

Gender im DaF-Unterricht – Einblick in das Forschungsfeld und Anregungen zur Unterrichtsreflexion

Elvira Bachmaier

1. Einleitung

Als Deutschlehrende/r an japanischen Universitäten vermittelt man nicht nur die Sprache, sondern auch kulturelle Prägungen sowie gesellschaftliche Diskurse der deutschsprachigen Länder. Einer davon ist die so genannte „Gender-Debatte“, die in den letzten Jahren immer mehr in die öffentliche Aufmerksamkeit gerückt ist. Dabei geht es um die Gleichstellung der Geschlechter, um die (sprachliche) Repräsentanz aller geschlechtlichen Identitäten und das Aufbrechen etwaiger vorhandener Rollenbilder.

Da dieses Thema eine starke Aktualität und eine persönliche Komponente besitzt (schließlich ist Geschlecht¹ als Kategorie im Alltag immer bewusst oder unbewusst ein wichtiger Einflussfaktor) lohnt es sich meines Erachtens, das Thema Gender auch vermehrt in den DaF-Unterricht einzubinden – einerseits in Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit im Unterrichtsraum andererseits als explizite Wissensvermittlung im Landeskundeunterricht. Jedoch scheint das Thema Gender in der DaF-Lehrpraxis häufig eine Randnotiz zu sein und beschränkt sich meist auf die Begegnung mit gendergerechten bzw. -neutralen Sprachreformen in Lehrwerken oder authentischem Lehrmaterial (z. B. genderneutral formulierten Stellenanzeigen etc.). Auch in der Forschung nimmt es einen eher geringen Stellenwert ein, was im Folgenden noch genauer aufschlüsselt wird.

In diesem Beitrag möchte ich einen Einblick in das Forschungsfeld Gender im DaF-Unterricht geben und nachzeichnen, inwiefern Geschlecht, wenn auch womöglich versteckt, einen großen Anteil am Unterrichtsalltag haben kann. Dabei werden Denkanstöße gegeben, wie man den eigenen

Unterricht im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit reflektieren und schließlich gendersensibler gestalten kann.

2. Gender-Diskurs in Forschung und Lehre

Die Förderung der Gleichstellung und -behandlung der Geschlechter („Gender-Mainstreaming“) wird von den DaF-zielsprachigen Ländern aktiv verfolgt und ist in den jeweiligen Gleichstellungsgesetzen verankert. Somit sind gendergerechter Unterricht und Genderkompetenz bei Lehrkräften Querschnittsaufgaben der Bildungsinstitutionen im deutschsprachigen Raum. Es finden sich daher in der Pädagogik und Didaktik des Primär- und Sekundärbereiches etliche Sammelbände und Handbücher zu dem Thema (s. z. B. Faulstich-Wieland 1995, Glockentöger & Adelt 2017, Kampshoff & Wiepcke 2012, Lemmermöhle et al. 2000, Stürzer et al. 2003, Wedl & Bartsch 2015). Auch zu gendergerechter Hochschuldidaktik und Erwachsenenpädagogik gibt es Forschungen (z.B. Buchmayr 2006), wenn auch ungleich weniger.

Es zeigt sich, dass für Lehrende im tertiären Bereich und der Erwachsenenbildung Genderkompetenz eine untergeordnete Rolle spielt, da den Gebieten „Erziehung“ und „Werte Vermittlung“ keine hohe Priorität beigemessen wird; eine Ausnahme stellen Integrationskurse mit eher normativen Ansprüchen dar: Dort tauchen häufiger Themenschwerpunkte wie „Gender und Diversität“ in den Curricula auf, um den Teilnehmenden, „Werte, die in Deutschland wichtig sind“² zu vermitteln.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache finden sich in der Forschung insbesondere Lehrwerksanalysen und -kritik. Beispielsweise beschäftigte sich Freudenberg-Findeisen 2004 mit den Frauen- und

¹ In der vorliegenden Arbeit ist mit „Geschlecht“ das soziale Geschlecht gemeint und wird mit dem Begriff „Gender“ synonym verwendet.

