



# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of Diploma Thesis

## „Reading Gender - Konstruktionen von Geschlecht in Deutsch-Lesebüchern“

Eine Kritische Diskursanalyse der Geschlechterverhältnisse in approbierten  
Lesebüchern für das Schuljahr 2014/2015

verfasst von / submitted by

Sonja Rauchbauer, BA

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

Magistra der Philosophie (Mag.<sup>a</sup> phil.)

Wien, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / A 190 333 299  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt / UF Deutsch und Psychologie/Philosophie  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

Uni.-Prof. Dr. Stefan Krammer

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	4
1. Einleitung .....	5
2. Geschlechterverhältnisse in Schul- und Lesebüchern .....	13
2.1 Konzept Geschlechterverhältnis.....	13
2.2 Doing und Undoing Gender im Literaturunterricht .....	17
3. Der Diskurs und die Methode der Kritischen Diskursanalyse.....	31
3.1 Der Diskurs .....	31
3.2 Die Kritische Diskursanalyse nach Jäger .....	33
4. Die Lesebücher für die Sekundarstufe II Deutsch.....	37
4.1 Gesetze und Richtlinien für die Verwendung von Unterrichtsmitteln.....	37
4.2 Das Lesebuch als Unterrichtsmittel .....	39
5. Diskursstränge zum Geschlechterverhältnis .....	41
5.1 Das Verständnis von Geschlecht in Deutsch-Lesebüchern .....	43
5.2 Doing Gender: Konstruktionen von stereotypischen Rollenzuschreibungen und Verhaltensweisen .....	45
5.2.1 Geschlechterspezifische Rollenzuschreibungen.....	46
5.2.2. Körperliche und seelische Zustände .....	48
5.2.3 Geschlechterspezifische Verhaltensweisen .....	50
5.2.4 Die Konstruktion von Geschlechterverhältnissen in Interaktionssituationen .....	53
5.4 Die berufliche Dimension im Geschlechterverhältnis.....	59
5.5 Patriarchale Geschlechterbeziehungen.....	61
5.6 Familiäre Interdependenzen .....	62
5.7 Geschlechterdifferenz bei freundschaftlichen Beziehungen .....	66
5.8 Die heteronormative Matrix .....	68
6. Die Feinanalyse: Geschlechterverhältnisse in ausgewählten Beispielen .....	71
6.1 Beispiel 1: Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G*** (1747/1748) .....	72

6.2 Beispiel 2: Arno Holz und Johannes Schlaf: Die Familie Selicke (1890).....	79
6.3 Beispiel 3: Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris (1787).....	85
6.4 Beispiel 4: Ulla Hahn: Anständiges Sonett (1981).....	92
7. Interpretation der Analyseergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage .....	95
7.1 Die Zweigeschlechtlichkeit in Lesebüchern .....	95
7.2 Der Umgang mit dem Idealtypus Kernfamilie .....	98
7.3 Protagonistinnen: Vom Opfer bis zur emanzipierten Frau .....	103
7.4 Gewalt ist männlich.....	106
7.5 Freundschaften und die Konstruktion des Geschlechterverhältnisses.....	109
8. Resümee und Ausblick.....	114
Literaturverzeichnis .....	117
Abkürzungsverzeichnis.....	123
Anhang 1: Tabelle der ausgewählten literarischen Texte und Aufgabenstellungen.....	124
Anhang 1.1: Tabelle Blicklichter 1 .....	124
Anhang 1.2: Tabelle Blicklichter 2.....	126
Anhang 1.3: Tabelle Blicklichter 3.....	128
Anhang 1.4: Tabelle Blicklichter 4.....	130
Anhang 1.5: Tabelle Das Lesebuch .....	131
Anhang 2: Abstract.....	133

## **Vorwort**

Das Interesse für eine Schulbuchuntersuchung zu den Konstruktionen von Geschlechterverhältnissen entwickelte sich über meine gesamte Studienzeit hinweg. Während meines Studiums der Bildungswissenschaften an der Universität Wien war ich das erste Mal mit dem Thema Geschlechterdifferenz zwischen Mädchen und Jungen im Bildungsbereich konfrontiert. Diese spannenden Forschungsergebnisse haben mich für das Thema Geschlechterforschung sensibilisiert und meinen Blick für das gesellschaftliche Ungleichgewicht im Geschlechterverhältnis geschärft. Zeitgleich engagierte ich mich freiwillig bei der Stadtfeuerwehr Eisenstadt. Dort durfte ich lernen, was es heißt als Frau, in einem von Männern dominierten Bereich tätig zu sein und sowohl gelebte Gleichberechtigung erfahren als auch Argumentationen für die Diskriminierung von Frauen kennenlernen. Darauf folgten während meiner gesamten Studienlaufbahn immer wieder theoretische Vorlesungen zum Thema Geschlecht in Schule und Literatur. Den Ausschlag für die Entscheidung, mich mit den Darstellungen von Geschlecht in Lesebüchern zu befassen, hat die Vorlesung „Brauchen wir wirklich ein wahres Geschlecht?“ von Anna Babka gegeben. Die Theorien von Foucault, Derrida und Butler haben mir bahnbrechende neue Denkansätze bezüglich der Geschlechterunterschiede und den normativen Argumenten für diese Differenz geliefert. Zudem durfte ich kurz darauf eine Unterrichtsstunde im Fach Philosophie zum Thema Gender gestalten, die mir gezeigt hat, dass auch Schülerinnen und Schüler der Oberstufe durchaus Interesse an den Fragen haben: Was ist Frau? Was ist Mann?

Endgültig ausschlaggebend für die Wahl dieses Themas war die Möglichkeit meine drei Studienfächer Bildungswissenschaft, Philosophie und Deutsch in einer Arbeit zu kombinieren sowie das Vertrauen Herrn Krammers in die Möglichkeit der Bewältigung dieses Forschungsvorhabens. Dafür und für die äußerst hilfreichen Inputs während des Schreibprozesses bin ich Herrn Krammer überaus dankbar.

Danken möchte ich auch meinen Eltern Martina und Gerhard Rauchbauer und meinem langjährigen Partner Jürgen Jakob, die mir während meiner gesamten Studienzeit eine wichtige Stütze in allen Lebenslagen waren und mich vor allem in Endphase des Schreibprozesses mit kritischen Anregungen und Korrekturlesen unterstützt haben.

# 1. Einleitung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Geschlechterdiskurs setzt mit der feministischen Forderung nach der Gleichstellung von Mann und Frau ein und hat nach den Thesen von Butler in den 1990iger Jahren eine bedeutende Neuerung erfahren, die für das Verständnis von Geschlecht und geschlechtlichen Machtverhältnissen des 21. Jahrhunderts prägend ist. Auch die Institution Schule sowie der Umgang mit Sprache im schulischen Kontext und die Unterrichtsmittel können sich diesem veränderten Verständnis von Geschlecht als soziale Konstruktion nicht entziehen. Im Jahr 1982 wurde in Österreich das Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Frauen und Männern erlassen. Ziel dieses Prinzips ist es, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten und Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen.<sup>1</sup> Die Aktualität und Relevanz des Genderthemas wird auch innerhalb des Lehrplans für allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) aus dem Jahr 2004 unterstrichen, wobei vor allem der Respekt und die gegenseitige Achtung im Hinblick auf den Umgang der Geschlechter miteinander hervorgehoben werden.<sup>2,3</sup> Zudem wurde 2012 der „Leitfaden zur Darstellung von Männern und Frauen in Unterrichtsmitteln“ vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) herausgegeben, welcher Tipps und Hinweise für Gender Mainstreaming in Unterrichtsmaterialien enthält und Unterrichtsmitteln bei der Herstellung von geschlechtlicher Chancengleichheit sowie der Vermittlung von Wertvorstellungen bezüglich des Geschlechterverhältnisses und dem geschlechterrollengemäßen Verhalten eine zentrale Rolle beimisst.<sup>4</sup> Die wachsende Anzahl von Publikationen zum Thema Geschlecht und geschlechtliche Machtverhältnisse sowie Konstruktionen von Geschlecht in Schulbüchern verdeutlicht die zunehmende Relevanz dieses Themas im schulischen Kontext. Dabei werden nicht nur Bücher für den Deutschunterricht einer kritischen Prüfung unterzogen, sondern auch Unterrichtsmittel für andere Fächer bezüglich ihrer Darstellungen von Geschlechterrollen analysiert. Die Analyse von Schulbüchern ist jedoch nur ein Forschungszweig der auf die Schule bezogenen Gender Studies, denn es werden auch

---

<sup>1</sup> vgl. Gehrler, E. (1995): Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. URL: [https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/1995\\_77.html](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/1995_77.html) [Letzter Zugriff am 7.3.2016].

<sup>2</sup> vgl. BMB (Hrsg.) (2004): Lehrplan AHS Allgemeiner Teil. Leitvorstellungen. URL: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html) [Letzter Zugriff am: 7.3.2016].

<sup>3</sup> vgl. ebd. Didaktische Grundsätze.

<sup>4</sup> vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2012): Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. Wien: R. Sporr GmbH & Co KG, S. 10. URL: <https://www.schule.at/portale/gender-und-bildung/detail/leitfaden-zur-darstellung-von-frauen-und-maennern-in-unterrichtsmitteln.html?parentuid=109720&cHash=b6e5aacacf8b20e2765a17c76f9269ea> [Letzter Zugriff am: 4.4.2016].

empirische Untersuchungen zum Thema geschlechtliche Identität an Schulen durchgeführt<sup>5</sup> und theoretische Überlegungen zu einer geschlechtergerechten Sprache sowie Möglichkeiten von (Un)Doing Gender im Unterricht angestellt.<sup>6</sup> Das Fach Deutsch und die Untersuchungen von Schulbüchern für den Deutschunterricht sind seit den 90iger Jahren des 20. Jahrhunderts eher in den Hintergrund geraten. Das aktuelle Forschungsinteresse konzentriert sich auf die Fächer Biologie, Geschichte und Englisch.<sup>7</sup>

Diese Entwicklung ist durch das gewachsene Interesse der Gender Studies an naturwissenschaftlichen Fächern sowie aufgrund der bereits erfolgten Analysen von Schul- und Lesebüchern für den Deutschunterricht zu erklären. An diesem Punkt drängt sich die Frage auf, weshalb sich die vorliegende Diplomarbeit dennoch mit Deutsch-Lesebüchern für die Sekundarstufe II befasst, wenn es doch bereits zahlreiche Analysen für diesen Fachbereich gibt.

Dies lässt sich einerseits aufgrund der langen Tradition der feministischen Lesebuchforschung in der Germanistik begründen, wodurch Lesebücher verstärkt aus einer feministischen Perspektive kritisiert wurden. Jedoch veränderte sich im Anschluss an Butlers Kritik und ihrem eigenen Verständnis von Körper, Geschlecht und Geschlechterverhältnissen als Produkte sozialer Konstruktionsprozesse<sup>8</sup> das Verständnis vom Entstehungsprozess geschlechtlicher Identitäten in der Schulbuchforschung, wodurch feministische Schulbuchanalysen als nicht mehr zeitgemäß erscheinen. Andererseits fehlen auch Schul- und Lesebuchanalysen der Bücher, die für die Sekundarstufe II konzipiert wurden. Der Umstand, dass Lesebücher für die Oberstufe in Schulbuchanalysen bisher kaum Berücksichtigung fanden, hängt möglicherweise mit dem hohen Anteil an Literatur und verschiedenen literarischen Genres im Deutschunterricht der Sekundarstufe II zusammen, der eine Analyse nach den Darstellungen von Geschlechtern und deren Verhältnissen zueinander nicht unbedingt erleichtert. Das Forschungsinteresse an literarischen Lesebüchern aus diskursanalytischer Perspektive kann anhand des Verständnisses von Literatur und diskursiver Praktiken des englischen Literaturtheoretikers Terry Eagleton begründet werden:

---

<sup>5</sup> vgl. Eisenmann, A. (2009): Die Dimension Geschlecht in der Schule und ihre Wirkung auf die Selbstkonzepte Jugendlicher. Linz: Trauner.

<sup>6</sup> vgl. Bidwell-Steiner, M.; Krammer, St. (Hrsg.) (2010): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz. Wien: Facultas.wuv.

<sup>7</sup> siehe dazu: Bittner, M. (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans\* und Inter\* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt am Main: Hassmüller. URL: [www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=](http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=) [Letzter Zugriff am: 21.11.2015].

<sup>8</sup> vgl. Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 24.

„Diskurse, Zeichensysteme und Bezeichnungspraktiken aller Art, von Film und Fernsehen bis hin zur Dichtung und zu den Sprachen der Naturwissenschaft, bringen Wirkungen hervor, formen Teile des Bewusstseins, wie des Unbewussten, die zum Erhalt oder zur Veränderung unserer existierenden Machtsysteme in enger Beziehung stehen.“<sup>9</sup>

Für literarische Texte bedeutet dies, dass sie einerseits bestimmte Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen tradieren, andererseits aber auch die Möglichkeit bieten sich in andere Lebensentwürfe hineinzusetzen bzw. gesellschaftliche Zustände zu hinterfragen und zu verändern. Die Literatur hat Anteil an verschiedenen Diskursen und stellt somit erst die Realität her, in der wir denken und leben. Dieses Verständnis von Literatur und Deutschunterricht als eine Form der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung<sup>10</sup> ermöglicht es, literarische Texte im Hinblick auf die darin vorkommenden Geschlechterverhältnisse zu analysieren und gleichzeitig aus einem kritischen Blickwinkel zu betrachten. Dabei bestehen Lesebücher nicht ausschließlich aus literarischen Texten, sondern liefern mit den Aufgabenstellungen zu den Texten bereits Interpretationshinweise für die darin befindlichen Textausschnitte. Um dem Genre Lesebuch gerecht zu werden, ist es daher notwendig, sowohl die literarischen Texte, als auch die Aufgabenstellungen und das Zusammenspiel der beiden in Bezug auf die darin vorhandenen Diskurslinien zum Geschlechterverhältnis zu analysieren. Außerdem sind Lesebücher ebenso wie andere Schulbücher einer breiten Öffentlichkeit zugänglich und werden in einem aufwändigen Verfahren für die Schule approbiert, weshalb anzunehmen ist, dass die Inhalte dieses Buches mehrfach im Hinblick auf ihre Sachrichtigkeit und die Darstellung sozialer Wertvorstellungen geprüft wurden. Thomas Höhne, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke bezeichnen Schulbuchwissen auch als „institutionell gefiltertes soziales Wissen“<sup>11</sup>. Das bedeutet in praktischer Hinsicht, dass in Schulbüchern ausschließlich Wissen über gesellschaftliche Normen und Werte vermittelt wird, welches den tatsächlichen Umständen in der Gesellschaft oder den Idealvorstellungen von zukünftigen Formen des Zusammenlebens entspricht.

Auf Basis dieses Einblicks in die geschlechterorientierte Lesebuchforschung und vor dem Hintergrund diskursanalytischer Überlegungen zum verbreiteten Wissen in Schulbüchern ist es das Ziel dieser Arbeit herauszufinden: **Welche Diskurslinien bezüglich des Geschlechterverhältnisses lassen sich anhand der literarischen Texte und der**

---

<sup>9</sup> Eagleton, T. (2012): Einführung in die Literaturtheorie. Stuttgart: J. B., Metzler, S.189.

<sup>10</sup> vgl. Frederking, Volker (2010): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker u. a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 435.

<sup>11</sup> Höhne, T.; Kunz, T.; Radtke, F. - O. (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, S. 591.

## **Aufgabenstellungen in approbierten Deutsch-Lesebüchern für die Sekundarstufe II für das Schuljahr 2014/2015 offenlegen?**

In diesem Zusammenhang sollen folgende Unterfragen einer Beantwortung zugeführt werden: Welche Aussagen enthalten die Texte und Aufgabenstellungen bezüglich des Geschlechterverhältnisses? Inwieweit wird die heteronormative Matrix in diesem Zusammenhang reproduziert? Dieses Forschungsinteresse ist für die Geschlechterforschung und die Fachdidaktik Deutsch insofern von Relevanz, da in den poststrukturalistischen Theorien davon ausgegangen wird, dass Geschlechter und Geschlechterverhältnisse „in und durch spezifisches ‘Bedeutungs-Wissen’ entlang gewisser Regeln konstituiert“<sup>12</sup> werden und nicht bereits von Natur aus als binäre Opposition mit natürlichem Machtverhältnis gegeben sind. Mittels der vorliegenden Diplomarbeit wird versucht aufzuzeigen, wie das soziale Wissen über Geschlechterverhältnisse in aktuellen Lesebüchern für Höhere Schulen (re-)produziert wird.

Die Einschränkung in Bezug auf die Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses und der damit verbundene Fokus auf die dargestellten geschlechtlichen Machtverhältnisse sowie Geschlechtervorstellungen in literarischen Texten und deren Thematisierung in den Aufgabenstellungen begründet sich aus dem konstruktivistischen Verständnis von Geschlecht, wie es von Judith Butler und die poststrukturalistischen Theorien vertreten. Ein solches Verständnis verlangt die Untersuchung der Darstellung beider Geschlechter und deren Verhältnis zueinander, um zu verstehen, wie Geschlechter in den Aufgabenstellungen und Texten der Lesebücher mittels Sprache konstruiert werden. Diese sozialen Konstruktionsprozesse werden vor allem in Interaktionen aktiv gestaltet.<sup>13</sup> Hirschauer stellt diesbezüglich fest, „dass Geschlecht in allen Interaktionen hergestellt wird und so zu einer Tatsache gemacht wird.“<sup>14</sup> Sprache wird als Instrument verstanden, mit dem Geschlechteridentitäten und -verhältnisse diskursiv erzeugt und als naturgegeben dargestellt werden. Auf Basis dieser Erkenntnisse werden die Lesebuchtexte und -aufgabenstellungen schwerpunktmäßig hinsichtlich der Figurenkonstellationen und Interaktionsprozesse von Geschlechtern analysiert und die damit verbundenen Diskurslinien zum Geschlechterverhältnis in approbierten Lesebüchern offengelegt.

---

<sup>12</sup> Jäckle, M. (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 34.

<sup>13</sup> vgl. Eisenmann, A. (2009): Die Dimension von Geschlecht. S. 35.

<sup>14</sup> Hirschauer, St. (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Friedrichs, J.; Lepsius, M. R.; Neidhardt F. (Hrsg.): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 679.

Ein weiterer Grund für die Auseinandersetzung mit Lesebüchern für die Sekundarstufe II besteht darin, dass Markom und Weinhäupl in Bezug auf die Gestaltung von Schulbüchern für die Sekundarstufe I bereits aufzeigen konnten, dass ein Transformationsprozess im Hinblick auf die quantitative Darstellung von Männern und Frauen stattgefunden hat, es jedoch immer noch zu Stereotypisierungen und zum Verschweigen der Ungleichheit aufgrund des Geschlechts kommt.<sup>15</sup> Nun stellt sich die Frage, inwieweit dieser Transformationsprozess in Bezug auf Geschlechterverhältnisse in Deutsch-Lesebüchern für die Sekundarstufe II stattgefunden hat und ob die untersuchten Lesebücher somit den Empfehlungen des Unterrichtsministeriums zu Gender Mainstreaming gerecht werden.

Aktuelle fachdidaktische Arbeiten zum Literaturunterricht beschäftigen sich mit der Frage des Doing Gender in der Literatur sowie den Möglichkeiten für das Aufzeigen dieser Konstruktionsprozesse und deren Reflexion im Unterricht.<sup>16</sup>

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zum Thema Geschlechterverhältnisse in Lesebüchern erhoben und somit ein Beitrag zur kritischen Prüfung der Texte und Aufgabenstellungen in Oberstufen-Lesebüchern in Bezug auf das Geschlechterverhältnis geleistet, um möglicherweise im Anschluss daran differenzierte, didaktische Konzepte für den gendersensiblen Umgang mit literarischen Texten entwickeln zu können. Anschließend wird mittels Kritischer Diskursanalyse versucht aufzuzeigen, wie Konstruktionsprozesse von Geschlechterverhältnissen vollzogen werden und welches Verständnis von Geschlecht anhand der Aufgabenstellungen und Texte produziert wird. Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse zum Geschlechterdiskurs in Schulbüchern ist davon auszugehen, dass Frauen und Mädchen tendenziell unterrepräsentiert sind und die heteronormative Matrix innerhalb der literarischen Texte und der Aufgabenstellungen reproduziert wird. Um diese Forschungsergebnisse für die Deutsch-Lesebücher bestätigen oder widerlegen zu können, sind u. a. Fragen nach dem Verhalten, den Interaktionsprozessen und den Machtverhältnissen von Männern und Frauen in den Texten sowie die Fragen zu klären, inwiefern Geschlechterverhältnisse in den Aufgabenstellungen thematisiert werden und welches Verständnis von Geschlecht dadurch tradiert wird.

Diese Fragestellungen werden mittels der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger durch das Aufzeigen von Diskurslinien innerhalb eines ausgewählten Textkorpus beantwortet. Die Wahl dieser methodischen Vorgehensweise kann dahingehend begründet werden, dass das Gros

---

<sup>15</sup> vgl. Markom, Ch.; Weinhäupl, H. (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller, S. 218-230.

<sup>16</sup> vgl. Kappshoff, M.; Wiepcke, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 101.

der bisher durchgeführten Schulbuchanalysen mittels qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse durchgeführt wurde und die Kritische Diskursanalyse einige Parallelen zur qualitativen Inhalts- und Textanalyse aufweist. Jedoch scheidet eine herkömmliche Inhalts- oder Textanalyse aufgrund der Zielsetzung und Fragestellung bei dieser Diplomarbeit aus, da es mit ihr nicht möglich ist, die Funktion und die Aussage bezüglich der dargestellten Geschlechterverhältnisse innerhalb von Texten und Aufgabenstellungen auch aus einer herrschaftskritischen Perspektive zu betrachten. Dazu kommt der Umstand, dass Lesebücher aus verschiedenen Textsorten bestehen, die wiederum in verschiedenen historischen Kontexten entstanden sind und der Kontext ebenso wie die Textsorte und die dazugehörigen Aufgaben bei der Analyse zu berücksichtigen sind, um Aussagen in Bezug auf Geschlechterverhältnisse über den Textkorpus treffen zu können. Die Kritische Diskursanalyse bietet sich hier an, weil sie sich zunächst mit der Struktur von Texten und deren Grundaussage zum Forschungsthema beschäftigt und anschließend in der Feinanalyse mehrere prototypische Beispiele für unterschiedliche Ausprägungen der diskursiv hergestellten Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses innerhalb der Lesetexte und -aufgaben ausführlich analysiert.

Die zeitliche Begrenzung auf ein Schuljahr ist einerseits methodisch bedingt, um die Datenmenge auf einen synchronen, überschaubaren Zeitraum einzugrenzen. Andererseits ist die Entscheidung für das Schuljahr 2014/15 damit zu rechtfertigen, dass die Schulbuchliste für dieses Schuljahr zu einem Zeitpunkt veröffentlicht wurde, zu dem sie schon den Vorgaben des 2012 veröffentlichten Leitfadens des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zur Darstellung von Männern und Frauen in Unterrichtsmitteln<sup>17</sup> zu entsprechen hatte. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern die approbierten Lesebücher den Anforderungen des Gender Mainstreaming in Unterrichtsmitteln bereits gerecht werden und ob es hier Unterschieden zwischen den einzelnen Büchern gibt. Ein weiterer Grund für die Wahl des Schuljahres 2014/2015 ist, dass ab dem Schuljahr 2015/16 der Band „Blicklichter 1“ von allen Schulbuchlisten für Höhere Schulen entfernt und ab dem Schuljahr 2016/17 auch „Blicklichter 2“ von der Liste genommen wurde. Über die Gründe für die Eliminierung der beiden Bände von den neueren Schulbuchlisten kann nur spekuliert werden. Da jedoch keine weiteren Lesebücher zu dieser Liste hinzugefügt und die ersten beiden Bände unter der Herausgeberschaft von Autorinnen und Autoren publiziert, während die Bände 3 und 4 nur von einem männlichen Herausgeber veröffentlicht wurden, erscheint es durchaus relevant für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit die gesamte Blicklichterreihe zu analysieren. Möglicherweise können hier auch

---

<sup>17</sup>vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2012): Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln.

Unterschiede zwischen den verschiedenen Bänden in der Auswahl der Textpassagen ausgemacht werden.

Aufgrund der methodischen Vorgehensweise der Kritischen Diskursanalyse, wie sie Jäger<sup>18</sup> beschreibt, ergibt sich folgender Aufbau für die vorliegende Diplomarbeit:

Der erste Abschnitt der vorliegenden Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Forschungsfrage, der Eingrenzung und Auswahl des Datenmaterials sowie der Begründung der Methodenwahl.

Der zweite Teil der Abschlussarbeit zielt darauf ab, die Konzepte Geschlechterverhältnis und Geschlechtervorstellungen, wie sie in dieser Arbeit verstanden werden, zu erläutern sowie die einzelnen Schritte der Methode der Kritischen Diskursanalyse detailliert darzustellen. Zudem widmet sich ein Unterkapitel dem Thema Forschungsstand in der Literaturdidaktik, um einen Einblick in bereits erfolgte Forschungstätigkeiten in Bezug auf die Thematik des Doing und Undoing Gender im Literaturunterricht zu geben. Die beiden Konzepte und der Forschungsstand dienen einerseits dazu, die Komplexität und Bandbreite der Geschlechterverhältnisse in Lesebüchern zu verdeutlichen, andererseits werden diese in den nachfolgenden Kapiteln der Arbeit dazu herangezogen, um Diskurslinien auf Basis dieses Verständnisses von Geschlechterverhältnissen offenzulegen. Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen folgt die Erläuterung der methodischen Vorgehensweise der Kritischen Diskursanalyse, wie sie in dieser Forschungsarbeit zum Einsatz kommt.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit dem Forschungsgegenstand approbierte Lesebücher für den Deutschunterricht. Dabei werden Fragen in Bezug auf die Rahmenbedingungen für das Herausgeben eines Lesebuches sowie zum Verlauf eines positiven Approbationsverfahrens behandelt und auf die Vorgaben des BMUKK eingegangen. Die Kapitel zwei und drei bilden die Grundlage für die qualitative Analyse der Aufgabenstellungen und der Texte in Bezug auf die darin vorkommenden Geschlechterverhältnisse.

Das vierte Kapitel enthält die Feinanalyse von vier Beispieltexten und -aufgaben, die für bestimmte Diskurslinien innerhalb der Lesebücher konstitutiv sind. Die Feinanalyse bildet das Herzstück dieser Diplomarbeit und verdeutlicht die Ergebnisse der Strukturanalyse.

Das vorletzte Kapitel fasst die Ergebnisse der Struktur- und Feinanalyse zusammen und beantwortet die Forschungsfrage anhand dieser Ergebnisse.

---

18 vgl. Jäger, S. (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unirast, S. 90f.

Im Anschluss an die ausführliche Darstellung der Untersuchungsergebnisse folgt ein Resümee über die Möglichkeiten und Grenzen einschließlich der offen gebliebenen Fragen der Diplomarbeit.

## 2. Geschlechterverhältnisse in Schul- und Lesebüchern

Die theoretische Basis wird sowohl aus philosophischer, als auch aus sozialwissenschaftlicher Perspektive erläutert, denn die Wurzeln der interdisziplinären Geschlechterforschung gründen in den philosophischen Überlegungen von Butler und Foucault. Im Anschluss an die Erläuterungen zum Verständnis von Geschlechterverhältnissen und -vorstellungen in der vorliegenden Diplomarbeit folgt ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema (Un)Doing Gender in der Literaturdidaktik.

### 2.1 Konzept Geschlechterverhältnis

Ziel dieses Unterkapitels ist zu erläutern, wie der Begriff Geschlechterverhältnis in dieser Arbeit zu verstehen ist. Dabei geht es nicht um eine eindeutige Definition des Geschlechterverhältnisses im herkömmlichen Sinn, sondern vielmehr um ein Verständnis von diesem Begriff, welches eine Untersuchung der damit verbundenen Diskurslinien in Schul-Lesebüchern ermöglicht. Dafür ist es zunächst notwendig darzustellen, wie sich das Verständnis von Geschlecht und damit auch das Geschlechterverhältnis im Laufe der Jahrhunderte verändert hat und sich immer noch im Wandel befindet.

Lenz und Adler beschreiben in ihrem Buch „Geschlechterverhältnisse“ drei historisch dominierende Modelle von Geschlecht: das Natur-Modell, das sex-gender-Modell und das konstruktivistische Modell.<sup>19</sup> Die Übergänge zwischen diesen drei Modellen sind als fließend und überlappend zu verstehen, weshalb auch in heutigen Familien zum Teil noch eine traditionelle, geschlechtliche Aufgabenverteilung vorherrschend ist. Das Natur-Modell von Geschlecht, welches davon ausgeht, dass jedes Geschlecht von Natur aus mehr für bestimmte Aufgaben geeignet ist als das andere, ist laut Butler das Ergebnis des Bündnisses von Rechtsprechung und Medizin im 19. Jahrhundert, weshalb die damit einhergehenden geschlechtlichen Machtverhältnisse nur schwer aufzubrechen sind.<sup>20</sup> Das sex-gender-Modell hingegen, welches von den feministischen Bewegungen Mitte des 20. Jahrhunderts entworfen wurde, versucht aufzuzeigen, dass es neben der biologischen Komponente von Geschlecht noch eine soziale Komponente gibt, die der Einzelnen oder dem Einzelnen mehr Freiraum für individuelles Verhalten zugesteht. An dieser Sichtweise kritisieren die Gender Studies den versteckten Biologismus und plädieren für ein konstruktivistisches Verständnis von Geschlecht und Geschlechtsidentität. Die Philosophin Judith Butler erläutert ihre Kritik

---

<sup>19</sup> vgl. Lenz, K.; Adler, M. (2010): Geschlechterverhältnisse. Einführung in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung. Weinheim, Mannheim: Juventa, S. 48

<sup>20</sup> vgl. Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, S. 59.

am sex-gender-Modell und das Verständnis der Gender Studies von Geschlecht folgendermaßen:

„Ja, möglicherweise ist das Geschlecht (sex) immer schon Geschlechtsidentität (gender) gewesen, so daß sich herausstellt, daß die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität letztlich keine Unterscheidung ist.“<sup>21</sup>

Ein solches Verständnis von Geschlecht (sex) geht davon aus, dass nicht nur die Geschlechtsidentität (gender), sondern auch die Materialität des biologischen Körpers ein Effekt des sozialen Konstruktionsprozesses ist. Dabei stützt Butler ihre Argumentation auf die These, dass das biologische Geschlecht, welches als vordiskursive Gegebenheit in Erscheinung tritt, eigentlich der Effekt eines zeitlichen Prozesses der Materialisierung ist.<sup>22</sup> Dieser Prozess ist durch die laufende Wiederholung von Normen gekennzeichnet, die einerseits das biologische Geschlecht als natürlich gegeben erscheinen lassen, andererseits aber auch Brüche aufweisen, die auf die konstitutive Instabilität solcher Konstruktionen verweisen.<sup>23</sup> Die ständige Wiederholung von Normen, die zugleich das produzieren, was sie vorgeben lediglich zu repräsentieren, bezeichnet Butler als Performativität von Geschlechternormen. Der zentrale Punkt des konstruktivistischen Verständnisses von Geschlecht ist, dass das biologische Geschlecht sowie die sozial hervorgebrachte Geschlechtsidentität erst durch die Wiederholung gesellschaftlich konstruierter Normen hervorgebracht werden und die Unterscheidung zwischen Mann und Frau keine natürliche Gegebenheit ist. Im Gegenteil durch die andauernde Wiederholung bestimmter, sozial konstruierter Normen treten diese erst als natürliche Tatsachen in Erscheinung, wodurch der Eindruck entsteht, dass diese Normen natürliche Gegebenheiten sind.

Ebenso wie sich das Verständnis von Geschlecht in einem historischen Wandlungsprozess befindet, so verändert sich auch das Verhältnis der Geschlechter zueinander und die damit verbundenen zum Teil unterschiedlichen Chancen der Partizipation an der Gesellschaft sind als Resultat dieser Entwicklungen zu begreifen. Bezugnehmend auf die Geschlechterforschung sind zweierlei Argumentationslinien zu bedenken, sobald vom Geschlechterverhältnis die Rede ist:

Erstens das Verhältnis der Geschlechter zueinander und wie dieses auf Basis kultureller Gesetze im sexuellen Begehren zum Ausdruck gebracht wird. Butler beschreibt in diesem Zusammenhang von eine Triade bestehend aus Sex, Gender und sexuellem Begehren, die die kulturell hergestellten Gesetze als ursächliche Verbindung darzustellen versucht.<sup>24</sup> Diese Triade wird später auch als heterosexuelle Matrix bezeichnet, wobei heterosexuell das

---

21 Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter., S. 24.

22 vgl. Butler, J. (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 32.

23 vgl. ebd., S. 32f.

24 vgl. Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, S. 38.

Begehren in Einklang mit dem biologischen Geschlecht und der Geschlechtsidentität bezeichnet.

„Die heterosexuelle Fixierung erfordert und instituiert die Produktion von diskreten, asymmetrischen Gegensätzen zwischen »weiblich« und »männlich«, die als expressive Attribute des biologischen »Männchen« (male) und »Weibchen« (female) verstanden werden.“<sup>25</sup>

Diese Feststellung Butlers veranschaulicht, was das heterosexuelle Begehren implizit immer schon voraussetzt und weshalb es zu einer eindeutigen Aufteilung in zwei Geschlechter aufgrund der vorherrschenden, kulturellen Normen kommen musste. Zugleich verdeutlicht dieses Verständnis von der Entstehung der Binarität der Geschlechter, welche Identitäten von den kulturellen Gesetzen ausgeschlossen sind, nämlich all jene, die aus verschiedenen Gründen nicht in diese Triade aus Begehren, biologischem und sozialem Geschlecht einzuordnen sind. Die diskursive Praxis durch die diese Triade als Norm produziert wird, verschleiert die damit verbundenen Ziele des Produktionsapparates, „indem sie den »Sexus« (sex) als »Ursache« der sexuellen Erfahrung, Verhaltensweisen und des Begehrens darstellt.“<sup>26</sup>

Aus den bisherigen Ausführungen zu Butlers Verständnis vom Geschlechterverhältnis, welches die Philosophin im Anschluss an die Theorien von Foucault und Irigaray entwickelt hat, geht hervor, dass unser Denken bezüglich der Binarität der Geschlechter und der Normalität der Heterosexualität nicht so sehr auf biologischen Tatsachen beruht, als dies auf den ersten Blick scheint. Vielmehr versteht die konstruktivistische Perspektive der Geschlechterforschung das Geschlechterverhältnis als ein Verhältnis, welches selbst erst im Diskurs hergestellt wird, aber diesen Herstellungsprozess verschleiert, um als natürlich vorhandene Gegebenheit wirken zu können und damit die Ziele machthabender Instanzen zu unterstützen.

Um die Offenlegung solcher diskursiver Konstruktionsprozesse von Geschlecht bemühen sich sowohl die Geschlechterforschung als auch die Queer Studies. Der Fokus der Geschlechterforschung nimmt verstärkt die kulturelle Reproduktion der Geschlechterdifferenz in den Blick, während die Queer Studies gesellschaftlich definierte Normen infrage stellen.<sup>27</sup> Die Analyse der Art und Weise, wie die heterosexuelle Matrix und die Zweigeschlechtlichkeit in den Aufgaben und Texten der Lesebücher reproduziert und somit als Normalität dargestellt wird, bildet einen zentralen Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit.

---

<sup>25</sup> Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, S. 38.

<sup>26</sup> ebd. S. 47.

<sup>27</sup> vgl. Lenz, K.; Adler, M. (2010): Geschlechterverhältnisse. Einführung in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung, S. 45.

Die zweite Argumentationslinie, welche gleichzeitig auch den zweiten Schwerpunkt der vorliegenden Diplomarbeit bildet, bezieht sich auf eine Publikation neueren Datums von Lenz und Adler, welche Geschlecht

„als Gefüge sozialer Beziehungen, als Komplex kultureller Leitvorstellungen und Zuschreibungen und als Komplex sozialer Praktiken [...] [verstehen, Anmk. SR], die allesamt Körperunterschiede aufgreifen und herausstellen, um eine Differenzierung der Lebensführung, einschließlich der Zuweisung ungleicher Lebenschancen und Ressourcen zu generieren und zu legitimieren“.<sup>28</sup>

Diese Definition von Geschlecht umfasst die bereits erwähnten kulturellen Normen und deren diskursive Herstellung. Außerdem verweist sie auch auf konkrete politische Ziele, die mit der Festlegung auf ein bestimmtes Geschlecht verfolgt werden. Das Geschlechterverhältnis beschreibt das Zusammenwirken der beiden Geschlechter auf der Makroebene.<sup>29</sup> Dabei geht es hauptsächlich um die Vorstellungen des Geschlechterverhältnisses, wie sie beispielsweise von sozialen Instanzen wie der Schule vermittelt werden und ferner um Fragen der institutionellen Diskriminierung der Geschlechter. Diese Betrachtungsweise des Geschlechterverhältnisses fokussiert verstärkt darauf, an welchen Stellen Formen der Ungleichbehandlung der Geschlechter auszumachen sind und wie Geschlechter gesellschaftlich konstruiert werden.

Diese beiden Argumentationslinien sind nicht als Widerspruch, sondern als wechselseitige Ergänzung für das hier verwendete Konzept des Geschlechterverhältnisses zu verstehen. Beide Verständnisse des Geschlechterverhältnisses eint ihr Denken von der Handlungsfähigkeit der Geschlechter und deren Einschränkungen durch gesellschaftlich tradierte Normen. Die Handlungsfähigkeit und die Möglichkeiten, in einer Gesellschaft aktiv zu agieren, stehen in enger Verbindung mit dem Begriff der Macht. Im Sinne Foucaults ist Macht als ein dezentraler Effekt von Subjekten in Beziehungen zu verstehen, welcher erst im Handeln konstruiert und gleichzeitig durch die Beeinflussung anderer Subjekte in ihrem Handeln sichtbar wird.<sup>30</sup> Die Diskursanalyse der Geschlechterverhältnisse in Lesebüchern muss sich daher die Frage stellen, inwieweit Darstellungen von Geschlechterverhältnissen in den literarischen Texten und Aufgabenstellungen bestimmte Arten von Machtbeziehungen zwischen den Geschlechtern bevorzugen und dadurch ein Ungleichgewicht der Geschlechter produzieren.

Gegen die präsentierten Sichtweisen des konstruktivistischen Verständnisses von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen gibt es auch kritische Einwände. Einer der Hauptkritikpunkte an diesem Verständnis ist, dass der Fokus auf das Geschlecht die

---

<sup>28</sup> Lenz, K.; Adler, M. (2010): Geschlechterverhältnisse. S. 21.

<sup>29</sup> vgl. ebd., S. 22.

<sup>30</sup> vgl. Foucault, M. (1980): Two Lectures. Lecture One: 7 January 1976. In: Gordon, C. (Hrsg.): Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972-1977. New York: Pantheon, S. 96-97.

Sozialstruktur einer Gesellschaft vernachlässigt. Weiters wird insbesondere an den Theorien von Butler kritisiert, dass der Körper und das Subjekt zu wenig miteinbezogen werden. Trotzdem ist das konstruktivistische Verständnis in der Geschlechterforschung wie auch in der Schulbuchforschung das aktuell vorherrschende Verständnis von Geschlecht, an dem sich aktuelle Forschungsvorhaben orientieren.<sup>31</sup>

## 2.2 Doing und Undoing Gender im Literaturunterricht

Mit dem konstruktivistischen Verständnis des Geschlechterverhältnisses gehen die Begriffe *Doing Gender*, *Undoing Gender* und *Gender Mainstreaming* einher. Aktuelle Forschungsergebnisse in der Literatur- und Fachdidaktik Deutsch beziehen sich auf diese Versuche die Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen zu erklären. Das Unterkapitel geht daher auf diese drei Begrifflichkeiten genauer ein, um im Anschluss daran den Forschungsstand zu Schulbüchern allgemein, Geschlechterkonstruktionen in der Literatur, Bildung der Geschlechtsidentität und Geschlechterverhältnisse im Deutschunterricht sowie in Deutsch-Lesebüchern zu erläutern.

Die Begriffe *Doing Gender* und *Undoing Gender* stehen in enger Verbindung zueinander. Zudem sind beide Termini Möglichkeiten, um den Herstellungsprozess des Geschlechterverhältnisses in der Gesellschaft zu analysieren. *Doing Gender* kann mit dem Wort *Geschlechterhandeln* übersetzt werden und bezeichnet bestimmte Handlungsakte „in denen auf geschlechterdifferenzierte Muster - konform oder abweichend - Bezug genommen wird und die auch praktiziert werden“.<sup>32</sup> Diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind weder natürlich noch biologisch, sondern entstehen aufgrund der häufigen Wiederholung und werden erst durch diese zu einem fundamentalen Identifikationsmerkmal.<sup>33</sup> Das Ziel von *Doing Gender*-Analysen im schulischen Kontext ist, geschlechtliche Stereotypen aufzubrechen und eine andere Denkweise in Bezug auf die Kategorie Geschlecht anzuregen.<sup>34</sup> In Anlehnung an das Verständnis von Sprache und Diskurs als Ort und Modus der Konstruktion von Wirklichkeit und damit von Geschlechterverhältnissen sowie deren Naturhaftigkeit, vertritt Eisenmann die Omnirelevanzhypothese betreffend der Kategorie Geschlecht. In dieser Auslegung ist Geschlecht als eine Art Basiskategorie auf die alle anderen Zugehörigkeitsmerkmale und

---

31 vgl. vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2012): Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln, S. 10-11.

32 Lenz, K.; Adler, M. (2010): Geschlechterverhältnisse, S. 23.

33 vgl. West, C.; Zimmerman, D. H. (2014): Doing Gender. In: Adloff, F.; Büttner, S. M.; Moebius, St.; Schützeichel, R. (Hrsg.): Kulturosoziologie. Klassische Texte - Aktuelle Debatten. Ein Reader. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 469-488.

34 vgl. Eisenmann, A. (2009): Die Dimension Geschlecht in der Schule und ihre Wirkung auf die Selbstkonzepte Jugendlicher, S. 33.

Zuordnungen zu anderen identitätsstiftenden Kategorien aufbauen bzw. von jener beeinflusst werden, zu verstehen.<sup>35</sup>

Im Unterschied dazu ist *Undoing Gender* als Dekonstruktion von *Doing Gender* in der Form zu verstehen, dass ein kritisches Bewusstsein für Geschlechterstereotypen und patriarchale Strukturen geschaffen wird<sup>36</sup> sowie eindeutige Geschlechterzuschreibungen in Frage gestellt werden.<sup>37</sup> Dabei ist der Begriff *Doing Gender* nicht ausschließlich als bewusstes Handeln von Subjekten zu verstehen, sondern vielmehr im Sinne einer Wechselseitigkeit zwischen aktivem Tun und dem Widerfahren von Zuschreibungsprozessen bezüglich der Geschlechterzugehörigkeit zu betrachten. Bisher haben Sozialisationstheorien eher den Fokus auf das Widerfahren der Geschlechteridentität gelegt und die empirisch-konstruktivistisch orientierte Analyse verstärkt auf das Tun fokussiert. Aktuellere Untersuchungen hingegen orientieren sich „weg vom Analysefokus des Tuns sowie weg vom Analysefokus des Widerfahrens hin zu einem gleichzeitigen Sowohl-als-Auch.“<sup>38</sup> Die Betrachtungsweise von *Doing Gender* und *Undoing Gender* in Bezug auf Geschlechterverhältnisse ermöglicht es, dass die Geschlechteridentität nicht als Basiskategorie für alle anderen Zuordnungskategorien verstanden wird, jedoch zugleich eine relevante Stellung unter anderen Klassifikationsmerkmalen im performativen Identitätsbildungsprozess einnimmt.

*Gender Mainstreaming* bezeichnet in Verbindung mit Schule und anderen staatlichen Institutionen eine politische Strategie, mit der versucht wird, „geschlechtsspezifische Ungleichheiten in den Handlungsspielräumen beider Geschlechter sichtbar zu machen und im Anschluss daran mit konkreten Maßnahmen abzubauen.“<sup>39</sup> Ziel ist „die Perspektive des Geschlechterverhältnisses“<sup>40</sup> in alle Entscheidungsprozesse einer Institution einfließen zu lassen, damit Fragen bezüglich des Geschlechts zum Bestandteil allen Handelns in der Institution werden. Das Geschlechterverhältnis soll sich dahingehend entwickeln, dass mehr Chancengleichheit in der Schule sowie in anderen Organisationen vorherrscht. Im Sinne des

---

<sup>35</sup> vgl. Eisenmann, A. (2009): Die Dimension Geschlecht in der Schule und ihre Wirkung auf die Selbstkonzepte Jugendlicher, S. 24.

<sup>36</sup> vgl. Bidwell-Steiner, M.; Krammer, St. (2010): (Un)Doing Gender: Einblicke. In: dies. (Hrsg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz. Wien: Facultas.wuv, S. 7.

<sup>37</sup> vgl. Scheibelhofer, P. (2010): Aspekte eines Forschungsprogramms. In: Bidwell-Steiner, M.; Krammer, St. (Hrsg.) (2010): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz. Wien: Facultas.wuv, S. 14.

<sup>38</sup> Jäckle, M.; Eck, S.; Schnell, M.; Schneider, K. (2016): Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule, S. 35.

<sup>39</sup> Hunze, A. (2003): Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, M.; Roisch, H.; Hunze, A.; Cornelißen, W.: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 57.

<sup>40</sup> Stiegler, B. (2000): Wie Gender in den Mainstream kommt. Teil 2. URL: <http://www.fes.de/fulltext/asfo/00802001.htm#LOCE9E2> [Letzter Zugriff am: 12.9.2016]

*Gender Mainstreamings* werden beide Geschlechter und deren Einschränkungen aufgrund ihres Geschlechts in den Fokus genommen und versucht diese aufzulösen. Für die Umsetzung einer offeneren Geschlechterordnung ist es erforderlich Herrschaftsstrukturen und Mechanismen genau zu analysieren, um anschließend Veränderungsstrategien zu entwickeln.<sup>41</sup> Aus dieser Perspektive betrachtet ist eine Analyse von Deutsch-Lesebüchern für die Oberstufe bezüglich des Geschlechterverhältnisses ebenso unerlässlich, wie jene von Lehrwerken für die Unterstufe.

Nach der Klärung der zentralen Begrifflichkeiten schulischer Geschlechterforschung werden die aktuellen Forschungserkenntnisse bezüglich der Konstruktionen von Geschlechterverhältnissen in Unterricht, Schul- und Lesebüchern erläutert. In einem weiteren Schritt auf den Zusammenhang von Geschlechterforschung und Literaturwissenschaft näher eingegangen, um zu zeigen, in welcher Art von Verbindung sich die beiden wissenschaftlichen Disziplinen befinden, und wie sich das eingangs benannte Forschungsinteresse rechtfertigen lässt.

Die Forschungsbefunde von Faulstich-Wieland aus dem Jahr 2008 ergeben, dass die empirischen Erkenntnisse zum Thema Schule und Geschlecht eher gering ausfallen und die Ratschlagsliteratur überwiegt<sup>42</sup>, wohingegen Bittner im Jahr 2011 argumentiert, dass bereits zahlreiche empirische Untersuchungen zu Geschlecht und Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans\* und Inter\* (LSBTI) in Schulbüchern vorhanden sind und sich neuere Studien verstärkt mit Themen der sexuellen Identität, Heteronormativität, Geschlecht und anderen Ungleichheiten beschäftigen.<sup>43</sup> Anhand dieser konträren Einschätzungen bezüglich des Forschungsstandes wird deutlich, dass es zwar bereits Studien zu Geschlecht, Entwicklung der Geschlechteridentität<sup>44</sup> und Geschlechterdarstellungen in Schulbüchern<sup>45</sup> gibt, jedoch auch einige Bereiche aufgrund des veränderten Verständnisses von Geschlecht einer neuerlichen Analyse bedürfen. Das Gros der Untersuchungen im schulischen Kontext lässt sich in drei Teilbereiche gliedern:

1. empirische Studien, die sich mit der Wirkung von Unterricht auf die geschlechtliche Identität beschäftigen

---

<sup>41</sup> vgl. Stiegler, B. (2000): *Wie Gender in den Mainstream kommt*. Teil 2. [Letzter Zugriff am: 12.9.2016]

<sup>42</sup> vgl. Faustich-Wieland, H. (2008): *Schule und Geschlecht*. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 673-695.

