

Masterarbeit

im Studiengang Master of Education für das Lehramt an
Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien für die Fächer
Deutsch/Englisch

im Fachbereich Didaktik des Englischen

an der Freien Universität Berlin

gemäß der Prüfungsordnung vom 13. Juni 2018 (27/2018)

“It’s such a cliché!”

**– (De-)Konstruktion von Geschlecht in Curricula und
Schulbüchern für das Fach Englisch**

1. Prüferin (Betreuerin): Frau Prof. Dr. Michaela Sambanis

2. Prüferin: Frau Prof. Dr. Bettina Hannover

vorgelegt von:

Laura Therese Schiemann

Berlin, 2020

Für Oma und Opa, die mich auf meinem ganzen Weg begleitet und jede Arbeit von mir gelesen haben, aber bei diesem Finale nun fehlen.

Selbständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

“It’s such a cliché!“ – (De-)Konstruktion von Geschlecht in Curricula und
Schulbüchern für das Fach Englisch

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Berlin, 27.07.2020, Laura Schiemann

Zusammenfassung

Diese Masterarbeit untersucht die Darstellung von Geschlecht in aktuell geltenden Leitlinien und Standards der Kultusministerkonferenz, im Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg und in vier Schulbüchern (1. und 5. bzw. 6. Lernjahr) für das Fach Englisch am Gymnasium. Das fast ausschließlich binäre Verständnis von Geschlecht in bisherigen Analysen zu Geschlechtergerechtigkeit wird als überholt herausgearbeitet und die Notwendigkeit des Einbezugs von trans- und intergeschlechtlichen Personen in Analysen zu Geschlechtergerechtigkeit dargelegt. Auswirkungen von Ausschlüssen und Stereotypen (Leistungsabfall durch Stereotypenbedrohung, Aufteilung von Lohn- und Sorgearbeit, psychische Folgen) untermauern diese Feststellung. Die Anforderungen einer dekonstruktiven Pädagogik (Vermittlung eines dekonstruktiven Geschlechterbildes, Dekonstruktion von Stereotypen, Offenheiten/ Leerstellen, Perspektivwechsel), werden herausgearbeitet und auf Curricula und Schulbücher angewendet. Hierbei zeigt sich, dass die Vorgaben der Kultusministerkonferenz überholt sind und einer Überarbeitung bedürfen, der Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema Geschlecht jedoch bereits weitestgehend umsetzt. In den untersuchten Schulbüchern des ersten Lernjahres zeigen sich Stereotypisierungen entlang binärer Grenzen hinsichtlich Aussehen und Aufteilung von Lohn- und Sorgearbeit der Charaktere. Geschlechtergerechte, -inklusive oder -neutrale Sprache wird in den vier Schulbüchern nicht durchgehend verwendet. In Aufgabenstellungen mit thematischem Bezug zu Geschlecht und Stereotypen in Lehrbüchern des fünften und sechsten Lernjahres zeigt sich teilweise eine Reproduktion von Stereotypen, teilweise wird jedoch ein dekonstruktives Geschlechtsverständnis umgesetzt. Nur in einem der Bücher wird in einer Aufgabe Transgeschlechtlichkeit thematisiert; Intergeschlechtlichkeit in keinem der untersuchten Bücher. Abschließend werden Empfehlungen an Lehrkräfte und Schulbuchverlage hinsichtlich einer Implementierung eines dekonstruktivistischen Geschlechtsverständnisses in das Fach Englisch und seine Materialien ausgesprochen.

Abstract

This thesis examines the representation of gender in current national and regional curricula (Kultusministerkonferenz, Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg) and four textbooks for English for the first and fifth or sixth year at German high schools (Gymnasium). It represents a binary understanding of gender as outdated and takes a stand on including inter- and transgender issues in analyses of gender representation to reduce negative impacts of gender stereotyping (stereotype threat, unequal division of care work and paid work, psychological consequences). Furthermore, it examines curricula and textbooks according to claims of the deconstructive educational theory (teaching of a deconstructive understanding of gender, deconstruction of stereotypes, leaving blanks open to interpretation, changing of perspectives). Results show that national curricula should be reviewed regarding a deconstructive understanding of gender, whereas the regional curriculum of Berlin-Brandenburg has already implemented scientific findings regarding gender. Textbooks for first years show a binary construction of characters' gender through appearance and division of care work and paid work. Gender fair language is used in all four textbooks, but not consistently. In addition to that, inclusive or neutral language is used scarcely. Reproduction of stereotypes is sometimes found in tasks of the examined fifth- and sixth-years' textbooks that aim to reduce stereotyping or mention gender as a topic; however, some tasks do implement deconstruction of stereotypes. Transgender issues are only represented in one of the books in one task; intersexuality is not mentioned in any of the examined textbooks. Finally, this thesis makes recommendations for textbook publishers and teachers on how to integrate a deconstructive understanding of gender in teaching and textbooks.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	6
Abkürzungsverzeichnis	7
1. Einleitung: Warum immer wieder Geschlecht?	8
2. Grundlagen und Begriffe	10
2.1 Binäre und dekonstruktivistische Verständnisse von Geschlecht: „Wirf einen Blick in die Natur und du weißt, wer Recht hat“?	10
2.2 Stereotype, Normen und ihre Auswirkungen	14
2.3 Pädagogik und Geschlecht: Anforderungen an eine dekonstruktive Pädagogik in Curricula und Materialien.....	20
3. Rahmenvorgaben	24
3.1 Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz.....	24
3.2 Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg.....	27
4. Schulbuchanalyse	32
4.1 Forschungsstand und Fragestellung	32
4.2 Stichprobe	37
4.3 Überblick	38
4.4 Analyse.....	39
4.4.1 Charaktere	39
4.4.2 Äußere Erscheinung.....	41
4.4.3 Sorgearbeit und Erwerbsarbeit	43
4.4.4 Geschlechtergerechte Sprache.....	50
4.4.5 Aufgaben mit expliziter Thematisierung von Geschlecht	55
4.5 Gesamtergebnisse und Implikationen	74

5. Fazit und Ausblick.....	79
6. Anhang	82
6.1 Begriffe.....	82
6.2 Erwerbsarbeit und Sorgearbeit: Fundorte und Klassifikation	85
6.3 Zitate und Fundorte zu geschlechtergerechter Sprache	97
6.4 Analyseansätze weiterer Aspekte.....	104
6.4.1 Tätigkeiten, charakterliche Zuschreibungen, gruppenbezogene Äußerungen und Homosexualität	104
6.4.2 Weitere Aufgaben zum Thema Geschlecht in G5	106
7. Literatur.....	108

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil an dargestellter Sorgearbeit nach Geschlecht in Prozent..... 45

Abbildung 2: Strickleitersystem Geschlecht und Berufe in Green Line 5..... 69

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Forschungsfragen und Untersuchungsbereiche 36

Tabelle 2: Sampleauswahl Schulbücher für das Fach Englisch..... 38

Tabelle 3: Geschlecht der Figuren in Schulbüchern für das erste Lernjahr 40

Tabelle 4: Sorgearbeit - Tätigkeitsarten und Frequenzen 47

Tabelle 5: Absolute Zahlen Erwerbstätigkeit nach Geschlecht 48

Tabelle 6: Berufe nach Geschlecht 49

Tabelle 7: Formen und Häufigkeiten geschlechter(un)gerechter Sprache 54

Tabelle 8: Topoi im Vergleich 73

Tabelle 9: Sorgearbeit in Access 1 - Fundorte 89

Tabelle 10: Erwerbsarbeit in Access 1 - Fundorte 89

Tabelle 11: Sorgearbeit in Green Line 1 – Fundorte 95

Tabelle 12: Erwerbsarbeit in Green Line 1 - Fundorte 97

Abkürzungsverzeichnis

A1 access 1

A6 access 6

G1 Green Line 1

G5 Green Line 5

KMK Kultusministerkonferenz

LGBT Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans

LGBTIQ Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans, Inter, Queer

OED Oxford English Dictionary Online

RLP Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg

SekKMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der
Bundesrepublik Deutschland

SenBJF Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

1. Einleitung: Warum immer wieder Geschlecht?

Eine Frau ist Bundeskanzlerin der Bundesrepublik Deutschland, eine andere Kommissionspräsidentin der Europäischen Union. Es gibt Astronautinnen, Professorinnen, Ingenieurinnen: Mittlerweile üben also Frauen Berufe aus, die lange Männern vorbehalten waren. Die Geschlechter sind scheinbar gleichgestellt. Oder vielleicht doch nicht? Denn die Annahme, ‚die‘ Geschlechter seien bereits gleichgestellt, blendet diejenigen aus, die nicht in ein binäres Geschlechtersystem passen – etwa Inter- und Transpersonen. Dabei entlarvte der Sexualforscher Magnus Hirschfeld die Zweiteilung der Geschlechter in Frau und Mann bereits vor über hundert Jahren als überholt (vgl. Hirschfeld 1901: II) und auch in den Gender bzw. Queer Studies und in geschlechterreflektierter Pädagogik gilt sie als veraltet (vgl. z.B. Bilden 2001; Butler 2004; Degele 2008a). In der Gesetzgebung ist eine Binärität der Geschlechter ebenfalls mittlerweile abgeschafft und es gibt seit 2018 den Eintrag „divers“ als dritte Geschlechtsoption im Personenstandsgesetz (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2018). Um festzustellen, ob ‚die‘ Geschlechter gleichgestellt sind, reicht also nicht der Blick auf Frauen und Männer allein, sondern müssen auch Trans- und Interpersonen in Analysen zu Geschlechterverhältnissen miteinbezogen werden.

Dabei zeigt sich, dass wissenschaftliche und gesetzliche Änderungen nicht das Ende gesellschaftlicher Benachteiligungen bedeuten: Nach wie vor sind Inter- und Transpersonen in der Gesellschaft wenig sichtbar und auch zwischen Männern und Frauen bestehen immer noch Ungleichheiten. So leisten Frauen immer noch einen überdurchschnittlich großen Anteil an unbezahlter Sorgearbeit, (vgl. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut 2020: 5) und verdienen 2006 noch 8% weniger als Männer in der gleichen Position (vgl. Finke, Dumpert & Beck 2017/2: 46). Für einen einflussreichen Faktor für die Ungleichheit von Geschlechtern werden vermittelte Normen und Stereotypen gehalten, denn „they directly affect individuals’ choices, freedoms and capabilities.“ (United Nations Development Programme 2020: 6). Das Festhalten an rigiden Stereotypen und Normen führt dabei nicht nur für Frauen, Inter- und Transpersonen zu

tatsächlichem Leid und Benachteiligung aufgrund fehlender Repräsentanz, Gewalt oder schlechterer Bezahlung, sondern auch für Männer, wenn diese das gängige Männlichkeitsbild nicht erfüllen wollen oder können oder ihnen vermeintlich unmännliche Eigenschaften abgesprochen werden.

Der Schule kommt in der Vermittlung dieser Geschlechtsstereotype und -normen eine wichtige Rolle zu, ist sie doch eine Sozialisationsinstanz, die alle in Deutschland Lebenden mehrere Jahre lang durchlaufen. Dabei spielen als wesentlich genutztes Medium auch Schulbücher eine Rolle. Insbesondere Fremdsprachen könnten zudem das Potential bieten, noch einmal in die bisherige Sozialisation einzugreifen, denn durch das Eintauchen in neue Lebens- und Sprachwelten können Werte und Normen erneut oder zumindest verändert vermittelt werden (vgl. Linke 2012: 158). Analysen von Englischschulbüchern des deutschen Marktes hinsichtlich der Repräsentation von Geschlecht auch abseits einer binären Geschlechterordnung liegen bisher jedoch kaum vor (vgl. Höhne & Heerdegen 2018) oder erfolgten vor einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen wie der Änderung des Personenstandsgesetzes; zudem stellen sie nach wie vor eine binäre Geschlechterordnung und dahingehende Stereotypisierungen fest (etwa Bittner 2011; Jochim 2014). Auch neuere Curricula wurden bisher nicht auf ihre Vorstellung von Geschlecht hin wissenschaftlich untersucht. Zu überprüfen, inwieweit differenzierte Geschlechterbilder und Reflektionen gängiger Geschlechterkonstruktionen in Schulbüchern vermittelt werden, inwiefern Geschlechterstereotype immer noch eine Rolle spielen und inwieweit wissenschaftliche Erkenntnisse Eingang in Curricula gefunden haben, ist daher Ziel dieser Masterarbeit.

Dazu sollen zuerst verschiedene Vorstellungen von Geschlecht erläutert und das dieser Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von Geschlecht definiert werden. Um deutlich zu machen, warum verschiedene Definitionen und Typisierungen von Geschlecht überhaupt eine gesellschaftliche Relevanz haben, wird der Einfluss von Stereotypen und Auslassungen auf Gesellschaft und Individuen aufgezeigt und Anforderungen an eine dekonstruktive Pädagogik

erläutert. In einem anschließenden Schritt wird untersucht, inwieweit das Verständnis von Geschlecht und die Anforderungen an Unterricht und Lehrmaterialien den geltenden wissenschaftlichen Standards entsprechen. Dazu werden die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Rahmenlehrplan (RLP) für Berlin-Brandenburg untersucht. Um zu beleuchten, wie Geschlecht Lernenden tatsächlich vermittelt wird, werden abschließend vier Lehrwerke für das Fach Englisch im Bundesland Berlin mit Blick auf Darstellung von Geschlecht(ern) und geschlechtsbezogenen Themen analysiert. Dabei soll diese Arbeit nicht defizitorientiert bleiben, sondern Vorschläge zur Weiterentwicklung zukünftiger Lehrwerke und Bildungsstandards machen.

2. Grundlagen und Begriffe

2.1 Binäre und dekonstruktivistische Verständnisse von

Geschlecht: „Wirf einen Blick in die Natur und du weißt, wer Recht hat“?

Sie sagen es sei widernatürlich doch sie liegen falsch

Denn in dieser Kultur wird manche Theorie alt

[...]

Surprise es gibt auch mehr als zwei Geschlechter

Wirf einen Blick in die Natur und du weißt wer Recht hat (Sookee 2017)

so heißt es in dem Song „Queere Tiere“ von Sookee. Doch was genau ist eigentlich unter Geschlecht zu verstehen? Zunächst einmal ist Geschlecht eine „Strukturkategorie“ (Baltés-Löhr 2014: 21) als „Ergebnis kultureller Ordnungsprozesse, in denen Menschen nach verschiedenen Kriterien unterschieden und in Kategorien sortiert werden.“ (Boll 2018: 10) Geschlecht als Kategorie hilft also zunächst einmal, die Welt einzuteilen. In der Alltagsvorstellung von Geschlecht gelten ‚Frauen‘ und ‚Männer‘ als klar voneinander unterscheidbar und verfolgen „jeweils spezifische Interessen, Fähigkeiten, Eigenschaften, Verhaltensweisen, Lebenslagen et cetera.“ (Schenk 2008: 155). Dabei wird nicht unterschieden zwischen einem biologischen bzw. anatomischen Geschlecht, im Englischen auch *Sex* genannt, und dem sozialen Geschlecht *Gender*, das Verhaltensweisen, Rollen und Eigenschaften beschreibt, die Menschen einer

bestimmten Genderkategorie in einer bestimmten Gesellschaft als typisch zugeschrieben werden (vgl. Perko 2015: 80; Degele 2008a: 67). Vielmehr werden beide, *Sex* und *Gender* im Deutschen unter *Geschlecht* – männlich oder weiblich – subsumiert. Dabei gelten ‚beide‘ Geschlechter als voneinander klar unterscheidbar (*binäre Geschlechterordnung*) und eindeutig unveränderlich zuordbar (*Cisgeschlechtlichkeit*¹: das bei der Geburt zugeordnete Geschlecht stimmt mit dem psychischen/empfundenen und sozialen Geschlecht überein). Sie gelten zudem als wechselseitig aufeinander bezogen, indem sie einander begehren (*Heterosexualität*) und teilweise auch als hierarchisch geordnet, indem ein bestimmtes Verständnis von Männlichkeit über Weiblichkeit und alternativen Männlichkeiten steht (*hegemoniale Männlichkeit*²) (vgl. Nordt & Kugler 14. Oktober 2013: 13–14; Degele 2008b: 88). Dieses Normenkonstrukt wird auch als „*Heteronormativität*“ (ebd.) bezeichnet.

Obwohl gerade die Norm der Binarität im Alltag gemeinhin als natürlich wahrgenommen wird (vgl. Degele 2008b: 88) zeigt sich, dass biologische Geschlechtskriterien, also Chromosomen, Anatomie, Gonaden und die Hormonzusammenstellung, „Kontinuitäten, graduelle Abstufungen und mehr als zwei Geschlechter zulassen, [die] aber gesellschaftlich binär codiert werden. (Huch 2018: 314). Auch in den Geisteswissenschaften, beispielsweise in den Queer Studies, gilt die binäre Norm als überholt. Demnach ist Geschlecht kein eindimensionales Konstrukt, in dem *Sex* und *Gender* ‚natürlich‘ zusammenfallen, sondern Baltes-Löhr definiert Geschlecht gar auf vier Geschlechtsdimensionen: als körperliches/phisches Geschlecht (*Sex*), das körperbauliche, genitale, chromosomale, fortpflanzungsorganische und hormonelle Merkmale meint, als

¹ Was unter *Cisgeschlechtlichkeit*, *Transgeschlechtlichkeit*, *Intergeschlechtlichkeit*, *genderqueer* und *genderfluid* zu verstehen ist, wird im Anhang in Kapitel 6.1 erklärt.

² Die vorherrschende Norm von Männlichkeit, auch hegemoniale Männlichkeit (vgl. Connell & Messerschmidt 2005; Scholz 2004) genannt, „ist [als] eine geistige und moralische Vorherrschaft von männlichen Wert- und Ordnungssystemen, Verhaltenslogiken und Kommunikationsstilen etc. zu verstehen. Die Aufrechterhaltung der Hegemonie erfolgt durch die Produktion einer hierarchischen Kultur der Zweigeschlechtlichkeit. Das, was in spätmodernen Gesellschaften als männlich gilt, ist in den verschiedenen sozialen Praxen sehr unterschiedlich [...] dennoch gibt es einen gemeinsamen Kern: das Männliche gilt als Norm und gegenüber dem Weiblichen als überlegen.“ (Scholz 2004: 41)

psychisches Geschlecht, also das eigene Geschlechtsempfinden; als soziales Geschlecht (*Gender*), also die sozial zugeschriebenen Geschlechterrollen, Verhaltensweisen und Arbeitsteilungen; und als sexuelles Geschlecht, das sich auf das Begehren bezieht (*Desire*)³ (vgl. Baltes-Löhr 2014: 31–33). *Gender* gilt dabei nicht als aus *Sex* folgend, sondern als „kulturell konstruiert[]“ (Babka & Posselt 2016: 57), wobei die Zuschreibungen von Eigenschaften zu *Gender* „variab[el]“ (ebd.) sind: Verhaltensweisen, Interessen und Eigenschaften sind nicht einfach in die Wiege gelegt, sondern „[w]hat it means to be a man or a woman is learned and internalized based on experiences and messages over the course of a lifetime, normalized through social structures, culture and interactions.“ (United Nations Development Programme 2020: 10). Demnach gilt, was die aktuelle Gesellschaft den Kategorien ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ zuordnet, als männlich oder weiblich. Die Aufrechterhaltung der geltenden sozialen Kategorien ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ ist damit laut Butler nicht selbstverständlich, sondern „depends upon its repetition, which constitutes one dimension of the performative structure of gender.“ (Butler 2004: 10). Im Sinne dieser *Performativität*, oder auch *Doing Gender* (West & Zimmerman 1987) werden Geschlechtskategorien erst durch kulturell spezifisches Verhalten geschaffen (vgl. Babka & Posselt 2016: 57): „Geschlecht als Geschlechtsattribution ist das Ergebnis sozialen Handelns [...] ein routinisiertes Tun [das] täglich aufs Neue [erbracht werden muss]“ (Degele 2008b: 80). *Gender* ist demnach sozial gelernt, wird eingeübt und immer wieder reproduziert. Oder, um es mit der immer noch aktuellen de Beauvoir zu sagen: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ (Beauvoir 1992: 334)

Laut Judith Butler ist aber nicht nur *Gender*, sondern auch *Sex* „not without cultural framing“ (Butler 2004: 10). Wie bereits beschrieben, kann auch medizinisch nicht von klaren Geschlechtergrenzen gesprochen werden. Trotzdem

³ Auf *Desire* soll in dieser Arbeit nur am Rande eingegangen werden, um den Eindruck einer Untrennbarkeit von Sexualität und Geschlecht (wie sie in der Heteronormativität suggeriert wird) nicht zu verstärken. Häufig werden Trans- und Interthematiken unter dem *Umbrella-Term* LGBTIQ gefasst; dies suggeriert jedoch, Inter- und Transthematiken stünden mit Sexualität in Verbindung, obwohl sie sich auf Geschlechtskategorien beziehen. Zur Problematik der Verschränkung von Sexualität und Geschlecht in der Schulbuchanalyse vergleiche auch Höhne & Heerdegen (2018).

herrscht dort immer noch eine binäre Einteilung vor, so dass intergeschlechtliche Menschen nach ihrer Geburt häufig einem der ‚beiden‘ gängigen Geschlechter zugeordnet und teilweise zwangsoperiert werden (vgl. Hechler 2012: 135; Intersexuelle Menschen e.V. b). Die Einteilung von Menschen in zwei Geschlechter folgt damit kulturellen Vorgaben außerhalb derer es auch in der Medizin dann „keine Wahrnehmungsmöglichkeit“ gibt (Babka & Posselt 2016: 57). In einem dekonstruktivistischen Verständnis von Geschlecht jedoch, das u.a. Butler vertritt, geht *Sex Gender* nicht voraus, bestimmt also das biologische Geschlecht nicht unser soziales, sondern umgekehrt:

weil unsere Denk- und Wahrnehmungskategorien zweigeschlechtlich funktionieren (wir haben es nicht anders gelernt und erfahren es im Alltag auch nicht anders), nehmen wir auch physiologisch genau zwei Geschlechter wahr. (Degele 2008b: 107–108)

Während im Alltag meist also noch die binäre Einteilung von Geschlecht in Mann und Frau üblich ist – etwa bei Toiletten oder der Angabe des eigenen Geschlechts auf Fragebögen – zeigt sich jedoch nicht nur wissenschaftlich-theoretisch, in queerfeministischen und dekonstruktivistischen Ansätzen, eine zunehmende Offenheit des binären Systems, sondern auch in der Praxis. Da Geschlecht performativ über „Zitate“ (Hartmann 2015: 31), also Wiederholungen von Verhalten und Ausdruck, konstruiert wird, bieten diese Wiederholungen auch „the capacity to alter norms in the course of their citation.“ (Butler 2004: 52) *Queere*⁴ Menschen zeigen, was dies in der Praxis bedeutet, denn als *queer* definieren sich Menschen, die Lebensweisen abseits der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit ausleben, was beinhalten kann, dass sie sich keinem der beiden gängigen Geschlechter zuordnen lassen (wollen), ihr Geschlecht wechseln, keine monogame und/oder heterosexuelle Paarbeziehung leben oder sich schlicht nicht an geschlechtliche Normen und (Rollen-)Klischees halten (vgl. hierzu auch Hartmann 2015; Perko 2008).

⁴ *Queer*, ein Begriff, der sich auf Englisch für ‚eigenartig‘ oder ‚schräg‘ zurückführen lässt, galt „lange als Schimpfwort für Homosexuelle oder für von heterosexuellen Normen abweichende Menschen“ (Babka & Posselt 2016: 83), wird seit den 1990er Jahren aber zunehmend „als affirmative Selbstzuschreibung [...] verwendet“ (ebd.).

Zusammengefasst steht dem binären, alltäglichen Geschlechtermodell ein dekonstruktivistisches, offeneres Geschlechtermodell gegenüber. Es geht bei dekonstruktivistischen Ansätzen jedoch nicht darum,

(Geschlechter-)Normen einfach aufzulösen oder zu verflüssigen. Vielmehr gilt es, danach zu fragen, welche Normen Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder beschneiden, und sie so zu transformieren, dass sie für eine Vielfalt von Geschlechtsidentitäten offenbleiben. (Seitz 2016: 80)

Dabei schafft also nicht das dekonstruktivistische, *queere* Umdenken *queere* Menschen, sondern dekonstruktivistisches Denken macht es möglich, dass alle Menschen ihr Potential ausschöpfen können, ohne dabei Persönlichkeitsanteile verweigern zu müssen, weil sie nicht normkonform sind (vgl. Butler 2004: 31).

Um ein Verständnis dafür zu ermöglichen, inwieweit Normen Handlungsmöglichkeiten beschneiden können und weshalb daher die Vermittlung eines dekonstruktivistischen Verständnisses von Geschlecht im Kontext Schule von Vorteil sein kann, werden im Folgenden verschiedene Auswirkungen von Normen und Stereotypen dargelegt.

2.2 Stereotype, Normen und ihre Auswirkungen

Stereotype sind „keine empirisch belegte Tatsache [...], sondern eine verallgemeinerte Perspektive auf einen differenzierten Sachverhalt [...] [um] Dinge schnell zu erfassen.“ (vgl. Schmenk 2009: 4). Sie vereinfachen die Orientierung in der Welt (vgl. ebd.: 5) und steuern dabei auch unsere Wahrnehmung. Stereotype Schemata beeinflussen, „welche Information überhaupt wahrgenommen, kategorisiert und wie sie interpretiert wird [und sorgen] [...] dafür, dass schemainkonsistente Information ignoriert oder umgedeutet wird [...].“ (Hannover & Wolter 2018: 6). In Bezug auf Geschlecht sehen wir dann „männliche und weibliche Wesen [...] im Einklang mit unserem Wissen über Männer und Frauen“ (Schmenk 2009: 6). Menschen oder Eigenschaften, die nicht in dieses Schema passen, werden nicht wahrgenommen (vgl. ebd.: 6).

Stereotypen steuern unbewusst auch das Verhalten und wirken wie „sich selbst erfüllende Prophezeiungen“ (Hannover & Wolter 2018: 6): Gesellschaftlich und kulturell vermittelte Normen beeinflussen die Erwartungen, die an Menschen

eines bestimmten Geschlechts gestellt werden und damit auch das Verhalten, das diese Menschen zeigen (können) (vgl. United Nations Development Programme 2020: 6). Ein Kind zeigt also „geschlechtsspezifisches Verhalten, weil es dafür belohnt wird, nicht aber geschlechtsuntypisches Verhalten, weil es für dieses nicht belohnt oder gar bestraft wird.“ (Muntoni & Retelsdorf 2020: 80). Damit kann ein starres Geschlechterverständnis die Persönlichkeitsentwicklung einschränken (vgl. auch Huch 2018: 300).

