



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Gender im DaF-Lehrwerk „Menschen““

verfasst von / submitted by

Mag.phil. Vera Mach

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Englisch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Assimina Gouma

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
1.1. Vorwort: Zur Konstruktion von Gender im DaF-/DaZ-Unterricht	3
1.2. Erkenntnisinteresse und vorläufige Fragestellungen.....	5
1.3. Theoretischer Fokus und Methodologie im Kurzüberblick.....	7
1.4. Aufbau der Arbeit.....	8
2. Theoretischer Rahmen und Gender-Theorien	11
2.1. Soziales Geschlecht als historisch-gesellschaftliche Erfindung.....	11
2.1.1. Simone de Beauvoir: Man kommt nicht als Frau zur Welt.....	11
2.1.2. Das andere Geschlecht: Alterität	13
2.1.3. Beauvoirs Wirkungsmacht	14
2.2. Gender als Handeln: Doing gender in der Soziologie und Anthropologie	16
2.2.1. Geschlecht als Handeln	16
2.2.2. Garfinkel: Herstellung von Geschlecht durch Alltagshandeln.....	16
2.2.3. Kessler und McKenna: Interaktion auf Basis von Alltagstheorien von Zweigeschlechtlichkeit	18
2.2.4. Hagemann-White: Nullhypothese.....	21
2.2.5. Rubin: Sex-Gender-System und Sameness Taboo	22
2.2.6. West und Zimmerman: Doing Gender	24
2.3. Gender-Performativität bei Judith Butler	28
2.3.1. Gender-Performativität bei Butler im Vergleich zu Doing Gender bei Fenstermaker, West und Zimmerman.....	28
2.3.2. Gender als performativer Akt	29
2.3.3. Diskursive Performativität.....	33
2.3.4. Intelligibilität und heterosexuelle Matrix.....	35
2.3.5. Performatives Geschlecht	37
3. Intersektionalität.....	40
3.1. Begriffsdefinition und alternative Begriffe	40
3.2. Doing Difference	43
3.3. Ausgewählte intersektionale Kategorien	45
3.3.1. Gender als intersektionale Kategorie.....	45
3.3.2. Rasse als intersektionale Kategorie.....	46
3.3.3. Klasse als intersektionale Kategorie.....	49
3.3.4. Körper als intersektionale Kategorie.....	51
3.4. Zusammenfassung.....	54
4. Methodologie: Lehrwerkanalyse.....	55

4.1. Lehrbücher und Lehrwerke	55
4.1.1. Zur Unterscheidung von Lehrbuch und Lehrwerk.....	55
4.1.2. Entstehungsbedingungen von Lehrwerken.....	56
4.1.3. Zur Arbeit mit Lehrwerken	58
4.2. Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik	59
4.2.1. Definition und Ziele	59
4.2.2. Lehrwerkkritik im Bereich DaF/DaZ	60
4.2.3. Genderbezogene Lehrwerkkritik.....	62
4.3. Qualitative Inhaltsanalyse	68
4.3.1. Methode der qualitativen Inhaltsanalyse	68
4.3.2. Kategorienbildung für die Analyse	70
4.3.3. Analyseinstrumentarium im Überblick	72
5. Analyse des Lehrwerks „Menschen“	74
5.1. Beschreibung des Lehrwerks.....	74
5.1.1. Aufbau und Ziele des Lehrwerks	74
5.1.2. Beschreibung und Analyse der Titelbilder	76
5.2. Quantitative Inhaltsanalyse des Bildmaterials.....	77
5.2.1. Arten des Bildmaterials und Kriterien für die Analyse.....	77
5.2.2. Quantitative Analyse des Bildmaterials	77
5.3. Qualitative Inhaltsanalyse des Bild- und Textmaterials	79
5.3.1. Sprache.....	79
5.3.2. Gender-Performativität.....	83
5.3.3. Gender-Performativität im Rahmen von Intersektionalität.....	98
6. Resümee.....	107
Bibliographie.....	111
Lehrbücher	111
Audiomedien und audiovisuelle Medien.....	112
Sekundärliteratur	113
Abstract	124

1. Einleitung

1.1. Vorwort: Zur Konstruktion von Gender im DaF-/DaZ-Unterricht

Sprachenlernen bedeutet weit mehr als den Erwerb von Wortschatz und Grammatik, von Sprech-, Lese- und Hörfertigkeiten in einer Sprache. Sprachenlernen ist auch damit verbunden, Kulturen kennen- und verstehen zu lernen, denn „Sprachenlernen ist immer auch kultur- und landeskundliches Lernen“ (Renate Freudenberg-Findeisen 2004: 248). Dabei lernen wir auch Menschen kennen und bekommen Einblicke in ihre Handlungsweisen, Einstellungen, Werte und Gewohnheiten.

Lehrwerke können dabei einen ausgesprochen großen Einfluss auf die Lernenden ausüben, denn diese werden „potenziell in jedem Satz, Text, Bild usw. mit Fakten, Ideen und Gedanken, Verhaltensweisen und sozialen Konventionen, Einstellungen und Werten der zielsprachlichen Realität konfrontiert“ (Günther Storch 1999: 285).

Menschen, die eine Sprache als Fremd- oder Zweitsprache lernen, treffen in Lehrwerken auf Darstellungen von Menschen, welche die neue Sprache bereits sprechen oder auch lernen. Hierbei gilt es zu bedenken, dass Sprache ein Bedeutungsträger ist. Wie Hilke Elsen (2018: 178) bemerkt, hat sich gezeigt, „dass Sprache unser Denken beeinflusst. Wir können in Texten und Interaktionen Gedanken anstoßen, aufbauen und formen.“ Wir können daraus folgern, dass Sprache auch identitätsbildend ist.

Diese Darstellungen von Menschen im Lehrwerk können beim Einstieg in eine andere Kultur also helfen, als Orientierungshilfe oder als Vorbild fungieren oder Identifikationsfiguren anbieten; sie können aber auch neue, unerwartete Identitäten darbieten oder Widerstand hervorrufen.

Sprachlehrwerke können den Lernenden eine Vielzahl an Identitäten anbieten. Doch wie sieht es mit Geschlechtsidentitäten aus? Roya Moghaddam (2010: 283) beschreibt eine Vielfalt von Möglichkeiten, wie Geschlecht Teil des Unterrichts sein kann: „Geschlecht kann in Interaktionen als Gesprächskategorie in den Vordergrund rücken, kann die Rahmenbedingungen stellen, kann die Thematik bestimmen und kann den Gesprächsverlauf leiten, kann aber auch völlig zurücktreten.“

Es besteht jedoch auch die Gefahr einer negativen Beeinflussung der Lernenden, wenn Genderstereotype ins Spiel kommen, wie Bernhard Ertl und Kathrin Helling (2015: 360) zu bedenken geben:

Es kann angenommen werden, dass „genderstereotype Rückmeldungen oder Darstellungen in Lehrmaterialien ... die Interaktion im Unterricht explizit und

implizit beeinflussen. Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechterrollen werden sichtbar, Attributionsmuster vorgegeben ... Interaktionen werden sowohl von internalisierten Geschlechterrollen bestimmt als auch durch deren wiederholte Anrufung verfestigt.

Annette Bartsch und Juliette Wedl (2015: 15) weisen darauf hin, dass „asymmetrische Geschlechterverhältnisse und -bilder, d.h. Ungleichheiten und Hierarchien zwischen den Geschlechtern, [im Alltag] vielfach (re-)produziert“ werden. In der Schule passiert dies vor allem durch Interaktion und durch Unterrichtsmaterialien. Sie beschreiben, wie Geschlecht durch Inszenierungen geübt wird:

Schule ist dabei eine Bühne täglicher Inszenierungen im Klassenraum mit SchülerInnen, die sich in ihren Geschlechterrollen üben und zugleich in diese gedrängt werden, sowie LehrerInnen, die ebenfalls ein Geschlecht repräsentieren und mitunter eine Vorbildfunktion haben sowie – häufig unbewusst – geschlechterdifferenzierend handeln[.]

Mit ihrem Verweis auf „tägliche Inszenierungen“ deuten Bartsch und Wedl an, dass Geschlechtsidentitäten durch die Handelnden erst hervorgebracht werden. Gender wird also gemacht, hergestellt, hervorgebracht, produziert, performt.

- **Die Philosophin Judith Butler postuliert in „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991: 49), dass Gender performativ konstituiert wird. Damit hinterfragt sie radikal die Vorstellung von „natürlichen“ Geschlechtern.**

- **Ähnlich argumentieren Candace West und Don H. Zimmerman (2002: 6) sowie Sarah Fenstermaker in einem soziologischen Kontext, dass Gender durch situierte Interaktion hervorgebracht wird.**

- **Beide Ansätze argumentieren, dass Gender nicht „natürlich“ ist, sondern eine Konstruktion.**

Auf Sprachlehrwerke bezogen wirft dies ein besonderes Licht auf die (größtenteils fiktiven) Menschen, die darin textlich konstruiert sind. Der Titel der Lehrwerkreihe „Menschen“ (Hueber-Verlag, Erstauflage 2012-2015, A1.1-B1.2) für Deutsch als Fremdsprache ist programmatisch: Hier stehen Menschen im Mittelpunkt.

Butlers (1991: 205) Postulat der Konstruiertheit von Geschlechtsidentität impliziert, dass auch die Geschlechtsidentität dieser „Menschen“ ein Konstrukt ist. Dies wirft folgende Frage auf:

➤ **Wie wird Gender in der DaF-Lehrwerkreihe „Menschen“ performativ konstituiert?**

1.2. Erkenntnisinteresse und vorläufige Fragestellungen

Moghaddam (2010: 281) beschreibt die Relevanz des Themas Gender im DaF-Unterricht folgendermaßen:

Im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) soll Menschen sprachliches und landeskundliches Wissen vermittelt werden. Sowohl in der Lehre als auch in der Forschung wird der Bereich Gender dabei bisher weitgehend übergangen. Dabei wird der Unterricht oftmals durch Stereotypen geprägt und ist durch das Fehlen einer notwendigen Ambiguitätstoleranz gekennzeichnet Da sich die Denkstrukturen im Kontext von Lernen und speziell beim Sprachenlernen neu bilden lassen oder herkömmliche auch verhärten können, bergen bipolare Sichtweisen auf Geschlecht [d.h. Gender] weit tragende gesellschaftliche Folgen.

Ähnlich umreißt Hilke Elsen (2018: 178) die Problematik:

Vielfach nicht bewusst werden Stereotype mittels Sprache geschaffen und aufrechterhalten. Sie schränken unseren Gedanken-, Gefühls- und Handlungsspielraum jedoch ein, denn sie bestehen oft aus starren und groben klischeehaften Vereinfachungen. Schulbücher können Stereotype aufbauen und sie verstärken. ... Deswegen sollten Lehrende sich mit der Problematik auseinandersetzen und die Grenzen, die die Schulbücher vorgeben, erkennen und konterkarieren lernen.

Sowohl Moghaddam als auch Elsen weisen hier auf die Gefahr der Reifizierung von Gender-Stereotypen in Lehrwerken hin, welche weitreichende Folgen für die Lernenden haben können. Elsen formuliert einen Appell an die Lehrenden: Diese sollen in Auseinandersetzung mit der Problematik neue Umgangsweisen finden. Es ist also auch für die Lehrenden von großer Bedeutung, ihr Bewusstsein dafür zu schärfen, in welcher Form Gender in Lehrwerken dargestellt wird, um so bei der Auswahl von Lehrwerken und beim Umgang mit ihnen bewusst, kompetent und verantwortungsvoll handeln zu können.

Die Ansätze von Judith Butlers Gender-Performativität sowie Wests und Zimmermans *Doing Gender* machen anschaulich, wie Geschlecht als konstruiert aufgefasst werden kann. Deshalb erscheinen sie dafür geeignet, die Konstruktion von Geschlecht in Lehrwerken genauer zu untersuchen.

Wie Sabrina Guse (2015: 338) feststellt, ist laut Butler „jede unserer alltäglichen Handlungen performativ“. So wird Gender hergestellt. Diese Idee führt Butler weiter,

sodass sie darüber hinaus postuliert, dass auch der Körper nicht essenziell und natürlich, sondern sozial geformt ist. Geschlecht wird laut Butler ständig diskursiv durch Sprache und Handlungen erzeugt (ebd.). Lotta König (2015: 277) beschreibt, dass dafür „Vorstellungen von Weiblichkeit, Männlichkeit und Heterosexualität ständig aufgerufen und immer wieder zitiert werden.“

- **Die ständige, diskursive Herstellung von Geschlecht benennt Butler Performativität (Butler 1991: 49; Butler 1997: 22).**

Auch für Candace West und Don H. Zimmerman ist Geschlecht „keine essenzielle Eigenschaft, sondern etwas, das ständig getan wird“, wie König (2015: 273) erklärt. Anders als bei Butler ist dieser Prozess jedoch nicht diskursiv-dekonstruktivistisch, sondern situativ-interaktionistisch. Für West und Zimmerman wird Gender also „im sozialen Miteinander interaktiv hergestellt“ (ebd.). Gender ist also ein Prozess der Hervorbringung und Reproduktion, wie Regine Gildemeister (2004: 132) darlegt:

„Doing gender“ zielt darauf ab, Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen „Geschlecht“ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird.

Die Inszenierung von Geschlecht erfolgt durch Kleidung, Betonung bestimmter körperlicher Merkmale, Gang, Gestik, Mimik, Auftreten, Tätigkeiten und (Rede-)Verhalten (König 2015: 273.).

- **Die ständige Hervorbringung von Geschlecht durch soziale Interaktion benennen West und Zimmerman (2002: 4) als Doing Gender.**

Beide Theorien, Gender-Performativität und Doing Gender, waren und sind bis heute sehr einflussreich.

Da es sich um einen ständig andauernden Prozess handelt, kann davon ausgegangen werden, dass auch in kulturellen Produkten wie Lehrwerken Gender hergestellt wird, sei es in Bildern, sei es in den Texten.

- **Das führt zu der Frage, wie Sex und Gender performativ in Lehrwerken erzeugt werden.**

Davon ausgehend sind folgende Fragen vorerst von besonderem Interesse. Diese vorläufigen Fragen dienen zur ersten Abgrenzung des Erkenntnisinteresses:

- Welche Handlungen, Äußerungen, Aktivitäten und welches Aussehen tragen dazu bei, dass Gender performt wird?

- Welche Klischees und Stereotype werden auf welche Weise reproduziert und funktionalisiert?
- Welche Genderperformanzen werden zugelassen und welche finden keine Repräsentation?
- Welche Geschlechterverhältnisse werden performt?

Dabei definiere ich Stereotype mit Uta Quasthoff (1973: 28) wie folgt:

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigter Weise, mit emotional-wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht.

Laut Martina Thiele (2010: 63) ist es dabei irrelevant, ob es sich um ein verbales oder ein visuelles Bild handle. In unserer Analyse werden wir uns sowohl mit Texten als auch mit Bildern beschäftigen.

1.3. Theoretischer Fokus und Methodologie im Kurzüberblick

Die Schwerpunkte der Analyse liegen also auf den Theorien der Gender-Performativität und des Doing Gender.

Um Judith Butlers Theorien besser zu verstehen, werden sie im weiteren Kontext von ihren Theorien zu Gender untersucht. Wesentlich ist hier ihre Dekonstruktion von Sex und Gender und damit verbunden die Auflösung von Geschlechterbinarität. Als Grundlage dafür wird auch erklärt, wie es überhaupt zu der Entwicklung der Begriffe Sex und Gender kam. Auch Butlers Theorie von Zwangsheterosexualität bzw. Heteronormativität soll infolge der Lehrwerkanalyse in Anwendung kommen und überprüft werden. Butler sieht Heteronormativität als Grundlage der modernen westlichen Gesellschaft, deren Vorstellungen von Gender und Sexualität auf Diskriminierung auf Basis von Machtverhältnissen beruhen.

Candace Wests und Don H. Zimmermans Theorie von Doing Gender verspricht zudem, Einblicke in die soziale Konstruktion von Geschlecht durch Interaktion zu eröffnen. Auch ihre Theorien werden zum tieferen Verständnis kontextualisiert. Dafür werden Einflüsse, aber auch Abgrenzungen von anderen Theorien betrachtet, die Gender als Handeln verstehen.

Für eine qualitative Inhaltsanalyse werden sodann Kategorien erstellt, anhand deren die Texte und Bilder im Lehrwerk in Hinblick auf Gender-Performativität bzw. Doing Gender analysiert werden. Der Methodologie ist ein ausführliches Kapitel gewidmet.

1.4. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in sechs Teile: die Einleitung, ein Theorieteil über Gender-Theorien, ein weiterer Theorieteil über Intersektionalität, die Methodologie in Hinblick auf die Lehrwerkanalyse, der Praxisteil mit der eigentlichen Analyse, und ein Resümee. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick gegeben.

Bereits in der Einleitung habe ich in Verbindung mit der Konstruktion von Gender im DaF/DaZ-Unterricht Überlegungen dazu angestellt, dass mit Sprache auch kulturelle Aspekte und Identitäten transportiert werden. Zudem wurde der Anteil von Genderaspekten am Sprachunterricht beleuchtet. Ebenso habe ich bereits in der Einleitung meinen theoretischen Schwerpunkt beschrieben und die... zentralen Gendertheorien vorgestellt, in denen vom Geschlecht als Konstrukt ausgegangen wird: Einerseits Judith Butlers Theorie der Gender-Performativität, andererseits Candace Wests und Don H. Zimmermans Theorie von Doing Gender. Diese Theorien sollen für die Lehrwerkanalyse Anwendung finden.

Sodann habe ich das Erkenntnisinteresse dargelegt. Genderstereotypisierungen in Sprachlehrbüchern und ihre Folgen für die Lernenden und die Lehrenden wurden problematisiert. Eine Kurzdarstellung der oben genannten Gendertheorien zeigte die Ähnlichkeiten und Unterschiede auf und reflektierte ihre Anwendbarkeit für eine Lehrwerkanalyse. In einer ersten Abgrenzung des Erkenntnisinteresses wurden zentrale Fragen formuliert.

In einem kurzen Überblick über den theoretischen Fokus wurden die beiden als zentral herausgestellten Gendertheorien kontextualisiert und vertieft. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde als gewählte Methode kurz vorgestellt.

Zweites Kapitel: Theoretischer Rahmen und Gender-Theorien

Der zweite Teil beschäftigt sich mit Gender-Theorien. Im Zusammenhang mit Simone de Beauvoir wird Gender zuerst als historisch-gesellschaftliche Konstruktion dargestellt, indem Beauvoirs Theorien vom Gewordensein der Frau und von der Konstruktion der Frau als das Andere dargelegt werden. Die Bedeutung ihres Werkes wird umrissen.

In einer ausführlichen Besprechung verschiedener Theorien über Gender als Handeln aus den Bereichen der Soziologie und Anthropologie wird Wests und Zimmermans Theorie von Doing Gender in einen breiteren Zusammenhang eingebettet.

Harold Garfinkels Studien zeigen die alltägliche Konstruktion von Geschlecht anhand des „passenden“ Verhaltens als fortlaufenden Herstellungsprozess. Suzanne Kessler und Wendy McKenna arbeiten verstärkt die „Arbeit“ der Rezipient_innen bei der Herstellung von Geschlecht heraus. Geschlechtsattribuierung findet auf Basis der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit statt. Carol Hagemann-White sieht Zweigeschlechtlichkeit als eine soziale Realität und entwirft die Null-Hypothese, die Zweigeschlechtlichkeit nicht als natürlich, sondern als kulturelle Konstruktion begreift. Gayle Rubin entwickelt das Sex-Gender-System als grundlegend für die Gesellschaft und formuliert das Sameness-Taboo, das eine Unterscheidung und Unterscheidbarkeit der Geschlechter erfordert.

Schließlich folgt eine nähere Darstellung von Candace Wests und Don H. Zimmermans Theorie von Doing Gender. Dafür wird das von den beiden entwickelte System von Sex, Sex category und Gender erläutert. Danach wird gezeigt, wie mittels Interaktion scheinbar essentielle Unterschiede hergestellt werden.

Der dritte Großabschnitt zum Thema Gender-Theorien ist Judith Butler gewidmet. Einleitend werden Doing Gender und Gender-Performativität und die unterschiedlichen theoretischen Hintergründe gegenübergestellt. Die philosophisch-sprachwissenschaftlichen Bezüge von Butlers Konzept der Performativität zu J.L. Austins Sprechakttheorie werden erklärt. Die Bedeutung von produktiven Diskursen und die Hintergründe des Begriffs werden im Zusammenhang mit Strukturalismus, Poststrukturalismus und Dekonstruktion dargelegt. Daraufhin wird Butlers Konzept von Intelligiblen Geschlechtsidentitäten und deren Rolle in der Heterosexuellen Matrix und in Bezug auf Zwangsheterosexualität beleuchtet. Zuletzt wird noch einmal dargelegt, wie Gender performativ hergestellt wird und wie Drag den Imitationscharakter von Geschlecht offenlegen und subvertieren kann.

Drittes Kapitel: Intersektionalität

Der dritte Teil der Arbeit beschäftigt sich mit Intersektionalität. Zwecks Annäherung an den Begriff werden einige Definitionen und alternative Begriffe verglichen. Candace West erweitert mit Sarah Fenstermaker die Theorie zu Doing Gender um die Begriffe Rasse und Klasse zum Konzept von Doing Difference. Als ausgewählte intersektionale Kategorien werden Gender, Rasse, Klasse und Körper vorgestellt. Dafür werden die

Begriffe in theoretische und historische Zusammenhänge gestellt und ihre Beziehungen untereinander angesprochen.

Viertes Kapitel: Methodologie

Auf das theoretische Kapitel folgt der methodologische Teil, der sich mit Lehrwerkanalyse beschäftigt. Dafür wird zunächst eine Unterscheidung zwischen Lehrbüchern und Lehrwerken vorgenommen. Daraufhin werden relevante Faktoren bei der Entstehung von Lehrwerken dargelegt. Danach wird die Arbeit mit Lehrwerken reflektiert.

Darauf folgt ein Teil zur Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik. Nach einer Erklärung der Begrifflichkeiten und den Zielen von Lehrwerkkritik wird diese in zwei relevanten Bereichen näher betrachtet; nämlich die Lehrwerkkritik im Fachbereich DaF/DaZ und genderbezogene Lehrwerkkritik. Letztere wird in Bezug auf Schule und im Fachbereich DaF/DaZ dargestellt. Zuletzt werden zwei Kriterienkataloge vorgeführt, die Gender und DaF/DaZ verbinden. Beispielhaft werden ihre Kriterien, deren Anwendung und Ergebnisse stellvertretend für andere Kriterienkataloge erklärt.

Der dritte und letzte Teil des methodologischen Kapitels stellt die Qualitative Inhaltsanalyse als gewählte Methode für die vorliegende Analyse vor. Diese wird in Anschluss an Philip Mayring erklärt. Es folgen Überlegungen zur eigenen Kategorienbildung und Vermutungen über die Ergebnisse der Studie. Zuletzt werden die gewählten Kategorien im Rahmen eines Analyseinstrumentariums zusammen mit der Forschungsfrage vorgestellt.

Fünftes Kapitel: Praxis

Das fünfte und vorletzte Kapitel ist der Praxis gewidmet. Anhand eines DaF/DaZ-Lehrwerkes soll untersucht werden, wie Gender performativ konstituiert wird. Dafür wird zuerst das Material, also das Lehrwerk vorgestellt. Darauf folgen eine kurze quantitative Inhaltsanalyse und eine weit ausführlichere qualitative Inhaltsanalyse.

Im quantitativen Teil wird anhand des Bildmaterials eruiert, in welchem Verhältnis die Geschlechter vertreten sind. Der qualitative Teil bezieht sich auf Text- und Bildmaterial. Er gliedert sich in drei Abschnitte zu Sprache, Gender-Performativität und Intersektionalität.

Im ersten Abschnitt wird in Bezug auf Sprache untersucht, ob und wenn ja, wie geschlechtergerechte Sprache genutzt wird und ob das generische Maskulinum Verwendung findet.

Ein umfassender zweiter Abschnitt ist Gender-Performativität gewidmet. In jeder Unterabteilung stellt sich die Frage, wie hier Gender performt wird. Es wird untersucht, wer mit wem in welchen Beziehungsstrukturen interagiert, durch welche Interessen und Freizeitaktivitäten Menschen gekennzeichnet werden, welche Berufe sie ausüben und wer sich wie um Haushalt und Kindererziehung kümmert, wie durch das Aussehen Gender performt wird und welche Handlungsweisen gängigen Gendererwartungen entsprechen oder widersprechen.

Der dritte Abschnitt in der qualitativen Analyse widmet sich Gender-Performativität im Rahmen von Intersektionalität. Hier werden vier ausgewählte Kategorien der Intersektionalität in Hinblick auf ihre Repräsentation näher betrachtet und auf ihre jeweilige Beziehung zur Kategorie Geschlecht untersucht. Dabei handelt es sich um die Kategorien Rasse, Klasse, Alter und Disability.

Sechstes Kapitel: Resümee

Das sechste und letzte Kapitel ist das Resümee. Hier werden die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst. Es wird auf die Vorannahmen zurückgeblickt und ermittelt, inwiefern diese erfüllt wurden oder nicht. Eine abschließende Reflexion widmet sich dem Verfahren, den Erkenntnissen und ihren Implikationen für die Lernenden und für den Unterricht.

2. Theoretischer Rahmen und Gender-Theorien

2.1. Soziales Geschlecht als historisch-gesellschaftliche Erfindung

2.1.1. Simone de Beauvoir: Man kommt nicht als Frau zur Welt...

Geschlechter sind keineswegs natürlich, sondern werden erst von der Gesellschaft als soziale Kategorien geformt. Wegweisend für diese Erkenntnis ist die französische Schriftstellerin und Philosophin Simone de Beauvoir mit ihrem zweibändigen Werk „Le deuxième sexe“ von 1949, zu Deutsch „Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau“. Dies ist wohl der berühmteste Text der feministischen Theorie, wie Ursula Konnertz (2005: 32) konstatiert.

„Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (Beauvoir 1992: 334): Dieser vielzitierte Satz, mit dem die Autorin das zweite Buch eröffnet, hat bis heute beträchtliche

Sprengkraft und Wirkungsmacht. Er stellt die Grundlage für die Kritik der Ontologie des Geschlechts dar, das heißt von Geschlecht als natürliche Tatsache, wie Nina Degele (2008: 66) diagnostiziert. Beauvoir (1992: 334) weist infolge vehement die Vorstellung von biologischer Bestimmtheit zurück: „Keine biologische, psychische oder ökonomische Bestimmung legt die Gestalt fest, die der weibliche Mensch in der Gesellschaft annimmt.“ Stattdessen ist es „[d]ie gesamte Zivilisation“, welche die Frau hervorbringt.

Dies bedeutet nun keineswegs, dass Beauvoir die biologische Existenz abstreitet. Im Gegenteil, wie Sabina Hark und Paula-Irene Villa (2015: 15f.) erklären, wollte sie nicht „jene Unterschiede, die wir als ‚natürliche‘ oder ‚biologische‘ zu begreifen gelernt haben, ... negieren.“ Tatsächlich, so zeigen Hark und Villa auf, betrachtete Beauvoir jene Unterschiede als „biologische Gegebenheit, kein Merkmal der Menschheitsgeschichte“ (Beauvoir 1992: 16) und meinte, dass „bestimmte Unterschiede zwischen Mann und Frau immer bestehen bleiben werden“ (ebd.: 898). Allerdings bedeuten „diese möglicherweise existierenden Unterschiede *nicht* das unentrinnbare Schicksal von Frauen*“ (Hark & Villa 2015: 16; Hervorhebung im Original).

Das weist Beauvoir also an der Biologie zurück: „den biologischen Determinismus und den biologischen Reduktionismus ihrer Zeit“ (Konnertz 2005: 41). Das bedeutet, sie sieht Frauen nicht als durch die Biologie vorbestimmt, eine bestimmte (untergeordnete) Rolle einzunehmen. Stattdessen analysiert sie anhand verschiedener Faktoren wie biologische und sozio-ökonomische Fakten, historische Mythen und Stadien des weiblichen Lebens die gesellschaftliche Konstruiertheit von Weiblichkeit (vgl. Roswitha Böhm 2012: 129). Villa (2007: 19) fasst zusammen, wie Beauvoir die soziale Konstruktion oder das „Gewordensein“ der Geschlechter erörtert:

Beauvoir argumentiert, dass Menschen durch Erziehung, Traditionen, Normen, Institutionen und Ideologien überhaupt erst zu Frauen (und Männern) werden. Sie meint damit, dass weibliche Säuglinge nicht qua Natur oder Schicksal die Bestimmung in sich tragen, Hausfrauen oder liebende Mütter zu werden. Vielmehr zielt de Beauvoir auf das soziale Gewordensein dessen ab, was zu einem jeweiligen historischem [sic] Zeitpunkt mit ‚Frau-Sein‘ assoziiert wird.

Die Aufzählung der einzelnen bedeutenden Faktoren – Erziehung, Traditionen, Normen, Institutionen und Ideologien – zeigt, auf welch vielfältige Weise die Gesellschaft durch Individuen und in ihrer Gesamtheit Einfluss auf die Entwicklung von Geschlechtern hat. Das Geschlecht ist also nicht einfach da oder entsteht nicht von einem Moment auf den anderen, etwa durch die Geburt. Die Prozesshaftigkeit dieser Entwicklung macht der Ausdruck vom „sozialen Gewordensein“ anschaulich. Mit dem Verweis auf die

Historizität von Geschlechtervorstellungen wird schließlich die Veränderlichkeit und Veränderbarkeit dieser Anschauungen impliziert.

Diese Erkenntnisse stehen auch im Zusammenhang mit der vom französischen Philosophen und Autor Jean-Paul Sartre begründeten existentialistischen Philosophie, wie Hark und Villa (2015: 16) darlegen. Sartres These lautet, dass „die Essenz des Menschen seiner Existenz folge“. Demzufolge betrachtete Beauvoir „das Sein von Frauen* post-essentialistisch als gesellschaftliche, und nicht als biologische, dem Sozialen vorgängige Tatsache: ‚Frau‘ ist eine gesellschaftliche Erfindung.“

Ähnlich wie Villa fasst Böhm (2012: 130) die Faktoren zusammen, die laut Beauvoir für die Diskriminierung von Frauen verantwortlich sind, nämlich Geschichte, Gesellschaft und Erziehung. Zuträglich für diesen Zustand sind laut Beauvoir Frauenmythen, welche die Ungerechtigkeiten verschleiern und ihre Akzeptanz erhöhen sollen (ebd.).

2.1.2. Das andere Geschlecht: Alterität

Dass diese Mythen von Männern geschaffen wurden, ist dabei kein Zufall. Denn die Diskriminierung und Unterdrückung von Frauen sieht Beauvoir immer in deren Relation zu Männern begründet. Anhand von Mythen über Geschlechter zeigt Beauvoir (1992: 12) auf, wie Frauen historisch und qualitativ Männern nachgereiht bzw. untergeordnet wurden und werden:

„Das Weib ist Weib dadurch, dass ihm bestimmte Eigenschaften *fehlen*“, sagt Aristoteles. „Wir müssen das Wesen der Frau als etwas natürlich Mangelhaftes sehen.“ Und Thomas von Aquin schließt sich ihm in der Auffassung an, die Frau sei ein „verfehlter Mann“, ein „zufälliges Wesen“. Das gleiche symbolisiert auch die Geschichte der Genesis, in der Eva nach den Worten Bossuets aus einem „überzähligen Knochen“ Adams hervorgezaubert wird. Die Menschheit ist männlich, und der Mann definiert die Frau nicht als solche, sondern im Vergleich zu sich selbst: sie wird nicht als autonomes Wesen angesehen. [Hervorhebung im Original]

Aristoteles, Thomas von Aquin und die Bibel: Sie alle stellen die Frau als mangelhaft bzw. fehlerhaft dar, abhängig vom Mann. Der Mann hingegen ist die Menschheit selbst, wie Beauvoir bemerkt. Er steht für „das Positive und das Neutrale“, was sich im Französischen darin zeigt, dass „homme“ sowohl „Mann“ als auch den „Menschen schlechthin“ bezeichnet (ebd.: 11). Diese einseitige Bevorzugung des Mannes beruht freilich nicht auf Gegenseitigkeit: „Sie wird mit Bezug auf den Mann determiniert und differenziert, er aber nicht mit Bezug auf sie. Sie ist das Unwesentliche gegenüber dem Wesentlichen. Er ist das Subjekt, er ist das Absolute; sie ist das Andere.“ (ebd.: 12).

Wie Claudia Breger (2013: 58) bemerkt, bezieht sich Beauvoir hier auf den Philosophen Hegel, der darstellt, wie in der Konfrontation zwischen Selbst und dem Anderen ein Herr-Knecht-Verhältnis hergestellt wird. Beauvoirs Neuerung ist, dass sie dieses Verhältnis auf Geschlechter überträgt, womit sie die Begriffe des Subjekts und des Anderen geschlechtlich codiert. Sie legt dar, wie Frauen als „Andere“ mit Körper, Natur, Leben und Tod identifiziert wurden, während Männer als Intellekt ohne Körper gesehen wurden (Beauvoir 1992: 198ff.; vgl. Breger 2013: 58).

Beauvoir (1992: 12ff.) stellt fest, dass die Vorstellung von Alterität und Dualität das menschliche Denken grundsätzlich prägt: „Die Alterität ist eine grundlegende Kategorie des menschlichen Denkens.“ Sie zeigt auf, wie verschiedene Mythologien weltweit immer auf Dualität basieren, „die des Gleichen und des Anderen“, denn: „Die Kategorie des Anderen ist so ursprünglich wie das Bewusstsein selbst.“ Anhand von Beispielen für Abgrenzung, Ausgrenzung, Gewalt und Unterdrückung sieht sie Hegels These bewiesen, dass im Bewusstsein jedem anderen Bewusstsein gegenüber eine Feindseligkeit stecke. Während aber Gruppen und Individuen gezwungenermaßen die Wechselseitigkeit ihrer Beziehungen anerkennen müssen, sieht Beauvoir die Frauen als Andere einem fremden Standpunkt unterworfen; sie werden als das Andere definiert bzw. gesetzt.

Darauf verweist auch der Titel von Beauvoirs Werk, „Das andere Geschlecht“. Dieser bezeichnet „die grundlegende Asymmetrie, die ihr [d.h. Beauvoir] zufolge das Verhältnis der Geschlechter charakterisiert“ (Breger 2013: 57). Hier besteht Handlungsbedarf, und dafür eröffnet die Existenzphilosophie Denk- und Handlungsmöglichkeiten zur Selbstbestimmung. Wie Susanne Rauscher (2010: 65) darlegt, fragt Beauvoir nach der Freiheit des Menschen und entwirft „eine Utopie von zwei ... gleichrangigen Geschlechtern, eine Utopie der Menschlichkeit, die sowohl weiblich als auch männlich ist.“

2.1.3. Beauvoirs Wirkungsmacht

Beauvoirs Analysen und Kritik der Geschlechterdifferenz und der Gemachtheit der Geschlechter sowie ihre Handlungsansätze verbinden somit zwei verschiedene Ansätze bzw. Perspektiven auf Sexualität, nämlich Politik und Philosophie. Darin, dass Beauvoir Sexualität also politisch fasste und zugleich zum Thema philosophischer Ethik machte, lokalisiert Konnertz (2005: 27) auch das damals „Skandalöse“ an ihrem Werk.

Beauvoirs Beobachtungen, dass Geschlecht sozial hergestellt wird und wie das „Gewordensein der Frau“ vor sich geht, waren und sind bis heute höchst einflussreich. Villa (2004a: 141) konstatiert, dass „die Hinterfragung der Ontologie des Geschlechts

innerhalb feministischer Theorien und Praxen“ auf Beauvoir zurückgeht, auch wenn es sich um keine kontinuierliche oder konsistente Bezugnahme handelt. Stattdessen bieten ihre Theorien zahlreiche unterschiedliche Anknüpfungspunkte in den verschiedensten Disziplinen.

Trotzdem oder gerade deswegen ist Beauvoirs Werk von höchster Bedeutung. Konnertz (2005: 26f.) attestiert, dass es „zu einem der politisch wirksamsten Schlüsseltexte der zweiten Frauenbewegung und zu einem theoretisch einflussreichen Hauptwerk der feministischen Theorie“ wurde und einen „epistemologische[n] Bruch innerhalb der Tradition des Feminismus“ darstellt. Ähnlich verortet Karen Vintges (1999: 99ff.) in Beauvoirs Denken ein Paradigma des modernen Feminismus (vgl. Rauscher 2010: 66). Dass es sich um einen klassischen feministischen Theorietext handelt, betont u.a. Rauscher (2010: 67).

Auch Böhm (2012: 131) hebt das Buch als „Klassiker des Feminismus“ hervor: „Daran knüpfen später Gender-Theorien an, die ein grundsätzliches Neudenken von Geschlechtlichkeit fordern und eine jeder Kultur vorgängige Existenz zweier biologischer Geschlechter bestreiten“. Böhm verweist dabei auf Judith Butlers Gendertheorien und sieht die Aktualität von Beauvoirs Denken damit in der „Wegbereiterfunktion für die poststrukturalistische Geschlechterforschung.“ Ebenso sieht Frey Steffen (2006: 103) Beauvoirs Offenlegung des Konstruktionscharakters der sozialen Kategorie Geschlecht als wesentliche Basis für Judith Butlers spätere Auflösung der biologischen Kategorie Geschlecht.

Beauvoirs bedeutsame Leistung liegt nicht zuletzt darin, dass sie eine neue, eigene Fragestellung entwickelte, wie Carol Hagemann-White (1995: 24) feststellt: „die Frage nach dem Prozess, durch den die Frau in ihre Lage genötigt und ihr scheinbares Wesen hervorgebracht wird.“ Diese Prozesshaftigkeit der Geschlechterwerdung wird in verschiedenen Theorien zum „Doing gender“ weitergedacht.

Als zentrale Einsicht von Beauvoirs Analyse fasst Böhm (2012: 129) zusammen, dass die Geschlechter ein gesellschaftliches Konstrukt sind und somit „nicht natur-, sondern kulturbedingt – und somit veränderungsfähig.“ Beauvoirs Entlarvung der Geschlechter als gesellschaftliches Konstrukt trägt also durch das innewohnende Veränderungspotential auch immenses Handlungs- und Wirkungspotential in sich.

Auf ähnliches Potential für Veränderungen stoßen wir u.a. auch bei Judith Butler – dann allerdings nicht nur auf das soziale Geschlecht bezogen, sondern radikal weitergedacht in Bezug auf das biologische Geschlecht. Beauvoirs Theorien weisen sich somit bis heute als vielseitiger Anknüpfungspunkt für Diskussionen über Sex und Gender (vgl. ebd.).

2.2. Gender als Handeln: Doing gender in der Soziologie und Anthropologie

2.2.1. Geschlecht als Handeln

Geschlecht ist ein soziales Konstrukt. Das zeigen Beauvoirs Analysen. Erst durch „Erziehung, Traditionen, Normen, Institutionen und Ideologien“ (Villa 2007: 19) werden Menschen zu Männern und Frauen. Beauvoir demonstriert also, dass äußere Einflüsse die Menschen zu einem Geschlecht formen: durch Zuschreibungen und Erwartungen an sie, die nach und nach internalisiert werden.

Die Philosophin regt die Menschen durch das Enthüllen und das Bewusstmachen dieser Prozesse dazu an, soziale Geschlechtszuschreibungen nicht als natürlich anzunehmen. Die Hinterfragung von vorgeblich natürlichen Geschlechtscharakteren kann Menschen dazu ermutigen, sich bewusst anders zu verhalten, als von dem ihnen zugeschriebenen Geschlecht erwartet wird. Dies impliziert, dass die Geschlechter nicht bloß von außen hergestellt werden, sondern auch von den betroffenen Menschen selbst. Dies kann freilich mehr oder weniger bewusst vonstattengehen.

Beauvoirs Studien demonstrieren also, dass die Gesellschaft von den jeweiligen Geschlechtern ein bestimmtes Handeln erwartet. Dies bedeutet somit auch, dass die Gesellschaft jedem Geschlecht ein bestimmtes Handeln zuweist. Umgekehrt kann dies jedoch auch bedeuten, dass ein bestimmtes Handeln jeweils auf ein bestimmtes Geschlecht verweist. Anders gesagt, kann das Handeln somit das Geschlecht überhaupt erst kenntlich machen.

2.2.2. Garfinkel: Herstellung von Geschlecht durch Alltagshandeln

Wie machen Menschen also ihr Geschlecht erkenntlich, und wonach entscheiden sie, welchem Geschlecht sie ihr Gegenüber zuordnen? Hier erweist sich ein Phänomen als besonders bemerkenswert. Die Konstruiertheit von Geschlecht zeigt sich nämlich insbesondere, wenn Menschen nicht eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden können oder Erwartungen gebrochen werden.

Für die Forschung sind deswegen Transsexuelle insbesondere interessant, da sie ihr Geschlecht und ihre Außenwirkung auf andere besonders bewusst gestalten. Ihr Handeln, ihr Erleben und die Art, wie sie wahrgenommen werden, sind entsprechend aufschlussreich für die Erforschung der Konstruktion von Geschlecht.

Wegweisend dafür war der amerikanische Soziologe Harold Garfinkel. Er ist der Begründer der Ethnomethodologie. Diese Wissenschaft beschäftigt sich mit der Erklärung von alltagsweltlicher Normalität (vgl. Villa 2011: 93; Garfinkel 1973).

Im Zusammenhang mit Transsexuellen hinterfragte Garfinkel Alltagswissen bezüglich Zweigeschlechtlichkeit (Gildemeister 2004: 134). Üblicherweise ist das Wissen um das Geschlecht von Personen nicht bewusst und nur implizit wirksam und wird nur in Krisensituationen explizit, wie Degele (2008: 80) auseinandersetzt. Im Zuge seiner ethnomethodologischen Studien entwickelte Garfinkel sogenannte Krisenexperimente, in denen er und seine Mitarbeiter_innen sich in Routinesituationen bewusst entgegen den üblichen Erwartungen verhielten, was zum Zusammenbruch der Kommunikation führte. Damit machten sie Alltagswissen und Regeln sichtbar, die sonst unbewusst wirken (Villa 2011: 94). Ebenso können Transsexuelle als Krisenexperiment wirken, indem sie die alltägliche Konstruktion der Geschlechterdifferenz sichtbar machen, wie Lindemann (1993: 48) bemerkt: „Das Phänomen Transsexualität ist ein ohne Zutun der SoziologInnen gleichsam ‚natürlich‘ ablaufendes Krisenexperiment“ (vgl. Villa 2011: 94f.).

Die Ethnomethodologie betrachtet dementsprechend „die alltäglichen Praktiken der ‚Herstellung‘ von Zweigeschlechtlichkeit“ (Knapp 1995: 171; vgl. Villa 2011: 92f.). Geschlechtsbinarität beschrieb Garfinkel (1967: 122) als „a matter of objective, institutionalized facts, i.e. moral facts“ (vgl. Gildemeister 2007: 63). Der Verweis auf Institutionen und auf Moral zeigen, dass die Vorstellung von Zweigeschlechtlichkeit weniger von (biologischen) Körpern als von der Gesellschaft herrührt.

