

Special Issue 2 (2025) | Forschungsartikel

## Gender und Sexualität durch Differenzerfahrungen begegnen. Ein literatur- und mediendidaktischer Ausbruch aus der Heteronormativität

Julian Körner ([jkoerner@uni-bremen.de](mailto:jkoerner@uni-bremen.de))

Louisa Markthaler ([louisa.markthaler@schule.bremen.de](mailto:louisa.markthaler@schule.bremen.de))

**Abstract:** Gender und Sexualität erfahren in der Deutschdidaktik zunehmend Aufmerksamkeit. Diesen Heterogenitätsdimensionen kann mit Differenzerfahrungen begegnet werden, was im vorliegenden Artikel konzeptuell entfaltet wird. Hierfür werden zunächst interdisziplinäre Theorien der Differenz(-erfahrung) skizziert und textimmanente *Momente der Differenz* herausgearbeitet. Exemplifiziert werden diese Zugänge an vier Unterrichtsgegenständen für die Primar- und frühe Sekundarstufe I. Ein Modell zur Implementierung gegenstandsorientierter Differenzerfahrungen skizziert ein Vermittlungskonzept, mit welchem Differenzen im Deutschunterricht hergestellt und Differenzerfahrungen evoziert werden können.

**Schlagworte:** Deutschdidaktik, Differenz, Doing Gender, Heterogenität, Identität

**Eingereicht:** 13. Oktober 2024

**Angenommen:** 07. August 2025

**Veröffentlicht:** 19. Dezember 2025

**DOI:** <https://doi.org/10.17169/ogj.2025.332>

Dieser Beitrag ist Teil der Special Issue „Gender und sexuelle Diversität in der Literatur- und Mediendidaktik“, herausgegeben von Jennifer Witte und Franz Kröber, und wurde redaktionell betreut von Jennifer Witte, Franz Kröber und Tanja Carstensen.

## Gender und Sexualität durch Differenzerfahrungen begegnen. Ein literatur- und mediendidaktischer Ausbruch aus der Heteronormativität

In einer Unterrichtseinheit zum vorlagengebundenen Schreiben sitzt eine Referendarin mit ihrer ersten Klasse in einem Kinositz und präsentiert das Cover zum Bilderbuch „Julian ist eine Meerjungfrau“ von Jessica Love. „Kann jemand den Titel vorlesen?“, fragt die Lehramtsanwärterin, woraufhin sich zwei Schüler\*innen melden. Nachdem ein Schüler den Titel vorgelesen hat, ruft sogleich ein weiterer: „Ist das ein Junge oder ein Mädchen?“ Die Klasse reagiert irritiert und kann den Namen auch innerhalb einer kurzen Diskussion keinem binär codierten Geschlecht zuordnen. Nicht zuletzt aufgrund der polyvalenten Gestaltung des Buchdeckels kommt ein Großteil der Lerngruppe zu dem Schluss, dass es sich bei der Hauptfigur um ein Mädchen handeln muss. Ohne diese Irritation aufzulösen, beginnt die Referendarin schließlich mit dem Vorlesen der ersten Seite: „Das ist ein Junge namens Julian ...“

In dem hier skizzierten Beispiel steht die Klasse vor einer Herausforderung: Binäre Geschlechtszuschreibungen werden in Frage gestellt und die Schüler\*innen müssen diese – Julian als männlicher Vorname und die Meerjungfrau als feminines Genus – synthetisieren. Das scheinbare Paradoxon kann die Lerngruppe, nicht zuletzt aufgrund der binären „Selbstkategorisierung als Mädchen oder Junge“ (Heinzel/Prenzel 2024, 224), zu einer sogenannten Differenzerfahrung führen:

*„Von Differenzerfahrung spricht man allgemein beim Auftreten von etwas, das erwartungswidrig ist. Es besteht dann eine Differenz zwischen der Normalitätserfahrung und einem Ereignis, das sich nicht in diese Normalitätserfahrung fügt. Die Wahrnehmung der Differenzerfahrung ist mit einer Perspektivverschiebung verbunden; so können zum Beispiel Dimensionen von Ereignissen in den Blick geraten, die zuvor für unbedeutend gehalten wurden oder der bewussten Wahrnehmung entzogen waren. Um Differenzerfahrungen zu bearbeiten, sind reflexive Anstrengungen, häufig auch neue Deutungsansätze erforderlich.“ (Bredel/Pieper 2021, 297, Hervorhebung im Original)*

Die Differenzerfahrung erfährt innerhalb der Deutschdidaktik zunehmend Aufmerksamkeit und wird nicht zuletzt in bereichsspezifischen Publikationen zu den Gender- und Sexualitätsdiskursen lanciert (vgl. Bieker/Schindler 2023, 84).

So appellieren Nadine Bieker und Kirsten Schindler in „Deutschdidaktik und Geschlecht“ dafür, „Differenzerfahrungen zu provozieren“ (ebd.), wodurch kontrovers diskutierte Themen wie *Gender*, *Sexualität* und *Diversität* als gegenwartsbestimmende Diskurse Einzug in den (Deutsch-)Unterricht finden sollen.<sup>1</sup> Legitimieren ließe sich dies mit den Begriffen *Individuation*, *Sozialisation* und *Enkulturation* (vgl. Kepser/Abraham 2025, 26f.), mit welchen die Deutschrespektive Literaturdidaktik gleichsam als „eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser/Abraham 2025, 16) verstanden wird. Die schulische Auseinandersetzung mit Literatur wird innerhalb der Individuation wiederholt als Identitätsbildung verhandelt (vgl. Frederking 2021; Mitterer 2016, 97). Innerhalb dieser kann die Differenz Disruptionen evozieren und zugleich die Verschiedenheit von Identitäten markieren, die, analog zum literarischen Lernen, als unabgeschlossen erfahren werden können (vgl. Spinner 2006, 12). So ist es weitgehender Common Sense, „dass die Anerkennung der Differenz gerade unter den Bedingungen eines stark ausgeprägten Individualismus und den wachsenden Ansprüchen eines zunehmend heterogenen öffentlichen Raums zugleich schwieriger und notwendiger geworden ist.“ (Mitterer 2016, 117)

Wie Gender und Sexualität als Differenzerfahrungen im Deutschunterricht fokussiert werden können, soll im Folgenden konzeptuell entfaltet werden. Zunächst wird, mit einem Rekurs auf bereits bestehende Konzepte, der Begriff der Differenz konkretisiert. Solche *Momente der Differenz* können sich textimmanent in kulturellen Artefakten manifestieren, was im Folgekapitel anhand von vier probanten Unterrichtsgegenständen für die Primar- und frühe Sekundarstufe I exemplifiziert wird. Abschließend wird ein Vermittlungskonzept vorgestellt, mit welchem diese Differenzerfahrungen im Deutschunterricht angebahnt werden können.

## Von der diegetischen Störung zum *Moment der Differenz*

Um den Heterogenitätsdimensionen Gender und Sexualität methodologisch zu begegnen, kann auf mehrere bestehende Konzepte zurückgegriffen werden. So legte etwa Carsten Gansel eine Theorie der Störungen vor, die von Sebastian Bernhardt weiterentwickelt wurde.<sup>2</sup> Eine Störung basiert zunächst auf einer Irritation, einer Normverletzung oder einer Grenzüberschreitung innerhalb der Diegese (vgl. Gansel 2022, 174). An dieser Grenzüberschreitung partizipieren

---

1 Umso überraschender erscheint es, dass in „Kontroverse Themen im Unterricht“ die hier genannten Themen zurückgestellt werden (vgl. Drerup 2021). Auch innerhalb der Verhandlung von ‚problemorientierten‘ Unterrichtsgegenständen werden Gender- und Sexualitätsdiskurse wiederholt ausgespart (vgl. hierzu Schulz 2022).

2 Siehe hierzu auch die Ausführungen von Bernhardt im vorliegenden Band.

wiederum die Rezipierenden, die sich zu dieser Irritation positionieren können. Weiter ausdifferenziert spricht Bernhardt

„von diegetischen Störungen: Ein Ereignis durchbricht die Ordnung der ausgestalteten Welt und löst damit Reaktionen innerhalb der Diegese aus. Damit ist eine Betrachtung nahegelegt, die davon ausgeht, dass eine Störung auf der Ebene des Gegenstandes vorliegt, ohne diese Störung als bewusst durch die Autor\*in herbeigeführt zu behaupten.“ (Bernhardt 2024, 120)

Solche Störungen mit der Fokussierung auf die beiden zuvor genannten Heterogenitätsdimensionen sollen im Folgenden als *Moment der Differenz* verstanden werden. Sich aus einer deutschdidaktischen Perspektive dem Begriff der Differenz zu nähern, birgt einige Herausforderungen: Differenz ist ein unsteeter und gleichsam interdisziplinär gebrauchter Begriff, dessen Definitionen innerhalb verschiedener Forschungsdisziplinen variieren. Ausgehend von einem klassischen Begriffsverständnis wird mit Differenz zunächst „ein Unterschied beschrieben, der aus einem Vergleich resultiert“ (Kleiner/Rendtorff 2024, 26). Innerhalb divergierender Zuschreibungen wäre ein anhaltender „Modus des Vergleichens“ (Kleiner/Rendtorff 2024, 27) geschaffen, sodass Differenzkategorien, etwa die biologische Geschlechtszugehörigkeit, die Körperbehaarung oder die Kleidung, sowohl als Definitionsmerkmale oder gar als Bewertungsmaßstäbe fungieren. Damit verbundene Simplifizierungen solcher Dichotomien wie ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ reduzieren die *sexuelle Differenz* somit auf eine Binarität biologischer Geschlechter.

