



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: L9TY2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT/2021  
Handledare: Edgar Platen  
Examinator: Michelle Waldispühl

---

Schlüsselwörter: DaF, Gendergleichberechtigung, Normen, Normkritik.

## Abstract

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu untersuchen, wie die Gendergleichberechtigungsfrage normkritisch im Deutsch als Fremdsprachenunterricht in Schweden etabliert werden kann und ob die Schuldokumente eine Unterstützung dafür sein können. Die Arbeit soll auch einen Überblick über die Relevanz einer gendernormkritischen Perspektive im Unterricht geben. Das Ergebnis dieser Forschungsübersicht zeigt ein großes Engagement in Bezug auf die Gendergleichberechtigungsfrage in mehreren Schuldokumenten, auch wenn konkrete Vorschriften nicht vorhanden sind. Es wird im Resultat auch erkannt, dass eine nachhaltige Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern durch eine qualitätsvolle Bildung erreicht wird. Die Arbeit zeigt wie bedeutend es ist, dass alle Kinder und Jugendlichen global, dies erhalten. So bekommen sie die Möglichkeit, sich in selbstbewusste Individuen zu entwickeln, die letztendlich eine Veränderung von nicht-nachhaltige Verhalten fordern können. Ein Wissen über die nachhaltige Entwicklung ist für die Thematisierung der Gendergleichberechtigung schwerwiegend. Es wird verstanden, dass ein Verständnis für die Welt und wie wir sie durch unsere Handlungen beeinflussen, uns helfen kann, die Welt nachhaltig und vor allem ins Positive zu verändern.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1. Fragestellung.....	2
1.2. Aufbau der Arbeit .....	2
<b>2. Nachhaltige Entwicklung</b> .....	<b>3</b>
2.1. Bildung für nachhaltige Entwicklung .....	4
<b>3. Gender und Gendergleichberechtigung</b> .....	<b>5</b>
3.1. Begriffserklärung .....	6
3.2. <i>Gendergleichberechtigung</i> als historischer Begriff.....	8
3.3. Gendergleichberechtigung im Lehrplan .....	10
3.3.1. Gendergleichberechtigung in früheren Lehrplänen .....	10
3.3.2. Gendergleichberechtigung im gegenwärtigen Lehrplan .....	12
3.4. Gendernormen in der Schule .....	13
3.4.1. Gendergleichberechtigung in Lehrwerken .....	15
<b>4. Diskussion</b> .....	<b>17</b>
4.1. Beantwortung der Fragestellung.....	17
4.2. Weitere Forschung für Gendergleichberechtigung im DaF-Unterricht.....	20
<b>5. Literaturverzeichnis</b> .....	<b>20</b>

# 1. Einleitung

Der Unterschied zwischen *Gender* und *Geschlecht* (Sexus) ist seit langem ein kompliziertes Thema und wird häufig in der Forschungswelt problematisiert. Das Gender, im Gegensatz zu dem Geschlecht, zeichnet nämlich nicht nur die anatomischen Eigenschaften und Unterschiede aus, sondern ist ein Ergebnis der Sozialisation (Giddens & Sutton, 2014, S. 413). Somit kann auch verstanden werden, dass Frauen und Männer nicht nur durch Anatomie betrachtet werden sollen, sondern auch welche Erwartungen sie in der Gesellschaft bekommen haben und wie sie ungleichberechtigt beurteilt werden. Die Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern war nicht immer eine Selbstverständlichkeit, aber inzwischen ist die Gleichberechtigung für viele Menschen der Welt wichtig.

Der Begriff *Gleichberechtigung* hat Wurzeln auch in der nachhaltigen Entwicklung, sowie aller Menschenrechte. Nachhaltige Entwicklung besteht, wie man vielleicht denken kann, nicht nur aus Umweltfragen, sondern auch die Fragen der menschlichen Bedürfnisse spielen eine wichtige Rolle und sind ein wichtiger Teil der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Gendergleichberechtigung als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist auch relevant für die Schule. Es ist nicht ausreichend, dass die SchülerInnen wissen, was Gendergleichberechtigung bedeutet oder wie es angefangen hat. Es muss gelernt werden, wie wir Menschen damit umgehen können und vor allem, wie die SchülerInnen in der Grundschule einen Unterschied machen können. Ein Grundverständnis für nachhaltige Entwicklung ist also zentral für die Bildung nachhaltiger Entwicklung und von nachhaltiger Gleichberechtigung (BNE, o.J.a).

Es ist relevant über Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern (im weiteren Gendergleichberechtigung) in der Schule zu sprechen, weil dies unter anderem ein wichtiger Punkt in Skolverkets Kapitel über Grundwerte in der Schule ist:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet,  
alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan  
människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (Skolverket, 2019, S. 5)

Im Unterricht sollte die Gendergleichberechtigung also thematisiert werden, weil, laut Skollagen (2010:800), jeder einzelne Angestellte in einer Grundschule die Verantwortung

trägt, diese Themen aufzugreifen. Aufgrund dessen ist es auch bedeutend, dass das Thema in Deutsch als Fremdsprache (DaF) aufgegriffen wird. Skolverket (2019) trägt die Verantwortung den Schulen und Lehrern ausreichend Material zur Verfügung zu stellen, damit sie mit Gendergleichberechtigung arbeiten können. Es wird an dieser Stelle untersucht wie die Schule damit umgehen sollte und ob es überhaupt konkrete Lösungen gibt, wie man mit Gendergleichberechtigung konkret im DaF-Unterricht arbeiten kann. Eine normkritische Perspektive könnte relevant sein, um das Thema Gendergleichberechtigung aufzugreifen, weil somit die Gendernormen und traditionelle Machtordnung zwischen Frauen und Männern in Frage gestellt werden können.

## 1.1. Fragestellung

Das Ziel dieser Arbeit ist, die Lehraspekte der Gendergleichberechtigung darzustellen und zu untersuchen, wie sie im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Dies wird mit Hilfe dieser zwei Fragen problematisiert:

- Was steht in Schuldokumenten über Gendergleichberechtigung?
- Wie könnte normkritisch mit Gendergleichberechtigung im DaF-Unterricht umgegangen werden?

## 1.2. Aufbau der Arbeit

Um Gendergleichberechtigung aufzugreifen zu können, wird als erstes eine Zusammenstellung des geschichtlichen Hintergrunds der nachhaltigen Entwicklung skizziert. Hier wird erörtert, welchen Einfluss nachhaltige Entwicklung auf unser Leben hat. Danach folgt eine Begriffserklärung von den Begriffen *Gender* und *Geschlecht*, um aufzeigen zu können, warum sie unbedingt auseinander gehalten werden sollen. Sowohl wird der Begriff *Gendergleichberechtigung* erörtert. Dies ist relevant, um danach genauer auf das Thema Gendergleichberechtigung einzugehen und danach darlegen zu können, wo Gendergleichberechtigung ihren Ausgangspunkt hatte und wie damit im DaF-Unterricht gearbeitet werden kann. Für diese Arbeit ist auch bedeutend, den Lehrplan der schwedischen Grundschule zu betrachten und wie er sich verändert hat. Damit kann beleuchtet werden, welche Rolle Gendergleichberechtigung in der Schule spielt und wie signifikant das Thema im Lehrplan ist. Natürlich sollte auch nicht vergessen werden, dass die normkritische Perspektive analysiert werden muss und damit auch, was die befindliche Forschung über Normenkritik im DaF-Unterricht sagt und wie Gendernormen problematisiert werden können.

Um die oben gestellten Fragen möglichst umfassend zu beantworten, wird es abschließend noch eine Diskussion geben.

