

PR<sup>ae</sup> SENS

7

Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht



Ulrike Titelbach (Hrsg.)

# Mehr Sprachigkeit

Unterrichtsvorschläge für die Arbeit  
mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe

Gefördert von der Stadt Wien Kultur  Stadt  
Wien

Coverbild: Illustration von Renate Habinger. Aus: Michael Stavarič/  
Renate Habinger: Gaggalagu © 2006 by kookbooks

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7069-1129-0

© Praesens Verlag  
<http://www.praesens.at>  
Wien 2021

Alle Rechte vorbehalten. Rechtsinhaber, die nicht ermittelt werden  
konnten, werden gebeten, sich an den Verlag zu wenden.

## Inhalt

Ulrike Titelbach Mehr Sprachigkeit im Unterricht	7
Heidi Rösch Literature und Language Awareness (LitLA)	17
Ulrike Titelbach <i>Hier gibt es Löwen</i> . Funktionen von Mehrsprachigkeit und Intertextualität in einem Bilderbuch von Michael Stavarič und Renate Habinger	41
Ute Filsinger und Susanne Bauer „Gebrochenesdeutschsprachigesraum“ als sprachlich-literarischer Lernraum. Zur Gestaltung von Migrationsmehrsprachigkeit in (Jugend-)Literatur zu Flucht und Migration	69
Annette Kliewer Gegen die Vereindeutigung der Welt. Mehrsprachigkeit in der Regionalliteratur an den Grenzen der Oberrheinregion	97
Thomas Wizany Leyla vor Sonnenaufgang. Ethnolekt und Dialekt im mehrsprachigen Literaturunterricht	117
Katharina Federlein <i>Alles gut</i> für die Sekundarstufe I. Vorschläge zur Förderung von Language Awareness durch den Einsatz eines mehrsprachigen Bilderbuchs	139
Miriam Pieber „Sie ist nicht so blau wie wir!“ Zur Darstellung von Hybridität und <i>Othering</i> im mehrsprachigen Bilderbuch <i>Miriam, Mafou métisse</i>	171
Céline Berdager Schrecksisch, Zamonisch und die Sprache der Dämonenbienen. Fiktionale Sprachen in Walter Moers' Romanen <i>Ensel und Krete</i> , <i>Der Schreckenmeister</i> und <i>Die 13 ½ Leben des Käpt'n Blaubär</i>	193

Theresa Hochholzer DAS machen in Biologie und Deutsch? Analyse und Didaktisierung eines erzählenden Sachbilderbuches zum Thema Sexualerziehung	215
Anne Hultsch „Die Sprache ein Mühlstein“. Zur textuellen Mehrsprachigkeit im Werk Michael Stavaričs	243
„Die Lebewesen sind alle so gebildet“ Ulrike Titelbach im Gespräch mit der Schriftstellerin und Biologin Andrea Grill über Mehrsprachigkeit und ihr Bilderbuch-Debüt <i>Fiffy und Maurice</i> (illustriert von Deborah Sengl)	273
Verzeichnis der Abbildungen	285
Über die Autor*innen	289

Ulrike Titelbach

## Mehr Sprachigkeit im Unterricht

Es ist Zeit, daß der Stein sich zu blühen bequemt.  
daß der Unrast ein Herz schlägt.  
Es ist Zeit, daß es Zeit wird.  
Es ist Zeit  
(Celan 1952, 37).

Kultur und Sprache(n) sind systemrelevant. Dies kann nicht oft genug betont werden. Auch sie sind (Über)Lebensmittel und nicht nur hübsches Beiwerk. In den vergangenen Monaten wurde das mehr als deutlich: Aufgrund der Maßnahmen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie waren unsere sozialen Kontakte massiv eingeschränkt, auch Bühnen wurden geschlossen, Lesungen abgesagt. Glücklicherweise betraf der Lockdown aber nicht das eigene Bücherregal, dort fanden sich noch (alte) Freunde, die darauf warteten (wieder)entdeckt zu werden und die uns daran erinerten, dass es noch mehr zu erleben gibt.

Das Bilderbuch *Gaggalagu* von Michael Stavarič und Renate Habinger ist so ein alter Freund für mich (Stavarič/Habinger 2006). In diversen Lehrveranstaltungen zur mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur arbeite ich seit Jahren mit diesem Buch – wobei es mir allerdings regelmäßig abhanden kommt. Ja, es ist wirklich wie verhext: Ich verborge das *Gaggalagu* (oft und gerne), doch es kommt meistens nicht zu mir zurück. Offenbar möchte es gern dort bleiben, wo es ist. Nun, Freunde haben eben auch ihr Eigenleben .. doch musste ich kein anderes Buch in meinem Regal auch nur annähernd so oft neu kaufen (was mittlerweile nicht nur mich, sondern auch die Damen und Herren in meiner Lieblingsbuchhandlung amüsiert). Wie gut, dass dieses außergewöhnliche Bilderbuch, das sich so gerne in der Welt verteilt, vom Verlag kookbooks mittlerweile neu aufgelegt wurde und so weiterhin erhältlich ist. (Wer sich mit Kinder- und Jugendliteratur beschäftigt weiß, dass dies nicht selbstverständlich ist.) Ich rate Ihnen also, geschätzte Leserinnen und Leser: kaufen Sie dieses

Theresa Hochholzer

## *DAS machen* in Biologie und Deutsch?

Analyse und Didaktisierung eines erzählenden Sachbilderbuches zum Thema Sexualerziehung

Sexualität ist ein omnipräsentes Thema, das nicht nur im Fach Biologie eine wichtige Rolle spielen sollte, sondern auch in anderen Fächern, wie beispielsweise im Unterrichtsfach Deutsch. Das erzählende (Sach)Bilderbuch *DAS machen? Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c* (2012a) von Lilly Axster und Christine Aebi (Illustrationen) bildet hierbei eine Brücke zwischen den Fächern Biologie und Deutsch und ermöglicht es, biologisches, sprachliches, mehrsprachiges und literarisches Wissen zu verbinden. Im Unterricht kann Lernenden somit mit Hilfe dieses Bilderbuches sowie mit Methoden zur Erarbeitung von Aspekten zur Sexualität die Möglichkeit geboten werden, nicht nur die Sprachen in ihrem Umfeld, sondern auch den eigenen Körper besser kennen (und akzeptieren) zu lernen.

Eine detaillierte Analyse des Bilderbuches *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a) sowie die daran anknüpfende Didaktisierung sollen verdeutlichen, wie im fächerübergreifenden Unterricht Biologie-Deutsch mit diesem Bilderbuch gearbeitet werden kann. Zudem werden erste Erfahrungen mit dem hier vorgestellten Unterrichtsvorschlag in der Sekundarstufe I (5. Schulstufe) vorgestellt.

### **1. Das mehrsprachige Bilderbuch und seine Verwendung im Unterricht**

Meist denken wir bei Bilderbüchern zunächst an Bücher für ein junges Publikum, die entweder eine Geschichte erzählen, oder ein Thema kindgerecht aufarbeiten.

Das wohl bekannteste historische Sachbilderbuch ist der *Orbis sensualium pictus* von Johann Amos Comenius (1658). Dieses Bildwörterbuch spiel-

te bereits im 17. Jahrhundert beim Unterricht von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle. Der *Orbis sensualium pictus* war von Beginn an mehrsprachig. Zunächst wurde dieses Buch

in den Sprachen Latein und Deutsch veröffentlicht, später auch in Kombination mit Tschechisch und anderen Sprachen. Es wurde vielfach kopiert und begründete schließlich sogar eine eigene, enzyklopädische Form der Kinder- und Jugendliteratur, die sogenannten *Orbis-pictus-Bücher* (Eder 2009, 22).

Das Bilderbuch *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a) ist zwar gewiss kein *Orbis-pictus*-Buch im klassischen Sinne, doch es greift wesentliche Aspekte des *Orbis sensualium pictus* auf innovative Weise auf. Ebenso wie das historische Bilderbuch nähert es sich der Welt in sinnlich erfahrbaren Bildern. Mehrsprachigkeit spielt ebenfalls eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 2.2.). Und nicht zuletzt ist auch dieses Bilderbuch als Material für den Unterricht konzipiert. Der thematische Schwerpunkt liegt hier zwar eindeutig auf der Sexualerziehung, aufgrund seiner herausragenden literarischen Qualität kann *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a) aber auch zum literarästhetischen Lernen genützt werden (vgl. hierzu und zu anderen Komponenten des Lernens mit Bilderbüchern auch Jantzen/Klenz 2013, 9).

Mehrsprachigkeit kann in Bilderbüchern auf vier unterschiedliche Arten umgesetzt werden: in Form von parallel mehrsprachigen Texten, Sprachmischungen, Bilderbüchern ‚ohne‘ Text und Büchern, deren Mehrsprachigkeit durch Adaption zustande kommt (vgl. Eder 2009, 16ff; 2014, 3ff). Bei *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a) handelt es sich um eine Sprachmischung, anderssprachige Textteile sind also hier in die Geschichte selbst integriert.

