

DIVERSITÄT UND GENDER IM DAZ-UNTERRICHT FÜR ERWACHSENE MIGRANT*INNEN

1. AUSGANGSLAGE: DAS PROJEKT DIVERSITÄT UND GENDER IM DAZ-UNTERRICHT

In der vorliegenden Arbeit werden anhand von in der Schweiz entwickelten Unterrichtsmaterialien Erfahrungen und Überlegungen zur Förderung von Diversität, Gendersensibilität und (inter)kulturellem Lernen im DaZ-Unterricht für erwachsene Migrant*innen diskutiert. Das Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt entschied sich im Kontext der deutschsprachigen Schweiz ein Projekt mit dem Titel *Diversität und Gender im Zweitsprachenunterricht* zu lancieren. Ziel des Projekts war die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zum Thema Diversität und Gender, welche die aktive Auseinandersetzung von Fremd- und Zweitsprachenlernenden (A1–B1) mit der Thematik fördern. Die Materialien wurden in verschiedenen Sprachkursen erprobt und in Train-the-Trainers-Workshops disseminiert.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik sollte zu einer Sensibilisierung der Kursteilnehmer*innen für den Stellenwert von Diversität in der Aufnahmegesellschaft sowie zu einem reflektierten Umgang mit gesellschaftlichen Vorstellungen von Frauen und Männern beitragen. Wie Diversität und Gender verstanden werden sowie die Verbindung der Begriffe mit (inter)kulturellem Lernen im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts, wird im Folgenden dargestellt. Anschließend werden das didaktische Konzept und die Materialien präsentiert und diskutiert.

2. BEGRIFFE: DIVERSITÄT, GENDERN, (INTER)KULTURELLES LERNEN

2.1 *Diversität*

Diversität verstehen wir im Sinne sozialer und individueller Differenzierungen, die für das gesellschaftliche Miteinander eine Ressource darstellen. Diversität in diesem Sinne ist als Konzept vom Begriff der *Heterogenität* abzugrenzen (vgl. Rott 2018: 30f.). Der Ausdruck Heterogenität leistet noch keine begriffliche Kategorisierung, sondern beschreibt eine Gemengelage wahrgenommener Differenzen. Heterogen

sind unsere menschlichen Gesellschaften in ihrer vielfältigen Differenzierung nach Sprachen, Regiolekten, Berufen, Lebensentwürfen, politischen Anschauungen, Institutionen, Hautfarben und anderem mehr. In den Klassen, in denen wir lehren, ebenso wie in der Ausbildung von Lehrpersonen zeigt sich diese Heterogenität (vgl. Zeuch/Rott 2018: 218f.) und erweckt mitunter Assoziationen von Uneinheitlichkeit, von schwierig miteinander zu vereinbarenden Interessen, von Mehraufwand durch verschiedenartige Bedürfnisse und Befindlichkeiten, die zu bewältigen sind. Heterogenität ist daher nicht per se mit einer *Ressourcenorientierung* verknüpft, der Vorstellung, dass jede*r eigene Fähigkeiten und Kompetenzen mitbringt, die gefördert und anerkannt werden sollten. Der Begriff ‚Ressourcenorientierung‘ ist in verschiedenen Zusammenhängen in Verwendung, so in der Psychologie, Pädagogik, Sozialen Arbeit und in Bezug auf die Gleichstellung von Menschen mit einer Behinderung in Bildung, Beruf und Gesellschaft. Wir verstehen ihn in unserem Kontext als Kern einer diversitätssensiblen Didaktik, die sich strategisch auf eine Inklusion aller bezieht. Dabei steht die Förderung aller gemäß ihren jeweiligen Fähigkeiten im Zentrum, das Abholen unterschiedlicher Bedürfnisse, Voraussetzungen und Motivationen, die z. B. Teilnehmende in einen Kurs mitbringen. Unterschiede als Chance und Bereicherung zu sehen, wird erst möglich, wenn man die Diversität von Menschen in einer Gruppe, die Differenzen zwischen ihnen anerkennen kann, ohne diese zu bewerten. Das bedeutet auch, dass das Ziel nicht eine Vereinheitlichung in der Gruppe sein kann. In einer diversitätssensiblen Didaktik bedeutet somit Ressourcenorientierung auch, die Kursteilnehmenden zu befähigen, Diversität als Ressource für unterschiedliche Sichtweisen, Herangehensweisen und Alternativen im gesellschaftlichen Miteinander zu verstehen.