## 2. Nachhaltige Entwicklung

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, wo Gendergleichberechtigung seinen eigentlichen Ursprung hatte. Als erstes wird eine Zusammenfassung der Geschichte nachhaltiger Entwicklung erstellt und der Begriff *Bildung für nachhaltige Entwicklung* verdeutlicht. Dies wirkt als Einführung für die soziale Dimension der Gleichberechtigung, welches als nächstes thematisiert wird. Die Konzepte *nachhaltige Entwicklung* und *Gleichberechtigung* bilden die Grundlage der Forschungsübersicht.

Nachhaltige Entwicklung ist ein manchmal unbewusster Teil unseres Alltags, aber trotzdem ist der Begriff komplex und schwer definierbar. Laut Eser (2011, S. 28-29) kann das Wort *nachhaltig* als ein Zustand beschrieben werden, der langfristig bleibt. Dass etwas nachhaltig ist, bedeutet nicht zwangsläufig, dass es positiv oder negativ ist, sondern einfach nur, dass die Folgen langfristig bestehen. Jedoch gibt es Handlungen, die einen positiven oder negativen Einfluss auf die Zukunft haben. Dass viele Tiere langsam ausgerottet werden ist beispielsweise eine negative Folge von Handlungen der Menschen, wobei das Bewusstsein der Menschen, auch dazu führen kann, dass viele etwas Gutes für die Zukunft tun. Einige essen vegetarisch, andere trennen ihren Müll und wiederum andere fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln anstatt mit dem Auto.

Der sächsische Oberberghauptmann Hans Carl von Carlowitz war, 1713, der erste Mann in Deutschland, der die Idee von Nachhaltigkeit schriftlich dokumentierte. Sein Gedanke war es, dass nur so viele Bäume gefällt werden sollten, wie auch nachwachsen konnten. Andererseits wollte er auch, dass ein Anbau für Holz organisiert werden sollte, damit es eine nachhaltige Nutzung des Holzes geben konnte (Spindler, o.J., S. 3-5). Somit kann gesagt werden, dass Ökologie und Ökonomie die Grundgedanken einer nachhaltigen Entwicklung waren. Die Bäume sollen zwar für einen ökonomischen Gewinn genutzt werden, aber die Bäume sollen auch eine Chance haben, wieder nachzuwachsen, um so einen ökologischen Gewinn machen zu können. Umwelt und Wirtschaft sind also in Einklang miteinander zu bringen. Bei der Aussage von Carlowitz wurde schon deutlich, dass es wichtig ist, weitere Perspektiven in die nachhaltige Entwicklung mit einzubeziehen. Das sind Umwelt und Wirtschaft zum einen, aber auch die menschlichen Bedürfnisse nach Wohlstand zum anderen. Bei gleichzeitiger

Beachtung dieser Aspekte ergibt sich das Dreisäulen-Modell der nachhaltigen Entwicklung; ‚ökonomische Nachhaltigkeit‘, ‚ökologische Nachhaltigkeit‘ und ‚soziale Nachhaltigkeit‘ (Eser, 2011, S. 29-30). Die drei sogenannten ‚Dimensionen‘ des Modells sollen gleichmäßig beachtet werden, was bedeutet, dass alle Menschen der Welt, darauf achten müssen wie mit der Umwelt, der Wirtschaft und mit den Mitmenschen umgegangen werden soll. Dies bedeutet auch, dass die Bedürfnisse der Menschen befriedigt werden sollen, während die Menschen zur gleichen Zeit eine Verantwortung tragen, die Grundbedürfnisse zukünftiger Generationen zu gewährleisten (ebd.). Die soziale Nachhaltigkeit spielt in dieser Arbeit die zentrale Rolle, da zu dieser Dimension das Thema Gleichberechtigung gehört.

Es gibt 17 globale Ziele, aufgestellt von der UNESCO, die bis 2030 zu erreichen sind (im weiteren Agenda 2030) und für eine bessere Welt sorgen sollen. Beispielsweise sollen bis dahin Armut und Hunger beseitigt werden, die Umwelt vollkommen geschützt und Gleichberechtigung unabhängig von beispielsweise Alter, Herkunft, Religion oder Gender erreicht werden. Um diese Ziele zu erreichen, ist es von großer Wichtigkeit, dass alle Kinder und Jugendlichen universal eine qualitätsvolle Bildung erhalten (Bildung für nachhaltige Entwicklung [BNE], o.J.a). Die soziale Dimension des Dreisäulen-Modells legt also den Fokus auf die soziale Gerechtigkeit, unter anderem Gleichberechtigung, welches hier das Hauptthema ist. Eine soziale Gleichberechtigung ist essenziell, um Konflikte zwischen Menschen zu vermeiden. Eine ungleichberechtigte Gesellschaft könnte zu mehreren negativen Konsequenzen führen. Es kann sich um Ungerechtigkeiten der Gender handeln, wie beispielsweise die Lohnunterschiede und andere ungleiche Arbeitsbedingungen zwischen Frauen und Männern. Genauso könnte es sich um grundlegende Menschenrechte handeln, sowie das Recht, über sein eigenes Leben zu bestimmen. Im schlimmsten Falle können Ungerechtigkeiten zum Krieg führen.

## 2.1. Bildung für nachhaltige Entwicklung

Mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist (laut UNESCO-Weltaktionsprogramm, BNE, o.J.b) gemeint, dass alle Menschen lernen sollen, wie man denkt und handelt, um eine nachhaltige Entwicklung zu erreichen. Vor allem zu verstehen, wie die Handlungen, die wir heute als Menschen betreiben, unsere zukünftigen Generationen beeinflussen werden. Eine Bildung für nachhaltige Entwicklung sei wichtig, um den Auszubildenden eine Möglichkeit zu geben, die Gesellschaft zu verstehen und ein kritisches Denken zu entwickeln, meint BNE

(o.J.b). Das Ziel ist, dass die Lernenden sich zu WeltbürgerInnen entwickeln und alle Aspekte der nachhaltigen Entwicklung berücksichtigen können. In der Agenda 2030 heißt es, dass ein Ziel sei,

[b]is 2030 [sicherzustellen], dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung (Vereinte Nationen, 2015, S. 18).

Im Herbst 2013 wurde das Projekt *Global Action Programme (GAP) on Education for Sustainable Development* gestartet, nachdem Schweden zusammen mit Deutschland und Japan einen Vorschlag präsentierte; mit Hilfe der Erfahrungen der letzten Jahrzehnte solle die Arbeit für Bildung für nachhaltige Entwicklung erweitert werden. Als dann letztendlich *GAP 2019* ausgelaufen ist, wurde ein neues Projekt, *education for sustainable development for 2030* (BNE), gestartet, um mit Bildung für nachhaltige Entwicklung weiterzuarbeiten (UNESCO, 2020). Für solch eine Bildung sollen LehrerInnen und SchülerInnen mit ausreichenden Lehrmitteln ausgestattet und vorbereitet werden (BNE, o.J.a). Die Relevanz von BNE für die Grundschule erkennt man also dadurch, dass die SchülerInnen damit ein Verständnis von den zukünftigen Konsequenzen unserer Handlungen entwickeln. Mit Hilfe von Bildung haben Kinder und Jugendliche bessere Voraussetzungen zur Durchführung von Veränderungen.

### 3. Gender und Gendergleichberechtigung

Den Unterschied zwischen *Gender* und *Geschlecht* (Sexus) wurde in der Einleitung kurz beschrieben. Hier wird dennoch versucht, diesen Unterschied deutlicher zu erklären, um aufzuzeigen, wie wichtig es ist, diese Begriffe auseinanderzuhalten. Darüber hinaus ist auch *Gendergleichberechtigung* ein sehr komplexer Begriff und wird im folgenden Kapitel auch behandelt. Die früheren Lehrpläne und der gegenwärtige Lehrplan werden danach beide zusammengefasst. Abschließend wird im Kapitel über Normkritik geschrieben und wie dies im Unterricht verwendet werden könnte.