Besonders interessierte Garfinkel als Sozialwissenschaftler demnach, „wie Menschen ihr Geschlecht jenseits biologischer Merkmale im Alltag herstellen“ (Villa 2011: 94). Dies ist auch der Grund, weshalb sich geschlechtskonstruktivistische Forschungen gerne mit Transsexuellen beschäftigen, wie Villa (2011: 95) erklärt:

Denn sie [d.h. Transsexuelle] machen deutlich, dass es erstens durchaus möglich ist, die im Alltag übliche Verknüpfung zwischen bestimmten Körpermerkmalen wie Genitalien und einer bestimmten Geschlechtsidentität nicht (oder anders) zu leben und zweitens, dass es weniger als gemeinhin angenommen darum geht, den richtigen Körper zu haben, als sich vielmehr ‚richtig‘ zu verhalten.

Dieses ‚richtige‘ Verhalten beobachtete Garfinkel (1967) in seiner berühmten „Agnes-Studie“ über eine Transsexuelle („Passing and the managed achievement of sex status in an ‚intersexed person“). Darin zeigt sich, wie wichtig alltägliches Verhalten ist, um als

das ‚richtige‘ Geschlecht durchzugehen (vgl. Degele 2008: 80). Darauf bezieht sich auch der Begriff „passing“ im Titel der Studie.

Als Beispiele für geschlechtsspezifisches Verhalten in Garfinkels Studie nennt Villa (2011: 95) Gesten, Mimik, Kleidung, Berufswahl und Paarbeziehungen. Zum erwarteten Verhalten einer Frau gehören etwa kleinere Schritte, das Tragen von Kleidern und langen Haaren, sich die Tür aufhalten lassen oder Zurückhaltung in Gesprächen (Garfinkel 1967: 118f., 137f.; vgl. Degele 2008: 80). Diese Aufzählungen demonstrieren, dass und wie Geschlecht durch alltägliche Handlungen hergestellt wird. Zudem führen sie vor, dass die eine oder andere Handlung hier und da keineswegs ausreicht, um Geschlecht herzustellen. Tatsächlich zeigt sich hier Geschlecht als „soziale Konstruktion . . . , die einer andauernden Darstellungsarbeit bedarf“, wie Villa (2011: 95) darlegt.

Garfinkels Beobachtungen zeigen somit, wie „doing gender“ funktioniert: Geschlecht wird durch soziale Prozesse hervorgebracht und reproduziert (Gildemeister 2004: 132). Das Konzept von „doing gender“ entwickelten Candace West und Don H. Zimmerman (2002 [1987]) unter dem Einfluss von ethnomethodologischen Studien, wonach „Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortlaufender Herstellungsprozess aufzufassen sind, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird“ (Gildemeister 2004: 132). Mit diesem Konzept werde ich mich später näher auseinandersetzen.

2.2.3. Kessler und McKenna: Interaktion auf Basis von Alltagstheorien von Zweigeschlechtlichkeit

An Garfinkels Studie knüpfen schon davor Suzanne Kessler und Wendy McKenna an. Auch sie sind der geschlechtskonstruktivistischen Ethnomethodologie zuzuordnen (Villa 2011: 93ff.). Wie auch zuvor Garfinkel widmeten sie sich in ihrer Studie „Gender. An ethnomethodological approach“ (1978) der Herstellung von Geschlecht u.a. bei Transsexuellen. Auch sie beschäftigten sich mit der sozialen Konstruktion von Geschlecht und mit Zweigeschlechtlichkeit. Zusätzlich setzen sie sich mit dem alltäglichen Phallozentrismus kritisch auseinander.

Wie Gildemeister (2004: 135) zusammenfasst, beruht das Wissen um Zweigeschlechtlichkeit laut Garfinkels Beobachtungen nicht auf Physiologie, Hormonen und/oder Chromosomen, sondern auf Darstellungsleistungen und Interpretationen dieser Darstellungen. Ähnlich setzen sich Kessler und McKenna mit den „Darstellungs-, Wahrnehmungs- und Geschlechtsattributionsprozessen im ‚doing gender‘“ auseinander (ebd). Geschlechtlichkeit wird permanent in der Interaktion dargestellt, etwa durch

leibliche Erscheinung, Gestalt und Bewegung, Gestik und Mienenspiel, Kleidung, Frisur, Schmuck, Stimme und Schrift (Gildemeister 2007: 66).

Allerdings gehen Kessler und McKenna auch über Garfinkel hinaus, wie Regina Gildemeister und Angelika Wetterer (1992: 235) herausarbeiten. Denn Kessler und McKenna betonen stärker als Garfinkel die Eigendynamik des Interaktionsprozesses und die Arbeit der Rezipient_innen. Während in Garfinkels Studie die Hauptlast der „Gender-Arbeit“ auf der Transsexuellen „Agnes“ ruht, sehen Kessler und McKenna die Akteurin bzw. den Akteur hauptsächlich am Anfang für die „initiale Kategorisierung“ gefragt. Daraufhin liegt es an den Rezipient_innen, die einmal getroffene Kategorisierung aufrechtzuerhalten.

Bemerkenswert ist hierbei, dass diese einmal getroffene Kategorisierung durch die Rezipient_innen selbst dann beibehalten wird, wenn es (scheinbar) Widersprüche gibt (Gildemeister und Wetterer 1992: 235): „tagtäglich Ausnahmen, Ungereimtheiten und Brüche“ (Gildemeister 2007: 64). Eine Transsexuelle begründet dies mit folgendem Argument: „Gender is an anchor, and once people decide what you are, they interpret everything you do in the light of that“ (Kessler and McKenna 1978: 6; vgl. Gildemeister 2007: 64). Hier werden zwei bemerkenswerte Beobachtungen ausgesprochen: Dementsprechend wird alles, was eine Person macht, als eine geschlechtlich konnotierte Handlung verstanden. Umgekehrt ist es egal, was die Person macht; sobald sie einem Geschlecht zugeordnet wurde, scheinen alle ihre Handlungen ihrem zugeordneten Geschlecht zu entsprechen.

Um diese scheinbar kuriosen Vorgänge besser zu verstehen, gilt es sich mit der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit in unserer Kultur auseinanderzusetzen. Diese unbewussten Vorannahmen haben Kessler und McKenna (1978: 113f.; übers. in Villa 2011: 95f.) folgendermaßen zusammengefasst:

1. Es gibt nur zwei Geschlechter (weiblich und männlich).
2. Das Geschlecht ist invariabel [...]
3. Genitalien sind die essentiellen Indizien des Geschlechts [...]
4. Jedwede Ausnahme bezüglich der zwei Geschlechter kann nicht ernsthaft sein [...]
5. Es gibt keinen Wechsel von einem Geschlecht zum anderen, außer ritualisierte Inszenierungen (Masken).
6. Jede Person muss einem Geschlecht zuzuordnen sein (es gibt keine ‚geschlechtslosen‘ Fälle).
7. Die Dichotomie männlich / weiblich ist ‚natürlich‘ [...]
8. Die Mitgliedschaft in einem der beiden Geschlechter ist ‚natürlich‘ (weiblich oder männlich zu sein, ist unabhängig von der individuellen Entscheidung).

Dieses „Wissen“ über die Zweigeschlechtlichkeit beruht auf drei „axiomatischen Basisannahmen Konstanz, Naturhaftigkeit, Dichotomie“ (Stefan Hirschauer 1994: 672; vgl. Villa 2011: 96).

Sabine Hark und Paula-Irene Villa (2015: 29) ergänzen zu diesen „Alltagstheoremen der Zweigeschlechtlichkeit“ noch die Kategorie Heterosexualität als regulierenden Faktor: „[D]ie beiden Geschlechter begehren sich natürlicherweise wechselseitig; Heterosexualität fungiert also als Regime der Regulierung von Geschlecht und Zweigeschlechtlichkeit und stellt zugleich deren Sinn dar.“ Ähnliche Überlegungen stellte Adrienne Rich in ihrem wegweisenden Aufsatz „Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz“ (1991 [1980]) an. Darin prangert sie Heterosexualität als unhinterfragte Norm an (Degele 2008: 49).

Gildemeister (2007: 61) stellt zu den Theorien von Kessler und McKenna schwerwiegende Folgen für das Individuum fest. Da die Gesellschaft auf Zweigeschlechtlichkeit beruht, „gibt es keine Identität und Individualität außerhalb der Geschlechtszugehörigkeit.“ Anders gesagt: es gibt keine Existenzmöglichkeit außerhalb der Geschlechtszugehörigkeit. Deshalb wird Menschen in Interaktionen immer zuerst ein Geschlecht zugeordnet; und da dieses laut den Theoremen unveränderlich ist, wird davon ausgegangen, dass sich eine einmalige Attribuierung nicht mehr ändern kann.

Wie aber geht diese Geschlechtsattribuierung vonstatten? Laut den zuvor genannten Theoremen sind Genitalien die essenziellen Indizien von Geschlecht. Allerdings stehen wir vor dem Problem, dass diese meist nicht sichtbar sind. Hier kommt die interaktive Herstellung von Geschlecht zum Tragen, wie Gildemeister und Wetterer (1992: 234f.) darlegen (vgl. auch Gildemeister 2007: 65f.). Andere Merkmale der Geschlechtsbestimmung, zum Beispiel Kleidung, werden als Hinweise herangezogen. Auf ihrer Basis wird angenommen, dass die dazu passenden Genitalien vorhanden sind; es handelt sich sozusagen um „kulturelle Genitalien“. Diese können physisch vorhanden sein, dies ist jedoch für die Geschlechtszuschreibung nicht zwingend notwendig.

Hier zeigt sich wieder, dass beim „doing gender“ beide Seiten aktiv beteiligt sind. Die Akteur_innen geben bewusst oder unbewusst Hinweise auf ihr Geschlecht (etwa in Form von Aussehen oder Verhalten). Die Rezipient_innen „lesen“ diese Hinweise und auf deren Basis schreiben sie ihrem Gegenüber ein Geschlecht zu. Dieses attribuierte Geschlecht erhalten sie auch in Folge aufrecht.

Aufgrund der angenommenen Geschlechterdichotomie muss dieses zugeschriebene Geschlecht männlich oder weiblich sein. Diesen Geschlechtern wird aber nicht die gleiche Bedeutung bzw. der gleiche Wert zugeschrieben. Wie bereits angedeutet,

betrachten Kessler und McKenna auch den Phallozentrismus als wesentlichen Faktor bei der Geschlechtszuschreibung. Ihre Studie führte zu dem Ergebnis, dass nur der Penis als ausschlaggebendes Merkmal für Geschlecht angesehen wird: „Penis equals male but vagina does not equal female“ (Kessler and McKenna 1978: 151). Die Geschlechterdifferenz beruht damit auf einem weiblichen Defizit, wie Gildemeister (2007: 64) feststellt.

Kessler und McKenna (1978: 159) konstatieren ein Primat der Männlichkeit: „In the social construction of gender ‘male’ is the primary construction.“ Dies zeigt sich auch in der Geschlechtszuschreibung auf Basis der (angenommenen) Genitalien: „Gender attribution is genital attribution and genital attribution is penis attribution“ (ebd.: 153).

2.2.4. Hagemann-White: Nullhypothese

Auch Carol Hagemann-White (2007: 32) beschreibt die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit und die „dichotome Optik“, mit der Körperlichkeit infolgedessen in unserer Kultur wahrgenommen und gelebt wird. Dazu kommentiert sie: „Die Zweigeschlechtlichkeit ist zuallererst eine soziale Realität.“

In Bezug auf die Theorien von Kessler und McKenna identifiziert Hagemann-White (2007: 30f.) drei relevante Faktoren der Zweigeschlechtlichkeit, nämlich Eindeutigkeit, Naturhaftigkeit und Unveränderbarkeit: „Ohne jede bewusste Überlegung wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch entweder weiblich oder männlich sein müsse, was im Umgang erkennbar zu sein hat (Eindeutigkeit); dass die Geschlechtszugehörigkeit körperlich begründet sein müsse (Naturhaftigkeit); und dass sie angeboren ist und sich nicht ändern könne (Unveränderbarkeit).“

Sie hinterfragt diese Annahmen und verweist darauf, dass nicht alle Gesellschaften diese teilen und teilen. So gebe es auch Kulturen mit drei oder mehr Geschlechtern oder solche, in denen ein Wechsel zwischen den Geschlechtern möglich sei. Kritisch stellt Hagemann-White (2007: 31) fest, es gebe bis heute „keine zufriedenstellende humanbiologische Definition der Geschlechtszugehörigkeit, die die Postulate der Alltagstheorie einlösen würde“ (vgl. genauso Hagemann-White 1988: 228; vgl. Gildemeister und Wetterer 1992: 210).

Auch die Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht kritisiert Hagemann-White (2007: 32f.) als biologistisch, da kulturelle Vorstellungen über die Geschlechtszuordnung als Natur festgeschrieben werden. Stattdessen plädiert sie für die „Null-Hypothese“: „[D]ass es keine notwendige, naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit gibt, sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von

Geschlecht“ (Hagemann-White 2007: 33; vgl. dies. 1988: 230; vgl. Villa 2011: 96). Diese kulturellen Konstruktionen würden dafür genutzt, Geschlechterpolarität und damit verbunden Statushierarchien herzustellen.

2.2.5. Rubin: Sex-Gender-System und Sameness Taboo

Das Wechselspiel zwischen biologischem und sozialem Geschlecht, also zwischen Sex und Gender, versuchte die Soziologin Gayle Rubin (1975) als erste systematisch zu beschreiben (Wolfgang Funk 2018: 87). Schon davor wurde der Begriff „Gender“ in einem Aufsatz von John Money (1955) verwendet. Die kategoriale Unterscheidung von Sex und Gender stammt ursprünglich von Robert Stoller (1968) auf dem Gebiet der Psychologie (Funk 2018: 87; vgl. Villa 2011: 76, Anm. 83).

Rubin entwickelte den Begriff Sex-Gender-System als Alternative zum Begriff „Patriarchat“ (Annemarie Jagose 2001: 197). Damit bezeichnet sie „eine Reihe von Anordnungen, in denen das biologische Rohmaterial des menschlichen biologischen Geschlechts (*sex*) und der Zeugung durch menschliche, soziale Interventionen geformt und in einer konventionellen Weise befriedigt wird, ganz egal, wie merkwürdig manche dieser Konventionen sind“ (übersetzt in Jagose 2001: 197; vgl. Rubin 1975: 165).

Mit Sex meint sie dabei u.a. Morphologie, Hormone und Anatomie; Gender bezeichnet „die kulturellen Wertungen, Deutungen, Verwendungen usw., schlicht (Über-)Formungen des *sex*“ (Villa 2011: 76). Auch die Geschichtswissenschaftlerin Joan Scott (1986: 1056; zit. in Funk 2018: 87) definiert Gender als eine Art Überformung des sexuierten Körpers: „a social category imposed on a sexed body“.

Das Sex-Gender-System erachtet Rubin als „grundlegend für die ökonomischen, sozialen und politischen Funktionen sämtlicher Gesellschaftsformationen“ und sieht die Gründe für die Unterdrückung von Frauen in „tiefgreifenden, historisch gewachsenen Strukturen des menschlichen Zusammenlebens“ (Kira Kosnick 2010: 232). Dies erinnert an die historischen und gesellschaftskritischen Beobachtungen von Simone de Beauvoir.

Zur Unterdrückung der Frauen trägt auch ein Phänomen bei, das Rubin als Sameness Taboo bezeichnet. Degele (2008: 14) fasst dies pointiert zusammen: „Männer und Frauen können tun, was sie wollen, solange es nur unterscheidbar ist und damit in Hierarchien überführt werden kann.“ Als Beispiele für „symbolische Markierungen von Grenzen“ nennt Degele Kleiderordnungen, räumliche Separierungen und die Aufteilung in ‚männliche‘ und ‚weibliche‘ Arbeit. Dies bedeutet, dass das Sameness Taboo Gender erst hervorbringt, da Frauen und Männer keinesfalls gleich erscheinen dürfen und sich deswegen unterschiedlich verhalten müssen.

Im Zusammenhang mit Begehren sieht Rubin ebenfalls Hierarchien und kritisiert obligatorische Sexualität (vgl. Kosnick 2010: 233). Auch beschäftigt sich Rubin (2003: 40f.) mit verschiedenen Arten von sexueller Unterdrückung, wie traditionelle religiöse Tabus, medizinische und psychiatrische Pathologisierung und sexualfeindliche Tendenzen in der Populärkultur. Sie vergleicht diese „sexuellen Wertordnungen“ mit ideologischen Systemen wie Rassismus, Ethnozentrismus und Chauvinismus, da sie „rationale Rechtfertigungen für das Wohlergehen der sexuell Privilegierten“ anbieten.

Eine weitere Definition von Rubin zeigt noch andere Aspekte des Sex-Gender-Systems. Sie sieht es als eine „Ansammlung von Übereinkünften, mittels deren die Gesellschaft biologische Sexualität in Produkte menschlichen Handelns transformiert“ (Rubin 2003: 74).

Wie Funk (2018: 87) feststellt, stellt diese Art von Gender-Begriff eine ontologische Rangordnung dar: „Gender stellt in jedem Fall eine sekundäre Kategorie dar, die eine vorgegebene biologische Realität interpretiert, symbolisch sichtbar macht und in soziale Konventionen und Modelle verwandelt.“ Er bemerkt weiters, dass erst Judith Butler dieses Primat des biologischen Geschlechts hinterfragt: „In der Aufhebung dieses Primats liegt also die erste wegweisende Erkenntnis Butlers.“

Während also durch den Begriff Gender der sozialen Strukturiertheit von Geschlecht Rechnung getragen wird, bleibt der Rückbezug auf die Natur in Form von Sex erhalten. Damit scheint die Unterscheidung in Sex (biologisches Geschlecht) und Gender (soziales Geschlecht) die Menschen nur auf den ersten Blick vom Zwang der „Biologie als Schicksal“ zu befreien.

Während Kritiker_innen wie Villa (2011: 77) die „bahnbrechenden Einsichten und notwendigen Erweiterungen im Nachdenken und Forschen über das Geschlecht“ anerkennen, welche diese Unterscheidung anregte und möglich machte, sehen sie doch die „latent biologische Argumentation“ dahinter mit kritischem Blick. Denn immer noch werden bestimmte Eigenschaften als naturhaft bestimmten Geschlechtern zugeschrieben, und immer noch wird ein eindeutiges, natürliches Geschlecht angenommen (ebd.). Aber die Unterscheidung von Sex und Gender „verschiebt lediglich den Rekurs auf die Natur, weil sie auf den universellen Status eines Rohmaterials beharrt“ (ebd.: 78).

In Folge wird sich zeigen, wie die soziologischen Studien von Candace West, Don H. Zimmerman und Sarah Fenstermaker sowie die gendertheoretischen Überlegungen von Judith Butler auf unterschiedliche Art und in Form von unterschiedlichen Zugängen dieses Problem zu lösen suchen. Beide Theorien entwickeln auch unterschiedliche Ansätze von Doing Gender.

Für Letzteres finden sich auch Ansätze bei Rubin. Wie andere vor ihr, beschreibt Rubin – hier im Rahmen des Sex-Gender-Systems – das Geschlecht als soziale Konstruktion, wenn sie deklariert, dass „die Gesellschaft biologische Sexualität in Produkte menschlichen Handelns transformiert“ (s.o.). Ihr Verweis auf die Bedeutung des Handelns ist hier bemerkenswert, da dieses auch für das Konzept des „Doing Gender“ von großer Bedeutung ist. Was es mit diesem Konzept genauer auf sich hat, will ich in Folge näher betrachten.

2.2.6. West und Zimmerman: Doing Gender

Wie bereits angesprochen, wurde das Konzept von „Doing gender“ erstmals von Candace West und Don H. Zimmerman in ihrem gleichnamigen Aufsatz von 1987 vorgestellt.¹ Ihre Theorien sind der interaktionstheoretischen Soziologie (Gildemeister 2004: 132) bzw. der interaktionistischen Geschlechterforschung (Degele 2008: 81) zuzuordnen.

Ihr Konzept von Doing Gender macht anschaulich, wie Geschlecht nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch in alltäglicher Praxis hergestellt wird (Frey Steffen 2006: 23). Sie demonstrieren, wie Gender sowohl ein Mikro- als auch ein Makrophänomen ist: „„doing gender“ involves both the interpersonal and the institutional“ (Fenstermaker and West 2002: xv).

Inspiziert u.a. von den Studien von Garfinkel (1973 [1967]) und Kessler und McKenna (1978) beschäftigen sich Candace West, Don H. Zimmerman und Sarah Fenstermaker damit, wie Geschlecht durch Alltagshandeln hergestellt wird und entwickeln dabei ihr Konzept von Doing Gender. Im Zusammenhang damit setzen sie sich auch mit den Begriffen Sex und Gender auseinander und erweitern dabei das Sex-Gender-System.

2.2.6.1. Sex, Sex category und Gender

West und Zimmerman wollen dem „heimlichen Biologismus“ (Gildemeister 2004: 133) dieser Unterscheidung entgehen. Deshalb fügen sie einen weiteren Begriff hinzu, nämlich „Sex category“. Somit umfasst ihr theoretisches System drei Glieder: Sex, Sex category und Gender (West and Zimmerman 2002: 4f.).

Mit Sex bezeichnen sie die biologischen Kriterien, nach denen Menschen (vor oder bei der Geburt) als weiblich oder männlich klassifiziert werden. Sie merken an, dass diese

¹ West und Zimmerman verfassten den Artikel bereits 1977, aber er wurde jahrelang wiederholt abgelehnt, bis er 1987 von der feministischen Soziologin Judith Lorber in der Zeitschrift „Gender & Society“ veröffentlicht wurde (Fenstermaker & West 2002: xiii f.).

Kriterien, nämlich Genitalien und Chromosomen, nicht unbedingt übereinstimmen. Damit deuten sie an, dass diese scheinbar objektiven Kriterien der Klassifikation keineswegs so eindeutig und unproblematisch sind.

Diese biologischen Kriterien sind zwar auch die Grundlage für die Zuteilung zu einer Sex category; jedoch erfolgt die Zuordnung im Alltag durch die sozial geforderte Darstellung („display“) der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kategorie („socially required identificatory displays“).

Dabei distanzieren sie sich von der Bedeutung des Begriffs „display“, wie er in der Terminologie des Soziologen Erving Goffman (1976) verwendet wird. Dieser prägte die Begriffe von „Gender Role“ und „Gender Display“. West und Zimmerman (2002: 4) kritisieren Goffmans Auffassungen: „However, we contend that the notion of gender as a role obscures the work that is involved in producing gender in everyday activities, while the notion of gender as a display relegates it to the periphery of interaction.“ Stattdessen betonen sie die Bedeutung und den Aufwand der ständigen, alles durchdringenden Herstellung von Gender in alltäglicher Interaktion.

Neben Sex und Sex category definieren sie schließlich die Kategorie Gender. Diese beschreibt das Verhalten in bestimmten Situationen passend zu den normativen Vorstellungen von der entsprechenden Sex category.

Die drei Dimensionen sind laut West und Zimmerman voneinander unabhängig. Sie beschreiben aber auch die komplexen Verbindungen zwischen diesen Begriffen. Die Sex category stellt zwar das vermutliche biologische Geschlecht (Sex) dar und wirkt im Alltag oft wie ein Stellvertreter („proxy“) davon. Die Übereinstimmung von Sex und Sex category und ihre Ableitbarkeit werden als selbstverständlich angenommen: „[W]e take it for granted that sex and sex category are congruent – that knowing the latter, we can deduce the rest“ (ebd.: 9). Trotzdem müssen Sex und Sex category nicht übereinstimmen. Auch zwischen der Sex category und Gender finden sich wechselseitige Beziehungen. Gender-Verhalten entspringt einerseits der Sex category und unterstützt andererseits zugleich den Anspruch auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sex category (ebd.: 4). Die Zuordnung zur Sex category erfolgt einem Wenn-Dann-Prinzip in alltäglicher Interaktion. Dieser sogenannte If-Can-Test wurde von Harvey Sacks (1972: 332-335) entwickelt. Wenn Menschen als Mitglieder einer relevanten Kategorie gesehen werden können, dann werden sie auch entsprechend kategorisiert, außer wenn es offensichtliche Widersprüche gibt (West and Zimmerman 2002: 9).

Hervorzuheben ist die postulierte analytische Unabhängigkeit von Sex, Sex category und Gender. Dies ist wichtig, da sonst alle anderen Begriffe letztendlich wieder vom

biologischen Geschlecht abhängig wären. Gildemeister (2004: 133) bemerkt darüber hinaus:

Die wechselseitige reflexive Beziehung zwischen diesen Dimensionen eröffnet gleichzeitig aber einen Weg, Natur *als kulturell gedeutete* in die soziale Konstruktion von Geschlecht hineinzuholen. Sie bewahrt vor dem Missverständnis, Geschlecht sei etwas, was ein Individuum „hat“ und das im alltäglichen Handeln nur seinen Ausdruck findet. (Hervorhebung im Original)

Hier finden sich zwei bemerkenswerte Beobachtungen. Zum einen sieht sie in diesem System die Möglichkeit, Natur als kulturell gedeutet zu verstehen; sie ist also nicht mehr „reine Natur“. Zum anderen betont Gildemeister, dass das Alltagshandeln nicht schlicht ein fixes biologisches Geschlecht ausdrückt. Vielmehr entsteht dieses Geschlecht erst durch Handeln und im Umgang mit anderen Menschen.

2.2.6.2. Herstellung von Gender und von Unterschieden durch Interaktion

Geschlecht ist also nicht einfach etwas, das man ist, sondern etwas, das man in der Interaktion herstellt. So fassen dies Sarah Fenstermaker, Candace West und Don H. Zimmerman (2002: 29) in einem späteren Artikel kurz zusammen: „[W]e argue that one’s gender is not simply something one “is,” but rather that it is something one does in interaction with others.”

„[W]ie Geschlecht durch routinemäßige Interaktion konstituiert wird“: So fasst die australische Soziologin, Geschlechter- und Männerforscherin Raewyn Connell (2013: 107) dementsprechend auch den Kern der Studien von West und Zimmerman zusammen. Wie auch Gildemeister (s.o.) bemerkt Connell, dass nicht das Geschlecht ein bestimmtes Verhalten hervorbringt. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall: „Das Verhalten ... ist nicht ein Produkt von Geschlecht, es ist Geschlecht selbst“ (ebd.).

Anders gesagt: ohne Verhalten in der Interaktion gäbe es auch kein Geschlecht. Somit ist das scheinbar natürliche Geschlecht tatsächlich sozial hergestellt, wie West und Zimmerman (2002: 6) darlegen:

We argue that gender is not a set of traits, nor a variable, nor a role, but the product of social doings of some sort. ... We claim that gender itself is constituted through interaction. ... Our object here is to explore how gender might be exhibited or portrayed through interaction, and thus be seen as “natural,” while it is being produced as a socially arranged achievement.

In Rückbezug auf Garfinkel (1967: 118) konstatieren West und Zimmerman (2002: 13), dass Geschlecht im Hintergrund stattfindet, aber omnirelevant ist. Daraus folgern sie, dass

Menschen in jeder Aktivität für ihre Darstellung („performance“) dieser Aktivität als Frau oder Mann verantwortlich gemacht werden können („held accountable“ bzw. „at the risk of gender assessment“). Folglich kann jede Aktivität als weiblich oder männlich beurteilt werden.

Da die Gesellschaft durch scheinbar essenzielle Unterschiede zwischen den Geschlechtern geteilt ist und die Zuordnung zu einer Sex category sowohl relevant als auch erzwungen ist („relevant and enforced“), schließen sie, dass Doing Gender unvermeidlich ist: „[C]an we ever *not* do gender? ... [D]oing gender is unavoidable“ (Hervorhebung im Original).

Doing Gender läuft darauf hinaus, Unterschiede herzustellen. Diese sind aber nicht natürlich, wie West und Zimmerman (ebd.) betonen: „Doing gender means creating difference between girls and boys and women and men, differences that are not natural, essential, or biological.“ Diese konstruierten Unterschiede werden wiederum genutzt, um die Essenzialität von Gender zu verstärken bzw. zu bekräftigen („to reinforce the „essentialness“ of gender), dieses also naturhaft erscheinen zu lassen.

Unter Rückbezug auf die Studien von Erving Goffman (1977) geben West und Zimmerman (2002: 13f.) einige Beispiele für diese institutionalisierten Vorgänge. Öffentliche Toiletten werden nach Geschlechtern getrennt, obwohl sie für mehr oder weniger die gleichen biologischen Vorgänge benutzt werden und diese Trennung in Privathaushalten nicht für notwendig erachtet wird (Goffman 1977: 315f.). Ähnliche Trennungen finden sich im institutionalisierten Sport. Auch zwischen heterosexuellen Partner_innen finden sich Unterschiede hinsichtlich Größe, Stärke und Alter, obwohl diese Faktoren in der Gesamtbevölkerung zwischen Frauen und Männern normal verteilt sind (schließlich sind nicht alle Männer größer, stärker und älter als alle Frauen).

Zusammenfassend stellt Goffman (1977: 324) fest: “[T]hese scenes do not so much allow for the expression of natural difference as for the production of that difference itself.” Der scheinbar natürliche Unterschied findet also nicht seinen Ausdruck in diesen Vorgängen. Tatsächlich wird er erst durch diese Vorgänge hergestellt.

Mit der Herstellung von Unterschied in sozialer Interaktion setzen sich Fenstermaker und West (2002 [1995]) später in dem Artikel „Doing Difference“ auseinander. Hier gehen sie darauf ein, dass Gender nie alleine wirkt, sondern sich mit anderen Faktoren überschneidet (Fenstermaker und West 2002: 56). Mit dieser Fragestellung beschäftigt sich der Intersektionalismus.

Auch die amerikanische Philosophin Judith Butler beschäftigt sich damit, wie Gender hergestellt wird. Wie die folgende Darstellung zeigt, findet sie jedoch gänzlich andere Zugänge.

2.3. Gender-Performativität bei Judith Butler

2.3.1. Gender-Performativität bei Butler im Vergleich zu Doing Gender bei Fenstermaker, West und Zimmerman

Judith Butler ist bekannt für ihre Theorien von Gender als soziale Konstruktion. Diese Ansicht verbindet sie auf den ersten Blick mit den Theorien von Fenstermaker, West und Zimmerman. Letztere sind der Soziologie zuzurechnen, genauso wie Garfinkel und Goffman, auf die sie sich unter anderen beziehen. Butler kommt jedoch aus einem gänzlich anderen Feld der Wissenschaft. Sie ist Philosophin, Gendertheoretikerin, Literaturwissenschaftlerin und Kulturwissenschaftlerin. Dies bedeutet, dass ihre jeweiligen Theorien gänzlich unterschiedliche Zugänge haben.

Dies zeigt sich bei einem näheren Blick auf die Theorien über die Herstellung von Gender bei West und Zimmerman im Vergleich zu Butler. Kurz zusammengefasst sehen West und Zimmerman Geschlecht durch Interaktion im Alltagshandeln hergestellt. Dieses „Doing Gender“ ist ein ständiger und alles durchdringender Prozess. Unter dem Begriff „Gender Performativity“ hat Judith Butler ein Konzept entwickelt, das einige Ähnlichkeiten, aber auch grundlegende Unterschiede im Zugang und in der konkreten Vorstellung davon aufweist, wie Geschlecht hergestellt wird.

Rückblickend bemerken Fenstermaker und West (2002: xvii) in ihrem Vorwort zum Sammelband „Doing Gender, Doing Difference“ diese offenkundigen Ähnlichkeiten („apparent similarities“), obwohl kein Austausch („perplexing lack of dialogue“) zwischen West, Zimmerman und Fenstermaker einerseits und Butler andererseits stattgefunden hat. Molly Moloney und Sarah Fenstermaker (2002) analysieren diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Als eine Hauptgemeinsamkeit streichen sie heraus, dass beide Theorien konventionellen Unterscheidungen von Sex und Gender kritisch gegenüberstehen. Die zweite große Gemeinsamkeit, die bereits angesprochen wurde, liegt in der beiden Theorien gemeinsamen Vorstellung von Gender „as a workable concept“ (edb.: 192). Sie betrachten Gender also als etwas, das nicht fix ist, sondern durch Handeln hergestellt wird.

Die Unterschiede sind vor allem den unterschiedlichen Zugängen bzw. Hintergründen geschuldet. Moloney und Fenstermaker verorten die Theorien von Fenstermaker, West und Zimmerman in der Soziologie; genauer gesagt im symbolischen Interaktionismus, in der Ethnomethodologie und im Sozialkonstruktivismus. Butlers Denken ist hingegen vom (französischen) Poststrukturalismus und von der Psychoanalyse beeinflusst. Ihre Theorien sind unter anderem unter dem Eindruck des Poststrukturalisten Michel Foucault, des Dekonstruktivisten Jacques Derrida und der Psychoanalytiker Sigmund Freud und Jacques Lacan entstanden.

Beim Vergleich von Butlers Theorien mit denen von Fenstermaker, West und Zimmerman bemerken Moloney und Fenstermaker (2002: 194), dass beide ein „Doing Gender“ darstellen. Denn Gender ist für beide Theorien kein Attribut, sondern eine Aktivität. Es handelt sich also um keine Beifügung, sondern um etwas, das gemacht wird. Beide Theorien sind sich demnach darüber einig, dass Geschlecht hergestellt wird; im theoretischen Hintergrund des Wie unterschieden sie sich jedoch. Bei West, Zimmerman und Fenstermaker wird Gender durch Interaktion hergestellt („*interactionally produced*“; Hervorhebung im Original). Laut Butler hingegen ist Gender diskursiv konstituiert („*discursively constituted*“), es wird also durch Diskurs „performed“ („*performed through discourse*“).

2.3.2. Gender als performativer Akt

Laut Butlers Theorien wird Gender also performativ hergestellt. Moloney und Fenstermaker (ebd.: 193) beziehen sich dabei auf Butlers (1991: 49) Aussage, dass Gender „weder ein Substantiv noch eine Sammlung freischwebender Attribute“ ist, da es „performativ hervorgebracht und erzwungen“ ist. Butler erklärt die Performativität von Gender folgendermaßen:

[D]ie Geschlechtsidentität [d.h. Gender] ... selbst konstituiert die Identität, die sie angeblich ist. In diesem Sinne ist die Geschlechtsidentität ein Tun, wenn auch nicht das Tun eines Subjekts, von dem sich sagen ließe, dass es der Tat vorangeht.

Wenn auch auf einem gänzlich anderen theoretischen Nährboden, so finden sich also doch Ähnlichkeiten zur Darstellung von der Herstellung des Geschlechts bei West und Zimmerman. Denn auch hier wird Geschlecht erst durch das Handeln hergestellt.

Neu sind bei Butler allerdings die theoretischen Hintergründe linguistischer und philosophischer Art. Dies zeigt sich einerseits im grammatischen Vokabular, da sie von

Substantiven und Attributen spricht. Andererseits beruht ihr Konzept von „Performativität“ u.a. auf sprachphilosophischen bzw. linguistischen Theorien.

Den Begriff der Performativität entlehnt Butler nämlich der Sprechakttheorie. Diese wurde vom britischen Sprachphilosophen John Langshaw Austin 1955 im Rahmen seiner Vorlesungen entwickelt. Der Titel seines posthum erschienenen Werks „How to do things with words“ (1962) deutet bereits auf den Kern seiner Überlegungen. Austin zeigte nämlich, dass sprachliche Äußerungen zugleich auch Handlungen sind (vgl. Lars Distelhorst 2009: 11). Darauf verweist der Begriff Performativität.

J.L. Austin unterscheidet dabei zwischen drei Arten von Sprachhandlungen: Lokution, Illokution und Perlokution (Jenny Thomas 1995: 49ff.).² Mit *Lokution* bezeichnet er die tatsächlich geäußerten Worte. *Illokution* bezieht sich auf die Intention, die hinter den Wörtern steckt. *Perlokution* bezeichnet schließlich den Effekt der Illokution auf die Zuhörer_innen.

Thomas (ebd.) gibt folgendes Beispiel: „Es ist heiß hier!“ ist eine Lokution. Als Illokution gemeint sein könnte damit: „Ich brauche frische Luft!“. Der perlokutionäre Effekt wäre, dass jemand das Fenster öffnet. Je nach Kontext könnte aber auch ein anderer illokutionärer Akt hinter der Lokution stecken.

Heutzutage wird der Ausdruck „Sprechakt“ meist mit der gleichen Bedeutung wie „illokutionärer Akt“ verwendet (vgl. ebd.). Damit bezeichnet man „das Vollziehen einer Handlung mit Hilfe einer sprachlichen Äußerung“ (Arnim Regenbogen und Uwe Meyer 2005, s.v. „illokutionärer Akt“).

Offensichtlich wird dieser Effekt in rituellen Handlungen. Thomas (1995: 37) nennt als Beispiele das Aussprechen von Verurteilungen, den Akt des Taufens, den Sündenerlass durch einen Priester oder Schiffstaufen. Diese sind hochgradig kulturell bedingt und müssen von der richtigen Person in der richtigen Situation ausgesprochen werden. Es sind dies performative Sprechhandlungen, da mit dem Aussprechen der Worte auch die Handlung vollzogen wird. So erhält etwa ein Kind bei einer Taufe seinen ab diesem Zeitpunkt gültigen Namen. Damit wird durch das Aussprechen der Worte Wirklichkeit geschaffen.

Der Titel von Butlers Vortrag „Wenn die Geste zum Ereignis wird“ (2019) verweist auf diesen performativen Aspekt von Sprache. Butler (2019: 18f.) bezieht sich explizit auf Austin als Begründer der Sprechakttheorie. Für ihn waren bestimmte Sätze „Performative“ und er verwendete „*performative*“ als Adjektiv, um die hervorbringende und wirkkräftige Dimension spezifischer Sprechakte herauszustellen“ (Hervorhebung im

² Zum Einfluss der Sprechakttheorie auf Butler vgl. u.a. Villa 2003: 26f. und Butler 1998: 11f.

Original). Als weitere Beispiele solcher Sprechakte nennt er laut Butler (2019: 20) „Richter*innen, die Menschen zu Gefängnisstrafen verurteilen und ... Paare, die sich Eheversprechen geben“. Auch Gott und Adam als sein Stellvertreter verfügen über Benennungsmacht, da sie Objekte benennen und damit hervorbringen können.

Alle diese Beispiele zeigen: „Austins Begriff eines Sprechakts, der eine Wirklichkeit schöpft oder eine Situation radikal verändert, hängt also von einigen ziemlich starken Vorannahmen über Autorität ab“ (Butler 2019: 20f.). Mit Verweis auf Austins zahlreiche Beispiele aus dem Rechtskontext bemerkt Butler (2019: 30), „inwiefern Sprechakte auf autorisierten und autorisierenden Formen verkörperter Handlungsmacht beruhen.“ Mit den Autoritäten, der Macht und den Normen, die Performativität bedingen, setzt sich Butler in ihren Theorien dementsprechend kritisch auseinander.

In Anlehnung an Austins Sprechakttheorie definiert Butler (1993b: 123f.) Performativität folgendermaßen: „Eine performative Handlung ist eine solche, die das, was sie benennt, hervorruft oder in Szene setzt und so die konstitutive oder produktive Macht der Rede unterstreicht.“ Villa (2011: 154) kommentiert dazu:

Sprache, Sprechen, Diskurse werden als produktive Handlungen bzw. Strukturen begriffen und nicht (mehr) als Abbild, Repräsentation oder subjektiver Ausdruck eines Individuums. Hier ‚tut‘ Sprache etwas, nämlich das hervorzubringen, was bezeichnet wird.

Sprache wird hier also nicht als Abbild einer unabhängig davon existierenden Realität gesehen. Tatsächlich stellt Sprache diese „Realität“ erst her, indem sie diese bezeichnet. Butlers Aussage zeigt aber nicht nur, dass mittels performativer Handlungen Tatsachen geschaffen (bzw. hervorgerufen) werden können. Butler macht auch explizit, dass dieser Effekt zugleich die „konstitutive oder produktive Macht der Rede“ sichtbar macht (siehe oben). Dies ist insofern von Bedeutung, da es Butler in ihren Untersuchungen auch darum geht, eben diese im Hintergrund wirkende Macht, die Wirklichkeiten erst herstellt, sichtbar zu machen. Nur wenn die Existenz dieser produktiven Macht überhaupt bewusst ist, kann ihr Einfluss hinterfragt und infolge subvertiert werden. Butler zeigt mit ihren Studien, dass diese Macht immer und überall wirkmächtig ist.

Damit verbunden fasst sie zugleich den Begriff der Performativität viel weiter. In Rückbezug auf Austins Sprechakttheorie beschäftigt sich Butler nämlich mit der Frage, wie Aussagen (im weitesten Sinne) und Handlungen miteinander verbunden sind und Wirklichkeiten erschaffen. Sogar für die Konstituierung des Subjekts ist Performativität notwendig, so Butler (2003: 160): „In diesem Sinne ist Geschlechtsidentität nicht eine Performanz, die zu vollziehen sich ein vorherbestehendes Subjekt erwählt, sondern sie ist

performativ in dem Sinne, dass sie das Subjekt, das sie zu verwirklichen scheint, als ihren eigenen Effekt erst konstituiert.“ Insbesondere analysiert sie auch, wie Wirklichkeiten in Bezug auf die Geschlechter erschaffen werden.

Robert Gugutzer (2015: 89) erklärt in seiner Studie „Soziologie des Körpers“ die Bedeutung der Sprechakttheorie für Butler und den Zusammenhang mit der Herstellung von Geschlecht folgendermaßen:

Im Anschluss an die Sprechakttheorie ... versteht Butler solche Sprechakte als performativ, die das, was sie benennen, allererst hervorbringen. Sprache meint hier ein Tun, durch das ein Phänomen nicht lediglich bezeichnet, sondern im Aussprechen erzeugt wird. Ein *performativer Sprechakt* bildet die Wirklichkeit nicht ab, sondern stellt Wirklichkeit her. In dem Sinne ist der Satz des Arztes unmittelbar nach der Geburt „Es ist ein Mädchen“ nicht die Beschreibung einer körperlichen Tatsache, sondern die Hervorbringung von Geschlechterrealität. Mit dieser Aussage wird aus einem materialen Körper genau ein geschlechtlich identifizierter Körper und damit eine soziale Tatsache geschaffen. (Hervorhebung im Original)

Wie bereits besprochen, repräsentiert ein performativer Sprechakt nicht die Wirklichkeit, sondern konstituiert diese erst. Die Benennung des Geschlechts nach der Geburt ist hierfür ein radikales Beispiel. Denn vor der Aussage des Arztes hat das Kind noch kein Geschlecht; erst durch seine Klassifizierung wird dieses Geschlecht hervorgebracht, mitsamt allen sozialen Implikationen („soziale Tatsache“) für das jeweilige Geschlecht. Butler dreht somit die Kausalkette um: Nicht weil das Kind ein Mädchen ist, beschreibt der Arzt es als solches. Sondern weil der Arzt das Kind als Mädchen benennt, wird es zum Mädchen. Hier denkt Butler das Prinzip der performativen Sprechakte konsequent weiter. Außerdem denkt sie Beauvoir (1992: 334) radikal weiter, die schrieb: „Man wird nicht als Frau geboren, man wird es.“ Denn während Beauvoir darstellt, wie das soziale Geschlecht kein natürliches ist, sondern durch die Gesellschaft hergestellt wird, argumentiert Butler, dass auch das biologische Geschlecht hergestellt wird, und zwar durch Performativität.