In einer Welt, in der Sprachenvielfalt eine zentrale Rolle spielt, spricht viel dafür, mehrsprachige Bilderbücher im Unterricht einzusetzen. Handelt es sich um qualitativ hochwertige multilinguale Bilderbücher, so kann durch ihre Einbeziehung den Kindern die Chance gegeben werden, ihre Erstsprachen einzubringen; weiters werden Kinder für die Vielfalt der Sprachen sensibilisiert, sie lernen, alle Sprachen wertzuschätzen, und sie werden zugleich mit verschiedenen literarischen Ausdrucksformen vertraut gemacht (vgl. Gawlitzek/Kümmerling-Meibauer 2013, 9; Müller-Krätschmar/Yörenç 2011, 17). Konkrete Beispiele zur Arbeit mit (größtenteils mehrsprachigen) Bilderbüchern, die sich mit diesen Themen befassen, finden sich bereits in Heidi Röschs Werk *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen* (1997). Auch Kress und van Leeuwen (2006, 17) unterstreichen die Wichtigkeit der Arbeit mit (mehrsprachigen) Bilderbü-

chern, da Kinder in der heutigen Gesellschaft permanent von mehrsprachigen Bild-Text-Interdependenzen, sei es in der Werbung, auf CD-Covers oder auf Internetseiten, umgeben sind, die sie richtig interpretieren und verstehen sollten. Zudem trägt die Arbeit mit mehrsprachigen Bilderbüchern zur Entwicklung von Language Awareness bei. Dieses Konzept legt den Hauptfokus nicht auf das Sprachenlernen, sondern auf die Sensibilisierung für Sprachenvielfalt, sprachliche Phänomene und die Verwendung unterschiedlicher Sprachen in der Gesellschaft (vgl. Dirim/Eder/Springsits 2013, 135; Hawkins, 1999, 139).<sup>1</sup>

## 2. Analyse des Bilderbuches *DAS machen?*

Anders als prototypische Bilderbücher findet das Bilderbuch *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a) Verwendung bei Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Lesealters. Laut Axster und Aebi ist es primär für 8- bis 11-Jährige geeignet, es kann aber auch mit Jüngeren oder mit Jugendlichen gelesen werden. Zum Entstehungsprozess dieses Bilderbuches über Sexualität haben Gespräche und Workshops mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Altersgruppen beigetragen, was dem Buch eine etwas versteckte, aber doch bemerkbare authentische Note verleiht (vgl. Axster/Aebi 2012b, o.S.). Bei der Erstellung des Buches war es Axster und Aebi zudem wichtig, Stereotype zu vermeiden: durch Elemente wie Offenheit, Beschreibung anstelle von Interpretation sowie Einbeziehung minorisierter Positionen (vgl. Axster/Aebi 2015, 381). Das Besondere an diesem Bilderbuch ist außerdem, dass es den Fokus auf die Vorstellungswelt des Kindes legt. Es versucht nicht, aufzuklären, sondern stellt stattdessen Fragen, um zum Nachdenken, Lachen und zur Diskussion anzuregen (vgl. Axster 2012, 28).

In Anlehnung an Ulrike Eders Analyse des Bilderbuches *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* (Axster/Aebi 2007) aus dem Jahr 2015 wird im Folgenden versucht, auch das Bilderbuch *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a) hinsichtlich (sprachen)politischer, (sprachen)didaktischer und formal-ästhetischer Elemente und Funktionen zu analysieren.

<sup>1</sup> Im vorliegenden Sammelband setzten sich die Artikel von Rösch und Federlein differenziert mit Language Awareness auseinander.

## 2.1 (Sprachen)politischer Diskursbereich

Literatur kann nie als unabhängig von etablierten Machtverhältnissen und Diskursen in der Gesellschaft gesehen werden, sondern sie dient immer als Spiegel ebendieser. Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur kann sich nicht von diesen (sprachen)politischen Elementen abgrenzen, doch was manche dieser Bücher auszeichnet und von anderer Literatur unterscheidet ist, dass sie diesen wichtigen Diskursbereich offen thematisieren (vgl. Eder 2015, 144). Konzepte, mit denen die (sprachen)politische Dimension literarischer Texte genauer unter die Lupe genommen werden kann, sind etwa jene des Postkolonialismus (vgl. Eder 2015, 145ff). Begriffe, die hierbei eine wichtige Rolle spielen, sind unter anderem Edward Saids Beschreibung des Verhältnisses zwischen Zentrum und Peripherie (vgl. Said 1993, 225), der von Gayatri Chakravorty Spivaks (1985) geprägte Terminus des „Othering“<sup>2</sup>, sprich „Wir“ versus „die Anderen“ (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011, 27) sowie Homi K. Bhabhas (1994, 56) Konzept des „dritten Ortes“, der einen „kulturelle[n] und zugleich politische[n] Raum [darstellt], in dem Begegnung möglich ist, ohne dass der so genannte ‚Andere‘ exotisiert – und damit erst zum Anderen gemacht wird“ (Eder 2015, 152).

Dieses Konzept des *dritten Ortes* findet sich auch im Bilderbuch *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a) wieder. Die im Bilderbuch beschriebene Unterrichtssituation scheint hier selbst so etwas wie einen dritten Ort darzustellen, in dem ganz anders agiert werden kann, als im herkömmlichen Unterricht. Dies deutet bereits der erste Satz des Bilderbuches an, wenn die erzählende Instanz berichtet: „Ich gehe in die Volksschule, Klasse 4c. Die letzten fünf Tage waren anders als sonst. Wir hatten keine normalen Stunden, sondern Projektunterricht: Sexualerziehung“ (Axster/Aebi 2012a, o.S.). Durch diese extracurriculäre Projektwoche wird ein Ort geschaffen, der weder den Prinzipien des normalen Regelunterrichts, noch den Regeln des alltäglichen Lebens der Lernenden außerhalb des Schulgebäudes folgt. Es ist ein Ort, an dem offen Fragen zum Thema Sexualität gestellt werden dürfen, an dem aber auch geschwiegen werden darf, ein Ort, an dem die Lernenden unterschiedlicher Meinung sein dürfen und nichts und niemand ausgegrenzt wird. Ohne Tabus wird hier die kindliche Sexualität in den Vordergrund gerückt.

Auch die beiden postkolonialen Schlüsselbegriffe *Zentrum* und *Peripherie* (vgl. Said 1993, 225) können für die Analyse dieses Bilderbuches

<sup>2</sup> Allerdings geht auch dieser Begriff auf die postkolonialen Analysen Edward Saids zurück (vgl. Said 1978).

herangezogen werden, wenn auch in einem etwas anderen Kontext. Edward Saids Unterscheidung dieser beiden Begriffe bezieht sich primär auf den hierarchischen Stellenwert, der Ländern oder geografischen Gebieten zugewiesen wird (vgl. Said 1993, 225). Wenn bei der Analyse des hier vorgestellten Bilderbuches ebenfalls auf die Begriffe Zentrum und Peripherie zurückgegriffen wird, bedeutet dies natürlich nicht, dass die Situation von Kindern und ihrer Sexualität mit der von Menschen in kolonialherrschaftlichen Verhältnissen direkt vergleichbar wäre. Gleichwohl eröffnet die im postkolonialen Diskurs etablierte Terminologie auch für die hier fokussierte Thematik interessante Perspektiven. Sexualität – im Besonderen kindliche Sexualität (vgl. Sigusch 2016, 273) – ist ein Thema, das eher in der Peripherie des gesellschaftlichen Diskurses angesiedelt ist, das in der Öffentlichkeit als Gesprächsstoff tabuisiert und am ehesten noch mit Freundinnen und Freunden oder im Biologieunterricht diskutiert wird. In *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a) wird das ansonsten nur peripher behandelte Thema der kindlichen Sexualität hingegen in den Mittelpunkt gerückt, wobei – wie bereits erwähnt wurde – das Hauptaugenmerk auf den Vorstellungen des Kindes zum Thema Sexualität liegt, mit dem Ziel, zum Fragen anzuregen (vgl. Axster 2012, 28). Dadurch, dass die Erzählerin des Buches nicht aufklärt, sondern feststellt, beobachtet, erlebt und (mit)fühlt, wird die Neugierde der Lesenden geweckt. Es wird ihnen die Möglichkeit gegeben, selbst in die Rolle der Expertinnen und Experten in Sachen kindlicher Sexualität zu schlüpfen (vgl. Axster 2012, 28). Die kindlichen Vorstellungen, Gedanken und kreativen Ideen stehen dabei im Zentrum. Sie finden sich im Bilderbuch auf unterschiedlichste Art und Weise wieder. Von selbstgebastelten Scheidenmodellen über anonyme Fragen aus dem Postkasten, wie „Wie viele Gruppen braucht es für Gruppensex?“ oder „Müssen oder wollen Erwachsene das machen?“ (Axster/Aebi 2012a, o.S.), bis hin zu kreativen Kunstwerken aus Tampons und Binden sind dabei der Kreativität und Vorstellungskraft der Kinder und Jugendlichen im Zusammenhang mit ihrer eigenen Sexualität keine Grenzen gesetzt.

## 2.2 (Sprachen)didaktischer Diskursbereich

Der (sprachen)didaktische Diskursbereich gewinnt in *DAS machen?* allein schon dadurch an Wichtigkeit, dass sich die Geschichte rund um Sexualität in einem Klassenzimmer abspielt. Weitere zentrale (sprachen)didaktische Aspekte des Bilderbuches können grob in drei Kategorien eingeteilt

werden: sie sind mehrsprachig-didaktisch, biologisch-didaktisch oder didaktisch in Bezug auf die Vermittlung der Unterrichtssprache Deutsch. Sowohl der Text als auch die Bilder – zweitens oft mit handschriftlichen Fragen, Wörtern oder Textfragmenten kombiniert – tragen zur Bedeutsamkeit der didaktischen Komponente des Buches bei, worauf im Folgenden näher eingegangen werden soll.

Mehrsprachigkeit ist im Bilderbuch in zweierlei Hinsicht präsent: Einerseits durch die Verwendung von Kindernamen aus unterschiedlichen Sprachen, wie zum Beispiel Zoltan, Cansu, Ashley und Hansa (vgl. Axster/Aebi 2012a, o.S.), andererseits kommt Mehrsprachigkeit bei der Erstellung einer Liste mit Körperteilen und Geschlechtsmerkmalen im Bilderbuch ins Spiel (vgl. Abbildung 1).