### 3.1. Begriffserklärung

Giddens und Sutton (2014, S. 413-414) meinen, dass die Unterschiede und behaupteten natürlichen Muster von Frauen und Männern, nicht unbedingt biologische Gründe haben müssen. Im Gegenteil sollte dies unbedingt bestritten werden und stattdessen die kulturellen Aspekte untersucht werden. Es sollte beachtet werden, dass die sozialen Interaktionen große Einflüsse auf das Formen des menschlichen Verhaltens haben (ebd.). Klar ist, dass die Anatomie der beiden Geschlechter sich unterscheiden. Laut den Soziobiologen Barasch, referiert in Giddens und Sutton (2014, S. 404-405), gibt es eine evolutionäre Erklärung zu den sexuellen Unterschieden. Männer produzieren Millionen von Spermien in ihrer Lebenszeit, während die Anzahl der Eier bei Frauen in ihrer Lebenszeit deutlich abnimmt. Dies führt zu einer Kluft, indem Männer ein mehr promiskuitives Verhalten zeigen als Frauen. Doch obwohl die Anatomie unterschiedlich sein mag, sind hauptsächlich die Erwartungen der Gesellschaft, wie die Geschlechter zu Schau gestellt werden sollen, entscheidend dafür, was als männlich oder weiblich angesehen wird. Wie sie sich kleiden sollen und ob sie sich schminken sollen oder nicht (Hedlin, 2010, S. 16). Es wird heute noch über die biologischen Aspekte des Verhaltens der beiden Geschlechter gesprochen und es ist nach hundert Jahren immer noch nicht deutlich, wie die psychosozialen Aspekte, wie z.B. das Verhalten zwischen Gender, verstanden werden sollen (Giddens & Sutton, 2014, S. 404).

Da aber der Begriff *Geschlecht* nur die physiologischen und anatomischen Gesichtspunkte erfasst, sollte er nicht in sozialer Hinsicht genutzt werden. Besser ist es, den Begriff *Gender* zu verwenden, da dieser Begriff direkt auf die sozialen und kulturellen Konstruktionen hinweist. Denn es ist nicht eindeutig, dass das biologische Geschlecht mit den konstruierten Vorstellungen, was männlich und weiblich ist, automatisch zusammengehören. Es ist nicht allzu ungewöhnlich, dass Menschen im falschen Körper geboren werden und dies ‚korrigieren‘ wollen, indem sie entweder ihr Geschlecht ändern oder sich den Erwartungen und dem Lebensstil des ‚anderen‘ Gender anpassen (Giddens & Sutton, 2014, S. 413).

Gender ist aber nicht nur die soziale Konstruktion von Frauen und Männern, sondern auch eine soziale Konstruktion der *Beziehungen* zwischen Frauen und Männern, bei der die Gesellschaft eine deutliche Trennung macht. Es ist eine Konstruktion, wo Männer die Norm der Gesellschaft ausmachen und die Frauen eine Unterordnung repräsentieren, welches zu einer ‚unbewussten‘ Ungleichheit der Geschlechter führt (Council of Europe, 1998, S. 8).

Deshalb ist es von großer Bedeutung, dass die Gesellschaft intensiv dafür arbeitet, um eine Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männer zu erreichen.

Der Begriff *Gleichberechtigung* ist in der deutschen Sprache ein Oberbegriff und kann für mehrere Aspekte verwendet werden. Laut *Duden* wird Gleichberechtigung als ‚gleiches Recht‘ beschrieben und es können somit alle Menschen gemeint sein. In der schwedischen Sprache gibt es jedoch zwei verschiedene Begriffe, und zwar *jämställdhet* und *jämlikhet*. Die beiden Begriffe werden unterschieden, indem *jämställdhet* spezifisch die Gleichberechtigung der verschiedenen Gender aufgreift und *jämlikhet* auf restliche Aspekte der Gleichberechtigung hinweist, wie beispielsweise ethnische Zugehörigkeit, Alter, Behinderung und sexuelle Orientierung (Larsson & Jalakas, 2008, S. 34). Im Weiteren wird spezifisch auf Gender geachtet, und der Begriff *Gendergleichberechtigung* erscheint deshalb passender für diese Arbeit.

Zur globalen Gendergleichberechtigung schreiben die Vereinten Nationen (VN) (2015, S. 19) unter anderem, dass „[e]ine solide Politik und durchsetzbare Rechtsvorschriften zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und der Selbstbestimmung aller Frauen und Mädchen auf allen Ebenen beschlossen und verstärkt werden soll“. 2006 hat die Regierung in Schweden, mit Unterstützung von Agenda 2030, ein gendergleichberechtigungspolitisches Ziel verabschiedet, wo steht, dass Frauen und Männer den gleichen Einfluss haben sollen, die Gesellschaft und ihr eigenes Leben zu prägen (Regeringen, 2017, S. 24). Dieses Ziel ist in folgende sechs Unterziele aufgeteilt (Jämställdhetsmyndigheten, 2019):

1. Gleichmäßige Verteilung von Macht und Einfluss
2. Ökonomische Gleichberechtigung
3. Gleichberechtigte Ausbildung
4. Gleichmäßige Verteilung von der unbezahlten Haus- und Pflegearbeit
5. Gleichberechtigte Gesundheit
6. Die Männergewalt soll aufhören

Die gendergleichberechtigungspolitischen Ziele werden mit Hilfe der Arbeit für *Gendermainstreaming* durchgeführt. Gendermainstreaming ist eine politische Gesamtstrategie, die es in vielen Ländern gibt, unter anderem Schweden und Deutschland. Es

handelt sich darum, die Gendergleichberechtigungsfrage als eine selbstverständliche Frage in allen Bereichen der Gesellschaft einzuführen. Es muss also in jeder Entscheidung oder Maßnahme beachtet werden, dass sowohl die Bedürfnisse der Frauen wie auch die des Mannes gleichermaßen berücksichtigt werden (Jämställdhetsmyndigheten, 2021; Regeringskansliet, 2019). Diese Entscheidungen sind auch diejenigen, die die Schule betreffen und deshalb ist diese Strategie auch für die Schule relevant. Der Begriff Gendermainstreaming ist in *Skolverkets Läroplan* jedoch nicht formuliert, sondern es wird stattdessen pointiert, dass Gendergleichberechtigung ein zentraler Aspekt der Schule sei.

In *Skollagen* (SFS 2010:800) steht, dass die Grundschule in Schweden die Menschenrechte und demokratischen Werte als Grundlage für den Unterricht verwenden sollen. Gleichberechtigung in aller Form, damit auch Gendergleichberechtigung, sind Teil der Menschenrechte. Laut Wikstrand und Lindberg (2015, S. 13) steht Gender nicht spezifisch in *Skollagen* als eigenständiger Punkt, vielmehr als Punkt, wo über Gleichberechtigung geschrieben wird und wo sie in den gendergleichberechtigungspolitischen Zielen eingehen, aber nicht im Vordergrund stellen. Die Arbeit mit Gendergleichberechtigung in der Schule soll die sozialen Konstruktionen in Frage stellen.

In *Diskrimineringslagen* (2008:567) werden nur die Termen *Geschlecht* (Sexus) und *Transgender* aufgegriffen. Geschlecht bedeutet also, dass jemand entweder eine Frau oder ein Mann sei, während Transgender ein Begriff sei für diejenigen, die sich weder als Frau noch als Mann identifizieren. *Diskrimineringslagen* (2008:567) schildert, dass Diskriminierung aktiv entgegengewirkt werden sollte, egal welchem Geschlecht oder welcher Transgender-Identität eine Person zugehört oder zugehören will.