Während obiges Beispiel mit dem Arzt eine einmalige, fortdauernd wirkende Handlung beschreibt, betont Butler (1997: 29) die große Bedeutung von Wiederholung: „Damit aber endet das „Zum-Mädchen-Machen“ des Mädchens noch nicht, sondern jene begründende Anrufung wird von den verschiedensten Autoritäten und über diverse Zeitabschnitte hinweg immer aufs neue wiederholt, um die naturalisierte Wirkung zu verstärken oder anzufechten.“

2.3.3. Diskursive Performativität

Performativität steht für Butler also in engem Zusammenhang mit Wiederholung. Hier bezieht sie sich auf den französischen Philosophen Jacques Derrida, wie Distelhorst (2009: 44ff.; vgl. Jacques Derrida 1988: 310) darstellt. Derrida postulierte, für das Gelingen einer performativen Äußerung müsse sie eine andere, dafür geeignete Äußerung wiederholen. Damit mache sie sich zu einem Zitat der anderen Äußerung. Dies bezeichnet Derrida als Iterabilität.

Butler nimmt diesen Gedanken auf und verbindet ihn mit dem Begriff der Norm. Die gelungene Zitation einer gesellschaftlich durchgesetzten Norm versteht sie als Voraussetzung einer performativen Äußerung. Dies führt zu einem Kreislauf, da die performative Äußerung ihre Macht aus der Wiederholung der Zitation der Norm bezieht, die Norm zugleich durch die Zitation ihre Kraft bezieht.

Von Derrida übernimmt Butler auch die These, dass die Wiederholung immer eine Änderung mit sich bringe. Aufgrund des sich ändernden Kontextes komme es zu ständigen Verschiebungen; dies ist sowohl der Struktur der Sprache als auch historischen, kulturellen und anderen Veränderungen geschuldet. Wie Distelhorst (2009: 46) feststellt, ist Butlers Ansatz politischer als Derrida, da sie hier auch die Möglichkeit zur Veränderung von Normen sieht (vgl. Butler 1998: 210ff.).

Darüber hinaus stellt Butler (1997: 22) eine Verbindung zwischen Performativität, Wiederholung / Zitat und Diskurs her: „Zunächst einmal darf Performativität nicht als ein einzelner oder absichtsvoller „Akt“ verstanden werden, sondern als die ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt.“

Mit dem Begriff des Diskurses stellt sich Butler bewusst in die Tradition des Poststrukturalismus, insbesondere von Jacques Derrida und Michel Foucault; sie spricht von einer „poststrukturalistischen Neuformulierung der diskursiven Performativität“ (Butler 1997: 35). Um dies besser zu verstehen, lohnt ein Blick auf die Theorien des Strukturalismus, des Poststrukturalismus und der Dekonstruktion. Die folgende Darstellung folgt der pointierten Übersicht von Distelhorst (2009: 16f.).

Der Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure gilt als Gründer des Strukturalismus. Er postulierte, dass die Bedeutungen von Wörtern immer im Zusammenhang mit dem gesamten System einer Sprache stehen, da die Wörter relativ zueinander in Beziehung stehen. Es geht also um die Stellung der Wörter innerhalb der Struktur der Sprache.

Der Poststrukturalismus demonstriert die Instabilität der Grenzen von Strukturen und ihren Kontexten und macht darauf aufmerksam, dass die Bedeutungen historisch variieren können und nie endgültig definiert werden können.³

Die Dekonstruktion, begründet von Jacques Derrida, postuliert, dass die Welt immer eine Konstruktion ist. Sie wird durch Diskurse geformt und bringt so eine intersubjektive Realität hervor. Die Dekonstruktion fragt nach den Grundlagen von heutigen Interpretationsmustern der Welt, identifiziert Widersprüche und leitet eine Umstrukturierung der von ihr analysierten Begriffe ein.

Außerdem findet sich im Poststrukturalismus und in der Dekonstruktion eine Dezentrierung des Subjekts. Dieses gilt nicht länger als Urheber aller Bedeutungen, sondern ist selbst Teil der Struktur, die es hervorbringt, ohne zuvor Einfluss auf die Beschaffenheit der Struktur Einfluss zu nehmen. Diese Vorstellung findet sich auch in Butlers (1991: 49) oben diskutierter Bemerkung, dass die Geschlechtsidentität durch Tun hergestellt wird, ohne zuvor als Subjekt überhaupt zu bestehen.

Butler gilt mit ihrem diskurs- bzw. sprachtheoretischen Ansatz als eine der Urheberinnen des Linguistic Turn in der feministischen Theorie, wie Villa (2004a: 144) darlegt. Butler folgt in ihrer Verwendung des Diskursbegriffes Michel Foucault, der Diskurs als einen „privilegierten Ort der Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ (Villa 2003: 18; vgl. Weedon 1990: 35) betrachtet. Wie Villa (2003: 20) erklärt, sind Diskurse somit „Systeme des Denkens und des Sprechens, die das, was wir von der Welt wahrnehmen, konstituieren, indem sie die Art und Weise der Wahrnehmung prägen“. Das poststrukturalistische Verständnis stellt sich somit gegen die Vorstellung von Sprache als beschreibend. Im Gegenteil wird Sprache nicht als unschuldig gesehen, da sie nicht frei von Ideologie, Geschichte und Macht ist.⁴ Statt deskriptiv sind Diskurse demzufolge produktiv, da sie etwas hervorbringen (ebd.).

Butler (1997: 56) betont jedoch, dass die Materialität des Körpers keineswegs nur ein linguistischer Effekt sei. Explizit sagt Butler (1997: 11), „dass dies nicht bedeutet, der Körper werde vollkommen oder erschöpfend linguistisch konstituiert“. Sie weist aber auf die Schwierigkeit, ja Unmöglichkeit hin, auf diesen materiellen Körper zu rekurren, da

³ Für einen kurzen Überblick über den Poststrukturalismus vgl. Villa 2004b: 237.

⁴ Butler meint damit nicht die Macht einzelner. Foucaults Definition von Macht macht dies anschaulicher: „Die Macht ist nicht eine Institution, ist nicht eine Struktur, ist nicht eine Mächtigkeit einiger Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt.“ (Foucault 2012: 94) Die alles durchwirkende Macht ist für Butler nicht nur repressiv, sondern auch produktiv, da Diskurs und Normen die Menschen sowohl unterdrücken als auch hervorbringen, wie Distelhorst (2009: 37) erklärt.

dieser „vollständig erfüllt ist mit abgelagerten Diskursen um das biologische Geschlecht und Sexualität“ (Butler 1997: 55).

Mit diesem philosophisch-poststrukturalistischen Zugang geht Butler über die rein sprachwissenschaftliche Bedeutung des Diskurs-Begriffes hinaus, wie Butler (1993b: 129) selbst darlegt:

„Diskurs“ ist nicht bloß gesprochene Wörter, sondern ein Begriff der Bedeutung; nicht bloß, wie es kommt, dass bestimmte Signifikanten bedeuten, was sie nun mal bedeuten, sondern wie bestimmte diskursive Formen Objekte und Subjekte in ihrer Intellegibilität ausdrücken. In diesem Sinne benutze ich das Wort „Diskurs“ nicht in seiner alltagssprachlichen Bedeutung, sondern ich beziehe mich damit auf Foucault. Ein Diskurs stellt nicht einfach vorhandene Praktiken und Beziehungen dar, sondern er tritt in ihre Ausdrucksformen ein und ist in diesem Sinne produktiv. (Hervorhebung im Original)

Erneut sehen wir, wie Butlers Verständnis folgend Wirklichkeit produktiv hergestellt wird. Villa (2003: 20) sieht denn auch die Produktivität als „Dreh- und Angelpunkt der Butlerschen Verwendung des Begriffs „Diskurs““ und erklärt weiter: „Für Butler (und Foucault) sind Diskurse insofern produktiv, als sie das, was sich überhaupt sinnvoll formulieren lässt, ermöglichen.“

2.3.4. Intelligibilität und heterosexuelle Matrix

Dass die Produkte der Diskurse sinnvoll bzw. verständlich sein sollen, damit bezieht sich Villa auf Butlers Verweis auf Intelligibilität. Mit diesem Begriff meint Butler (1991: 38), ob Menschen den „gesellschaftlich hervorgebrachten Geschlechter-Normen (*gendered norms*) kultureller Intelligibilität entsprechen“ (Hervorhebung im Original). Dies erklärt sie folgendermaßen:

„Intelligible“ Geschlechtsidentitäten sind solche, die in bestimmtem Sinne Beziehungen der Kohärenz und Kontinuität zwischen dem anatomischen Geschlecht (*sex*), der Geschlechtsidentität (*gender*), der sexuellen Praxis und dem Begehren stiften und aufrechterhalten.

Anders gesagt: Sex, Gender, sexuelle Praxis und Begehren sollten in einem bestimmten, kulturell erwarteten Zusammenhang stehen, um „verstanden“ und damit akzeptiert zu werden. Dies bedeutet, dass Menschen ein ihrem sozialen Geschlecht „entsprechendes“ biologisches Geschlecht haben sollten und entsprechend den Erwartungen von Geschlechtsbinarität und Zwangsheterosexualität begehren sollten. Distelhorst (2007: 22) fasst zusammen: „[E]s gibt also ein lineares Verhältnis von Biologie, Sozialem und Begehren.“

Wie Villa (2003: 59) feststellt, wird mit dem Begriff der Intelligibilität ein zirkulärer Zusammenhang zwischen Geschlechtsidentität, Geschlechtskörper und Sexualität hergestellt. Zugleich werden alle anderen Identitäten ausgeschlossen bzw. verworfen, die nicht den Normen kultureller Identität entsprechen (Butler 1991: 39).

Ausgeschlossen sind somit alle, bei denen „kein lineares Verhältnis zwischen sex, gender und Begehren herrscht“; dazu zählen etwa Homosexuelle, Intersexuelle, Transvestiten oder Transsexuelle (Distelhorst 2009: 28). In diesem „konstitutiven Außen“ verortet Butler (1997: 259f.) „das Unaussprechliche, das Nichtmachbare, das Nichterzählbare“. Mit „unaussprechlich“ meint Butler jedoch nicht, dass wir diese Identitäten nicht benennen können, sondern dass sie nur als Ausnahme toleriert werden, weniger Anerkennung finden und immer als Minorität gelten, wie Distelhorst (2009: 29f.) darlegt. Zugleich ist es im Rahmen des Diskurses notwendig, dass es diese Ausschlüsse gibt, denn sie sind konstitutiv. Distelhorst (2009: 28) geht näher darauf ein. Dies bedeutet, dass „der durch den Ausschluss hergestellte Status Quo zu seiner Selbstdefinition auf das Ausgeschlossene angewiesen ist“. Dieses bleibt dadurch jedoch im Status quo präsent und untergräbt dessen Stabilität. Als Beispiel nennt Distelhorst (2009: 28f.) einen heterosexuellen Mann, der zur Konstituierung seiner (Geschlechts-)Identität Weiblichkeit und Heterosexualität ausschließen muss. Denn die Geschlechtsidentität ist leichter dadurch zu definieren, was sie nicht ist.

Doch genauso wie die Norm immer wieder zitiert werden muss, muss der Ausschluss wiederholt vollzogen werden, wie Butler (1997: 260) feststellt: „Die normative Kraft der Performativität ... arbeitet nicht nur mit der ständigen Wiederholung, sondern ebenso mit dem Ausschluss.“

Das konstitutive Außen steht der „heterosexuellen Matrix“ gegenüber. Butler (1991: 38) beschreibt dieses System, das von Normen und Diskursen geschaffen wird, als eine „kulturelle Matrix“, eine „Matrix der Intelligibilität“ (39) bzw. als die „heterosexuelle Matrix“ (63). Mit dem Begriff „heterosexuelle Matrix“ meint Butler (1991: 219, Anm. 6) „das Raster der kulturellen Intelligibilität, durch das die Körper, Geschlechtsidentitäten und Begehren naturalisiert werden“. Laut eigener Aussage bezieht sie sich hier mehr auf Monique Wittigs Begriff des „heterosexuellen Vertrags“ als auf Adrienne Richs „Zwangsheterosexualität“. Der Begriff der Zwangsheterosexualität (compulsory heterosexuality) wurde bereits in Zusammenhang mit Adrienne Rich (1991) vorgestellt. Damit gemeint ist die „hegemoniale Norm, „normalerweise“ heterosexuell zu sein, und die daraus resultierende Unsichtbarkeit beziehungsweise Pathologisierung anderer

Sexualitäten“ (Villa 2003: 66). Logisch gedacht verlangt die Zwangsheterosexualität zweigeschlechtliche Identitäten, argumentiert Butler (1991: 46):

Die Institutionierung einer naturalisierten Zwangsheterosexualität erfordert und reguliert die Geschlechtsidentität als binäre Beziehung, in der sich der männliche Term vom weiblichen unterscheidet. Diese Differenzierung vollendet sich durch die Praktiken des heterosexuellen Begehrens.

Erneut stellt Butler Vorstellungen auf den Kopf. Sie argumentiert hier nämlich, dass die Zwangsheterosexualität überhaupt erst die Geschlechterbinarität begründe. Die zwei Geschlechter sind somit eine Konsequenz der heteronormativen Erwartungen. Hark (2007: 157) unterstreicht die Bedeutsamkeit dieser These:

Dass Heterosexualität in diesem logischen Sinne der Zweigeschlechtlichkeit vorausgeht, es die „heterosexuelle Matrix“ ist, die die Einheit von sex, gender, Identität, Begehren und Sexualität organisiert und aufrechterhält, ist wohl Butlers stärkstes und das die feministische Theorie am deutlichsten verstörende Argument in Gender Trouble.

Zusammengefasst bedeutet das, weil die erzwungene Heterosexualität als Norm gilt, muss es auch zwei Geschlechter geben, die sich gegenseitig begehren. Somit bringt die heterosexuelle Matrix Geschlechter hervor sowie den Geschlechtern scheinbar entsprechendes Begehren und Sexualität.⁵ Die Theorie der heterosexuellen Matrix fordert damit einen kritischen Blick auf scheinbar natürliche Ursprünge von und Zusammenhänge zwischen Sex, Gender und Begehren. Diese werden laut Butler nämlich durch Diskurse hergestellt.

2.3.5. Performatives Geschlecht

Butler (1991: 23f.) argumentiert also, dass die Geschlechter und ihre binäre Organisation nicht natürlich sind: „Werden die angeblich natürlichen Sachverhalte des Geschlechts nicht in Wirklichkeit diskursiv produziert, nämlich durch verschiedene wissenschaftliche Diskurse, die im Dienste anderer politischer und gesellschaftlicher Interessen stehen?“ Mit dem Verweis darauf, dass es sich um wissenschaftliche Diskurse handelt, deutet sie an, dass auch diese historisch und kulturell geprägt sind. Damit zeigt Butler (1991: 26), dass sowohl Gender als auch Sex konstruiert sind:

[S]o gibt es keinen Rückgriff auf den Körper, der nicht bereits durch kulturelle Bedeutungen interpretiert ist. Daher kann das Geschlecht keine vordiskursive,

⁵ Anhand verschiedener Beispiele für Queer crossings zeigt Butler (2009: 131) vielseitige Möglichkeiten von Geschlechtsidentitäten und Begehren auf, die nicht der heterosexuellen Matrix entsprechen.

anatomische Gegebenheit sein. Tatsächlich wird sich zeigen, dass das Geschlecht (*sex*) definitionsgemäß immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen ist.

Schroer (2005: 32) hebt die Bedeutsamkeit dieser These hervor:

Judith Butler löst ... diese nach einem Kompromiss zwischen Naturalismus und Konstruktivismus aussehende Unterscheidung von *sex* und *gender* durch die These auf, dass nicht nur das soziale, sondern auch das biologische Geschlecht eine Konstruktion ist. Damit ist die Vorstellung eines natürlich gegebenen Geschlechts, dem erst anschließend die verschiedenen Identitäten und Rollenmuster übergestülpt und aufgenötigt werden, desavouiert. ... Mit [ihrer] Herangehensweise steht Butler für eine Perspektive, die nicht danach fragt, *was* der Körper ist, sondern sich dafür interessiert, *wie* Geschlechterkörper hergestellt werden.

Wie bereits dargestellt wurde, findet die Butler die Antwort auf das „Wie“ in performativen Akten, die im Rahmen von Diskursen Geschlechter hervorbringen. So legt Butler (1997: 56) ihre These dar, dass Geschlechter bzw. Geschlechtskörper durch Diskurse überhaupt erst entstehen: „Der als dem Zeichen vorgängig gesetzte Körper wird immer als *vorgängig gesetzt* oder *signifiziert*.“ Dies erklärt sie mit dem Konzept der Performativität: „Der Status der Sprache ist dann vielmehr produktiv, konstitutiv, man könnte sogar sagen *performativ*, insoweit dieser signifizierende Akt den Körper abgrenzt und konturiert“ (Hervorhebung im Original).

Wie bereits angedeutet, ist Butlers Begriff von Performativität weiter gefasst als bei Austin. Butler (1991: 200) beschreibt, dass „Akte, Gesten und Inszenierungen“ performativ wirken und damit die „Realität als inneres Wesen fabriziert / erfunden (*fabricated*)“ wird. Anstatt einer inneren Wahrheit ist für Butler (1991: 61) das Geschlecht also eine „performativ inszenierte Bedeutung“. Hierin findet sie auch Potential für Veränderung:

Wir werden zeigen, dass das Geschlecht nicht länger als „innere Wahrheit“ der Anlagen und der Identität gelten kann, sondern eine performativ inszenierte Bedeutung ist (und also nicht „ist“), die eine parodistische Vervielfältigung und ein subversives Spiel der kulturell erzeugten Bedeutungen der Geschlechtsidentität (*gendered meanings*) hervorrufen kann, sobald sie von ihrer naturalisierten Innerlichkeit und Oberfläche befreit ist. ... Das heißt, es geht um den Versuch, Geschlechter-Verwirrung anzustiften.

Dass diese „Geschlechter-Verwirrung“ für Butler Programm ist, zeigte sich bereits in den obigen Darstellungen von Butlers Theorien.

Ein weiteres bekanntes Beispiel dafür, wie Butler Geschlecht dekonstruiert, findet sich in ihren Analysen der Travestie bzw. des Drag. Denn hier zeigt sich anschaulich, dass

Geschlecht performativ hergestellt wird und auf Imitation beruht. Das Besondere an Butlers (1997: 178) Argumentation ist, dass Drag ihrer Meinung nach enthüllt, dass jede Form von Geschlechtsidentität durch Imitation hergestellt wird und dass „im Kern des *heterosexuellen* Projekts und seiner Geschlechtsbinarismen „Imitation“ zu finden ist“ (Hervorhebung im Original). Drag ist also subversiv, da es „die Imitationsstruktur widerspiegelt“ und damit „den Anspruch der Heterosexualität auf Natürlichkeit und Ursprünglichkeit bestreitet“.

Denn es gibt kein authentisches, unvermitteltes Original (vgl. Villa 2003: 75). Somit offenbart Travestie laut Butler (1991: 203), „dass die ursprüngliche Identität, der die Geschlechtsidentität nachgebaut ist, selbst nur eine Imitation ohne Original ist.“ Bei Imitationen kommt es aber auch immer zu Bedeutungsveränderungen, zu einer fortwährenden Verschiebung. Somit werden auch Möglichkeiten zur Re-Signifizierung und Re-Kontextualisierung eröffnet.

Wie Butler (1997: 317) betont, ist aber nicht alle Performativität als Drag zu verstehen. Villa (2003: 75) nennt auch andere Beispiele für performative Akte, die immer schon Imitation sind: Diäten, Kleidung, Frisuren, Statussymbole, Kosmetik, Makeup, Sport, Gesten, Augenaufschläge, Musikvorlieben und Bewegungsformen: „alles das, was wir tun, weil wir es für weiblich oder männlich halten“.

Dies bedeutet freilich nicht, dass Geschlechtsidentität mit Kleidern gleichzustellen sei, die man nach Belieben umzieht. Butler (1993a: 22) selbst betont: „Geschlechterperformativität hat nicht zum Inhalt, sich für den jeweiligen Tag ein Geschlecht auszusuchen“. Jagose (2001: 113f.) verweist auf die Bedeutung von Zwang in Verbindung mit Performativität und verortet bei Butler eine betont anti-voluntaristische Position. Jagose (2001: 112) erklärt, durch die ständige Wiederholung im Rahmen der Performativität wird das Subjekt erst zu einer Einheit zusammengefügt: „In diesem Sinn ist Performativität die Vorbedingung des Subjektes überhaupt.“ Die „erzwungene Wiederholung der Normen“ ermöglicht also laut Butler (1997: 139) erst das Subjekt.

Performativität ist für Butler also keineswegs nur Theater, auch wenn sie zu ihrem Leidwesen immer wieder so reduktionistisch verstanden wurde (vgl. Jagose 111f.). Als Antwort darauf erklärt Butler (1997: 139): „Performativität ist weder freie Entfaltung noch theatralische Selbstdarstellung, und sie kann auch nicht einfach mit darstellerischer Realisierung [*performance*] gleichgesetzt werden.“ (Hervorhebung im Original) Vielmehr ist Performativität eine notwendige Grundlage für das Subjekt, wie Jagose (2001: 113f.) pointiert ausdrückt: „Die theoretische Bedeutung der Butler’schen

Performativität liegt jedoch gerade darin, dass *Geschlecht immer* – und eben nicht nur, wenn es selbstbewusst seine eigene Theatralik inszeniert – *performativ ist*.“ (Hervorhebung im Original)

3. Intersektionalität

3.1. Begriffsdefinition und alternative Begriffe

Gender ist eine alles durchdringende Kategorie. Diese allumfassende Charakteristik bedeutet zugleich, dass Gender kein allein wirkmächtiger Faktor ist, sondern mit anderen Kategorien in Beziehung tritt und damit auch neue Bedeutungen und Wirkungen schafft. Um diese „Zusammenhänge und Wechselwirkungen sozialer Differenzierungen“ zu beschreiben, wird der Begriff „Intersektionalität“ benutzt (Gabriele Winker und Nina Degele 2009: 8).

Degele (2008: 12) spricht dabei von „Faktoren, ... die gesellschaftliche Differenzen, Ungleichheiten und Hierarchien schaffen und strukturieren.“ Ähnlich definiert Nora Räthzel (2004: 253) Intersektionalität als die „kontextspezifischen Untersuchungen der Überschneidungen und des Zusammenwirkens verschiedener gesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen und -praktiken“. Wir sehen, dass die oben genannten Differenzierungen also auch mit Herrschaft bzw. Unterdrückung zu tun haben.

Avtar Brah und Anne Phoenix (2004: 76) bezeichnen Intersektionalität als „the complex, irreducible, varied, and variable effects which ensue when multiple axes of differentiation – economic, political, cultural, psychic, subjective and experiential – intersect in historically specific contexts.“ Hervorzuheben ist hier die Beschreibung von Intersektionalität als „multiple Achsen der Differenzierung / Differenz“.⁶

Winker und Degele (2009: 15) präsentieren einen Mehrebenenansatz. Darin begreifen sie Intersektionalität als „kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an soziale Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d.h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen.“ Auch Isabell Lorey (2011: 108) bemerkt einen Konsens darüber, dass „eine Kategorie ... die Vielfältigkeit von Herrschaftsverhältnissen und gesellschaftlichen Positionierungen nicht fassen kann.“ Diese Pluralisierung bringt sie mit den Theorien von Judith Butler in Verbindung:

⁶ Zu den Definitionen von Räthzel bzw. von Brah und Phoenix vgl. Winker und Degele 2009: 14 sowie Degele 2008: 142.

Hier ließe sich in Anlehnung an Judith Butler und die postfundationalistische Theoriebildung argumentieren, dass gerade die Pluralisierung von Grundlagen bereits eine Kritik an der Vorstellung eines einzigen ontologischen und identitären Grundes darstellt, die Kontingenz grundlegender Kategorien allein durch die Pluralität offensichtlich wird, die Geschlechterforschung mit den vielfältigen Ansätzen zur Intersektionalität und Interdependenz also tatsächlich etwas aus Butlers Kritik gelernt hat.

Die historischen Wurzeln der Intersektionalitätsdebatte beruhen auf den Erfahrungen Schwarzer Frauen. Schwarze Feministinnen kritisierten in den 1970er Jahren in den USA ein zu enges Verständnis von „Global Sisterhood“: „Grundlegend war dabei die Einsicht, dass Frauen nicht nur qua Geschlecht unterdrückt werden, sondern auch als rassistisch markierte Andere sowie aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit.“ Die Verwobenheit von Ungleichheitsdimensionen sollte folglich untersucht werden (Winker und Degele 2009: 11f.).

Einschneidend für den Diskurs um Mehrfachunterdrückung war das Combahee River Collective, eine Gruppe Schwarzer, lesbischer und sozialistischer Feministinnen. In ihrem Text „A Black Feminist Statement“ (1977; auch bekannt als „The Combahee River Collective Statement“) sprechen sie von „interlocking / simultaneous systems of oppression“, also einer Verzahnung / Verflechtung bzw. einer Gleichzeitigkeit von Unterdrückungssystemen:

The most general statement of our politics at the present time would be that we are actively committed to struggling against racial, sexual, heterosexual, and class oppression, and see as our particular task the development of integrated analysis and practice based upon the fact that the major systems of oppression are interlocking. The synthesis of these oppressions creates the conditions of our lives. As Black women we see Black feminism as the logical political movement to combat the manifold and simultaneous oppressions that all women of color face. (Combahee River Collective 1981: 210)

Wie Katharina Walgenbach (2007: 27) bemerkt, werden hier Gender, Rasse und Klasse also „nicht als distinktive Kategorien konzeptualisiert, sondern zusammengedacht.“

Der Begriff Intersektionalität geht auf die amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw zurück. Bei einer Analyse von Gerichtsfällen beschrieb sie damit das Phänomen, dass die gleichzeitige Diskriminierung von Schwarzen Frauen aufgrund von Rasse und Geschlecht nicht wahrgenommen wurde. Crenshaw wählte das Bild einer „Verkehrskreuzung, an der sich Machtwege kreuzen, überlagern und überschneiden“ (Winker und Degele 2009: 12):

Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in an intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination ... But it is not always easy to reconstruct an accident: Sometimes the skid marks and the injuries simply indicate that they occurred simultaneously, frustrating efforts to determine which driver caused the harm. (Crenshaw 1989: 149)

Damit zeigt Crenshaw die Komplexität und auch Gefährlichkeit von multipler Unterdrückung auf. Crenshaws Intersektionalitätsansatz wurde im deutschsprachigen Raum (und auch international) zu einem wichtigen Bezugspunkt für die Frauen- und Geschlechterforschung, wie Walgenbach (2007: 47) feststellt. Walgenbach (2007: 49) selbst sieht die Metapher jedoch problematisch, da suggeriert werde, dass Gender und Rasse vor und nach der Kreuzung unabhängig voneinander existieren. Somit handle es sich noch immer um isolierte Kategorien, die nur in spezifischen Situationen aufeinandertreffen. Ähnliche Kritik äußern Elahe Yekani Haschemi, Daniela Hrzán u.a. (2006).

Deshalb plädieren Gabriele Dietze, Antje Hornscheidt, Kerstin Palm und Katharina Walgenbach (2007: 9) für die Verwendung des Begriffs Interdependenz. Dieser mache deutlicher, dass es sich um wechselseitige und nicht monodirektionale Abhängigkeiten handelt, womit die „*Beziehungen* von Ungleichheiten bzw. Marginalisierungen in den Vordergrund gestellt“ werden. Der Begriff Intersektionalität hingegen konzentriere sich auf „bestimmte Sektionen oder Schnittmengen“ von ansonsten isolierten Strängen (ebd.; Hervorhebung im Original).

In der Pädagogik werden Begriffe wie „Vielfalt“ und „Heterogenität“ verwendet. Zusätzlich zu üblichen Ungleichheitsfaktoren werden auch heterogene Aspekte wie Altersgruppen, interkulturelle Lernprozesse, unterschiedliche Lernprozesse und unterschiedliche Lernkompetenzen behandelt (Dietze, Hornscheidt, Palm und Walgenbach 2007: 8).

In wirtschaftlichen Kontexten wird oft der Begriff „Diversity“ verwendet, wobei es hier im Sinne eines „Diversity Management“ vor allem darum geht, die Humanressourcen des Unternehmens optimal zu nutzen. Auch in der Politik, in pädagogischen Institutionen und Betrieben wird dieser Begriff verwendet, um gleichstellungspolitische Konzepte vorzustellen. Hier wird der Begriff jedoch mit einer anderen Bedeutung versehen, weshalb es ratsam ist, nach der jeweils gemeinten Bedeutung zu fragen (ebd.).

In den Diskussionen rund um Intersektionalität werden mittlerweile mehrere Kategorien berücksichtigt. Wie Winker und Degele (2009: 15) anmerken, ist aber umstritten, welche und wie viele Kategorien sinnvoll sind. Als klassische Kategorien gelten Geschlecht, Klasse und Rasse. Bei dieser „Trias“ der Beziehungen wurden und werden „parallele Strukturen der Unterdrückung und Herabsetzung nachgezeichnet“ (Funk 2018: 56). Oft wird auch Sexualität dazugenommen (Winker und Degele 2009: 15), Behinderung / Disability, Alter oder Religion sind weitere Beispiele (Funk 2018: 56).

Helma Lutz und Norbert Wenning (2001: 20) wählen sogar dreizehn bipolare, hierarchische Kategorien: Geschlecht, Sexualität, Rasse / Hautfarbe, Ethnizität, Nation / Staat, Klasse, Kultur, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit / Herkunft, Besitz, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand. Im Bereich der Systemtheorie benennt Christine Weinbach (2008: 176) zwölf gänzlich andere Kategorien, nämlich Recht und Religion, Politik und Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft und Intimbeziehungen, Erziehungs- und Gesundheitssystem, Sport, Tourismus und Massenmedien (vgl. Winker und Degele 2009: 16). Auch Queer Studies beziehen diese und andere Kategorien in die „Analyse von Macht und Ungleichheit“ ein (z.B. Alter, Hautfarbe, Ausbildung, Religion, Sexualität) (Degele 2008: 35).

Dies zeigt, dass der Begriff der Intersektionalität sehr offen ist und in verschiedenen Wissenschaften mit zumal äußerst unterschiedlichen Kategorien verwendet wird. Dies hat seine Vor- und Nachteile, wie Funk (2018: 56) kritisch anmerkt. So meint er, dass „momentan ein zwar lebendiges, aber analytisch schwer erfassbares Feld vorliegt, dem immer wieder einzelne höchst relevante und stichhaltige Analysen entspringen, das aber wohl kaum in der Lage sein dürfte, ein umfassendes und allgemein einsetzbares Erklärungsmuster zu generieren.“

3.2. Doing Difference

Im ethnomethodologischen Bereich habe ich mich im Rahmen des Konzepts von Doing Gender von Candace West und Don H. Zimmerman bereits damit auseinandergesetzt, wie Geschlecht situativ („situated doing“) durch Interaktion („interactional“) hergestellt wird: „Gender ... is a mechanism whereby situated social action contributes to the reproduction of social structure“ (West and Zimmerman 2002: 4; West and Fenstermaker 2002: 66). Mit ihrem Konzept des Doing Gender beschäftigen sich West und Zimmerman nicht mit dem „Was“ oder dem „Warum“ der Herstellung der Geschlechter, sondern fokussieren auf das „Wie“ (vgl. Winker und Degele 2009: 22).

In ihrem acht Jahre später erschienenen Aufsatz „Doing difference“ erweitern West und Fenstermaker ihren konstruktivistisch - interaktionistischen Ansatz und argumentieren, dass auch Rasse und Klasse durch Interaktion hergestellt werden (accomplished): „all social exchanges ... are simultaneously „gendered“, „raced“ and „classed“ (West and Fenstermaker 2002a: 60). Sie meinen, dass alle drei Kategorien auf ähnliche Art Mechanismen der Herstellung von sozialer Ungleichheit darstellen (ebd.: 55). Sie betonen die Verbundenheit dieser drei Kategorien: „No person can experience gender without simultaneously experiencing race and class“ (ebd.: 60).

Je nach Situation können bei Doing Difference unterschiedliche Differenzen im Vordergrund stehen (Degele 2008: 93). Dies ist kontextabhängig: „[W]e cannot determine their relevance to social action apart from the *context* in which they are accomplished ... sex category, race category, and class category are *potentially* omnirelevant to social life“ (West and Fenstermaker 2002a: 75; Hervorhebungen V.M.). Indem sie die Kategorien nur als „potentiell omnirelevant“ einstufen, relativieren sie ihre Omnirelevanzannahme von Doing Gender (vgl. Degele 2008: 93).

Patricia Hill Collins, Lionel A. Maldonado, Dana Y. Takagi, Barrie Thorne, Lynn Weber und Howard Winant (2002: 82f.) kritisierten an diesem Ansatz die „Ausblendung struktureller Faktoren sozialer Ungleichheit“ (Walgenbach 2007: 50). Dem hielten West und Fenstermaker (2002b) in einer Replik entgegen, dass die Kritikerinnen keinen Unterschied zwischen dem Prozess der Herstellung von Differenz und dessen Ergebnis machen würden (vgl. Walgenbach 2007: 50). Die soziale Konstruiertheit von Unterdrückung reduziere diese nicht zu reiner Performanz, ohne historische Gegebenheiten oder die Folgen von Unterdrückung zu berücksichtigen (West and Fenstermaker 2002b: 101).

Walgenbach (2007: 51) betrachtet die Argumentation bezüglich der Unterscheidung von Herstellung und Ergebnis der Ungleichheit äußerst kritisch. Sie sieht es als problematisch, dass Doing Difference als Ursache von sozialer Ungleichheit dargestellt wird und damit historische Tatsachen wie Kolonialismus und Sklaverei als Ergebnis dieser Prozesse gefasst werden. Zugleich lobt Walgenbach am Ansatz von Doing Difference, dass der Zusammenhang von Interaktion, sozialen Praktiken, Institutionen und sozialen Kategorien herausgearbeitet wird. Sie streicht auch hervor, dass West und Fenstermaker mit ihrer Theorie rein additive Modelle überwinden die Konstruktion von Gender, Rasse und Klasse als simultane Prozesse erfassen.

3.3. Ausgewählte intersektionale Kategorien

3.3.1. Gender als intersektionale Kategorie

Wie bereits dargestellt wurde, entspringen intersektionale Ansätze der These, dass Geschlecht nur eines von zahlreichen Unterdrückungsmerkmalen ist und dass in der Kombination mehrerer Differenzen etwas Neues, Anderes entsteht. Gudrun-Axeli Knapp und Cornelia Klinger (2008: 7) argumentieren, dass die Lebensbedingungen und sozialen Positionierungen nicht erklärt werden können, wenn man sich nur auf die Kategorie Geschlecht beschränkt. Zugleich könne man diese aber auch nicht erklären, ohne auf die Kategorie Geschlecht zu rekurrieren.

In Bezug auf Geschlecht wurde kritisiert, dass der Begriff „Frau“ essentialistisch verwendet wurde, als ob es nur eine Art von Frau gäbe. Wie Dietze, Hornscheidt, Palm und Walgenbach (2007: 12) erklären, wurde damit die weiße Mittelschichtfrau universalisiert. Genauer gesagt wurde vorgeworfen, dass sich „die etablierte Frauenforschung und -politik exklusiv um die Interessen weißer, westlicher, heterosexueller, nicht behinderter, weiblicher Subjekte aus der Mittelschicht sorgte“ (Walgenbach 2007: 28). Die Differenzen zwischen Frauen wurden im Kampf gegen das „weltweite Patriarchat“ übergangen. Diese Darstellung als homogene Gruppe dethematisierte die Teilhabe von privilegierten Frauen an der Produktion und Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen (ebd.).

Durch die Voraussetzung von einem einzigen Begriff von Frau wurden alle anderen, marginalisierten Formen von Weiblichkeit „unter anderen Differenzkategorien subsumiert“. Diese sahen sich folglich im Mainstream-Feminismus nicht repräsentiert. So wehrten sich im Deutschland der 1970er Jahre u.a. Lesben, Afrodeutsche, Migrantinnen, Jüdinnen oder Frauen mit Behinderung gegen diese Form der Diskriminierung (Dietze, Hornscheidt, Palm und Walgenbach 2007: 12).

Diese spezifische Form der Diskriminierung wurde und wird oft in mathematischen Termini ausgedrückt. So finden sich Begriffe wie Doppeldiskriminierung (ebd.), triple oppression (Yuval-Davis 2006: 195; vgl. Winker und Degele 2009: 16) oder Mehrfachunterdrückung (Helma Lutz 2001: 217f.).

In Bezug auf Geschlecht und Begehren lohnt auch ein Blick auf Judith Butlers Konzept der heterosexuellen Matrix. Diese setzt Sex (das biologische Geschlecht), Gender (die Geschlechtsidentität) und Desire (das Begehren bzw. die sexuelle Orientierung) gleich (vgl. Winker und Degele 2007: 45 mit Verweis auf Butler 1991: 22-25). Intelligible Geschlechtsidentitäten sind laut Butler (1991: 38) also nur solche, die zwischen Sex, Gender und Desire „Beziehungen der Kohärenz und Kontinuität ... aufrechterhalten“.

Wie Winker und Degele (2007: 45) konstatieren, hat die Strukturkategorie Geschlecht also eine heteronormative Grundlage. Sie folgern daraus, dass die Kategorie Geschlecht durch naturalisierte Machtverhältnisse in Form von Zwangsheterosexualität mitbestimmt wird.

Auch Dietze, Hornscheidt, Palm und Walgenbach (2007: 17) betonen die Bedeutung der Kategorie Sexualität, da diese „als Machtkategorie unsere (westlich-europäische) Gesellschaft elementar materiell, politisch, kulturell und sozial strukturiert.“ So wurde Homosexualität lange Zeit „als das Andere bzw. Anormale markiert“. Sie machen auch darauf aufmerksam, dass Heterosexualität „fundamental mit dem Zwang der Zweigeschlechtlichkeit verbunden“ ist.

3.3.2. Rasse als intersektionale Kategorie

Es gilt vorab zu betonen, dass Rasse keinerlei wissenschaftliche Basis hat. Dies besagt u.a. das von der UNESCO 1950 veröffentlichte „Statement on race“, wonach 99,9% der DNA von allen Menschen identisch sei (Räthzel 2004: 249; vgl. Winker und Degele 47). Wie Degele (2008: 96) darlegt, geht die Aufteilung nach Hautfarben auf den schwedischen Naturforscher Carl von Linné im 18. Jahrhundert zurück. Dahinter stecken Annahmen des Kolonialismus, dass sich Rassen aufgrund physiologischer Charakteristika und psychischer Komponenten (Intelligenz, Moral, Charakter) unterscheiden und deswegen auch kulturelle und sprachliche Unterschiede aufweisen.

Dafür gibt es jedoch keine wissenschaftlichen Belege. West und Fenstermaker (2002a: 70) betonen denn auch, dass es sich bei den hervorgebrachten Differenzen zwischen den Rassen um keine natürlichen oder biologischen Unterschiede handelt („neither natural nor biological“). Sie erklären auch, dass es dafür keine biologischen Kriterien wie Hormone, Chromosomen oder Anatomie gebe. Sie argumentieren, dass sich „racial categories“ und ihre Bedeutungen temporal und lokal ändern und dass sie willkürlich („arbitrary“) sind (West and Fenstermaker 2002a: 66).

Als soziale Kategorie ist Rasse jedoch von großer und realer Bedeutung, auch wenn Rasse ein soziales Konstrukt ist. So bemerkt Albert Memmi (1968: 187): „[I]t is not the difference which entails racism; it is racism which makes use of the difference“ (vgl. Knapp und Klinger 2008: 10). Ähnlich stellte die amerikanische Philosophin Elizabeth V. Spelman (1988: 208) fest: „The existence of racism does not require that there are races; it requires the belief that there are races“ (vgl. West and Fenstermaker 2002a: 79). Spelman erklärt auch, weshalb Rasse und Geschlecht nicht als voneinander unabhängige Kategorien betrachtet werden können. Schließlich werden sie von den Betroffenen als

gemeinsam erfahren und erlebt, und nicht in einzelne Teile aufgespalten („compartmentalized“):

Insofar as she is oppressed by racism in a sexist context and sexism in a racist context, the Black woman's struggle *cannot be compartmentalized* into two struggles – one as a Black and one as a woman. Indeed, it is difficult to imagine why a Black woman would think of her struggles this way except in the face of demands by white women or by Black men that she do so. (Spelman 1988: 124; vgl. West und Fenstermaker 2002a: 68f.; Hervorhebung V.M.)

Wie auch Dagmar Schultz (1990: 52f.) argumentiert, greift hier also kein additives Modell: „Die Unterdrückung, die *women of color* erleben, ist also nicht eine *zusätzliche* Unterdrückung, sondern eine *andere*“. Wie Walgenbach (2007: 46) dazu kommentiert, fehlt bei additiven Modellen also eine integrale Perspektive.

Dass Feminismus lange Zeit ein weißer, eurozentrischer Mittelklasse-Feminismus war, wurde besonders in den 1980er und 1990er Jahren angeklagt. bell hooks (1984: 1) weist etwa darauf hin, dass der US-amerikanische Feminismus nicht von den Frauen stammte, die am meisten von Sexismus unterdrückt werden. Andere feministische Autorinnen machten auf den Rassismus und Klassismus von feministischen Wissenschaftlerinnen aufmerksam (West and Fenstermaker 2002a: 57). Adrienne Rich (1979) beschreibt dies als „white solipsism“: Die Tendenz von Weißen „to speak, imagine and think as if whiteness described the world“ (299); „a tunnel-vision which simply does not see nonwhite experience or existence as precious or significant, unless in spasmodic, impotent guilt reflexes, which have little or no long-term, continuing usefulness“ (306).

Wie Degele (2008: 98) darlegt, wehrten sich Nicht-weiße Feministinnen „gegen einen feministischen Eurozentrismus, der die Dritte Welt als unwissend, arm, ungebildet, lokalen Traditionen verpflichtet, familienorientiert und als Opfer konstruierte.“ Rasse und Geschlecht sind demnach nicht nur als nationales Phänomen zu betrachten, sondern auch im internationalen bzw. globalen Zusammenhang und als transkulturelles Phänomen.

Auch in der Migrationsforschung war Geschlecht lange Zeit ein blinder Fleck, wie Westphal (2004: 1) feststellt: „Migration wurde lange Zeit „geschlechtslos“ und aus androzentrischer Perspektive betrachtet.“ Tatsächlich wurden Frauen als Migrantinnen nur selten erwähnt, und wenn, dann als „Abhängige“ der männlichen Migranten, als Mit- oder Nachwandernde, wie Eva Hausbacher, Elisabeth Klaus, Ralph Poole, Ingrid Schmutzhart und Ulrike Brandl (2012: 13) darlegen. Laut Statistiken gibt es heute immer mehr Migrantinnen (ebd.: 15)

Insgesamt sind Migrationsverläufe divers, Migrantinnen und Migranten unterscheiden sich u.a. in Hinblick auf Klasse, Alter und Geschlecht und bezüglich Ursachen für die

Migration (Sigrid Kannengießer 2012: 24). In ihrer Studie über weibliche Migration vom 18. bis zum 20. Jahrhundert zeigt Sylvia Hahn (2012: 90-99) etwa Beispiele für Bildungsmigration, Heiratsmigration und Arbeitsmigration.