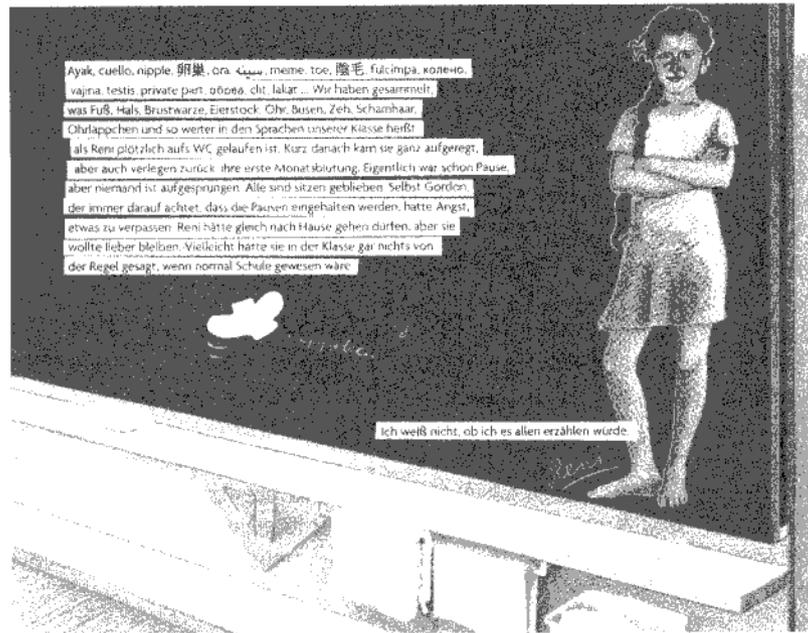


Abbildung 1: Liste mit Körperteilen und Geschlechtsmerkmalen in verschiedenen Sprachen in *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a, o.S.)

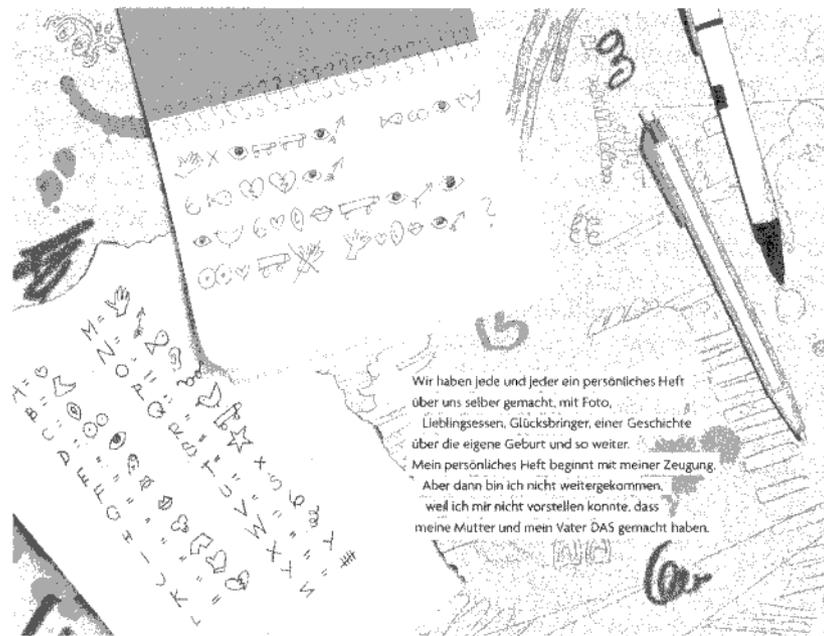
Stunden diese mehrsprachigen Vokabeln ohne genauere Erklärungen da, so käme es womöglich zu keinem oder nur einem geringen Impuls zum Sprachenlernen. Dadurch, dass aber von der Erzählfigur danach der Satz „Wir haben gesammelt, was Fuß, Hals, Brustwarze, Eierstock, Ohr, Busen, Zeh, Schamhaar, Ohrläppchen und so weiter in den Sprachen un-

serer Klasse heißt“ hinzugefügt wird (vgl. Axster/Aebi 2012a, o.S.), wird Raum für die didaktische Komponente geschaffen. Zumindest die ersten neun Wörter der Liste können somit verstanden werden. Aber auch für die restlichen neun findet sich eine Übersetzung, und zwar auf der Website zum Bilderbuch (vgl. Axster/Aebi 2012b, o.S.). Für Interessierte wird auf dieser Homepage auch angeführt, welcher Sprache welches Wort angehört. Kinder und Jugendliche können somit einerseits Wörter in verschiedenen Sprachen lernen und andererseits für Sprachenvielfalt sensibilisiert werden.

Weitere sprachendidaktisch relevante Elemente, die auf das Erlernen des Deutschen hinzielen, sind im Bilderbuch auf mehreren Seiten zu finden. Auf einem im Buch abgebildeten Papierflieger ist zum Beispiel zu lesen „anmachen: das Licht, den Salat, jemanden“ (Axster/Aebi 2012a, o.S.), was dazu beiträgt, die Bedeutung des Wortes *anmachen* in verschiedenen Kontexten kennen- und verstehen zu lernen. Weiters bietet die in die Erzählung eingebaute „Doppel-s-Wörter-Sammlung“ der Figur Hansa (Axster/Aebi 2012a, o.S.) die Möglichkeit, Wörter wie *wissen*, *küssen*, *hassen* oder *Ergebnisse* zu wiederholen und sich einzuprägen. Auch die peinliche-Wörter-Liste der Erzählfigur mit Wörtern wie *rubbeln*, *Vögel*, *Verkehr* oder der Zahl 6 (vgl. Axster/Aebi 2012a, o.S.) regt an, über deutsche Wörter, die in einem gewissen Kontext eventuell auf etwas Sexuelles anspielen könnten, nachzudenken und sich diese somit bewusst zu machen.

Ein Element des Bilderbuches, das ebenfalls der Förderung von Mehrsprachigkeit und dem Erlernen der deutschen Sprache dienen kann, ist die Verwendung einer Geheimsprache (vgl. Abbildung 2).

Mit dieser Geheimsprache wird das Sprachenspektrum des Bilderbuches um eine fiktive Symbolsprache erweitert. Da die Lesenden hier aber des lateinischen Schriftsystems mächtig sein müssen und die abgebildete Frage, die in der Geheimsprache verfasst wurde, nur deutsche Wörter beinhaltet, dürfen in diesem Fall auch die Sprache Deutsch und das lateinische Alphabet nicht außer Acht gelassen werden, wenn diese Frage übersetzt und verstanden werden soll. Die in die Erzählung eingebaute Geheimsprache stellt eine besondere didaktische Anregung im Buch dar, die Kinder und Jugendliche dazu motivieren kann, kreativ mit Sprache umzugehen und zu versuchen, die abgebildete Frage zu übersetzen – ja vielleicht sogar selbst Sätze und Fragen in einer entsprechenden Geheimsprache zu verfassen. Die hier *en passant* ins Buch eingebaute Übersetzungsaufgabe bietet auch ein kleines Erfolgserlebnis für die Lesenden, sofern sie der deutschen Sprache mächtig sind.

Abbildung 2: Geheimsprache in *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a, o.S.)

Neben den sprachendidaktischen Funktionen, sei es in Bezug auf Mehrsprachigkeit oder auf die Förderung des Deutschen, sind im vorliegenden Bilderbuch auch themenbezogene biologisch-didaktische Elemente relevant. Auf einer Seite im Buch, die eine Toilette mit ihren bekratzelten Wänden abbildet, können die Lesenden zum Beispiel unter vielen Kritzeleien auch die Skizze einer weiblichen Vagina inklusive entsprechenden Beschriftung („Klitoris“, „Scheidenöffnung“, „Harnrohre“) erkennen (vgl. Axster/Aebi 2012a, o.S.). Weiters begegnen wir beim Durchblättern des Bilderbuches verschiedensten Phallusdarstellungen, die durch die stetige Wiederkehr ihre Tabuisierung verlieren und einfach ‚normal‘ erscheinen. Auch Genetik findet ihren Platz im Bilderbuch, wenn die umstrittene Geschlechtsbestimmung und der Chromosomensatz des Menschen thematisiert wird. Auf diese Weise können die Lesenden des Bilderbuches sich spielerisch an dieses Thema annähern: „Auf einem riesigen Plakat konnten wir Kombinationen von Chromosomen und Hormonen und Genitalien und Körpern und Herzen und Gefühlen sammeln, bis für kein einziges X oder Y mehr Platz war“ (Axster/Aebi 2012a, o.S.).

Auf unterschiedliche Arten von Sexualität wird zudem Bezug genommen, wenn die Erzählfigur berichtet: „Auf einem zusammengefalteten Zettel stand sieben Mal sexuell, immer mit einem anderen Wort oder Buchstaben davor: trans-, hetero-, bi-, homo-, inter-, -a. B-sexuell war durchgestrichen“ (Axster/Aebi 2012a, o.S.). Die Anmerkung, dass der Begriff B-sexuell durchgestrichen war, schafft eine humorvolle (Esels)Brücke zum Wort asexuell. Auf diese Weise werden die Lesenden dazu angeregt, über diesen Terminus und die anderen Begriffe nachzudenken oder zu recherchieren, was sie bedeuten könnten. Entsprechende Anregungen zum Nachdenken sind durchwegs im ganzen Bilderbuch präsent.

### 2.3. Formal-ästhetischer Diskursbereich

Die zuvor beschriebene Einbindung einer Geheimsprache in das Bilderbuch ist auch formal-ästhetisch interessant. Eine Figur aus dem Buch (um welche es sich handelt, bleibt offen) nützt hier einen persönlichen Geheimcode, um eine Frage zu stellen, die sich vermutlich einige Kinder stellen, auch wenn sie sie nicht offen auszusprechen wagen. Das Buch tastet sich langsam und auf spielerische Weise an diese Frage heran. Im Grunde könnte diese fiktive Symbolsprache auch als „*Sprachexperiment* [oder] *Sprachspiel*“ (Eder 2015, 159, Hervorhebung im Original) definiert werden.