Vorzuziehen wäre ein zeitgenössischeres Verständnis von Differenz, das sich aus (post-)strukturalistischen Überlegungen speist und längst Einzug in Gender- und Bildungsdiskurse gefunden hat (vgl. hierzu Babka/Posselt 2024). Hiernach wäre Differenz keine distinkte Zuschreibung, sondern ließe sich als „Verschiedensein“ (Kleiner/Rendtorff 2024, 31) bezeichnen:

„Wenn alle Dinge und Menschen in sich und untereinander verschieden/different sind, kann sich niemand per se anmaßen, die Maßstäbe für Unterscheidungen zu setzen, denn jeder einzelne Mensch ist ja selbst von dieser Differenz durchzogen – unsere Vernunft ist also nicht so vernünftig, wie wir denken, sondern selbst das Ergebnis unklarer Einflüsse und kontingenter Anmaßungen. Es gibt dann letztendlich keinen naturwüchsigen, zwingenden Maßstab, um die Dinge zu vergleichen.“ (Ebd.)

Die hieraus resultierende „radikale Verschiedenheit“ (ebd.) lässt sich ontologisch als Eigenschaft beschreiben: *Differentsein* meint, verschieden zu sein.

Eine letzte Anmerkung zur Differenz sei noch gestattet: Das zeitgenössische Begriffsverständnis von Differenz ist eng mit (post-)strukturalistischen

Theorien verzahnt; federführend waren hier Gilles Deleuze (2007) und Jacques Derrida (2009, 2023). Letzterer formte mit seinem Neologismus *différance* ein Konzept, das in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen Einzug gefunden hat. Dieser polyvalente Begriff versteht sich zuweilen als „eine (aktive und passive) Bewegung, die darin besteht, mittels Aufschub, Übertragung, Zurückstellen, Zurückweisung, Umweg, Verzögerung, Beiseitelegen zu unterscheiden.“ (Derrida 2009, 29) Auslassungen, Leerstellen oder Disruptionen können somit durch den Begriff der *différance* weiter ausdifferenziert werden.<sup>3</sup>

## Gender und Sexualität als Momente der Differenz

Nach dieser kurzen Vermessung bestehender Begriffe, soll nunmehr das Moment der Differenz in den Bilderbüchern „König & König“ von Linda de Haan und Stern Nijland sowie in „Julian ist eine Meerjungfrau“ von Jessica Love analytisch herausgearbeitet werden. Fortgeführt werden diese Überlegungen anhand der narrativen Filme „Fucking Åmål“<sup>4</sup> von Lukas Moodysson und „Tomboy“ von Céline Sciamma.<sup>5,6</sup> Die Fokussierung auf die Heterogenitätsdimensionen Gender und Sexualität ersetzt keine vollständige Analyse des Gegenstands, sondern widmet sich innerhalb der Diegese dem *Moment der Differenz*.<sup>7</sup> Die Vorauswahl rekurriert auf einen erweiterten Textbegriff (vgl. hierzu Bateman/Kepser/Kuhn 2012) und ist nicht nur an einen multimodalen Literatur- und Medienunterricht anschlussfähig, sondern verhandelt auch die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen.<sup>8</sup>

3 Dass mit dem Begriff der *différance* eine Relektüre bereits erschlossener kultureller Artefakte angeregt werden kann, wurde unlängst von Julian Körner am Beispiel von Stanley Kubricks „The Shining“ aufgezeigt (vgl. Körner 2025, 269–273). Die noch folgenden Ausführungen zu „Julian ist eine Meerjungfrau“ (siehe unten) sollen dies exemplarisch verdeutlichen.

4 Siehe hierzu die Ausführungen von Frank Münschke im vorliegenden Band. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der deutschsprachige Verleihtitel „Raus aus Åmål“ hier zugunsten des Originaltitels zurückgestellt wird, da hiesige Veröffentlichungen auf Datenträgern und Streamingdiensten zunehmend „Fucking Åmål“ als Filmtitel führen.

5 Bei den exemplarischen Bilderbüchern handelt es sich um zwei prominente Artefakte der gendersensiblen Kinderliteratur, denen bereits literaturwissenschaftliche und -didaktische Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde (vgl. exemplarisch Bieker/Schindler 2023, 92–96; Ullman 2016). Auch die hier herangezogenen Spielfilme partizipieren an gegenwärtigen Gender- und Sexualitätsdiskursen und waren bereits Gegenstand erster filmwissenschaftlicher und -didaktischer Bemühungen (vgl. exemplarisch Felsmann 2010; Kepser 2014).

6 Im Folgenden werden die Werktitel mit KK, JM, FA und T abgekürzt

7 Dabei sind die medienspezifischen Ästhetiken stets mitzuberücksichtigen. Das Moment der Differenz analytisch herauszuarbeiten, erfordert ebenso eine Orientierung an probaten Analysedimensionen. Da im folgenden Bilderbücher und Spielfilme fokussiert werden, wird auf die Terminologie ausgewählter Einführungsbände zurückgegriffen (vgl. Dammers/Krichel/Staiger 2022; Kurwinkel 2024; Mikos 2023).

8 Zur weiteren Auswahl probater Unterrichtsgegenstände kann auf einschlägige Kriterienkataloge und Leitfragen zur gendersensiblen Textauswahl verwiesen werden (vgl. hierzu Bieker/Schindler 2023, 72; Heiser 2020; Tatzel 2020, 75).



Abb. 1–2: Abgewiesene Prinzessinnen in „König &amp; König“ (KK, 18f.)



Quelle: Gerstenberg

## Momente der Differenz in „König & König“

Bereits die Exposition des Bilderbuches bedient sich tradierter Märchenerzählungen: In den frühen Morgenstunden wird ein namenloser Prinz von seiner Mutter, der Königin, aufgefordert zu heiraten. Da sich die Königin alsbald in den Ruhestand begeben möchte, findet zeitnah eine Brautschau statt. In dieser episodischen Struktur der ankommenden Heiratskandidatinnen wird eine heteronormative Lebenswelt entfaltet. Nacheinander werden die Prinzessinnen vorgestellt, aber aufgrund von nicht überzeugenden Darbietungen oder fehlenden normschönen Attributen vom Prinzen abgewiesen (Abb. 1–2). Schließlich kommt es zu einem Bruch in der intermodalen Dimension: Liebegunde, die letzte verbliebene Prinzessin, trifft mit Prinz Herrlich, ihrem Bruder, ein. Durch den Satz „Es war Liebe auf den ersten Blick“ (KK, 25)<sup>9</sup> werden die bisherigen Text-Bild-Interdependenzen zugunsten einer Komplementarität (vgl. Staiger 2022, 16) zurückgestellt. Hierdurch wird eine Polyvalenz bezüglich des Objekts der Begierde evoziert. Die Blickrichtung scheint abermals vom Prinzen auszugehen, der, wie auch die Rezipierenden, auf die Personen im Torbogen blickt (Abb. 3). Diesbezüglich eröffnen sich nun drei Lesarten:<sup>10</sup> Der Prinz verliebt sich in die Prinzessin Liebegunde, was ein männlich-heterosexuelles Begehren bedeuten und sich in die Episodik des Buches einreihen würde. Er könnte sich jedoch auch in ihren

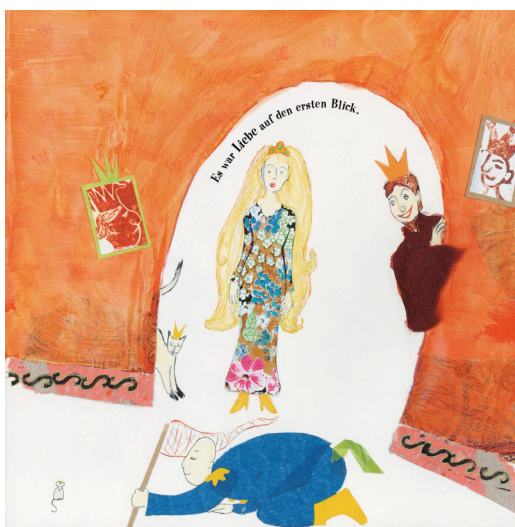
<sup>9</sup> Eigene Paginierung, die beim Schmutztitel beginnt. Alle weiteren Seitenangaben beziehen sich auf diese Zählung.