Wenn Diversität im Sinne sozialer und individueller Differenzierungen so verstanden wird, können Unterschiede als Chance und Bereicherung wahrgenommen werden. Diese Art der Wahrnehmung und des Verstehens von Unterschieden als bereichernd stellt sich nicht auf natürliche Weise ein: Menschen funktionieren tendenziell so, dass Unterschiede und Abweichungen als negativ oder als potenzielle Bedrohung aufgefasst werden. Deutlich tritt das bei Stereotypen der Wahrnehmung zutage, deren Funktion in der Orientierung, der Vermeidung von kognitiven Dissonanzen und der Abwehr potenzieller Bedrohungen besteht (vgl. Haß 2020: 130ff.; umfassend: Nelson (ed.) 2016). Negativ kann sich auch das Wissen um Stereotype auswirken, die Diversitätsaspekte der eigenen Person betreffen (z. B. die eigene Hautfarbe¹, Ethnie, Sprache), indem sie

¹ „Hautfarbe“ wird als sichtbares Merkmal einer Person für gesellschaftliche Differenzierung und Bewertung vereinnahmt. Ihre Bedeutung ist gesellschaftlich bestimmt, d. h. vom Blickpunkt rassismustheoretischer Kritik ist sie ein bedeutungstragendes Zeichen in einem gesellschaftlichen Differenzdiskurs, das an diskriminierende und rassistische gesellschaftliche Praxen gekoppelt ist (vgl. Kourabas 2019).

Lern- und interaktive Gruppenprozesse blockieren können (*Stereotype Threat*, d. h. Bedrohungsempfinden durch befürchtete Stereotypisierung, s. Shapiro et al. 2016; Haß 2020: 155f.).

Ziel der Auseinandersetzung mit Diversität soll daher idealerweise sein, dass Unterschiede erkannt und anerkannt werden, sowie die interkulturelle Kompetenz entwickelt wird, zu perspektivieren und voneinander im Austausch zu lernen. Die Diversitätsdimensionen, die bei der Entwicklung der didaktischen Sequenzen berücksichtigt wurden, sind diejenigen, die in der Schweizer Bundesverfassung, Artikel 8 im Diskriminierungsverbot, verankert sind. Im gleichen Artikel, Absatz 3, wird die Gleichberechtigung von Mann und Frau festgehalten. Der Diversitätsbegriff ist somit breit angelegt und berücksichtigt Intersektionalität, d. h. dass Personen oder Gruppen von Personen aufgrund verschiedener Diversitätsaspekte der eigenen Person in mehrfacher Hinsicht von Diskriminierung betroffen sein können (z. B. sexistisch und rassistisch).

2.2 Gender und Doing Gender als Praxis

Im (sozial-)wissenschaftlichen Sprachgebrauch bezeichnet der Begriff *Gender* die Geschlechtsidentität eines Menschen als soziale Kategorie in Abgrenzung zur medizinisch-biologischen Kategorie des *Sexus* (vgl. Degele 2008: 67, dort *sex* vs. *gender*). Menschen zeigen ihre Geschlechtszugehörigkeit im Kontext von Interaktionen, stellen Geschlechterrollen dar und inszenieren sie: Geschlecht ist somit keine lediglich biologische Eigenschaft, die einem Menschen zukommt, sondern wird interaktional, diskursiv und medial als gesellschaftliche Kategorie aktiv hergestellt, durch Gesten, Haltungen, Tätigkeiten, geschlechtsspezifisch konnotierte Körperteile und Kleidungsstücke bis hin zu spezifischen öffentlichen Räumen, Berufsdefinitionen, Organisationsstrukturen oder Techniken (s. Gottschall 1998: 66). Die Grundlage für diese Inszenierung von Geschlecht bilden kulturell geprägte Regeln und gesellschaftliche Ordnungen. Aufgrund von gesellschaftlich-kulturell geprägten Erwartungen an Geschlechterrollen können zugewiesenes biologisches Geschlecht und Gender individuell als auseinanderklaffend oder konfliktär erlebt werden. Sexus bzw. zugewiesenes natürliches Geschlecht (*sex category*) und Gender (soziales Geschlecht, Geschlechtsidentität, Geschlechtshabitus) müssen für eine Person nicht notwendig übereinstimmen. Gender kann daher in Interaktionen und Diskursen in Einklang mit dem oder in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht dargestellt, betont, inszeniert oder negiert werden.

Basierend auf den Studien Garfinkels (1967, „Agnes-Studie“), Goffmans (1977, 1979) sowie West und Zimmermans (1987) bündelt das sozial-konstruktivistische Konzept des *Doing Gender* die Erkenntnis, dass in sprachlicher Interaktion – für berufliches wie privates Handeln – das Inszenieren von vergesellschafteten Geschlechtervorstellungen eine wichtige Rolle spielt (s. für eine aktuelle Diskussion

Kotthoff/Nübling 2018: 25–51). Dieser Ansatz ermöglicht es auch, die gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit als eine soziale Konstruktion zu reflektieren. Während biologisches Geschlecht theoretisch anhand genetischer Marker für Gesellschaften und Kulturen übergreifend wissenschaftlich differenziert festgelegt werden kann, sind gesellschaftlich zugewiesene Geschlechterrollen und die daran anknüpfenden Geschlechtsidentitäten (Gender) variabel, historisch und kulturell differenziert, durch Regeln der sozialen Ordnung bestimmt. Sie werden in Sprache, im Habitus reflektiert, aber durch sie auch immer wieder hergestellt. Doing Gender reproduziert daher auch gesellschaftliche Hierarchien, kulturelle Ideologien und gesellschaftsspezifische Erwartungen an Geschlechterrollen und geschlechtlich geprägten Habitus der Menschen.