² S. z.B.: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html>

Männerbildern vor allem bei berufsbezogenen Themen in den zwei zu der Zeit gängigen Lehrwerken „Themen neu“ und „Stufen international“. Moghaddam (2010) reflektierte Bildmaterial aus den Büchern „Schritte“ und „Optimal“ im Hinblick auf Geschlechterstereotypisierung. Sie zeigte, dass es häufig stereotype Vorstellungen und Zuschreibungen besonders in den Bereichen privat/öffentlich und Profession/Privatleben gibt. Elsen (2018) untersuchte die Repräsentanz von Frauen und Männern (z. B. in Berufsbildern oder geschlechtsspezifischem Verhalten) sowie die Verwendung gendergerechter Sprache in den DaF-Arbeitsbüchern „Motive“ und „Pluspunkt“ und verglich die Ergebnisse mit denen früherer Lehrwerke.

Alle drei Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass der Bereich Gendergerechtigkeit in den untersuchten Lehrwerken noch nicht hinreichend erfüllt sei: Man kann daher festhalten, dass sich in den letzten 15 Jahren im Hinblick auf die Gender-Problematik in DaF-Lehrmaterialien zwar einiges verbessert hat, aber immer noch geschlechtstypische Stereotype vorhanden sind (vgl. Elsen 2018).

Als Teilbereich der Soziolinguistik beschäftigt sich die Genderlinguistik mit sprachlichen Konstruktionen von Geschlechtsidentitäten. Einen fundierten Überblick geben Kotthoff & Nübling (2018) oder der Sammelband von Gühthner et al. (2016).

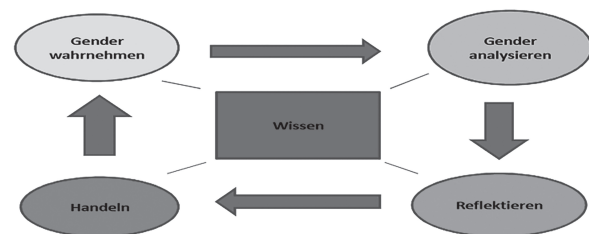
3. Implikationen für den DaF-Unterricht in Japan und Reflexionsanregungen

Was bedeutet nun dieser Diskurs in Forschung und Lehre für die Praxis im DaF-Unterricht?

Als Lehrkraft ist man kulturelle/r Repräsentant/in und hat die Chance, Geschlechtsstereotype mit den Lernenden gemeinsam im Unterricht zu thematisieren und dekonstruieren. Zusammen lassen sich heteronormative Denkstrukturen aufbrechen und somit Offenheit für eine pluralistische Gesellschaft fördern sowie Diskriminierung abbauen, wie es auch die Gleichbehandlungsgesetze der Zielsprachlichen Länder proklamieren. Obwohl vor allem junge Erwachsene die Deutschlernenden an japanischen Universitäten ausmachen, gilt ein

ähnlicher „Erziehungsaspekt“ wie in der Schulpädagogik, da „sich die Denkstrukturen im Kontext von Lernen und speziell von Sprachenlernen neu bilden lassen“ (Moghaddam 2010, S. 281). Außerdem stellt die Beschäftigung mit Geschlechterverhältnissen, Gleichstellung und Genderzuschreibungen einen wichtigen Teil der landeskundlichen Wissensvermittlung dar, da es sich, wie eingangs erwähnt, um einen sehr aktuellen und stark diskutierten Themenbereich handelt.

Doch um sich geschlechtergerechtes und individualisiertes Handeln im Unterricht anzueignen, bedarf es zunächst des Wissens um Genderthemen und Stereotypisierungen sowie der Wahrnehmung dieser (Reflexion) (vgl. Faulstich-Wieland 2008, S.11).



vier Pfeiler der Genderkompetenz nach Abdul-Hussain & Baumann (2011 S. 34): Wahrnehmen, Reflektieren, Analysieren und Handeln in Verknüpfung mit theoretischem und empirischem Wissen

Im Folgenden möchte ich genauer aufschlüsseln, in welchen Bereichen Genderwahrnehmung³, Analyse und Reflexion im DaF-Unterricht stattfinden können.

3.1 Unterrichtsinhalte

Natürlich steht im Zentrum des DaF-Unterrichts die Vermittlung der deutschen Sprache. Doch dies geschieht entlang verschiedener Themen und inhaltlicher Schwerpunkte. Reflektiert man die Inhalte des eigenen Unterrichts im Hinblick auf Genderneutralität so stellen sich die Fragen:

Wen sprechen die behandelten Themen an? Sind es „typische Männer/Frauen-Themen“?