Zahlreiche Studien zeigen zudem, dass Geschlechtsstereotype die Leistungen der Mitglieder einer Geschlechtsgruppe bedrohen können. Laut Hannover & Wolter (2018) sorgt die *Stereotypenbedrohung* für aufgabenirrelevante Kognition bei einer Person, indem die Person sich ängstigt, stereotyp beurteilt zu werden oder „das negative Stereotyp – an das sie selbst nicht glauben muss – möglicherweise zu bestätigen“ (Hannover & Wolter 2018, 7-8), so dass Aufgaben nicht mit voller Konzentration gelöst werden können. Belege hierzu gibt es etwa bei Mädchen im Sport und in Mathematik und bei Jungen im Lesen (sogar dann, wenn sie in den betroffenen Bereichen eigentlich besondere Leistung zeigen) und auch schon bei der bloßen Verwendung von stereotypem Lernmaterial (vgl. Hermann 2020: 35-36). Auch wenn es keinen direkten Einfluss auf das Verständnis von Geschlecht zu nehmen versucht, kann Lernmaterial also implizit dennoch einen destruktiven Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Lernenden haben kann. Zudem können internalisierte Stereotypen dazu führen, dass Kinder und Jugendliche bestimmte Domänen für sich von vorneherein ausschließen (vgl. ebd.: 35).

Die Vermittlung eines binären Geschlechterverständnisses wird durch Stereotypisierungen, die eindeutig abgrenzbare Kategorien suggerieren, noch verstärkt. Das Nichtmitdenken oder Nichterwähnen von *queeren* bzw. geschlechtsrollen*non*konformen Lebensweisen in beispielsweise Schulbüchern könnte demnach eine Wahrnehmung *queerer* Menschen oder generell von Personen und Eigenschaften, die nicht den gängigen Geschlechtsstereotypen entsprechen, verhindern und sie so unsichtbar machen. Das führt laut Butler zu

weniger Möglichkeiten für Personen nonkonformer Lebensweisen, denn „one only determines ‘one’s own’ sense of gender to the extent that social norms exist that support and enable that act of claiming gender for oneself.“ (Butler 2004: 7)

Ein Beispiel für die Unsichtbarmachung von weiblichen und *queeren* Personen ist das generische Maskulinum. Mit dem generischen Maskulinum werden häufig ‚Männer‘ als Norm gesetzt, also die maskuline Form von beispielsweise Berufsbezeichnungen benutzt und ‚Frauen‘ und andere Geschlechter damit ‚mitgemeint‘. In Studien zeigte sich jedoch, dass das generische Maskulinum (*Lehrer*) eine größere mentale Repräsentation von männlichen Personen bei den Teilnehmenden evoziert, weibliche Personen also nicht im gleichen Maße mitgedacht wurden wie männliche; während die Beidnennung (*Lehrerinnen und Lehrer*) das ‚Mitdenken‘ weiblicher Personen erhöhte (vgl. Gabriel, Gyga, Sarrasin, Garnham & Oakhill 2008). Auch die Beidnennung in Stellenausschreibungen ändert die Wahrnehmung von Personaler*innen hinsichtlich der Eignung von Frauen für Positionen mit höherem Status positiv, während Frauen als signifikant weniger geeignet eingeschätzt wurden, wenn die Stellenbeschreibung in einer maskulinen Bezeichnung gehalten wurde (vgl. Horvath & Sczesny 2016). Für Kinder konnten Vervecken & Hannover (2015) zeigen, dass die Beidnennung bei Berufsbezeichnungen im Deutschen und Niederländischen dazu führt, dass Kinder sich die Berufe eher zutrauten als wenn sie im generischen Maskulinum präsentiert wurden (vgl. Vervecken & Hannover 2015).⁵

Auch wenn es im Englischen die grammatische Kategorie Genus nicht in einem Maße gibt, wie das im Deutschen der Fall ist und beispielsweise Berufsbezeichnungen meist geschlechtsneutral sind, so wird auch im Englischen

⁵ Die genannten Studien untersuchten das generische Maskulinum im Vergleich zur Beidnennung. Versuche einer Untersuchung von neutralen Formen finden sich bei Heise (2003). Sie untersuchte jedoch keine neutralen Formen wie *Lehrende*, sondern nahm Begriffe mit einer anderen Bedeutung, die aber alle Geschlechter miteinschließen (z.B. *Kinder*). Heise untersuchte auch den Einfluss von Slash-Formen (Ergebnis ähnlich der Beidnennung) und Binnen-I-Formen (Ergebnis: überwiegend weibliche Repräsentation). Eine Untersuchung neutraler Formen und auch der *- , :- oder der Gender Gap-Formen (*Lehrer*innen*; *Lehrer:innen*; *Lehrer_innen*) in zukünftiger Forschung wäre vor allem für die Repräsentation von *genderqueeren* Personen wichtig.

Männlichkeit als Norm gesetzt und/oder sexistische Sprache verwendet. Etwa, wenn von *salesman* oder *policeman* statt von *salesperson* oder *police officer* gesprochen wird, wenn *he* oder *man* für Personen im Allgemeinen generisch verwendet, oder wenn der Beziehungsstatus einer Frau durch *Miss* (= unverheiratet) und *Mrs* (= verheiratet) statt *Ms* offengelegt wird, dies bei der männlichen Anrede *Mr* jedoch nicht der Fall ist (vgl. Lee 2018: 383 und Linke 2012: 162). Diese Phänomene könnten auch in Schulbüchern – sei es in Grammatikaufgaben, Texten oder Vokabelübersetzungen – Relevanz haben.

Doch nicht nur ob, sondern auch *wie* unterschiedliche Geschlechter in der Gesellschaft und in Schulbüchern im Speziellen repräsentiert werden, könnte im Sinne eines *Stereotyping* zu normierten Verhaltensrepertoires und eingeschränkten Handlungspotentialen führen oder andere psychisch-gesundheitliche Folgen haben. Laut Hannover & Wolter (2018) werden weiblichen Personen vor allem wärme- und kooperationsbezogene Eigenschaften zugeschrieben, männlichen hingegen eher wettbewerbs- und kältebezogene Eigenschaften (vgl. Hannover & Wolter 2018: 2–3, vgl. auch Krahe, Berger & Möller 2007). Frauen gelten demnach als „warmherzig“ (Becker 17.02.2014: 31), „schwach und schutzbedürftig“ (ebd.: 33), aber seltener als „intelligent, eigenständig“ (ebd.: 31) und „kompetent“ (ebd.: 33). In Einklang mit wärmebezogenen Eigenschaften wird Frauen auch größere Kompetenz im Bereich der Sorgearbeit zugesprochen als Männern (vgl. Possinger 2016: 5–6). Im Gegensatz zur Erwerbsarbeit, bei der die Arbeitenden für ihre Arbeit finanziell entlohnt werden (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2012), ist die klassische Sorgearbeit unbezahlt. Sie bezieht sich auf „Kinderbetreuung oder Altenpflege, aber auch familiäre Unterstützung, häusliche Pflege oder Hilfe unter Freunden.“ (bpb ohne Jahr). Dabei leisten Frauen tatsächlich, sogar dann, wenn sie Vollzeit erwerbstätig sind, „einen deutlich höheren Anteil an unbezahlter Arbeit als Männer“ (Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut 2020: 5). Im Feminismus gilt die Zweiteilung der Geschlechter laut Degele „als Erfindung der modernen Arbeitsteilung“ die mit der „Trennung von Haus- und Erwerbsarbeit sowie der

Höherbewertung letzterer verbunden“ (Degele 2008b: 76) ist, die sich letztlich auch in der Entlohnung zeigt.

Die Männern und Frauen zugeschriebenen Eigenschaften sind dabei durchaus dichotom zu verstehen: Nicht zuletzt bedeuten Weiblichkeit und Männlichkeit in einem binären System, dass sie sich gegenseitig ausschließen und dass der jeweils andere Persönlichkeitsanteil abgelehnt werden muss, um dem stereotypen Bild von männlich oder weiblich zu entsprechen (vgl. Debus 2012: 107). Dabei zeigt die Empirie eigentlich ein anderes Bild: „[D]urchschnittlich [gibt es] mehr Übereinstimmungen als Differenzen zwischen den Geschlechtern [...]“ (Huch 2018: 309). Beispielsweise konnte Hyde (2014) in einer Auswertung von über vierzig Meta-Analysen zu Unterschieden zwischen Frauen und Männern zeigen, dass „78% of the gender differences were small or very close to 0.“ (Hyde 2014: 375).⁶

In einer Studie von Klocke (2012) zeigte sich zudem ein Zusammenhang zwischen traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen und negativeren Einstellungen gegenüber LGBT⁷ (vgl. Klocke 2012: 73–74), während laut Becker et al., die Studien zur Prävention von Sexismus zusammenfassen, das Wissen über „gender as a social construction“ (Becker, Zawadzki & Shields 2014: 610) zu einer Reduktion von Sexismus führt. Dazu sind ein „niedrigeres psychologisches Wohlbefinden“ (Becker 17.02.2014: 33) und „negative self-directed emotions, selfconcern, and self-stereotyping“ (Drury & Kaiser 2014: 639) bei Frauen ebenfalls auf Sexismus und Stereotype zurückzuführen, die Frauen als schwach und inkompetent charakterisieren.

Auch männliche Personen werden durch Vorurteile benachteiligt: Ihre „decisions and behaviours are [...] profoundly shaped by rigid social and cultural

⁶ Frauen zeigten in einer der analysierten Studie zudem ebenso viel Aggressionen wie Männer, wenn sie annahmen, dass ihr Geschlecht unbekannt sei, während ein Unterschied bestand, wenn Männer und Frauen ihr Geschlecht offenlegen mussten (vgl. Hyde 2014: 384–385), so dass sich auch bei empirisch ermittelten Geschlechtsunterschieden die soziale Erwartung an Geschlechtskategorien mitunter als Quelle des unterschiedlichen Verhaltens zeigt.

⁷ Akronym für Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans; in diesem Fall wurden nur diese Personengruppe in die Studie mit einbezogen, nicht aber Inter oder weitere *queere* Personen (LGBTIQ).

expectations related to masculinity.” (United Nations Development Programme 2020: 10) Gleichsetzungen von Männlichkeit mit Dominanz, Emotionslosigkeit, Stärke und Unabhängigkeit können laut dem Konzept der *toxischen Männlichkeit* dazu führen, dass männliche Personen zuweilen ihre Männlichkeit durch kriminelles, risikoreiches oder anderweitig gesellschaftlich nicht akzeptiertes Verhalten unter Beweis zu stellen versuchen (vgl. Kupers 2005: 717–718), etwa durch „Albernsein, Lautsein, betont machohaftes Auftreten, Gewalt etc.“ (Sielert, Jaeneke, Lamp & Selle 2009: 214). Aufgrund der Stereotypisierung von Männlichkeit als emotionslos wird Jungen und Männern seltener beigebracht, ihre Gefühle auszudrücken bzw. wird emotionales und sensibles Verhalten von männlichen Personen sozial sanktioniert, so dass sie Defizite in Empathie und dem Umgang mit den eigenen Gefühlen aufweisen können (vgl. Könnecke 2012: 62–63; Stuve & Debus 2012: 50–54).

Vor allem trans- und intergeschlechtliche Jugendliche leiden zudem unter einer starken binären Vorstellung von Geschlecht im schulischen Umfeld: In einem Bericht über die Sichtbarkeit von jungen LGBT in der EU von 2006 beschreibt Judit Takács die Schule als zutiefst heteronormativen Raum mit binärer Geschlechtsauffassung, in dem queere Jugendliche keine Vorbilder finden (vgl. Takács 2006). Sie seien häufiger Mobbing ausgesetzt und könnten sich nicht frei entfalten, was zu psychischen Leiden führe (vgl. ebd.). Zudem bestünde in der Schule „almost complete lack of knowledge about transgender issues“ (ebd.: 31). Laut einer australischen Studie führt transphobe Diskriminierung zu schlechterer Gesundheit, höherem Drogenkonsum und einer höheren Selbstverletzungs- und Suizidrate sowie einer schlechteren Schullaufbahn (vgl. Hillier, Jones, Monagle, Overton, Gahan, Blackman & Mitchell 18.11.2010: X).

Die Berichte intergeschlechtlicher Menschen, etwa auf der Website <http://xy-frauen.de/geschichten/> (Intersexuelle Menschen e.V. b), zeigen, dass die Lebensrealitäten und vor allem Kindheiten intergeschlechtlicher Menschen von Scham, Tabus und teilweise medizinischer Grausamkeit durchzogen sind, weil intergeschlechtliche Menschen nicht der binären Norm entsprechen, aber an eine

solche angepasst werden sollen. Besonders schwerwiegend scheinen die geschlechtsangleichenden Operationen zu sein, die häufig gar ein zukünftiges sexuelles Lustempfinden unmöglich machen, die Personen aber für Penetrationssex verfügbar machen (vgl. hierzu auch Hechler 2012: 135). Auch das Unwissen der Eltern und der intergeschlechtlichen Menschen selbst, die sich häufig als einzige Betroffene wahrnehmen, da Intergeschlechtlichkeit noch immer weitgehend unbekannt ist, stellen eine enorme Belastung für intergeschlechtliche Menschen dar (zur Unwissenheit in der Öffentlichkeit vgl. auch Krell & Oldemeier 2018: 17).

Die hier genannten möglichen Auswirkungen von Normen und Stereotypen machen insgesamt deutlich, wie wichtig eine hinsichtlich (Geschlechts-)Stereotypen sensibilisierte Pädagogik und klischeefreie Lernmaterialien sind, um den individuellen und gesellschaftlichen Folgen von rigiden Stereotypen und Normen entgegenzuwirken und die Ausschöpfung des vollen Persönlichkeitsentwicklungspotentials für alle Menschen jedweden Geschlechts zu ermöglichen.

2.3 Pädagogik und Geschlecht: Anforderungen an eine dekonstruktive Pädagogik in Curricula und Materialien

Eine Chance, die benannten Stereotypen und ihre Auswirkungen zu reduzieren sehen die Vereinten Nationen neben wirtschaftlicher Entwicklung, Gesetzen und Programmen auch in durch Bildung ermöglichte „exposure to new ideas“ (United Nations Development Programme 2020: 9). Schulbücher, die eine besonders hohe Reichweite unter den Medien haben, da sie mit hoher Wahrscheinlichkeit von jede*r Schüler*in rezipiert werden, könnten auch in der Darstellungsweise und Sichtbarmachung von Geschlecht normierte und stereotypisierte Vorstellungen von Geschlecht beeinflussen und damit Verhaltenspotentiale eröffnen oder beschneiden. Würden Curricula die Thematisierung der Entstehung von Stereotypen und die Sichtbarmachung geschlechtlicher Lebensweisen abseits der binären Norm fordern und Schulbücher entsprechend eine Vielfalt an Verhaltenspotentialen für alle Geschlechter

darstellen, so dürfte diese Art der Aufklärung über und Dekonstruktion von Stereotypen zu einer Reduktion von Diskriminierung und zur vollen Persönlichkeitsentwicklung aller Personen beitragen. Wie genau eine „dekonstruktive Pädagogik“⁸ (Fritzsche, Hartmann, Schmidt & Tervooren 2001) das Aufbrechen von Stereotypen vor allem in Schulbüchern ermöglichen kann, wird im Folgenden darlegt.

Um für Menschen aller Geschlechtsidentitäten Möglichkeiten zur umfassenden Persönlichkeitsentwicklung offen zu halten, ist es wichtig, „die Vorstellung von einem abgeschlossenen, authentischen Ich, einem statischen Identitären als Illusion [zu] entlarv[en]“ (Perko 2008: 81). Mit anderen Worten: In der Schule zu vermitteln, dass Identität etwas immer im Werden Begriffenes, Fluides ist und sich gerade über den Prozess, nicht aber den Stillstand konstituiert, kann Schüler*innen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung helfen und kommt damit nicht nur Trans- oder Interpersonen, die sich in einer binären Geschlechterordnung nicht wiederfinden, sondern auch cisgeschlechtlichen Menschen zugute. Eine dekonstruktive Pädagogik in Bezug auf Geschlecht sollte sich also vor allem darum bemühen, Geschlecht als etwas Offenes darzustellen, Eindeutigkeiten und geschlechtsbezogene Zuschreibungen zu vermeiden und die Entfaltung der Persönlichkeit aller möglichen (geschlechtlichen) Lebensweisen zu ermöglichen.

Konstituierend ist dabei laut Hartmann (2015) auch eine bestimmte pädagogische Haltung, das „*Questioning*“ (Hartmann 2015: 40; Hervorhebung im Original), also das ständige Infragestellen von Fixierungen und Selbstverständlichkeiten und „Wertschätzung gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen“ (ebd.: 36), das auch an Schüler*innen vermittelt werden soll. Um diese „Urteilsfähigkeit und Selbstbestimmung der Schüler*innen“ (ebd.) (Hartmann 2015: 37) zu erreichen, fordert Hartmann das explizite Lehren von Konzepten und Theorien, damit Schüler*innen eine eigene Position dazu entwickeln können. Zudem sollten soziale

⁸ Recla & Schmitz-Weicht (2015) sprechen von *queerer* Pädagogik.

Normen bewusst reflektiert und als wandelbar explizit gemacht werden (vgl. ebd.). Recla & Schmitz-Weicht (2015) fordern dafür u.a. die Offenlegung der historischen und kulturellen Konstruktion von Geschlecht und Heteronormativität und die Darstellung von verschiedenen Lebensweisen auch unter der Berücksichtigung von Intersektionalität⁹, die sich auch in der Verwendung von Primärtexten und einer Erweiterung des Kanons niederschlagen sollte (vgl. Recla & Schmitz-Weicht 2015: 281–282). Verschiedene Expert*innen zu Trans- und Intergeschlechtlichkeit (vgl. Focks 2014: 21–26) und LGBTIQ-Personen selbst (vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2018: 28) fordern explizit eine größere Repräsentanz von Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Schule und Materialien. Dabei sollen laut Hechler Interpersonen sichtbar gemacht werden, indem ihre Lebensrealitäten, ihre Interessen und Wünsche auch abseits des Themas Geschlecht dargestellt werden, um eine Pathologisierung zu vermeiden; zudem sollten Interpersonen nicht als Einzelphänomen, sondern gesellschaftlich eingebettet in einen Kontext von Normen betrachtet (vgl. Hechler 2012: 130–131) und laut Krell & Oldemeier (2015) „selbstverständlich und unaufgeregt mitgenannt werden (z. B. in Aufgabenstellungen in Mathematik und Englisch) [...]“ (Krell & Oldemeier 2015: 21). Um die „Dualität von Norm und Abweichung“ (Hartmann 2015: 39) nicht zu reproduzieren, ist es laut Hartmann zudem wichtig, cisgeschlechtliche Lebensweisen als Teil der Vielfalt darzustellen, als eine Möglichkeit neben anderen, und nicht als Norm. Auch in der sprachlichen Ausgestaltung sollten sich die Schulbücher dem aktuellen Diskurs anpassen und statt einer generischen, normierenden Schreibweise bzw. Übersetzung geschlechtsneutrale bzw. inklusive Schreibweisen, bspw. mit *, : oder dem Binnen-I, wählen.

Mit einer offenen Haltung einher geht auch die Forderung nach einer „Ambiguitätstoleranz“ (Watzlawik, Salden & Hertlein 2017: 164), also die Toleranz,

⁹ Also der Überschneidung von Strukturkategorien und damit anderer Diskriminierungsmechanismen. Beispielsweise wird ein Mädchen mit Kopftuch auf eine andere Weise diskriminiert als ein muslimisch gelesener Junge oder eine als weiß gelesene Frau (Religion bzw. im Sinne eines antimuslimischen Rassismus *Race* und *Gender* überschneiden sich hier). Zur Intersektionalität vgl. auch Rommelspacher (2009).

das Uneindeutige auszuhalten. Diese kann laut Watzlawik et al. (2017) durch Begegnungen mit ‚Anderem‘, also Positionen und Menschen abseits dessen, was als Norm gilt, gefördert werden (vgl. ebd.: 166-171). Auch laut Haas (2012) sind sexualpädagogische Methoden zur Förderung eines dekonstruktivistischen Verständnisses von Geschlecht u.a. „VerUneindeutigung“ (Haas 2012: 150) und „Verwirrung“ (ebd.): Es sollten demnach bewusst auch Leerstellen gelassen und Eindeutigkeiten vermieden werden, um Ambiguitätstoleranz zu fördern.

Zusammengefasst fordert eine dekonstruktive Pädagogik:

1. Eine offene, wertschätzende, kritische pädagogische Haltung;
2. Ein Anregen von Perspektivwechsel, Empathie und Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, ihrer Wandelbarkeit und ihrer Unabgeschlossenheit durch entsprechende Aufgaben;
3. Eine explizite Vermittlung von Wissen und Theorien zu Geschlecht und Geschlechtskonstruktionen inklusive der sozialen Konstruiertheit und der historischen und kulturellen Wandelbarkeit von Geschlecht sowie der Thematiken Intergeschlechtlichkeit, Transgeschlechtlichkeit, Stereotypen und Sexismus;
4. Eine implizite Vermittlung von Geschlecht als vielfältig, ambig und wandelbar durch Repräsentation vielfältiger geschlechtlicher Lebensweisen nicht nur in Sonderkapiteln, sondern durchgehend in Grammatikaufgaben, in Übersetzungen, auf Bildern, durch das Buch leitende Figuren unterschiedlichsten Geschlechts und jenseits stereotyper (Geschlechts-)Darstellungen, durch Verwendung von (Kurz-)Geschichten und anderer Primärliteratur aus unterschiedlichsten Perspektiven und von unterschiedlichsten Autor*innen jeden Geschlechts und anderer Strukturkategorien sowie durch das Offenlassen und Aufzeigen von Leerstellen und Uneindeutigkeiten.

3. Rahmenvorgaben

3.1 Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz

Um nun zu überprüfen, inwieweit wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema Geschlecht bereits Eingang in pädagogische Praxis gefunden haben, wird im Folgenden untersucht, inwieweit in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (RLP) ein dekonstruktivistisches Verständnis von Geschlecht gefordert und den Forderungen einer dekonstruktiven Pädagogik nachgekommen wird.

In mehreren Beschlüssen der KMK, die sich auf alle Fächer und/oder Schule als Lernort beziehen, wird Geschlecht, meist mit dem Hinweis auf die Menschenrechte, den Einsatz für die Gleichberechtigung der Geschlechter und das Verbot, aufgrund des Geschlechts benachteiligt zu werden, erwähnt (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2015, Kultusministerkonferenz (KMK) 2018, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (SekKMK) 2018).

Im Bereich der pädagogischen Haltung erfüllen die Beschlüsse und Standards der KMK die Anforderungen einer dekonstruktiven Pädagogik insofern, als sie von den Schulen Einsatz für Toleranz und Respekt und Anregung der „Reflexion über das Ausmaß gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie von Menschenrechtsverletzungen in der Geschichte und in der heutigen Zeit wie beispielsweise [...] Sexismus, Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ (SekKMK 2018: 4) fordern. Die Vermittlung von Werten und Haltungen soll in allen Fächern, insbesondere aber auch in den Sprachen erfolgen (vgl. ebd.: 6). Der Beschluss zur „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018) fordert darüber hinaus „[d]ie Thematisierung von Diversität und Ambiguitätstoleranz“ (ebd.: 3). Zudem solle in der Schule „eine[] wertschätzende[] und diversitätsbewusste[] Kommunikation“ (ebd.: 8) herrschen.

Auch anderen Aspekten der dekonstruktiven Pädagogik wird Rechnung getragen: So soll in der Demokratiebildung die „Fähigkeit zum Perspektivwechsel,

d[er] Wahrnehmung von und d[e]s Verständnis[es] für Minderheitenpositionen“ (ebd.: 4) vermittelt und das Selbstwertgefühl und die „Identitätsentwicklung“ (ebd.: 10) von Schüler*innen gefördert werden, um sie zu selbstbestimmten demokratischen Akteur*innen zu machen. Hier kommt demnach auch eine persönliche Entwicklung der Schüler*innen stärker in den Blick und Diversität wird als klare Haltung gefordert. Nichtsdestotrotz bleibt eine spezifische Perspektive auf Geschlecht in diesem Bereich unbeachtet oder zumindest unerwähnt und auch eine Definition von dem, was laut KMK unter Geschlecht im Bereich der Menschenrechte zu verstehen ist, bleibt aus.

Eine konkrete Behandlung und Erwähnung der Themen Intergeschlechtlichkeit, Transgeschlechtlichkeit und geschlechtliche Vielfalt in Beschlüssen ließ sich durch Eingabe verschiedener Schlagworte¹⁰ in die Suchmaske auf den Seiten der KMK ebenfalls nicht finden. Auch in den „Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung“ (SekKMK 2016) finden Inter- und Transgeschlechtlichkeit keine Erwähnung. Immerhin fordert die KMK darin jedoch, die „Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern auf allen Wirkungsebenen des Schulwesens zu entwickeln und verbindlich zu verankern“ (ebd.: 2) und Bildungsangebote mit „Offenheit für die vielfältigen unterschiedlichen Wertvorstellungen zur Gestaltung der gesellschaftlichen Rollen von Frauen und Männern anzulegen“ (ebd.). Zudem sollten Geschlechterungerechtigkeiten „aufgelöst bzw. vermieden“ (ebd.) werden. Auch das Prinzip der Intersektionalität wird in den Leitlinien als wichtig (vgl. ebd.: 3-4) und Geschlechterstereotypisierungen als zu vermeiden benannt (vgl. ebd.). Bei der Auswahl von Schulbüchern sollen „die Inhalte eine Vielfalt an Lebensrealitäten und Lebensentwürfen unabhängig von einengenden Geschlechterrollen abbilden“ (SekKMK 2016: 5) und diese Geschlechterrollen auch „auf[ge]br[o]chen und erweiter[t]“ (ebd.: 8) werden. Konkret werden u.a. „geschlechtersensible

¹⁰ Gesucht wurde mit den Stichworten „Intergeschlechtlichkeit“, „Intersexualität“, „Inter“, „Transsex“, „Intersex“, „Transgeschlecht“, „Transsexualität“, „Transgeschlechtlichkeit“, „Gender“, „Geschlecht“, „sexuelle Vielfalt“, „Vielfalt“ und „geschlechtliche Vielfalt“.

Formulierungen“ (ebd.), der Einbezug von „Geschlechterdimensionen“ (ebd.) in Demokratie- und Menschenrechtserziehung, die „Auflösung von Geschlechterstereotypen in der Berufs- und Lebensplanung“ (ebd.) in der beruflichen Bildung und damit zusammenhängend Informationen über Konsequenzen der Aufteilung von Sorgearbeit und Lohnarbeit, „Reflexion geschlechterstereotypischer Rollenbilder“ (ebd.) in den Medien und die „Bekämpfung sexistischer Gewalt“ (ebd.) gefordert.