Was das Zusammenspiel von Bild und Text betrifft, kann diese Textstelle – und im Grunde auch das gesamte Bilderbuch gemäß Jens Thieles Kategorisierungen von Bild-Text-Interdependenzen als „geflochtener Zopf“ bezeichnet werden (Thiele 2003, 75): Bild und Text hängen eng miteinander zusammen, bereichern sich gegenseitig, greifen beim Erzählen der Geschichte ineinander und wechseln einander dabei immer wieder ab (vgl. Thiele 2011, 225). Eine mediale Form alleine würde hier nur den halben Inhalt vermitteln und erst durch die Kombination von Bild und Text und den jeweils ihnen eigenen Inhalten wird die Geschichte komplett (vgl. Kümmerling-Meibauer 2013, 51). Beispielsweise kommt die Nachricht in Geheimschrift und deren Entschlüsselung nur auf der Bildebene, nicht aber im Text vor.

Bei der Analyse des formal-ästhetischen Diskursbereichs erweisen sich auch Gérard Genettes narratologische Kategorien als hilfreich. Genette stellt im Zusammenhang mit der Analyse literarischer Texte etwa zwei Fragen „Wer sieht?“ Und: „Wer spricht?“ (Genette 201, 119) Folglich un-

terscheidet er zwischen dem Aspekt der Fokalisierung und dem Element der Stimme, spricht der Erzählinstanz. Im Bilderbuch *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a) treffen wir etwa auf eine „homodiegetische“ Erzählfigur (Genette 2010, 158), die die Rolle des Beobachters einnimmt, in der ersten Person erzählt und dabei das Personalpronomen *ich* verwendet. Bis zum Schluss bleibt offen, um wen es sich genau handelt, darum auch die absichtlich neutrale Verwendung des Begriffs Erzählfigur. Erzählt wird aus der Position einer Protagonistin oder eines Protagonisten, der bzw. die selbst in die erzählte Geschichte involviert ist. Wir können in Genettes Sinne also von einer „internen Fokalisierung“ sprechen (Genette 2010, 122). Die Lesenden sind hier auf der Textebene konfrontiert mit Beobachtungen, Schilderungen und Gedanken der Erzählfigur, was deren Klassenkolleginnen und Kollegen denken, wird demgegenüber nur in Form von Schilderungen und Interpretationen seitens der Erzählfigur beschrieben. Obwohl zum Beispiel in der Aussage „Carol dachte, Sexualität bedeutet, zwei Verliebte schauen Videos“ (Axster/Aebi 2012a, o.S.) das Verb *denken* vorkommt, ist es den Lesenden nicht möglich, in die Gedankenwelt der Klassenkolleginnen und Kollegen der Erzählfigur einzudringen, da das Erzählte stets aus ihrer Sicht geschildert wird und sich somit auch die Perspektive, die die Lesenden einnehmen, auf die Wahrnehmungen der Erzählfigur beschränkt. Weil die Geschichte im Präteritum verfasst ist und somit von einer Projektwoche erzählt, die schon stattgefunden haben muss, kann außerdem laut Genette von „spätere[r] Narration“ gesprochen werden (Genette 2010, 140).

Um Normierung und stereotyper Darstellungsweise entgegenzuwirken, entschieden sich die Autorinnen des Bilderbuches dazu, in die Geschichte einige Unisex-Namen wie Ashley, Niki oder Kris zu inkludieren. Sie wollten die Lesenden selbst entscheiden lassen, ob es sich hierbei um einen Jungen, ein Mädchen, jemand Inter- oder Transidenten oder jemand Unbestimmbaren handelt (vgl. Axster/Aebi 2015, 380). Generell wird im Buch darauf Wert gelegt, nicht Heterosexualität als die ‚richtige‘ Sexualität darzustellen, sondern verschiedenste Arten von Sexualität in den Text einfließen zu lassen, um somit Stereotypen entgegenzuwirken. Zum Beispiel wird Folgendes erzählt „Ronni Plessnik hat zwei Mütter. Und einen Vater. Wir wissen nicht, ob Ronni mit oder ohne Geschlechtsverkehr gezeugt wurde. Oder wie sonst. Und von wem genau“ (Axster/Aebi 2012a, o.S.).

Insgesamt ist zu bemerken, dass die Autorinnen mit dem Konzept der „Uneindeutigkeit“ (Axster/Aebi 2015, 382) spielen. Sie versuchen, keine stereotypisierten Illustrationen und klischeehaften ethnischen Zuord-

nungen zu erzeugen und somit die Phantasie der Lesenden anzuregen. Spricht die Erzählfigur beispielsweise von einer bestimmten Klassenkollegin oder einem bestimmten Klassenkollegen, dann sind in den meisten Fällen verschiedene Kinder abgebildet und es bleibt der Kreativität und den Interpretationen der Lesenden überlassen, von welchem dieser Kinder gerade erzählt wird. Lilly Axster und Christine Aebi (2015, 380) weisen diesbezüglich sogar explizit darauf hin, dass bestimmte Maltechniken angewendet wurden, um Raum für die eigene Vorstellungskraft zu lassen. Das Titelbild zeigt beispielsweise ein mit Kreide auf die Tafel gemaltes Mädchen. Dadurch, dass es sich um ein gezeichnetes Tafelbild handelt, bleibt offen, wie das Mädchen tatsächlich aussieht, etwa welche Hautfarbe es hat (vgl. Axster/Aebi 2015, 380 und Abbildung 1).

Eine weitere Besonderheit des Bilderbuches stellt das Buch im Buch dar. Im Konkreten ist hier die Rede von einem Comic, das die Erzählfigur gemeinsam mit Freundinnen während der im Bilderbuch nacherzählten Projektwoche gestaltet hat. Die schräg durch die Seite laufende Abbildung des Comics vermittelt tatsächlich das Gefühl, es läge ein Buch im Buch vor einem (vgl. Abbildung 3).

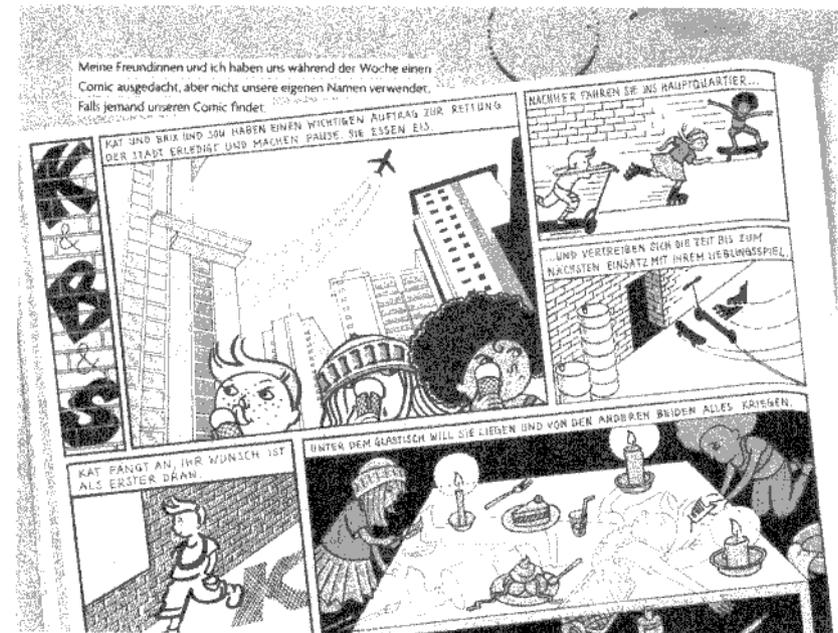


Abbildung 3: Comic im Bilderbuch *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a, o.S.)

Auch Wiederholungen bestimmter Text- und Bildelemente, mit manchmal leichten Abwandlungen oder Erweiterungen, tragen zur Ästhetik des Bilderbuches bei. Auf der zweiten Seite ist zum Beispiel die Tür der Klasse 4c abgebildet, die einen Spalt geöffnet ist und somit den Lesenden erlaubt, einen kurzen ersten Blick in dieses Klassenzimmer zu erhaschen. Es wirkt wie ein typisches Klassenzimmer mit Tafel, Zeichnungen von Kindern sowie einem Gruppenfoto, das außerhalb der Klasse an die Wand neben der Türe gehängt wurde (vgl. Abbildung 4, links). Dieses Bild kann als Verkörperung des Regelunterrichts und des gewöhnlichen Klassenraumes der Kinder der 4c interpretiert werden.

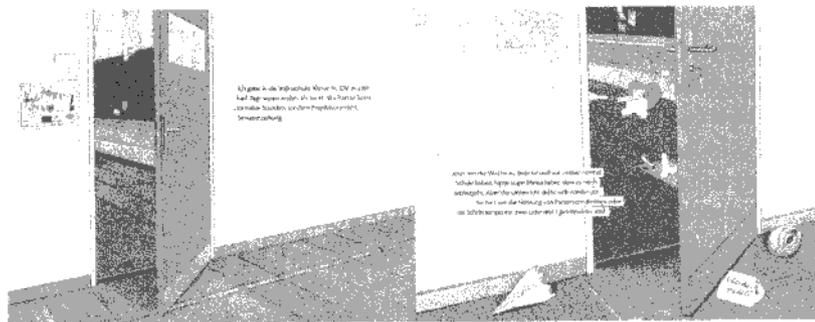


Abbildung 4: Klassenzimmer vor und nach der Projektwoche in: *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a, o.S.)

Im Zuge der Projektwoche wird aber alles auf den Kopf gestellt, der Regelunterricht für eine Woche in den Hintergrund gerückt und somit wie gesagt ein „dritter Ort“ (Bhabha, 1994, 56) geschaffen (vgl. dazu auch Kapitel 3.1.). In Abbildung 4 (rechts), welcher die Lesenden gegen Ende des Bilderbuches begegnen, können sie wieder einen kurzen Blick ins Klassenzimmer werfen und erkennen, wie die Projektwoche das Klassenzimmer der 4c verändert hat. Am Boden, in der Klasse sowie davor befinden sich ein Scheidenmodell, ein Papierflieger, ein Teddybär mit zugeordneten Geschlechtschromosomen, ein gebastelter Penis und ein Herzpolster. All diese im Bild ersichtlichen Elemente sind im Laufe des Bilderbuches auf unterschiedliche Art und Weise vorgekommen und werden nun am Schluss nochmals gemeinsam abgebildet, um das Ende der Projektwoche anzukündigen. Auch ein Schlüssel steckt nun im Schlüsselloch, den es bei der linken Abbildung noch nicht gab, was ebenfalls als Symbol für den Abschluss der Projektwoche und das baldige Ende der Geschichte gedeutet werden kann (vgl. Axster/Aebi 2012a, o.S.).