<sup>43</sup> vgl. Bittner, M. (2011): *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans\* und Inter\* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse*.

<sup>44</sup> vgl. Jäckle, M.; Eck, S.; Schnell, M.; Schneider, K. (2016): *Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule*.

<sup>45</sup> vgl. Markom, Ch.; Weinhäupl, H. (2007): *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*.

2. theoretische Überlegungen zur gendergerechten Sprache und Möglichkeiten von (Un)Doing Gender im Unterricht
3. kritische Schulbuch- und Lesebuchanalysen, um geschlechterstereotype Vorstellungen, die heteronormative Matrix und Einengungen der Geschlechterrollen offenzulegen

In den 70iger, 80iger und 90iger Jahren des 20. Jahrhunderts beschäftigten sich vornehmlich Vertreterinnen des Feminismus mit Schul-Lesebüchern für den Deutschunterricht und kritisierten jene aufgrund der Unterrepräsentanz von Frauen und Mädchen.<sup>46</sup> Aktuell stehen in der englischen wie auch in der deutschen Schulbuchforschung verstärkt die Fächer Biologie, Englisch und Geschichte im Fokus der schulischen Geschlechterforschung.<sup>47</sup> Bittner beispielsweise kommt in ihrer gleichstellungsorientierten Analyse zu Geschlechterkonstruktionen und der Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen sowie Trans\* und Inter\* in Schulbüchern für Englisch, Geschichte und Biologie zu dem Ergebnis, „dass die Norm der Zweigeschlechtlichkeit in den untersuchten Schulbüchern nicht hinterfragt wird, sondern ohne Problematisierung reproduziert wird.“<sup>48</sup> Außerdem stellt Bittner fest, dass alle Personen bis auf zwei eindeutig als männlich oder weiblich kategorisiert werden und auch Patchwork- oder Regenbogenfamilien in den Schulbüchern ausgeblendet bleiben.<sup>49</sup> Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Markom/Weinhäupl<sup>50</sup> und Gelbmann<sup>51</sup> in ihren Analysen von österreichischen Schulbüchern. Gelbmann stellt außerdem für die Linder-Biologie-Reihe (Oberstufe) fest, dass die Kernfamilie als Ideal dargestellt und Homosexualität als Abweichung von einer normalen Sexualität präsentiert wird.<sup>52</sup> In der Analyse von Biologiebüchern zeigt sich deutlich, dass Stereotypen von Männern und Frauen unhinterfragt reproduziert werden und auch Diskriminierung aufgrund des Geschlechts oder

---

<sup>46</sup> vgl. Fichera, U. (1996): Die Schulbuchdiskussion in der BRD - Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 18.

<sup>47</sup> siehe Bittner, M. (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Tans\* und Inter\*(LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse.

siehe Gelbmann, V. (2013): Der Geschlechterdiskurs in österreichische Biologiebüchern - eine Fallstudie. Dipl. Universität Wien.

siehe Bazzul, J.; Sykes, H. (2010): The secret identity of biology textbook: straight and naturally sexed. In: Cultural Stud of Sciene Education 6, S. 265- 286.

siehe Synder, V.; Broadway, F. (2004): Queering High School Biology Textbooks. In: Journal of Research in Sciene Teaching 41, S. 617-636.

<sup>48</sup> Bittner, M. (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Tans\* und Inter\*(LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse, S. 77.

<sup>49</sup> vgl. ebd., S. 79.

<sup>50</sup> vgl. Markom, Ch.; Weinhäupl, H. (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern, S. 171-230.

<sup>51</sup> vgl. Gelbmann, V. (2013): Der Geschlechterdiskurs in österreichische Biologiebüchern - eine Fallstudie. Dipl. Universität Wien, S. 153-156.

<sup>52</sup> vgl. ebd., S. 156.

der sexuellen Orientierung nicht angesprochen wird.<sup>53</sup> Anhand dieser Ergebnisse zum Umgang mit Geschlecht, Heteronormativität und Geschlechterverhältnissen wird deutlich, dass gerade in Bezug auf Biologiebücher noch Nachholbedarf im Hinblick auf die Herstellung einer Chancengleichheit der Geschlechter besteht. In Anbetracht dieser Erkenntnisse bezüglich Schulbücher allgemein ist im nachfolgenden Abschnitt dieses Unterkapitels die Frage zu beantworten, welche Erkenntnisse die Genderforschung bisher bezüglich der Darstellung des Geschlechterverhältnisses in der Literatur und des Umgangs mit Geschlechterkonstruktionen im Unterricht und in Deutsch-Lesebüchern hervorgebracht hat.

Im Gegensatz zu den Erkenntnissen der Schulbücher zeigen die Analysen der literaturwissenschaftlichen Genderforschung ein Bild, welches unterschiedliche Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses gestattet. Schilcher zum Beispiel zieht für Kinderbücher der 1990iger Jahre im Anschluss an ihre Untersuchung, beziehungsweise auf das Normalitätskonzept von Geschlechterrollen in Kinderbüchern, folgendes Fazit:

„Insgesamt lehnen die Texte geschlechtsspezifische Normierungen ab, sie befürworten die Universalisierung und die Pluralisierung von Geschlechterrollen und stehen somit für eine Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse, die vor allem in der Kindergeneration schon als weit fortgeschritten gedacht wird, während Eltern- und Großelterngeneration noch in starren Schemata verharren und überkommene traditionelle Geschlechtervorstellungen weiterpflegen.“<sup>54</sup>

Ausgehend von diesem Ergebnis kann der Schluss gezogen werden, dass in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) ab den 1980iger Jahren ein Wandel bezüglich der Darstellung von Geschlechterverhältnissen einsetzt. Dieser hat zur Folge, dass vor allem in Kinderbüchern versucht wird keine stereotypen Vorstellungen von Mädchen und Jungen zu verbreiten. In der Jugendliteratur liegt der Fokus verstärkt auf starken, mutigen weiblichen Figuren, wobei gleichzeitig auch Harry Potter und der Herr der Ringe vom Leserpublikum rezipiert werden.<sup>55</sup> Zudem hat die Darstellung der weiblichen Identitätssuche sowie das Tabuthema

---

<sup>53</sup> vgl. Markom, Ch.; Weinhäupl, H. (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern, S. 180, 202.

<sup>54</sup> Schilcher, A. (2004): „Du bist wie alle Weiber, gehorsam und unterwürfig, ängstlich und feige“. Geschlechterrollen im Kinderbuch der 90er Jahre. In: Kliewer, A.; Schilcher, A. (Hrsg.): Neue Leser braucht das Land. Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17

<sup>55</sup> vgl. Bonacker, M. (2004): Power-Prinzessinnen und harmlose Helden-Rollentausch in der Fantasy? In: Kliewer, A.; Schilcher, A. (Hrsg.): Neue Leser braucht das Land. Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 35-48.

Homosexualität, obwohl meist männlich konnotiert, einen Platz in den Frauen-<sup>56</sup>und Adoleszenzromanen gefunden.<sup>57</sup>

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die Erkenntnisse zu den Geschlechterverhältnissen in der deutschsprachigen KJL sowie in der gesamten Literaturforschung aus Einzelanalysen von Büchern, des Werkes von Autorinnen und Autoren oder dem Vergleich inhaltlich ähnlicher Werke stammen, weshalb es nur schwer möglich ist, ein Gesamturteil über die Geschlechterverhältnisse in der deutschsprachigen Literatur abzugeben. Dennoch sollte hier ein Einblick in die Ergebnisse der Analysen deutschsprachiger Literatur gegeben werden. Daher wird der Forschungsstand zu Geschlechterverhältnissen in Deutsch-Lesebüchern zunächst anhand der Verbindungslinien zwischen Geschlechterforschung und Literaturwissenschaft erläutert, um zu veranschaulichen, auf welche theoretischen Erkenntnisse sich literaturwissenschaftliche Lesebuchanalysen stützen. Anschließend werden einige spannende Forschungsergebnisse zur Geschlechterkonstruktion und -dekonstruktion im Deutschunterricht ausgeführt, die auch bei der Analyse von Lesebüchern zu berücksichtigen sind. Darauf folgt eine Darstellung der aktuellen Forschungsergebnisse der Lesebuchforschung selbst.

Bezüglich der Verbindungen zwischen Literaturwissenschaft und Geschlechterforschung ist anzumerken, dass sich bereits während der feministischen Ära eine kritische Lesart für literarische Texte entwickelt hat, die sich näher mit der Darstellung von Frauen beschäftigt. Diese Forschungsperspektive wird von der feministischen Literaturwissenschaft bis heute verfolgt. Die Übergänge zwischen feministischer Literaturwissenschaft und Geschlechterforschung in der Literatur sind zumeist fließend, unterscheiden sich jedoch laut Gymnich aufgrund ihres Verständnisses von Geschlecht. Die Literaturwissenschaftlerin Gymnich proklamiert einen Gegensatz im Verständnis von Geschlecht zwischen feministischen Forschungsvorhaben und den Gender Studies, indem sie den feministischen Theorien ein essentialistisches Geschlechterverständnis (sex und gender) zuschreibt und ausschließlich den Gender Studies ein konstruktivistisches Verständnis vorbehält.<sup>58</sup> Dagegen spricht allerdings, dass bei dieser Feststellung die neueren Entwicklungen in der Frauenforschung scheinbar nicht mit einbezogen wurden, da mittlerweile auch in der

---

<sup>56</sup> vgl. Mentzel, St. (2004): Das Motiv der Identitätssuche im aktuellen Mädchen- und Frauenroman. In: Kliewer, A.; Schilcher, A. (Hrsg.): Neue Leser braucht das Land. Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 52-56.

<sup>57</sup> vgl. Buchholz, E. (2004): Das Thema Homosexualität im zeitgenössischen Adoleszenzroman. In: Kliewer, A.; Schilcher, A. (Hrsg.): Neue Leser braucht das Land. Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 58-68.

<sup>58</sup> vgl. Gymnich, M. (2010): Methoden der feministischen Literaturwissenschaft und Gender Studies. In: Nünning, V.; Nünning A. (Hrsg.) (2010): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Stuttgart: Metzler, S. 255.

feministischen Theoriebildung ein konstruktivistisches Verständnis von Geschlecht weit verbreitet ist. Dieses Verständnis von einer engen Verbindung zwischen Gender Studies und feministischer Forschung teilt the European Association for Gender Research, Education and Documentation, denn in dem Band „Teaching Gender with Libraries and Archives“ werden Gender Studies und feministische Forschung synonym verwendet. Zudem machen De Jong und Wieringa in ihrem Artikel zum Bibliothekswesen und der historischen Entwicklung von Frauenbibliotheken deutlich:

„Later, in the process of crossing the boundaries between the academic disciplines, women’s and gender studies ruptured the boundaries of identity categories as well, including those related to ethnicity, sexual orientation and religion.“<sup>59</sup>

In Anlehnung an die beschriebene Annäherung von Frauen- und Geschlechterforschung ist davon auszugehen, dass auch die feministischen Forschungsrichtungen ebenso wie zahlreiche andere Wissenschaftsdisziplinen während des „discursive, poststructuralist turn“<sup>60</sup> ihr Verständnis von der Entstehung von Identitäten und Geschlecht grundlegend verändert haben. Trotz des konträren Verständnis von feministischen Theorien, erläutert Gymnich die Perspektive der Gender Studies bei Textanalysen treffend: „Für die Methodik der Textinterpretation bedeutet die Prämisse der Gender Studies, dass ein besonderes Augenmerk auf die im Text zu identifizierenden Prozesse der Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterdifferenz zu richten ist.“<sup>61</sup> Bei einer an der Geschlechterforschung orientierten literaturwissenschaftlichen Untersuchung werden häufig die Verwendung von Personalpronomina, die Interaktion der Figuren oder auch das Verhalten analysiert, um den Konstruktionscharakter von Geschlecht in literarischen Texten offenzulegen.

Auch die Literaturwissenschaftlerin Stephan beschäftigt sich mit der Verbindung von Geschlecht und Literatur und erwähnt gleichzeitig einige Möglichkeiten zur Dekonstruktion des Geschlechterverhältnisses in der Literatur:

„Die Inszenierung der Geschlechter ist auch im Medium der Literatur nicht frei, sondern historisch, kulturell und individuell beeinflusst und an den Körper als phantasmatischen Raum gebunden. Trotzdem bietet die Literatur noch am ehesten die Chance, durch utopische Entwürfe, parodistische Verfremdung, Karnevalisierung und Maskerade, aber auch durch dramatische Zuspitzung, epische Verdichtung und lyrische Konzentration der Konfliktlinie zwischen den Geschlechtern die sex-gender-Relation in ihrer Geltung spielerisch zu unterlaufen und die zerstörerischen Wirkungen aufzuzeigen, die das sex-gender-System nicht nur im Medium der Literatur hat.“<sup>62</sup>

---

<sup>59</sup> De Jong, S.; Wieringa, S. (2013): The Library as Knowledge Broker. In: De Jong, S.; Koevoets, S. (Hrsg.): Teaching gender with libraries and Archives: The Power of Information. Teaching with Gender. Women’s Studies in International and Interdisciplinary Classrooms. Budapest: Central European Press, S. 18.

<sup>60</sup> a. a. O.

<sup>61</sup> ebd., S. 255.

<sup>62</sup> Stephan, I. (2000): Literaturwissenschaft. In: Braun, Ch. von; Stephan, I. (Hrsg.): Gender-Studien. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, S. 297.

Anhand der Ausführungen von Stephan zeigt sich einerseits, dass sich auch Literatur nicht frei von historischen, kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen entfalten kann, sondern immer auch selbst in diese Bedingungen verstrickt ist. Andererseits bietet sie gleichzeitig die Chance durch Übertreibung oder unklare Festschreibung sowie Verdichtung auf allen Ebenen des Textes Geschlechterrollen und -verhältnisse zu pluralisieren und deren Wirkung auf das einzelne Individuum zu kritisieren. Für die Verbindung von Literaturwissenschaft und Geschlechterforschung bedeutet das, dass Literatur zwar unter bestimmten Rahmenbedingungen entsteht, jedoch als Kunstform die Möglichkeit besitzt, über den Ist-Zustand der gesellschaftlich verankerten Geschlechterverhältnisse hinauszugehen und andere Formen des Verhältnisses der Geschlechter und der Geschlechterrollen im literarischen Raum zu konstruieren. Diese Möglichkeit der Literatur, andere Denkweisen von Geschlecht zu eröffnen, macht die Literatur für die Gender Studies als Forschungsgebiet interessant, weil Literatur als eine Art Probierraum für Dekonstruktionsstrategien und die Ausweitung von Geschlechterrollen fungiert oder auch Reflexionen über mögliche Folgen dieser Öffnung des Geschlechterverhältnisses anstellen kann, ohne dass diese Veränderungen in der Realität wirklich umgesetzt werden müssen. Jedoch kann Literatur auch dazu führen, eine gesellschaftlich vorherrschende Konstruktion des Geschlechterverhältnisses zu verfestigen und als natürlich erscheinen zu lassen.

Im folgenden Abschnitt dieses Unterkapitels wird der Forschungsstand zu Geschlechterverhältnissen im Literaturunterricht näher beleuchtet, um einen Überblick über die aktuellen Forschungsinteressen innerhalb der Literaturdidaktik zu geben und um zu begründen, weshalb die Forschungsfrage der Diplomarbeit auch für die Fachdidaktik von Relevanz ist.

Nach dem PISA-Schock im Jahr 2003<sup>63</sup> mit einem signifikant schlechteren Ergebnis bei Jungen als bei Mädchen im selben Alter<sup>64</sup> etablierte sich der Forschungszweig der Männlichkeitsforschung in der Leseforschung. Dieser Forschungszweig proklamiert eine Vernachlässigung der Jungen und begründet damit die intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Lesekompetenz in Verbindung mit dem männlichen Geschlecht.

Eine andere Forschungsrichtung, die sich zeitgleich mit der Männlichkeitsforschung entwickelt hat, ist, den Unterricht hinsichtlich seiner *Doing Gender*-Strategien zu analysieren. Dieser Forschungsansatz der schulischen Geschlechterforschung versucht aufzuzeigen, wie

---

63 vgl. URL: <http://www.pisa-austria.at/> [Letzer Zugriff am 1.5.2017]

64 vgl. Garbe, Ch. (2007): Lesen - Sozialisation - Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung und Leseförderung. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 81.

Geschlechterforschung, die Institutionen und die Praktiken, die Wissen über Geschlechter enthalten und verbreiten historisch und systemisch verflochten sind.<sup>65</sup> Anschaulicher wird dieser Ansatz anhand eines Beispiels. Bibliotheken gelten als greifbare Orte des Wissens und der Erinnerung, in welchen das gesamte menschliche Wissen versammelt ist. Das dort aufbewahrte Wissen ist jedoch aus diskursiver, poststrukturalistischer Betrachtungsweise sowie der Perspektive der Gender Studies keineswegs statisch, wertfrei und ohne Einfluss auf gesellschaftlich verankerte Rollenmuster von Geschlechtern. Im Gegenteil Bibliotheken sind eng mit den akademischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen verbunden.<sup>66</sup> Zudem dienen sie nicht nur der Sammlung und Erhaltung von Wissensbeständen, sondern beeinflussen auch, welches Wissen von einer Gesellschaft rezipiert wird,

„by organizing it in such a way that it becomes accessible and approachable. In this way, they are interwoven into the civic fabric of the collective identities of communities, cities and nations [...] also interwoven with collective and partial gendered identities“.<sup>67</sup>

Die *Doing Gender*-Strategien offenzulegen, bedeutet also die Entstehungsprozesse von Geschlecht und Wissen über Geschlecht in ihrem situativen Kontext zu betrachten. Weiters wird im Bereich von Bildungsprozessen der Versuch gemacht zu verstehen, wie die Zugänglichkeit und Art der Aufbereitung von bestimmten Wissensbeständen das Denken über Geschlecht und die Geschlechtsidentität von Lehrenden und Lernenden beeinflusst. Eine Erkenntnis dieser Untersuchungen ist, dass zwischen *Doing Gender* und den verschiedenen Schulfächern ein Zusammenhang besteht.<sup>68</sup> Das Fach Deutsch „gilt als weich und weiblich“<sup>69</sup>, daher kommt es zu einer Inklusion von Mädchen und einer Exklusion von Jungen<sup>70</sup>. Dies führt zu einem Fachverständnis, „welches die Lernenden vorrangig als Angehörige einer Geschlechtergruppe begreift und den Unterricht entsprechend - und im Widerspruch zu dem Anspruch des Faches individuelle und subjektive Zugänge zu ermöglichen - auf kollektive Verbände ausrichtet.“<sup>71</sup> Die Möglichkeiten zur Partizipation von Jungen im Deutschunterricht werden aufgrund der Zuschreibung, der Deutschunterricht sei weich und weiblich, eingeschränkt und die Differenz zwischen den Geschlechtern wird hervorgehoben.

In Anbetracht dieses Umstandes und dem fehlenden Wissen zu Interaktionsprozessen an Schulen wurde das Forschungsprojekt (Un)Doing Gender an Schulen durchgeführt. In

---

<sup>65</sup> vgl. Koevoets, S.; De Jong, S. (2013): Introduction. In: De Jong, S.; Koevoets, S. (Hrsg.): Teaching gender with libraries and Archives: The Power of Information. Teaching with Gender. Women's Studies in International and Interdisciplinary Classrooms. Budapest: Central European Press, S. 1.

<sup>66</sup> vgl. ebd., S. 4.

<sup>67</sup> a. a. O.

<sup>68</sup> vgl. Willems, K. (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch - natürliche Gegenpole. Bielefeld: transcript, S. 61.

<sup>69</sup> ebd., S. 61.

<sup>70</sup> vgl. ebd., S. 180.

<sup>71</sup> ebd., S. 181.

Kooperation mit LehrerInnen, SchülerInnen und ForscherInnen wurde mittels qualitativer Methoden an ausgewählten Schulstandorten in Österreich versucht herauszufinden, wie die Kategorie Gender in der Interaktion von LehrerInnen und SchülerInnen geformt wird.<sup>72</sup> In diesem Zusammenhang konnten zahlreiche erste Erkenntnisse zum Thema (Un)Doing Gender herausgearbeitet werden und die Lehrenden und Lernenden wurden während des Projekts für das Thema in Form von Workshops sensibilisiert. Zwei dieser Erkenntnisse sind für den Literaturunterricht und die Lesebuchforschung nicht unerheblich. Als Erstes ist das Ergebnis diskursiver Interferenzen bei Geschlechterzuschreibungen anzuführen, bei dem Zangl eine „Gleichzeitigkeit von Undoing Gender im diskursiven und Doing Gender im normativen Bereich“<sup>73</sup> herausarbeitet. Diese Gleichzeitigkeit von Dekonstruktion und Konstruktion von Geschlechterzuschreibungen kann dadurch begründet werden, dass SchülerInnen zwar angeben geschlechtliche Zuschreibungen, unabhängig vom körperlichen Geschlecht abzugeben. Lehrkräfte jedoch von den SchülerInnen eindeutig als RepräsentantInnen der Institution und in ihrer Realisierung von Weiblichkeits- und Männlichkeitsbildern wahrgenommen werden.<sup>74</sup> Dieser Befund ist für die vorliegende Arbeit insofern von Interesse, da Literaturunterricht im Fach Deutsch nicht ausschließlich in der Lektüre von Texten besteht, sondern Raum für Diskussionen und die Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebensentwürfen bietet. Im Literaturunterricht müssen im Text dargestellte geschlechtliche Rollenbilder nicht unbedingt affirmiert werden, im Gegenteil durch das gezielte Aufgreifen stereotyper Rollenbilder können auch die persönlichen Vorstellungen von Geschlecht und deren Entstehung aufgegriffen bzw. kritisch hinterfragt werden. Daraus folgt, dass die literarischen Textpassagen und Aufgabenstellungen in den Lesebüchern nicht die einzigen Komponenten sind, die innerhalb des Literaturunterrichts eine Rolle bezüglich Doing oder (Un)Doing Gender spielen, sondern auch die Art und Weise, wie mit den Texten im Unterricht umgegangen wird.

Ein anderes Ergebnis, das aus diesem qualitativen Projekt hervorging, ist die Erkenntnis von Scheibelhofer zum Thema Teaching Difference: „Ob in Form der 'bedürftigen migrantischen Schülerin' oder dem 'patriarchalen migrantischen Macho': Vergeschlechtlichte Konstruktionen und Imaginationen gehören zum Inventar des schulischen Wissens über

---

<sup>72</sup> vgl. Bidwell-Steiner, M.; Krammer, St. (Hrsg.) (2010): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz, S. 7.

<sup>73</sup> Zangl, V. (2010): Machos und Zicken. Diskursive Interferenzen im Prozess der Geschlechterzuschreibung. In: Bidwell-Steiner, M.; Krammer, St. (Hrsg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz. Wien: Facultas.wuv, S. 104.

<sup>74</sup> vgl. ebd., S. 105.

Fremde.“<sup>75</sup> Damit verweist der Autor des Beitrages auf die enge Verbindung von der Geschlechterdifferenz und der kulturellen Differenz, die sowohl von Lehrenden als auch von SchülerInnen bei der Thematisierung von kulturellen Unterschieden eine Rolle spielen. Dieser Forschungsbefund ist vor allem für die im nachfolgenden Kapitel erläuterten Erkenntnisse der Lesebuchforschung von Interesse.

Auf Basis der Erkenntnisse der Männlichkeitsforschung und der Untersuchungen zu Leseverhalten, Lesemotivation und Leseleistung der Geschlechter entwickelte sich innerhalb der Literaturredidaktik der Ansatz des gendersensiblen Literaturunterrichts. Ziel dieses Unterrichts ist es, einen Einblick über die in der Literatur vermittelten Bilder von Geschlecht zu geben und die Befähigung der Lernenden am kulturellen Diskurs über Geschlecht teilzunehmen. Während mit dem gendersensiblen Ansatz bereits ein Schritt in Richtung Sensibilisierung für *Doing* bzw. *Undoing Gender*-Strategien im Literaturunterricht getan wurde, scheinen die Erkenntnisse der Lesebuchforschung diesem didaktischen Ansatz hinterherzuhinken. Im Gegensatz zu den empirisch gestützten, fachdidaktischen Ansätzen für den Literaturunterricht beschäftigen sich aktuelle Untersuchungen zur Lesebuchforschung fast ausschließlich mit Fragen des integrativen, interkulturellen Lernens.

Das Interesse der Genderforschung an Schulbüchern hat seit Beginn des neuen Jahrtausends zugenommen. Es gibt jedoch im Moment nur wenige Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, die sich mit der Lesebuchforschung beschäftigen. Unter ihnen ist Swantje Ehlers zu nennen, die seit dem Jahr 2003 kontinuierlich als Herausgeberin von Lehrwerken zum Umgang mit dem Lesebuch und zum Forschungsstand der Lesebuchforschung fungiert. Beispielsweise hat Ehlers einen Kriterienkatalog entwickelt anhand dessen Lesebücher bezüglich interkultureller Merkmale nach wissenschaftlich, überprüfbaren Kriterien analysiert werden können.<sup>76</sup> In Bezug auf Mehrsprachigkeit in Lesebüchern zeichnet Ehlers folgendes Bild:

„Das Lesebuch hat auf derartige Gesellschaftsprozesse reagiert und trägt zunehmend der veränderten schulischen Realität von sprachlich heterogenen Lernergruppen Rechnung. Das Thema 'Zwei-/Mehrsprachigkeit' wird in den Lesebüchern unterschiedlich dimensioniert; es reicht von kulturellen Konflikten von Migranten über Fremdbilder in der Literatur bis zu zweitsprachlichen Erwerbsprozessen bei Schülern ndH“<sup>77</sup> „<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup> Scheibelhofer, P. (2010): Teaching Difference. Zur Konstruktion von Fremdheit und Geschlecht im Unterricht. In: Bidwell-Steiner, M.; Krammer, St. (Hrsg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz. Wien: Facultas.wuv, S. 70.

<sup>76</sup> vgl. Ehlers, S. (2006): Die Struktur der deutschen und ausländischen Familie im Lesebuch für den Deutschunterricht der Gegenwart. In: Matthes, E. (Hrsg.): Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 324.

<sup>77</sup> [Anm. SR]: „ndH“ bedeutet: nicht-deutscher Herkunft.

<sup>78</sup> Ehlers, S. (2003): Das Lesebuch im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: dies. (Hrsg.): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 199.

Diese Veränderung im Umgang mit Migration setzt Ehlers um 1998 an und spricht von einer „konzeptionelle[n] Neuorientierung im Hinblick auf Wandergesellschaft und Mehrsprachigkeit“.<sup>79</sup> Diese Sichtweise teilt auch Dawidowski in Bezug auf die Darstellungen des Fremden in Lesebüchern, indem er argumentiert, dass ab der Jahrtausendwende immer mehr Texte der Migrationsliteratur zugeordnet werden können und das Fremde aktuell etwas dialektisch Aufgehobenes in den Lesebüchern ist.<sup>80</sup> Dialektische Aufhebung bedeutet, dass der Widerspruch zwischen Fremdem und Eigenem dahingehend aufgehoben wird, dass die positiven Aspekte beider Seiten erhalten bleiben, während die negativen in Vergessenheit geraten. Im Widerspruch zu den Erkenntnissen von Ehlers und Dawidowski stehen die empirischen Ergebnisse von Schultes Untersuchung zum interkulturellen Lernen. Schulte stellt mittels einer empirischen Analyse von Lesebüchern der Jahre 2005 bis 2013 fest, dass es zwar bereits einige Lesebücher gibt, die nicht ausschließlich auf die europäische Kultur als Monokultur fokussieren, jedoch der Eindruck aufgrund der Themen, AutorInnenauswahl sowie der Lebenswelt der Protagonisten überwiegt, dass mit den Lesebüchern ein ethnozentrisches Kultur- und Identitätsverständnis vermittelt wird, welches nicht der realen gesellschaftlichen Situation in Europa entspricht.<sup>81</sup> Das bedeutet für die Perspektive mit der Lesebücher auf Identitätsbildungsprozesse schauen, dass die Mehrheit der Lesebücher immer noch monokulturell geprägt ist und Identität als etwas Unveränderliches bzw. eindeutig Feststellbares betrachtet wird.

Während das Forschungsinteresse an der Thematik Interkulturalität, Migration, Kulturverständnis in Lesebüchern in den Jahren von 2003 bis 2016 zugenommen hat, scheint das Interesse an Geschlechterkonstruktionen in Lesebüchern immer weiter abzunehmen bzw. gar nicht vorhanden zu sein. Dies zeigt sich an dem Umstand, dass sich in den Bibliothekskatalogen der Universität Wien nur eine Diplomarbeit zum Thema „Gender Mainstreaming“<sup>82</sup> in Lesebüchern für die Sekundarstufe I recherchieren lässt, die in den letzten zehn Jahren publiziert wurde. Auch die mehrfache Diskriminierung von schwarzen Frauen<sup>83</sup> wird von den Lesebuchanalysen nicht in den Blick genommen, wodurch die

---

<sup>79</sup> Ehlers, S. (2003): Das Lesebuch im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: dies. (Hrsg.): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 199.

<sup>80</sup> vgl. Dawidowski, Ch. (2013): Darstellungen des Fremden in Lesebüchern des 20. Jhd. Eine Typologie. In: Dawidowski, Ch.; Ehlers, S. (Hrsg.): Das Lesebuch als Bildungsmedium. Vorträge des Gießener Symposiums zur Lesebuchforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 115.

<sup>81</sup> vgl. Schulte, B. (2014): Interkulturelles Lernen in Lesebüchern. Eine empirische Untersuchung integrativer Deutschlehrwerke der Sekundarstufe I. Münster: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 89.

<sup>82</sup> Thürauer, Isabella (2007): Gender Mainstreaming. Eine quantitativ-inhaltsanalytische Untersuchung zu einer politisch veranlassten Geschlechterrepräsentation in selektierten Deutsch-Lesebüchern der AHS-Unterstufe (Schulstufe 5-8). Dipl. Universität Wien.

<sup>83</sup> vgl. Crenshaw, K. W. (2013): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht der feministischen Theorie und der

Gender-Thematik als unabhängig von einem vielfältigen Kultur- und Identitätsbegriff erscheint. Gegen die Nicht-Erwähnung von Geschlechterrollen in Lesebuchanalysen zur Interkulturalität spricht allerdings der Forschungsbefund von Scheibelhofer, der für das Projekt (Un)Doing Gender zeigen konnte, dass gerade die Konstruktionen von Geschlecht im schulischen Kontext häufig gemeinsam mit kulturellen Differenzen diskutiert werden. Weiters kann der Begriff der Intersektionalität ins Treffen geführt werden, welcher sich gegenseitig überlagernde Ungleichheitsdimensionen beschreibt, die „gemeinsam ein komplexes Geflecht unterschiedlichster Diskriminierungsmuster bilden.“<sup>84</sup> Aus intersektionaler Perspektive betrachtet, bestehen bei einem performativen Verständnis von Identität auch Verbindungslinien zum Geschlechterverhältnis, die jedoch in den Untersuchungen zur Interkulturalität unerwähnt bleiben.

Nach der Kritik an den Lesebuchanalysen zur Interkulturalität wird nun auf die einzige Diplomarbeit zum Thema „Gender Mainstreaming“, die an der Universität Wien in den letzten 10 Jahren veröffentlicht wurde eingegangen, um einen der aktuellsten Forschungsbefunde zu Geschlecht und Lesebücher zu beleuchten.

In Bezug auf das Geschlechterverhältnis aus quantitativer-inhaltsanalytischer Perspektive zeigt sich laut der Untersuchung von Thürauer aus dem Jahr 2007 für Lesebücher des Schuljahres 2006/2007 und 1981/1982 im Vergleich, dass das Bemühen um die Aufnahme des Gender Mainstreaming Konzepts in die Lesebücher in den Bereichen Darstellung (Familie, Gesellschaft, sonstige Bereiche), Sprache und Autorenschaft deutlich sichtbar wird.<sup>85</sup> Anhand dieser Diplomarbeit wird zwar sichtbar, dass es bei den Lesebüchern nicht nur in Bezug auf die Darstellung von Kultur, Mehrsprachigkeit und Identität zu Veränderungen gekommen ist, sondern auch in Bezug auf das Geschlechterverhältnis ein Wandlungsprozess stattgefunden hat. Dennoch umreißt Thürauer ihr quantitatives Ergebnis nur mit einer vagen These und geht inhaltlich nicht näher ins Detail. Das Ergebnis von Thürauers Diplomarbeit ist zwar als Hinweis zu werten, dass bereits bei der Auswahl der Texte Wert auf ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis bei den handlungstragenden Figuren sowie bei der Verwendung von Sprache und der Wahl der Autorinnen und Autoren gelegt wurde, jedoch ist damit noch nichts darüber bekannt, wie in den Aufgabenstellungen

---

antirassistischen Politik. In: Lutz, H.; Herrera Vivar, M. T.; Supik, L. (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Wiesbaden: Springer, S. 39.

<sup>84</sup> Bach, Lisa (2015): Von den Gender Studies in die Literaturwissenschaft. Intersektionalität als Analyseinstrument für narrative Texte. In: Muth, L. (2015): Gender-Dialoge. Gender-Aspekte in den Literatur- und Kulturwissenschaften. Berlin: Bachmann, S. 11.

<sup>85</sup> vgl. Thürauer, Isabella (2007): Gender Mainstreaming. Eine quantitativ-inhaltsanalytische Untersuchung zu einer politisch veranlassten Geschlechterrepräsentation in selektierten Deutsch-Lesebüchern der AHS-Unterstufe (Schulstufe 5-8), S. 123-124.

zu den Texten mit dem Geschlechterverhältnis umgegangen wird bzw. ob eine Analyse der Lehrbücher für die Sekundarstufe II zu ähnlichen Ergebnissen kommen würde.

Anhand der bisherigen Ausführungen zum Forschungsstand können drei zentrale Ergebnisse festgehalten werden:

1. Innerhalb von Schulbüchern werden die heteronormative Matrix und das traditionelle Familienbild von Vater, Mutter und Kindern unhinterfragt reproduziert und naturalisiert. Patchwork- oder Regenbogenfamilie und auch Homosexualität werden entweder gar nicht oder nur in Ausnahmefällen erwähnt.
2. Für den Umgang mit Geschlechterverhältnissen in der Literatur kann festgehalten werden, dass bereits zahlreiche literarische Werke mittels dekonstruktiver Strategien für die Pluralisierung und Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses eintreten.
3. Ein Wandlungsprozess in der Darstellung von Geschlechterverhältnissen für Lesebücher für die Unterstufe konnte bisher nur in einer quantitativen Studie nachgewiesen werden.

In Bezug auf die Inhalte von österreichischen Lesebüchern für die Sekundarstufe II liegen bisher weder Befunde quantitativer, noch qualitativer Art zum Thema Geschlechterverhältnisse vor. Zur Schließung dieser Forschungslücke wird in der vorliegenden Diplomarbeit die Methodologie der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger<sup>86</sup> angewendet, um aufzuzeigen, welche Diskurslinien des Geschlechterdiskurses in den Lesebüchern für die Sekundarstufe II enthalten sind. Die Methode der Kritischen Diskursanalyse steht im engen Zusammenhang mit den Gender-Theorien von Butler, da sie ihre Definition von Geschlecht auf das diskursive Weltverständnis von Foucault und die Dekonstruktion von Derrida stützt. Daraus und aufgrund der eingangs erwähnten Schwierigkeiten einer Inhaltsanalyse begründet sich die Methodenwahl der Kritischen Diskursanalyse.

---

<sup>86</sup> vgl. Jäger (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unirast.

### 3. Der Diskurs und die Methode der Kritischen Diskursanalyse

Im folgenden Abschnitt des dritten Kapitels werden der Diskursbegriff und die methodische Vorgehensweise der Kritischen Diskursanalyse, wie sie in der vorliegenden Arbeit Anwendung findet, näher erläutert.

#### 3.1 Der Diskurs

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird der Diskursbegriff verwendet, um auszudrücken, dass ein kontroverses Thema entweder schriftlich oder mündlich diskutiert wird. Jener Diskursbegriff, den Foucault für die Methodologie der Kritischen Diskursanalyse geprägt hat, ist im Unterschied zum alltagssprachlichen Gebrauch des Begriffes umfassender und vielfältiger, denn Foucault hat Zeit seines Lebens keine einheitliche Definition darüber abgeben, was er konkret unter dem Diskurs-Begriff versteht. Jedoch finden sich in seinen Werken „Die Archäologie des Wissens“<sup>87</sup>, „Wahnsinn und Gesellschaft“<sup>88</sup>, „Die Ordnung der Dinge“<sup>89</sup> und „Die Ordnung des Diskurses“<sup>90</sup> fragmentarische Annäherungen an eine Definition des Diskurses. In „Die Archäologie des Wissens“ beispielsweise erläutert Foucault den Diskursbegriff als Gruppe von Aussagen, die demselben Formationsgebiet zuordenbar sind.<sup>91</sup> Diese Gruppe von Aussagen legt Sprache und Denkweisen fest, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung stehen. Foucault geht davon aus, dass

„in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird - und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und Gefahren des Diskurses zu bändigen, [...] Prozeduren der Ausschließung“.<sup>92</sup>

Der Aussage folgend sind Diskurse regelgeleitet und bestimmen, was zu einem bestimmten Zeitpunkt über ein bestimmtes Thema gesagt werden darf. In ähnlicher Weise definieren Jäger und Jäger den Diskurs als „Fluss von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“<sup>93</sup>, welcher die Bedingungen schafft, in welchen sich Subjektbildung und die Gesellschaft entfalten können. Jäger lehnt seinen Definitionsversuch zum Diskursbegriff an jenen von Foucault an, wobei er vor allem bezugnehmend auf künstlerische und literarische Diskurse betont, dass die Diskurse die Realität determinieren und nicht umgekehrt.<sup>94</sup> Zudem versteht Jäger die Subjekte einer Gesellschaft als Co-Produzenten des Diskurses und betrachtet sie

---

87 Foucault, M. (1997): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

88 Foucault, M. (1999): Gesellschaft und Wahnsinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

89 Foucault, M. (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

90 Foucault, M. (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

91 vgl. Foucault, M. (1997): Archäologie des Wissens, S. 156.

92 Foucault, M. (1991): Die Ordnung des Diskurses, S. 11.

93 vgl. Jäger, M; Jäger, S. (2007): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis der Kritischen Diskursanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 23.

94 vgl. Jäger (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, S. 146.

daher als Individuen, die eine Veränderung der Wirklichkeit bewirken können.<sup>95</sup> Daraus folgt für die angestrebte Untersuchung von Lesebüchern, dass bereits die Auswahl der Autorinnen und Autoren sowie der Texte die Sichtweise auf die Realität des Geschlechterverhältnisses beeinflussen.

Eine ausführliche Erläuterung des Diskursbegriffs geben Fairclough und Wodak in Verbindung mit der Methodologie der Kritischen Diskursanalyse:

„discourse is socially constitutive as well as socially conditioned - it constitutes situations, objects of knowledge, and the social identities of and relationships between people and groups of people. It is constitutive both in the sense that it helps to sustain and reproduce the social status quo and in the sense that it contributes to transforming it. Since discourse is so socially consequential, it gives rise to important issues of power. Discursive practices may have major ideological effects - that is, they can help produce and reproduce unequal power relations between (for instance) social classes, women and men, and ethnic cultural majorities and minorities through the ways in which they represent things and position people.“<sup>96</sup>

Der Autor Fairclough und die Autorin Wodak verweisen in ihrem Verständnis von Diskurs im Unterschied zu Jäger und Foucault auf die wechselseitige Beziehung zwischen sozialer Realität und Diskurs. Einerseits ist der Diskurs konstitutiv für die soziale Wirklichkeit, andererseits ist jener aber auch nicht abseits von der sozialen Wirklichkeit entstanden, sondern ist gleichzeitig durch soziale Umstände determiniert. Daher kann der Diskurs sowohl zur Festschreibung und Reproduktion des sozialen Ist-Zustandes beitragen als auch eine Veränderung der gesellschaftlichen Konstellation bewirken. Außerdem erwähnen Fairclough und Wodak die diskursiven Praktiken, welche aufgrund der zentralen Stellung des Diskurses im gesellschaftlichen Leben in der Lage sind, ungleiche Machtbeziehungen zwischen sozialen Klassen oder den Geschlechtern herzustellen und zu reproduzieren. Diskursive Praktiken umfassen im Unterschied zum Diskurs sowohl nicht sprachliche als auch sprachliche Elemente und sind somit ein materielles Produktionsinstrument mit dem historisch-soziale Gegenstände produziert werden. Ein Beispiel für diskursive Praktiken ist die soziale Produktion des Geschlechterverhältnisses über den historischen, den biologischen und den kulturellen Diskurs. Die Geschlechtsidentität beschreibt Butler als

„die wiederholte Stilisierung des Körpers, ein Ensemble von Akten, die innerhalb eines äußerst rigiden regulierenden Rahmens wiederholt werden, dann mit der Zeit erstarren und so den Schein der Substanz bzw. eines natürlichen Schicksals des Seienden hervorbringen.“<sup>97</sup>

Anders formuliert ist die Tatsache einer Geschlechtsidentität eine andauernde, diskursive Praxis, die erst durch die performative Wiederholung von Handlungsakten zu einer scheinbar natürlichen und damit unveränderlichen Substanz wird.

---

<sup>95</sup> vgl. Jäger (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, S. 146.

<sup>96</sup> Fairclough, N.; Wodak, R. (1997): Critical Discourse Analysis. In: van Dijk, T. A. (Hrsg.): Discourse as Social Interaction. London: Sage, S. 258.

<sup>97</sup> Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, S. 60.

Der Diskurs hingegen benennt ausschließlich den sprachlichen Teil der diskursiven Praxis. Jeder Diskurs beinhaltet Elemente des Sagbaren zu einer bestimmten Zeit, die wiederum in enger Verbindung mit der Produktion, Festschreibung und Veränderung von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu diesem Zeitpunkt stehen. In diesem Zusammenhang kommt dem Diskurs die Funktion als herrschaftslegitimierend und sichernd zu wirken zu.<sup>98</sup> Hierbei ist jedoch anzumerken, dass ein Diskursstrang nicht nur eine Sichtweise auf die Realität vertritt, sondern durchaus unterschiedliche oder sogar gegenteilige Diskurslinien zu einem Formationsgebiet beinhalten kann.

### **3.2 Die Kritische Diskursanalyse nach Jäger**

*Die eine Methode* der Diskursanalyse gibt es eigentlich nicht. Vielmehr versammeln sich unter dem Begriff Diskursanalyse, ebenso wie bei der Definition des Diskursbegriffs, verschiedene methodische Vorgehensweisen, die immer auch dem jeweiligen Forschungsgegenstand entsprechend anzupassen sind. Die Sprachwissenschaftlerin Wodak und der Sprachwissenschaftler Jäger haben sich mit der Frage beschäftigt, wie die Diskursanalyse zur Untersuchung von schriftsprachlichen Dokumenten eingesetzt werden kann. Für die diskursanalytische und herrschaftskritische Untersuchung von Texten prägte Jäger den Begriff der Kritischen Diskursanalyse, die wie bereits erwähnt, einige Parallelen zur Inhaltsanalyse aufweist. Eine dieser Parallelen ist die Analyse von Inhalt und Form konkreter Texte zu einem bestimmten Thema, wobei der Fokus der Diskursanalyse auf den diskursiven und somit auf den über den Text hinausgehenden Bezügen liegt. Voraussetzung für eine Kritische Diskursanalyse ist daher die begründete Auswahl der zu analysierenden Schriftstücke, die sich explizit mit der Thematik Geschlechterverhältnis beschäftigen. Dies lässt sich in den ausgewählten Lesebüchern insofern sicherstellen, dass für die Analyse nur jene Texte herangezogen werden, deren Texte und Aufgabenstellungen sich mit Geschlechtervorstellungen und/oder Geschlechterverhältnissen beschäftigen. Um ein Verhältnis zwischen literarischen Figuren beforschen zu können, bedarf es mehr als einer Figur, die im Text erwähnt wird, sowie einer Form von Interaktion zwischen diesen Personen unterschiedlichen oder gleichen Geschlechts. Sobald eine Aufgabenstellung Fragen zum Geschlechterverhältnis oder den Geschlechterrollen behandelt bzw. erkennbar ist, dass im Text zwei oder mehr Personen in Interaktion miteinander treten, ist davon auszugehen, dass der im Mittelpunkt stehende Text sich u. a. mit dem Diskurs von Frauen und/oder Männern, Geschlechterrollen oder dem Geschlechterverhältnis auseinandersetzt.

---

<sup>98</sup> vgl. Jäger, S. (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, S. 130.

Die Eingrenzung des Textkorpus anhand der Aufgabenstellungen, die Geschlechterverhältnisse und/oder Geschlechtervorstellungen in den Blick nimmt, begründet sich aus dem Umstand, dass sich literarische Texte durch Ambiguität auszeichnen und es von dieser Perspektive aus betrachtet nötig wäre, alle in den Lesebüchern vorhandenen Texte zu untersuchen. Eine Strukturanalyse von gesamt über 500 Textausschnitten würde jedoch den Umfang einer Diplomarbeit überschreiten. Zudem bleibt fraglich, ob eine Analyse aller Texte wirklich zielführend für das Erkennen von Diskurslinien in Bezug auf Geschlechterverhältnisse ist. Das Ziel dieser Arbeit besteht nämlich nicht darin jeden einzelnen Text auf sein Geschlechterverhältnis hin zu untersuchen, sondern vielmehr geht es darum aufzuzeigen, welche verschiedenen Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses in Erscheinung treten, um so einen Überblick über vorkommende Geschlechterrollen und geschlechtliche Machtverhältnisse in approbierten Lesebüchern zu geben. Der Fokus auf die Aufgabenstellungen ist daher ein sinnvolles Kriterium zur Eingrenzung des zu analysierenden Textkorpus, weil die Aufgaben erste Hinweise auf die im Text behandelten Themen liefern und zumeist gleich auf relevante Figuren des Textes verweisen.

Einer der größten Unterschiede zwischen der Methode der Inhaltsanalyse und der Kritischen Diskursanalyse besteht darin, dass die Diskursanalyse nicht nur deduktiv, sondern auch induktiv vorgeht. Das bedeutet, dass für die Strukturanalyse sowohl Kategorien aus der vorhandenen Fachliteratur zu dieser Thematik übernommen werden, als auch neue Kategorien aufgrund des jeweils spezifischen Forschungsgegenstandes und dessen Inhalt erst gebildet werden. Weiters unterscheidet sich eine Kritische Diskursanalyse von einer Inhaltsanalyse dahingehend, dass textexterne Faktoren bei Inhalts- und Textanalysen kaum Berücksichtigung finden, während

„gerade in der Diskursanalyse die externen Faktoren eine wesentliche Rolle [spielen; Anm. SR], wobei Texte (das heißt Kohäsions- und Kohärenzphänomene) als Manifestation und Resultat bestimmter Faktorenkombinationen gesehen werden.“<sup>99</sup>

Das heißt die Kritische Diskursanalyse versucht nicht nur den Text zu analysieren, sondern auch dessen mögliche Interpretationen und soziale Effekte zu berücksichtigen, die mit der Sprache des Textfragments einhergehen. Jedoch haben sich Inhaltsanalyse und Diskursanalyse in diesem Punkt in den letzten Jahren angenähert, wodurch sich die Kritische Diskursanalyse von der Inhaltsanalyse meist nur noch durch die herrschaftskritische Perspektive unterscheidet, die untersucht, wie Ungleichheit innerhalb einer Gesellschaft entsteht und reproduziert wird.

---

<sup>99</sup> Titscher, St.; Meier, M.; Vetter, E.; Wodak, R. (1998): Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 42.