Wer kommt in den Inhalten vor? Finden sich Identifikationsfiguren beider Geschlechter und solche außerhalb der binären, heteronormativen Geschlechterordnung (wie z. B. transgender oder intersexuelle Personen)?

Sind Genderthemen explizit Inhalte des Unterrichts (z. B. in der Landeskunde)?

³ Die folgenden Überpunkte und reflektorischen Leitfragen orientieren sich an der Handreichung für Unterrichtsbeobachtungen des IMST – Gender-Netzwerks https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/handreichung_unterrichtsbeobachtungen_11-2012.pdf Stand: 14.9.2020

Denn Deutschunterricht hat auch zum Ziel, die Kultur der deutschsprachigen Länder zu vermitteln. Daher sollte im Unterricht die pluralistische Gesellschaft mit allen (geschlechtlichen) Identitäten sichtbar sein. Durch Thematisieren von Geschlechterverhältnissen und -zuschreibungen, beispielsweise in Bezug auf die Arbeitswelt, können diese reflektiert und letztlich dekonstruiert werden. Geschlechterstereotype werden damit nicht weiter gefestigt, sondern aufgebrochen, und den Lernenden kann ein offenerer Blick für die eigene Persönlichkeitsentwicklung gegeben werden. Des Weiteren kann die Beschäftigung mit Genderthemen im DaF-Unterricht bei den Lernenden zu einer Auseinandersetzung mit vorhandenen Rollenklischees oder gar etwaigen Diskriminierungen in Bezug auf das Geschlecht und zu einem kritischen Hinterfragen solcher gesellschaftlichen Zuschreibungen führen. Die Lernenden werden angeregt, Geschlechterbilder nicht nur in der Gesellschaft der deutschsprachigen Länder, sondern auch zu Hause in Japan zu erkennen, reflektieren und letztlich Ungleichheiten abzubauen.

In gängigen Lehrwerken findet Gender als Thema noch eher wenig Beachtung. Sprachreformen und -vorschläge zu gendergerechter oder -neutraler Sprache (wie z.B. dem „Gender-Sternchen“ bei Personenbezeichnungen) tauchen bisweilen als Beispiele aus der Praxis auf; sie werden jedoch nur selten explizit thematisiert oder linguistisch erklärt (vgl. Lutjeharms & Schmidt 2006). In den Aufgabenstellungen der Lehrbücher findet sich hingegen weiterhin häufig das generische Maskulinum (vgl. Elsen 2018). Dabei wäre eine Vermittlung von gendergerechter Sprache für DaF-Lernende (in Japan) auch von praktischem Nutzen; besonders, wenn diese eine Karriere in den deutschsprachigen Ländern anstreben. In Punkt 3.4 werde ich noch genauer auf die Aspekte einer gendergerechten Sprache im Unterricht eingehen.

3.2 Handeln im Unterricht

Die Lehrperson ist mit ihrer geschlechterbezogenen Identität nicht genderneutral und bringt Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit bezogen auf die eigene Person wie auf die Lernenden mit in den Unterricht ein. „Selbstverständlich sind

alle Beteiligten Individuen, die aufgrund ihrer je eigenen Geschichte ihr Frau- bzw. Mannsein vielfältig ausgestalten, aber niemand ist frei von den gesellschaftlichen Rollenerwartungen“ (Derichs-Kunstmann 2012).

Um sich als Lehrkraft die eigenen Stereotype im Hinblick auf das Geschlecht, insbesondere gegenüber den Lernenden, bewusst zu machen, kann man sich u.a. folgende Fragen stellen:

Welche Zuschreibungen und Erwartungen habe ich gegenüber den Lernenden? Gibt es geschlechtsspezifische Vorurteile und, wenn ja, welche?

Beispielsweise wird bisweilen Frauen mehr Interesse und Talent beim Sprachenlernen nachgesagt. Sie würden über mehr „Sprachgefühl“ verfügen, während Männern womöglich größere Fähigkeiten beim analytischen Denken und Erfassen von Grammatikregeln zugeschrieben wird.

Wird eine Gruppe im Unterricht mehr angesprochen oder erhält mehr Aufmerksamkeit?

