

Gleichberechtigung in ausgewählten finnischen DaF-Lehrwerken

Emilia Eriksson

Masterarbeit

Masterprogramm Sprachen lernen und lehren, Deutsche Sprache

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Humanistische Fakultät

Universität Turku

Mai 2026

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Masterarbeit

Masterprogramm Sprachen lernen und lehren, Deutsche Sprache

Emilia Eriksson

Gleichberechtigung in ausgewählten finnischen Lehrwerken

Seitenzahl: Masterarbeit 43 S., Anhang 4 S.

Die vorliegende Arbeit behandelt das Thema Geschlechterstereotype in den Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Lehrwerken. Das Forschungsziel konzentriert sich auf die Frage, ob die DaF-Lehrwerke stereotypische Aussagen über Geschlechter vermitteln und inwieweit dies sichtbar wird. Das Material dieser Untersuchung bestand aus finnischen *Magazin. de 4–6* Lehrwerke. Es ist wichtig zu untersuchen, welche Materialien im Unterricht verwendet werden und die möglichen Stereotype der Lehrwerke zu beobachten und erkennen.

In der vorliegenden Arbeit werden Ansätze der qualitativen Inhaltsanalyse und Ansätze der quantitativen Analyse kombiniert. Das Material wurde nach den induktiven Kategorisierungen analysiert und die deduktive Analyse ergänzte die induktive Analyse.

Die vorausgehenden Analysen haben gezeigt, dass es viele stereotypische Aussagen in den *Magazin. de 4–6* Lehrwerken vorkommen und nur wenige genderneutrale Aussagen. Die häufigsten Geschlechterstereotypen in den Beispielen aus den Lehrwerken galten für die Kategorien Charakter der Geschlechter, Emotionalität, Essen und Aussehen.

Die Emotionalität bei Frauen behandelte die Gefühle über Familie und Liebe und Stress, während bei Männern romantische Beziehungen betont wurden. Die Beispiele über die Kategorie Charakter der Frauen beschrieben sie als fürsorglich, hilfsbereit und social. Der Charakter der Männer wurde als faul, sportlich und humorvoll bezeichnet. Die Kategorie Essen betonte, dass Frauen gesünder als Männer essen. Die Kategorie Aussehen betonte die Schönheit von Frauen, aber ihr Aussehen wurde auch negativ beschrieben.

In den *Magazin. de 4–6* Lehrwerken kommen stereotypische Aussagen über Frauen und Männer vor. Es wäre wichtig, dass sie keine Stereotype enthalten würden und, dass es mehr genderneutrale Aussagen auftreten würden.

Schlagwörter: Geschlechterstereotype, Lehrwerkanalyse, Gendergerechte Sprache, Gleichberechtigung

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Gleichberechtigung	6
2.1.	Genderlinguistik	6
2.2	Gendergerechte Sprache	8
2.3	Gleichstellung und Gleichberechtigung im finnischen Rahmenlehrplan und GER	14
2.4	Geschlechterstereotype	15
2.5	Geschlechterstereotype in DaF-Lehrwerken	16
3	Material und Methoden	22
3.1	Die analysierten DaF-Lehrwerke	22
3.2	Methoden der Lehrwerkanalyse	22
3.3	Vorgehensweise	24
4	Ergebnisse der Analyse	26
4.1	Ergebnisse der quantitativen Analyse	26
4.2	Ergebnisse der qualitativen Analyse	27
5	Diskussion	37
	Literaturverzeichnis	40
	Anhang	45
	Anhang 1. Die finnischsprachige Zusammenfassung / Suomenkielinen tiivistelmä	45

1 Einleitung

In der vorliegenden Masterarbeit möchte ich herausfinden, ob die Texte der DaF-Lehrwerke *Magazin. de 4–6* Geschlechterstereotype enthalten. Mein Forschungsziel konzentriert sich auf die Frage, ob die DaF-Lehrwerke stereotypische Aussagen über Geschlechter vermitteln und inwieweit dies sichtbar wird. Dieser Aspekt bildet den Gegenstand der Untersuchung.

Ich interessiere mich für das Thema, weil ich in der Zukunft als Lehrerin arbeiten werde. Die Gleichberechtigung ist für mich ein wichtiger Wert und mein Ziel ist es, gleichberechtigte Unterrichtsstunden zu halten. In der Schule verwenden die Lehrkräfte oft Lehrwerke im Unterricht, weshalb es meiner Meinung nach wichtig ist zu untersuchen, welche Materialien im Unterricht verwendet werden. Außerdem bin ich der Meinung, dass es wesentlich ist, die möglichen Stereotype der Lehrwerke zu beobachten und erkennen.

Schon in der Kindheit fangen Kinder an, die Geschlechterrollen zu vergleichen und dies geht weiter bis zum Erwachsenenalter. Speziell im Jugendalter entwickelt sich die Identität und das Selbstbild verändert sich. Das soziale Umfeld der Peer-Group, besonders in der Schule, prägt die neue bildende Identität. Lehrwerke spielen in diesem Zusammenhang eine große Rolle, weil sie von der Gesellschaft beeinflusst werden und eine wichtige Rolle im Unterricht spielen. Sie funktionieren als Informationsmittel, die Informationen beschreiben und produzieren, sich u.a. mit Begriffen, Inhalten, Untersuchungsergebnissen und Kritiken befassen oder wählen, sich nicht damit zu befassen. (Kremer 2024, 71)

Meines Erachtens wäre es wichtig, dass Lehrwerke wenig oder annähernd keine geschlechtsspezifischen Stereotype hätten und gleichberechtigt würden. Dadurch könnten Lernenden alle Geschlechter besser als gleichwertig betrachten, wenn sie keine stereotypischen Denkmuster lernen würden.

In meiner Bachelorarbeit (Eriksson 2023) habe ich das gleiche Thema untersucht und ich will die Geschlechterstereotype, die Gleichberechtigung und die gendergerechte Sprache weiter forschen. Der Gegenstand des entsprechenden Primärmaterials waren die DaF-Lehrwerke *Magazin. de 1-3*. Deshalb habe ich entschieden, dass ich die gleiche Lehrbücherreihe verwenden will. Als Primärmaterial der vorliegenden Masterarbeit werde ich die Lehrwerke *Magazin. de 4–6* verwenden.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung ergibt sich die folgende Forschungsfrage: Inwieweit kommen Geschlechterstereotypen in den DaF-Lehrwerken vor und wie zeigen sich diese in der Sprache?

Die vorliegende Masterarbeit besteht aus nachfolgenden Teilen: Nach der Einleitung folgt der theoretische Hintergrund über die Geschlechter, -stereotype, Genderlinguistik, Gleichberechtigung, gendergerechte Sprache und DaF-Lehrwerke. Danach werde ich den aktuellen Forschungsstand in Bezug auf die Geschlechterstereotype darstellen.

Anschließend werde ich näher das Primärmaterial und die Methode meiner Untersuchung behandeln. Im Folgenden wird eine qualitative und quantitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Zuerst werden die gefundenen stereotypischen und geschlechtsspezifischen Aussagen aufgelistet und ausgezählt. Danach werden die Aussagen klassifiziert und nach unterschiedlichen Kriterien verglichen und erklärt. Nach der Analyse werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und diskutiert.

2 Gleichberechtigung

Gleichberechtigung bezeichnet, dass alle die gleichen Rechte haben, aber sie wird sich nicht immer in der Gesellschaft verwirklichen. Seit circa 150 Jahren beginnen die Frauen die gleichberechtigte Stellung für sie in Deutschland zu fordern. (Bundeszentrale für politische Bildung 2026) In dieser Arbeit wird auf die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern konzentriert.

Gleichberechtigung gehört zu den universalen Menschenrechten (Die Bundesregierung 2023) und stellt zugleich das fünfte Ziel in Agenda 2030 der UN (Kestävä kehitys, o.J.a) dar. Dennoch werden Frauen u.a. im Arbeits- und Bildungsleben, im Zusammenhang von Gesundheitsversorgung und sogar in ihrem privaten Leben benachteiligt. Im Vergleich mit Männern leben mehrere Frauen in Armut und mehrere Frauen verdienen weniger Lohn als die entsprechenden Männer. Laut UN Women ist es nicht allgemein, dass Frauen Land besitzen. Frauen sind von sowohl körperlicher als auch sexueller Gewalt mehr als Männer betroffen und erleiden Menschenhandel. Über die Hälfte der weiblichen Population haben niemals die Möglichkeit zu lesen und schreiben zu lernen. (Die Bundesregierung 2023)

Frauen betreuen ihre Kinder öfter als Männer. Heutzutage verringern sie häufiger ihre Arbeitszeit und haben häufiger als Männer keine Lohnarbeit. Außerdem nehmen die Männer teil, die arbeitslos sind, weniger am Haushalt als die Frauen, die arbeitslos sind. Die Mehrheit von den geringfügigen Arbeitskräften, die z. B. im Handel und Gastgewerbe arbeiten, besteht aus Frauen. Sie verdienen kein gesetzliches Kurzarbeitergeld und das Kurzarbeitergeld wird selten erhöhen, weil sie in kleinen Firmen ohne Arbeitsverträge arbeiten. Frauen sind auch häufiger unbezahlt beurlaubt als Männer. (Boll 2020, 309)

2.1. Genderlinguistik

Der Begriff Geschlecht befasst die soziale Einteilung der Personen, die den körperlichen Aspekt betont und es wird in zahlreichen Gesellschaften verwendet. Das Geschlecht beantwortet die Frage, wie eine Person sich identifiziert. (Kotthoff/Nübling 2018, 14) Das Geschlecht besteht heutzutage nicht nur aus den zwei Alternativen, Frau und Mann, sondern es in unserer Gesellschaft mehrere weitere Möglichkeiten gibt (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, o.J.a). Das Geschlecht kann in drei Kategorien eingeteilt werden: Das physische Geschlecht, das juristische Geschlecht und das soziale Geschlecht. Das physische Geschlecht basiert auf den biologischen Merkmalen der Menschen wie u.a. die Zahl von Chromosomen und

verschiedenen Hormonen. In Finnland wird das juristische Geschlecht in gesetzlichen Kontexten betrachtet, wenn das Personenkennzeichen nachgeprüft wird. Personen eignen sich das soziale Geschlecht durch die Gesellschaft und die Kultur an. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, o.J.a)

Die englischen Termini *sex* und *gender* haben unterschiedliche Bedeutungen. Der Terminus *sex* bezieht sich auf das biologische Geschlecht, während der Term *gender* die Geschlechtsidentität und soziale Geschlecht betont wie u.a. die Gestensprache, Aussehen und Verhalten (Kremer 2024, 72). Die Klassifikation der Geschlechter ordnet die Menschen mindestens in zwei Gruppen ein, was Konsequenzen verursacht. Das soziale Geschlecht steigert die Dualität der Geschlechter, weil es seit der Geburt täglich wiederholt wird. Infolge der Verstärkung des sozialen Geschlechts werden sie als natürliche und eingeborene Eigenschaften angesehen. (Kotthoff/Nübling 2018, 14)

Wenn die zwei- bis dreijährige Kinder sich als Frau oder Mann kategorisieren können, lernen sie durch die Beobachtung der Umgebung die gesellschaftlichen Darstellungen der Geschlechter. Die beide Geschlechter wollen sich andere Mädchen und Jungen ähneln. Das Kind beginnt zusammen mit den Eltern den Gegenstand des Interesses und Charaktereigenschaften zu entwickeln, die unbewusst für die Geschlechtsidentität geeignet sind. Kinder, die im Kindergarten sind, können die Spielsachen, Kleider und Hobbys teilweise nach dem passenden Geschlecht ordnen. Dies führt dazu, dass eine Haltung zur kognitiven Folgerichtigkeit vorkommt. Die werdende Geschlechtsidentität leitet die Werte und die Wahl von Muster und Aktivitäten. Das Verhalten des Kinds basiert auf Beobachtungen und es konzentriert auf Charakteristika wie Bart und Ohrschmuck, die unterschiedlich alltäglich sind. (Kotthoff/Nübling 2018, 224–225)

Ein zentrales Konzept der Genderlinguistik ist der Begriff *Doing Gender*. „*Doing Gender* umfasst die situative Konstruktion von Geschlechtlichkeit und inszeniert das soziale und kulturelle Geschlecht (*gender*)“ (Kremer 2024, 73). Die Entstehung passiert auf soziale Weise (Kremer 2024, 73). Die Grundlage für diese Konstruktion basiert auf der Anschauung von Berger/Luckmann (1966/1987, zitiert nach Kotthoff/Nübling 2018, 25). Laut ihnen spielt die Vis-à-vis-Situation eine wesentliche Rolle in unserer Gesellschaft, weil Menschen in Wechselwirkung in Aktion, Reaktion und Gegenreaktion stehen. Das Gegenüber wird als ein anderes Subjekt interpretiert und fungiert als Spiegelung für das eigene Selbstbild. Die Vis-à-vis-Wechselwirkung ist aktiv und elastisch, also die Interaktion ändert sich je nach der

Situation. Trotzdem beachtet sie vorherbestimmte soziale Klassifikationen, welche die Geschichte beeinflusst haben. Ein Kind wird in eine solche Situation hineingeboren. Die Grundlage für die Konstruktion verbietet nicht die Biologie, vielmehr pointiert sie die Erweiterung und die Neuordnung. (Kotthoff/Nübling 2018, 25)

In seiner Studie „Agnes“ entwickelte Garfinkel (1967, zitiert nach Kremer 2024, 73) die erste Theorie von „*Doing Gender*“, welche besagt, dass das Geschlecht mit Hilfe des Arrangements der stereotypischen Geschlechtscharakter ausgeübt wird, z.B. wie man sich anzieht und sich im Gespräch benimmt. (Kremer 2024, 73) Die Studie behandelte die medizinische Operation von Agnes, deren männliche Geschlechtsorgane exzidiert wurden, um eine Frau zu werden. Es war wichtig feminines Benehmen zu erlernen und Agnes beeilte sich mit diesem Benehmen, um Routine zu bilden. Das Verfahren wurde von Garfinkel als „*passing*“ bezeichnet. Das „*Doing*“ der Weiblichkeit bestand u.a. aus als weiblich angesehenem Stil und der Übung der Stimme. (Kotthoff/Nübling 2018, 25–26)