Dennoch kann das geplante Forschungsvorhaben für die Diplomarbeit keine vollständige Diskursanalyse im Sinne der Analyse und Kritik von historischen und gegenwartsbezogenen Diskurssträngen für die Diskurse von Frauen und Männern leisten, da dieses Vorhaben auch nach der Eingrenzung des Textkorpus noch die Analyse einer riesigen Menge an Daten erfordern würde. Jäger bietet folgendes Verständnis des Diskurses an und berücksichtigt darin diese Problematik der Kritischen Diskursanalyse als Methode. Der Sprachwissenschaftler versteht einen Diskursstrang als Bündelung von Routinen, die historisch erarbeitet wurden und den Charakter von Regeln haben, denen die Menschen weitgehend routinehaft folgen.<sup>100</sup> Diese Betrachtungsweise ermöglicht die Untersuchung eines begründeten, synchronen Ausschnitts des Datenmaterials auf die darin vorherrschenden Diskursstränge. Somit können auch Aussagen über Diskursstränge innerhalb eines bestimmten Bereichs (Lesebücher für Deutsch Sekundarstufe II) zu einem bestimmten Thema (Geschlechterverhältnis) getroffen werden, ohne die gesamte Historie und alle Kontextbezüge jedes einzelnen Textes anhand von Dokumenten zurückzuverfolgen. Eine solche methodische Vorgehensweise, die ausschließlich synchrones Datenmaterial für die Analyse heranzieht, hat allerdings den Nachteil, dass die Allgemeingültigkeit der hervortretenden Diskursstränge und die Prognose für die Zukunft nicht dermaßen aussagekräftig sind, wie bei der umfassenderen Variante nach Foucault.

Nach Jägers Ansicht sind Regeln historisch gewachsen und aktuell verankert<sup>101</sup>, weshalb es möglich ist, anhand einer synchronen Analyse des Datenmaterials gesellschaftliche Zusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten von Subjekten zu verstehen und kritisch zu betrachten. In dieser Diplomarbeit besteht der synchrone Ausschnitt darin, dass ausschließlich Lesebücher, die für die Sekundarstufe II und für das Schuljahr 2014/2015 approbiert wurden, für die Analyse der Diskursstränge in Bezug auf das Geschlechterverhältnis herangezogen werden. Aufgrund der methodischen Vorgehensweise der Kritischen Diskursanalyse, wie sie Jäger<sup>102</sup> beschreibt, und der Anpassung dieser Methode an den Forschungsgegenstand, ergibt sich folgende methodische Vorgehensweise für die vorliegende Diplomarbeit:

Zunächst wird mittels Strukturanalyse ein Gesamtüberblick über die vorherrschenden Diskursstränge innerhalb des Datenmaterials gewonnen, der anschließend anhand der Feinanalyse von ausgewählten Beispielen veranschaulicht, welches Wissen über das Geschlechterverhältnis in Lesebüchern aufgrund der darin vorhandenen Darstellungen von Geschlechterrollen und Geschlechterbeziehungen vermittelt wird und welche Diskursposition

---

<sup>100</sup> vgl. Jäger, S. (2004): Kritischen Diskursanalyse. Eine Einführung, S. 211.

<sup>101</sup> vgl. ebd., S. 212.

<sup>102</sup> vgl. Jäger, S. (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. S. 90f.

Lesebücher somit im gesamtgesellschaftlichen Geschlechterdiskurs einnehmen. Die Strukturanalyse in dieser Arbeit setzt sich zum einen aus den Unterfragen der Forschungsfrage zusammen, die auch mit dem aktuellen Forschungsstand zum Thema Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in Schulbuchanalysen einhergehen. Zum anderen erfolgt die Sichtung des Textkorpus anhand der oben genannten Kriterien und den darin hervortretenden Themen. Die quantitative Strukturanalyse dient dazu, mittels Diskursstränge einen Überblick über die Diskurslinien zu gewinnen, die in den Lesebüchern bezüglich Geschlechterverhältnisse sichtbar werden. Der Überblick wird nach der Sichtung der einzelnen Lesebücher und ihrer Kapitel sowie der Lektüre der darin enthaltenen Aufgaben und Texte gewonnen. Die Methode ermöglicht auftretende Muster bezüglich des Geschlechterverhältnisses in Lesebüchern zu verifizieren. Für die qualitative Strukturanalyse sind die Aussagen über das Geschlechterverhältnis eines Textes und der Fokus innerhalb der Aufgabenstellungen von zentraler Bedeutung. Im Anschluss an die quantitative und qualitative Strukturanalyse, die im Vorfeld der Diplomarbeit durchgeführt wird und deren Ergebnisse im fünften Kapitel wiedergegeben werden, kann die Feinanalyse einiger für den Textkorpus repräsentativer Texte durchgeführt werden. Diese Feinanalysen bilden den Hauptteil der Abschlussarbeit und zeigen, welche Konstruktionen von Geschlechterverhältnissen in Lesebüchern für die Oberstufe enthalten sind. Abschließend wird der Frage nachgegangen, inwieweit die analysierten Lesetexte und Aufgabenstellungen auch kritisches Potential und Gegenentwürfe zum tradierten Geschlechterverhältnis beinhalten.

## 4. Die Lesebücher für die Sekundarstufe II Deutsch

Das Datenmaterial beschränkt sich auf approbierte Lesebücher, die für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II im Schuljahr 2014/2015 zugelassen waren. Mit Ausnahme eines Lesebuches werden alle Lesebücher, die sich in der Rubrik „Deutsch-Lesen“ für das genannte Schuljahr befinden für die Untersuchung herangezogen. Bei der Ausnahme handelt es sich um das Buch „Genial! Deutsch - Crashkurs: Master Edition“ von Trummer und Schwaab.<sup>103</sup> Der Grund für den Ausschluss dieses Schulbuches ist, dass es sich zwar um ein Lesebuch handelt, jedoch richtet sich jenes an ErstleserInnen als Zielgruppe und enthält keinen literarischen Text mit entsprechender Aufgabenstellung. Die anderen Lesebücher hingegen enthalten ausschließlich literarische Texte und Textausschnitte sowie Aufgabenstellungen zu diesen Texten. In die Analyse werden daher folgende Lesebücher miteinbezogen:

- „Das Lesebuch“ von Schacherreiter und Schacherreiter<sup>104</sup>
- „Blicklichter 1“ von Forster, Schabus-Kant und Staud<sup>105</sup>
- „Blicklichter 2“ von Schabus-Kant und Staud<sup>106</sup>
- „Blicklichter 3“ von Staud<sup>107</sup>
- „Blicklichter 4“ von Staud<sup>108</sup>

Im nachfolgenden Teil der Arbeit wird auf Richtlinien und Gesetze, welchen ein für die Schule approbiertes Lesebuch entsprechen muss, sowie auf die Bedeutung des Lesebuchs im Deutschunterricht der Oberstufe eingegangen. Damit wird die Besonderheit des Forschungsgegenstands dargelegt und gleichzeitig erläutert, in welchem Kontext Lesebücher entstehen und approbiert werden.

### 4.1 Gesetze und Richtlinien für die Verwendung von Unterrichtsmitteln

Das Schulunterrichtsgesetz aus dem Jahr 1986 besagt: „Unterrichtsmittel sind Hilfsmittel, die der Unterstützung und Bewältigung von Teilaufgaben des Unterrichts und zur Sicherung des Unterrichtsertrags dienen.“<sup>109</sup> Daraus folgt, dass Unterrichtsmittel weder die Lehrkraft noch die Unterrichtsinhalte ersetzen, sondern lediglich der Unterstützung des schulischen Unterrichts dienen. Zudem ist innerhalb dieses Gesetzes verankert, dass Lehrende nur jene

---

<sup>103</sup> Trummer, G.; Schwaab S. (2004): Genial! Deutsch- Crashkurs. Master Edition. Wien: Lemberger.

<sup>104</sup> Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): das Lesebuch. Linz: Veritas.

<sup>105</sup> Forster, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1. Wien: öbv.

<sup>106</sup> Schabus-Kant, E.; Staud H. (2005): Blicklichter 2. Wien: öbv.

<sup>107</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3. Wien: öbv.

<sup>108</sup> Staud, H. (2007): Blicklichter 4. Wien: öbv.

<sup>109</sup> BGBl (1986): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG), Nr. 472/1986, § 14, Abs. 1.

Unterrichtsmittel im Unterricht einsetzen dürfen, die vom Bundesministerium für Bildung hinsichtlich Inhalt und Form dem Lehrplan der jeweiligen Schulstufe entsprechen und auch in ihren Darstellungen als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erachtet werden.<sup>110</sup> Die Entscheidung, welche Schulbücher für die Schule approbiert werden, trifft eine Gutachterkommission, die vom Bundesministerium ausgewählt wird und das Vorliegen der Voraussetzungen gemäß Schulunterrichtsgesetz<sup>111</sup> prüft. Für die Approbation eines Buches als Schulbuch ist ein Mehrheitsbeschluss mit Zweidrittelmehrheit notwendig.<sup>112</sup>

Ergänzend zu den gesetzlichen Grundlagen der Approbation gilt seit 1995 das Unterrichtsprinzip der Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Ziel dieses Prinzips ist, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten und Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen.<sup>113</sup>

Weiters hat Österreich die „Recommendation CM/Rec (2007)13 of the committee of ministers to member states on gender mainstreaming in education“ ratifiziert. Diese Einigung der EU-Mitgliedsstaaten enthält die Verpflichtung, die Konsequenzen aller pädagogischen Entscheidungen für Frauen und Männer im Entscheidungsfindungsprozess zu berücksichtigen.<sup>114</sup> Die Empfehlungen für Unterrichtsmaterialien lauten folgendermaßen:

“28. making authors and publishers of school textbooks, and of educational, teaching, assessment and career guidance materials, aware of the need to make gender equality one of the quality criteria for the production of these materials and the development of multi-media products for use in schools;

29. encouraging teachers to analyse, challenge and so help to eliminate sexist stereotypes and distortions which these textbooks, materials and products may convey in their content, language and illustrations;

30. encouraging teachers to analyse and counter sexism in the content, language and illustrations of comics, children’s books and games, video games, websites and films, which shape young people’s attitudes, behaviour and identity,

---

<sup>110</sup> vgl. BGBl (1986): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG), Nr. 472/1986 § 14, Abs. 2, 4.

<sup>111</sup> vgl. a. a. O.

<sup>112</sup> vgl. ebd. § 15, Abs. 1, 3.

<sup>113</sup> vgl. Gehrler, E. (1995): Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“.

<sup>114</sup> Council of Europe (2007): Recommendation CM/Rec (2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender Mainstreaming in education. URL: [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805d5287](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5287) [letzter Zugriff am 30.10.2016].

31. devising and disseminating indicators for the appraisal of teaching materials – particularly textbooks and multi-media products – from a gender perspective”.<sup>115</sup>

Auffällig ist die Rolle der Lehrkräfte in diesem Dossier zum Gender Mainstreaming, denn sie sollen nicht nur die Schulbücher und ihre Inhalte in Bezug auf die Auswirkungen auf beide Geschlechter untersuchen, sondern das Thema Gleichstellung der Geschlechter auch im Unterricht thematisieren. Die EU-Staaten haben sich darauf verständigt, dass Autorinnen und Autoren sowie Schulbuchverlage darüber informiert werden, dass die geschlechtliche Gleichstellung in Schulbüchern ein zentrales Qualitätsmerkmal für den Approbationsprozess ist. In Anlehnung an die EU-Vorlage hat das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (aktuell Bundesministerium für Bildung) einen Leitfaden für die Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln herausgegeben. Dieser wird im nachfolgenden Unterkapitel ebenso in komprimierter Form erläutert wie der Aufbau und das in Lesebüchern enthaltene Wissen.

## **4.2 Das Lesebuch als Unterrichtsmittel**

Lesebücher sind für den Deutschunterricht konzipiert und dienen neben einem Sprachbuch und einem Literaturgeschichtebuch auch als Unterrichtsmittel in der Sekundarstufe II. In den Lesebüchern wird der literarische Diskurs für die Schule abgebildet. Die hier im Fokus stehenden Lesebücher sind derart aufgebaut, dass sie entweder nach thematischen Inhalten oder literarischen Textsorten gegliedert sind. Inhalt oder Textsorte sind die zentralen Ordnungskategorien, welche als Orientierung und Titel der verschiedenen Kapitel dienen. Die Kapitel selbst enthalten mehrere Texte, die thematisch der Überschrift des Kapitels entsprechen. Literarische Epochen werden selten in den Aufgabenstellungen erwähnt und kaum näher erläutert. Daher stehen historische Zusammenhänge auch aufgrund der Mischung verschiedenster Epochen innerhalb der unterschiedlichen Kapitel eher im Hintergrund. Die Aufgabenstellungen schließen an die zu bearbeitenden Texte an und dienen zum überwiegenden Teil einer vertiefenden Texterschließung. Dabei wird von den Autorinnen und Autoren dieser Lesebücher eine Auswahl von Texten der deutschsprachigen Literatur und teilweise auch fremdsprachigen Literatur getroffen. Lesebücher vermitteln über die Textauswahl ein bestimmtes Bild von Literatur und auch vom Geschlechterverhältnis. Bei diesen Darstellungen vom Geschlechterverhältnis und der Literatur handelt es sich um Wissen, welches gezielt ausgewählt wird und auch mit den Vorstellungen des Bildungsministeriums übereinstimmt. Schlussfolgernd werden damit Wissensbestände über

---

<sup>115</sup> Council of Europe (2007): Recommendation CM/Rec (2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender Mainstreaming in education. URL: [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805d5287](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5287) [Letzter Zugriff am 30.10.2016].

literarische Strömungen, aber auch über Geschlechterverhältnisse, welche von den Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern als gültiges Wissen über und adäquate Darstellung von Geschlechtern betrachtet wird, vermittelt. Ein solches Verständnis von Schulbüchern als Orte des tradierten Wissens bestätigt auch Waiter, in dem er erläutert:

„Systematisch betrachtet ist das Schulbuch keineswegs nur das Ergebnis didaktischer oder speziell methodisch-medialer Überlegungen zu Schulunterricht. Es erklärt sich immer auch aus politischen und pädagogischen Setzungen. Das zeigt sich an den Auswahl Gesichtspunkten bei den präsentierten Lerninhalten, an den Schwerpunktsetzungen und den im Schulbuchvergleich erkennbar werdenden Akzentuierungen und Abgrenzungen. Infolgedessen muss das Schulbuch [...] eingebettet in einen politischen, pädagogisch-didaktischen und gesellschaftlich-ökonomischen Kontext“<sup>116</sup> betrachtet werden.

Das Schulbuchwissen unterliegt zwar der kritischen Prüfung einer fachkundigen Gutachterkommission auf Basis des Unterrichtsgesetzes und der Unterrichtsprinzipien, dennoch ist die Gutachterkommission selbst in die aktuell vorherrschenden geschlechtlichen Machtverhältnisse und bestimmte Rollenvorstellungen von Mann und Frau verwoben. Daher kann diese Kommission ihre Approbationsentscheidung nicht unabhängig vom gesellschaftlichen Geschlechterdiskurs treffen.

Um herauszufinden, wie die Konstruktionen des Geschlechterverhältnisse aussehen und ob auch Ansätze zur Dekonstruktion von binären und heteronormativen Geschlechterbeziehungen in den Lesebüchern vorzufinden sind, wird als Korrektiv für die Analyse der Leitfaden des BMUKK herangezogen. Jene Handreichung zur Gestaltung von Unterrichtsmitteln liefert in Form von Fragestellungen zu den Themenbereichen Verhaltensweisen, Lebensweisen-Vielfalt, Arbeit, Haus- und Erziehungsarbeit - Arbeitsteilung, Gesellschaft, Möglichkeiten das Datenmaterial in Bezug auf diese Themen zu hinterfragen.<sup>117</sup> Auf Basis dieses Leitfadens, der sich auf das Unterrichtsgesetz, Unterrichtsprinzipien zur Gleichstellung der Geschlechter sowie auf die europäische Einigung zum Gender Mainstreaming im pädagogischen Bereich stützt, und in Anbetracht des Datenmaterials ergeben sich folgende Unterfragen zur Forschungsfrage:

- Welche Aussagen enthalten die Texte und Aufgabenstellungen bezüglich des Geschlechterverhältnisses?
- Welche Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses und der Geschlechterrollen werden in den Lesebüchern sichtbar?
- Inwieweit wird die heteronormative Matrix reproduziert?

Diese Unterfragen werden in den nachfolgenden Kapiteln einer Beantwortung anhand der Methode der Kritischen Diskursanalyse zugeführt.

---

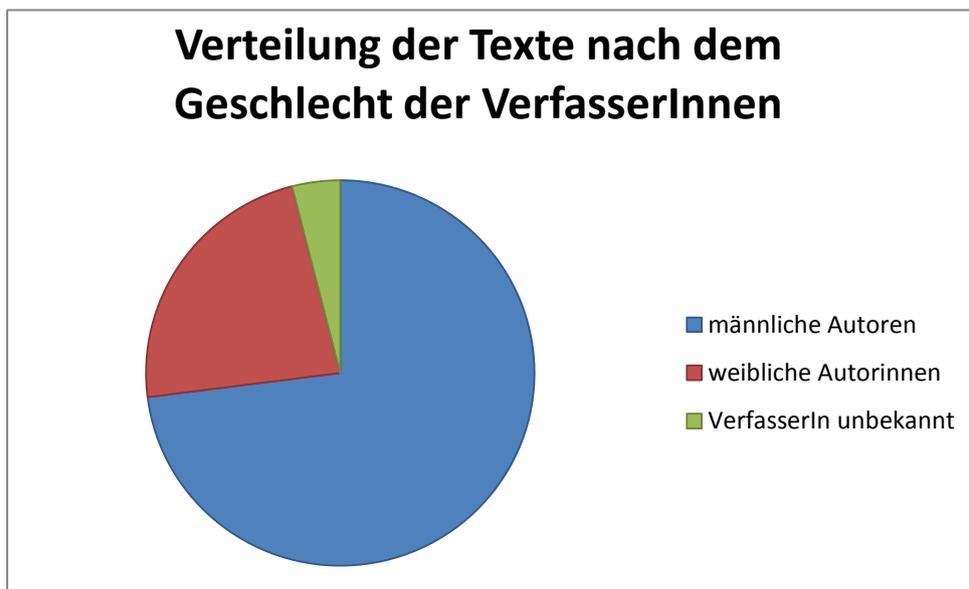
<sup>116</sup> Waiter, W. (Hrsg.) (2003): Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12.

<sup>117</sup> vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2012): Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln, S. 6-9.

## 5. Diskursstränge zum Geschlechterverhältnis

Dieses Kapitel leitet den empirischen Teil der Forschungsarbeit ein. Dafür werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen Strukturanalyse prägnant dargestellt und anschließend ausführlich auf die qualitative Strukturanalyse eingegangen.

**Abbildung 1: Geschlechterverhältnisse der Autorinnen und Autoren in allen analysierten Lesebüchern**



Quelle: eigene Darstellung

Der gesamte Textkorpus besteht aus 535 verschiedenen literarischen Texten, wobei 23% des Korpus von weiblichen Autoreninnen und 73% von männlichen Autoren verfasst wurden. Die restlichen 4% stammen von unbekanntem Verfasserinnen oder Verfassern. Der Umstand, weshalb durchgängig quantitativ weniger Autorinnen und unbekannte Verfasserinnen oder Verfasser in den Lesebüchern vertreten sind, hängt unter anderem mit dem Anspruch von Lesebüchern, einen Einblick in die verschiedenen literarischen Epochen zu geben, zusammen. Dennoch sind auch im Lesebuch Blicklichter 4, deren Autor den Anspruch erhebt, Einblicke in die deutschsprachige Gegenwartsliteratur zu geben, lediglich 40 Texte von insgesamt 141 Texten von Frauen verfasst. Die einzige Ausnahme bildet das Kapitel „Mann und Frau“<sup>118</sup> in Blicklichter 3, welches mehr Texte von Autorinnen als von Autoren enthält, ansonsten überwiegt der Anteil der männlichen Schriftsteller innerhalb der untersuchten Lesebücher.

Anhand der Aufgabenstellungen in den verschiedenen Lesebüchern werden 128 Texte gemeinsam mit ihren Aufgabenstellungen als relevant für die Strukturanalyse befunden.

---

<sup>118</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 147-166.

Zudem zeigt sich während der quantitativen Strukturanalyse der literarischen Texte, bis auf einige lyrische Texte, die das Liebesempfinden an sich thematisieren, dass das Geschlecht entweder anhand des Namens und/oder anhand bestimmter Merkmale in ihrer Zugehörigkeit zum männlichen oder weiblichen Geschlecht eindeutig bestimmbar ist. Bei den Aufgabenstellungen hingegen wird die Differenzierung in zwei Geschlechter des Öfteren mit Eltern, Erwachsenen oder Kindern umschrieben. Die eindeutige Zuschreibung von Geschlecht zieht sich wie ein roter Faden durch alle Lesebücher. Dieser Umstand wird in den Aufgabenstellungen jedoch kaum aufgegriffen. Das vorherrschende Geschlechterverhältnis wird in den Aufgabenstellungen vorwiegend mit der Frage nach der Form der Beziehung, wie stehen Figur X und Figur Y zueinander, thematisiert. Häufiger werden Fragen nach weiblichen oder männlichen Eigenschaften oder dem Bild von Frau oder Mann gestellt. Am häufigsten wird anhand der Aufgabenstellungen ersichtlich, dass innerhalb des Textes zwei oder mehr Personen miteinander in Interaktion treten und der Text daher für diese Strukturanalyse von Relevanz ist. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist die Aufgabenstellung in Blicklichter 3 zu Gerhart Hauptmanns Drama „Vor Sonnenaufgang“<sup>119</sup>:

„Welche Widersprüche ergeben sich bei Hoffmann zwischen Redehalt und seinem Verhalten? Wie ernst sind seine Ausführungen zu nehmen?  
Geben Sie eine kurze schriftliche Charakterskizze der beiden Männer!  
Nehmen wir an, Helene hat nicht den Mut zu einem mündlichen (Liebes-)Geständnis und sie verfasst einen Brief: Schreiben Sie diesen Brief!“<sup>120</sup>

In diesem Aufgabenbeispiel zeigen sich mehrere Aspekte: Der Firmenchef Hoffmann verstrickt sich während einer Kommunikationssituation in Widersprüche. Daher sind die Rückschlüsse auf dessen Glaubwürdigkeit im Fokus der Aufgabenstellung. Außerdem kommen in diesem Textausschnitt mindestens zwei Männer vor. Weil sie verliebt ist und jemanden ein Liebesgeständnis macht, spielt auch eine Frau namens Helene in Hauptmanns Drama eine Rolle. In welcher Beziehung die Figuren zueinander stehen, wird meist erst anhand des literarischen Textes erfassbar. Aufgrund der Aufgabenstellung wird der Textausschnitt aus „Vor Sonnenaufgang“ für die Strukturanalyse herangezogen. Auswahlkriterium für die Aufnahme in den Textkorpus zur Strukturanalyse ist, dass zwei oder mehr Personen unterschiedlichen oder gleichen Geschlechts in Interaktion treten.

Die Ergebnisse der qualitativen Strukturanalyse werden im Anschluss ausgeführt, wobei den einzelnen Diskurssträngen je ein Unterkapitel gewidmet ist, um einen umfassenden Einblick in die Erkenntnisse der Strukturanalyse zu vermitteln. Die Diskursstränge benennen in dieser Strukturanalyse, was innerhalb der Lesebücher als sagbar gilt und den Charakter von Regeln aufweist, denen Menschen routinemäßig folgen.<sup>121</sup> Bei der qualitativen Strukturanalyse

---

<sup>119</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 30-32. (Gerhart Hauptmann: Vor Sonnenaufgang)

<sup>120</sup> ebd., S. 32. (Gerhart Hauptmann: Vor Sonnenaufgang)

<sup>121</sup> siehe Kapitel 3.1 und 3.2 sowie Jäger, S. (2014): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung.

werden in Bezug auf das Verständnis von Geschlecht, die Verhaltensweisen und Geschlechterrollen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu den Theorien der Geschlechterforschung und den Kriterien für gendersensible Unterrichtsmaterialien des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur offengelegt, welche dann im siebten Kapitel bei der Gesamtanalyse und Interpretation der Ergebnisse thematisiert und mit den theoretischen Erkenntnissen zum Geschlechterverhältnis verbunden werden.

## 5.1 Das Verständnis von Geschlecht in Deutsch-Lesebüchern

Dieser Diskursstrang erstreckt sich über den gesamten Textkorpus, der für die Analyse herangezogen wird, und soll veranschaulichen, welches Verständnis von Geschlecht anhand der Lesebücher generiert wird. Im zweiten Kapitel Geschlechterverhältnisse in Schul- und Lesebüchern wurde bereits angedeutet, dass es Unterschiede zwischen der eingangs erläuterten Theorie zu Geschlecht und der gelebten Praxis in den Lesebüchern gibt. Die wahrscheinlich größte Differenz bezüglich des Geschlechterverständnisses zwischen der theoretischen Geschlechterforschung und den Lesebüchern zeigt sich in der eindeutigen Unterscheidung in genau zwei Geschlechter in den Aufgaben und den literarischen Ausschnitten. Dabei bildet die Unterscheidung von Mann und Frau die Basiskategorie und Jungen und Mädchen die kindlichen Unterkategorien. Alle im Textkorpus vorkommenden Figuren sind entweder aufgrund der Aufgabenstellung oder im Textausschnitt in ihrer Geschlechtszugehörigkeit eindeutig einer Geschlechterkategorie zuordenbar. Verstärkt wird diese Erkenntnis durch Aufgabenstellungen, die nach geschlechtsspezifischen Merkmalen fragen, wie zum Beispiel:

„Aus welchen Gründen lesen Ihrer Meinung nach Frauen (Mädchen) anders?“<sup>122</sup>

„Beschreiben Sie möglichst genau die Handlungsmotive der beiden Schwestern. Inwiefern stehen Sie eher auf der Seite Antigones oder auf Ismenes Seite? [...] Kreon sieht sich jedoch den Zwängen ausgesetzt, ein 'Mann' zu sein. Beschreiben Sie das männliche Rollenbild, das Kreon vertritt.“<sup>123</sup>

Bei dieser Art von Aufgaben werden die Geschlechter klar voneinander unterschieden. Dies suggeriert, dass es zwei eindeutig bestimmbare Geschlechter gibt. In den Beispielen wird auf die Andersartigkeit von Frauen in der Differenz zu Männern hingewiesen. Dabei wird in Bezug auf die männliche Figur gefragt, mit welchen Schwierigkeiten ein Mann aufgrund der Tatsache, dass er männlich ist, konfrontiert ist. Diese Fragestellung verstärkt die Trennung in zwei Geschlechter zusätzlich, denn damit wird angedeutet, dass es so etwas wie geschlechtsspezifische Besonderheiten gibt. Zugleich kann anhand der hier zitierten Beispiele abgelesen werden, dass bezüglich des Terminus Mann bereits fraglich geworden

---

<sup>122</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 149. (Ruth Klüger: Frauen lesen anders)

<sup>123</sup> Forster, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 138. (Sophokles: Antigone)

ist, was genau darunter zu verstehen ist. Im Gegensatz dazu wird der Terminus Frau in keiner der angeführten Aufgaben in Frage gestellt. Die Aufgabenstellung zum Leseprozess von Frauen betont nicht nur, dass Frauen prinzipiell anders lesen als Personen mit einem anderen Geschlecht, sondern auch durch die Verwendung des Plurals deutet an, dass es so etwas wie eine Einheitlichkeit in der Lesart und Auswahl der Lektüre von Frauen gibt.

Derartige Aufgabenstellungen entsprechen jedoch nur einem Teil des Aufgabenspektrums. Ein anderer Teil besteht in Aufgaben, die durch Namen, geschlechtlich markierte Bezeichnungen wie Herr und Dame, Fräulein oder durch Mann, Junge und Frau, Mädchen eine klare Trennung in zwei Geschlechter vermitteln. Ein Beispiel hierfür ist die Aufgabe zu Goethes „Iphigenie auf Tauris“: „Welche Rollenbilder von Mann und Frau entwickelt Iphigenie dem König gegenüber.“<sup>124</sup> Jedoch wird hier eine Einschränkung der Rollenbilder in Bezug auf ihre Gültigkeit vorgenommen, indem die Verantwortliche für dieses geschlechtliche Rollenbild genannt wird. Zudem beansprucht diese Art der Formulierung keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit der angesprochenen geschlechtlichen Rollenbilder. Dies zeugt von einem kritischen Bewusstsein der Aufgabenstellerinnen und Aufgabensteller gegenüber den dargestellten Geschlechterrollen.

Dieser Eindruck bezüglich der Aufgabenformulierung verstärkt sich, wenn im Text geschlechtlich festgelegte Figuren vorkommen, deren Geschlecht jedoch in der Aufgabenstellung nicht vorweggenommen wird. Als Veranschaulichung sollen die folgenden Beispiele dienen: „Welche gesellschaftlichen Gruppen macht Borchert für Kriege verantwortlich?“<sup>125</sup> „Arbeiten Sie die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Kinder und Erwachsenen heraus. Welche Erklärung haben Sie für die Unterschiede?“<sup>126</sup> Diese Lesart der Aufgabenstellung setzt allerdings voraus, dass Gender bei allen Aufgaben Berücksichtigung findet. Daher ist auch die Überlegung anzustellen, dass diese Formulierungen möglicherweise entstanden sind, weil Geschlecht hier gerade nicht berücksichtigt wurde.

Außerdem deutet die Einengung einer Aufgabenstellung bezüglich des Geschlechts daraufhin, dass aus dem literarischen Text Schlüsse gezogen werden, die am Werk selbst nicht auszumachen sind. Im Anschluss an Morgensterns „Lieb ohne Worte“ wird die Frage gestellt: „Was teilt das lyrische Ich der Geliebten mit?“<sup>127</sup> Diese Einengung eines literarischen Textes, der selbst ohne geschlechtliche Markierung auskommt, durch die Formulierung der

---

<sup>124</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 82. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris).

<sup>125</sup> Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 119. (Wolfgang Borchert: Lesebuchgeschichten)

<sup>126</sup> Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 114. (Herta Kräftner: Die Baumschneider)

<sup>127</sup> Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2006): Das Lesebuch, S.104.(Christian Morgenstern: Lieb ohne Worte)

Aufgabe ist ein Einzelfall im gesamten Aufgabenspektrum des Textkorpus. Dennoch verdeutlicht jener, dass mit geschlechtlichen Zuschreibungen auch in den Aufgabenstellungen nicht immer sensibel und reflektiert umgegangen wird.

Lyrische Texte erweisen sich in der Strukturanalyse als jene Textsorte, die sowohl in der Aufgabenstellung als auch im Text selbst ohne geschlechtliche Markierung auskommen. Hier könnte die Frage gestellt werden, wie diese Aufgaben und Texte es überhaupt geschafft haben, in den Textkorpus einer Analyse zu Geschlechterverhältnissen aufgenommen zu werden? Diese Frage ist anhand des Auswahlkriteriums der Interaktion zwischen Personen zu erklären, da auch Pluralformen ohne geschlechtliche Markierung oder direkte Anreden wie du, wir, ihr in der Analyse berücksichtigt wurden. Die Begründung für die Aufnahme derartiger Aufgabenstellungen in den Textkorpus lässt sich mittels der Aufgabenstellung zu Rainer Maria Rilkes „Liebeslied“<sup>128</sup> verdeutlichen. Die Frage dieser Aufgabe ist geschlechtsneutral formuliert und bezieht sich auf die sprachlichen Mittel, die die Verbindung der Liebenden zueinander veranschaulicht. Auch hier handelt es sich um eine Verbindung zweier Figuren, jedoch kann aufgrund der Aufgabe noch nicht festgestellt werden, ob innerhalb des Gedichts geschlechtliche Markierungen vorkommen. Daher ist es notwendig auch den literarischen Text in den Blick zu nehmen, um Aussagen über das Geschlechterverhältnis treffen zu können. Die Analyse ergibt, dass auch innerhalb des Gedichts keine geschlechtliche Markierungen vorliegen, sondern jenes in der Form eines lyrischen Ichs gemeinsam mit der direkten Anrede einer anderen Person verbleibt. Daraus lässt sich ableiten, dass sowohl Aufgabenstellung als auch Text offen für alle Geschlechter und Beziehungen zwischen den Geschlechtern sind.

Die Ausführungen zur Bandbreite des Verständnisses von Geschlecht in Deutsch-Lesebüchern zeigen, dass literarische Texte und Aufgabenstellungen durchaus Möglichkeiten bieten ohne eindeutige geschlechtliche Markierung auszukommen, sofern darin lediglich ein personaler Erzähler ohne geschlechtliche Markierung oder Personen, die ausschließlich mit du oder ihr angesprochen werden, vorkommen. Doch quantitativ überwiegen eindeutige geschlechtliche Markierungen, wie sie zu Beginn der Beschreibung dieses Diskursstranges ausgeführt wurden.

## **5.2 Doing Gender: Konstruktionen von stereotypischen Rollenzuschreibungen und Verhaltensweisen**

Die erwähnten Formulierungen der Aufgaben im letzten Abschnitt haben gezeigt, dass auch das geschlechtliche Rollenbild zu den relevanten Themen in den Arbeitsaufträgen zählt.

---

<sup>128</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 49. (Rainer Maria Rilke: Liebesgedicht)

Dieser Diskursstrang umfasst jedoch nicht nur jene Texte, deren Aufgabenstellung auf Geschlechterrollen abzielt, sondern auch Informationen, die in den Texten zu weiblichen und männlichen Charakteren gegeben werden, die stereotype Vorstellungen von Geschlechtern produzieren. Dazu gehören Beschreibungen des Äußeren ebenso, wie der körperliche und seelische Zustand von Figuren und die Art und Weise wie Akteurinnen und Akteure innerhalb der literarischen Texte in Interaktion miteinander treten.

### 5.2.1 Geschlechterspezifische Rollenzuschreibungen

Die Aufgabenstellungen beinhalten Fragen zu männlichen und weiblichen Rollenbildern, wobei überwiegend nach der weiblichen Rolle in den Texten gefragt wird, auch einen Veränderungsprozess des Frauenbildes<sup>129</sup> greifen die Aufgaben auf. Veränderungen des Männerbildes in den literarischen Texten hingegen werden nicht aufgegriffen. Die Strukturanalyse der Texte ergibt, dass männliche Figuren darin als Herrscher über Volk und Familie dargestellt werden, wohingegen weibliche Figuren als Unterdrückte, Leidende und mit dem häuslichen Bereich verbunden repräsentiert werden. Um dieses Erkenntnis zu belegen, werden nachfolgend zwei längere Textstellen zitiert, die diese Rolle des Mannes als und zugleich die Rolle der weiblichen Figuren veranschaulichen. Die erste Textstelle stammt aus einem türkischen Märchen, während die zweite dem dramatischen Werk „Der Oger“<sup>130</sup> von Veza Canetti entnommen ist.

„Es war einmal ein Padischah, der hatte eine Tochter. Da er sonst kein Kind mehr hatte, so hatte er diese Tochter überaus gerne und ließ sie keinen Augenblick von seiner Seite. Als sie vierzehn oder fünfzehn Jahre alt war, sprach ihr Vater eines Tages zu ihr: 'Mein Kind, wünsche dir etwas von mir.' Das Mädchen erwiderte: 'Mein Vater, so möge mir meine Mutter die Schüssel halten, und du gieße mir das Wasser aus der Kanne, damit ich mir jeden Morgen, wenn ich aufstehe, Hände und Gesicht waschen könne.' Der Padischah geriet ob dieser Worte so sehr in Wut, dass er seinen Leuten befahl, ihr den Kopf abzuschlagen.“<sup>131</sup>

„*Du hast kein Essen bereitet!*“ Jede Silbe war ein Stockhieb. Er schlug sie, bis sie zusammenstürzte. Dann schlug er sie erst recht: Die Bonne öffnete die Türe und sah neugierig zu. Draußen schellte es. Herr Igers Arm versagte. Das Kind saß auf dem Boden und schrie. Herr Iger holte noch einmal aus.“<sup>132</sup>

In dem türkischen Märchen wird ein Fürst dargestellt, der über sein Volk und auch über seine Familie herrscht. Seine Tochter liebt er sehr, aber den Wunsch, dass er sie täglich bedient, will er ihr nicht erfüllen. Im Gegenteil der Wunsch der Tochter versetzt ihn derart in Rage, dass er befiehlt, sein einziges Kind zu töten. Im Unterschied zu diesem Märchen stellt Herr Iger im zweiten Beispiel bestimmte Ansprüche an seine Frau. Als sie diesen nicht gerecht wird, unabhängig von den Gründen, verprügelt er seine Frau und lässt trotz des schreienden

---

<sup>129</sup> vgl. Forster, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 174. (Nibelungenlied)

<sup>130</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 158-160. (Veza Canetti: Der Oger)

<sup>131</sup> Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2006): Das Lesebuch, S. 39. (Die verjagte Sultanstochter: Türkisches Märchen)

<sup>132</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 158. (Veza Canetti: Der Oger)

Kindes nicht von ihr ab. Anhand dieser beiden Textstellen wird deutlich, dass die traditionellen geschlechtlichen Rollenbilder in einigen Texten reproduziert werden. In den Aufgabenstellungen zum Thema Gewalt wird zwar die Situation der weiblichen Figuren aufgegriffen, aber die Darstellung der Männerrolle bleibt unhinterfragt.

Demgegenüber fungieren einige Texte als Korrektiv dieser geschlechterspezifischen Aufgabenverteilung. Dazu zählen literarische Ausschnitte, deren hierarchische Ordnung innerhalb der Geschlechterbeziehung nicht derart eindeutig ist, oder in welchen sich das Machtverhältnis derart präsentiert, dass die Frau die Entscheidungen trifft. Von Ziegler thematisiert in ihrem Gedicht „Das männliche Geschlecht, im Namen einiger Frauenzimmer besungen“<sup>133</sup> sowohl das männliche Selbstbewusstsein, welches sich darauf stützt, dass Adam zuerst von Gott geschaffen wurde, als auch die Sicht von Frauen auf beide Geschlechter. Zwar haben Frauen die gleichen Bedürfnisse und Stärken, aber sie unterscheiden sich darin, dass ihnen an allem die Schuld zugewiesen wird, wohingegen die Männer die Macht über alles haben. Von Ziegler repräsentiert mit ihrer Lyrik eine kritische Reflexion der tradierten geschlechtlichen Rollenbilder, indem die Geschlechtsidentität des Mannes aus weiblicher Sicht geschildert und die weibliche Rolle in einer von Männern dominierten Gesellschaftsordnung deutlich gemacht wird. Da das Geschlechterverhältnis von der Autorin explizit thematisiert wird, greift auch die Aufgabenstellung die Geschlechterthematik auf. Mit der Frage, welche Aussagen der Dichterin heute noch aktuell sind, wird einerseits das Gedicht selbst in Bezug auf die darin vorhandenen Geschlechterrollen einer kritischen Prüfung unterzogen, andererseits regt sie zu einem Reflexionsprozess über das einstige Verhältnis der Geschlechter und die aktuelle Ausgestaltung dieses Verhältnisses an. Dadurch können die Festschreibungen der geschlechtlichen Stereotypen von Mann und Frau in der Arbeit mit dem Text aufgebrochen werden.

Eine andere Möglichkeit für die Verteilung der Geschlechterrollen ist das Leben in einer ausgeglichenen Partnerschaft, in der gleichberechtigt miteinander kommuniziert wird. Der Ausschnitt des Romans „Die Stadt der Blinden“<sup>134</sup> verdeutlicht diese Art von Kommunikation anhand der Situation, dass die Frau im Gegensatz zu allen anderen Personen auf einer Krankenstation sehen kann. Die Frau spielt mit dem Gedanken, den anderen ihr Geheimnis zu offenbaren, zweifelt aber, ob sie es tun soll oder nicht. In der nachfolgenden Passage bespricht sie ihre Pläne mit ihrem Ehemann:

---

<sup>133</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 149-150. (Christiana von Ziegler: Das männliche Geschlecht, im Namen einiger Frauenzimmer besungen)

<sup>134</sup> Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 61-63. (José Saramago: Die Stadt der Blinden)

„Wir müssen etwas gegen diesen Horror unternehmen, ich halte das nicht aus, ich kann nicht weiterhin so tun, als würde ich nicht sehen, Denk an die Folgen, sie werden mit Sicherheit versuchen eine Sklavin aus dir zu machen [...] Tu, was du für richtig hältst, aber vergiss nicht, was die hier sind, Blinde.“<sup>135</sup>

Anhand der fehlenden Anführungszeichen und Markierungen des Sprecherwechsels lässt sich ablesen, dass das Ehepaar eine enge Verbindung zueinander hat, fast schon im Denken miteinander verschmilzt. Die Konsequenzen dieser Offenbarung des Geheimnisses wiegen die Verheirateten gemeinsam ab, wobei die Entscheidung letztendlich der Frau obliegt.

Ein weiteres Korrektiv zu klar differenzierten, geschlechtlichen Rollenbildern ist die Veränderung des Frauenbildes in Ibsens Stück „Nora oder ein Puppenheim“.<sup>136</sup> Nora ist mit einem gut betuchten Mann verheiratet und Mutter von drei Kindern. Die Frauenfigur Nora wird bei ernsthaften Gesprächen nie miteinbezogen bis sie den Dialog mit ihrem Mann sucht, in welchem Nora all ihren Gedanken freien Lauf lässt, und sie ihn schlussendlich verlässt.<sup>137</sup>

Gegen die einheitliche Bestimmbarkeit der männlichen Rolle in der Literatur lehnt sich Peter Handkes „Veränderungen im Lauf des Tages“<sup>138</sup> auf. Darin werden die unterschiedlichen Rollen von Männern im Plural aufgezählt, die eine klare Bestimmung männlicher Figuren dekonstruieren.

### 5.2.2. Körperliche und seelische Zustände

Eine weitere Linie des Diskursstranges thematisiert das Aussehen und den allgemeinen Zustand der Protagonistinnen und Protagonisten. Explizit wird das optische Aussehen in Verbindung mit dem Geschlecht von zwei Texten und den dazugehörigen Aufgabenstellungen angesprochen. Dabei wird die Frau auf ihren Mund<sup>139</sup> und der Mann auf seinen Hintern und sein Glied<sup>140</sup> reduziert. Lucilectric singt in ihrem Popsong „Mädchen“:

„Was´n das für´n wundervoller Hintern,  
Der da nebenan am Tresen steht  
Und der Typ der da am Hintern noch mit dran ist  
Hat sich gerade zu mir umgedreht“<sup>141</sup>

---

<sup>135</sup> Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 61. (José Saramago: Die Stadt der Blinden)

<sup>136</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 150-153. (Hendrik Ibsen: Nora oder ein Puppenheim)

<sup>137</sup> vgl. a. a. O.

<sup>138</sup> Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 156-157. (Peter Handke: Veränderungen im Lauf des Tages)

<sup>139</sup> vgl. ebd., S. 51-52. (Christian Hofmann von Hofmannswaldau: Auf den Mund)

<sup>140</sup> vgl. ebd., S. 54. (Lucilectric: Mädchen)

<sup>141</sup> a. a. O.

In anderen Textfragmenten wird das Aussehen von Figuren beiläufig erwähnt, wie zum Beispiel in Kräftners „Die Baumschneider“<sup>142</sup>, wenn die Bodenarbeiter und die Höhenarbeiter allesamt in ihrem Aussehen beschrieben werden:

„Die Männer am Boden waren kleiner - oder schienen es zumindest - und gedrungener; sie wirken müde schon als sie die Arbeit begannen. Die auf den Bäumen [...] waren schlank, geschwind und unermüdbar.“<sup>143</sup>

Das Aussehen von weiblichen Protagonistinnen tritt des Öfteren in Verbindung mit dem Streben nach Veränderung beziehungsweise Vervollkommnung des eigenen Körpers in Erscheinung. Unter anderem möchte Martha in Wedekinds Tragödie „Frühlings Erwachen“<sup>144</sup> ihre Haarpracht verändern, doch dies wird ihr von ihren Tanten verwehrt.<sup>145</sup> Auch mit strengen Diäten und Essensplänen versuchen junge weibliche Figuren ihr Äußeres zu verschönern. Als Beispiel für bereits krankhafte Ausmaße dieses Verhaltens ist die Erzählung „Dürre Jahre“<sup>146</sup> von Helene Flöss zu nennen, in welcher eine junge Frau immer mehr auf ihre Essgewohnheiten achtet und immer weniger Wert auf ihre Beziehungen zu Freunden und Familie legt. Bei männlichen Protagonisten wird der Körperbau mittels Sport verändert oder bewahrt, wie in „Zweier ohne“<sup>147</sup> von Dirk Kurbjuweit, wo die beiden Jugendlichen Johann und Ludwig exzessiv für die Ruderwettbewerbe trainieren. Als Begründung für das häufige gemeinsame Training führt Johann an: „Weil jeder auf einer Seite zieht, müssen wir gleich stark sein, damit sich das Boot nicht im Kreis dreht.“<sup>148</sup> An den beiden letzten Beispielen ist ersichtlich, dass Frauen ihre Ernährung umstellen und Sport betreiben, um besser auszusehen, wohingegen Männer sich primär auf sportliche Wettkämpfe vorbereiten und der trainierte Körper als ein Nebeneffekt dieser Vorbereitung in Erscheinung tritt.

Ein besonderes Exempel in Bezug auf das Thema Aussehen und Geschlechterverhältnisse stellt die Kurzgeschichte „Olaf“<sup>149</sup> von Hermann Kersten dar, denn darin werden der Vater und der Sohn ausführlich mit Alter, Haarfarbe und Kleidung beschrieben. Die Mutter wird im Gegensatz dazu ausschließlich in Bezug auf ihre psychische Situation dargestellt. Am Ende des Ausschnitts, als Olaf sich das Leben nimmt, wird nicht, wie aufgrund des Einstiegs erwartet werden kann, die Reaktion der Mutter erläutert, sondern ausschließlich jene des

---

<sup>142</sup> Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 112-114. (Hertha Kräftner: Die Baumschneider)

<sup>143</sup> Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 113. (Hertha Kräftner: Die Baumschneider)

<sup>144</sup> Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 128-138. (Frank Wedekind: Frühlings Erwachen)

<sup>145</sup> vgl. ebd., S. 133. (Frank Wedekind: Frühlings Erwachen)

<sup>146</sup> Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 36-38. (Helene Flöss: Dürre Jahre)

<sup>147</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S.176. (Dirk Kurbjuweit: Zweier ohne)

<sup>148</sup> a. a. O.

<sup>149</sup> Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 44-47. (Hermann Kersten: Olaf)

Vaters.<sup>150</sup> Damit ist bereits eine weitere Linie dieses Diskursstrangs erwähnt, die sich mit dem psychischen und physischen Zustand der Protagonistinnen und Protagonisten beschäftigt und nachfolgend eine nähere Erläuterung erfährt.

Die einzige Krankheit, die in Bezug auf männliche Charaktere angesprochen wird und in einigen literarischen Werken Erwähnung findet, ist der Alkoholismus.<sup>151</sup> Bei Frauen hingegen werden neben Essstörungen<sup>152</sup> und Depressionen<sup>153</sup> auch Sterbeprozesse<sup>154</sup> repräsentiert. Das Begehen von Suizid allerdings wird sowohl von Frauen und Mädchen, als auch von Männern und Jungen in den Texten praktiziert. Bei erwachsenen, weiblichen Figuren ist die Suizidrate am höchsten. In „Romeo und Julia“<sup>155</sup> von Shakespeare begehen die Hauptprotagonistin und der Hauptprotagonist aus Trauer um den geliebten Menschen Selbstmord. Helene hingegen aus dem Drama „Vor Sonnenaufgang“<sup>156</sup> und „Fräulein Else“<sup>157</sup> nehmen sich das Leben aufgrund des familiären Drucks, der auf ihnen lastet und ihnen den freien Willen abspricht. In den Aufgabenstellungen wird die vermehrte Darstellung von sterbenden oder suizidalem Verhalten weiblicher Figuren und auch die Alkoholabhängigkeit von männlichen Figuren nicht explizit thematisiert. In den untersuchten Texten zeigen sich jedoch augenfällige Unterschiede in der Darstellung von Mann und Frau bezüglich ihres körperlichen und seelischen Zustandes.

### 5.2.3 Geschlechterspezifische Verhaltensweisen

Das Verhalten von Menschen setzt sich aus situationsbezogenen Handlungen sowie deren Reaktionen zusammen. Diese verschiedenen Verhaltensweisen zeichnen sich durch ihre Vielfalt aus.