Womöglich empfindet eine weibliche Lehrkraft männliche Lernende als aktiver und lauter im Unterricht, was zur Folge haben kann, dass diesen (männlichen) Lernenden bewusst oder unbewusst mehr Rede- oder Fragezeit zugestanden wird. Auf der anderen Seite werden eher stille weibliche Lernende möglicherweise als fleißig und vernünftig angesehen oder es wird ihnen generell eine höhere Leistungsbereitschaft zugeschrieben.

Wie gestalte ich als Lehrkraft meine eigene geschlechtsbezogene Identität als Vorbild?

Die Lehrperson mit ihrer eigenen Biografie und geschlechtlichen Identität stellt einen Orientierungspunkt und eine Identifikationsmöglichkeit besonders für junge Lernende dar. Daher ist es wichtig, sich als Lehrperson bewusst zu machen, welches Bild von Männlichkeit oder Weiblichkeit mit allen Facetten dazwischen und darüber hinaus man im Unterricht selbst darstellt und vermittelt.

3.3 Didaktik und Methodik im Unterricht

Um Gendergerechtigkeit bei den verwendeten Unterrichtsmaterialien, wie z.B. Texten, Bildern oder Lehrbüchern zu gewährleisten, ist darauf zu achten, dass etwa gleich viele Männer wie Frauen (z. B. bei Berufsdarstellungen) vorkommen und diese Charaktere möglichst frei von Zuschreibungen und

Klischees sind. So kann auch das Wie der bildlichen Darstellung Stereotype transportieren:

Werden Männer und Frauen häufig stereotypisch dargestellt: Frauen beispielsweise meist mit langen Haaren, Röcken oder Kleidern, mit eher häuslichen Attributen und Männer als kurzhaarig, sportlich und mit Attributen für Hobbies und Beruf, die mehr auf die Öffentlichkeit ausgerichtet sind?

Wem sind Kompetenzen zugeschrieben (Wer ist z.B. Kunde/-in, wer Verkäufer/-in)? Sind Menschen außerhalb der Zweigeschlechternorm repräsentiert?

Besonders beim Einsatz von fremd erstellten Lehrmaterialien, also in der Regel dem Lehrwerk, lässt sich bei Bildern und Texten nicht immer vollständige Gendergerechtigkeit gewährleisten. Denn, wie eingangs erwähnt, haben verschiedene Lehrwerksanalysen ergeben, dass es in diesem Bereich bei DaF-Lehrwerken noch Handlungsbedarf gibt. Für Lehrpersonen, die einen möglichst gendersensiblen DaF-Unterricht anstreben, bedeutet dies, dass die Materialien in Hinblick auf Gender zu reflektieren und etwaige Stereotypisierungen oder Leerstellen zu thematisieren sind. Das Sichtbarmachen von (geschlechtsspezifischer) Diversität kann durch Besprechung, Umarbeitung, Ergänzung oder Kontrastierung von vorgegebenem Unterrichtsmaterial erfolgen (vgl. z. B. Moghaddam 2010).

Bei der Unterrichtsmethodik spielen Lerngruppen und deren geschlechtsspezifische Zusammensetzung ebenfalls eine Rolle für einen gendergerechten Unterricht. In der Schulpädagogik wird vermehrt diskutiert, ob und inwiefern eine phasenweise Abkehr der Koedukation (Mädchen und Jungen gemeinsam) zugunsten von reinen „Mädchenstunden“ und „Jungenstunden“ der geschlechtsidentitären Persönlichkeitsentwicklung förderlicher ist (vgl. Kaiser 2008). Im DaF-Unterricht in der Erwachsenenbildung geht man zwar davon aus, dass die Persönlichkeitsentwicklung abgeschlossen ist, dennoch lässt sich reflektieren:

Wenn sich die Lernenden eigenständig zu Lerngruppen zusammenfinden, wie setzen sich diese nach dem Geschlecht zusammen? Wie ist die Gruppendynamik in geschlechtshetero- und

-homogenen Gruppen?

Im Unterricht zeigen sich womöglich geschlechtsspezifische Hierarchiestrukturen innerhalb oder zwischen den Lerngruppen.

„Übertönen“ die Mitglieder eines Geschlechts die des anderen durch Einfordern von Redezeit, Unterbrechen etc.? Wird dem jeweils anderen Geschlecht womöglich weniger zugehört, dessen Meinung weniger akzeptiert?