2.2 Gendergerechte Sprache

Gendergerechte Sprache „bedeutet die sprachliche Gleichbehandlung aller unabhängig von ihrem Geschlecht, seien es Frauen, Männer, gemischtgeschlechtliche Personen oder Personen, die sich keinem Geschlecht zuordnen“ (Hernandez Bark/Hentschel 2019, 10). Beispielsweise ist „*divers*“ die dritte Alternative zum weiblichen und männlichen Geschlecht. Dieser Begriff ist u.a. sichtbar im Geburtsregister. Heutzutage gibt es neue Schreibweisen mit deren Hilfe von Gendersensibilität in der Sprache berücksichtigt werden. (Bohr et al. 2021, 9) Jedoch ist das „Gendern“ keine neue Erscheinung in der Gesellschaft. Es gab Argumente für das „Gendern“ schon vor 2500 Jahren und in Deutschland wurden einige Beweise aus dem Spätmittelalter gefunden. (Meiser 2025, 18) Luise Pusch und drei weitere Sprachwissenschaftler:innen haben das Werk „Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs“ im Jahr 1980 veröffentlicht, damit die deutsche Sprache weiblicher wäre. Sie wollten, dass die Gleichberechtigung sich im Zusammenhang von dem Wortschatz durch die Grammatik verwirklichen würde. (Bohr et al. 2021, 9) Deutsch hat ein grammatikalisches Geschlecht. Mit dem generischen Maskulinum wurden konventionell verschiedene Gruppen von Personen adressiert. Das generische Maskulinum wurde also für alle Geschlechter verwendet: Männer, Frauen und Personen, die sich als nicht-binär kategorisieren. Beispielsweise besteht Lehrer im Plural aus den Formen „Lehrer“ und „Lehrerinnen“. (Hernandez Bark, Hentschel 2019, 10)

Die gendergerechte Sprache und verschiedene umstrittene Fragen über das Thema regen viel Diskussion in unserer Gesellschaft und in den Medien an. Die Diskussion ist heftig und weckt Gefühle. Es gibt Spannung über das Thema, die einen befürworten es und die anderen sprechen sich dagegen. Die Polarisierung ist so weit gegangen, dass sie schon für das Nennen des Themas gilt. Das „Gendern“ wird als die einzige Wortwahl gehalten, die keine Stellungnahme zum Thema abgibt. Speziell hat das generische Maskulinum ein strittiger Status in der Diskussion. Das Wählen von grammatikalischen Konstruktionen ermöglicht oder nötigt die Deutung der Konstruktionen als politisch oder nicht. (Kasper 2022, 24–26) Der Einfluss der Debatte über die gendergerechte Sprache wird in der Beschreibung von Bohr et al. (2021) deutlich: „Im Umfeld des Streits über die Genderformen wird erkennbar, wie sehr die Sprache zu einem kulturellen Kampfplatz geworden ist“ (Bohr et al. 2021, 9). Immer mehrere Menschen überall auf der Welt, besonders junge Personen, reagieren auf die Diskriminierung und der Rassismus (Bohr et al. 2021, 9).

In Deutschland wurden in den Bundesländern Sachsen, Sachsen-Anhalt, Bayern und Hessen Regelungen zur Untersagung der Gendersprache festgelegt. So ist es laut der änderten Version der allgemeinen Geschäftsordnung für bayerischen Amtspersonen nicht erlaubt die Gendersprache in z.B. Universitäten anzuwenden. Auch in Hessen ist eine ähnliche Anordnung gültig, aber Beidnennungen und genderneutrale Umschreibungen wie „Lehrkraft“ sind akzeptiert. (Günther 2025, 52) Ein Beispiel von der Untersagung der Gendersprache ist, dass der Statistikprofessor Krämer an der Technischen Universität Dortmund die Studierenden benachteiligt, die z. B. Gendersternchen in ihren Bachelor- und Masterarbeiten verwenden. Er lehnt solche Arbeiten ab, weil er erwartet, dass akademische Veröffentlichung die Regeln von der deutschen Sprache befolgt. Trotzdem verwirklichen die meisten deutschen Universitäten die Gleichberechtigung und die gendergerechte Sprache. Beispielsweise verwenden die Universitäten eine neutrale Formulierung, wenn sie von Studierenden sprechen. Wenn die neutrale Formulierung nicht möglich ist, verwenden sie den Doppelpunkt. (Bohr et al. 2021, 13)

Rendtorff (2019, 859) betont Kontingenzerfahrungen in der Bildung, d. h. Sachverhalte haben viele Aspekte. Sie können auch unterschiedlich sein und von der eigenen Seite abweichen. Diese Kontingenzerfahrungen sind wesentlich sowohl im Deutschunterricht als auch im Zusammenhang von DaF und DaZ und in vielen Bereichen der Sprache. Der Zweck des Deutschunterrichts, der Geschlechterfragen behandelt, sind die Kontingenzerfahrungen als Information für Lernende. Außerdem solche Unterrichte, die Geschlechterfragen behandeln,

sind für Lehrende ein Forderung über erfolgreicher Unterricht. Lehrende sollten Fertigkeiten besitzen, um die Geschlechtskategorien zu identifizieren und Gleichberechtigung zu fördern. Sie sollten auch über allgemeine Informationen zum Thema verfügen und können ihr eigenes Verhalten kritisch reflektieren. Auch das Erreichen einer „Geschlechterkompetenzlosigkeitskompetenz“ (Bieker 2022, 24) spielt eine große Rolle für die Position der Lehrenden. Dieser Term bedeutet, dass Verhältnisse von Ungleichheit und ihre Wirkungsweisen auf u.a. Benehmen und Denken der Lehrenden, reflektiert werden. Auch die Lehrenden sollten widerspruchsvolle Einflüsse ihres Unterrichts betrachten und verstehen. In DaF- und DaZ-Unterricht können die Lehrenden solches Lernmaterial wie Texte verwenden, die Genderfragen thematisieren und sie auf reflektive Weise behandeln. Auch kann im Unterricht darüber reflektiert werden, wie sich das Thema in Erstsprache, Zweitsprache und in unterschiedlichen Kulturen sich unterscheidet. Zudem ist es wichtig, dass die Lehrenden, die gendergerechten Unterricht durchführen, auch selbst entsprechend handeln. (Bieker 2022, 23–24)

Die Ungleichheit der deutschen Sprache in Form von generischem Maskulinum kann durch die gendergerechte Sprache verhindert werden. Es gibt verschiedene alternative Schreibformen außer den Beidnennungen wie z.B. Lehrer und Lehrerinnen. In der Tabelle 1 werden die Beispiele über die gendergerechten Schreibformen, d.h. die groß-I-Form, Unterstrichform, Doppelpunktform, Sternchenform, Verlaufsform und Stellenbezeichnungen im Vergleich zum generischen Maskulinum veranschaulicht. Die Unterstrichform, die Doppelpunktform und die Sternchenform sind neuere Formen, die übliche Geschlechter bergen. Wegen der Neuheit behandeln sie sowohl die Geschlechter gleichberechtigt als auch signalisieren, dass die Organisation gleichberechtigt vorgeht und alle Geschlechter berücksichtigt. (Hernandez Bark/Hentschel 2019, 11)

Tabelle 1: Schreibformen der gendergerechten Sprache.

Schreibformen der gendergerechten Sprache	Nicht-gendergerechte Sprache
Beidnennungen, z.B. Lehrer und Lehrerinnen	Das generische Maskulinum, z. B. der Lehrer
groß-I-Form, z.B. LehrerIn	
Unterstrichform, z.B. Lehrer_in	

Doppelpunktform, z.B Lehrer:in	
Sternchenform, z.B. Lehrer*in	
Verlaufsform, z.B. Lehrende	
Stellenbezeichnungen, z. B. Leitung	

Im Jahr 2019 ist die 28. Auflage von Duden, „Die deutsche Rechtschreibung“ veröffentlicht worden. Zum ersten Mal hat sie ein Kapitel, das die Verwendung der gendergerechten Sprache behandelt. Die Redaktion von Duden und das Leibniz-Institut für deutsche Sprache haben eine empiristische Forschung über das Thema, welches Genderzeichen am häufigsten benutzt wird, durchgeführt. Sie haben herausgefunden, dass das Gendersternchen die beliebteste Form von den allen Genderzeichen ist. Auch der Doppelpunkt hat ständig an Beliebtheit gewonnen und er wird wahrscheinlich den ersten Platz des Gendersternchens wegnehmen. Im Jahr 2004 hat Duden das Kanon mit dem Wort Bundeskanzlerin ergänzt, damit es eine weibliche Form für das Wort Bundeskanzler geben würde. (Bohr et al. 2021, 11)

Die Untersuchung von Stark (2021) behandelt die Einstellungen der DaZ/DaF-Lehrer:innen zur gendergerechten Sprache in DaZ/DaF-Unterricht. Sie wollte u.a. die Einstellungen und Gefühle von DaZ/DaF-Lehrer:innen gegenüber verschiedenen Formen gendergerechter Sprache analysieren. Auch die Themen die Bewertung der gendergerechten Sprache im Auftrag von den DaZ/DaF-Lehrer:innen und die Einbeziehung der gendergerechten Sprache wurden untersucht. Zudem wollte sie herausfinden, wie die private Sprache der DaZ/DaF-Lehrer:innen die Einbeziehung der gendergerechten Sprache beeinflusste. Es wurde eine Online-Befragung über diese Themen durchgeführt, an der weltweit 203 DaZ/DaF-Lehrerinnen im Alter von 22 bis 68 Jahren in Erwachsenenbildung teilgenommen haben. In der Befragung wurde die Gefühle über die Formen der nominalen Personenreferenz wie z.B. generisches Maskulinum, Beidnennungen und Genderstern untersucht. (Stark 2022, 560–563)

Die Ergebnisse von Stark (2022) zeigten, dass die unterschiedlichen Formen der nominalen Personenreferenz verschiedene Gefühle weckten. Jedoch gab es neutrale Gefühle am meisten: 46,3 %. Das größte einzelne Gefühl war das Desinteresse mit 23,8 % und es war am häufigsten verwendete mit fünf Formen der nominalen Personenreferenz (u.a. generisches Maskulinum,

Binnen-I und Gendergap). Das Ergebnis über Genderstern unterschied sich von den anderen, weil da das Desinteresse und die Zufriedenheit gleich groß waren. Die neutralen Gefühle waren beim generischen Maskulinum und beim generischen Femininum (d.h. die Formen des Genderns) sehr häufig. Dies beim generischen Maskulinum hängt vermutlich damit zusammen, dass es traditionellerweise im Zusammenhang mit Personen im Deutschen gebraucht ist. Im Vergleich zu anderen Formen wurde das Desinteresse beim generischen Maskulinum am häufigsten genannt. Das deutete darauf hin, dass das generische Maskulinum für allgemeine Sprachgebrauch gehalten wird und es weckt keine intensiven Gefühle. Fast die Hälfte der Lehrer:innen, die auf die Befragung beantwortete, verwenden das generische Maskulinum im Privatleben. Es gab keine großen Unterschiede über die Gefühle zum generischen Maskulinum zwischen den Altersgruppen der Untersuchung. (Stark 2022 564–565)

Nach Ergebnissen von Stark (2022) verursachte insbesondere das generische Femininum Skeptizismus. Ein Grund dafür kann die seltene Verwendung des generischen Femininums sein. Dies könnte es erklären, dass es mehr negative Gefühle als positive Gefühle erwähnt wurden. Es wurde auch bemerkt, dass nur bei der ausführlichen Beidnennung ca. die gleiche Anzahl der positiven, negativen und neutralen Gefühle vorkamen. Der Alter der Lehrer:innen beeinflusst die Möglichkeit der positiven Bewertung über die ausführliche Beidnennung. Die Länge der Beidnennung kann die negativen Gefühle wie Überforderung verursachen. Die positiven Gefühle wie Zufriedenheit hängen mit der Einfachheit der offiziellen Rechtschreibungsregel zusammen und die Beidnennung ist auch leicht begreiflich. Trotzdem wurde der Genderstern auf positive Weise bewertet und er war beliebter als die anderen Formen. Eine Ursache dafür kann die häufige Anwendung des Gendersterns in wissenschaftlichen und journalistischen Situationen sein. Auch die gleichen Gründe und Bewertungen gelten die Binnen-I, die vor dem Genderstern existiert hat. (Stark 2022, 564–566)

In der Befragung von Stark (2022) beurteilten die Lehrer:innen Beschreibungen der gendergerechten Sprache und Gebrauch im Unterricht. Die Ergebnisse zeigten, dass es eine Polarisation zwischen den DaF/DaZ-Lehrer:innen gab. Die meisten Antworten lagen in entgegengesetzten Richtungen. Jedoch stimmten die meisten Lehrer:innen dieser Behauptung nicht zu: „Gendergerechte Sprache ist irrelevant für DaZ/DaF-Lernende“ (Stark 2022, 567). Die Lehrer:innen wendeten vornehmlich die ausführliche Beidnennung, die Partizipialkonstruktion, das generische Maskulinum und den Genderstern im Unterricht an. Die Verwendung von Partizipialkonstruktionen und von Genderstern drückte die positiven

Gefühlen wegen dieser Form aus. Jedoch ist der Status des generischen Maskulinums im Unterricht kleiner als die Status der ausführlichen Beidnennung und der Partizipialkonstruktion. Das bezeichnet einen Entwicklungsprozess in eine Richtung von genderneutralen Sprache im Unterricht. (Stark 2022, 566–568)

Laut Hernandez Bark/Hentschel (2019, 10) gehen viele davon aus, dass das generische Maskulinum die Sprache intensiviert und die Verwendung von sowohl maskulinischen als auch femininen Formen wirkt oft zu lang und verwickelt. Die Verwendung des generischen Maskulinums kann jedoch Probleme verursachen. Obwohl es für alle Geschlechter verwendet wird, können die Empfänger:innen der Kommunikation auf unterschiedliche Weise interpretieren. Beispielsweise denken viele Menschen bei dem Wort „Schauspieler“ an männliche Personen. Im Gegenteil, wenn sie an die Worte „Schauspieler oder Schauspielerinnen“ denken, verbinden sie es mit weiblichen Personen. Wenn Unternehmen solche generischen Maskulina anwenden, können diese Vorstellungen nur von Männern erzeugen. Außerdem können Frauen eine negative Einstellung, wenn sie denken, dass sie nicht passend für die Aufgabe wären. (Hernandez Bark/Hentschel 2019, 10)

Die Gegner:innen der gendergerechten Sprache erwähnen oft die Grammatik oder behaupten im grammatikalischen Kontext, dass die gendergerechten Formen wie z.B. die Doppelpunktform nicht korrekt und unbekannt in der deutschen Sprache sein würden (Kasper 2022, 26). Laut sie sind die gendergerechten Formen keine Folge der natürlichen Sprachentwicklung, sondern ein gesellschaftspolitisches Vorhaben (Bohr et al. 2021, 12). Solche Argumente ignorieren es, dass die Grammatik und die Sprache keine selbstverständlichen Strukturen sind. Im Gegenteil sind sie sprachwissenschaftliche Konstruktionen, die auf die festgestellte Verwendung der Sprache basieren. (Kasper 2022, 26) Anscheinend ist die deutschsprachige Gemeinschaft unterschiedlicher Meinung über die Ausdrucksweise: Der eine Teil von ihnen halten das generische Maskulinum für geschlechtsneutral systematisch in meisten Zusammenhängen, während der andere Teil von ihnen das generische Maskulinum als geschlechtsspezifisch in meisten Fällen deuten. Die Anzahl der letzteren steigert sich und sie sind speziell junge Personen. (Kasper 2022, 28) Einer der interviewten Kritiker: innen, Nele Pollatschek (Bohr et al. 2021, 12) ist der Meinung, dass die Verwendung des Genders sexistisch ist. Sie betont, dass das Geschlecht für eine wichtige Eigenschaft in unserer Gesellschaft gehalten wird. Laut ihr wird das Geschlecht darum die wichtigste Identitätskategorie. Die Kritiker:innen halten dafür, dass Menschen auf ihrer eigenen Weise sprechen können sollten. (Bohr et al. 2021, 12)

2.3 Gleichstellung und Gleichberechtigung im finnischen Rahmenlehrplan und GER

In den finnischen Grundlagen des Lehrplans für die Grundbildung wird laut des Gleichstellungsgesetzes unterstrichen, dass alle Lehranstalten die Pflicht zur Versorgung haben. Auch wird es betont, dass Lernenden, unabhängig von dem Geschlecht, die gleichen Möglichkeiten für die Ausbildung haben. Zudem sollen die Lehre und das Lernmaterial es unterstützen, dass den Gleichstellungsgesetz sich erfüllen wird. Außerdem fördert die Lehre u.a. ökonomische, soziale Gleichstellung und die Gleichberechtigung. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) Auch laut der finnischen Grundlagen des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe werden die Gleichstellung, Gleichberechtigung, Demokratie und Wohlstand von der Lehre gefördert (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019).

