgangsannahme – auch im Arbeits- und Forschungsfeld DaZ wie in anderen Bereichen unter den dominanten gesellschaftlichen Differenzsetzungen Inferiorisierungen der Zielgruppe einhergehen.

Theoretische Rahmung

Das Handeln von Lehrpersonen in Deutschkursen in und außerhalb der Schule orientiert sich in hohem Maße an Lernzielen, die in Curricula vorgegebenen sind, und in ebenso hohem Maße an den entsprechenden Lehrmaterialien. Aus unserer Perspektive ist es wichtig und notwendig, Lehrmaterialien, deren vorrangiger Gegenstand die zu vermittelnde Sprache ist, auf natio-ethno-kulturelle und genderbezogene Differenzsetzungen hin zu analysieren. Sprachvermittlung findet an und mit Inhalten verbunden statt, die einige hierarchisierende Differenzsetzun-

gen perpetuieren. Mehr als das: Gerade die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache ist eng mit Migration verknüpft, weil es hier vor allem um die Deutschvermittlung in den amtlich deutschsprachigen Regionen¹ an Personen geht, die aus Ländern mit anderen Amtssprachen migriert sind und dabei Migrationspolitiken ins Spiel kommen, die hegemoniale Differenzordnungen der Dominanz von legitimierten Zugehörigkeiten zementieren. Das institutionalisierte Deutschlernen beginnt i. d. R. – bei Drittstaatsangehörigen – gleich nach der Einreise und ist in Deutschland und Österreich politisch geregelt. In politischer Hinsicht werden Deutschkurse auch genutzt, um Kenntnisse zu vermitteln, die für die „Integration“ der Kursteilnehmenden als relevant angesehen werden und die z. B. als „Wertevermittlung“ bezeichnet werden.² Gerade im Arbeitsbereich DaZ zeigt sich eine starke Verwobenheit von politisch und gesellschaftlich dominanten Vorstellungen von „Migrant*innen“ und ihrer diskursiven Aushandlung zumindest in offiziell anerkannten Lehrmaterialien.

Uns interessiert in diesem Beitrag insbesondere die Frage, welche Adressierungen sprachliche und bildliche Darstellungen in DaZ-Lehrwerken an die Rezipient*innen richten und mit welchen Arbeitsperspektiven Lehrende im Bereich DaZ mit stereotypisierenden, assimilativen oder auch ausgrenzenden Adressierungen von Lernenden umgehen können. Dies möchten wir etwas weiter erläutern: Ziel von Angeboten der Vermittlung des Deutschen ist in der Regel die Reduzierung von Schlechterstellungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“ und/oder anderen Erstsprachen als Deutsch. Lehrenden in diesem Bereich dienen Lehrwerke als Orientierung für den Unterricht. Allerdings sind Lehrwerke in gesellschaftliche, migrationspolitische Diskurse eingebunden und repräsentieren nicht selten hegemoniale Positionen.³ Im vorliegenden Artikel geht es uns daher darum, systematisch Fragen zu stellen und Perspektiven zu entwickeln, mit denen Lehrende inferiore Adressierungen und Positionierungen in Lehrwerken abschwächen und ggf. dekonstruieren können. Uns erscheint es wichtig, dass Lehrpersonen in Bezug auf zwei oder mehre-

-
- 1 Der Begriff ‚amtlich deutschsprachige Region‘ ‚wird als Ersatz für den Begriff ‚deutschsprachige Länder‘ verwendet, der zwar verbreitet, aber nicht zutreffend ist. Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ‚Land‘ durch ‚Region‘ ersetzt“ (Dirim 2015b:26).
 - 2 Österreichischer Integrationsfonds (o. J.): Wertevermittlung im Deutschunterricht. URL: <http://www.integrationsfonds.at/themen/kurse/werte-und-orientierungskurse/wertevermittlung-im-deutschunterricht/> [Stand: 1.3.2017].
 - 3 Bildungsinstitutionen wie maiz in Linz, die explizit Deutschkurse anbieten, die machtkritisch perspektiviert sind und ein Empowerment der Teilnehmenden gegen hegemoniale Disziplinierungen bewirken möchten, entwickeln daher bewusst ihr eigenes Lehrmaterial (vgl. <http://maiz.at/publikationen/von-maiz> [Stand 30.6.2018]).

re miteinander verknüpfte Differenzlinien – in unserem Fall natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Gender – diese erkennen können, um sie durch gemeinsame Reflexion den Teilnehmenden zugänglich zu machen. So können Spielräume der eigenen, mitunter auch widerständigen Gestaltung von Lernangeboten entstehen, die es Lehrenden ermöglichen, potentiell inferiorisierende Praxen abzulehnen und durch andere Lesarten und Lernangebote zu ersetzen.

Genderbezogene und hierarchisierende Kategorisierungen lassen sich gut auf migrationspädagogischer Grundlage (Mecheril et al. 2010) aus normativer und pädagogischer Perspektive aufdecken, denn hier werden Ansätze der pädagogischen Analyse und des pädagogischen Handelns im migrationsgesellschaftlichen Kontext vorgeschlagen, in dem auch Deutschkurse verortet sind:

„Der migrationspädagogische Ansatz interessiert sich für die Beschreibung und Analyse der dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ und weiterhin auch für die Stärkung und Ausweitung der Möglichkeiten der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praxen.“ (Mecheril 2015:36)