### 3.2. *Gendergleichberechtigung* als historischer Begriff

Gendergleichberechtigung war nicht immer ein Selbstverständnis, wenn überhaupt gesagt werden kann, dass es das heute ist. Dafür kann es mehrere Gründe geben. Eine Theorie von Padrutt (1988), über die Weltanschauung, beschreibt beispielsweise eine Herausforderung, die es in der nachhaltigen Entwicklung geben kann. Menschen haben nämlich schon lange die Welt als Objekt gesehen und sich von anderen Menschen und andere Lebewesen distanziert, egal ob es um beispielsweise eine andere Hautfarbe oder ein anderes Gender geht. Er meint auch, dass der Mensch sich eher von der Umwelt und anderen Menschen distanzieren, als es zu

schaffen, aus der Umwelt eine Mitwelt zu gestalten. Der Mensch steht, laut Padrutt (1988, S. 124), als „Beobachter vor dem Käfig, der ihn vom Tier und dessen Lebensraum trennt“. Der Mensch trennt sich vom Tier im Käfig und stellt fest, dass sie unterschiedlich sind. Diese Metapher wird in dieser Arbeit deshalb relevant, weil sie die Kluft zwischen Frauen und Männern darstellt. Man könnte z.B. sagen, dass Männer sich von den Frauen distanzieren und feststellt, dass sie unterschiedlich sind und deshalb unterschiedliche Bedingungen haben sollten.

Der Kampf für Gendergleichberechtigung in Schweden hat, laut Giddens und Sutton (2014, S. 429), ihren Startpunkt in dem Industrialismus im späten 19. Jahrhundert. Die Frauen forderten gleichberechtigte Wahlen und den selben Zugang zu politischer Macht wie ihn die Männer hatten. Auf das Recht auf eine Ausbildung und Selbstversorgung wurde auch bestanden. Dies galt als erste Welle der feministischen Bewegung (Giddens & Sutton, 2014, S. 429). Im Jahr 1919 erhielten die Frauen in Schweden das Wahlrecht und 1921 durften die ersten fünf Frauen Plätze in der Regierung einnehmen (Jämställdhetsmyndigheten, 2020).

Die zweite Welle des Feminismus kam während der Bürgerrechtsbewegung in den 1960er und 1970er Jahren. Es wurde nun gefordert, dass Frauen berechtigt sind, die Kontrolle über ihr eigenes Leben zu übernehmen. Es war der Versuch, Feminismus in der befindlichen Politik zu implementieren. Allerdings wurde diese Bewegung ab dem Jahr 1980 in Frage gestellt. Es schien so, als ob die Anforderungen aus der typischen Perspektive einer ‚weißen Frau der Mittelschicht‘ entworfen war. Man entdeckte, dass alle Frauen doch nicht gleich sind, sondern, dass verschiedene Erfahrungen und verschiedene Bedingungen auch verschiedene Interessen und Bedürfnisse des Feminismus hervorheben (Giddens & Sutton, 2014, S. 429-430). Im Jahr 1979 kam das Gesetz *jämställdhetslagen*, das Frauen und Männer gleichberechtigt stellt und auch das Recht auf gleiche Arbeitsbedingungen enthält (Jämställdhetsmyndigheten, 2020).

Mitte 1990 und Anfang 2000 gab es in der Welt viele Veränderungen. Unter anderem entwickelten sich in dieser Zeit die Globalisierung, Multikulturalismus und die digitale Revolution. Es wuchs eine neue Generation heran, für die Einflüsse der ersten zwei Wellen selbstverständliche Rechte waren und kulturelle Vielfalt als Normalität galt, meinen Giddens und Sutton (2014, S. 430-431). Anstatt sich in der dritten Welle so viel auf die Grundrechte zu konzentrieren, da dies schon ‚erzielt‘ war, lag nun der Fokus auf Selbstbestimmung. Dies

bedeutete, dass Frauen das Recht einforderten, sich so kleiden und sein zu dürfen, wie sie wollen, ohne dass sie belästigt oder vergewaltigt werden (ebd.). Mitte 1990 mussten letztendlich auch alle politischen Parteien in Schweden Stellung nehmen. Die linksorientierten Parteien wollten eine kollektive politische Lösung zu den Ungleichheiten der Gesellschaft finden, während die liberalkonservativen Parteien eher eine individuelle Lösung suchten. Heutzutage thematisieren fast alle Parteien in Schweden auf irgendeiner Art und Weise Gendergleichberechtigung (Wottle & Blomberg, 2011, S. 105).

Laut Giddens und Sutton (2014, S. 430-431) sei es so, dass Feminismus in der dritten Welle nun durch Ausbildung und Wissen durchgesetzt und dadurch stärker etabliert wird, sowohl in der Gesellschaft als auch in der Politik. Wie oben genannt, ist eine Bildung für nachhaltige Entwicklung sehr wesentlich, um Gleichberechtigung zu erreichen. ‚Wissen ist Macht‘ und mit Wissen kann die Welt nachhaltig verändert werden.

### 3.3. Gendergleichberechtigung im Lehrplan

Der Lehrplan für die Schule in Schweden sah nicht immer so aus, wie er heute aussieht. Deshalb wird es als erstes eine Zusammenfassung von Gendergleichberechtigung in früheren Lehrplänen geben, bevor es letztendlich eine Analyse vom gegenwärtigen Lehrplan geben wird.

#### 3.3.1. Gendergleichberechtigung in früheren Lehrplänen

Es gibt viele Textzeilen im Lehrplan für die Grundschule über Gendergleichberechtigung. Zum Beispiel wird ein Teil des Auftrags der Schule wie folgt beschrieben:

Skolan ska verka för jämställdhet. Skolan ska därmed gestalta och förmedla lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter för alla människor, oberoende av könstillhörighet. I enlighet med grundläggande värden ska skolan också främja interaktion mellan eleverna oberoende av könstillhörighet. Genom utbildningen ska eleverna utveckla en förståelse av hur olika uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt kan påverka människors möjligheter. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska könsmönster och hur de kan begränsa människors livsval och livsvillkor. (Skolverket, 2019, S. 7)

Gleichberechtigung ist also offenbar ein wichtiger Bestandteil des Lehrplans in den schwedischen Schulen. Wernersson (2014, S. 455-460) schreibt, dass die Formulierung betreffend Gendergleichberechtigung seit dem ersten Lehrplan für die Grundschule (Klasse 7-9) 1962 (Lgr62) jedoch eine leichte Veränderung erlebt hat. In Lgr62 wurde Gleichberechtigung in einen Zusammenhang gebracht, wo Demokratie und Gerechtigkeit im Fokus stand. Gender hat in diesem Lehrplan keinen Platz für sich allein gefunden und bleibt somit noch zu allgemein formuliert. Dies würde heißen, dass Gleichberechtigung nicht notwendigerweise aufgegriffen werden muss, wenn die LehrerInnen es nicht wollen (Wernersson, 2014, S. 455-456).

Im zweiten Lehrplan 1969 (Lgr69) wurde die individuelle Vorbereitung der zukünftigen aktiven Mitbürgerschaft stark betont. Schon in der Schulzeit soll jede Person üben, in Gemeinschaften klarzukommen und ein Verständnis für Solidarität und Zusammenarbeit zu entwickeln. Die Genderfrage entstand und wurde in die Schularbeit aufgenommen und integriert. Aktuelle Bedingungen sollen in Frage gestellt werden und Genderrollen haben jetzt letztendlich einen eigenen Teil im Lehrplan bekommen, indem die Gleichberechtigungsziele in verschiedenen Formulierungen dokumentiert wurden. Mädchen und Jungs sollen in der Schule vor die gleichen Anforderungen gestellt werden und es soll nicht mehr oder weniger von einem der Geschlechter verlangt werden. Es sollte kritisch über Genderrollen diskutiert werden, um die Einstellungen der Schüler zu ändern. Relevant ist auch, dass die ersten zwei Lehrpläne von einer sozialdemokratischen Regierung herstammten (Wernersson, 2014, S. 456-457).