Im zuvor beschriebenen Unterpunkt zu den Geschlechterrollen wird bereits die Thematik des Suizids und des Sterbens behandelt, daher beschäftigt sich der nachfolgende Abschnitt zunächst mit Verlust und Trauer der Protagonistinnen und Protagonisten. Das analysierte

---

<sup>150</sup> vgl. Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 44-47. (Hermann Kestern: Olaf)

<sup>151</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 140-142. (Arno Holz/Johannes Schlaaf Familie Selicke); Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 173-175. (Heinrich Leopold Wagner: Die Kindermörderin); Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 47-49. (Arthur Koestler: Sonnenfinsternis)

<sup>152</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 36-38. (Helene Flöss: Dürre Jahre); Forster, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 55-57 (Karen Duve: Die ist kein Liebeslied)

<sup>153</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 95-96. (Gustav Flaubert: Madame Bovary)

<sup>154</sup> vgl. Forster, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 77-79. (Ferdinand Raimund: Der Alpenkönig und der Menschenfeind); Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 34-36. (Vasalisa, die Weise)

<sup>155</sup> vgl. Forster, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 108-109. (William Shakespeare: Romeo und Julia)

<sup>156</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter3, S. 30-32. (Gerhart Hauptmann: Vor Sonnenaufgang)

<sup>157</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 156-158. (Arthur Schnitzler: Fräulein Else)

Datenmaterial zeigt, dass sowohl Frauen und Mädchen als auch Männer und Jungen den Verlust von Angehörigen betrauern und Gefühle in Form von Tränen äußern. In „Wildwasser“<sup>158</sup> von Hochgatterer trauert der Sohn und Ich-Erzähler um den Vater, welcher nach einer Kajak-Ausfahrt nicht mehr nach Hause kommt, und den seine Mutter als Selbstmörder bezeichnet:

„Manche springen da hinunter, hat er gesagt, und sind tot, und manche springen nicht hinunter und sind auch tot.  
Ich weinte. Ich beschloss, das Paddel zu behalten. Nach einer Weile war ich tropfnass. Ich stand immer noch an der Brüstung.“<sup>159</sup>

Auch in den anderen Texten, wie bei „Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*“<sup>160</sup>, „Orpheus und Eurydike“<sup>161</sup> äußert sich Trauer durch Weinen. Das Trauern bleibt in den Aufgabenstellungen unerwähnt und wird nicht mit dem Geschlechterverhältnis in Verbindung gebracht. Die Aussage, dass alle Geschlechter in der Lage sind zu weinen und Trauer auszudrücken ist für das Geschlechterverhältnis insofern interessant, da Männer in ihrem Aussehen in einigen literarischen Textstellen als stark und groß<sup>162</sup> charakterisiert werden und den Beschützer<sup>163</sup> spielen, aber nicht immer diesem Stereotyp entsprechen müssen, sondern auch in der Lage sind Gefühle zu zeigen. Hierfür steht exemplarisch die Erzählung „Giganten“<sup>164</sup> von Peter Henning. Darin bricht ein Obdachloser in eine Klinik ein und wird von zwei Patienten ertappt, die ihn mit einer Zange derart bedrohen bis er zitternd und weinend zusammenbricht.<sup>165</sup>

Im Gegensatz zu dieser Ähnlichkeit der Geschlechter im Zeigen von Trauer, zeigt sich bezüglich aggressiver und gewalttätiger Verhaltensweisen bei den erwachsenen Charakteren ein diametrales Bild. Denn erwachsene, männliche Protagonisten sind sowohl was physische als auch psychische Gewalt anbelangt, quantitativ betrachtet, Spitzenreiter. In Summe werden Männer häufiger als Frauen, Mädchen und Jungen zusammen, als gewalttätig in Szene gesetzt. Aber auch qualitativ fällt diese Häufung an Aggressionspotential von männlichen Figuren auf, da sich darunter vielfältige

---

<sup>158</sup> Forster, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 1, S. 25-28. (Paulus Hochgatterer: Wildwasser)

<sup>159</sup> ebd., S. 28.

<sup>160</sup> Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S.137-139. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

<sup>161</sup> Forster, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 95-96. (Orpheus und Eurydike)

<sup>162</sup> vgl. Forster, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 153-156. (Peter Henning: Giganten); Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 50-53. (Jutta Treiber: Peka), S. 11-13. (Die Entstehung des griechischen Götterhimmels); Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 176. (Zweier ohne)

<sup>163</sup> vgl. Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 34-39. (Vasalisa); Forstner, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 95-96. (Orpheus und Eurydike)

<sup>164</sup> Forstner, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 153-156. (Peter Henning: Giganten)

<sup>165</sup> vgl. a. a. O.

Figurenkonstellationen versammeln. Zum einen sind Beziehungen zwischen Männern und Frauen bzw. Mädchen zu nennen, wie zum Beispiel in Schnitzlers „Fräulein Else“<sup>166</sup> als die 19-Jährige von Dorsday erpresst wird. Der reiche Freund der Familie Dorsday verlangt von Else, dass sie sich ihm nackt zeigen muss, andernfalls würde er ihr das Geld für ihren Vater nicht zukommen lassen.<sup>167</sup> Ein anderes Beispiel untermauert diese Erkenntnis, wie im Fall von Herrn Iger treten zwei Arten von physischer Gewalt in Erscheinung, er schlägt seine Frau nicht nur, sondern vergewaltigt sie auch, als sie zu ihm zurückkehrt:

„Sie konnte nicht liegen, die Beulen brannten, sie wie Feuer. Da merkte sie wie er zu ihr heranrückte. Sie wollte aufspringen, er fasste ihre zerbeulten Arme. Sie rang mit ihm, sie stieß um sich und biss ihn.

So empfing sie ihr zweites Kind.“<sup>168</sup>

Einige männliche Protagonisten sind auch gegenüber ihren Kollegen aggressiv, wenn diese ihnen aufgrund ihrer beruflichen Position oder soziokulturellen Stellung in der Gesellschaft unterlegen sind. Die Erzählung „Giganten“<sup>169</sup> von Peter Henning, in welcher zwei Patienten einen Räuber mit Schirm und Rohrzange dingfest machen, liefert auch hierfür ein Exempel. Denn der Räuber entpuppt sich als armer Landstreicher, weshalb sie ihn foltern bis

„ein Klageschrei des Landstreichers die Stille zerriss. Er schluchzte. Sein massiger Körper zitterte wie unter Stromstößen, und sekundenlang lief ihm ein Schauer über den Rücken. Doch das schien Gorski nur noch mehr anzustacheln.“<sup>170</sup>

Andere männliche Figuren werden auch gegenüber ihren Kindern gewalttätig. Zum Beispiel in Form von Missbrauch bei Mädchen<sup>171</sup>, psychischen Druck oder indem sie ihre eigenen Kinder töten, wie dies im Mythos „Die Entstehung des griechischen Götterhimmels“<sup>172</sup> gleich in zwei aufeinander folgenden Generationen passiert, bis Zeus seinen Vater tötet und damit dem Spuk ein Ende bereitet.<sup>173</sup> Die Darstellung des gewalttätigen, aggressiven Mannes ist im Mythos stark überzeichnet und trotzdem wird in der Aufgabenstellung ebenso wie auch bei anderen Aufgaben nicht darauf eingegangen.

In den literarischen Fragmenten aber wird diese Perspektive auf männliche Figuren durch Beispiele eines fürsorglichen Vaters<sup>174</sup> konterkariert und durch die Darstellung von

---

<sup>166</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 156-158. (Arthur Schnitzler: Fräulein Else)

<sup>167</sup> vgl. ebd., S. 156.

<sup>168</sup> ebd., S. 160. (Veza Canetti: Der Oger).

<sup>169</sup> Forstner, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 153-156. (Peter Henning: Giganten).

<sup>170</sup> ebd., S. 155.

<sup>171</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 199-201. (Thomas Enzinger: Talkshow)

<sup>172</sup> Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter (2014): Das Lesebuch, S. 11-13. (Die Entstehung des griechischen Götterhimmels)

<sup>173</sup> vgl. Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter (2014): Das Lesebuch, S. 11-13. (Die Entstehung des griechischen Götterhimmels)

<sup>174</sup> vgl. Forstner, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 75-76. (Johann Wolfgang Goethe: Der Erlkönig).

Kindesmörderinnen<sup>175</sup> relativiert. Auch dieses Aufbrechen der Rolle des gewalttätigen und aggressiven Mannes findet in den Aufgabenstellungen keine Erwähnung. Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen zu den Darstellungen von geschlechterspezifischen Verhaltensweisen wird der Fokus nachfolgend auf das kommunikative Verhalten der Geschlechter gelegt.

#### **5.2.4 Die Konstruktion von Geschlechterverhältnissen in Interaktionssituationen**

Zu dem Themengebiet der Interaktion ist an dieser Stelle anzumerken, dass das Hauptaugenmerk auf der verbalen Kommunikationsebene liegt, da die nonverbale Kommunikation im Textkorpus kaum erwähnt wird. Weiters steht dieses Teilgebiet in enger Verbindung mit den Beziehungen und Verbindungen, die die Interagierenden miteinander pflegen. In diesem Abschnitt wird ein Einblick in für Geschlechterverhältnisse relevante kommunikative Verhaltensweisen gegeben.

Die verschiedenen Interaktionssituationen im Textkorpus lassen sich in vier Arten von Gesprächen unterteilen: informatives Gespräch, Verhör, Streitgespräch und Beziehungsgespräch.

Informative Gespräche umfassen in diesem Zusammenhang all jene Gespräche, die zur Wissensaneignung dienen oder Ratschläge bzw. Belehrungen von einer Person an eine andere Person enthalten. Diese Gespräche treten meist in Verbindung mit Kindern oder Jugendlichen auf, wie zum Beispiel, wenn der Lehrmeister Grunemanz seinem Schüler Parzival lehrt Fremden keine Fragen zu stellen.<sup>176</sup> Selbiges zeigt sich auch in der Unterredung von Frauen mit ihren Söhnen und Töchtern, wie in „Die Entstehung des griechischen Götterhimmels“<sup>177</sup> unterstützt Gaia (Die Mutter) sogar ihre Kinder im Kampf gegen den Vater und Schwiegersohn. Aber auch beruflich höher gestellte Männer versuchen Frauen zu belehren bzw. aufzuklären. In „Sara und Simon“<sup>178</sup> beispielsweise belehrt ein Offizier die politische Gegnerin und Ich-Erzählerin kurz nach ihrer Freilassung, als sie eine Vermisstenanzeige wegen ihres Sohnes aufgibt:

„Nützen werde ihr das nicht, dieses Herumstochern in alten Geschichten, dieses Wühlen und Aufwärmen. Andere, sagte er, seien schon aus geringerem Anlass wieder ins Kittchen

---

<sup>175</sup> vgl. Forstner, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 200-201. (Richard Schmitt: Blutige Rache für den Tod des Sohnes); vgl. Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 173-174. (Heinrich L. Wagner: Die Kindermörderin)

<sup>176</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 2, S. 15-17. (Wolfram von Eschenbach: Parzival)

<sup>177</sup> Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter (2014): Das Lesebuch, S. 11-13. (Die Entstehung des griechischen Götterhimmels)

<sup>178</sup> Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 54-56. (Erich Hackl: Sara und Simon)

gewandert. Sie möge ihre Lage gut bedenken. Mit einer solchen Anzeige mache sie sich keine Freunde.“<sup>179</sup>

Auch der Personalchef im Drama „Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaft“<sup>180</sup> klärt Nora bezüglich ihre beruflichen Möglichkeiten auf: „Wir haben hier aber keine Alten, Schwachen, Debilen, Kranken oder Kinder. Wir verfügen über Maschinen.“<sup>181</sup> Zudem erklärt der Chef Nora, dass ihr Ehemann kein legaler Vorgesetzter ist.<sup>182</sup>

Der umgekehrte Fall, dass Frauen ihre Männer belehren, kommt in diesem Textkorpus nur einmal vor. Dabei handelt es sich um eine Kurzgeschichte von Wolfgang Borchert, in der eine alte Frau den verantwortlichen Politikern wegen ihres im Krieg gefallenen Sohnes die Gewehre abnimmt.<sup>183</sup> Eine andere Variante der Belehrung wählt der Autor Stewart O`Nan in seinem Roman „Halloween“<sup>184</sup>, denn darin spricht eine Erzählstimme das Leserpublikum direkt an und klärt es über Umstände eines schrecklichen Unfalls auf. Der Autor zwingt damit die Leserinnen und Leser sich in die Situation vor dem Unfall hineinzusetzen.<sup>185</sup> Erst am Ende des Ausschnitts wird offenkundig, dass hierbei jener junge Mann angesprochen ist, der als einziger überlebt hat. Dieser Wechsel, von der geschlechtsspezifisch offenen Du-Anrede hin zu einer bestimmten männlichen Person, wird von den Aufgabenstellungen aufgegriffen. Auf Basis dieses Einblicks in die kommunikativen Abläufe von informativen Gesprächen zeigt sich, dass vorwiegend männliche Protagonisten Aufklärungsarbeit bei anderen Figuren leisten, auch bei Frauen.

In Bezug auf das Verhör zeigt sich innerhalb des Geschlechterverhältnisses eine noch deutlichere Situation als bei den informativen Gesprächen, denn jene Figuren, die andere Protagonistinnen oder Protagonisten verhören, sind Männer. Ins Verhör genommen werden männliche und weibliche Figuren ebenso wie Kinder und Jugendliche. Die Verhörsituation erklärt sich meist aufgrund eines vorgeworfenen Verbrechens und dem Berufsstand des Mannes, wie in „Die Kinder des Teufels“<sup>186</sup>, in dem ein Kommissar herauszufinden versucht, ob der 12-jährige Dionysu wirklich etwas mit dem Teufel zu tun hat.<sup>187</sup> Aber auch die

---

179 Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 56. (Erich Hackl: Sara und Simon)

180 Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 154-155. (Elfriede Jelinek: Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaft)

181 ebd., S. 154.

182 vgl. ebd., S. 154.

183 vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 118. (Lesebuchgeschichten, W. Borchert)

184 vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3. Wien: öbv, S. 50-53. (Stewart O`Nan: Halloween)

185 vgl. a. a. O.

186 Schabus-Kant, E., Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 72-76. (Felix Mitterer: Die Kinder des Teufels)

187 vgl. a. a. O.

Situation in Schnitzlers „Anatol“<sup>188</sup> kommt einem Verhör seiner Verlobten gleich, denn er stellt solange Fragen, bis sie ihm endlich die Wahrheit offenbart, obwohl es Emilie sichtlich schwerfällt ihre Vergangenheit vor Anatol preiszugeben.<sup>189</sup>

Als zugehörig zu der Gesprächsart Streitgespräch erweisen sich nicht nur zwischenmenschliche Konflikte, sondern auch sachlich geführte Diskussionen, bei denen die Anwesenden unterschiedlicher Meinung sind und die verschiedenen Standpunkte in Bezug auf eine Sache abwägen. „Die Ritter der Tafelrunde“<sup>190</sup> nehmen zum Beispiel unterschiedliche Positionen in der Frage ein, wie es mit der Suche nach dem Heiligen Gral weitergehen soll. Bis zu diesem Zeitpunkt sind sich die Ritter einig nach dem Gral zu suchen, aber da die Suche bisher nicht von Erfolg gekrönt war, möchten einige Kämpfer diese Suchaktion beenden.<sup>191</sup> Die Ritter erläutern sachlich ihre Positionen und sprechen Gründe für die Weitersuche wie auch ihre Zweifel offen aus. Auch Anatol stützt seinen Verdacht auf das Faktum der Steine und fordert von Emilie eine nachvollziehbare Erklärung, weshalb sie diese im letzten Winkel ihrer Lade versteht habe.<sup>192</sup>

Einen Gegenpol zu dieser sachlichen Diskussion unter männlichen Figuren bildet ein zum Teil sehr emotionaler Konflikt zwischen zwei Protagonistinnen, in welchem eine Mutter versucht eine Talkshowmoderatorin für den Suizid ihrer Tochter verantwortlich zu machen, weil diese in der Talkshow gezwungen worden sei, über den Missbrauch ihres Vaters zu sprechen.<sup>193</sup> Darauf reagiert die Talkshowmasterin mit harschen Worten:

„Sie wagen es das Wort Moral überhaupt in den Mund zu nehmen. Sie wagen das? Nadja hätte sich nie an uns gewandt, wenn Sie nicht acht Jahre lang zugesehen hätten, wie Ihr eigener Mann, seine, Ihre Tochter vergewaltigt hat. Wo ist denn da die Moral geblieben?“<sup>194</sup>

In dieser Intensität gibt es kein vergleichbares Streitgespräch im gesamten Textkorpus. Die Emotionen beider Frauen kochen hoch, denn keine der beiden möchte Schuld am Tod des jungen Mädchens tragen. Ein weiterer spannender Aspekt ist, dass der vorliegende Romanausschnitt von einem Autor verfasst wurde und somit der Blick aus männlicher Perspektive auf ein Streitgespräch zwischen Mutter und Moderatorin geworfen wird. Außerdem bieten weder ein anderer Text noch die Aufgabenstellung ein Gegenstück zu dieser Darstellung weiblicher Figuren in Diskussion mit anderen Frauen. Innerhalb des Korpus gibt es kein Textfragment, indem erwachsene Frauenfiguren nicht in einem Konkurrenzverhältnis zueinander stehen.

---

188 Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 143-147. (Arthur Schnitzler: Anatol)

189 vgl. Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 143-147. (Arthur Schnitzler: Anatol)

190 ebd., S. 23-24. (Christoph Hein: Die Ritter der Tafelrunde)

191 vgl. ebd., S. 23.

192 vgl. Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 143f. (Arthur Schnitzler: Anatol)

193 vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 201. (Thomas Enzinger: Talkshow)

194 a. a. O.

Die ausgeführten Beispiele verweisen darauf, dass sobald eine männliche Person in die Diskussion involviert ist, basiert das Streitgespräch mehr auf einer sachlichen Ebene als im zuletzt genannten Beispiel. Jedoch ist bei dieser These kritisch anzumerken, dass die beiden Frauen lediglich die tote Tochter verbindet, während Konflikte und Streitgespräche zwischen Männern eine längere Vorgeschichte aufweisen. Auch in zwischenmenschlichen Beziehungen von Frau und Mann, meist handelt es sich um Liebesbeziehungen, kommt es zu Streitigkeiten, die mit einer Vorgeschichte einhergehen. In den literarischen Werken kann häufig erst aufgrund der Schilderung der Gedanken der Figuren nachvollzogen werden, weshalb es zu diesem Konflikt gekommen ist. Das nachfolgende Beispiel eines Beziehungskonflikts enthüllt mehr über die Gedankengänge als über die direkte Rede, worum es geht.

„-Typisch, fügt sie, hinzu, nachdem Philipp aufgesehen hat, als wolle er zu einer Antwort ansetzen, dann aber nichts herausbrachte: Keine Antwort, somit auch kein Interesse, nicht anders als für deine Verwandtschaft.

-Dann haben wir das auch besprochen.

Er sieht nicht ein, worüber Johanna sich beklagen will, immerhin ist sie es, die es nicht schafft sich von Franz zu trennen.“<sup>195</sup>

Der Protagonist gibt der Frau lediglich ein knappe sprachliche Rückmeldung, während er sich in Gedanken die Frage stellt, weshalb sie sich aufregt. Zwischenmenschliche Streitgespräche führen gleich zur nächsten Gesprächsart dem Beziehungsgespräch, welches die Kommunikation in Liebesbeziehungen bzw. körperlichen Verbindungen umfasst und vornehmlich der Frage nach der Entscheidungsmacht in diesen Verbindungen nachgeht. Welche Figur innerhalb einer Beziehung die Entscheidungsmacht hat, ist daran zu erkennen, wer Entscheidungen über die Zukunft trifft, den anderen unter Druck setzt oder einen Liebesschwur einfordert.

In dem mittelhochdeutschen Tagelied „Slâfest du, friedel ziere?“<sup>196</sup> gibt der Mann seiner Geliebten freiwillig das Versprechen, alles für sie zu tun, und reitet anschließend davon.<sup>197</sup> Während in Shakespears „Romeo und Julia“<sup>198</sup> und in Lenz „Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung“<sup>199</sup> jeweils die weiblichen Charaktere ihrem Auserwählten einen Schwur abnehmen, so dass sie Sicherheit haben. Beispielhaft ist das Gespräch von Gustchen und Fritz über die Unbeständigkeit der Geschlechter. Gustchen stellt in diesem Zusammenhang fest: „O nein; ich bin ein Frauenzimmer; die Mannspersonen allein sind unbeständig.“<sup>200</sup> Aus

---

<sup>195</sup> Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 139. (Arno Geiger: Es geht uns gut)

<sup>196</sup> Schabus-Kant, E.; Staud H. (2005): Blicklichter 2, S. 41. (Dietma von Aist: Slafest du, friedel ziere?)

<sup>197</sup> vgl. a. a. O.

<sup>198</sup> Forstner, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 108-109. (William Shakespeare: Romeo und Julia)

<sup>199</sup> Schabus-Kant, E.; Staud H. (2005): Blicklichter 2, S. 175. (Jakob, Michael, Reinhold Lenz: Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung)

<sup>200</sup> ebd., S. 175.

dieser Überzeugung heraus, will Gustchen: „du solltest mir - Nein, ich darf es nicht von dir verlangen. [...] Wir wollten uns beide einen Eid schwören.“<sup>201</sup>

In diesem Ausschnitt ist sich die weibliche Figur zunächst unsicher, ob sie von ihm einen Schwur verlangen darf. Nach einer Ermutigung des männlichen Protagonisten spricht Gustchen aus, was sie möchte.<sup>202</sup> In „Romeo und Julia“<sup>203</sup> lässt sich eine ähnliche Situation erkennen, denn Julia hat Bedenken, ob sie sich auf ihren Romeo verlassen kann und fordert daher ebenfalls einen Schwur ein.

Die Entscheidungsmacht in einer zwischenmenschlichen Verbindung bedeutet nicht, dass das Gegenüber nicht mitbestimmen oder mitreden darf, sondern es geht darum, wer innerhalb der Beziehung aktiv Handlungen setzt, die zur Veränderung in dieser Konstellation führen. Fräulein Else, im gleichnamigen Drama von Schnitzler, beispielsweise geht zum Kunsthändler Dorsday in dem Glauben, dass er ein guter Freund der Eltern ist und ihr ohne Weiteres das benötigte Geld aushändigen würde. Dorsday aber erkennt deren ausweglose Lage und setzt sie unter Druck. Zwar überlässt Dorsday der jungen Frau die endgültige Entscheidung, jedoch gerät sie in einen moralischen Zwiespalt zwischen der eigenen Ehre und der familiäre Ehre.<sup>204</sup>

In Beziehungsgesprächen ist ein Machtgefälle zu erkennen, sobald eine Person eine andere nicht ausreden lässt. Am deutlichsten zeigt sich das anhand des Dramoletts „Die Unvollendete“<sup>205</sup>, bei welchem bereits der Titel darauf verweist. Die Frauenfigur in diesem Stück wird durch die Kritik ihres Mannes ständig unterbrochen. Zudem interpretiert er ihre Halbsätze in seinem Sinn.<sup>206</sup> Der männliche Akteur gibt dadurch vor, worüber sie eigentlich sprechen, selbst dann als die weibliche Protagonistin eine Art Schuldeingeständnis abgibt, welches mit den Worten beginnt: „Vielleicht habe ich mich doch ....“<sup>207</sup>, unterbricht er sie: „Siehst du, wie vernünftig du sein kannst?“<sup>208</sup>

Anhand der Beispiele zeigt sich, dass beide Geschlechter bestimmte Methoden gegenüber dem anderen Geschlecht anwenden, um ihre Ziele zu erreichen. Während männliche Protagonisten ihr weibliches Gegenüber unter Druck setzen oder an der Vollendung der

---

<sup>201</sup> Schabus-Kant, E.; Staud H. (2005): Blicklichter 2, S. 176. (Jakob, Michael, Reinhold Lenz: Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung)

<sup>202</sup> a. a. O.

<sup>203</sup> Forstner, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 108-109. (Shakespeare: Romeo und Julia)

<sup>204</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 156-158. (Schnitzler: Fräulein Else)

<sup>205</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 165. (Eleonore Zuzak: Die Unvollendete)

<sup>206</sup> vgl. a. a. O.

<sup>207</sup> a. a. O.

<sup>208</sup> a. a. O.

Aussage hindern, verlangen weibliche Akteure glaubhafte Versprechen von den männlichen Figuren.

Eine andere Frage in puncto Entscheidungsmacht ist, wer einer Beziehung aktiv ein Ende setzt und ob sich hier Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen. Quantitativ lässt sich zwischen den Geschlechtern kein Unterschied ermitteln, da sowohl Männer als auch Frauen Beziehungen beenden. Aus qualitativer Perspektive betrachtet machen Männer eher aus Gründen des öffentlichen Ansehens Schluss, wohingegen Frauen diesen Schritt aus Liebe zu ihrer Familie<sup>209</sup> oder aus Gründen der Selbstverwirklichung<sup>210</sup> tun.

Zusammenfassend kann für diese Teile des Diskursstrangs festgestellt werden, dass sich trotz der vielfältigen Darstellungen von weiblichen und männlichen Figuren einige Regelmäßigkeiten zeigen, denn weibliche Charaktere werden in Verbindung mit dem Streben nach dem perfekten Körper in ihrem Aussehen beschrieben, während das Aussehen für männliche Protagonisten Nebensache ist. Eine weitere Regelmäßigkeit im Textkorpus bildet die Verbindung von Männern mit Alkoholismus und bei weiblichen Figuren die gehäufte Erwähnung von depressiven Symptomen, wie Niedergeschlagenheit, Erschöpfung, Antriebslosigkeit und Essstörungen. Bezüglich der Verhaltens- und Interaktionsweisen lässt sich feststellen, dass männliche Protagonisten eher dazu neigen, jemanden unter Druck zu setzen und zu drohen, auch innerhalb von Freundschaftsbeziehungen zwischen zwei Männern<sup>211</sup>. Wohingegen Frauen erwachsenen, männlichen Figuren gegenüber weder Drohungen aussprechen noch versuchen sie zu belehren oder ihnen Anweisungen zu geben. In gegengeschlechtlichen Liebesbeziehungen verlangen weibliche Charaktere bei einer längeren, räumlichen Trennung von ihren Geliebten, dass sie ihnen schwören zurückzukommen und sie dann zu heiraten.<sup>212</sup> Mehrere Frauen, die in einem Ausschnitt vorkommen, stehen in einem Konkurrenzkampf zueinander, wie dies auch an der Passage Stefan Zweigs „Angst“, in der eine junge Frau eine Ehefrau erpresst, denn sie möchte deren Ehemann von der geheimen Affäre mit ihrem Freund in Kenntnis setzen.<sup>213</sup>

Die Zuordnung bestimmter Merkmale des physischen und seelischen Zustandes und dem Verhalten in Interaktionen, die jeweils einem der beiden Geschlechter entsprechen, verweist auf ein Verständnis des Geschlechterverhältnisses, welches eine scheinbar natürliche Differenz zwischen den Geschlechtern affirmiert. So werden Frauen ohne kritische Reflexion in den Aufgaben weitgehend als das körperlich und psychisch schwächere Geschlecht in

---

<sup>209</sup> vgl. Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 53. (Jutta Treiber: Peka)

<sup>210</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 153. (Hendrik Ibsen: Nora oder ein Puppenheim)

<sup>211</sup> vgl. Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch., S. 70f.

<sup>212</sup> vgl. Forstner, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 108-109. (William Shakespeare: Romeo und Julia)

<sup>213</sup> vgl. ebd., S. 84. (Stefan Zweig: Angst)

den analysierten Texten dargestellt. Während männliche Akteure mit Ausnahme von Alkoholsucht als gesund und mächtig repräsentiert werden.

#### 5.4 Die berufliche Dimension im Geschlechterverhältnis

Dieser Diskursstrang zeichnet im Unterschied zu den vorhergehenden Verhaltensweisen ein eindeutiges Bild des Geschlechterverhältnisses, welches sich über das Gros der Texte erstreckt. Die männlichen Protagonisten sind Monarchen<sup>214</sup>, in Führungspositionen beim Militär<sup>215</sup>, Ritter<sup>216</sup>, Bauern<sup>217</sup>, Wissenschaftler<sup>218</sup> oder Lehrer<sup>219</sup>. Die weiblichen Charaktere innerhalb des Textkorpus sind zu einem hohen Prozentsatz Mütter und Hausfrauen<sup>220</sup>. In den analysierten Texten kommen insgesamt eine Ärztin<sup>221</sup>, eine Lehrerin<sup>222</sup>, eine Meteorologin<sup>223</sup>, zwei Moderatorinnen<sup>224</sup> und einer Autorin<sup>225</sup> vor. Für das Geschlechterverhältnis heißt das, dass männliche Charaktere deutlich häufiger im Berufsleben stehen, wohingegen weibliche Protagonistinnen hauptsächlich für das Gebären von Kindern bekommen und deren Erziehung verantwortlich sind. Besonders deutlich wird die auf eine natürliche Geschlechterdifferenz verweisende Aufgabenverteilung im Gedicht „Der Mensch“<sup>226</sup> von Matthias Claudius:

„Empfangen und genähret  
Vom Weibe wunderbar,  
Kömmt er und sieht und höret [...]  
Dann legt er sich zu seinen Vätern nieder  
Und er kömmt nimmer wieder.“<sup>227</sup>

Der Mensch wird hier mit dem Mann gleichgesetzt und mit seinen Aufgaben, während die Frauen nur dazu dienen Kinder zu empfangen und diese zu ernähren. Dieses vom männlichen Blick geprägte Bild wird auch in der dazugehörigen Aufgabenstellung

---

<sup>214</sup> vgl. ebd., S. 134. (Sophokles: Antigone)

<sup>215</sup> vgl. Schabus-Kant, E., Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 122. (Louis Begley: Lügen in Zeiten des Krieges)

<sup>216</sup> vgl. ebd., S. 167. (Johann Wolfgang Goethe: Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand)

<sup>217</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 16. (Franz Innerhofer: Schöne Tage)

<sup>218</sup> vgl. Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 107 (Heinar Kipphardt: In der Sache Robert J. Oppenheimer)

<sup>219</sup> vgl. Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 56 (Stefan Anders: Der Knabe im Brunnen)

<sup>220</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 92. (Thomas Glavinic: Wie man leben soll); ebd., S. 16 (Franz Innerhofer: Schöne Tage); Forstner, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1. Wien: öbv, S. 51 (Marlen: Haushofer: Himmel der nirgendwo endet); ebd., S. 14 (Wolfram von Eschenbach: Parzival)

<sup>221</sup> vgl. Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1. Wien: öbv, S. 29. (Heiko Neumann: Schweigemund)

<sup>222</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 107. (Marlen Streeruwitz: Lisa's Liebe)

<sup>223</sup> vgl. Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 139. (Arno Geiger: Es geht uns gut)

<sup>224</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 199-201. (Thomas Enzinger: Talkshow); vgl. Staud, H. (2007): Blicklichter 4. Wien: öbv, S. 115-116 (Thomas Glavinic: Der Kameramörder)

<sup>225</sup> vgl. Staud, H. (2007): Blicklichter 4. Wien: öbv, S. 171-172. (Evelyn Grill: Der Sammler)

<sup>226</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 75. (Matthias Claudius: Der Mensch)

<sup>227</sup> a. a. O.

aufgegriffen und die Lernenden werden dazu aufgefordert, eine geschlechtsneutrale Fassung zu schreiben.<sup>228</sup> In einigen Textfragmenten wird die Aufgabenverteilung von Mann und Frau zwar ebenfalls eindeutig festgelegt, jedoch weder in den literarischen Ausschnitten direkt noch in den Aufgabenstellungen kritisch hinterfragt. Dadurch erfährt die Rollenverteilung des Mannes als Ernährer der Familie und der Frau als zuständig für die Kinderziehung Bestärkung.

Auch lernende Mädchen werden nur in wenigen Texten erwähnt. Eine Ausnahme bildet hier „Der Knabe im Brunnen“<sup>229</sup> von Stefan Anders, als über die Nebenfigur Franziska berichtet wird, dass diese die alte Schule besucht, wohingegen die gleichaltrigen Buben in einem Neubau zur Schule gehen. Auch werden Mädchen von einem Hauslehrer unterrichtet, wie beispielsweise Gustchen in „Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung“.<sup>230</sup>

Die Lehrer-Schüler-Beziehung hingegen ist vielfach Thema der literarischen Ausschnitte, wobei sowohl Lehrer als auch Schüler ausschließlich männlich sind. Dabei führen männliche Lehrer mit ihren Schülern ein strenges Regime mit strikten Regeln und Ahndung von Regelbruch sowie schwerwiegenden Konsequenzen bei Verstößen. Der Lehrer in „Das Wunschspiel“<sup>231</sup> hört beispielsweise nicht auf nachzufragen, bis er den Verantwortlichen für die anzügliche Zeichnung auf der Tafel gefunden hat:

„Wer war es dann? [...] Es war.... [...] Ich weiß es nicht, Sir. [...] Das habe ich mir gedacht. Du warst es selbst, nicht wahr, Palmer? Wer sonst sollte etwas so Widersprüchliches tun? Jonathan schüttelte den Kopf.“<sup>232</sup>

Anhand dieser kurzen Passage wird bereits die Arbeitsbeziehung zwischen Schüler und Lehrer deutlich. Der Lehrer ist solange von der Schuld des Schülers überzeugt, bis dieser ihm das Gegenteil beweisen kann bzw. ihm den Namen des Künstlers verrät, unabhängig davon, welche Folgen dies für den Schüler in der Klasse hat. In einem anderen Text werden die Schüler mit einem Rohrstab körperlich gezüchtigt, wenn sie sich nicht ordnungsgemäß verhalten.<sup>233</sup>

Nachdem nun bereits einige Geschlechterverhältnisse in Bezug auf das Verhalten und insbesondere das kommunikative Verhalten sowie die Berufe von Männern und Frauen erläutert wurden, beschäftigen sich die folgenden drei Diskursstränge mit verschiedenen

---

<sup>228</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 75. (Matthias Claudius: Der Mensch)

<sup>229</sup> Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch. Linz: Veritas, S. 56. (Stefan Anders: Der Knabe im Brunnen)

<sup>230</sup> Schabus-Kant, E., Staud, H. (2005): Blicklichter 2. Wien: öbv, S. 175-176. (Jakob, Michael, Reinhold Lenz: Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung)

<sup>231</sup> Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1. Wien: öbv, S. 161. (Patrick Redmond: Das Wunschspiel)

<sup>232</sup> a. a. O.

<sup>233</sup> vgl. Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch. Linz: Veritas, S.58. (Stefan Anders: Der Knabe im Brunnen)

Arten von Beziehungen zwischen den Geschlechtern, deren Bedeutung für die Reproduktion der heteronormativen Matrix im Anschluss erläutert wird.

## 5.5 Patriarchale Geschlechterbeziehungen

Im Duden wird das Patriarchat als Gesellschaftsordnung, in der der Mann die Macht innerhalb des Staates und der Familie trägt, erklärt.<sup>234</sup> Auch bei diesem Diskursstrang ist das Patriarchat in beiderlei Hinsicht zu verstehen, denn wie schon in Punkt 5.4 aufgezeigt, befinden sich hauptsächlich Männer in beruflichen Führungspositionen. Hinzu kommt, dass die meisten Väter mit ihrem Einkommen das Überleben der Familie sichern, weshalb sie auch innerhalb der Familie zumeist eine Vormachtstellung gegenüber der Mutter und den Kindern einnehmen.

Männliche Figuren sind häufig in politischen oder militärischen Führungspositionen anzutreffen. Diese Protagonisten versuchen ihre Macht aufrechtzuerhalten und sich Respekt zu verschaffen. In „Die letzten Tage der Menschheit“<sup>235</sup> geht der Kompanieführer Hiller gegen einen Deserteur mit vor:

„das Schwein bekommt nichts zu fressen und zu saufen. Darf auch weder tags noch nachts austreten. (*Lachend*) Hat er denn freilich auch nicht nötig! Also wie gestern. Wer was dawider hat, den zerschmettere ich. (*Er geht mit den Leuten ab. Zwei Soldaten bleiben vor dem Erdloch zurück. Man hört ein Wimmern.*)“<sup>236</sup>

Dieses Beispiel zeigt, dass Männer in einer höher gestellten beruflichen oder gesellschaftlichen Position auch gegenüber Figuren mit dem gleichen Geschlecht kein Mitleid haben, sondern ihre Aufgabe erfüllen. Das gilt auch für männliche Figuren bei denen das Machtgefälle nicht so groß ausfällt, wie zwischen Soldat und Kompanieführer. In Nestroys „Der Talisman“<sup>237</sup> findet sich eine Szene für das Ausnutzen der eigenen Position: Plutzkern sucht nach einem Gärtnergehilfen für seine Chefin, dabei findet er Titus, doch als er dessen rote Haare entdeckt, verjagt er den Mann mit den Worten: „Fahrst ab, rote Rub´n,“<sup>238</sup>.

Im privaten Umfeld zeigt sich ein ähnliches Bild bezüglich des Patriarchats, wobei gerade in patriarchalen Familienstrukturen sexueller Missbrauch vorkommt, wie zum Beispiel in Veza Canettis „Der Oger“<sup>239</sup> oder aber in „Schweigemund“<sup>240</sup> von Heiko Neumann. In Neumanns

---

<sup>234</sup> vgl. Duden: „Patriarchat“ URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Patriarchat> [Letzter Zugriff: 10.3.2017].

<sup>235</sup> Staud, H (2007): Blicklichter 4. Wien: öbv, S. 42-44. (Karl Kraus: Die letzten Tage der Menschheit)

<sup>236</sup> Staud, H. (2007): Blicklichter 4. Wien: öbv, S. 42f. (Karl Kraus: Die letzten Tage der Menschheit)

<sup>237</sup> Schabus-Kant, E. , Staud, H. (2005): Blicklichter 2. Wien: öbv, S. 164-165. (Johann Nepomuk Nestroy: Der Talisman)

<sup>238</sup> ebd., S. 164.

<sup>239</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 158-160. (Veza Canetti: Der Oger)

Erzählung missbraucht der Stiefvater die Tochter und deren leibliche Mutter unterstützt Bestrafungsmaßnahmen der Tochter durch diesen.<sup>241</sup> Zudem gibt es im Textkorpus auch literarische Textausschnitte, die patriarchale familiäre Verhältnisse offenlegen, jedoch ohne körperliche Gewalt auskommen und zumeist in psychischer Gewalt oder Unterdrückung zum Ausdruck gebracht werden. An dem Charakter von Effi Briest und dem Entzug der eigenen Tochter durch den Ehemann Innstetten wird erkennbar, dass ihr Ehemann Entscheidungen trifft unabhängig davon, wie es Effi damit ergeht, obwohl er sie doch angeblich liebt.<sup>242</sup> Noch sichtbarer wird die psychische Unterdrückung einer weiblichen Protagonistin in „Wie kommt das Salz ins Meer?“<sup>243</sup> Die Ich-Erzählerin wird darin von ihrer Familie zu einer Ehe mit einem Mann gezwungen, den sie gar nicht heiraten will. Der Mann ist Diplomingenieur und bewertet das gesamte Verhalten seiner Frau mit Plus- und Minus-Punkten: „Plus: ich war hübsch. Minus: Ein bisschen zu still. Plus: Du hast Hilde ausreden lassen. Minus: Mit Albert hast du gar nicht gesprochen. Minus: Hilde kleidet sich besser als du.“<sup>244</sup> Aus dem Plus- und Minusbewertungssystem für das Verhalten der Frau lässt sich ableiten, dass dieser Mann alles bewertet, ohne Rücksicht auf die Gefühle der Frau.

Insgesamt wird anhand der hier ausgeführten Beispiele deutlich, dass patriarchale Beziehungskonstellationen keineswegs eine Ausnahme bilden, sondern für eine Mehrzahl der Texte konstitutiv sind. Die Nicht-Erwähnung dieser patriarchalen Strukturen in den Aufgabenstellungen sowie der Umstand, dass keine der Protagonistinnen einen Mann unterdrückt, verstärken die Vormachtstellung der männlichen Figuren zusätzlich.

## 5.6 Familiäre Interdependenzen

In den untersuchten Lesebüchern nehmen familiäre Beziehungen einen zentralen Stellenwert ein. Daher steht in diesem Unterkapitel der Diskursstrang familiäre Interdependenzen im Fokus der Analyse. Mit Ausnahme der lyrischen Texte kommt das Thema Familie in fast allen epischen und dramatischen Texten des Textkorpus vor. Da jedoch Familien weder gänzlich den patriarchalen noch den freundschaftlichen Beziehungen zu zuordnen sind, ist für familiäre Verbindungen ein eigener Diskursstrang zu bilden. Der Begriff Familie umfasst hier nicht nur das traditionelle Familienbild von Vater-Mutter-Kind, sondern auch alle anderen verwandtschaftlichen Beziehungskonstellationen.

---

<sup>240</sup> Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1. Wien: öbv, S. 29. (Heiko Neumann: Schweigemund)

<sup>241</sup> vgl. a. a. O.

<sup>242</sup> vgl. Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 99-101. (Theodor Fontane: Effi Briest)

<sup>243</sup> Staud, H. (2007): Blicklichter 4. Wien: öbv, S. 150-151. (Brigitte Schwaiger: Wie kommt das Salz ins Meer?)

<sup>244</sup> ebd., S. 151. (Brigitte Schwaiger: Wie kommt das Salz ins Meer)

In den Lesebüchern werden durchaus vielfältige, familiäre Konstellationen erkennbar, wobei jedoch quantitativ betrachtet die traditionelle Kleinfamilie mit den Figuren Vater, Mutter und Kinder überwiegt. Die Vielfalt ist insofern zu verstehen, dass auch alleinerziehende Elternteile, Patchworkfamilien, Beziehungen der Eltern zu den Kindern und weitläufigere Verwandtschaftsverhältnisse zu den familiären Konstellationen gehören.

Zumeist ist bereits aufgrund der Aufgabenstellungen klar, dass sich ein literarischer Text mit familiären Beziehungen beschäftigt. Eine andere Möglichkeit bei den Aufgabenstellungen ist die Rollennennung einer Figur als Vater, Mutter oder Eltern. Weiters wird wie bei Wendekinds „Frühlings Erwachen“<sup>245</sup> nach dem Verhältnis zweier Familienmitglieder zueinander gefragt: „Welches Bild gewinnen Sie in dieser Szene von Frau Bergmann und der Beziehung zwischen Tochter und Mutter?“<sup>246</sup>

Ein herausragende Geschichte in Verbindung mit dem Thema Familie handelt von einem alleinerziehenden Vater dessen Frau die Familie zur Zeit des Ungarnaufstandes 1956 verlassen hat. Alleine mit den beiden Kinder versucht er über die Runden zu kommen und verliert in der Gegenwart der Kinder kein schlechtes Wort über die Mutter. Als der alleinerziehende Vater nach einem Brand erneut das Haus der Verwandtschaft mit den Kindern verlassen muss, weint der Junge und seine Schwester versucht ihn zu trösten.<sup>247</sup> Auch die Vaterfigur in dem Märchen „Vasalisa“<sup>248</sup> war einige Zeit alleinerziehend, doch dann heiratet der Vater erneut eine Frau mit zwei Töchtern, wodurch eine Art Patchworkfamilie entsteht, die dem Klischee der bösen Stiefmutter und Stiefschwestern gerecht wird. Die Stiefmutter und ihre Töchter sind eifersüchtig auf die schöne Vasalisa und versuchen sich ihrer zu entledigen, indem sie sie zu einer bösen Hexe schicken, von der für gewöhnlich niemand wiederkehrt.<sup>249</sup> Aber auch die Rolle des Stiefvaters ist eher negativ konnotiert. Im Extremfall „Schweigemund“<sup>250</sup> von Heiko Neumann vergewaltigt der Stiefvater die Tochter sogar. Doch die Tochter traute sich nicht ihn anzuzeigen, obwohl sie sich des falschen Tuns ihres Stiefvaters bewusst war. Das missbrauchte Mädchen hasst ihren Stiefvater für sein Handeln, deckt aber gleichzeitig sein Verbrechen, indem sie schweigt.<sup>251</sup>

---

<sup>245</sup> Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 128-138. (Frank Wedekind: Frühlings Erwachen)

<sup>246</sup> Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 137 (Frank Wedekind: Frühlings Erwachen)

<sup>247</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 172-174. (Zsuzsa Bánk: Der Schwimmer)

<sup>248</sup> Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 34-39 (Vasalisa, die Weise)

<sup>249</sup> vgl. a. a. O.

<sup>250</sup> Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud H. (2006): Blicklichter 1, S. 29. (Heiko Neumann: Schweigemund)

<sup>251</sup> vgl. a. a. O.

Die traditionellen Familiendarstellungen mit Vater, Mutter, Kinder verdeutlichen, dass eine heile, harmonische Familienkonstellation ohne Generationenkonflikte bzw. Konflikte zwischen den Ehepartnerinnen und -partner oder Lügen nicht existiert. Sowohl Väter, als auch Mütter haben Affären und bleiben nur wegen der Kinder mit ihren Partnerinnen und Partnern verheiratet. In „Lisa’s Liebe“<sup>252</sup> von Streeruwitz lässt sich der verheiratete Bürgermeister Knobloch mit der Lehrerin seiner Tochter ein und führt eine Art Doppelleben. Die Protagonistin Irene Wagner geht eine Affäre mit einem jungen Pianisten ein und lebt anschließend in Angst, weil sie von der Freundin des Pianisten erpresst wird.<sup>253</sup> Ihr Mann spielt zu Hause den Richter bei den Kindern und bei ihr, aber als sie ihm alles beichten möchte, wird ihr klar, dass sie es nicht schafft, ihm diesen Fehler ihrerseits mitzuteilen.<sup>254</sup> Während hier die Mutter nicht den Mut aufbringt offen und ehrlich zu sein, hat Ibsens Nora nicht nur den Mut ihrem Mann zu sagen, was sie stört, sondern auch sich von ihm aufgrund dessen zu trennen.<sup>255</sup> In Schnitzlers „Fräulein Else“<sup>256</sup> hingegen wird die Tochter Else von ihrem Vater und ihrer Mutter derart unter Druck gesetzt ihrem Wunsch zu entsprechen, dass sie sich, nachdem sie für die Unbescholtenheit des Vaters alles getan hat, das Leben nimmt. Mit Hilfe der angeführten Beispiele wird deutlich, wie breit die Palette an familiären Konflikten in traditionellen Familien ist.

Vater-Sohn-Beziehungen weiten ebenfalls den Blick für vielfältige familiärer Konstellationen in Form eines liebevollen, fürsorglichen Verhältnisses<sup>257</sup>, über Arbeitsbeziehungen<sup>258</sup> und Auflehnung bzw. Hass gegen den Vater.<sup>259</sup> Die Beziehung von Vätern zu ihren Töchtern kommt außer in gewalttätigen<sup>260</sup> oder von Alkoholsucht<sup>261</sup> geprägten Verhältnissen nicht zur Sprache.

Mutter-Tochter-Beziehungen dagegen, ohne dass auch der Vater in dem Textausschnitt eine Rolle spielt, kommen kaum vor. Einer dieser seltenen Fälle ist Frau Bergmann aus „Frühlings Erwachen“<sup>262</sup> mit ihrer Tochter Wendla, die von ihrer Mutter nun endlich wissen will, wie

---

<sup>252</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 107-108. (Marlen Streeruwitz: Lisa’s Liebe)

<sup>253</sup> vgl. Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud H. (2006): Blicklichter 1, S. 84. (Stefan Zweig: Angst)

<sup>254</sup> vgl. ebd., S. 87.