Ein markantes formal-ästhetisches Element in diesem Bilderbuch sind außerdem die Wiederholungen (meist in etwas veränderter Form). Sie finden sich – wie etwa hier – auf der Bildebene, aber auch im Text. Ein Beispiel dafür sind die einleitenden Worte auf der dritten Bilderbuchseite, wo die Erzählfigur erklärt: „Das meiste vom Projekt wusste ich schon. Fast alles. Also fast. Nicht ganz. Das meiste. Vieles“ (Axster/Aebi 2012a, o.S.). Diese Formulierung verdeutlicht die gedanklichen Unsicherheiten, mit denen Kinder während der Entwicklung ihrer kindlichen Sexualität zu kämpfen haben. Am Ende des Buches begegnen wir dieser Textstelle in leicht abgewandelter Form wieder. Es heißt dort: „Wenn ich zu Hause gefragt werde, wie das Projekt war und ob ich also aufgeklärt bin, sage ich einfach: „Das meiste wusste ich schon. Fast alles. Also fast. Nicht ganz. Das meiste. Vieles.“ (Axster/Aebi 2012a, o.S.). Es kann angenommen werden, dass die Wiederholung dieser Aussage darauf hinzielt, zu verdeutlichen, dass es in Ordnung ist, ungewöhnliche Fragen zu haben, nicht alles über Sexualität zu wissen und nicht von einem Tag auf den anderen aufgeklärt zu sein.

### 3. Didaktisierung

Liebe, Sexualität und Mehrsprachigkeit sind drei Elemente, die in der Institution Schule selten gemeinsam thematisiert werden. Liebe und Sexualität werden meist mit den Schulfächern Biologie oder Psychologie assoziiert und Mehrsprachigkeit wird einem Unterrichtsfach zugeordnet, in dem die Sprache im Fokus steht, wie zum Beispiel Deutsch, Deutsch als Zweitsprache oder dem Fremdsprachenunterricht. Um dem entgegenzuwirken und um zu zeigen, dass diese drei Elemente durchaus auf sinnvolle Weise gemeinsam in einer Unterrichtseinheit bearbeitet werden können, wird im Folgenden eine Didaktisierung für einen fächerübergreifenden Deutsch-Biologie Unterricht mit dem Bilderbuch *DAS machen? Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c* (2012a) von Lilly Axster und Christine Aebi vorgestellt und erläutert.

Die folgende fächerübergreifende Didaktisierung ist für eine erste Klasse in einer Allgemeinbildenden höheren Schule konzipiert, also für die 5. Schulstufe. Zeitlich sollten dafür vier Schulstunden zu je 50 Minuten eingeplant werden. Ziel des ersten Teils ist es, den Lernenden Raum zu geben, Begriffe zu Sexualität und Geschlechtern in verschiedenen Sprachen zu sammeln, Spielregeln im gemeinsamen Umgang miteinander einzuhalten und den Kindern einen respektvollen Umgang mit dem Thema Sexualität zu vermitteln. Der zweite Teil konzentriert sich auf das Thema

Liebe und Verliebtsein und die Lernenden werden dabei angeregt, ihre eigenen Assoziationen dazu zu reflektieren, ebenso wie ein persönliches Elfchen zum Thema Liebe zu verfassen.

### 3.1. Zur Einbindung dieses fächerübergreifenden Unterrichts in bestehende Curricula

Für die erste Klasse der Allgemeinbildenden höheren Schulen finden sich im Biologie-Curriculum ebenso wie im Deutsch-Lehrplan Elemente wieder, die diese Didaktisierung aufzugreifen versucht. Im Curriculum für Biologie ist beispielsweise beim Unterpunkt Mensch und Gesundheit angeführt, dass eine „Vertiefung des Verständnisses für den eigenen Körper anhand der Schwerpunkte Bewegung und Sexualität [in der ersten Klasse Unterstufe] anzustreben“ ist (Bundeskanzleramt 2000, 1059; vgl. auch Rechtsinformationssystem des Bundes 2020, o.S.). Im Lehrplan für Deutsch Unterstufe ist zu lesen, dass „die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft [...] als bereichernd erfahren werden“ soll (Bundeskanzleramt 2000, 1004; vgl. auch Rechtsinformationssystem des Bundes 2020, o.S.) und speziell in Bezug auf die erste Klasse wird die Bedeutung „[p]ersönliche[r] Zugänge zu literarischen Texten [...] im Besonderen aus der Kinder- und Jugendliteratur“ betont (Bundeskanzleramt 2000, 1008; vgl. auch Rechtsinformationssystem des Bundes 2020, o.S.).

Durch das Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts sollen all diese hier angeführten Aspekte in Kombination miteinander Anwendung finden. Im Vergleich zum Regelunterricht bietet fächerübergreifender Unterricht zudem den Vorteil der „Mehrperspektivität“ (Stübig/Bosse/Ludwig 2002, 15). Er fordert die Lernenden auf, Fachwissen zu vernetzen und „horizontal von Fach zu Fach“ (Stübig/Bosse/Ludwig 2002, 18) zusammenzuführen. Des Weiteren dient laut Kaspar H. Spinner fächerübergreifender Unterricht auch dazu, literaturhistorisches Bewusstsein zu entwickeln, um intertextuelle Zusammenhänge zu verstehen (vgl. Spinner 2003, 13).

### 3.2. Intentionen und theoretisch-didaktischer Überblick zur Thematik und Methodik

Ziel des hier vorgestellten Unterrichtsschwerpunkts ist es, Lernende mit Aspekten der Sexualität vertraut zu machen, ihnen verschiedene sprach-

liche, literarische und biologische Zugänge zu eröffnen und sie zum Fragen anzuregen.

Um zum Thema hinzuführen, werden die Lernenden zu Beginn der **ersten Unterrichtseinheit** gebeten, ihre Assoziationen zu den Begriffen Liebe, Sexualität und Mehrsprachigkeit mitzuteilen. Dazu sollte den Kindern genug Zeit und Raum gegeben werden, um mitzuarbeiten, da es sich hierbei um ein Thema handelt, das mit viel Scham behaftet ist. Hier bietet sich ein **stilles Brainstorming** an, eine Abwandlung des klassischen Brainstormings (vgl. Krause/Stark 2006, 43), bei dem die Kinder ohne zu sprechen Begriffe zum Thema Sexualität an der Tafel sammeln. Um zu zeigen, dass auch tabuisierte Begriffe erlaubt sind, kann die Lehrperson beginnen und Begriffe wie Penis oder Vagina an die Tafel schreiben.

Da Kinder und Jugendliche bei der Einführung in das Thema Sexualität oft mit Erstaunen, Irritation oder Scham reagieren, ist es zudem wichtig, genaue **Spielregeln** für den gemeinsamen Umgang mit dieser Thematik zu definieren und zu befolgen (vgl. Axster/Aebi 2015, 384). In Anlehnung an Axsters und Aebis Vorschlag wurden daher die in Unterrichtsmaterial 1 aufgelisteten Spielregeln zusammengestellt, die von den Kindern am Anfang der Stunde unterschrieben werden sollen.

#### Unterrichtsmaterial 1: Spielregeln

- \* Ich darf mich in meiner eigenen Sprache ausdrücken.
- \* Ich darf neue Ideen haben und diese ausprobieren.
- \* Ich darf anderer Meinung sein.
- \* Ich darf andere in meiner Klasse nicht beleidigen, abwerten oder auslachen.
- \* Ich darf, wenn ich das möchte, über meine Gefühle sprechen.
- \* Ich darf selbst entscheiden, ob ich mich aktiv beteilige oder nur zuhöre.

Als zweite wichtige Aktivität zum Einstieg in das Thema Sexualität, die direkt aus dem Bilderbuch (vgl. Axster/Aebi 2012a, o.S.) entnommen ist, folgt der **Postkasten**, der den Lernenden Raum geben soll, anonym Fragen zu stellen, die für sie wichtig sind. Da dieser Postkasten eine zentrale Rolle im Laufe der Sexualerziehung in Kombination mit der Lektüre des Bilderbuches *DAS machen?* spielen wird, sollen die Kinder auch gleich einen Bezug zu diesem Postkasten aufbauen, indem sie eine Frage hineinwerfen und das Nomen *Fragen* in möglichst vielen Sprachen auf die Box schreiben. Dies vergegenwärtigt auf einfache Art und Weise den Aspekt der Mehrsprachigkeit und gibt den Lernenden die Möglichkeit zur

Sprachbegegnung (vgl. Schader 2012, 137). Im Laufe der folgenden Unterrichtseinheiten kann der Postkasten im Klassenzimmer bleiben, damit die Kinder auch in den Pausen die Möglichkeit haben, Fragen hineinzuworfen. In der letzten Stunde dieser Didaktisierung kann die Lehrperson auf alle Fragen eingehen, die bis dahin in den Postkasten geworfen wurden (vgl. hierzu die vierte Einheit am Ende dieses Kapitels).