Insgesamt erkennt die KMK die Variabilität von Stereotypen und verschiedenen Rollenmustern, die Wichtigkeit von Diskriminierungsfreiheit und den Einfluss von Sexismus also an. Sie ermutigt zum Aufbrechen von Rollenmustern und schreibt der Schule eine wichtige Sozialisationsfunktion in Bezug auf Geschlechterrollen zu. Ein besonderes Augenmerk scheint hier auf dem impliziten Aufbrechen von Stereotypen durch Sprache und stereotypenfreie Darstellung zu liegen. Fraglich bleibt jedoch, was unter ‚geschlechtersensiblen‘ Formulierungen zu verstehen ist – anders als das Adjektiv ‚geschlechtergerecht‘ fordert ‚geschlechtersensibel‘ keine Gleichbehandlung ein, sondern könnte, falsch verstanden, sogar zu einer Verstärkung des Unterschiedes zwischen Mädchen und Jungen beitragen, wenn unterschiedlich mit ihnen gesprochen wird.¹¹ Auch stellt keiner der Beschlüsse konkrete Bezüge zum Thema Inter- und Transgeschlechtlichkeit her – abgesehen von einer knappen Forderung von Diskriminierungsfreiheit gegenüber Transpersonen (s. o.). Die Beschlüsse beziehen sich auf ‚Mädchen‘ und ‚Jungen‘, so dass insgesamt ein binäres Verständnis von Geschlecht aus den Leitlinien hervorgeht. Eine Überarbeitung der Standards hinsichtlich der oben erwähnten Kriterien einer dekonstruktiven Pädagogik vor allem mit Hinblick auf Dekonstruktion von Geschlecht inklusive seiner historischen und kulturellen Wandelbarkeit und unter Einbezug von *queeren* Thematiken ist also dringend angeraten, zumal die „Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung

¹¹ Zu einer spezifischen Behandlung von Mädchen und Jungen, um sie ‚besser‘ zu fördern und der damit verbundenen Gefahr einer Geschlechtshomogenisierung und Verstärkung von Vorurteilen und Binärität vgl. auch Könecke (2012).

und Erziehung“ 2016, also noch vor der Änderung des Gesetzes zur Personenstandsbezeichnung mit dem zusätzlichen Eintrag ‚divers‘, erstellt wurden.¹²

Da diese Masterarbeit ein besonderes Augenmerk auf das Fach Englisch legt, wird nun kurz auf die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache eingegangen.¹³ Hier ist das Thema Geschlecht auch dort anschlussfähig, wo es nicht immer eine explizite Erwähnung findet. Im Bereich der interkulturellen Kompetenz wird für die erste Fremdsprache für den Hauptschulabschluss bzw. den Mittleren Schulabschluss das „Erkennen von Stereotypen, von eigen- und fremdkulturellen Eigenarten, Fähigkeiten zum Perspektivwechsel“ als Standard festgelegt (KMK 2004: 10; SekKMK 2003: 11), so dass hier eine Auseinandersetzung mit Stereotypen im Allgemeinen erfolgen sollte. Konkret wird dabei auch auf die Themenfelder „Geschlechterbeziehungen“ (SekKMK 2003: 17), Familienstrukturen und Normen der eigenen im Vergleich mit den Kulturen der Zielsprache und der Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen Bezug genommen (für den Hauptschulabschluss, Klasse 9 vgl. KMK 2004: 15; für den Mittleren Schulabschluss, Klasse 10 vgl. SekKMK 2003: 16–17). Hier wäre eine dekonstruktivistische Arbeit mit (Geschlechter-)Normen möglich und die KMK Standards könnten wohlwollend dahingehend ausgelegt werden. Eine tatsächliche Dekonstruktion von Geschlecht ist aber auch hier nicht ausdrücklich gefordert. Im Folgenden wird der RLP der Länder Berlin und Brandenburg mit Fokus auf dem Land Berlin sowohl hinsichtlich fächerübergreifender Kompetenzen und Richtlinien als auch hinsichtlich der Anschlussmöglichkeiten für das Fach Englisch näher beleuchtet.

3.2 Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg

Der RLP Berlin-Brandenburg geht insgesamt weit über die KMK Standards hinaus. Zunächst fordert der RLP gemäß einer dekonstruktiven Pädagogik, wie die

¹² Der Beschluss zur Gleichstellung von Männern und Frauen verweist zudem auf einen Beschluss zur „Darstellung von Mann und Frau in Schulbüchern“, der über 30 Jahre alt ist. (KMK 1987: 491).

¹³ Auf Standards für die allgemeine Hochschulreife wird hier aus Platzgründen nicht eingegangen, da auch die hier analysierten Schulbücher nicht über die Sekundarstufe 1 hinausgehen.

KMK Standards, eine offene, wertschätzende und kritische pädagogische Haltung, die Vielfalt anerkennt, fördert „und gezielt und konstruktiv in den Unterricht und das Schulleben“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) 2017a: 2) einbezieht, bleibt dabei jedoch nicht, wie die KMK Standards und Beschlüsse, dem binären System verhaftet, sondern definiert ‚Schülerinnen und Schüler‘ als „Lernende mit weiblichen, männlichen und weiteren Geschlechtsidentitäten“ (ebd.). Diese Definition erfolgt gleich zu Beginn des Rahmenlehrplans, im Teil A zur Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1-10, so dass der Rahmen für das Verständnis von Geschlecht für den restlichen Lehrplan als nicht-binär gesetzt ist.

Auch die Verknüpfung des Themas Geschlecht mit anderen Aufgaben der Bildung und Erziehung bzw. Methoden erfolgt im RLP expliziter als in den Beschlüssen und Leitlinien der KMK: So wird in Teil B des RLP, in dem die „Fachübergreifende Kompetenzentwicklung“ ausformuliert ist, in den Themenbereichen „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)“ (vgl. SenBJF 2017b: 25–26), „Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming)“ (vgl. ebd.: 30-31) und „Sexualerziehung/Bildung für sexuelle Selbstbestimmung“ (vgl. ebd.: 35-36) das Thema Geschlecht explizit gesetzt. Bezüge zum Thema Geschlecht und zur Benachteiligung aufgrund von Geschlecht werden zudem auch in Themen hergestellt, die sich nicht primär mit Geschlecht beschäftigen, beispielsweise in der Berufs- und Studienorientierung, die darauf hinarbeiten soll „geschlechtsbezogene Benachteiligungen zu vermeiden bzw. zu beseitigen“ (SenBJF 2017b: 24).

Hinsichtlich der Themen Geschlechterkonstruktion und -hierarchien legt der RLP fest, dass „gesellschaftliche Vorstellungen von Normalität und Abweichungen sowie bestehende Hierarchien und Machtverhältnisse reflektiert“ (SenBJF 2017b: 25) werden sollen. Auch fordert der RLP die Auseinandersetzung mit der Darstellung der historischen und rechtlichen Prozesse im Zusammenhang mit Geschlecht und Geschlechterverhältnissen in „Politik, Wirtschaft und Kultur“ (ebd.: 30) (SenBJF 2017b: 30), so dass der Forderung einer dekonstruktiven

Pädagogik nach einem Aufbrechen von vermeintlich fest gesetzten Normen und nach einem Aufzeigen von historischer und kultureller Wandelbarkeit von Geschlecht hier konkret nachgekommen wird.

Zudem unterscheidet der RLP zwischen *Sex*, *Gender*, psychischem Geschlecht/Geschlechtsidentität und der sexuellen Orientierung, bricht also mit Heteronormativität: Er fordert, dass „[d]ie Schülerinnen und Schüler lernen, dass Zuschreibungen von Fähigkeiten und Aufgaben auf ein Geschlecht nicht naturgegeben sind und [dass sie] [...] zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterscheiden“ (SenBJF 2017b: 30) und „sexuelle Orientierungen von den Kategorien Geschlecht (soziales und biologisches) und Geschlechtsidentität unterscheiden“ (ebd.: 35) (SenBJF 2017b: 35) können. Zudem sollen sie lernen, dass „das Ziel der freien Entfaltung der Persönlichkeit unabhängig vom Geschlecht, von der Geschlechtsidentität und vom Geschlechtsausdruck verfolgt wird.“ (ebd.: 30). Für die Persönlichkeitsentwicklung wird im RLP auch der „Perspektivwechsel“ (ebd.) und die Nutzung „vielfältige[r] Gelegenheiten zur Selbstreflexion“ (ebd.) gefordert.

Zudem verlangt der RLP nicht nur eine Vermeidung und Beseitigung von Stereotypen durch entsprechendes pädagogisches Handeln und ausgewählte Materialien. Die Schüler*innen sollen auch selbst zu Handelnden werden, indem sie sich mit „Strategien zu[r] [...] Aufhebung [von Benachteiligungen] auseinander[setzen]“ (SenBJF 2017b: 30) und „Stereotypisierungen“ (ebd.) in „medial vermittelten Rollenbildern erkennen“ (ebd.) sowie „die Rolle und Funktion von Zuschreibungen [reflektieren]“ (ebd.). Zudem sollen sie „geschlechtssensible Sprache“ (ebd.) auch selbst „in Wort und Schrift anwenden“ (ebd.) und geschlechtsbezogenen Diskriminierungen jeglicher Art „selbstbewusst und zurückweisend“ (ebd.) begegnen. Der RLP fordert damit eine praktische, bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit Theorien und Stereotypen zu Geschlechtern:

Jedes Fach bietet Anknüpfungspunkte, sei es, indem Sprache untersucht wird, Geschlechterkonstruktionen aus sozialer, kultureller, geschichtlicher und biologischer Sicht hinterfragt, Perspektiven spielerisch umgekehrt oder Berufswahlentscheidungen und Berufsbiografien analysiert werden. Eine besondere

Bedeutung liegt aufgrund der starken Alltagspräsenz in der Auseinandersetzung mit medial vermittelten Rollenbildern und Sprache. (SenBJF 2017b: 30)

Insgesamt scheint der Fokus des RLP weniger auf einem impliziten Aufbrechen von Stereotypen, vielmehr auf der expliziten Vermittlung von Theorien und Themenfeldern zu liegen. Hier könnte dennoch eine stärkere Konkretisierung, etwa durch Erwähnung geschlechtergerechter Bildungsmaterialien mit Repräsentation von Menschen aller Geschlechter, erfolgen. Auch finden Trans- und Intergeschlechtlichkeit keine explizite Erwähnung im RLP. Auch wenn sie unter die Wendung „Menschen mit weiteren Geschlechtsidentitäten“ (ebd.) fallen, so scheint angesichts der oben erwähnten Forderungen nach mehr Sichtbarkeit speziell von intergeschlechtlichen Personen eine explizite Erwähnung wichtig. Anderenfalls liegt die konkrete Umsetzung zudem bei den jeweiligen Lehrkräften, die den Lehrplan an dieser Stelle möglicherweise je nach Wissensstand und persönlichen Einstellungen sehr unterschiedlichen verstehen und umsetzen könnten.

Auch im RLP ergeben sich hinsichtlich des Fokus auf die Fremdsprache Englisch Anschlussmöglichkeiten an das Thema Geschlecht, worauf bereits im fächerübergreifenden Teil hingewiesen wird (vgl. etwa SenBJF 2017b: 35). Hinsichtlich der Themen und Inhalte fordert der RLP für die modernen Fremdsprachen, deren Kompetenzen, Themen und Inhalte im Rahmenlehrplan Teil C – *Moderne Fremdsprachen* (vgl. SenBJF 2017c) festgelegt sind, dass der Unterricht in der Fremdsprache „[...] Heterogenität [...] sowie unterschiedliche Lebensformen [erkennt und würdigt]“ (SenBJF 2017c: 33) und „[d]ie gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, unabhängig von [...] Geschlecht“ (ebd.) u.a. Strukturkategorien zur Grundlage hat. Konkret solle diese Würdigung unterschiedlicher Lebensrealitäten und -formen „auch in der Auswahl der im Unterricht verwendeten Materialien seine Berücksichtigung finde[n]“ (ebd.). Einen direkten Bezug zum Thema Geschlecht stellt dabei das Themenfeld „Individuum und Lebenswelt“ dar, in dem „die übergreifenden Themen Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity), [...] Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming) [...] berücksichtigt“ werden sollen

(SenBJF 2017c: 34). Dies spiegelt sich in den vorgeschlagenen Inhalten „Verhältnis der [...] Geschlechter, [...] Rollen- und Arbeitsteilung [und] [...] Diversität“ (ebd.) wider. Auch sollen „Lebensbedingungen [...], Regeln/Normen des Zusammenlebens [...], Lebenskonzepte, [...] Stereotype“ (ebd.: 35) inhaltlich aufgegriffen und reflektiert werden, was sich mit den Forderungen einer dekonstruktiven Pädagogik zur Reflexion von Stereotypen und Normen deckt.

Wie die dekonstruktive Pädagogik, so fordert auch der RLP im Bereich der interkulturellen Kompetenz die Förderung der „Fähigkeit zum Perspektivwechsel“ (SenBJF 2017c: 10), und der Fähigkeit, „die eigene Identität ebenso wie die anderer vor dem Hintergrund der unterschiedlichen kulturellen Prägungen wahrzunehmen und ggf. zu hinterfragen“ (SenBJF 2017c: 10) und „sich gleichermaßen offen und kritisch“ (ebd.) mit anderen auseinanderzusetzen. Dabei sollen auch „Stereotype zunehmend kritisch hinterfrag[t]“ (ebd.: 30) werden. Auch im Bereich der „Text- und Medienkompetenz“ sollen die Lernenden in den Niveaustufen E-G (Sekundarstufe 1) zum Perspektivwechsel befähigt werden, indem sie „sich [...] mit den Perspektiven und Handlungsmustern von Personen, Charakteren und Figuren [...] auseinandersetzen und ggf. einen Perspektivwechsel vollziehen“ (ebd.: 31). Ambiguitätstoleranz, Perspektivwechsel und auch die Auseinandersetzung mit Stereotypen sollen laut RLP also zur eigenen Identitätsbildung gelernt und genutzt werden und entsprechen damit den Ansprüchen dekonstruktiver Pädagogik.

Eine weitere Anschlussmöglichkeit für das Thema Geschlecht stellt der Bereich der Sprachbewusstheit dar. Der RLP betont für die Niveaustufen E-G die Notwendigkeit

in einer zunehmenden Vielfalt lebensweltbezogener Situationen die kulturelle Prägung von Sprachhandeln erkennen, reflektieren und beim eigenen Sprachgebrauch immer selbstständiger berücksichtigen (SenBJF 2017c: 32)

zu können. Auch wenn geschlechtergerechte Sprache hier nicht explizit erwähnt wird, so ist dennoch eine Beschäftigung mit ihr, gerade hinsichtlich der Forderungen aus dem RLP Teil A und B zum thematischen Umgang mit Geschlecht und Vielfalt, implizit gefordert.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich der RLP im Gegensatz zu den KMK Standards und Beschlüssen stark am aktuellen wissenschaftlichen Standard der Gender und Queer Studies zur Dekonstruktion von Geschlecht und Heteronormativität orientiert und die Kriterien einer dekonstruktiven Pädagogik erfüllt, wenn auch an den bereits genannten Stellen noch nachgebessert werden könnte. Im Bereich der Fremdsprachen schlagen sich Forderungen der dekonstruktiven Pädagogik sowohl thematisch als auch im Bereich der Kompetenzen nieder. Im Folgenden soll nun untersucht werden, inwieweit sich die Anforderungen aus Rahmenlehrplänen und Standards und die Forderungen einer dekonstruktiven Pädagogik auch tatsächlich in aktuellen Lehrwerken für das Land Berlin im Fach Englisch wiederfinden.

4. Schulbuchanalyse

4.1 Forschungsstand und Fragestellung

Das Medium Schulbuch hat aufgrund seiner Omnipräsenz im Schulalltag eine besondere Relevanz hinsichtlich der Vermittlung und Konstitution von Wissen inne. Dabei bilden „Schulbücher [...] Wissen nicht einfach nur neutral ab, sie produzieren Wissen je nachdem welche Begriffe, Inhalte, Forschungsergebnisse, Kritikpunkte aufgegriffen werden oder nicht aufgegriffen werden, wodurch sie auch gesellschaftlichen Einfluss nehmen“ (Bittner 2011: 13), so dass Schulbücher vorherrschende Diskurse reflektieren und beeinflussen (vgl. Christophe, Bock, Fuchs, Macgilchrist, Otto & Sammler 2018: 414). Für den Schulkontext in Verbindung mit dem Thema Geschlecht schreibt Linke (2012) der Fremdsprache, „die nicht in gleicher Weise durch Sozialisation erworben wurde wie die Muttersprache“ (Linke 2012: 158) eine besondere Rolle zu, die eine Art Neustart der Sozialisierung hinsichtlich sexismusfreier Kommunikation erlaubt. Schulbücher des Faches Englisch sind daher als besonders geeignetes Medium in der Vermittlung eines dekonstruktivistischen Verständnisses von Geschlecht einzuschätzen.

Trotz dieser möglichen besonderen Rolle des Faches Englisch bescheinigt Haas 2012 der Fachdidaktik Englisch einen äußerst mageren Forschungsstand zum Themenbereich *Gender* (vgl. Haas 2012: 144). Der Großteil der Publikationen zu Schulbuchanalyse und Geschlecht beziehen sich auf Bücher für die Grundschule, die wenigsten davon auf das Fach Englisch (vgl. Jochim 2014 für u.a. Englisch nur in Bayern, Moser & Hannover 2014 für Mathe und Deutsch, Bittner 2011 für u.a. Englisch), oder untersuchten Geschlecht in Schulbüchern für das Fach Englisch, die nicht für den deutschen Markt gedacht sind (vgl. Lee 2018, Mustapha 2015). Insgesamt konstatieren Höhne & Heerdegen (2018) der Schulbuchforschung in einem Überblick zu „LGBTI*-related content“ (Höhne & Heerdegen 2018: 239) eine geringe Zahl an Publikationen. Bis auf die Studien von Bittner (2011) und Jochim (2014), die allerdings nur bis 2007 bzw. 2011 erschienene Schulbücher untersucht haben, untersuchen alle Analysen Geschlecht innerhalb einer binären Ordnung. Aktuellere Analysen zur Geschlechtsthematik in Schulbüchern für die Primar- und die Sekundarstufe nach der Einführung des neuen RLP für Berlin-Brandenburg 2017/18 und der Änderung des Personenstandsgesetzes liegen der Verfasserin nicht vor. Zudem untersuchten weder Jochim noch Bittner geschlechtergerechte Sprache in Englischbüchern. Diese Lücke soll mit der vorliegenden Arbeit geschlossen werden.

Die bisherige Forschung zeigt, dass immer noch keine vollständige Angleichung der quantitativen Darstellung von weiblichen und männlichen Personen erreicht ist: Weibliche erwachsene Personen sind im Vergleich zu männlichen Erwachsenen in Schulbüchern unterrepräsentiert (vgl. Moser & Hannover 2014: 387; Jochim 2014: 60–62); vor allem in Berufstätigkeit (vgl. Moser & Hannover 2014: 394–395). Auch üben sie eine geringere Bandbreite an Berufen aus (vgl. ebd.; Jochim 2014: 80) und sind häufiger in einer Elternrolle dargestellt (vgl. ebd.: 68-69; Moser & Hannover 2014: 394-395), sowie stärker mit haushaltsnahen Tätigkeiten konnotiert (vgl. Jochim 2014: 68-69; Bittner 2011: 48). Allerdings scheinen Minderjährige gleichermaßen fürsorglich und rational dargestellt zu sein (vgl. Jochim 2014: 73), auch wenn Jungen häufiger „ruppig und

ungestüm“ (Jochim 2014: 84) und Mädchen „bedacht“ (ebd.: 102) und als eher an Mode interessiert dargestellt seien (Jochim 2014: 83).

Bittners (2011) und Jochims (2014) Analysen bestätigen den Schulbüchern zudem „ausschließlich zweigeschlechtliche Darstellungsweisen“ (Jochim 2014: 62): „Trans* und Inter* existiert in den Welten der Englischbücher nicht“ (Bittner 2011: 38). Auch stellt Bittner „starke Normierungen beim Aussehen von männlichen und weiblichen Personen sowie eine starke Dramatisierung der Zweigeschlechtlichkeit mit Ausblendung von Personen jenseits dieser Normen fest[.]“ (Bittner 2011: 38). Sowohl Jochim als auch Bittner sehen sehr eindeutige und stereotypisierende Codierungen von Figuren in den Englischbüchern bezüglich ihres Aussehens. So haben Mädchen in den untersuchten Schulbüchern lange Haare und tragen v.a. rosa und rot; Jungen haben kurze Haare und tragen blau und grün (vgl. ebd.: 37; Jochim 2014: 88).

Dass vorherige Untersuchungen insbesondere die Okkurrenz von Geschlechtern und Thematiken rund um Trans- und Intergeschlechtlichkeit untersucht haben, es jedoch an Untersuchungen darüber *wie* Geschlecht konstruiert und Trans- und Intergeschlechtlichkeit verhandelt werden, mangelt, wird in der Schulbuchforschung kritisiert (vgl. Christophe et al. 2018; Höhne & Heerdegen 2018) und „more widespread mixed-method approaches“ werden gefordert (Christophe et al. 2018: 419):

Precisely because there is hardly any LGBTI*-related content in textbooks, it would be more interesting and revealing to investigate what exactly is present instead of what is absent and how categories, norms, and power relations (and thus discursive and social boundaries) are produced, maintained, altered, and changed.“ (Höhne & Heerdegen 2018: 247)

Dazu zählt laut Höhne & Heerdegen auch, inwiefern eine binäre Geschlechternorm durch Stereotype gefestigt wird (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund der empirischen Erkenntnisse und den identifizierten Forschungslücken soll daher im Rahmen dieser Arbeit in Form eines Mixed-Method-Ansatzes nicht nur untersucht werden, ob Geschlecht, Inter- und Transgeschlechtlichkeit thematisiert werden, sondern auch auf welche Art und in welchen semantischen und diskursiven Zusammenhängen Geschlecht in Schulbüchern für das Fach Englisch verhandelt

wird. Hierzu werden drei Forschungsfragen formuliert (siehe Tabelle 1), die nach der Analyse in den jeweiligen Untersuchungsbereichen zusammenfassend beantwortet werden.¹⁴

¹⁴ Bei der Analyse fielen weitere Kategorien und Aspekte auf. Die Analyse dieser Auffälligkeiten erfolgte jedoch nicht systematisch und kann daher nur als Impuls für weitere Analysen dienen. Siehe Anhang 6.4.

Forschungsfragen	Untersuchungsbereiche
(1) Wird in den Schulbüchern ein binäres oder ein dekonstruktivistisches Verständnis von Geschlecht vermittelt?	<ul style="list-style-type: none"> - Okkurrenz von inter-/transgeschlechtlichen/genderqueeren Charakteren - Okkurrenz der Thematiken Trans- und Intergeschlechtlichkeit - Essentialisierungen von Eigenschaften und Zuschreibungen zu einem bestimmten Geschlecht (Sorge- und Erwerbsarbeit; äußeres Erscheinungsbild; Dekonstruktion vs. Reproduktion von Stereotypen in Aufgaben mit Bezug zu Geschlecht) - geschlechtergerechte Sprache
(2) Welche Normen werden dabei implizit vermittelt?	<ul style="list-style-type: none"> - Okkurrenz von inter-/transgeschlechtlichen/genderqueeren Charakteren und ihre Darstellung (z.B. als Sonderfall/Abweichung oder integriert) - Normierungen von Eigenschaften und Zuschreibungen zu einem bestimmten Geschlecht (Sorge- und Erwerbsarbeit; äußeres Erscheinungsbild; Dekonstruktion vs. Reproduktion von Normen in Aufgabenstellungen mit Bezug zu Geschlecht) - geschlechtergerechte Sprache
(3) Werden Forderungen einer dekonstruktiven Pädagogik hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Identität, Perspektivwechsel und Empathie sowie hinsichtlich einer expliziten Vermittlung von Wissen zu Geschlecht und Stereotypen erfüllt?	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgaben mit Bezug zu Geschlecht und die darin verwendete Terminologie

Tabelle 1: Forschungsfragen und Untersuchungsbereiche

4.2 Stichprobe

Schulbücher für das erste Lernjahr wurden ausgewählt, um die implizite Darstellung von Geschlecht hinsichtlich stereotyper, binärer Konstruktionen zu untersuchen, da in niedrigen Lernjahren die gleichen Charaktere durchgängig durchs Buch führen und in unterschiedlichen Lebenssituationen sowie in ihren Familien dargestellt werden. Für die Untersuchung von Aufgaben, in denen Geschlechtsstereotype und Diskriminierung explizit angesprochen werden, boten sich hingegen eher Schulbücher der höheren Stufen an (hier Lernjahr fünf und sechs), da im RLP für Berlin-Brandenburg und in den KMK Standards für die erste Fremdsprache vor allem für die höheren Niveaustufen eine Auseinandersetzung mit Stereotypen und Perspektivwechsel gefordert werden (vgl. Kapitel 3). Geschlechtergerechte Sprache, die ebenfalls zur impliziten Vermittlung von Geschlecht zu zählen ist, soweit sie nicht in Aufgaben bewusst reflektiert wird, soll in Schulbüchern niedrigerer und höherer Lernjahre gleichermaßen untersucht werden.

Cornelsen, Klett und Westermann sind die drei größten Verlagsgruppen für das Fach Englisch in Deutschland (vgl. Bittner 2011: 28). Nicht alle Verlagsgruppen und Reihen können im Umfang dieser Masterarbeit untersucht werden. Zwei der Verlage – Cornelsen und Klett – wurden daher zufällig ausgewählt und aus den jeweils aktuellsten Reihen für das Gymnasium Bücher des ersten und des fünften oder sechsten Lernjahres ausgewählt¹⁵ (siehe Tabelle 2). Die jeweils ersten Bände der Reihen erschienen zwar vor der Änderung des Personenstandsgesetzes und des RLP, sind aber die momentan aktuellsten Bände für das erste Lernjahr. Zudem sind sie neuer als die in den oben zitierten Schulbuchanalysen untersuchten Schulbücher und zeigen dadurch möglicherweise dennoch einen Wandel in der Konstruktion von Geschlecht.

Bei allen Büchern handelt es sich um die Lernendenausgaben; sie richten sich also an Lernende im institutionalisierten Englischunterricht. Die Analyse

¹⁵ Maßgeblich war hier die Aktualität, die in den Berliner Verkaufsräumen der Verlage erfragt wurden.

bezieht sich daher auf die mögliche Wirkung auf Lernende. Untersucht wurden lediglich schriftliche Text- und Bildmaterialien, die für die Lernenden ohne Zusatzmaterial wie CDs oder DVDs im Buch selbst ersichtlich sind. Eine Ausnahme bildet der letzte Analyseteil, da dieser sich dezidiert mit Aufgaben zu Geschlecht und Geschlechtsstereotypen auseinandersetzt. Darunter ist in *Green Line 5* auch eine Höraufgabe zu *gender clichés*, für deren Analyse daher das Transkript aus der Lehrendenausgabe (vgl. Gerlach, Karabulut & Marks 2018: 60) in die Analyse miteinbezogen wurde.

Verlag	Reihentitel	Lernjahr	Klassenstufe	Erscheinungsjahr	Ausgabe
Cornelsen	access ¹⁶	1	5	2013	2018
Klett	Green Line ¹⁷	1	5	2014	2018
Cornelsen	access ¹⁸	6	10	2018	2019
Klett	Green Line ¹⁹	5	9	2018	2018

Tabelle 2: Sampleauswahl Schulbücher für das Fach Englisch

4.3 Überblick

Bei der allgemeinen Durchsicht in allen Units inklusive Zusatzmaterialien (z.B. „Stories“ oder „Partner Pages“) der vier Lehrwerke stellt sich heraus, dass Intergeschlechtlichkeit nie und Transgeschlechtlichkeit nur in A6 in einem Aufgabenkomplex (s. Kapitel 4.4.5) erwähnt wird. Theorien zu Geschlecht und Stereotypen werden in Schulbüchern des ersten Lernjahres gar nicht erwähnt, in den Schulbüchern des fünften bzw. sechsten Lernjahres ansatzweise, indem beispielsweise stereotype Berufsentscheidungen (G5: 49-50) oder die Unsichtbarkeit von Frauen in Wissenschaft und Geschichte thematisiert wird (A6: 18-19).

¹⁶ Vgl. Harger & Rademacher (2013). Im Folgenden als A1 für *access 1* zitiert.