Praxen des Doing Gender sowie *Indexing* und *Undoing Gender* sind verschiedentlich sprachwissenschaftlich untersucht worden, doch besteht weiterhin Forschungsbedarf gerade für den deutschsprachigen Raum (s. Kotthoff/Nübling 2018). Für den DaZ-Unterricht böten Praxen des Doing Gender ein lohnendes Thema. Beispielsweise ist in einigen Sprachen das Verwenden einer Frageintonation bei einer Aussage als Doing Gender-Praxis eines weiblichen Sprecherverhaltens konnotiert, im Deutschen jedoch nicht. Wie Günthner (2013: 363) feststellt, „Frauen und Männer bzw. weibliches und männliches Verhalten werden nicht nur als unterschiedlich betrachtet, sondern die jeweiligen Unterschiede werden in der Regel auch bewertet.“ Eine Reflexion der als Doing Gender konnotierten Praxen und ihrer Unterschiede im DaZ-Unterricht kann somit auch den Weg zu einer Reflexion ihrer unterschiedlichen Bewertung eröffnen.

Wenn Diversität und Gender in der dargestellten Weise verstanden werden, so unterliegen diesen beiden Konzepten bereits kulturelle und gesellschaftliche Implikationen, die im Fremd- und Zweitsprachenunterricht nicht vorausgesetzt werden können. Es stellt sich daher die Frage, wie sie bereits auf den GER-Niveaus A1–B1 im Sinne eines (inter)kulturellen Lernens eingeführt werden können.

2.3 Diversität und Gender als Gegenstand (inter)kulturellen Lernens im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts

Ein enger Zusammenhang zwischen sprachlichem und kulturellem Lernen ist im Fremd- und Zweitsprachenunterricht unumstritten anerkannt (Altmayer 2010). Denn kulturelles Lernen findet im Sprachgebrauch und in Diskursen innerhalb einer Sprache statt; es vermittelt uns Wissen, das uns hilft, die Welt um uns herum zu verstehen und – sowohl sprachlich als auch nonverbal – in unserem sozialen und beruflichen Kontext zu handeln (Altmayer 2010, 2016). Interkulturelle Kompetenzen, im Sinne der Fähigkeit sich in eine fremde Kultur hineinzuversetzen, Stereotype zu überwinden und Beziehungen aufzubauen, bereit und fähig zu sein, von der eigenen kulturellen Perspektive zurückzutreten, sind

wichtige Voraussetzungen für das Leben in multikulturellen Gesellschaften und bilden daher Ziele des (inter)kulturellen Lernens im L2-Unterricht (Glaboniat et al. 2005: 103).

Im Schweizer Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrant*innen schlagen Lenz et al. (2009) vor, dass interkulturelle oder kulturelle Kompetenzen nur dann gefördert werden sollten, wenn sie für die kommunikative Handlungsfähigkeit notwendig sind. Dies impliziert, dass kommunikatives Handeln in der Fremd- oder Zweitsprache nur in Einzelfällen (inter)kulturell geprägt sei. Es bleibt offen, anhand welcher Kriterien zu entscheiden wäre, wann eine interkulturelle Kompetenz notwendig würde. Lenz et al. (2009: 35) assoziieren interkulturelle Kompetenz mit sozialer Orientierung und soziokulturellem Wissen. Dieses Verständnis von interkultureller Kompetenz birgt die Gefahr eines essenzialistischen Kulturbegriffs, je nachdem, wie interkulturelle oder kulturelle Kompetenzen im Klassenzimmer angesprochen oder thematisiert werden. Außerdem berücksichtigt es zu wenig, dass kulturelle und interkulturelle Kompetenzen als wesentlich für den sozialen Zusammenhalt, die Interaktion und den interkulturellen Dialog in vielfältigen Gesellschaften angesehen werden (Council of Europe 2018). Im GER wurde die Liste der Kompetenzen – neben den plurilingualen und Vermittlungskompetenzen – um *plurikulturelle* Kompetenzen erweitert: „The CEFR broadens the perspective of language education in a number of ways, not least by its vision of the user/learner as a social agent, coconstructing meaning in interaction, and by the notions of mediation and plurilingual/pluricultural competences.“ (Council of Europe 2018: 23) Wie diese auf das Repertoire des Individuums bezogenen „plurikulturellen“ Kompetenzen im Verhältnis zu *interkultureller Kommunikation* oder den Begriffen des *Multikulturalismus* und der *Transkulturalität* einzuordnen wären, wird dort nicht ausgeführt und ist im wissenschaftlichen Diskurs nicht abschließend geklärt.² Jedoch lässt