<sup>10</sup> Eine vierte Lesart respektive die mögliche homosexuelle Beziehung zum Kammerdiener kann ausgeschlossen werden, da dieser bereits vor der Brautschau in Erscheinung tritt und sich in die Prinzessin aus Grönland verliebt (vgl. KK, 20).

Bruder Prinz Herrlich verlieben, sodass ein männlich-homosexuelles Begehren implementiert werden würde. Zuletzt könnte er sich auch in beide Personen verlieben; dieses polyamore Begehren wird jedoch zugunsten einer Person zurückgestellt. Demzufolge reduziert sich die Partner\*innenwahl auf Prinzessin Liebegunde oder Prinz Herrlich. Der Blick der Rezipierenden wird jedoch, durch das normschöne Aussehen, die Kadrierung im Torbogen sowie den platzierten Text, auf Liebegunde gelenkt.

Die Situation wird auf der Folgeseite aufgelöst und es kommt zu einem Bruch in der narrativen Dimension, da die Aufmerksamkeit nicht der Prinzessin gilt, sich beide Prinzen ineinander verlieben und die erwartbare Figurenkonstellation konterkariert wird. Diese Brüche bilden das Moment der Differenz, da „das Bilderbuch nicht einfach Heteronormativität durch Homonormativität ersetzt“ (Ullmann 2016, 210). Die Homosexualität des Prinzen wird als Selbstverständlichkeit narrativiert, sodass unmittelbar die Hochzeit des Paares stattfindet. Dennoch wird der einzige Kuss zwischen dem Liebespaar auf der letzten Seite durch ein Herz über den Lippen zensiert. Obwohl der Kuss nicht zu sehen und somit unbestimmt ist, lässt die funktionale Lenkung keine weitere Lesart zu. Das unbestimmte, weil tabuisierte Moment wird für die Rezipierenden somit bestimmbar. Diese Leerstelle wird durch das kulturelle Wissen erschlossen, sodass der Kuss, obwohl er durch ein Herz zensiert wird, das glückliche Ende markiert. Das Herz wird zu einem Symbol, in welchem „König & König“ trotz des Moments der Differenz an Märchennarrativen partizipiert.

Abb. 3: Markierung der Brautwahl in „König & König“ (KK, 25)



Quelle: Gerstenberg

## Momente der Differenz in „Julian ist eine Meerjungfrau“

Julian *ist* eine Meerjungfrau. Nach Derridas Verständnis von *différance* lässt sich bereits auf dem Cover ein Ursprung begrifflicher Gegensätze ausmachen (vgl. Derrida 2009, 30): Julian, der titelgebende Protagonist des Buches, dessen Name männlich gelesen wird, und die Bezeichnung Meerjungfrau, die dezidiert weiblich markiert ist (Abb. 4). Gemeinsam bilden sie zwei inkongruente Signifikanten, die jedoch im Titel durch das Verb *ist* ontologisch synthetisiert werden. Beide Signifikanten markieren ein gemeinsames Signifikat, das auf dem Cover durch ein Kind visualisiert wird,<sup>11</sup> sodass hier, abermals mit der *différance* argumentierend, die Begriffszuschreibungen veränderbar sind und der Sinnbildungsprozess infinit bleiben muss.

Abb. 4: Mehrdeutigkeit auf dem Buchcover (JM, vorderer Buchdeckel)



Quelle: Knesebeck

Die geschlechtliche Markierung des Protagonisten wird schließlich in der ersten Textzeile vorgenommen: „Das ist ein Junge namens Julian“ (JM, 5).<sup>12</sup> Diese Formulierung „konstruiere erst das Geschlecht und die damit verbundenen Rollenerwartungen“ (Geisler 2021) an Julian. Mit dem Ausspruch „Oma, ich bin auch eine Meerjungfrau“ (JM, 17) wiederholen sich die Zuschreibungen, die bereits auf dem Cover verhandelt wurden, sodass hier eine ontologische Differenz respektive ein *Differentsein* vorliegt. Dies wird narratologisch nicht nur durch die Zuschreibungen der Erzählstimme, sondern ebenso durch den Ausspruch des Protagonisten markiert.

<sup>11</sup> Dass es sich auf dem Cover um den bereits als Meerjungfrau verkleideten Protagonisten handelt, wird freilich erst während der Rezeption des Bilderbuches ersichtlich.

<sup>12</sup> Eigene Paginierung, die beim Vorsatzpapier beginnt. Alle weiteren Seitenangaben beziehen sich auf diese Zählung.



Im Verlauf der Handlung verkleidet sich Julian als Meerjungfrau. „Während Mädchen, die sich in Meerjungfrauen verwandeln, ein beliebtes Motiv der Kinder- und Jugendmedien sind [...], hinterfragt die Geschichte eines Jungen, der sich als Meerjungfrau (und nicht als Wassermann!) zeigt, Geschlechterstereotype.“ (Geisler 2022) Die gesellschaftlichen Erwartungen an den Jungen werden gebrochen, da sein Geschlechtsausdruck als verkleidete und geschminkte Meerjungfrau nicht den Erwartungen an sein biologisches Geschlecht entspricht (Abb. 5–6; vgl. hierzu auch von Gunten/Morger/Wenger 2022, 11). Bieker und Schindler erläutern, „dass Julian auch in der Diegese nur über Verkleidung zu einer Meerjungfrau wird, aber auch, dass die Kleidung seinem Sein als Meerjungfrau Ausdruck verleiht und Julian auch ohne diese Kostümierung eine Meerjungfrau ist, wie es der Titel und auch eine Aussage Julians im Text verlautbaren.“ (Bieker/Schindler 2023, 94)

Abb. 5–6: Veränderung der *sex category* (JM, 19f.)

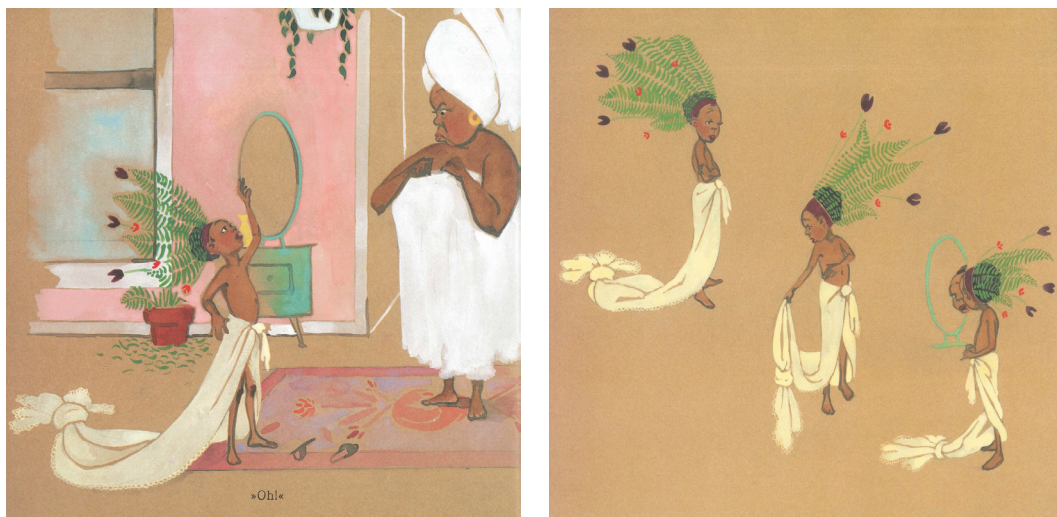


Quelle: Knesebeck

Nach Begutachtung seiner angepassten Erscheinung kommt seine Oma in das Zimmer und blickt ihn argwöhnisch an (Abb.7). Nach Bieker und Schindler „[ist es] nicht eindeutig, wo die Oma hinschaut, ob sie ihren Blick auf Julian richtet, das Chaos im Zimmer oder auf das Handtuch, das sie sich umwickelt.“ (Bieker/Schindler 2023, 94f.) Diese Interpretationsmöglichkeiten fokussieren die Blickrichtung und lassen weitere nonverbale Zeichen unberücksichtigt. Die strenge Körperhaltung sowie die zusammengezogenen Augenbrauen evozieren durchaus eine bestimmte Blickrichtung, die sich auf die Hauptfigur richtet. In diesem Blick, der auf der Textebene mit einem mehrdeutigen „Oh!“ (JM, 23) ergänzt wird, kommt es zu einer Herstellung von Differenz (vgl. Derrida 2009, 30): Erwartet wird nunmehr eine Sanktion seitens der Oma. Nachdem sie sich abwendet und