Die Analyse der Konstruktion von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ wenden wir auf die Konstruktion von Genderverhältnissen bzw. natio-ethno-kulturalisierten Genderzuschreibungen, die durch die Lehrwerke entstehen, an, da wir davon ausgehen, dass das natio-ethno-kulturelle ‚Nicht-Wir‘ (das ‚Andere‘) auch mit Vorstellungen von genderbezogenen Bildern und Forderungen verknüpft wird. Dafür gibt es auch empirische Evidenz: So konnte in verschiedenen Untersuchungen gezeigt werden, dass Genderadressierungen in der Migrationsgesellschaft auch ethnisierte Zuschreibungen sein können (zum Überblick siehe Melter/Schäfferling 2016), sodass es Sinn ergibt, natio-ethno-kulturelle Adressierungen an Lernende der Deutschkurse mit genderbezogenen Adressierungen verschränkt zu analysieren. Unser Ziel ist es, Lehrkräften ein Angebot des diskriminierungskritischen Umgangs mit migrationsgesellschaftlichen Genderzuschreibungen in dem Sinne zu machen, dass etwa Lehrkräfte oder auch Studierende und andere Interessierte sexistische Zuschreibungen erkennen können und Wege suchen, diese nicht affirmativ an die Teilnehmenden weiterzugeben.

Gender, Sexismus und Deutschvermittlung

Im DaZ-Fachdiskurs ist im Vergleich zu anderen Fächern der Analyse von Lerngegenständen und Lehrwerken bezüglich dichotomisierter Genderbinarisierungen und -hierarchisierungen bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden (vgl. Peuschel 2018). Gender gilt als eine universale Kategorie, innerhalb derer

menschliche Interaktionen, Selbst- und Fremdidifikationen und Wissensproduktionen analytisch gefasst werden können (vgl. Schöbler 2008:14f). Gleichzeitig ist das Sprechen über die Kategorie und ihre Wirkungen in Bildungszusammenhängen stark von Alltagswissen und alltagsbasierten *beliefs* geprägt, indem die Sprecher*innen die Differenzen zweier wahrgenommener Geschlechter betonen. Diese meist heteronormativen Vorannahmen werden nicht nur im Alltagssprachgebrauch perpetuiert, sondern auch in zahlreichen empirischen Studien übernommen und konstant bestätigt, wie Schmenk (2009) für die Fremdsprachenforschung nachweisen konnte. Die diskursive Verbindung von Geschlecht und Sprache wird im folgenden Zitat besonders deutlich:

„Dass ‚Geschlecht‘ uns überhaupt etwas und was es uns bedeutet, daran ist Sprache maßgeblich beteiligt. Sprache ist ein soziales und gesellschaftliches Phänomen und ‚Geschlecht‘ ist die Kategorie, die unser gesellschaftliches Zusammenleben ganz zentral strukturiert. Dass wir und wie wir über ‚Geschlecht‘ sprechen, und dass wir und wie wir ‚Geschlecht‘ leben und erleben hängt unmittelbar damit zusammen.“ (Wetschanow 2008:211)

Im Prozess des *doing gender* (West/Zimmermann 1987) stellen Individuen „in ihren alltäglichen Interaktionen Geschlecht her und inszenieren dieses entlang der kulturspezifischen Erwartungen an geschlechtsangemessenes Verhalten“ (Gottburgsen 2000:33). Bezogen auf den schulischen, institutionalisierten Fremdsprachenunterricht scheint es besonders gute Anlässe für Reflexionen über Gender zu geben (vgl. König/Suhrkamp/Decke-Cornill 2015:4), die sich auch auf die Unterstützung der Zweitsprachaneignung übertragen lassen.⁴ Auf konkrete Kontexte des Deutschlernens (DaZ) bezogen, ergäbe sich mit jedem Anfangsunterricht für die Lernenden die Möglichkeit, auch im Vergleich zu ihren anderen Sprachen eine multilinguale Kritik von sprachlichen Genderkonstruktionen vorzunehmen und genderneutrale, gendersensible, genderkritische oder genderreflexive sprachliche Interaktionsformen im Deutschen kennenzulernen und Positionen zu deren Gebrauch zu entwickeln.⁵ Allerdings scheint sich die Ausgangslage in Bezug auf das Deutschlernen für die bzw. in den amtlich deutschsprachigen und lebensweltlich mehrsprachigen Migrationsgesellschaften doch noch einmal

4 Weitere Ansätze und Studien finden sich in Pavlenko u. a. (2001), Decke-Cornill/Volkman (2007).

5 Vorschläge für geschlechtergerechtes Sprachverhalten oder auch gendersensiblen Sprachgebrauch liefern Gender Studies, feministische Linguistik und Gender Mainstreaming-Maßnahmen (vgl. z. B. AG Feministisch Sprachhandeln 2014/2015; Gäckle 2013; Stadt Wien 2011 u. a.). Diese betrachten u. a. die Oberfläche der sprachlichen Mittel und Äußerungen und bieten Formulierungshilfen, alternative Formulierungsvorschläge und genderreflexiv passende Antworten auf potenziell diskriminierende Fragen an.

anders darzustellen als im schulischen Fremdsprachenunterricht. Hier sind die Konstrukte „Migrationshintergrund“ und „Gender“ nicht nur Bestandteile des Unterrichts, sondern haben in einem viel größeren Ausmaß als im Fremdsprachenunterricht mit dem Leben der Teilnehmenden zu tun und stellen damit auch für die Teilnehmenden von Kursen Informationen zu den Erwartungen der politischen/gesellschaftlichen Majorität an sie dar.⁶ Daraus ergibt sich die Frage, wie sich die Zuschreibungen und Erwartungen auf die Teilnehmenden auswirken mögen, zum Beispiel inwiefern sie sich anerkannt sehen, wenn ihnen zugeschrieben wird, sich auf bestimmte Weisen zu verhalten, weil sie aus einem bestimmten Land eingewandert sind. Die kumulativen Effekte sozialer Differenzsetzungen und damit die Wirkungsweisen von intersektional miteinander verwobenen Zuschreibungen bzgl. „gender“, „class“ und „ethnicity“ wurden für schulische Kontexte bereits von Weber (2003) aufgedeckt: „Prozesse der Ethnisierung verfestigen Geschlechterkonstruktionen, Geschlechterkonstruktionen verfestigen Ethnizierungen und in gegenderten Ethnizierungen werden sozioökonomische Machtverhältnisse dethematisiert“ (Weber 2008:54). Diese als *doing difference* dargestellten, wechselseitig negativ wirkenden Beeinflussungen können nun auch in der Betrachtung von Lernangeboten in DaZ-Lehrwerken ausgemacht werden, wie wir es im Folgenden mit einigen Beispielen zeigen werden.