Beispielsweise beschreibt der Lehrplan der Übungsschule der Universität Turku die Inhalte von den DaF-Kursen. Es gibt einige Deutschkurse im Rahmen des finnischen A-Lehrplans, also des Lehrplans, der in den Klassen 1-6 der Grundschule beginnt und in denen das Thema Gleichberechtigung vorkommen kann. Der zweite obligatorische Kurs „Ihminen verkostoissa SA2“ (Turun normaalikoulu, 2016) behandelt u.a. soziale Beziehungen und Teilgebiete des Wohlstands. Auch der vierte obligatorische Kurs „Yhteiskunta ja ympäröivä maailma SA4“ (Turun normaalikoulu, 2016) erwähnt die Menschenrechte. Außerdem thematisiert der siebte vertiefende Kurs „Kestävä elämäntapa SA7“ (Turun normaalikoulu, 2016) die nachhaltige Entwicklung und ihre Teilbereiche wie die soziale und kulturelle Nachhaltigkeit. Die überregionale vertiefende Deutschkurse auf B2-Niveau enthalten auch einige ähnliche Themen wie Gleichberechtigung. Der dritte vertiefende Kurs ”Hyvinvointi ja huolenpito B2S3” (Turun normaalikoulu, 2016) konzentriert sich auf Themen wie Wohlstand und soziale Verhältnisse. (Turun normaalikoulu, 2016)

Der Zweck des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ist die Entwicklung von Lernenden in Fremdsprachen zu bewerten. Zudem betont GER, dass die europäischen Sprachzeugnisse entsprechende Merkmale haben und die Bedeutsamkeit der Kriterien für den Spracherwerb. (Europarat 2001)

Die GER-Niveaustufen bestehen aus drei Teilen: A, B und C und sie haben insgesamt sechs Unterkategorien. Die A-Niveaustufen gelten für Anfänger:innen, Lernenden in der B-Stufe haben schon selbständige Sprachkenntnisse und die C-Stufen enthalten fähige Sprachkenntnisse. A1-Lernende haben begonnen, die Fremdsprache zu lernen und sie können

leichte Wörter und Sätze formulieren und begreifen. Sie können z.B. sich und andere vorstellen und einfache Fragen stellen und auf sie antworten. A2-Lernende können Sätze und wiederholte Ausdrücke, die mit wichtigen Themengebieten wie Familie verbunden sind, verstehen. Sie können in mechanischen Situationen im Kontext von allgemeinen und bekannten Sachen kommunizieren. Sie können z.B. ihre Ausbildung, ihre Herkunft und ihren Umkreis beschreiben. (Europass 2020)

Auf der B1-Niveaustufe sollten Lernende den Hauptanteil des Gehörten verstehen, wenn jemand die Standardsprache verwendet, und bekannte Sachen wie Freizeit oder Schule behandelt werden. Sie haben genug Sprachkenntnisse, um größtenteils mit der Fremdsprache im Ausland durchzukommen. Außer den bekannten Themen können sie über ihre eigenen Interessen, Träume und Erlebnisse berichten. Überdies können sie Gedanken erklären und motivieren. B2-Lernende verstehen schon den Hauptgedanken der komplizierten abstrakten Sprache und können der Fachsprache in Gesprächen folgen. Sie können mühelos mit Muttersprachlern kommunizieren, sodass die beide keine bemerkenswerten Schwierigkeiten in Diskussionen haben. Sie beherrschen ausführliche Meinungsäußerungen über viele Themenstellungen und können die Vor- und Nachteile der Punkte erläutern. (Europass 2020)

Die C1-Niveaustufe birgt das fließende Leseverständnis komplizierter Texte und die Lernenden können sich auf leichte Art, ohne Pausen für das Denken, in der Fremdsprache äußern. Sie können die Fremdsprache effektiv u.a. im Arbeitsleben und im Studium verwenden. Sie können über komplizierte Themen kommunizieren und kennen unterschiedliche Weisen für den Aufbau der Texte. Die C2-Niveaustufe ähnelt den muttersprachlichen Kenntnissen. Das Hör- und Leseverständnis erfolgt auf natürliche und flüssige Weise. Die Lernenden beherrschen u.a. die Zusammenfassung von Informationen und können auch Punkte begründen und erläutern. Außerdem können sie komplizierte Bedeutungsunterschiede klar verdeutlichen. (Europass 2020)

2.4 Geschlechterstereotype

Laut der biosozialen Theorie von Wood und Eagly (2012) werden an Männern und Frauen unterschiedliche Arbeiten, aufgrund der unterschiedlichen physischen Eigenschaften der Geschlechter gerichtet. Männer werden für stärker gehalten, weil sie größerer körperliche Stärke haben. Dank diesem Vorteil hatten sie gute Erfordernisse für das Jagen in der Vergangenheit. Deshalb kümmern sie sich um ihre Familien und die Ernährung. Frauen kümmern sich um den Haushalt und die Familie, weil sie natürlich nach der Schwangerschaft

Kinder gebären. Solche Geschlechtsrollen gehören zu sozialen Kategorien. Die sozialen Kategorien enthalten Objekten z. B. Menschen, die ähnlich miteinander sind, zusammengehören und sie unterscheiden sich von den anderen auf Basis von anderen Kriterien. Im Laufe der Sozialisation wurden die sozialen Kategorien mit typischen übertriebenen Merkmalen verbunden, deswegen haben sie auf das Benehmen von Menschen Einfluss. Diese Erscheinung heißt die Geschlechtsstereotype. (Hernandez Bark/Hentschel 2019, 3)

Die Geschlechtsstereotypen bergen sowohl Beschreibungen von Männern und Frauen als auch Erwartungen an sie. Stereotypen, die für Frauen gelten, enthalten kommunale Eigenschaften wie fürsorgend, emotionell und gesprächig, wohingegen männliche Stereotypen agentische Eigenschaften wie selbstsicher, stark und selbständig enthalten. Mit den agentischen Eigenschaften werden die Selbständigkeit und die Macht versucht zu erreichen. Die kommunalen Eigenschaften betonen die Wichtigkeit von Gemeinschaften, enge Beziehungen und in einigen Fällen auch vom Altruismus. Die kommunalen und agentischen Eigenschaften kommen in der Kommunikation vor. In einem Gespräch sind Frauen höflicher und freundlicher als Männer, Frauen zeigen ihre Gefühle offen und die Diskussionsthemen konzentrieren auf persönlichen Ereignissen. Dagegen diskutieren Männer mehr über sachlichen Themen als Frauen, werden nicht ihre Gefühle zeigen und Höflichkeit spielt keine große Rolle. Sie versuchen einen selbstsicheren Eindruck wecken. (Hernandez Bark/Hentschel 2019, 4)

Sunderland (1994) geht davon aus, dass der Sexismus ein Schema der Glauben, die für alle Teilgebiete des Lebens wie soziale Verhältnisse, Traditionen, Arbeitsleben und sogar die Sprache gelten und den kommt auch in den unterschiedlichen Bereichen, z.B. in Werbung, Sports und Gesetzgebung vor. Laut Tarrayo (2014) sind die Geschlechterstereotype oder der Sexismus nicht nur sichtbar im Verhalten und in den Erwartungen der Eltern, Lehrenden und anderen Lernenden, sondern auch in Sprachen und Literatur. Amini und Birjandi (2012) betonen, dass die Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel verwendet wird, sondern sie u.a. kulturelle Attitüde ausdrückt. (Espeleta et al. 2024, 1602)

2.5 Geschlechterstereotype in DaF-Lehrwerken

Deutsch als Fremdsprache (DaF) bedeutet, dass die deutsche Sprache in einer nicht deutschsprachigen Umgebung gelernt wird. Dabei wird die Zielsprache nicht im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich oder die Schweiz), sondern in einem anderen Land erworben. (Ahrenholz 2013, 3) Wenn die Lernenden Fremdsprachen lernen, nehmen sie sogenannte sprachliche Inputs auf. Die Inputs stammen aus verschiedenen Quellen,

z.B. aus Gesprächen mit Muttersprachler:innen oder anderen Menschen in der Zielsprache. Medien wie Fernseher, Bücher und Internetseiten enthalten reichlich Inputs. Die Inputs der Lehrmaterialien werden zunehmend wichtiger, wenn die Lehrenden das Fremdsprachlernen der Lernenden stärker steuern. (Rösler 2013, 212) Rösler (2012, 41) definiert den Begriff Lehrmaterial auf folgende Weise: „Material zu bestimmten Themen oder sprachlichen Phänomenen, das unter didaktischen Gesichtspunkten produziert, ausgewählt oder adaptiert worden ist“. Außerdem soll das Lehrwerk den Lernprozess für eine Periode begleiten oder anleiten und es handelt um die Vielfältigkeit der sprachlichen und kulturellen Erscheinungen der Fremdsprache. Auch die didaktische Verbindung dieser Erscheinungen spielt eine große Rolle. (Rösler/Schart 2016, 483) Außer bestimmten sprachlichen Erscheinungen betonen die Lehrwerke landeskundliche Perspektiven. Heutzutage ist die Auswahl von Lehrmaterialien umfangreicher als früher, weil es u.a. gedruckte Lehrbücher, verschiedene Audio- und Videodateien, elektronische Lehrbücher und digitales Zusatzmaterial gibt. Das Lehrmaterial kann absichtlich für das Fremdsprachlernen hergestellt werden oder es ist auch möglich, dass sie aus bereits existierenden Texten bestehen. (Rösler 2013, 212) Lehrwerke bauen sich aus verschiedenen Bestandteilen auf, sie haben eine Zielgruppe und ein bestimmter Sprachstand, den die Lernenden erreichen können. Lehrwerke orientieren sich auf den Lehrprogrammen oder Prüfungen. (Reiss-Held/Busch 2013, 200)

Wie schon am Anfang dieser Arbeit festgestellt wurde, vergleichen schon Kinder die Geschlechterrollen. Es wird speziell im Jugendalter betont, wenn ihre Identität sich entwickelt und verändert. In der Schule beeinflussen die Lehrwerke die Identität der Jugendlichen, weil die Gesellschaft die Lehrwerke geprägt hat. Das gilt speziell für die Jugendlichen, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache lernen, um sich in Deutschland leben zu aneignen. Sie lernen mit Hilfe von den Lehrwerken gesellschaftliche und soziale Werte und Normen, zu denen auch das Thema Geschlechter gehört. Laut Kremer ermöglichen die Geschlechterrollen in den Lehrwerken für die Jugendlichen mit DaFZ u.a. die kritische Überlegung, folgen des zeitgemäßen Gesprächs und das Lernen von Grammatik. (Kremer 2024, 71–72)

Geschlechtsspezifische Stereotype kommen häufig in den DaF-Lehrwerken vor. In einigen Lehrwerken gibt es beispielsweise Situationen, in denen die Geschlechter unterschiedliche Speisen essen wie „Frauen Salat und Männer Schweinebraten essen“ (Maijala 2009, 33). Lehrwerke enthalten verschiedene Berufe, die an Männer und Frauen gerichtet sind. Zum Beispiel arbeiten Männer als Ärzte und Frauen als Hausfrauen. Die Untersuchung dieses aktuellen Themas, ob die Lehrende oder das Lehrwerk geschlechtstypische Stereotype

erweitern und festigen, spielt eine wichtige Rolle. In den DaF-Lehrwerken wird der Stand von Frauen nicht betont wie im Vergleich mit den Lehrwerken im Fach Geschichte, in dem z.B. die Frauenrechte behandelt werden. Deshalb wird die Gender-Problematik nur selten in den DaF-Lehrwerken thematisiert. Jedoch gibt es Lehrwerke, die die Rolle der Frauen behandeln, aber die wichtigsten Inhalte sind die Sprache und Kultur. (Maijala 2009, 34)

Maijala (2009) analysierte die Gender-Problematik in den für globalen Deutschunterricht bestimmten DaF-Lehrwerken Passwort Deutsch 1-3, Themen 1-3 aktuell und Berliner Platz Teil 1 und 2. Die Forschungsfragen der Untersuchung behandeln die Gleichberechtigung von Männern und Frauen in den DaF-Lehrwerken, die männlichen und weiblichen Berufe, die in denen vorkommen sowie die Anzahl der männlichen und weiblichen Personen. Sie wollte auch herausfinden, ob es geschlechtsspezifische Rollenverteilungen zwischen den Geschlechtern gibt. (Maijala 2009, 34) In der Arbeit wurde sowohl qualitative Methoden als auch quantitative Methoden verwendet, um die Forschungsfragen herauszufinden. Als Ergebnis dieser Arbeit ist festzuhalten, dass es eine größere Anzahl von Frauen in den untersuchten Lehrwerken gab. Die meisten Lehrwerkpersonen waren verheiratet und nur selten geschieden. Die Lehrwerktexte konzentrierten sich u.a. auf Frauen, Familie und Berufe sowie die Zusammenpassung von diesen Faktoren. Die Rollenverteilung der Geschlechter kam in der Lebensweise der Lehrwerkpersonen vor und es gab viele stereotypische geschlechtsspezifische Beschreibungen. Die Lehrwerkfrauen hatten auch eine gesündere Ernährung als die Lehrwerk männer (Maijala 2009, 41–44)

Die Studie von Maijala (2009) zeigte außerdem, dass Männer in Lehrwerken häufiger Berufe wie Arzt oder Ingenieur ausübten, während Frauen dort oft als Hausfrauen, Au-pairs oder Verkäuferinnen arbeiten. Die Berufe der Lehrwerkfrauen waren familienfreundlicher als die Berufe der Lehrwerk männer. Die Berufe der Lehrwerk männer waren oft technisch und speziell im IT-Bereich oder in Führungsposition. Die ausländischen Frauen in den DaF-Lehrwerken hatten Berufe mit niedrigem Status wie z.B. Putzfrau. Es wurde herausgefunden, dass weibliche Lernenden weniger sich mit den Lehrwerkpersonen identifizieren als männliche Lernenden. Es ist auch möglich, dass die Lehrwerkpersonen die Lernende ärgerten, wenn sie z.B. ausgezeichnete Deutschkenntnisse hatten, obwohl es beschrieben wurde, dass sie Anfängerkenntnisse hatten. (Maijala 2009, 45–57) Die Arbeit ist schon älter und die Inhalte in Lehrwerken haben verändert. Beispielsweise die Darstellung, dass die ausländischen Frauen als Putzfrau in den Lehrwerken gearbeitet haben. Nach meiner Meinung würde diese Situation nicht in den heutigen Lehrwerken vorkommen.