geht – ein „Oh, oh“ (JM, 24) lässt die Leser\*innen im Ungewissen –, scheint Julian seinen Geschlechtsausdruck zu hinterfragen. Erneut blickt er in einen Spiegel und mustert seine Kleidung (Abb. 8). Seine Blicke scheinen auf die Irritation der Oma zu reagieren, sodass gleichsam Verunsicherung entsteht. Die vorherrschenden heteronormativen Denk- und Wahrnehmungsmuster kategorisieren Äußerlichkeiten in binäre, vermeintlich ‚naturgegebene‘ Geschlechter, obwohl *sex category* und Geschlechtsidentität diametral verlaufen können. Durch die sexuelle Differenz des Jungen werden nunmehr Sanktionen erwartet, wie sie sich außerhalb der Diegese häufig an transgeschlechtliche oder nicht-binäre Personen richten können (vgl. von Gunten/Morger/Wenger 2021, 12ff.). Mit der Rückkehr der Oma kommt es zu einem Erwartungsbruch: Die Übergabe einer Kette mit den Worten „Für dich, Julian“ (JM, 27) markiert die „Entfaltung der Differenz“ (Derrida 2009, 32), indem das *Differentsein* des Jungen akzeptiert und als Verschiedensein angenommen wird.

Abb. 7–8: Herstellung von Differenz (JM, 23, 25)



Quelle: Knesebeck

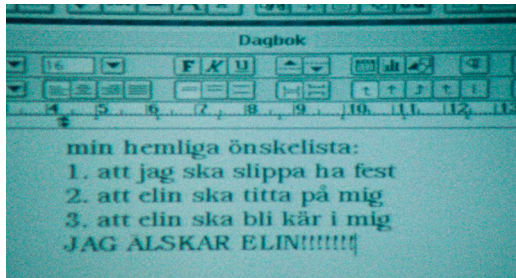
## Momente der Differenz in „Fucking Åmål“

Lukas Moodyssons Langfilmdebüt „Fucking Åmål“ erzählt von einer sich anbahnenden Liebesgeschichte zwischen zwei Jugendlichen in der skandinavischen Kleinstadt Åmål. Die erste Einstellung zeigt die Protagonistin Agnes an ihrem Computer; sie lässt die Rezipierenden mittels diegetischer Stimme an ihrem Schreibprozess teilhaben. Agnes endet mit drei Zeilen über Elin (Abb. 9): „Ich möchte, dass Elin mich beachtet. Ich möchte, dass Elin sich in mich verliebt. Ich liebe Elin.“ (FA, 00:00:37–00:00:51)<sup>13</sup> Diese Liebeserklärung scheint bislang auf

<sup>13</sup> Für die Verwendung ausgewählter Textpassagen wurde auf die deutschsprachige Syn-

Einseitigkeit zu beruhen. Die Exposition schließt mit der Markierung der Namensträgerin: Der Name Elin wird von einer Lehrkraft aufgerufen und durch einen harten Schnitt wird Elin in einer Nahaufnahme als Objekt der Begierde markiert (Abb. 10). Durch die Zuschreibung des Signifikanten Elin zum Signifikat wird mittels zeitlicher Verzögerung der zentrale Figurenkonflikt des Films etabliert: Agnes liebt die weiblich gelesene Elin.

Abb.9–10: Markierung der Namensträgerin (FA, 00:00:51, 00:05:57)



Quelle: Camera Obscura

Während des weiteren Handlungsverlaufs bedient sich „Fucking Åmål“ verschiedener Dichotomien der Differenz. Eine Dialektik des Lesbischseins erfolgt etwa über die verschiedenen Reaktionen der Figuren, die zwischen Ekel und Neugier changieren; so etwa Elins ältere Schwester, die auf die Homosexualität mit einem simulierten Würgereiz reagiert oder die Provokationen mehrerer Mitschüler, die Agnes ein pornografisches Bild an den Spind hängen. Auf der anderen Seite ist bei Elin eine sexuelle Neugierde zu verzeichnen, die sie ihrer Schwester gegenüber artikuliert: „Ich finde es cool. [...] Ja, will ich auch werden. [...] Du wirst sehen.“ (FA, 00:25:00–00:25:06) Selbst körperliche Annäherungen erfolgen zunächst aus einer Wette heraus, die von der Schwester initiiert wird: Elin soll Agnes an ihrem Geburtstag küssen, während die Schwester versteckt zuschaut (Abb. 11). Der zweite Kuss zwischen den Protagonistinnen bildet sogleich den *midpoint* des Films, welcher mit dem Refrain aus Foreigners „I want to know what love is“ (FA, 00:43:46–00:43:59) untermalt wird, und die Verschiedenheit von Liebesbeziehungen in der Kleinstadt kommentiert (Abb. 12).

chronisation des Films zurückgegriffen.



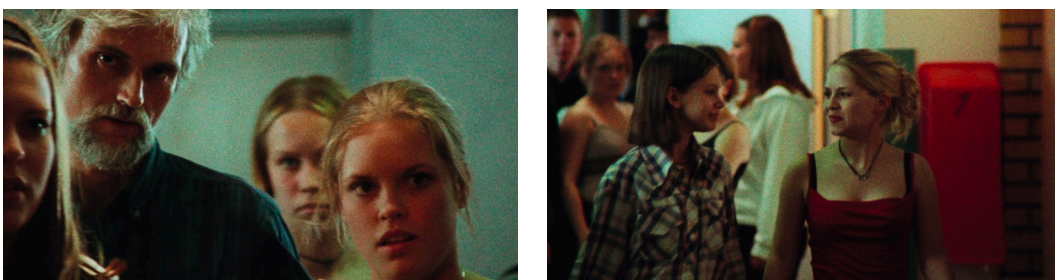
Abb. 11–12: Intentionen der Küsse (FA, 00:26:48, 00:43:48)



Quelle: Camera Obscura

Im letzten Akt kann indessen eine Herstellung und Entfaltung von Differenz bestimmt werden: Agnes und Elin haben sich auf der Schultoilette eingeschlossen und diskutieren ihren Beziehungsstatus. Ihre Mitschüler\*innen denken, dass sich Elin dort mit einem Jungen aufhält. Sie klopfen vehement gegen die Tür und fordern Elin auf, herauszukommen. Mittels Parallelmontage verfolgen die Rezipierenden sowohl das Verhalten auf dem Flur als auch den Dialog der Protagonistinnen. Agnes und Elin entschließen sich zu einem gemeinsamen Coming-Out und öffnen die Tür. Auf dem Flur wird schlagartig geschwiegen, es folgen irritierte Blicke (Abb. 13–14). Die Mitschüler\*innen haben im Sinne ihres heteronormativ geprägten Weltbildes eine Liaison zwischen Elin und einem Jungen erwartet. Gestützt wird diese Differenz durch Elins selbstbewusste Aussagen: „Hallo. Da staunt ihr, was? Das ist meine neue Freundin. Könntet ihr bitte Platz machen, wir haben jetzt Bock auf’n Fick.“ (FA, 01:24:30–01:24:43) Der Film schließt mit einem Gespräch zwischen Agnes und Elin, das den Fortlauf ihrer Beziehung offen lässt.

Abb. 13–14: Reaktionen auf das Coming-Out (FA, 01:24:32, 01:24:50)



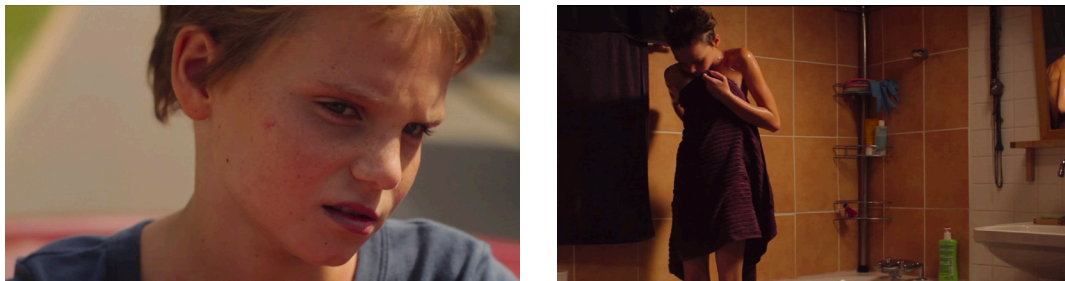
Quelle: Camera Obscura

## Momente der Differenz in „Tomboy“

„Tomboy“, ein Spielfilm über die Identitätsfindung eines Kindes, beginnt mit einer *différance* als Verzögerung: Laure ist mit ihrer Familie in eine neue Stadt gezogen, wird von den Rezipierenden zunächst männlich gelesen (Abb. 15) und

„legt typisch männliche Verhaltensweisen an den Tag [...]. Dazu gehören eine Kurzhaarfrisur und männliche Kleidung, in der die Farbe Blau dominiert. [...] Damit ist kulturell Männlichkeit konnotiert.“ (Kepser 2014, 73) In ihrer neuen Peergroup gibt sich Laure als Michael aus. Zum Ende der Exposition sitzt Laure mit ihrer jüngeren Schwester in der Badewanne: Als Laure sich abzutrocknen beginnt, werden in einer Halbnahen Gesicht und Körper fokussiert, in welcher beiläufig ihre Vulva zu sehen ist (Abb. 16). Der unmittelbar weiblich gelesene Körper wird mit dem Signifikanten Laure verknüpft. Das Moment der Differenz äußert sich hier sowohl in der widersprüchlichen Zuschreibung der Geschlechtsidentität als auch in der *sex category*.