Mit Genderreflexionen im DaZ-Unterricht, wie sie in diesem Beitrag begonnen werden, ist ein macht- und gesellschaftskritisches Professionalisierungsverständnis im Fach Deutsch als Zweitsprache verbunden (vgl. Dirim 2015a:309f). Es wird dementsprechend danach gesucht, in den gegebenen gesellschaftlichen Macht- und Dominanzverhältnissen inferior subjektivierende, kulturalisierende und essentialisierende Adressierungen von Deutschlerner*innen (selbst-)reflexiv der Analyse zugänglich zu machen und möglichst weitgehend zu reduzieren. Diese inferiorisierenden Adressierungen können u. a. an den Schnittpunkten bzw. Intersektionen der Differenzsetzungen Gender und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit liegen. Ziel ist es demnach, auf Gender bezogen, dichotomisierende und/oder hierarchisierende Zuschreibungen in DaZ-Lehrwerken aufzudecken und potentiell sexistische Zuschreibungen innerhalb des Migrationsdiskurses der Reflexion zugänglich zu machen. Hierfür ist ein intersektionaler Blick notwendig (vgl. Leiprecht/Lutz 2015), der ausgehend von Genderzuschreibungen den möglichen Sexismus unter Berücksichtigung natio-ethno-kultureller Differenzordnungen aufzudecken vermag.

Unter ‚Sexismus‘ wird Diskriminierung aufgrund von wahrgenommener bzw. zugeschriebener Geschlechtszugehörigkeit bzw. Geschlechtsidentität ver-

6 Vgl. z. B. die in Melter/Schäfferling (2016) aufgeführten pädagogischen empirischen Studien, in denen die „lange eher getrennte Thematisierung von ‚Gender und Bildung‘ auf der einen und ‚Migration und Bildung‘ auf der anderen Seite“ aufgehoben wurden. Vgl. ebenso Peuschel (2018).

standen, die aus einer Position der Macht heraus ausgeübt wird.⁷ Dabei ist Macht von entscheidender Bedeutung, da Diskriminierungen vor allem aus einer Position der Macht heraus wirksam werden. Deutliche Erscheinungsformen von Sexismus sind bezogen auf die Differenzsetzungen ‚Mann‘ und ‚Frau‘ u. a.:

„das Herabwürdigen, Verschweigen, Minderbewerten der Leistungen von Frauen; die Darstellung von Frauen als Sexobjekte, als von Männern abhängige Personen; das Denken in Geschlechtsstereotypen; das selbstverständliche Setzen alles Männlichen als Norm und alles Weiblichen als Ausnahme – auch in der Sprache“ (Schutzmann 1997:106f).⁸

Werden nun unter dieser Perspektive Lehrmaterialien für den institutionalisierten Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht untersucht, eröffnet sich die Möglichkeit, diese sexistischen Strukturen aufzudecken und zu ändern. Dazu können sowohl der Sprachgebrauch als auch Abbildungen auf potentiell verletzende oder diskriminierende Strukturen hin analysiert werden, die aus einer Position von Macht andere Menschen wegen ihrer zugeschriebenen und empfundenen Geschlechtsidentität i. S. v. *sex* oder *gender* herabwürdigen, verschweigen oder deren Leistungen minderbewerten. So ließe sich konkret fragen: „Wo wird Gender sprachlich hergestellt, wo nicht? Was wird als Gender hergestellt? Welche Annahmen werden dabei präsupponiert, welches Wissen impliziert? (...)“ (Hornscheidt 2013:345f).

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass wir uns eher auf die oben genannten Differenzsetzungen und Selbstverständnisse ‚Mann‘ und ‚Frau‘ beziehen, allerdings findet damit – mit Schmenk (a. a. O.) argumentiert – eine gewisse Reproduktion der binären Geschlechtskonstruktionen statt. Wünschenswert wären daher Arbeiten, die differenziertere Analysen von (Nicht-)Geschlechtlichkeit vorlegen.

7 Weiterführend z. B. Kerner (2009) aus politikwissenschaftlicher Perspektive oder Becker (2014) aus sozialpsychologischer Perspektive. Becker fasst verschiedene Erscheinungsformen von Sexismus zusammen und untersucht sexistische Einstellungen sowie versteckte Formen der Diskriminierung. Diese werden als Moderner Sexismus, Neosexismus und Ambivalenter Sexismus erfasst. Zu letzterem gehört der sog. benevolente Sexismus, der sich unter anderem in protektivem Paternalismus äußert.

8 Im 2018 erschienen Zusatzlehrmaterial „Vielfalt leben“ (Büchsel 2018), das sich an erwachsene Lernende des Deutschen als Zweitsprache auf den Niveaustufen A1 und A2 richtet, wird der Begriff Sexismus im Glossar des Materials wie folgt definiert: „Der Sexismus, die Sexismen. Sexismus heißt, wenn Männer und Frauen nicht gleich behandelt, also wegen ihres Geschlechts diskriminiert werden. Sexismus hat viele Formen: körperliche und sexuelle Gewalt, aber auch Gewalt in der Sprache (mit Worten, in einem Gespräch). Auch Institutionen können sexistisch sein. Zum Beispiel: Mein Kollege ist eine Mann, ich bin eine Frau. Wir machen die gleiche Arbeit, aber ich bekomme weniger Geld. Grund für Sexismus sind auch feste Geschlechterrollen: Der Gedanke, dass Frauen und Männer immer unterschiedlich sind und dass ein Geschlecht besser ist als das andere.“ (Büchsel 2018, S. 26; Herv. d. O. gelöscht, K.P.)