Lehrwerke beeinflussen die Ansicht von den Lernenden von der fremden Kultur. Das Lehrwerk wird „heimliches Curriculum“ (Maijala 2009, 34) genannt. In den Fremdsprachlehrwerken werden allgemeine Meinungen reflektiert, die auf das Bild von der Kultur im Ausland einwirkt. Lernenden identifizieren sich mit den gleichgeschlechtlichen Charakteren. Wenn beide Geschlechter berücksichtigt werden, gibt es Identifikationsmöglichkeiten für die zwei Geschlechter anstatt eines Geschlechtes. (Maijala 2009, 34) Meines Erachtens wäre es gut, dass die heutigen Lehrwerke alle Geschlechter, statt nur weibliche und männliche Personen, berücksichtigen würden. Dadurch könnten auch nicht-binären Personen inkludiert werden.

In der Gesellschaft gibt es Erwartungen und Normen, die an Geschlechter gerichtet werden. Die Erwartungen und Normen behandeln beispielsweise „Kleidung, Freizeitangebote sowie Aufgaben in der Familie und im Beruf“ (Maijala 2009, S. 34). Die Polarisierung der Frauen und Männer äußert sich durch gegensätzliche Charakteristika, d.h. „von Aktivität/Passivität sowie Rationalität/Emotionalität“ (Eremin 2022, 63). Es wird andere stereotypische Charakteristika mit diesen Klassifizierungen verbunden und es wird vermutet, dass sie als Basis für weibliche und männliche Natur funktionieren. Die Geschlechterstereotype über das Essen und Nahrungsmittel bauen z.B. auf Konsumgewohnheiten der Menschen, während die Konsumgewohnheiten sich auf unterschiedliche Glaubenvorstellungen über die Neigungen und Konsumtion der Geschlechter stützen. (Eremin 2022, 63–64)

Eine Untersuchung der Universität Cavite State behandelte den Sexismus in englischen Lehrwerken. Es wurden die unterschiedlichen Erscheinungsformen des Sexismus in Grundschule, Gymnasium und Hochschule untersucht. Espeleta et al. (2024) wollten die Unterschiede und die Ähnlichkeiten über die verschiedenen Kategorien des Sexismus analysieren: Die Prävalenz von Geschlecht, die Priorität, die beruflichen Rollen und die Aktivitäten. Zudem untersuchten sie auch u.a. Alter, Emotionalität, Ausbildung, Aussehen und Kondition. Als letztes wollten sie ein Programm gründen, das dafür sorgte, dass alle Lehrwerke der Universität geschlechtsneutral sein würden. (Espeleta et al. 2024, 1605)

Das Material der Untersuchung von Espeleta et al. (2024) bestand insgesamt aus 11 Lehrwerken, von den Bildungsgraden und als Methode wurde eine Inhaltsanalyse verwendet. Die Anzahl der Geschlechter in den Texten und Bildern der Lehrwerke wurde gezählt. Die Ergebnisse wurden in Tabellen eingefügt. Eine Kategorie in der Tabelle wurde als sexistisch angesehen, wenn die Anzahl von Männern oder Frauen größer als die andere war. Sie wurde auch für nicht sexistisch gehalten, wenn es die gleiche Anzahl von beiden Geschlechtern

enthielt. Die anderen folgenden Kategorien wurden auch auf die gleiche Weise kategorisiert. Dazu wurde die Anzahl der Situationen gezählt, wenn welches Geschlecht zuerst in Sätze und in Bilder genannt wurde. Daneben wurden die Anzahl der beruflichen Rollen und die Aktivitäten von beiden Geschlechtern gezählt (Espeleta et al. 2024, 1606). Als letztes wurde die Anzahl der Charaktere beider Geschlechter gezählt. Die Charakteren wurden in 11 Kategorien von Porreca (1984, zitiert nach Espeleta et al. 2024, 1607) eingeteilt: „(1) ability; (2) age; (3) emotionality/state of mind; (4) environmentally descriptive; (5) environmentally induced; (6) intellect/education; (7) normality/deviance; (8) personality traits; (9) physical appearance; (10) physical state/condition; and (11) rapport/reputation.” (Espeleta et al. 2024, 1607).

Die Ergebnisse zeigten, dass fast alle Englischlehrwerke sexistische Aussagen in allen Kategorien enthielten. In den Lehrwerken der Grundschule gab es ein Lehrwerk *ET1*, in dem die Berufe in den Texten als nicht sexistisch gehalten wurden. Auch das Lehrwerk *ET2* enthielt Berufe und Charaktere in den Texten, die als nicht sexistisch angesehen wurden. Das Lehrwerk *ET3* wurde aufgrund der Bilder als nicht sexistisch betrachtet. Außerdem in den Lehrwerken des Gymnasiums wurde nur das Lehrwerk *ST3* als nicht sexistisch aufgrund der Berufe angesehen. Auch die meisten Lehrwerke in Hochschulen wurden für sexistisch gehalten. Es wurde herausgefunden, dass es mehr Männer (56,22 %) als Frauen (43,78 %) in den Texten gab und die Ergebnisse über die Bilder waren ähnlich. Danach wurde herausgefunden, dass Männer öfter zuerst als Frauen in den Texten und in den Bildern genannt wurden. (Espeleta et al. 2024, 1607–1608)

In den von Espeleta et al. (2024) untersuchten Lehrwerken wurden mehr männliche Berufe als weibliche Berufe gefunden. Daneben die Berufe mit höheren Einkommen und Status wie Präsident wurden meistens mit Männern verbunden und die Berufe mit niedrigeren Einkommen wie Sekretär betraf meistens Frauen. Es wurde untersucht, dass es mehr Aktivitäten von Männern als Aktivitäten von Frauen beschrieben wurden. Aber die Lehrwerke des Gymnasiums enthielten mehr Aktivitäten von Frauen. Jedoch waren die Formen der Aktivitäten beider Geschlechter unterschiedlich: Physischere Aktivitäten wie Sport, wurden mit Männern kombiniert und Frauen waren mit Haushaltsaktivitäten und Indoor-Aktivitäten wie das Studieren und Spielen verbunden. Auch in der Kategorie Charakter wurden mehr männliche Charaktereigenschaften als weibliche Charaktereigenschaften in fast allen Lehrwerken, außer den Lehrwerken von der Hochschule, gefunden. Die Persönlichkeitsmerkmale waren die am häufigsten verwendete Form der Charaktereigenschaften. Die Hälfte der

Persönlichkeitsmerkmale beschrieben Männer, mit z.B. mutig, abenteuerlustig und eilig, während die andere Hälfte Frauen mit u.a. wunderschön, rücksichtsvoll, fürsorgend bezeichnete. Jedoch die Anzahl der allen Charaktereigenschaften beider Geschlechter war ungleichmäßig und die Formen waren unterschiedlich. (Espeleta et al. 2024, 1610–1614)

Nach dem Global Education Monitoring Report Team (2015) sollte jedes Land die Lehrwerke inhaltlich durchsehen und die Gleichberechtigung wiederherstellen. Außerdem betont der Bericht, dass die Lernenden ermutigt werden, den Sexismus in der Gesellschaft anzuzweifeln. Auch im Gender Report von UNESCO (2019) wurde festgelegt, dass nur einer der fünf sektoriellen Planungen, unterstreicht, dass der Unterrichtsplan und die Lehrwerke aufgrund der Gender-Problematik entwickelt werden sollten. (Espeleta et al. 2024, 1602)

3 Material und Methoden

In diesem Kapitel werden das Primärmaterial und die Methoden meiner Arbeit behandelt. Das Primärmaterial besteht aus den finnischen Lehrwerken *Magazin. de 4-6*. Als Methode wird eine quantitative und qualitative Lehrwerkanalyse verwendet.

3.1 Die analysierten DaF-Lehrwerke

Die Lehrwerkserie *Magazin. de* von Verlag Otava enthält insgesamt sechs Bände und in der vorliegenden Arbeit werden die drei letzten Bände betrachtet. Die Lehrwerke *Magazin. de 4*, *Magazin. de 5* und *Magazin. de 6* (Bär et al. 2021) sind auf B1-Lernende ausgerichtet und werden im Unterricht der finnischen gymnasialen Oberstufen verwendet. Im Folgenden werden die Lehrwerke mit *Mg.de 4–6* abgekürzt. Diese Lehrwerke sind zweisprachig, weil sie sowohl Deutsch als auch Finnisch enthalten. Außerdem sind sie als physische und elektronische Lehrwerke vorhanden. In der vorliegenden Arbeit werden die elektronischen Lehrwerke verwendet.

Jedes Lehrwerk besteht aus einem Start-Teil, fünf Kapiteln und einem Grammatikteil. In allen Kapiteln gibt es das Intro, das Thema, den Text, den Ratgeber, den Alles klar? -Teil und den Kulturcoupon. Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen die fünf Kapitel und ihre Übungen. Der Start-Teil umfasst Information über das Lehrwerk und einfache Übungen. Danach folgt das Intro, das die wichtigsten Ziele der Einheit präsentiert und eine anführende Übung enthält. Das Thema besteht aus dem Vokabular, das u.a. alltäglichen Wortschatz wie das Essen, Schule und Hobbys thematisiert und unterschiedlichen Übungen zum Wortschatz, wie z.B. Ergänzungs- und Verbindungsübungen, Schreiben, Lese-, und Hörverständnisübungen.

3.2 Methoden der Lehrwerkanalyse

Die Lehrwerkanalyse betrachtet das Lehrwerk als Gesamtheit, wobei sich die Analyse auf die Werke selbst und nicht auf deren Rezeption konzentriert. Überdies gibt es zahlreiche analytische Aspekte, die Teilfaktor der Lehrwerke erörtern. Die Lehrwerkanalyse als Methode enthält annähernd alle Aspekte der Diskussion der Fremdsprachendidaktik wie z.B. Geschlechterrollen, geschichtliche Perspektive und Fonologie. Die Analyse spezifiziert sie mit der Überlegung, wie sich die Aspekte in Lehrwerken verwirklichen (Rösler/Schart 2016, 487). Auch nach Maijala und Tammenga-Helmantel (2016, 538) betonen die Lehrwerkanalysen im Bereich Fremdsprachendidaktik oft Inhalte der Lehrwerke.

Es ist für die Lehrwerkanalyse typisch, dass sowohl qualitative als auch quantitative Methoden verwendet werden (Maijala/Patzelt 2023, 8). Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalysen ist, die Vorteile der quantitativen Inhaltsanalyse hervorzuheben, aber mit Hilfe von ihren Systemen für ordentliche qualitative Analyse zu etablieren (Mayring 2010, 48; Aguado 2013, 120). Der Zweck ist es, die Analyse planmäßig einfacher zu machen. Deshalb wird die Sprache der Texte mit deduktiven Klassen betrachtet, kategorisiert und als Letztes wird die Quantifizierung durchgeführt (Aguado 2013, 126). Die quantitative Inhaltsanalyse wurde dafür kritisiert, dass feinere Themen wie der Kontext und die Deutung des Textes nicht genug berücksichtigt wurden (Burwitz-Melzer/Steininger 2016, 257–258). Jedoch wird auch die qualitative Inhaltsanalyse aufgrund der Quantifizierung kritisiert, weil das analytisch-segmentierende Verfahren und die Folgen schädlich dafür sein können, wie Texte gedeutet werden. (Aguado 2013, 126) Trotzdem konstatieren Maijala und Tammenga-Helmantel (2016, 547), dass die Subjektivität ein Teil der Analyse ist, weil unsere Beobachtung immer in gewissem Maß unsere Wahrnehmung beeinflusst.

Die systematische Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse, d.h. die vorausbestimmten Normen der Textanalyse zu achten, und ihre Bewahrung sind bedeutungsvolle Zwecke der Methode. Die Inhaltsanalyse ist nicht in allen Forschungen ähnlich, sondern sie soll an das betreffende Material oder Thema adaptiert werden, was im Voraus im Verfahrensmodell stattfinden wird. Das Verfahrensmodell enthält die Stufen der Analyse und ihre Abfolge. (Mayring 2014, 39) Die qualitative Inhaltsanalyse teilt sich in zwei Grundtypen, die deduktive und induktive Analyse. In der deduktiven Analyse gibt es im Voraus vorgesehene Klassen, anhand denen das Material angeordnet wird, damit die theoretischen Grundlagen zusammenpassen. Im Vergleich zu der deduktiven Analyse zählt das Material eher zur induktiven Analyse, weil das Material in der Bildung der Klassen verwendet wird und dieses an die Theorie angepasst wird. (Burwitz-Melzer/Steininger 2016, 258–259)

In der vorliegenden Arbeit werden Ansätze der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2010) und Ansätze der quantitativen Analyse von Burwitz-Melzer/Steininger (2016) kombiniert, damit die Ergebnisse der Arbeit vielfältig werden. Außerdem wird die Analyse eine Kombination von induktiven und deduktiven Kategorisierungen enthalten. Die Schritte der induktiven Kategorienbildung sind die folgende: Zuerst wird das Ziel der Kategorienbildung mit Hilfe der Forschungsfragen definiert. Als Nächstes folgt der Entscheidung über den Differenziertheitsgrad und die Frage, wie abstrakte Kategorien gebildet werden. Danach beginnt die Bildung der Kategorien aus dem Text eine Textreihe nach der anderen und die

gefundenen Erscheinungen werden markiert. Wenn die gleiche Erscheinung sich wiederholt, wird sie mit der gleichen Bezeichnung benannt und wenn eine neue Erscheinung vorkommt, erhält sie eine neue Bezeichnung. Wenn ca. 10-50 % aus dem Material durchgegangen wurde, soll es kontrolliert werden. (Burwitz-Melzer/Steininger 2016, 261) In der vorliegenden Arbeit wird das Material zuerst als stereotypisch und genderneutral klassifiziert und dann in unterschiedliche Kategorien eingeteilt. Als Nächstes wird die genauere Vorgehensweise behandelt.