Abb. 15–16: Soziale und biologische Geschlechtszuschreibungen (T, 00:01:42, 00:14:40)



Quelle: Alamode

Im weiteren Verlauf des Films wird Laure respektive Michael Anschluss an die Peergroup finden und es scheint, dass sich die gleichaltrige Lisa in *Michael* verliebt. Nachdem sich *Michael* mit einem Freund geprügelt hat, steht dieser kurz darauf mit seiner Mutter vor der Tür und fordert eine Entschuldigung ein. Hier wird der Wechsel der sozialen Geschlechtszugehörigkeit – Laure in der Familie und Michael in der Peergroup – von Laures Mutter entdeckt. Sie beschwichtigt die beiden und sanktioniert daraufhin das Verhalten ihrer Tochter: Laure wird durch eine Ohrfeige körperlich gemaßregelt und gezwungen, einem heteronormativ geprägten Rollenverständnis zu entsprechen, indem sie ein blaues Kleid anziehen muss. Mit diesem Aussehen wird sie nun von ihrer Mutter zu der Familie ihres Freundes geführt, um sich dort zu entschuldigen und als Laure (mit einer weiblichen Identität) zu zeigen (Abb. 17). Das Wissen um Laures biologisches Geschlecht erreicht sogleich die gesamte Peergroup, in welcher sich die Demütigungen fortsetzen. Anhand dieser Szenen lässt sich gleichsam die Kritik an einem klassischen Begriffsverständnis von Differenz formulieren: Der bedenkliche Umgang mit simplifizierenden Differenzkategorien kulminiert schließlich mit Lisas Blick in Laures Hose auf ihren Genitalbereich (Abb. 18), womit sie Gender allein auf eine Binarität der Geschlechter reduziert.



Abb. 17–18: Reaktionen auf das Outing (T, 01:07:15, 01:15:50)



Quelle: Alamode

Die anschließenden Einstellungen des Films erlauben indessen eine Entfaltung von Differenz und bedienen sich dabei des Potenzials der Unabschließbarkeit: Laure geht durch den Wald. Durch den Wechsel der Tiefenschärfe verändert sich der Fokus, wodurch das blaue Kleid, welches an einem Baum hängend zurückgelassen wurde, sichtbar wird. Mit der Entscheidung, das Kleid zurückzulassen, wird ein Attribut traditioneller Weiblichkeit abgelegt, sodass Laure ihre – respektive Michael seine – individuelle Geschlechtszugehörigkeit selbst bestimmt (Abb. 19). Dass es sich dabei keineswegs um einen abgeschlossenen Prozess handeln muss, wird in der letzten Szene verhandelt: Laure und Lisa treffen erneut aufeinander. Beide stehen sie an einen Baum gelehnt. Laure, nun in ein rotes Shirt gekleidet, versucht nicht auf Lisa zu blicken. Diese fragt Laure nach ihren Namen, die mit ihrem Geburtsnamen antwortet. In einer Großaufnahme wird jedoch nicht Lisas Reaktion, sondern weiterhin Laures Gesicht fokussiert. Während ihr Mundwinkel ein leichtes Lächeln andeutet, wird zum Abspann geschnitten (Abb. 20). In Lisas unbestimmter Reaktion sowie in dem Lächeln der Protagonistin entfaltet sich die Differenz: Verschiedenheit wird angenommen und Ambiguität wird erfahrbar.

Abb. 19–20: Identitätsfindung (T, 01:13:17, 01:19:28)



Quelle: Alamode

## Differenzerfahrung in der Literatur- und Mediendidaktik

In jeder Unterrichtssituation agiert die Identität als Interaktionspartnerin zwischen Lehrkraft und Schüler\*in (vgl. Frederking 2021, 430f.) und sollte daher fester Bestandteil der Lehrpläne in allen Bundesländern sein (vgl. Frederking 2021, 434):<sup>14</sup> Literarische Unterrichtsgegenstände sind „besonders geeignet, um Fragen von Identität, aber auch Fragen gesellschaftlicher Normierungen analytisch zu reflektieren.“ (König 2020a, 13)<sup>15</sup> Die Auswahl probater Texte profitiert von einem zunehmend diverseren Kinder- und Jugendbuchmarkt (vgl. Benner/Zender 2022, 9) und Angeboten im Bereich des Kinder- und Jugendfilms. Dennoch dienen Texte in der Schule meist ausschließlich als Anlass zum Lesen und werden nicht auf ihre Genderkonstruktionen hin analysiert (vgl. Kliewer 2016, 99). Dies ist insofern disputabel, als die textinhärenten Narrative bestimmte Geschlechterrollen implementieren können, die mitunter von den Rezipierenden unreflektiert übernommen werden (vgl. Benner/Zender 2022, 12). Bieker und Schindler messen der Lehrkraft bei der Auswahl geeigneter Gegenstände, die eine geschlechterreflektierende Auseinandersetzung ermöglichen, eine besondere Bedeutung zu (vgl. Bieker/Schindler 2023, 83). So können Rollenklischees und Stereotypen entgegengewirkt (vgl. Bieker/Schindler 2023; König 2020a, 17) und zugleich unterschiedliche Lebenskonzepte, Figurenkonstellationen, Werte und Genderkonzeptionen implementiert werden (vgl. König 2020b, 62).

„Grundgedanke ist dabei das Prinzip der Differenzerfahrung und des Fremdverstehens: So kann Literatur fremde, polyvalente Innenwelten und Handlungen vermitteln, mit denen Heranwachsende (noch) nicht konfrontiert wurden oder mit denen sie sich noch nicht explizit auseinandergesetzt haben.“ (Ebd.)

Hierfür wäre zunächst ein passender Unterrichtsgegenstand zu wählen, der mindestens ein dezidiertes Moment der Differenz beinhaltet. Mit diesem Gegenstand kann schließlich *durch* Literatur eine Differenzerfahrung angebahnt werden.

14 Da die Begriffe ‚Gender‘ und ‚Sexualität‘ in den Bildungsstandards der Primar- und Sekundarstufen nicht explizit genannt werden, wäre ein diesbezüglicher Zugang vornehmlich über den Begriff der Identität zu legitimieren (vgl. KMK 2012; 2022a; 2022b), was jedoch einer weiteren Ausdifferenzierung bedarf.

15 Dies konkretisiert Nicola König insbesondere an der Differenzkategorie ‚Gender‘: „Zum einen handelt es sich um eine Kategorie, von der jeder Mensch betroffen ist und die daher für alle Lernenden in allen Schulformen relevant ist. Zum anderen ist die Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität eine zentrale Entwicklungsaufgabe in der Pubertät, so dass das Ausloten von Geschlechtsrollen und eigenen Identitätsaspekten gerade in der Sekundarstufe I ein besonders wichtiges Thema darstellt.“ (König 2020a, 13)

## Differenz(-erfahrung) als Kriterium für die gendersensible Textauswahl

Für die Auswahl probater Unterrichtsgegenstände wurden bereits mehrere Kriterienkataloge publiziert (vgl. Kraft/Luptowicz 2019; Pfäfflin 2024). Während diese jedoch themenunabhängig konsultiert werden können, fokussieren einschlägige Publikationen eine dezidiert gender- und sexualitätssensible Auswahl von Unterrichtsgegenständen (vgl. Bieker/Schindler 2023, 65ff.; Heiser 2020). Obwohl sich die Kriterienkataloge wiederholt auf printliterarische Textgattungen fokussieren, bieten die Auswahlkriterien von Ines Heiser die Möglichkeit, diese auf weitere Medien anzuwenden. Heiser hierarchisiert ihr Modell in drei Stufen, die jeweils mit einer Leitfrage verbunden sind:

- „Eignet sich der Text für das adressierte Lernalter bzw. Ausgangsniveau?
- Ist das Thema für alle Personen der Gruppe ähnlich relevant und zugänglich?
- Unterstützt die Form der Darstellung die Zugänglichkeit für alle Lernenden?“ (Heiser 2020, 52)

Diese Fragen lassen sich weiter spezifizieren; besteht etwa in einem Text ein ausgewogenes und gleichberechtigtes Verhältnis von Figuren diverser Geschlechtszugehörigkeiten (bezüglich ihrer Redeanteile, ihrer Darstellung, der Funktion sowie der Bewertung durch die Erzählinstanz), bietet der Gegenstand eine möglichst hohe Zugänglichkeit für alle Genderidentitäten der Lerngruppe (vgl. Heiser 2020, 57)? Selbstverständlich wird auch hier eine sorgfältige Analyse der Lerngruppe vorausgesetzt. Die eingangs genannte „Selbstkategorisierung als Mädchen oder Junge“ (Heinzel/Prenzel 2024, 224) ist entwicklungspsychologisch konsensfähig (vgl. Lohaus/Vierhaus/Lemola 2024, 262), sodass die Anbahnung der Differenzerfahrung zentrale Entwicklungsaufgaben des jeweiligen Kindes- und Jugendalters mit zu berücksichtigen hat. Fragen der Zusammensetzung der Lerngruppe sind diesbezüglich ebenfalls einzubeziehen, beispielsweise hinsichtlich der familiären, religiösen oder kulturellen Hintergründe. Ebenso hat die Gestaltung der narrativen Welt einen Einfluss auf die Repräsentation von Genderidentitäten (vgl. Heiser 2020, 55). Die zuvor implementierte Taxonomie der Differenz(-erfahrung) sowie das Moment der Differenz bieten weiterführende Aspekte zur Gegenstandswahl. In Orientierung an den Leitfragen von Heiser wären in Bezug auf die Differenz folgende Unterfragen zu formulieren:

- Lässt sich in dem Gegenstand (mindestens) ein Moment der Differenz bestimmen?  
(Beispielsweise die Geschlechtszuschreibung(-en) in „Julian ist eine Meerjungfrau“)
- Schließt der Gegenstand an bereichsspezifische Entwicklungsaufgaben der Lerngruppe an?  
(Beispielsweise das Verstehen und Hinterfragen von Geschlechterrollen)
- Lässt sich das Moment der Differenz für eine identitätsorientierte Literatur- und Mediendidaktik nutzbar machen?  
(Beispielsweise durch die textimmanente Verhandlung von Entwicklungsfragen)
- Werden Gender- und Sexualitätsdiskurse in der Diegese als Verschiedenheit (-en) narrativiert?  
(Beispielsweise durch die Berücksichtigung gleichgeschlechtlicher Beziehungen)
- Erlaubt das Moment der Differenz für die Haupt- und/oder Nebenfiguren einen Ausbruch aus der Heteronormativität?  
(Beispielsweise durch die Überwindung heteronormativer Lebensentwürfe)

Sind diese Fragen positiv beantwortbar, eignet sich der Gegenstand zur Anbahnung einer etwaigen Differenzerfahrung im Deutschunterricht.

## **Implementierung einer gegenstandsorientierten Differenzerfahrung**

Um von dem textimmanenten Moment der Differenz zu einer Differenzerfahrung seitens der Schüler\*innen zu gelangen, bedarf es mehrerer Schritte.<sup>16</sup> Eine solche Implementierung kann sich an einschlägigen Modellen zur Phasierung von Deutschunterricht orientieren (vgl. von Brand 2022); gesonderte Aufmerksamkeit erfährt hier das Phasen-Modell zum identitätsorientierten Literaturunterricht von Volker Frederking (2021, 457f.) sowie Nicola Mitterers „drei Phasen der Textbegegnung in einem responsiven Literaturunterricht“ (Mitterer 2016,

---

<sup>16</sup> Während vereinzelt in didaktischen Publikationen gefordert wird, vor Beginn einer Unterrichtseinheit zu gender- und sexualitätssensiblen Themen die Erziehungsberechtigten über das geplante Unterrichtsvorhaben in Kenntnis zu setzen (vgl. Kepser 2014, 73), sieht das nachfolgende Konzept davon ab. Differenzerfahrungen benötigen eine Irritation, die durch eine (wertende) Vorwegnahme konterkariert werden. Ausgehend von etwaigen „Elternängsten“ (Sielert 2015, 170) können diesbezüglich Ressentiments entstehen oder aufrechterhalten werden, die (zu unrecht) auf die Be- und Verurteilung von Texten Einfluss nehmen. Es darf dennoch nicht verschwiegen werden, dass die Einbettung der hier vorgestellten Unterrichtsgegenstände aufseiten der Erziehungsberechtigten torpediert werden kann.

95). Hiervon ausgehend lässt sich eine Phasierung konzipieren, die zu einer Differenzerfahrung führen kann, welche gleichsam zur Reflexion auffordert und dabei einen bereichsspezifischen Kompetenzerwerb der Schüler\*innen berücksichtigt (Abb. 21).

Abb. 21: Implementierung einer gegenstandsorientierten Differenzerfahrung



Quelle: eigene Darstellung

In einer ersten Annäherung werden die Schüler\*innen zunächst an den Text herangeführt, indem sie Erwartungen oder Thesen an den Inhalt formulieren, welche Rückschlüsse auf ihre (Vor-)Erfahrung bezüglich Gender und Sexualität erlauben. Im Sinne eines responsiven Literaturunterrichts wäre dies eine „unbeeinflusste Begegnung mit dem Text“ (ebd.). Die anschließende Phase fokussiert die Rezeption des Unterrichtsgegenstandes respektive die Hinführung zum Moment der Differenz. Dies kann beispielsweise durch eine gemeinsame Vorlese-situation oder eine Filmsichtung initiiert werden. Ist das Moment der Differenz erreicht, wäre eine Unterbrechung des Rezeptionsprozesses vorzunehmen. Die so entstehende Irritation, beispielsweise der Blick der Oma in „Julian ist eine Meerjungfrau“, fungiert als Übergang zu einer Texterschließung. Da sich das Moment der Differenz wiederholt durch Polyvalenz auszeichnet, entstehen bei den Schüler\*innen womöglich Irritationen oder Unklarheiten. So sollten zunächst inhaltliche Verständnisfragen geklärt, jedoch keine Interpretationen eingefordert werden. Beobachtungen und Eindrücke sollten indessen verbalisiert werden, sodass sichergestellt ist, dass das Moment der Differenz wahrgenommen wurde. Die Beobachtungen der Schüler\*innen können als Ausgangspunkt genutzt werden, um in einer anschließenden Arbeitsphase Ideen, Thesen oder Emotionen zu äußern (vgl. ebd.).<sup>17</sup> Um diesem „Möglichkeitssinn“ (ebd.) nachzugehen, erfolgt nun eine Gruppenarbeitsphase, in welcher sich die Schüler\*innen handlungs- und produktionsorientiert mit dem Moment der Differenz be-

<sup>17</sup> Dies geschieht erst in der Gruppenarbeitsphase und nicht im Plenum, um eine mögliche Beeinflussung der Schüler\*innen untereinander zu vermeiden sowie sozial erwünschten Antworten entgegenzuwirken.



fassen und einen weiteren Verlauf des Handlungsgeschehens antizipieren. Mit dieser Fokussierung auf handlungs- und produktionsorientierte Zugänge können erste Unbestimmtheiten erschlossen und interpretiert werden (vgl. Lindner 2017, 170–185; Spinner 2021, 320f.). Ergänzend „dienen [solche Zugänge] der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ebenso wie der Einführung in kulturell und gesellschaftlich relevante Handlungsfelder.“ (Kepser 2010, 187) Nun setzen die Phasen der Differenzerfahrung ein: Die Schüler\*innen präsentieren ihre Arbeitsergebnisse, sodass im Vergleich die Mehrdeutigkeit der Interpretationsergebnisse sichtbar wird. Anschließend wird die Rezeption des Gegenstandes fortgesetzt. Durch die eventuelle Diskrepanz zwischen den Arbeitsergebnissen und der Auflösung des Moments der Differenz können weitere Irritationen, beispielsweise das Erkennen gleichgeschlechtlicher Liebesentwürfe, entstehen, die in einem an- oder abschließenden Gespräch von den Schüler\*innen benannt und reflektiert werden. Die Reflexion berücksichtigt den Zusammenhang der Arbeitsergebnisse und Gedanken der Lernenden mit ihren individuellen Erfahrungen; die Verschiedenheit zwischen den Arbeitsergebnissen wird ebenso hervorgehoben wie die damit zusammenhängenden Wert- und Normvorstellungen (vgl. Mitterer 2016, 95). Da in Gegenständen mitunter auch mehrere Momente der Differenz herausgearbeitet werden können (siehe oben), kann dieses Vorgehen auch (arbeitsteilig) wiederholt werden. Zu wissen, ob ein Text auch eine Differenzerfahrung seitens der Schüler\*innen anbahnen kann, ist sowohl von den individuellen Kenntnissen als auch von den Geschlechtsidentitäten und Genderkonzepten der Lerngruppe abhängig. Wie dies mit den exemplarischen Gegenständen im Deutschunterricht verhandelt werden kann, zeigen die nachfolgenden Ausführungen, die als Anregungen zu verstehen sind.