Da Schweden zwischen 1979 und 1982 eine konservativliberale Regierung hatte, kam sogleich der dritte Lehrplan (Lgr80). Dies bedeutete, dass die Schule nicht mehr weltanschaulich und sozial gefärbt sein sollte, sondern sich auf die Lernziele fokussieren sollte. Gleichberechtigung war immer noch ein Teil des Lehrplans, jedoch kürzer und einfacher formuliert (Wernersson, 2014, S. 457-458).

Der vierte Lehrplan 1994, revidiert 1998, bekam die Abkürzung Lpo94/98. Es wurde nun bedeutsam, dass die Schule aktiv und bewusst Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern fördert und Gendernormen entgegenwirkt. Es wurde auch wichtiger, für gleichberechtigte Lebensbedingungen, Ökonomie und Identität zu argumentieren, als es wichtig war eine gleichmäßige Verteilung der Hausarbeit zu schaffen (Wernersson, 2014, S.

458-459). Im gegenwärtigen Lehrplan können viele Formulierungen über Gendergleichberechtigung gefunden werden, was im folgenden Kapitel diskutiert wird.

### 3.3.2. Gendergleichberechtigung im gegenwärtigen Lehrplan

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Alla sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. (Skolverket, 2019, S. 5)

Dieses Zitat ist eins von vielen Beispielen von Skolverkets Formulierungen über Gleichberechtigung im Lehrplan. In der Grundschule sollen, laut dem Lehrplan (Skolverket, 2019, S. 5-16), die Menschenrechte, Menschenwürde und die Freiheit selbst zu entscheiden eine große Bedeutung haben. Es sollte vermittelt werden, dass Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern wertvoll und bedeutend für das Zusammenleben mit anderen Menschen und der Gesellschaft ist. Offene Diskussionen und Sachkenntnis sind das Fundament für eine aktive Entgegenwirkung gegen eine fremdenfeindliche und intolerante Umwelt. Alle Lehrkräfte der Grundschule sollen die Werte des Schulgesetzes und des Lehrplanes beachten und anwenden. Werte, die dem Schulgesetz oder dem Lehrplan widersprechen, sollen ausdrücklich bekämpft werden (vgl. ebd.).

Es ist von großer Bedeutung, dass die SchülerInnen Verständnis dafür bekommen, wie mit Gleichberechtigung umzugehen ist. Die demokratischen Grundlagen sollen behandelt werden und somit den SchülerInnen eine Möglichkeit gegeben werden, die Gesellschaft zu verstehen. Es sind die unterschiedlichen Wahrnehmungen des Menschen, die eine Auffassung von Gender gestalten und entscheiden, was weiblich und was männlich ist. Deshalb ist es wichtig, dass kritisch mit den Vorurteilen gearbeitet wird, um klarzustellen, dass sie eher als Hindernisse wirken, als Verständnis für unsere Mitmenschen zu schaffen. Unabhängig von der Genderzugehörigkeit sollen die Rechte und Möglichkeiten aller SchülerInnen von der Schule geachtet und gefördert werden. Die LehrerInnen tragen die Verantwortung, den SchülerInnen diese Kenntnisse zu vermitteln und eine offene Diskussion über Gendermuster, verschiedene Meinungen und Werte zu führen. Grundschulische Lehrkräfte und andere

Angestellte werden aufgefordert, alle Formen von Diskriminierung ernst zu nehmen und notwendige Gegenmaßnahmen einzusetzen (ebd.).

Alle SchülerInnen sollen die Möglichkeiten bekommen, sich zu verantwortungsvollen MitbürgerInnen zu entwickeln, wodurch sie eigene Entscheidungen treffen können, ohne dass andere Mitmenschen durch Diskriminierung zu Schaden kommen. Nach der neunten Klasse sollen alle SchülerInnen gelernt haben, wie sie sich kritisch mit der Gesellschaft, deren Normen und Erwartungen, den Werten der Demokratie sowie den menschlichen Rechten auseinandersetzen können. Es sollte auch mit Hilfe der Lehrkräfte deutlich gemacht werden, dass alle SchülerInnen das gleiche Recht haben, ihre Persönlichkeiten im Klassenzimmer zu entfalten und bei Entscheidungen den gleichen Einfluss haben dürfen. Egal welchem Gender sie zugehören oder zugehören wollen (vgl. ebd.). Laut Skolverket (2019, S. 17) soll auch die Schulleiterin oder der Schulleiter eine interdisziplinäre Arbeit ermöglichen, durch die diese Fragen in die verschiedenen Fächer der Schule integriert werden.

In *Skolverkets kursplan för moderna språk* steht unter anderem: „Genom undervisningen i ämnet moderna språk ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där språket används” (Skolverket, 2019, S. 65). Auch in Deutschland ist Gendergleichberechtigung ein Teil der Lebensbedingungen und gesellschaftliche Fragen und es kann somit argumentiert werden, dass Gendergleichberechtigung nicht nur allgemein im Lehrplan formuliert wird, sondern auch spezifisch im DaF-Unterricht relevant ist.

### 3.4. Gendernormen in der Schule

Was sind denn überhaupt Normen? Normen sind z.B. Verhaltensweisen oder äußere Erscheinungen, die in der Gesellschaft als Normalität akzeptiert werden. Normen sind so normalisiert, dass sie für manche als eine Selbstverständlichkeit funktionieren. Dadurch wird es leicht, sich diesen Normen entsprechend zu verhalten und sie als Geborgenheit zu verstehen. Zumindest bis jemand diesen Normen nicht länger entspricht oder von diesen abweicht. Beispielsweise kann es sich um andere sexuelle Orientierungen als Heterosexualität handeln, oder wenn das Fußballspiel von Frauen gespielt ausdrücklich als ‚Frauenfußball‘ bezeichnet wird, jenes von Männern jedoch ohne Genderspezifizierung als ‚Fußball‘.

Normenabweichendes Verhalten sollte nicht als etwas Negatives gesehen werden, nur weil die Majorität es nicht verstehen mag, sondern einfach nur als etwas, was nicht den Normen entspricht (Wikstrand & Lindberg, 2015, S. 30-31).

Laut Wikstrand und Lindberg (2015, S. 31), fängt eine normkritische Verhaltensweise damit an, zu analysieren und zu diskutieren, welche Normen in der Schule grundsätzlich präsent sind. Es geht darum, diese Normen aufzugreifen und sie kritisch zu hinterfragen. Es ist auch von großer Bedeutung, dass das Material, welches im Klassenzimmer verwendet wird, kritisch betrachtet wird. Auch Hedlin (2010, S. 28) meint, dass es relevant ist, über Normen zu sprechen und sie vor allem mit Neugier zu betrachten. Zu analysieren, warum sie etabliert sind und zu thematisieren, wie sie nicht unkritisch weitergeleitet werden, ist zentral, damit die Schüler nicht unbewusst die Normen annehmen und denken, dass sie das einzig richtige sind. Larsson (2014, S. 669) erläutert, dass es in einer genderbewussten Didaktik bedeutungsvoll ist, dass SchülerInnen ein Bewusstsein entwickeln und verstehen, wie ihr Denken und ihre Aktionen von den Vorstellungen davon, wie man sein sollte, geprägt werden. In diesem Falle wird von der Machtordnung des Genders gesprochen, wobei die Herausforderungen darin liegen, sich von der traditionellen Machtordnung zwischen Frauen und Männern zu distanzieren. Eine normkritische Pädagogik fordert die SchülerInnen heraus, unter anderem solche Machtrelationen in der Gesellschaft und im Klassenzimmer in Frage zu stellen (Bromset & Sörensdotter, 2012, S. 45-46).