3.3 Vorgehensweise

Das Material der Arbeit, d.h. *Magazin. de* 4-6 Lehrwerke, wird nach den induktiven Kategorisierungen analysiert. Das Forschungsziel ist herauszufinden, inwieweit Geschlechterstereotypen in den DaF-Lehrwerken vorkommen und wie sich diese in der Sprache zeigen. Deshalb ist auch das Ziel der Kategorienbildung die Art der stereotypischen und geschlechtsspezifischen Aussagen zu untersuchen. In der vorliegenden Arbeit ist der Differenzierungsgrad hoch, damit es möglich ist, genug begrenzte Kategorien wie z.B. Stereotype über Gefühle zu bilden. Auch die Kategorien werden konkrete Beispiele aus den Lehrwerken enthalten, weil sie auf dem Text basieren. Als Nächstes wird die Bildung der Kategorien geschehen: Der Text aus den Lehrwerken wird gelesen und die gefundenen stereotypischen und genderneutralen Beispiele werden in einer Tabelle aufgelistet und benannt. Auch die Seitenzahlen, Stellen in den Lehrwerken und die Übungen der Beispiele werden in der Tabelle markiert. Überdies wird das Material kontrolliert, wenn etwa die Hälfte der Lehrwerke durchgegangen wurde.

Die deduktive Analyse ergänzt die induktive Analyse. Die Analyse richtet sich nach der Aufteilung der Kategorien von Porreca (1984, zitiert nach Espeleta et al. 2024, 1607) und wurde im Sinne dieser Untersuchung angepasst: „(1) ability; (2) age; (3) emotionality/state of mind; (4) environmentally descriptive; (5) environmentally induced; (6) intellect/education; (7) normality/deviance; (8) personality traits; (9) physical appearance; (10) physical state/condition; and (11) rapport/reputation.“ (Espeleta et al. 2024, 1607). Für die Bildung der Kategorien werden (3) Emotionalität, (6) Studium/Ausbildung, Charakter (8) und (9) Aussehen gewählt und auf der Grundlage vom Material auch eigens entwickelten Kategorien „Hobbys“, „Essen/Gesundheit“ und „Anzahl der Geschlechter“ in den Lehrwerken. Danach folgt die quantitative Analyse. Hier werden die nummerierten stereotypischen und genderneutralen Aussagen gezählt, aufaddiert und ein Diagramm aufgrund der Anzahl gebildet. In der

qualitativen Analyse werden die Kategorien und die darin enthaltenen stereotypischen Aussagen verglichen und erklärt. Nach der Analyse werden die Ergebnisse der Arbeit vorgestellt und diskutiert.

Zur Überprüfung der sprachlichen Ausdrucksweise dieser Arbeit wurde künstliche Intelligenz (Microsoft Copilot) eingesetzt.

4 Ergebnisse der Analyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Lehrwerkanalyse vorgestellt. Als Erstes werden die Ergebnisse der quantitativen Analyse präsentiert und danach folgt der qualitativen Analyse.

4.1 Ergebnisse der quantitativen Analyse

Die Tabelle 2 veranschaulicht sowohl die Anzahl der gefundenen stereotypischen Beispiele als auch die Anzahl der gefundenen genderneutralen Beispiele aus den Lehrwerken *Magazin. de 4-6*. Die Lehrwerke enthalten insgesamt 108 stereotypische Aussagen. In *Mg. de 4* kommen 35 stereotypische Beispiele vor, in *Mg. de 5* ist die Anzahl 44 und in *Mg. de 6* kommen 29 stereotypische Beispiele vor. Im Vergleich zu der Anzahl der stereotypischen Aussagen kann festgestellt werden, dass es nur wenige genderneutrale Aussagen gibt. Die Anzahl der stereotypischen Beispiele ist bedeutend größer als die Anzahl der genderneutralen Beispiele. In *Mg. de 4* gab es zwei genderneutrale Beispiele, in *Mg. de 5* drei Beispiele und in *Mg. de 6* vier Beispiele, d.h. insgesamt neun genderneutrale Beispiele. Als genderneutral wurden in dieser Arbeit solche Aussagen klassifiziert, die positive Gegenteile für die stereotypischen Aussagen sind und diese werden nicht als Stereotype kategorisiert. Beispielsweise wird die folgende Aussage als genderneutral betrachtet: *Juuso*: „Ich liebe das Tanzen und will in der Zukunft als Profitänzer arbeiten.“ (*Mg. de 4*, 15, Start, 8a Lies bitte!). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Klassifikation der stereotypischen weiblichen und männlichen Beispiele beobachtet.

Tabelle 2: Stereotypische und genderneutrale Aussagen in den Lehrwerken *Magazin. de 4-6*.

	Stereotypische Beispiele	Genderneutrale Beispiele
Mg. de 4	35	2
Mg. de 5	44	3
Mg. de 6	29	4
Insgesamt	108	9

In der Tabelle 3 werden die Kategorien, die die stereotypischen weiblichen und männlichen Beispiele aus den Lehrwerken behandeln, dargestellt. Diese sind Anzahl der Geschlechter, Emotionalität, Charakter der Geschlechter, Essen/Gesundheit, Aussehen, Studium/Ausbildung und Hobbys. Die Tabelle 3 zeigt, wie viele weibliche und männliche Stereotype pro Kategorie

in den *Mg. 4-6* Lehrwerken vorkommen. Außerdem gibt es auch die zusammengerechnete Anzahl der weiblichen und männlichen Stereotypen. Die größte Anzahl der stereotypischen Aussagen zeigt sich in der Kategorie „Anzahl der Geschlechter, mit 61 Beispielen über Frauen und 47 Beispielen über Männer. Diese Anzahl verweist auf die Menge der Frauen und Männer in den gesammelten stereotypischen Beispielen, nicht auf die Gesamtzahl beider Geschlechter in den Lehrwerken. Die Geschlechter treten sowohl als Subjekt als auch als Objekt in den stereotypischen Sätzen auf. Zudem ist die weibliche Zahl in dieser Kategorie größer als die männliche Zahl. Die zweitgrößte Kategorie in beiden Geschlechtern ist „Charakter der Geschlechter“ mit 20 Beispielen über Frauen und 16 Beispielen über Männer. Die Kategorie „Emotionalität“ betont den Unterschied zwischen den Frauen und Männern: Hier gibt es 17 Beispiele über Frauen und fünf über Männer. Das ist keine Überraschung, dass Frauen als emotionell im Vergleich zu Männern bezeichnet werden. Auch die Kategorie „Essen/Gesundheit“ enthält mehrere Beispiele beider Geschlechter. In der Kategorie „Aussehen“ gibt es sechs weibliche Beispiele, aber keine über Männer. Jedoch haben die Kategorien „Studium/Ausbildung“ und speziell „Hobbys“ mehr männliche als weibliche Beispiele. In *Mg. de 6* gibt es weniger stereotypische Aussagen, u.a. weil die Themen der Texte öfter abstrakter als die Themen in *Mg. de 4* und *5* sind.

Tabelle 3: Die Klassifikation der stereotypischen weiblichen und männlichen Aussagen in den Lehrwerken Magazin. de 4–6.

	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer
Anzahl der Geschlechter	22	13	28	18	11	16	61	47
Emotionalität	4	2	8	1	5	2	17	5
Charakter der Geschlechter	7	5	9	2	5	9	20	16
Essen/Gesundheit	3	5	10	7	0	0	13	12
Aussehen	3	0	1	0	2	0	6	0
Studium/ Ausbildung	2	1	1	3	1	1	3	5
Hobbys	1	1	0	5	0	2	1	8

4.2 Ergebnisse der qualitativen Analyse

Die Beispiele über die Emotionalität bei Frauen behandelten u.a. verschiedenen Gefühlen über die Familie oder Liebe. Im ersten Beispiel leidet Essi an Heimweh:

- (1) **Essi:** „Wenn ich an Finnland denke, vermisse ich die Natur und natürlich meine Familie.“ (Mg. de 4, 15, Start, 8a Lies bitte!, Hervorhebung im Original). Im zweiten Beispiel vermisst Oma ihren Mann:
- (2) „**Oma:** Stimmt. Ich vermisse ihn sehr – jeden Tag.“ (Mg. de 5, 39, Alles klar! 2 Schreib bitte!, Hervorhebung im Original).

Ein wiederholt auftretendes Thema im Zusammenhang mit der Emotionalität ist es, dass Mütter oft auf negative Weise als wütend oder anspruchsvoll beschrieben werden:

- (3) „Weil ich nicht sofort geantwortet habe, war meine Gastmutter ein bisschen sauer.“ (Mg. de 4, 54, Text 2).
- (4) „1. Meine Mutter öffnet die Tür. 2. Sie sagt etwas 3. “Du arbeitest wieder am Computer!“ (Mg. de 4, 72, Alles klar? 5 Schreib bitte!).
- (5) „Mit meinen Geschwistern spreche ich einen Mix aus Türkisch und Deutsch. Das findet unsere Mutter gar nicht gut.“ (Mg. de 4, 140, Thema 5, 3a Hör bitte zu!).

Zudem wird öfter bei Frauen beschrieben, dass sie im Stress stehen im Vergleich zu Männern:

- (6) „**Sina:** Ganz gut. Ich bin nur ein bisschen im Stress wegen der Vorbereitungen für die Hochzeit. Heiraten ist harte Arbeit ...“ (Mg. de 5, 125, Thema 5, 5a Hör bitte zu!, Hervorhebung im Original).
- (7) „**Janine:** Hast du Angst vor etwas? 6) Wovor? **Maïke:** Vielleicht davor, dass das Abitur schwierig sein wird.“ (Mg. de 6, 144, Alles klar? 5 Wähle bitte!, Hervorhebung im Original).

Ich bin der Meinung, dass es wichtig wäre, dass unterschiedliche Gefühle bei allen Geschlechtern beschreiben würden. Auch Männer könnten in Lehrwerken z.B. wütend oder gestresst sein. Die Emotionalität bei Männern verfasst sich mit Verhältnissen oder Liebe, wie im Beispiel acht und neun:

- (8) „**Junge:** Aber ich habe später noch ein Date ... Verkäufer: Ach so, ein Date ... ich verstehe ... (Mg. de 4, 33, Text 1, 9b Hör bitte zu!, Hervorhebung im Original).
- (9) „**Oma:** Kommt deine Freundin auch? Du machst ja nichts ohne 5) sie!“ (Mg. de 4, 100, Alles klar? 5 Ergänze bitte!, Hervorhebung im Original).

Auch es wird betont, dass Männer keine Angst haben. Dieses vermittelt ein Bild, dass Männer emotional „stark“ sind, wenn sie nicht ihre Gefühle zeigen oder sie nicht beschrieben werden:

- (10) „Er hat keine Angst vor den gefährlichen Tieren im Dschungel.“ (Mg. de 6, 137, Ratgeber, 20b Verbinde bitte!)

Außerdem es gibt zwei allgemeine Beispiele, die nach meiner Meinung sehr stereotypisch sind:

- (11) „(Die) Emotionen hängen vom Alter und Geschlecht ab.“ (Mg. de 6, 132, 12b Schreib bitte!).
- (12) „Die Lieblingsfarbe hängt z. B. vom Alter oder Geschlecht ab.“ (Mg. de 6, 133, Text 5).

Jedoch gibt es ein paar genderneutrale Beispiele in dieser Kategorie bei Männern. Männer können auch ihre Gefühle ausdrücken (wie Beispiel 13):

- (13) „Ich fühle mich sehr wohl, aber zwei Dinge vermisse ich schon: unser Sommerhaus und die Saunaabende mit meinen Freunden.“ (Mg. de 4, 15, Start, 8a Lies bitte!)

Die Beispiele über die Kategorie Charakter der Geschlechter bei Frauen behandeln u.a. die Sorge für ihre Familie und Kinder und, dass Mütter um sie kümmern:

- (14) „**Wilhelm**: Und meine Mutter sagt, 10) Suppe hilft immer, wenn man krank ist.“ (Mg. de 4, 22, Thema, 1b Lies bitte!, Hervorhebung im Original).
- (15) „Ich liebe meine Familie über alles und bin rund um die Uhr für sie da. Aber immer öfter träume ich von ein bisschen Ruhe und Freiheit für mich. Werde ich meine Freiheit erst wieder als Rentnerin haben? (Mg. de 5, 28, Text 1, 14a Hör bitte zu!).

Nach meiner Meinung wäre es gut, wenn beschrieben würde, dass Männer auch für ihre Familie kümmern. Frauen werden wiederholt als hilfsbereit und höflich in den folgenden Beispielen beschrieben:

- (16) „Tatsächlich. Hier steht es auch. Und du hast deinen Eltern immer geholfen, lese ich hier. Das ist toll!“ (Mg. de 4, 52-53, Thema 2, 5a Lies bitte!).
- (17) „Meine Mutter gibt den Nachbarn eine Dankeskarte.“ (Mg. de 6, 32, Ratgeber, 14 Schreib bitte!).

Jedoch werden Frauen so beschrieben, dass sie nicht wissen, was sie wollen und, dass sie Hilfe brauchen. Trotzdem weißt der Junge gleich, was er bestellen will:

- (18) „**Mädchen** 1: Wisst ihr schon, was ihr nehmt? Ich nicht. Ich habe immer dasselbe Problem. Junge: Ich nehme ein Stück Schwarzwälder Kirschtorte. Und weißt du schon, was du willst? (Mg. de 4, 33, Text 1, 9b Hör bitte zu!, Hervorhebung im Original).

Außerdem wird es pointiert, dass Frauen in der Küche für ihre Familie kochen. In Beispiel 19 gibt es auch ein Befehlsformat, wenn der Mann ihre Frau befiehlt:

- (19) „Meine Frau Brigitte hat eine Torte gebacken. Brigitte, gib nun ihr die Torte.“ (Mg. de 4, 39, Ratgeber, 21a Hör bitte zu!).
- (20) „**Frau Schellenberg**: Kommt ihr bitte! Das Frühstück ist fertig.“ (Mg. de 4, 71, Alles klar? 2 Hör bitte zu!, Hervorhebung im Original).