² Die Entscheidung für den Ausdruck „plurikulturell“ im GER verlagert den Fokus auf die heterogenen Ressourcen im Individuum als ein zusammenhängendes Repertoire. Das kann den Diskurs um die Differenzierung der Begriffe des *Multikulturellen*, *Interkulturellen* und *Transkulturellen* nicht ersetzen oder auflösen. Im GER und in sprachdidaktischen Zusammenhängen zielt der Begriff der „plurikulturellen Kompetenz“ auf die hybride Kulturalisierung, Plurilingualität und die damit verbundenen Ressourcen des Individuums, die flexibel als Repertoire eingesetzt werden. Inwiefern die Verlagerung eines – teils politisch aufgeladenen – Diskurses um die genannten Präfixbegriffe mit „Kultur“ für den DaF/DaZ-Unterricht zweckmäßig oder zielführend ist, wäre Gegenstand einer eigenen Debatte, die den Rahmen hier sprengen würde. Wir verwenden im Folgenden den Begriff des Interkulturellen, der in der angewandten Linguistik mit dem Gebiet der *interkulturellen Kommunikation* etabliert ist und unserer Auffassung zufolge nicht ohne Weiteres durch „plurikulturelle Kommunikation“ oder „Plurikulturalität“ ersetzbar ist. Unter „interkulturellen Kompetenzen“ sind im Folgenden auch die als „plurikulturell“ bezeichneten Kompetenzen zu verstehen (Anm. der Autorinnen).

sich den Ausführungen entnehmen, dass ein komplexer Zusammenhang zwischen interkulturellen Kompetenzen (im weiten Sinne), Sprachenlernen und kulturellem Lernen besteht.

Es gibt eine anhaltende Debatte, inwieweit interkulturelle Kompetenzen ein eigentliches und eigenständiges Ziel im Sprachunterricht sein sollten. Während sowohl in der GER-Erweiterung (Council of Europe 2018) als auch in den Rahmencurricula der deutschsprachigen Länder für die sprachliche Förderung von Sprachlernenden plurikulturelle Kompetenzen explizit anerkannt und angesprochen werden (s. Goethe-Institut 2017; Lenz et al. 2009; Österreichischer Integrationsfonds 2018), gibt es kaum explizite Vorgaben für den Umfang und die Förderung dieser Kompetenzen beim Lehren einer Fremd- oder Zweitsprache. Eine Frage ist, wie und in welchem Umfang solche pluri- bzw. interkulturellen Kompetenzen einen eigenen Lern- und Inhaltsbereich im Rahmen der Sprachförderung und im Sprachunterricht haben sollten. Der Stellenwert der Konzepte von Diversität und Gender in der Vermittlung dieser Kompetenzen ist nicht zu unterschätzen. Doch sind sie, wie jene, bislang nicht systematisch in Curricula aufgenommen.

Im Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) steht in erster Linie sprachliche Wissensvermittlung und die Förderung von interkulturellen Kompetenzen in Form sozialer Orientierung im Vordergrund, damit Deutschlernende sich schnell in die Gesellschaft integrieren und so ihr Alltags- und Berufsleben bewältigen können. Allerdings bietet der DaZ-Unterricht weitaus mehr als die reine Aneignung von Sprachkenntnissen und praktischem kulturellem Wissen: Mit dem Erlernen einer neuen Sprache wird über die Sprache auch das Verständnis für kulturelle Werte und Verhaltensweisen von Menschen in einer Gesellschaft vermittelt. Kulturelles Lernen findet so mit und in der Sprache statt und soll Lernende mit einem Fundus an Wissen versorgen, das ihnen hilft, die Realität um sie herum zu verstehen und an bestimmten Diskursen teilzunehmen (vgl. Altmayer 2016). Das Anerkennen einer demokratischen Pluralität an Lebensformen und Persönlichkeitsmerkmalen, von Diversität, ist ein relevanter und nicht zu unterschätzender Teil der Kultur. Kulturspezifische Konzepte von Geschlecht bzw. Gender treffen beim Fremdsprachenlernen, im Unterricht und in Diskursen aufeinander. Geschlecht ist, wie eingangs dargestellt, eine zentrale gesellschaftliche Kategorie, anhand derer sich Ungleichheiten und hierarchische Strukturen zeigen, welche das Verhalten und die Wahrnehmung von Individuen prägen und beeinflussen (vgl. Wedl/Bartsch 2015: 10). Wichtig für den DaZ-Unterricht ist es demnach, neben sprachlichen Kompetenzen auch die Entwicklung von Diversitäts- und Genderkompetenzen zu fördern.