¹⁷ Vgl. Horner & Weisshaar (2014). Im Folgenden als G1 für *Green Line 1* zitiert.

¹⁸ Vgl. Harger & Niemitz-Rossant (2018). Im Folgenden als A6 für *access 6* zitiert.

¹⁹ Vgl. Baer-Engel & Jones (2018). Im Folgenden als G5 für *Green Line 5* zitiert.

4.4 Analyse

4.4.1 Charaktere

4.4.1.1 Methodisches Vorgehen

Um festzustellen, inwieweit weibliche oder männliche Charaktere überwiegen und Charaktere, die hinsichtlich des Geschlechts Offenheiten zulassen, repräsentiert werden, wurden in allen Units der beiden Bücher aus dem ersten Lernjahr (nicht aber in Grammatikteilen oder Zusatzaufgaben in den hinteren Teilen der Bücher) die Charaktere gezählt. Dabei wurden nur Charaktere berücksichtigt, die namentlich und mit Handlungsanteil im Buch erwähnt/gezeigt werden, also beispielsweise keine Lehrkräfte auf Stundenplänen oder einmalige Erwähnungen in Stammbäumen ohne Handlungsanteil. Figuren aus Fortsetzungsgeschichten, die nicht zur Rahmenhandlung der Schulbücher gehören, sondern als „Story“ oder „Play“ extra gekennzeichnet sind, werden ebenfalls nicht betrachtet. Als ‚weiblich‘ bzw. ‚männlich‘ wurden dabei diejenigen Charaktere eingeordnet, die aufgrund ihres Namens, ihrer Statur und der für sie verwendeten Pronomen und Anreden oder Bezeichnungen (*mum*) als solche identifiziert werden konnten. Als ‚genderqueer‘ werden diejenigen Charaktere bezeichnet, die entweder explizit als nicht-binär gekennzeichnet sind, oder aber Offenheiten zulassen (etwa aufgrund einer nicht-binären äußeren Erscheinung o.ä.). Hiermit folgt diese Arbeit methodologisch den quantitativen Ansätzen zu Geschlecht von in Schulbüchern dargestellten Charakteren von Jochim (vgl. 2014: 60-62) und Bittner (vgl. 2011: 34-35). Wie bei Jochim (2014) werden hier, anders als beispielsweise bei Moser & Hannover (2014) Texte und Bilder nicht getrennt voneinander, sondern in Kombination betrachtet, da davon auszugehen ist, dass auch im Unterricht Bilder und Texte zusammenhängend verwendet und das Bildverständnis für das Textverständnis genutzt wird und umgekehrt. In die Auswertung floss jedoch nur mit ein, wie viele verschiedene Charaktere jeweils genderqueer, weiblich oder männlich waren, nicht, wie häufig sie jeweils erwähnt wurden.

4.4.1.2 Ergebnis und Interpretation

Insgesamt ergibt sich für beide Reihen ein ausgeglichenes Bild, was die Geschlechter männlich und weiblich in den Schulbüchern für das erste Lernjahr angeht. Genderqueere Charaktere finden jedoch keine namentliche und handlungsbezogene Erwähnung in den Schulbüchern (siehe Tabelle 3). In G1 werden außerhalb von Handlung und namentlicher Erwähnung zwei Charaktere bildlich dargestellt, die Offenheit zulassen und mit gutem Willen als genderqueer bezeichnet werden könnten. So *the teacher* (G1: 62)²⁰ einer Hundeschule, eine Person, die von ihrer Frisur (halblange Haare) eher dem in den beiden Schulbüchern typischen Bild einer Frau entspricht (siehe Kapitel 4.4.2), jedoch aufgrund ihrer Statur und eines fehlenden Pronomens auch anders interpretiert werden kann, sowie eine Figur auf dem Bild eines Sleepovers (vgl. ebd.: 111) eines Hauptcharakters, zu dem laut einem Text auf der gleichen Seite nur Mädchen kommen sollen, die aber aufgrund ihrer Statur in Kombination mit einer Kurzhaarfrisur, die für Minderjährige in den beiden Büchern sehr eindeutig männlich codiert ist (siehe Kapitel 4.4.2) auch als nicht-weiblich gelesen werden könnte.

	Geschlecht/Alter	G1	A1
menschlich	Weiblich, minderjährig	6, davon 2 Hauptcharaktere	5, davon 3 Hauptcharaktere
	Männlich, minderjährig	6, davon 3 Hauptcharaktere	6, davon 2 Hauptcharaktere
	Weiblich, erwachsen	7	9
	Männlich, erwachsen	8	7
	Genderqueer gesamt	---	---
	nicht-menschlich	weiblich	1 (Maus)
	männlich	1 (Maus)	1 (Fantasiecharakter, der einem Apostroph ähnelt)
	genderqueer	---	---

Tabelle 3: Geschlecht der Figuren in Schulbüchern für das erste Lernjahr

Anders als von einer dekonstruktiven Pädagogik und auch vom RLP Berlin-Brandenburg gefordert, wird in den Schulbüchern demnach keine geschlechtliche Vielfalt dargestellt, die auch trans- und intergeschlechtliche Charaktere

²⁰ Zur Abgrenzung von Zitaten aus der Sekundärliteratur werden im Folgenden alle Zitate aus den Schulbüchern statt durch Anführungszeichen durch Kursivdruck markieren.

miteinbezieht. Das Verhältnis weiblicher und männlicher Charaktere mit Handlungsanteil ist jedoch weitestgehend ausgeglichen.

4.4.2 Äußere Erscheinung

4.4.2.1 Methodisches Vorgehen

Da, wie oben erwähnt, Jochim (2014) und Bittner (2011) eine überbetont binäre Codierung der äußeren Erscheinung von Charakteren feststellen, soll diese auch hier untersucht werden. Dabei werden zur Analyse alle Bilder herangezogen, auf denen Figuren ersichtlich sind, die mit den Hauptcharakteren interagieren.²¹ Von Interesse ist hier, ob die Charaktere eindeutig männlich oder weiblich codiert werden und wie diese Codierung erfolgt – beispielsweise durch Farben, Frisuren und Schmuck. Die Analyse folgt in Ansätzen einer „*qualitativ orientierte[n] kategoriengeleitete[n] Textanalyse*“ nach (Mayring 2010: 604, Hervorhebungen im Original). Demnach wurden zunächst deduktive Kategorien (vgl. ebd.: 85), angelehnt an Bittner (2011) und Jochim (2014) aufgestellt (Farben, Frisuren) und bei der ersten Materialdurchsicht durch weitere Auffälligkeiten (Schmuck) ergänzt. Mit diesen Kategorien wurde das Material ein zweites Mal hinsichtlich der Zuordnung zu Geschlechtern durchgegangen.

4.4.2.2 Ergebnis und Interpretation

Insgesamt sind die Charaktere nach wie vor eindeutig binär codiert. In beiden Schulbüchern des ersten Lernjahres tragen alle männlichen Figuren kurze Haare. Vier erwachsene Frauen, davon zwei Großmütter, tragen in A1 kürzere Haare, in G1 tragen fünf Frauen kürzere Haare, davon ebenfalls zwei Großmütter/-Tanten. Bei den minderjährigen Figuren sind Haare eindeutig binär codiert. Weibliche minderjährige Figuren tragen ausschließlich lange Haare – in A1 fallen die Haare dabei als besonders lang auf – männliche minderjährige Figuren ausschließlich kurze. In G1 hat sogar die Maus Lou extrem lange Haare. Die beiden bereits oben erwähnten genderqueeren Figuren aus G1 tragen je einmal sehr kurze und einmal

²¹ Schuluniformen wurden aufgrund ihrer Einheitlichkeit nicht betrachtet. Zukünftige Analysen könnten neben Farben auch die Art der Kleidung (Rock, Hose) betrachten.

mittellange Haare. Bittner sieht in der eindeutigen Codierung der Haare und in der Zulässigkeit von kurzen Haaren für fast ausschließlich ältere weibliche Figuren eine „Entsexualisierung“ (Bittner 2011: 37) der älteren Frauen. Kurze Haare sind damit insgesamt eher männlich, lange Haare eher weiblich codiert.

Schmuck tragen in beiden Büchern fast ausschließlich weibliche Figuren, das Tragen von Schmuck wird somit stereotyp dem weiblichen Geschlecht zugeordnet. Bei minderjährigen Figuren – auch bei der Maus Lou – überwiegt dabei Haarschmuck, bei erwachsenen Figuren Ketten, Ohrringe und Armbänder. Männlichen Figuren sind als Schmuck Uhren vorbehalten, nur in G1 trägt ein Mann Ohrring. Der entsprechende Mann ist jedoch *sailor* (G1: 82) und wird auch durch seine Tätowierungen – die er als Einzige*r im gesamten Buch trägt – als von der Norm abweichend charakterisiert, so dass auch der Ohrring hier keine Erweiterung des Verhaltenspotentials für alle männlichen Figuren, sondern einen Sonderfall darstellt.

Die häufigsten Farben für Kleidung von weiblichen Figuren sind rosa/lila/pink und blau, dabei tragen sie mit zunehmendem Alter vor allem gedecktere Farben; die häufigsten Farben für Kleidung von männlichen Figuren sind blau, grün und rot. Ein minderjähriger männlicher Hauptcharakter in A1 trägt ab und zu ein pinkes T-Shirt, zwei minderjährige männliche Hauptcharaktere in G1 tragen dunkellila Sweatshirtjacken, helles Lila/Rosa tragen nur erwachsene männliche Figuren. An mehreren Stellen in G1 wird betont, dass ein weiblicher Hauptcharakter die Farbe Pink liebt (vgl. z.B. G1: 28-29) – so dass sie auf nahezu allen Bildern in pinker Kleidung und mit pinken Accessoires erscheint und sogar eine Geburtstagsparty ganz in pink abhält, zu der keine Jungen kommen dürfen (vgl. ebd.: 110-111). In G1 wird zudem ein männlicher Hauptcharakter von allen anderen Hauptcharakteren ausgelacht, als er einen pinken Rucksack gewinnt und gibt diesen an die pinkliebende Hauptfigur weiter (vgl. ebd.: 101). Pink wird damit in G1 ganz eindeutig weiblich codiert. Durch das Auslachen wird die Farbe Pink und damit verbunden Weiblichkeit zudem indirekt abgewertet.

Wie schon erwähnt, ist die Maus Lou in G1 ebenfalls durch lange Haare und Schmuck eindeutig weiblich codiert. Auch sie trägt zum Großteil die Farben Pink und Lila und hat, im Gegensatz zur Maus Tony, geschwungene Wimpern. In A1 sind die nicht-menschlichen Charaktere dagegen kaum durch äußere Merkmale geschlechtscodiert und müssen durch Namen und Pronomen erschlossen werden. Eine Ausnahme bilden hier ebenfalls die Wimpern: Die Robbe Silky hat geschwungene Wimpern, andere, namenlose Robben haben dies nicht.

Charaktere werden also, wie schon Bittner (2011) und Jochim (2014) feststellen, immer noch sehr eindeutig binär codiert. Vor allem die klischeehafte Verwendung der Farbe Pink in G1 erweckt den Eindruck, als sollten männlich und weiblich übereindeutig codiert werden. Dies widerspricht den Forderungen einer dekonstruktiven Pädagogik, aber auch dem RLP Berlin hinsichtlich einer Offenheit von Geschlechtskonstruktion und Entfaltungsmöglichkeiten für die Persönlichkeit jenseits von starren Geschlechtergrenzen.

4.4.3 Sorgearbeit und Erwerbsarbeit

4.4.3.1 Methodisches Vorgehen

Um zu überprüfen, ob in den von mir untersuchten Schulbüchern eine den Geschlechtern ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ zugeordnete Dichotomie zwischen Sorge- und Erwerbsarbeit bzw. Wärme und Kompetenz aufgemacht wird, wird die Zuteilung von Sorge- und Erwerbsarbeit zu diesen beiden Geschlechtern untersucht. Dazu werden mithilfe deduktiver, theoriegestützter Kategorien im Sinne einer qualitativ-orientierten Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010: 85) Tätigkeiten, die in den Schulbüchern des ersten Lernjahres innerhalb aller Units durchgeführt wurden, Sorge- und Erwerbsarbeit zugeordnet. Moser & Hannover (2014) untersuchten in ihrer Analyse von Sorge- und Erwerbsarbeit die Diversität der Berufe, in denen weibliche und männliche Figuren dargestellt wurden – mit einer höheren Diversität der Erwerbsarbeit für männliche Figuren (vgl. Moser & Hannover 2014: 394); sie untersuchten jedoch nicht die Diversität von Sorgearbeit. Jochim (2014) stellt jedoch Zuordnungen von rational-orientierter Sorgearbeit

(z.B. Vermittlung von „Zielstrebigkeit“ (Jochim 2014: 70)) zu Vätern und emotional-orientierter Sorgearbeit (z.B. bedingungslose Liebe (vgl. ebd. 68-69) zu Müttern fest, untersucht diese Diversität jedoch nicht systematisch, sondern nur beispielhaft. Für eine systematische Untersuchung wurde im Sinne induktiver Kategorienbildung innerhalb einer qualitativ-orientierten Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010: 85) daher eine weitere Klassifizierung der Sorgetätigkeiten vorgenommen. Dabei wurden zunächst alle Tätigkeiten in Sorge- und Erwerbsarbeit eingeteilt, anschließend anhand der verschiedenen Sorgetätigkeiten Unterkategorien abgeleitet und die Tätigkeiten bei einem erneuten Materialdurchgang diesen Kategorien zugeordnet. Betrachtet werden sowohl die Tokenfrequenz – also jedes einzelne Vorkommen der Tätigkeit – als auch die Typenfrequenz – also die Häufigkeit, mit der unterschiedliche Personen die Tätigkeiten ausführen.

4.4.3.2 Ergebnis und Interpretation

Sorgearbeit ist in beiden Schulbüchern gleichermaßen häufig dargestellt. Sorgearbeit wird dabei sowohl von weiblichen als auch von männlichen Charakteren durchgeführt (siehe Abbildung 1). Der Anteil von durch weibliche Charaktere durchgeführter Sorgearbeit ist dabei in A1 etwas größer, in G1 deutlich größer als der durch männliche Charaktere durchgeführter Sorgearbeit.²²

Die Unterkategorien, die sich aus den Beispielen zur Sorgearbeit induktiv ableiten lassen, finden sich inklusive Ankerbeispielen in Tabelle 4.²³ Die drei typenfrequentesten Tätigkeiten für weibliche Charaktere sind ‚Für das leibliche Wohl sorgen‘, ‚Betreuung‘ und ‚Beziehung pflegen‘ (jeweils mindestens von 8 unterschiedlichen Charakteren). ‚Betreuung‘ wird vor allem in G1 von (unterschiedlichen) weiblichen Charakteren durchgeführt; der einzige Betreuungsfall für einen männlichen Charakter ist der, dass ein Vater, bei dem die Kinder nicht wohnen, ein Wochenende seine Kinder betreut (vgl. G1: 73).

²² Dies ist bedingt aussagekräftig, da auf Grund der kleinen Stichprobe nicht auf Signifikanz getestet wurde.

²³ Genauere Angaben zu Fundort und Klassifikation finden sich im Anhang 6.2.

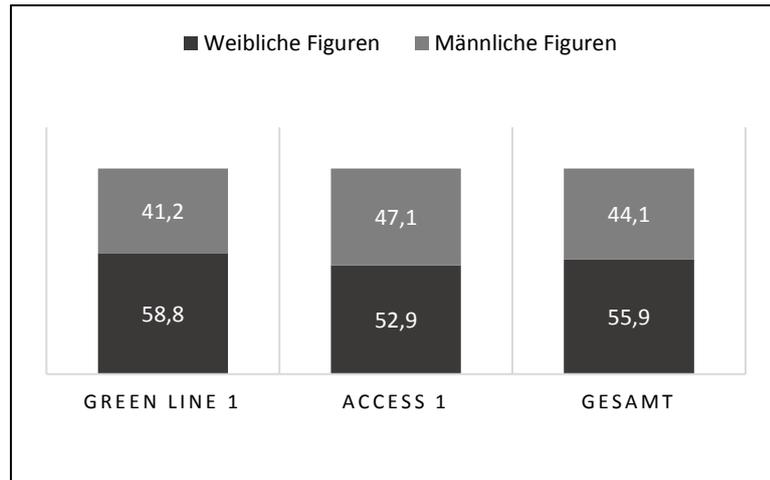


Abbildung 1: Anteil an dargestellter Sorgearbeit nach Geschlecht in Prozent

Auch pflegen weibliche Charaktere Beziehungen in G1 öfter, während diese Tätigkeit in A1 gleich häufig von männlichen wie weiblichen Charaktere (Tokenfrequenz) durchgeführt wird; zudem wird diese Tätigkeit in A1 von vergleichsweise vielen unterschiedlichen männlichen Charakteren ausgeführt (Typenfrequenz). Bei der Versorgung des leiblichen Wohl fällt auf, dass in G1 zwei der drei Fälle für leibliches Wohl von *einem* männlichen Charakter nur als Hobby durchgeführt werden. Im dritten Fall wird ein Schiffsjunge, weil er nicht die Qualitäten eines *brave sailor* (G1: 82) erfüllt, zum Getränkebringen aufgefordert; ‚Für das leibliche Wohl sorgen‘ wird in diesem Fall somit als nicht erstrebenswerte Tätigkeit abgewertet.

Für männliche Charaktere sind die drei typenfrequentesten Tätigkeiten ‚Ermahnen‘, ‚Beziehung pflegen‘ und ‚Helfen‘ (jeweils von mindestens 7 unterschiedlichen Charakteren). ‚Jemanden trösten‘ wird von männlichen Charakteren in keinem der beiden Bücher durchgeführt. ‚Helfen‘, eine Tätigkeit, bei die Helfenden mehr Kompetenz oder Kraft benötigt als die Person, der geholfen wird, wird, vor allem in G1, dagegen häufiger von männlichen Charakteren durchgeführt. ‚Ermahnen‘ lässt sich zudem als patriarchal geprägte Tätigkeit, die mit Macht und Kompetenz zusammenhängt, klassifizieren. Obwohl Sorgearbeit also sowohl von weiblichen als auch von männlichen Charakteren durchgeführt wird, sind die Tätigkeiten vor allem in G1 immer noch stereotyp verteilt, wobei weiblichen Charakteren stärker die alltägliche und mit Wärme

verbundene Sorgearbeit zukommt, die teilweise abgewertet wird, während männliche Sorgearbeit vor allem kompetenzbezogene Tätigkeiten betrifft.

Art der Tätigkeit	Ankerbeispiele	G1 ♀	A1 ♀	♀ gesamt	G1 ♂	A1 ♂	♂ gesamt
Ermahnen/korrigieren/ disziplinieren/kontrolli eren	Mrs Skinner ermahnt ihren Sohn zu Pünktlichkeit:	Tokens: 6	Tokens: 2	Tokens: 8	Tokens: 4	Tokens: 3	Tokens: 7
	<i>Please Justin. [...] [Y]ou're late. (A1: 18)</i>	Types ²⁴ : 6	Types: 1	Types: 7	Types: 4	Types: 3	Types: 7
	<i>My parents always [ask] about school. It gets on my nerves! (G1: 57)</i>						
Für das leibliche Wohl sorgen	Maya bietet Lucy Wasser an:	Tokens: 5	Tokens: 5	Tokens: 10	Tokens: 3	Tokens: 4	Tokens: 7
	<i>Would you like some water? (A1: 68).</i>	Types: 5	Types: 5	Types: 10	Types: 2	Types: 2	Types: 4
	<i>But he [Dave] (like[s]) cooking!" (G1: 56)</i>						
(Haus-)Tiere versorgen	Abby versorgt ihr Haustier: <i>That's Skip. I feed him in the morning. (A1: 39)</i>	Tokens: 2	Tokens: 4	Tokens: 6	Tokens: 3	---	Tokens: 3
	Luke geht mit seinem Hund zur Hundeschule (Text-Bild-Kombination, vgl. G1: 62)	Types: 2	Types: 2	Types: 4	Types: 1	---	Types: 1
Betreuung	Lucys Eltern begleiten sie und ihre Freund*innen auf ihrem	Tokens: 5	Tokens: 5	Tokens: 10	Tokens: 1	Tokens: 4	Tokens: 5
	Geburtstag. (Text, vgl. A1: 88)	Types: 4	Types: 5	Types: 9	Types: 1	Types: 3	Types: 4
	<i>Amber and I are with Dad on Saturday. (G1: 73)</i>						
Beziehung pflegen	Mr Pascoe erkundigt sich nach Sams Wohlergehen:	Tokens: 4	Tokens: 9	Tokens: 13	Tokens: 1	Tokens: 9	Tokens: 10
	<i>,[...] Sam, are you all right?' (A1: 88)</i>	Types: 3	Types: 5	Types: 8	Types: 1	Types: 6	Types: 7
	Holly kauft ein Geschenk (Kombination aus Text und Bild, vgl. G1: 91).						
Helfen	<i>Dad: Ok, maybe I can help you when you come to Boston in the summer. (A1: 82)</i>	Tokens: 3	Tokens: 1	Tokens: 4	Tokens: 8	Tokens: 3	Tokens: 11
	Luke erklärt einer Touristin den Weg (Text-Bild-Kombination, vgl. G1: 76).	Types: 2	Types: 1	Types: 3	Types: 4	Types: 4 ²⁵	Types: 8
Jemanden emotional versorgen	Mrs Skinner nimmt Justin in den Arm (Text-Bild-Kombination, vgl. A1: 64).	Tokens: 2	Tokens: 1	Tokens: 3	---	---	Tokens: 0
	<i>Why are you looking so sad? Don't worry! Come out with Dad and me [...] (G1: 118)</i>	Types: 2	Types: 1	Types: 3	---	---	Types: 0
Häusliche Tätigkeiten	Mr Sen bringt Geschirr in die Küche (Bild, vgl. A1: 44).	Tokens: 2	Tokens 1	Tokens: 3	Tokens: 1	Tokens: 1	Tokens: 2
	Claire Fraser kontrolliert die Luft von Olivias Fahrrad (Bild, vgl. G1: 51).	Types: 2	Types: 1	Types: 3	Types: 1	Types: 1	Types: 2
Kleidung einkaufen	<i>Today, Holly and her Mum [are going] shopping. (G1: 94)</i>	Tokens: 1	---	Tokens: 1	---	---	Tokens: 0
		Types: 1	---	Types: 1	---	---	Types: 0
GESAMT		Tok.: 30	Tok.: 28	Tok.: 58	Tok.: 21	Tok.: 24	Tok.: 45
		Typ.: 27	Typ.: 21	Typ.: 48	Typ.: 14	Typ.: 19	Typ.: 33

Tabelle 4: Sorgearbeit - Tätigkeitsarten und Frequenzen

²⁴ Token: Wie häufig ist diese Tätigkeit insgesamt gezählt worden; Type: Von wie vielen unterschiedlichen Charakteren ist diese Tätigkeit ausgeführt worden

²⁵ Die Typenfrequenz ist hier höher als die Tokenfrequenz, da bei einer Textstelle zwei männliche Figuren gemeinsam helfen.

Erwerbstätig sind ebenfalls sowohl weibliche als auch männliche Charaktere in beiden Schulbüchern (siehe Tabelle 5); nur in G1 ist auch ein Charakter erwerbstätig, der als genderqueer im Sinne von Mehrdeutigkeiten zulassend klassifiziert wurde (vgl. Kapitel 4.4.1). In beiden Schulbüchern werden bei männlichen Charakteren mehr unterschiedliche Berufe erwähnt als bei weiblichen (siehe Tabelle 6 Tabelle 6), dabei üben die weiblichen Charaktere in G1 insgesamt acht unterschiedliche erwähnte Berufe aus, sowie einen Beruf, der nicht genauer spezifiziert wird. Männliche Charaktere in G1 üben zehn verschiedene Berufe aus, sowie zwei weitere, die nicht genauer spezifiziert werden. In A1 ist die Bandbreite unterschiedlicher Berufe bei männlichen Charakteren mit neun Berufen fast doppelt so groß wie die der weiblichen Charaktere (fünf unterschiedliche Berufe).

	G1	A1	Berufsbandbreite
Weibliche Figuren in Erwerbstätigkeit	12	8	13 (+1) ²⁶
Männliche Figuren in Erwerbstätigkeit	>13 ²⁷	11	19 (+2) ²⁸
Genderqueere Figuren in Erwerbstätigkeit	1	---	1

Tabelle 5: Absolute Zahlen Erwerbstätigkeit nach Geschlecht

Auch werden männliche Charaktere als länger erwerbsarbeitend charakterisiert bzw. übernehmen die Mütter zusätzlich zu ihrer Erwerbsarbeit auch Sorgearbeit: So arbeitet die Mutter eines Charakters in G1 „only [...] in the mornings“ (G1: 62) und versorgt ihre Kinder zudem auch morgens vor der Schule, nach dem der Vater bereits zur Arbeit gegangen ist (vgl. ebd.: 62). Auch der Vater eines anderen Charakters verlässt frühzeitig das Haus, während die Mutter ihren Sohn noch betreut, bis jemand anderes zum Aufpassen kommt (vgl. ebd.: 55).

²⁶ Ein Beruf wird nicht näher spezifiziert und hier daher als (+1) gekennzeichnet.

²⁷ Gesprochen wird von mehreren *sailors* (*Green Line 1*: 82), die genaue Zahl kann nicht bestimmt werden.

²⁸ Zwei Berufe werden nicht näher spezifiziert und hier daher als (+2) gekennzeichnet.

Auch in A1 arbeitet der auf einem anderen Kontinent lebende Vater eines Charakters so viel, dass er keine Zeit hat, mit seinem Sohn zu skypen und Verabredungen aufgrund seiner Arbeit sogar vergisst (vgl. A1: 64 und 82). Der Sohn ist traurig und wird von seiner Mutter getröstet. Der Eindruck entsteht, die Arbeit sei dem Vater wichtiger als sein Sohn und wird durch die Antwort der Mutter auf die Frage des Sohnes *Mum, why does Dad work so much?* (ebd.: 64) – *Because he loves his work, Justin.* (ebd.) verstärkt.

	Green Line 1	access 1
Berufe weiblicher Figuren	Nachbarschaftshilfe (1), Restaurantbesitzerin (1), Verkäuferin (4), Bürojob (1), Kantinenmitarbeiterin (1), Tierärztin (1), Kellnerin (1), Supermarktmitarbeiterin (1)	Navy (1), Tiernotrettung (1), Schulmitarbeiterin (1), Bäuerin (1), Lehrerin (4)
Berufe männlicher Figuren	Lehrer (1), Bürojob (1), Restaurantbesitzer (1), Aushilfe (2), Schiffsmaat (1), Farmmitarbeiter (1), Matrose (>1, Zahl nicht festlegbar), Kapitän (1), Schiffsjunge (1), Antiquitätenhändler (1)	Navy (1), Bauer (1), Supermarktmitarbeiter (1), Promoter für Bootstouren (1), Polizist (1), TV-Editor (1), Lehrer (2), Basketballcoach (1), Tiernotrettung (2)
Berufe genderqueerer Figuren	Hundeschullehrer*in (1)	---

Tabelle 6: Berufe nach Geschlecht

Zudem zeigen zwei weitere Beispiele, dass Lohnarbeit offenbar stärker mit männlichen Charakteren in Verbindung gebracht wird: Bei der Einführung eines Charakters in G1 wird von *his uncle's Tandoori restaurant* (G1: 36) gesprochen, während man erst später erfährt, dass das Restaurant offenbar auch seiner Tante gehört (vgl.: ebd.: 103). In A1 in der Aufgabe *A weekend at Grandma's farm* (A1: 46), übernimmt die Großmutter die Sorgearbeit und der Großvater versorgt die Tiere (vgl. ebd.). Positiv erwähnt seien hier dennoch für beide Verlage zwei männliche Charaktere, die sehr häufig in Sorgearbeit gezeigt werden, in A1 zudem in der oben als eher stereotyp weiblich identifizierten Domäne ‚leibliches Wohl‘. Nichtsdestotrotz erscheinen diese Väter aufgrund ihrer Alleinstellung eher als Abweichung von der Norm. Dass vor allem Väter zudem eher als abwesend

dargestellt werden und ihre Arbeit teilweise über ihre Kinder zu stellen scheinen, verstärkt zusätzlich das Klischee kompetenter, aber empathieloser Männer.