Genderdiskriminierende und sexistische Zuschreibungen in Sprachlehrmaterialien

Die kritische Betrachtung von Sprachlernmaterialien für Deutsch in Bezug auf mögliche (ethnisierte) genderspezifische Diskriminierungen hat bisher keine umfassende Geschichte (vgl. Peuschel 2018). Dennoch lassen sich einzelne ältere Arbeiten finden (vgl. Schutzmann 1997) und Anschlüsse an aktuelle diskriminierungskritische Lehrbuchanalysen (vgl. Bittner 2011; Benitt/Kurtz 2016) herstellen. Als eine Vorläuferarbeit möchten wir auf die Analysen von Schutzmann (1997) zurückgreifen, in der zunächst die Häufigkeit sowie die Art und Weise der Repräsentation von Frauen im Gegensatz zu Männern in Sprachlehrbüchern analysiert werden. Ungleichheiten werden dabei vor allem an dem in Lehrwerken transportierten Bild von ‚Frauen‘ und ‚Männern‘ festgemacht. Es wird nach dem gesellschaftlichen Status der dargestellten Frauenfiguren gefragt, nach den Rollen, Tätigkeiten und Aktivitäten, die sie in den Lehrmaterialien ausführen.⁹ Eine aktuelle Studie zu Lehrwerken für Englisch als Fremdsprache (Benitt/Kurtz 2016) hat beispielsweise untersucht,

„how gender is represented in materials especially designed for learning und teaching in institutional settings. Not only quantitative measures, such as the number of male and female characters, but also qualitative aspects, e.g. the physical appearance, character traits, hobbies and profession of the characters, are of interest in this context.“ (ebd.:170f)

Das (alleinige) Auszählen von Häufigkeiten ist zwar ein erster Zugang zu einer genderbezogenen Analyse, stellt aber keine ausreichende Herangehensweise an die Komplexität diskursiv hergestellter migrationsgesellschaftlicher genderbezogener Positionierungen in DaZ-Lehrwerken dar. Dennoch kann es der Beginn eines geschärften Blicks für die im Lehrwerk angebotenen Positionierungsoptionen und Zuschreibungen sein. In diesem Sinne greifen wir exemplarisch ein aktuelles Lehrwerk aus dem Repertoire der DaZ-Lehrwerke heraus und schauen uns im Folgenden an, inwiefern und wie verschiedene Geschlechterkonstruktionen vorkommen. In der Betrachtung der Lektion 6 des Lehrwerks ‚Das DaZ-Buch – Für den intensiven Spracherwerb in der Sekundarstufe‘ (Schülerbuch) des Klett-Verlages (Balyos et al. 2016:72-81), in der das Thema ‚Miteinander‘

9 Die Frage nach der Art und Weise der Darstellung von Frauen (und Männern) bzw. Jungen und Mädchen in Bezug auf die (Re-)Konstruktion von Differenzordnungen, (Un)Abhängigkeiten und Rollenzuweisungen legt Folgendes offen: Im Fernsehsprachkurs ‚Alles Gute‘ werden Frauen häufig „über Männer eingeführt oder in Abhängigkeit vom Mann dargestellt“, alle Personenkonstellationen werden als heterosexuelle Paare oder Familien markiert, hinsichtlich der Berufs- und Rollenzuteilung treten Männer meist in Führungsrollen auf (vgl. Schutzmann 1997:109).

behandelt wird, ergibt ein Vergleich der Abbildungen (Fotos, Zeichnungen), auf denen Personen zu sehen sind, 75 Darstellungen von (stereotyp) männlich konnotierten Personen, 25 Darstellungen von (stereotyp) weiblich konnotierten Personen und 7 Abbildungen, die keine binäre *sex*-Zuordnung nahelegen. Es kann vermutet werden, dass mit dem Fokus auf Seiteneinsteiger*innen in der Sekundarstufe der hohen Anzahl von männlichen (unbegleiteten) jugendlichen Geflüchteten ein lebensweltlich orientiertes Lernangebot gemacht werden soll – sehr zum Nachteil von Gendersensibilität: Klassenzimmer, Familienwohnzimmer, Parkbänke, Sportverein, Jugendwohngemeinschaft, Fußballplatz sind Orte, an denen sich die Figuren des Lehrwerkes in Lektion 6 aufhalten. Tätigkeiten wie ‚arbeiten‘ sind mit Handwerk und einer (stereotyp) männlichen Figur verbunden, ‚Musik hören‘ und ‚mit dem Handy fotografieren/telefonieren‘ mit einer (stereotyp) weiblichen Figur. Eine als ‚männlich‘ lesbare Figur wird in einer kinderbetreuenden Rolle bildlich dargestellt.