Datenmaterialien der Habsburgermonarchie zeigen, dass Frauen schon damals ähnlich mobil wie Männer waren (ebd.; vgl. Sylvia Hahn 2008). Dass dies lange Zeit nicht wahrgenommen wurde, liege weniger an den Daten als daran, dass die meisten Studien „traditionelle geschlechtsspezifische Dichotomien und rollenspezifische Stereotypen“ reproduzierten. Diese Vorstellungen vom „male bread winner“ rührten vom bürgerlich-patriarchalen (Familien-)Modell, das seine Wurzeln im Bürgertum des 18. Jahrhunderts hat (ebd.). Dies führte zu einer „stereotypen Vorannahme der Immobilität von Frauen“ und der geschlechtlich konnotierten Dichotomie mobil – immobil (ebd.: 84).

Doch auch wenn nun über Migrantinnen gesprochen und geschrieben wird, ist dies keineswegs unproblematisch. In einem der Schlüsseltexte der postkolonialen Theorie fragt Gayatri V. Spivak (2020 [2007]): „Can the subaltern speak?“ Laut ihrer Argumentation kann die „fremde“ Frau in Europa nie sprechen, denn sie besitzt als das „Andere“ keine Stimme. Somit bleibt sie immer Repräsentierte (Hausbacher, Klaus, Poole, Schmutzhart und Brandl 2012: 7). Durch das Sprechen über Migrantinnen werde deren Ausschluss reproduziert, denn es werden Konzepte und Sprechweisen benutzt, in die „koloniale und rassistische Sprechweisen eingeschrieben“ sind (ebd.: 19).

Dass Rasse, Ethnizität und Migration auch Phänomene sind, die spezifisch mit Geschlecht verbunden sind, zeigen rassifizierende Geschlechterstereotypen. Besonders Migrantinnen islamischer Herkunft werden als „Exotin, Unterdrückte und Fundamentalistin“ stereotypisiert, wie Schahrazad Farrokhzad (2006) in ihrer gleichnamigen Studie darlegt. Kopftuch und andere Formen der Körper- und Haarbedeckungen werden oft als Symbol für den Islam betrachtet. Wie Hausbacher, Klaus, Poole, Schmutzhart und Brandl (2012: 17) anmerken, sind Kopftuch und Verschleierung auch in Österreich zum „vielfältigen Symbol für ein Anders- und Fremdsein“ geworden.

Leila Hadj-Abdou, Nora Gresch, Sieglinde Rosenberger und Birgit Sauer (2012) analysieren die unterschiedlichen Diskurse um die „Kopftuch-Debatten“ in acht europäischen Ländern, darunter Österreich und Deutschland. Dabei stellen sie fest: „Kaum ein Thema hat die politischen Arenen in Europas Einwanderungsländern im letzten Jahrzehnt so anhaltend und lautstark dominiert wie das muslimische Kopftuch“ (Hadj-Abdou, Gresch, Rosenberger und Sauer 2012: 198). In ihrer Ausgangsfrage gehen sie davon aus, „dass es sich um einen Prozess der Ausverhandlung grundlegender Werte

und Normen liberaler Demokratien und damit zugleich der Rekonstruktion europäischer Identität(-en) handelt“ (ebd.: 199). Sie kommen zu dem Schluss, dass es in den EU-Ländern sehr unterschiedliche Regulierungen gibt und dass die Debatten unterschiedlich politisch, kulturell oder historisch gerahmt sind (Hausbacher, Klaus, Poole, Schmutzhart und Brandl 2012: 17).

Auch auf andere Weise sind Migrantinnen mit Geschlechterstereotypen konfrontiert, wie Walgenbach (2007: 35) darlegt. Dazu gehört z.B. „die homogenisierende und hierarchisierende Gegenüberstellung deutscher Feministinnen von „traditionell-patriarchalisch-islamischen“ vs. „modern-westlich-christlichen“ Gesellschaften“. Diese führe oft zu einer paternalistischen Haltung. Auch eurozentrische Universalisierungen von spezifischen ökonomischen, politischen und sozialen Gegebenheiten sind problematisch, wenn der „Grad der Emanzipation“ in „Dritte-Welt-Ländern“ an westlichen feministischen Vorstellungen gemessen wird. Oft sei es Migrantinnen zudem weniger wichtig, dass ihre kulturelle Identität anerkannt wird, als dass soziale Ungleichheit und Rechtlosigkeit aufgehoben werden und damit Zugänge zu Ressourcen eröffnet und juristische Restriktionen abgebaut werden. Demnach sind die Kategorien Ethnizität und Migration nicht auf „kulturelle Fragen“ reduzierbar (ebd.).

Auch männliche Migranten stoßen auf Stereotype, wie Paul Scheibelhofer (2012) in seiner Studie über den Wandel von Stereotypisierungen von „Ausländern“ bzw. „fremder Männlichkeit“ (ebd.: 63) in Österreich seit den 1960er Jahren darstellt. Anfangs als junge, starke, gesunde, belastbare Körper gesehen, änderte sich der Diskurs insbesondere in den 1980er Jahren, als eine wachsende Migration aus Osteuropa stattfand (ebd. 67-70). Migranten wurden immer mehr als gefährlich und kriminell gesehen. In der Gegenwart werden sie zum „nicht-integrierbaren, weil rückständigen und patriarchalen „Problemfall“ einer restriktiven Migrationspolitik“ (Hausbacher, Klaus, Poole, Schmutzhart und Brandl 2012: 13; vgl. Scheibelhofer 2012: 73). Es bleibt eine Verhaftung im Diskurs kultureller und religiöser Fremdheit, dessen Bilder vom „türkisch-muslimischen Mann“ auf orientalistische Stereotype zurückgreifen (ebd.). Dieses „kulturalistische Bild von archaisch fremder Männlichkeit“ trägt zur Konstruktion des Selbstbildes von einer „modernen geschlechtergerechten Gesellschaft“ bei (Scheibelhofer 2012: 77).

3.3.3. Klasse als intersektionale Kategorie

Der Begriff Klasse wird benutzt, um sozial strukturierte Ungleichheiten zu beschreiben (Winker und Degele 2009: 42). Er steht in der Tradition marxistischer Klassentheorien

und ist eine Grundlage für das kapitalistische System, das zwischen Produktionsmittelbesitzenden und Lohnabhängigen unterscheidet. Innerhalb des Systems kommt es aufgrund der Differenzen zur eingeschränkten Möglichkeit des Zugangs zu Gütern oder Positionen mit unterschiedlichem Einfluss. Dies hat positiven oder negativen Einfluss auf die Lebenschancen der Menschen (ebd.; vgl. Reinhard Kreckel 1992). Den Menschen einer Klasse ist ihre Stellung im Produktionssystem gemeinsam (Winker und Degele 2009: 43). Die Vermarktung der Arbeitskraft ist unmittelbar mit den Kriterien Herkunft, Bildung und Beruf verbunden, wie Sighard Neckel (2003: 159) erklärt (vgl. Winker und Degele 2009: 42).

Der französische Soziologe und Sozialphilosoph Pierre Bourdieu geht über den rein ökonomischen Kapitalbegriff hinaus. Er definiert Kapital als „akkumulierte Arbeit, entweder in der Form von Materie oder in verinnerlichter, „inkorporierter“ Form“ (Bourdieu 1983: 183). Er beschreibt drei Arten von Kapital, Ressourcen bzw. Macht, die Menschen in unterschiedlichem Maße zur Verfügung stehen: die ökonomische, die kulturelle und die soziale Ressource. Ökonomisches Kapital benennt Vermögen, Geld und Eigentum; mit kulturellem Kapital meint er Wissen, Bildung, Beruf und Titel; und soziales Kapital bezeichnet Beziehungen und Netzwerke (vgl. Winker und Degele 2009: 42 sowie Gugutzer 2015: 70).⁷

Wie Winker und Degele (2009: 42f.) herausarbeiten, sind diese Ressourcen stark miteinander verwoben: Herkunft vererbt Besitz, aber beeinflusst auch die Startchancen für Bildung und Beruf und gibt soziale Beziehungen weiter. Bemerkenswert ist Winkers und Degeles Bemerkung, dass der Klassenbegriff prozessual ist, da es um Distinktionen und soziale Positionierungen geht. Laut Bourdieu (1998: 26) existieren die Menschen in einem „sozial[en] Raum von Unterschieden, in denen die Klassen gewissermaßen virtuell existieren, unterschwellig, nicht als gegebene, sondern als *herzustellende*“ (Hervorhebung im Original). Dieser soziale Raum wird von Differenzen, aber auch von Beziehungen gekennzeichnet. Wie Winker und Degele (2009: 43) erklären, müssen „[d]ie Differenzen in den Positionen [im sozialen Raum] ... in Unterschiede in der Lebensführung transformiert werden – von den AkteurInnen.“ Dieser prozessuale Begriff von Klassen als von den Beteiligten selbst „herzustellende“ erscheint auch insofern bemerkenswert, als sie an die Hervorbringung von Geschlecht erinnert, wie sie West und

⁷ Auch Bourdieus Begriff des Habitus ist eng mit der Klassenzugehörigkeit verwoben. Da der Habitus inkorporiert ist, wird er im Abschnitt zur Kategorie Körper näher besprochen. Auch mit Geschlecht ist Habitus im Sinne von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung verbunden. Hier zeigt sich erneut, dass die Trennung der Kategorien voneinander aufgrund ihrer engen und komplexen Verwobenheit Schwierigkeiten bereiten kann.

Zimmerman mit *Doing Gender* und Judith Butler mit *Gender-Performativität* beschreiben.

So wie es Sexismus und Rassismus gibt, gibt es auch den Begriff Klassismus. Unter Rückbezug auf Heike Weinbach (2006: 89-101) definieren Winker und Degele (2009: 44) Klassismus als „Herrschaftsverhältnisse, die auf der Grundlage von sozialer Herkunft, Bildung und Beruf deutliche Einkommens- und Reichtumsunterschiede aufrechterhalten“. Klassismen beziehen sich auf Ökonomie und Politik, aber auch auf andere gesellschaftliche Felder wie Familie, Wohnen, Ehrenamt und Hausarbeit (ebd.; vgl. Sylvia Walby 2007: 458-461).

Im Zusammenhang mit Klasse ist auch der Begriff der Vergesellschaftung bzw. der doppelten Vergesellschaftung relevant (für die folgende Darstellung vgl. Degele 2008: 64f.; Winker und Degele 2009: 34). Dieses Konzept stammt von Regina Becker-Schmidt (1987). Sie bezieht sich auf die Verbindung von öffentlicher, beruflicher Sphäre und der privaten Sphäre der Hausarbeit. Einfache Vergesellschaftung bezeichnet „die Einbindung von Menschen in die Produktionsbedingungen“ (also Lohnarbeit) (Winker und Degele 2009: 34). Der zweite Vergesellschaftungsmodus bezieht sich auf die Reproduktionsbedingungen (unbezahlte Hausarbeit und Kindererziehung). Letztere sind über Geschlecht definiert und werden Frauen zugeordnet. Frauen sind doppelt vergesellschaftet, da sie an beiden Vergesellschaftungen beteiligt sind. Damit sind sie auch doppelt unterdrückt, da die Arbeitsfelder ungleich verteilt und bewertet werden. Klassen- und Geschlechterhierarchien verstärken einander wechselseitig, wobei Frauen immer die untersten Plätze in den Hierarchien einnehmen, so Becker-Schmidt (1987: 191): „Innerhalb jeder sozialen Klasse gibt es noch einmal eine Unterschicht: die Frauen.“

3.3.4. Körper als intersektionale Kategorie

Heinz Bude (1998: 376) beschreibt den Körper als das „vielleicht wichtigste Strukturmerkmal von Prozessen sozialer Ausgrenzung“. Winker und Degele (2009: 40) sehen den Körper als intersektionale Kategorie in Verbindung mit der Ideologie des Neoliberalismus und mit Kapitalismus. Ein „aggressiver Kapitalismus“, dem „Maximierungspostulat“ folgend, sei „in nahezu allen Lebensbereichen hegemonial geworden“. Es geht um „mentale Prägungen, kulturelle Standardisierungen und Optimierungen sowie Modifikationen von Körperlichkeiten.“ Erwünschte Körpernormen werden subtil verinnerlicht. Der Körper soll brauchbar, nützlich und (um-)formbar sein. Alter, Gesundheit und Attraktivität bestimmen über die Verteilung von Ressourcen und den Erfolg am Arbeitsmarkt. Denn von sozialem Wert und damit auch von Wert am

Arbeitsmarkt sind „Jugendlichkeit, Schönheit, Fitness und Gesundheit“ (Winker und Degele 2009: 51).

Ähnlich verweisen Darla Diamond, Petra Pflaster und Lea Schmid (2017: 9) auf die Einflüsse der neoliberalen Gesellschaftsordnung, die verlangt, dass der Körper „verwertbar“ ist. Durch Normierung von Körpern kommen zudem diskriminierende Ausschlussmechanismen einerseits und Einschlüsse andererseits zum Tragen. Die Autorinnen verweisen auch auf den sogenannten Halo-Effekt (ebd.: 11). Dieser beschreibt einen „Beurteilungsfehler“, der dadurch passiert, dass von einem Merkmal auf andere geschlossen wird. So wird „dick“ mit Faulheit und Unsportlichkeit in Verbindung gebracht, bei Nicht-Weißen Menschen wird davon ausgegangen, dass sie schlecht Deutsch können usw. Dabei werden auch Zuschreibungen in Hinblick auf Intelligenz, Schicht und (In-)Aktivität gemacht.

Dies bedeutet, dass der Körper und seine „Bedeutungen“ konstruiert werden. Bemerkenswert ist die Feststellung von Krüger-Fürhoff (2013: 77), dass der Körper eine Abstraktion sei: „eine Konstruktion, die außerhalb diskursiver und sozialer Kontexte weder existiert noch wahrgenommen werden kann“. Dies erinnert an Judith Butlers (1997: 55) Postulat, dass Geschlecht diskursiv hergestellt wird und man nie direkt auf den Geschlechtskörper zugreifen kann: „... dass Materie vollständig erfüllt ist mit abgelagerten Diskursen um das biologische Geschlecht und Sexualität“.

In diesem Zusammenhang sei auch eine weitere Form von Kapital erwähnt, die Pierre Bourdieu beschreibt, und zwar das körperliche Kapital (zur folgenden Darstellung vgl. Gugutzer 2015: 71). Dazu zählen zum Beispiel handwerkliches, sportliches, stimmliches oder Bewegungstalent; gutes Aussehen, Gesundheit und Fitness; Benehmen und Stil, Geschmack, Fleiß, Ausdauer und Disziplin (im Sinne von Überwindung der Faulheit).

Dieses körperliche Kapital kann in anderes Kapital umgewandelt werden: gutes Aussehen und körperliches Talent können zum Einkommen beitragen und somit in ökonomisches Kapital transformiert werden; verschiedene Begabungen können dabei helfen, symbolisches Kapital in Form von Ansehen zu erlangen. Wie Gugutzer (ebd.) feststellt, können durch Investitionen ins Körperkapital in Form von Arbeit, Zeit und / oder Geld hohe soziale bzw. persönliche Rendite erzielt werden. Dabei steht es laut Bourdieu nicht jedem Menschen frei, seinen Körper als Kapital einzusetzen, wie Schroer (2005: 37) betont. Denn wie Menschen mit ihrem Körper umgehen, hängt von der Klassenzugehörigkeit ab. Erfahrungen und Erlebnisse (wie z.B. Ernährung und Erziehung) schreiben sich in den Körper ein, sodass man die Klasse am Körper und seinen

Bewegungen ablesen kann. Somit erwirbt der Körper einen Habitus (ebd.; vgl. Bourdieu 1982: 305f.).

Mit seinem Konzept des Habitus bezeichnet Bourdieu (1985: 69) „Leib gewordene und Ding gewordene Geschichte“, die gleichsam in den Körper eingeschrieben ist. Auf den Leib verweist auch der von ihm verwendete Begriff der Inkorporation, die „Einverleibung kollektiver generativer Schemata und Dispositionen“ (Hubert Knoblauch 2005: 101f.). Damit funktioniert der Habitus als „Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix“ (Bourdieu 1976: 169). Genauer definiert Bourdieu (1976: 164f.) den Habitus folgendermaßen (vgl. Degele 2004: 70):

Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv „geregelt“ und „regelmäßig“ sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein.

Wie bereits angedeutet, ist der Habitus eng mit der Klasse verwoben. So betrachtet Bourdieu u.a. die Vorlieben und Fähigkeiten von Menschen als Ausdruck eines Klassengeschmacks (Bourdieu 1982: 305ff.; vgl. Schroer 2005: 37.).

Viktoria Kriehebauer (2006: 112) führt aus, dass sich Bourdieu mit dem Habitusbegriff auf drei zentrale Strukturkategorien der Soziologie bezieht, die er als miteinander verwoben ansieht: Klasse, Geschlecht und das soziale Feld. Diese beeinflussen das alltägliche Leben der Menschen: „Die soziale Lage der Menschen, die sich in ihrem Klassenhabitus ausprägt, zeigt spezifische ästhetische und moralische Vorstellungen, eine Lebensführung, die den Notwendigkeiten des Alltags entspricht und sich unauslöschlich einprägt.“ Als Beispiele nennt sie den Sprachgebrauch, Kunstvorlieben, Essgewohnheiten, Feriengewohnheiten, oder die Einstellung zum Sport und zu Bildungseinrichtungen.

Am Körper lassen sich demnach Status und Prestige ablesen. So lassen sich Menschen schnell und einfach sortieren (Winker und Degele 2009: 50). Behinderung gilt damit als Abweichung von den Normen der Gesundheit, Leistungsfähigkeit und Funktionsfähigkeit. Mit diesen Formen der Ausgrenzung und Differenzierung beschäftigen sich die Disability Studies. In der Verbindung von Behinderung und Geschlecht ergibt sich ein bemerkenswerter Effekt. Walgenbach macht auf die „symbolische Platzierung von körperbehinderten Frauen und Männern jenseits der Zweigeschlechtlichkeit“ aufmerksam. Diese beruht darauf, dass die Gesellschaft für diese Menschen Familienplanung als keine Option sieht (Walgenbach 2007: 31)

Parallel zu Sexismus, Rassismus und Klassismus gibt es auch Bodyismus. Damit bezeichnet werden Herrschaftsverhältnisse, die auf körperlichen Merkmalen wie Alter, Attraktivität, Generativität und körperlicher Verfasstheit beruhen (Winker und Degele 2009: 51). Dazu gehören Ageism bzw. Altersdiskriminierung, Lookism, Behindertenfeindlichkeit bzw. Ableism / Able-Bodyism (ebd.). Lookism bezeichnet „den Mechanismus der Hierarchisierung von Individuen auf der Basis von Körpermerkmalen, die positiv oder negativ bewertet werden und den Wert des Individuums somit steigern oder mindern können“ (o.V.: <http://www.lookism.info/definition-2>). Dies hängt unter anderem mit dem Konzept der Geschlechterrollen zusammen.

Alle diese Ausgrenzungsformen auf Grundlage von Aussehen zeigen, dass das Aussehen einer Person nicht als Privatangelegenheit angesehen wird. Dementsprechend ist auch der Akt von Sich-Schön-Machen, also Schönheitshandeln „kein privates Handeln“, wie Degele (2004: 17) postuliert. Denn: „Schönheitshandeln bedeutet, sich sozial zu positionieren“ (ebd.: 10). Demgemäß betont sie den Prozesscharakter von Schönheitshandeln (ebd.: 11).

3.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Intersektionalität zahlreiche bemerkenswerte Denkanstöße und Forschungsansätze bietet.

Mit der dekonstruktivistischen Wende postmoderner Theorie verlieren die Kategorien Rasse und Geschlecht den Anschein von Natürlichkeit (Knapp und Degele 2008: 10). Intersektionalismus folgt dieser Erkenntnis. Er de-essentialisiert die Kategorien Geschlecht, Rasse, Klasse, Sexualität, Körper usw. und betrachtet sie poststrukturalistisch als Konstrukt.

Zudem werden die Kategorien nicht mehr monolithisch gesehen, womit Unterschiede auch innerhalb der Kategorien erkannt und zugelassen werden. Wie Degele (2008: 59) erklärt, richtete der Feminismus anfangs seine Aufmerksamkeit auf die Unterschiede zwischen den (zwei) Geschlechtern. Erst ab den 1980er und 1990er Jahren wurde erkannt, dass der Begriff „Frauen“ als vereinheitlichende Form tatsächlich die Mehrheit ausschloss. Nun findet sich ein stärkerer Fokus auf die Wechselwirkungen mit anderen Kategorien.

Dass diese Wechselwirkungen nicht additiv oder multiplizierend wirken, ist eine weitere wichtige Erkenntnis. So West und Fenstermaker (2002a: 59): „the effects of „multiple oppression” are neither merely additive nor simply multiplicative”. In einer Kritik von additiven Modellen konstatiert Dagmar Schultz (1990: 52f.): „Die Unterdrückung, die

women of color erleben, ist also nicht eine *zusätzliche* Unterdrückung, sondern eine *andere*“ (Hervorhebung der Autorin).

Unter der Einbeziehung multipler Faktoren zieht Intersektionalität das Augenmerk auf die innere Komplexität der einzelnen Kategorien und auf das komplexe Beziehungsgeflecht zwischen den Kategorien. Der Begriff ermöglicht, „homogenisierende Essentialismen zu vermeiden und Ungleichheitsstrukturen aufzudecken“ (Hausbacher, Klaus, Poole, Schmutzhart und Brandl 2012: 12). Die Kategorien werden nicht mehr unabhängig voneinander betrachtet, sondern in ihrer komplexen Verwobenheit wahrgenommen.

4. Methodologie: Lehrwerkanalyse

4.1. Lehrbücher und Lehrwerke

4.1.1. Zur Unterscheidung von Lehrbuch und Lehrwerk

Lehrwerke nehmen den „Löwenanteil im Unterricht“ ein, wie Peter Bimmel, Bernd Kast und Gerhard Neuner (2011: 7). Sie spielen damit „sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden meist eine dominierende Rolle“ (ebd.). Oft werden Lehrwerke auch als heimlicher Lehrplan des Unterrichts bezeichnet (so zum Beispiel Neuner 2003: 400). Denn: „Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht“ (Neuner 1994: 8). Auch Renate Freudenberg-Findeisen (2004: 248) benennt Lehrwerke, neben Input der Lehrenden und neuen Medien, als „die entscheidende Quelle für fremdsprachlichen und fremdkulturellen Input überhaupt.“

Daraus können wir folgern, dass der Einfluss von Lehrwerken auf die Lehrenden, den Unterricht und die Lernenden nicht unterschätzt werden darf. So bemerken auch Hans-Jürgen Krumm und Maren Ohms-Duszenko (2001: 1029) den umfassenden Stellenwert von Lehrwerken: „Am Lehrwerk lassen sich die Lehrziele, die methodische Ausrichtung, der Lehrstoff, teilweise auch die vorgesehenen Sozialformen des Unterrichts ablesen.“

Da es sich bei vorliegender Arbeit um eine Lehrwerkanalyse handelt, betrachte ich zuerst den Unterschied zwischen den Begriffen Lehrwerk und Lehrbuch. Gerhard Neuner (2003: 399) definiert ein Lehrbuch als ein in sich abgeschlossenes Druckwerk. Dieses ist durch eine fest umrissene didaktische und methodische Konzeption gekennzeichnet. Dies kann man an der Zielsetzung, der Lehrstoffprogression und den Unterrichtsverfahren erkennen. Ein Lehrbuch enthält alle Hilfsmittel für Lehren und Lernen, wie Texte, Übungen, Grammatikdarstellungen und Vokabular.

Als Lehrwerk definiert Hermann Funk (2010: 88) „ein strukturiertes, publiziertes Text- und Übungsangebot für Unterricht oder Einzelstudium, das in der Regel auf einem methodisch-didaktischen Gesamtkonzept basiert“. Neuner (2003: 399) erläutert, dass ein Lehrwerk im Gegensatz zum Lehrbuch mehrere Teile umfasst. Diese Lehrwerkteile haben unterschiedliche didaktische Funktionen, zum Beispiel Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, Grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte, auditive Medien und visuelle Medien. Zusätzlich gibt es Lehrerhandreichungen als Unterstützung für die Lehrenden. Krumm und Ohms-Duszenko (2001: 1029) bezeichnen diese „Materialien, die systematisch aufeinander bezogen sind“, als „Medienverbund“. Das Lehrwerk macht in mehrerer Hinsicht Vorgaben: „sowohl ... für die Lehr-/Lerninhalte (Texte) und deren Anordnung (Progression) als auch Vorgaben für den Lernprozess (Aufgaben, Lehr- und Lernhinweise z.B. im Lehrerhandbuch)“.

Neuner (2003: 399) sieht das Lehrwerk im Vergleich zum Lehrbuch durch ein offeneres didaktisches und methodisches Konzept gekennzeichnet. Dies ermöglicht es, den Unterricht differenzierter und variabler zu gestalten und stärker auf die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Auch können Kommunikationssituationen und landeskundliche Inhalte realistischer dargestellt werden. Hinter der historischen Entwicklung von Lehrwerken steht die graduelle Entwicklung von Lehrmethoden, genauer gesagt entstanden sie parallel zum Vormarsch der audiolingualen / audiovisuellen Methode.

4.1.2. Entstehungsbedingungen von Lehrwerken

Zahlreiche Entstehungsbedingungen haben Einfluss auf die Entwicklung von Lehrbüchern und Lehrwerken. Diese sind demzufolge auch bei der Analyse von Lehrwerken als relevant mitzudenken und sollen deswegen kurz umrissen werden.

Neuner (2003: 400) bestimmt für die Entstehungsbedingungen von Lehrwerken und ihre Gestaltung sechs Faktoren: legitimative, reflexive, institutionelle, analytische, konstruktive und materielle Bedingungen.

Zu den legitimativen Bedingungen zählen Leitvorstellungen der Gesellschaft über die Schule und die einzelnen Schulfächer sowie die Beziehungen zum Zielsprachenland. Als reflexive Bedingungen nennt er übergreifende erziehungswissenschaftliche Konzepte. Institutionelle Bedingungen umfassen unter anderem Lehrpläne, Stundentafeln, Zulassungsvorschriften und Prüfungsbedingungen. Analytische Bedingungen haben Einfluss auf die Auswahl des Lehrstoffes; zu ihnen gehören sprachwissenschaftliche, textwissenschaftliche und landeswissenschaftliche Faktoren. Lernpsychologische

Erwägungen gehören zu den konstruktiven Bedingungen. Materielle Bedingungen betreffen schließlich Faktoren der Buchproduktion, wie Markt, Preis, Umfang und Ausstattung. Diese Faktoren sind nicht konstant, sondern sie ändern sich laufend, weshalb auch die Lehrwerke laufend angepasst bzw. neu konzipiert werden müssen.

In Bezug auf Gender in Lehrwerken finden sich in dieser Aufzählung einige relevante Bedingungen. Dazu zählen didaktische Konzepte und eine bewusste Wahl des Lehrstoffes. Lernpsychologisch gilt es zu bedenken, dass im Rahmen des Spracherwerbs gleichzeitig gesellschaftliche Vorstellungen wie z.B. von Geschlechterrollen hinterfragt werden können und dass mehr Verständnis für unterschiedliche Geschlechtsidentitäten und Sexualitäten entwickelt werden könnte. Außerdem ist auch die Diversität der Lernenden selbst mitzudenken, die sich in einem vielfältigeren Bild der Gesellschaft selbst wiederfinden und so akzeptiert(er) fühlen könnten. Nicht zuletzt könnten auch finanzielle bzw. kommerzielle Überlegungen für den Verlag von Bedeutung sein. Denn ein Lehrwerk, von dem sich mehr Lernende angesprochen und repräsentiert fühlen, könnte auch größere Popularität finden.

Peter Bimmel, Bernd Kast und Gerd Neuner (2011: 12f.) definieren fünf Faktoren, die auf die Entwicklung von Lehrwerken Einfluss haben. Diese überschneiden sich zum Teil mit den sechs zuvor beschriebenen Faktoren.

Als übergreifende soziokulturelle Faktoren nennen sie Normen und Werte im eigenen Land, die Beziehungen zum Zielsprachenland und Lerntraditionen. Normen und Werte können dazu führen, dass tabuisierte Themen nicht behandelt werden oder eine Wertung erfahren, zum Beispiel die Sexualität von Jugendlichen, freizügige Kleidung und der Konsum von Alkohol. In Bezug auf meine Untersuchung ist in diesem Zusammenhang zu bedenken, inwieweit in den deutschsprachigen Ländern verschiedene von der Norm abweichende Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten auch heute noch (mehr oder weniger) tabuisiert werden.

Als zweite Art von Faktoren beschreiben Bimmel, Kast und Neuner (ebd.) allgemein pädagogische und didaktische Faktoren. Dazu gehören etwa allgemeine Vorstellungen von Bildungs- und Entwicklungszielen, wie zum Beispiel die Rolle der Frau, Persönlichkeitsentwicklung, Individualität und kulturelle Werte. Ich möchte dazu ergänzen, dass hierzu also Fragen zum Subjekt und zu Sex und Gender gezählt werden können. Weitere Faktoren sind u.a. Vorstellungen zur Rolle und Qualifikation der Lehrenden und zur Rolle des Lehrbuchs.

Ein dritter Aspekt sind fachspezifische Faktoren. Hierzu zählt der Einbezug von aktuellen Erkenntnissen der Fachdidaktik und der Fachwissenschaften, sowie der Sprach-,

Gedächtnis- und Entwicklungspsychologie und der Lerntheorie. Auch Lehrpläne und die Form von Tests zählen dazu. Der vierte Aspekt umfasst Faktoren des tatsächlichen Unterrichts, der Unterrichtsplanung und -durchführung. Der letzte Aspekt sind Autoren und Verlage.

4.1.3. Zur Arbeit mit Lehrwerken

Bimmel, Kast und Neuner (2011: 17f.) besprechen auch elementare Faktoren, welche Einfluss auf die Arbeit mit dem Lehrwerk haben. Dazu zählen sie die Lernenden und die Lehrenden, die Lernsituation, die Aktualität des Lehrwerks und den Lehrplan.

Die Lehrwerke werden nicht für eine einzelne Gruppe von Menschen entwickelt, sondern für eine bestimmte Lernstufe. Für unser Untersuchungsobjekt „Menschen“ sind dies z.B. die Lernstufen A1 bis B1. Obwohl die Lehrwerkautor_innen die Lernenden also nicht persönlich kennen, ist es in ihrem Bemühen, das angenommene Vorwissen und die vermutlichen Interessen und Vorlieben der prospektiven Lernenden in die Lehrwerkserstellung einzubinden.

Freilich wird der tatsächliche Unterricht nicht durch das Lehrwerk gestaltet, sondern durch die Lehrenden. Diese ermuntern Bimmel, Kast und Neuner (2011: 18), souverän mit dem Lehrwerk umzugehen, also eine Auswahl zu treffen und den Unterricht u.a. mit zusätzlichen Texten und Übungen anzupassen. Nicht das Lehrwerk, sondern die Lehrenden und Lernenden prägen also den Unterricht. Es gilt zu betonen, dass das Lehrwerk also nicht identisch mit dem Unterricht ist; stattdessen stellt es ein „Angebot zur Unterrichtsgestaltung“ dar (ebd.). Wie Bimmel, Kast und Neuner (2011: 31f.) betonen, ist das Lehrwerk selbst nur ein Mittel zum Zweck. Die Lernenden und die Lehrenden (auch in der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts) verbringen jedoch meist sehr viel Zeit mit dem Lehrwerk.

In Hinblick auf Doing Gender bzw. Gender-Performativität im Lehrwerk gilt es also zu bedenken, dass die Bilder und Vorstellungen, die das Lehrwerk transportiert, durch die starke Präsenz des Lehrwerks im und um den Unterricht sehr viel Zeit haben, auf die Teilnehmenden zu wirken. Die darin enthaltenen textlichen und bildlichen Darstellungen von Geschlechtern und Geschlechter-„Rollen“ können demnach einen starken Einfluss auf die Lernenden haben.

Insgesamt spielt das Lehrwerk bei Lernenden und Lehrenden eine große Rolle; wie diese jedoch genau aussieht, entscheiden die beteiligten Personen selbst. Ihre „Inszenierungen“ sorgen erst für die Qualität des Unterrichts (Bimmel, Kast und Neuner, ebd.). Ulrich Engel, Hans-Jürgen Krumm, Alois Wierlacher und Wolf-Dieter Ortmann (1981: 6)

bemerken, dass die Bedeutung des Lehrwerks für die Qualität des Unterrichts unter Fachleuten umstritten sei und dass laut einigen die Unterrichtsqualität stärker vom Lehrer als vom Lehrwerk abhängt. Doch „dem stehen Aussagen und Untersuchungen gegenüber, die einen hohen Anteil des Lehrwerks an Motivation und Lernerfolg bekräftigen.“

Zur Aktualität von Lehrwerken bemerken Bimmel, Kast und Neuner (2011: 18), dass die Erstellung und Produktion meist mehrere Jahre in Anspruch nehmen. Somit können die Lehrwerke kaum auf dem allerneuesten Stand sein. Dennoch sollte das Ziel sein, immer so aktuell wie möglich zu sein, was durch ergänzende Materialien erreicht werden kann. Engel, Krumm, Wierlacher und Ortmann (1981: 8) fordern diese Aktualität auch im fachdidaktischen Bereich. So sollten neue Erkenntnisse über den Fremdsprachenunterricht regelmäßig in die Lehrwerke umgesetzt werden. Damit könne eine „Diskrepanz zwischen den Zielen des Fremdsprachenunterrichts und ihrer Realisierung in Lehrwerken“ vermieden werden. Ähnlich argumentieren Krumm und Ohms-Duszenko (2001: 1034), dass die Lehrwerkkritik als eine Grundlage für die Lehrwerkgestaltung und die Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik dienen soll.

4.2. Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik

4.2.1. Definition und Ziele

Der oben angesprochen souveräne Umgang von Lehrenden mit Lehrwerken verlangt auch eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen. Bei vorliegender Lehrwerkkritik sind zwei Bereiche näher zu betrachten, und zwar die Lehrwerkkritik in Bezug auf DaF/DaZ einerseits und in Bezug auf Gender andererseits.

Als Lehrwerkanalyse, Lehrwerkgutachten bzw. Lehrwerkkritik bezeichnet Gerhard von der Handt (2010: 189) „die Beschreibung und Bewertung von Lehrwerken/-materialien nach der fachwissenschaftlichen Qualität (Methodik / Didaktik; Spracherwerbsforschung; Lernpsychologie) und die Eignung für den Einsatz in Sprachkurse (Adressatenbezug; kurstragend / als Zusatzmaterial).“ Den Vorteil von differenzierten und systematischen Kriterienkatalogen sieht er in Transparenz, Objektivität und Vergleichbarkeit, wohingegen synthetisch/globale Wertungen möglicherweise die Stärken und Schwächen eines Lehrwerkes klarer erkennbar machen. Deshalb empfiehlt er, die Verfahren zu kombinieren. Krumm und Ohms-Duszenko (2001: 1034) formulieren die Ziele der Lehrwerkkritik wie folgt: „Lehrwerkkritik versucht, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln.“

Dabei gilt zu beachten, dass Lehrwerkkritiken und ihre Beurteilungskriterien genauso der Zeit ihrer Entstehung geschuldet sind wie die Lehrwerke, mit denen sie sich auseinandersetzen. Wie Heuer, Müller und Schrey (1973: 9) bereits feststellten, sind die Kriterien zur Lehrwerkbegutachtung „Funktion ihrer Zeit. Sie sind, wie Lehrwerke selbst, wandelbare und wandlungsfähige Phänomene.“ Beurteilungsraster sind deswegen auch relativ, wie Rosemarie Buhlmann und Anneliese Fearn (1987: 127) feststellen: „Sie spiegeln die augenblickliche methodisch-didaktische Diskussion um Eigenschaften wider, die ein optimales Lehrwerk haben soll.“

4.2.2. Lehrwerkkritik im Bereich DaF/DaZ

Die Lehrwerkkritik für den Bereich Deutsch als Fremdsprache setzte mit dem „Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache“ (Engel, Krumm, Wierlacher und Ortmann 1979) ein. Es wurde von einem interdisziplinären Wissenschaftlerteam erstellt (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1034). Es verstand sich vor allem als Hilfsmittel für Lehrende für die Auswahl und den Gebrauch von Lehrwerken (Engel, Krumm, Wierlacher und Ortmann 1981: 1). Dementsprechend war das Ziel, „möglichst detailliert über Ziele, Aufbau, Medien und unterrichtsorganisatorisches Konzept“ zu informieren (ebd.: 7). Die Autoren sahen das Gutachten aber auch als indirekten Beitrag zu fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Diskussionen und damit als Element einer Theorie der Lehrwerkbeurteilung (ebd.: 5).

Die Liste der Kriterien umfasst 16 Bereiche mit insgesamt 80 Unterpunkten (Engel, Krumm, Wierlacher und Ortmann 1981: 36-40). Die Bereiche umfassen u.a. Lernziele und Methoden, Struktur des Lehrwerks, Grammatik, Lexik usw. bis hin zur Interkulturellen Kommunikation und dem Deutschlandbild. In keinem einzigen der Unterpunkte werden Geschlechter, deren Gleichberechtigung, Geschlechterrollen oder Ähnliches angesprochen. Falls diese Thematiken „mitgedacht“ werden, so wird dies nicht erwähnt. Daran lässt sich erkennen, dass das Thema Geschlechter zu diesem Zeitpunkt von den (männlichen) Autoren des Gutachtens eindeutig nicht als wesentlich gesehen wurde und dass es kein wesentlicher Teil des Diskurses rund um die Qualität von DaF-Unterricht war.

Bei näherer Betrachtung wäre das Thema Geschlecht jedoch durchaus in einigen der genannten Bereiche thematisch anzusiedeln. So könnte es zu den Lernzielen zählen, einen bewussten, reflektierenden und offenen Umgang mit dem Thema Geschlecht zu erlernen und einzuüben. Auch bei der Motivierung der Lernenden könnte dies ein Faktor sein, da

ja alle vom Thema Geschlecht „betroffen“ sind und demnach Interesse geweckt werden könnte. In der Grammatik und in der Lexik könnte auf einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch geachtet werden.

Besonders im Bereich „Kommunikation, Gesellschaft, Situation“ wäre bei einigen Unterpunkten ein Genderbezug relevant, nämlich bei den Punkten „Situationsverständnis“, „Orientierungskompetenz“, „Gesellschaftliche Wirklichkeit“, „Normen- und Stereotypenproblematik“ und „Adressatenspezifische Informationen“. Auch im Bereich „Interkulturelle Kommunikation“ wäre ein Bezug zu Gender beim Unterpunkt „Kulturrelevante Perspektiven“ sinnvoll.

Explizit wird einmal in der Kritik eines einzelnen Lehrwerks auf Frauen Bezug genommen. Es wird lobend angesprochen, dass das Milieu des betreffenden Lehrwerks „um nicht-bürgerliche soziolektale und soziokulturelle Elemente erweitert und zugleich aktualisiert“ wurde. Dies zeige sich an den Frisuren (wobei unklar ist, ob hier ein bestimmtes Geschlecht gemeint ist) oder daran, dass Frauen jetzt auch in Jeans auftreten (Engel, Krumm, Wierlacher und Ortman 1981: 107). Diese Dinge würden heute kaum mehr auffallen. Sie werden zudem nicht als non-genderkonform markiert, sondern als liberale Erweiterung in der Kategorie „Klasse“. Selbst bei der expliziten Nennung von Frauen scheint das Geschlecht somit sekundär im Vergleich zu anderen Kategorien.

Wie Lilli-Marlen Brill (2005: 30f.) darlegt, war das Mannheimer Gutachten nicht unumstritten. Gründe dafür waren Negativurteile über Lehrwerke, Uneinheitlichkeit bezüglich Zielsetzung und Zielgruppen der Lehrwerke, aber auch die als nicht zeitgemäß betrachtete Untersuchungsmethodologie und wissenschaftliche Haltung. Trotz Kontroversen begründete das Gutachten jedoch für das Fach DaF/DaZ eine Tradition der Lehrwerkkritik (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1034).

Ein weiterer bekannter Kriterienkatalog im DaF-Bereich ist der sogenannte „Stockholmer Kriterienkatalog“ (Krumm 1994 [1985]). Hier wurde auf die spezifischen Lehr- und Lernbedingungen in den nordischen Ländern Bezug genommen (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1035). Es wurden acht Kategorien mit zahlreichen Unterpunkten als Kriterien erstellt. Die acht Kategorien umfassen den Aufbau des Lehrwerks, Layout, Übereinstimmung mit dem Lehrplan, Inhalte bzw. Landeskunde, Sprache, Grammatik, Übungen und die Perspektive der Schüler (vgl. Krumm 1994).

Hier werden auch explizit Genderthemen aufgegriffen. Zum Thema „Menschen, die im Lehrwerk vorkommen“ gehören folgende Fragen: „Gibt es Personen, mit denen sich die Schüler [sic!] identifizieren können?“, „Gibt es Personen, für die sich die Schüler [sic!] interessieren könnten?“, „Tauchen männliche und weibliche Personen zu ungefähr

gleichen Anteilen im Lehrwerk auf?“, „Werden Rollenklischees (z.B. Frau nur als Hausfrau) vermieden?“ Auch indirekt werden genderrelevante Themen aufgegriffen, z.B. können folgende Fragen auch in Bezug auf (Gender-)Diversität verstanden werden: „Wird das Leben in Familie, Schule, bei der Arbeit und in der Freizeit thematisiert?“, „Tauchen Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten auf?“ (Krumm 1994: 101).

In Bezug auf Sprache fragt der Kriterienkatalog nach sprachlicher Vielfalt, aber nicht nach geschlechtergerechter Sprache. Insgesamt lässt sich feststellen, dass Gender zwar behandelt wird und es auch möglich ist, das Thema bei einigen Kriterien ohne explizite Nennung mitzudenken. Jedoch wird dem Thema Gender im Verhältnis zum Ausmaß der Liste der Kriterien wenig Raum – und damit offenbar wenig Bedeutung - beigemessen.

Zu einer ähnlichen Zeit fragt Funk (1995: 106) in seinen „Arbeitsfragen zur Lehrwerksanalyse“: „Enthält oder problematisiert das Lehrwerk Rollenklischees, z.B. in Bezug auf die Rolle der Frau in Beruf und Gesellschaft?“ Gleichwohl dies einen begrüßenswerten Ansatz in Richtung Bewusstseinsbildung bezüglich Gender bedeutet, beschäftigt sich auch sein Beitrag nur am Rande mit diesem Thema.

In Folge will ich deshalb Lehrwerkkritiken betrachten, die sich gezielt mit dem Thema Gender auseinandersetzen.

4.2.3. Genderbezogene Lehrwerkkritik

4.2.3.1. *Genderbezogene Lehrwerkkritik in der Schulbuchforschung*

Wie sieht es nun mit Gender in Lehrwerken und insbesondere in DaF/DaZ-Lehrwerken aus? Und wie wird das Thema in Lehrwerkkritiken thematisiert?

Im Bereich des Unterrichts ist die Medialität von Lehrwerken zu bedenken. Denn wie Thomas Höhne (2006: 299) konstatiert, wird Schulbuchwissen durch Diskurse transportiert. Diese werden wiederum durch Sprache, Bilder und Symbole vermittelt. Es gilt also zu beobachten, wie diese Diskurse auch Gender vermitteln.