Insgesamt ist die Darstellung von unterschiedlichen Geschlechtern in Lohnarbeit und Sorgearbeit damit immer noch als stereotyp zu bewerten. Weiblichen Charakteren scheint eher Sorgearbeit attribuiert zu werden, während bei männlichen Charakteren der Schwerpunkt eher auf Lohnarbeit gelegt wird. Damit erfolgt eine Konstruktion von Geschlecht als dichotom und binär auch durch die jeweils geschlechtsspezifische Darstellung in Sorge- und Erwerbsarbeit und entspricht nicht den Anforderungen einer dekonstruktiven Pädagogik oder des RLP Berlin-Brandenburg.

4.4.4 Geschlechtergerechte Sprache

4.4.4.1 Methodisches Vorgehen

Untersucht wird die Verwendung des generischen Maskulinums und alternativer Formen sowie die Anreden *Ms*, *Mrs*, *Miss*. Die Untersuchung der weiblichen Anreden folgt hier Lee (2018), die deren Häufigkeit untersuchte. Lee untersuchte zudem die Verwendung gender-markierter und gender-neutraler Formen sowie der Beidnennung von Pronomen („he or she“ (Lee 2018: 386); „him/her“ (ebd.)); Moser & Hannover (2014) in deutschen Texten zudem Beidnennung – sowohl in abgekürzter, als auch in voller Form (*Lehrer/in* vs. *Lehrerinnen und Lehrer*) (vgl. Moser & Hannover 2014: 392) und „neutralizing forms“ (ebd.) (*Lehrkraft*). Diese Formen sollen in dieser Masterarbeit ebenfalls – für beide Sprachen, Englisch und Deutsch – untersucht werden, zusätzlich zu den Formen mit Binnen-I oder * (*LehrerInnen*; *Lehrer*innen*), die in keiner der genannten Arbeiten untersucht worden sind.

Die Analyse folgt dabei dem qualitativ orientierten Ansatz Mayrings (2010): Das Material wird bezüglich der Kategorien geschlechtergerechter bzw. geschlechterungerechter (generisches Maskulinum) Sprache durchgegangen und Unterkategorien induktiv anhand des Materials entwickelt, um im Vorhinein nicht bedachte Alternativen geschlechtergerechter Sprache miteinzubeziehen.

Aufgrund der hohen Textmenge wird Sprache nicht in den gesamten Schulbüchern, sondern in den Schulbüchern für das erste Lernjahr (A1 und G1) jeweils in den ersten drei Units (68 bzw. 58 Seiten) und in den Schulbüchern für das fünfte und sechste Lernjahr (A6 und G5) jeweils in der ersten Unit in allen Textteilen untersucht. Dies inkludiert authentische Texte wie Zeitungsartikel oder Romanauszüge. Da in G5 in der ersten Unit auch zwei Texte auf Deutsch enthalten waren und der Textumfang hier generell größer war als in A6, wurden in A6 auch die jeweils ersten beiden im Buch erscheinenden Texte auf Deutsch mit in die Analyse einbezogen (G5: insgesamt 33 Seiten; A1: insgesamt 21 Seiten).

4.4.4.2 Ergebnis und Interpretation

Eine Übersicht über Häufigkeiten und Formen geschlechter(un)gerechter Sprache inklusive Ankerbeispielen findet sich in Tabelle 7. Am häufigsten finden sich in den Schulbüchern für das erste Lernjahr Realisierungen durch Beidnennung, z. B. *Are you a boy or a girl?* (A1: 9) oder *Alle Schülerinnen und Schüler an britischen Schulen tragen Schuluniform* (G1: 33)) sowie Beidnennung unter Verwendung eines Slash, z.B. *Can you give him/her more ideas?* (A1: 25) oder *She's/He's funny* (G1: 61). Das generische Maskulinum wurde in A1 und G1 jeweils einmal verwendet und dies in deutschen Wendungen (*Gast* (A1: 57); *Schüler* (G1: 33)).²⁹

Die am häufigsten verwendeten Formen in den Schulbüchern des 5. bzw. 6. Lernjahres sind das generische Maskulinum in G5 (14 Mal) bzw. die Binnen-I-Version in A6 (6 Mal, nur in deutschen Wendungen; z.B. *TeilnehmerInnen* (A6: 101)). A6 ist das einzige Schulbuch, das die Binnen-I-Version und auch die *-Version (*Gesprächspartner*in* (A6: 103)) in deutschen Texten verwendet. Zudem werden in allen Büchern teilweise neutrale Wendungen verwendet, wie *This person doesn't like cricket.* (A1: 44); *spokesperson* (G5: 36); *Neugierige* (A6: 101)

²⁹ Eine Formulierung in einem Beispiel in A1, bei dem die Lernenden sich gegenseitig Fragen stellen sollen, könnte zudem als generisches Femininum bezeichnet werden (*Is your best friend in our class? – Yes, she is./No, she isn't.* (A1: 27).

oder *dein Gegenüber* (ebd.: 103). In A6 kommt auch *they/them* als neutrales Pronomen vor (vgl. A6: 11).

Reine Slashversionen werden fast ausschließlich im Deutschen im Vokabelglossar der Texte in den Schulbüchern für das fünfte/sechste Lernjahr, aber nur zwei Mal in Texten selbst verwendet (*Hinweise für Lehrer/innen* (A1: 24); [...] *often the director likes to decide for him-/herself* (G5: 44)). In A6 wird eine weitere Möglichkeit geschlechtergerechter Sprache aufgezeigt: So wird etwa in Beispielsätzen, die als sprachliche Hilfestellung für Personenbeschreibungen dienen sollen, zwischen weiblichen und männlichen Pronomen abgewechselt (*To me she seems easy-going/ friendly/ ...; Even though he looks a bit conservative/ shy/ ..., I still think ...* (A6: 11; ähnlich auch ebd.: 15)).

Bei den Formen der Beidnennung fiel auf, dass auch in G1 offenbar darauf geachtet wurde, in der Erstnennung zwischen Femininum und Maskulinum abzuwechseln (*Her/His name is ...* (G1: 18) vs. *His voice is ... /Her voice is ...* (ebd.: 59)). So ergibt sich für die Beidnennung mit Slash eine genau gleichmäßige Verteilung von Maskulinum und Femininum in erster Position. In A1 dagegen haben alle Beidnennungen mit Slash das Maskulinum in erster Position. Lee (2018) nennt die Erstnennung des Maskulinums vor dem Femininum „male-first practice“ (Lee 2018: 390), die widerspiegeln, dass weibliche Charaktere in Schulbüchern immer noch eine „subsidiary role“ (ebd.) spielten. In der Beidnennung ohne Slash haben zudem ausschließlich die Wendungen *mum and dad* (z. B. A1: 40) oder *grandma and grandpa* (z. B. A1: 50) das Femininum in erster Position, also Kollokationen mit familiärem Bezug, die so die Vorherrschaft von Frauen in familiären Rollen betonen und das weibliche Stereotyp Wärme festigen (vgl. hierzu auch Lee 2018: 391). Andererseits haben in G1 fünf von sechs Beispielen bei der Beidnennung ohne Slash das Femininum in erster Position, so dass hier gar von einer ‚female-first practice‘ die Rede sein kann.

In keinem der Bücher kommt die sexismusfreie Anrede *Ms* vor. In A6 kommen Anreden gar nicht vor, in G5 jeweils einmal die Anreden *Miss* und *Mrs* (G5: 29). In G1 kommt die Anrede *Miss* nicht vor, gewechselt wird für weibliche

Charaktere zwischen dem Vornamen für minderjährige Charaktere und der Anrede *Mrs* (G1: 19) und Vor- und Nachnamen (z.B. *Anna Elliot* (ebd.: 27)) für erwachsene Charaktere. In A1 wird *Miss* für Lehrkräfte dreimal verwendet (z.B. *Miss, can I open the window?* (A1: 31), sonst ausschließlich die Anrede *Mrs* (z.B. *Filmmaking with Mrs Hart* (ebd.: 56). Vor- und Nachnamen werden nicht verwendet um sich auf erwachsene Personen zu beziehen, wie dies in G1 der Fall ist.

Insgesamt verwenden alle Schulbücher demnach also geschlechtergerechte Sprache, jedoch nicht konsistent. Nach Moser & Hannover (2014) ist

a co-occurrence of pair forms and masculine generics particularly problematic because it might even strengthen readers' assumption that masculine generics (in contrast to pair forms) refer to male persons only (Moser & Hannover 2014: 398).

Bis auf in einem Beispiel (*-Version) in A6 und in den neutralen Wendungen insgesamt fokussieren zudem alle Ausgaben auf geschlechtergerechte Sprache innerhalb eines binären Systems, wählen aber kein Format, das auch nicht-binäre Personen miteinschließt. Insgesamt muss so, mit einem dekonstruktivistischen Geschlechtsverständnis als Hintergrundfolie, gefragt werden, ob hier durch die Verwendung von Slash- und Binnen-I-Versionen nicht zwar weibliche Personen miteinbezogen, aber andere Ausschlüsse geschaffen werden – nämlich die von genderqueeren Personen.

Als positiv zu bewerten ist, innerhalb eines binären Systems, vor allem der Umgang mit Beidnennung in G1, da hier in der Erstnennung zwischen Femininum und Maskulinum abgewechselt wird oder in A6, wo auch das Binnen-I Verwendung findet. Negativ fällt jedoch, mit einer vergleichsweise hohen Zahl an generischem Maskulinum, vor allem G5 auf; hier wäre mit einem Publikationsjahr von 2018 fortschrittlichere Formen zu erwarten gewesen. Überraschend ist auch die totale Abwesenheit der Anrede *Ms* in allen Bänden, denn laut Oxford English Dictionary Online (OED) ist *Ms* im heutigen realen Sprachgebrauch ebenso häufig wie *Mrs* und häufiger als *Miss* (vgl. OED Juni 2020a, OED Juni 2020b und OED Juni 2020c).

Ankerbeispiele	A 1	G 1	A 6	G 5
Beidnennung <i>Schurke, Schurkin</i> (A6: 22) <i>[...] with her brothers and sisters</i> (G5 5: 33)	14	6	2	3
Beidnennung mit Slash <i>[...] einem Partner / einer Partnerin [...]</i> (A1: 75) <i>Her/ His days are crazy.</i> (G1: 61) <i>[...] tell him/ her about what you've read.</i> (G5: 37)	9	14	4	3
Slash-Version <i>Hinweise für Lehrer/innen</i> (A1: 24) <i>[...] the director likes to decide for him-/herself.</i> (G5: 44)	1	---	4	1
Generisches Femininum <i>Is your best friend in your class? – Yes, she is. / No, she isn't.</i> (A1: 27)	1	---	---	---
Generisches Maskulinum <i>In Unit 2 lernst du ... vieles [...] über Schüler in Großbritannien.</i> (G1: 33) <i>actor</i> ³⁰ (G5: 13)	1	1	3	13
Neutrale Wendungen <i>police officer</i> (A1: 52) <i>Have his parents</i> ³¹ <i>got a restaurant?</i> (G1: 36) <i>Describe your first impression of them</i> ³² <i>[...].</i> (A6: 11)	8	1	5	6
Sonstige Versionen <i>TeilnehmerInnen</i> (A6: 101) <i>Gesprächspartner*in</i> (A6: 103)	---	---	7 ³³	---

Tabelle 7: Formen und Häufigkeiten geschlechter(un)gerechter Sprache

³⁰ Für eine Frau wird hier an anderer Stelle *actress* (*Green Line* 5: 33) benutzt, weshalb *actor* in G5 als generisches Maskulinum kategorisiert werden muss, während in A6 *actor* tatsächlich generisch auch für eine einzelne Schauspielerin verwendet wird (vgl. A6: 27).

³¹ In den meisten Fällen wird in den Lehrbüchern für das erste Lernjahr *mum and dad* statt *parents* verwendet; da *parents* gleichgeschlechtliche Eltern im Gegensatz zu *mum and dad* mit einbezieht, werden diesen und ähnliche Fälle (*grandparents, siblings, aber auch person*) als geschlechtergerechte Sprache unter neutrale Wendungen klassifiziert.

³² Hier verwendet als neutrales Pronomen, das sich auf ein Nomen im Singular, nicht auf ein Nomen im Plural bezieht.

³³ *-Version: 1; Binnen-I-Version: 6; zusammengefasst unter „sonstige Versionen“, da diese inklusiven Beispiele geschlechtergerechter Sprache nur in A6 vorkamen.

Insgesamt setzt die Verwendung von Sprache zum Teil noch Männlichkeit und Cisgeschlechtlichkeit als Norm und markiert Frauen nach wie vor in ihrem Heiratsstatus. Dies lässt sich nicht mit den Forderungen einer dekonstruktiven Pädagogik und des RLP Berlin-Brandenburg vereinen. Um den Forderungen dekonstruktiver Pädagogik und des RLP Berlin-Brandenburg nachzukommen, könnte, zumindest an den Stellen, wo es möglich ist, die Beidnennung durch neutrale Wendungen zu ersetzen, dies eine inklusive Variante darstellen. Dies ist im Deutschen durch Formen wie *Lehrende* oder *Lehrkräfte*, im Englischen durch die Verwendung von *person* oder dem Pronomen *they/them* möglich (siehe auch Kapitel 4.5).

4.4.5 Aufgaben mit expliziter Thematisierung von Geschlecht

4.4.5.1 Methodisches Vorgehen

Untersucht wurden Aufgaben, die Transgeschlechtlichkeit und Geschlechtsstereotype explizit thematisieren, hinsichtlich des Erfolgs ihrer Umsetzung mit einem dekonstruktivistischen Verständnis von Geschlecht als Hintergrundfolie. Dabei soll vor allem die konkrete Umsetzung der Aufgaben, nicht nur ihre Okkurrenz, betrachtet werden. Der Fokus liegt auf den Aufgaben und Textteilen in den Aufgabenblöcken, die einen konkreten Bezug zu Geschlecht und Stereotypen haben. Untersucht wird die Konstruktion von Geschlecht hinsichtlich einer binären oder dekonstruktiven Auffassung von Geschlecht sowie der Umsetzung der Forderungen dekonstruktiver Pädagogik nach Perspektivwechsel, Identitätsauseinandersetzung und Explizitmachung von Diskriminierung, Stereotypen und Theorien zu Geschlecht. Methodisch orientiert sich die Analyse an der thematischen Diskursanalyse nach Höhne (2004), kombiniert mit einer freien Textanalyse, damit auch „[!]atente Sinnstrukturen“ (Mayring 2015: 51) nicht unbeachtet bleiben. Die Analyse unterscheidet hierbei nicht zwischen von der Schulbuchredaktion erstellten und authentischen Texten, da diese als von der Redaktion bewusst ausgewählt betrachtet werden. Auf folgende Aspekte des Analyseschemas nach Höhne (2004) wird „gegenstands- und

dokumentenspezifisch“ (Höhne 2004: 398) für die thematische Diskursanalyse der Lehrbuchaufgaben zurückgegriffen:

- „Topoi“ (ebd.), worunter „Themenkomplexe“ (ebd.) zu verstehen sind, die in einer „Netzstruktur“ (ebd.: 394) semantisch mit dem Oberthema verknüpft sind;
- „Konnotationen“ (ebd.: 398), also Verknüpfungen von Wörtern oder Symbolen mit Bedeutungen (vgl. ebd.: 401-402), und „Differenzen“ (ebd.: 401), die sich in einem „Strickleitersystem“ (ebd.: 402) darstellen lassen;
- „Modalitäten“ (ebd.: 404), also Abschwächung und Eingrenzung durch Modalverben etc.
- Implizite Äußerungen, also „Präsuppositionen“ (ebd.: 400) als „unausgesprochene[] Übereinstimmungen zwischen den Diskursbeteiligten [...], die in den Diskurs einfließen und reproduziert werden.“ (Jäger 2004: 429) oder „Schlussregeln“ (Höhne 2004: 400) die sich aus Argumentationszusammenhängen rekonstruieren lassen und Aussagen und Argumente miteinander verknüpfen, aber im Text nicht „expliziert“ (ebd.) werden.
- Das Zusammenwirken der Text- mit der bildlichen Ebene (vgl. ebd.: 399)

4.4.5.2 Ergebnisse und Interpretation

4.4.5.2.1 Access 6

In A6 thematisieren zwei Aufgabenblöcke im weiteren Sinne das Thema Geschlecht und Geschlechterdiskriminierung. Eine der Aufgaben – *Gender and identity: An opinion piece* (vgl. A6: 18-21) findet sich dabei in der Unit *Who are you?* (ebd.: 10), die sich mit Identität beschäftigt, und behandelt auf der inhaltlichen Ebene Diskriminierung von Frauen; der zweite Aufgabenblock mit dem Titel *What's in a name?* (vgl. ebd.: 73-75) befindet sich nicht innerhalb einer Unit, sondern im Zusatzteil *Text challenge*, der auf die Units folgt und in dem der Umgang mit Texten vorbereitend auf die Oberstufe geübt werden soll (vgl. ebd.: 72). In dem zum Aufgabenblock gehörigen Text geht es um den Transitionsprozess

eines transgeschlechtlichen Jugendlichen. Intergeschlechtlichkeit wird in A6 in keiner der Aufgaben thematisiert. Im Folgenden wird näher auf die entsprechenden Aufgaben eingegangen.

Der Aufgabenblock *Gender and identity: An opinion piece* (vgl. A6: 18-21) beschäftigt sich auf der funktionalen Ebene mit dem Schreiben eines *opinion piece* mit thematischem Bezug zu Identität und auf der inhaltlichen Ebene mit der Setzung von Männlichkeit als Norm im Bereich der Geschichtsschreibung. Sie besteht aus einem Text mit dem Titel *Women need to be recognized as part of our history* (A6: 18), der ein exemplarisches *opinion piece* darstellt, einem dazugehörigen Bild und mehreren Aufgabenteilen. Zwei Aufgaben beziehen sich auf den Inhalt des Textes und die Reaktionen darauf, die übrigen 17 (Teil-)Aufgaben beziehen sich auf Struktur, Aufbau und Sprache des Textes und wie die Lernenden selbst ein *opinion piece* schreiben können. Zwei dieser Aufgaben haben jedoch ebenfalls einen inhaltlichen Bezug zum Thema Geschlecht und fokussieren den *Gender Pay Gap* (vgl. A6: 20), eine weitere nennt *women's rights* (ebd.: 19) immerhin als mögliches Thema für ein *opinion piece*.

Der zentrale authentische Text des Aufgabenblocks stammt aus einer Schülerzeitung und stellt den Unterschied zwischen der Bekanntheit von Frauen und Männern als historische Persönlichkeiten heraus. Die in dem Text und den dazugehörigen Aufgaben verwendeten Topoi sind Erfolg, Geschichte, Diskriminierung/Auslassung, gesellschaftliche Teilhabe, Identität, gerechte Bezahlung und Selbstermächtigung. Das im Zusammenhang mit dem *opinion piece* verwendete Bild zeigt zudem das ikonische Werbeposter der Westinghouse Electric & Manufacturing Company zur Zeit des zweiten Weltkrieges (vgl. National Museum of American History ohne Jahr) – eine Nieterin mit aufgekremelter blauer Uniform und einem rot-weiß-gepunkteten Tuch im Haar sowie der Überschrift *We Can Do It!* (A6: 18) – und stellt damit einen Bezug zu feministischer Symbolik und Selbstermächtigung her. In Kombination mit dem inhaltlichen Schwerpunkt der auf Sprache bezogenen Aufgaben dieses Aufgabenblocks liegt der thematische Schwerpunkt eindeutig auf Diskriminierung von Frauen. Dies ist

zunächst zu begrüßen, allerdings wäre eine thematische Ausweitung hinsichtlich der Diskriminierung von Inter- und Transpersonen wünschenswert, denn Geschlechter jenseits des Cisgeschlechtlichen werden hier nicht benannt. Vielmehr lässt sich als erste Präsupposition ableiten, dass es

1. Menschen gibt, die weiblich sind und Menschen gibt, die männlich sind, denn im Text heißt es *men and women differ biologically* (A6: 18, Zeile 7). Hieraus lassen sich weitere Präsuppositionen:

2. Es gibt Unterschiede zwischen Männern und Frauen
und Schlussregeln ableiten:

3. Diese sind vor allem biologisch.

4. Im Sozialen sollte zwischen männlichen und weiblichen Menschen kein Unterschied bestehen,

denn, so heißt es im Text, *[w]hen it comes to academia, where it should be equal, it is also different* (ebd.: Zeile 7-9). Implizit vermittelt der Text demnach, dass es keinen biologischen Grund gibt, der Frauen und Männer auch sozial unterschiedlich macht – oder machen sollte. Damit verkennt der Text zwar, dass diese Unterschiede auch biologisch nicht eindeutig sind und es zudem Geschlechter abseits von Cisgeschlechtlichkeit gibt, stellt aber dennoch Unterschiede zwischen den Geschlechtern Männlich und Weiblich als sozial gemacht heraus. Dies wird unterstützt durch Nennungen von Frauen, die in der Geschichte Bedeutsames geleistet haben und den Kommentar *It's not like women just recently decided to show up and start doing things* (ebd.: Zeile 17-20), so dass sich ebenso die Schlussregel

5. sowohl weibliche als auch männliche Menschen haben in der
Geschichte Bedeutsames geleistet

ableiten lässt. Zusätzlich dazu kritisiert die Autorin im Text, dass Schule nicht der Ort gewesen sei, an dem sie etwas über bedeutende Frauen gelernt habe und nennt das Beispiel einer Lehrkraft, die den Women's History Month für überflüssig erklärt. Daraus lässt sich schließen:

6. Schule vermittelt nur einen ausgewählten Teil der Geschichte und

7. die in Schule und Gesellschaft vermittelte Auswahl an Ereignissen favorisiert Männer.

Implizit wird somit auch die Setzung von Männlichkeit als Norm kritisiert. Zusammen mit den sprachlichen Aufgaben, die sich auf den Gender Pay Gap beziehen, wird deutlich, dass der Text die These vertritt, dass

8. Frauen in Geschichte und in der Erwerbsarbeit diskriminiert werden, Männer aber nicht.

Damit erscheint Diskriminierung aufgrund des Geschlechts insgesamt im Text und den dazugehörigen Aufgaben als eine gesellschaftlich verankerte Komponente, die es zu bekämpfen gilt (wofür heutzutage auch das oben erwähnte Werbeplakat ikonisch stehen dürfte). Die gesellschaftliche Komponente spiegelt sich teilweise auch in der Terminologie wider: *gender* wird im Vokabelglossar des Textes zwar mit *Geschlecht* (ebd.) übersetzt – so dass hier unklar bleibt, dass es sich bei *gender* um das soziale Geschlecht handelt. Dies wird jedoch im Vokabelverzeichnis ergänzt (*Geschlecht (als soziales Merkmal)*) (ebd.: 201). Allerdings folgt keine Erklärung, was genau darunter zu verstehen ist und auch die Erklärung, dass das soziale und das biologische Geschlecht nicht übereinstimmen müssen, fehlt. Ob die Terminologie daher von den Lernenden tatsächlich korrekt aufgefasst wird, hängt vermutlich auch vom Vorwissen der Lehrkraft ab.

Zwei der Aufgaben, die im Zusammenhang mit dem Text stehen, laden zur Reflektion der oben genannten Diskriminierung von Frauen ein und lassen sie die Lernenden selbst entdecken: Bevor die Lernenden den Text lesen, werden sie selbst zum Nachdenken aufgefordert und sollen innerhalb einer Minute alle historisch bekannten Männer und Frauen an die Tafel schreiben, die ihnen einfallen (vgl. A6: 18). Es ist denkbar, dass die Lernenden so selbst feststellen, dass ihnen viel mehr männliche als weibliche Personen einfallen und ein Ungleichgewicht besteht. Nach dem Lesen des Textes wird wieder auf diese Aufgabe Bezug genommen und es soll erklärt werden, inwieweit die eigene Sammlung die Argumente des Textes stützt. Somit lesen die Lernenden nicht nur

etwas über die Unsichtbarmachung von Frauen, sondern durch die einführende Aufgabe erfahren sie sie auch selbst.

Zudem wird Geschlecht in Zusammenhang mit Identität verhandelt, wenn es in einer Aufgabe heißt *Discuss why topics like these can be important for people's identities* (ebd.: 19) und dabei auch *women's rights* (ebd.) als mögliches Thema genannt wird. Dies unterstreicht auch die Überschrift des gesamten Aufgabenkomplexes, *Gender and identity*. Nichtsdestotrotz fehlt eine stärkere persönliche Auseinandersetzung für die Lernenden mit den Themen Identität und Geschlecht: ein der dekonstruktiven Pädagogik entsprechender Perspektivwechsel wird nicht angeregt und die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität kann in der genannten Aufgabe zwar erfolgen, wird aber von ihr nicht direkt eingefordert.

Bei dem zweiten Aufgabenblock, *What's in a name?* (A6: 73-75) handelt es sich um eine Kombination aus einem Auszug aus dem autobiographischen Roman *Finding Nevo – How I Confused Everyone* von Nevo Zisin, mit Aufgaben, die sich mit sprachlichen und inhaltlichen Aspekten des Textes auseinandersetzen, und dem Coverbild des Romans. In dem Auszug beschreibt der Erzähler sein *Coming Out* als Trans gegenüber seinen Eltern und dass dabei u.a. die Findung seines neuen Namens eine Rolle spielte. Er erklärt, dass ein Teil von ihm immer *Liat* (ebd.: 73, Zeile 24) sein wird, auf die er sich mit dem Pronomen *she* bezieht, aber auch, dass er sich nun mit den Pronomen *they/them* und *he/him* bezeichnet und dies von anderen ebenso erwartet. Zudem erläutert er die Reaktion seiner Eltern und wie es ihn stört, dass sie für ihre Unterstützung gelobt werden – anstatt dass es als selbstverständlich gilt, dass Eltern ihr Kind in einem Prozess wie der Entdeckung und des *Coming Out* des eigenen Transseins zu unterstützen.