Werden solche oder ähnliche Beobachtungen gemacht, kann es sinnvoll sein, die Lerngruppen eher geschlechtshetero- bzw. -homogen einzuteilen, dominierendes Verhalten anzusprechen und einzudämmen.

3.4 Unterrichtssprache

Für die sprachliche Repräsentanz aller Geschlechter ist ein gendergerechter Sprachgebrauch die Grundlage. Im deutschsprachigen Raum ist genderneutrale Sprache im jeweiligen Gleichstellungsgesetz verankert und es gibt für Bildungsinstitutionen oder diverse öffentliche Einrichtungen eine Vielzahl an Leitfäden und Handreichungen⁴ darüber, was einen solchen sensiblen Sprachgebrauch ausmacht und wie er sich umsetzen lässt. Nach Gäckle (2020) zeichnet sich gendergerechte Sprache aus durch:

1. Eindeutigkeit

Sprache ist so zu verwenden, dass aus dem jeweiligen Text klar hervor geht, wer gemeint ist.

2. Repräsentation

Sprachliche Formen sind zu finden und zu verwenden, die alle Geschlechter adäquat repräsentieren und durch die sich alle angesprochen fühlen.

3. Anti-Diskriminierung

Sprache ist so einzusetzen, dass sie nicht diskriminierend ist. [...]

Es gibt unterschiedliche Herangehensweisen, gendersensible Sprache umzusetzen. Sie lassen sich grob in den zwei Strategien „Neutralisieren“ und „Sichtbarmachen“ zusammenfassen. Neutrale Formulierungen machen das Geschlecht „unsichtbar“. Die Strategie des Sichtbarmachens

⁴ Z. B. der „Leitfaden gendergerechte Sprache“ der LMU München: <https://www.frauenbeauftragte.uni-muenchen.de/genderkompetenz/sprache/index.html> (Stand: 14.9.2020) oder dem „Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren“ der Bundeskanzlei der Schweiz: <https://www.bk.admin.ch/bk/de/home/dokumentation/sprachen/hilfsmittel-textredaktion/leitfaden-zum-geschlechtergerechten-formulieren.html> (Stand: 16.9.2020)

dagegen zeigt die Vielfalt der Geschlechter (Gäckle 2020, S. 6).

Neutralisieren lassen sich im Deutschen die Geschlechtermarkierungen durch genderneutrale Personenbezeichnungen (z.B. „die Lehrperson/Lehrkraft“ anstatt „der Lehrer/die Lehrerin“) oder substantivierte Partizipien und Adjektive im Plural als Vermeidung des generischen Maskulinums („die Studierenden“ statt „die Studenten“, „die Interessierten“ anstelle von „die Interessenten“).

Sichtbarmachen beider Geschlechter kann durch Beidnennung („alle Schülerinnen und Schüler“), Splitting („der/die Betroffene“) oder Formen wie dem Binnen I („der/die MentorIn“) erfolgen. Jedoch reproduzieren diese Nennungen die binäre Geschlechterordnung und klammern weitere geschlechtliche Identitäten wie Inter- und Transsexualität aus. Um alle Geschlechter anzusprechen, kann man auf Formen wie den so genannten „Gender Gap“ (Mitarbeiter_innen), oder das „Gender-Sternchen“ („Arbeiter*innen“) zurückgreifen.

Auf den DaF-Unterricht übertragen bedeutet dies, dass die Lehrkraft im Sinne der Anti-Diskriminierung im Mündlichen wie im Schriftlichen das generische Maskulinum vermeiden und beide Geschlechter (oder noch besser: alle Geschlechter) ansprechen sollte. Des Weiteren ist bei der Vermittlung der Fremdsprache Deutsch ebenfalls empfehlenswert, dass auch die Lernenden möglichst gendergerechtes und genderneutrales Deutsch verwenden.

Im Japanischen gibt es in der Regel keine geschlechtsspezifischen Berufs- oder Personenbezeichnungen (vgl. Okamura 2012). Es bleibt daher fraglich, inwieweit die Verwendung genderneutraler Unterrichtssprache im Deutschen gegenüber dem generischen Maskulinum bei den japanischen Lernenden überhaupt anders wahrgenommen wird. Ob sich also beispielsweise bei der Begrüßung „Liebe Studenten“ weibliche Studierende weniger angesprochen fühlen wie es Studien mit Muttersprachlern schon vielfach zeigten (s. z. B.: Braun 2007, Heise 2000 oder Stahlberg & Sczesny 2001): Dennoch ist die Verwendung von gendergerechtem Deutsch im DaF-Unterricht in

Japan meines Erachtens auch aus praktischen Gründen sinnvoll, da die Lernenden solchen Formulierungen vielfach begegnen, wenn sie in den deutschsprachigen Raum gehen. Durch den Deutschunterricht sind sie dann mit gendergerechter und -neutraler Sprache bereits vertraut.