„Bildung ist immer auch Geschlechterbildung“ stellt Gesa Heinrichs (1999: 233f.) fest. Dies ist nur logisch, da Geschlecht als Kategorie bzw. Prozess alles durchdringt. Demgemäß wäre zu erwarten, dass es auch in der Lehrwerkkritik einen entsprechenden Stellenwert hat. Wie Annette Hunze (2003: 53ff.) darlegt, existiert eine genderkritische Schulbuchforschung ab Ende der 1960er Jahre, als sich ein neues Bewusstsein dafür entwickelte. Da davor geschlechtsspezifische Erziehung üblich war, entsprachen dem auch die Schulbücher: darin fanden sich stereotypisierende Rollenbilder und Frauen waren unterrepräsentiert. Mittlerweile finden sich mehr Darstellungen beider Geschlechter. Bis dahin war es aber ein langer Weg.

Noch 1987 beklagt Uta Enders-Drägässler (1987: 2) den negativen Einfluss von Geschlechterstereotypen in Schulbüchern. Diese „bewirken mit ihren expliziten und impliziten Aussagen stereotypisierende, vereinfachende, trivialisierende, kognitive und emotionale Orientierungen“. Heutzutage sind Schulbuchverlage hingegen zu Grundsätzen der Nicht-Diskriminierung und Gleichstellung verpflichtet, wodurch stereotype Geschlechtervorstellungen vergleichsweise stärker vermieden werden, wie Annette Bartsch und Juliette Wedl (2015: 16; vgl. Jenderek 2015) hervorheben.

In Bezug auf Repräsentanz und Geschlechterdarstellungen finden sich nun weniger geschlechterunterscheidende Tendenzen (ebd.; vgl. Sabina Lucia Müller 2012: 43f.). Wie Bartsch und Wedl (ebd.) bemängeln, finden sich trotzdem noch Geschlechterunterscheidungen und es mangelt an einer Vielfalt von Lebens- und Liebesmodellen, wie sie mit Verweis auf Melanie Bittner (2011) und Marlies Finsterwald (2008) bemerken.

4.2.3.2. Genderbezogene Lehrwerkkritik im Fachbereich DaF/DaZ

Hilke Elsen (2018) bietet in ihrer Studie „Gender in Lehrwerken“ einen Überblick über genderspezifische DaF-Lehrwerkanalysen seit Mitte der 1990er Jahre, der hier kurz wiedergegeben wird. Wie mehrere Studien zeigen, werden Stereotypisierungen durch Wortwahl und Beispiele geschaffen und aufrechterhalten (Hilsen 2018: 179; vgl. Peter Porsch 2005, Birgit Eickhoff 2012, Kathrin Kunkel-Razum 2012).

Die Dominanz von Männern in Bild und Text zeigt Gerda Gröbner (1999), unter anderem anhand einer Analyse des (unausgeglichene) Kommunikationsverhaltens und anhand einer quantitativen und qualitativen Analyse der Adjektive, mit denen Frauen und Männer beschrieben werden. So übernehmen Männer öfter die Gesprächsführung und fragen nach Informationen, wohingegen Frauen emotionalere Fragen stellen. Männer werden mit einem inhaltlich breiteren Repertoire an Adjektiven beschrieben, während Frauen nur mit Adjektiven bezüglich Körper und Charakter bestückt werden (vgl. Hilsen 2018: 179f.).

Ulrike Fichera (1994) macht auf Ungleichgewichte bei der Produktion und der Kritik von Deutsch-Lesebüchern aufmerksam. Geschrieben, herausgegeben und zugelassen werden diese meist von Männern, wohingegen die Kritik am Umgang mit Gender in den Büchern meist von Frauen stammt (vgl. Hilsen 2018: 180).

Renate Freudensberg-Findeisen (2004) bemerkt auch Stereotype sowie die ungleiche Verteilung auf den öffentlichen bzw. den privaten Bereich. Männer sind verstärkt in beruflichen Kontexten zu finden, Frauen hingegen mehr im Haushalt. Männer gehen prestigeträchtigeren und ausgefalleneren Berufen nach. Aktiven und entschiedenen

Männern stehen triviale Frauen gegenüber (Freudenberg-Findeisen 2004: 252-258; vgl. Hilsen 2018: 180).

Positive Ausnahmen bemerkt Freudenberg-Findeisen (2004: 261) aber auch, da sie auch Anstöße zur kritischen Reflexion von Frauen- und Männerbildern findet. Auch einige andere Studien der 2000er Jahre finden Verbesserungen, auch wenn es insgesamt wenig Veränderung gibt (Hilsen 2018: 180). Während das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen bereits ausgeglichen ist, gibt es noch immer weniger Frauen als Männer. Männliche Figuren und „männliche“ Interessen haben gegenüber Mädchen und Frauen immer noch Vorrang (Kansteiner 2015: 236; vgl. Hilsen 2018: 181).

4.2.3.3. Beispiele für Kriterienkataloge im Bereich DaF/DaZ in Bezug auf Gender: Kriterien, Anwendung und Ergebnisse

Ein Beispiel für eine genderbezogene Lehrwerkkritik im DaF-Bereich bietet Freudenberg-Findeisen (2004). Die von ihr erstellten Kriterien werden in Folge einer näheren Betrachtung, Kommentar und Kritik unterzogen. Die darauffolgende Darstellung ihrer Ergebnisse versteht sich als stellvertretendes Beispiel für genderbezogene Lehrwerkkritik, da sie Beobachtungen enthält, wie sie ähnlich auch in anderen Lehrwerkkritiken zu finden sind. Dies soll einerseits zum kritischen Hinterfragen von Kriterienkatalogen anregen, andererseits typische Problematiken in Bezug auf Gender in Lehrwerken anschaulich machen.

Für ihre Untersuchung von Frauen- und Männerbildern in zwei DaF-Lehrwerken (von 1992ff. und 1995 ff.) erstellt sie sechs Kriterien. Da diese eine gute Orientierung bieten und beispielhaft gelten können, werden sie in ihrer vollen Länge zitiert (ebd.: 251f.).

- a) Welchen quantitativen Stellenwert nehmen Frauen- und Männerbilder in den Lehrwerken ein? Wie häufig kommen Frauen und Männer als (Haupt-)Träger [sic!] von Handlungen in Texten, Dialogen und auf Bildern vor?
- b) In welchen Bereichen agieren Frauen, in welchen Bereichen Männer? In welchen Lebensformen und -entwürfen werden Frauen gezeigt, in welchen Männer?
- c) Welche Rollen, Tätigkeiten und Handlungsweisen werden zuvörderst Frauen, welche Männern zugeschrieben?
- d) Wie ist die Beziehung zwischen Frauen und Männern dargestellt? Sind beide Geschlechter gleichberechtigt und eigenständig oder präsentieren sie sich in den traditionellen Abhängigkeitsformen?
- e) Werden explizite Informationen (z.B. in Form von Fakten, Zahlen und Hintergrundinformationen) gegeben, die das durch Texte und Dialoge v.a.

implizit vermittelte Frauen- und Männerbild relativieren können bzw. zusätzliche Perspektiven eröffnen?

- f) Werden Unterrichtsangebote initiiert, die Gelegenheit zur Reflexion und zum Hinterfragen der präsentierten Frauen- und Männerbilder bieten?

Diese sechs Kategorien empfehlen sich einer näheren Betrachtung. Dass der als erstes Kriterium angesprochene quantitative Stellenwert von Frauen- und Männerbildern in Lehrwerken sehr aussagekräftig sein kann, zeigt unter anderen zehn Jahre früher Angelika Raths (1994). Sie verweist auf Schulbuchstudien, die zeigen, dass „Frauen signifikant unterrepräsentiert sind und sowohl männliche als weibliche Personen in stereotype Rollen gedrängt werden“ (Raths 1994: 222). Raths untersucht vier Übungsbücher von damals weit verbreiteten DaF-Lehrwerken (mit Erscheinungsdatum zwischen 1987 und 1993). Bei der Auszählung der abgebildeten Menschen findet sie bei allen Büchern ziemlich exakt doppelt so viele Männer wie Frauen (ebd.: 223). In Hinblick auf die Anzahl der untersuchten Bücher kann die Übereinstimmung tatsächlich als „verblüffend“ bezeichnet werden und scheint ein damals übliches Verhältnis zu repräsentieren. Dementsprechend klar und direkt ist Raths` (ebd.: 222) Plädoyer auch formuliert:

Solange wir weibliche und männliche Lernende unterrichten und solange sich Sprachunterricht an der Wirklichkeit orientieren soll, ist es selbstverständlich, dass in den angebotenen Texten und Übungen weibliche und männliche Personen zahlenmäßig gleich vertreten sind und ihre Darstellung der heutigen Zeit entspricht. Lernende müssen sich schließlich im Material wiedererkennen können.

Dazu ließe sich noch ergänzen, dass auch andere Geschlechtsidentitäten und Begehrensformen, die nicht heteronormativen Vorstellungen entsprechen, repräsentiert werden sollten.

An den oben genannten Fragestellungen von Freudenberg-Findeisen (2004: 251f.) lässt sich als positiv beobachten, dass sie bewusst sowohl Frauen als auch Männer meint und beide Gruppen jedes Mal explizit nennt. Dabei dreht sie die traditionelle Reihenfolge um und wählt die Erstnennung der Frauen. Zugleich ist zu bemängeln, dass auch sie vor dem generischen Maskulinum nicht gefeit ist („(Haupt)Träger“ statt „(Haupt)Trägerinnen und (Haupt)Träger“ in Kriterium a). Zudem werden hier bipolare Geschlechterdichotomien reifiziert („beide Geschlechter“) und andere Geschlechtsidentitäten bleiben unerwähnt. Auch fällt auf, dass sie von der Beziehung zwischen Frauen und Männern in der Einzahl spricht, anstatt von Beziehungen. Dies ist als reduktionistisch zu bewerten, da eine Vielzahl unterschiedlicher Beziehungen zwischen den Geschlechtern, genauso wie zwischen allen Menschen, zu erwarten ist.

In Hinblick auf Doing Gender bzw. Gender-Performativität ist auffallend, dass auch das Handeln der dargestellten Menschen beobachtet werden soll (Kriterium c: „Rollen, Tätigkeiten und Handlungsweisen“). Es wird gefragt, in welchen Bereichen sie agieren und welche Rollen, Tätigkeiten und Handlungsweisen ihnen zugeschrieben wird. Bemerkenswert ist an den letzten beiden Fragen (Kriterien e und f), dass auch danach gefragt wird, ob das Lehrwerk explizit zur Bewusstseinsbildung und Reflexion beitragen möchte, indem es Geschlechtervorstellungen relativierende Informationen anbietet und zum Nachdenken über und Hinterfragen von Geschlechterbildern anregt.

Es folgt ein Überblick über die Ergebnisse von Freudenberg-Findeisens Analyse, die sie auf Grundlage ihrer selbst erstellten Kriterien durchgeführt hat. In Bezug auf Lebensbereiche findet Freudenberg-Findeisen (2004: 253f.) dabei zahlreiche Geschlechterklischees. So findet sie die klassische Aufteilung von Männern im öffentlichen und Frauen im privaten Raum vor. Obwohl sowohl Frauen als auch Männer als wiederkehrende Figuren auftreten, stehen doch die Lebensformen und Lebensentwürfe dreier junger Männer im Zentrum. Die Männer sind vor allem „Noch-Singles“ in der Ausbildung oder Berufstätige, meist auch Familienväter. Frauen werden durch Beruf, Familie, Haushalt und privat-emotionale Themen definiert; sie organisieren den Alltag. Es handelt sich meist um Hausfrauen und berufstätige Mütter, v.a. in „dienenden“ Berufen. Während Männer über (berufliche) Sachkompetenz verfügen, sind Frauen Expertinnen für Beruf, Hausarbeit, Emotionales und Privates.

Freudenberg-Findeisen (2004: 255) fasst kritisch zusammen, dass die dargestellten Frauen- und Männerbilder „der in der Realität gelebten Vielfalt wenig entsprechen, sich darüber hinaus als einseitig und wenig problematisiert erweisen und damit defizitär bleiben.“ In Bezug auf Beruf stellt sie fest, dass zwar viele Berufe für Frauen und Männer dargestellt werden, sich aber mehr und vielfältigere Berufe bei den Männern finden und einige Berufe klischeebehaftet sind. Frauen sind im nichtakademischen Bereich mit geringerem Sozialprestige tätig. Männer haben vielseitigere Berufe mit höherem Prestige und Einkommen und sind öfter Akademiker. Männer haben auch die spannenderen Hobbies und sind insgesamt aktiver und intellektuell anspruchsvoller.

Im Gegensatz dazu werden Frauen durch typisch „weibliche“ Eigenschaften wie Emotionalität, Passivität und intellektuelle Anspruchslosigkeit gekennzeichnet (ebd.: 256ff.). Die Rollen der Eltern entsprechen auch dem klassischen Familienmodell, mit außer Haus arbeitenden Vätern einerseits und andererseits Müttern, die sich um Kinder, Heim und Garten kümmern und berufstätige Mitverdienerinnen sind (ebd.: 259).

Freudenberg-Findeisen sieht hier Widersprüche zur realen Situation mit einem Aufbruch des klassischen Familienmodells und neuen Vaterrollen (ebd.: 260).

Beim landeskundlichen Teil finden sich bei den berühmten Persönlichkeiten viel mehr Männer, die auch aus viel mehr beruflichen Bereichen kommen als die wenigen genannten Frauen. Dies beurteilt Freudenberg-Findeisen (260) in mehrfacher Weise problematisch: Nicht nur, dass da „Leistungen von Frauen ignoriert werden, sondern auch, dass diese durch die Art der Auswahl verzerrt dargestellt werden“. Zusammenfassend stellt Freudenberg-Findeisen (262) fest, es werde vorrangig „die „heile“ Welt traditioneller Lebensformen und geschlechtstypischer Arbeitsteilung beschrieben; bestehende Stereotype werden hier eher untermauert denn in Frage gestellt.“

Zum Vergleich wird ein zweiter, etwas neuerer Kriterienkatalog dargestellt. Franziska Moser, Bettina Hannover und Judith Becker stellten 2013 ein Kategoriensystem zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit in Schulbüchern vor. Dabei beziehen sie sich auf Text und Bilder und definieren dementsprechend einerseits Sprache und andererseits die räumliche Darstellung von Charakteren in den Bildern als subtile Mechanismen der Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit (ebd.: 79f.).

Im sprachlichen Bereich nennen sie das generische Maskulinum und systematische Unterschiede in der Erst- und Folgenennung männlicher und weiblicher Personen. Aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse gibt es mittlerweile in vielen Ländern Richtlinien für den geschlechtergerechten Sprachgebrauch. Moser, Hannover und Becker erklären außerdem, dass die Leserichtung von links nach rechts auch beim Betrachten von Bildern zur Anwendung kommt. Deswegen werden männliche Personen in einer Personenkonstellation meist links dargestellt, wodurch sie aktiver und kompetenter wirken (ebd.: 80).

Für ihre Analyse legen Moser, Hannover und Becker (2013: 82-87) ein komplexes Skalensystem fest, das sich folgendermaßen zusammenfassen lässt:

- Handelt es sich um einen Text oder ein Bild?
- Welchen Geschlechts sind die Autor_innen und Hauptcharaktere in den Sekundärtexten und wurden diese Texte vor oder nach 1940 hergestellt?
- Sind die Charaktere (gegebenenfalls auch nicht-menschliche Charaktere) Mädchen, Jungen, Frauen, Männer oder nicht zuzuordnen?
- Inwiefern sind Handlungen und Rollen geschlechtstypisiert ausgeprägt?
- In welchen Konstellationen werden die Figuren dargestellt (z.B. gleich- oder gemischtgeschlechtlich)?

- Ist der Ort der Handlung geschlechtlich kodiert? Zum Beispiel zeigen nämlich Studien, dass weibliche Charaktere öfter zuhause dargestellt werden, männlich draußen in der Natur. Weitere Kategorien sind hier Arbeit bzw. Beruf, innerhalb eines Raumes, Haus / Wohnung und Schule.
- Wie und in welcher Reihenfolge werden Personen benannt (z.B. generisches Maskulinum oder neutrale Sprachform)?
- Wird ein Geschlecht in der räumlichen Darstellung öfter auf der linken Seite dargestellt?

Ähnlichkeiten finden sich zwischen Freudenberg-Findeisen (2004) einerseits und Moser, Hannover und Becker (2013) andererseits in der Benennung von Handlungen, Rollen und Orten als relevante Kategorien. Ein auffallender Unterschied zu den Kategorien von Freudenberg-Findeisen (2004) ist, dass Gender offener gedacht wird und manche Figuren gegebenenfalls nicht zuzuordnen sind. Konstellationen werden hier explizit angesprochen. Besonders bemerkenswert ist die Aufmerksamkeit für die Reihenfolge der Nennung der Figuren unterschiedlichen Geschlechts und die Bedeutung der relativen Positionierung im Bild.

Moser, Hannover und Becker (2013: 81) wenden dieses Skalensystem in einer Analyse von 18 deutschen Schulbüchern für Deutsch bzw. Mathematik an. Sie kommen zum Ergebnis, dass Schulbücher in mancher Hinsicht geschlechtergerechter geworden sind. Trotzdem tragen sie weiterhin „auf subtile Weise zur sozialen Konstruktion der Ungleichheit der Geschlechter“ bei (ebd.: 89).

4.3. Qualitative Inhaltsanalyse

4.3.1. Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Für vorliegende Arbeit wird die Qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Diese eignet sich, da es das Ziel der Inhaltsanalyse ist es, Kommunikation zu analysieren (Mayring 2015: 13). Sprache ist ein wichtiges Kommunikationsmedium und ein Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, die Lernenden zur Kommunikation in der Fremdsprache zu befähigen. Der Bezug auf Kommunikation ist also ein wichtiger Faktor zur Eignung dieser Methode.

Mayring (2015: 12) definiert Kommunikation mit dem österreichischen Philosophen, Psychotherapeuten und Kommunikationsforscher Paul Watzlawick (2017 [1969]) als Übertragung von Symbolen. Neben Sprache können diese Symbole auch Musik, Bilder oder Ähnliches sein. In der Form von Texten, Bildern und Noten wird das symbolische

Material festgehalten. Es handelt sich also um fixierte Kommunikation. Diese soll bei der Inhaltsanalyse systematisch analysiert und nicht frei interpretiert werden. Dementsprechend soll es für die Analyse auch explizite Regeln geben, um intersubjektive Nachprüfbarkeit zu gewährleisten. Außerdem ist sie theoriegeleitet; das heißt, es gibt eine theoretisch ausgewiesene Fragestellung, vor deren Hintergrund analysiert wird (ebd.: 12f.)

Das Material soll nicht nur für sich, sondern als Teil des Kommunikationsprozesses analysiert werden und will Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen. Mayring betont, dass sich die Inhaltsanalyse nicht nur mit *Inhalten* der Kommunikation auseinandersetzt, und spricht auch von der kategoriengeleiteten Textanalyse (ebd.: 13).

Mayring (2015: 21) stellt die Inhaltsanalyse in einem Phasenmodell dar, das drei Schritte beinhaltet. Am Anfang steht die Fragestellung, die zur Begriffs- und Kategorienfindung und zum Erstellen eines Analyseinstrumentariums führt. Dieses wird im zweiten Schritt in der Analyse zur Anwendung gebracht. Hier können auch quantitative Verfahren zur Hilfe genommen werden, dies ist aber nicht verpflichtend. Zuletzt werden die Ergebnisse auf die Fragestellung rückbezogen und interpretiert.

Auch hermeneutische Verfahren leisten einen Beitrag zur Qualitativen Inhaltsanalyse. Die wissenschaftliche Hermeneutik zielt darauf, eine „Kunstlehre“ (Schleiermacher) des Auslegens, des Interpretierens nicht nur von Texten, sondern von sinnhafter Realität überhaupt zu entwickeln“ (Mayring 2015: 29).⁸ Am Anfang muss das Material im Rahmen von Quellenkunde auf seine Entstehungsbedingungen untersucht werden. Das Vorverständnis der Analysierenden muss explizit dargelegt werden. Sie müssen Fragestellungen, theoretische Hintergründe und implizite Vorannahmen ausformulieren (Mayring 2015: 32).

Da es sich um einen Verstehensprozess von vielschichtigen Sinnstrukturen handelt, darf die Analyse nicht an der Oberfläche verhaftet bleiben, sondern muss sich auch mit latenten Sinngehalten beschäftigen (ebd.). Die Qualitative Inhaltsanalyse eignet sich also für die „Aufdeckung „latenter Strukturen“ in Texten“ (Andreas Diekmann 2009: 578).

Zu den Grundsätzen zur Entwicklung einer Qualitativen Inhaltsanalyse zählt Mayring (2015: 38) die wissenschaftliche Orientierung am Alltag und damit die alltäglichen Prozesse des Verstehens und Interpretierens. Um eine Verdoppelung des eigenen Vorverständnisses zu vermeiden, müssen die Analysierenden die Perspektive der / des

⁸ Mayring bezieht sich hier auf Friedrich Schleiermacher, der als Begründer der modernen Hermeneutik gilt.

anderen übernehmen, also der Textproduzentin bzw. des Textproduzenten. Zu beachten ist auch, dass die qualitative Inhaltsanalyse immer prinzipiell unabgeschlossen ist und deshalb die Möglichkeit der Re-Interpretation in sich birgt. - Als Grundverfahren beschreibt Mayer (2015: 52) die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung.

Da die Inhaltsanalyse eine Auswertungsmethode ist, behandelt sie bereits fertiges sprachliches Material. Das bedeutet, dass schon am Anfang das Analysematerial bzw. der Corpus festgelegt werden muss. Auch müssen die Entstehungsbedingungen des Materials analysiert werden. Dazu zählen die Verfasserin bzw. der Verfasser, bzw. die an der Entstehung beteiligten Interagenten; der emotionale, kognitive und Handlungshintergrund der Verfasser_innen; die Zielgruppe; die konkrete Entstehungssituation; und der soziokulturelle Hintergrund. Zuletzt muss auch die Form des Materials beschrieben werden (Mayring 2015: 54f.)

Für die vorliegende Analyse wird eine typisierende Strukturierung gewählt. Dabei werden „besonders markante Bedeutungsgegenstände“ herausgezogen und näher beschrieben. Mayring (2015: 103) schlägt drei Auswahlkriterien vor, wobei noch mehr denkbar wären. So können etwa besonders extreme Ausprägungen, Ausprägungen von besonderem theoretischem Interesse oder Ausprägungen, die im Material besonders häufig vorkommen, beschrieben werden.

Aus Sicht der quantitativen Wissenschaft wird die Einzelfallorientierung qualitativer Forschung oftmals mit dem Vorwurf mangelnder Verallgemeinbarkeit kritisiert, wie Mayring (2015: 20) darlegt. Er hält dem entgegen, dass es sehr wohl gute Möglichkeiten der Verallgemeinerung von Material von Einzelfällen gibt. Dies zeige zum Beispiel eine Studie von Thomas Heinze u.a. (1975; Kapitel „Verallgemeinbarkeit“).

4.3.2. Kategorienbildung für die Analyse

Zur vorliegenden Lehrwerkanalyse werden qualitative und quantitative Verfahren herangezogen, wobei der Schwerpunkt auf der qualitativen Analyse liegt.

Eine Grundtechnik der inhaltsanalytischen Verfahren ist die Häufigkeitsanalyse bzw. Frequenzanalyse. Dabei werden bestimmte Elemente des Materials ausgezählt und in ihrer Häufigkeit mit dem Auftreten anderer Elemente verglichen (Mayring 2015: 13). Zahlreiche Beispiele aus der Forschung zeigen, dass die quantitative Analyse von Bildern über eine hohe Aussagekraft über die Geschlechter(un)gerechtigkeiten in einem Lehrwerk verfügt. Wie bereits erwähnt findet Raths (1994: 223) bei der Durchsicht von vier DaF-Lehrwerken, die in den frühen 1990er Jahren weit verbreitet waren, dass Frauen

im Vergleich zu Männern im Verhältnis 1 : 2 in Abbildungen zu finden sind. Auch Gerda Gröbner (1999) konstatiert ein unausgeglichenes Verhältnis zwischen den Geschlechtern bezüglich ihrer quantitativen und qualitativen Repräsentation in Bildern.

Es ist also von Interesse herauszufinden, ob bzw. inwiefern sich die Relation verändert bzw. verbessert hat. Folgende Vermutungen werden der Überprüfung unterzogen:

- Es besteht einerseits die Vermutung, dass Genderstereotypen in Wort und Bild reifiziert werden und Heteronormativität herrscht.
- Andererseits besteht die Vermutung, dass mit Genderstereotypen zumindest zeitweise gebrochen wird, um moderner zu erscheinen.
- Darüber hinaus besteht die Vermutung, dass die quantitative Repräsentation der Geschlechter in Bildern auch repräsentativ dafür ist, wie Geschlecht im betreffenden Lehrwerk insgesamt behandelt wird bzw. welchen Stellenwert es hat.

Auf die quantitative Analyse des Bildmaterials folgt die qualitative Analyse des Bild- und Textmaterials (gedruckte Texte und Audiotexte). Auf ihr liegt das Hauptaugenmerk dieser Untersuchung. Die qualitative Analyse umfasst drei Aspekte: die Sprachverwendung, „allgemeine“ Aspekte der Gender-Performativität, und Gender-Performativität im Rahmen von Intersektionalität. Im Sinne einer typisierenden Strukturierung (vgl. Mayring 2015: 103) liegt hier der Fokus auf besonders markante Ausprägungen, welche näher betrachtet werden.

In einem ersten Schritt wird ermittelt, inwiefern das Lehrwerk geschlechtergerechten Sprachgebrauch umsetzt. Dazu gehören folgende Fragen: Werden bei Personenbezeichnungen immer feminine und maskuline Formen genannt oder findet sich (auch) das generische Maskulinum? Welche Form der Anrufungen der Lernenden finden sich? In welcher Reihenfolge werden die Personen genannt? Wie wird mit der Unterscheidung zwischen grammatischem und „natürlichem“ Geschlecht umgegangen? Im zweiten Schritt wird ermittelt, wie auf verschiedene Weisen Gender performativ hergestellt wird. Dabei werden Interaktionsformen bzw. Beziehungskonstellationen, Interessen und Freizeitaktivitäten, Berufe, Handeln bzw. Zuständigkeiten im Haushalt und in der Familie, das Aussehen der Menschen sowie akzeptables, genderkonformes Verhalten im Gegensatz zu nicht-genderkonformem Verhalten untersucht. Hier spielen auch Fragen nach explizit und implizit hierarchischen Beziehungen, Geschlechterbinarität und Heteronormativität eine Rolle.

Im dritten Schritt wird Gender-Performativität im Rahmen von Intersektionalität bzw. Diversität untersucht. Damit sollen intersektionale Aspekte keinesfalls als Sonderfall

verstanden werden; im Gegenteil sind sie mit anderen Aspekten verwoben und sind alles durchdringend. Tatsächlich gilt Gender selbst als eine Strukturkategorie der Intersektionalität (vgl. Winker und Degele 2009: 44). Da hier jedoch systematische Parallelen der „Wechselwirkungen sozialer Differenzierungen“ (ebd.: 8) zu finden sind, werden verschiedene Aspekte der Intersektionalität in diesem gemeinsamen Teil untersucht.

In einem Resümee werden die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst. Außerdem wird ermittelt, inwiefern sich Vorannahmen bestätigt haben oder nicht. Zudem wird das Verfahren selbst reflektiert. Abschließend wird evaluiert, wie Gender im vorliegenden Lehrwerk performativ konstituiert wird. Es wird darüber hinaus auch reflektiert, welche möglichen Implikationen die beobachteten Formen von Gender-Performativität für den Unterricht und die Lernenden haben könnten.

4.3.3. Analyseinstrumentarium im Überblick

Die Kriterien für die Analyse werden nun im Überblick zusammengefasst. Die Aufstellung ist bewusst kurz gehalten; auf Detailspekte wird in der Analyse selbst eingegangen. So sind zum Beispiel die Herstellung von Hierarchien sowie die Reifizierung von Geschlechterbinarität und Heteronormativität omnirelevante Faktoren. Diese sind mit der Performativität von Gender verbunden.

Forschungsfrage:

- *Wie wird Gender in der DaF-Lehrwerkreihe „Menschen“ performativ konstituiert?*

Analysekriterien:

1. Quantitative Analyse des Bildmaterials

- Wie ist die *zahlenmäßige Verteilung* zwischen weiblichen und männlichen Figuren in den Bildern (Fotos und Illustrationen)?
- Gibt es *uneindeutige* Geschlechter?

2. Qualitative Analyse des Bild- und Textmaterials

2.1. Sprache

- Wird geschlechtergerechte Sprache genutzt (in Bezug auf die Figuren im Buch und auf die Lernenden)?
- Erfolgen Beidnennungen oder wird das generische Maskulinum benutzt?

2.2. Gender Performativität

2.2.1. Interaktionsformen

- Wer interagiert mit wem in welcher Beziehungsstruktur?
- Wie wird hier Gender performt?

2.2.2. Freizeitverhalten

- Durch welche Interessen und Freizeitaktivitäten werden Menschen gekennzeichnet?
- Wie wird hier Gender performt?

2.2.3. Beruf / Profession

- Welche Berufe üben die Menschen aus?
- Wie wird hier Gender performt?

2.2.4. Reproduktives Verhalten

- Wer kümmert sich um Haushalt und Kindererziehung?
- Wie wird hier Gender performt?

2.2.5. Aussehen

- Wie wird durch das Aussehen der Menschen Gender performt?

2.2.6. Handeln

- Welches Handeln wird als genderkonform dargestellt?
- Welches Handeln erscheint als nicht-genderkonform?

2.3. Gender Performativität im Rahmen von Intersektionalität

2.3.1. „Rasse“ / Race / Ethnizität

- Welche Rassen sind repräsentiert?
- Gibt es geschlechtsspezifische Rassifizierung?
- Wie wird Gender in Verbindung mit Rasse performt?

2.3.2. Klasse / Schicht / Milieu

- Welche Klassen / Schichten werden dargestellt?
- Wie wird Gender in Verbindung mit Klasse / Schicht, Status und Milieu performt?

2.3.3. Alter

- Welche Altersgruppen werden repräsentiert?
- Wie wird Gender in Verbindung mit Alter performt?

2.3.4. Disability

- Welche Formen von Disability werden repräsentiert?
- Wie wird Gender in Verbindung mit Disability performt?

5. Analyse des Lehrwerks „Menschen“

5.1. Beschreibung des Lehrwerks

5.1.1. Aufbau und Ziele des Lehrwerks

Das Lehrwerk Menschen ist zwischen den Jahren 2012 und 2015 erstmals im Hueber-Verlag erschienen. Es versteht sich als Lehrwerk für Anfänger (Sandra Evans, Angela Pude und Franz Specht 2012a: 6; ebenso im Vorwort der anderen Bände). Damit ist gemeint, dass es für Lernende ohne Vorkenntnisse konzipiert ist. Je zwei Bände liegen für die Sprachniveaus A1, A2 und B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER bzw. GERS) vor, die auf die gängigen Prüfungen des jeweiligen Sprachniveaus vorbereiten sollen (ebd.) (zu GERS vgl. Angela Horak, Wolfgang Moser, Margarete Nezbeda und Michael Schober 2010). Das Lehrwerk ist für Deutsch als Fremdsprache konzipiert; für Deutsch als Zweitsprache gibt es alternativ auch die Reihe „Menschen. Hier“.

Wie im Vorwort (Evans, Pude und Specht 2012a: 6) erläutert wird, werden bei der Themenauswahl zwei Aspekte berücksichtigt: Einerseits wird auf die Vorgaben des GERS eingegangen, andererseits werden DACH-Themen (aus den deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz) „aus dem aktuellen Leben“ aufgegriffen. Es wird also Aktualität vermittelt sowie auf den Status von Deutsch als überregionale und zugleich plurizentrische Sprache aufmerksam gemacht.

Das Lehrwerk umfasst neben den sechs Kursbüchern die sechs dazu konzipierten Arbeitsbücher. Dazu gibt es sechs Lehrerhandbücher. Zudem gibt es multimediale Inhalte. Jedes Kursbuch inkludiert eine Lerner-DVD-ROM, das Arbeitsbuch beinhaltet eine CD mit Übungsinhalten für Hörverständnis und Aussprachetraining. Für die Lehrenden gibt es außerdem Medienpakete mit CDs und DVDs zum Kursbuch.

Jedes Kursbuch (und jedes Arbeitsbuch) ist in zwölf Lektionen gegliedert, die wiederum auf vier Module mit je drei Lektionen aufgeteilt sind. Der Aufbau der Lektionen im Kursbuch folgt immer dem gleichen Schema. Sie umfassen vier Seiten, davon eine Einstiegsseite, eine Doppelseite und eine Abschlusseite.

Die Lernziele werden am Anfang jeder Lektion transparent dargeboten. Die Einstiegsseite soll auf das Thema neugierig machen. Ein „interessantes“ (ebd.) Foto als erster Impuls wird mit einem Hörbild (von der Lehrenden-CD) kombiniert. Erste Aufgaben führen in die Thematik der Lektion ein. Das bedeutet, dass sich die Lektionen ohne das zusätzliche Audiomaterial nicht oder kaum sinnvoll bearbeiten lassen. Durch das Foto, die dazu passende Hörübung und anleitende Fragen wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert.

Diese Einstiegssituation wird auf der Doppelseite vertieft. Neue Strukturen und Redemittel werden auf der Doppelseite eingeführt und geübt. Die Aufgaben sollen „echte Kommunikation im Kursraum“ und „authentische Schreibenlässe“ anbieten. Auf der Abschlusseite werden Strukturen (das Wort „Grammatik“ wird vermieden) und die wichtigsten Redemittel zusammengefasst und es findet sich eine vertiefende oder eine weiterführende Übung. Nach jedem Modul finden sich vier zusätzliche Seiten, auf denen auf verschiedene Arten (Lesen, Hör-Seh-Verstehen, Landeskunde-Projekte oder Lieder) der Stoff nochmals verarbeitet wird.

Im Arbeitsbuch werden die Strukturen, Wortschatz und Phrasen für die Kommunikation geübt. Außerdem gibt es Hör- und Lesetraining, Wortschatzlisten zum selbst übersetzen und eine kleine Fortsetzungsgeschichte.

Die Bücher bieten vielseitiges Material unter Einbeziehung verschiedener Medien und Textsorten. Die Übungen sind in logisch nachvollziehbare Kontexte eingebettet und folgen einer klaren Progression. Die Lernenden üben die kommunikativen Fertigkeiten Hörverstehen und Leseverstehen (rezeptiv) sowie Sprechfertigkeit und Schreibfertigkeit (Storch 1999: 15). Optional gibt es auch Übungen zum Hör-Seh-Verstehen (Inge C. Schwerdtfeger 2003b: 301). Sie agieren in verschiedenen Interaktionsformen (Willis Edmondson und Juliane House 2003: 242). Die Sozialformen werden abgewechselt (Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partner_innenarbeit, Gruppenarbeit) (Schwerdtfeger 2003a: 247) und die Lernenden werden regelmäßig dazu angeregt, sich einzubringen und sich zu artikulieren.

Die Bücher wirken durch die Verwendung von Farben, Fotografien, Illustrationen und einem abwechslungsreichen, aber übersichtlichen Layout optisch ansprechend. Insgesamt sind sie sehr bunt gehalten. Die Einstiegsseiten im Kursbuchen wirken mit ihren großen Fotos mit wenig Text einladend. Auch sonst sind Fotos und andere Illustrationen von großer Bedeutung. Am oberen Rand der Doppelseite gibt es etwa immer einen Streifen mit beschrifteten Fotos oder Illustrationen, das sogenannte Bildlexikon, mit dem der zentrale Wortschatz eingeführt wird. Visuell Lernende werden auf vielfältige Weise unterstützt, wie z.B. durch Farben und Illustrationen.

Jeder Band wurde von einem Team erstellt. Auf dem Niveau A1 zeichnen Sandra Evans, Angela Pude und Franz Specht verantwortlich, für A2 sind dies Charlotte Habersack, Angela Pude und Franz Specht, und für B1 Julia Braun-Podeschwa, Charlotte Habersack und Angela Pude. Unter den sechs Autor_innen sind also fünf Frauen und ein Mann. Die Autorenteams für die Arbeitsbücher und die Lehrerhandbücher setzen sich wiederum anders zusammen.

5.1.2. Beschreibung und Analyse der Titelbilder

Der Titel des Lehrwerks „Menschen“ ist wohl Programm. Hier sollen sich die Lernenden offenbar auf doppelte Weise angesprochen fühlen: Einerseits sollen sie neugierig darauf gemacht werden, über andere Menschen zu lernen; andererseits können sie sich selbst als Menschen in den Unterricht einbringen. Die anderen Menschen sind sowohl ihre Mitlernenden im Unterricht als auch die Menschen im Lehrwerk selbst. Auf diese treffen sie in Form von Texten und Bildern.

Die Titelbilder der Einzelbände zeigen demgemäß immer eine Person im Porträt. Diese Personen entsprechen dem Prinzip „jung, dynamisch, fröhlich“ und lachen so, dass man ihre gesunden, weißen Zähne sieht. Ihre Gesichter und ihre Körper strahlen „able-bodiedness“ aus, sie wirken attraktiv, gesund, jung und kompetent. Sie verfügen im Sinne von Bourdieu über großes körperliches Kapital (Gugutzer 2015: 71). Auf vier der Titelbilder finden sich Frauen, auf den anderen zwei Bänden finden sich Männer. Sie alle sehen „westlich“ aus. Es ist unklar, ob die Lernenden sich selbst in den Fotos wiedererkennen sollen oder diese Menschen die Zielkultur symbolisieren.

Die Tatsache, dass zwei der Frauen rotes Haar haben, spricht für keines von beiden, da es in Mitteleuropa nicht überdurchschnittliche viele Rothaarige gibt. Im Gegenteil erscheinen sie in diesen Breiten oft in einem Prozess des Othering bzw. der „Fremd-Machung“ (Claudia Benthien und Hans Rudolf Velten 2002: 72). Stattdessen kann man die Bilder als eine Form von Gender-Performativität sehen, da die Kombination von offenem, wallenden Haar und der Signalfarbe Rot als sexuiert verstanden werden kann. Einer der Männer wirkt eine Spur älter als die anderen, da er auffallendere Lachfalten aufweist und sich in seinem Drei-Tage-Bart einige wenige weiße Haare verstecken. Diese Anzeichen von beginnendem Alter sind allerdings nicht als negativ zu werten (im Sinne vom Verfall des Körpers), sondern erscheinen ebenfalls als Merkmal seines körperlichen Kapitals bzw. seines Habitus, da es zeigt, dass er schon etwas erfahrener und arrivierter ist, wodurch er Vorbildwirkung erreicht.

Diese kurze Analyse der Titelbilder zeigt bereits, dass keines der „Menschenbilder“ als neutral gelten kann. Welche Aussagen sie machen und welche Assoziationen sie hervorrufen, und wie in ihnen Gender performativ hervorgebracht wird, wollen wir uns nun näher ansehen.

5.2. Quantitative Inhaltsanalyse des Bildmaterials

5.2.1. Arten des Bildmaterials und Kriterien für die Analyse

In den Büchern finden sich grundsätzlich zwei Arten der visuellen Darstellung von Menschen: Fotografien und Illustrationen. Sofern es sich nicht um iStockphotos oder Fotos von Getty Images handelt (vgl. das Quellenverzeichnis in Sandra Evans, Angela Pude und Franz Specht 2012: 103f.), zeichnet Florian Bachmeier als Fotograf verantwortlich. Die Illustrationen stammen von Michael Mantel. Das bedeutet, dass beide Formen der bildlichen Darstellungen in diesem Lehrwerk von Männern hergestellt wurden, was einen Einfluss auf die Darstellungsweisen haben kann.

Wie bereits angesprochen, findet sich immer auf der ersten Seite jedes Kapitels ein großes Foto, das mit einem Hörverstehenstext kombiniert wird und so einen Einstieg in das Thema der Lektion bietet. Auch sonst gibt es zahlreiche Fotografien, sehr viele davon von Menschen. Außerdem werden verschiedene Übungen mit Illustrationen versehen. Zentral für das Lernkonzept ist zudem die Bildleiste, die auf jeder Doppelseite in der Mitte einer Lektion als Kopfzeile, also am oberen Seitenrand entlang verläuft. Versehen mit Vokabeln bildet dieses sogenannte „Bildlexikon“ das neu zu erlernende Wortfeld ab und ist manchmal in der Form von Fotos und manchmal als Illustrationen zu finden.

Für die quantitative Inhaltsanalyse werden nur die Kursbücher herangezogen. Diese bieten besonders repräsentatives Bildmaterial, das sie sehr bildlastig sind, wohingegen die Arbeitsbücher textlastiger sind. Folgende Aspekte werden untersucht:

- Wie viele weibliche oder männliche Figuren finden sich?
- Gibt es solche, die nicht zuordenbar sind?
- Wie viele der weiblichen und männlichen Figuren sind erwachsen, wie viele sind Kinder?
- Wie viele weibliche oder männliche Figuren finden sich in den Fotos bzw. in den Illustrationen? Finden sich hier strukturelle Unterschiede?
- Wie viele weibliche oder männliche Figuren finden sich in den prominenten Einstiegsseiten zu den Kapiteln?
- Finden sich Unterschiede im Verlauf der Progression von A1 bis B1?

5.2.2. Quantitative Analyse des Bildmaterials

Insgesamt ist zu beobachten, dass das Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Figuren relativ ausgeglichen ist. In den ersten drei Bänden finden sich etwas mehr Frauen als Männer auf den Fotos: in A1.1 (101 : 91), A1.2 (47:36) und A2.1 (65 : 60). In B1.1.

ist das Verhältnis ausgeglichen, während in A2.2 etwas mehr Männer auf den Fotos sind (53 Männer im Vergleich zu 46 Frauen), während in B1.2 das Verhältnis Männer : Frauen ungefähr 3 : 2 beträgt.

Es wurden relativ wenige Mädchen und Jungen gezählt bzw. oft sind sie keinem Geschlecht klar zuzuordnen. Das tatsächliche Zahlenverhältnis zwischen den Kindern ist deswegen nicht eindeutig zu eruieren, es scheint aber relativ ausgeglichen.

In den Illustrationen gibt es zum Teil auffallendere Zahlenunterschiede: in A1 sind die Frauen im Verhältnis zu den Männern 51: 55 zu finden, in A1.2 34 : 44, in A2.1 20: 43, in A2.2 45: 43, in B1.1 64 : 120, in B1.2 69 : 50. Während in A1 etwas weniger Frauen als Männer zu finden sind (in A1.2 etwa im Verhältnis 3:4), ist diese Tendenz in A2.1 extrem verstärkt, wo es etwa doppelt so viele Männer wie Frauen in den Illustrationen gibt. In A2.2 ist das Verhältnis auffallend ausgeglichen, aber in B1.1 sind wieder doppelt so viele Männer wie Frauen in den Zeichnungen, während die Frauen in B1.2 wieder aufholen (bzw. die Männer reduziert werden).

Nicht alle Figuren sind eindeutig einem Geschlecht zuzuordnen; in A2.2 wurden am meisten solcher Art notiert mit 24 Figuren.

Bei den großen Fotos auf den Einstiegsseiten zu den Lektionen finden sich keine eindeutigen Tendenzen. In der Bänden ist die Zahl mehr oder weniger gleich: A1.1 (9 weiblich : 8 männlich), A2.1. (10 w : 10 m) und B1.2 (16 w : 15 m). Einmal gibt es etwas mehr Frauen (A1.2: 11 w : 7 m), einmal etwas mehr Männer (A.2.2: 16 w : 15 m). Nur in B1.1. gibt es auffallend mehr Frauen in den Einstiegsseiten (8 w : 4 m). Mädchen und Jungen treten nur je ein- bis zweimal in den Einstiegsseiten auf.