In vier Aufgaben sollen sich die Lernenden mit dem Text auseinandersetzen, dabei wird neben einer Aufgabe zur Lesendenlenkung auch auf *gender pronouns* (ebd.:75) und den Zusammenhang zwischen ihrer Verwendung und der Transition des Erzählers fokussiert (vgl. ebd.: 75). In einer weiteren Aufgabe können die Lernenden zwischen der Reflektion von

identitätskonstituierenden Elementen, der Diskussion, inwieweit Eltern ihre Kinder allgemein unterstützen sollten und ob sie dafür besondere Anerkennung erhalten sollten; und dem Kommentar, wie wichtig den Lernenden ihr eigener Name ist; wählen (vgl. ebd.). In einer letzten, optionalen Aufgabe, sollen die Lernenden erneut reflektieren, was die Identität einer Person beeinflussen kann und anschließend die Fragen *If we don't share someone's identity, to what extent should we respect it?* (ebd.) und *How can we show respect for that identity?* (ebd.) beantworten.

Thematisch wird *Geschlecht* im Romanauszug inklusive Aufgaben und Cover mit den Topoi Identität, Namen, elterliche Unterstützung, Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftliche Akzeptanz, Diskriminierung und Respekt/Toleranz sowie Selbstermächtigung (u.a. durch das eigene Bestimmen des Namens) verknüpft. Der Bezug zu Identität wird dabei in allen drei Dokumententypen (Text, Aufgaben und Bild) aufgenommen, indem Identität in nahezu jeder Aufgabe eine Rolle spielt – sei es, indem Nevos Identitätsfindung nachgezeichnet werden soll oder indem die Lernenden zur Reflektion von identitätskonstituierenden Elementen aufgefordert werden. Der Identitätsbezug des Covers wird durch Zuschreibungen und damit verbundene Konnotationen hergestellt: Das Cover zeigt die Zeichnung einer Person mit Bart und voluminösen Haaren auf orangefarbenem Hintergrund und die Worte *GAY, Bi, LesbiaN, boy HE, Girl, She, homo* und *Queer* (ebd.: 75, Groß- und Kleinschreibung im Original). *HE, LesbiaN* und *Girl* sind dabei durchgestrichen, *She, Bi* und *GAY* sind unterstrichen, *homo* umkringt dargestellt (ebd.: 75). Damit werden Bezüge vor allem zu den Identitätskategorien *boy, Bi, homo* und *Gay* hergestellt. Das Durchstreichen, Unterstreichen, Umkringen dieser Zuschreibungen wiederum kann als Symbol für die Unabgeschlossenheit der Persönlichkeitsfindung bzw. die Offenheit von Geschlecht und Persönlichkeit gelesen werden.

Als erste Präsupposition lässt sich deshalb konstatieren:

1. Geschlecht ist persönlichkeitskonstituierend.

Dabei spielt nicht nur das bei der Geburt zugeordnete Geschlecht oder das selbstgewählte Geschlecht eine Rolle, sondern auch die Namensgebung und die Wahl der Pronomen, die einerseits als Akt der Selbstermächtigung dienen können, vgl.:

When I refer to my past self, sometimes I use 'she' pronouns and sometimes I use my old name. By no means does that give permission to anyone else to do the same. I [...] expect people to use [they/them and he/him pronouns] when referring to me in the past. I know this sounds confusing, but I think it's okay to have a different set of rules for myself in relation to my gender and past than I do for others. (A6: 73, Zeilen 26-35)

oder

*I spent a long time deciding on a name for the new me. [...] And something about it felt right. (ebd.: Zeilen 47-69) und I left the house and was Nevo, authentically and truthfully (ebd.: 74, Zeilen 74-76). Andererseits zeigt der Namensgebungsprozess auch, dass Inakzeptanz von (Selbst-)Benennungen gesellschaftliche Inakzeptanz von Transgeschlechtlichkeit symbolisieren kann: *When people said that I would always remain Liat to them, it felt like they would never see me for who I truly was, just merely the performance I had been. (ebd.: 73, Zeilen 41-45).* Das Wort *performance* weckt zudem Konnotationen zum oben beschriebenen Konzept der *Performativität*, auf das allerdings weder der Text noch die Aufgaben weiter eingehen.*

Doch auch wenn *Performativität* nicht weiter explizit erwähnt wird, so wird implizit deutlich, dass dem Text die Präsupposition unterliegen

2. Das biologische Geschlecht kann von dem psychischen und dieses wiederum vom sozialen Geschlecht abweichen.

Denn obwohl der Erzähler des Buches bei Geburt das weibliche Geschlecht (= biologisch weiblich) zugeordnet bekommen hat, so fühlt er sich psychisch männlich (*it was very important to me that it [= the name I chose] was a masculine name* (ebd.: 73, Zeile 55-56), lebt dies teilweise aber noch nicht aus (=soziales Geschlecht), beispielsweise zuhause, bis er seinen Eltern von seiner Transidentität erzählt (*at home I was Liat, quiet, sad and hidden* (ebd.: 74, Zeilen 76-77). Somit ist das Verständnis von Geschlecht in diesem Aufgabenblock ein dekonstruktivistisches. Dies spiegelt sich auch sprachlich in der korrekten

Übersetzung des Terms *gender* im Glossar als *Geschlecht (als soziales Merkmal)* (ebd.: 73) wider. Wie im oben bereits analysierten Aufgabenblock erfolgt auch hier keine Erklärung, was genau unter Geschlecht als sozialem Merkmal zu verstehen ist.

Insgesamt wird Binarität nicht vorausgesetzt, vielmehr können nach dem Textauszug

3. Menschen verschiedene Persönlichkeits- und -geschlechtsanteile in sich vereinen.

Dies wird deutlich durch Nevos Aussagen *There will always be a part of me that is Liat* (ebd.: 73, Zeile 24). Dabei sind Geschlechter keine abgeschlossenen Kategorien, so zeigt der Text mit der Aussage *whatever that (= a masculine name) means!* (ebd.: Zeile 57). Nevo geht zudem nicht einfach vom Weiblichen ins Männliche über, sondern,

4. Männlichkeit (respektive Weiblichkeit) sind nicht klar und unveränderbar definiert, sondern unterliegen einem Wandel

wie auch durch das Unterstreichen und Durchstreichen von Zuschreibungen auf dem Cover für Nevo im Besonderen deutlich wird. Dabei verweigert der Text auch stereotype Zuschreibungen zu Transgeschlechtlichkeit: Stereotypen werden in diesem Aufgabenblock nicht reproduziert, indem Transgeschlechtlichkeit als Kategorie verallgemeinert wird. Vielmehr werden die Lernenden durch die Ich-Perspektive eines Trans-Protagonisten und seinen ganz individuellen Transitionsprozess aufgefordert, sich selbst in eine Transperson hineinzusetzen.

Gleichzeitig thematisiert der Text aber auch, wie sehr gesellschaftliche Konventionen eine Rolle spielen und mit dem ‚was möglich wäre‘ noch nicht mitziehen, sondern immer noch eindeutige Kategorien verlangen, denn ein Teil von Nevo möchte eigentlich seinen alten Namen Liat behalten, doch *Out of the mouths of those I knew would not accept me it felt like a slur and total invalidation.* (ebd.: Zeilen 39-41). Zusammen mit dem oben genannten Zitat zur *Performativität* wird damit deutlich, wie sehr Identitäts- und Geschlechtsfindungen auf

gesellschaftliche Akzeptanz angewiesen sind und dass gesellschaftliche Konventionen eine eindeutige und binäre Geschlechtswahl erfordern. Die Aufgaben nehmen auf diese Thematiken Bezug, etwa, wenn die Pronomenwahl Nevos in Zusammenhang mit seinem Transitionsprozess betrachtet werden soll (vgl. ebd.: 75). Möglicherweise regt diese Aufgabe auch zur Diskussion des genderneutralen Pronomens *they/them* an und beschäftigt sich demnach auch mit geschlechtergerechter Sprache, die über ein binäres System hinaus geht. Auch zur Reflektion von Identität werden die Lernenden in den Aufgaben angeregt.

Durch die Einbettung von Transgeschlechtlichkeit in die Thematik Identität in den Wahlaufgaben wird Transgeschlechtlichkeit nicht als Sonderfall markiert, sondern als ein möglicher identitätsbeeinflussender Aspekt neben vielen herausgestellt. Auch durch die Frage nach dem, was unsere Identität ausmacht, wird deutlich, dass die Transgeschlechtlichkeit einer Transperson zwar wesentlich ihre Identität beeinflusst, jedoch nicht das einzige konstituierende Merkmal ist. Die Diskussion der Reaktion der Eltern könnte zudem dazu anregen, in einer Diskussion unter Lernenden auch explizit zu kritisieren, dass Transgeschlechtlichkeit als Sonderfall und als über das normale Maß an elterlicher Solidarität hinausgehend gehandelt wird.

Die direkte Ansprache der Lernenden in einer der Aufgaben (*What would change for you if your name was different?* (ebd.)) stellt einen Bezug zu ihnen her und regt sie zum Reflektieren ihres eigenen Selbst an. Zudem wird Perspektivwechsel angeregt, wenn mit der Beschäftigung mit identitätskonstituierenden Elementen auch die Fragen diskutiert werden sollen *If we don't share someone's identity, to what extent should we respect it?* (ebd.) und *How can we show respect for that identity?* (ebd.). Hier wird einerseits Perspektivwechsel angeregt, indem die Lernenden auch über Identitätsaspekte nachdenken sollen, die nicht sie selbst betreffen, und andererseits eine offene, wertschätzende Haltung vermittelt, die andere Personen in ihrer Identität respektiert.

Demnach evozieren die Aufgaben des zweiten Aufgabenblocks insgesamt Perspektivwechsel, Empathie und die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und machen deutlich, dass Identität von vielen Faktoren abhängig und damit auch wandelbar und unabgeschlossen ist. Damit erfüllen die Aufgaben die in dieser Arbeit zusammengefassten Anforderungen einer dekonstruktiven Pädagogik.

4.4.5.2.2 Green Line 5

In G5 wird das Thema Geschlecht und Geschlechterklischees in mehreren Aufgaben innerhalb der Unit *The Good Life* (vgl. G5: 46-73), in dem Sonderkapitel *Across cultures 2: The language of tolerance and respect* (vgl. ebd.: 80-83), sowie im Sonderkapitel *Text Smart 3: Argumentative texts* (vgl. ebd.: 108-113) verhandelt. Keine der Aufgaben erwähnt Trans- oder Intergeschlechtlichkeit. Auf zwei der Aufgabenblöcke soll nun näher eingegangen werden.³⁴

In der Unit *The good life?* werden Geschlechterklischees im Arbeitsleben und der Berufswahl von Mädchen und Jungen auf einer Seite mit dem Titel *Discussing gender clichés and expectations* (ebd.: 49) thematisiert. Als Einführung dient der Hörtext *It's such a cliché!*³⁵, in dem sich eine weibliche und eine männliche Person über mögliche Ferienjobs unterhalten. Die weibliche Person möchte sich als Mitarbeiterin bei einem Sommercamp für die Arbeit mit Kindern bewerben, was die männliche Person als klischeehaft weiblich kritisiert und ihr Berufe in Naturwissenschaft und Technik vorschlägt. Hierbei werden Stereotypen zu Geschlechtern ausgetauscht (Mädchen könnten natürlicherweise besser mit Kindern arbeiten, seien verlässlicher und organisierter, Jungen kreativer und erfinderischer) aber auch gefordert, aktiv gegen Geschlechterrollen zu arbeiten und zukünftigen Generationen so ein Vorbild zu sein. Dies endet in einem Streit, der offen (markiert durch ...) endet. In der zugehörigen Aufgabe wird u.a. dazu

³⁴ Aus Platzgründen kann hier nicht auf alle Aufgaben näher eingegangen werden. Analyseansätze weiterer Aufgaben finden sich im Anhang 6.4.2.

³⁵ Betrachtet und zitiert wird hier das Transkript aus der Ausgabe für Lehrende zu *Green Line 5*, vgl. Gerlach, Karabulut & Marks (2018: 60).

aufgefordert, [to] [c]omment on Ella's and Ryan's views on gender stereotypes (G5: 49).

Auf den Hörtext folgt ein Ausschnitt aus einem authentischen Text, einem Zeitungsartikel aus *The Independent Online*, mit dem Titel *What careers do girls and boys prefer?* (ebd.) in Kombination mit dem Bild einer Bauarbeiterin. Hierin erfahren die Lernenden von einer Studie zur Berufswahl von Jungen und Mädchen, derzufolge Mädchen und Jungen trotz teurer Regierungsprogramme immer noch traditionelle Karrieren wählen. In einer der dazugehörigen Aufgaben sollen die Lernenden darlegen, ob sie der Artikel überrascht oder nicht und warum; in einem weiteren Arbeitsauftrag erhalten die Lernenden eine Liste von Berufen, bei denen sie dann diskutieren und begründen sollen, ob sie als eher typisch männlich oder als eher typisch weiblich eingeordnet werden. In der Differenzierungsalternative zu dieser Aufgabe (vgl. ebd.: 122) erhalten die Lernenden eine Liste von Kriterien, die sie hinsichtlich der Wichtigkeit für die Berufswahl diskutieren sollen. Darunter sind Kriterien wie *is a dream job for little girls/ little boys; matches male / female way of thinking; is what boys/girls are more interested in and has lots of male / female role models in real life / in film / on TV* (ebd.).

Die hier behandelten und mit Geschlecht verknüpften Topoi sind demnach Berufe, Klischees, die Tech-Branche, Arbeit mit Menschen, Neigungen, *gender stereotyping*, gesellschaftliche Erwartungen, Tradition und Moderne. Mehrere Präsuppositionen und Schlussregeln lassen sich aus den Texten, den Aufgaben und dem dazugehörigen Bild und seiner Unterschrift ableiten:

1. Es gibt Menschen, die weiblich sind und Menschen die, männlich sind. Trans- und Intergeschlechtlichkeit werden in den Texten und Aufgaben nicht erwähnt. Das Geschlechterverständnis ist demnach binär. Durch die Darstellung männlicher und weiblicher Personen und ihre Berufswahlen scheint aber auch deutlich:
2. Menschen unterschiedlichen Geschlechts haben unterschiedliche Neigungen. Sie wählen daher auch unterschiedliche Berufe.

Zwar wird im Zeitungstext deutlich gemacht, dass es Bestrebungen gibt, diesen Neigungen entgegenzuwirken, allerdings stellt der Text sie als teuer und unwirksam dar. Selbst teure Programme können an den Neigungen also scheinbar nichts ändern: Hierdurch wirken die Neigungen nicht gesellschaftlich geschaffen oder veränderbar, sondern auf natürliche Weise dem Geschlecht zugeordnet. Auch das zugehörige Bild mit der Unterschrift *Female construction workers: still not typical, report shows* (ebd.) zeigt zwar eine Bauarbeiterin, stellt sie aber gleichzeitig als Abweichung von der Norm dar, was die Zuordnung bestimmter Neigungen zu den Geschlechtern männlich und weiblich stützt.

Zudem vermittelt der Hörtext implizit, dass

3. Sorgearbeit vor allem weibliche Arbeit ist;

denn dass *girls always want to work with children* (Gerlach et al. 2018: 60) ist für sie *typical* (ebd.). Dabei wird diese *typical* Wahl vom männlichen Charakter kritisiert, woraus sich schließen lässt:

4. Klischees erfüllen ist nicht wünschenswert.

Dies wird vom männlichen Charakter im Hörtext noch durch die Aussage *I hate stereotypes* (ebd.) verstärkt. An dieser Stelle wird jedoch nicht die gesellschaftliche Konstruktion von Stereotypen hinterfragt oder kritisiert oder nach Gründen für traditionelle Berufswahlen gefragt. Vielmehr wird die Klischeeerfüllung den Individuen angelastet und die Berufswahl somit als freie und unabhängige Wahl dargestellt; Sozialisationsprozesse und mitunter -zwänge werden unterschlagen. Durch die Darstellung als freie Wahl wirken die letztlich getroffenen Entscheidungen, so wie sie in den Aufgaben verhandelt werden, noch natürlicher, da sie als gänzlich der eigenen Neigung entspringend erscheinen.

Zudem lassen sich folgende explizite Wertungen ableiten:

5. *technology and science jobs* (Gerlach et al. 2018: 60) sind fortschrittlich und *cool* (ebd.);
6. Mit Kindern bzw. Menschen arbeiten zu wollen ist nicht fortschrittlich, sondern *typical* (ebd.).
7. *Typical* ist rückschrittlich/traditionell;

8. Fortschrittlich und cool sein ist besser als rückschrittlich/traditionell sein.
9. Technische Jobs sind fortschrittlicher als pädagogische.

Unter anderem kritisiert eine Figur aus dem Hörverstehenstext, *[w]hy do girls always want to work with children? It's such a cliché!* (ebd.) und fordert stattdessen, *People should try things that aren't so typical.* (ebd.). Sie schlägt dabei jedoch für ‚beide‘ Geschlechter *technology and science jobs* (ebd.) vor. Obwohl diese als stereotyp männliche Berufe angesehen werden können, wie durch den Zeitungsartikelausschnitt untermauert wird, wird die stereotype Berufswahl für *Jungen* nicht kritisiert. Demnach sollen sich vor allem Mädchen, nicht aber Jungen verändern. So erscheint nicht die stereotype Berufswahl per se, sondern die stereotyp *weibliche* Berufswahl als defizitär. Männlichkeit wird somit als Norm gesetzt und die Wertungen der Berufe schlagen sich indirekt als Wertungen und Zuordnungen der Geschlechter weiblich und männlich nieder. Im mit der thematischen Diskursanalyse erstellten Strickleitersystem (vgl. Höhne 2004: 403) wird die Konstruktion von Binarität zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit anhand der Thematik Berufe deutlich (siehe Abbildung 2).

Diese Dichotomie wird auch durch die Überschriftenwahl für den Zeitungsartikel unterstrichen: Anstelle der inklusiven Wortwahl *adolescents*, die nicht nur den Unterschied zwischen Jungen und Mädchen entdramatisieren, sondern auch weitere Geschlechter miteinbeziehen würde, wird die Dichotomie durch *What careers do **girls and boys** prefer?* (Gerlach et al. 2018: 60, Fettdruck zur Hervorhebung L.S.) erst aufgemacht. Auch innerhalb einer binären Vorstellung fehlt in den Aufgaben die Frage danach, *warum* sich Mädchen und Jungen möglicherweise anhand von Geschlechtergrenzen für Berufe entscheiden. Geschlechterunterschiede innerhalb des binären Systems werden nicht nach ihrem Ursprung untersucht: sie sind naturalisiert, was laut Höhne typisch für Diskurse ist, deren semantische Einschreibungen sich bereits über einen längeren Zeitraum verfestigt haben (vgl. Höhne 2004: 393-394).

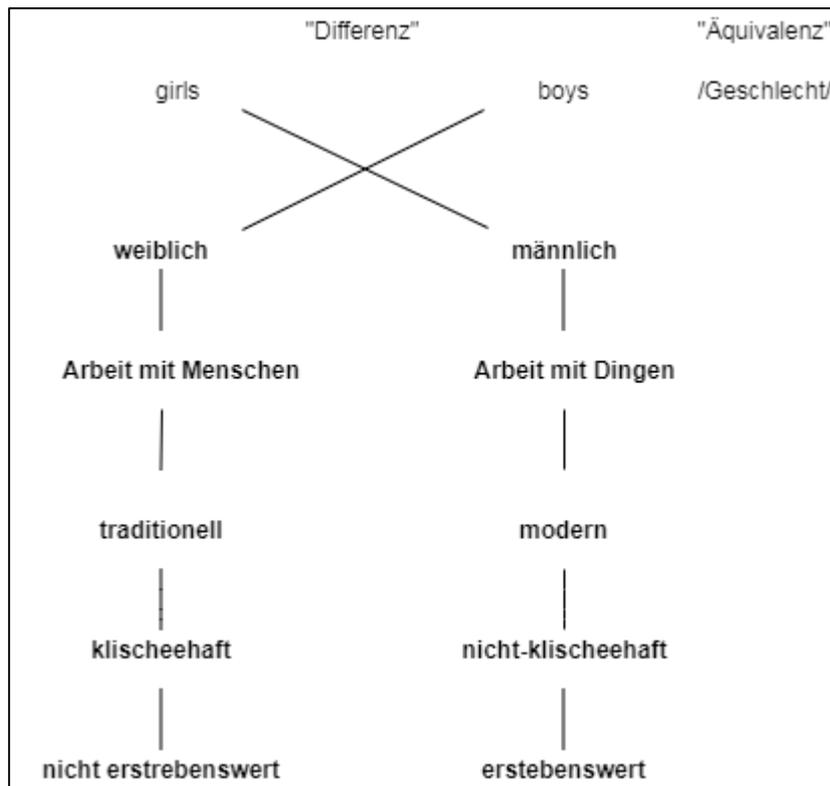


Abbildung 2: Strickleitersystem Geschlecht und Berufe in Green Line 5

Obwohl die letzte Aufgabe des Aufgabenblocks Modalitäten aufweist, indem für die Diskussion Ausdrücke wie *Any job which involves ... **is expected to be a female job because women are expected to be good with / at [...]*** (ebd., Fettdruck L.S.) oder *So many people still think men / women **are supposed to be ...*** (ebd., Fettdruck L.S.) verwendet werden sollen, erfordert die bloße Aufgabenstellung, die dargestellten Berufe in männliche und weibliche Berufe aufteilen zu müssen, eine Reproduktion von Stereotypen. Auch wenn es sich hierbei um eine Bewusstmachung von Stereotypen handelt, indem Erwartungen an Weiblichkeit und Männlichkeit expliziert werden, so dekonstruiert keine weitere Aufgabe diese Stereotypen oder liefert dafür das nötige Werkzeug. Vielmehr bietet beispielsweise der Zeitungsartikelausschnitt eher noch Argumente für eine Natürlichkeit des Unterschiedes. Ähnlich verhält es sich mit den Aussagen der männlichen Person im Hörtext, die einerseits Stereotypen kritisiert, sie gleich darauf aber auch wieder reproduziert und sich damit

diskreditiert. Auch die oben bereits zitierte Differenzierungsaufgabe trägt nicht zur Dekonstruktion von Stereotypen bei: Obwohl das Kriterium *matches male / female way of thinking* (ebd.: 122) die Lernenden hier möglicherweise zur Reflektion und Diskussion anregen soll und vermutlich nicht ernst gemeint ist, so wird diese Reflektion den Lernenden selbst abverlangt – oder ggf. der Lehrkraft. Je nach Vorwissen, Reflektionsfähigkeit und Einstellungen könnten die Kriterien jedoch auch zur Stützung von Naturalisierungsargumenten genutzt werden, denn die Aufgabe selbst erfordert keine explizite Reflektion.

In weiteren Aufgaben in derselben Unit zeigt sich eine Fortführung dieses Diskurses. Hier werden nicht-stereotype Berufswahlen von Einzelpersonen zwar repräsentiert – etwa ein männliches Au Pair (vgl. ebd.: 52, Aufgabe 11) und eine Feuerwehrfrau (vgl. ebd.: 71, Aufgabe 9). Sie werden hier jedoch nicht einfach nebenbei und selbstverständlich erwähnt, sondern sehr deutlich als von der Norm abweichend markiert.³⁶ Indem sie als Sonderfälle charakterisiert werden, reproduzieren sie indirekt damit die Norm.

Obwohl die Begriffe *gender* und *gender stereotyping* in allen Aufgaben des Themenkomplexes *Discussing gender clichés and expectations* korrekt verwendet werden, wird *gender* im Vokabelverzeichnis nur mit *Geschlecht* (ebd.: 184) übersetzt. Der Hinweis, dass darunter nicht etwa das biologische Geschlecht, *Sex*, gemeint ist, sondern das soziale Geschlecht, *Gender*, sowie eine Erklärung der Terminologie, fehlen. Somit wird auch hier nicht das Potential aufgegriffen, über die soziale Konstruiertheit von Geschlecht, Normen und Stereotypen aufzuklären.

Einen stärkeren Bezug zu gesellschaftlichen bzw. medialen Einflüssen auf Geschlecht stellt der Aufgabenblock *How to write an argumentative essay* im Kapitel *Text Smart 3* im Modellessay *The media are failing young people with unrealistic images of the sexes* (ebd.: 111) dar. Der Text dient in erster Linie als Modell für einen argumentativen Essay, so dass die zugehörigen Aufgaben größtenteils die Struktur des Textes betreffen; in einer Aufgabe sollen die Lernenden jedoch zur Hauptthese des Textes Stellung nehmen und dies

³⁶ Für erweiterte Kommentare zu diesen Aufgaben siehe Anhang 6.4.2.

begründen. Aus der Sicht eines fiktiven Studierenden, der einen Essay für eine Schulwebsite schreibt, werden Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit in den Medien hinsichtlich der Darstellung von Körper und Erfolg kritisiert. Unter anderem beanstandet der Text, dass Medien suggerierten, dass Erfolg vor allem mit weißer Männlichkeit verbunden und von den Medien auch so dargestellt werde. Als Konsequenz fordert er mehr Vielfalt hinsichtlich *sex* (sic!, ebd.) und *race*.³⁷ Als eine der wenigen Aufgaben spricht der Text damit auch intersektionale Aspekte an.

Die im Text in Verbindung mit Geschlecht verhandelten Topoi sind Medien, Klischees, Aussehen, gesellschaftliche Erwartungen, Erfolg, die Tech-Branche, Moderne und ansatzweise Intersektionalität. Folgende Implikationen lassen sich aus dem Text ableiten, die zum Teil mit denen des Aufgabenblocks *Discussing gender clichés and expectations* übereinstimmen:

1. Es gibt Menschen, die weiblich sind und Menschen, die männlich sind.

Trans- und Intergeschlechtlichkeit werden erneut nicht erwähnt, das Geschlechterverständnis ist demnach binär. Gestützt wird dieser Eindruck beispielsweise durch die Aussage *the media present us with only one body type for each sex* (ebd.; Hervorhebung durch Fettdruck, L.S.) gefolgt von Beispielen für Frauen und Beispielen für Männer. Unter *sex* werden demnach nur die Ausprägungen männlich und weiblich verstanden.

Hinsichtlich einer Definition für Erfolg lässt sich ableiten:

2. Im Leben erfolgreich zu sein bedeutet, (wirtschaftlichen) Erfolg in der Erwerbsarbeit zu haben.

Zwar kritisiert der Essay, dass nur *an attractive white man in a suit* (ebd.) als erfolgreich dargestellt wird, räumt aber ein *it is true that most high-level businesspeople are men in suits* (ebd.). In weiteren Beispielen für Erfolg wird diese Vorstellung von Erfolg als Anzugträger zwar als überholt charakterisiert, allerdings weniger basierend auf einer veränderten Vorstellung von Erfolg (z. B., indem

³⁷ Hier wird bewusst der englische Begriff kursiv gedruckt verwendet, um auf die soziale Konstruktion des Merkmals *race* – nicht zu verwechseln mit dem deutschen Begriff *Rasse*– hinzuweisen.

Erfolg als erfüllende Freundschaft, Familie, Selbstverwirklichung o.ä. dargestellt wird), sondern lediglich, indem die *Erscheinung* dieser wirtschaftlich erfolgreichen Menschen in den Medien kritisiert wird: Etwa die Hautfarbe (es sollten auch *other ethnic groups* (ebd.) anstelle von *white people* (ebd.) repräsentiert werden) oder das Geschlecht (*[E]ven if an advert or a film must show someone in a suit, why not a woman? Successful women do exist.* (ebd.)). Auch der Bezug zur Tech-Branche wird, wie in der oben beschriebenen Aufgabe in G5, zu Erfolg hergestellt, denn als erfolgreich *ohne* Anzug werden *young sweatshirt-and-jeans billionaires of Silicon Valley* (ebd.) genannt. So lässt sich die Präsupposition ableiten

3. Heutiger Erfolg ist vor allem in der Tech-Branche zu finden.

Werden die Aufgabenblöcke bzw. ihre Präsuppositionen und Suggestionen in Kombination betrachtet, wird auch hier erneut Männlichkeit als anzustrebendes Ideal gesetzt: Die im ersten Aufgabenblock mit Männlichkeit verbundene Tech-Branche wird sowohl im ersten als auch im zweiten Aufgabenblock als erfolgversprechend und modern charakterisiert; Männlichkeit so ebenfalls mit Modernität und Erfolg verknüpft.