Auch auf semantischer Ebene gilt es im Sinne der Gendersensibilität zu beachten, Ausdrücke und Redewendungen mit geschlechtlichen Zuschreibungen und Rollenklischees möglichst zu vermeiden. Ich werde hier nicht in aller Ausführlichkeit auf solche Wendungen eingehen, aber einige Beispiele sollen der Veranschaulichung dienen⁵:

Mannschaft
 Otto Normalverbraucher Dämlich
 Blaumann Rabenmutter Herrlich
 Seemann Putzfrau Kindermädchen
 Mädchenträume Manneskraft
 Weiberheld Beherrschung Jungfrau
 Herrgott Muttersöhnchen
 Jungenstreich Milchmädchenrechnung
 Blödmann Staatsmännisch Hausfrau
 Meisterschaft Mädchenschwarm Tagesmutter
 Vaterland Jedermann Zimmermädchen
 Mutterseelenallein Zimmermann Junggeselle
 Weltmännisch Männerbund Medizinmann
 Muttersprache Bemuttern
 Vordermann/Hintermann

Beispiele für stereotypisierende Wendungen (Gäckle 2020 S. 21)

Hier mag es zwar wiederum den Einwand geben, dass nur MuttersprachlerInnen solche Wendungen in der Gänze ihrer Konnotationen erfassen; für DaF-Lernende erscheinen diese Wörter womöglich als weniger klischeebehaftet und damit unproblematisch. Jedoch verschwinden ohnehin immer mehr dieser Formen aus dem öffentlichen Sprachgebrauch, weswegen sie meines Erachtens auch aus dem DaF-Unterricht ausgeklammert werden können.

Allgemein lässt sich festhalten, dass viele Reformvorschläge für gendergerechte Sprache bereits im öffentlichen Bewusstsein angekommen sind. Andere sind noch verhältnismäßig neu und, wie die deutsche Sprache an sich, sind diese Formulierungen einem ständigen Wandel unterworfen. Hier liegt es an der Lehrperson am Puls der Zeit zu bleiben, um

⁵ Für einen genaueren Einblick in die Genderlinguistik s. z.B. Koffhoff & Nübling (2018)

die Deutschlernenden an die aktuelle gendergerechte Sprache als einen Teil der Landeskunde- und Kulturvermittlung (s. o.) heranzuführen.

4. Fazit und Desiderata

Der Beitrag gab einen Einblick in das relativ dünne Forschungsfeld von Gender im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In der Schulpädagogik jedoch sind Gendersensibilität im Unterricht und Genderkompetenzen von Lehrenden staatlich gefördert und spielen eine zentrale Rolle. Viele Prinzipien der Schulpädagogik lassen sich auch auf den DaF-Unterricht der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und auf den universitären Deutschunterricht in Japan im Besonderen übertragen. Einige Vorschläge für gendersensibleres Unterrichten sowie Ansatzpunkte zur Reflexion des eigenen Unterrichts aus Sicht der Lehrperson wurden im zweiten Teil der Arbeit gegeben. Für die Zukunft sind genauer auf den japanischen DaF-Kontext zugeschnittene didaktische und methodische Vorschläge wünschenswert. Dafür bedarf es empirischer Erhebungen, die den Einfluss von Gender auf das Lehr- Lernverhalten im DaF-Unterricht untersuchen. Beispielsweise wäre zu klären, ob und, wenn ja, wo Geschlecht als Einflusskategorie im Unterricht wahrgenommen wird, oder auch inwiefern sich Lehrpersonen wie Lernende Zuschreibungen und Klischees aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität gegenüber sehen. So ließe sich ermitteln, welche Gender-Themen für den DaF-Unterricht in Japan auf größeres Interesse stoßen. Außerdem wäre von Interesse zu untersuchen, ob sich die Ergebnisse zur kognitiven Wahrnehmung des generischen Maskulinums als männliche Form auch auf Deutschlernende japanischer Muttersprache übertragen lassen.