Anhand eines Ausschnitts aus einem weiteren DaZ-Übungsbuch (Doukas-Handschuh et al. 2016:121) soll mit einem weiteren Analysebeispiel verdeutlicht werden, welche diskriminierungskritische Position es sich lohnen könnte, einzunehmen. Thema sind Regeln in der Gemeinschaft, es soll ein Interview gehört werden, anhand dessen verschiedene Hörverstehensaufgaben bearbeitet werden sollen. Die Arbeitsbuchseite ist durch drei fotografische Abbildungen illustriert. Im vorgestellten Kontext eines Klassenrats diskutieren Schüler*innen und Lehrer*innen über Regeln, die ein respektvolles Miteinander und das Leben in einer Gemeinschaft thematisieren. Zu den angebotenen Regeln, in denen dann die Lernenden die sprachliche Negation markieren sollen, gehört unter anderem „Wir dürfen unsere Mitschüler nicht auslachen“ (ebd.). Die Illustrationen stehen im Gegensatz dazu und bilden Jugendliche in konflikthaften Szenen ab (stören im Unterricht, streiten, lachen aus). Unter einer genderkritischen Perspektive fällt auf, dass die konfliktauslösenden Personen auf den Fotos männlich lesbare Jugendliche sind. Die Personen, die unter den Konflikten leiden (z. B. sich neben dem Streit die Ohren zuhalten), sind ‚Mädchen‘. Auf einem der drei zur Übung gehörenden Bilder sind zwei (stereotyp) männliche Jugendliche zu sehen, die so inszeniert sind, dass sie ihre Mitschülerin aus vollem Hals und mit Fingerzeig wegen eines Rechtschreibfehlers auf einem Lernplakat auslachen.¹⁰

Was zeigt diese exemplarische Interpretation einer Seite eines Arbeitsbuches im Kontext DaZ mit Blick auf genderspezifische Differenzsetzungen? Gender wird hier innerhalb des Kontextes Deutschlernen stereotypisiert hierarchisierend vermit-

10 Weitere Bilder der Lektion (ebd.:126) zeigen Mädchen und unspezifizierte langhaarige Personen beim freundlichen Reden, Abwaschen, Kochen, Putzen, Lernen und Singen. Die kurzhaarigen, männlich dargestellten Jugendlichen sind erschöpft vom Lesen, sie lernen, lesen Kindern vor oder lachen.

telt. Deutsch-Unterricht stellt sich, so könnte nun zugespitzt formuliert werden, als gegenderter Raum dar, indem im Rahmen einer Übungseinheit zu Regeln des gesellschaftlichen Miteinanders bewusst (oder unbewusst) auch das Bild des ‚aggressiven migrantischen männlichen Jugendlichen‘ transportiert wird und Mädchen in Opferrollen dargestellt werden. An anderer Stelle des Lehrwerkes werden offenere Genderpositionierungen im Kontext des Deutschlernens angeboten, so zum Beispiel die Abbildungen auf Seite 124 des Arbeitsbuches als Begleitung zur Einführung von Verben auf -ieren: Ein Mädchen repariert ihr Fahrrad, ein weiteres Mädchen probiert Suppe und fünf Jungen mit bunten Hüten gratulieren einem Mädchen mit einer Torte zum Geburtstag. Es liegt nun an der Lehrperson, diese Lernangebote zu reflektieren und kritische Perspektive anzubieten, die nicht allein die Vermittlung der sprachlichen Mittel und Regeln als Ziel verfolgt, sondern auch Rollenzuweisungen und Zuschreibungen berücksichtigt. Dabei geht es nicht darum, dass die Migrant*innen „belehrt“ werden sollen, wie sie sich als Mann/Frau verhalten sollen, sondern vielmehr um die Auseinandersetzung mit der Wirkung der Zuschreibungen auf die Kursteilnehmenden.

Nicht allein Bilder, auch die in alten und neuen Sprachlehrwerken angebotenen sprachlichen Mittel beinhalten Angebote der Konstruktion von Zugehörigkeiten zu spezifischen genderhierarchisierten Gruppen im Kontext des Deutschlernens. Einige der von Schutzmann (1997:11) aufgestellten Leitfragen zum potentiell sexistischen Sprachgebrauch in DaF-Lehrwerken (Deutsch als Fremdsprache) lauten: Verstärkt die Grammatikdarstellung die Geschlechterhierarchie, die den Mann als wichtiger betrachtet und ihn somit an erster Stelle, die Frau an zweiter Stelle setzt (d. h. die durchgehende Nennung des Maskulinums an erster Stelle: er – sie – es)? Werden feminine und maskuline Formen in den Übungsanweisungen gebraucht? Werden bei Personen- und Berufsbezeichnungen beide Formen eingeführt? Werden Frauen unter dem generischen Maskulinum geführt? Diese Fragen können mit Gewinn auf DaZ-Lehrwerke übertragen werden. Die Reihung der Genusdarstellung im oben erwähnten ‚DaZ-Buch‘ (Balyos et al. 2016:109) folgt beispielsweise der Reihenfolge ‚maskulin-neutrum-feminin-Plural‘. Die grammatisch maskuline Form wird zur Einführung von Personewortschatz verwendet (Mitschüler, Mitbewohner, Betreuer, Trainer), die femininen Formen (Mitschülerin, Betreuerin, Trainerin, Freundin) werden in der darauffolgenden Übung als (Abweichung oder) Ergänzung der Norm eingeführt (vgl. Doukas-Handschuh 2016:118). Hierin wird erneut eine Hervorhebung des männlichen Geschlechts zu Ungunsten der anderen Geschlechterkonstruktionen sichtbar. Damit zeigt sich, dass die Vermittlung sprachstruktureller Elemente (hier: des Genus) durchaus eine soziale Implikation beinhaltet und bestehende hegemoniale Normalitätsvorstellungen perpetuieren kann, die die Teilnehmenden normativ und damit auch disziplinierend adressieren, geht es doch darum, den Erwartungen zu entsprechen.