<sup>255</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 151, 153. (Hendrik Ibsen: Nora oder ein Puppenheim)

<sup>256</sup> ebd., S. 156-158. (Arthur Schnitzler: Fräulein Else)

<sup>257</sup> vgl. ebd., S. 172-174. (Zsuzsa Bánk: Der Schwimmer)

<sup>258</sup> vgl. ebd., S. 16-17. (Franz Innerhofer: Schöne Tage)

<sup>259</sup> vgl. Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 44-47. (Hermann Kesten: Olaf)

<sup>260</sup> vgl. ebd., S.39-43. (Die verjagte Sultanstochter); Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 29. (Heiko Neumann: Schweigemund)

<sup>261</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 140. (Arno Holz/Johannes Schlaaf: Familie Selicke)

<sup>262</sup> Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 128-138. (Frank Wedekind: Frühlings Erwachen)

Kinder tatsächlich auf die Welt kommen und ihr die Geschichte mit dem Storch nicht mehr glaubt. Die Tochter setzt die Mutter unter Druck bis sie schließlich erklärt:

„Um ein Kind zu bekommen - muss man den Mann - mit dem man verheiratet ist ... lieben - lieben sag ich dir - wie man nur einen Mann lieben kann! Man muss ihn so sehr von ganzem Herzen lieben, wie - wie sich's nicht sagen lässt! Man muss ihn lieben, Wendla, wie du in deinen Jahren noch gar nicht lieben kannst ... Jetzt weißt du's.“<sup>263</sup>

Wendlas Mutter gibt ihr nach längerem hin und her doch eine Antwort, die aber vieles offenlässt und nicht der gesamten Wahrheit bezüglich Wendlas Frage zum Thema Sex entspricht. Im Unterschied zu Frau Bergmann versucht Shirin Gol in „Nach Afghanistan kommt Gott nur noch zum Weinen“<sup>264</sup> ihre Tochter mittels Argumenten und der gesamten Wahrheit aus ihrer Sicht von der Heirat mit einem Taliban abzuhalten.<sup>265</sup> Neben der liebenden, unterstützenden Mutterfigur, wie in den oberhalb angeführten Beispielen, werden auch Mütter gegenüber ihren Kindern unabhängig vom Geschlecht aggressiv oder bei ungewollten Kindern sogar zu Mörderinnen.<sup>266</sup> In einem Textausschnitt werden auch die Väter zu Mördern aus Angst um ihre eigene Macht, fressen sie ihre Kinder in zwei aufeinanderfolgenden Generationen auf.<sup>267</sup>

Eine weitere Darstellungsart von familiären Beziehungen zeigt sich bei Kreon und Antigone. König Kreon, der Onkel von Antigone, versucht im Gespräch mit seiner Nichte, sie davon zu überzeugen, dass Antigone seine Sichtweise teilt und der Bruder nicht bestattet wird, um ihr die Todesstrafe zu ersparen. Antigone will ihr Handeln unabhängig von der drohenden Todesstrafe als Konsequenz, nicht rückgängig machen, denn sie sieht ihre Aufgabe darin, den Bruder ordnungsgemäß zu beerdigen.<sup>268</sup>

Zusammenfassend kann bezüglich der familiären Interdependenzen festgestellt werden, dass es gerade bei Familienkonstellationen zu Spannungen und Gewalttaten kommt, wobei hier das Geschlecht keine zentrale Rolle zu spielen scheint. Diese Taten tragen sich meist in tradierten Kleinfamilien zu, die dadurch nicht mehr die einzige und ideale Familienform verkörpern. Verbindungen zwischen Kindern und ihren Eltern werden zumeist derart beleuchtet, dass jeweils das gleiche Geschlecht von Kind und Elternteil, sowie deren Umgang miteinander ausführlich dargestellt wird. Die Verbindung zwischen Vater und

---

<sup>263</sup> Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 137. (Frank Wedekind: Frühlings Erwachen)

<sup>264</sup> Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter U. (2014): Das Lesebuch, S. 87-91 (Siba Schakib: Nach Afghanistan kommt Gott nur noch zum Weinen).

<sup>265</sup> vgl. ebd., S. 87-91.

<sup>266</sup> vgl. Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 51-53. (Marlen Haushofer: Himmel, der nirgendwo endet); ebd., S. 200-201. (Richard Schmitt: Blutige Rache für Tod des Sohnes); Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 173-174. (Heinrich L. Wagner: Die Kindermörderin)

<sup>267</sup> vgl. Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 11-13. (Die Entstehung des griechischen Götterhimmels)

<sup>268</sup> vgl. ebd., S. 122-127. (Jean Anouilh: Antigone)

Tochter oder Mutter und Sohn hingegen wird in keinem Textfragment intensiv bearbeitet oder in den Vordergrund der Handlung gerückt.

## 5.7 Geschlechterdifferenz bei freundschaftlichen Beziehungen

Die Strukturanalyse ergibt, dass rein platonische Beziehungen zwischen unterschiedlichen Geschlechtern als quasi nicht existent bezeichnet werden können, denn die einzig gemischtgeschlechtliche Freundschaft zwischen zwei Frauen und zwei Männern endet unter Alkoholeinfluss damit, dass eine Frau von beiden Männern bedrängt wird und schließlich weinend die Wohnung verlässt.<sup>269</sup>

Eine beachtliche Anzahl an Textfragmenten behandelt die Thematik Männerfreundschaft. Die verschiedenen Facetten von Männerfreundschaften lassen sich in drei größere Kategorien unterteilen: Freundschaft von mehreren Männern<sup>270</sup>, Komplizenschaft<sup>271</sup> und innige, freundschaftliche Beziehung zwischen zwei Männern<sup>272</sup>. Diese drei Kategorien spiegeln sich auch bei den Darstellungen von männlichen Jugendlichen und Kindern wider, während Frauenfreundschaften kaum auffindbar sind und im gesamten Textkorpus nur eine Mädchenfreundschaft vorkommt.<sup>273</sup> Bei erwachsenen Frauen handelt es sich eher um kurzfristige, unterstützende Verbindungen, die im Anschluss an die Notfallsituation wieder aufgelöst werden. Als die Nachbarin Frau Iger zusammengeschnitten in deren Wohnung auffindet und ihr persönlichen Schutz in der Nachbarswohnung anbietet<sup>274</sup>, zeigt sich eine derartige kurzfristige, freundschaftliche Verbindung.

Ein Beispiel für die Kategorien von Freundschaft bei mehreren Jungen und freundschaftliche Beziehung zwischen zwei Jungen ist die 2. Szene des ersten Aktes in „Frühlings Erwachen“<sup>275</sup> von Frank Wedekind. Hier unterhalten sich zunächst Melchior, Otto, Georg, Robert, Ernst und Moritz über die Hausaufgaben und ihren Unwillen diese zu erledigen, anschließend bleiben Melchior und Moritz übrig. Die beiden unterhalten sich über ihre ersten sexuellen Phantasien und sprechen indirekt über Fortpflanzung. Im Gegensatz zu Moritz

---

<sup>269</sup> vgl. Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 147-149. (Wolfgang Bauer: Magic Afternoon)

<sup>270</sup> vgl. Schabus-Kant, E., Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 159-161. (Andreas Gryphius: Absurds Comica oder Herr Peter Squenz), vgl. Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 23-24. (Christoph Hein: Die Ritter der Tafelrunde)

<sup>271</sup> vgl. Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 153-156. (Peter Henning: Giganten); Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 15-18. (Das Gilgamesch-Epos 6. Tafel)

<sup>272</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 176-177. (Dirk Kurbjuweit: Zweier ohne); Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 2, S. 137-139. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

<sup>273</sup> vgl. Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter U. (2014): Das Lesebuch, S. 132-134 (Frank Wedekind: Frühlings Erwachen).

<sup>274</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 158-160. (Veza Canetti: Der Oger)

<sup>275</sup> Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 128-138. (Frank Wedekind: Frühlings Erwachen)

spricht Melchior offen über das Thema Sexualität. Moritz schlägt daher vor: „Wenn du mir einen Gefallen tun willst, dann gib mir deine Unterweisungen schriftlich.“<sup>276</sup> Melchior vergleicht Moritz zunächst mit einem Mädchen, weil er sich nicht traut das Thema anzusprechen, akzeptiert aber seinen Wunsch und willigt ein. Dadurch erweist sich Melchior als wahrer Freund, der die Grenzen seines Kumpels respektiert und diesem gleichzeitig weiterhilft.

Die wohl bekanntesten Freunde, die gleichzeitig auch raffinierte Komplizen im Aushecken von Streichen sind, heißen Max und Moritz. In „Blicklichter 1“ ist ihr letzter Streich abgedruckt und bildlich dargestellt.<sup>277</sup>

Bei den erwachsenen, männlichen Protagonisten müssen Freundschaft und Komplizenschaft nicht unbedingt zusammenfallen. Als Beispiel hierfür können die Bewohner einer Anstalt, welche einander nicht besonders gut kennen, aber sich zusammentun, um gewaltsam gegen einen Einbrecher in der Küche vorzugehen, herangezogen werden.<sup>278</sup>

Eine weitere Kategorie, die männliche, jugendliche Figuren betrifft, enthält Texte deren Akteure im Jugendalter Freunde waren, jedoch als Erwachsene zu Feinden werden. Als Beispiel hierfür kann die Freundschaft zwischen Heinrich und Meierlein aus dem Entwicklungsroman „Der grüne Heinrich“<sup>279</sup>, welche zunächst aus der Sicht von Heinrich als sehr harmonisch und innig beschrieben wird, jedoch dann aufgrund der finanziellen Forderungen, die Meierlein an den naiven Heinrich stellt, zerbricht.<sup>280</sup>

Zwar nimmt das Thema Freundschaft in den verschiedenen Lesebüchern einen wichtigen Stellenwert ein, besonders in Verbindung mit männlichen Charakteren. Die Autorinnen und Autoren der Lesebücher greifen in den Aufgabenstellungen freundschaftliche Verbindungen jedoch nur insofern auf, dass sie weiterführende Reflexionsfragen stellen wie beispielsweise, was gefährdet eine Freundschaft<sup>281</sup> oder was kann man als Freund einer Person raten.<sup>282</sup> Der Bezug zu den Freundschaften, die in den literarischen Texten vorkommen, fehlt und liefert keine Hinweise, wie nah das Verhältnis zweier Figuren zueinander wirklich ist bzw.

---

<sup>276</sup> Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter U. (2014): Das Lesebuch, S. 128-132. (Frank Wedekind: Frühlings Erwachen)

<sup>277</sup> vgl. Forster; B., Schabus-Kant, E, Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 186-191. (Wilhelm Busch: Max und Moritz)

<sup>278</sup> vgl. ebd., S. 153-156. (Peter Henning: Giganten)

<sup>279</sup> Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 68-74. (Gottfried Keller: Der grüne Heinrich)

<sup>280</sup> vgl. Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 68-74. (Gottfried Keller: Der grüne Heinrich)

<sup>281</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 177. (Dirk Kurbjuwelt: Zweier ohne)

<sup>282</sup> vgl. Forster; B., Schabus-Kant, E, Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 163. (Patrick Redmond: Das Wunschspiel)

weshalb Männerfreundschaften in den literarischen Texten wesentlich häufiger in den Fokus genommen werden als Frauenfreundschaften.

Insgesamt wird anhand des hier mit Beispielen veranschaulichten Diskursstrangs „freundschaftliche Verbindungen“ deutlich, dass das Thema Freundschaft zumeist in Verbindung mit männlichen Protagonisten auftritt, wohingegen Verbindungen zwischen den Geschlechtern und auch zwischen zwei oder mehr Frauen oder Mädchen innerhalb des Textkorpus kaum zum Thema gemacht werden. Kurzum zeigt sich in den gleich oder verschieden geschlechtlichen Verbindungen, dass Freundschaften zwischen Männern bzw. Jungen funktionieren, während derartige Verbindungen zwischen Frauen bzw. Mädchen als nicht existent repräsentiert werden. Bei weiblichen Figuren jedoch, wie im Diskursstrang „Verhaltensweisen“ dargestellt, überwiegen Konkurrenzdenken und Konfliktpotential, wodurch der Eindruck erweckt wird, dass wahre Freundschaft zwischen weiblichen Charakteren nicht oder nur in einem begrenzten Ausmaß funktioniert. Unter begrenztem Ausmaß ist zu verstehen, dass Freundschaften nur kurzweilig zu einem bestimmten Zweck gebildet werden, zum Beispiel um einer in Not geratenen Frau zu helfen, und diese Verbindungen danach wieder aufgelöst werden.

## **5.8 Die heteronormative Matrix**

Der achte und letzte Diskursstrang beschäftigt sich mit der Frage, wie innerhalb der Lesebücher durch die eindeutige Feststellung des Geschlechts und des damit verbundenen Begehrens einer gegengeschlechtlichen Figur sowie der sexuellen Orientierung von Figuren die Heterosexualität als natürlich erscheinende Norm immer wieder von Neuem erzeugt und wiederholt wird. Bei den untersuchten Lesebüchern setzt dieser Prozess bereits bei der Identifikation des Geschlechts und der klaren Trennung in zwei Geschlechter ein. Dadurch wird suggeriert, dass Figuren ausschließlich weiblich oder männlich sein können und es kein Dazwischen gibt. Mittels lyrischer Texte konnte gezeigt werden, dass die Literatur auch die Möglichkeit besitzt sich über die Zweiteilung der Geschlechter hinwegzusetzen, jedoch kommen derartige Verfahrensweisen in epischen und dramatischen Texten nicht zum Einsatz, weshalb die Zweiteilung der Geschlechter als natürliche Norm in Erscheinung tritt. Dazu kommt, dass mit den Diskurssträngen „Doing Gender: Konstruktionen von Rollenzuschreibungen und Verhaltensweisen“ und „Die berufliche Dimension“ erwiesen wird, dass es neben der Zweiteilung auch in einer Vielzahl von Texten zu einer klaren Aufgaben- und Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern kommt. Frauen werden als Mütter und Erzieherinnen von Kindern betrachtet, während Männer in der Politik oder in anderen bezahlten Arbeitsbereichen tätig sind. Verstärkt wird diese geschlechtliche

Aufgabenverteilung aufgrund von patriarchalen Familienverhältnissen, die Frauen und Mädchen unterdrücken.

Aber auch über traditionelle Familienverhältnisse und heterosexuelle Liebesbeziehungen wird die Matrix vom natürlichen Geschlecht, heterosexuellen Begehren und damit heterosexueller Orientierung als gesellschaftliche Norm fortgeschrieben. Beginnend bei den Mädchen, die sich einen Jungen als eigenes Kind wünschen und Mädchen langweilig finden<sup>283</sup>, über die Jungen, welche Gefallen an der weiblichen Figur finden<sup>284</sup>, hin zu den Beziehungsdarstellungen von Erwachsenen, die die jeweils anders geschlechtliche Partnerin oder den geschlechtlichen Partner lieben<sup>285</sup>, wird das heteronormative Konzept durchgängig reproduziert. Der Bund der Ehe bestärkt das heterosexuelle Prinzip und auch die Affären, welche die Ehepartnerinnen und Ehepartner eingehen sind ausschließlich heterosexuelle Verbindungen.

Im Textkorpus finden sich aber auch zwei Texte, die zwar eine eindeutige geschlechtliche Markierung aufweisen, jedoch Verweise auf die Existenz von homosexuellen Neigungen enthalten. Hier ist die Situation mit der Tafel zu erwähnen, an der ein übergroßes Glied prangert, und Jonathans Abbild mit seinen weichen, eher weiblichen Zügen, der auf den Phallus starrt.<sup>286</sup> Der Künstler des Bildes scheint Jonathan wohl für homosexuell zu halten. In „Zweier ohne“<sup>287</sup> versuchen zwei junge Männer Zwillinge in jederlei Hinsicht zu werden, um ihre größten Konkurrenten zu schlagen. Nach diesem Ziel richten sie auch ihre sexuelle Orientierung aus und Ludwig stellt die Vertrauensfrage, ob Johann auch bereit wäre mit ihm in den Tod zu gehen.<sup>288</sup> In beiden Texten kommen zwar Anspielungen auf eine homosexuelle Orientierung vor, jedoch gibt es keine Bestätigung der Homosexualität durch körperliche Annäherung. Die beiden Textbeispiele fungieren also einerseits als Korrektive zur heteronormativen Matrix, andererseits lassen sie aber auch einen großen Freiraum für gedankliche Interpretationen und legen somit keine Norm fest, was die sexuelle Orientierung anbelangt. In den Aufgabenstellungen werden aber auch diese Anspielungen nicht zum Anlass genommen, um die heterosexuelle Norm infrage zu stellen.

---

<sup>283</sup> vgl. Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 133. (Frank Wedekind: Frühlings Erwachen)

<sup>284</sup> vgl. ebd., S. 132.

<sup>285</sup> vgl. Schabus-Kant, E., Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 175-179. (Jakob M. R. Lenz: Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung); Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 108-109. (Shakespeare: Romeo und Julia)

<sup>286</sup> vgl. Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 160. (Patrick Redmond: Das Wunschspiel)

<sup>287</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 176. (Dirk Kurbjuweit: Zweier ohne)

<sup>288</sup> vgl. a. a. O.

Die qualitative Strukturanalyse zeigt, dass das Gros der Diskursstränge innerhalb der Lesebücher weitgehend mit den Kategorien anderer Schulbuchanalysen kongruent ist. Unterschiede zu aktuelleren Schulbuchanalysen zeigen sich bei den Diskurssträngen „Geschlechterdifferenz in freundschaftlichen Verbindungen“, „Familiäre Interdependenzen“ und „Doing Gender: Konstruktionen von stereotypischen Rollenzuschreibungen und Verhaltensweisen“, denn freundschaftliche Beziehungen haben im Textkorpus einen wichtigen Stellenwert. Gerade hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses enthält dieser Diskursstrang spannende Erkenntnisse, da Männerfreundschaften und Freundschaftsbeziehungen zwischen Jungen ausführlich und häufig dargestellt werden, während es nur einen Text gibt, indem eine Freundschaft zwischen Mädchen thematisiert wird. Längerfristige Frauenfreundschaften kommen nicht vor. Die Darstellung der traditionellen Kernfamilie als Ideal ist in den Texten nicht mehr existent, wenn auch häufig Beziehungskonstellationen zwischen Vater, Mutter und Kind dargestellt werden, so geraten diese Beziehungen durch verschiedenste Umstände in Krisen, wodurch das Ideal einer funktionierenden Kleinfamilie dekonstruiert wird. Zudem werden aber auch keine funktionierenden Beispiele von anderen familiären Konstellationen angeboten, wie beispielsweise Patchwork- oder Regenbogenfamilien. Derartige Familienbilder bleiben in den Aufgabenstellungen zumeist unerwähnt und wenn doch, so erfüllen diese das märchenhafte Klischee der bösen Stiefeltern. Diese Art des Stereotyps bleibt in den Aufgabenstellungen unreflektiert. Ebenso wie in anderen Analysen von Lehrwerken zeigt sich auch hier, dass die Protagonistinnen und Protagonisten der literarischen Textausschnitte meist einer eindeutigen geschlechtlichen Markierung unterliegen. Eine Ausnahme, die höchst wahrscheinlich auch mit den Möglichkeiten der Lyrik als Textgattung verbunden ist, stellen in diesem Zusammenhang einige Gedichte dar, die ganz ohne geschlechtliche Markierung auskommen und daher für alle Arten von geschlechtlichen Beziehungskonstellationen offen sind. Diese lyrischen Texte bilden damit ein Korrektiv gegenüber dramatischen und epischen Texten, die zumeist eindeutig bestimmbare geschlechtliche Identitäten produzieren.

Im nachfolgenden Kapitel wird anhand von vier prototypischen Beispielen für den Textkorpus veranschaulicht, welches Wissen über Geschlechterverhältnisse zu den einzelnen Texten und Aufgabenstellungen vermittelt wird.

## 6. Die Feinanalyse: Geschlechterverhältnisse in ausgewählten Beispielen

Das zentrale Auswahlkriterium für die prototypischen Beispiel besteht in einer typischen Konstellation der Geschlechterverhältnisse sowie dem Anspruch, dass anhand dieser für die Strukturanalyse paradigmatischen Texte ein Einblick in die verschiedenen, inhaltlichen Facetten des Textkorpus gegeben wird. Die vier Beispiele stehen jeweils als Exempel für bestimmte literarische Texte und mehrere, herausgearbeitete Diskursstränge. Mit dieser Analyse wird dargelegt, welche Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses innerhalb des Textkorpus sowie den Aufgabenstellungen erkennbar sind und mit welchen sprachlichen Mitteln diese Verhältnisse produziert, reproduziert, verstärkt oder dekonstruiert werden.

Jäger<sup>289</sup> hat in Bezug auf die Möglichkeiten zur Feinanalyse von Texten einen Fragenkatalog mit vielen unterschiedlichen Fragen angefertigt, der jedoch keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt oder den Zwang all diese Fragen ausführlich zu beantworten. Daher sind zwar alle vier Teilaspekte (institutioneller Rahmen, Text-Oberfläche sprachlich-rhetorische Mittel, inhaltlich-ideologischer Aspekt), die Jäger in seinen Erläuterungen zur methodologischen Vorgehensweise der Kritischen Diskursanalyse erwähnt von Relevanz. Im Vordergrund stehen jedoch inhaltlich-ideologische und sprachlich-rhetorische Aspekte dieser Feinanalyse.

Einerseits lässt sich dies insofern begründen, dass Jäger selbst in Verbindung mit der Literatur vom ideologischen Diskurs spricht<sup>290</sup>, also die Ansicht vertritt, dass in literarischen Texten ideologische Ideen verbreitet werden. Literatur in Lesebüchern und die dazugehörigen Aufgabenstellungen werden methodisch ebenso behandelt wie Zeitungsartikel oder Interviewtranskriptionen, die für diskursanalytische Untersuchungen als typische Textsorten gelten. Die literarischen Texte nehmen von diesem Standpunkt aus betrachtet keine Sonderstellung ein, sondern werden als Textmaterial betrachtet, das über den ästhetischen Diskurs Anteil am gesamtgesellschaftlichen Diskurs hat und mit seinen Inhalten Ideologien verbreitet sowie gesellschaftliche Normalitätskonzepte beeinflusst. In diesem Zusammenhang ist auch der sprachlich-rhetorische Aspekt für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant, um offenzulegen, mit welchen Argumentationen, sprachlichen Routinen und Kollektivsymbolen dieses Geschlechterverhältnis von den Aufgabenstellungen und den vorkommenden Figuren in den literarischen Werken konstruiert werden. Ziel der Feinanalyse ist es herauszufinden, wie ein gesellschaftliches Ungleichgewicht zwischen

---

<sup>289</sup> vgl. Jäger, S. (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, S. 98.

<sup>290</sup> vgl. ebd. S. 110.

Männern und Frauen aufgrund der Texte und Aufgabenstellungen hergestellt wird bzw. auch, wie dieser Ungleichheit von Seiten der Literatur etwas entgegengesetzt werden kann.

Andererseits begründet sich die Konzentration auf die sprachlich-rhetorische und inhaltlich-ideologische Dimension der Beispiele auch aufgrund der eingangs formulierten Unterfragen zur Forschungsfrage, denn diese zielen vornehmlich darauf ab, herauszufinden, welches Verständnis des Geschlechterverhältnisses und der Geschlechterrollen in den Lesebüchern sichtbar wird. Die Beantwortung solcher Fragen setzt die intensive Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Ebene der Texte und Aufgabenstellungen voraus und erfordert auch die Offenlegung von rhetorischen und sprachlichen Mitteln, die zur Konstruktion oder Dekonstruktion des Geschlechterverhältnisses innerhalb des Textes beitragen. Jedoch rückt bei der Untersuchung der prototypischen Beispiele auf sprachlich-rhetorische Mittel die Frage nach der Wortwahl eher in den Hintergrund, da ihr in den reduzierten Texten kaum Gewicht für den Erkenntnisgewinn zukommt.

### **6.1 Beispiel 1: Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\* (1747/1748)**

Der Roman „Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*“<sup>291</sup> ist beeinflusst vom empfindsamen, moralischen Roman und ist laut der Literaturgeschichte von Beutin et al. dem Genre des moralischen Tendenzromans<sup>292</sup> zuzuordnen. Einerseits helfen Literaturgeschichten ein literarisches Werk einzuordnen und zu verstehen, andererseits engen Epochen- und Gattungskategorisierungen die Deutungsvielfalt von Literatur ein und legen somit bestimmte Lesarten nahe, während sie andere ausschließen. Die Zuordnung eines Romans zu einer bestimmten Literaturepoche und einem Genre vernachlässigt das Faktum, dass auch Epochen- und Genregrenzen nicht eindeutig bestimmbar, sondern von fließenden Übergängen geprägt sind. Das Spannende an der literaturgeschichtlichen Einordnung von Gellerts Prosa ist allerdings, dass sowohl Beutin et al.<sup>293</sup> und Sørensen<sup>294</sup> als auch die Informationen in „Blicklichter 2“<sup>295</sup> im Einklang vertreten die Ansicht, dass der untersuchte Roman ein Beispiel für die Prosa der Empfindsamkeit ist. Die Aufgabenstellung im Lesebuch

---

<sup>291</sup> Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 137-139. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

<sup>292</sup> vgl. Beutin, W.; Beilein, M.; Ehlert, K.; Emmerich, W.; Kanz, Ch.; Lutz, B.; Meid, V.; Opitz, M.; Opitz-Wiemers, C.; Schnell, R.; Stein, P.; Stephan, I. (2013): Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 175-176.

<sup>293</sup> vgl. a. a. O.

<sup>294</sup> vgl. Sørensen, B. A. (2010): Geschichte der deutschen Literatur 2. Vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München: C. H. Beck OHG, S. 175.

<sup>295</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 137. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

stellt diese eindeutige Zuordnung in Frage, indem die Lernenden reflektieren sollen, ob mehr die Vernunft oder die Liebe in dieser Textpassage überwiegt.<sup>296</sup>

Die Gründe für die Auswahl dieses Romanausschnitts zur Feinanalyse bestehen darin, dass sich die Aufgabenstellung mit der Bedeutung der Aussage des zweiten Ehemanns: „... die Gewissheit, dass Sie nicht mehr am Leben wären, hat mir erst den erlaubten Besitz Ihrer Gemahlin gegönnt“<sup>297</sup>, und der Frage nach möglichen Erklärungen für den Umstand, dass während der Aufklärung häufig Frauenschicksale im Fokus von dramatischen und prosaischen Texten standen, beschäftigt. Damit wird das Hauptaugenmerk auf die Biografie der Frau gelenkt, die aus männlicher Perspektive eine Art Eigentum des Mannes darstellt, wodurch der Frauenfigur die eigene Entscheidungsfähigkeit abgesprochen wird. Die Rolle der Männer als mächtige Entscheidungsträger und Figuren, die die Protagonistin erst in diese missliche Lage bringen, allen voran der Prinz, findet keine Erwähnung in den Aufgaben. Zudem wird innerhalb des Textes deutlich, dass es sich bei der Gräfin um die Ich-Erzählerin handelt und diese zwar mit den Männern spricht und von ihnen auch zuvorkommend behandelt wird. Dennoch beschließt der zweite Ehemann im Alleingang, nach der Rückkehr des ersten Ehemanns, dass er seinen weiblichen Besitz dem ursprünglichen Inhaber zurückgibt. Darüber hinaus steht dieser Romanausschnitt beispielhaft für einige Affären, die im Textkorpus von Seiten der Ehefrauen eingegangen werden, mit dem Unterschied, dass die geheimen Liebschaften in anderen literarischen Werken von den Akteurinnen ganz bewusst eingegangen werden. Während die Gräfin in diesem Beispiel, im Glauben ihr Mann sei tot, erneut heiratet und zwar den besten Freund des Grafen.<sup>298</sup>

Der Autor Christian Fürchtegott Gellert ist bekannt für seine Fabeln, in denen er gesellschaftliche Missstände an der beseelten oder unbeseelten Natur aufzeigt.<sup>299</sup> Der Roman ist an Vorbildern orientiert und kritisiert die Scheinheiligkeit der Menschen.<sup>300</sup> Damit wird der Roman gleichzeitig auf ein bestimmtes Thema festgelegt, wodurch die Ambiguität von literarischen Texten eingeschränkt wird. Außerdem mag diese Kritik möglicherweise für den Prinzen zutreffen, der auf die Ablehnung der Gräfin mit einer Intrige reagiert. Doch ist fraglich, inwieweit den Hauptprotagonisten Scheinheiligkeit angekreidet werden kann. Für die Passage in „Blicklichter 2“ scheint dieses Thema nicht im Vordergrund zu stehen, da die

---

<sup>296</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 139. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

<sup>297</sup> a. a. O.

<sup>298</sup> vgl. ebd., S. 138.

<sup>299</sup> vgl. Beutin, W.; et al. (2013): Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, S. 180.

<sup>300</sup> vgl. Sørensen, B. A. (2010): Geschichte der deutschen Literatur 2. Vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart, S. 175.

Szene mit dem Prinzen lediglich kurz zu Beginn wiedergegeben wird, wohingegen das Übereinkommen über den Verbleib der Gräfin zwei Drittel des Ausschnitts beansprucht. Historisch betrachtet ist das „Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*\*“ in einer Zeit des kleinstaatlichen Europas entstanden, in dem es des Öfteren zu kriegerischen Auseinandersetzungen kam. Zeitgleich verbreitet sich die aufklärerische Idee, dass der Mensch allein in der Lage ist, sich selbst zu vervollkommen und jener daher nicht mehr bis an das Ende seines Tage warten muss bzw. dem Wohlwollen Gottes ausgeliefert ist. Als gutes Handeln wird im 18. Jahrhundert das vernunftgemäße Handeln gesehen. Ob Gellerts Prosa eher der Idee der Aufklärung oder dem Genre der Empfindsamkeit zuzuordnen ist, wird nachfolgend zu klären sein.

Der Romanausschnitt wird im Lesebuch kontextualisiert, indem erläutert wird, warum die Gräfin überhaupt in diese Situation zwischen zwei Männer geraten ist. In dem Moment der Verzweiflung lässt die Gräfin als Ich-Erzählerin des Romans ihr Leben Revue passieren und erinnert sich daran, dass sie den Prinzen damals zurückgewiesen hat und der sich mit dem Scheintod des Grafen für ihr gerächt hat.

Der zweieinhalb Seiten lange Textausschnitt beginnt mit einer Überschrift, die den Namen des Autors, den Titel des Romans, Textgattung und Jahreszahl enthält. Anschließend folgt ein in rot gehaltener Absatz, darin wird erläutert, dass die Ich-Erzählerin verwitwet ist und nun auf ihr Leben zurückblickt. Bereits mit 16 Jahren heiratet sie den Grafen. Doch der Prinz von S\*\* schickt ihn kurz darauf in den Krieg. Im daran anknüpfenden schwarz gedruckten Abschnitt aus dem Originaltext versucht der Prinz die Gräfin zu verführen, sie bleibt jedoch standhaft und lehnt dessen Annäherungsversuche ab. Neben dem ersten Teil des Originaltextes befindet sich ein Randvermerk, der auf die Rachsucht von Monarchen verweist.<sup>301</sup>

Im Anschluss daran folgt ein weiterer roter Abriss, der zusammenfasst, was auf den nachfolgenden Seiten im Roman passiert: Nach der Rückkehr des Grafen zieht er mit seiner Frau und einem Freund namens R\*\* aufs Land, doch der Graf wird erneut einberufen. Kurz darauf erfährt die Gräfin, dass jener wegen einer falschen Verdächtigung zum Tode verurteilt wird. Erst Jahre später heiratet sie den besten Freund des Grafen und bekommt eine Tochter. Der Graf kehrt nichtsahnend auf den Landsitz zurück, doch als er seine Frau ansieht, ahnt er etwas. In dem Moment, als dem Grafen klar wird, dass die Ich-Erzählerin nicht mehr mit ihm verheiratet ist, setzt der Originaltext wieder ein. Der Graf möchte wissen, wer ihr neuer Ehemann ist. Als die Gräfin zögert, versichert er ihr, dass sie seiner Ansicht nach unschuldig ist. Die Zuneigung der Gräfin verweigert er, denn diese dürfe nur der

---

<sup>301</sup> vgl. a. a. O.

aktuelle Mann erfahren. Die Gräfin gibt dem Grafen zunächst Hinweise, wer ihr neuer Ehemann ist. Schließlich begreift er, dass es sich um seinen besten Freund handelt. Dann bittet er das Mädchen, ihren Vater zu holen. Dieser hinterlässt dem Grafen eine Karte, in der er die Situation bedauert.<sup>302</sup> Außerdem fügt jener die Erklärung hinzu: „Der Irrtum oder vielmehr die Gewissheit, dass Sie nicht mehr am Leben wären, hat mir den erlaubten Besitz Ihrer Gemahlin gegönnt.“<sup>303</sup> Außerdem bittet der Freund R\*\* den Grafen um Gnade für beide und überlässt die Entscheidung dem Grafen, wie mit der Tochter weiter verfahren werden soll. Nachdem der Freund R\*\* im Haus nicht auffindbar ist, bricht der Graf auf, um den Freund zu suchen. Die Gräfin bleibt mit der Tochter zurück und zerbricht sich den Kopf darüber, welchen der beiden Männer sie wählen soll. Schließlich muss sie sich eingestehen, dass es für sie das Schlimmste wäre, einen der beiden zu verlassen.<sup>304</sup>

Bei der Rückkehr der beiden Ehemänner auf den Landsitz hat Herr R\*\* nur das Ziel, sich von Graf und Gräfin zu verabschieden. Herr R\*\* verspricht den beiden, ihnen nur noch in Ehrerbietung zu begegnen. Der Graf nimmt auf den Wunsch des Freundes die Gräfin als seine Frau zurück. Der Adelige macht keinem der beiden Vorwürfe, da sie aus Unwissenheit gehandelt haben, und bittet den Freund auch weiterhin in ihrem Haus zu wohnen. Dieser lehnt das Angebot ab, woraufhin die Gräfin die Frage stellt, warum er gehen will. Die Gräfin verspricht Herrn R\*\*, dass sie ihn weiterhin in Freundschaft lieben wird und ersucht ihn in Amsterdam zu bleiben. Dieser Bitte kommt der Mann nach.<sup>305</sup>

Bezüglich der Gliederung ist zu erwähnen, dass nach dem Abdruck des Originaltextes die Aufgabenstellung folgt, die sich mit den oberhalb erwähnten Fragen beschäftigt. Am Seitenrand stehen mit einem gelben Punkt markiert fettgedruckte Informationen zu den Themen Motiv der verfolgten Unschuld, Motiv der unverschuldeten Bigamie, Gellerts Roman als typisches Beispiel für die Empfindsamkeit und die Entwicklung der Gattung Roman und Bürgerlicher Roman.<sup>306</sup>

Nach der ausführlichen Darstellung des Inhalts gilt es im Sinne Jägers herauszuarbeiten, welche Haupt- und Unterthemen sich aus diesem Text herausfiltern lassen.<sup>307</sup> Als Hauptthemen des Ausschnitts können aufgrund der Kontextinformationen am Seitenrand und der Aufgabenstellungen die unverschuldete Bigamie, welche entsteht, weil der Prinz der Gräfin die Nachricht zukommen lässt, dass ihr Mann zum Tode verurteilt wurde. Ein weiteres

---

<sup>302</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 138. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

<sup>303</sup> vgl. a. a. O.

<sup>304</sup> vgl. a. a. O.

<sup>305</sup> vgl. ebd., S.139.

<sup>306</sup> vgl. ebd., 137-139.

<sup>307</sup> vgl. Jäger, S. (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, S. 102.

Hauptthema ist die Männerfreundschaft, die auf die Probe gestellt wird und trotz der Umstände bestehen bleibt. Zudem steht das Schicksal einer Frau im Mittelpunkt des Romanausschnitts und deren Ohnmacht selbst über ihre Zukunft zu entscheiden. Als Unterthemen, die innerhalb der Romanpassage angesprochen werden, ist die Rachsucht von Herrschern, die Flucht vor der Konfrontation durch Herrn R\*\* sowie die Loyalität und das von Vernunft geprägte Handeln des Grafen gegenüber der Frau und dem Freund zu nennen.

Nachdem die Haupt- und Unterthemen des literarischen Ausschnitts herausgearbeitet wurden, erfolgt nun die sprachlich-rhetorische Analyse. Dabei wird der Fokus vor allem auf die sprachlich-rhetorischen Mittel der einzelnen Figuren und sprachliche Routinen innerhalb des Textes gelegt. Zu Beginn des Romanausschnitts wehrt die Gräfin den Annäherungsversuch des Prinzen ab, indem sie ihn höflich bittet, seiner Gemahlin mitteilen zu dürfen, dass er gerade bei ihr ist. Während der Unterredung mit dem Grafen ist die Gräfin schweigsam und gibt ihm nur einen Hinweis darauf, wer ihr neuer Ehemann ist, anstatt ihm den Namen zu nennen. Auch in die Unterredung der beiden Herren mischt sich die Gräfin erst auf Geheiß des Grafen ein, indem sie den Freund bittet, in Amsterdam zu bleiben, und ihm ewige Freundschaft schwört.<sup>308</sup>

Der Graf spricht am meisten und beginnt seine monologischen Aussagen zweimal mit Gott, als ihm bewusst wird, dass mit der Gräfin etwas nicht stimmt. Diese Wiederholung verweist einerseits auf dessen Verzweiflung und Gefühle der Trauer, andererseits auf seine christliche Glaubenszugehörigkeit. Anschließend möchte er von der Frau und schließlich auch von der Tochter wissen, wer denn der Ehemann bzw. der Vater sei. Er fordert die Gräfin mehrmals auf, ihm den Namen zu nennen. Nachdem er dem Wunsch des Freundes entsprochen und die Gräfin als seine Frau zurückgenommen hatte, fordert er den Freund zum Bleiben auf und erklärt die Dinge aus seiner Sicht, dass niemand Schuld an der Misere sei und Eifersucht keine Rolle spiele, wenn der Freund weiter in ihrem Haus wohnen bliebe. Anschließend bittet er die Gräfin, den Freund zu überreden.<sup>309</sup>

Der Freund versucht zunächst aus der Situation zu entkommen, indem er dem Grafen schriftlich sein Mitleid und seine Scham ausdrückt und ihm verspricht, dass sie sich nicht mehr wiedersehen werden. Bei der Rückkehr verfolgt Herr R\*\* eigentlich nur das Ziel friedlich Abschied zu nehmen, stimmt dann aber dem Vorschlag der Gräfin zu, weiterhin in Amsterdam zu leben.<sup>310</sup>

---

<sup>308</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 139. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

<sup>309</sup> vgl. ebd., S. 138.

<sup>310</sup> vgl. ebd., S. 138f.

Die narrativen Schemata des Briefes von Herrn R\*\* und des Monologs der Gräfin zeigen ganz deutlich, wie sehr Herr R\*\* und die Gräfin zwischen Schuld und Unschuld pendeln. Der Freund schreibt in seinem Brief: „Ich habe Sie durch die unschuldigste Liebe so sehr beleidigt, als ob ich Ihr Feind gewesen wäre. Ich habe Ihnen Ihre Gemahlin entzogen. [...] Ihre Gegenwart aber verdammt nunmehr das sonst so tugendhafte Band.“<sup>311</sup> Diese Passage veranschaulicht, wie sehr Herr R\*\* zwischen der in Unschuld geschlossenen Ehe und der Schuld gegenüber seinem Freund schwankt. Einerseits hat er diese Frau aus Liebe geheiratet und ganz ohne Hintergedanken, andererseits ist er es, der für die Misere die Verantwortung trägt. Die Gedanken und Gefühle der Gräfin zeigen ein ähnliches Bild, obwohl diese den Männern gegenüber nicht angesprochen werden, sondern ausschließlich in Form eines inneren Monologs, während sie sich alleine auf dem Landsitz befindet, offengelegt werden. Die in ihren Aussagen kühn und gelassen wirkende Gräfin ist verzweifelt und unsicher, was ihre Zukunft anbelangt. Gegen Ende ihres Monologs kommt sie selbst zu dem Schluss, dass sie sich nicht zwischen den beiden entscheiden kann. An der Aussage des Freundes R\*\* ist ersichtlich, dass er die alleinige Entscheidungsmacht über den Verbleib der Gräfin hat und daher ohne den Einfluss anderer Meinungen beschließt, dem Grafen seine Frau zurückzugeben.<sup>312</sup>

Die argumentative Struktur des Textes lässt sich als gefühlsbetont und doch zielorientiert beschreiben, da sowohl der Graf, der Freund R\*\* als auch die Gräfin über ihre Gefühle sprechen und zugleich Bedingungen stellen. Der Graf beispielsweise spricht seine Trauer über das Ende der Beziehung offen an und versucht den Freund mit allen Mittel zu überreden, mit ihnen weiterhin zusammen zu wohnen. Jener lässt sich erst durch die Argumentation der Gräfin überzeugen, die ihm klarmacht, dass sie ihn niemals geliebt haben kann, wenn ihr die Entfernung egal wäre. Außerdem eröffnet sie dem Freund einen Mittelweg mit dem Vorschlag, zumindest in derselben Stadt zu bleiben. Zudem verspricht sie ihm die ewige freundschaftliche Liebe. Auffällig in Bezug auf die Argumentation ist, dass die Gräfin und Herr R\*\* dem Grafen gegenüber unterwürfig agieren und sich scheuen die Wahrheit zu sagen. Der Graf hingegen versucht beide zu beschwichtigen, indem er weder seiner Frau noch seinem Freund die Schuld zuspricht. Dennoch möchte Herr R\*\*, nachdem er dem Grafen seine Frau zurückgegeben hat, gehen. Doch auch das weiß der Graf zu verhindern, indem zunächst ohne Wiederrede seine Frau zurücknimmt und diese anschließend einsetzt, um dem Freund davon zu überzeugen.<sup>313</sup>

---

<sup>311</sup> Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2. Wien: öbv, S. 138. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

<sup>312</sup> vgl. a. a. O.

<sup>313</sup> vgl. ebd., S. 138f.

Im Nachfolgenden werden die Hinweise auf ein grundsätzliches Gesellschaftsverständnis, das verinnerlichte allgemeine Menschenbild und die Normalitäts- und Wahrheitsvorstellung in diesem literarischen Werk erläutert. Anhand der Figur des Prinzen, welcher als untreu und rachsüchtig erscheint, und dem Randvermerk bezüglich dem Verhalten von Monarchen in dieser Zeit, werden Herrschern prinzipiell als gierig nach Rache und untreue Ehemänner repräsentiert. Eine Ausnahme bildet der Graf, der weder nach Rache giert noch gegenüber dem Ehepaar aggressiv wird. Trotz seiner Gefühle verhält er sich loyal und vernünftig. Der Graf scheint den Glauben an die guten Absichten von Menschen nicht verloren zu haben, denn er unterstellt den beiden keine Affäre während seiner Anwesenheit und betrachtet einzig und allein die situativen Umstände als verantwortlich für dieses Dilemma. Auch sein Freund R\*\* handelt der Vernunft entsprechend, weil er die Gräfin dem gesellschaftlich höher stehenden Grafen zurückgibt. Daraus lässt sich schließen, dass Treue, Freundschaft und vernunftgemäßes Handeln die zentralen Werte in diesem Gesellschaftsgefüge darstellen. Diese Treue und das vernünftige Handeln zeigen sich auch beim Prinzen, der zwar versucht die Gräfin zu verführen, sich jedoch zurückzieht als die Gräfin seine Frau davon unterrichten lassen möchte.<sup>314</sup>

Die Gräfin ihrerseits wirkt in ihren Gedanken hin und hergerissen, bewahrt jedoch nach außen hin Ruhe und spricht ausschließlich dann, wenn sie dazu aufgefordert wird. Dieses Benehmen liefert bereits einen ersten Hinweis auf die Konstruktion des Geschlechterverhältnisses in Gellerts Roman, denn die Frau bleibt in den Gesprächen passiv und versucht auch nicht sich einzubringen als Herr R\*\* über ihre Zukunft entscheidet. Weiters zeugt diese Entscheidung des Freundes zugunsten des Grafen von der Relevanz der Männerfreundschaft und dem strategisch vernünftigen Handeln, um einem Kampf zu entgehen, sowie vom Geschlechterverhältnis als ein streng hierarchisches, in dem das männliche Geschlecht die Entscheidungsmacht für sich alleine beansprucht. Die Frau macht sich zwar auch Gedanken, nimmt jedoch diese hierarchische Ordnung hin und stellt sie nicht in Frage.

Bezüglich der Normalitäts- und Wahrheitsvorstellung innerhalb des Textes kann festgehalten werden, dass der zwischen Mann und Frau geschlossene Bund für die gesamte Lebensspanne Gültigkeit besitzt, außer wenn einer der beiden stirbt. Damit wird nicht nur die Institution Ehe als ein heterosexuellen Paaren vorbehaltenes Recht repräsentiert, sondern auch die heteronormative Matrix unhinterfragt reproduziert. Darüber hinaus ist die geschlechterinterne Rangstellung eindeutig geregelt, die sich durch die bestehende

---

<sup>314</sup> Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2. Wien: öbv, S. 137. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

hierarchische Beziehung zwischen dem Grafen und seinem Freund zeigt. Augenscheinlich wird dies in der abgedruckten Romanpassage an der unterwürfigen Bitte, niemanden etwas anzutun und der förmlichen Anrede mit Sie im Brief.<sup>315</sup> Als Norm ist in Gellerts Roman, der die Ideologie der Aufklärung teilt, auszumachen, dass die Gefühle aller Beteiligten dem Diktat der Vernunft und dem bedachtem Handeln untergeordnet werden. Die Protagonistin und die beiden Ehemänner zeigen zwar Gefühle, doch niemand gibt sich kämpferisch oder verhält sich dem anderen gegenüber aggressiv. Für die Genrezuordnung zur Empfindsamkeit, wie sie von den Literaturgeschichten behauptet wird, spricht jedoch die Einbeziehung der Gefühle und Gedanken der Akteurin und der Akteure sowie der Grund, aus welchem heraus der Prinz gegen die Gräfin intrigiert hat.

## 6.2 Beispiel 2: Arno Holz und Johannes Schlaf: Die Familie Selicke (1890)

Die Metzler'sche Literaturgeschichte<sup>316</sup> charakterisiert „Die Familie Selicke“<sup>317</sup> als naturalistisches Drama, wodurch auch ein bestimmtes Verständnis des literarischen Inhalts nahegelegt wird. Der Mensch wird im Naturalismus, in Anlehnung an die aufstrebenden Naturwissenschaften auch in der Literatur, „mit Fleisch und Blut und mit seinen Leidenschaften in unerbittlicher Wahrheit“<sup>318</sup> beschrieben. Dabei steht bezüglich der Protagonistinnen und Protagonisten die Frage im Raum, ob diese aufgrund ihres genetischen Erbgutes zu Verbrechern, Alkoholikern bzw. Verlierern im Leben werden oder an diesen Problemen die gesellschaftliche Schicht und das soziale Umfeld ausschlaggebend ist.<sup>319</sup> Das Stück selbst ist in seiner Sprache sehr reduziert und stark geprägt von der Umgangssprache, die Regieanweisungen dagegen fallen wesentlich umfangreicher und detaillierter aus. Dies führt dazu, dass die Handlungsabläufe auf nüchterne Zustandsbeschreibungen reduziert werden.<sup>320</sup> Die Schriftsteller Holz und Schlaaf sind bekannt für ihre Sprach- und Formenexperimente<sup>321</sup> und ihr fortschrittliches Denken. Ihr Ziel bestand darin, sprachlich die Wirklichkeit möglichst genau abzubilden ohne etwaige Verklärungen<sup>322</sup>, womit sie sich selbst am Naturalismus orientierte Autoren ausweisen.

---

315 vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 138. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

316 vgl. Beutin, W.; et al. (2013): Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, S. 345.

317 Staud, H. (2006): Blicklichter 3. Wien: öbv, S. 140-142. (Arno Holz/Johannes Schlaaf: Die Familie Selicke)

318 Beutin, W.; et al. (2013): Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, S. 345.

319 vgl. ebd., S. 346.

320 vgl. ebd., S. 355.

321 vgl. ebd., S. 349.

<sup>322</sup> vgl. Sørensen, B. A. (2010): Geschichte der deutschen Literatur 2. Vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart, S. 175.