Das auffälligste Missverhältnis findet sich jedoch bei den Illustrationen. Nur im ersten Band gibt es etwas mehr Frauen als Männer in den Zeichnungen (65 w : 54 m). In allen anderen Bänden sind mehr Männer als Frauen in den Illustrationen zu finden; in A2.1 und in B1.1 sind es sogar doppelt so viele Männer wie Frauen! Auffallend ist hier, dass Frauen seltener alleine in Illustrationen zu finden sind. Aber auch in gemischten Gruppenbildern gibt es immer mehr Männer als Frauen. In Fotos scheinen Frauen dagegen gerne als „das schöne Geschlecht“ eingesetzt werden, vielleicht um die Bücher und damit den Unterricht attraktiver zu gestalten.

Besonders bei den Illustrationen fällt es manchmal schwer, das Geschlecht zuzuordnen, z.B. wenn die Zeichnungen vage sind oder die Figuren sehr klein. Ob diese Unbestimmtheit in Bezug auf Gender beabsichtigt ist, kann jedoch nur gemutmaßt werden.

5.3. Qualitative Inhaltsanalyse des Bild- und Textmaterials

5.3.1. Sprache

Im Lehrwerk „Menschen“ lässt sich eine Unterscheidung im Umgang mit Nennungen der weiblichen und männlichen Formen dahingehend beobachten, ob es sich um das grammatische Geschlecht oder das „natürliche“ Geschlecht handelt.

Weibliche Formen, z.B. bei Berufen, sind repräsentiert. Sie werden auch bewusst eingeübt, da es für das Deutsche als notwendig erscheint, die weibliche und die männliche Personenbezeichnung zu kennen und zu verwenden. Dass Geschlecht somit sichtbar gemacht wird, erscheint jedoch zweischneidig. Denn einerseits erscheint es begrüßenswert, dass Frauen sichtbar gemacht werden. Andererseits werden so Geschlechterdichotomien essentialisiert und reifiziert. Es gibt (mit wenigen Ausnahmen) keine „neutrale“ Form für Personenbezeichnungen wie z.B. Berufe, welche die Lernenden bei Bedarf wählen könnten, außer das generische Maskulinum.

Mit dem Begriff des generischen Maskulinums wird gemeint, dass „Bezeichnungen für männliche Personen auch zur Bezeichnung von allgemein Menschlichem, von gemischten Gruppen, von Personen unbekanntem und unspezifiziertem Geschlecht verwendet werden“ (Braun 1996: 54; vgl. Angelika Wöllstein und die Dudenredaktion 2016: 160f.).

Befürwortende des generischen Maskulinums verweisen auf die Konvention und behaupten, dass diese Form „schon immer“ so verwendet wurde (Diewald 2018: 286). Sie verwenden aber auch linguistische Argumente: Das generische Maskulinum sei systemlinguistisch verankert und damit eine grammatische Regel; außerdem sei es semantisch geschlechtsneutral (ebd.: 288). Immer wieder wird behauptet, dass Kritiker_innen den Unterschied zwischen grammatischem Geschlecht (Genus) und dem biologischen Geschlecht (Sexus) nicht verstanden hätten (ebd.). Wie Diewald (2018: 288f.) jedoch erklärt, wird hier der lexikalische Inhalt der Substantive übergangen.

Dies beweist Diewald (2018: 290f.) einerseits mit der semantischen Analyse von Minimalpaaren. Hier treten geschlechtsspezifische Personenbezeichnungen paarweise in direkter Opposition zueinander auf (z.B. Frau – Mann). Diese sind nicht austauschbar, wie der semantisch abweichende Satz „*Anna ist ein kluger Mann“ zeigt. (Dazu ist anzumerken, dass dieser Satz genderqueer gedeutet jedoch neue Bedeutungsmöglichkeiten eröffnen könnte.) Nur geschlechtsunspezifische Personenbezeichnungen können für Personen mit beliebigem biologischem Geschlecht

verwendet werden und können alle grammatischen Genera haben, wie z.B. die Person, der Mensch, das Kind.

Andererseits zeigt Diewald (2018: 293) anhand der diachronen Entwicklung auf, dass die vorgeblich geschlechtsneutralen Wörter wie „Bäcker“ nicht nur die „abstrakte Funktion“ bezeichnen, sondern historisch für männliche Personen verwendet wurden. Die angeblich geschlechtsneutralen Bezeichnungen stellen somit eine „bewusste Festigung der patriarchalen Vormachtstellung der Männer“ dar und wurden historisch explizit als männlich verstanden. Die Überlegung dahinter war, dass Männer als „das erste, privilegierte und würdigere Geschlecht“ galten und deshalb bei einer Verallgemeinerung genannt werden mussten; Frauen hingegen, „sekundär und bedeutungslos“, bedürfen nach diesen sexistischen Vorstellungen keiner expliziten Erwähnung (ebd.: 294).

Diese historische Erklärung bietet ein bedeutungsreiches Argument gegen die Verwendung des generischen Maskulinums. Denn laut dieser Argumentation wurden Frauen also keineswegs mitgemeint oder mitgedacht, sondern schlichtweg übergangen.

Dagmar Stahlberg und Sabine Sczesny (2001: 132) erklären, weshalb dieser Sprachgebrauch die „verminderte gedankliche Repräsentation von Frauen“ bewirken könnte. Denn das Maskulinum hat in der Sprache neben der generischen Form eine spezifisch geschlechtsgebundene Form, „ohne dass es konsistente Regeln dafür gibt zu erkennen, wann eine maskuline Form das eine oder andere repräsentiert.“ Es ist also nicht immer klar, ob nur „Männer“ oder „Männer und Frauen“ gemeint sind. Dies kann zu Missverständnissen führen.

Wie bereits angedeutet, entscheidet der semantische Gehalt darüber, auf welche Personen ein Ausdruck angewendet werden kann (Diewald 2018: 289). Dies bedeutet zugleich auch einen Ausschluss, wie sie hervorhebt: „Wer ist explizit angesprochen? Wer ist vielleicht mitgemeint, aber ausgeschlossen?“ (ebd.). Stahlberg und Sczesny (2003: 133f.; für weitere Beispiele vgl. Gabriele Diewald 2018: 295) zeigen anhand von Studien, dass Frauen sich weniger repräsentiert fühlen, wenn nur das generische Maskulinum verwendet wird. Es macht also aus feministischer Sicht genauso wie aus lernpsychologischer Sicht Sinn, wenn das generische Maskulinum vermieden wird und stattdessen andere Varianten gewählt werden, wie z.B. Beidnennungen oder geschlechtsneutrale Pluralformen.

Insgesamt sind in „Menschen“ Bestrebungen erkennbar, weibliche Formen als solche zu markieren und weibliche Personen (zumindest manchmal) zuerst zu nennen. Bei der Einführung des Wortfeldes „Beruf“ finden sich exakt gleich viele Frauen wie Männer (je

sechs) im Bildlexikon abgebildet und als solche beschriftet (Evans, Pude, Specht 2012a: 14f.). Im Lernwortschatz im Arbeitsbuch hingegen werden standardmäßig nur die männlichen Berufe aufgelistet (13 Wörter), mit Ausnahme der Krankenschwester, für die wiederum kein männliches Äquivalent angegeben wird (Sabine Glas-Peters, Angela Pude und Monika Reimann 2012a: 17).

Im Sinne einer performativen Hervorbringung des Geschlechts ist hier zu bemerken, dass damit eindeutige Ausschlüsse gemacht werden, die nur teilweise als solche markiert werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden anhand der in der Lektion gelernten und geübten Regel bei Bedarf selbständig die weibliche Endung -in ergänzen können. Damit wird jedoch die weibliche Form unsichtbar bzw. zur „abgeleiteten“ Sonderform gemacht, die männliche Form hingegen ist sichtbar und wird zur Regel.

In Hinblick auf die Progression ist auffallend, dass das Thema Berufe bereits in der zweiten Lektion des allerersten Teils, also A1.1, behandelt wird. Dies scheint nur teilweise lexikalischen Gründen geschuldet. Zwar ist es für Lernende sicher interessant und auch relevant, über Berufe zu sprechen und auch ihre eigenen Berufe zu benennen bzw. beruflichen Interessen auszudrücken. Trotzdem erscheint das Thema mehr aus grammatischen Gründen gewählt, da sich daran die Unterscheidung zwischen weiblichen und männlichen Formen als spezifisch deutschsprachige Notwendigkeit veranschaulichen und auch einüben lässt. Das Phänomen des grammatischen Genus in Form von der Verwendung von weiblichen und männlichen Artikeln wird hier anhand der Artikelverwendung für den Sexus, das „natürliche“ Geschlecht, veranschaulicht und gelernt.

Als Hilfe für die Lernenden wird das grammatische Geschlecht auch optisch „gegendert“, da die Geschlechter farblich markiert werden: rot für feminin, blau für maskulin, grün für Neutrum und gelb für den Plural.

Wenn es um die grammatische Verwendung geht, werden die männlichen Formen immer zuerst genannt, z.B. in Grammatiktabellen. Sind in diesen auch sächliche Formen dargestellt, so erfolgt die Reihung männlich – sächlich – weiblich (der / das / die; er / es / sie usw.). Dies ist strukturellen Gründen geschuldet, da sich männliche und sächliche Formen manchmal überschneiden und so die Ähnlichkeiten besser visualisiert werden können. Dies ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass die weiblichen Formen hier letztgenannt werden. Zudem hindert die grammatische Begründung für diese Entscheidung die Lernenden nicht daran, diese bewusst oder unbewusst als Wertung wahrzunehmen.

Bei der Arbeit mit Partner_innen wird jedoch durchgehend die weibliche Anrufung erstgereiht: „Ihre Partnerin / Ihr Partner“, „sie / er“ (z.B. Evans, Pude und Specht 2012a: 42; Habersack, Pude und Specht 2013b: 76f.). Ansonsten werden abwechselnd Frauen oder Männer erstgenannt, z.B. „Simone und Felix“ gefolgt von „Felix und Simone“ auf der übernächsten Seite (Habersack, Pude und Specht 2013b: 29 und 31).

Zu beachten ist auch die Reihenfolge von Bildern, die Frauen oder Männern zuzuordnen sind. Wie Moser, Hannover und Specht (2013: 80) erklären, wird die Leserichtung von links nach rechts auch beim Betrachten von Bildern angewendet, weswegen ihre Reihenfolge nicht unbedeutend ist. Im Lehrwerk finden sich bei Bildern und den dazugehörigen Texten grundsätzlich beide Reihenfolgen durchmischte. Positiv fällt z.B. auf, dass beim Vergleich zweier Häuser für eine Sprechübung im Übungsteil das Haus der Frau links erscheint („Sonjas Haus“ vor „Peters Haus“); dies im Gegensatz zur vorhergehenden grammatischen Darstellung im Hauptteil des Lehrbuches, in dem die Possessivpronomen zuerst beispielhaft anhand der maskulinen Formen erarbeitet werden (Habersack, Pude und Specht 2013b: 75 im Vergleich zu 14).

Bei der Einführung vom Wortfeld „Familie“ werden im Bildlexikon jedoch immer zuerst die männlichen, dann die weiblichen, gefolgt von den Pluralformen genannt, also „der Vater“ – „die Mutter“ – „die Eltern“ usw. (Habersack, Pude und Specht 2012a: 18). Diese Reihenfolge wird auch im Lernwortschatz übernommen (Glas-Peters, Pude und Reimann 2012a: 23).

Bei Aufzählungen finden sich im Sinne von geschlechtergerechter Sprache verschiedene Formen. So gibt es Beidnennungen, bei denen die weibliche Form zuerst genannt wird, z.B. „Einwohnerinnen und Einwohner“ und „Berlinerinnen und Berliner (Julia Braun-Podeschwa, Charlotte Habersack und Angela Pude 2014: 21). Auch der Schrägstrich wird verwendet: „erfahrene/n Erzieher/in“ (Anna Breitsamer, Sabine Glas-Peters und Angela Pude 2014: 12). Dies entspricht auch der Form, auf die Lernende bei Ausbildungs- und Berufsausschreibungen treffen und bereitet sie darauf vor, wenn sie auf diese Formen im Kontext von Beruf stoßen. Ebenso wird im Zusammenhang mit Berufen die Form „m/w“ präsentiert: „Suchen freundliche Mitarbeiter (m/w)“ (Habersack, Pude und Specht 2013a: 51). Zudem finden sich geschlechtsneutrale Bezeichnungen, z.B. „die Personen“ (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014b: 21).

Selten, aber doch findet sich das generische Maskulinum: „nicht so viele Teilnehmer“, „Lehrer“ (Breitsamer, Glas-Peters und Pude 2013b: 86), „Mitarbeiter“, „Raucher und Nichtraucher“ (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014a: 55 und 57)

Insgesamt ist jedoch positiv zu vermerken, dass größtenteils das weibliche und das männliche Geschlecht genannt und die Lernenden mit verschiedenen Formen der geschlechtsneutralen Sprache (Beidnennungen, Schrägstrich, m/w, geschlechtsneutrale Formen) bekannt gemacht werden. Da im Sinne von Butler (1993: 123f.) das Geschlecht performativ durch Anrufungen hervorgebracht wird, ist es wichtig, dass die Geschlechter auch explizit benannt werden.

5.3.2. Gender-Performativität

5.3.2.1. Interaktionsformen

Bei der folgenden Analyse von Beziehungsstrukturen wird zuallererst danach unterschieden, ob die Menschen alleine, zu zweit oder Gruppen auftreten. Außerdem ist zu beachten, ob die Personen gleichen oder unterschiedlichen Geschlechts sind. Darüber hinaus ist das relative Alter ein Faktor: handelt es sich um in etwa gleich alte Personen oder ist z.B. eine auffallend jüngere Person (Kinder und Jugendliche) oder ältere Person (z.B. Großeltern oder Menschen im Pensionsalter) dabei?

Frauen wie Männer werden immer wieder allein gezeigt. Dabei erscheinen sie jedoch nicht einsam, sondern zufrieden (z.B. wenn sie Sport oder ein anderes Hobby ausüben oder einfach in die Kamera lachen) und selbstbestimmt (zum Beispiel bei der Ausübung von Beruf oder Hobbys).

Menschen werden nicht grundsätzlich als Teil einer Zweierbeziehung gedacht. Die Möglichkeit, dass Menschen alleinstehend sein können, wird zum Beispiel gleich am Anfang in A1.1. beim Wortfeld „Beziehungsstatus“ als Option genannt: „Ich bin Single. / Ich lebe allein.“ (Sandra Evans, Angela Pude und Franz Specht 2012a: 14). Diese scheinbar neutrale Aussage wird jedoch durch das dazugehörige Bild relativiert. Denn in der Illustration findet sich eine junge, hübsche Frau, die zwar lächelt, aber zugleich ihre Arme in Abwehrhaltung verschränkt hat. Dadurch wird ihr Beziehungsstatus in ein unsicheres Licht gerückt. Sie könnte zufrieden damit sein, allein zu leben, sich gleichzeitig aber dessen bewusst sein, dass alleinstehende Frauen von der Gesellschaft oft als „mangelhaft“ gesehen werden, und sich mit ihrer Haltung dagegen wehren wollen. Oder sie ist ungewollt Single und ihre Haltung drückt Trotz aus. Das in sich widersprüchliche Zusammenspiel von verschränkten Armen und gleichzeitigem Lächeln ruft beim Betrachten Verunsicherung hervor und lässt ihren Beziehungsstatus dementsprechend in zweifelhaftem Licht erscheinen.

Dass es einer gewissen Verteidigung oder Begründung bedarf, alleinstehend zu sein (besonders als Frau), zeigt sich auch an anderer Stelle in der gleichen Lektion. Ein getrenntlebendes Paar gibt in einem Interview über seine Beziehung Auskunft (Evans, Pude und Specht 2012a: 13ff., Transkript der Hörübung in Susanne Kalender und Angela Pude 2013: 180). Zuerst erklärt der Mann, dass sie verheiratet sind, was die Frau sogleich dahingehend korrigiert, dass sie nicht zusammenleben. Er insistiert daraufhin, dass sie nicht geschieden sind und erklärt, dass sie zwei Kinder haben. Die Frau erklärt darauf, dass sie getrennt leben; sie lebt mit den Kindern in Köln, er wohnt in Bonn.

Durch die Wortwahl, den Tonfall und die Aktion bzw. Reaktion im Gespräch erscheint der Eindruck, dass der Mann im Gegensatz zur Frau mit der Beziehung noch nicht gedanklich abgeschlossen hat, während die Frau sich gegen diese Form der Inbesitznahme wehrt. Dafür spricht auch, dass er sich als Markus Bäuerlein vorstellt, während sie sich zuerst als Barbara Meinhardt vorstellt. Der Mann korrigiert dies auf den Doppelnamen „Meinhardt-Bäuerlein“ und wiederholt dies sogar auf die nachhakende Frage des Interviewers.

Während Markus sich performativ als verheirateter Familienvater produziert, wirkt Barbara darum bemüht, performativ ihre Selbständigkeit als getrenntlebende De-Fakto-Alleinerzieherin hervorzubringen, was wiederum Markus mit seinen Kommentaren scheinbar sabotieren möchte. Im Sinne von Doing Gender ist zu beachten, dass dies immer auf Interaktion basiert. Markus` Inszenierung als verheirateter Familienvater wird in der Interaktion durch Barbara aktiv nicht unterstützt, während er ihre Inszenierung als alleinstehende Frau wiederholt zu untergraben versucht. Auch der Faktor Macht / Hierarchie spielt hier eine Rolle: Während der Mann versucht, seine Macht über die Frau symbolisch aufrecht zu erhalten, positioniert sie sich wiederholt selbstbewusst außerhalb seiner Machtansprüche.

Die Struktur dieser Hörverstehensübung macht es möglich, zahlreiche Beziehungsvarianten auf engem Raum vorzustellen, und ist durch seine Emotionalität eindringlich. Implizit wird den Lernenden außerdem gezeigt, dass Beziehungen sehr subjektiv gesehen werden können und die Aussage einer einzelnen Person nicht gleich als bare Münze genommen werden kann. Ohne Barbaras Erklärungen würden wir wohl vermuten, dass sie alle glücklich unter einem Dach leben anstatt getrennt (und hoffentlich glücklich) in zwei verschiedenen Haushalten und in zwei verschiedenen Städten. Zugleich wird den Lernenden die Möglichkeit vorgeführt, dass eine Beziehung nicht für immer sein muss und Menschen ihre eigenen selbstbewussten Entscheidungen treffen können.

Das Beispiel ist umso bemerkenswerter, als im Lehrwerk sonst keine explizit getrennt (oder gar geschieden) lebenden Personen thematisiert werden. Während die explizite Zulassung dieses Lebensmodells zu begrüßen ist, wird die Sympathie für Barbara jedoch implizit etwas untergraben, da sie bei ihrer Zurückweisung von Markus` Vereinnahmungsversuchen sehr bestimmt und geradezu aggressiv wirkt. Damit handelt sie wider die geschlechtsstereotype Erwartung, dass Frauen immer freundlich und zustimmend sein sollen Stattdessen entspricht sie dem negativen Stereotyp einer Xantippe, einer streitsüchtigen, launenhaften, zänkischen Ehefrau. Ihr Kampf um Selbstbestimmung ist also kein einfacher.

Während Männer und Frauen in Gruppen miteinander befreundet erscheinen, ist die Beziehung zwischen nur zwei Personen unterschiedlichen Geschlechts immer explizit oder implizit als Partnerschaft oder im Rahmen von Desire / Begehren markiert. Dies zeigt sich schon in der Eröffnungssequenz des ersten Bandes, in der Nicole aus Österreich und Paco aus Mexiko aufeinandertreffen. Zwar werden hier nur Begrüßungs- und Kennenlernszenarien vorgestellt, ihr fröhliches Lachen in der Hörverstehensübung und die Fotos der beiden vermitteln aber aufgrund von Körperhaltung und Lächeln, dass hier noch mehr passieren könnte (Evans, Pude, Specht 2012a: 9f.). So wird gleich von Anfang an vermittelt, dass man in deutschsprachigen Ländern nicht nur die Sprache erwerben kann, sondern auch Menschen kennenlernen und vielleicht sogar Sexualpartnern_innen finden kann.

Einen ähnlichen Subtext hat das Gespräch zwischen dem Migranten Paul und einer befreundeten deutschen Studienkollegin (Habersack, Pude und Specht 2013b: 9f.). Als er berichtet, dass er bei seinem ersten Besuch in Deutschland bei einer deutschen Bekannten gewohnt und sich verliebt hat, reagiert sie mit einem enttäuschten „Aha!“ (Kalender und Pude 2014b: 146). Erst als er erklärt, er habe sich nämlich in Deutschland verliebt, klingt sie wieder gut gelaunt. Während hier also scheinbar Freundschaft performt wird, findet sich auch hier ein Subtext des heteronormativen Begehrens.

Ähnliche Implikationen finden sich in einem Telefongespräch zwischen Tim und der befreundeten Anja (Habersack, Pude und Specht 2013a: 35; Transkript in Kalender und Pude 2014a: 156). Anjas Antworten sind ausgeblendet, lassen sich aber von Tims Reaktionen ableiten. Er möchte sie zu einem Festival einladen, zu dem er zwei Eintrittskarten hat. Auf Anjas vermutliche Rückfrage, ob er dieses nicht mit Sylvie (vermutlich seine Freundin) besuchen möchte, erklärt Tim: „Sylvie? Nee, nee, Sylvie kommt nicht mit. Sylvie und ich, ähm, weißt du, da läuft nichts mehr ...“. Daraus lässt sich einerseits schließen, dass eine nichtsexuelle Beziehung der beiden nach der Trennung

(aus unbekanntem Gründen) unmöglich erscheint, denn sonst könnten sie ja auch als Freunde zum Festival gehen.

Außerdem impliziert das Gespräch, dass Tim seine Exfreundin Sylvie nun durch Anja ersetzen möchte. Auch wenn die Einladung, dass Anja vor der Abreise zum Festival bei ihm übernachten kann, unschuldig erscheinen mag, gibt Tims spätere Reaktion dem ganzen Gespräch einen mehr als freundschaftlich gemeinten Rahmen. Nach Beendigung des Gesprächs sagt er nämlich glücklich triumphierend: „Jepp!“ Dies scheint seine Zufriedenheit darüber auszudrücken, dass sein Werben um Anja erfolgreich war. Dabei setzt er sein ökonomisches Kapital (Besitz der Eintrittskarten) sowie sein kulturelles Kapital (Festivalkarten als Zeichen seines Geschmacks und Lebensstils) ein. Während also an der Oberfläche des Textes geübt wird, wie man sich mit Freunden verabreden kann, wird hier zugleich performativ ein heteronormatives Skript befolgt, das besagt, dass Männer und Frauen einander natürlicherweise begehren müssen.

Diesen Subtext finden wir auch in einem Gespräch zwischen einer Frau und einem Mann, die in einem Hotelaufzug stecken bleiben (Evans, Pude, Specht 2012b: 25f.; Transkript in Kalender und Pude 2013b: 181f.). Zwar unterhalten sie sich zuerst über praktische Dinge (wie man den Aufzug wieder starten oder Hilfe rufen kann), es lässt sich auch die Anbahnung einer romantischen Beziehung erkennen. Der Mann erscheint als Retter in der Not, da er der frierenden Frau (die Klimaanlage ist zu kalt eingestellt) seine Jacke zur Verfügung stellt. Als die beiden erfahren, dass sie noch einige Zeit eingesperrt sein werden, bis der Aufzug repariert wird, lädt sie ihn ein, aus seinem Leben zu erzählen. Dieser Annäherung auf der persönlichen Ebene wird ein intimer, erotisch angehauchter Rahmen gegeben, da der Mechaniker unbeabsichtigt das Licht ausmacht und sie nun im Dunkeln warten müssen.

Bemerkenswert an den beschriebenen Szenen ist, dass sie scheinbar nur Freundschaften abbilden (sich anbahnende oder bereits existierende). Alle Figuren verhalten sich jedoch heteronormativ, ein Ausbrechen aus den Begehrensvorgaben der Gesellschaft scheint unmöglich. Die heteronormative Matrix (Butler 1991: 219) zwingt die Menschen dazu, zumindest im privaten Rahmen in jeder erdenklichen Situation heterosexuelles Begehren zu entwickeln und auszudrücken. Nur auf beruflicher Ebene oder in größeren Freundesgruppen scheinen Frauen und Männer im Lehrwerk miteinander interagieren zu können, ohne einander zugleich entsprechend den Zwängen der „heterosexuelle Matrix“ zu begehren.

Andere Formen als heterosexuelles Begehren erscheinen zur Gänze ausgeblendet, wie sich an den romantischen Beziehungen genauso wie an den präsentierten

Familienstrukturen erkennen lässt. Alle anderen Begehrensformen sind somit ins konstitutive Außen verschoben (Butler 1997: 259f.).

Auf die Beziehungen zwischen verschiedenen Altersgruppen wird in Bezug auf Erziehung und auf Alter als intersektionale Kategorie eingegangen.

5.3.2.2. Interessen und Freizeitaktivitäten

Die Interessen, Hobbies und Freizeitaktivitäten der Menschen sind auch eine Art, wie Gender performativ hergestellt wird. Deshalb ist es von Interesse zu untersuchen, inwieweit diese Genderstereotypen entsprechen.

Sport wird von Frauen und Männern betrieben. Wo Sport explizit thematisiert wird, wird er von beiden Geschlechtern ausgeübt. Frauen üben aber eher „frauentypische“ Sportarten wie Fitnesstraining, Yoga, Gymnastik und Aquafitness, aber auch Volleyball aus; Männer betreiben Gewichtheben, Basketball und Handball, Judo, Golf, Tennis, gehen wandern und spielen immer wieder Fußball (Habersack, Pude und Specht 2013a: 42f.; Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014b: 49; Evans, Pude, Specht 2012a: 42f.). Nur Fahrradfahren scheint Frauen wie Männer zu gleichen Teilen zu interessieren (ebd.: 42f. und 61; Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014b: 67). Es gibt sogar eine Fitnesstrainerin, die einen unsportlichen Mann zu motivieren versucht (Habersack, Pude und Specht 2013a: 41).

Sobald es aber allgemein um Hobbies geht, interessieren sich nur die Männer für Sport. Als zwei Männer und eine Frau über ihre Hobbies erzählen, sprechen die Männer über Sport (Fußball und Fahrrad fahren), wohingegen die Frau begeistert Cello spielt (Evans, Pude, Specht 2012a: 43). Insgesamt wird Musik öfter explizit mit Frauen in Verbindung gebracht. Zum Beispiel findet sich auf der gleichen Seite ein Foto von einer Frau mit Kopfhörern, die verträumt Musik hört, und wir treffen im gleichen Band auf eine professionelle Cellistin (ebd.: 61f.).

Dass Musik zumindest in der Schule das Problem hat, als „Mädchenfach“ dazustehen, da es nicht als „männlich“ genug gesehen wird, zeigt Frauke Heß in einer Studie (2015: 322f.). Sie befragte Schülerinnen und Schüler, mit welchem Image sie einen Jungen in Verbindung bringen würden, dessen Lieblingsfach Musik ist. Sowohl die Jungen als auch die Mädchen wählten am öftesten den zur Auswahl gestellten Prototyp „der Träumer“, gefolgt von „der Sensible“ aus Sicht der Mädchen und „der Langweiler“ aus Sicht der Jungen. Anscheinend wird Musik also nicht als passende Gelegenheit gesehen, um Männlichkeit performativ hervorzubringen. In einer Lektion zum Thema „Wer will

Popstar werden?“ gibt es dementsprechend zwei Kandidatinnen und einen Kandidaten (Evans, Pude, Specht 2012b: 28ff.).

Eine Story begleitet eine Frauen-Band auf ihrer Tour (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014b: 53-57). Dies ist insofern bemerkenswert, als Bands mit ihrem rebellischen Image oft männlich konnotiert sind. Die vorgestellte Band zeichnet sich jedoch durch Gesang und Rhythmusinstrumente aus und ist keine klassisch „männliche“ Gitarrenband. Außerdem handelt der Tourbericht vor allem von Besichtigungen und Essen (auch selbstgemachtem). Es wird also kein wildes Tourleben dargestellt, sondern durchwegs patente, selbstbestimmte Frauen, die ihren Weg gehen.

Neben Musik wird Lesen oft als „weibliches Hobby“ gesehen. Wie Barbara Rendtdorff (2015: 37) erklärt, ist dies vor dem Hintergrund der Ausbildung von Geschlechtscharakteren im Bürgertum des 18. und 19. Jahrhunderts zu sehen. Es steht mit dem klassischen Gegensatzpaar weiblich = passiv und männlich = aktiv in Verbindung (vgl. Fichera 1990: 258: Mann = aktiv und rational, Frau = passiv und emotional, Ergänzung des Mannes). Lesen fungiert so als „Ersatz für nicht erlaubtes, nicht mögliches aktives Handeln“ (Rendtdorff 2015: 37). Lesen war aber nicht der Grund dafür, dass die Frauen passiv und unfähig waren; tatsächlich zogen sich die Frauen zum Lesen zurück, weil ihnen die aktive Teilnahme am öffentlichen Leben versagt war. Erst nach und nach wurde das Lesen so zu etwas „Weiblichem“, das mit Passivität und Empathie verbunden wird.

Eine Lektion hat Lesen als Hobby, Leseerfahrungen, Lesegewohnheiten und Lesevorlieben zum Thema (Habersack, Pude und Specht 2013b: 45-48). Hier erzählen zwei weibliche und zwei männliche Personen über Lesevorlieben in ihrer Kindheit. Dabei handelt es sich um einen Jungen, einen jungen Mann, eine junge Frau und eine ältere Frau. Im Sinne ihrer Vorbildwirkung für die Lernenden haben alle immer schon gerne gelesen.

Der junge Mann wehrte sich als Kind gegen ein Comic-Leseverbot seiner Eltern und las Asterix unter der Bettdecke. Der Junge erzählt davon, dass sein Vater ihm vorlas. Dieses positive Rollenvorbild eines Vaters, der sich um sein Kind kümmert, wird allerdings dadurch relativiert, dass er nach zu oft wiederholtem Lesen des gleichen Buches damit aufhörte und seinem Sohn lieber ein Hörbuch kaufte. Wir erfahren nicht, ob der Vater dem Sohn danach noch etwas vorgelesen hat. Die junge Frau lobt ein anarchisch-lustiges Buch von Christine Nöstlinger und betont, dass sie „typische Mädchenbücher über Liebe oder Pferde“ gar nicht mochte. Die ältere Frau hat immer und überall gelesen, nur die

Schullektüre mochte sie nicht. Ihre Lektüre wird auch mit Liebe in Verbindung gebracht, da sie in den Geißpeter aus „Heidi“ verliebt war.

Damit erscheinen die Aussagen der weiblichen Personen stärker gegendert. Denn Emotionalität (z.B. Verlieben in eine Romanfigur) wird weiblich konnotiert. Die junge Frau wehrt sich hingegen explizit gegen Genderstereotype. Aber auch, dass der junge Mann Comics mag, kann man als Gender-Performativität verstehen, da Comics weniger Text haben und so dem Stereotyp vom lesefaulen Jungen / Mann entsprechen.

Als Einleitung ins Thema sehen wir das Foto von einer jungen Frau, die in einem öffentlichen Verkehrsmittel sitzend in ein Buch vertieft ist. In der Hörverstehensübung hören wir einen Ausschnitt aus ihrer Lektüre, in der zwei Frauen darüber sprechen, dass ein Mann in eine der beiden Frauen verliebt ist. Diese Lektüre ist so mitreißend, dass die junge Frau ihre Station verpasst.

Lesen ist hier also mit Weiblichkeit, mit Emotionalität und mit Realitätsflucht in Verbindung gebracht. Dass hier Gender performt wird, erkennt man daran, dass die Situation „natürlich“ erscheint, während die gleiche Situation mit dem gleichem Buch mit einem jungen Mann wohl als ungewöhnlich markiert wäre.

Im Gegensatz zu den „weichen“ Hobbies Lesen und Musik wird das „harte“ Thema Technologie und Wissenschaften traditionell männlich besetzt. Bei der Durchsicht des Lehrwerks fällt jedoch nicht auf, dass sich die männlichen Figuren in ihrer Freizeit mehr mit Technik beschäftigen als die weiblichen.

In einer Lektion, die das Thema Technologie und ihre Zukunft behandelt, finden sich zwei fiktive Statements zum „Sinn und Unsinn des Computers“ aus dem Jahr 1987 (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014a: 31ff.). Ein Statement glaubt an die Zukunft des Computers, das andere ist sehr technologiekritisch. Beide Statements sind von Männern. So wird das Klischee vermieden, dass alle Männer technikaffin sind. In einer Hörverstehensübung davor kommentieren Sekretärinnen ungefähr zur gleichen Zeit die neuesten Entwicklungen bei Computern. Während positiv hervorzuheben ist, dass die Lektion zum Thema Technik durch die Stimmen von Frauen eröffnet wird, unterstehen die Frauen durch ihre subordinierte Position als Sekretärinnen und ihr Sprechen über den Chef einer Hierarchie, wohingegen die zwei Männer in einem hierarchiefreien Raum zu schweben scheinen. Abschließend finden sich in einer Hörverstehensübung drei Statements über mögliche technische Entwicklungen am Arbeitsplatz in den nächsten 20 Jahren. Während positiv herauszustreichen ist, dass eine Frau in gehobener Position (Marketingleiterin) ihre Expertise teilt, fällt auf, dass die anderen zwei Statements wieder von Männern sind, wodurch das Verhältnis etwas unausgeglichen ist.

Im beruflichen Feld erscheint das Thema „Gender und Technik“ etwas anders, wie sich zeigen wird. Im privaten Bereich erscheint Technik nicht so stark gegendert wie vermutet wurde. Sport hingegen ist verstärkt, wenn auch nicht nur, männlich besetzt. Mit Musik und Lesen wird hingegen verstärkt Weiblichkeit performt.

5.3.2.3. Beruf

Insgesamt gehen die Menschen im Lehrwerk vielseitigen Berufen nach. Es gibt (in keiner bestimmten Reihenfolge):

Frauen: Studentin, Marketingmanagerin, Archäologin, Sekretärin, Chefsekretärin, Pensionistin / Rentnerin, Journalistin, Lehrerin, Frisörin, Architektin, Ärztin, Kellnerin, Schauspielerin, Musikerin, Klosterschwester, Krankenschwester, Polizeibeamtin, Topmodel, Malerin, Zirkusartistin, Fitnesstrainerin, Firmengründerin, Hotelfachschülerin, Ausbilderin, Geschäftsfrau, Hebamme, Trommellehrerin, Politikerin, Postbeamtin, Tierpflegerin

Männer: (Landschafts-)Gärtner, Studenten, Archäologe, Kindergartenpraktikant, Schreiner, Makler, Radiomoderator, Diplom-Informatiker, Architekt, Ingenieur, Mechatroniker, Schauspieler, Lehrer, Verkäufer, Augenarzt, Büroangestellter, Chef, Musiker, Arzt, Krankenpfleger, Zauberer, Bäcker, Möbelpacker, Schriftsteller, Komponist, Hotelfachschüler, Poetry-Slammer, Kellner, Maler, Politiker, Pensionist / Rentner, Bergwirt, Postbeamter, Mobilitäts- und Umweltexperte

Während es ähnlich viele Berufe für Frauen und Männer gibt und auch Frauen in leitenden Positionen vertreten sind, fällt auf, dass im medizinischen Bereich zwar Ärzte als handelnde Personen auftauchen (Allgemeinarzt und Augenarzt), die einzige Ärztin im Buch aber nur im Bildlexikon vertreten ist und nicht zum Reden kommt. Dafür gibt es eine Klosterschwester mit Kräuterexpertise und eine Hebamme, ein typisch weiblicher Beruf, die für Ärzte ohne Grenzen arbeitet (Evans, Pude, Specht 2012b: 33; Habersack, Pude und Specht 2013b: 65f.).

Als Technikexperte wird ein Mechatroniker gezeigt, der ein Autowerk vorstellt (Habersack, Pude und Specht 2013a: 49f.). Zwar werden auf einem historischen Foto auch Frauen bei der Arbeit im Motorraum gezeigt, das moderne Vergleichsfoto zeigt jedoch einen Mann. Diese Lektion ist die einzige, in der Technik in Verbindung mit Beruf im Vordergrund steht.

Bemerkenswert ist, dass die einzige Person mit sportlichem Beruf eine Frau ist. Als Fitnesstrainerin versucht sie, einen unsportlichen und eher unwilligen Mann zu trainieren (Habersack, Pude und Specht 2013a: 41f.). Hier ist sie als Expertin für Sport markiert, der Mann hingegen wirkt passiv. Damit wird das gängige Genderstereotyp weiblich:

passiv – männlich: aktiv auf den Kopf gestellt. Die Großmutter einer Figur ist pensionierte Archäologin und hat mit ihrer Lebensfreude und ihrem Humor ihre Enkelin zum Archäologiestudium inspiriert (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014a: 9f.). Insgesamt lässt sich ein Bemühen feststellen, Frauen und Männer in zahlreichen und vielseitigen Berufen darzustellen. So finden die Lernenden eine vielfältige Auswahl an Möglichkeiten vor, im Rahmen von beruflicher Tätigkeit und Expertise Gender zu performen.

5.3.2.4. Haushalt und Erziehung

Laut den klassischen bürgerlichen Traditionen sind Männer aktiv außer Haus tätig, während die Frauen zu Hause bleiben. Dies hat nicht nur räumliche Bedeutung, sondern hat auch mit den Arten von Aktivitäten zu tun, in die Männer oder Frauen demnach eingebunden sind. Klassischerweise sind die Männer für die produktiven Tätigkeiten zuständig – das heißt, sie arbeiten; die Frauen dagegen im reproduktiven Bereich – das heißt, sie kümmern sich um Haushalt und Kinder. Im privaten Bereich ist diese Arbeit unbezahlt, aber auch im Beruf sind bis heute mehr Frauen in Berufen tätig, in denen sie sich um andere kümmern, wie z.B. Pädagoginnen im Kindergarten und in der Schule, oder als Kranken- oder Altenpflege.

Dass Frauen heutzutage auch arbeiten gehen, sich aber trotzdem um reproduktive Tätigkeiten zu Hause kümmern, hat Regina Becker-Schmidt (1987) mit ihrem Konzept der „doppelten Vergesellschaftung“ dargelegt. Diese bedeutet auch doppelte Unterdrückung: „Innerhalb jeder sozialen Klasse gibt es noch einmal eine Unterschicht: die Frauen“ (Becker-Schmidt 1987: 191).

Wie bereits festgestellt wurde, sind die Frauen im Lehrwerk „Menschen“ in zahlreichen und abwechslungsreichen Berufen tätig. Doch wer kümmert sich um Haushalt und Kinder?

Beim Kochen werden sowohl Männer als auch Frauen tätig. In einem Interview berichtet eine „deutsche Durchschnittsfamilie“ über Ess- und Kochgewohnheiten (Habersack, Pude und Specht 2013a: 67; Transkript in Kalender und Pude 2014a: 160f.). Hier zeigt sich, dass die Mutter für die tägliche Hauptmahlzeit zuständig ist. Der Vater hingegen kümmert sich ums Frühstück, holt am Wochenende die Brötchen und bäckt zu Geburtstagen einen Kuchen. Das zeigt, dass die Hauptarbeit beim Kochen noch immer der Mutter zufällt, was auch nicht hinterfragt wird. Somit wird hier durch Alltagstätigkeiten Gender performt.

Es werden alle Generationen und beide Geschlechter bei der Hausarbeit gezeigt. Um etwa den Wortschatz zum Thema „Arbeit im Haushalt“ zu festigen, sollen die Lernenden im Arbeitsbuch ein Bild beschreiben, in dem drei Generationen einer Familie die Küche aufräumen: die Großeltern, die Eltern, die Tochter und der Sohn (Glas-Peters, Pude und Reimann 2012b: 60). Im Kursbuch findet sich ein Bildlexikon mit Tätigkeiten im Haushalt, wobei oft nur die Hände zu sehen sind (Evans, Pude, Specht 2012b: 46f.). Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass alle Tätigkeiten von der gleichen Frau durchgeführt werden.

In derselben Lektion schildert eine Mutter ihre zwei Töchter, dass sie mehr im Haushalt mithelfen sollen. Es gibt keinen ersichtlichen Grund, weshalb es nicht auch einen Sohn geben sollte, der auch mitarbeiten soll. Stattdessen wird so Haushaltsarbeit als feminisiert dargestellt. Dies wird dadurch verstärkt, dass nur zwei Lektionen später eine Mutter beim Abwasch gezeigt wird, als ihr Sohn in der Küche vorbeischaute, bevor er zu einer Party geht (Evans, Pude, Specht 2012b: 57). Auch hier erklärt sich nicht, weshalb kein Mann bei der Hausarbeit zu finden ist und auch nicht dazu aufgefordert wird. Diese Beispiele zeigen, dass die Figuren durch Hausarbeit (oder Nichtdurchführung derselben) Gender hervorbringen.

Sowohl Frauen als auch Männer werden bei der Kindererziehung dargestellt. Auffallend ist jedoch, dass nur Frauen die Kinder maßregeln und damit für unangenehmere Teile der Erziehung zuständig sind. So befiehlt eine Mutter ihren beiden Töchtern, dass sie aufräumen und putzen sollen, und eine andere Mutter (diejenige beim Abwasch) kritisiert die Kleidung ihres Sohnes (Evans, Pude, Specht 2012b: 46 und 57).

Positiv zu vermerken ist, dass sich Männer in verschiedenen familiären Konstellationen um Kinder kümmern. Ein Großvater unterweist auf liebevolle Art seine Enkelin und seinen Enkel im Brezelbacken und gibt damit seine Expertise als Bäcker weiter (Habersack, Pude und Specht 2013a: 9f.). Ein Neffe übernachtet bei seinem Onkel und versucht, ihm als Snack vor dem Schlafengehen ungesundes Essen abzuschwatzen (ob der Onkel nachgibt, erfahren wir nicht; er klingt jedoch kritisch) (Evans, Pude, Specht 2012a: 49).

Auch Väter kümmern sich um ihre Kinder. Ein Vater liest seinem Sohn Gute-Nacht-Geschichten vor (Habersack, Pude und Specht 2013b: 46). Ein anderer Vater besucht mit seinen Kindern ein Tierheim (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014a: 45f.). In beiden Fällen wollen die Väter aber auch Arbeit vermeiden. Denn als dem einen Vater das wiederholte Vorlesen der gleichen Geschichte zu dumm oder zu langweilig wird, kauft er dem Sohn einfach das Hörbuch davon. Der Vater im Tierheim möchte kein Tier,

das zu viel Arbeit bedeutet, und ermahnt auch die Kinder dazu, dass sie sich um eventuelle Haustiere selbst kümmern müssen. Während diese Väter sich also zwar um ihre Kinder kümmern, entscheiden sie aber auch selbst, wie viel Arbeit sie übernehmen wollen. Damit entscheiden sie auch, wie sie Gender in Bezug auf Vaterschaft hervorbringen. Diese Option der Arbeitsvermeidung erscheint bei keiner der Mütter, deren Arbeitsaufwand unhinterfragt bleibt. Damit performen sie das Geschlechterstereotyp, dass Mütter sich unhinterfragt um ihre Kinder kümmern.