Laut einem Bericht von *Skolinspektionen* (2020, S. 5-6) wird die Arbeit für Gleichberechtigung durch die Schulleitung der Grundschule als generell mangelhaft bewertet. Es wird dargelegt, dass die Bemühungen um die Sicherheit (trygghet) der SchülerInnen selten mit der Arbeit für Gleichberechtigung verbunden sind. Es wurden mehrere Umfragen in Schulen über Sicherheit durchgeführt. Hierbei gibt es auch die Möglichkeit, die Genderzugehörigkeit der SchülerInnen zu dokumentieren. Die Auswertung von *Skolinspektionen* (2020, 14-15) zeigt jedoch, dass Gendermuster selten angegeben werden. Die Umfragen werden offenbar mehr als eine generelle Umfrage zum Thema Gleichberechtigung an Schulen angesehen und weniger als Umfrage zum Thema Genderverteilung. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass viele Mädchen das Gefühl haben, in der Schule nicht sicher vor Diskriminierungen und Belästigungen zu sein. Es handelt sich um verschiedene Arten von Diskriminierung in Bezug auf Gender, beispielsweise Jungs, die wegen ihrer femininen Art geärgert werden, oder Mädchen, die herablassende

Kommentare durchstehen müssen, weil sie gerne Fußball spielen (Skolinspektionen, 2020, S. 16). Angestellte, die von *Skolinspektionen* (2020) befragt wurden, meinten, dass Normen oft erst problematisiert werden, wenn etwas Konkretes in der Schule passiert ist. Die LehrerInnen der Schulen versuchen, eine faire Verteilung der Gender zu gestalten. Oft ist es jedoch so, dass Jungs automatisch mehr Raum einnehmen und leider deswegen auch mehr Aufmerksamkeit bekommen. Die meisten Schulen haben hingegen aktive Methoden entwickelt, um eine gleichberechtigte Verteilung der Aufmerksamkeit im Klassenzimmer zu erreichen. Beispiele, die genannt werden, sind Namen ziehen oder die Fragen gezielt an diejenigen zu richten, die sich nicht melden (Skolinspektionen, 2020, S. 20-25).

Der Bericht von *Skolinspektionen* (2020, S. 25-26) ergibt, dass 28 von 29 untersuchten Schulen in mindestens einem Bereich Verbesserungspotenziale durch die Inspektion aufgezeigt bekommen haben. Dies bedeutet, dass die Bemühungen um Gleichberechtigung in Bezug auf Sicherheit der SchülerInnen noch nicht ausreichend sind. LehrerInnen sollen öfter und mehr konkret die Gleichberechtigungsfrage und die Normen diskutieren und problematisieren, um eine sichere Schulumgebung zu gestalten. Dies gilt sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb des Klassenzimmers.

### 3.4.1. Gendergleichberechtigung in Lehrwerken

Die traditionelle Machtordnung ist schon lange ein Problem in der Gesellschaft gewesen. Dies gilt auch für viele DaF-Lehrbücher, in denen die Frauen schon länger unterrepräsentiert waren. In den Fällen, wo Frauen jedoch repräsentiert waren, waren sie eindeutig den männlichen Repräsentationen unterlegen. Frauen bekamen generell weniger bedeutungsvolle Darstellungen als Männer, egal ob es um Arbeit, Eigenschaften oder Stereotype ging (Elsen, 2018a, S. 179-180). In einer Studie von Elsen (2018b, S. 49-51) zeigt das Ergebnis von 111 Ländern, dass es in den Sprachen mit geschlechtsbezogene grammatische Genera (wie im Deutschen *der, die, das*), eine Anknüpfung zu einer weniger gleichberechtigte Gendernorm im entsprechenden Land gibt. Anders ist es in den Sprachen mit anderen grammatischen Formen, sowie im Schwedischen, wo es keine geschlechtsbezogene grammatische Genera gibt. Eine Erklärung, warum männliche Benennungen häufiger vorkommen, könnte also sein, dass das generische Maskulinum in der deutschen Sprache etabliert ist. Dies bedeutet, dass die maskuline Form einer Personen- oder Berufsbezeichnung für alle Gender gelten (ebd.). Beispiele dafür könnten z.B. ‚Lehrer‘, ‚Polizisten‘ oder ‚Verkäufer‘ sein. Diese Form sollte,

laut Elsen (2018b, S. 49-51), unbedingt vermieden werden, da sie eine Unsichtbarmachung von Frauen betont. Stattdessen sollte eine andere Alternative gewählt werden, um darauf hinzuweisen, dass alle Gender gemeint werden. Eine bessere Alternative sei beispielshalber, diejenige, die in dieser Arbeit gewählt wurde, nämlich anstatt ‚Lehrer‘, ‚LehrerInnen‘ zu schreiben, oder eine genderneutrale Alternative zu verwenden, wie ‚Lehrkräfte‘.

Kegyés (2009, S. 4) schreibt, dass die Thematisierungen von Frauen und Männern in fast allen DaF-Lehrwerken auf verschiedene Arten und Weisen präsent sind. Manche legen den Fokus auf Gleichberechtigung, während andere nur die stereotypischen Kennzeichen für Gender beleuchten. Was aber gesagt werden kann, ist, dass die Unterschiedlichkeiten zwischen Frauen und Männern im Vordergrund stehen. Weibliche und männliche Merkmale sind Themen, die oft in Lehrbüchern vorkommen, wie beispielsweise Kleidung, Interessen, körperliche Merkmale und Verhaltensweisen.

Es ist für die Schule wichtig, die Auswahl der Lehrwerke einer gendergleichberechtigten Unterrichtsweise anzupassen. Lehrwerke haben die Funktion, die Kultur und das Zusammenleben in deutschsprachigen Ländern vorzustellen und darzustellen, welche Normen und Werte wichtig sind, unter anderem das Verhältnis von und zwischen Gender. Wie Elsen (2018a, S. 178-179) es anspricht, sind Lehrwerke ein guter Ausgangspunkt dafür, wie Genderrollen in neuen Sprachen verstanden werden können. Viele Lehrwerke benutzen das stereotypische Rollenverhalten als Vereinfachung der Texte und dies führt zu einer eingeschränkten Perspektive der SchülerInnen, schon von Anfang an. Genau deshalb ist eine normkritische Arbeit und Sichtweise ungemein aktuell, um diese Normen im DaF-Klassenzimmer zu beseitigen. Wenn Lehrwerke mit vielen eingeschränkten Normen im Unterricht verwendet werden, sollte dies mit einer kritischen Diskussion thematisiert werden (ebd.).

Elsen (2018a, S. 181-185) präsentierte eine Analyse von zwei Lehrwerken für DaF. Sie untersuchte unter anderem, wie oft Frauen respektive Männer in den Lehrwerken vorkommen, ihre Tätigkeiten und wie geschlechtsspezifisches Verhalten und Interessen sowie Sprache in den jeweiligen Lehrwerken repräsentiert werden. Die Lehrwerke, die analysiert wurden, sind *Motive* von Hueber (Erscheinungsjahr: 2016) und *Pluspunkt Deutsch* von Cornelsen (Erscheinungsjahr: 2016). In beiden Lehrwerken sieht Elsen (2018a, S. 181-185)

einen Fortschritt zu älteren Lehrwerken. Sie erscheinen deutlich ausgeglichener, wenngleich immer noch einige Stereotypen vorhanden sind.