Die realitätsnahe Schilderung einer Familientragödie in ärmlichen Verhältnissen ist insofern beispielgebend, da die Verbindung von niedrigem sozialem Milieu, Alkoholismus und Gewalt, eine häufige Kombination in den analysierten literarischen Fragmenten repräsentiert. Aber der eigentlich maßgebliche Grund für die Entscheidung, dieses Stück für die Feinanalyse heranzuziehen, ist, dass dieses Drama ein Exempel für geschlechterspezifische Verhaltensweisen ist, weil es für den Textkorpus typisch männliche und typisch weibliche Verhaltensweisen enthält. Zudem spielt das Geschehen in einer Familie, die dem tradierten Familienbild Vater-Mutter-Kinder entspricht und damit paradigmatisch für eine Vielzahl an familiären Interdependenzen innerhalb des Datenmaterials steht. Die Aufgabenstellung verweist bereits darauf, dass sich dieser Text mit den Verhaltensweisen von Tochter und Vater beschäftigt<sup>323</sup>, wodurch implizit auch das Generationen- und Geschlechterverhältnis angesprochen wird, denn die Tochter ist bereits erwachsen, hat aber ihre Heiratspläne zugunsten ihrer familiären Pflichten aufgegeben.<sup>324</sup>

Der dramatische Textabschnitt trägt eine Überschrift bestehend aus den Autorennamen, dem Titel, der Textgattung sowie der Jahreszahl. Darauf folgt ein in blau gehaltener Textabschnitt, der den situativen Kontext wie u. a. die ärmlichen Verhältnisse der Familie, den erschöpften Zustand der Mutter, die Alkoholsucht des Vaters und das todkranke Kind Linchen kurz erklärt.<sup>325</sup> Auch das Motiv der ältesten Tochter, warum sie nicht den Ausweg aus dieser Familie wählt, sondern die Verlobung zu ihrem zukünftigen Mann löst, findet Erwähnung. Toni fühlt sich ihrer Familie mehr verpflichtet als dem Verlobten.<sup>326</sup>

Im folgenden schwarzen Originaltext beginnt die Szenerie mit dem Zubettgehen der Kinder, die möglichst schlafen sollen, wenn der Vater nach Hause kommt. Frau Selicke teilt ihrer ältesten Tochter Toni mit, wie schlecht es ihr geht, und dass sie sich vor ihrem alkoholkranken Ehemann fürchtet. Der Zweitjüngste unterbricht ihr Gespräch, weil er wissen will, ob der Vater schon komme. Die Mutter befiehlt ihm daraufhin leise zu sein und endlich zu schlafen. Toni geht nachsehen und berichtet der Mutter, dass er sich bereits auf der Treppe befindet. Bis der Vater da ist, versucht die Tochter die Mutter zu beruhigen, denn diese ist kurz davor ohnmächtig zu werden. Der Zweitjüngste meldet sich erneut, Frau Selicke befiehlt ihm erneut, nun endlich ruhig zu sein. Toni gibt der Mutter die Möglichkeit, sich zu ihrer eigenen Sicherheit zu verstecken.<sup>327</sup>

---

<sup>323</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3. Wien: öbv, S. 142. (Arno Holz/Johannes Schlaaf: Die Familie Selicke)

<sup>324</sup> vgl.ebd., S. 140.

<sup>325</sup> vgl. a. a. O.

<sup>326</sup> vgl. a. a. O.

<sup>327</sup> vgl. a. a. O.

Mit einem Poltern an der Küchentür betritt Herr Selicke die Stube. Er wird als gut gebauter Mann mit schwarzgrauem Vollbart, der einen halboffenen, schwarzen Anzug trägt, und einen kleinen Christbaum in der Hand hat, beschrieben. Unter dem Arm hat der Vater Papiertüten geklemmt.<sup>328</sup> In den Regieanweisung wird zudem erläutert, dass Selicke im Unterschied zu den meisten anderen Malen weniger taumelt und deutlicher spricht. Der Vater ist ein wenig verwundert über das geringe Licht in der Wohnung und setzt sich lächelnd auf den Sofatisch, dabei stellt er eine rhetorische Frage zum Licht und stellt dann fest, dass der Weihnachtsmarkt einem ganz schön zu schaffen machen kann. Anschließend drückt er Toni den Weihnachtsbaum in die Hand und fragt nach der Uhrzeit und den Jungen. Ein wenig entsetzt über die späte Stunde steht er auf, geht zu den Jungen und wirft jeden einen Pfannkuchen aufs Bett.<sup>329</sup>

Zurück in Tonis Gegenwart holt er ein Goldstück aus seiner Tasche und sagt, dass sie damit morgen, während die Jungen den Baum schmücken, einkaufen gehen soll, und am darauffolgenden Abend würden sie dann Bescherung feiern. Herr Selicke möchte von der Tochter wissen, weshalb sie so ein Gesicht macht. Die Tochter antwortet darauf ausweichend. Im Anschluss wird der Vater unruhig und versucht sich ihre Reaktion damit zu erklären, dass es ihr nicht passt, wenn der Vater einmal ein Gläschen trinkt.<sup>330</sup> Daraufhin beschimpft er die Tochter als „dummes, altes Frauenzimmer“<sup>331</sup> und klärt sie darüber auf, dass andere Mädchen in ihrem Alter dem Vater nicht mehr an der Geldtasche hängen. Die Tochter ignoriert seine Aussagen und versucht ihm beim Ausziehen behilflich zu sein, doch jener fordert sie auf, endlich zu verschwinden.<sup>332</sup> Der Ausschnitt endet mit den Worten von Herrn Selicke: „Ich - brauch dich nicht!“<sup>333</sup>

Dem Verhalten des Vaters ist zu entnehmen, dass er seine Söhne mehr schätzt als seine Töchter, denn seine älteste hält er für dumm und lästig und auch für die kranke Tochter interessiert er sich in diesem Ausschnitt in keinsten Weise. Ungeachtet der beleidigenden Aussagen des Vaters fühlt sich die Tochter Toni ihrer Familie verbunden und versucht die Mutter, aber auch den Vater so gut wie möglich zu unterstützen.

Bei diesem Dramenausschnitt gibt es keine zusätzlichen Informationen an den Seitenrändern, sondern lediglich die Aufgabenstellung, welche den Text abrundet. Dabei werden zunächst drei Verständnisfragen zum Aufbau des Dramas formuliert:

---

<sup>328</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 141. (Arno Holz/Johannes Schlaaf: Die Familie Selicke)

<sup>329</sup> vgl. ebd., S. 141.

<sup>330</sup> vgl. a. a. O.

<sup>331</sup> a. a. O.

<sup>332</sup> vgl. a. a. O.

<sup>333</sup> a. a. O.

„Welche Aufgaben hat das vom Autor detailliert vorgeschriebene Bühnenbild? Welches Gespür geht dem Vater (in seinem Zustand) gegenüber der Situation und den einzelnen Familienmitgliedern ab? Warum hilft Toni ihrem Vater beim Ausziehen des Rocks, obwohl er widerwärtig zu ihr ist?“<sup>334</sup>

Daran schließt eine Frage zur Genre- und Epochenzuordnung an, bei der die Lernenden überlegen sollen, ob eine naturalistische Milieuschilderung genügend Stoff für ein ganzes Drama liefern kann.<sup>335</sup> An der letzten Aufgabenstellung kann abgelesen werden, dass auch im Lesebuch von einem naturalistisch geprägten Stück ausgegangen wird. In den Aufgabenstellungen davor wird das Verhältnis des Vaters zu den restlichen Familienmitgliedern thematisiert und versucht die Handlungsmotive der Tochter nachzuvollziehen.

Als ein Hauptthema des Textes ist die Alkoholkrankheit des Vaters auszumachen, wodurch die Familienmitglieder nie wissen, wann und mit welcher Laune der Vater nach Hause kommt. Diese führt beim Vater zu einem fehlenden Einfühlungsvermögen den anderen Familienmitgliedern gegenüber. Auch lässt sich an den verletzenden Aussagen der Tochter gegenüber ein Aggressionspotential des Vaters erkennen, welches sich im Schlusssatz entlädt und verdeutlicht, dass der Vater die Tochter weder als Unterstützerin der Familie noch als Mensch in seiner Gegenwart möchte.

Ein weiteres Hauptthema ist die Beziehung zwischen Mutter und Tochter, bei der die Tochter versucht die am Ende ihrer Kräfte angelangte Mutter zu unterstützen und ihr die nervenaufreibende Situation zu ersparen. Ein anderes Thema, welches aufgrund der Bevorzugung der Jungen mit den Palatschinken und den klaren Worten gegenüber der Tochter, dass sie dem Vater nur auf der Tasche liegt, in den Vordergrund tritt, ist das Geschlechterverhältnis selbst. In unmittelbarem Zusammenhang mit dem Geschlechterverhältnis steht die Kontextinformation bezüglich der kranken Tochter und der Vater sich weder für das kleine Mädchen noch für die Mutter oder die älteste Tochter interessiert. Die Entscheidung Tonis trotz der ärmlichen Verhältnisse und den Problemen mit dem Vater bei ihrer Familie zu bleiben, obwohl sie doch die Chance hat aus dem Elend auszubrechen, bildet ein weiteres Nebenthema in dieser Passage. Die enge Verbundenheit und ein Pflichtgefühl gegenüber der Familie zeigt sich vor allem in der Beziehung der jungen Frau zu ihrer Familie: Sie unterstützt die Mutter bei der Kindererziehung und bietet ihr eine Schulter zum Anlehnen. Auch den Vater, obwohl er sie beschimpft und abwertend behandelt, hilft sie.

---

<sup>334</sup> ebd., S. 142

<sup>335</sup> vgl. a. a. O.

Als narratives Schema ist auszumachen, dass im Vergleich zu den detaillierten Regieanweisungen, die Aufschlüsse über das Aussehen, Verhalten und psychische Verfassung sowie die Art der Sprache geben, eher wenig gesprochen wird. Allen Familienmitgliedern gemeinsam ist die Umgangssprache verbindet.

Gleich am Beginn prophezeit die Mutter, dass ein Unglück passieren wird, und gesteht offen, dass sie psychisch am Ende ist.<sup>336</sup> Aufgrund dieser Aussagen tritt die Mutter als hilflos und ohnmächtig gegenüber den Launen ihres Mannes in Erscheinung. Die Tochter versucht überall zu helfen und deeskalierend einzuwirken. Den Bruder Walter interessiert ausschließlich, ob der Vater schon zu Hause ist. Er scheint sehnsüchtig auf diesen zu warten, weil er gleich zweimal die gleiche Frage stellt.<sup>337</sup>

Dieser dramatische Textausschnitt wurde als Beispiel ausgewählt, um geschlechtstypische Verhaltensweisen und familiäre Normvorstellungen, wie sie auch für andere Texte innerhalb des Textkorpus demonstrativ sind, zu veranschaulichen. Der Vater als Ernährer der Familie bringt das Geld nach Hause und verfügt über dieses. Außerdem ist er alkoholabhängig und neigt zu aggressivem Kommunikationsverhalten gegenüber der Frau und den Kindern. Illustrativ wird dies an den Angstzuständen der Mutter als sie denkt ihr Mann käme nach Hause: „Mich schwindelt! ... Mir ... is ... zum Umkomm´n! (*Stützt sich gegen Toni*) Horch! ... Er kommt heut wieder hinten rum! Ach, mein Herz! Mein Herz! ... Fühl mal!“<sup>338</sup>

Im Übrigen bestätigt sich an dieser Familienkonstellation das Ergebnis der Strukturanalyse, dass Männer zu einem Großteil berufstätig sind, während Frauen in den Familien häufig die Rolle der Hausfrau und Mutter zukommt. In diesem Zusammenhang ist jedoch auch die historische Situation während der Industrialisierung zu bedenken und der Umstand, dass Frauen zu dieser Zeit noch das Einverständnis ihres Mannes brauchten, um überhaupt arbeiten zu dürfen. Weiters fielen aufgrund der zunehmenden Anzahl an Fabriken und dem Aussterben von Manufakturen viele Arbeitsplätze für Frauen weg, da ihre Hände nicht mehr gebraucht wurden. Hinzu kommt, dass Frauen in Österreich erst ab 1897 für ein Studium an der Universität zugelassen wurden. Zuvor hatten Frauen kaum Zugang zu Bildung, außer sie stammten aus einem gut betuchten und förderlichen Elternhaus. All diese Umstände beeinflussten auch den ästhetischen Diskurs dieses 19. Jahrhunderts, weshalb die Darstellung der Frau als Mutter und des Vaters als Ernährer den damals vorherrschenden geschlechtlichen Rollenbildern entspricht. Aber zugleich wird damit ein Ungleichgewicht im Geschlechterverhältnis zwischen Mann und Frau durch die häufige Wiederholung dieser

---

<sup>336</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3. Wien: öbv, S. 140. (Arno Holz/Johannes Schlaaf: Die Familie Selicke)

<sup>337</sup> vgl. a. a. O.

<sup>338</sup> a. a. O.

klaren geschlechtsspezifischen Aufgabenverteilung für das 19. Jahrhundert als Norm festgeschrieben.

In Anbetracht der erörterten, familiären Beziehungen ist für Familien in Lesebüchern festzuhalten, dass der Vater sich selbst als Oberhaupt der Familie sieht und auch von den anderen Familienmitgliedern als solches akzeptiert wird. Als Alleinverdiener der Familie kommt ihm die Macht, aber auch die Verantwortung zu, Entscheidungen für die Familie zu treffen. Das Ergebnis der Strukturanalyse hinsichtlich aggressiver Verhaltensweisen und kränklicher Zustände erfährt anhand dieses dramatischen Exempels Bestätigung, da der Vater häufig zumindest verbal aggressiv agiert, wohingegen die Mutter als psychisch labil in Erscheinung tritt.

Innerhalb des Dramenfragments argumentiert nur der Vater. Dieser möchte zunächst in eher freundlichem Ton wissen, was mit Toni los sei. Doch als Toni ihm nur mit einem: „Oh, gar nicht. Vaterchen“<sup>339</sup>, antwortet, schlägt des Vaters Laune um. Er vergleicht Toni mit anderen gleichaltrigen Mädchen, beschimpft sie und schickt sie weg.

Für die inhaltlich ideologische Betrachtungsweise des Textes folgt aus den bisherigen Ausführungen, dass Männer und Frauen klar voneinander abgegrenzte Aufgaben zu bewältigen haben und der Handlungsspielraum von Frauen aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses wesentlich eingeschränkter erscheint als jenes der männlichen Familienoberhäupter. Die patriarchale Geschlechterordnung wird auch an die Kinder weitergegeben, indem die Jungen mit Palatschinken belohnt werden und den Weihnachtsbaum aufputzen dürfen, während die Mädchen den Einkauf und das Kochen übernehmen müssen. Für die Ehefrau in dieser patriarchalen Familienkonstellation gibt es keine Möglichkeit aus der Situation auszubrechen, weshalb sie gezwungen ist, ein Leben in Angst vor ihrem unberechenbaren Mann zu führen.

Das damit vermittelte Normalitätskonzept besteht aus einer traditionellen Kernfamilie mit einem Mann und einer Frau, die miteinander verheiratet sind, sowie einigen Kindern. Die Frau und die Kinder stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Ernährer. Der Idealtypus der Kernfamilie wird in diesem Text nicht mehr aufrechterhalten, vielmehr wird auf die Probleme eingegangen, die mit dem Zusammenleben verschiedener Generationen und einer lebenslangen Ehe einhergehen.

---

<sup>339</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3. Wien: öbv, S. 141. (Arno Holz/Johannes Schlaaf: Die Familie Selicke)

### 6.3 Beispiel 3: Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris (1787)

Das Schauspiel von Goethe ist repräsentativ für den Textkorpus, da bereits in der Aufgabenstellung konkret nach den, im Text vorhandenen, geschlechtlichen Rollenbildern von Mann und Frau gefragt wird.<sup>340</sup> Zudem ist die Unterredung zwischen Iphigenie und dem König derart konzipiert, dass sie ihm ebenbürtig erscheint und die beiden miteinander eine gleichberechtigte Diskussion über den zukünftigen Verbleib von zwei fremden Jünglingen führen. Dieser Textausschnitt steht daher als stellvertretendes Exempel für jene Texte und Aufgabenstellungen, die das Geschlechterverhältnis explizit thematisieren bzw. in welchen sich Frauen emanzipieren oder bereits als ihrem männlichen Gegenüber gleichgestellt erscheinen.

Eine Besonderheit dieses Textes ist, dass die Erstfassung in rhythmisierter Prosa verfasst wurde. Goethe hat diese Fassung während einer Italienreise aber zu einem Blankvers umgearbeitet. Bei der vorliegenden Textpassage handelt es sich um einen Ausschnitt aus der Verfassung von 1787.<sup>341</sup> Diese Fassung entstand zwischen zwei historischen Großereignissen des 18. Jahrhunderts, nämlich der Veröffentlichung von Kants „Kritik der reinen Vernunft“<sup>342</sup> im Jahr 1781 und dem Beginn der französischen Revolution 1789. Zudem überschneiden sich die historische Epoche der Aufklärung und die literarische Epoche der Klassik in dem Punkt, dass reine Menschlichkeit im Gegensatz zu politischer Machtgier oder egoistischen Tendenzen ein zentrales Ideal dieser Zeit bildet.<sup>343</sup> Die Figur der Iphigenie verkörpert nach Sørensen die Humanität als Priesterin, indem sie die Abschaffung der Todesstrafe gegenüber Fremden erwirkt.<sup>344</sup> Diese Errungenschaft wird auch in der abgedruckten Textpassage in „Blicklichter 3“<sup>345</sup> aufgegriffen. Hier könnte auch argumentiert werden, dass Iphigenie aufgrund ihrer eigenen Biografie mit Entschiedenheit gegen derartige moralische Verbrechen eintritt und die Humanität nur eine Art Nebeneffekt dieser Erfahrungen darstellt. Eine Funktion des Textes besteht daher in der Veranschaulichung des Ideals der Humanität in Gestalt einer Frauenfigur. Dies wird dadurch sichergestellt, dass sie es schafft das Menschenopfer abzuschaffen und auch die Wahrheit für sie einen zentralen Stellenwert einnimmt.

Goethe selbst ist während des Erstellens der Erstfassung viel beschäftigt und findet kaum Zeit für seine literarischen Arbeiten. Beutin et al. gehen von einer Verbindung zwischen

---

<sup>340</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 83. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

<sup>341</sup> vgl. ebd., S. 79.

<sup>342</sup> Pegot, J. R. (Hrsg. ) (2003): Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft. Wiesbaden: Fourier.

<sup>343</sup> vgl. Sørensen, B. A. (2010): Geschichte der deutschen Literatur 2. Vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart, S. 255.

<sup>344</sup> vgl. ebd., S. 256.

<sup>345</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 79-83. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

Goethes persönlicher Lebenskrise und Iphigenies Entledigung ihrer Lebendigkeit aus.<sup>346</sup> Ebenso wie Iphigenie sich ihrer Lebendigkeit entledigen musste, um als Symbol für reine Menschlichkeit gelten zu können, musste auch Goethe eine Trennung zwischen Leben und Kunst vornehmen während der Schaffensperiode des Dramas.<sup>347</sup> Durch diese Art der Interpretation, selbst wenn die Lebenskrise des Autors anhand von Briefen belegbar ist, wird jedoch eine bestimmte Deutung des Dramas in den Vordergrund gestellt, die in enger Beziehung zur Biografie des Autors steht, und bei der versucht wird das Drama anhand von Goethes Leben zu verstehen. Andere Verstehensarten hingegen werden in dieser Literaturgeschichte verschwiegen.

Zur Einbettung des Originaltextes in „Blicklichter 3“<sup>348</sup> ist zu erwähnen, dass auch dieser Text durch eine Überschrift mit Autor, Titel, Genrebezeichnung sowie einer Angabe der Art der abgedruckten Fassung und der Jahreszahl von anderen Texten getrennt wird. Bereits in der Überschrift und in der ersten Information am Rand wird darauf hingewiesen, dass hier die überarbeitete Fassung abgedruckt ist. Darunter befindet sich ein blauer Abschnitt.<sup>349</sup> Darin wird erklärt, dass König Agamemnon seine Tochter Iphigenie opfern will, aber die Göttin Diana sie rettet und auf Tauris bringt. Dort angekommen belehrt Iphigenie König Thoas bezüglich der Todesstrafe. Diese Errungenschaft wehrt jedoch nicht lange, denn als Iphigenie den Heiratsantrag von Thoas ablehnt, führt dieser die Menschenopfer unverzüglich wieder ein. Zudem wählt er Iphigenie aus, um das Opferritual für zwei Fremde zu organisieren. Bei den scheinbar fremden Eindringlingen handelt es sich um Iphigenies einzigen noch lebenden Bruder Orest und dessen Freund Pylades. Die Fremden planen mit dem Bild der Göttin Diana über den Meeresweg zu fliehen, weil ihnen das Orakel des Apoll Heilung für den, seit dem Mord an seiner Mutter vom Wahnsinn befallenen, Orest versprochen hat, wenn er das Bild der Schwester zurückholt. Iphigenie, so lautet ihr Plan, soll mit ihnen kommen, doch sie bringt es nicht übers Herz, Thoas zu täuschen und offenbart ihm in einem Gespräch die Wahrheit.<sup>350</sup>

Der Originaltext setzt in Mitten des Gesprächs zwischen König Thoas und Iphigenie ein. Der König bemerkt, dass Iphigenie die zwei Fremden wichtig sind und macht sie darauf aufmerksam, dass sie lieber gehorchen soll anstatt sich aufzulehnen. Iphigenie beginnt daraufhin von ihrer Vergangenheit zu erzählen, wie es ihr damals ergangen ist, als sie

---

<sup>346</sup> vgl. Beutin, W.; et al. (2013): Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, S.195f.

<sup>347</sup> vgl. Beutin, W.; et al. (2013): Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, S. 196.

<sup>348</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 79-83. (Johann Wolfgang Goethe: Iphgenie auf Tauris)

<sup>349</sup> vgl. ebd., S. 79.

<sup>350</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 79-83. (Johann Wolfgang Goethe: Iphgenie auf Tauris)

geopfert werden sollte. Die Priesterin kann nicht verstehen, wie Thoas die Vorbereitung des Opfermahls von ihr verlangen kann. Aber Thoas fordert sie erneut auf zu gehorchen. Dagegen wehrt sie sich, er solle nicht eine Gewalt verherrlichen, die sich darüber erfreut, dass das weibliche Geschlecht schwach ist.<sup>351</sup> Mit „Ich bin so frei geboren als ein Mann“<sup>352</sup>, bekräftigt die Priesterin ihre Rolle. Aber wäre sie ein Mann, so könnte sie ihn zum Kampf herausfordern und ihre Meinung mit dem Schwert verteidigen<sup>353</sup>, reflektiert sie ihre weibliche Rolle weiter. Da sie aber kein Mann ist, bleiben ihr nur die Worte. Abschließend stellt Iphigenie daher fest: „es ziemt den edlen Mann, der Frauen Wort zu achten.“<sup>354</sup> Der König versichert ihr, dass er ihr Wort ehrt und zwar mehr als ein Schwert. Iphigenie weist ihn damit zurecht, dass ein kluger Mann seinen Feind achtet. Den Schwachen stehe zudem die List zur Verfügung, um sich durchzusetzen. Darauf entgegnet Thoas, dass sich die Vorsicht der List entgegenstellt. Iphigenie aber behauptet, dass eine reine Seele keine Vorsicht braucht.<sup>355</sup> Thoas warnt sie erneut sich durch ihre Aussagen nicht selbst in Gefahr zu bringen. Iphigenie erklärt daraufhin, dass ihre einzigen Waffen schöne Bitte und anmutiger Stolz seien.<sup>356</sup> Wenn Thoas das nicht ernstnimmt, so hat sie keine andere Möglichkeit als zu fliehen. Diese Erklärung seiner ursprünglich Angebeteten macht dem König klar, wie ernst die Lage ist. Daher befiehlt er Iphigenie, ihm mitzuteilen, wer denn diese beiden Fremden sind.<sup>357</sup>

In der nebenstehenden Randnotiz wird erklärt, dass Iphigenie den König nicht hintergehen kann, weil dies ihren Idealen von Humanität und ihrem inneren Wesen widerspricht.<sup>358</sup> Mit dieser Kontextualisierung wird auch der Interpretationsansatz von Sørensen<sup>359</sup> affirmiert.

Nach einer kurzen Sprechpause geht die Priesterin auf die Ungerechtigkeit zwischen Mann und Frau ein und stellt die herrschaftskritische Frage, ob nur ein Mann allein das Recht auf eine unrechtmäßige Tat hat. Diese dramatisiert Iphigenie etwas später in ihrer Rede mit folgenden Worten:

„Ist uns nichts übrig? Muss ein zartes Weib  
Sich ihres angeborenen Rechts entäußern,  
Wild gegen Wilde sein, wie Amazonen  
Das Recht des Schwerts euch rauben und mit Blute  
Die Unterdrückung rächen?“<sup>360</sup>

---

<sup>351</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 79. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

<sup>352</sup> a. a. O.

<sup>353</sup> vgl. a. a. O.

<sup>354</sup> a. a. O.

<sup>355</sup> vgl. ebd., S. 80.

<sup>356</sup> vgl. a. a. O.

<sup>357</sup> vgl. a. a. O.

<sup>358</sup> vgl. a. a. O.

<sup>359</sup> vgl. Sørensen, B. A. (2010): Geschichte der deutschen Literatur 2. Vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart, S. 255.

Iphigenie will also wissen, ob Frauen sich erst ihrer weiblichen Identität entledigen müssen und selbst zu Männer ähnlichen Wesen werden müssen, um dem männlichen Geschlecht das Vorrecht auf Herrschaft zu rauben und die eigene Unterdrückung zu rächen. Weiters versichert sie Thoas, dass sie von ihrem Willen nicht ablassen wird, aber wenn sie scheitert, so trägt er die Verantwortung dafür. Schließlich bittet sie den König um seine Unterstützung, damit sie die Wahrheit als Ideal verwirklichen kann.<sup>361</sup>

Der Wahrheitsbegriff ist hier in Verbindung mit der Aufklärung zu verstehen und mit der Aussage Kants, dass eine Lüge ein „Verbrechen des Menschen an seiner eigenen Person“<sup>362</sup> ist. Neben dieser Information am Seitenrand offenbart die Priesterin dem König den gemeinsamen Fluchtplan von ihrem Bruder, dem Freund und ihr selbst. Außerdem erläutert die Priesterin dem König, in welcher verwandtschaftlichen Beziehung sie zu Orest steht, und dass es sich um die letzten noch lebenden Nachkommen des Tantalos handelt, die die Götter mit einem Fluch belegt haben, so dass Mord, Vergewaltigung und Blutrache ihre Familie beherrschen. Im Anschluss an diese Ausführungen überlässt sie Thoas die Entscheidung über die weiteren Schritte.<sup>363</sup>

Aufgrund dieser Offenbarung will Thoas wissen, ob sie denkt, dass er als Barbar die Stimme der Humanität vernehmen kann, wenn nicht einmal ein Grieche es schafft, dies zu tun.<sup>364</sup> Die Priesterin ist davon überzeugt, dass dieses Vernehmen unabhängig von der Herkunft einer Person möglich ist. Zugleich äußert sie die Bitte, dass er sie zuerst töten soll, falls diese Sache einen negativen Ausgang nimmt. Da sie ihrem Bruder Orest, den sie mit der Wahrheit ausgeliefert hat, nicht mehr in die Augen sehen könne.<sup>365</sup> Bevor Thoas seine Entscheidung trifft, testet er eine weitere Möglichkeit, nämlich ob die Fremden Iphigenie aufgrund ihres Amtes für ihre Zwecke benutzen. Um ihm zu beweisen, dass alles wahr ist, gesteht sie ihm zu, sie auf eine Insel zu verbannen, sollte sie lügen. Im Anschluss stellt die Priesterin eine Forderung sofern ihre Version der Wahrheit entspricht. Thoas soll ihren Bruder, dessen Freund und sie gehen lassen, damit sie endlich ihr Elternhaus entsündigen kann. Der König ist zunächst erzürnt über den Fluchtplan und nicht bereit der Priesterin die Freiheit zu schenken. Aber als er sich erinnert, wie oft ihn Iphigenies Stimme schon beruhigt hat und Iphigenie ihm empfiehlt auf sein Herz zu hören, schenkt er den Dreien die Freiheit.<sup>366</sup>

---

<sup>360</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 80. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

<sup>361</sup> vgl. ebd., S. 81.

<sup>362</sup> a. a. O.

<sup>363</sup> vgl. ebd., S. 82.

<sup>364</sup> vgl. a. a. O.

<sup>365</sup> vgl. a. a. O.

<sup>366</sup> vgl. a. a. O.

Dieser im Verhältnis zu anderen Textausschnitten lange Auszug aus Goethes Drama legt wesentlich mehr sprachliche Routinen und narrative Schemata frei als die bisherigen prototypischen Beispiele. Zu Beginn kann anhand der Argumentation der Priesterin nachvollzogen werden, dass sie eine Verbindung zwischen ihren Forderungen und dem Geschlechterverhältnis herstellt sowie häufig mit Ratschlägen und rhetorischen Fragen ihre Argumentation verstärkt. Thoas stellt Fragen, möchte die Situation verstehen, versucht Iphigenie mit Befehlen zu zwingen, die Wahrheit preiszugeben. Auch Beschreibungen, wie er ihre Situation wahrnimmt, kommen vor. Sowohl Thoas als auch Iphigenie verständigen sich gerne in Form von Redewendungen, diese geben Aufschluss über die Einstellungen der beiden. Zur Veranschaulichung folgen Beispiele der Priesterin und des Königs:

*Iphigenie*

„Kein kluger Streiter hält den Feind gering.“<sup>367</sup>  
„Ein König sagt nicht, wie gemeine Menschen,  
Verlegen zu, dass er den Bittenden  
Auf einen Augenblick entferne, noch  
Verspricht er, auf den Fall, den er nicht hofft:  
Dann fühlt er erst die Höhe seiner Würde,  
Wenn er den Harrenden beglücken kann.“<sup>368</sup>  
„Der Zweifel ist’s, der Gutes böse macht.  
Bedenke nicht; gewähre, wie du’s fühlst.“<sup>369</sup>

*Thoas*

„Die Vorsicht stellt der List sich klug entgegen“<sup>370</sup>  
„Unwillig, wie sich Feuer gegen Wasser  
Im Kampf wehrt und gischend seinen Feind  
Zu tilgen sucht, so wehret sich der Zorn.  
In meinem Busen gegen deine Worte.“<sup>371</sup>

An Iphigenies verwendeten Redewendungen ist zu erkennen, dass sie versucht den König zum Zuhören und zum Nachdenken über ihre Situation zu bringen. Thoas gibt seinerseits zu bedenken, dass Iphigenie es nicht übertreiben soll und wie sehr sich alles in ihm dagegen sträubt, ihren Willen zu erfüllen.

Innerhalb dieses literarischen Werkes ist zwischen zwei Arten von geschlechtlichen Stereotypen zu unterscheiden, die aufgerufen werden. Zum einen wird das streng hierarchische Verhältnis zwischen den Geschlechtern hervorgehoben, denn der Mann entscheidet über das Schicksal der Frau jenes der Fremden. Zum anderen lehnt die Frau seinen Heiratsantrag ab und widersetzt sich dem Willen des Mannes das Opfermahl zu planen, wodurch sie die scheinbar natürliche Hierarchie auflöst. Die Akzeptanz dieses Handelns und die Achtung vor den Worten Iphigenies ermöglicht es der Frau, ihre

---

<sup>367</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 80. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

<sup>368</sup> ebd., S. 82.

<sup>369</sup> a. a. O.

<sup>370</sup> ebd. S. 80.

<sup>371</sup> ebd., S. 82.

Vorstellungen der geschlechtlichen Rollenverteilung Thoas gegenüber zu entfalten. Iphigenie sieht keinen Unterschied zwischen Männern und Frauen, sondern versteht die Geschlechter als gleichgestellt in allen Belangen. Dadurch wird die zunächst patriarchal erscheinende Ordnung aufgebrochen und es entsteht eine Diskussion über die Möglichkeiten und Probleme der Geschlechter. Gleichzeitig wird mit den Äußerungen Iphigenies die Differenz zwischen den Geschlechtern bestärkt, indem auf die Verschiedenheit der Handlungsmöglichkeiten von Mann und Frau, um ihre Meinungen durchzusetzen, verwiesen wird. Die Priesterin vertritt in diesem Zusammenhang die Ansicht, dass Männern Waffen und Worte zur Verfügung stehen, wohingegen Frauen lediglich über die Sprache verfügen, um ihrer Position Ausdruck zu verleihen. Zwar versichert der König, ihr Gehör zu schenken, zugleich wird aber aufgrund von Iphigenies Bitte, dass auch sie nicht frei ist, sondern dem Mann untergeben und diesem die endgültige Entscheidung obliegt, ob er sie und ihren Bruder ziehen lässt.

Im Unterschied zu den beiden bisher erläuterten Beispielen bildet „Iphigenie auf Tauris“<sup>372</sup> eine Art innovative Neuerung bezüglich des Verhältnisses der Geschlechter zueinander. Denn der König vermittelt mit seiner Haltung als Herrscher, indem er sich auf eine ernsthafte Diskussion mit der Priesterin einlässt und sich schließlich trotz seiner Bedenken von ihren Argumenten überzeugen lässt, ein Bild von einem wertschätzenden, bereichernden Umgang der Geschlechter miteinander. Ferner wird mit dieser Entscheidung die Wahrheit, mit der Iphigenie dem König gegenübertritt, gewürdigt und als zentraler Wert innerhalb des Stücks hervorgehoben. Ein anderer gesellschaftlicher Wert mit dem sich das Stück auseinandersetzt, ist die Humanität, von welcher Iphigenie, den in sie verliebten Thoas überzeugen kann, so dass er Menschenopfer abschafft. Dies zeugt von der Offenheit der Herrschers gegenüber weiblichen Ansichten sowie von Iphigenies Argumentationskompetenz und Durchsetzungsvermögen. Die Diskussion zwischen Thoas und Iphigenie repräsentiert die Möglichkeit einer gleichberechtigten Diskussion zwischen Mann und Frau, in der sich beide auf die Gedankengänge des jeweils anderen einlassen, jedoch behält der Mann die Handlungs- und Entscheidungsmacht über die weibliche Akteurin.

Auch die Argumentationen der beiden sind sehr ergiebig, da das Drama im Unterschied zur Familie Selicke keine Regieanweisung enthält, sondern Gedanken und Handlungen ausschließlich im mündlichen Austausch wiedergegeben werden. Gleich zu Beginn des Originaltextes bemerkt Thoas, wie sehr Iphigenie das Schicksal der beiden Männer berührt. Um ihr Nein zum Menschenopfer zu bestärken, unterstreicht Iphigenie jenes mit ihren

---

<sup>372</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 79-83. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

persönlichen Erfahrungen und Gefühlen in der Opferrolle. Thoas entgegnet ihrer Argumentation mit dem Verweis auf ihre Pflichten und hebt damit den Machtunterschied zwischen König und Priesterin.

Iphigenie lässt sich davon nicht einschüchtern, sondern kontert, dass er ihre Schwäche aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht nicht missbrauchen darf. Anschließend erörtert sie dem König ihr Verständnis des Geschlechterverhältnisses. Um ihr Argument noch deutlicher zu machen, erläutert sie, welche Handlungsmöglichkeiten ein Mann in ihrer Position hat und welche einer Frau verbleiben. Thoas stimmt ihr in diesem Punkt zu und versichert, dass er ihr Wort achtet. Nachdem Iphigenie etwas zu den Möglichkeiten von Schwachen abschweift, die Starke nicht besitzen, ermahnt sie Thoas erneut seine Geduld nicht überzustrapazieren.

Mit dem nächsten Beweisgrund kehrt Iphigenie abermals zum Thema Mann und Frau zurück und verweist darauf, dass sie nichts außer der Bitte und ihrem anmutigen Stolz zur Verfügung stehen. Dabei stellt die Priesterin fest, dass verbale Waffen durchaus mehr ausrichten können als eine echte Waffe. Um sich im Anschluss bewusst unter die Position des Königs zu begeben und dessen alleinige Entscheidungsmacht zu bestärken.

Auf die erneute Frage Thoas, warum sie sich denn so um das Schicksal dieser Fremden bemüht, weicht Iphigenie einer Antwort aus. Stattdessen stellt sie die rhetorische Frage, ob das Recht auf eine unerhörte Tat nur dem Mann zukäme und weiter, ob Frauen auch erst zu den Waffen greifen müssen, um sich gegen die (männliche) Unterdrückung durchzusetzen.<sup>373</sup> Erst nach dieser Argumentation zur Geschlechterdifferenz offenbart Iphigenie dem König die heimlichen Fluchtpläne von Orest, Pylades und ihr.

Thoas vermutet, dass die beiden Gefangenen die Priesterin eventuell nur für ihre persönlichen Zwecke missbrauchen. Aber Iphigenie versichert ihm, dass sie die Wahrheit spricht und erzählt ihm als Sicherheit von dem Fluch ihrer Familie. In einem weiteren Schritt erinnert sie ihn an seinen Schwur, sie gehen zu lassen, wenn sie in der Heimat gebraucht wird. Nach ihrer Bitte um seine Gnade, offenbart ihr der König seine zwiespältigen Gefühle in Verbindung mit dieser Entscheidung. Woraufhin Iphigenie ihm den letzten Rat gibt, in dieser Sache mehr auf seine Gefühle zu hören als auf seine Zweifel.<sup>374</sup>

Anhand dieser Argumentationen kann hinsichtlich des ideologischen Aspekts festgehalten werden, dass Männer Probleme eher mit Gewalt und Waffen lösen, während Frauen nur das Mittel der Sprache zur Verfügung steht. Außerdem stehen Männer, wie Iphigenie in ihren Überlegungen erkennt, in der gesellschaftlichen Relevanz über dem weiblichen Geschlecht,

---

<sup>373</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 80. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

<sup>374</sup> vgl. ebd. S. 82.

jedoch kann innerhalb dieses Auszuges keine Begründung mehr für dieses ungleiche Machtverhältnis zwischen den Geschlechtern ausgemacht werden. Diese fehlende Begründung für das ungleiche Machtverhältnis zwischen den Geschlechtern deutet auf ein konstruktivistisches Verständnis von Geschlecht hin, welches Geschlechterrollen als gesellschaftliche Konstruktionen ohne biologische Basis für die Differenz betrachtet. Das Bewusstsein über die Geschlechterdifferenz und die ausführliche Darstellung der Probleme des weiblichen Geschlechts weist rund 200 Jahre vor Butlers Thesen auf ein, für die damalige vorherrschende gesellschaftliche Ordnung, revolutionäres Verständnis von Geschlecht des Autors hin.

Dieses Beispiel reproduziert zwar ebenso wie die anderen beiden Textbeispiele bisher die heteronormative Matrix sowie die Tatsache, dass den männlichen Figuren die endgültige Entscheidungsmacht über das Schicksal von weiblichen und männlichen Untergebenen obliegt. Dadurch stehen Frauen und Männer real nicht auf einer Ebene, aber mittels geschickter Argumentation erreicht sie eine ausgeglichene Diskussion und gibt dem König am Ende einen Rat, den er mit seiner Entscheidung auch befolgt. Im Denken der Figuren nehmen einerseits Vernunft, Humanität und Wahrheit einen zentralen Stellenwert ein, andererseits haben aber auch Religion und Flüche eine wichtige Bedeutung, denn Thoas nimmt das Argument Iphigenies für ihre Rückkehr in die Heimat ohne Widerspruch an.

#### **6.4 Beispiel 4: Ulla Hahn: Anständiges Sonett (1981)**

Das vierte Beispiel kann thematisch der Liebeslyrik zugeordnet werden und ist gekennzeichnet durch einen umarmenden Reim, der die Verbindung der Liebenden aufgrund seiner Form noch zusätzlich verstärkt. Die Autorin selbst ist bekannt für ihre Liebesgedichte im Stil des Volkslieds und des romantischen Kunstlieds.<sup>375</sup> Damit erweckt sie Formen, die nach 1945 als nicht mehr zeitgemäß galten, wieder zum Leben.<sup>376</sup> Inhaltlich beschäftigt sich Hahns Lyrik intensiv mit Fragen des Seins und den Grunderfahrungen des Lebens.

Das Sonett von Ulla Hahn steht stellvertretend für die literarischen Werke in den Lesebüchern, die ohne geschlechtliche Markierung auskommen und somit auch nicht festlegen, dass es nur zwei eindeutig bestimmbare Geschlechter gibt. Außerdem steht dieser Text auch exemplarisch für von Frauen verfasste Literatur innerhalb des Korpus. Schon während der Strukturanalyse hat sich gezeigt, dass besonders lyrische Texte aufgrund ihres gattungsspezifischen Aufbaus dafür prädestiniert sind, ohne geschlechtliche Markierung auszukommen, wohingegen epische oder dramatische Texte bereits durch die Festlegung

---

<sup>375</sup> vgl. Sørensen, B. A. (2010): Geschichte der deutschen Literatur 2. Vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart, S. 403.

<sup>376</sup> vgl. ebd., S. 404.

des Namens, der Beschreibung des Aussehens oder des Aufgabenbereichs einer Figur geschlechtlich eindeutig bestimmbar sind.

Auch in diesem Gedicht wird mit einer Überschrift, die den Namen der Autorin, den Titel, die Textsorte sowie die Jahreszahl enthält, eingeführt. Gleich im Anschluss daran steht im Original der Titel in kursiver Schrift: „Schreib doch mal ein anständiges Sonett St. H“<sup>377</sup> Dieser Text kommt ohne Kontextinformationen am Seitenrand aus. Die inhaltliche Funktion des Gedichts besteht aufgrund der eingangs zitierten Aufforderung in dem Versuch ein Sonett zu verfassen, welches anständiger ist als die bisherigen.

Die Gliederung entspricht mit zwei Quartetten und zwei Terzetten einem typischen Sonett. Das erste Quartett steigt mitten im Geschehen mit der Aufforderung von Seiten des lyrischen Ichs ein, dass das Du sich festbeißen soll und anschließend möchte das Ich drei Küsse dorthin haben, wo es angenehm ist. Dabei soll das Du beim Mund beginnen und danach den ganzen Körper entlang küssen bis es wieder beim Mund angelangt ist.<sup>378</sup>

Im zweiten Quartett spricht das lyrische Ich weitere Wünsche aus, denn es möchte von den Augen unter die Hände des Du springen. Darauf folgt eine weitere Aufforderung an das Du, dem Ich zu zeigen, wie es richtig rund geht. Dann beschreibt sich das Ich als plötzlich aufschreiend und wieder stumm werdend.<sup>379</sup>

In den beiden Terzetten spricht das Ich von seiner Sehnsucht und dem Wunsch dieser Moment würde nie zu Ende gehen. Das Du soll zurückkommen genauso wie der Kehrreim in den alten Liedern wiederkehrt.<sup>380</sup> In der abschließenden Terzette träumt das Ich vom gemeinsamen Eincremen im Sommer und fordert das Du erneut auf, es zu faszinieren, so dass Mund und Augen geöffnet bleiben.<sup>381</sup>

Die Aufgabenstellungen im Anschluss an das Sonett fragen zunächst nach der Doppeldeutigkeit des Titels. Danach wird erklärt, dass die Quartetten von einem Liebesakt handeln und die Wünsche des lyrischen Ichs in den Terzetten erläutert werden sollen. Abschließend wird eine Stellungnahme zu einer wertenden Aussage gegenüber dem Sonett eingefordert.<sup>382</sup>

Die zentralen Themen innerhalb des Sonetts sind Liebe, Sex sowie damit verbundene Wünsche und Sehnsüchte. Weiters scheint die Zahl drei eine wichtige Rolle zu spielen, denn diese taucht bei den Küssen auf und findet sich in der Anzahl der Imperative wieder. Dem

---

<sup>377</sup> Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 152. (Ulla Hahn: Anständiges Sonett)

<sup>378</sup> vgl. a. a. O.

<sup>379</sup> vgl. a. a. O.

<sup>380</sup> vgl. a. a. O.

<sup>381</sup> vgl. a. a. O.

<sup>382</sup> vgl. a. a. O.

Imperativ als grammatikalisches Mittel, um Befehle bzw. Aufforderungen auszudrücken, kommt eine wichtige Bedeutung zu, denn das Sonett beginnt und endet mit einem Imperativ, der dem Gegenüber Handlungsanweisungen erteilt.

Das Paradoxon „Ich schreie ich bin stumm“<sup>383</sup> steht an der Trennlinie zwischen Quartetten und Terzetten und deutet dadurch möglicherweise auch schon eine Veränderung in der Beziehung an, denn das Du muss sich vom Ich räumlich entfernen, obwohl sich das Ich wünscht, dass es bei ihm bleibt.

Liebe und Liebesbeziehungen rufen keine geschlechtlichen Stereotypen auf, sondern es wird lediglich eine zentrale Eigenschaft von Liebe betont, nämlich dass es für Liebe eines Gegenübers bedarf, und Trennung gerade in der Verliebtheitsphase sehr schwer fällt, weil die beiden gerne andauernd Zusammensein wollen. Weiters kann als normative Feststellung abgelesen werden, dass Liebe und Sex zumindest aus der Sicht des lyrischen Ichs zusammengehören.

Der Titel des Sonetts in Verbindung mit dem Inhalt rekuriert auf die weitverbreitete Meinung, dass Sex etwas Unanständiges ist und ein Tabu in der Gesellschaft darstellt. Weiters wird an den Aufforderungen des lyrischen Ichs offenkundig, dass mit dem Liebesakt hohe Ansprüche verbunden sind und es sich hierbei keinesfalls um ein Abenteuer für eine Nacht handelt. Das Du muss diese Vorstellungen und Meinungen zum Liebesakt nicht teilen, denn über das Gegenüber werden keine Details preisgegeben, außer dass es das Ich nach dem Liebesakt alleine lässt.

Die Besonderheit dieses Sonetts besteht darin, dass die Autorin es schafft die Intimität dieses Moments ohne geschlechtliche Markierung lediglich über zwei Personen, dem lyrischen Ich und dem Du, herzustellen. Auch die Aufgabenstellung geht zwar auf die Personen ein, jedoch nimmt sie ebenfalls keine Markierung in eine Richtung vor. Diese Offenheit in Bezug auf das Geschlechterverhältnis zeugt von einem modernen Verständnis von Geschlecht, welches Geschlecht als eine Kategorie unter anderen begreift und die heteronormative Matrix nicht als Voraussetzung für eine Liebesbeziehung oder den Liebesakt selbst setzt. Wie bereits zu Beginn dieses Exempels angemerkt wurde, scheinen lyrische Texte in Bezug auf das Geschlechterverhältnis eine besondere Stellung einzunehmen, worauf im nachfolgenden Kapitel ebenso näher eingegangen wird, wie auf die Verbindung und Interpretation der Erkenntnisse der Struktur- und Feinanalyse der Lesebücher.

---

<sup>383</sup> Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 152. (Ulla Hahn: Anständiges Sonett)

## 7. Interpretation der Analyseergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

Die letzten beiden Kapitel haben sich mit der ausführlichen Analyse des ausgewählten Datenmaterials beschäftigt. Dieses Kapitel führt die Ergebnisse der Struktur- und Feinanalyse zusammen und leitet daraus Diskurslinien, die innerhalb der Lesebücher bezüglich des Geschlechterverhältnisses sichtbar gemacht werden konnten, ab. Ziel dieses Kapitels ist eine Interpretation der diskursanalytischen Forschungsergebnisse in Verbindung mit dem aktuellen Forschungsstand zu Geschlechterverhältnissen in Schulbüchern sowie theoretischen Erkenntnissen aus der Literaturwissenschaft zu den Geschlechterkonstruktionen in literarischen Werken. Die Fragen, welche Aussagen auf Basis dieser Analyse für die Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses getroffen werden können und wie die heteronormative Matrix in den Lesebüchern über verschiedene Strategien reproduziert wird, werden anschließend beantwortet.

### 7.1 Die Zweigeschlechtlichkeit in Lesebüchern

Eine Voraussetzung für die Fortschreibung der heteronormativen Matrix in Lesebüchern ist die geschlechtliche Zweiteilung und eindeutige Markierung von Geschlecht. Butler stellt in Bezug auf die Heterosexualität als gesellschaftliche Norm fest:

„Die institutionalisierte Heterosexualität erfordert und produziert zugleich die Eindeutigkeit eines jeden der geschlechtlich bestimmten Terme (gendered terms), die in einem gegensätzlichen binären System die Grenze möglicher Geschlechteridentitäten bilden.“<sup>384</sup>

Anhand von Butlers Ausführungen wird deutlich, dass die Heterosexualität als Norm zunächst zwei voneinander getrennt bestimmbare Geschlechter benötigt. Wie sehr die Zweiteilung in die Geschlechterkategorien Mann und Frau in unserer Gesellschaft verankert ist, zeigen bereits die Fragestellungen im Kriterien-Katalog für gendersensiblen Unterricht, da die Fragen darin derart formuliert werden, dass sie diese Zweiteilung bestätigen. Fragestellungen, die die Darstellung, die Aufgabenverteilung oder die Berufen von Mann und Frau in Unterrichtsmaterialien erwähnen, nehmen eine klare Differenzierung zwischen den Geschlechtern vor.<sup>385</sup> Diese scheinbar natürliche Zweiteilung setzt sich auch weitgehend bei den Aufgabenstellungen und Textausschnitten der analysierten Lesebücher fort. Das Verständnis von Geschlecht als eindeutig bestimmbares Identifikationsmerkmal bewegt sich dabei ausschließlich in den Kategorien Mann und Frau bzw. den Unterkategorien Mädchen und Junge. Einige Aufgabenstellungen suggerieren, dass es zwei eindeutig bestimmbare

---

<sup>384</sup> Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, S.45.