## **Probe(n) aufs Exempel: Bilderbücher und Spielfilme**

Die subjektive Annäherung an die im ersten Kapitel vorgestellten Unterrichtsgegenstände erfolgt zunächst mittels etablierter Methoden zum Einsatz von Bilderbüchern und Filmen im Unterricht; so können, beispielsweise durch das Cover oder durch die Berücksichtigung eines Paratextes wie dem Filmtrailer oder Filmplakat, Assoziationen gesammelt oder erste (Vor-)Erfahrungen ausgetauscht werden (vgl. Kranz 2019, 19f.; Staiger 2019, 42).

Durch die gemeinsame Rezeption werden die Schüler\*innen zum Moment der Differenz geführt. Während in „König & König“ im Kinositz bis zum Ausspruch „Es war Liebe auf den ersten Blick“ (KK, 25) vorgelesen wird, wäre in „Julian ist eine Meerjungfrau“ die Rezeption bei dem polyvalenten „Oh!“ (JM, 23) zu

unterbrechen. Am Beispiel von „Fucking Åmål“ und „Tomboy“ lassen sich jeweils mehrere Momente der Differenz lokalisieren, sodass die Filme mit Unterbrechungen rezipiert werden.

Anschließend werden Beobachtungen und weitere Impressionen gesammelt. Um am Beispiel von „Julian ist eine Meerjungfrau“ das Moment der Differenz anzubahnen, können Impulsfragen zur Gestik und Mimik der Oma gestellt werden (beispielsweise „Wie sieht der Gesichtsausdruck der Oma für dich aus?“). Hierbei ist es essentiell, dass die Lehrkraft keine Wertung oder Interpretationen äußert. Vielmehr ist darauf zu achten, dass das Moment der Differenz auch in diesem Unterrichtsgespräch aufrechterhalten wird. So kann etwa durch die Beschreibung des Blickes der Oma die Polyvalenz seitens der Schüler\*innen erfasst werden, die wiederum den Ausgangspunkt für eine handlungsorientierte Texterschließung bildet.

Die handlungsorientierte Texterschließung erfolgt in Kleingruppen, in denen die Schüler\*innen das Moment der Differenz interpretieren und mögliche Ausgänge diskutieren. Hierfür kann, wie von Alexander Lindner vorgeschlagen, auf handlungs- und produktionsorientierte Lernaufgaben, zurückgegriffen werden (vgl. Lindner 2017, 170–184).<sup>18</sup> Bei „Julian ist eine Meerjungfrau“ wäre ein szenisches Spiel anzuregen, mit welchem die Reaktionen der Oma interpretiert und damit ein möglicher Handlungsverlauf antizipiert wird. Ausgehend von den vorherigen Äußerungen der Schüler\*innen könnten somit verschiedene Rollenzuschreibungen der Oma sichtbar gemacht werden. Auch mit „König & König“ wird eine Fortsetzung der Handlung fokussiert, in welcher der zuvor beschriebene Moment – „Es war Liebe auf den ersten Blick“ (KK, 25) – auf einer Doppelseite gestalterisch fortgesetzt werden soll. Für „Fucking Åmål“ wird auf die bereits implementierte Schreibsituation am Computer zurückgegriffen (siehe erneut Abb. 9). Die Schüler\*innen verfassen aus der Perspektive von Agnes Gedanken in Form eines Tagebucheintrags, in welchem die Momente der Differenz, beispielsweise der Kuss in ihrem Zimmer oder der Tag nach dem Coming-Out, reflektiert werden. Für die zuvor skizzierte Schlusseinstellung in „Tomboy“ empfiehlt sich die „Erweiterung filmischer Standbilder“ (Kepser 2010, 211), in welchen die Schüler\*innen über die Einstellungsgröße hinaus das Bild erweitern und so die verborgene Reaktion von Lisa sichtbar machen. „Screenshots nach[zu]stellen“ (Staiger 2019, 43) ist ebenso denkbar, indem die Kleingruppen die Szene rekonstruieren und durch den Wechsel der Einstellungsgröße die Reaktionen performativ hervorheben. Ein ergänzendes Verfahren wäre die Erstel-

---

18 Die handlungs- und produktionsorientierten Anregungen wurden der Übersicht von Matthias Kepser (2010) und Annemarie Niklas (2021, 55) entnommen.

lung von Fotografien, die den Fortlauf der Handlung nach dem Moment der Differenz illustrieren.

Abschließend werden die Arbeitsergebnisse präsentiert und verglichen. Ob es bei der subjektiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu einer Differenzerfahrung kommt, kann dabei durch (ungefilterte) Äußerungen oder eine Ambiguitätstoleranz sichtbar werden. Nach der weiteren Rezeption des Textes birgt die abschließende Reflexion die Möglichkeit einer (weiteren) Differenzerfahrung, da eine Diskrepanz zwischen den individuellen Erwartungen sowie den (heteronormativen) (Vor-)Erfahrungen der Lerngruppe und dem Ausgang des Textes transparent wird.

### **(K)ein Schlusswort**

Jule Govrin zufolge, „ist es für queere Kinder und Jugendliche unfassbar wichtig zu sehen, dass es Lebensweisen jenseits heterosexueller Normen gibt.“ (Govrin 2023, 131) Diese Forderung lässt sich, wie bereits in mehreren Publikationen geschehen, als Aufgabe der Schule respektive des Deutschunterrichts formulieren. So müssen auch kulturelle Artefakte verhandelt werden, die diverse Identitäten und Lebensrealitäten in ihrer Verschiedenheit abbilden. Mit der eingangs zitierten Aufforderung, „Differenzerfahrungen zu provozieren“ (Bieker/Schindler 2023, 84), können queere Lebensentwürfe transparent gemacht und Schüler\*innen Möglichkeiten zur Reflexion eröffnet werden. Das hier vorgestellte Konzept der Differenzerfahrung versteht sich als Möglichkeit, an einem kompetenzorientierten Unterricht zu partizipieren und die Heterogenitätsdimensionen Gender und Sexualität zu verhandeln. Hiermit können Momente der Differenz textimmanent herausgearbeitet und mehrperspektivisch kontextualisiert werden. Die Momente der Differenz können schließlich *durch* den Unterrichtsgegenstand in einer Differenzerfahrung seitens der Schüler\*innen kulminieren. Hinsichtlich der Lerngruppe kann die Differenzerfahrung variieren; in Abhängigkeit der (Vor-)Erfahrungen, ist das Moment der Differenz kein Garant für eine Differenzerfahrung. Das vorläufige Ende dieser theoretischen Ausführungen fordert nun eine schulpraktischen Erprobung. So sind die didaktischen Überlegungen als Anregungen und gleichsam als Einladung zur Mitarbeit zu verstehen, einen Ausbruch aus heteronormativen (Wert-)Vorstellungen zu wagen und die Schüler\*innen *durch* Texte für die Verschiedenheit(-en) in der Gesellschaft zu sensibilisieren.

## Data Availability Statement

„König & König“ sowie „Julian ist eine Meerjungfrau“ sind im Buchhandel erhältlich. Die beiden Spielfilme „Fucking Åmål“ und „Tomboy“ können sowohl bei einzelnen Streaminganbietern oder auch auf DVD/Blu-ray besehen werden. Bei den Screenshots handelt es sich um Bildzitate, die direkt an den Artikel gebunden sind.

## Bilderbücher

de Haan, Linda/Nijland, Stern (2020): König & König. 4. Aufl. Übers. aus d. Niederl. von Edmund Jacoby. Hildesheim: Gerstenberg.

Love, Jessica (2020): Julian ist eine Meerjungfrau. 4. Aufl. Übers. aus d. Engl. von Tatjana Kröll. München: Knesebeck.

## Spielfilme

Lukas Moodysson: Fucking Åmål (Raus aus Åmål). SE 1998.

Céline Sciamma: Tomboy. F 2011.