Eine genderbezogen dekonstruktive Spracharbeit in Lehrwerken kann sich also nicht nur auf bildliche oder semantische Darstellungen beschränken. Auch Routinen der Darstellung von Grammatik können in den Blick genommen werden. Mit einem genderkritischen und migrationspädagogisch informierten Blick auf eine einzelne Lehrwerkslektion lassen sich sicher keine Rückschlüsse auf das gesamte Lehrwerk oder gar auf Lehrwerke zur Deutschvermittlung allgemein ziehen. Dennoch zeigen umfassende Lehrwerksanalysen wie bspw. diejenige von Bittner (2011), dass stereotype Inhalte auch über stereotype Bilder vermittelt werden und so zur Stabilisierung der binären Geschlechterordnung (ebd.:38) und Perpetuierung von Stereotypisierungen und (latenter) Diskriminierung (ebd.) beitragen. Daher lohnt es sich, in einer ersten eruiierenden, hypothesenbildenden Haltung zu prüfen, in Bezug auf welche genderspezifischen Fragestellungen sich eine breitere Analyse von DaZ-Lehrwerken lohnen könnte.

Im Folgenden soll daher nun weiterführend auf die Verwobenheit von Gender und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in DaZ-Lehrwerken anhand eines weiteren Analysebeispiels eingegangen werden. Im Rahmen einer Analyse des Lehrwerkes „Pluspunkt Deutsch – Österreich B1“ stellen Dirim/Pokitsch (2017) dar, wie Verschränkungen von Zuschreibungsdiskursen der Differenzsetzung ‚Gender‘ und der Differenzsetzung ‚Migrationshintergrund‘ zuschreibungsintensiv funktionieren und ‚Wir‘-/‚Nicht-Wir‘-Konstellationen mehrfach erzeugen, wenngleich hier Gender nicht im Vordergrund der Analysen stand, jedoch Thema des untersuchten *key incidents*¹¹ des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch – Österreich B1“ (Schote 2014) war. Die dichotomisierende Konstruktion von ‚Wir‘/‚Nicht-Wir‘ findet auf mehreren Ebenen statt. In einem Lesetext des Lehrwerks wird die Figur einer ‚russischen Migrantin‘ konstruiert, die im Text die Funktion übernimmt, stereotypisierte Geschlechterrollen in Russland und Österreich zu vergleichen. Das ‚andere‘ Österreich wird „zunächst anhand der dichotomen Bilder von ‚emanzipierten Frauen‘ und ‚unemanzipierten Frauen‘ aufgerufen (wobei Bildung/Beruf und Familien dafür als Synonyme fungieren), im weiteren Verlauf des Textes durch die Themenfelder ‚Großfamilie und Kinderbetreuung‘ und ‚Rollenbilder‘ ergänzt (...)“ (ebd. 2017:103). Die im Text reproduzierten Geschlechterbilder in Verbindung mit Traditionalismus und Migration und einer Besserstellung der österreichischen ‚Aufnahme‘-Gesellschaft deuten die Autorinnen wie folgt:

11 Als Key Incidents werden dabei nach Erickson (1977) jene Textstellen verstanden, die Schlüsselereignisse im untersuchten Material darstellen, um „the generic in the particular, the universal in the concret“ (Erickson, 1977: 61) sichtbar zu machen und demnach für eine konkrete Analyse herangezogen werden können.“ (Dirim/Pokitsch 2017:102)

„Das Verharren in starren, heteronormativen Geschlechterrollen spiegelt dabei eine defizitorientierte Sichtweise wider, in der Ursachen und Strukturen von Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozessen verdeckt werden. Frauen, v. a. Migrantinnen (...) müssen sich aus patriarchalen Kontexten befreien, um sich dem Bild der ‚emanzipierten Frau‘ zu nähern. Anstatt geschlechterspezifische Zuschreibungen und Diskriminierungsformen, Sexismus innerhalb der österreichischen Gesellschaft, oder einen geschlechtshierarchisch organisierten Arbeitsmarkt zu thematisieren, können sich ‚österreichische‘ Frauen in Relation zu Frauen mit sog. Migrationshintergrund setzen und sich dadurch auf den ‚Lorbeeren‘ ihrer Emanzipationsbemühungen ausruhen (...)“ (ebd.).

Anhand dieser drei sehr unterschiedlichen Lehrwerksbetrachtungen aus dem Kontext der Deutsch-Vermittlung in den amtlich deutschsprachigen Regionen haben wir exemplarisch gezeigt, wie vielfältig genderspezifische Zuschreibungen sein können, auf welcher unterschiedlichen Ebenen sie verankert sind und wie sie andere Zugehörigkeitszuschreibungen mitberücksichtigend interpretiert werden können. Aus den unterschiedlichen Interpretationen lassen sich keine generalisierenden Aussagen zu intersektionalen Differenzsetzungen und ggf. auch Diskriminierungen in allen DaZ-Lehrwerken treffen. Dennoch sind sie empirische Evidenzen und stehen vermutlich für übliche Betrachtungen eines majoritären Diskurses. Auf einer Metaebene soll es davon ausgehend nun darum gehen, wie mit Hilfe des migrationspädagogischen Ansatzes eine selbstreflexive Fachkritik hinsichtlich des Umgangs mit genderbezogenen und sexistischen Differenzsetzungen möglich sein kann, die wiederum die theoretische und die anwendungsbezogene Fachdiskussion um die Ausgestaltung des institutionalisierten DaZ-Unterrichts beflügeln könnte. Dabei steht die Frage des Umgangs mit Repräsentationen von Teilnehmenden in den Lehrmaterialien im Vordergrund, mit Castro Varela und Dhawan geht es „um die Stärkung einer kritischen politischen Position in Theorie und Praxis, die ein doppeltes Risiko insoweit eingeht, insofern sie immer selbst- und machtkritisch zugleich in Erscheinung tritt“ (dies. 2003:270).