Zudem werden Frauen als fleißig beschrieben und sie schaffen es z.B. früh aufzustehen:

- (21) „Mama ist schon eine halbe Stunde früher aufgestanden, um Viertel vor sechs.“ (Mg. de 5, 46, Thema 2, Hör bitte zu!).
- (22) „Oma lernt Französisch um 9 an der Volkshochschule.“ (Mg. de 5, 46, Thema 2, Hör bitte zu!).

Sie werden auch sehr social und gesprächig im Vergleich zu Männern beschrieben:

- (23) „2. Frauen sprechen mehr als Männer.“ (Mg. de 5, 122, Thema 2, 2a Wähle bitte!).
- (24) „Ich rufe nach der Schule meine Freundinnen an, wenn ich sie treffen will. Oder ich schicke ihnen Textnachrichten oder Fotos.“ (Mg. de 5, 132, Text 5, 11 Hör bitte zu!).

Die Beispiele 25-26 über die Kategorie Charakter der Geschlechter bei Männern betonen es, dass Männer faul sind und nicht so sorgfältig wie Frauen:

(25) „Leevi: Oh Mann, bin ich froh, dass es Freitag ist. Morgen können wir länger schlafen und müssen nicht um sieben Uhr aufstehen. Vielleicht lässt uns deine Mutter ja bis neun Uhr schlafen. Oder vielleicht sogar bis zehn Uhr! ...“ (Mg. de 4, 71, Alles klar? 2 Hör bitte zu!, Hervorhebung im Original).

(26) „Leevi: Mist, Thomas, wo sind nur meine Socken? Ich finde in diesem Chaos wirklich nichts mehr. Am Wochenende räumen wir das Zimmer auf. „Ordnung muss sein“, sagt deine Mutter oft.“ (Mg. de 4, 71, Alles klar? 2 Hör bitte zu!, Hervorhebung im Original).

Außerdem werden Männer als verwegener im Vergleich zu Frauen, die keine Risiken mögen, beschrieben:

(27) „Hoffentlich macht Mika heute nicht wieder so viele Aufgüsse! Er will immer testen, wer die Hitze am längsten aushalten kann.“ (Mg. de 4, 82, Text 2).

(28) „Sport mache ich nicht. Das ist mir viel zu anstrengend, dazu habe ich echt keine Lust. Außerdem ist es zu gefährlich. Ich war einmal als Teenager in einem Fitnessstudio. Da habe ich mich gleich in der ersten Trainingsstunde am Knie verletzt. Das Risiko gehe ich nicht mehr ein!“ (Mg. de 5, 95, Thema 4, 3 Hör bitte zu!).

Männer werden auch öfter als sportlich dargestellt:

(29) „Um halb sechs gehe ich zum Training. Ich spiele Badminton.“ (Mg. de 5, 46, Thema 2, 3b Hör bitte zu!).

(30) „Mein Freund treibt Sport.“ (Mg. de 5, 89, Alles klar? 6 Schreib bitte!).

Es wird unterstrichen, dass Männer von Natur humorvoll sind:

(31) „Mein Bruder erzählt uns einen Witz.“ (Mg. de 6, 32, Ratgeber, 14 Schreib bitte!).

Zudem mögen Männer spannende Filmen, Actionfilme und Bücher, während Frauen Seifenopern und Liebesfilme ansehen und Gedichte oder romantische Bücher lesen:

(32) „Am besten gefallen mir Krimis und Biografie.“ (Mg. de 6, 120, Alles klar? 1 Hör bitte zu!).

(33) „Schau dir mal etwas richtig Gutes und Spannendes an, nicht nur langweilige Seifenopern und unrealistische Liebesfilme!“ (Mg. de 6, 77, Thema 3, 4 Hör bitte zu!).

(34) „Am liebsten lese ich Krimis.“ (Mg. de 6, 104, Thema 4, 5 Hör bitte zu!).

Trotzdem gibt es auch in dieser Kategorie ein genderneutrales männliches Beispiel:

(35) „Das ist echt komisch, weil ich privat eigentlich ziemlich schüchtern bin“ (Mg. de 6, 77, Thema 3, 4 Hör bitte zu!).

Die Beispiele 36-39 über die Kategorie Essen/Gesundheit bei Frauen pointieren, dass Frauen gesünder als Männer essen und mehr Frauen sind Vegetarier:innen oder Veganer:innen. Es wird öfter beschrieben, dass Männer Fleisch essen und Alkohol trinken:

(36) „**Theresa:** Ich esse sehr gern 1) Fisch mit 2) Kartoffeln. **Pauline:** Ich bin Vegetarierin. Ich esse kein 3) Fleisch. Ich esse aber sehr gern 4) Gemüse. **Julius:** Ich esse gern 5) Nudeln. Am liebsten mit 6) Hackfleischsoße.“ (Mg. de 4, 22, Thema 1, 1a Hör bitte zu!, Hervorhebung im Original)

(37) „**Frau:** Ooh – es duftet so gut! Brathänelchen mit Pommes, Brezeln, Salat ... Zum Trinken nehme ich auch jeden Fall eine eiskalte Apfelschorle. **Mann:** Und ich ein Bier! Es ist wunderschön hier!“ (Mg. de 4, 33, Text 1, 9b Hör bitte zu!, Hervorhebung im Original)

(38) „Meine Gesundheit ist mir sehr wichtig. Darum versuche ich, mich immer vernünftig zu ernähren.“ (Mg. de 5, 95, Thema 4, 3 Hör bitte zu!)

(39) „Ich esse alles, was mir schmeckt – und das sieht man. Besonders meine Frau sieht das. „Du bist zu dick. Wir müssen mal wieder eine Diät machen!“, sagt sie regelmäßig. Drei Diäten haben wir schon zusammen gemacht.“ (Mg. de 5, 95, Thema 4, 3 Hör bitte zu!)

Jedoch gibt es wenige Männer in das folgende Beispiel, die eine gesunde Ernährung aufgrund des Sports haben:

(40) „Zu Hause 5) essen wir sehr vielseitig. 6) Wir vermeiden natürlich kalorienreiche Speisen, essen also wenig Süßes und Fett. Wenn mein Vater kocht, 7) zieht er am liebsten fettarme Produkte vor. Er sagt immer, dass er wieder 8) eine Diät machen muss.“ (Mg. de 5, 94, Thema 4, 2b-c Ergänze und hör bitte zu!)

Öfter haben Frauen gesündere Lebensweise als Männer:

(41) „Ich mache täglich Sport, rauche nicht, trinke keinen Alkohol und esse kein Fleisch. Fleisch ist für mich absolut tabu – genauso wie Fisch, Milch und Süßigkeiten.“ (Mg. de 5, 115, Alles klar? 1 Hör bitte zu!)

(42) „Pekka sagt, er 6) isst am liebsten Würstchen.“ (Mg. de 4, 50, Thema 2, 2b Ergänze bitte!)

Aber die Gesundheit kann auch zu weit gehen, wie in das folgende Beispiel:

(43) „Mithilfe einer Ernährungs-App kalkuliere ich ganz genau meinen Kalorienbedarf pro Tag. Die App macht mir auch meinen Ernährungsplan. Sie sagt mir, was ich essen soll, wann ich essen soll und wie ich essen soll.“ (Mg. de 5, 115, Alles klar? 1 Hör bitte zu!)

Das Aussehen der Frauen ist ein viel diskutiertes Thema. Viele Beispiele über die Kategorie Aussehen bei Frauen haben ein negativer Ton:

(44) „Meine Schwester Johanna ist drei Jahre älter und etwas dicker als ich.“ (Mg. de 4, 128, Ratgeber, 24 Hör bitte zu!).

(45) „Meine Mutter ist schöner als deine Mutter!“ (Mg. de 4, 132, Alles klar? 5 Übe bitte!).

(46) „**Lena, 16 Jahre, Schülerin** Ich träume von einem Leben ohne Zahnspange. Seit zwei Jahren habe ich sie und sie stört mich sehr. Warum? Ich bin Sängerin in einer Band und es sieht einfach nicht so cool aus. Ohne Zahnspange wäre ich ziemlich zufrieden mit meinem Aussehen!“ (Mg. de 5, 48–49, Text 2, Hervorhebung im Original)

Die Beispiele können die Schönheit gelten, z.B. die Kleider oder die Gesichter der Frauen:

(47) „Guck mal der Typ da hinten. Der starrt dich die ganze Zeit an wie 'n -Na und? Würd' ich auch machen, wenn ich er wär.“ (Mg. de 6, 40, 26b Supertalent, Hör bitte zu!)

(48) „-Siehst du? Da geht Jan mit einem schönen Mädchen.“ (Mg. de 6, 60, Ratgeber, Genitiv)

Wie bereits in dem quantitativen Teil erwähnt, alle Beispiele beziehen sich auf das Aussehen von Frauen und nicht von Männern. Dies verstärkt die Stereotype in der Gesellschaft über das Aussehen der Frauen. Es wird erwartet, dass sie sich um ihr Aussehen wie Haut, Haare und Körper kümmern. Meiner Meinung nach wäre es wichtig, wenn auch das Aussehen der Männer mehr beschrieben wurde, damit das Thema nicht nur auf Frauen bezogen wird.

In den Beispielen 48-51 über die Kategorie Studium/Ausbildung gibt es stereotypische weibliche Berufe wie eine Au-Pair-Mädchen und eine Verkäuferin:

(49) „**Jaana**: Seit einem halben Jahr wohne und arbeite ich als Au- Pair- Mädchen auf Rügen, in der Stadt Binz.“ (Mg. de 4, 15, Start, 8a Lies bitte!, Hervorhebung im Original).

(50) „Vor einem halben Jahr bin ich als Au-Pair nach Basel gegangen.“ (Mg. de 4, 66, Ratgeber, 16a Wähle bitte!).

(51) „Sie arbeitet in einem Supermarkt als Verkäuferin.“ (Mg. de 5, 46, Thema 2, 2 Hör bitte zu!).

Es gibt viele Berufe in den Beispielen, die stereotypisch und männlich sind, weil sie u.a. in Firmen, in der Musikbranche und in der Sportbranche arbeiten:

(52) „3. Pauls Vater ist vor einem Jahr nach Brasilien geflogen. 4. Da hat er seinen neuen Job angefangen.“ (Mg. de 4, 66, Ratgeber, 16a Wähle bitte!)

(53) „**Cedric**: Da ich auch als Personal Trainer arbeite, ist es für mich wichtig, auch selber zu trainieren.“ (Mg. de 4, 109, Thema 4, 5 Film ab!, Hervorhebung im Original).

(54) „1. Grüß Gott, hier ist Firma Schmidt und Söhne. Mein Name ist Rainer Kolbe, was kann ich für Sie tun?“ (Mg. de 5, 125, Thema 5, 5c Hör bitte zu und wähle!)

(55) „Der Rapper Fler singt zusammen mit dem Rapperkollegen Bushido und einem Sänger von den Prinzen, Sebastian Krumbiegel.“ (Mg. de 6, 52–53, Text 2).

Wenn diese weiblichen und männlichen Berufe verglichen werden, ist der Unterschied in ihrem Niveau erkennbar: Die weiblichen Berufe in den Beispielen sind mit niedrigerem Einkommen, während die männlichen Berufe mit höherem Einkommen sind. In dieser Kategorie Studium/Ausbildung wurden jedoch auch genderneutrale Beispiele gefunden. Männer können das Tanzen als Beruf ausüben und auch Frauen können natürlich in einer Feuerwehr arbeiten:

(56) „**Juuso**: Ich liebe das Tanzen und will in der Zukunft als Profitänzer arbeiten.“ (Mg. de 4, 15, Start, 8a Lies bitte!, Hervorhebung im Original).

(57) „**Melli**: Ich bin Feuerwehrfrau, heißt in der freiwilligen Feuerwehr bei uns im Dorf.“ (Mg. de 4, 109, Thema 4, 5 Film ab, Hervorhebung im Original).

In der Kategorie Hobbys bei Frauen wurde es nur ein Beispiel gefunden (siehe Beispiel 58), während es mehr männliche Beispiele festgestellt wurden. Einerseits wurden Bücher und Filme in die Kategorie Charakter kategorisiert, so sie werden nicht hier berücksichtigt. Die männlichen Beispiele behandeln u.a. Sport, Technologie und Fahrzeuge:

(58) „Katharina ist ein Jahr jünger als ich und sie tanzt sehr gern.“ (Mg. de 4, 128, Ratgeber, 24 Hör bitte zu!).

(59) „Paul, Peer und ich sind sehr gute Freunde. Wir spielen auch in derselben Fußballmannschaft.“ (Mg. de 4, 128, Ratgeber, 24 Hör bitte zu!)

(60) „Ich habe schon oft überlegt, was ich alles mit dem Geld machen könnte: viel reisen, ein Motorrad kaufen – oder ein Snowboard.“ (Mg. de 5, 115, Alles klar? 1 Hör bitte zu)

(61) „Na Alter, was geht bei dir heut’ Abend? – Ich hab’ Training. – Fußball? [...] – Chillen, zocken ... Ich hab das neue Fifa! Kennste schon? “(Mg. de 6, 40, 26b Supertalent. Hör bitte zu!)

Außerdem wurden zwei genderneutrale Beispiele am Ende von Mg. de 6 gefunden:

(62) „Ampelmann und Ampelfrau“ (Mg. de 6, 146, Kulturcoupon).

(63) „Ampelpärchen“ (Mg. de 6, 146, Kulturcoupon).

5 Diskussion

Nach der quantitativen Analyse lässt sich in Bezug auf die Forschungsfrage der Arbeit „Inwieweit kommen Geschlechterstereotypen in den DaF-Lehrwerken vor und wie zeigen sich diese in der Sprache?“ feststellen, dass es viele stereotypischen Aussagen in den *Magazin. de* 4–6 Lehrwerken gibt. Außerdem gibt es nur wenige genderneutralen Aussagen. Die quantitative Analyse zeigt, dass die häufigsten Geschlechterstereotypen in den Beispielen aus den Lehrwerken gelten für die folgenden Kategorien: Emotionalität, Charakter der Geschlechter, Essen und Aussehen.