## Literatur

Babka, Anna/Posselt, Gerald (2024): Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie. 2., überarb. und erw. Aufl. Wien: facultas. doi: [10.36198/9783838560625](https://doi.org/10.36198/9783838560625)

Bateman, John A./Kepser, Matthis/Kuhn, Markus (2012): Film, Text, Kultur – Beiträge zur Textualität des Films. In: Bateman, John A./Kepser, Matthis/Kuhn, Markus (Hg.): Film, Text, Kultur. Beiträge zur Textualität des Films. Marburg: Schüren, 7–29. doi: [10.5771/9783741001123-7](https://doi.org/10.5771/9783741001123-7)

Benner, Julia/Zender, Ivo (2022): LGBTQA\* in Kinder- und Jugendliteratur. Zur Einführung. In: *kj&m* 22.1, 3–18.

Bernhardt, Sebastian (2024): Aufstören gegen Rassismus. Potenziale von Hörspielen für einen kritisch-reflektierenden Literaturunterricht in der Primarstufe. In: Freudenberg, Ricarda/Josting, Petra (Hg.): Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht. Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik. *kj&m* 24.extra. München: kopaed, 117–130.

- Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2023): Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht. Bielefeld: wbv. doi: [10.36198/9783838560205](https://doi.org/10.36198/9783838560205)
- Brand, Tilman von (2022): Phasierungsmodelle für den Literaturunterricht. In: Baumann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. 3. Aufl. Hannover: Klett | Kallmeyer, 217–220.
- Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2021): Integrative Deutschdidaktik. 2., aktual. Aufl. Paderborn: Brill | Schöningh. doi: [10.36198/9783838556604](https://doi.org/10.36198/9783838556604)
- Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.) (2022): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Berlin: J.B. Metzler. doi: [10.1007/978-3-476-05824-9](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05824-9)
- Deleuze, Gilles (2007): Differenz und Wiederholung. Übers. aus. d. Frz. von Joseph Vogl. 3. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Drerup, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen. Ditzingen: Reclam.
- Derrida, Jacques (2023): Die *différance*. Übers. aus. d. Frz. von Eva Pfaffenberger-Brückner. In: Derrida, Jacques: Randgänge der Philosophie. Hg. von Peter Engelmann. 3. Aufl. Wien: Passagen, 31–56.
- Derrida, Jacques (2009): Implikationen. Gespräch mit Henri Ronse. In: Derrida, Jacques: Positionen. Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta. Hg. von Peter Engelmann. Übers. aus. d. Frz. von Dorothea Schmidt unter Mitarbeit von Astrid Wintersberger. 2. überarb. Aufl. Wien: Passagen, 23–37.
- Felsmann, Klaus-Dieter (2010): Raus aus Åmål. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina/Koebner, Thomas (Hg.): Filmgenres. Kinder- und Jugendfilm. Stuttgart: Reclam, 334–337.
- Frederking, Volker (2021): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2, Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 427–470.
- Gansel, Carsten (2022): Störungen in (Kinder- und Jugend-)Literatur und Medien – Aspekte einer Theorie der Störung. In: Gansel, Carsten./Kaufmann, Anna/Hernik, Monika/Kamińska-Ossowska, Ewelina (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur heute. Theoretische Überlegungen und stofflich-thematische Zugänge zu aktuellen kinder- und jugendliterarischen Texten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 173–188. doi: [10.14220/9783737014809.173](https://doi.org/10.14220/9783737014809.173)



- Geisler, Helena (2021): Love, Jessica: Julian ist eine Meerjungfrau. <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/bilderbuchkritiken/6015-love-jessica-julian-ist-eine-meerjungfrau?highlight=WylqdWxpYW4iLCJpc3QiLCJlaW4iLCJlaW-5liiwibWVlcmp1bmdmcmF1Il0=> (12.09.2024)
- Govrin, Jule (2023): Begehrntwert. Erotisches Kapital und Authentizität als Ware. Berlin: Matthes & Seitz.
- Gunten, Anne von/Morger, Olga/Wenger, Nadine (2022): Einleitung. In: Gunten, Anne von/Morger, Olga/Wenger, Nadine (Hg.): Gender und Literatur. Geschlechterreflexion im Deutschunterricht. Ditzingen: Reclam, 9–23.
- Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (2024): Mädchen und Jungen in der Grundschule. In: Götz, Margarete/Harter, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahler, Joachim/Miller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 5., vollst. überarb. Uu. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 223–228. doi: [10.36198/9783838588360](https://doi.org/10.36198/9783838588360)
- Heiser, Ines (2020): Gendersensible Textauswahl, Diagnose und Codierung. In: Brendel-Perpina, Ina/Heiser, Ines/König, Nicola: Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 49–58.
- Kepser, Matthis (2014): „Du bist nicht wie die anderen.“ „Tomboy“ – ein Spielfilm zum Genderdiskurs im Deutschunterricht der frühen Sekundarstufe. In: Der Deutschunterricht 5, 72–83.
- Kepser, Matthis (2010): Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. In: Kepser, Matthis (Hg.): Fächer der schulischen Filmbildung. Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. München: kopaed, 187–240.
- Kepser, Matthis/Abraham, Ulf (2025): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Kleiner, Bettina/Rendtorff, Barbara (2024): Differenz und ‚Umgang mit Differenz‘. In: Kleiner, Bettina/Rendtorff, Barbara: Differenz und Differenzierungen – geschlechtertheoretisch-erziehungswissenschaftliche Erkundungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 26–38.
- Kliwer, Anette (2016): Gender-Trouble im Klassenzimmer. Stand der Diskussion zu einer gendersensiblen KJL-Vermittlung. In: Josting, Petra/Roeder, Caroline/Dettmar, Ute (Hg.): Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung). kJL&m 16.extra. München: kopaed, 97–104.

- König, Nicola (2020a): Demokratisierung, Differenzierung und Entdramatisierung als Grundgedanken der gendersensiblen Didaktik. In: Brendel-Perpina, Ina/Heiser, Ines/König, Nicola: Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 13–22.
- König, Nicola (2020b): Schreib mich! – Produktionsorientierte Schreibarrangements im gendersensiblen Literaturunterricht. In: Brendel-Perpina, Ina/Heiser, Ines/König, Nicola: Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 59–71.
- Körner, Julian (2025): „... it was as though I'd been here before“. Disruptive Zeit(en) in Stanley Kubricks „The Shining“. In: Preußner, Heinz-Peter/Schlickers, Sabine (Hg.): Zeitanomalien im Film. Marburg: Schüren, 255–280. doi: [10.23799/9783741007248](https://doi.org/10.23799/9783741007248)
- Kraft, Tania/Luptowicz, Corinna (2019): Qualitätskriterien zur Auswahl von Bilderbüchern. Theoretische Grundlagen und eine exemplarische Analyse. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hg.): Bilderbücher. Praxis. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 12–18.
- Kranz, Christine (2019): Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hg.): Bilderbücher. Praxis. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 19–23.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2022a): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf) (29.09.2024)
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2022b): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Primarbereich (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf) (29.09.2024)
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) (29.09.2024)
- Kurwinkel, Tobias (2024): Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto. doi: [10.36198/9783838562964](https://doi.org/10.36198/9783838562964)

- Lindner, Alexander (2017): Lesen, was der Text verschweigt. Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitserfahrung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc/Lemola, Sakari (2024): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. 5. Aufl. Berlin: Springer. doi: [10.1007/978-3-662-69370-4](https://doi.org/10.1007/978-3-662-69370-4)
- Mikos, Lothar (2023): Film- und Fernsehanalyse. 4., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: UVK. doi: [10.36198/9783838559810](https://doi.org/10.36198/9783838559810)
- Mitterer, Nicola (2016): Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript. doi: [10.1515/9783839434222](https://doi.org/10.1515/9783839434222)
- Niklas, Annemarie (2021): Handlungs- und produktionsorientierte Methoden für den Literaturunterricht. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hg.): Deutsch – Didaktik für die Grundschule. 7. aktual, Neuaufl. Berlin: Cornelsen, 45–55.
- Pfäfflin, Sabine (2024): Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. 3. korr. u. überarb u. erw. . Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schulz, Gudrun (2022): Problemorientierte Bilderbücher. Das Problem-Bilderbuch, ein Bruch mit der ‚heilen‘ Kinderwelt!? In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hg.): Bilderbücher. Theorie. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 47–57.
- Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. 2., erw. u. aktual. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Spinner, Kaspar H. (2021): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2, Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 319–333.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, 6–16.
- Staiger, Michael (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Berlin: J. B. Metzler, 3–27. doi: [10.1007/978-3-476-05824-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05824-9_1)
- Staiger, Michael (2019): Filmdidaktische Ansatzpunkte. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia: Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: J.B. Metzler, 35–46. doi: [10.1007/978-3-476-04765-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6_3)
- Ullmann, Anika (2016): Oh, Be Careful, Little Eyes, What You Read. „King & King“ und das noch-nicht-heterosexuelle Kind. In: Josting, Petra/Roeder, Caroline/Dettmar, Ute (Hg.): Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung). kjl&m 16.extra. München: kopaed, 207–217.