Möglichkeiten des diskriminierungskritischen Handelns im DaZ-Unterricht

Im abschließenden Kapitel unseres Beitrages schlagen wir nun eine Perspektive vor, mit der Kursleiter*innen arbeiten können, um mögliche Diskriminierungen im Kurskontext zu reduzieren. Zweifellos handelt es sich um eine diffizile Angelegenheit, da Lehrkräfte selbst – auch völlig ungewollt – diskriminierende Zuschreibungen produzieren können, da sie selbst in hegemoniale Diskurse eingebunden sind und unter Umständen habitualisierte, der Selbstreflexion schwer zugängliche Diskriminierungsdispositionen besitzen. Die Frage, wie eine produktive und dekonstruktive professionelle Distanz zu sich selbst eingenommen wer-

den kann, ist eine, die in der Erziehungswissenschaft immer wieder thematisiert wird, da sie einen zentralen Professionalisierungsaspekt der Lehrer*innenausbildung darstellt. Hierbei werden sowohl die Technik, d. h. die Methode der Selbstreflexion als auch deren Perspektive, gewissermaßen die Methodologie, virulent – zwei Seiten einer Medaille, die miteinander zusammenhängen, aber in analytischer und didaktischer Absicht getrennt fokussiert betrachtet werden können. Methoden der Supervision, der kollegialen Beratung sowie der Fort- und Weiterbildung kommen hier ins Spiel, die aus Platzgründen im vorliegenden Artikel nicht weiter ausgeführt werden können (für einen Überblick siehe Schlee 2012). Die methodischen Zugänge müssen den obigen Analysen entsprechend mit Inhalten gefüllt werden, womit die methodologische Seite der Professionalisierung angesprochen wäre, die z. B. im Rahmen einer kollegialen Beratung erfolgen kann. Die Frage ist, mit welchen pädagogischen Perspektiven migrations- und genderkritische Analysen ermöglicht werden können. Hilfreich könnte unseres Erachtens die eingangs erwähnte migrationspädagogische Perspektive als Angebot einer Analyseperspektive der De-Konstruktion von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘-Gruppen sein, im Sinne von Möglichkeiten der Erfassung, Kritik und Verschiebung inferiorisierender Zuschreibungen im Diskursfeld ‚Sprache, Gender und Migration‘. Die obigen exemplarischen Lehrwerksanalysen zeigen, dass auch die Arbeit im Feld Deutsch als Zweitsprache in hegemoniale Differenzordnungen verstrickt ist, die in vielfacher Weise Gefahr laufen, die hierarchisierend unterscheidenden Differenzlinien ‚Gender‘ und ‚Ethnie‘ / ‚Migration‘ zu reproduzieren. Aufgabe eines diskriminierungskritischen und selbstreflexiven Unterrichtsstils wäre, die Zuschreibungen in den Lehrwerken (auch mit den Teilnehmenden gemeinsam) zu erkennen, zu besprechen und zu dekonstruieren. Allerdings wäre hier nicht nur das Erkennen von diskriminierungsträchtigen Zuschreibungen relevant, sondern auch eine unterrichtliche Vorgehensweise, die unterschiedliche Selbstpositionierungen der Teilnehmenden anerkennt. Es geht uns nicht darum, unsere Analysen den Teilnehmenden ‚aufzudrücken‘. Im Vordergrund steht eine Praxis, mit den Teilnehmenden ‚Klartext zu reden‘ und ihnen nicht undiskutiert hegemoniale Zuordnungen weiterzugeben – als Praxis einer (Wieder-)Herstellung von Autonomie der Lernenden in einer neuen Sprache. Stojanovs Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit bieten Anregungen für die Autonomie herstellende Arbeit im Bereich DaZ: „Bildungsinstitutionen können die Vernunftautonomie der an ihnen Beteiligten nicht voraussetzen;“, so Stojanov, „vielmehr besteht ihre Aufgabe gerade darin, diese Autonomie zur Entwicklung zu bringen“ (Stojanov 2011:22). Auf das Deutschlernen bezogen ist dabei besonders darauf zu achten, gerade erwachsene Lerner*innen nicht zu infantilisieren. Uns geht es folglich darum, die neue Sprache nicht zu einem versteckten Instrument zur Reproduktion natio-ethno-kultureller und genderbezogener Hegemonien zu machen, sondern es zu ermöglichen, auch in der neuen Sprache ‚heimliche‘ oder

auch ‚offene‘ Botschaften zu erkennen. Auf einer praktischen Ebene sind verschiedene Möglichkeiten des reflexiven Umgangs mit den reproduzierten Zugehörigkeitsordnungen denkbar. So kann zuschreibungsintensives Lehrmaterial durch Zusatzmaterialien ergänzt werden, von dem andere Botschaften als dichotomisierend-hierarchisierende sowie ethnisierende ausgehen (vgl. z. B. Büchsel 2018). Zudem kann die Diskussion mit Kursteilnehmer*innen und – altersentsprechend – mit Schüler*innen über andere Vorstellungen und Erfahrungen als die in den Lehrwerken vorgegebenen ein fester Bestandteil der Deutschvermittlung werden. Durch das Dramatisieren bzw. Entdramatisieren des Zweigeschlechtlichen in Aufgaben, durch das Aushandeln von Geschlechterverhältnissen (vgl. Decke-Cornill 2015:10) oder die Beschäftigung mit non-konformen Figuren in fiktionalen Texten, z. B. Comics, kann Gender umfassend und differenziert be- bzw. verhandelt werden. Lernende können durch methodische Irritationen im DaZ-Unterricht angeregt werden, die sprachlichen und auch bildlichen Botschaften zu analysieren, indem beispielsweise die Reihenfolge von Genusdarstellungen verändert wird (es – sie – er), die Beziehungen der in Lehrwerken dargestellten Figuren hinterfragt werden, Visualisierungen verändert und Perspektivierungen offengelegt werden. Hierbei wäre es u. E. besonders wichtig, um den oben angesprochenen Pfad wieder aufzugreifen, dass die Teilnehmenden nicht zu einer positiven Bewertung bestimmter Positionierungen gedrängt werden. Eine migrationspädagogische Perspektive, die der gender- und zuschreibungsreflexiven Arbeitsweise zugrunde gelegt werden kann, ist die der „Differenzfreundlichkeit“ und „Zuschreibungsreflexivität“ (Mecheril 2010:179f). Damit ist gemeint, dass die von den Teilnehmenden als wichtig erachteten Differenzen aufgegriffen und thematisiert werden, dass dabei aber darauf geachtet wird, selbst keine neuen hierarchisierenden Zuschreibungen zu erzeugen.