3. DIDAKTISCHE SEQUENZEN UND UMSETZUNG IM UNTERRICHT

3.1 Überblick didaktische Sequenzen

Die 16 im Projekt *Diversität und Gender im Zweitsprachenunterricht* entwickelten Unterrichtseinheiten zielen darauf ab, das Bewusstsein erwachsener Lernender für pluralistische gesellschaftliche Verhältnisse zu schärfen und interkulturelle Kompetenz zu fördern (Suter Reich/Konstantinidou 2019). Die Materialien sollen eine positive Haltung im Umgang mit Diversität unterstützen, indem sie Geflüchteten und Migrant*innen die Möglichkeit bieten, am Diskurs über Vielfalt in der Aufnahmegesellschaft teilzunehmen und diesen mitzugestalten. Neben einem Fokus auf Gender werden auch andere Diversitäts-Dimensionen wie Ethnizität und Alter einbezogen. Vor allem aber ermöglichen die Unterrichtseinheiten, dass die Kursteilnehmenden selbst thematisieren können, wie verschiedene Dimensionen von Diversität (u. a. Geschlecht, Ethnie, Religion) sich in ihrem Alltag manifestieren und sich so aktiv am gesellschaftlichen Diskurs beteiligen können.

Die Unterrichtsmaterialien behandeln acht Themen: Verhalten im öffentlichen Raum, Diskriminierung und Rassismus, Diversität, Vielfalt in der Gesellschaft, Gender, Stereotype und Vorurteile, Tabus, Gewalt und Zivilcourage. Für die Auswahl der Themen wurde ein Workshop mit Kursleitenden und Expert*innen im Bereich Diversität und Integration, die in Basel-Stadt arbeiten, durchgeführt. Die Themen beziehen sich auf die Inhalte aus Lehrbüchern, die in A-Kursen (z. B. Familie, Einkaufen, Wohnen, Hobbys) und in Szenarien des Schweizer fide-Ansatzes für den Sprachunterricht von erwachsenen Migrant*innen vorkommen (Suter Reich/Konstantinidou 2019). Sie beziehen sich auf Alltagssituationen, in denen Vielfalt sichtbar ist und unterschiedlich wahrgenommen wird. Jede Unterrichtseinheit beinhaltet Lernziele, Methoden, Interaktionsformen, verschiedene Materialsets, mögliche Unterrichtsimplementierungen, mögliche Verbindungen zu Lehrbuchthemen und fiktiven Szenarien, mögliche Kombinationen mit anderen Einheiten, Links und weiterführende Hinweise sowie einen didaktischen Kommentar³. Beispiele für die Materialien werden im Folgenden vorgestellt und diskutiert.

Neben den Unterrichtseinheiten wurden die im Projekt verwendeten Begriffe und Konzepte, wie z. B. *Diversität*, *Kultur* und *Gender* (oder *Doing Gender*) in einer Handreichung definiert. Die Kursleitenden können in der Handreichung Erklärungen nachschlagen, z. B. zu Lehrmethoden und zur Bedeutung der Rolle der Kursleitenden im Kontext einer diversitätssensiblen Didaktik.

³ www.zhaw.ch/de/linguistik/forschung/deutsch-als-fremd-zweitsprache/gender-und-diversitaet-im-daz-unterricht/

3.2 Beispiele didaktische Sequenzen

Im folgenden Abschnitt finden sich ausgewählte Beispiele der entwickelten didaktischen Sequenzen, die das Thema *Gender* fokussieren.

3.2.1 Gender Quiz (historische Entwicklung; Gender-Stereotype)

In der Sequenz *Gender Quiz* geht es um die Entwicklung von Gender auf politischer und gesellschaftlicher Ebene sowie um die Gleichstellung von Mann und Frau in der Schweiz.

Bis heute gibt es immer noch ein starkes Gefälle zwischen ländlichen und urbanen Regionen in der Schweiz. In der Erprobung dieser Sequenz haben wir gesehen, dass der Vergleich innerhalb eines Landes zu sehr guten Diskussionen führt; im Gegensatz zum Vergleich z. B. von Ländern innerhalb oder außerhalb der EU, was zu einem höheren Risiko politisch kontroverser Diskussionen führt.

3.2.2 Gender und Berufe (Teil 1)

Die didaktische Sequenz *Gender und Berufe* (Teil 1 und 2) soll Deutschlernende anhand von Piktogrammen und einer Plakatkampagne der Stadt Zürich dabei unterstützen zu erkennen, dass Berufe in der Gesellschaft häufig geschlechtsspezifisch konnotiert sind. Sie macht thematisierbar, dass die Geschlechtszuordnung eines Berufes kulturell und historisch unterschiedlich geprägt sein und sich verändern kann. Darüber hinaus setzen sich die Lernenden mit ihren eigenen Vorstellungen und Vorurteilen hinsichtlich Geschlechterrollen auseinander.

3.2.3 Meinungslinie

Die didaktische Sequenz *Meinungslinie* soll dabei unterstützen, sich mit Stereotypen und Vorurteilen hinsichtlich Geschlechterrollen auseinanderzusetzen. In dieser Sequenz werden Aussagen vorgegeben und Lernende positionieren sich entsprechend ihrer Meinung auf einer Meinungslinie.