Die Emotionalität bei Lehrwerkfrauen behandelt meistens die Gefühle über die Familie oder Liebe und Mütter werden oft als wütend und anspruchsvoll beschrieben. Es wird auch betont, dass sie öfter Stress im Vergleich zu Männern erleben. Die Emotionalität bei Lehrwerk Männern handelt um die romantischen Verhältnisse. Es gibt bedeutend mehr stereotypische Aussagen von Lehrwerkfrauen als von Lehrwerk Männern in der Kategorie Emotionalität. Die Beispiele über die Kategorie „Charakter der Geschlechter“ beschreiben Lehrwerkfrauen als fürsorglich, hilfsbereit, risikovermeidend und social. Jedoch wird es betont, dass sie in der Küche für ihre Familie kochen. In den Beispielen werden Lehrwerk Männer als faul, sportlich, risikofreudig und humorvoll vorgestellt und es wird unterstrichen, dass sie die Spannung mögen. In den Beispielen über die Kategorie „Essen“ kommt zum Ausdruck, dass Lehrwerkfrauen gesünder als Lehrwerk Männer essen (ähnlich auch Maijala 2009) und sind häufiger Vegetarier:innen oder Veganer:innen. Sie befolgen gesündere Lebensweisen, während Lehrwerk Männer ungesunder und oft Fleisch essen. Die Kategorie Aussehen gilt nur Lehrwerkfrauen und viele Beispiele beschreiben das Aussehen von Lehrwerkfrauen mit einer negativen Weise. Die anderen Beispiele heben die Schönheit von Lehrwerkfrauen hervor.

Nach meiner Meinung waren die meisten Ergebnissen zu erwarten, aber die Zahl war überraschend, dass es immer noch heutzutage in Lehrwerken so viele stereotypische Aussagen gibt. Glücklicherweise gab es auch einige genderneutrale Aussagen, was ein positives Ergebnis ist. Ich bin der Meinung, dass es wichtig wäre, dass ähnliche Untersuchungen auch in der Zukunft durchgeführt werden.

Es gibt Ähnlichkeiten in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit und mit der Arbeit von Maijala (2009). In ihrer Untersuchung wurde u.a. herausgefunden, dass in Lehrwerken oft beschrieben werden, dass Frauen Salat und Männer Fleisch essen. Die Ergebnisse meiner Arbeit

in der Kategorie „Essen“ sind auch ähnlich. Ein Beispiel in der Kategorie „Essen“ bei Lehrwerkfrauen behandelte das Kontrollieren von Essen. Meines Erachtens wird in unserer Gesellschaft öfter über Essstörungen von Frauen anstatt Männern diskutiert, was stereotypisch ist. Die Störung hängt nicht von dem Geschlecht ab. Auch Gefühle und der Schönheitsdruck sind ähnliche Themen, die öfter bei Frauen verbindet werden.

Außerdem wurde in der Untersuchung von Majjala (2009) herausgefunden, dass es verschiedene männliche und weibliche Berufe in den Lehrwerken gab. (Siehe Kapitel 2.5) In meiner Arbeit wurde auch ähnliche Berufe und Ausbildungen herausgefunden. Es gab Au-Pair-Mädchen und eine Verkäuferin und Männer, die in Firmen arbeiten, ein Personal Trainer und Rapper. Auch in der Studie von Espeleta et al. (2024) kamen mehr männliche Berufe als weibliche Berufe vor. Die männlichen Berufe wurden öfter mit höherem Einkommen im Vergleich zu den weiblichen Berufen verbindet. Es ist zu fragen, warum Lehrwerkfrauen oft Berufe mit niedrigerem Einkommen als Lehrwerk männer haben. Ein Grund können die unterschiedlichen physischen Eigenschaften der Geschlechter sein, die in der biosozialen Theorie behandelt werden. (Siehe Kapitel 2.4) Auch heute lassen sich in Deutschlehrwerken ähnliche stereotypische Aussagen wie im Jahr 2009 finden, obwohl es zugleich auch genderneutrale Beispiele in Lehrwerken gibt.

Eine andere Ähnlichkeit mit der Untersuchung von Espeleta et al. (2024) und mit der vorliegenden Arbeit waren die Ergebnisse über Aktivitäten oder Hobbys. In den beiden Untersuchungen war die Anzahl von männlichen Hobbys größer als die Anzahl weiblichen Hobbys. Auch die Ergebnisse über die Kategorie „Charakter der Geschlechter“ passen zur Theorie von Hernandez Bark und Hentschel. Weibliche Stereotypen enthalten sogenannte kommunale Eigenschaften wie fürsorgend und social, während männliche Stereotypen agentische Eigenschaften wie stark und selbstsicher enthalten (Siehe Kapitel 2.3). Espeleta et al. (2024) hat auch ähnliche Persönlichkeitsmerkmale gefunden.

In der Zukunft könnte z.B. untersucht werden, ob es Unterschiede oder Ähnlichkeiten in Genderstereotypen in unterschiedlichen DaF-Lehrwerken gibt. Auch die Art der genderneutralen Aussagen könnte geforscht werden. Nach meiner Meinung ist es wichtig das Thema Genderstereotypen mehr untersuchen, damit die Inhalte der Lehrwerke mit der Zeit sich entwickeln könnten. Ich werde die Ergebnisse in meinem zukünftigen Unterricht nutzen.

Meines Erachtens wäre es wichtig, dass Lehrwerke zum Sprachenlernen ohne Genderstereotype veröffentlicht würden. Heutzutage sind wir uns der Themen wie Gleichberechtigung,

Stereotype und Menschenrechte bewusst, so wir sollten die Themen in Schulen und in Lernmaterialien verwirklichen anstatt der Wiederholung stereotypischer Inhalte. Damit wären die Lernmaterialien zeitgemäß, gleichberechtigt und genderneutral. Dadurch könnten Lernenden alle Geschlechter besser als gleichwertig betrachten, wenn sie keine stereotypischen Denkmuster lernen würden. Die Geschlechterrollen und –stereotype in Lehrwerken können die Identität der Lernende beeinflussen (Siehe Kapitel 2.5). Wie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, vermitteln Geschlechtsstereotype ein Bild wie z.B. Frauen und Männer sein sollten, wie sie sich verhalten, wie sie aussehen und was für Interessen sie haben. Lehrwerke vermitteln ein solches Bild von den Geschlechtern, in dem u.a. Frauen um die Familie kümmern während Männer in Firmen arbeiten und Sport treiben.

Die Autor:innen der Lehrwerke und Lehrbuchverlage haben Einfluss auf die Inhalte der Lehrwerke. Sie entscheiden, welche Themen behandelt werden und welche Themen weggelassen werden. (Siehe Kremer 2024, 71) Jedoch sollen die Inhalte der Lehrwerke der Grundlagen des Lehrplans folgen, obwohl die Oberste Schulbehörde (d.h. Opetushallitus) dies nicht kontrolliert. Die Lehrwerke konkurrieren miteinander, was die hohe Qualität der Lehrwerke wahrt. Außerdem darf die Oberste Schulbehörde nicht die Lehrkräfte anleiten, welches Lernmaterial sie wählen. (Opetushallitus 2025)

Auch die Oberste Schulbehörde veröffentlicht Lernmaterial für Schulen. Das Ziel des Schulbuchverlags der Obersten Schulbehörde ist hochwertiges Lernmaterial für kleinere Zielgruppen wie Immigranten und kleinere Fächer, zu produzieren. Sie wollen, dass das Lernmaterial von gleicher Qualität ist, wie die Qualität von Lehrwerken der kommerziellen Schulbuchverlage für größere Zielgruppen. Sie sind bestrebt, unterschiedlichsten Bedürfnisse nach Lernmaterial zu entsprechen und ihr Motto ist „Gleichberechtigung beim Lernen“. Die kommerziellen Schulbuchverlage haben auch Lernmaterial für die Stütze in den Gesellschaftswissenschaften in Oberstufen publiziert. Die beiden Schulbuchverlage haben miteinander über den Bedarf an Lernmaterialien diskutiert, um überflüssige Ähnlichkeiten in Lernmaterial zu vermeiden. (Opetushallitus 2025)

In dieser Arbeit habe ich versucht, den Stand der Stereotype in den DaF-Lehrwerken zu thematisieren, damit der Einfluss der stereotypischen Aussagen sichtbar wird. Hoffentlich werden die neuen DaF-Lehrwerke in der Zukunft zunehmend genderneutral gestaltet.

Literaturverzeichnis

Die analysierten Lehrwerke

- Bär, Pia-Helena/Busse, Christian/Tolvanen, Ritva/Östring, Heidi (2021): Magazin.de 4.
Helsinki: Otava.
- Bär, Pia-Helena/Busse, Christian/Tolvanen, Ritva/Östring, Heidi (2021): Magazin.de 5.
Helsinki: Otava.
- Bär, Pia-Helena/Busse, Christian/Tolvanen, Ritva/Östring, Heidi (2021): Magazin.de 6.
Helsinki: Otava.

Forschungsliteratur

- Aguado, Karin (2013): Die qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen
Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin/Heine,
Lena/Schramm, Karen (Hg.) (2013): Introspektive Verfahren und Qualitative
Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. 1. Auflage. Vol. 48. Berlin: Peter
Lang. S. 119–135. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02548-4>.
- Ahrenholz, Bernt (2013): Deutsch als Fremdsprache-Deutsch als Zweitsprache.
Orientierungen. In: Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt/Ulrich, Winfried (Hg.)
(2013): Deutsch als Fremdsprache (Deutschunterricht in Theorie und praxis (DTP)).
Band 10. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 3–10.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1966/1987): Die gesellschaftliche Konstruktion der
Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt.
- Bieker, Nadine (2022): Die Kategorie ‚Geschlecht‘ im DaF/DaZ-Unterricht. In:
Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. S. 19–
34.
- Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela/Klippel,
Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hg.) (2016): Forschungsmethoden
in der Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr. S. 257–261.
- Bohr, Felix/Duhm, Lisa, (2021): Gendergerechte Sprache ist das noch Deutsch? Der
Kulturkampf um die Sternchen. In: Der Spiegel 10/2021, S. 8–17.
<https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/gendergerechte-sprache-der->

[kulturkampf-um-die-deutsche-sprache-a-ad32de9a-0002-0001-0000-000176138596](https://doi.org/10.1007/s10273-020-2640-4).

- Boll, Christina (2020): Gleichberechtigung: Salto vorwärts oder rückwärts? In: Wirtschaftsdienst 100, Kurz kommentiert. S. 309. <https://doi.org/10.1007/s10273-020-2640-4>.
- Bundeszentrale für das politische Bildung (2026): Das junge Politik-Lexikon von www.hanisauland.de. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/320423/gleichberechtigung/>, aufgerufen am 16.02.2026.
- Die Bundesregierung (2023): Gleichstellung von Frauen und Männern. [Gleichstellung von Frauen und Männern | Bundesregierung](https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/gleichstellung-von-frauen-und-maennern), aufgerufen am 16.02.2026.
- Eremin, Oxana (2022): Eine kulinarische Geschlechterordnung? Die Polarisierung von Geschlecht im Kontext medialer Inszenierung und alltagsweltlicher Darstellungen des Kulinarischen. In: GENDER 14(3), S. 58–72. <https://doi.org/10.3224/gender.v14i3.05>.
- Espeleta, Ronlie/Signo, Cristina/Siochi, Jocelyn/Vidallon, Shiela/Reyes, Still/Flores, Maria (2024): Sexism in textbooks: an analysis of gender bias and stereotypes in the English language textbooks of Cavite State University. In: Diversitas Journal 3/2024, S. 1601–1620. https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/3117/268.
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/index.php>, aufgerufen am 13.02.2026.
- Europass (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Raster Zur Selbstbeurteilung. <https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20DE.pdf>, aufgerufen am 13.02.2026.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in the Routine Grounds of Everyday Activities. In: Studies in Ethnomethodology, S.118–140. Prentice-Hall.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Geschlechtliche Vielfalt-Was ist das? <https://www.gew.de/gleichstellung/gender-diversity/geschlechtliche-vielfalt-was-ist-das>, aufgerufen am 16.02.2026.
- Günthner, Susanne (2025): Gendern im Deutschen: Aktuelle Forschungsfragen und das inhärente Positionierungspotenzial genderbezogener Personenreferenzen. In: Balnat, Vincent/Kaltz, Barbara (Hg.) (2025): Genus und Geschlecht in europäischen Sprachen: Geschichte und Gegenwart. 1. Auflage. Vol. 6. Tübingen Narr Francke Attempto. S. 51–67. DOI: <https://doi.org/10.24053/9783381123025>.
- Hernandez Bark, Alina S./Hentschel, Tanja (2019): Geschlecht, Gleichberechtigung und Kommunikation in Unternehmen. In: Einwiller, Sabine/Sackmann, Sonja/Zerfaß,

- Ansgar (Hg.) (2024): Handbuch Mitarbeiterkommunikation. Interne Kommunikation in Unternehmen. SpringerGabler. S. 1–16. DOI: [10.1007/978-3-658-23390-7_36-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23390-7_36-1).
- Kasper, Simon (2022): Sprachideologien in der öffentlichen Debatte um geschlechtergerechte Sprache. Ein kritischer Versuch. *Studia Germanica Gedanensia* (47). S. 24–39. DOI: <https://doi.org/10.26881/sgg.2022.47.02>.
- Kotthoff, Helga/Nübling, Damaris (2018): Genderlinguistik: Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht. 1. Auflage. Narr Francke Attempto. S.13–225. DOI: <https://doi.org/10.24053/9783381105922>.
- Kremer, Laura (2024): Geschlechterstereotype in DaFZ-Schulbüchern: Eine linguistische Diskursanalyse zur Darstellung von Geschlechterstereotypen in ausgewählten Kursbüchern für Jugendliche mit DaFZ. In: Efing, Christian/Heinemann, Sarah (Hg.) (2024): Geschlechterstereotype in den Medien: Genderlinguistische Einblicke in aktuelle Diskurse und Kommunikate. 1. Auflage. Barbara Budrich Academic Press GmbH. S. 71–92. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/146874>.
- Maijala, Minna (2009): Typisch Frau ... Typisch Mann ... Zur Gender-Problematik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: *Zielsprache Deutsch* 36, 1, S. 33–60.
- Maijala, Minna/Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43(5), S. 537–565. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0505>.
- Maijala, Minna/Patzelt Mareen (2023): Lernen, Lesen und Lehrwerke - Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache aus finnischer Perspektive In: Kienberger, Martina/Schramm, Karen: *Lesedidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Peter Lang Verlag. S. 1-19. <https://doi.org/10.3726/b21207>.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.) (2010): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.601-613.
- Mayring, Philipp (2014): Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>.
- Meiser, Gerhard (2025): Vor 2500 Jahren: Gendern, das „generische Maskulinum“ und die Entdeckung des grammatischen Geschlechts. In: Balnat, Vincent/Kaltz, Barbara (Hg.) (2025): *Genus und Geschlecht in europäischen Sprachen: Geschichte und Gegenwart*. 1. Auflage. Vol. 6. Tübingen Narr Francke Attempto. S. 17–42. <https://doi.org/10.24053/9783381123025>.