Danach folgt die Aktivität des gemeinsamen **Klassenwörterbuchs**, wo es in Anlehnung an eine Seite aus dem Bilderbuch (vgl. Abbildung 1 in Kapitel 2.2.) darum geht, Wörter zum Thema Liebe und Sexualität in verschiedenen Sprachen zu sammeln. Zur Vorbereitung und um den Kindern die Hemmungen etwas zu nehmen, ist es ratsam mit den Begriffen der Buchseite zu beginnen und beispielsweise zu fragen, ob jemand bestimmte Wörter kennt oder weiß, wie man sie richtig ausspricht. In diesem Fall überwiegt dann meist der Stolz einen Begriff vorlesen zu können und die anfängliche Scham wird etwas minimiert. Nach einer kurzen Besprechung im Plenum sollen sich die Kinder dann in Einzelarbeit Notizen zu den restlichen Fragen in Unterrichtsmaterial 2 machen. Wer möchte, darf im Anschluss die notierten Wörter mit den anderen teilen. Dies stellt zugleich die abschließende Gesprächsrunde der ersten Einheit dar.

#### Unterrichtsmaterial 2: Klassenwörterbuch

- \* Welche Wörter in der Abbildung kennst du?
  - \* Was bedeuten sie?
  - \* Weißt du auch, aus welcher Sprache diese Wörter kommen?
  - \* Welche Wörter kennst du nicht?
  - \* Zu welcher Sprache glaubst du, dass diese Wörter gehören?
- Notiere deine Vermutungen und versuche die Wörter zu schreiben.

In der **zweiten Einheit** sollen die Kinder in Form einer Gruppenarbeit mit den gesammelten Begriffen aus der Vorstunde weiterarbeiten. Per Los werden sie in vier Gruppen eingeteilt und jede Gruppe setzt sich zu einem von vier **Plakaten**. Pro Plakat wird nun je eine Frage mit einem anderen Fokus gestellt (vgl. Unterrichtsmaterial 3). Aufgabe der Lernenden ist es, so viele Assoziationen wie möglich in den unterschiedlichsten Sprachen auf das Plakat zu schreiben oder zu zeichnen. Nach fünf Minuten wird im Uhrzeigersinn gewechselt und die Kinder arbeiten an einem neuen Plakat weiter.

#### Unterrichtsmaterial 3: Plakate

- \* Welche Geschlechtsmerkmale sind eher weiblich?
- \* Welche Geschlechtsmerkmale sind eher männlich?
- \* Welche Merkmale sind geschlechtsunabhängig?
- \* Welche anderen Begriffe für Geschlechtsverkehr kennst du?

Um den Kindern zusätzlich zu den Notizen aus der Vorstunde Denkanstöße zu geben, können Wörter und Bilder aus dem Bilderbuch verwendet werden. Ich empfehle hierzu im Vorfeld passende Buchausschnitte (Begriffe und Abbildungen), die sich beispielsweise auf Geschlechtsorgane beziehen, zu kopieren und auszuschneiden und sie dann in der Stunde auf einem freien Tisch, auf dem Fensterbrett oder am Boden aufzulegen. Die Lernenden dürfen wählen, ob bzw. welche dieser Begriffe und Abbildungen sie zusätzlich auf ihr Plakat kleben möchten. Folgende Wörter aus dem Bilderbuch können unter anderem verwendet werden:

nipple	Brustwarze	englisch
卵巢	Eierstock	chinesisch
هنیس	Brust/Busen	persisch
meme	Busen	türkisch
陰毛	Schamhaar	chinesisch
vajina	Vagina	türkisch
testis	Hoden	kroatisch
private part	Geschlechtsteil	englisch
clit	Klitoris	englisch

Abbildung 5: Ausschnitt aus der Tabelle der sexualitätsbezogenen Bezeichnungen in verschiedenen Sprachen, die in *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a) vorkommen (übernommen aus: Axster/Aebi 2012b, o.S.).

Bei dieser Aktivität wird bewusst darauf Wert gelegt, bei den gestellten Fragen das Wörtchen *eher* vor weiblich und männlich einzufügen, weil damit die „künstlich geschaffenen Rahmen der angenommenen Zweigeschlechtlichkeit“ (Axster/Aebi 2015, 391) infrage gestellt werden können. Beim Vergleich der Plakate soll den Kindern bewusst werden, dass es sich hierbei im Grunde nicht um eine binäre Unterscheidung der Geschlechter handelt, sondern um ein Kontinuum. Generell sollte stets unterschieden werden „zwischen dem biologischen Geschlecht (*sex*) und dem sozialen Geschlecht (*gender*)“ (Elsen 2020, 7). Gender kann damit nicht zwei binären Kategorien

zugeordnet werden, sondern ist definiert durch Kultur und soziales Miteinander (vgl. Elsen 2020, 7). Nach den Gedanken des „doing gender“ (West/Zimmerman 1987, 126) heißt es sogar, „dass Gender im täglichen Leben permanent und immer wieder konstruiert wird und erst dann und dadurch überhaupt entsteht, dass es eine soziale Gewohnheit ist“ (Elsen 2020, 52). Demnach ist gender, anders als sex, ein stets neu geschaffenes Tun, das durch das Interagieren von Personen zustande kommt und daher viel weiter gefasst ist als männlich versus weiblich (vgl. Elsen 2020, 53).

Weiters greift diese Übung die „Sammelfreude“ (Schader 2012, 171) von Kindern auf, ermöglicht es ihnen, Begriffe in verschiedenen Sprachen aufzulisten, Hemmungen bei der Verwendung dieser sexualitätsbezogenen Wörter abzubauen und neue Wörter kennenzulernen. Gerade Wörter, die Bezug auf Geschlechtsorgane nehmen, werden oft als Schimpfwörter verwendet. Die Lernenden werden somit hier also nicht nur biologisch, sondern auch sprachlich in diese Richtung sensibilisiert und geschult.

Um den Aspekt der Mehrsprachigkeit noch mehr in den Mittelpunkt zu rücken und die Lernenden gegenüber Sprachen zu sensibilisieren, können diese später auf den Plakaten jene Begriffe, die sie kennen, in einer Farbe einkreisen und jene Sprachen bzw. Worte, die ihnen unbekannt sind, unterstreichen. Somit wird gemeinsam eine „**Sprachencollage**“ (Schader 2012, 132) erstellt, mithilfe derer die Lehrperson dann im Plenum unverständliche Begriffe aufgreifen und gemeinsam und unter Einbezug der Sprachenvielfalt, die in der Klasse vorhanden ist, klären kann. Außerdem können die Lernenden herausfinden, wie viele verschiedene Sprachen sie auf den jeweiligen Plakaten gesammelt haben.

Damit auch der sprachliche Aspekt der Deutschförderung nicht zu kurz kommt, sollten die Kinder zu den deutschsprachigen Termini, die auf dem Plakat vorkommen, in drei verschiedenen Farben die **entsprechenden Artikel** hinzufügen. Somit kann hier auch auf die Verwendung von Artikeln in anderen Sprachen, die auf den Plakaten vorkommen, eingegangen werden. Speziell der Vergleich der unterschiedlichen Geschlechtszuordnung kann hier aufgegriffen werden. Während beispielsweise die Sonne im Deutschen mit dem Artikel *die* (weiblich) konnotiert ist, wird ihr im Spanischen der männliche Artikel *el* zugeordnet.

In der **dritten Einheit** der Didaktisierung stehen die Gefühlsebene sowie der Aspekt der literarischen Bildung im Vordergrund. Um Vorwissen der Lernenden zum Thema Gefühle zu aktivieren, können die Kinder **Gefühlsbegriffe** nennen. Die Lehrperson kann diese Begriffe auf der Tafel notieren und am Ende zusammenfassen.

Unter Einbezug einer Doppelseite aus dem Bilderbuch, die den Aspekt des Verliebtseins mit dem Satz „Woran würde ich merken, wenn ich verliebt wäre?“ und verschiedenen Illustrationen dazu aufgreift (Axster/Aebi 2012a, o.S.; Abbildung 6), sollen die Lernenden anschließend in **Einzelarbeit** überlegen, was **Liebe und Verliebtsein** für sie bedeutet und dies auf einem Blatt notieren (vgl. Unterrichtsmaterial 4). Die Buchseiten können entweder in Form eines Arbeitsblattes ausgedruckt oder via Beamer projiziert werden.

#### Unterrichtsmaterial 4: Fragen zu Liebe und Verliebtsein

a) Schau dir die Bilder der Buchseite genau an und beantworte anschließend folgende Fragen:

\* Was verbinden die Kinder aus dem Bilderbuch deiner Meinung nach mit Liebe und Verliebtsein?

\* Welche Gefühle und Symbole sind bei Liebe und Verliebtsein deiner Meinung nach wichtig?

\* Gibt es deiner Meinung nach unterschiedliche Formen von Liebe? Wenn ja, welche?

b) Schau dir die Bilder nochmals an, lies dir deine Gedanken und Ideen aus Aufgabe a) durch und vervollständige dann die beiden Sätze:

\* Liebe ist für mich ...

\* Verliebtsein ist für mich ...

Wer möchte, darf die Antworten zu den Fragen mit den anderen in der Klasse teilen, entweder im Plenum oder mit einzelnen Kindern. Danach sollen die Zettel mit den persönlichen Gedanken der Kinder von der Lehrperson eingesammelt und aufbewahrt werden. Um zu garantieren, dass niemand außerhalb der Klasse die sehr intimen Notizen lesen kann, ist es sinnvoll, die Blätter vor den Augen der Lernenden in einem **Kuvert** zu verschließen.

Wenn möglich kann die Lehrperson den Lernenden ihre persönlichen Zettel am Ende der vierten Klasse, wo das Thema Sexualität nochmals eine wichtige Rolle spielt (vgl. Bundeskanzleramt 2000, 1060), wieder ausgeben. Die Kinder haben dann die Möglichkeit, ihre ehemaligen Gedanken und Gefühle zum Thema Liebe und Verliebtsein zu reflektieren.