3.3 Beobachtungen im Klassenzimmer und Interviews mit Kursleitenden

Um die Unterrichtsmaterialien zu testen und anschließend zu verbessern, wurden 12 Klassen beobachtet. Die Kursleitenden konnten die Einheiten, die sie in ihrem Unterricht einsetzen wollten, frei wählen und wurden von Teammitgliedern des Projektes bei ihrer Unterrichtsvorbereitung unterstützt. Zwei Unterrichtseinheiten wurden nicht für den Einsatz im Unterricht ausgewählt, weil die Kursleitenden sie als für ihre L2-Lernenden als zu schwierig erachteten:

Gender-Quiz (B1): möglicherweise zu komplex, Sprachniveau zu hoch.

Tabus in Gesprächen: Material zu heterogen, z. B. ein Lied von Pe Werner; der Begriff „Tabu“ wurde als zu kompliziert angesehen.

Die Beobachtungen des Projektteams wurden in Beobachtungsprotokollen festgehalten, die sich auf die Teilnehmerorientierung, das Erreichen der Lernziele und die eingesetzten didaktischen Methoden bezogen:

Teilnehmerorientierung

- Werden die eigenen lebensweltlichen Erfahrungen der Teilnehmenden bei der Einführung in das Thema einbezogen?
- Werden die Teilnehmenden ermutigt, weitere Gedanken oder neue Aspekte einzubringen?
- Werden die Teilnehmenden aktiv in den Unterricht einbezogen?

Lernziele

- Fördern die Unterrichtseinheiten interkulturelle Kompetenzen auf Seiten der Teilnehmenden (z. B. Aha-Momente, neue Erkenntnisse, (inter)kulturelles Lernen)?
- Bieten die kommunikativen Aufgaben eine Gelegenheit zur Reflexion über Vielfalt?
- Eröffnet die Lehreinheit den Teilnehmenden Handlungsalternativen und andere Denk- und Lebensweisen?

Methoden

- Sind die Anweisungen klar?
- Können die Teilnehmenden mit den authentischen Materialien umgehen?
- Sprechen die verwendeten Bilder die Teilnehmenden an?
- Erfüllen die verwendeten Bilder ihre Funktion, den Diskurs zu initiieren?

Unmittelbar nach den Unterrichtsbeobachtungen wurden halbstrukturierte Interviews mit den Kursleitenden durchgeführt, um herauszufinden, wie sie die Arbeit mit der von ihnen ausgewählten Unterrichtseinheit wahrgenommen haben. Die Kursleitenden hatten die Möglichkeit, über positive Erfahrungen und Herausforderungen mit der Einheit zu sprechen und Änderungen an den Unterrichtsmaterialien vorzuschlagen. Sie bewerteten die Motivation der Teilnehmenden, ihren eigenen Aufwand und reflektierten ihre Erfahrung. Die Interviews dauerten 20–30 Minuten und wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Schließlich wurden Daten zum jeweiligen Kurssetting und zur Gruppe der Lernenden, die von der Sprachschule zur Verfügung gestellt wurden, gesammelt und die jeweiligen Unterrichtseinheiten anhand der Rückmeldungen der Kursleitenden überarbeitet.

3.4 Erprobungen: Hauptergebnisse und Herausforderungen

Eine abschließende Evaluation erfolgte mittels eines durch öffentliche Gelder finanzierten Train-the-Trainer-Workshops. Nach der Erprobung und der Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien wurden alle Kursleitenden von Migrant*in-

nen-Sprachklassen im Kanton Basel-Stadt eingeladen, an dem Workshop teilzunehmen.

Am Workshop stellte das Projektteam die Materialien und die theoretischen Überlegungen, auf denen sie beruhen, vor. In Microteaching-Sitzungen hatten die Kursleitenden die Möglichkeit, mit den Materialien zu experimentieren und Feedback vom Projektteam und ihren Kolleg*innen zu erhalten.