Dennoch entlarvt der Essay die Bilder von Männlichkeit, Weiblichkeit und Erfolg als mediengemacht und deutet damit eine Konstruiertheit von Geschlecht und Stereotypen an, wenn er auch die Binarität von Geschlecht als gesetzt anzusehen scheint. Weiter eingegangen wird auf diese Konstruiertheit jedoch nicht und es ist anzunehmen, dass sie für die Lernenden nicht ersichtlich ist. An der Verwendung des Terms *sex* wird zudem deutlich, dass die Autor*innen des Textes sich offenbar nicht der Unterscheidung zwischen *Sex* und *Gender* bewusst waren – wovon der Text eigentlich handelt, sind Unterschiede in der Repräsentation von *Gender*, nicht jedoch von *Sex*. So wird weder auf Ebene der Aufgaben, die sich mit dem Essay beschäftigten, ein Reflektieren von Konstruktionen von Geschlecht als binär und von Eigenschaften als naturalisiert angeregt, noch macht die sprachliche Ebene diese Konstruktion durch Verwendung der korrekten Terminologie bewusst.

4.4.5.2.3 Vergleich

Bei einem Vergleich der analysierten Aufgaben in A6 und G5 und den darin verknüpften Topoi (siehe Tabelle 8) fällt auf, dass in A6 ein thematischer Schwerpunkt u.a. auf Identität und Diskriminierung liegt, während in G5 vor allem Berufe und Klischees eine Rolle spielen. In G5 ist von Diskriminierung nicht die Rede; Klischees werden zwar per se negativ bewertet, aber gesellschaftliche und persönliche Auswirkungen dieser Klischees nicht weiter thematisiert. In A6 dagegen stehen genau diese gesellschaftlichen und persönlichen Auswirkungen im Vordergrund.

A6	G5
<ul style="list-style-type: none"> • Identität (in beiden Aufgabenblöcken) • gesellschaftliche Akzeptanz bzw. Respekt/Toleranz (in beiden Aufgabenblöcken) • Diskriminierung/Auslassung (in beiden Aufgabenblöcken) • Selbstermächtigung (in beiden Aufgabenblöcken) • Namen • elterliche Unterstützung • Persönlichkeitsentwicklung • Erfolg • Geschichte • gesellschaftliche Teilhabe • gerechte Bezahlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufe (in beiden Aufgabenblöcken) • Klischees (in beiden Aufgabenblöcken) • die Tech-Branche (in beiden Aufgabenblöcken) • gesellschaftliche Erwartungen (in beiden Aufgabenblöcken) • Moderne (in beiden Aufgabenblöcken) • Arbeit mit Menschen • Neigungen • <i>gender stereotyping</i> • Tradition • Medien • Aussehen • Erfolg • Intersektionalität

Tabelle 8: Topoi im Vergleich

Durch die Verhandlung des Themas Geschlecht mit unterschiedlichen Neigungen und der Berufswahl ohne den Verweis auf gesellschaftliche Einflüsse wirken die Unterschiede zwischen den Geschlechtern innerhalb eines binären

Systems in G5 natürlich. A6 verweist dagegen, wenn auch nicht explizit, auf tieferliegende Strukturen. A6 knüpft damit an einen eher politischen Diskurs zu Diskriminierung und Selbstermächtigung an, der sich auch an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert, während G5 eher einem Alltagsverständnis von Geschlecht verhaftet bleibt.

In drei von vier Aufgabenblöcken herrscht eine binäre Geschlechtervorstellung vor, nur in einem Aufgabenblock in A6 wird durch einen transgeschlechtlichen Protagonisten und entsprechende Aufgaben ein dekonstruktivistisches Geschlechterverständnis vermittelt. In keiner weiteren Aufgabe in beiden Bänden wird Trans- oder Intergeschlechtlichkeit erwähnt. Dabei regen die Aufgaben in A6 insgesamt eher zu Perspektivwechsel, Empathie und Auseinandersetzung mit der eigenen Identität an als die Aufgaben in G5, die Stereotypen, obwohl sie sich mit ihnen explizit beschäftigen, eher reproduzieren.

4.5 Gesamtergebnisse und Implikationen

Es wurden vier Schulbücher des Faches Englisch hinsichtlich der Konstruktion von Geschlecht und der Dekonstruktion von Stereotypen untersucht. Die Ergebnisse werden hier zusammenfassend dargestellt. In den analysierten Schulbüchern kommt nur einmal ein transgeschlechtlicher Charakter vor, ansonsten bleiben genderqueere Charaktere jedoch unsichtbar. Zudem werden Äußerlichkeiten wie lange oder kurze Haare, Schmuck, Farben und die Zuordnung von Sorge- und Erwerbsarbeit und damit verbunden von Kompetenz und Wärme entlang binärer Geschlechtergrenzen überwiegend einem bestimmten Geschlecht zugeordnet. Auch in Aufgaben, die Stereotypen und Diskriminierung thematisieren, wird größtenteils von Cisgeschlechtlichkeit ausgegangen, wenn über Geschlecht gesprochen wird. Dabei findet in einem Schulbuch für das fünfte Lernjahr in allen analysierten Aufgaben eher Reproduktion statt Dekonstruktion von Stereotypen statt. Nur in einer Aufgabe in einem Schulbuch für das sechste Lernjahr werden Konstruktionen von Geschlecht und Geschlechterstereotype thematisiert, die auch Transgeschlechtlichkeit miteinschließen. Bei geschlechtergerechter Sprache ist eine inklusive Sprachwahl – also ein

sprachliches Miteinbeziehen von genderqueeren Personen durch neutrale Wendungen oder die Verwendung des Sternchens * oder des Gender_Gap – eher die Ausnahme. Zusammenfassend lässt sich die Forschungsfrage

(1) wird in den Schulbüchern ein binäres oder ein dekonstruktivistisches Verständnis von Geschlecht vermittelt?

also damit beantworten, dass in den Schulbüchern immer noch größtenteils ein binäres Verständnis von Geschlecht vermittelt wird. Dies ist auch der Fall für Schulbücher, die nach der Änderung des RLP Berlin-Brandenburgs und der Änderung des Personenstandsgesetzes erschienen sind, auch wenn positiv zu erwähnen ist, dass zumindest in A6 innerhalb des Bereichs der geschlechtergerechten Sprache und der Thematisierung von Transgeschlechtlichkeit gesellschaftlicher Wandel und wissenschaftliche Erkenntnisse offenbar in die Erstellung des Schulbuchs mit eingeflossen sind.

Zur Forschungsfrage

(2) welche Normen werden dabei implizit vermittelt?

lässt sich sagen, dass Cisgeschlechtlichkeit im Besonderen, Männlichkeit immer noch stellenweise als Norm vermittelt werden. Dies geschieht über die Auslassung von Darstellungen genderqueerer Personen und die Verwendung von geschlechter(un)gerechter Sprache, die nicht nur größtenteils genderqueere Personen ausschließt, sondern teilweise sogar noch das generische Maskulinum verwendet. Implizit werden durch stereotype Zuschreibungen und die Setzung von Cisgeschlechtlichkeit als Norm in der Darstellung von Charakteren und in der Verwendung von Sprache Normen vermittelt, die einem überholten Verständnis von Geschlecht entsprechen. Zuschreibungen von Sorge- und Erwerbsarbeit sowie Aussehen werden in Schulbüchern des ersten Lernjahres häufig immer noch anhand traditioneller Geschlechterrollen vermittelt, wenn auch vermehrt männliche Personen in Sorgearbeit dargestellt werden. Vor allem im Bereich der Farben und der Haarlänge werden binäre Geschlechter in G1 überdeutlich markiert. Hier ist zu erwähnen, dass das betroffene Schulbuch vor der Änderung des Personenstandsgesetzes und der Veröffentlichung des RLP Berlin-

Brandenburg erschien und Änderungen in zukünftigen Aufgaben möglicherweise zu erwarten sind. In G5 werden in Aufgaben, die Geschlechterstereotype thematisieren, auch bestimmte Berufsbereiche als spezifisch männlich oder weiblich dargestellt und dabei männlich konnotierte Bereiche als höherwertig stilisiert. Zudem werden Abweichungen von der in den Schulbüchern vermittelten Norm in G5 teilweise überdeutlich markiert und stützen somit die vermittelte Norm im Sinne von ‚Ausnahmen bestätigen die Regel‘.

Hinsichtlich Forschungsfrage

(3) werden Forderungen einer dekonstruktiven Pädagogik hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Identität, Perspektivwechsel und Empathie sowie hinsichtlich einer expliziten Vermittlung von Wissen zu Geschlecht und Stereotypen erfüllt?

lassen sich Defizite vor allem hinsichtlich der korrekten Terminologie und der Explizitmachung von Theorien und Sozialisationsbedingungen festmachen: Klischees werden in G5 vor allem naturalisiert und nur ansatzweise als gesellschaftlich bedingt entlarvt. So werden Stereotypen teilweise verstärkt, anstatt sie zu dekonstruieren, obwohl sich die entsprechenden Aufgaben zum Ziel gesetzt haben, explizit eine Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen anzuregen. Hieran wird erneut deutlich, dass eine bloße Okkurrenz der Thematik Geschlecht nicht ausreicht, sondern die *Umsetzung* eine erhebliche Rolle spielt. A6 hingegen macht auf Diskriminierung und gesellschaftliche Intoleranz aufmerksam. Hier geht die theoretische Behandlung zwar nicht tief, ist aber vermutlich dem Alter angemessen. Damit gibt A6 hinsichtlich der Thematisierung von Transgeschlechtlichkeit im Sinne einer dekonstruktiven Pädagogik ein gutes Beispiel ab, an dem sich Schulbuchverlage auch künftig orientieren könnten, wenn sie ihre Thematik auch auf Intergeschlechtlichkeit ausweiten.

Im Folgenden werden einige Empfehlungen für Lehrkräfte, die mit Schulbüchern arbeiten, die noch nicht auf dem Stand eines dekonstruktivistischen, wissenschaftlichen Geschlechtsverständnisses sind, und für Schulbuchredaktionen zukünftiger Ausgaben abgeleitet. Zunächst einmal sollten

inter- und transgeschlechtliche Perspektiven in die Schulbücher integriert werden. Zum einen bedeutet dies, bei Erwähnungen von Geschlecht und/oder Diskriminierung aufgrund von Geschlecht nicht nur die binären Geschlechter weiblich und männlich, sondern auch transgeschlechtlich und intergeschlechtlich zu benennen, beispielsweise in *word banks*³⁸. Bei fehlendem Vokabular in den Schulbüchern sollten die Lehrkräfte ergänzen. Zudem sollten auch trans- und intergeschlechtliche Charaktere oder Charaktere, die sich nicht genderkonform verhalten, in die Schulbücher integriert werden und Weiblichkeit und Männlichkeit offen, nicht starr, repräsentiert werden. Beispielsweise sollte der Blick nicht auf vermeintliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern, sondern auf interpersonelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten gerichtet werden (vgl. hierzu auch Könecke 2012: 64–65): In einem Schulbuch sollten dann beispielsweise Jungen und Mädchen auch gleiche Interessen, abseits von Romantik und Sexualität haben, während eine Gruppe von Mädchen als auch an unterschiedlichen Dingen interessiert dargestellt werden sollte. Wünschenswert wäre, dass mehr unterschiedliche Charaktere unterschiedlichen Geschlechts in Erwerbs- und Sorgearbeit gezeigt würden und auch männliche Figuren emotionsbezogene Sorgearbeit übernehmen. Um toxischer Männlichkeit vorzubeugen und auch Jungen die Möglichkeit aufzuzeigen, Gefühle und Zärtlichkeit – auch für andere Männer und dies auch unabhängig von Sexualität – ausdrücken und benennen zu können, sollten auch diese männlichen Verhaltensweisen in Materialien dargestellt werden (vgl. Stuve & Debus 2012: 50–53 und zu Emotionen in Bezug auf Jungen auch Könecke 2012: 64). Frauen und Personen mit fluiden Geschlechtsidentitäten in Führungspositionen und als Wissenschaftler*innen sollten ebenso repräsentiert werden wie sensible und empathische Männer; Frauen nicht nur als schutzbedürftig, passiv und warm, sondern auch als mutig, aktiv und analytisch. Alle Geschlechter sollten alle Farben schön finden und jede Haarfrisur und jeden Schmuck tragen dürfen. Ist dies in

³⁸ Kästen, die in Schulbüchern das für die Aufgaben (z. B. im Bereich *Writing*) nötige Vokabular bereitstellen.

Schulbüchern noch nicht der Fall, können Lehrkräften entsprechend darauf aufmerksam machen – beispielsweise mit Nachfragen zu Charakteren in den Büchern, die sich gegenüber Abweichungen vom Stereotyp ablehnend verhalten oder dazu, welche Geschlechter jenseits von männlich und weiblich den Lernenden noch bekannt sind, wenn nur diese beiden benannt werden.

Repräsentanz sollte auch beinhalten, Romanauszüge oder Erlebnisberichte aus der Sicht trans- oder intergeschlechtlicher Personen in die Schulbücher zu integrieren, wie dies bei A6 schon der Fall ist. Arbeiten Lehrkräfte mit Schulbüchern, in denen dies nicht der Fall ist, so kann über eine entsprechende Lektüreauswahl nachgebessert werden.³⁹ Allgemein sollte der Lektürekanon um weibliche und *queere* Autor*innen erweitert werden (vgl. Recla & Schmitz-Weicht 2015: 281–282).

Im Zuge einer dekonstruktiven Pädagogik ist jedoch nicht nur die Repräsentanz, sondern auch der entsprechende Umgang mit der Thematik Geschlecht wünschenswert: Im Zusammenhang mit Lektüre und der Auseinandersetzung mit Geschlecht und Identität sollte innerhalb der Aufgaben eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität vor allem in höheren Lernjahren stärker eingefordert werden, als dies in den betrachteten Schulbüchern der Fall ist. Durch entsprechende Perspektivwechselfaufgaben kann hier auch Empathie geübt werden. Angelehnt an Hechler (2012) wäre beispielsweise denkbar, über Tagebucheinträge oder Literatur die affektive Perspektivübernahme von Inter- und Transpersonen anzuregen und dann davon ausgehend über allgemeine Geschlechternormen zu diskutieren (vgl. Hechler 2012: 130–131). Einen Effekt dieses Ansatzes konnten Tompkins et al. 2015 feststellen: In ihrer Studie konnte das Ansehen eines Interviews mit einer Transperson in Kombination mit einer Perspektivwechselfaufgabe in Form des Schreibens eines fiktiven Coming-Out-Briefes an die eigenen Eltern Vorurteile

³⁹ Berichte von intergeschlechtlichen Personen auf englischer Sprache, die für den Englischunterricht relevant sind, finden sich auf der Website der AIS Support Group (<http://www.aissg.org/personal-stories-from-people-with-ais-or-a-related-condition/> AIS Support Group (2018).

gegenüber Transpersonen reduzieren (vgl. Tompkins, Shields, Hillman & White 2015: 39). Ebenso könnte dies mit weiblichen Perspektiven auf Diskriminierung geschehen, wie in A6 mit einem authentischen Essay zum Thema Repräsentanz von Frauen in der Geschichtsvermittlung bereits angedeutet. Zudem sollten Sozialisationseinflüsse sowie Theorien zu Geschlecht expliziter thematisiert werden. Auch auf korrekt verwendete Terminologie ist hinzuwirken und diese gegebenenfalls näher zu erläutern. Die Schulbuchredaktionen könnten hier u.a. durch simple Erklärungskästen im Vokabelverzeichnis oder bei *word banks* Abhilfe schaffen und die Begriffe *sex* und *gender* näher erläutern.

Im Bereich der geschlechtergerechten Sprache sollten vermehrt inklusive und neutrale Wendungen verwendet werden statt der Beidnennung (wobei diese dem generischen Maskulinum dennoch vorzuziehen ist): So zum Beispiel bei *mum and dad* oder *brother and sister* die sich einfach durch die Worte *parents* und *siblings* ersetzen ließen und damit beispielsweise auch gleichgeschlechtliche Eltern einschließen. Auch das Einführen des neutralen Pronomens *they*, wie es in A6 vereinzelt geschieht, könnte eine Lösung darstellen, um auch genderqueere Personen sprachlich einzubeziehen. Um die Verwendung der sexistischen Anreden *Mrs* und *Miss* zu vermeiden, könnte auf diese beiden Formen in einem Informationskasten zwar hingewiesen werden, da beide Anreden nach wie vor sprachliche Realität sind, aber in den Texten selbst konsequent das neutralere *Ms* verwendet werden. Auch hier können tiefergehende Auseinandersetzungsprozesse im Bereich der Sprachbewusstheit über den Ansatz von Repräsentanz hinausgehen, indem sprachliche Phänomene bewusst betrachtet werden. Denkbar wäre hier auch ein spielerischer Umgang mit überholten Schulbüchern – indem beispielsweise die Lernenden selbst die Materialien auf geschlechtergerechte Sprache untersuchen.

5. Fazit und Ausblick

Obwohl die Wissenschaft das binäre Geschlechtermodell in vielen Disziplinen schon überwunden hat und auch diese Masterarbeit es sich zur Aufgabe machte, nicht nur cisgeschlechtliche, sondern auch genderqueere

Lebensweisen zu untersuchen, zeigt sich, dass der Stand der Wissenschaft trotz einiger Ansätze im Bereich der Diskussion von Stereotypen und in geschlechtergerechter Sprache größtenteils noch nicht Eingang in Schulbücher und Curricula gefunden hat. Ein dekonstruktivistisches Verständnis von Geschlecht, das, anders als die binäre Alltagsvorstellung, Geschlecht eher als ein Kontinuum mit Leerstellen und Offenheiten versteht und inter-, trans- und andere genderqueere Personen neben weiblichen und männlichen Personen miteinbezieht und durch dekonstruktive Pädagogik vermittelt werden kann, schlägt sich weitestgehend nicht in den untersuchten Materialien nieder.

Geschlecht wird in den untersuchten Schulbüchern des ersten Lernjahres und den KMK Standards immer noch binär und heteronormativ gedacht und konstruiert und sogar innerhalb eines binär gedachten Systems werden in den Schulbüchern nach wie vor Stereotype reproduziert. Der RLP Berlin-Brandenburg von 2017/18, der in dieser Arbeit auch untersucht wurde, basiert hingegen größtenteils auf einem dekonstruktivistischen Verständnis von Geschlecht. Jeweils ein Schulbuch des fünften und des sechsten Lernjahres, die in dieser Arbeit untersucht wurden und die nach der Einführung des Rahmenlehrplans Berlin-Brandenburg sowie im gleichen Jahr der Änderung des Personenstandsgesetzes 2018 hinsichtlich eines dritten positiven Geschlechtseintrages erschienen, spiegeln ein dekonstruktivistisches Verständnis von Geschlecht, wie es auch im RLP vertreten wird, dennoch nur bedingt wider. Nur eines der beiden Lehrbücher, A6, thematisiert Transgeschlechtlichkeit. G5 hingegen unterliegt nach wie vor einem binären Verständnis von Geschlecht und reproduziert teilweise Stereotypen. Aufgaben im Sinne einer dekonstruktiven Pädagogik, die Perspektivwechsel und Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Stereotypen einfordern, sind in G5 so gut wie nicht vorhanden bzw. bleiben oberflächlich, A6 macht jedoch bereits einen guten Anfang für künftige Aufgaben mit einem dekonstruktiven Fokus. Im Bereich der geschlechtergerechten Sprache unterscheiden sich die neueren Schulbücher erheblich voneinander, wobei teilweise inklusive, teilweise geschlechtergerechte Sprache verwendet wird.

Für zukünftige Forschung könnte es lohnend sein, sich auch Schulbücher des dritten großen, hier nicht untersuchten Verlages für Englischbücher (Westermann) anzusehen, eine größere Anzahl von Schulbüchern in die Analyse miteinzubeziehen und weitere Analysekategorien (siehe Anhang 6.4) systematisch zu untersuchen. Zudem wurde in dieser Arbeit innerhalb der Analysen keine Inter- oder Intra-Coder-Reliabilitätsprüfung (vgl. Mayring 2015: 124) durchgeführt. Umfassendere Untersuchungen könnten durch Einbezug dieser beiden Aspekte reliablere Ergebnisse liefern. Abzuwarten bleibt zudem, ob Überarbeitungen der Lehrbücher des ersten Lernjahres, die bereits 2013 bzw. 2014 erschienen, möglicherweise andere Ergebnisse liefern.

Darüber hinaus wäre es sinnvoll, neben den Schulbüchern selbst auch die Umsetzung im Unterricht zu untersuchen, um prüfen zu können, ob die Vorgaben von KMK und RLP tatsächlich Einzug in den Schulalltag finden. Angesichts der Tatsache, dass insbesondere auch der Umgang der Lehrkräfte mit dem zur Verfügung stehenden Material von Bedeutung ist, sollten darüber hinaus Fort- und Weiterbildungen zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt für Lehrkräfte angeboten werden.

Abschließend lässt sich für die vorliegende Arbeit festhalten, dass trotz gesellschaftlicher Veränderungen und politischer Bestrebungen in den hier untersuchten Lehrbüchern eine Gleichstellung von Frauen und Männern also noch nicht erreicht ist, geschweige denn die Inklusion und Gleichstellung *aller* Geschlechter, also auch von Trans- und Intergeschlechtlichkeit und genderqueeren Personen. Auch die Leitlinien und Standards der Kultusministerkonferenz haben dringenden Überholungsbedarf, insbesondere, da sie das Potential bergen, positiv auf die Entwicklung genderinklusiveer Schulbücher hinzuwirken. Grundsätzlich gilt, dass die Verantwortung insbesondere auf politischer Ebene liegt, denn nur wenn die Entscheidungsträger*innen Mittel und Ressourcen bereitstellen, können die weiteren Instanzen Umstrukturierungen angehen und sind die Schulbuchredaktionen im Zugzwang.

6. Anhang

6.1 Begriffe

Unter **intergeschlechtlichen** Menschen (*intersexuell* oder *inter*⁴⁰) versteht man Personen, deren gonadale, hormonelle, morphologische und chromosomale Entwicklung nach Angaben des Vereins Intersexuelle Menschen e.V. „nicht nur männlich oder nur weiblich ausgeprägt ist, sondern scheinbar eine Mischung darstellt“ (Intersexuelle Menschen e.V. a). Inter bilden nicht einfach eine Gruppe eines dritten Geschlechts, vielmehr sind die Varianten der Geschlechtsentwicklung tatsächlich vielfältig und haben unterschiedliche Ursachen: „In some cases, intersex traits are visible at birth while in others, they are not apparent until puberty. Some chromosomal intersex variations may not be physically apparent at all.“ (van Gelderen 2015: 1) Dies liegt nach einer Zusammenfassung von medizinischen Studien der Jahre 1955-2000 an unterschiedlichen Chromosomen-, Gonadenstruktur-, Hormon-, Innere-Genitalien- und Äußere-Genitalien-Kombinationen (vgl. Blackless, Charuvastra, Derryck, Fausto-Sterling, Lauzanne & Lee 2000: 151). Dementsprechend sind auch die Lebensrealitäten und Geschlechtszugehörigkeiten von Inter unterschiedliche: Sie können „weiblich“ sein, „männlich“ oder „intersexuell.“ (Intersexuelle Menschen e.V. a). Etwa 2% der lebend geborenen Kinder sind nicht eindeutig einem der klassischen zwei Geschlechter zuzuordnen; 0,1-0,2% der geborenen Kinder erhalten zudem ‚geschlechtsangleichende‘ Operationen (vgl. Blackless et al. 2000: 151)⁴¹.

Als **Transgeschlechtlichkeit**, auch *Trans* (früher auch *Transsexualität*), wird bezeichnet, wenn die Geschlechtsidentität von Personen nicht mit dem ihnen zu ihrer Geburt zugeteilten Geschlecht übereinstimmt (vgl. Baltes-Löhr 2014: 29).

⁴⁰ Um der Falschannahme vorzubeugen, Intergeschlechtlichkeit hätte etwas mit Sexualität zu tun, werden im Folgenden die Begriffe ‚intergeschlechtlich‘ oder ‚inter‘ statt ‚intersexuell‘ verwendet (vgl. hierzu auch Groneberg (2014) und Hechler (2012)). Inter vermeidet eine Festlegung auf intersexuell oder intergeschlechtlich und schließt somit beide Varianten ein. Dies gilt analog für meine Verwendung des Begriffs „Transgeschlechtlichkeit“.

⁴¹ Diese Zahlen stammen laut Blackless et al. v.a. aus eurozentristischen Studien, lassen sich also nicht auf die Weltbevölkerung übertragen.

Dabei bezieht sich Transgeschlechtlichkeit nicht nur auf Personen, die sich chirurgischen und/oder hormonellen Maßnahmen unterziehen und so gänzlich ihr Geschlecht ‚wechseln‘, sondern kann auch Personen einbeziehen, die lediglich in ‚dem‘ anderen als dem ihnen zugewiesenen *Gender* leben wollen (vgl. Groneberg 2014: 75) und schließt auch Personen ein „die ihre Geschlechtsidentität jenseits der binären Geschlechterordnungen leben und damit die Geschlechterdichotomie Frau/Mann in Frage stellen“ (Focks 2014: 2). Laut der deutschen Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V. ist bei Zusammenfassung von Studien, Befragungen und Zahlen zu geschlechtsangleichenden Operationen von einem Anteil von etwa 0,2 % auszugehen, die hormonell und oder chirurgisch zu einem anderen Geschlecht übergehen; unklar scheint hingegen die Zahl derer, die sich keiner medizinischen Behandlung unterziehen und/oder nur ab und zu ihr Geschlecht wechseln (wollen) (*genderfluid*) (Regh 2008). Ein großer Anteil der Trans-Personen entdeckt im Teeangeralter ihre Transidentität und weist schon im Kindesalter Unwohlsein im zugeschriebenen Geschlecht auf (vgl. Kennedy 2014: 320; Krell & Oldemeier 2018: 13). Transgeschlechtlichkeit wird als Transsexualität, wie auch Intergeschlechtlichkeit, in der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme aufgeführt (ICD10 2018) und damit nach wie vor pathologisiert. Inter- und Trans-Personen bezeichnen sich, wie auch weitere Personen, die sich keiner binären Geschlechterordnung unterwerfen möchten, teilweise auch als *genderqueer* (vgl. Focks 2014: 2).⁴²

Cisgeschlechtlichkeit benennt diejenigen Menschen, die sich mit dem ihnen bei ihrer Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren (männlich oder weiblich) und die nicht medizinisch als intergeschlechtlich eingestuft werden (vgl. Groneberg 2014: 75; Gaupp 2018: 9). Cisgeschlechtlichkeit sagt nichts über die Sexualität eines Menschen aus. Sie wird gemeinhin als Norm gesetzt und ist damit ein wesentlicher Bestandteil von Heteronormativität. Aus den Zahlen für

⁴² Vor allem in *queerfeministischen* und *aktivistischen* Räumen findet sich auch häufig der Begriff *non-binary*.