Literatur:

- Abdul-Hussain, S. & Baumann, H. (2011): Gut gegen Sexismus - eine E-Mail-Kommunikation. *GenderWerkstätte* (Hrsg.): *Über Bewegliches und Brüchiges im Gender Diskurs*
https://xn--genderwerksttte-clb.at/download_file/force/33/174 (Stand: 17.1.2021)
- Braun et al. (2007): 'Aus Gründen der Verständ-

lichkeit ...' Der Einfluss generisch maskuliner und alternativer Personenbezeichnungen auf die kognitive Verarbeitung von Texten. *Psychologische Rundschau* 58(3), S.183-189.

- Buchmayr, M. (2006): Geschlecht lernen: gendersensible Didaktik und Pädagogik. *Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung*. 6.
- Derichs-Kunstmann, K. (2012): Wie sieht ein gendersensibles politisches Bildungsangebot aus? <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/gender-mainstreaming/147269/wie-sieht-ein-gendersensibles-politisches-bildungsangebot-aus> (Stand: 15.9.2020)
- Elsen, H. (2018): Gender in Lehrwerken, *Feministische Studien*, 36(1), 178-187.
- Faulstich-Wieland, H. (1995): *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Freudenberg-Findeisen, R. (2004): Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Eichhoff-Cyrus, K. M. (Hrsg.). *Adam, Eva und die Sprache: Beiträge zur Geschlechterforschung*. 5. Dudenverlag. 248–264.
- Gäckle, S. (2013): „ÜberzeuGENDERe Sprache - Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache“. Universität zu Köln
https://gendersensibelunterrichten.alp.dillingen.de/images/anhaenge/Sprache_Leitfaden_UeberzeuGENDEReSprache_ger.pdf (Stand:4.12.2020)
- Glockentöger, I. & Adelt, E. (Hrsg.). (2017): *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen-Handlungsfelder-Praxis*. Waxmann Verlag.
- Heise, E. (2000): Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen. *Sprache und Kognition - Zeitschrift für Sprach- und Kognitionspsychologie und ihre Grenzgebiete* 19(1/2), S. 3-13.
- Kaiser, A. (2008): Konzepte und Ansätze für mädchengerechten naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Hempel, M. (Hrsg.). *Fachdidaktik und Geschlecht. Vechta*: Hochschule Vechta. 69-97.
- Kampshoff, M., & Wiepcke, C. (Hrsg.). (2012):

Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik.
Springer-Verlag.

- Kotthoff, H., & Nübling, D. (Hrsg.) (2018):
*Genderlinguistik: eine Einführung in Sprache,
Gespräch und Geschlecht.* Narr Francke Attempto
Verlag.
- Lemmermöhle, D. et al. (Hrsg.). (2000): *Lesarten des
Geschlechts: zur De-Konstruktionsdebatte in d.
erziehungswissenschaftlichen Geschlechterfor-
schung.* Leske+ Budrich.
- Lutjeharms, M. & Schmidt, C. (2006): Sprache und
Geschlecht. Zur Relevanz der linguistischen
Gender-Forschung für Deutsch als
Fremdsprache. Neuland, E. *Variation im heutigen
Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht.*
Frankfurt/M. S. 211–222.
- Moghaddam, R. (2010): Deutsch als Fremdsprache
mit gendergerechter Didaktik? In: Eberhardt,
Ulrike (Hrsg.) *Neue Impulse in der Hochschul-
didaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften.*
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,
S.281–29.
- Okamura, S. (2012): Sprachliche Lösungs-
möglichkeiten der Genderproblematik im
Japanischen und Deutschen. Günthner, S. et al.
(Hrsg.). *Genderlinguistik.* Berlin, Boston: De
Gruyter.
- Stahlberg, D. & Sczesny, S. (2001): Effekte des
generischen Maskulinums und alternativer
Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug
von Frauen. *Psychologische Rundschau* 52(3),
S.131-140.
- Stürzer, M. et al. (2003): *Geschlechterverhältnisse in
der Schule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozial-
wissenschaften (DJI-Reihe, Gender, 20).
- Wedl, J. & Bartsch, A. (Hrsg.) (2015): *Teaching
Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht
im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung.*
Bielefeld: transcript Verlag