Literatur

- Balyos, Verena u. a. (2016): Das DaZ-Buch 1 – Schülerbuch. Stuttgart: Klett.
- Becker, Julia (2014): Subtile Erscheinungsformen von Sexismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 8/2014 – Sexismus. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). URL: <http://www.bpb.de/apuz/178674/subtile-erscheinungsformen-von-sexismus>. [Stand 13.2.2017].
- Benitt, Nora; Kurtz, Jürgen (2016): Gender-Representation in Selected Textbooks – A Diachronic Perspective. In: Daniela Elsner und Viviane Lohe (Hg): Gender and Language Learning. Research and Practice. Narr, Francke, Attempto Verlag: Tübingen, S. 169–188.

- Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern – Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. URL: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=&n=Schulbuchanalyse_web.pdf [Stand 5.3.2017]
- Büchsel, Almut (2018) Vielfalt leben – Deutsch als Zweitsprache A1, A2 (Kopiervorlagen). München: Hueber.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Hito Steyrl (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast, S. 270–290.
- Decke-Cornill, Helene; Volkmann, Laurenz (2007): Gender studies and Foreign Language Teaching. Tübingen: Narr.
- Dirim, İnci; Pokitsch, Doris (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In: Becker-Mrotzek, Michael und Hans-Joachim Roth (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster /New York: Waxmann, S. 95–108.
- Dirim, İnci (2015a): Hochschuldidaktische Interventionen: DaZ-Lehrende und Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Nadja Thoma und Magdalena Knappik (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript. S. 299–316.
- Dirim, İnci (2015b): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Rudolph Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Doukas-Handschuh, Denise u. a. (2016): Das DaZ-Buch 1 – Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett.
- Erickson, Frederic (1977): Some approaches to inquiry in school-community ethnography. In *Anthropology and Education Quarterly* 8/2, S. 58–69.
- Gottburgsen, Anja (2000): Stereotype Muster des sprachlichen Doing Gender: Eine empirische Untersuchung. Wiesbaden: Westdt. Verlag.
- Hornscheidt, Lann (2013): Sprache/Semiotik. In: Christina von Braun und Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen – Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, UTB (3. Überarbeitete und erweiterte Auflage). S. 343–364.
- Kerner, Ina (2009): Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Frankfurt am Main: Campus.
- König, Lotta; Suhrkamp, Carola; Decke-Cornill, Helene (2015): Negotiating Gender – Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht anstoßen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 135, (Themenheft „Negotiating Gender“, hg. von Lotta König, Carola Suhrkamp und Helene Decke-Cornill), S. 2–8.
- Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2015): Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In: Rudolf Leiprecht und Anna Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft – Ein Handbuch* (2 Bände). Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, (Bd. 1)., S. 283–302.

- Mecheril, Paul (2004): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010): *Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung*. In: Paul Mecheril; Maria do Mar Castro-Varela; İnci Dirim; Annita Kalpaka und Claus Melter: *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 179–191.
- Mecheril, Paul (2015): *Das Anliegen der Migrationspädagogik*. In: Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–53.
- Melter, Claus; Schäfferlin, Stefan (2016): *Geschlechterverhältnisse*. In: Paul Mecheril (Hg.) unter der Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rauger: *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 277–293.
- Pavlenko, Aneta; Blackledge, Adrian; Piller, Ingrid; Teutsch-Dwyer, Marya. (eds.) (2001): *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Peuschel, Kristina (i. Dr.): *Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache)*. In: İnci Dirim und Anke Wegner (Hg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ*. Opladen: Budrich.
- Schlee, Jörg (2012): *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe*. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmenk, Barbara (2009): *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schöbler, Franziska (2008): *Einführung in die Gender Studies*. Berlin: Akademie Verlag.
- Schutzmann, Ingrid (1997): *Sexismus im Fremdsprachenunterricht*. In: Konrad Ehlich und Angelika Redder (Hg.): *„Schnittstelle Didaktik“*. Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht (Materialien Deutsch als Fremdsprache 45). Regensburg: Universität, S. 105–122.
- Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (Hg.) (2015): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript.
- West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987): *Doing Gender*. In: *Gender & Society*, 1987/1, S. 125–151.
- Wetschanow, Karin (2008): *Über das Verhältnis von Sprache und Geschlecht*. In: Maria Buchmayr (Hg.): *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck: Studienverlag, S. 195–213.

Autor_innen-Angaben

Kristina Peuschel, Prof. Dr. phil (Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik) Universität Augsburg

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache sowie der sprachlichen Bildung

im Fachunterricht; genderreflexive Sprachvermittlung; Lehrkräftebildung, Blended-Learning

İnci Dirim, Univ.-Prof. Dr. phil. (Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache) Universität Wien

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des Deutsch als Zweitsprache-Förderunterrichts und der sprachlichen Bildung, bilinguale und mehrsprachige Unterrichtsmodelle, migrationspädagogische DaZ*-Didaktik, hegemonietheoretische und postkoloniale Zugänge zum Forschungs- und Arbeitsgebiet „Deutsch als Zweitsprache“.