<sup>385</sup> vgl. vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2012): Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln, S. 6-9.

Geschlechter gibt, die jeweils über bestimmte Eigenschaften, Kenntnisse, Verhaltensweisen und Gedanken aufgrund der Zugehörigkeit zu einer der beiden Geschlechtergruppen verfügen. Zum Gedicht „Palcebo“<sup>386</sup> von Ewa Lipska wird beispielsweise die Frage gestellt: „Welche unterschiedlichen Auffassungen vom Leben haben jeweils Frau und Mann?“<sup>387</sup> Diese Aufgabenstellung veranschaulicht zunächst die eindeutige Zweiteilung, die bereits im Gedicht vorgenommen wird, und vermittelt zugleich, dass eine (natürliche) Verbindung zwischen dem unterschiedlichen Geschlecht und den Einstellungen zum Leben besteht.

In den literarischen Textfragmenten kommt in diesem Zusammenhang den männlichen Protagonisten häufig die Rolle des berufstätigen, geldverdienenden Mannes zu, wohingegen Frauen der Aufgabenbereich als Mutter und Hausfrau zufällt. Dieses Verständnis von Geschlecht, welches in den Aufgabenstellungen weitgehend unterhinterfragt bleibt, verweist darauf, dass es außer den Geschlechterkategorien männlich und weiblich keine andere Möglichkeit der Existenz gibt. Ebenso wird der Eindruck durch die klare geschlechtliche Rollenzuschreibung erweckt, dass Figuren aufgrund ihres biologischen Geschlechts für bestimmte Aufgaben besser geeignet sind.

Doch zeigt sich zumindest von Seiten der Lesebuchautorinnen und -autoren bei einigen Aufgabenstellungen bereits ein kritisches Potential gegenüber eindeutigen geschlechtlichen Festlegungen, nämlich wenn die Aufgabe keine geschlechtliche Markierung vornimmt, sondern die Figuren erst im Text geschlechtlich festgelegt werden bzw. Fragen in Bezug auf geschlechtliche Rollenbilder oder Verhaltensweisen nicht verallgemeinert, also nur in Bezug auf den Text oder eine Figur gestellt werden. Dies geschieht beispielsweise über die Bezeichnung von Eltern, wodurch zwar der Schluss naheliegt, dass es sich hierbei um einen Mann und eine Frau handelt, jedoch das Geschlecht nicht derart in den Vordergrund gerückt wird wie bei den Bezeichnungen Vater und Mutter. Zudem öffnet eine solche Bezeichnung der Erziehungsberechtigten auch die Möglichkeit für gleichgeschlechtliche Personen, die gemeinsam ein Kind erziehen, wodurch die Geschlechterkategorie zu einer Identitätskategorie unter anderen wird.

Eine weitere Möglichkeit kann anhand der Aufgabenstellung zu Iphigenie auf Tauris aufgezeigt werden, hier wird explizit nach den geschlechtlichen Rollenbildern gefragt, die die Frau dem Herrscher gegenüber entwickelt.<sup>388</sup> In diesem Beispiel bleibt ebenfalls die eindeutige geschlechtliche Zweiteilung bestehen.

---

<sup>386</sup> Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 160. (Ewa Lipska: Placebo)

<sup>387</sup> a. a. O.

<sup>388</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 82. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

Eine Sonderstellung nehmen in diesem Zusammenhang lyrische Texte und die dazugehörigen Aufgabenstellungen ein: Das Gedicht von Ulla Hahn veranschaulicht, dass weder in der Aufgabenstellung noch im Text eine geschlechtliche Markierung vorgenommen wird und somit die Offenheit für geschlechtliche Zuschreibungen aller Art erhalten bleibt.<sup>389</sup> Diese Besonderheit lyrischer Texte ist auf die ästhetischen Eigenschaften dieser Textgattung zurückzuführen, die mit wenigen Worten versuchen, einen Inhalt wie zum Beispiel menschliche Erfahrungen und Emotionen ohne Figuren zu vermitteln. Diese Erkenntnis aus dem Datenmaterial verweist auf die Möglichkeit der diskursiven Funktion von Lyrik, die Schubowski in der Einleitung seines Werks „Gender im Gedicht“<sup>390</sup> anführt. Schubowski erläutert, dass Gedichte diese generischen und ästhetischen Eigenschaften nutzen, „um ganz eigene Sinnstrukturen zu produzieren, die sich nicht diskursiv verrechnen lassen.“<sup>391</sup> Damit liefert Schubowski zumindest einen Hinweis für die Einzigartigkeit lyrischer Texte innerhalb des untersuchten Textkorpus und begründet zugleich, dass das diskursanalytische Instrumentarium für einen adäquaten Erkenntnisgewinn von lyrischen Texten erst angepasst werden muss.

Der Versuch in der vorliegenden Forschungsarbeit Lyrik mit demselben Instrumentarium wie epische und dramatische Textfragmente zu untersuchen, sowie die daraus folgenden Ergebnisse stützen die Feststellung Schubowskis zusätzlich. Zudem wird dadurch eine Grenze des eingangs erläuterten Forschungsvorhabens sichtbar, denn im Sinne der Vergleichbarkeit der prototypischen Beispiele miteinander war es notwendig ein Instrumentarium für die Feinanalyse zu erstellen, welches auf alle Textgattungen angewandt werden kann. Gleichzeitig führte diese Entscheidung dazu, dass bezüglich dem Geschlechterverhältnis in lyrischen Texten lediglich die Aussage getroffen werden kann, dass diese ebenso wie deren Aufgabenstellungen, ohne geschlechtliche Markierung auskommen und daher ein Korrektiv gegenüber epischen und dramatischen Texten bilden.

In diesem Zusammenhang darf ein Aufgabenbeispiel nicht unerwähnt bleiben, in dem die Aufgabenstellung festlegt, dass es sich bei der angebeteten Person, um eine Frau handelt<sup>392</sup>, während das Gedicht selbst ohne geschlechtliche Markierungen auskommt. Dieser Fall ist jedoch ein Einzelfall im gesamten Textkorpus, weshalb für die These, wenn die Figuren innerhalb des literarischen Textes nicht geschlechtlich festgelegt werden, so nimmt auch die Aufgabenstellung keine geschlechtliche Markierung vor, weiterhin Gültigkeit beansprucht werden kann.

---

<sup>389</sup> vgl. Staud, H. (2007): Blicklichter 4, S. 152. (Ulla Hahn: Anständiges Sonett)

<sup>390</sup> Schubowski, St. (2013): Gender im Gedicht. Zur Diskursreaktivität homoerotischer Lyrik. Bielefeld: transcript, S. 8.

<sup>391</sup> a. a. O.

<sup>392</sup> vgl. a. a. O.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, in den Lesebüchern gibt es durchaus Aufgabenstellungen, die mittels unterschiedlichen Ansätzen versuchen die geschlechtliche Zweiteilung in Mann und Frau sowie geschlechtliche Stereotypenbildungen zu vermeiden. Andererseits stehen diesen reflektierten Aufgaben bezüglich des Geschlechterverhältnisses wiederum quantitativ mehrheitlich literarische Texte entgegen, die die Geschlechter eindeutig identifizieren und aufgrund des Geschlechts scheinbar natürliche Eignungen für bestimmte Aufgabenbereiche aufgreifen und reproduzieren. Dies führt auch dazu, dass einige Aufgabenstellungen die scheinbar natürliche Zuordnung zu bestimmten Aufgabenbereichen aufgrund des Geschlechts unkritisch aus den Texten übernehmen, so dass klar voneinander unterschiedene Rollenbilder von Mann und Frau entstehen.

## 7.2 Der Umgang mit dem Idealtypus Kernfamilie

Im vorhergehenden Punkt wird die These aufgestellt, dass das Geschlechterverhältnis in den untersuchten Lesebüchern weitgehend die Zweigeschlechtlichkeit als Norm setzt und zum Teil affirmativ mit stereotypen Vorstellungen von Mann und Frau umgeht bzw. einen Beitrag zur Reproduktion von geschlechtlichen Stereotypen leistet. Um zu überprüfen, ob diese These auch für die Familienkonstellationen in den Lesebüchern zutreffend ist, werden in diesem Kapitel die Analyseergebnisse zum Geschlechterverhältnis in Familien erläutert.

Allen voran ist die Relevanz von Familienkonstellationen in Schulbüchern hervorzuheben, denn wie der Band „Die Familie im Schulbuch“<sup>393</sup> von Matthes bereits vermuten lässt, besteht an dieser Thematik reges Forschungsinteresse. Fernerhin stellte sich in der ersten Durchsicht der Lesebücher heraus, dass Familienkonstellationen und Liebesbeziehungen zwischen Mann und Frau nicht nur quantitativ häufig Erwähnung finden, sondern auch inhaltlich einen zentralen thematischen Stellenwert einnehmen. Gespräche über Beziehungen, Konflikte mit Partnerinnen und Partnern oder anderen Familienmitgliedern werden in einem großen Teil der epischen und dramatischen Textausschnitte zum Thema gemacht. Dies ist auch anhand der ersten drei Beispiele in der Feinanalyse ersichtlich, denn bei Gellert<sup>394</sup> und dem Autorenduo Holz/Schlaaf<sup>395</sup> werden explizit Kernfamilien beschrieben, aber auch Goethes Iphigenie<sup>396</sup>, die zunächst versucht ihre familiäre Herkunft vor dem König geheim zu halten, kann als Beispiel für familiäre Interdependenzen betrachtet werden.

---

<sup>393</sup> Matthes, E. (Hrsg.) (2006): Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

<sup>394</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2. Wien: öbv, S. 137-139. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

<sup>395</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3. Wien: öbv, S. 140-142. (Arno Holz/Johannes Schlaaf: Die Familie Selicke)

<sup>396</sup> vgl. ebd., S. 79-82. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

Im Gegensatz zu den Befunden der Schulbuchanalysen von Gelbmann<sup>397</sup> und Bittner<sup>398</sup>, die die Kernfamilie als Idealtypus in Schulbüchern ausmachen und erläutern, dass andere Familienkonstellationen wie beispielsweise Alleinerziehende, Patchwork- oder Regenbogenfamilien keine Erwähnung finden; kann für die Ergebnisse zur Diskursanalyse der Lesebücher festgehalten werden, dass die Kernfamilie zwar häufig vorkommt, aber keineswegs das Ideal einer perfekten Familie verkörpert. Die analysierten Kernfamilien der Lesebücher sind geprägt von Konflikten, Suchtverhalten, Affären und Aggression bis hin zu sexuellem Missbrauch, wodurch die Vorstellung einer Familie bestehend aus Vater-Mutter-Kind(er) und eines harmonischen Zusammenlebens konterkariert wird. Auch Alleinerziehende und Patchworkfamilien werden angeführt durch Erklärungen, weshalb der Vater oder die Mutter nicht mehr in dieser Familie lebt<sup>399</sup>, oder sind durch die Bezeichnung von Stiefmutter bzw. Stiefvater als solche erkennbar. Aber auch diese familiären Verbindungen können kaum als Idealbild von Familie fungieren, wenn beispielsweise die Stiefmutter versucht sich ihrer ungeliebten Stieftochter zu entledigen, indem sie diese zu einer bösen Hexe schickt.<sup>400</sup>

Gesellschaftlich und in der Politik wird die Familienkonstellation Vater-Mutter-Kind(er) über die Jahrhunderte immer wieder als Idealtypus von Familie aufgerufen. Literatur hingegen ist nicht der Ort für harmonische und positive Beispiele von Kernfamilien, im Gegenteil in literarischen Werken werden häufiger familiäre Konflikte, wie beispielsweise Generationenkonflikte oder Gewalt in der Familie verhandelt.<sup>401</sup> Diese Erkenntnis von Brinker von der Heyde zu den Konstruktionen von Familie in der Literatur kann durch die qualitative Strukturanalyse auch für die untersuchten Lesebücher bestätigt werden, da es innerhalb der dargestellten Familien zu sexuellem Missbrauch wie zum Beispiel in „Schweigemund“<sup>402</sup> oder „Der Oger“<sup>403</sup> kommt, auch die Ermordung von Familienmitgliedern wie u.a. bei „Kain und Abel“<sup>404</sup> oder Orest (Iphigenies Bruder)<sup>405</sup> ist keine Seltenheit. Aber physische und

---

<sup>397</sup> siehe Gelbmann, V. (2013): Der Geschlechterdiskurs in österreichische Biologiebüchern - eine Fallstudie. (Kapitel 2 in dieser Arbeit)

<sup>398</sup> siehe Bittner, M. (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Tans\* und Inter\* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. (Kapitel 2 in dieser Arbeit)

<sup>399</sup> vgl. Forster, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 1, S. 25-28. (Paulus Hochgatterer: Wildwasser); Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 34-36. (Vasalisa, die Weise)

<sup>400</sup> vgl. Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 35ff. (Vasalisa, Die Weise)

<sup>401</sup> vgl. Brinker von der Heyde, C. (2004): Einführung. In: Brinker von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 11.

<sup>402</sup> Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 29. (Heiko Neumann: Schweigemund)

<sup>403</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 158-160. (Veza Canetti: Der Oger)

<sup>404</sup> Forster, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1, S. 167. (Genesis: Kain und Abel)

psychische Gewalt findet auch in etwas abgeschwächter Form in anderen Textausschnitten statt beispielweise bei Fräulein Else, die sich aufgrund des psychischen Drucks, nachdem sie dem Wunsch der Eltern entsprochen hat, das Leben nimmt.<sup>406</sup>

Zudem stellt die Herausgeberin von „Familienmuster - Musterfamilien“<sup>407</sup> Brinker von der Heyde bezüglich des Begriffs Familie fest: „Je nach historischem Ort und Zeit, nach Kulturkreis, sozialer Schicht und Status verbinden sich mit ihm völlig unterschiedliche Vorstellungen und Lebensweisen.“<sup>408</sup> Damit stellt die Herausgeberin klar, dass Familie in verschiedenen historischen Epochen und je nach gesellschaftlichem Status unterschiedlich verstanden wird. Bei der Auswahl der prototypischen Beispiele wurde der Aspekt des zeitlichen Entstehungsraums zugunsten der Anschaulichkeit für möglichst viele Beispiele innerhalb des Korpus vernachlässigt.

Während der Feinanalyse zeigt sich, dass die drei ausgewählten Textausschnitte, welche zugleich familiäre Verbindungen behandeln, im Zeitraum Mitte des 18. bis Ende des 19. Jahrhunderts veröffentlicht wurden und für unterschiedliche gesellschaftliche Schichten stehen. Mit König Thoas ist der Herrscher an der Spitze eines Volkes dargestellt<sup>409</sup>, der niedrige Adel wird von Graf und Gräfin verkörpert<sup>410</sup> und die Familie Selicke deckt die Schicht des Proletariats ab.<sup>411</sup> Aufgrund dieser Feststellung erscheint es in Bezug auf familiäre Geschlechterverhältnisse von Interesse herauszufinden, wie der Begriff Familie im 19. Jahrhundert zu verstehen war.

Helmut Scheuer zitiert in seinem Beitrag zur Familie des 19. Jahrhunderts zwischen „Autorität und Pietät“<sup>412</sup> Wilhelm Heinrich Riehl, der die Familie als ideale Vorbereitung auf das staatliche Leben sieht, folgendermaßen:

„Die Familie steht unter der natürlichen Obervormundschaft der Eltern und speciell des Familienvaters. Diese Obervormundschaft ist ein Urrecht, in der Natur der Sache gegeben. [...] Ebenso steht der Mann zu seiner Frau in dem aus der Liebe hervordachsenden Verhältniß der

---

<sup>405</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 82. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

<sup>406</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 156-158. (Arthur Schnitzler: Fräulein Else)

<sup>407</sup> vgl. Brinker von der Heyde, C. (2004): Einführung. In: Brinker von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur, S. 7f.

<sup>408</sup> a. a. O.

<sup>409</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 82. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

<sup>410</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2. Wien: öbv, S. 137. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

<sup>411</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3. Wien: öbv, S. 140. (Arno Holz/Johannes Schlaaf: Die Familie Selicke)

<sup>412</sup> Scheuer, H. (2004): Autorität und Pietät - Wilhelm Heinrich Riehl und Patriarchalismus in der Literatur des 19. Jahrhunderts. In: Brinkern von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 135-160.

Autorität. Nicht gezwungen durch äußere Unterdrückung, sondern weil sie es ihrer Natur nach gar nicht anders kann und mag, tritt die Frau unter die Autorität des Mannes.“<sup>413</sup>

Der Glaube an die Verbindung zwischen Natur und Herrschaft des männlichen Geschlechts im 19. Jahrhundert wird damit enthüllt. Parallel zementiert Riehl<sup>414</sup> damit die patriarchale Ordnung, in der dem Vater als familiäres Oberhaupt die gesamte Macht und Verantwortung für die Familie zuteilwird, in das Denken des 19. Jahrhunderts ein. Der Gedanke der natürlichen, männlichen Macht über die Familie und damit auch über das weibliche Geschlecht schwingt auch in den im 18. Jahrhundert verfassten Texten von Gellert und Goethe mit. Da in Gellerts Prosa ebenso wie in Goethes Drama in erster Linie die männlichen Protagonisten die Entscheidungen fällen. Noch deutlicher zeigt sich das Machtverhältnis bei Familie Selicke, denn hier verwaltet der Vater Einkommen und Aufgabenverteilung. Offensichtlich wird die männliche Autorität in allen drei prototypischen Beispielen vor allem daran gemessen, dass die Männerfiguren jeweils die Entscheidungen treffen und aktiv handeln, wohingegen die Frauen sich ihrem Schicksal fügen.

Scheuer aber sieht gerade in Verbindungen wie bei der Familie Selicke, in der der Vater alkoholkrank ist und die gesamte Familie Angst vor ihm hat ein Beispiel für den Denkfehler, den Riehl mit der natürlichen Zuschreibung der Geschlechterrollen in der Familie begeht.<sup>415</sup> Obwohl bereits im bürgerlichen Trauerspiel offenkundig wurde, zu welchen familiären Katastrophen hierarchisch strenger Patriarchalismus führen kann, stützt Riehl, so Scheuers Kritik, seine Theorie zu sehr auf die Macht anstatt auf Gefühle.<sup>416</sup> Zudem stellt Scheuer in Betracht literarischer Darstellungen von ähnlichen Familienkonstellationen wie bei Familie Selicke die kritische Frage: „Wie stark können Väter eigentlich sein, wenn sie ausgerechnet vor ihren Frauen und Kindern ihre Gefühle verstecken?“<sup>417</sup> Bezeichnend für die Vaterfigur in Familie Selicke in dem vorliegenden Ausschnitt ist, dass er den Buben gegenüber freundlich, aber der ältesten Tochter gegenüber autoritär und aggressiv agiert. Als wäre er als Familienoberhaupt eine gespaltene Persönlichkeit, die zugleich liebenswürdig und totalitär sein kann.

---

<sup>413</sup> Riehl, W. H. (1856): Die Familie. Stuttgart, Augsburg: J. G. Cotta'scher, S. 115f. zit. nach: Scheuer, H. (2004): Autorität und Pietät - Wilhelm Heinrich Riehl und Patriarchalismus in der Literatur des 19. Jahrhunderts. In: Brinkern von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 137.

<sup>414</sup> vgl. a. a. O.

<sup>415</sup> vgl. Scheuer, H. (2004): Autorität und Pietät - Wilhelm Heinrich Riehl und Patriarchalismus in der Literatur des 19. Jahrhunderts. In: Brinkern von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur, S. 154ff.

<sup>416</sup> vgl. ebd., S. 137-154.

<sup>417</sup> Scheuer, H. (2004): Autorität und Pietät - Wilhelm Heinrich Riehl und Patriarchalismus in der Literatur des 19. Jahrhunderts. In: Brinkern von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur, S. 154.

So spannend und passend diese Lesart hinsichtlich des analysierten Dramas „Die Familie Selicke“<sup>418</sup> auch sein mag, für die anderen beiden dramatischen Musterbeispiele erscheint Riehls Festschreibung der natürlichen Geschlechterordnung in der Familie<sup>419</sup> durchaus zutreffend, denn bei Gellert besteht der Freund und aktuelle Ehemann der Gräfin darauf, dass der Graf die Gräfin wieder zurücknimmt, ohne die Frau nach ihrem Willen zu fragen.<sup>420</sup> In Iphigenies Fall will ihr eigener Vater sie zugunsten des positiven Ausgangs einer Schlacht den Göttern opfern. Dabei entkommt sie nur knapp dem Tode und als Priesterin gerät sie aufgrund ihrer familiären Verpflichtung, den einzigen noch lebenden Bruder zu retten, zwischen die Interessensfronten von König und Bruder. Sie spricht das ungleiche Machtverhältnis zwischen den Geschlechtern, sowie sie es bisher erlebt hat, offen an. Trotzdem obliegt dem Herrscher das Vorrecht über ihre Zukunft zu entscheiden.<sup>421</sup>

Sowohl Riehls<sup>422</sup> als auch Scheuers Verständnis familiärer Beziehungsverhältnisse<sup>423</sup> besitzt im Textkorpus aus qualitativer Perspektive betrachtet ihre Berechtigung, da die natürliche Rangordnung der Geschlechter in zahlreichen literarischen Werken fortgeschrieben wird und in den damit verbundenen Aufgabenstellungen unerwähnt bleibt. Obwohl Iphigenie bereits selbst dieses Ungleichgewicht zwischen den Geschlechterrollen wahrnimmt, aber keine Begründung findet, auf die sich diese Differenz stützt, verbleibt die endgültige Entscheidung dennoch dem männlichen Herrscher.

Quantitativ wird anhand der Ergebnisse der Strukturanalyse und jener der Feinanalyse deutlich, dass der Patriarchalismus in den dargestellten Familienkonstellationen überwiegt. Aussagen wie von Matthias Claudius und Christiana von Ziegler in ihren Texten zum Geschlechterverhältnis allgemein, dass die Frau nur zum Gebären der Kinder da sei<sup>424</sup> oder dass Männer Herrscher über alles seien, während Frauen die Schuld an allem tragen<sup>425</sup>, tun ihr Übriges zu diesem Eindruck. Außerdem zeigt sich anhand des Datenmaterials, dass das

---

<sup>418</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 140-142. (Arno Holz/Johannes Schlaaf Familie Selicke)

<sup>419</sup> vgl. Riehl, W. H. (1856): Die Familie. Stuttgart, Augsburg: J. G. Cotta'scher, S. 115f. zit. nach: Scheuer, H. (2004): Autorität und Pietät - Wilhelm Heinrich Riehl und Patriarchalismus in der Literatur des 19. Jahrhunderts. In: Brinker von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 137.

<sup>420</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 138. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

<sup>421</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 79f. (Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

<sup>422</sup> vgl. Riehl, W. H. (1856): Die Familie. Stuttgart, Augsburg: J. G. Cotta'scher, S. 115f. zit. nach: Scheuer, H. (2004): Autorität und Pietät - Wilhelm Heinrich Riehl und Patriarchalismus in der Literatur des 19. Jahrhunderts. In: Brinker von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 137.

<sup>423</sup> vgl. Scheuer, H. (2004): Autorität und Pietät - Wilhelm Heinrich Riehl und Patriarchalismus in der Literatur des 19. Jahrhunderts. In: Brinker von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 154ff.

<sup>424</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 75. (Matthias Claudius: Der Mensch)

<sup>425</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 149-150. (Christiana von Ziegler: Das männliche Geschlechte, im Namen einiger Frauenzimmer besungen)

Patriarchat in Familien in unterschiedlichen literarischen Epochen aufgegriffen wird. Dieses Erkenntnis spricht allerdings gegen die These von Scheuer, der in Bezug auf das 19. Jahrhundert von einer Veränderung der familiären Beziehungen in der Literatur überzeugt ist.<sup>426</sup> Die Kürze der Textausschnitte und das damit verbundene Minimum an Informationen über die einzelnen Figuren und deren Beziehung zueinander sind für dieses konträre Ergebnis wahrscheinlich nicht unerheblich. Da dieser Umstand dafür verantwortlich ist, dass über die Protagonistinnen und Protagonisten kein umfassenderes Urteil möglich ist, sondern lediglich über den vorliegenden Textausschnitt und die dazugehörige Aufgabenstellung eine Aussagen getroffen werden kann. Durch die vorgenommene Auswahl von literarischen Ausschnitten für die Zusammenstellung der Lesebücher gehen relevante Informationen wie beispielsweise Persönlichkeitseigenschaften, Zeit und Ort der Handlung verloren. Trotz dieser fehlenden Kontextinformationen konnte ein deutliches Bild über die literarischen Textausschnitte und deren Aufgaben herausgearbeitet werden, welches zum Ausdruck bringt, dass kein ideales Familienkonzept existiert und der vorherrschende Patriarchalismus in den Familienkonstellationen von den Aufgabenstellung nicht kritisch hinterfragt wird. Dieser kritische Umgang mit der ungleichen, geschlechtlichen Aufgabenverteilung schreibt Männer in der Rolle als Ernährer und Herrscher der Familie und Frauen in der Mutterrolle fest. Zugleich bestärken die dargestellten Familienkonzeptionen die heteronormative Matrix, denn Zweigeschlechtlichkeit wird als Grundlage für die Gründung einer Familie vorausgesetzt. Alleinerziehende und Patchworkfamilien stellen zwar eine Abweichung zur familiären Norm dar, bewegen sich jedoch ebenfalls ausschließlich in der heterosexuellen Norm und verschärfen somit den Eindruck der Heterosexualität als einzig mögliche Lebensform.

Die beiden nachfolgenden Abschnitte werden sich näher mit den Ergebnissen der Analyse zu den geschlechtlichen Rollenmustern der beiden Geschlechter auseinandersetzen, um zu zeigen, welche Bilder von Frau und Mann innerhalb des Datenmaterials auftreten und welche Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses dadurch entstehen.

### **7.3 Protagonistinnen: Vom Opfer bis zur emanzipierten Frau**

Die Strukturanalyse hat gezeigt, dass Frauenfiguren wesentlich häufiger Opfer von Gewalt sind oder als psychisch labil bzw. krank dargestellt werden. In Verbindung mit bezahlter Arbeit werden Protagonistinnen nur selten erwähnt, dies ist jedoch nicht damit

---

<sup>426</sup> vgl. Scheuer, H. (2004): Autorität und Pietät - Wilhelm Heinrich Riehl und Patriarchalismus in der Literatur des 19. Jahrhunderts. In: Brinker von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 154-156.

gleichzusetzen, dass Frauen nicht arbeiten möchten oder können, jedoch fällt ihnen in zahlreichen Texten die Rolle der Mutter zu, die keinen Lohn für ihre Tätigkeit erhält.

Nach der Wiedergabe der quantitativen Ergebnisse zum weiblichen Geschlecht, soll nachfolgend näher auf die qualitativen Erkenntnisse zu Frauenrollen in Lesebüchern eingegangen werden. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Frauenfigur in Ibsens „Nora oder ein Puppenheim“<sup>427</sup> zu, denn Nora befreit sich im Unterschied zu einigen ihrer zeitgenössischen Protagonistinnen aus den Zwängen ihres Mannes und ihrer Kinder. Als weibliche Figur vollzieht sie somit einen Emanzipationsprozess, aber sie verliert dadurch den Kontakt zu ihren Kindern und die finanzielle Absicherung durch ihren Ehemann. In Jelineks Fortsetzung ist Nora daher gezwungen allein in der Gesellschaft zurechtzukommen.<sup>428</sup> Nora begibt sich erneut in die Hände eines Mannes, ihres Arbeitsgebers, der ihr gerne Arbeit gibt, aber nicht das wonach sie sucht. Er stellt sie als Fabrikarbeiterin ein, obwohl sie geistig tätig sein will.<sup>429</sup>

Identifikationsfiguren mit emanzipierten erfolgreichen Frauen fehlen in einem Großteil der Texte. Dieses Fehlen allein berechtigt den Forschungsbefund nicht, dass Frauen als das schwache, verletzbare Geschlecht in den Lesebüchern in Erscheinung treten, jedoch gibt die fehlende Thematisierung der Frauenrolle, als Mutter und Hausfrau, in den Aufgaben Anlass dazu dieses mögliche Forschungsergebnis näher zu prüfen. Daher wird zunächst auf den umgekehrten Fall eingegangen, ob in den Aufgabenstellungen zu jenen Texten, die emanzipierte, berufstätige Frauenfiguren aufweisen, auf diesen Umstand näher eingegangen bzw. ein Vergleich zu anderen Texten hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit hergestellt wird. Für das Ergebnis der Überprüfung dieser These ist festzuhalten, weder bei Berufstätigen noch bei Müttern wird näher auf die berufliche Dimension von Frauen in den Aufgabenstellungen eingegangen, obwohl sich hier im Vergleich zum männlichen Geschlecht klare Differenzen zeigen.

Neben dieser Erkenntnis wird an den vorgestellten Beispielen eins bis drei ersichtlich, dass die Darstellung von Frauen in literarischen Textausschnitten durchaus vielfältig ausgestaltet ist. In den Feinanalysen zeigt sich, wie die männlichen Charaktere mit den Ansichten ihrer Ehefrauen und von ihnen begehrten Frauen umgehen, zumal es die männlichen Protagonisten sind, die entscheiden, was mit den Protagonistinnen geschieht oder nicht

---

<sup>427</sup> Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 150-153. (Hendrik Ibsen: Nora oder ein Puppenheim)

<sup>428</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 154f. (Elfriede Jelinek: Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaft)

<sup>429</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 155. (Elfriede Jelinek: Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaft)

geschieht. Sowohl bei der Gräfin von G\*\*\*<sup>430</sup> als auch bei der Familie Selicke<sup>431</sup> entscheidet der Ehemann, was mit seiner Frau bzw. mit seiner Tochter passiert. Dies wird daran augenscheinlich, dass die weiblichen Figuren zwar sprechen dürfen, aber ihnen anschließend von den männlichen Figuren gesagt wird, was sie zu tun haben. An diesen beiden Beispielen ist ein asymmetrisches Geschlechterverhältnis ablesbar, in welchem weibliche Protagonistinnen als ohnmächtig in Entscheidungsangelegenheiten erscheinen.

Einer derartigen Asymmetrie im Geschlechterverhältnis widerspricht Goethes Iphigenie<sup>432</sup> auf den ersten Blick, denn Iphigenie scheint auf Augenhöhe mit König Thoas zu diskutieren. Aber während des Gesprächs lässt Iphigenie die Unterdrückung der Frau durch männliche Figuren anklingen und stellt angesichts ihres Zwiespalts als Priesterin und Schwester die Frage, ob eine Frau ebenso erst zu einer richtigen Waffe greifen muss, um den Männern die Macht des Schwertes zu nehmen und damit die weibliche Unterdrückung zu rächen.<sup>433</sup> Damit spielt Iphigenie nicht nur auf die patriarchale Ordnung der Griechen und Barbaren an, sondern ihre Aussage dient auch dazu aufzuzeigen, dass in puncto Humanität auf Thoas kein Verlass ist. Gleichzeitig bekräftigt die Priesterin aber damit ihre Forderung nach der guten und gerechten d.h. männlich dominierten Geschlechterordnung.<sup>434</sup> Anders ausgedrückt Iphigenie ist sich ihrer unterlegenen Position durchaus bewusst und nimmt diese auch als Unterdrückung wahr, aber sie sieht zugleich die patriarchale Ordnung als Notwendigkeit an, denn diese gewährt den Frauen Schutz vor wilden Barbaren, die die Reinheit und die humanitären Ansätze der Frau durch Untugenden gefährden.<sup>435</sup>

Aus den Ausführungen von Uerlings kann der Schluss gezogen werden, dass auch weibliche Figuren, die ein gewisses Bildungsniveau haben und das Ungleichgewicht im Geschlechterverhältnis bewusst wahrnehmen, nicht unbedingt Widerstand gegen diese streng hierarchische Geschlechterordnung leisten. Eine solche Ordnung verheißt nämlich auch Sicherheit und bewahrt Frauen vor Machtkämpfen mit Waffengewalt aussetzen zu müssen. Auf Basis dieser Erkenntnisse lässt sich verstehen, weshalb auch Protagonistinnen, die ihre gesellschaftliche Unterordnung aufgrund ihrer eigenen geschlechtlichen Identität wahrnehmen, nicht aus dieser Hierarchie der Geschlechter ausbrechen bzw. sich nach ihrem Ausbruch, wie in Jelineks Fortsetzung von Nora deutlich wird, wieder in diese

---

<sup>430</sup> vgl. Schabus-Kant, E. ; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 137-139. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

<sup>431</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 140-142. (Arno Holz/Johannes Schlaaf Familie Selicke)

<sup>432</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 79-82. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris).

<sup>433</sup> vgl. ebd., S. 80.

<sup>434</sup> vgl. Uerlings, H. (2003): Ich bin von niedriger Rasse. (Post-)Kolonialismus und Geschlechterdifferenz in der deutschen Literatur. Köln: Böhlau, S. 70.

<sup>435</sup> vgl. ebd., S. 62, 69.

gesellschaftlich tradierte Geschlechterordnung einzugliedern versuchen.<sup>436</sup> In ähnlicher Weise legt Iphigenie ihr Schicksal in die Hände des Königs.<sup>437</sup>

Für die Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses in Lesebüchern bedeutet das, dass die Rolle der Protagonistinnen als Mutter, Hausfrau und das schwächere, dem Mann untergeordnete, Geschlecht affirmativ behandelt und auch von den Aufgabenstellungen unkritisch übernommen wird. Als Gegenbeispiel fungiert die Thematisierung der geschlechtlichen Rollenbilder in Iphigenie auf Tauris, weil sie gemeinsam mit Nora eine der wenigen Frauenfiguren repräsentiert, die ihre Unterdrückung und die männliche Macht über Frauen in der Gesellschaft explizit ansprechen, und ihre Wahrnehmungen auch von den Aufgabenstellungen aufgegriffen werden.

Um diesen Punkt abzuschließen, ist für die Untersuchung festzuhalten, dass bei direkter Ansprache des Missverhältnisses von Geschlechtern innerhalb des Textes diese Differenz auch in den Aufgabenstellungen aufgegriffen wird. Allerdings bei kulturell tradierten Vorstellungen von erwachsenen Frauen, die in den Texten aufgerufen werden, zeigen sich in den Aufgabenstellungen keine Hinweise auf eine kritische Prüfung der dargestellten Frauenrollen, noch wird versucht dieses tradierte Bild mittels Vergleich mit anderen Frauenfiguren in Verbindung zu bringen. Hinzu kommt, dass innerhalb des Datenmaterials keine Protagonistin existiert, welche die Entscheidungsmacht über einen männlichen, erwachsenen Akteur besitzt.

#### **7.4 Gewalt ist männlich**

Im Diskursstrang Verhaltensweisen zeigt sich deutlich, wie häufig die Verbindung zwischen Gewalt und Männlichkeit in den literarischen Textausschnitten vertreten ist. Für die Aufgabenstellung kann festgestellt werden, dass vergewaltigende, schlagende oder psychische Gewalt ausübende männliche Protagonisten ebenso wenig Erwähnung finden, wie die zuvor angesprochenen Mütter und Hausfrauen. Als Resultat wird ein Normalitätskonzept sichtbar, welches eine Verbindungslinie von Gewalt mit dem Mann als Täter konstruiert, wohingegen Frauenfiguren als Repräsentantinnen der Opferrolle dieser psychischen oder physischen Gewalt gehandelt werden.

Als Korrektiv entgegen diesem weitverbreiteten Verständnis von Geschlechterrollen innerhalb des Datenmaterials, fungieren einige weibliche Protagonistinnen, die zu

---

<sup>436</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 154. (Elfriede Jelinek: Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaft)

<sup>437</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 82. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris).

Kindesmörderinnen<sup>438</sup> werden oder ihre Kinder mittels Gewaltanwendung<sup>439</sup> erziehen. Im Gegensatz zu schlagenden, vergewaltigenden und psychisch unterdrückenden Männern werden Frauen niemals aggressiv oder gewalttätig gegenüber erwachsenen Männerfiguren.

Dieses Forschungsergebnis spiegelt sich in der Feinanalyse insofern wieder, da sich die gesamte Familie Selicke vor dem alkoholisierten Vater ängstigt<sup>440</sup> und die Gräfin von G\*\*\*<sup>441</sup> sowie Iphigenie zwar mit den sie umgebenden Männern sprechen<sup>442</sup>, jedoch dem Patriarchat zufolge dem Mann untergeordnet sind und daher keine Entscheidungsmacht über sich selbst besitzen.

Weshalb werden Männer in den Texten wesentlich häufiger als gewalttätig und machthabend dargestellt, ohne dass dieses Bild von Männlichkeit durch die Aufgabenstellungen angesprochen wird? Connell liefert hierfür einen interessanten Erklärungsversuch, der sich näher mit der historischen Entwicklung der Bedeutung von Männlichkeit befasst. Die Kolonialisierung durch westliche Staaten ging mit „den Definitionen von 'Männlichkeit' (als von Vernunft geprägte Charakterstruktur) und 'westlicher Zivilisation', die ihre Vernunft in rückständige Teile der Welt hinausträgt“<sup>443</sup> einher, so konnte das Patriarchat in Verbindung mit dem Imperialismus legitimiert werden. In großer Entfernung zu ihrem Heimatland unterlagen die Konquistadoren keinen gesellschaftlichen Regeln und konnten sehr gewalttätig sein, ohne dafür bestraft zu werden.<sup>444</sup> Diese Gewaltbereitschaft setzte sich auch in der Familie fort. In diesen familiären Verbindungen unterstand die Frau, auch wenn sie aktiv am Beziehungsgefüge teilhatte, letztendlich dem Mann. Dies verdeutlichen Frauenfiguren, die gebildet sind und gelernt haben zu diskutieren, jedoch keine Macht besitzen, um ihren eigenen Willen durchzusetzen. Die Kindermörderin ist ein klassisches Beispiel, denn einerseits weiß sie genau, welches Schicksal (Leutnant zwingt sie zum Beischlaf) sie erwartet, nachdem die Mutter eingeschlafen war<sup>445</sup>, andererseits versucht sie

---

<sup>438</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 171. (Heinrich Leopold Wagner: Die Kindermörderin)

<sup>439</sup> vgl. Forstner, B., Schabus-Kant, E., Staud, H. (2006): Blicklichter 1. Wien: öbv, S. 51 (Marlen: Haushofer: Himmel der nirgendwo endet)

<sup>440</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 140-142. (Arno Holz/Johannes Schlaaf Familie Selicke)

<sup>441</sup> Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 137-139. (Christian Fürchtegott Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*)

<sup>442</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 79-82. (Johan Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris)

<sup>443</sup> Seidler, V. (1989): Rediscovering Masculinity: Reason, Language and Sexuality. London: Routledge. UND Fromm, E. (1966): Die Furcht vor der Freiheit. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt. zit. nach Connell, R. (2015): Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien, S. 249.

<sup>444</sup> vgl. Connell (2015): Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien, S. 249.

<sup>445</sup> vgl. Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2005): Blicklichter 2, S. 173-175. (Heinrich Leopold Wagner: Die Kindermörderin)

angesichts dessen auch nicht zu flüchten oder gar dem Leutnant etwas anzutun, um sich zu schützen.

Mit Connells historischen Überlegungen zu den Ursachen des Patriarchats und der Verbindung von Gewalt und Männlichkeit<sup>446</sup>, wird verständlich, weshalb männliche Protagonisten in der Literatur Frauen als dem Mann untergeordnet betrachten. Aufgrund des Kriterien-Katalogs für gendersensiblen Unterricht,<sup>447</sup> stellt sich aber die Frage, ob eine Darstellung des Mannes als Täter und der Frau als Opfer das reale Geschlechterverhältnis in puncto Gewalt noch zeitgemäß abbildet?

Die sozialwissenschaftliche Forschung zeigt bezüglich des Gewaltverhältnisses zwischen den Geschlechtern im realen Leben ein etwas anderes Bild als das Analyseergebnis der Lesebücher:

„Psychische und sexualisierte Gewalterfahrungen in den letzten drei Jahren schildern Frauen deutlich häufiger als Männer. Körperliche Übergriffe haben Frauen und Männer nach eigenen Angaben gleich häufig erlebt“.<sup>448</sup>

Verglichen mit der Darstellung von Opfern sexuellen Missbrauchs und psychischer Gewalt in Lesebüchern kann ein der Realität entsprechendes Bild ausgemacht werden, welches hauptsächlich weibliche Figuren in der Opferrolle enthält. Weiters wird jedoch bei diesem Abgleich mit dem realen Geschlechterverhältnis deutlich, dass nicht mehr ausschließlich Männer die Täter und Frauen die Opfer sind, sondern dass es in den letzten Jahren zu einer Annäherung zwischen diesen zunächst eindeutig verteilten Rollen gekommen ist. Damit entsprechen die analysierten Texte nicht der aktuellen Lebenswelt von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen. Zwar steht bei Lesebüchern der Einblick in verschiedene literarische Epochen im Vordergrund, wodurch nachvollziehbar ist, dass nicht alle ausgewählten literarischen Werke innerhalb eines Buches die Lebenswirklichkeit der jungen Erwachsenen widerspiegeln können. Zu kritisieren ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Aufgabenstellungen die Darstellung von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen, insbesondere die geschlechtliche Rollenverteilung von Täter- und Opferrolle, bei keinem Text hinterfragen oder zumindest einen Vergleich mit den heutigen Verhaltensweisen von Männern und Frauen anregen. Diese Ausschließung des Geschlechterverhältnisses hängt möglicherweise mit der Vorstellung zusammen, dass Männer aufgrund der erwähnten

---

<sup>446</sup> vgl. Connell (2015): Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien, S. 249.

<sup>447</sup> vgl. vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2012): Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln, S.6f.

<sup>448</sup> Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien (2011): Gewalt in Familien und im nahen sozialen Umfeld. Österreichische Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern. Wien: Wograndl Druck, S. 146.

historischen Umstände vornehmlich als Verursacher von Gewalt angesehen werden und nicht als Opfer.

Daraus lassen sich zwei Schlüsse ziehen. Einerseits kann die Geschlechterdifferenz mit unterschiedlicher Aufgabenverteilung als Teil des Normalitäts- und Wahrheitskonzepts angesehen werden, welches Politik und die Autorinnen und Autoren der Lesebücher vertreten, da jenes Verständnis bereits in der Kolonialzeit seine Wurzeln hat. Andererseits könnte diese Nicht-Erwähnung von gewalttätigem, geschlechtsspezifischem Verhalten und die Nicht-Beachtung von klaren geschlechtlichen Rollenverteilungen in den Aufgabenstellungen auch damit zu tun haben, dass die Lesebuchautorinnen und -autoren geschlechtliche Unterschiede im Verhalten oder in den Aufgabenbereichen nicht noch mehr hervorheben wollen als dies in den Texten ohnehin bereits passiert. Gegen diese These zur Erklärung der Nicht-Beachtung geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen spricht allerdings, dass in den Aufgaben selbst teilweise, sofern Geschlechter im Text definiert werden, diese auch eindeutigen Zuschreibungen von Männlich- und Weiblichkeit stattfinden. Zudem werden Aufgabenstellungen zu den geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Rollenbildern formuliert, wenn dieses Verhalten für den Fortgang des Textes essentiell ist. Bei Familie Selicke wird zum Beispiel gefragt, welches Gefühl dem Vater aufgrund seines Zustands fehlt und warum Toni dem Vater, obwohl er sie schlecht behandelt, trotzdem noch hilft.<sup>449</sup> Die psychische Gewaltanwendung von Dorsday<sup>450</sup> und die Anwendung physischer Gewalt von männlichen Figuren gegenüber Frauen bleiben hingegen von den Aufgaben unbearbeitet. Dadurch werden Männer auf ein geschlechtliches Rollenbild reduziert, welches sie als gewalttätige und unsensible Wesen darstellt.

## **7.5 Freundschaften und die Konstruktion des Geschlechterverhältnisses**

Dieser Diskursstrang konnte erst anhand der Lektüre der Texte offengelegt werden. Bezüglich der Aufgabenstellungen zeigt sich ein ähnliches Bild wie beim Thema Gewalt, denn freundschaftliche Beziehungen werden von den Aufgaben ebenso wenig in den Blick genommen, wie das Gewaltpotential von Männern. Die Relevanz von Freundschaft kann daran erkannt werden, dass dieses Thema von zahlreichen literarischen Texten aufgegriffen wird. Dies allein war jedoch nicht ausschlaggebend, um eine eigene Diskurslinie an diesem Thema auszumachen, entscheidend dafür war, dass bereits während der Sichtung des Datenmaterials deutlich wurde, dass Frauen- bzw. Mädchenfreundschaften sowie Freundschaften zwischen Personen unterschiedlichen Geschlechts bis auf eine Ausnahme im gesamten untersuchten Textmaterial keine Erwähnung fanden. Die Ausnahme besteht in

---

<sup>449</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S.142. (Arno Holz/Johannes Schlaaf Familie Selicke)

<sup>450</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 158. (Arthur Schnitzler: Fräulein Else)

Frank Wedekinds „Frühlings Erwachen“<sup>451</sup> und beschäftigt sich mit einer Freundschaft zwischen drei Mädchen, die gerade an der Schwelle zum Erwachsenwerden stehen.

Als spannend erweist sich bei der Freundschaftsthematik das Ergebnis, dass aufrichtige längerfristige freundschaftliche Beziehungen ausschließlich männlich konnotiert sind, wohingegen Verbindungen zwischen Protagonistinnen durchaus in Notsituationen kurzfristig sehr eng und hilfreich sein können, jedoch vor und nach einem bedrohlichen Ereignis nicht thematisiert werden. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass diese freundschaftsähnlichen Verbindungen nur aufgrund der Notsituation eingegangen werden und sich sobald die Gefahr gebannt ist sofort wieder auflösen bzw. nicht mehr benötigt werden. Längerfristige Verbindungen zwischen weiblichen Charakteren werden ausschließlich in Form von Konkurrenzverhalten repräsentiert. Dieses Ergebnis ist auch anhand der Textbeispiele eins und drei belegbar, denn Gellert schildert eine enge Männerfreundschaft zwischen einem Grafen und dessen Freund, der sogar gemeinsam mit der Ehefrau des Grafen auf einen Landsitz zieht.<sup>452</sup> Nach der Rückkehr des vermeintlich toten Grafen verzichtet dessen Freund sogar auf seine Frau und sein Kind, um die Freundschaft zu erhalten. Der Graf und der Freund schaffen es trotz der widrigen Umstände Freunde zu bleiben.

Im dritten Textbeispiel bei Iphigenie auf Tauris<sup>453</sup> können zweierlei Arten von Freundschaft ausgemacht werden. Erstens die Verbindung zwischen Pylades und Orest, die gemeinsam nach Tauris reisen, um das heilige Gemälde der Göttin Diana zu stehlen. Sein Freund Pylades begleitet ihn auf dieser Reise und versucht ihn zu retten. Die zweite freundschaftsähnliche Konstellation offenbart sich während der Rettung Iphigenies durch die Göttin Diana, welche die Opferung durch Iphigenies eigenen Vater verhindert. Die Göttin rettet die junge Frau vor dem sicheren Tod und bringt sie nach Tauris, wo sie ihr dienen soll. Eine solche Rettung aus einer lebensbedrohlichen Lage findet sich auch bei der Familie Iger wieder, wenn die Nachbarin die Wohnung betritt und mit der misshandelten Frau zur Polizei geht, anschließend aber überredet sie Frau Iger wieder zu ihrem Mann zurückzukehren.<sup>454</sup> Diese beiden Beispiele beweisen, dass unterstützende, freundschaftsähnliche Beziehungen zwischen Frauen im Notfall funktionieren, aber diese sich sobald die Gefahr des Moments vorbei ist, wieder auflösen und jede Frau ihren eigenen Weg geht.

---

<sup>451</sup> Schacherreiter, Ch., Schacherreiter, U. (2014): Das Lesebuch, S. 128-138. (Frank Wedekind: Frühlings Erwachen)

<sup>452</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 140-142. (Arno Holz/Johannes Schlaaf Familie Selicke)

<sup>453</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 79-82. (Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris).