Außerdem wurden die Kursleitenden, die die Materialien in ihren Klassenzimmern erprobten, ermutigt, ihre Erfahrungen mit ihren Kolleg*innen zu teilen. In einem Zeitraum von sechs Monaten fanden fünf Schulungssitzungen mit 64 Lehrpersonen statt. In den Workshops zeigten sich die Kursleitenden zurückhaltend, die Materialien in Anfängerklassen einzusetzen. Außerdem waren sie verunsichert in Bezug auf ihre Fähigkeit, in potenziellen Konfliktsituationen angemessen zu reagieren. Die Rückmeldungen der Kursleitenden zu unterrichtspraktischen Aspekten waren wertvoll für die weitere Überarbeitung der Materialien. Zwei zentrale Herausforderungen bleiben jedoch bestehen: Der Schwierigkeitsgrad für A-Niveau-Klassen und das Konfliktpotenzial im Unterrichtsdiskurs stellen gewisse Anforderungen der Einschätzung und des interkulturellen Diskursmanagements an die Kursleitenden.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Das Kursangebot wurde im Kontext eines gesellschaftlichen Diskurses um „Benimmkurse“ für Geflüchtete und Migrant*innen entwickelt. Dieser Diskurs war zum damaligen Zeitpunkt ausgelöst worden durch Berichte über misogyn-sexistische Übergriffe. Dadurch dass das Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt den Fokus auf das Interkulturelle und interkulturelle Kompetenzen legte, ermöglicht das entstandene Kursangebot einen Zugang für eine offene Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Gender und Sexismus für die heterogene Gruppe der DaZ-Lernenden. Diese Herangehensweise stellt den Sexismus in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem die Konzepte der Diversität, des Genderns und Praxen des (inter)kulturellen Lernens zusammengeführt werden können. Zudem eröffnet die Herangehensweise durch eine Annäherung von der interkulturellen Kompetenz her eine Chance auf Verständigung auf Augenhöhe in einer viel größeren Gruppe innerhalb der Gesellschaft, als dies mit einem offenen Thematisieren von Sexismus erwartbar wäre. Einer gesellschaftlichen Thematisierung von Sexismus wird somit nicht ausgewichen, sondern sie wird im – geschützten – Rahmen des DaZ-Unterrichts für die Kursteilnehmenden und die Kursleitenden ansprechbar und interkulturell vermittelbar gemacht.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik soll zu einer Sensibilisierung von Geflüchteten und Migrant*innen für den Stellenwert von Diversität in der Auf-

nahmegesellschaft sowie zu einem reflektierten Umgang mit Diversität in der Gesellschaft beitragen. Das entwickelte didaktische Konzept fordert aber auch von den Kursleitenden eine Auseinandersetzung mit Diversität und Gender sowie die Verbindung der Begriffe mit (inter)kulturellem Lernen im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts.

Insgesamt zeigte die Erprobung, dass die Sequenzen sich flexibel in unterschiedlichen Kurssettings und Stufen einsetzen lassen. Häufig stellte sich die Frage, ob die Teilnahme am Diskurs mit den sprachlichen Ressourcen und Strategien auf den A-Niveaus gelingen kann. Die Erprobung zeigte, dass die thematische Verortung der Sequenzen und die Diskussionsimpulse alltagsnah sind und die Teilnehmenden auf persönlicher Ebene bewegen. Diese Betroffenheit stärkt die Motivation der Lernenden und fördert den Wunsch, sich mitzuteilen. Die Kursleitenden können diesen Prozess unterstützen, indem sie auf die kognitiven und sprachlichen Ressourcen der Teilnehmenden vertrauen und sich auf eine experimentierende Auseinandersetzung einlassen. Das Gelingen hängt auch davon ab, ob eine Vorentlastung, eine gute Einbettung im Unterrichtsverlauf und sinnvolle Hilfestellungen geboten werden. Allerdings sollte eine Überdidaktisierung und Überstrukturierung vermieden werden, weil der explorierende Aspekt dadurch verloren ginge und der Austausch eingeschränkt würde. Ein weiterer Aspekt, der während der Erprobungen als wichtig erachtet wurde, ist der Umgang mit Betroffenheit: Wichtig ist, sich im Voraus Gedanken zur Gruppendynamik zu machen, Konfliktpotenziale zu antizipieren und sich zu überlegen, wie man in Konfliktsituationen reagiert. Es geht aber auch um die eigene Betroffenheit und Belastbarkeit, um die eigenen Ressourcen. Daher sollten sich Kursleitende z. B. Fragen stellen, wie: Kann ich selbst einen Konflikt aushalten? Kann ich als Kursleiter*in eine andere Meinung akzeptieren? (vgl. Suter/Konstantinidou 2019; Hohenstein/Konstantinidou/Opacic 2021).

Die Kursmaterialien schaffen einen Prozess, in dem alle voneinander lernen, Kursleitende inbegriffen. Sie können einen Auslöser für (inter)kulturelles Lernen bieten, in dem die Diskussionen auch den Kursleitenden ermöglichen, eigene Stereotype zu konfrontieren. Eine Schwierigkeit stellt die Messbarkeit der Lernziele dar. Wie kann das Erreichen der Ziele überprüft werden, wenn unmittelbare, direkt beobachtbare Veränderungen auf der Ebene der Einstellungen und des Verhaltens nicht zu erwarten sind? Sie sind häufig das Ergebnis eines längeren Prozesses, der auch außerhalb des Klassenzimmers stattfindet und der mit der langfristigen Entwicklung interkultureller Kompetenzen einhergeht. Die Auseinandersetzung mit den Diversitätsdimensionen im Unterrichtsdiskurs sollte jedoch erkennbar sein. Die didaktischen Sequenzen sollen vor allem Denkprozesse anstoßen, die der einzelnen Person ermöglichen, ihren persönlichen Umgang mit Diversität und den Vorstellungen von Geschlecht und Gender zu reflektieren.