Jedoch sind diese Lehrwerke für die Grundschule weniger relevant, da sie in Schweden nicht verwendet werden. Die Analyse wird aber dadurch interessant, dass hier ein Beispiel präsentiert wird, wie eine Darstellung von Frauen und Männer in DaF-Lehrwerken aussehen kann (vgl. Elsen 2018a).

## 4. Diskussion

In dieser Diskussion wird als erstes versucht, meine Frage mit Hilfe der oben präsentierten Literatur zu beantworten. Es wird auch die Frage gestellt, wie weiterhin mit einer normkritischen Perspektive gearbeitet werden kann.

### 4.1. Beantwortung der Fragestellung

Es wurde geklärt, dass der gegenwärtige Lehrplan einen großen Wert auf Gendergleichberechtigung legt. In den früheren Lehrplänen war Gleichberechtigung aber nicht unbedingt ein selbstverständliches Ziel im Unterricht. Es wurde deutlich, dass Demokratie und Gerechtigkeit im Lgr62 wichtig waren, ebenso die Vorbereitung auf eine aktive Mitbürgerschaft in der Gesellschaft im Lgr69. Im Lgr69 wurde jedoch schließlich ausführlicher über die Genderrollen diskutiert. Interessant ist, dass während der zweiten Feminismuswelle, wo die Selbständigkeit des eigenen Lebens der Frauen gefordert wurde und man versuchte, Feminismus politisch zu implementieren, die Gendergleichberechtigung auch in der Schule auf einmal wichtiger wurde.

Zwischen der zweiten und dritten Welle kam der Lgr80, wo plötzlich die Gleichberechtigungsfrage einfacher und knapper formuliert wurde als in Lgr69. Dies hing, laut Wernersson (2014), mit den politischen Veränderungen zusammen, als die Regierung konservativliberal wurde und der Fokus mehr auf die Lernziele gelegt wurde als auf die weltanschaulichen Aspekte des Lernens. In Verbindung mit der dritten feministischen Welle kam letztendlich der vierte Lehrplan, Lpo94/98, wo eine bewusste Gendergleichberechtigung gefördert wurde. Die weltlichen Veränderungen führten zu einem Bildungsfokus und das Wissen wurde ein mächtiges Werkzeug für den feministischen/gendergleichberechtigten Beistand. Im gegenwärtigen Lehrplan wird Gendergleichberechtigung in fast jedem Kapitel

deutlich erwähnt. Es gibt anschauliche Anweisungen für die LehrerInnen, was sie zu tun haben, um gendergleichberechtigte und kritische Verhaltensweisen zu fördern. Die gesellschaftlichen Fragen der deutschsprachigen Kultur sollen, laut dem Lehrplan, im DaF-Unterricht thematisiert werden. Es ist aber auch deutlich, dass es keine *konkreten* Vorschläge gibt, wie man mit Gendergleichberechtigung im DaF-Unterricht arbeiten könnte. Alle Formulierungen des Lehrplans sind freie Deutungen, wo die Lehrkräfte selber entscheiden können wie viel und wie oft sie sich mit Gendergleichberechtigung beschäftigen wollen. In DaF haben die Lehrkräfte viele Möglichkeiten, um auf Gendergleichberechtigung einzugehen. Wie Elsen (2018a) es beschrieb, ist es wichtig, normkritisch eine neue Sprache zu lernen, um Stereotypen von Anfang an entgegenzuwirken. Wenn dies ernst genommen wird, könnte, mit Hilfe einer gender- und normneutralen Perspektive, jede Unterrichtsstunde normkritisch werden.

BNE (o.J.b) beleuchten die Wichtigkeit der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Es ist nicht ausreichend, dass den SchülerInnen gesagt wird, was zu machen ist. Die Lernenden sollen, laut BNE (o.J.b) und Skolverket (2019), lernen, selbstkritisch zu sein und sich dadurch zu verantwortungsvollen MitbürgerInnen entwickeln. MitbürgerInnen, die eine wertvolle Bildung für nachhaltige Entwicklung erhalten haben, können auch verstehen, *warum* es wichtig ist, sich um die Zukunft Sorgen zu machen und aktiv für eine positive Nachhaltigkeit zu kämpfen. Wie auch Eser (2011) es erläuterte, sind die Bedürfnisse aller Menschen so zu beachten, dass auch die Bedürfnisse der nachkommenden Generationen befriedigt werden können. Mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung könnte das Verständnis dafür auch deutlicher werden und den SchülerInnen könnte klar gemacht werden, wie eine nachhaltige Zukunft zu erreichen ist. Die drei Säulen des Dreisäulen-Modells sollen unbedingt in der Schule bearbeitet werden, meiner Meinung nach in so vielen Fächer wie möglich, damit nachhaltige Entwicklung eine Normalität im Klassenzimmer wird. Beispielsweise könnte dies durch interdisziplinäre Arbeit erreicht werden oder durch verschiedene Arbeitsaufgaben über die globalen Ziele.

Interessant wird auch die Theorie der Weltanschauung von Padrutt (1988) für eine nachhaltige Gendergleichberechtigung. Wenn die SchülerInnen verstehen, was eine Weltanschauung charakterisiert, kann auch normkritisch damit gearbeitet werden. Die SchülerInnen fragen sich selbst, ob sie andere Menschen auf dieser Art betrachten und vielleicht können sie sogar verstehen, warum. Es kann oft unabsichtlich ein wir-und-die

anderen-Denken entstehen, ‚wir Männer und die Frauen‘ oder ‚wir Menschen und die Tiere‘. Wenn alle SchülerInnen lernen würden, wie miteinander gelebt werden kann, ohne Vorurteile oder Diskriminierungen, wäre die Welt ein besserer Ort. Dieses Ziel mag unmöglich klingen und Vorurteile können wir nicht so einfach ablegen. Umso wichtiger ist es, dass SchülerInnen lernen, kritisch zu sein und alles in Frage zu stellen. Ein Gesetz kann Gleichberechtigung nicht erzwingen, und genauso wenig kann der Unterricht Vorurteile löschen, aber eine Diskussion kann Sichtweisen erweitern und ein reflektierteres Bewusstsein entwickeln.

Giddens und Sutton (2014) haben gezeigt, wie wichtig es ist, dass die Begriffe Geschlecht und Gender auseinandergehalten werden. Es handelt sich um viel mehr als nur das Individuum, sondern auch um die Erwartungen und Vorurteile der Gesellschaft. Was sich in der Forschungsliteratur nicht genügend zeigt, ist die Perspektive *aller* Gender, und nicht nur die Perspektive der Frauen oder Männer, z.B. Transgender. Für eine normkritische Perspektive wäre dies relevant. Ebenso gibt es noch eine Perspektive, die sich in der Forschungsliteratur nicht zeigt, nämlich die Normalisierung der Gender. Es ist äußerst bedeutsam über Normen zu sprechen und sie kritisch zu diskutieren, aber es gibt auch Möglichkeiten neue Normen einzusetzen. Wenn ein DaF-Lehrwerk nicht normkritisch geschrieben ist, könnte die Lehrkraft mit anderen Mitteln arbeiten oder vielleicht sogar eigene Texte gestalten. Wenn Frauen und Männer nicht mehr die typischen männlichen und weiblichen Attribute tragen, sondern alle so akzeptiert werden, wie sie sind, verstehen auch die SchülerInnen, dass dies in Ordnung ist. Ein gutes Vorbild für die SchülerInnen zu sein, ist das A und O.