- Opetushallitus (2014): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
[Lehrplanrichtlinien für die Grundbildung 2014]
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf, aufgerufen am 05.03.2026.
- Opetushallitus (2019): Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. [Lehrplanrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe 2014]
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf, aufgerufen am 05.03.2026.
- Opetushallitus (2025): Opetushallitus tuottaa oppimateriaaleja pienten kohderyhmien tarpeisiin. [Die oberste Schulbehörde erstellt Unterrichtsmaterialien für kleine Zielgruppen] <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2025/opetushallitus-tuottaa-oppimateriaaleja-pienten-kohderyhmien-tarpeisiin>, aufgerufen am 10.04.2026.
- Porreca, Karen (1984): Sexism in current ESL textbooks. TESOL Quarterly, 18(4), S. 705-724. <http://dx.doi.org/10.2307/3586584>.
- Reiss-Held, Sonja/Busch, Birgit (2013): Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt/Ulrich, Winfried (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)). Band 10. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 199–211.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: J.B.Metzler.
- Rösler, Dietmar (2013): Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt/Ulrich, Winfried (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)). Band 10. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 212–220.
- Rösler, Dietmar/Schart, Michael (2016): Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse - und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 43(5), S. 483–493. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0502>.
- Stark, Katharina Sophie (2022): Bewertung und Vermittlung gendergerechter Sprache durch DaZ/DaF-Lehrkräfte: Evaluation and teaching of gender-sensitive language by GSI/GFL-teachers. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 6/2022, S. 557–574. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0055>.
- Suomen kestävä kehityksen toimikunta: Agenda2030 -toimintaohjelma. [Finnischer Ausschuss für nachhaltige Entwicklung: Aktionsplan Agenda 2030]
<https://kestavakehitys.fi/agenda-2030>, aufgerufen am 16.02.2026.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos: Sukupuolen moninaisuus. [Institut für Gesundheit und Wohlbefinden: Die Vielfaltigkeit der Geschlechter] <https://thl.fi/aiheet/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/sukupuolen-moninaisuus>, aufgerufen am 18.02.2026.

Turun normaalikoulu (2016): Turun normaalikoulun lukion opetussuunnitelma (LOPS 2016). [Lehrplan der gymnasialen Oberstufe der Lehrerbildungsanstalt Turku] <https://sites.utu.fi/lopstnk/etusivu/saksa/>, aufgerufen am 05.03.2026.

Anhang

Anhang 1. Die finnischsprachige Zusammenfassung / Suomenkielinen tiivistelmä

Sukupuolten tasa-arvo valikoiduissa saksa vieraana kielenä -oppikirjoissa

Johdanto

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee sukupuolistereotypioita suomalaisissa saksan oppikirjoissa *Magazin. de 4–6*. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, välittävätkö lukiolaisille tarkoitetut lyhyen saksan oppikirjat sukupuolistereotypioita ja missä määrin nämä ovat näkyviä kyseisissä oppikirjoissa.

Olen kiinnostunut tästä aiheesta, sillä tulen olemaan kieltenopettaja tulevaisuudessa. Tasa-arvo on minulle tärkeä arvo ja tavoitteenani on pitää tasa-arvoisia oppitunteja. Koulussa opettajat käyttävät oppikirjoja oppimateriaalina oppitunneilla, minkä takia mielestäni on tärkeää tutkia, mitä oppimateriaaleja oppitunneilla käytetään. Lisäksi olen sitä mieltä, että on tärkeää havaita ja tunnistaa nämä mahdolliset sukupuolistereotypiat.

Jo lapsuudessa lapset alkavat vertailemaan sukupuolirooleja ja tämä jatkuu aikuisuuteen. Erityisesti nuoruudessa identiteetti kehittyy ja minäkäsitys muuttuu. Vertaisryhmän sosiaalinen ympäristö, kuten koulu, muokkaa muodostuvassa olevaa identiteettiä. Oppikirjoilla on tässä yhteydessä suuri merkitys, sillä yhteiskunta vaikuttaa niiden sisältöihin, ja niillä on tärkeä rooli oppitunneilla. Oppikirjat toimivat informaationvälittäjinä, jotka kuvailevat ja tuottavat tietoa, käsittelevät muun muassa käsitteitä, sisältöjä, tutkimustuloksia ja kritiikkiä tai päättävät olla käsittelemättä niitä. (Kremer 2024, 71)

Mielestäni olisi tärkeää, että oppikirjoissa olisi vähän tai ei ollenkaan sukupuolistereotypioita ja, että ne olisivat tasa-arvoisia. Siten oppilaat oppisivat paremmin pitämään kaikkia sukupuolia tasavertaisina, kun he eivät oppisi stereotyyppisiä ajatusmalleja. Olen tutkinut tätä samaa aihetta jo kandidaatin tutkielmassani (Eriksson 2023) ja halusin jatkaa sen tutkimista. Siinä primäärimateriaalinani käytin *Magazin. de 1–3* oppikirjoja, jonka takia aion tutkia samaa oppikirjasarjaa, mutta tällä kertaa *Magazin. de 4–6* oppikirjoja.

Tämä pro gradu -tutkielma koostuu johdannosta ja teoriaosasta, joka käsittelee muun muassa sukupuolia, sukupuolistereotypioita, tasa-arvoa, sukupuolineutraalia kieltä ja lyhyen saksan

oppikirjoja käsittelevää tutkimusta. Näiden jälkeen seuraa aineisto sekä metodit, analyysi, tutkimustulokset ja pohdintaosio.

Sukupuolistereotyytiat

Woodin ja Eaglyn (2012) biososiaalisen teorian mukaan naisiin ja miehiin kohdistuu erilaiset työt sukupuolten erilaisten fyysisten ominaisuuksien perusteella. Miehiä pidetään vahvempina, sillä heidän kehollinen vahvuutensa on suurempaa, ja tästä on ollut menneisyydessä hyötyä metsästyksessä. Naiset ovat taas huolehtineet kodista ja perheestä, sillä raskauden jälkeen he ovat perinteisesti huolehtineet lapsistaan. Tällaiset sukupuoliroolit kuuluvat sosiaalisiin kategorioihin. Sosialisoinnin aikana sosiaaliset kategoriat on yhdistetty tyypillisiin liioiteltuihin piirteisiin. Sen takia ne ovat vaikuttaneet ihmisten käyttäytymiseen. Tätä ilmiötä kutsutaan sukupuolistereotyytioiksi. (Hernandez Bark/Hentschel 2019, 3)

Sukupuolistereotyytiat sisältävät sekä kuvauksia naisista ja miehistä että odotuksia heitä kohtaan. Naisiin liittyvät stereotyytiat sisältävät niin sanottuja kommunikaalisia luonteenpiirteitä, kuten huolehtiva, tunteellinen ja puhelias. Miehiin liittyvät stereotyytiat sisältävät niin sanottuja agenttisia luonteenpiirteitä, kuten itsevarma, vahva ja itsenäinen. Agenttisilla luonteenpiirteillä yritetään saada itsenäisyyttä ja valtaa, kun taas kommunikaaliset luonteenpiirteet painottavat yhteisöjen tärkeyttä, tiiviitä ihmissuhteita ja joissain tapauksissa myös epäitsekkyyttä. Kommunikaaliset ja agenttiset luonteenpiirteet tulevat ilmi keskustelussa. (Hernandez Bark/Hentschel 2019, 4)

Aineisto ja metodit

Tämän pro gradu -tutkielman primäärimateriaali koostuu suomalaisista saksan oppikirjoista *Magazin. de 4–6*. Metodeina tutkielmassa käytetään kvantitatiivista ja kvalitatiivista oppikirja-analyysiä. Kustannusyhtiö Otavan julkaisema oppikirjasarja *Magazin. de* koostuu kuudesta oppikirjasta ja tässä tutkielmassa käsitellään sen kolmea viimeistä osaa. *Magazin. de 4–6-oppikirjat* (Bär et al. 2021) ovat suunnattu B1-oppijoille ja niitä käytetään lukion saksan oppitunneilla. Oppikirjat ovat kaksikielisiä, sillä ne sisältävät sekä saksaa että suomea. Oppikirjoista on saatavilla sekä fyysinen että sähköinen versio. Tässä pro gradu -tutkielmassa käytettiin sähköistä versiota oppikirjoista. Jokaisessa *Magazin. de* oppikirjassa on Start-osio, yhteensä viisi kappaletta sekä kielioppiosio. Kaikissa kappaleissa on intro-, tema-, teksti-, kielioppi-, kertaus- ja kulttuuriosio. Tässä tutkielmassa ovat nämä viisi kappaletta ja niiden tehtävät. Start-osiossa on yleistä tietoa oppikirjasta ja yksinkertaisia tehtäviä. Sitä seuraavassa

Intro-osiossa esitellään kappaleen tärkeimmät tavoitteet oppimisen kannalta ja se sisältää myös johdattelevan tehtävän. Thema-osio koostuu sanastosta, joka käsittelee yleisiä aiheita, kuten ruokia, koulua ja harrastuksia sekä sanastotehtävistä, esimerkiksi täydennys- ja kuulunymmärtämistehtävistä.

Tutkielmassa hyödynnetään Mayringin (2010) kvalitatiivista sisältöanalyysia sekä Burwitz-Melzerin ja Steiningerin (2016) kvantitatiivista analyysia tuloisten monipuolisuuden varmistamiseksi. Analyysissä yhdistyy myös induktiivinen sekä deduktiivinen kategorisointi. Induktiivisessä kategorisoinnissa määritetään ensin kategorioiden muodostamisen tavoite tutkimuskysymyksen avulla. Tässä tutkielmassa kategorisoinnin tavoitteena on tutkia stereotyyppisten ilmaisujen laatua. Sen jälkeen päätetään kategorisoinnin tarkkuusaste sekä kategorioiden abstraktiivisuus. Tässä tutkielmassa on korkea tarkkuusaste, jotta voidaan muodostaa tarpeeksi tarkkoja kategorioita, esimerkiksi tunteisiin liittyviä stereotyyppioita. Seuraavaksi alkaa kategorioiden muodostus tekstistä yksi lause kerrallaan, ja löydetty stereotyyppiset esimerkit merkitään, järjestetään taulukkoon ja nimetään. Myös sivunumerot, löydyttyjen esimerkkien paikat oppikirjoista ja tehtävien nimet merkitään.

Deduktiivinen analyysi perustuu Porrecan (1984) kategorioiden jakoon: ”(1) kyky; (2) ikä; (3) tunne-elämä/mielentila; (4) ympäristöä kuvaava; (5) ympäristön aiheuttama; (6) älykkyyks/koulutus; (7) normaalius/poikkeavuus; (8) persoonallisuuden piirteet; (9) ulkonäkö; (10) fyysinen tila/kunto; ja (11) suhde/maine.”, mutta se on muokattu tähän tutkielmaan sopivaksi. Kategorioiksi valitaan tästä emotionaalisuus, koulutus/ammatti, luonne, ja ulkonäkö. Näiden lisäksi kategorioihin kuuluu myös itse kehitetyt harrastukset, ruoka/terveys sekä sukupuolten lukumäärät. Kvantitatiivisessa analyysissä numeroidut stereotyyppiset ilmaukset lasketaan ja ne lasketaan yhteen. Sitten näistä muodostetaan taulukko. Kvalitatiivisessa analyysissä kategorioiden (sukupuolten määrä, emotionaalisuus, luonne, ruoka/terveys, ulkonäkö, koulutus/ammatti ja harrastukset) stereotyyppisiä ilmauksia vertaillaan ja ne selitetään.

Analyysin tulokset ja pohdinta

Kvantitatiivisesta analyysistä selvisi, että *Magazin. de 4–6* oppikirjoissa on yhteensä 108 stereotyyppistä kuvausta miehistä ja naisista. Sukupuolineutraaleja ilmaisuja löytyi yhdeksän. Stereotyyppisiä kuvauksia on runsaasti enemmän kuin sukupuolineutraaleja kuvauksia. Kategoriassa sukupuolten lukumäärä löytyi yhteensä 61 stereotyyppistä kuvausta naisista ja 47 kuvausta miehistä. Toiseksi suurin kategoria oli sukupuolten luonne, josta löytyi 20 kuvausta naisista ja 16 miehistä. Tunteellisuus-kategoriassa oli 17 ilmausta naisista ja viisi miehistä. Ruoka/terveys kategoriasta löytyi 13 ilmausta naisista ja 12 kuvausta miehistä. Ulkonäkö-kategoriassa kaikki kuusi stereotyyppistä ilmausta olivat naisiin kohdistuvia ja miehiin kohdistuvia ei löytynyt yhtään. Kategorioissa opiskelu/koulutus ja harrastukset löytyi huomattavasti enemmän miehiin kohdistuvia ilmauksia kuin naisiin.

Kvalitatiivinen analyysi näytti, että tunteellisuus naisilla koski eniten tunteita perheeseen tai rakkauteen liittyen sekä stressiä. Äitejä kuvattiin usein vihaisina ja vaativina. Miehiin liittyvä tunteellisuus koski enimmäkseen romanttisia suhteita. Ilmaukset kategoriassa naisten luonteesta kuvailivat, että naiset ovat huolehtivaisia, auttavaisia, sosiaalisia ja riskejä väittäviä. Lisäksi painotettiin, että naiset ovat vastuussa ruuan valmistamisesta perheelleen. Kun taas ilmaukset miesten luonteesta kuvailivat heitä laiskoina, urheilullisina, riskejä ottavina ja hauskoina. Ilmaukset kategoriassa ruoka/terveys kuvailivat, että naiset syövät terveellisemmin kuin miehet ja naiset ovat useammin kasvissyöjiä tai vegaaneja. Ilmaukset kategoriasta ulkonäkö koskivat vain naisia. Naisten kauneutta kuvailtiin, mutta heidän ulkonäkönsä kuvattiin myös negatiiviseen sävyyn. Myös kuvaukset opiskelusta ja koulutuksesta painottivat stereotyyppisiä naisellisia ammatteja, kuten au pair ja myyjä, ja miesten kohdalla stereotyyppisiä maskuliinisia ammatteja yrityksissä, musiikki- ja urheilualalla.

Suurin osa tuloksista oli odotettavissa, mutta lukumäärät olivat yllättäviä. Yhä nykyään oppikirjat sisältävät stereotyyppisiä kuvauksia. Onneksi joukossa oli myös muutamia sukupuolineutraaleja kuvauksia. Mielestäni olisi tärkeää, että tätä aihetta tutkittaisiin tulevaisuudessa vielä lisää. Voitaisiin esimerkiksi tutkia eroja ja yhtäläisyyksiä sukupuolistereotyypeissä eri oppikirjojen välillä. Myös sukupuolineutraaleja ilmauksia oppikirjoissa voitaisiin tutkia. Aiheen tutkiminen on tärkeää erityisesti siksi, että se voi edistää oppikirjojen sisältöjen kehittymistä sukupuolineutraalimpaan suuntaan.