LITERATUR

- Altmayer, Claus (2010): *Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext Deutsch als Fremdsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 1402–1413.
- ____ (2016) (Hg.): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Council of Europe (2018): *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg, URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> [29.03.2019].
- Degele, Nina (2008): *Einführung Gender/Queer Studies*. München: Fink (UTB).
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Schmitz, Helen / Rusch, Paul / Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen – Kannbeschreibungen – Kommunikative Mittel – Niveau A1 – A2 – B1 – B2*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Goethe-Institut (2017): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe Institut. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf209/rahmencurriculum-integrationskurs_20171.pdf [30.08.2021].
- Goffman, Erving (1977): *The Arrangement between the Sexes*. In: *Theory and Society* 4/3, S. 301–331.
- ____ (1979): *Gender Advertisements*. (Dt. 1981, *Geschlecht und Werbung*, Frankfurt/Main). Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Gottschall, Karin (1998): *Doing gender while doing work? Erkenntnispotentiale konstruktivistischer Perspektiven für eine Analyse des Zusammenhangs von Arbeitsmarkt, Beruf und Geschlecht*. In: Geissler, Birgit / Maier, Friederike / Pfau-Effinger, Birgit (Hg.): *Frauen.ArbeitsMarkt. Der Beitrag der Frauenforschung zur sozio-ökonomischen Theorieentwicklung*. Berlin: Ed. Sigma, S. 63–94.
- Günthner, Susanne (2013): *Sprache und Kultur*. In: Auer, Peter (Hg.): *Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler. S. 347–369.
- Haß, Jessica (2020): *Stereotype im interkulturellen Training. Eine anwendungsorientierte Studie interkultureller Trainings*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hohenstein, Christiane / Konstantinidou, Liana / Opacic, Aleksandra (2021): *Rethinking intercultural competence in foreign and second language classrooms for adult migrant learners*. In: Harden, Theo / Witte, Arnd (Hg.): *Rethinking Intercultural Competence: Theoretical Challenges and Practical Issues*. Oxford: Peter Lang. (Intercultural Studies and Foreign Language Learning, 22), S. 179–196. DOI: <https://doi.org/10.3726/b17950>.

- Kotthoff, Helga / Nübling, Damaris (unter Mitarbeit von Claudia Schmidt) (2018): *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr Francke Attempto (narr Studienbücher).
- Kourabas, Veronika (2019): *Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik?* In: *Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema*. S. 5–18. URL: https://www.stadt-muenster.de/fileadmin//user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf. [Download 10.11.2021: https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag10/Kourabas-2019_Grundlegende-Darstellung-zu-Rassismuskritik.pdf].
- Lenz, Peter / Andrey Stéphanie / Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrant*innen*. Bern: Bundesamt für Migration BFM.
- Nelson, Todd D. (Hg.) (2016): *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. 2. Ausgabe. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Österreichischer Integrationsfonds (2018): *Rahmencurricula für Deutschkurse von Alpha bis C1*. URL: <https://www.integrationsfonds.at/sprache/curricula-und-einstufung/> [30.08.2021].
- Rott, David (2018): *Diversity als Anhaltspunkt für die Hochschullehre. Fragen zu Gestaltungsmöglichkeiten in der Lehrer*innenbildung*. In: Rott, David / Zeuch, Nina / Fischer, Christian / Souvignier, Elmar / Terhart, Ewald (Hg.): *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. (Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Bd. 6), Münster: Waxmann, S. 29–39.
- Shapiro, Jenessa / Aronson, Joshua / McGlone, Matthew S. (2016): *Stereotype Threat*. Kapitel 4. In: Nelson, Todd D. (Hg.): *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. 2. Ausgabe. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis, S. 87–106.
- Suter Reich, Virginia / Konstantinidou, Liana (2019): *Durch Mitreden für Diversität im DaF-/DaZ-Unterricht sensibilisieren*. In: Calle Guerrero, Santi / Shafer, Naomi (Hg.): *Akten der Siebten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Produktion und Partizipation in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sprechen – Schreiben – Mitreden*. Bern: 15. u. 16. Juni 2018, Sondernummer Rundbrief AkDaF, S. 101–110.
- Wedl, Juliette / Bartsch, Annette (Hg.) (2015): *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- West, Candace / Zimmerman, Don H. (1987): *Doing Gender*. In: *Gender and Society* 1/2, S. 125–151.

Zeuch, Nina / Rott, David (2018): *Heterogenität in der universitären Lehrer*innenbildung: Perspektiven, Begriffe und Ansätze in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Münster – eine Standortbestimmung*. In: Rott, David / Zeuch, Nina / Fischer, Christian / Souvignier, Elmar / Terhart, Ewald (Hg.): *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Bd. 6). Münster: Waxmann, S. 217–227.

Webseiten:

Link auf Materialien: <https://www.zhaw.ch/de/linguistik/forschung/deutsch-als-fremd-zweitsprache/gender-und-diversitaet-im-daz-unterricht/> [30.08.2021].

Link auf fide: <https://fide-info.ch/> [30.08.2021].