<sup>454</sup> vgl. Staud, H. (2006): Blicklichter 3, S. 158-160. (Veza Canetti: Der Oger)

Bereits Derrida erkennt in Freundschaftsbeziehungen ein Ungleichgewicht hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses, welches Männer offensichtlich bevorzugt.<sup>455</sup> In Anlehnung an Montaignes philosophisches Konzept von Freundschaft, welches das Weibliche ausschließt, erläutert Derrida in „Politik der Freundschaft“<sup>456</sup> die Folgen der Ableitung von Freundschaft aus der Brüderlichkeit und die Definition des Staates ausgehend von dieser Freundschaftsdefinition: Die fraternalistische Freundschaftspolitik, welche in unserer Gesellschaft „eine wankende und morsche, aber umso herrschere Herrschaft“<sup>457</sup> führt, schließt einen „doppelten Ausschluss des Weiblichen“<sup>458</sup> mit ein. Montaignes Verständnis von Freundschaft, welches Frauen von derartigen Beziehungen ausnimmt, weil sie geistig zum Gedankenaustausch nicht fähig seien, führt zu einem Ausschluss der Frau als Freundin einer anderen Frau und schließt damit zugleich Freundschaften mit Männern aus.<sup>459</sup> Derrida liefert damit einen Erklärungsansatz anhand von Montaignes Überlegungen, weshalb Freundschaft gesellschaftlich weitgehend männlich konnotiert ist. Montaigne erläutert seine Definition des Freundschaftsbegriffs anhand des Beispiels einer Vater-Sohn-Beziehung, dass Verwandtschaftsverhältnisse und Freundschaftsbeziehungen sich nicht gegenseitig ausschließen. Als zentrales Kriterium für Freundschaft sieht Montaigne den engen Gedankenaustausch, hat jedoch bereits zuvor Frauen aufgrund ihres mangelnden Verstandes von dieser Fähigkeit ausgeschlossen. Die hier skizzierten theoretischen Überlegungen von Montaigne und im Anschluss daran Derridas Erweiterungen machen nachvollziehbar, wie sich die Idee von der einzig wahren Freundschaft als Männerfreundschaft historisch entwickelt hat.

Im Hinblick auf die aussagekräftigen Analyseergebnisse der Lesebuchtexte bedeutet das, dass Montaignes Theorie zu von Freundschaftsbeziehungen bestätigt wird, gleichzeitig werden jedoch die Identifikationsmöglichkeiten von Mädchen in den Lesebüchern auf den weiblichen Konkurrenzkampf beschränkt und die Identifikationsmöglichkeiten für Jungen durch die vielfältige Darstellung von Männerfreundschaften erweitert. Verglichen mit der Lebenswelt von jungen Erwachsenen erscheint jedoch weder Montaignes Freundschaftskonzept noch die Darstellung in den Lesebüchern den aktuellen, realen Lebensumständen zu entsprechen.

---

<sup>455</sup> vgl. Derrida, J. (2002): Politik der Freundschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 388.

<sup>456</sup> Derrida, J. (2002): Politik der Freundschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

<sup>457</sup> Kraß, A. (2016): Ein Herz und eine Seele . Geschichte der Männerfreundschaft. Frankfurt am Main: Fischer, S. 235f.

<sup>458</sup> Derrida, J. (2002): Politik der Freundschaft, S. 388.

<sup>459</sup> vgl. Montaigne, M. E. de (1998): Essais. Erste moderne Gesamtübersetzung ins Deutsche von Hans Stilett. Frankfurt am Main: Eichborn, S. 99.

Zum Abschluss der Gesamtanalyse und Interpretation der Analyseergebnisse kann resümiert werden, dass die heteronormative Matrix von keiner der Aufgabenstellungen dekonstruiert wird, jedoch in zwei literarischen Texten homosexuelle Neigungen angedeutet werden. Die Reproduktion der heterosexuellen Norm in den Lesebüchern vollzieht sich nicht nur über die eindeutige Zuordnung der auftretenden Figuren zu einem Geschlecht, sondern auch über die Darstellung von Familienkonstellationen der Kernfamilie sowie der Zuweisung von scheinbar natürlich vorgegebenen Verhaltensmustern und Aufgabenbereichen in Beruf, Alltag und nicht zuletzt über den Ausschluss von Frauen aus längerfristigen, freundschaftlichen Beziehungen.

Als eine Diskurslinie bezüglich des Geschlechterverhältnisses konnte offengelegt werden, dass die Texte und Aufgabenstellungen die Norm der Zweigeschlechtlichkeit affirmieren, wobei einige lyrische Texte und Aufgaben sich dieser Norm verwehren. Auch die Geschlechterrollen und damit verbundene Verhaltensweisen, welche Frauenfiguren als Mütter und Opfer von Gewalt und männliche Protagonisten als Herrscher und Täter erscheinen lassen, bilden eine wichtige Diskurslinie. Diese wiederum wird von jenen Textbeispielen durchkreuzt, die emanzipierte und berufstätige, scheinbar unabhängige Frauencharaktere einführen und damit ein Korrektiv zu jenen Akteurinnen bilden, die unterdrückt werden. Außerdem ist bezüglich dieser Diskurslinie zu den Geschlechterrollen anzumerken, dass die Stereotypen vom Mann als das starke Geschlecht und von der Frau als das schwache Geschlecht von den Aufgabenstellungen nicht aufgegriffen werden, während den nicht typischen Geschlechtervorstellungen entsprechende Rollen durchaus von einigen in den Aufgabenstellungen in den Blick genommen werden.

In einer engen Verbindung mit dieser Diskurslinie und jener der geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen steht die Thematik der Entscheidungsmacht, die selbst bei emanzipiert wirkenden Frauen oft deren männlichen Partnern zuteil wird. Diese Macht des männlichen Geschlechts erstreckt sich auch über den Diskursstrang der Freundschaft, denn dieser scheint vorbehaltlich für Männer reserviert zu sein, da weibliche Freundschaftsbeziehungen im Datenmaterial schlichtweg nicht zur Sprache gebracht werden mit dem Vorbehalt, dass Frauen sich gegenseitig aus misslichen Lebenslagen befreien. Dieses deutliche Ergebnis besonders in Bezug auf freundschaftliche Beziehungen bringt zum Ausdruck, wie sehr sowohl die Texte als auch die Aufgabenstellungen vom männlichen Denken dominiert werden.

Das Ergebnis der Gesamtanalyse kann als Fallbeispiel für Connells Konzept der hegemonialen Männlichkeit gelesen werden, denn der Begriff Hegemonie ist als „gesellschaftliche Dynamik, mit welcher eine Gruppe eine Führungsposition im

gesellschaftlichen Leben einnimmt und aufrechterhält<sup>460</sup> definiert. Connell versteht dieses Konzept als relationalen Ansatz, welcher verdeutlicht, unter welchem Druck Geschlechterkonfigurationen geformt werden. Hegemoniale Männlichkeit ist als die Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis definiert, „welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimationsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll).“<sup>461</sup>

Zwar zeigen sich in der Strukturanalyse und auch in den Feinanalysen, dass bereits einige Aufgabenstellungen ihr kritisches Potential nutzen, um das in den Texten vorherrschende Geschlechterverhältnis zu hinterfragen, und auch die lyrische Textgattung sträubt sich gegen geschlechtliche Zuschreibungen, jedoch überwiegen die Darstellungen von patriarchalen Geschlechterverhältnissen mit dem männlichen Protagonisten an der Spitze der Macht. Während weiblichen Charakteren unhinterfragt die stereotype Rollenbilder der Frau als Mutter und Opfer zugeschrieben werden. Neben der Nichtberücksichtigung von Freundschaft und Gewalt als männliche Domänen in den Aufgabenstellungen, offenbart sich bei der Betrachtung des lyrischen Beispiels ein Spezifikum der Aufgaben zur Textsorte Lyrik. Die Besonderheit dieser Aufgabenstellungen besteht darin, dass sie keine geschlechtlichen Festschreibungen vornehmen und damit weder der sonst verbreiteten Zweiteilung der Geschlechter entsprechen noch die heteronormative Matrix reproduzieren. Somit wird über die lyrischen Texte und die damit verbundenen Aufgaben ein Korrektiv zum weitgehend heteronormativ orientierten, patriarchal besetzten Geschlechterverhältnis geschaffen, welches das herrschaftskritische Potential der Literatur nutzt. Dadurch wird die traditionell verankerte Zweigeschlechtlichkeit und die Norm der Heterosexualität in der Lyrik aufgelöst bzw. werden andere Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses durch diese Öffnung für eine Vielfalt an Geschlechtern und sexuellen Vorlieben ermöglicht.

---

<sup>460</sup> Connell, R. (2015): Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS Springer, S. 130.

<sup>461</sup> Connell, R. (2015): Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS Springer, S. 130.

## 8. Resümee und Ausblick

Die diskursanalytische Untersuchung von approbierten Lesebüchern für das Schuljahr 2014/2015 für die Sekundarstufe II hat zu dem Ergebnis geführt, dass innerhalb der literarischen Textausschnitte und den damit verbundenen Aufgabenstellungen eine gesellschaftliche Ungleichheit zwischen den Geschlechtern hergestellt und fortgeschrieben wird. Dieses Ungleichgewicht in den Darstellungen von Geschlechtern setzt bereits bei der normativen Zweiteilung von Geschlecht in die Kategorien Mann und Frau ein, welcher alle Figuren des analysierten epischen und dramatischen Datenmaterials zuordenbar sind. Fortsetzung erfährt die Ungleichheit durch die Reproduktion der Heterosexualität als Norm, wodurch homo- und transsexuelle Orientierungen als anormale Sexualität erscheinen und dadurch gesellschaftliche Ausschließungsmechanismen gegenüber sexuell andersorientierten Menschen begünstigt werden. Positiv hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass in zwei literarischen Texten Anspielungen auf eine homosexuelle Ausrichtung der Sexualität gemacht werden, wodurch zumindest das Faktum, dass diese Art der Sexualität existiert, angesprochen wird. Als zunächst vielfältig präsentieren sich die Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses zwischen männlichen und weiblichen Figuren. Doch bereits während der Strukturanalyse kann belegt werden, dass bestimmte Verhaltensweisen sowie berufliche und private Aufgabenbereiche in den literarischen Fragmenten primär einer der beiden Geschlechterkategorien zugeschrieben werden. Dieses Forschungsergebnis war vorhersehbar, denn die Lesebücher für den Deutschunterricht verfolgen in erster Linie das Ziel, einen Überblick über verschiedene literarische Epochen zu vermitteln. Spannender erscheint jedoch die Erkenntnis, dass die Aufgabenstellungen die historische Dimension von Geschlechterverhältnissen nur dann erwähnen, wenn diese explizit von den Figuren innerhalb der Textes angesprochen werden. In diesen Fällen wird dann auch auf die Rollenzuschreibung meist einem Geschlecht gegenüber eingegangen. Woran die Aufgabenstellungen allerdings nicht anknüpfen, ist die selbstverständliche Rolle der Frau als Mutter, die keiner bezahlten beruflichen Tätigkeit nachgeht und auf die Rolle des Mannes als familiäres oder politisches Oberhaupt. Auch die Darstellung männlicher Protagonisten als eher gewalttätig und Frauenfiguren, die als Opfer von Gewalt in den literarischen Ausschnitten repräsentiert werden, erfährt in keiner Aufgabe Aufmerksamkeit. Diese geschlechtliche Rollenzuschreibung wird von den Fragestellungen in den Aufgaben weder aufgegriffen noch als Konstruktion ausgewiesen. An diesem unkritischen Umgang mit geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen durch die Formulierungen der Aufgaben ist eine Affirmation des patriarchalen Geschlechterverhältnisses auszumachen, die sich auch darin zeigt, dass selbst in Texten mit emanzipatorischen Ansätzen und mit

Diskussionskompetenz ausgestatteten Protagonistinnen den Männerfiguren die letztgültige Entscheidungsmacht vorbehalten bleibt.

Eine weitere Bestärkung erfährt das Bild einer patriarchal geprägten Geschlechterordnung in den Lesebüchern aufgrund der für Schulbuchanalysen neuen Erkenntnisse zu Freundschaftsbeziehungen. Diese wurde bisher von keiner Schulbuchanalyse näher untersucht, da es keinen direkten Zusammenhang zwischen den Konstruktionen von Geschlecht und Freundschaftsbeziehungen zu geben schien. In den untersuchten Lesebüchern nimmt das Thema Freundschaft neben den Themen Familie und Arbeitsbeziehungen einen wichtigen Stellenwert ein. Damit wird einerseits auf die Lebenswelt der jungen Erwachsenen eingegangen, für die Freundschaften eine zentrale Bedeutung hinsichtlich des Erwachsenwerdens aufweisen. Andererseits zeichnet das untersuchte Datenmaterial ein apodiktisches Bild bezüglich der Geschlechterverhältnisse in Freundschaften. Da in den analysierten Texten keine längerfristigen freundschaftlichen Beziehungen zwischen weiblichen Protagonistinnen erwähnt werden, wohingegen Freundschaften zwischen männlichen Charakteren sowohl in Form von kindlichen als auch in Form von Erwachsenenfreundschaften mehrfach und unabhängig davon, ob in diesem Text auch Frauen erwähnt werden, vorkommen. Frauenfreundschaften oder Freundschaften zwischen Personen unterschiedlichen Geschlechts werden dadurch als Identifikationsmöglichkeiten für Jugendliche ausgeschlossen.

Ein theoretisches Konzept um diese männliche dominierte Auswahl von literarischen Texten und die affirmierenden Aufgabenstellungen nachvollziehbarer zu machen, ist die hegemoniale Männlichkeit von Connell, die davon ausgeht, dass auch literarische Texte, die als Korrektiv gegen die männliche Dominanz fungieren zwar durchaus kritisches Potential besitzen, jedoch durch die mehrheitliche Darstellung dominierender Männerfiguren die männliche Macht im Geschlechterverhältnis als scheinbar natürliche Norm gesetzt wird.

Die Lyrik als Gattung nimmt in allen Lesebüchern bezüglich des Geschlechterverhältnisses eine Sonderstellung ein, da viele Gedichte ausschließlich mit einem lyrischen Ich und einem Du als Gegenüber auskommen und sich daher eine Offenheit bewahren, die es nicht zulässt geschlechtlich eindeutige Markierungen vorzunehmen. Die diskursanalytische Forschung zum Geschlechterverhältnis in der Literatur steckt noch in den Kinderschuhen, ebenso wie die hier durchgeführte Diskursanalyse anhand verschiedener literarischer Gattungen und Literaturepochen. Für die Literaturwissenschaft ist es in Anbetracht der hier vorgestellten Forschungsbefunde spannend mit diskursanalytischen Fragestellungen den Geschlechterdiskurs in lyrischen Texten zu untersuchen. Denn an diesem Punkt ist diese Diplomarbeit an eine Grenze der analytischen Möglichkeiten gestoßen und es stellt sich die

Frage, welche Erkenntnisse sich mit einem an den Besonderheiten der Lyrik ausgerichteten Untersuchungsinstrumentarium bezüglich des Geschlechterverhältnisses herausarbeiten lassen.

Eine andere Möglichkeit für weitere Forschungen im fachdidaktischen Bereich der Schul- und Lesebuchforschung ist, den Textkorpus eines gesamten Lesebuches genauer zu untersuchen, um herauszufinden, inwieweit andere literarische Texte, deren Aufgabenstellungen sich nicht auf die Interaktion von zwei oder mehr Personen beziehen oder den Geschlechterdiskurs explizit ansprechen, ein Potential für die Dekonstruktion tradierter patriarchal ausgerichteter Geschlechterkonstruktionen aufweisen.

## Literaturverzeichnis

Bach, Lisa (2015): Von den Gender Studies in die Literaturwissenschaft. Intersektionalität als Analyseinstrument für narrative Texte. In: Muth, L. (2015): Gender-Dialoge. Gender-Aspekte in den Literatur- und Kulturwissenschaften. Berlin: Bachmann, S. 11-30.

Bazzul, J.; Sykes, H. (2010): The secret identity of biology textbook: straight and naturally sexed. In: Cultural Studies of Science Education 6, S. 265-286.

Beutin, W.; Beilein, M.; Ehlert, K.; Emmerich, W.; Kanz, Ch.; Lutz, B.; Meid, V.; Opitz, M.; Opitz-Wiemers, C.; Schnell, R.; Stein, P.; Stephan, I. (2013): Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

BGBI (1986): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG), Nr. 472/1986.

Bidwell-Steiner, M.; Krammer, St. (Hrsg.) (2010): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz. Wien: Facultas.wuv.

Bidwell-Steiner, M.; Krammer, St. (2010): (Un)Doing Gender: Einblicke. In: dies. (Hrsg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz. Wien: Facultas.wuv, S. 7-10.

Bittner, M. (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans\* und Inter\* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt am Main: Hassmüller. URL: [www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=](http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=) [Letzter Zugriff am: 21.11.2015].

BMB (Hrsg.) (2004): Lehrplan AHS. URL: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html) [Letzter Zugriff am: 7.3.2016].

BMUKK (2012): Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. Wien: R. Sporr GmbH & Co KG, S.10. URL: <https://www.schule.at/portale/gender-und-bildung/detail/leitfaden-zur-darstellung-von-frauen-und-maennern-in-unterrichtsmitteln.html?parentuid=109720&cHash=b6e5aacacf8b20e2765a17c76f9269ea> [letzter Zugriff am: 4.4.2016].

Bonacker, M. (2004): Power-Prinzessinnen und harmlose Helden-Rollentausch in der Fantasy? In: Kliewer, A.; Schilcher, A. (Hrsg.): Neue Leser braucht das Land. Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 35-48.

Brinker von der Heyde, C. (2004): Einführung. In: Brinker von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 7-12.

Buchholz, E. (2004): Das Thema Homosexualität im zeitgenössischen Adoleszenzroman. In: Kliewer, A.; Schilcher, A. (Hrsg.): Neue Leser braucht das Land. Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.58-68.

- Butler, J. (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Connell (2015): Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.
- Conucil of Europe (2007): Recommendation CM/Rec (2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender Mainstreaming in education. URL: [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805d5287](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5287) [letzter Zugriff am 30.10.2016].
- Crenshaw, K. W.(2013): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, H.; Herrera Vivar, M. T.; Supik, L. (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Wiesbaden: Springer, S. 35-58.
- Dawidowski, Ch. (2013): Darstellungen des Fremden in Lesebüchern des 20. Jhd. Eine Typologie. In: Dawidowski, Ch.; Ehlers, S. (Hrsg. ): Das Lesebuch als Bildungsmedium. Vorträge des Gießener Symposiums zur Lesebuchforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang., S. 99-121.
- De Jong, S.; Wieringa, S. (2013): The Library as Knowledge Broker. In: De Jong, S.; Koevoets, S. (Hrsg. ): Teaching gender with Libraries and Archives The Power of Information. Teaching with Gender. Women's Studies in International and Interdisciplinary Classrooms. Budapest: Central European Press, S. 13-30.
- Derrida, J.(2002): Politik der Freundschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eagleton, T. (2012): Einführung in die Literaturtheorie. Stuttgart: J. B., Metzler.
- Ehlers, S. (2003): Das Lesebuch im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: dies. (Hrsg.): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 181-201.
- Ehlers, S. (2006): Die Struktur der deutschen und ausländischen Familie im Lesebuch für den Deutschunterricht der Gegenwart. In: Matthes, E. (Hrsg.): Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 319-340.
- Eisenmann, A. (2009): Die Dimension Geschlecht in der Schule und ihre Wirkung auf die Selbstkonzepte Jugendlicher. Linz: Trauner.
- Fairclough, N.; Wodak, R. (1997): Critical Discourse Analysis. In: van Dijk, T. A. (Hrsg.): Discourse as Social Interaction. London: Sage, S. 258-284.
- Faulstich-Wieland, H. (2008): Schule und Geschlecht. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 673-695.
- Fichera, U. (1996): Die Schulbuchdiskussion in der BRD - Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 18.
- Forster, B.; Schabus-Kant, E.; Staud, H. (2006): Blicklichter 1. Wien: öbv.

- Foucault, M. (1999): Gesellschaft und Wahnsinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1997): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Foucault, M. (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1980): Two Lectures. Lecture One: 7 January 1976. In: Gordon, C. (Hrsg.): Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972-1977. New York: Pantheon, S. 78-108.
- Frederking, Volker (2010): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker u. a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 414-451.
- Fromm, E. (1966): Die Furcht vor der Freiheit. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt. zit. nach Connell, R (2015): Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien, S. 249.
- Garbe, Ch. (2007): Lesen - Sozialisation - Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung und Leseförderung. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 66-82.
- Gehrer, E. (1995): Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. URL: [https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/1995\\_77.html](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/1995_77.html) [Letzter Zugriff am 7.3.2016].
- Gelbmann, V. (2013): Der Geschlechterdiskurs in österreichische Biologiebüchern - eine Fallstudie. Dipl. Universität Wien.
- Gymnich, M. (2010): Methoden der feministischen Literaturwissenschaft und Gender Studies. In: Nünning, V.; Nünning A. (Hrsg.) (2010): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Stuttgart: Metzler, S. 251-269.
- Hirschauer, St. (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 41. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 208-235.
- Hirschauer (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Friedrichs, J.; Lepsius, M. R. und Neidhardt F. (Hrsg.): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 668-692.
- Höhne, T.; Kunz, T.; Radkte, F.-O. (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbücher über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Hunze, A. (2003): Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, M.; Roisch, H. ; Hunze, A.; Cornelißen, W.: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 53-81.
- Jäckle, M. (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Jäger, S. (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unirast.
- Jäger, M; Jäger, S. (2007): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis der Kritischen Diskursanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jäger, S. (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unirast.
- Kappshoff, M.; Wiepcke, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS.
- Koevoets, S.; De Jong, S. (2013): Introduction. In: De Jong, S.; Koevoets, S. (Hrsg.): Teaching gender with libraries and Archives: The Power of Information. Teaching with Gender. Women's Studies in International and Interdisciplinary Classrooms. Budapest: Central European Press, S. 1-10.
- Kraß, A. (2016): Ein Herz und eine Seele . Geschichte der Männerfreundschaft. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lenz, K.; Adler, M. (2010): Geschlechterverhältnisse. Einführung in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung. Weinheim, Mannheim: Juventa, S. 48
- Markom, Ch.; Weinhäupl, H. (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.
- Matthes, E. (Hrsg.) (2006): Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mentzel, St. (2004): Das Motiv der Identitätssuche im aktuellen Mädchen- und Frauenroman. In: Kliwer, A.; Schilcher, A. (Hrsg.): Neue Leser braucht das Land. Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 49-57.
- Montaigne, M. E. de (1998): Essais. Erste moderne Gesamtübersetzung ins Deutsche von Hans Stilett. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien (2011): Gewalt in Familien und im nahen sozialen Umfeld. Österreichische Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern. Wien: Wograndl Druck.
- Pegot, J. R. (Hrsg. ) (2003): Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft. Wiesbaden: Fourier.
- Perry, V. (2013): Teaching Gender-Sensitive English as a Foreign Language through Database: Local Practices and beyond. In: De Jong, S.; Koevoets, S. (Hrsg.): Teaching gender with libraries and Archives: The Power of Information. Teaching with Gender. Women's Studies in International and Interdisciplinary Classrooms. Budapest: Central European Press, S. 87-98.
- Riehl, W. H. (1856): Die Familie. Stuttgart, Augsburg: J. G. Cotta'scher, S. 115f. zit. nach: Scheuer, H. (2004): Autorität und Pietät - Wilhelm Heinrich Riehl und Patriarchalismus in der Literatur des 19. Jahrhunderts. In: Brinkern von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 137.
- Schabus-Kant, E.; Staud H. (2005): Blicklichter 2. Wien: öbv.
- Schacherreiter, Ch.; Schacherreiter, U. (2014): das Lesebuch. Linz: Veritas.

Scheibelhofer, P. (2010): Aspekte eines Forschungsprogramms. In: Bidwell-Steiner, M.; Krammer, St. (Hrsg.) (2010): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz. Wien: Facultas.wuv, S. 13-17.

Scheibelhofer, P. (2010): Teaching Difference. Zur Konstruktion von Fremdheit und Geschlecht im Unterricht. In: Bidwell-Steiner, M.; Krammer, St. (Hrsg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz. Wien: Facultas.wuv, S. 59-71.

Scheuer, H. (2004): Autorität und Pietät - Wilhelm Heinrich Riehl und Patriarchalismus in der Literatur des 19. Jahrhunderts. In: Brinkern von der Heyde, C.; Scheuer, H. (Hrsg.): Familienmuster-Musterfamilien. Zur Konstruktion von Familie in der Literatur. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 135-160.

Schilcher, A. (2004): „Du bist wie alle Weiber, gehorsam und unterwürfig, ängstlich und feige“. Geschlechterrollen im Kinderbuch der 90er Jahre. In: Kliewer, A.; Schilcher, A. (Hrsg.): Neue Leser braucht das Land. Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-22.

Schubowski, St. (2013): Gender im Gedicht. Zur Diskursreaktivität homoerotischer Lyrik. Bielefeld: transcript, S. 8.

Schulte, B. (2014): Interkulturelles Lernen in Lesebüchern. Eine empirische Untersuchung integrativer Deutschlehrwerke der Sekundarstufe I. Münster: Schneider-Verlag Hohengehren.

Staud, H. (2007): Blicklichter 4. Wien: öbv.

Staud, H. (2006): Blicklichter 3. Wien: öbv.

Seidler, V. (1989): Rediscovering Masculinity: Reason, Language and Sexuality. London: Routledge. zit. nach Connell, R (2015): Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien, S. 249.

Sørensen, B. A. (2010): Geschichte der deutschen Literatur 2. Vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München: C. H. Beck OHG.

Stephan, I. (2000): Literaturwissenschaft. In: Braun, Ch. von; Stephan, I. (Hrsg.): Gender-Studien. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, S. 290-299.

Stiegler, B. (2000): Wie Gender in den Mainstream kommt. Teil 2. URL: <http://www.fes.de/fulltext/asfo/00802001.htm#LOCE9E2> [Letzter Zugriff am: 12.9.2016]

Synder, V.; Broadway, F. (2004): Queering High School Biology Textbooks. In: Journal of Research in Science Teaching 41, S. 617-636.

Tholen, T.; Stachowiak, K. (2012): Didaktik des Deutschunterrichts. Literaturdidaktik und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, M; Wiepcke, C. (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Springer, S. 99-112.

Thürauer, Isabella (2007): Gender Mainstreaming. Eine quantitativ-inhaltsanalytische Untersuchung zu einer politisch veranlassten Geschlechterrepräsentation in selektierten Deutsch-Lesebüchern der AHS-Unterstufe (Schulstufe 5-8). Dipl. Universität Wien.

Titscher, St.; Meier, M.; Vetter, E.; Wodak, R. (1998): Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Trummer, G.; Schwaab S. (2004): Genial! Deutsch- Crashkurs. Master Edition. Wien: Lemberger. .

Uerlings, H. (2003): Ich bin von niedriger Rasse. (Post-)Kolonialismus und Geschlechterdifferenz in der deutschen Literatur. Köln: Böhlau.

URL: <http://www.pisa-austria.at/>

Waiter, W. (Hrsg.) (2003): Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

West, C.; Zimmerman, D. H. (2014): Doing Gender. In: Adloff, F.; Büttner, S. M.; Moebius, St.; Schützeichel, R. (Hrsg.): Kultursoziologie. Klassische Texte - Aktuelle Debatten. Ein Reader. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 469-488.

Willems, K. (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch - natürliche Gegenpole. Bielefeld: transcript.

Zangl, V. (2010): Machos und Zicken. Diskursive Interferenzen im Prozess der Geschlechterzuschreibung. In: Bidwell-Steiner, M.; Krammer, St. (Hrsg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz. Wien: Facultas.wuv, S. 89-105.

## Abkürzungsverzeichnis

BGBI	Bundesgesetzblatt
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bzw.	beziehungsweise
KJL	Kinder- und Jugendliteratur
Jhd.	Jahrhundert
LSBTI	Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans*, Inter*
u. a.	unter anderem

# Anhang 1: Tabelle der ausgewählten literarischen Texte und Aufgabenstellungen

## Anhang 1.1: Tabelle Blicklichter 1

Aufgabenstellung	AutorIn, Titel, Seitenzahl
Aufgabe: Informationen ausschließlich zu männlichen Autoren suchen (Doyle, Verne, E.A. Poe)	Simon Singh: Von den Säulen der Sehnsucht zu einem vergrabenen Schatz, S. 10-12.
Aufgabe: Differenzierung der zwei Geschlechter (gibt nur zwei)	Walther v. Vogelweide: Under der Linden - Lied, S. 19.
Aufgabe: offen um welche Art von Liebesbeziehung es sich handelt, ein Mann von jemanden geliebt	W. Tschapka: Schönwetter, S. 20-22.
Aufgabe: Vater-Sohn-Beziehung, Vater wird vermisst	Paul Hochgatterer: Wildwasser, S. 25-28.
Aufgabe: Nadine schweigt, Verhalten der Erwachsenen, offen Geschlecht der Erwachsenen	Heiko Neumann: Schweigemunde, S. 29.
Aufgabe: Frau Trude und ein Kind (Geschlecht ist offen)	Jakob und W. Grimm: Frau Trude, S. 33.
Aufgaben: Vater, Mutter, Meta (Kind) heteronormative Matrix	Marlen Haushofer: Himmel, der nirgendwo endet S. 51-53.
Aufgabe: 2 Frauen und Hoffi (Geschlecht offen, wahrscheinlich männlich)	Duve Karen: Dies ist kein Liebeslied, S. 55-57.
Aufgabe: Vater, Kind (Geschlecht offen), Erbkönig	Johann W. Goethe: Erbkönig, S. 75-76.
Aufgabe: Rappelkopf (Geschlecht offen), 3 Ex-Frauen	Ferdinand Raimund: Der Alpenkönig und der Menschenfeind, S. 77-79
Aufgabe: Irene Wagner und ihr Mann, Irene (Affäre mit anderem Mann)	Stefan Zweig: Angst, S. 87-88.
Aufgabe: Orpheus und Euridyke	Orpheus und Euridyke, S. 95-96.
Aufgabe: Orpheus sucht Euridyke überall	Yvan Goll: Orpheus, S. 99

Aufgabe: geheime Liebe zwischen Tristan und Isolde	Günter des Bruyn: Tristan und Isolde, S. 99-101.
Aufgabe: Gondoliere, Mann, Frau und Ex-Frau	Hans Bender: In der Gondel S. 102-105
Aufgabe: Hauptfiguren Frau und Mann, Schwur-Thematik	William Shakespeare: Romeo und Julia S. 108-109.
Aufgabe: Romeo und Julia-Motiv auch heute noch aktuell	Christiane Zschirnt: Alles was man lesen muss. S. 110-111.
Aufgabe: klassische Liebespaar , Wandel hin zur romantischen Liebe	Ephriam Kishon (eig. Ferenc Hoffmann): Es war die Lerche, S. 112-115.
Aufgabe: Bruder Zafir und Schwester Ayse	Zoe Jenny: Ein schnelles Leben , S. 118-121
Aufgabe: Gefühle des Mannes, junger Mann und junge rothaarige Frau	Per Nilsson: So lonely, S. 127-129.
Aufgabe: Antigone und Ismene sind Schwestern (Handlungsmotive), Kreon ist der Mann (Rollenbild) Geschlechterverhältnisse explizit	Sophokles: Antigone, S. 134-138.
Aufgabe: Benten und Gorski nutzen ihre Machtpositionen aus	Peter Henning: Giganten, S. 153-156.
Aufgabe: Vergleich Ich-Erzählerin mit Schneewittchen, der Bäckerstochter Sprache und Verhalten der Mutter	Ruth Klüger: Weiterleben, S. 156-158.
Aufgabe: Lehrer, Jonathan, Nicholas	Patrick Redmond: Das Wunschspiel, S. 159-163.
Aufgabe: Brudermord	Bibeltext Genesis: Kain und Abel S. 167.
Aufgabe: Prometheus, Göttervater Zeus, Menschen (zwei Götter und die Menschen)	Gustav Schwab: Prometheus, S. 170.
Aufgabe: Veränderung Frauenbild Kriemhild (Beginn + Ende), Frau tötet Hagen > Reaktion der Männer Nibelungentreue am Beispiel v. Hagen Geschlechterverhältnis explizit	Nibelungenlied um 1200 S. 171-174.
Aufgabe:	Wilhelm Busch: Max und Moritz, S. 186-191.

2 junge Burschen	
Aufgabe: Tat des Mannes verstehen? Rachemord?	Richard Schmitt: Blutige Rache für den Tod des Sohnes, S.200-201

## Anhang 1.2: Tabelle Blicklichter 2

Aufgabenstellung	AutorIn, Titel, Seitenzahl
Aufgabe: Lehrer des Gurnemanz, unerfahrener Parzival	Wolfram von Eschenbach: Parzival, S. 14-17.
Aufgabe: Vater-Sohn-Beziehung	Wernher der Gartenaere: Meier Helmbrecht, S. 19-21.
Aufgabe: Beziehung zwischen Dali und David	Helene Flöss: Dürre Jahre, S. 36-38.
Aufgabe: Beziehung zwischen Partnerin und männlichem Sprecher	Dietmar v. Aist: Slafest du friedel Ziere? S. 41.
Aufgabe: Vorstellung von Liebe	Mechthild v. Magdeburg: wie der von minne ist wunt wird gesunt, S. 46.
Aufgabe: Zusammengehörigkeit zweier Liebender (Geschlecht offen)	Rainer Maria Rilke: Liebeslied, S. 49.
Aufgabe: Vergleich zwei Segel mit Liebespaar	Conrad Meyer: Zwei Segel S. 49.
Aufgabe: Frauenbild	Christina Hofmann von Hofmannswaldau: Vergänglichkeit der Schönheit Auf den Mund S. 51-52.
Aufgabe: Männer aus weiblicher Sicht	Luciletric: Mädchen S. 54.
Aufgabe: zwei Geschlechter, dem Partner alle Gedanken offenbaren	Hans-Josef Ortheil: Die große Liebe, S. 55-56.
Aufgabe: Entscheidung der Arztgattin	Jose Saramago: Die Stadt der Blinden, S.61-63.
Aufgabe: Verhalten von Kommissar und Freimann	Felix Mitterer: Die Kinder des Teufels, S. 72-76.
Aufgabe:	Jeffrey A. Carver: Am Ende der Ewigkeit, S.

mehrere Passagiere sind in einer Zeitschleife gefangen (Geschlecht offen)	105-106.
Aufgabe: Kindersoldaten (Geschlecht offen), Ich-Erzählerin	China Keitetsi: Sie nahmen mir die Mutter und gaben mir ein Gewehr, S. 112-114.
Aufgabe: unterschiedliche Auffassungen von Kriegern	Stefan Zweig: Jeremias S. 116-117.
Aufgabe: Gesellschaftliche Gruppen, die für Kriege verantwortlich sind (Geschlecht offen)	Wolfgang Borchert: Lesebuchgeschichten, S. 118-119.
Aufgabe: Überlebensstrategien von Tanja, aus männlicher Sicht erzählt	Louis Begley: Lügen in Zeiten des Krieges, S. 120-123.
Aufgabe: Martin und Candides	Voltaire: Candide oder der Glaube an die beste der Welten, S. 134.136.
Aufgabe: Frauensicksal, 3-er Beziehung	Ch. f. Gellert: Leben der schwedischen Gräfin von G***, S. 137-13.9
Aufgabe: Charakteristik verschiedener Rollen	Peter Handke: Veränderungen im Lauf des Tages, S. 156-157.
Aufgabe: Selbsteinschätzung Pickelhering, Erwartungen der Handwerker, Liebesgeschichte von Piramus und Thisbe	Andreas Gryphius: Absurda Comica oder Herr Peter Squenz, S. 159-161.
Aufgabe: Misanthrop und Freund Philinte, Beziehung zwischen Celimene und Misanthrop	Jean-Baptiste de Moliere: Der Misanthrop, S. 162-163.
Aufgabe: Plutzerkern, Titus Feuerfuchs sprechende Namen, Sprachspiele	Johann Nepomuk Nestroy: Der Talisman, S. 164-165
Aufgabe: Mutter und Gröningseck; Mariandel und die Wirtin, Evchen wird von Gröningseck verführt	Heinrich L. Wagner: Die Kindermörderin, S. 173-175.
Aufgabe: untersch. Personengruppen beschreiben Götz - Eigenschaften	J. W. Goethe: Götz v. Berlichingen mit der eisernen Hand, S. 167-170.
Aufgabe: Gustchen, Fritz, Läufer Gesellschaftliches Ansehen als Hofmeister	Jakob M. R. Lenz: Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung S. 175-179.
Aufgabe: Talkmasterin Laura, Wortwechsel zwischen Laura und einer Mutter	Thomas Enzinger: Talkshow, S. 199-201.

### Anhang 1.3: Tabelle Blicklichter 3

Aufgabenstellung	AutorIn, Titel, Seitenzahl
Aufgabe: sprachliche Mittel um das Ausgeliefertsein von Holl an die Natur und den Vater zu zeigen	Franz Innerhofer: Schöne Tage, S. 16-17.
Aufgabe: Charakterskizze der beiden Männer, Hoffmann ambivalentes Verhältnis zwischen Inhalt und Verhalten; Helenes Liebesgeständnis	Gerhart Hauptmann: Vor Sonnenaufgang S. 30-32.
Aufgabe: Du-Anrede durch Erzähler (Geschlecht offen)	Stewart O’Nan: Halloween, S. 50-53.
Aufgabe: Verhältnis Menschen und Primaten (Geschlecht offen)	Erich Kästner: Die Entwicklung der Menschheit, S. 66.
Aufgabe: Menschen im Plural, wodurch wird der Mensch bestimmt (Geschlecht offen)	Jura Soyfer: Lied des einfachen Menschen, S. 68-69.
Aufgabe: geprägt durch den männlichen Blick	Matthias Claudius: Der Mensch, S. 75.
Aufgabe: Argumente von Iphigenie, Rollenbilder von Mann und Frau von Iphigenie	J. w. Goethe: Iphigenie auf Tauris, S. 79-82.
Aufgabe: typische Verhaltensweisen von (männlichen) Jugendlichen	Thomas Glavinic: Wie man leben soll, S. 92-94.
Aufgabe: Gefühlszustand in der Ehe von Emma	Gustave Flaubert: Madame Bovary, S. 95-96.
Aufgabe: Innstetten und seine Frau, Wüllersdorf weiß von Effis Affäre	Theodor Fontane: Effi Briest, S. 99-101.
Aufgabe: Alfred und Kind	Ódón von Horvath: Geschichten aus dem Wienerwald, S. 103-106.
Aufgabe: Lisa’s Liebe	Marlen Streeruwitz: Lisa’s Liebem S. 107-108.
Aufgabe: Gendern in der Aufgabenstellung, immer zwei Geschlechter angesprochen	Sylvia Teudl: Klassentreffen, S. 126-125.
Aufgabe:	Elfriede Gerstl: Gedichte, S. 128.

Gendern in der Aufgabenstellung	
Aufgabe: Vater-Tochter-Beziehung Vater, welches Gefühl fehlt ihm, Toni hilft dem Vater, obwohl er sich so ihr gegenüber verhält	Arno Holz, Johannes Schlaf: Die Familie Selicke, S.140-142.
Aufgabe: wie lesen Frauen	Ruth Klüger: Frauen lesen anders, S. 148-149.
Aufgabe: Deutung der Aussage: Herr in allen Sachen	Christiana Mariana von Ziegler: Das männliche Geschlechte im Namen einiger Frauenzimmer besungen, S. 149-150.
Aufgabe: Charakter von Torvald, Noras Aussage: „Ich muss mich selbst zu erziehen versuchen“	Hendrik Ibsen: Nora oder ein Puppenheim, S. 150-153.
Aufgabe: Nora und Chef über Beziehung	Elfriede Jelinek: Was geschah nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaft, S. 154-155.
Aufgabe: Wissen von Elses Mutter bezüglich Dorsday, Was ist ein Luder?	Arthur Schnitzler: Fräulein Else, S. 156-158.
Aufgabe: Frauenrechte heute, Autorin verwendet Pseudonym, Titel	Veza Canetti: Der Oger, S.158-160.
Aufgabe: gläserne Decke, Frau und ihre Beziehung zum Hund	Marlen Haushofer: Die Wand, S. 160-163.
Aufgabe: Kommunikation zwischen Mann und Frau	Eleonore Zuzak: Die Unvollendete, S. 165.
Aufgabe: Beziehung (Geschlecht offen)	Christoph W. Bauer: Aufstummen, S. 166.
Aufgabe: Eigenheiten des Dialogs	Adalbert Stifter: Der Nachsommer, S. 169-172.
Aufgabe: Verhalten von Isti, handelnde Personen	Zsuzsa Bank: Der Schwimmer, S. 172-174.
Aufgabe: Ludwig und Johann Beziehung	Dirk Kurbjuweit: Zweier ohne S. 176-177.

## Anhang 1.4: Tabelle Blicklichter 4

Aufgabenstellung	AutorIn, Titel, Seitenzahl
Aufgabe: Lyrisches Ich und alte Dichter	Wladimir Majekowski: Wolke in Hosen, S. 11-13.
Aufgabe: Artusritter, Ideal und Realität	Christoph Hein: Die Ritter der Tafelrunde, S. 23-24.
Aufgabe: Rabbi und Schüler	Ernst Tugendhat: Eine alte jüdische Geschichte, S. 26.
Aufgabe: mehrere Soldaten	Erich Maria Remarque: Im Westen nichts Neues, S. 29.
Aufgabe: Diotima, Ulrich und deren Weltsicht	Robert Musil: Der Mann ohne Eigenschaften, S. 33-34.
Aufgabe: Oberleutnant, Kompanieführer Hiller	Karl Kraus: Die letzten Tage der Menschheit, S. 42-44.
Aufgabe: Iwanoff Revolutionär und Rubaschow	Arthur Koestler: Sonnenfinsternis, S. 47-49.
Aufgabe: Sara und das Militär	Sara und Simon: Eine endlose Geschichte, S. 54-56.
Aufgabe: Gefühle der Häftlinge im Frühling	Fred Wander: Gesichter Erzählung , S. 66-69.
Aufgabe: Sägemeister und Matrose unterschiedliche Meinung	Hans Lebert: Die Wolfshaut , S. 83-84.
Aufgabe: Arnold, Neonazi Jürgen	George Tabori: Jubiläum S. 85-87.
Aufgabe: 2 Figuren, beide Landstreicher	Samuel Beckett: Warten auf Godot, S. 95-96
Aufgabe: Mr. Robb Fragen und Oppenheimers Antworten	Heinar Kipphardt: In der Sache Robert J. Oppenheimer, s. 107-110.
Aufgabe: Verhalten Kinder und Erwachsene (Geschlecht offen)	Herta Kräftner: Die Baumschneider, S. 112-114.
Aufgabe: Herinrichs Argumente und die des Fernsehsenders	Thomas Glavinic: Der Kameramörder, S. 115-116.
Aufgabe: Hochzeit, Brautvater, Bürgermeister	Robert Menasse: Schubumkehr, S. 134-136.
Aufgabe:	Arno Geiger: Es geht uns gut, S. 137-140.

Symbole für die Beziehung zwischen Philipp und Johanna	
Aufgabe: Beziehung zwischen Anna und ihrem Mann Karenin	Leo N. Tolstoi: Anna Karenina, S.142-143.
Aufgabe: Anatol und Emilie - wer hat Recht?	Arthur Schnitzler: Anatol, S.143-147.
Aufgabe: Verhaltensweisen der Protagonisten/Innen	Wolfgang Bauer: Magic afternoon, S. 147-149.
Aufgabe: Ivan und Ich-Erzählerin	Ingeborg Bachmann: Malina, S. 149-150.
Aufgabe: Ich-Erzählerin, ein männerfeindliches Buch?	Brigitte Schwaiger: Wie kommt das Salz ins Meer? S. 150-151.
Aufgabe: Liebesakt lyrisches Ich	Ulla Hahn: Anständiges Sonett, S. 152.
Aufgabe: Beziehung zwischen der Ich-Erzählerin und Stein	Judith Hermann: Sommerhaus, später, S. 156-157.
Aufgabe: Auffassungen von Mann und Frau vom Leben	Ewa Lipska: Placebo, S. 160.
Aufgabe: Wechsel von wir auf ihr	Cilian Faschinger: grabrede, S. 164.
Aufgabe: Dora Stein, Alfred Irgang, Charakter	Evelyn Grill: Der Sammler, S.171-172.

### Anhang 1.5: Tabelle Das Lesebuch

Aufgabenstellung	AutorIn, Titel, Seitenzahl
Aufgabe: Rolle von Gaia, Tartaros, Eros, Uranos, Tötungsabsicht von Kronos gegenüber seinen eigenen Kindern	Die Entstehung des griechischen Götterhimmels, S. 11-13.
Aufgabe: Gilgamesch und Ishtar, Zorn der Göttin, Endiku.	Das Gilgamesch Epos 6. Tafel, S. 15-18.
Aufgabe: Vasalisa, ihre Eltern	Vasalisa, die Weise, S. 34-39.
Aufgabe: Sultanstochter, Eltern	Die verjagte Sultanstochter, S.39-43.
Aufgabe:	Hermann Kesten: Olaf, S. 44-47.

Olaf, Verhalten des Vaters	
Aufgabe: ungewöhnliche familiäre Situation	Jutta Treiber: Peka, S. 50-53.
Aufgabe: Infos des älteren Bruders über die Schule, Ich-Erzähler, Verhalten des Lehrers Burx (Lehrer-Schüler-Beziehung)	Stefan Anders: Der Knabe im Brunnen, S. 56-61.
Aufgabe: Verhalten von Meierlein, Abhängigkeit Heinrichs, Reaktion von Heinrichs Mutter, Reaktion des Rektors	Gottfried Keller: Der grüne Heinrich, S. 68-74.
Aufgabe: Mutter und Tochter, Heirat	Siba Shakib: Nach Afghanistan kommt Gott nur noch zum Weinen, S. 87-91.
Aufgabe: Lyrisches Ich und Geliebte	Christian, Morgensern: Lieb ohne Worte, S. 104.
Aufgabe: Vorwurf von Kreon an Antigone	Jean Anouilh: Antigone, S. 122-127.
Aufgabe: jugendliche Freund Melchior , Moritz und die Mädchen	Frank Wedekind: Frühlings Erwachen, S. 128-134.
Aufgabe: Mutter-Tochter-Beziehung	Gleicher Text nächste Szene, S. 135-137.
Aufgabe: Inhaltlicher Bezug zum Mutter-Tochter Dialog auf Seite 135-137.	Selber Text, S. 137-138.
Aufgabe: Was ist wirkliche Freundschaft?	Seneca: Vermeintliche und wirkliche Freundschaft, S. 155-156
Aufgabe: Missverständnisse erklären	Johann Nepomuk Nestroy: Der böse Geist Lumpazivagabundus, S. 157-160.

## **Anhang 2: Abstract**

Die vorliegende Diplomarbeit beforscht die Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses in Lesebüchern für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II. Zwar gibt es bereits zahlreiche Schul- und Lesebuchanalysen bezüglich der Darstellung von Geschlechtern, diese beschäftigen sich jedoch zumeist mit Unterrichtsmittel für die Sekundarstufe I. Zudem fokussieren zahlreiche Lesebuchanalysen ausschließlich die feministische Perspektive, anstatt die Darstellung aller Geschlechter in den Blick zu nehmen. Bisher durchgeführte Forschungsvorhaben im Bereich der Fachdidaktik Deutsch kommen mehrheitlich zu dem Ergebnis, dass Schulbücher stereotype Geschlechterrollen, die heteronormative Matrix sowie die traditionelle Kernfamilie als gesellschaftliche Norm reproduzieren. Einige empirische Untersuchungen proklamieren allerdings einen Wandlungsprozess bezüglich der Darstellungen von Geschlecht in Schulbüchern in den letzten Jahren und auch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hat 2012 eine Handreichung für die Gestaltung von gendersensiblen Unterrichtsmaterialien herausgegeben. In dieser Untersuchung werden mittels Kritischer Diskursanalyse nach Jäger ausgewählte Texte der approbierten Lesebücher für das Schuljahr 2014/2015 untersucht, um herauszufinden, welche Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses sich in approbierten Lesebüchern für das Schuljahr 2014/2015 in den literarischen Texten und Aufgabenstellungen erkennen lassen. Eine zentrale Erkenntnis dieses Forschungsvorhabens ist, dass literarische Texte allem voran Lyrik durchaus die Fähigkeit besitzen Stereotypen von Geschlecht, wie die Norm der Zweigeschlechtlichkeit, aufzubrechen. Dennoch herrscht in zahlreichen Texten eine geschlechterstereotype Rollenverteilung vor, selbst in literarischen Werken jüngeren Datums.