Sowohl junge Frauen als auch junge Männer kümmern sich beruflich um Kinder, die nicht ihre eigenen sind. Tanya arbeitet als Au-Pair-Mädchen (Glas-Peters, Pude und Reimann 2012b: 63), Benjamin macht ein einwöchiges Praktikum im Kindergarten (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014a: 13ff.), und Jo (ein Mann) hat im Rahmen eines freiwilligen sozialen Jahres in einem Kindergarten in Brasilien gearbeitet (Breitsamer, Glas-Peters und Pude 2013b: 8).

Auffallend ist, dass keine dieser Personen fix in diesem Bereich arbeitet. Während Jo von den freundlichen Kinderaugen schwärmt und jederzeit wieder dort arbeiten würde, ist Benjamin in seinem Praktikumsbericht kritischer. Zwar lobt er das Arbeitsklima, er bezeichnet die Kindergärtnerinnen als Heldinnen des Alltags und sagt, er könne sich die Ausbildung zum Erzieher gut vorstellen. Allerdings schrecke ihn das geringe Einkommen ab. Während hier positiv zu vermerken ist, dass der geringe Lohn im sozialen Bereich kritisiert und die Arbeit der Erzieherinnen gelobt wird, verbleibt doch der Eindruck, dass der junge Mann aus finanziellen Gründen letztendlich eine andere Karriere einschlagen wird.

Sowohl Benjamins als auch Jos Kindergartentätigkeit nützen explizit auch ihrer eigenen Ausbildung: Benjamin macht ein Pflichtpraktikum und Jo konnte seine Portugiesischkenntnisse verbessern. Damit können sie ihr kulturelles Kapital vergrößern. Tanya (vermutlich eine Migrantin aus dem „Ausland“) kommt hingegen nicht selbst zur Sprache, weswegen ihre Beweggründe für ihre Tätigkeit als Au-Pair unbeantwortet bleiben. Eine Frau braucht somit im Gegensatz zu einem Mann keinen weiteren Grund, dieser Art von reproduktiver Tätigkeit nachzugehen. Damit erzeugen die junge Frau und die jungen Männer mit einer ähnlichen Tätigkeit auf unterschiedliche Art Gender.

5.3.2.5. Aussehen

Wie bereits ausführlicher in der Analyse der Titelbilder, aber auch bei der allgemeinen Analyse der Fotos und Illustrationen beschrieben, sind die meisten der zahlreichen abgebildeten Menschen jung, gutaussehend und fröhlich. Ihre Körper wirken sauber und

gepflegt, die Frisuren sitzen gut und die Frauen sind meist dezent, aber doch geschminkt. Die Figuren wirken fit und gesund. Sie verfügen damit über großes körperliches Kapital. Durch ihre Attraktivität können sie die Lernenden zum Lernen motivieren; das heißt, die Attraktivität ihrer Körper wird auch dazu funktionalisiert, das Buch zu verkaufen. Damit wird ihr körperliches Kapital in ökonomisches Kapital umgewandelt. Außerdem wirken sie als Vorbild für die Lernenden, die auch gerne schön, erfolgreich und gebildet wären. Das Aussehen von Leuten wird aber einige Male auch explizit thematisiert. Die Lernenden hören Partygespräche, in denen das veränderte Aussehen von alten Bekannten kommentiert werden (Evans, Pude, Specht 2012b: 42f.). Frauen wie Männer kritisieren und werden kritisiert. Ziel für die Lernenden ist es, den passenden Wortschatz zur äußerlichen Beschreibung von Menschen zu erwerben. Dabei wird das heutige Aussehen der betroffenen Menschen negativ mit ihrem besseren früheren Aussehen verglichen.

Ein ähnliches Thema findet sich noch einmal im gleichen Band (ebd.: 59). Bei einer Themenparty ist das Ziel, möglichst hässlich zu sein, weshalb die (jungen, schönen und fitten) Menschen möglichst schrille und unpassende Kleidung tragen. Diese wird von zwei Frauen negativ kommentiert. Eine der kritisierten Frauen setzt sich aber dagegen zur Wehr und kritisiert die Frauen ihrerseits. Auch hier wird die Problematik in keiner nachfolgenden Übung direkt angesprochen. Die Szene bietet den Lernenden jedoch implizit die Gelegenheit, über die Bedeutung von Schönheit zu reflektieren.

Hier wird offensichtlich, dass körperliches Kapital ein wichtiger Faktor für die Anerkennung durch andere Menschen ist. Die Sprecher_innen, die die anderen Menschen auf diese Art negativ kommentieren, wirken unsympathisch. Dies schmälert jedoch kaum die Botschaft an die Lernenden, dass Aussehen Kapital bedeutet. All dies wird jedoch nicht problematisiert und könnte von den Lehrenden thematisiert werden.

Mit den Vergleichen zwischen Früher und Heute zeigen diese Gespräche auch, dass der Körper dem Verfall preisgegeben ist und die Gesellschaft von uns erwartet, dem entgegenzuwirken. Um dies zu erreichen, bedarf es aber Kompetenz, wie Degele (3004: 15) erklärt:

Um Schönheit zu erreichen, ist Kompetenz erforderlich, und Kompetenz als Vermögen und Fähigkeit, bestimmte Anforderungen zu erfüllen oder selbst gesteckte Ziele zu erreichen ist zur modernen Voraussetzung schlechthin geworden, gesellschaftlich überlebensfähig zu bleiben. Schönheitskompetenz als Fähigkeit, die eigene Wirkung auf andere im Hinblick auf Anerkennung erfolgreich zu inszenieren und damit instrumentell zu nutzen, ist deshalb auch *erfolgsorientiertes*, genauer: *instrumentelles Handeln*: Wer sich schön *macht*, steigert seine Erfolgsaussichten, und Schönheitshandeln erscheint als Versuch der Teilhabe an sozialer Macht[.] [Hervorhebungen im Original]

Dass diese Anforderungen der Gesellschaft alle treffen, zeigt eine Szene mit einem Mann mittleren Alters, der eine Fitnesstrainerin bucht, um mit ihrer Hilfe abzunehmen (Habersack, Pude und Specht 2013a: 41f.). Er ist zwar nicht dick, aber nicht so schlank, jung und dynamisch wie die meisten anderen Figuren im Buch. Auf dem Foto wird er nicht nur wegen seiner weniger sportlichen Körperhaltung, sondern auch durch seinen angespannt wirkenden Gesichtsausdruck der jungen, schönen, sportlichen, lächelnden Trainerin als Negativbeispiel entgegengesetzt. Die Hörverstehensübung zeigt denn auch deutlich seine Überforderung – er ist nach einer kurzen Distanz völlig außer Atem - und seine fehlende Motivation, was seinen Wunsch, acht Kilogramm abzunehmen, lächerlich wirken lässt. Dass er in seiner Motivation nicht ernst zu nehmen ist, zeigt sich an seiner kritischen Reaktion gegenüber den Sport- und Diätvorschlägen der Trainerin. Es zeigt sich auch daran, dass er am Ende eine Freundin bittet, ihm ein Buch namens „Schlank & fit im Schlaf“ auszuleihen (Kalender und Pude 2014a: 157).

Diese Hörübungen machen zwei Dinge klar: Den Körper zu optimieren, bedeutet Arbeit. Es ist aber nicht akzeptabel, sich davor zu drücken. Denn in diesem Szenario wirkt eindeutig die Trainerin und nicht der unsportliche Mann als Vorbild für die Lernenden. Schlank und fit zu sein, wird heutzutage aber nicht nur von Frauen erwartet, sondern ist längst auch ein Anspruch an die Gender-Performativität von Männern.

5.3.2.6. Handeln

Die Gesellschaft stellt nicht nur an das Aussehen, sondern auch an das Handeln der Menschen Forderungen, wie der Norm zu entsprechen sei. Wir wollen in Hinblick auf gegendertes Verhalten untersuchen, welches Handeln im Lehrwerk gebilligt und welches missbilligt wird.

Eine allgemeine Durchsicht zeigt, dass Männer sich freundlich, höflich und respektvoll verhalten sollten. Es schadet nicht, Frauen Komplimente über ihr Aussehen oder ihre Fertigkeiten zu machen, zum Beispiel für ihre Augen oder ihre Koch- oder Tanzfertigkeiten (Evans, Pude und Specht 2012a: 41). Auch die Partnerin zu verwöhnen und ihr beim gemütlichen Fernsehabend Chips ans Sofa zu bringen, damit sie nicht aufstehen braucht, wird als positiv präsentiert (Habersack, Pude und Specht 2013b: 17).

Umgekehrt dürfen Frauen auch Männern Komplimente über ihre Fertigkeiten machen (offenbar aber nicht für ihr Aussehen) (Evans, Pude und Specht 2012a: 42). Sie unterstützen die Männer und stimmen ihnen im passenden Moment zu. Gutes Aussehen und Freundlichkeit werden sowieso erwartet.

Es finden sich aber auch einige Negativbeispiele für abzulehnendes Verhalten. Die Leute auf den Partys, die schlecht über andere Leute sprechen, sind eindeutig kein gutes Vorbild für ihr Geschlecht.

Frauen werden allerdings etwas öfter als Tratschen dargestellt. Die Frauen, die auf einer Party schlecht über andere Leute reden, sind danach übertrieben freundlich und machen den gleichen Leuten Komplimente, was aber durch den Zusammenhang als falsch entlarvt wird (Evans, Pude, Specht 2012b: 42f. und 59). Dadurch reifizieren sie das Genderstereotyp einer verlogenen Frau. Einige Frauen wirken befehlshaberisch, so zum Beispiel die Mutter, die ihrer Tochter befiehlt aufzuräumen und sie damit vor einem Freund bloßstellt (Evans, Pude, Specht 2012b: 46). Eine Frau legt befehlshaberisches und rechthaberisches Verhalten an den Tag, als sie dem mit ihr im Auto sitzenden Mann die Route ansagt und behauptet, der Navigator mache falsche Angaben (Evans, Pude, Specht 2012b: 9f.). Tatsächlich beschreibt sie den Weg falsch; ob der Stadtplan tatsächlich falsch ist oder sie die Karte falsch liest, wird nicht aufgelöst. Allerdings reifiziert sie damit das Klischee, dass Frauen einen schlechten Orientierungssinn hätten. Dass der Mann auch keine Ahnung vom Weg hat, wird hingegen nicht thematisiert.

Für übertrieben maskulines Negativverhalten verwendet man auch den Begriff toxische Maskulinität. Terry A. Kupers (2005: 71) definiert diese als “the constellation of socially regressive [masculine] traits that serve to foster domination, the devaluation of women, homophobia, and wanton violence”. Katherine M. Ingram, Jordan P. Davis, Dorothy L. Espelage, Tyler Hatchel, Gabriel J. Merrin, Alberto Valido und Cagil Torgal (2019: 139f.) beschreiben diese Form der Maskulinität als “a form of traditional masculinity that becomes harmful to others”. Als drei Kernkomponenten definieren sie nach Edward H. Thompson und Joseph H. Pleck (1986) Härte, Antifemininität, und Macht:

[W]e identify three core components: toughness, antifemininity, and power. Toughness is the notion that men should be physically strong, emotionally callous, and behaviorally aggressive. The second is antifemininity, meaning that masculinity includes a complete rejection of qualities traditionally considered feminine, such as emotionality or helping behavior. The third is status, or the idea that men must work toward attaining power and agency (e.g., socially, financially), and thus the respect of others.

Jon Johnson (2020) beschreibt toxische Maskulinität als eine übertriebene Ausformung von männlichen Eigenschaften, die in vielen Kulturen lange Zeit weit angesehen waren, und zwar Stärke, Gefühllosigkeit, Eigenständigkeit, Dominanz und sexuelle Potenz. Als Beispiele nennt er Aggression, sexuelle Aggression, Gefühlskälte bzw. Unterdrückung von Gefühlen, übertriebenes Konkurrenzdenken, eine Tendenz zur

Gewaltverherrlichung, Isolation, Mangel an Empathie, und Anspruchsdenken. Jack Urwin (2017: 44) meint: „Toxische Männlichkeit in ihrer grundlegenden Ausprägung ist nichts anderes als aus Unsicherheit geborene Überkompensation: eine übertriebene Zurschaustellung von Verhaltensweisen und Handlungen, die man als männlich erachtet.“

Eine Lektion in „Menschen“ führt diese Form negativen männlichen Verhaltens exemplarisch vor (Habersack, Pude und Specht 2013a: 57ff.; Transkript in Kalender und Pude 2014a: 159). Julia und Olli treffen sich zu einem Blind Date in einem Restaurant. Einiges läuft schief und es kommt immer wieder zu unangenehmen Augenblicken. Diese peinlichen Situationen werden immer durch Olli verursacht.

Der kritische Unterton, mit dem er sich darüber beschwert, dass das Erkennungszeichen für das Blind Date, eine rosa Gerbera, nicht leicht zu bekommen war, ist da noch das Geringste. Auch sonst wirkt er nicht herzlich oder einfühlsam. Auch kann er sich nicht mehr erinnern, welche Interessen er in seinem Online-Profil angegeben hat, was rückschließen lässt, dass es für ihn von keiner großen Bedeutung war. Mehrmals unterbricht er Julia und den Kellner, womit er Macht ausdrückt. Beim ersten Bestellversuch fühlt er sich vom Kellner ignoriert. Beim Blick auf die Speisekarte beschwert er sich über die Auswahl. Während des Bestellvorgangs ändert er seine Meinung (dafür unterbricht er wieder Julia). Er hat Sonderwünsche bei der Zubereitung des Salats und bei der Reihenfolge der Gerichte. Er macht einen fragwürdigen Scherz, als er auf die Frage hin, wie er sein Steak möchte, „Auf einem Teller“ antwortet. Er bezweifelt die Frische des Salats. Beim Servieren kann er sich offenbar nicht mehr an seine eigene Bestellung erinnern und beschwert sich, dass er das falsche Essen bekommen habe.

Insgesamt wirkt er aggressiv, unruhig, unhöflich, unaufmerksam und ungeduldig. Dies könnte auch seiner Nervosität zugeschrieben werden, was aber nichts an der Negativität seines Verhaltens ändert. Er wirkt unzufrieden und kritisiert alles. Sein Verhalten gegenüber Julia zeigt keinerlei Empathie und lässt in keiner Weise erahnen, dass er sich für sie interessieren würde.

Julia hingegen versucht immer wieder zu kalmieren. Sie bleibt Olli und dem Kellner gegenüber höflich und lobt das Essen. Wäre es nicht Ziel der Lektion, die Lernenden mit Wortschatz für Restaurants und fürs Bestellen vertraut zu machen, dann wäre es absolut unverständlich, dass Julia so lange bleibt und die Verabredung nicht einfach abbricht. Stattdessen bleibt sie bis zum Ende. Der Schlusspunkt der Hörverstehensübungen ist aber Julias bestimmte Aussage, dass sie getrennt bezahlen möchte.

Die Sequenz besteht aus insgesamt vier Hörübungen und gehört damit zu den längsten Hörverstehensübungen. Der Geschichte wird also viel Raum gegeben. Die Lernenden werden im Kursbuch nicht explizit dazu aufgefordert, Stellung zu beziehen. Im Lehrerhandbuch wird aber vorgeschlagen, die Lernenden an zwei Punkten nach ihrer Meinung zu fragen (Kalender und Pude 2014a: 78f.): Zuerst zu Ollis Handeln und dem möglichen weiteren Verlauf nach der ersten Kennenlernsequenz, in der Olli schon als nervös, ungeduldig und unhöflich auftritt (hier unterbricht er Julia zum ersten Mal); und noch einmal am Ende der Geschichte. Die Lernenden sollen so dazu angeregt werden, toxisches männliches Verhalten zu reflektieren. Da Ollis Handeln überzeichnet erscheint, fällt es leicht, Distanz zu ihm aufzubauen und zugleich Mitgefühl mit Julia.

Olli stellt mit seinem Handeln eine extreme Form von Gender performativ her. Aber auch Julias übertrieben geduldiges Handeln bis zum Ende und ihr Wunsch, Ollis schlechtes Benehmen gegenüber dem Kellner durch besondere Freundlichkeit wettzumachen, kann als performatives Hervorbringen des Klischees einer immer freundlichen, geduldigen Frau gewertet werden.

5.3.3. Gender-Performativität im Rahmen von Intersektionalität

5.3.3.1. Rasse

Vorausschickend soll auf die Entscheidung eingegangen werden, nach reiflicher Überlegung den Begriff „Rasse“ zu verwenden. Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass es sich um einen problematischen Begriff handelt. Wie Winker und Degele (2009: 10) betonen, ist der deutschsprachige Begriff aufgrund seiner nationalsozialistischen Assoziationen problematisch (vgl. auch Trinh T. Minh-ha, M. Herrmann, M. Grižinić und K. Rhomberg 2001: 15). Deswegen wird er in der deutschsprachige Gender- und Queerliteratur meist mit Anführungszeichen geschrieben oder der englische Begriff Race verwendet. Stattdessen den Begriff „Ethnizität“ zu verwenden, birgt aber die Gefahr der Dethematisierung von Rassismus, worauf Helma Lutz, María Teresa Herrera Vivar und Linda Supik (2011: 20) hinweisen.

Winker und Degele wählen hingegen bewusst den Begriff Rasse, um die Rassisierung zu verdeutlichen. Damit meinen sie „Prozesse der Rasse erst konstruierenden Ausgrenzung und Diskriminierung sowie ihre gewaltförmige Naturalisierung und Hierarchisierung“. Lutz, Herrera Vivar und Supik (2011: 20) machen denn auch darauf aufmerksam, dass „„Rasse“ das Ergebnis von „Rassismus““ ist. Rassismus bringt also erst Rasse hervor.

Wie wird aber nun Rasse im Lehrwerk Menschen dargestellt? Wer wird überhaupt repräsentiert, wer nicht?

Insgesamt ist im Lehrwerk in Bezug auf Rasse zu beobachten, dass ausgesprochen wenige Menschen dargestellt werden, die einer anderen Rasse angehören als der westlich-mitteleuropäischen. Die Menschen sind auffallend weiß, sodass es sofort ins Auge sticht, wenn jemand anders aussieht.

Damit werden die deutschsprachigen Zielländer als relativ homogen und monokulturell dargestellt. Zweimal finden sich Personen bzw. Personengruppen, die Deutsche zweiter Generation sind. Kims Eltern kommen aus Südkorea, „aber wir leben hier in Deutschland“ (Evans, Pude und Specht 2012a: 37). Er ist Student.

Außerdem gibt es einen Lesetext zu einem Stammbaum einer türkisch(-stämmigen) Familie (Habersack, Pude und Specht 2013a: 21). Die Personen auf den Fotos sehen alle fröhlich und freundlich aus. Niemand trägt ein Kopftuch, wodurch der intersektionale Aspekt von Religion und Geschlecht scheinbar nicht thematisiert wird. Die Großeltern väterlicherseits leben mit zwei ihrer erwachsenen Kinder in der Türkei und sind Hotelbesitzer. Damit wird die Assoziation hervorgerufen, dass viele Menschen aus deutschsprachigen Ländern gerne in der Türkei am Meer Urlaub machen, und ein positives Image der Türkei dargeboten. Auch Meral, die Ich-Erzählerin, macht häufig Urlaub in der Türkei, wo mit der Familie viel gelacht und geredet wird.

Die Bedeutung von guter Ausbildung, und damit von kulturellem Kapital, wird bei dem in Deutschland lebenden Teil der Familie sichtbar. Die anderen Großeltern sind nämlich in den 1950er Jahren nach Deutschland eingewandert. Der Großvater war Arbeitsmigrant und hatte „einen tollen Job“ bei BMW. Die Eltern sind Hautärzte. Die Schwester, Sibel, macht eine Krankenschwesternausbildung. Die 18-jährige Ich-Erzählerin möchte Lehrerin werden. Von dem Teil der Familie, der in der Türkei lebt, erfährt man jedoch nichts über die Ausbildung. Die Familie wirkt modern und gebildet.

In Bezug auf Gender fallen Unterschiede hinsichtlich der Generationen auf. Während die Großmutter noch Hausfrau war, schaffte die Mutter bereits den Sprung, studierte und ist jetzt Fachärztin. Auch der jüngsten Generation ist Ausbildung wichtig. Meral besucht mit 18 Jahren noch die Schule, sie lernt also entgegen mancher Vorurteile über „ungebildete Migrant_innen“ über die Schulpflicht hinaus. Dieses kulturelle Kapital möchte sie später in ökonomisches Kapital umwandeln, wenn sie als Lehrerin arbeitet. Während der Großvater noch das Familienernährermodell verkörperte, sind in der nächsten Generation alle Erwachsenen beruftsätzig, sowohl Frauen als auch Männer, sowohl in Deutschland als auch in der Türkei.

Eine ähnlich positive Biographie aufgrund seines kulturellen Kapitals stellt die Geschichte von Paul dar, dessen Herkunft nicht näher definiert ist (Habersack, Pude und Specht 2013b: 9f.). Er hat bereits in seinem Heimatland Deutsch an der Universität und am Goethe-Institut zu lernen begonnen und studiert jetzt mit einem Stipendium in Deutschland. Hier wird ein junger, fleißiger Mann gezeigt, der erfolgreich sein kulturelles Kapital einsetzt, um noch mehr zu erwerben.

Andere Menschen mit Migrationshintergrund sind ein Mexikaner (Evans, Pude und Specht 2012a: 9f.), eine brasilianische Familie (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014a:11), und ein Vietnameser (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014b: 10). Bei manchen Menschen ist unklar, woher sie stammen. Wie die meisten anderen Menschen im Lehrwerk wirken sie freundlich und fröhlich.

Wenn Menschen, die aus dem Ausland in die deutschsprachigen Länder kommen, in Hörverstehensübungen zu Wort kommen, dann sind sie durch ihre Aussprache markiert. In einigen wenigen Bildern sieht man außerdem Menschen mit dunkler Hautfarbe (Habersack, Pude und Specht 2013a: 40; Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014a: 50f.; Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014b: 12 und 69). Auffallend ist, dass es unter den ohnehin wenigen Abbildungen von Menschen mit dunkler Hautfarbe nur zwei Schwarze Frauen gibt (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014b: 80).

Das Kopftuch scheint es nicht zu geben. Nur auf einer Illustration ist nicht zu erkennen, ob die Frau ein Kopftuch trägt oder lange Haare hat (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014b: 80). Dies ist gerade vor dem Hintergrund der Kopftuchdebatten bemerkenswert. Das fehlende Kopftuch wird so zum blinden Fleck im Lehrwerk. Durch die fehlende Repräsentation wird aber einigen Lernerinnen die Möglichkeit zur Identifikation genommen. Ihre Lebensweise scheint im Zielsprachenland nicht zu existieren.

Im Buch wird also so getan, als wäre der deutschsprachige Raum eine homogene, monokulturelle Einheit. Die Übermacht der Weißhäutigen zeigt Eurozentrismus als hegemonialen Diskurs. Menschen, die nicht mitteleuropäisch-westlich aussehen, finden kaum Platz und werden größtenteils ausgeblendet. Damit finden Ausgrenzungen statt. Menschen, die einwandern, bekommen den Eindruck einer homogenen Kultur, die vorbildlich wirken soll.

Nur wenige der präsentierten Menschen besuchen auch das nicht-deutschsprachige Ausland. Es entsteht der Eindruck, dass es wenig Anlass gebe, diese schönen, glücklichen

DACH-Länder zu verlassen (und tatsächlich begleiten die Lernenden die Figuren auf ihren Reisen durch die deutschsprachigen Länder).

Auffallend sind zwei Geschichten von Leuten, die im rassifizierten Ausland tätig waren. Ein junger Mann, Jo, war im Rahmen eines freiwilligen sozialen Jahres im Kindergarten in Brasilien (Breitsamer, Glas-Peters und Pude 2013b: 8). Die junge Hebamme Patricia Günther war ein halbes Jahr für Ärzte ohne Grenze im Sudan (Evans, Pude, Specht 2012b: 33; Habersack, Pude und Specht 2013b: 65f.). Dort war sie Leiterin eines kleinen Teams. Sie berichtet davon, wie anstrengend aber auch erfüllend die Arbeit war und wie nett die Menschen waren, sowohl die Patientinnen als auch die Kolleginnen und Kollegen. Als nächstes wird sie nach Nigeria gehen.

Während es positiv erscheint, dass sie ihre Expertise mit weniger Privilegierten teilt, reifiziert sie damit das Weiße-Helfer-Syndrom. Damit meint man Weiße Menschen aus Europa oder den USA, die in ärmere afrikanische Länder kommen, um die Menschen dort zu „retten“. Dies hat koloniale Implikationen und stellt Hierarchieverhältnisse her, da die Schwarzen scheinbar Hilfe von den (verhältnismäßig) reichen, mehr oder weniger gut ausgebildeten Weißen benötigen: „Westerners trying to help poor, suffering countries have often been accused of having a 'white saviour complex': a term tied up in colonial history where Europeans descended to 'civilise' the African continent“ (Bakhti Shringapure 2015).

Negativ ist unter anderem auch, dass sie als Außenstehende offenbar gleich die Leitung des Teams vor Ort übernommen hat, als gäbe es dort keine anderen kompetenten Menschen. Auch ist anzumerken, dass das Rassenstereotyp von grundsätzlich hilfsbedürftigen Afrikanern reifiziert wird und diese in der Geschichte nicht selbst zu Wort kommen.

Positiv anzumerken ist hier jedoch, dass die sudanesische Person auf dem Foto fröhlich lacht und dass keine armen, traurigen, leidenden Afrikaner_innen abgebildet sind, die Negativklischees darstellen. Es ist auch anzumerken, dass Patricia nicht im Sinne eines „Retter-Tourismus“ nur eine kurze Zeit im Land bleibt, sondern immerhin sechs Monate. Anders als so manche anderen Weißen Helfer bringt sie außerdem tatsächlich Expertise mit, da sie vor Ort einen Beruf ausübt, den sie gelernt hat. Patricia bringt also ihr Gender performativ hervor, indem sie stark und gut ausgebildet ist und diese Expertise mit Freude teilt.

Dies steht im Gegensatz zu Jo, der direkt von der Schule kommt und dessen einzige Expertise für die Arbeit im brasilianischen Kindergarten sein Besuch von Portugiesisch-Kursen an der Volkshochschule zu sein scheint. Mit seiner Arbeit im Kindergarten stellt

er produktiv sein Gender als freundlicher, helfender, kinderliebender und weltoffener junger Mann her.

5.3.3.2. Klasse

Die dargestellten Menschen im Lehrwerk sind meist weder besonders reich noch besonders arm. Sie gehören großteils der Mittelschicht an und üben Berufe aus, für die eine Ausbildung benötigt wird, wenn sie nicht noch in Ausbildung sind.

Eine Geschichte, in der hierarchische Verhältnisse problematisiert werden, wird nun näher untersucht. Herr Müller lädt seinen Chef, Herrn Geiger, nach Hause zum Essen ein (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014a: 35ff; Transkript in Kalender und Pude 2015a: 145f.). Die beiden stehen also in einem asymmetrischen Abhängigkeitsverhältnis. Herrn Müllers Frau sorgt für das Abendessen.

Herr Geiger stellt sich als ein besonders schwieriger Gast heraus. Er kommt eine halbe Stunde zu spät und hat kein Gastgeschenk dabei. Er akzeptiert nicht den ihm angebotenen Sitzplatz und wählt einen anderen aus. Er ist allergisch auf Katzen, worüber er die Gastgeberin und den Gastgeber, die drei Katzen haben, nicht vorab informiert hat, und möchte die Katzen wegsperren lassen. Genauso wenig hat er die beiden über seine speziellen Essgewohnheiten informiert. Er ist nämlich Vegetarier und hat eine Weizenallergie, weshalb er das von Frau Müller vorbereitete Essen ablehnt und sie etwas Neues kochen muss. Abschließend möchte er einen Kaffee, allerdings ohne Milch, da er eine Laktose-Intoleranz hat.

Obwohl alle Beteiligten durchwegs höflich bleiben, spürt man gewisse Spannungen. Wäre es nicht der Chef ihres Mannes, dann würde Frau Müller sicher anders reagieren. Herr Geiger hingegen weiß um sein Prestige: Er agiert mit der Arroganz von jemandem, der das Gefühl hat, er habe das Recht, Sonderbehandlung einzufordern, da er weiß, dass er normalerweise das bekommt, was er möchte. Auffallend ist das Handeln von Herrn Müller während des Abendessens: Er verstummt vollständig. Dies kann eine Doppelfunktion haben. Einerseits widerspricht er nicht seinem Chef, zu dem er in einem hierarchischen Verhältnis steht. Damit bleibt ihm sein zukünftiges ökonomisches Kapital erhalten, denn darüber hat der Chef die Macht. Andererseits widerspricht er nicht seiner Frau, womit er einen Streit mit ihr vermeidet.

Obwohl die Frau höflich bleibt, setzt sie sich mithilfe von subtilen Sticheleien zur Wehr. Als sie dem Gast anbietet, ihm als Ersatz für die andere Speise eine Kartoffel zu kochen, lehnt Herr Geiger dieses höflich mit dem Hinweis auf den Mehraufwand ab, worauf sie

meint, das mache jetzt auch keinen Unterschied mehr. Als Herr Geiger erklärt, er mache eine Diät, erklärt Frau Müller, sie selbst habe keine Gewichtsprobleme. Damit behauptet sie sich im für sie möglichen Rahmen.

Denn nicht nur ihr Mann ist einem hierarchischen Verhältnis gegenüber Herrn Geiger ausgesetzt, sondern auch sie selbst. Hier zeigt sich die doppelte Unterdrückung der Frau: Obwohl ihr Mann die Einladung ausgesprochen hat, muss sie kochen. Obwohl sie Unterstützung von ihrem Mann erwarten könnte, tut dieser gar nichts. Damit erscheint sie doppelt unterdrückt von beiden Männern.

Auch in einer anderen Geschichte werden die Schwierigkeiten der Hierarchieverhältnisses zwischen Angestelltem und Chef sichtbar. Christian Schmidt verlegt seine Büroarbeit nach draußen und sitzt bei strahlendem Sonnenschein auf einem Steg am See (Evans, Pude und Specht 2012a: 33-35; Kalender und Pude 2013a: 185). Sein Hemd und seine Hose verweisen auf Büroarbeit, er hat jedoch die Ärmel aufgekrempt und lässt einen Fuß lässig ins Wasser hängen. Neben sich hat er einen Laptop und zwei Handys. Er wirkt zufrieden.

Doch dann bekommt er eine E-Mail von der Arbeit, dass er am gleichen Tag drei neue Termine hat. Daraufhin wird Christian von Frau Feser, der Sekretärin seines Chefs angerufen. Rechnungen, Formulare und Stifte werden im Büro gesucht, und nur er habe die Schlüssel zum Büroschrank. Christian unterbricht das Gespräch, als seine Freundin Eva anruft. Jedoch ist er bereits sehr gestresst und wimmelt sie ab. Daraufhin ruft sein Chef an und verlangt Rechnungen und Formulare. Christian ist endgültig gestresst und verspricht, sofort zu kommen.

Christian steht eindeutig in einem hierarchischen Verhältnis zu seinem Chef. Dieser verwendet im Gespräch mit ihm sehr direkte Sprache. Aber auch die Sekretärin macht ihm deutlich, dass seine Rückkehr ins Büro erwünscht ist. Sowohl der Chef als auch die Sekretärin können also Forderungen an ihn stellen. Beide performen also Macht. Dies ist bemerkenswert, da Sekretärinnen normalerweise weniger Prestige haben. Christian bedauert, dass sein Ausflug ins Freie abgebrochen werden musste, aber folgt dem Aufruf des Chefs und dessen Sekretärin.

Sowohl in Christians Geschichte als auch bei der missglückten Abendessenseinladung von Herrn und Frau Müller zeigt sich, dass die Partnerin immer auch direkt oder indirekt vom Handeln des Chefs ihres Partners betroffen ist und damit auch in die Hierarchien einbezogen ist. Frau Müller erscheint sogar als die Hauptleidtragende, da sie alles vorbereitet hat und das Essen serviert.

Im Übrigen gibt es zwar Frauen in leitenden Positionen. Allerdings kommt ihre Position nicht so sehr zur Geltung, da sie kein so wichtiger Teil ihrer Geschichten bzw. Statements erscheint, z.B. die Marketingleiterin, die über ihre Zukunftsvorstellungen erzählt (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014a: 33).

5.3.3.3. Alter

Die Intersektionalität von Alter und Geschlecht ist ein bisher weniger untersuchtes Thema als andere Kategorien der Intersektionalität (Tina Denninger und Lea Schütze 2017: 8). Wie Cornelia Helfferich (2017: 90) darstellt, ist „Weiblichkeit“ mit Jungsein verbunden, Männer dagegen mit patriarchaler Männlichkeit des Älteren“. Die meisten Menschen im Lehrwerk sind junge Erwachsene, die dynamisch, fröhlich und gutaussehend sind. Einige sind schon eher mittleren Alters, so Julia und Frank bei ihrem Blind Date (Habersack, Pude und Specht 2013a: 57ff.) oder ein Paar beim Museumsbesuch (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014b: 31).

Insgesamt sind ältere Menschen unterrepräsentiert. Wie Denninger und Schütze (2017: 8) bemerken, bedeutet der Übertritt von der Erwerbsarbeit zur Pension auch einen Übertritt von der Produktions- in die Reproduktionssphäre. Dazu passt, dass wir ein älteres Paar dabei beobachten, wie es einen Geschenkkarton für ein armes Kind im Ausland zusammenstellt (Habersack, Pude und Specht 2013b: 13). Obwohl die beiden zu alt für eigene Kinder in diesem Alter sind, kümmern sie sich um ein (Ersatz-)Kind und performen damit eine altersspezifische Form von Gender. Das Ende des Berufslebens konfrontiert Männer mit einer „für sie neuen, primär weiblich strukturierten, Vergesellschaftung“, wie Gertrud M. Backes (2004: 340) bemerkt. Es kann für sie eine gute Abwechslung sein, reproduktiv tätig zu sein und sich um andere zu kümmern. So treffen wir auf einen Rentner, der regelmäßig ehrenamtlich bei der Leseförderung von Kindern mitarbeitet, was ihn sehr befriedigt (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014b: 38).

Es müssen aber nicht „Ersatzkinder“ sein, um die sich jemand kümmert. Wir treffen auch auf einen Großvater, der seine Enkelin und seinen Enkel in der Kunst des Brezelbackens unterweist (Habersack, Pude und Specht 2013a: 9ff.). In zweierlei Hinsicht fungiert er als Vorbild. Erstens gibt er seine Berufsexpertise als Bäcker weiter. Zweitens spricht er freundlich und liebevoll mit den Kindern und hilft geduldig seinem Enkelsohn bei Schwierigkeiten. Danach erzählt er den Kindern etwas über ihre Vorfahren und einen

Schwank aus der Familiengeschichte. Damit gibt er Wissen und Traditionen der Familie weiter und sorgt für Kontinuität.

Ähnlich wirkt auch Amelies Großmutter als Vorbild für die bereits erwachsene Amelie (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014a: 9f.; Transkript in Kalender und Pude 2015a: 140f.). Sie ist Archäologin und hat damit ihre Enkeltochter inspiriert, Archäologie zu studieren. Nun nimmt Amelie ein zweijähriges Forschungsstipendium auf; der Einfluss ihrer Großmutter trägt also Früchte in Form von ökonomischem und kulturellem Kapital. Aber auch durch ihre Lebensfreude und ihren Humor fungiert die Großmutter als Vorbild. Damit ist Amelies sowohl im privaten wie im öffentlichen Bereich ein Vorbild. Ein zweites älteres Vorbild in der gleichen Szene ist Amelies Professor, der sie für das Stipendium vorgeschlagen hat. Er ist kritisch, aber fair. Amelie unterstreicht seine Unterstützung für sie und damit seine reproduktive Tätigkeit. Ältere Menschen werden also als geeignet präsentiert, Wissen und Erfahrungen zu teilen und weiterzugeben (der backende und erzählende Großvater, Amelies Großmutter und Amelies Professor).

Diese Eigenart wird auch genutzt, um historische Informationen weiterzugeben. Während einer Zugfahrt kommen eine ältere Dame und ein junger Mann ins Gespräch, was dazu führt, dass die Dame einen Kurzüberblick über die Geschichte des 20. Jahrhunderts seit dem 2. Weltkrieg darbringt (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014b: 27-29). Durch ihr Alter, ihr angesammeltes Wissen und ihre Erfahrungen hat sie genug Prestige, um über dieses anspruchsvolle Thema zu referieren. Sie berichtet aber auch über ihre persönlichen Erfahrungen, wodurch sie eine kleine Kulturgeschichte dieser Zeit entwirft. Das Thema Altenpflege wird nur angedeutet. Ein sehbehinderter oder blinder Vater auf Reisen wird von seiner Tochter angerufen, die sich darum sorgt, ob er gut nach Hause kommt (Evans, Pude und Specht 2012a: 57-60). Auf diese Sequenz wird im folgenden Abschnitt genauer eingegangen.

Irmhild Saake (2017: 65) macht auf ein anderes Genderstereotyp aufmerksam: das der zerbrechlichen alten Frau: „‘Frail‘ older women are not expected to cause problems, make demands or engage in direct action – they are not expected to have access to power and / or resistance” (Amanda Grenier and Jill Hanley 2007: 213). Diesem Stereotyp steht Frau Appeldorn gegenüber. Diese ältere Dame bekommt regelmäßig die falsche Zeitschrift zugesandt und beschwert sich äußerst bestimmt telefonisch und schriftlich beim Verlag. Doch wie sieht es mit Begehren aus? Gibt es Begehren im Alter? Das Pensionistenpaar wirkt jedenfalls zufrieden miteinander. Außerdem findet sich die Illustration von einem alten Paar (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014a: 11). Die beiden lächeln glücklich, sind einander zugewandt und berühren einander an den Händen bzw. um die

Schultern. Außerdem fliegen kleine Herzen zwischen ihnen. Als Bildunterschrift findet sich das dazu zu lernende Lexem: „treu“. Damit wird auch noch im Alter im Rahmen der heterosexuellen Matrix begehrt.

5.3.3.4. Disability

Wie Winker und Degele (2009: 50) darlegen, wird mit Disability / Behinderung immer eine Abweichung von der Norm beschrieben. Anne Waldschmidt (2007: 28) spricht von „vielfältigen körperlichen, mentalen und psychischen Auffälligkeiten, denen gemeinsam ist, dass sie immer nur mittels Körper ausgedrückt und wahrgenommen werden können“. Ulrike Schildmann (2004: 536) entdeckt auffallende Ähnlichkeiten zwischen Behinderung und Geschlecht: „Beide strukturellen Ebenen – die von Geschlecht sowie die von Behinderung – sind durch auffällige soziale Hierarchien gekennzeichnet.“

Insbesondere gibt es auch Parallelen zwischen weiblichem Geschlecht und Behinderung. Denn beiden wird eine Unvollständigkeit im Vergleich zur Norm zugeschrieben, und diese Unvollständigkeiten werden an den Körper geheftet (ebd.: vgl. Vera Moser 1997: 142). Durch die Ausgrenzungen aus der Norm werden zudem Ausschlüsse geschaffen und Menschen bzw. ihre Körper unlebbar bzw. unsichtbar gemacht. Ich will nun näher betrachten, welche Formen von Disability im Lehrwerk „Menschen“ vorkommen und wie sie in Zusammenhang mit Gender performt werden.

Insgesamt sind sehr wenige Menschen mit Körperbehinderung sichtbar.

Eine alte Frau hat einen Rollator (Evans, Pude, Specht 2012b: 54); eine andere sitzt im Rollstuhl (Braun-Podeschwa, Habersack und Pude 2014b: 42). Beide sind in eine soziale Interaktion eingebettet: erstere telefoniert, zweitere ist mit einem alten Mann von der Nachbarschaftshilfe im Geschäft.

Während es positiv zu bewerten ist, dass diese Menschen sichtbar gemacht werden, sind sie im Kontext ihrer Positionierung im Lehrwerk zu betrachten. Denn beide Frauen kommen in einer „Filmstation“, also einer Hör-Seh-Verstehensübung vor. Diese Übungen finden sich nicht direkt in einer Lektion, sondern folgen auf jedes Modul (das je drei Lektionen umfasst). Darin wird das Gelernte noch einmal geübt und vertieft. Da aber kein neuer Lehrstoff (im Sinne von neuer Grammatik bzw. neuem Wortschatz) vertreten ist, und da die Lehrenden auch von den technischen Gegebenheiten des Unterrichtsraumes abhängen, kann es vorkommen, dass diese Übungen gar nicht bearbeitet werden.

Außerdem gibt es ein Foto von einer Frau, die offenbar schlecht hört (Evans, Pude und Specht 2012a: 28). Denn sie hält ihre Hand ans Ohr und fragt „Wie bitte?“ Ob sie tatsächlich eine Beeinträchtigung hat oder ob die Umgebungsgeräusche zu laut sind, ist nicht zu erkennen.

In einer Lektion (Evans, Pude und Specht 2012a: 57-60; Transkript in Kalender und Pude 2013b: 181f.) wird Behinderung explizit dargestellt. Schon auf der Einstiegsseite sehen wir einen älteren Mann, der ein Blindenabzeichen am Arm und einen Blindenstock in der Hand trägt. Außerdem trägt er eine Brille und führt Gepäck mit sich. Im Lauf der Hörverstehenssequenz ist er in den öffentlichen Verkehrsmitteln unterwegs. Wir sehen auf mehreren Fotos, dass er alleine unterwegs ist und offenbar gut zurechtkommt. Bevor er am Anfang aus dem Zug aussteigt, ruft ihn seine Tochter an, um sicher zu gehen, dass er sein Gepäck nicht vergisst und es alleine nachhause schafft. Sie bittet ihn auch, sie anzurufen, sobald er zuhause ist, was er auch tut.

An diesen Telefonaten kann man erkennen, dass seine Tochter ihn bemuttert. Damit werden die Hierarchien vertauscht, da sie sich wie ein Elternteil um ihn sorgt. In Verbindung damit ist zu bedenken, dass Körperbehinderte symbolisch jenseits der Zweigeschlechtlichkeit platziert sind (Walgenbach 2007: 31). Damit wird der Vater aus Sicht der Tochter zum geschlechtsneutralen Kind. Es findet also eine Form von Infantilisierung statt. Dagegen wehrt er sich auch explizit, wenn auch mit humorvoller Stimme: „Mach dir doch nicht immer so viele Sorgen, mein Schatz! ... Ich bin jetzt erwachsen, weißt du?“ Hier wird die Frage von Agency aufgeworfen: Wer kann / darf selbstständig über sein Leben verfügen?

In dieser Sequenz wird beidseitig auf spezielle Weise Gender performativ hervorgebracht, da die Tochter versucht, die Mutterrolle zu übernehmen und der Vater sich dagegen wehrt. Im Sinne von Doing Gender lässt sich gut beobachten, wie Gender in der Interaktion hervorgebracht wird. Die Hörverstehensübung zeigt den Vater auch tatsächlich als kompetenten und selbstständigen Mann, der ohne fremde Hilfe und selbstbewusst sein Leben in der Hand hat.

6. Resümee

In einem abschließenden Resümee möchte ich noch einmal die wichtigsten Erkenntnisse der von mir durchgeführten Lehrwerkanalyse zusammenfassen. Dabei möchte ich auch

betrachten, inwiefern meine Vorannahmen bestätigt wurden oder nicht. Außerdem wird das Verfahren selbst reflektiert.