Diese Gedanken können außerdem in Form eines Elfchen-Gedichtes zum Thema Liebe und Verliebtsein niedergeschrieben werden. **Elfchen** haben den Vorteil, dass sie einem sehr einfachen Aufbau folgen und somit sprachlich wenig Anforderungen stellen, dabei aber die Kreativität der Kinder aktivieren. Somit eignet sich diese Übung auch gut zur Binnendif-

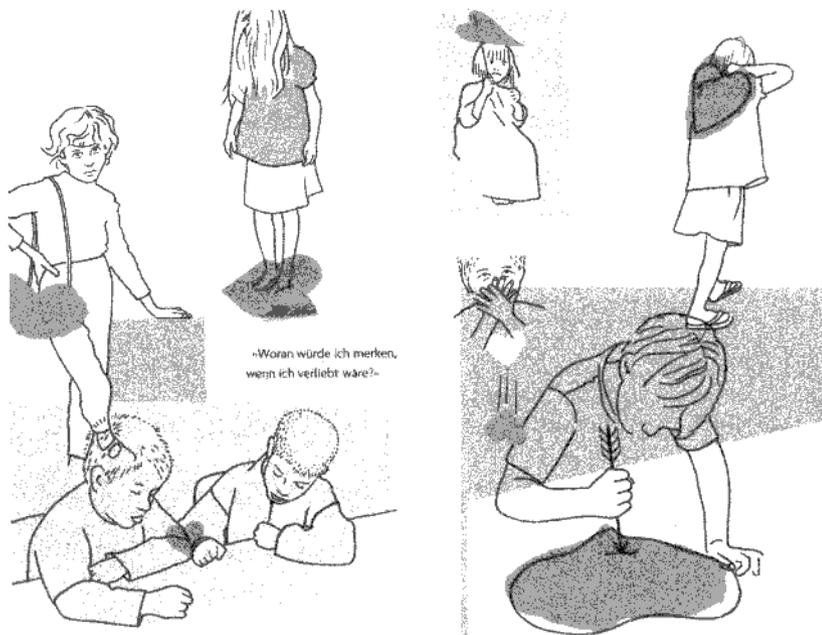


Abbildung 6: Darstellungen von Liebe und Verliebtsein in DAS machen? (Axster/Aebi 2012a, o.S.)

ferenzierung von sprachlich heterogenen Gruppen mit unterschiedlichen Sprachniveaus (vgl. Schader 2012, 202). Anhand eines Beispiels wird den Lernenden der Aufbau eines Elfchens nähergebracht. Danach können Sie mit Hilfe vorbereiteter Zettel selbst Elfchen erstellen (vgl. Unterrichtsmaterial 5).

**Unterrichtsmaterial 5: Elfchen**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ein Elfchen besteht (wie ja bereits der Name verrät) aus elf Worten, von denen das erste allein in einer Zeile steht und zugleich den Titel des Ge-

dichtes darstellt. Für die folgenden 3 Zeilen gibt es keine Vorgaben, außer, dass die 2. Zeile aus zwei Worten besteht, die dritte aus drei und die vierte aus vier. In der fünften Zeile des Gedichts wird dessen Inhalt noch einmal rückblickend mit einem Wort in einen Rahmen gefasst. Dieses Wort sollte also die anderen zehn Wörter in gewisser Weise inhaltlich zusammenfassen oder auf den Punkt bringen.

Sobald die Lernenden dieses Prinzip verstanden haben, können Sie mit dem Verfassen ihrer persönlichen Liebes-Elfchen beginnen. Die Kinder dürfen auch mehrere Gedichte in allen verfügbaren Sprachen und zu unterschiedlichen Gefühlen schreiben. Dabei dürfen (oder sollen) sie auch Sprachen vermischen. Wer möchte kann sein(e) Gedicht(e) dann in einer zuvor eigens dafür eingerichteten Elfchen-Ecke im Klassenzimmer an die Wand hängen.

Die letzten Minuten der Stunde sind für die Beantwortung von generellen Fragen seitens der Lernenden oder den Austausch untereinander vorgesehen.

Die letzte und **vierte Einheit** der Didaktisierung widmet sich der Beantwortung der Fragen aus dem Postkasten, dem Wiederholen der Thematik und einer Feedbackrunde. Zur Vorbereitung auf diese Stunde liest die Lehrperson die Fragen aus dem Postkasten durch und überlegt sich passende Antworten und Erklärungen dazu. Hier ist es wichtig, alle Fragen ernst zu nehmen und so sachlich wie möglich zu beantworten. Wenn die Lehrperson selbst vom Thema nicht peinlich berührt ist, überträgt sich dies meist auch auf die Lernenden und es überwiegt die Freude (oder zumindest die Erleichterung), einen Raum zu haben, wo solche Fragen beantwortet und zugleich auch etwas enttabuisiert werden. Um eine angenehme Atmosphäre im Klassenzimmer zu schaffen bietet es sich an, für die **Beantwortung der Fragen aus dem Postkasten** einen Sesselkreis zu bilden. Hier kann dann jede Frage von der Lehrperson laut vorgelesen und erklärt werden.

Danach sollen die Kinder wieder auf ihre Plätze zurückkehren und zum Zusammenfassen und Wiederholen des Themas eine **ABC-Liste** erstellen (vgl. Birkenbihl 2019, 83). Dazu schreiben die Lernenden das ABC horizontal auf ein Blatt Papier und überlegen sich pro Buchstaben zumindest einen Begriff, der ihnen zum Thema Liebe, Sexualität und Mehrsprachigkeit einfällt und der mit dem jeweiligen Buchstaben beginnt. Die Wortsuche kann erleichtert werden, indem die Kinder für schwierige Buchstaben wie X oder Y insgesamt 5 Joker verwenden dürfen, wo sie kein Wort notieren müssen.

Zum Abschluss der vier Einheiten bietet sich noch eine **Feedbackrunde** an, wo die Kinder mündlich, handschriftlich oder digital rückmelden können, was sie aus den Unterrichtsstunden mitnehmen, wie ihnen die verschiedenen Methoden gefallen haben und was sie sich zum Thema Liebe, Sexualität und Mehrsprachigkeit vielleicht noch zusätzlich gewünscht hätten.

### 3.3. Erprobung der Didaktisierung

Die Erstversion der hier vorgestellte Didaktisierung konnte ich bereits 2017 in der 1. Klasse (entspricht der 5. Schulstufe) einer Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) in Wien in zwei Unterrichtsstunden erproben. Die Klasse besuchten 25 Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen (Albanisch, Bosnisch, Deutsch, Kroatisch, Türkisch und Ungarisch) und es zeigte sich, dass die didaktisch aufbereiteten Aktivitäten nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch funktionierten. In manchen Bereichen – wie beispielsweise bei der Zeitplanung – gab dieser Unterrichtsversuch aber auch Anregungen zur finalen Überarbeitung der Didaktisierung.

Anfangs waren die Lernenden bei der Thematisierung von Liebe, Sexualität und Mehrsprachigkeit etwas irritiert und peinlich berührt, dennoch war aber zu erkennen, dass ihr Interesse dafür, sich mit diesem oft tabuisierten Thema zu beschäftigen, geweckt war. In diesem Zusammenhang war es sehr wichtig, dass ich mich als Lehrperson dieser Thematik gegenüber von Anfang an offen zeigte, um den Kindern zu demonstrieren, dass mir selbst der gemeinsame Austausch zum Thema Sexualität nicht peinlich war. Diese Offenheit erleichterte es auch den Lernenden, mit geringeren Hemmungen an das Thema Sexualität heranzugehen und über die eigenen Gedanken dazu zu sprechen.

Dass ich bereits beim Einstieg in die Thematik die vorhandene Mehrsprachigkeit in der Klasse ins Spiel brachte, kam bei den Lernenden ebenfalls gut an. Sie fühlten sich dadurch ganz offensichtlich sofort mit ihrer mehrsprachigen Identität wertgeschätzt und waren sichtlich stolz darauf, mehrere Sprachen zu sprechen und diese auch in den Unterricht einbringen zu dürfen.

Die Einführung gemeinsamer Spielregeln und der Postkasten für offene Fragen kristallisierten sich ebenfalls als wichtige und sinnvolle Komponenten der beiden Unterrichtseinheiten heraus.

Die Spielregeln wurden von den Kindern akzeptiert, unterschrieben und (weitestgehend) eingehalten. Ein Schüler entschuldigte sich sofort

für sein Lachen bei der Aussage einer Mitschülerin, da dies – wie er betonte – ja den Spielregeln widersprach.

Was den Postkasten betrifft war es für die Lernenden anfangs schwierig, ohne konkreten Ansatzpunkt eine Frage zu stellen. Der Postkasten blieb dann aber während des gesamten Unterrichtsprojekts am Lehrertisch stehen und die Kinder konnten laufend Fragen einwerfen. Dies funktionierte dann auch sehr gut. Folgende Fragen wurden unter anderem von den Lernenden im Postkasten deponiert und in der Folgestunde beantwortet:

- Wieso gibt es Sexspielzeuge?
- Wie viel Liter Milch sind in einer Brust?
- Wie viele Kinder kann eine Frau auf einmal bekommen?
- Ist Sex eine Sportart?
- Was passiert, wenn die Eierstöcke platzen?
- Wie kam man auf Sex?

Die Arbeit mit Begriffen zum Körper aus unterschiedlichen Sprachen stellte eine gute Möglichkeit dar, Hintergrundwissen der Lernenden zu aktivieren und gleichzeitig auf die Gestaltung der Plakate vorzubereiten. Die Kinder waren sichtlich erfreut, Worte in anderen Sprachen zu entdecken und auch zu verstehen. Sie konnten somit ihr eigenes Sprachwissen mit den anderen teilen, erkannten Sprachähnlichkeiten – beispielsweise zwischen Bosnisch und Kroatisch – und waren auch motiviert, Wörter aus ihrer Erstsprache für andere aufzuschreiben, beispielsweise Begriffe aus dem Arabischen.

Bei der Plakatgestaltung selbst waren die Lernenden dann Feuer und Flamme für die Idee, Begriffe zum Thema Liebe und Sexualität in verschiedenen Sprachen zu sammeln. Zu bestimmten Wörtern in einer anderen Sprache wurde auch länger diskutiert, ob es sich hierbei um ein Schimpfwort handle (etwa bei Bezeichnungen für Geschlechtsteile). Auch die ausgeschnittenen Begriffe und Bilder aus dem Bilderbuch fanden ihre Verwendung und regten zum Nachdenken an.