Zusammenfassend kann zu dieser Arbeit gesagt werden, dass nachhaltige Entwicklung der größte Teil des normkritischen Unterrichts ist. Eine Bildung für nachhaltige Entwicklung ist, wie erwähnt, ein komplexer Begriff. Wenn Lehrkräfte jedoch auf die drei Säulen einzeln eingehen und sie in kleinere Bausteine einteilen, ist es für die SchülerInnen leichter zu (be)greifen. Es kann auch gesagt werden, dass LehrerInnen im DaF-Unterricht eine eigene Initiative für das Thema ergreifen müssen, wenn die Schule, alternativ die Schulleitung, keine konkrete Arbeit für nachhaltige Entwicklung oder Gleichberechtigung ermöglicht, beziehungsweise sich nicht durch interdisziplinären Unterricht damit auseinandersetzt. Über eine Sache scheinen sich die meisten Ansätze der Forschungsliteratur aber zumindest einig zu sein: eine normkritische Perspektive fördert eine nachhaltige Gendergleichberechtigung.

## 4.2. Weitere Forschung für Gendergleichberechtigung im DaF-Unterricht

Es war nicht einfach, relevante Literatur für die Arbeit zu finden. Nachhaltige Entwicklung und Gleichberechtigung sind allgemein für alle Fächer relevant und daraus folgt unglücklicherweise eine geringe Auswahl an themenbezogener Literatur. Für eine weitere und noch umfangreichere Studie, wäre eine empirische Arbeit zum Thema notwendig. Hierbei könnte untersucht werden, wie normkritisch und gleichberechtigt ein DaF-Klassenzimmer eigentlich sein kann. Um auf diese Frage beantworten zu können, wäre es interessant zwei Schulen in Göteborg zu vergleichen und dabei zu untersuchen, wie sich die DaF-LehrerInnen der normkritischen Pädagogik stellen. Ebenso wäre es interessant, die aktuellen Lehrwerke zu betrachten; wie werden Frauen respektive Männer repräsentiert und wie stehen die DaF-LehrerInnen in der Grundschule dazu? Gibt es eine offene Reflektion oder sind sie unkritisch eingestellt? Elsen (2018a) hat zwei Lehrwerke analysiert, die jedoch in der Grundschule in Schweden nicht verwendet werden, da sie für den Gebrauch in Deutschland geeignet sind. Solch eine Analyse in der schwedischen Grundschule und die Lehrwerke, die etabliert sind, wäre für eine weitere Forschung interessant. Hier würde dann das Vorkommen aller Gender analysiert werden, nicht nur Frauen und Männer. Zwei Lehrwerke, die analysiert werden könnten, sind z.B. *Der Sprung* und *Alles Deutsch*.

## 5. Literaturverzeichnis

- Bromset, J., & Sörensdotter, R. (2012). Normkritisk Pedagogik. In: Genusvetenskapens pedagogik och didaktik [Elektronisk resurs]. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning. S. 43-55.
- Council of Europe. (1998). *Gender Mainstreaming, Conceptual framework, methodology and presentation of good practices*. Rapport av EU-rådet. Strasbourg. S. 7-21.
- Elsen, H. (2018a). Gender in Lehrwerken. *Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, 36(1), 178-187.

- Elsen, H. (2018b). Das Tradieren von Genderstereotypen-Sprache und Medien. *Interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, (30), 41-61.
- Eser, U. (2011). Bewahrung und Entwicklung: Nachhaltige Entwicklung als dialektische Figur. In: *Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung. Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft*. Hg. v. Studierenden Initiative Greening the University e.V. Marburg. S. 27–44.
- Giddens, A., & Sutton, P.W. (2014). *Sociologi*. (5. Auflage). Lund: Studentlitteratur. S. 403–433.
- Skolinspektionen. *Grundskolors arbete med jämställdhet [Elektronisk resurs]*. (2020). Skolinspektionen.
- Hedlin, M. (2010). *Lilla genushäftet 2.0 [Elektronisk resurs] Om genus och skolans jämställdhetsmål*. Linnéuniversitetet.
- Kegyes, E. (2009). Gender in den Sprachbüchern aus der Sicht der Feministischen Pädagogik. *Theorie und Praxis von Pädagogik*, 3. S. 3-10.
- Larsson, A., & Jalakas, A. (2008). *Jämställdhet nästa! Samhällsplanering ur ett genusperspektiv*. SNS förlag.
- Larsson, S. (2014). Kunskapsbehovet genom livet – om folkets lärande och vuxnas utbildning. In: Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.). *Lärande, skola, bildning*. (3. Auflage). Stockholm: Natur & Kultur. S. 663–687.
- Padrutt, H. (1988). *Der epochale Winter. Zeitgemässe Betrachtungen*. Zürich. S. 123–131.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. [Stockholm]: Skolverket.

Spindler, E.A. (o.J.) Geschichte der Nachhaltigkeit – Vom Werden und Wirken eines beliebten Begriffes. In: *Lexikon der Nachhaltigkeit*.

Wernersson, I. (2014). Genusordning och utbildning – förr och nu. In: Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.). *Lärande, skola, bildning*. (3. Auflage). Stockholm: Natur & Kultur. S. 449–470.

Wikstrand, F., & Lindberg, M. (2015). *Tala om arbetslivet!: ett genusmedvetet och normkritiskt metodmaterial för hela skolan*. Stockholm: Skolverket.

Wottle, M., & Blomberg, E. (2011). Feminism och jämställdhet i en nyliberal kontext 1990-2010. *Tidskrift för genusvetenskap*. (2011: 2/3. S. 97-115).

## **Internetseiten**

BNE (o.J.a) *Was ist BNE?* Geholt am 2021-01-27 von <https://www.bne-portal.de/de/was-ist-bne-1713.html>

BNE (o.J.b) *Das UNESCO-Programm in Deutschland*. Geholt am 2021-01-27 von <https://www.bne-portal.de/de/das-unesco-programm-in-deutschland-1722.html>

Duden. Geholt am 2021-01-27 von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gleichberechtigung>

Fleischmann, A. (2019). *Wann wurde Homosexualität in den Ländern Europas legalisiert?* Euronews. Geholt am 2021-02-02 von <https://de.euronews.com/2019/06/13/wann-wurde-homosexualitaet-in-den-laendern-europas-legalisiert>

UNESCO. (o.J.). *Bildung und die Sustainable Development Goals*. Geholt am 2021-02-02 von <https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030/bildung-und-die-sdgs>

UNESCO. (2020). *Utbildning för hållbar utveckling*. Geholt am 2021-01-27 von <https://unesco.se/utbildning/utbildning-for-hallbar-utveckling/>

Vereinte Nationen. (2015). *Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 1. September 2015*. Geholt am 2021-01-27 von <https://www.un.org/depts/german/gv-69/band3/ar69315.pdf>

Jämställdhetsmyndigheten. (2019). *Sveriges jämställdhetspolitik*. Geholt am 2021-02-09 von <https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/om-jamstalldhet/sveriges-jamstalldhetspolitik>

Jämställdhetsmyndigheten. (2020). *Viktiga årtal*. Geholt am 2021-01-30 von <https://www.jamstall.nu/fakta/viktiga-artal/>

Jämställdhetsmyndigheten. (2021). *Jämställdhetsintegrering*. Geholt am 2021-02-05 von <https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/jamstalldhetsintegrering/jamstalldhetsintegrering>

Regeringen. (2017). *Sverige och Agenda 2030 – rapport till FN:s politiska högnivåforum 2017 om hållbar utveckling*. Geholt am 2021-02-09 von <https://www.regeringen.se/49f006/contentassets/f883444856cd40838e69a22d5da2beed/sverige-och-agenda-2030--rapport-till-fns-politiska-hognivaforum-2017-om-hallbar-utveckling.pdf>

Regeringskansliet. (2019). *Jämställdhetsintegrering*. Geholt am 2021-02-09 von <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-verstaendlich-erklaert-232174>