Es wird noch einmal auf die Forschungsfrage eingegangen, wie Gender im untersuchten Lehrwerk performativ konstituiert wird. Abschließend wird auch darüber reflektiert, welche möglichen Implikationen die beobachteten Formen von Gender-Performativität für den Unterricht, die Lehrenden und die Lernenden haben könnten.

Die Analyse des Bild- und Textmaterials im DaF-Lehrwerk „Menschen“ zeigte, dass Gender auf vielfältige Weise performativ hergestellt wird. Eine quantitative Analyse des Bildmaterials hinsichtlich der Repräsentation der Geschlechter zeigte Unterschiede abhängig von der Art der Bilder. Während das Geschlechterverhältnis in den Fotografien relativ ausgeglichen war, zeigten sich signifikante Unterschiede bei den Illustrationen. Hier herrschten Bilder von männlichen Figuren vor, womit Handlungsbedarf gegeben scheint.

Die qualitative Analyse teilte sich in drei Hauptabschnitte über Sprache, Gender-Performativität und Gender-Performativität im Rahmen von Intersektionalität.

Bei der Untersuchung in Hinblick auf geschlechtergerechte Sprachverwendung zeigte sich, dass Beidnennungen verschiedener Art zu finden sind, die Reihenfolgen der Nennungen abwechseln und das generische Maskulinum nur im Ausnahmefall auftritt. Bei Darstellungen des grammatischen Geschlechts, wie zum Beispiel in Grammatiktafeln, wird jedoch immer die männliche Form erstgenannt.

In der Analyse fanden sich vielfältige Formen der Gender-Performativität bzw. von Doing Gender. In Hinblick auf Interaktionsformen fiel auf, dass Interaktionen zwischen zwei Personen unterschiedlichen Geschlechts immer zu Begehren im Rahmen der heterosexuellen Matrix führen. Während die Interessen und Hobbies relativ gleich verteilt waren, zeigten sich unterschiedliche Schwerpunkte mit eher männlich konnotiertem Sport und eher weiblich konnotierter Musik. Die Figuren üben vielfältige Berufe aus, die manchmal Geschlechterstereotypen widersprechen. Alle erwachsenen Menschen führten reproduktive Tätigkeiten im Haushalt und bei der Erziehung aus. Jedoch fiel auf, dass mehr und unangenehmere Tätigkeiten den Frauen überlassen wurden. In Bezug auf Aussehen zeigte sich, dass von allen Geschlechtern erwartet wird, dass sie sich um Körper, Schönheit und Fitness kümmern. Beim Handeln bot das Buch einige bewusste Negativbeispiele für toxische Maskulinität und Femininität.

In Bezug auf Intersektionalität ergab die Analyse der Kategorie Rasse, dass diese im Lehrwerk auffallend wenig thematisiert wurde und die Zielländer homogen und

monokulturell dargestellt wurden. Es fanden sich einige Beispiele, wie Klasse und Klassenunterschiede performativ hergestellt werden. Alter erschien vor allem im Kontext von reproduktivem Verhalten gegenüber jüngeren Generationen. Für Disability fand sich ein markantes, positiv konnotiertes Beispiel.

Ich möchte nun reflektieren, inwiefern meine Vorvermutungen bestätigt wurden. Wie erwartet zieht sich Heteronormativität durch das ganze Lehrwerk; andere Genderidentitäten und Begehrensweisen werden nicht zugelassen. Die Menschen in dem Lehrwerk sind in der heterosexuellen Matrix gefangen und gezwungen, dementsprechend zu interagieren. Die Bilder reifizieren wie erwartet zum Teil Genderstereotype, diese werden aber wie erwartet auch gebrochen. Da die Geschlechter insgesamt relativ ausgeglichen repräsentiert erscheinen, kann auch eine Korrelation zur quantitativen Repräsentation der Geschlechter in den Fotos vermutet werden; die auffallende Unterrepräsentation von weiblichen Figuren in den Illustrationen entsprach nicht dem restlichen Lehrwerk.

Die gewählte Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse ließ sich auf das Material hinsichtlich der Fragestellungen gut anwenden. Die Ergänzung der quantitativen Analyse des Bildmaterials erwies sich als eine passende Methode, um sich einen Überblick über das Material zu verschaffen. Es stellte sich jedoch manchmal als schwerer als erwartet heraus, die abgebildeten Personen einem Geschlecht zuzuordnen. Kinder waren besonders oft schwierig einzuordnen und erschienen hinsichtlich der quantitativen Relation weniger relevant.

Bei der Sprache erschien mir die Beachtung der Erst- und Zweitnennung als ein besonders interessantes Kriterium, um den Blick zu schärfen. Bei der paarweisen Interaktion zwischen Frauen und Männern wurden einige repräsentative Beispiele ausgewählt, es gäbe aber noch viel mehr davon. Die Interessen, Freizeitaktivitäten und Berufe stellten sich trotz Reifizierung von Stereotypen als weniger klischeehaft als erwartet heraus. Bemerkenswert war der allumfassende Zwang zur Arbeit am Körper und zum Schönheitshandeln. Die scheinbar gerechte Aufteilung der reproduktiven Tätigkeiten wurde auf den zweiten Blick teilweise relativiert. Auffallend waren bewusste Beispiele für negative Formen der Gender-Performativität. Die hegemonial-eurozentrische Präsentation und das eklatante Fehlen von Menschen unterschiedlicher Rassen machte stutzig. Bemerkenswert war auch die Bewusstmachung von Klassenunterschieden in

einigen Situationen. Die Thematisierung von Alter und Disability erschien mir erfreulich, hätte aber eine noch diversere Ausgestaltung verdient.

Die Forschungsfrage war, wie Gender im DaF-Lehrwerk „Menschen“ performativ konstituiert wird. Die obige Zusammenfassung gilt als Versuch, diese Frage zu beantworten. Bei meiner Arbeit an der Frage erwiesen sich eine genaue Auseinandersetzung mit der Theorie von Gender-Performativität von Judith Butler und von Candace Wests und Don H. Zimmermanns Doing Gender sowie die Kontextualisierung ihrer Theorien als hilfreich, um die Prozesse der diskursiv-performativen bzw. der situiert-interaktionistischen Prozesse der Hervorbringung von Gender besser zu erkennen und zu verstehen. Die Beschäftigung mit Lehrwerksanalysen half mir dabei, meine Arbeit zu strukturieren und mein eigenes Analyseinstrumentarium zu erstellen.

Mittlerweile wird dem Thema Gender im Unterricht sowie bei der Auswahl von Lehrwerken und im Umgang mit ihnen mehr Platz eingeräumt. Ein reflexiver Umgang mit der Frage, wie Gender im alltäglichen Handeln performativ konstituiert wird, hilft dabei, Prozesse der Hervorbringung von Geschlecht bewusst zu machen und Geschlecht als Konstruktion zu hinterfragen.

Es besteht die Vermutung, dass genderstereotype Darstellungen im Lehrmaterial die Interaktion im Unterricht explizit und implizit beeinflussen (Ertl und Helling 2015: 360). Gerade deswegen lohnt sich auch für Lehrende eine kritische Auseinandersetzung mit den Lehrwerken und anderen Unterrichtsmaterialien.

„Sprachenlernen ist immer auch kultur- und landeskundliches Lernen“ schreibt Freudenberg-Findeisen (2004: 248). Damit werden den Lernenden auch neue Räume eröffnet, neue Denksysteme, Einblicke, Verstehens- und Handlungsweisen. Ziel der Lehrwerkanalyse war es aufzuzeigen, dass die Theorien von Gender-Performativität und Doing Gender für das Beobachten und Hinterfragen der Konstruktion von Geschlecht einen fruchtbaren Boden bilden können.

Bibliographie

Lehrbücher

Braun-Podeschwa, Julia, Charlotte Habersack und Angela Pude. 2014a. *Menschen B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Braun-Podeschwa, Julia, Charlotte Habersack und Angela Pude. 2014b. *Menschen B1.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Breitsameter, Anna, Sabine Glas-Peters und Angela Pude. 2013a. *Menschen A2.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Breitsameter, Anna, Sabine Glas-Peters und Angela Pude. 2013b. *Menschen A2.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Breitsameter, Anna, Sabine Glas-Peters und Angela Pude. 2014a. *Menschen B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Breitsameter, Anna, Sabine Glas-Peters und Angela Pude. 2014b. *Menschen B1.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Evans, Sandra, Angela Pude und Franz Specht. 2012a. *Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Evans, Sandra, Angela Pude und Franz Specht. 2012b. *Menschen A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Glas-Peters, Sabine, Angela Pude und Monika Reimann. 2012a. *Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Glas-Peters, Sabine, Angela Pude und Monika Reimann. 2012b. *Menschen A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Habersack, Charlotte, Angela Pude und Franz Specht. 2013a. *Menschen A2.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Habersack, Charlotte, Angela Pude und Franz Specht. 2013b. *Menschen A2.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Kalender, Susanne und Angela Pude. 2013a. *Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Kalender, Susanne und Angela Pude. 2013b. *Menschen A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Kalender, Susanne und Angela Pude. 2014a. *Menschen A2.1. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Kalender, Susanne und Angela Pude. 2014b. *Menschen A2.2. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Kalender, Susanne unter Mitarbeit von Angela Pude. 2015a. *Menschen B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Kalender, Susanne unter Mitarbeit von Angela Pude. 2015b. *Menschen B1.2. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Audiomedien und audiovisuelle Medien

Evans, Sandra, Angela Pude und Franz Specht. 2012. *Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache. Medienpaket. CDs und DVD zum Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Habersack, Charlotte, Angela Pude und Franz Specht. 2013. *Menschen A2. Deutsch als Fremdsprache. Medienpaket. CDs und DVD zum Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Braun-Podeschwa, Julia, Charlotte Habersack und Angela Pude. 2014. *Menschen B1. Deutsch als Fremdsprache. Medienpaket. CDs und DVD zum Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Sekundärliteratur

- Austin, John Langshaw. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Backes, Gertrud M. 2004. Altern(n). Ein kaum entdecktes Arbeitsfeld der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Ruth Becker, Beate Kortendiek (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Geschlecht & Gesellschaft Bd. 35), 402-411.
- Bartsch, Annette und Juliette Wedl. 2015. Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. In: Juliette Wedl, Annette Bartsch (Hg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript, 9-31.
- Beauvoir, Simone de. 1992. *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Becker-Schmidt, Regina. 1987. Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung. In: Lilo Unterkirchner und Ina Wagner (Hg.). *Die andere Hälfte der Gesellschaft. Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. Österreichischer Soziologentag 1985*. Wien: Österreichischer Gewerkschaftsbund, 10-25.
- Bimmel, Peter, Bernd Kast und Gerhard Neuner. 2011. *Deutschunterricht planen neu*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 18).
- Bittner, Melanie. 2011. *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Böhm, Roswitha. 2012. Simone de Beauvoir, Le Deuxième Sexe. In: Claus Leggewie, Darius Zifonun, Anne-Katrin Lang, Marcel Siepmann und Johanna Hoppen (Hg.). *Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften. Edition Kulturwissenschaft 7*. Bielefeld: Transcript, 129-131.
- Bourdieu, Pierre. 1976. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.). *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2*. Göttingen: Schwarz, 183-193.
- Bourdieu, Pierre. 1985. *Sozialer Raum und „Klassen“*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main / Suhrkamp.
- Braun, Friederike. 1996. Das große I und seine Schwestern – eine kritische Bewertung. In: *Deutschunterricht I*, 54-62.
- Breger, Claudia. 2013 (3., überarbeitete und ergänzte Auflage). [2005.] „Identität.“ In: Christina von Braun und Inge Stephan (Hg.). *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau (UTB Bd. 2584), 55-76.
- Brill, Lilli Marlen. 2005. *Lehrwerke / Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen: Shaker.
- Bude, Heinz. 1998. Die Überflüssigen als transversale Kategorie. In: Peter A. Berger und Michael Vester (Hg.). *Alte Ungleichheiten – neue Spaltungen*. Opladen: Leske + Budrich, 363-382.
- Buhlmann, Rosemarie und Anneliese Fearn. 1987. *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Butler, Judith. 1991. *Das Unbehagen der Geschlechter*. [Titel der Originalausgabe: *Gender Trouble*.] Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Butler, Judith. 1993a. Critically queer. In: *GLQ. A Journal of Lesbian and Gay Studies* 1: 1, 17-32.
- Butler, Judith. 1993b. Für ein sorgfältiges Lesen. In: Seyla Benhabib, Judith Butler, Drucilla Cornell, Nancy Fraser. *Der Streit um Differenz*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag, 122-132.
- Butler, Judith. 1997 [1993]. *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [Titel der Originalausgabe: *Bodies that matter. On the discourse limits of „sex“*.]
- Butler, Judith. 1998. *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag. [Titel der Originalausgabe: *Excitable speech. A politics of the performative*.]
- Butler, Judith. 2003. Imitation und die Aufsässigkeit der Geschlechtsidentität. In: Andreas Kraß (Hg.). *Queer Denken. Gegen die Ordnung der Sexualität (Queer Studies)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 144-169.
- Butler, Judith. 2009. *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith. 2019. *Wenn die Geste zum Ereignis wird*. Hg. Anna Babka und Matthias Schmid. Wien: Turia + Kant. (aka Texte 7)
- Claudia Benthien, Hans Rudolf Velten (Hg.). 2002. *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Collins, Patricia Hill, Lionel A. Maldonado, Dana Y. Takagi, Barrie Thorne, Lynn Weber und Howard Winant. 2002 [1995]. Symposium on West and Fenstermaker's "Doing Difference". In: Sarah Fenstermaker and Candace West (ed.). *Doing gender, doing difference. Inequality, power, and institutional change*. New York, London: Routledge, 81-94. [originally published 1995. In: *Gender & Society* 9:1, 419-506].
- Combahee River Collective. 1981. A Black Feminist Statement. In: Cherrié Morraga und Gloria Alzandúa (Hg.). *This Bridge Called My Back. Writings by radical women of color*. New York: Persephone, 210-218.
- Connell, Raewyn. 2013. *Gender*. Hg. Ilse Lenz und Michael Meuser. Wiesbaden: Springer VS. (Geschlecht und Gesellschaft Bd. 51)
- Crenshaw, Kimberlé. 1989. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics*. The University of Chicago Legal Forum, 139-167.
- Degele, Nina. 2004. *Sich schön machen. Zur Soziologie von Geschlechts- und Schönheitshandeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Degele, Nina. 2008. *Gender / Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Denninger, Tina und Lea Schütze. 2017. Einleitung. Alte und neue Verhandlungen zu Alter(n) und Geschlecht. In: Dies (Hg.). *Alter(n) und Geschlecht*. Münster: Westfälische Dampfboot, 7-22.
- Derrida, Jacques. 1988. Signatur Ereignis Kontext. In: Ders. *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen, 291-314.
- Diamond, Darla, Petra Pflaster und Lea Schmid. 2017. Wer, wie, was, wieso, weshalb, warum? Eine einführende Auseinandersetzung mit Lookismus und der Normierung von Körpern. In: Dies. *Lookismus. Normierte Körper – Diskriminierende Mechanismen – (Self-)Empowerment*. Münster: Unrast-Verlag, 8-13.
- Diekmann, Andreas. 2009 (20. Aufl.) [1995]. *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt.
- Dietze, Gabriele, Antje Hornscheidt, Kerstin Palm und Katharina Walgenbach. 2007. Einleitung. In: Katharina Walgenbach, Gabriele Dietze, Antje Hornscheidt und Kerstin Palm (Hg.). *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen: Budrich, 7-22.

- Diewald, Gabriele. 2018. Zur Diskussion: Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 46: 2. Berlin: De Gruyter 283-299.
- Distelhorst, Lars. 2007. *Umkämpfte Differenz. Hegemonietheoretische Perspektiven der Geschlechterpolitik mit Butler und Laclau*. Berlin: Parados.
- Distelhorst, Lars. 2009. *Judith Butler*. Paderborn: Fink. [=UTB Profile 3038]
- Edmondson, Willis und Juliana House. Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. 2003 (4. Aufl.). Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u.a.: Francke, 242-247.
- Eickhoff, Birgit. 2012. „Frauen in den Duden.“ Werkstattbericht I aus der Dudenredaktion. In: Susanne Günther, Dagmar Hüpper und Constanze Spieß. *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktion von Geschlechteridentität*. Berlin: de Gruyter, 195-212. (Linguistik – Impulse und Tendenzen 45)
- Elsen, Hilke. 2018. Gender in Lehrwerken. In: *Feministische Studien* 36: 1. Stuttgart: Lucius & Lucius, 178-187.
- Enders-Drägässer, Uta. 1987. Das Frauen- und Mädchenbild im Schulbuch. In: Wilma Grossmann u. a. (Hg.). *Frauen- und Mädchenrollen in Kinder- und Schulbüchern. Dokumentation der Tagung der Max-Traeger-Stiftung vom 7. bis 9. November in Schmitten/Taunus*. Frankfurt/Main.
- Engel, Ulrich u.a. 1977. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache Bd. 1*. Heidelberg: Groos.
- Engel, Ulrich, Hans-Jürgen Krumm, Alois Wierlacher und Wolf-Dietrich Ortman. 1981 [1979]. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache Bd. 2*. Heidelberg: Groos.
- Ertl, Bernhard und Kathrin Helling. 2015. Gender Re-Skripting. Eine Methode zur Reduktion stereotyper Verhaltensweisen im Unterricht. In: Juliette Wedl, Annette Bartsch (Hg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript, 353-373.
- Farrokhzad, Schahrzad. 2006. Exotin, Unterdrückte und Fundamentalistin. Konstruktionen der „fremden Frau“ in deutschen Medien. In: Christoph Butterwegge und Gudrun Hentges (Hg.). *Massenmedien, Migration, Integration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55-86.
- Fenstermaker, Sarah and Candace West. 2002. Introduction. In: Sarah Fenstermaker and Candace West (ed.). *Doing gender, doing difference. Inequality, power, and institutional change*. New York, London: Routledge, xiii-xviii.
- Fenstermaker, Sarah, Candace West and Don H. Zimmerman. Gender inequality. New conceptual terrain. In: Sarah Fenstermaker and Candace West (ed.). *Doing gender, doing difference. Inequality, power, and institutional change*. New York, London: Routledge, 25-39. (ursprünglich erschienen in: Rae Lesser Blumberg. 1990. *Gender, family, and economy. The triple overlap*. Thousand Oaks: Sage publications, 289-307.)
- Fichera, Ulrike. 1990. Schluss mit den sexistischen Stereotypen in Schulbüchern! Gedanken zu frauenorientierten Darstellungen von Mädchen und Frauen in Unterrichtsmaterialien. In: Uta Enders-Drägässer und Claudia Fuchs (Hg.). *Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen*. Frankfurt am Main: Fischer, 257-279.
- Fichera, Ulrike. 1994. Von „züchtigen“ Hausfrauen über Werkzeugmacherinnen zu ...? In: *Diskussion Deutsch* 25, 114-120.
- Finsterwald, Marlies. 2008. Geschlechtsrollenstereotype in Schulbüchern. In: Hempel, Marlies (Hg.). *Fachdidaktik und Geschlecht. Vehtaer fachdidaktische Forschung und Berichte*. Herausgegeben vom Institut für Didaktik der Naturwissenschaften, der Mathematik und des Sachunterrichts. Vehta: Hochschule Vehta, 27-37.

- Foucault, Michel. 2012 [1983]. *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (2004). Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Eichhoff-Cyrus, Karin (Hg.). *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim, Wien u.a.: Dudenverlag, 248-264.
- Funk, Hermann. 1995. Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München u.a.: Langenscheidt, 105-108.
- Funk, Hermann. 2010. Das Lehrwerk. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: UTV, 188-189.
- Funk, Wolfgang. 2018. *Gender Studies*. Paderborn: Wilhelm Fink. (UTB 4852)
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Garfinkel, Harold. 1973. Studien über die Routinegrundlagen von Alltagshandeln. In: Heinz Steinert (Hg.). *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart: Klett, 280-293.
- Gildemeister, Regine und Angelika Wetterer. 1992. Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Dies. (Hg.). *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg i.Br.: Kore Verlag, 201-254. (=Forum Frauenforschung Bd.6)
- Gildemeister, Regine. 2004. Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Ruth Becker, Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Geschlecht & Gesellschaft Bd. 35), 132-140.
- Gildemeister, Regine. 2007 [1992]. Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Sabine Hark. *Dis/Kontinuitäten. Feministische Theorie*. 2., aktualisierte u. erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55-72. [ursprünglich erschienen in: Ilona Ostner und Klaus Lichtblau (Hg.). 1992. *Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, 220-239.]
- Goffman, Erving. 1976. Gender display. In: *Studies in the Anthropology of Visual Communication* 3, 69-77.
- Goffman, Erving. 1977. The arrangement between the sexes. In: *Theory and Society* 4, 301-331.
- Grenier, Amanda and Jill Hanley. 2007. Older women and 'frailty'. Aged, gendered, and embodied resistance. In: *Current sociology* 55: 2, 211-228.
- Gröbner, Gerda. 1999. Analyse der Lehrbuchreihe „Themen neu“ für Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache. In: Christina Kreysler-Kleemann und Walter Schuster (Hg.). *Sprache, Geschlecht, Demokratie. Untersuchung zu Fragen geschlechtersensibler Rollenvermittlung und geschlechtergerechten Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht an Wiener Volkshochschulen*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 205-222.
- Gugutzer, Robert. 2015. *Soziologie des Körpers*. 5., vollständig überarbeitete Auflage. transcript Verlag.
- Guse, Sabrina. 2015. (Un-)Doing Gender. Das Konzept des Performativen in seiner Bedeutung für einen gendersensiblen Theaterunterricht. In: Juliette Wedl, Annette Bartsch (Hg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript, 337-350.
- Hadj-Abdou, Leila, Nora Gresch, Sieglinde Rosenberger und Birgit Sauer. 2012. Hijabophobia revisited: Kopftuchdebatten und -politiken in Europa. Ein Überblick über das Forschungsprojekt VEIL. In: Eva Hausbacher, Elisabeth Klaus, Ralph Poole, Ulrike Brandl und Ingrid Schmutzhardt (Hg.). *Migration und Geschlechterverhältnisse. Kann die Migrantin sprechen?* Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 198-212.

- Hagemann-White (1995). Simone de Beauvoir und der existenzialistische Feminismus. In: Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.): *Traditionen Brüche – Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg i.Br. (Kore), 21-64.
- Hagemann-White, Carol. 2007 [1988]. Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren In: Sabine Hark. *Dis/Kontinuitäten. Feministische Theorie*. 2., aktualisierte u. erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27-37. [ursprünglich erschienen in: Carol Hagemann-White und Maria S. Rerrich (Hg.). 1988. *FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion*. Bielefeld: AJZ-Verlag, Forum Frauenforschung 2, 224-235.]
- Hahn, Sylvia. 2008. *Migration – Arbeit – Geschlecht. Arbeitsmigration in Mitteleuropa vom 17. Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts*. Göttingen: V&R Unipress.
- Hahn, Sylvia. 2012. Migration, Geschlecht und Familieneinkommen (18.-20. Jahrhundert). In: Eva Hausbacher, Elisabeth Klaus, Ralph Poole, Ulrike Brandl und Ingrid Schmutzhart (Hg.). *Migration und Geschlechterverhältnisse. Kann die Migrantin sprechen?* Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 83-101.
- Hark, Sabine und Paula-Irene Villa. 2015. „Eine Frage an und für unsere Zeit.“ Verstörende Gender Studies und symptomatische Missverständnisse. In: Dies. (Hg.). *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript Verlag, 15-39.
- Hark, Sabine. 2007. Gender Trouble und die Folgen. Eine Innenansicht. In: *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, Jg. 4 Nr. 1, 154-165.
- Haschemi Yekani, Elahe, Daniela Hrzán u.a. 2006. „Where, when and how? Contextualizing Intersectionality.“ Vortrag gehalten auf der *Gender and Citizenship in a Multicultural Context 6th European Gender Research Conference*. University of Łódź, Polen, 02.09.2006.
- Hausbacher, Eva, Elisabeth Klaus, Ralph Poole, Ingrid Schmutzhart und Ulrike Brandl. 2012. Einleitung. Kann die Migrantin sprechen? Migration und Geschlechterverhältnisse. In: Eva Hausbacher, Elisabeth Klaus, Ralph Poole, Ulrike Brandl und Ingrid Schmutzhart (Hg.). *Migration und Geschlechterverhältnisse. Kann die Migrantin sprechen?* Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-21.
- Heinrichs, Gesa. 1999. Identität und Geschlecht. Bildung als diskursive Praxis der Geschlechterformierung. In: Behm, Britta L. u. a. (Hg.). *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–237.
- Heinze, Thomas u.a. 1975. *Handlungsforschung im pädagogischen Feld*. München: Juventa.
- Helfferrich, Cornelia. 2015. *Alter vollendet Männlichkeit und tilgt Weiblichkeit: Sozialtheoretische Betrachtungen zur Überlagerung von Geschlechter- und Altershierarchie*. In: Denninger, Tina und Lea. *Alte und neue Verhandlungen zu Alter(n) und Geschlecht*. Münster: Westfälische Dampfboot, 90-106.
- Heß, Frauke. 2015. Das ist doch nichts für echte Kerle! Zum Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollen-Selbstbild und Einstellungen zum Musikunterricht. In: Juliette Wedl, Annette Bartsch (Hg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript, 313-336.
- Heuer, Helmut, Richard M. Müller und Helmut Schrey. 1973. *Möglichkeiten der Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Ein Neuansatz*. Dortmund: Lensing, 9-14.
- Hirschauer, Stefan. 1994. Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 4, 668-692.
- Höhne, Thomas. 2006. Familienform und kulturelle Differenz im Schulbuch. Über die Konstruktion deutscher und ausländischer Familien in hessischen und bayerischen Schulbüchern. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Die Familie im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 295-318.
- hooks, bell. 1984. *From margin to centre*. Boston: South End.

- Horak, Angela, Wolfgang Moser, Margarete Nezbeda und Michael Schober. 2010. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ (mit begleitender CD). [http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf]
- Hunze, Annette. 2003. Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Monika Stürzer, Henrike Roisch, Annette Hunze und Waltraud Cornelißen. *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich, 53-81.
- Ingram, Katherine M., Jordan P. Davis, Dorothy L. Espelage, Tyler Hatchel, Gabriel J. Merrin, Alberto Valido, Cagil Torgal. 2019. *Longitudinal associations between features of toxic masculinity and bystander willingness to intervene in bullying among middle school boys*. In: *Journal of Psychology* 77, 139-151.
- Jagose, Annamarie. 2001 [1996]. *Queer theory. Eine Einführung*. Berlin: Querverlag.
- Jenderek, Lydia. 2015. Der Einsatz von geschlechterunterscheidenden Materialien in der Schule. In: Juliette Wedl, Annette Bartsch (Hg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript, 47-65.
- Johnson, Jon. 2020. What to know about toxic masculinity. In: *Medical News Today*. 21 June 2021. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/toxic-masculinity> [20.04.2021]
- Kannengießer, Sigrid. 2012. Transkulturelle Intersektionalität als Perspektive in der geschlechtertheoretischen Migrationsforschung. In: Eva Hausbacher, Elisabeth Klaus, Ralph Poole, Ulrike Brandl und Ingrid Schmutzhart (Hg.). *Migration und Geschlechterverhältnisse. Kann die Migrantin sprechen?* Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 24-40.
- Kansteiner, Katja. 2015. Schule und Geschlecht. Aktuelle Ansätze zum geschlechtergerechten Umgang mit Heterogenität. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup, und Rafael Buschmann (Hg.). *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann, 231-249.
- Kessler, Suzanne J. and Wendy McKenna. 1978. *Gender. An ethnomethodological approach*. New York: Wiley.
- Knapp, Gudrun-Axeli. 1995. Unterschiede machen. Zur Sozialpsychologie der Hierarchisierung im Geschlechterverhältnis. In: Regina Becker-Schmidt und Gudrun-Axeli Knapp (Hg.). *Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 163-195.
- Knoblauch, Hubert. 2005. Kulturkörper. Die Bedeutung des Körpers in der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie. In: Markus Schroer: *Soziologie des Körpers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 92-113.
- König, Lotta. 2015. Teaching Gender Reflection! Theoretische Grundlagen und literaturdidaktische Unterrichtsbeispiele für einen genderreflektierenden Englischunterricht. In: Juliette Wedl, Annette Bartsch (Hg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript, 261-287.
- Konnertz, Ursula. 2005. Simone de Beauvoir. Das andere Geschlecht. In: Löw, Martina und Bettina Mathes (Hg.). *Schlüsselwerke der Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 26-58.
- Kosnick, Kira. 2010. Natur versus Kultur. Einführung. In: Ulla Wischermann, Susanne Rauscher, Ute Gerhard (Hg.). *Klassikerinnen feministischer Theorien. Grundlagentexte. Band II (1920-1985)*. Königstein / Taunus: Ulrike Helmer Verlag, 230-236.
- Kreckel, Reinhard. 1992. *Politische Soziologie der sozialen Ungerechtigkeit*. Frankfurt, New York: Campus.
- Kriehebauer, Viktoria. 2006. Gender Mainstreaming – eine Form der Demokratisierung von Schule – aus Sicht der Direktorin. In: Barbarba Falkinger, Ilse Rollett, Claudia Schneider. 2006. *Mit dem Strom gegen den Strom. Gender Mainstreaming an der Schule*. Schulheft 122. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 110-113.

- Krüger-Fürhoff, Irmela Marei. 2013 (3., überarbeitete und ergänzte Auflage). [2005.] Körper. In: Christina von Braun und Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau. (UTB Bd. 2584), 77-96.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994). Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd und Gerhard Neuner (Hg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 100-105.
- Krumm, Hans-Jürgen u.a. 1985. *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Uppsala, Stockholm: Goethe-Institut.
- Krumm, Hans-Jürgen und Maren Ohms-Duszenko. 2001. Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. 2. Halbband. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, Boston: De Gruyter, 1029-1041.
- Kunkel-Razum, Kathrin. 2012. „Er sah zu ihr auf wie zu einer Göttin“ statt „Sie sah zu ihm auf wie zu einem Gott“ (Luise Pusch). Werkstattbericht II aus der Dudenredaktion. In: Susanne Günther, Dagmar Hüpper und Constanze Spieß. *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktion von Geschlechteridentität*. Berlin: de Gruyter, 213-220. (Linguistik – Impulse und Tendenzen 45)
- Kupers, Terry A. (2005). *Toxic masculinity as a barrier to mental health treatment in prison*. *Journal of Clinical Psychology* 61(6), 713–724.
- Lindemann, Gesa. 1993. Wider die Verdrängung des Leibes aus der Geschlechterkonstruktion. In: *Feministische Studien* 11, Heft 2, 44-54.
- Lorey, Isabell. 2011. Von den Kämpfen aus. Eine Problematisierung grundlegender Kategorien. In: Sabine Hess, Nikola Langreiter und Elisabeth Timm (Hg.). *Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen*. Bielefeld: transcript, 101-116.
- Lutz, Helma und Norbert Wenning. 2001. Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatte. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 11-24.
- Lutz, Helma, María Teresa Herrera Vivar und Linda Supik. 2011. Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In: Lutz, Helma ; Supik, Linda ; Vivar, María Teresa Herrera. *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 9-31.
- Lutz, Helma. 2001. Differenz als Rechenaufgabe. Über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 215-230.
- Mayring, Philipp. 2015 (12., überarbeitete Auflage) [2010]. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Memmi, Albert. 1968. *Dominated Man*. New York: Orion Press.
- Minh-ha, Trinh T., M. Herrmann, M. Grizinić und K. Rhomberg (Hg.). 2001. *Trinh T. Minh-ha. Secession*. Wien: Seccession
- Moghaddam, Roya. 2010. Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik? In: Ulrike Eberhardt (Hg.). *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 281-295.
- Moloney, Molly and Sarah Fenstermaker. 2002. Performance and accomplishment. Reconciling feminist conceptions of gender. In: Sarah Fenstermaker and Candace West (ed.). *Doing gender, doing difference. Inequality, power, and institutional change*. New York, London: Routledge, 189-204.
- Money, John. 1955. Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism. Psychological findings. In: *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital* 96: 6, 253-264.

Moser, Franziska, Bettina Hannover und Judith Becker. 2013. Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 5: 3, 77-93.

Moser, Vera. 1997. Geschlecht: behindert? Geschlechterdifferenz aus sonderpädagogischer Perspektive. In: *Behindertenpädagogik* 36: 2, 138-149.

Müller, Sabine Lucia. 2012. „Suche Erklärung für die Unterschiede“. Gender in der Schule und Lernmaterialien. In: *Eckert – Das Bulletin*. H. 12, 42-45.

Neckel, Sighard. 2003. Kampf um Zugehörigkeit. Die Macht der Klassifikation. In: *Leviathan* 31, 159-167.

Neuner, Gerhard. 1994. Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München u.a.: Langenscheidt, 8-22.

Neuner, Gerhard. 2003 (4. Aufl.). Lehrwerke. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u.a.: Francke, 399-402.

o.V. "Lookism." <http://www.lookism.info/definition-2>. [25.04.2021]

Porsch, Peter. 2005. Frau im Wörterbuch. Das DUDEN-Universalwörterbuch 2003 als Fortsetzung eines Trivialromans. In: Ulla Fix, Gotthard Lerchner, Marianne Schröder und Hans Wellmann (Hg.). *Zwischen Lexikon und Text*. Lexikalische, stilistische und textlinguistische Aspekte. Leipzig: Hirzel, 358-365.

Quasthoff, Uta. 1973. *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie*. Frankfurt am Main: Athenäum.

Raths, Angelika. 1994. Paßt Ihnen diese Brille? Zum Bild von Frauen und Männern in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: *Zielsprache Deutsch* 25: 4, 222-230.

Räthzel, Nora. 2004. Rassismustheorien. Geschlechterverhältnisse und Feminismus. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 248-256. (Geschlecht & Gesellschaft Bd. 35)

Rauscher, Susanne. 2010. Simone de Beauvoir (1908-1986). Französische Philosophin und Schriftstellerin. In: Ulla Wischermann, Susanne Rauscher, Ute Gerhard (Hg.). *Klassikerinnen feministischer Theorien. Grundlagentexte. Band II (1920-1985)*. Königstein / Taunus: Ulrike Helmer Verlag, 62-68.

Regenbogen, Arnim und Uwe Meyer. 2005. *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg: Meiner.

Rendtdorff, Barbara. Thematisierung oder Dethematisierung. 2015. Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? In: Juliette Wedl, Annette Bartsch (Hg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript, 35-46.

Rich, Adrienne. 1979. Disloyal to Civilization. Feminism, Racism, Gynephobia. In: Dies. *On Lies, Secrets, and Silence. Selected Prose 1966–1978*. New York: Norton, 275-310.

Rich, Adrienne. 1991 [1980]. Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz. In: Dagmar Schulz (Hg.). *Macht und Sinnlichkeit. Ausgewählte Texte von Audre Lorde und Adrienne Rich*. Berlin: Orlanda Frauenverlag, 138-168.

Rubin, Gayle. 1975. The traffic in women. Notes on the "political economy" of sex. In: Rayna R Reiter (ed.). *Toward an anthropology of women*. New York, London: Monthly Review Press, 157-210.

- Rubin, Gayle. 2003 [1984]. Sex denken. Anmerkungen zu einer radikalen Theorie der sexuellen Politik. In: Andreas Kraß (Hg.). *Queer Denken. Gegen die Ordnung der Sexualität (Queer Studies)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 31-79.
- Saake, Irmhild. 2017. Alter und Geschlecht. Über Stereotype und Symmetrien. In: In: Denninger, Tina und Lea. *Alte und neue Verhandlungen zu Alter(n) und Geschlecht*. In: Münster: Westfälische Dampfboot, 51-70.
- Sacks, Harvey. 1972. On the analyzability of stories by children. In: John J. Gumperz and Dell Hymes (ed.). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 325-245.
- Scheibelhofer, Paul. 2012. Arbeiter, Kriminelle, Patriarchen. Migrationspolitik und die Konstruktion „fremder“ Männlichkeit. In: Eva Hausbacher, Elisabeth Klaus, Ralph Poole, Ulrike Brandl und Ingrid Schmutzhart (Hg.). *Migration und Geschlechterverhältnisse. Kann die Migrantin sprechen?* Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 62-82.
- Schildmann, Ulrike. 2004. Behinderung: Frauenforschung in der Behindertenpädagogik. In: Ruth Becker, Beate Kortendiek (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Geschlecht & Gesellschaft Bd. 35), 535-539.
- Schroer, Markus. 2005. Zur Soziologie des Körpers. In: Ders. (Hg.) *Soziologie des Körpers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-47.
- Schultz, Dagmar. 1990. Unterschiede zwischen Frauen - ein kritischer Blick auf den Umgang mit „den Anderen“ in der feministischen Forschung weißer Frauen. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* 27, 45-58.
- Schwerdtfeger, Inge C. 2003a. Sozialformen: Überblick. In: Günther Storch. *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. München: Fink, 247-251.
- Schwerdtfeger, Inge C. 2003b. Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Günther Storch. *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. München: Fink, 299-302.
- Scott, Joan. 1986. Gender: A useful category of historical analysis. In: *The American Historical Review* 91: 5, 1053-1075.
- Shringarpure, Bhakti. 2015. *The rise of the digital saviour. Can Facebook likes change the world?* In: The Guardian, June 18, 2015. <https://www.theguardian.com/world/2015/jun/18/digital-saviour-saving-lives-internet-age-save-darfur> [20.04.2021]
- Spelman, Elizabeth V. 1988. *Inessential woman. Problems of exclusion in feminist thought*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2020 [2007]. *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- Stahlberg, Dagmar und Sabine Sczesny. 2001. *Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen*. In: *Psychologische Rundschau* 52: 3. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 131-140.
- Steffen, Therese Frey. 2006. *Gender*. Leipzig: Reclam.
- Stoller, Robert. 1968. *Sex and Gender. On the development of masculinity and femininity*. London: The Hogarth Press.
- Storch, Günther. 1999. *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. München: Fink.
- Thiele, Martina. 2010. Medial vermittelte Vorurteile, Stereotype und „Feindinnenbilder“. In: Martina Thiele, Tanja Thomas und Fabian Virchow (Hg.). *Medien – Krieg – Geschlecht. Affirmationen und Irritationen sozialer Ordnungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-79.
- Thomas, Jenny. 1995. *Meaning in interaction. An introduction to pragmatics*. London: Longman.

- Thompson, Edward H. and Joseph H Pleck, J. H. 1986. The structure of male role norms. *American Behavioral Scientist* 29, 531–543.
- Urwin, Jack. 2017. *Boys don't cry. Identität, Gefühl und Männlichkeit*. Hamburg: Edition Nautilus.
- Villa, Paula-Irene. 2003. *Judith Butler*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Villa, Paula-Irene. 2004a. (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie. Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Ruth Becker, Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Geschlecht & Gesellschaft Bd. 35), 141- 152.
- Villa, Paula-Irene. 2004b. Poststrukturalismus. Postmoderne + Poststrukturalismus = Postfeminismus? In: Ruth Becker, Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Geschlecht & Gesellschaft Bd. 35), 234-238.
- Villa, Paula-Irene. 2007. Soziale Konstruktion. Wie Geschlecht gemacht wird. In: Sabine Hark. *Dis/Kontinuitäten. Feministische Theorie*. 2., aktualisierte u. erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19-26.
- Villa, Paula-Irene. 2011 (4. Aufl.). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Geschlecht & Gesellschaft Bd. 23)
- Vintges, Karen. 1999. Zur Aktualität von Beauvoirs Denken. In: *Die Philosophin Heft 20: Simone de Beauvoir – 50 Jahre Das andere Geschlecht*, 99-113.
- Von der Handt, Gerhard. 2010. Lehrwerkanalyse. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: UTV, 189.
- Walby, Sylvia. 2007. Complexity Theory, Systems Theory, and Multiple Intersecting Social Inequalities. In: *Philosophy of the Social Science* 37, 449-470.
- Waldschmidt, Anne. 2007. Behindert Körper. Stigmatheorie, Diskurstheorie und *Disability Studies* im Vergleich. In: Torsten Junge / Imke Schmincke (Hg.). *Marginalisierte Körper. Beiträge zur Soziologie und Geschichte des anderen Körpers*. Münster: Unrast, 27-43.
- Walgenbach, Katharina. 2007. Gender als interdependente Kategorie. In: Katharina Walgenbach, Gabriele Dietze, Antje Hornscheidt und Kerstin Palm (Hg.). *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen: Budrich, 23-64.
- Watzlawick, Paul, Janet H. Beavin und Don D. Jackson. 2017 [1969]. *Menschliche Kommunikation*. Bern: Hogrefe.
- Weedon, Chris. 1990. *Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und Poststrukturalistische Theorie*. Freiburg i.Br.: efef.
- Weinbach, Christine. 2008. „Intersektionalität“. Ein Paradigma zur Erfassung sozialer Ungleichheitsverhältnisse? Einige systemtheoretische Zweifel. In: Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp (Hg.). *Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 171-193.
- Weinbach, Heike. 2006. *Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Karl Dietz Verlag.
- West, Candace and Don H. Zimmerman. Doing Gender. 2002 [1987]. In: Sarah Fenstermaker and Candace West (ed.). *Doing gender, doing difference. Inequality, power, and institutional change*. New York, London: Routledge, 3-23. [originally published 1987. In: *Gender & Society* 1: 125-151.]
- West, Candace and Sarah Fenstermaker. 2002a [1995]. Doing difference. In: Sarah Fenstermaker and Candace West (ed.). *Doing gender, doing difference. Inequality, power, and institutional*

change. New York, London: Routledge, 55-79. [originally published 1995. In: *Gender & Society* 9:1, 8-37.]

West, Candace and Sarah Fenstermaker. 2002b [1995]. Reply – (Re)Doing difference. In: Sarah Fenstermaker and Candace West (ed.). *Doing gender, doing difference. Inequality, power, and institutional change*. New York, London: Routledge, 95-101. [originally published 1995. In: *Gender & Society* 9:1, 506-513].

Westphal, Manuela. 2004. Migration und Genderaspekte. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). *Gender Bibliothek*. Bonn. http://www.gesunde-maenner.ch/data/data_172.pdf. [25.04.2021]

Winker, Gabriele und Nina Degele. 2009. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript Verlag.

Wöllstein, Angelika und die Dudenredaktion (Hg.). 2016. *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Der Duden in zwölf Bänden* Bd. 4. 9. vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: Dudenverlag.

Yuval-Davis, Nira. 2006. Intersectionality and feminist politics. In: *The European Journal of Women's Studies* 13, 193-209.

Abstract

Die Arbeit untersucht die Forschungsfrage, wie im DaF-Lehrwerk „Menschen“ Gender performativ konstituiert wird. Dafür werden verschiedene Theorien über die Hervorbringung von Gender dargestellt. Ein Schwerpunkt liegt auf den Theorien der Gender-Performativität (Judith Butler) und Doing Gender (West und Zimmerman). Diese Theorien werden kontextualisiert. Ein Zusammenhang zu Lehrwerkanalysen im Bereich DaF/DaZ und zu genderbezogenen Lehrwerkanalysen wird hergestellt. In Form einer Qualitativen Inhaltsanalyse werden Bilder, Sprache, Gender-Performativität und Aspekte der Intersektionalität untersucht und in Bezug auf Heteronormativität und Genderstereotype hinterfragt.