Für die Artikelzuordnung und das Einkreisen und Unterstreichen bekannter bzw. unbekannter Wörter stand in der ersten Unterrichtsstunde leider nicht genug Zeit zur Verfügung, weshalb ich hier dringend für längere Unterrichtseinheiten zum Thema plädieren möchte. Vier Schulstunden oder noch besser zwei Doppelstunden wären aus meiner Sicht ideal.

In der zweiten Projektstunde, welche den Fokus auf die Gefühlsebene und die literarische Bildung legte, wussten die Lernenden anfangs nicht genau, was sie mit den Bildern und Fragen zur Liebe und zum Verliebt-

sein tun sollten. Mit etwas genaueren Erklärungen und beispielhaften Sätzen verstanden die Lernenden aber, was von ihnen verlangt war und sie investierten viel Zeit in die Beantwortung der Fragen sowie in die Vervollständigung der Sätze „Liebe ist für mich...“ und „Verliebtsein ist für mich“....

Der Einfall, die Zettel mit den eigenen Gedanken zum Thema aufzuheben und in ein paar Jahren wieder auszuteilen wurde von den Kindern ebenfalls sehr gut angenommen. Sie fanden dies sei eine lustige und spannende Idee.

Da die Lernenden beim Verfassen ihrer Gedanken zum Thema Liebe und Verliebtsein unterschiedlich viel Zeit benötigten, war es schwierig, allen gleichzeitig die Charakteristika eines Elfhens zu erklären. Hierbei orientierte ich mich damals noch an dem Aufbau, den Basil Schader in seinem Handbuch *Sprachenvielfalt als Chance* (2012) vorschlägt:

- (1) Adjektiv, das sich auf das Nomen in Zeile 2 bezieht
- (2) Nomen mit Artikel
- (3) Kurzer Aussagesatz zum Nomen in Zeile 2 (bestehend aus 3 Wörtern – Was macht er/sie/es? Wie ist er/sie/es?)
- (4) Kurzer Satz, der mit dem Personalpronomen *ich* beginnt
- (5) Adjektiv, welches das Gedicht abrundet (Schader 2012, 202f)

Ich versuchte also den Lernenden, die schon fertig war, das Prinzip des Elfhens persönlich zu erklären. Für einige war dieses Prinzip aber schwer verständlich, weshalb ich in meinem endgültigen Unterrichtsentwurf nun auf einen deutlich einfacheren Aufbau zurückgreife (vgl. Kapitel 3.2.).

Die Kinder waren dennoch bemüht, Gedichte zu Themen wie *die Liebe*, *das Herz* oder *das Leben* zu verfassen – vorlesen oder im Klassenraum aufhängen wollte die Gedichte aber keines der Kinder. Sie wurden auch von mir nicht explizit dazu aufgefordert. Bei einem so persönlichen Thema sollten die Lernenden immer selbst entscheiden dürfen, ob und inwiefern sie ihre Texte mit anderen teilen. In diesem Fall behielten die Lernenden ihre selbstverfassten Gedichte also für sich.

Abgesehen von zeitlicher Knappheit konnten die beiden Unterrichtsstunden zum Thema Liebe, Sexualität und Mehrsprachigkeit also gut und ohne Probleme umgesetzt werden und waren für die Lernenden ebenso wie für mich eine große Bereicherung.

#### 4. Conclusio

Liebe, (kindliche) Sexualität und Mehrsprachigkeit stellen drei komplexe Themenbereiche dar, die gemeinsam im fächerübergreifenden Deutsch-Biologie Unterricht thematisiert werden können. Das Bilderbuch *DAS machen?* (Axster/Aebi 2012a) bietet hierfür eine gute Grundlage. Die fundierte Analyse dieses inspirierenden Buches sowie die hier vorliegende Didaktisierung und deren Erprobung in der Unterrichtspraxis haben gezeigt, dass zahlreiche Ausschnitte dieses Buch sich für die kombinierte Vermittlung von Literatur, Sexualität und Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe I sehr gut eignen.

Sexualität sollte heute kein Tabuthema mehr sein. Es ist wichtig, dass Kinder sich selbst und ihre Fragen und Ansichten zu diesem Thema ernst nehmen und dass diese auch gehört werden. Genau hier kann die Arbeit mit *Das machen?* (Axster/Aebi 2012a) ansetzen.

#### 5. Literaturverzeichnis

##### 5.1 Primärliteratur

- Axster, Lilly/Aebi, Christine (2007): Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug. – Gumpoldskirchen: de'A.
- Axster, Lilly/Aebi, Christine (2012a): *DAS machen?* Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c. – Gumpoldskirchen: de'A.
- Comenius, Johannes Amos (1658): *Orbis sensualium pictus. Hoc est, omnium fundamentum in Mundo Rerum & in Vita Actionum, Pictura & nomenclatura.* – Noribergæ: Michaelis Endter.

##### 5.2 Sekundärliteratur

- Axster, Lilly (2012): *DAS machen?* Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c. In: netzwerk/SELBSTlaut (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung Macht. Sexualität. Was? Handeln gegen sexualisierte Gewalt – Prävention und Intervention im pädagogischen Alltag. – Wien: netzwerk/SELBSTlaut, S. 26-29. – <https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2016/11/nw-doku-12.pdf> (19. Dezember 2020)
- Axster, Lilly/Aebi, Christine (2012b): *DAS machen?* – <http://www.dasmachen.net/> (16. Dezember 2020).
- Axster, Lilly/Aebi, Christine (2015): „*DAS machen?*“ Herausforderungen eines anti-normativen Bilderbuches zu Sexualität und Identität mit Arbeitsmaterialien. In: Bartsch, Annette/Wedl, Juliette (Hrsg.): *Teaching gender? Zum reflektierten*

- Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. – Bielefeld: Transcript, S. 375-408.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The location of culture*. – New York: Routledge.
- Bundeskanzleramt – BKA (2000): Bundesgesetzblatt II Nr. 133/2000. – [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000\\_133\\_2/2000\\_133\\_2.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf) (21. Dezember 2020).
- Charlton, Michael/Neumann, Klaus (1990): *Medienrezeption und Identitätsbildung*. – Tübingen: Narr.
- Birkenbihl, Vera F. (2019): *Sprachenlernen leichtgemacht! Die Birkenbihl-Methode Fremdsprachen zu lernen*. – München: mvg.
- Dirim, Inci/Eder, Ulrike/Springsits, Birgit (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzeck, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. – Stuttgart: Klett, S. 121-141.
- Eder, Ulrike (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. – Wien: Prasesens.
- Eder, Ulrike (2014): *Mehrsprachigkeit interpretieren. Eine exemplarische Literaturanalyse des Bilderbuchs Die letzten Riesen von François Place (focus. Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur)*. – Wien: Studien- und Beratungsstelle für Kinder und Jugendliteratur (STUBE).
- Eder, Ulrike (2015): „Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur 1. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitspracheunterricht*. – Wien: Praesens Verlag (Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 1), S. 143-174.
- Elsen, Hilke (2020): *Gender – Sprache – Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. – Tübingen: Narr.
- Gawlitzeck, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (2013): Einleitung. In: Gawlitzeck, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. – Stuttgart: Klett, S. 7-19.
- Genette, Gérard (2010): *Die Erzählung*. – 3., durchgesehene und korrigierte Auflage. Übersetzt von Andreas Knop. – Paderborn: Fink.
- Hawkins, Eric (1999): Foreign language study and language awareness. In: *Language Awareness*, Jg.3-4, H. 8, S. 142-141.
- Jantzen, Christoph/Klenz, Stefanie (2013): Einleitung. In: Jantzen, Christoph/Klenz, Stefanie (Hrsg.): *Text und Bild. Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht*. – Stuttgart: Klett, S. 7-12.
- Krause, Ulrike-Marie/Stark, Robin (2006): Vorwissen aktivieren. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. – Göttingen: Hogrefe, S. 38-49.
- Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo (2006): *Reading images. The grammar of visual design*. – London: Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2013): *Interaktion von Bild und Text im mehr-*

- sprachigen Bilderbuch. In: Gawlitzeck, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. – Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 47-71.
- Müller-Krätschmar/Bilge Yörenç (2011): *Sprachförderung. Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung*. – Hamburg: Förmig.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2020): *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. – Wien: Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. – <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (19. Dezember 2020)
- Rösch, Heidi (1997): *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. – New York: Pantheon.
- Said, Edward (1993): *Culture and imperialism*. – London: Chatto & Windus.
- Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. – Zürich: Orell Füssli.
- Sigusch, Volkmar (2016): *Das Sex-ABC. Notizen eines Sexualforschers*. – Frankfurt: Campus.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, S. 6-16.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): *The Rani of Sirmur. An essay in reading the archives*. In: *History and Theory*, Jg. 3, H. 24, S. 247-272.
- Stübig, Frauke/Bosse, Dort/Ludwig, Peter (2002): *Zur Wirksamkeit von fächerübergreifendem Unterricht. Eine empirische Untersuchung der Sicht von Schülerinnen und Schülern*. – Kassel: University Press.
- Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik. Theorie. Analyse. Didaktik. Rezeption*. Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske und Reinbert Tabbert. – Bremen/Oldenburger: Aschenbeck & Isensee.
- Thiele, Jens (2011): *Das Bilderbuch*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen. Gattungen. Medien. Lesesozialisation und Didaktik. Ein Handbuch*. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 217-230.
- Thomas-Olalde, Oscar/Velho, Astride (2011): *Othring and ist effects. Exploring the concept*. In: Niedrig, Heike/Ydesen, Christian (Hrsg.): *Writing postcolonial histories of intercultural education*. – Frankfurt am Main: Lang, S. 27-51.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): *Doing Gender*. In: *Gender and Society*, Jg. 1, H. 2, S. 125-151.