Intergeschlechtlichkeit und Transgeschlechtlichkeit lässt sich ableiten, dass maximal etwa 97% der Menschen cisgeschlechtlich sind.

6.2 Erwerbsarbeit und Sorgearbeit: Fundorte und Klassifikation

Sorgearbeit in Access 1 (Seitenangaben in Klammern)		
Art der Tätigkeit	Weibliche Charaktere	Männliche Charaktere
Ermahnen (korrigieren/ disziplinieren/ kontrollieren)	Mrs Skinner ermahnt Justin, pünktlich zu sein: <i>Mother: Please, Justin. [...] you're late.</i> (Kombination aus Bild und Text) (18)	Sams Vater kommentiert seine Uniform: <i>Father: Let me look at you. That's a great uniform.</i> (Kombination aus Bild und Text) (18);
	Mrs Skinner ermahnt Justin zweimal, an seine Hausaufgaben zu denken: <i>but don't forget to finish your homework. / Justin, don't forget your homework.</i> (Text) (64)	Mayas Vater möchte von ihrem Schultag erfahren: <i>Mr Sen: But what about your first day at school?</i> (Kombination aus Text und Bild) (34) Mr Skinner ermahnt Justin, ihn nicht zu stören: <i>Dad: This isn't a good time. I work in the afternoon. You know that.</i> (Text) (64)
Für das leibliche Wohl sorgen	Abby macht Maya einen Tee: <i>I can make a cup of tea for you.</i> (Text) (39)	Sam und Mr Bennett bereiten das Abendessen vor (Kombination aus Text und Bild) (48)
	<i>Lucy [helps] her Mum in the kitchen after school.</i> (Text) (41)	Mr Bennett fragt Lily, was sie essen möchte: <i>What would you like, Lily?</i> (Text) (48)
	<i>Then grandma [makes] breakfast.</i> (Text) (46)	Mr Bennett schneidet Tomaten (Bild) (81)
	Maya bietet Lucy Schokolade und Wasser an: <i>'Would you like some water? [...] I have some chocolate too.'</i> (Text) (68)	<i>Mr Bennett made some sandwiches.</i> (Text) (114)

	Lucy ruft Justin zum Picknick (Text) (104)	
Haustiere versorgen	Abby versorgt Haustier: <i>That's Skip. I feed him in the morning.</i> (Text) (39)	
	Abby versorgt Haustier: <i>Abby goes for a walk with Skip after school.</i> (Text) (41)	
	Lucy versorgt Tiere auf Farm (Text) (46)	
	Abby entdeckt kranke Robbe, der sie hilft; ihre Fürsorglichkeit wird gegenüber Tims und Wills Eigenfokussierung (hungrig, kalt) hervorgehoben (Kombination aus Text und Bild) (99)	
Betreuung	Lucys Großmutter geht mit ihr spazieren (Text) (46)	Sam passt auf seine jüngere Schwester Lily auf (34-35)
	Justins Mutter geht mit Justin in die Stadt (Text) (52)	Mrs und Mr Bennett machen einen Ausflug mit ihrer Tochter <i>Mr and Mrs Bennett: '[...] We were in London with Lily [...].'</i> (Text)(83)
	Eine Mutter sucht ihren Sohn (Kombination aus Text und Bild) (52)	
	Mrs und Mr Bennett machen einen Ausflug mit ihrer Tochter <i>Mr and Mrs Bennett:</i>	Mrs und Mr Pascoe begleiten Lucy und ihre Freund*innen auf Lucys Geburtstag (Text)(88)

	<p>'[...] <i>We were in London with Lily [...].'</i> (Text) (83)</p> <p>Mrs und Mr Pascoe begleiten Lucy und ihre Freund*innen auf Lucys Geburtstag (88)</p>	<p>Sam schaut mit seiner jüngeren Schwester einen Film und hilft ihr beim Verständnis des Films (Text) (110)</p>
Beziehungspflege	<p>Maya erkundigt sich nach Lucys erstem Schultag: <i>What about your first day at Plymstock?</i> (Kombination aus Text und Bild) (34)</p> <p>Sams Eltern erkundigen sich nach seinen neuen Freund*innen (Text) (50)</p> <p>Lucy erkundigt sich nach Justins Hobby <i>Film making? Cool! Do you have a camera?</i> (Text) (58)</p> <p>Lucy erkundigt sich nach Abbys Clubs: <i>What about you, Abby? Do you go to any clubs?</i> (Text) (58)</p> <p>Abby erkundigt sich nach Lucys Clubs: <i>And what about you, Lucy? Are you in any clubs?</i> (Text) (58)</p> <p>Lucy erkundigt sich nach Mayas Hobby und Freundschaften (Kombination aus Text und Bild) (59)</p>	<p>Sam nimmt ein Gespräch mit Lucy über die Schule auf (Text) (20)</p> <p>Uncle Amar erkundigt sich nach Mayas und Mukeshs Schulen (Kombination aus Text und Bild) (44)</p> <p>Sam erkundigt sich nach Lucys Wochenende: <i>Tell me about a weekend there.</i> (Text) (46)</p> <p>Sams Eltern erkundigen sich nach seinen neuen Freund*innen (Text) (access 1: 50)</p> <p>Mr Skinner fragt Justin, wie es ihm geht: <i>Hi, Justin. How are you?</i> (Kombination aus Text und Bild) (82)</p> <p>Mr Bennett freut sich mit Sam über dessen gewonnene Medaille (Bild) (85)</p> <p>Mr Pascoe erkundigt sich nach Sams Wohlergehen <i>Dad: ,[...] Sam, are you all right? [...] Oh,</i></p>

	<p>Maya erkundigt sich nach Lucys Wohlergehen: <i>Hey, Luce, what's the matter?</i> (Kombination aus Text und Bild) (59)</p> <p>Lucy erkundigt sich nach Abbys Wochenende: <i>Did you have a good Sunday?</i> (Text) (92)</p> <p>Holly erkundigt sich nach Lucys Sleepover im Aquarium (Text) (108)</p>	<p><i>I'm sorry, Sam. What was the problem?</i> (Text) (88)</p> <p>Sam bietet Justin an, ihn zum Basketball Club zu begleiten: <i>You can come with me.</i> (Text) (58)</p> <p>Sam erkundigt sich nach Lucys Wohlergehen: <i>What's the matter?</i> (Text) (58)</p>
Helfen	<p>Mrs Blackwell berät ihre Kinder im Umgang mit einer kranken Robbe (Text) (99)</p>	<p>Mr Sen und Uncle Amar helfen Maya bei den Hausaufgaben (Text) (44)</p> <p>Justin hilft dabei, einen Jungen wiederzufinden (Kombination aus Text und Bild) (52)</p> <p>Mr Skinner bietet Justin seine Hilfe an: <i>Dad: Ok, maybe I can help you when you come to Boston in the summer.</i> (Text) (82)</p>
Trösten	<p>Mrs Skinner nimmt Justin in den Arm und tröstet ihn: <i>Justin: [...] Mum, why does Dad work so much? Mum: Because he loves his work, Justin.</i> (Kombination aus Text und Bild) (64)</p>	
Haushaltsbezogene Tätigkeiten/Reparieren	<p>Mrs Sen nimmt Geschirr in der Küche an (Bild) (44)</p>	<p>Mr Sen bringt das Geschirr in die Küche (Bild) (44)</p>

Sonstige Versorgung	--	--
----------------------------	----	----

Tabelle 9: Sorgearbeit in Access 1 – Fundorte

Erwerbsarbeit in Access 1 (Seitenangaben in Klammern)	
Weibliche Charaktere	Männliche Charaktere
Mrs Bennett: <i>Navy, His mum and dad are in the navy.</i> (18)	Mr Bennett: <i>Navy, His mum and dad are in the navy.</i> (18)
Mitarbeiterin an einer Schule (Kombination aus Bild und Text)(21)	Supermarktmitarbeiter (Kombination aus Bild und Text) (35)
Lucys Großmutter hat eine Farm: <i>A weekend at Grandma's farm</i> (Text)(46)	Lucys Großvater versorgt Tiere auf Farm (Text) (46)
Lehrerin Miss Bell (Text) (28); Lehrerin Mrs Hart, Lehrerin Mrs Hobbs, Lehrerin Miss Taylor (Text) (56-57)	Ein Mann macht Werbung für Bootstouren, Promoter (Bild) (52)
Mitarbeiterin eines <i>rescue team</i> (Text) (99)	<i>Police officer</i> (Kombination aus Text und Bild) (52)
	Lehrer Mr Wood, Lehrer Mr Willis (Text) (57)
	Mr Skinner: <i>I edit TV programmes.</i> (Text) (64)
	Mr Tyler (basketball coach) (Kombination aus Text und Bild) (85)
	Zwei Mitarbeiter eines <i>rescue team</i> (Text) (99)

Tabelle 10: Erwerbsarbeit in Access 1 – Fundorte

Sorgearbeit in Green Line 1 (Seitenzahlen in Klammern)

Art der Tätigkeit	Weibliche Charaktere	Männliche Charaktere
Ermahnen/ korrigieren/ Disziplinieren/ kontrollieren	<p>Mrs Preston äußert Missfallen darüber, dass Dave seine Hausaufgaben im Bett macht: <i>Oh, so this is how you do your homework!</i>, (Kombination aus Bild und Text) (50-51)</p> <p>Mrs Preston ermahnt Dave, nett zu Aunt Frances zu sein: <i>So be nice</i> (Kombination aus Bild und Text) (55)</p> <p>Jay fühlt sich von seinen Eltern kontrolliert: <i>My parents [Jays Eltern] always [ask] about school. It gets on my nerves!</i> (Text) (57)</p> <p>Sally Richardson ermahnt Holly und Amber: <i>Stop it girls!</i> (Text) (110)</p> <p>Olivia und Holly ermahnen Jay und Dave, sich an die Regeln des Ladens zu halten bzw. ihr gemeinsames Ziel – den Einkauf eines Kostüms für jede*n von ihnen, im Auge zu behalten: <i>And it says we [mustn't] eat or drink in the shop, so eat your sandwich, Jay!</i> (Text) (121)</p>	<p>Jack Elliot schlichtet einen Streit zwischen Jamie und Luke/ ermahnt sie, nicht zu streiten: <i>Boys! Quiet please!</i> <i>What's the problem?</i> (Kombination aus Bild und Text) (19)</p> <p>Mr Preston weckt Dave: <i>Time to get up! It's school today!</i> (Kombination aus Bild und Text) (50-51)</p> <p>Desmond Fraser ermahnt Olivia, sich beim Frühstück hinzusetzen: <i>Sit down and have breakfast at the table, please!</i> (Kombination aus Bild und Text) (50-51)</p> <p>Jay fühlt sich von seinen Eltern kontrolliert: <i>My parents [Jays Eltern] always [ask] about school. It [gets] on my nerves!</i> (Text) (57)</p>

	<p>Claire ermahnt Olivia, an ihre Hausaufgaben zu denken: [...]</p> <p><i>But remember –</i></p> <p><i>Olivia: Yes, Claire, I know. I [must] do my homework first!</i></p> <p>(Text) (124)</p>	
Leibliches Wohl	<p>Clare Fraser schenkt Lucy Tee ein (Bild) (50)</p> <p>Olivia beschreibt, dass sie manchmal in der Küche hilft: <i>I sometimes help in the kitchen too.</i> (Text) (52)</p> <p>Anna Elliot reicht Irina beim Picknick eine Schale (Bild) (63)</p> <p><i>My [Dave’s] granny made a cake for me.</i> (Text) (114)</p> <p><i>[...] and my [Dave’s] mum made a big salad</i> (Text) (114)</p>	<p>Dave zeigt Mrs Preston einen Kuchen, den er gebacken hat</p> <p><i>Mum, look! I’ve got a surprise from Cooking Club!</i></p> <p>(Kombination aus Bild und Text) (50-51)</p> <p>Daves Hobby wird dargestellt:</p> <p><i>But he [Dave] (like) cooking!</i> (Text) (56)</p> <p>In einer Geschichte, die Dave, Luke und Jay von einem Seemann erzählt wird, befiehlt der Captain dem cabin boy Ben Briggs, Getränke zu bringen, anstatt als „sailor“ zu arbeiten:</p> <p><i>‘Come down Briggs – you’re in the way!’ [...] ,Bring us some drinks, Briggs!’</i> (Kombination aus Bild und Text) (82)</p>
Tierbezogene Tätigkeiten	<p>Olivia fängt Lukes Hund wieder ein, nachdem er davongelaufen ist: <i>Here’s your crazy animal, Luke.</i></p> <p>(Kombination aus Bild und Text) (10)</p>	<p>Luke versorgt seinen Hund:</p> <p><i>After that he makes my breakfast.</i> (Text) (62)</p> <p>Luke geht mit seinem Hund zur Hundeschule: <i>On Saturday I take Luke to dog school. I like school!</i> (Kombination aus Bild und Text)(62)</p>

	<p><i>Holly sometimes (bring) her guinea pigs to the surgery. (Text) (56)</i></p>	<p>Luke passt auf dem Flohmarkt auf seinen Hund auf: <i>I can take him. (Text) (100)</i></p>
Betreuung	<p><i>On other days I come right away, but then I play with my sister Lucy – and I often tidy Lucy’s room. (Text) (52)</i></p> <p><i>Granny Rose usually comes and looks after Dave. (Text) (55)</i></p> <p>Aunt Frances passt auf Dave auf: <i>But today she hasn’t got time, so it’s Aunt Frances. (Kombination aus Text und Bild) (55)</i></p> <p><i>I [Olivia] often [draw] pictures for my little sister – and then she [talks] to the people in the pictures! (Text) (57)</i></p> <p>Auf einem Bild ist zu sehen, wie Anna Elliot ihre Kinder zur Schule verabschiedet; aus dem Text geht hervor, dass sie zur Arbeit geht, wenn die Kinder in der Schule sind, während Jack Elliot bereits früher zur Arbeit fährt: <i>Jack usually goes to work early. Then [...] Luke, Irina and Jamie go to school. [...] At quarter to nine Anna says</i></p>	<p><i>Amber and I are with Dad on Saturday. (Text) (73)</i></p>

	<i>goodbye too.</i> (Kombination aus Bild und Text) (62)	
Beziehungspflege	Olivia töpft Holly ein Meerschweinchen und schenkt es ihr (Kombination aus Bild und Text) (24)	Claire und Desmond Fraser planen mit ihren Kindern einen Wochenendausflug (Text) (72)
	Claire und Desmond Fraser planen mit ihren Kindern einen Wochenendausflug (Text) (72)	
	Olivia lädt Holly zu einem Wochenendausflug ein: <i>Do you like the idea of a day at Mudchute Farm with [us]?</i> (Text) (73)	
	Holly kauft ein Geschenk (Kombination aus Bild und Text) (91)	
Helfen	Olivia, Luke und Dave zeigen Pia Greenwich Park (Kombination aus Bild und Text) (8-11)	Luke, Dave und Olivia zeigen Pia Greenwich Park (Kombination aus Bild und Text) (8-11)
	<i>Olivia and Holly help Bob with his work.</i> (Kombination aus Bild und Text) (73-74)	Luke und Dave zeigen Jay die Schule (32-33)
	Olivia, Dave, Holly und Jay helfen Luke beim Ausmisten der Garage: <i>They're helping to clear out the garage.</i> (Kombination aus Text und Bild) (95)	Luke und Dave zeigen Jay Greenwich Park (Kombination aus Bild und Text) (68-69) Luke erklärt einer Touristin den Weg: <i>I can tell you the</i>

way. (Kombination aus Bild
und Text) (76)

Olivia, Dave, Holly und Jay
helfen Luke beim Ausmisten
der Garage: *They're helping to
clear out the garage.*
Kombination aus Text und Bild)
(95)

Jay schlägt vor,
zusammenzulegen, damit Luke
sich seine favourisierten
Turnschuhe kaufen kann: *We
can put all our stuff together
and sell it to help Luke.* (Text)
(95)

Jack Elliot transportiert die
Flohmarktsachen der
Jugendlichen zum Flohmarkt: *I
can take all your stuff to the
community centre in the car.*
(Text) (95)

Jack Elliot hilft beim
Flohmarkt: *Luke's dad is
helping with their things.* (Text)
(100)

Trösten

Sally Richardson tröstet Holly,
als ihr Meerschweinchen
verschwunden ist: *Don't worry,
Holly. Let's look everywhere in
the flat again. It's OK.*
(Kombination aus Text und
Bild) (24)

Jays Mutter tröstet Jay: *Why are you looking so sad? Don't worry! Come out with Dad and me to Hamid and Seeta's restaurant. You can have carrot pudding [...].*

(Kombination aus Text und Bild) (118)

Häusliche Tätigkeiten/Reparieren	Olivia räumt Lucys Zimmer auf: <i>Your things are everywhere. Come on, let's tidy your room.</i> (Kombination aus Bild und Text) (51, auch in 52)	Jack Elliot mistet die Garage aus: <i>My dad is clearing out the garage today.</i> (Kombination aus Text und Bild) (92 und 95)
	Claire Fraser kontrolliert die Luft von Olivias Fahrrad (Bild) (51)	
Kleidung kaufen	Sally Richardson kauft Sally Klamotten: <i>Today, Holly and her Mum [are going] shopping.</i> (Text) (94)	

Tabelle 11: Sorgearbeit in Green Line 1 – Fundorte

Erwerbsarbeit in Green Line 1 (Seitenzahlen in Klammern)		
Genderqueere Charaktere	Weibliche Charaktere	Männliche Charaktere
Lehrer*in einer Hundeschule: Then the teacher always says, 'You've got a lot to learn!' (Kombination aus Text und Bild; an Statur, Aussehen oder Namen lässt sich kein weibliches oder männliches Geschlecht festmachen) (62)	Verkäuferin im <i>school shop</i> (Kombination aus Text und Bild) (33); Verkäuferin in einem Handtaschengeschäft (Kombination aus Bild und Text) (90); Verkäuferin in einem Kiosk (Kombination aus Text und Bild) (91);	Lehrer (Mr Swindon) (Kombination aus Text und Bild) (32, 34, 44/45)

Verkäuferin in einem Accessoiregeschäft (Kombination aus Text und Bild) (91)	
Jays Eltern haben <i>office jobs</i> (Text) (36)	Jays Eltern haben <i>office jobs</i> (36)
Mitarbeiterin in der Schulkantine (Bild) (38)	Jays Onkel hat ein Tandoori Restaurant (Text) (36)
Tierärztin: <i>Mrs Preston goes to work. She's a vet.</i> (Text) (55, auch 56)	Jay und Shahid sind Aushilfen im Restaurant ihres Onkels (Text) (36, auch in 103 (Kombination aus Text und Bild))
Anna Elliot arbeitet halbtags, unbekannter Beruf: <i>But she only works in the mornings.</i> (Text) (62)	Mr Preston geht zur Arbeit, unbekannter Beruf: <i>At 8:15 Mr Preston goes to work.</i> (Kombination aus Text und Bild) (55)
Kellnerin (Bild) (92)	Jack Elliot arbeitet früh, unbekannter Beruf: <i>Jack usually goes to work early.</i> (Text) (62)
Mitarbeiterin in einem Supermarkt: <i>a woman at the market</i> (Kombination aus Text und Bild) (103)	Mitarbeiter auf der Mudchute Farm: <i>Olivia and Holly meet Bob Green. He works on the farm.</i> (Text) (74)
Jays Tante kocht in <i>Jay's aunt and uncle's restaurant</i> (Kombination aus Text und Bild) (103)	<i>an old sailor</i> (Kombination aus Bild und Text (83-84)
Olivia verdient Geld in der Nachbarschaftshilfe: <i>Oh, so she [can't] go shopping. That's a job for me! I [can] walk her dog too.</i> (124)	<i>a captain</i> (Kombination aus Bild und Text), (83-84)

	<i>the cabin boy Ben Briggs</i> (Kombination aus Text und Bild) (82-83)
	<i>sailors</i> (Kombination aus Bild und Text) (82-83); m.M. n. ist nicht klar erkennbar, ob es sich hierbei um Männer oder Frauen handelt, im Vokabelverzeichnis wird „sailor“ jedoch mit „Seemann, Matrose“ (220) übersetzt, während sonst bei Übersetzungen gegendert wird)
	<i>first mate</i> (Kombination aus Bild und Text) (82-83)
	Antiquitätenhändler (Kombination aus Text und Bild) (100)

Tabelle 12: Erwerbsarbeit in Green Line 1 - Fundorte

6.3 Zitate und Fundorte zu geschlechtergerechter Sprache

	A1	G1	A6	G5
Beidnennung	1 - <i>Are you a boy or a girl?</i> (9)	1 - <i>Spell his or her name.</i> (13)	1 - <i>equal pay for women and men</i> (20)	1 - <i>The pictures tell the Dreaming stories we're told by our mothers and fathers [...].</i> (22)
	2 - <i>My mum and dad are...</i> (25)	2 - <i>Alle Schülerinnen und Schüler an britischen Schulen tragen Schuluniform.</i> (33)	2 - <i>Schurke, Schurkin</i> (22)	2 - <i>fighting with her younger brothers and sisters</i> (33)
	3 - <i>Are your mum and dad from the USA?</i> (27)			
	4 - <i>Am Ende</i>	3 - <i>Have Jay's</i>		

<i>dieser Unit wirst</i>	<i>mum and dad</i>	<i>3 - helping her</i>
<i>du in einem</i>	<i>got jobs? (36)</i>	<i>mother with her</i>
<i>Rollenspiel</i>		<i>brothers and</i>
<i>einem Schüler</i>	<i>4 - Have you got</i>	<i>sisters (33)</i>
<i>oder einer</i>	<i>a sister or a</i>	
<i>Schülerin aus</i>	<i>brother? (49)</i>	
<i>Großbritannien</i>		
<i>dein Haus oder</i>	<i>5 - Show</i>	
<i>deine Wohnung</i>	<i>students from</i>	
<i>vorstellen. (36)</i>	<i>other countries a</i>	
	<i>typical day for a</i>	
<i>5 - My mum and</i>	<i>girl or boy in</i>	
<i>dad (40)</i>	<i>Germany. (60)</i>	
<i>6 - But she has</i>	<i>6 - Is your</i>	
<i>brothers and</i>	<i>character a girl</i>	
<i>sisters? (45)</i>	<i>or a boy? (60)</i>	
<i>7 - Lucy's mum</i>		
<i>and dad are</i>		
<i>married /</i>		
<i>divorced. (47)</i>		
<i>8 - And [her]</i>		
<i>grandma and</i>		
<i>grandpa have a</i>		
<i>farm. (50)</i>		
<i>9 - He films a</i>		
<i>boy and a girl.</i>		
<i>(52)</i>		
<i>10 - This boy or</i>		
<i>girl lives in a</i>		
<i>house. (66)</i>		

11- Give him or her a tour of your home and speak about your family. (54)

12 - Does she have any brothers or sisters? (59)

13 - Where [do] your mum and dad come from? (66)

14 - What can you do with him or her? (74)

Beidnennung mit Slash	1 - He/She ... years old. (25)	1 - My sister/brother is/isn't ... (18)	1 - He/She has dreadlocks. (11)	1 - Write a short introduction in which you present the character and his/her situation. (31)
	2 - His/Her best friend ... (25)	2 - Her/His name is ... (18)	2 - er/sie (103)	2 - [...] in your next video chat tell him/her about what you've read. (37)
	3 - Can you give him/her more ideas? (25)	3 - She/He ... (18)	3 - er/sie (103)	3 - The 'cool guy/girl' has to
	4 - Answer his/her questions. (32)	4 - He/She writes the number of words down. (20)	4 - ihm/ihr (103)	
	5 - Yes, he/she	5 - Ask your partner about		

<i>does.</i> (60)	<i>his/her room.</i> (22)	<i>look cool, etc.</i> (42)
----------------------	------------------------------	--------------------------------

6 - <i>He/She has ...</i> (66)	6 - <i>But don't write his/her name – just</i>
-----------------------------------	--

7 - <i>His/Her mum... (66)</i>	<i>write 'my partner'. (57)</i>
--------------------------------	---------------------------------

8 - <i>He/She goes ... (66)</i>	7 - <i>There's a nice neighbour/boy/girl/... (58)</i>
---------------------------------	---

9 - <i>Tausche deine Nachricht mit einem Partner / einer Partnerin aus. (75)</i>	8 - <i>She's/He's funny (58)</i> 9 - <i>She/He always (58)</i>
--	---

10 - <i>His voice is ... Her voice is ... (59)</i>
--

11 - <i>He/She says what your character does on a typical day. (61)</i>

12 - <i>She's/He's funny (61)</i>

13 - <i>Her/His days are crazy. (61)</i>
--

14 - <i>What can</i>

<i>you tell him/her?</i> (67)				
Slash-Version	1 - Hinweise für Lehrer/innen (24)	---	1 - Lehrer/in (13) 2- Ausbilder/in (13) 3 - Betreuer/in (18) 4 - Krieger/in (22)	1 - [...] often the director likes to decide for him-/herself. (44)
Generisches Maskulinum	1 - Am Ende dieser Unit wirst du... ... für einen Gast aus Plymouth ein spannendes Programm für drei Nachmittage zusammenstellen. (57)	1 - In Unit 2 lernst du ...vieles über die Schule und über Schüler in Großbritannien. (33)	1 - Pharmazeut (23) 2 - waren [...] zahlreiche Helfer (101) 3 – Jeder kann mitmachen [...] (101)	1 – a famous Australian actor (13) 2 - Ureinwohner (3x, 25) 3 - Touristen (25) 4 - Besucher (37, 2x) 5 - Australier (37, 2x) 6 - [...] innerhalb einer Gruppe sollte jeder einmal ein Getränk ausgeben. (37) 7 - Es gilt als höflich, die Gastgeber zu fragen [...] (37)

				8 - Mit Gesten [...] können Ausländer in Australien auch schnell anecken. (37)
				9 - actors (38)
Generisches	1 - <i>Is your best</i>	---	---	---
Femininum	<i>friend in our class?</i> - <i>Yes, she is./ No, she isn't.</i> (27)			
Neutrale	1 - <i>This person</i>	1 - <i>Have his</i>	1 - <i>Describe your</i>	1 - <i>sportsperson</i>
Wendungen	<i>doesn't like</i> <i>cricket.</i> (44, 5 weitere Beispiele nach dem gleichen Format)	<i>parents got a</i> <i>restaurant?</i> (36)	<i>first impression</i> <i>of them [...].</i> (11) 2 - <i>I'm the sort of</i> <i>person who</i> <i>wants to achieve</i> <i>something in</i> <i>life.</i> (16) 3 - <i>Neugierige</i> (101) 4 - <i>dein</i> <i>Gegenüber</i> (103), 2x	(13) 2 - <i>police officer</i> (18), (35) 3 - <i>Reisende</i> (25) 4 - <i>spokesperson</i> (36) 5 - <i>Wer nicht</i> <i>weiß [...]</i> warum <i>die Person</i> <i>gegenüber so</i> <i>merkwürdig</i> <i>reagiert [...].</i> (37)
Sonstiges	---	---	1 - <i>TeilnehmerInnen</i> (101) 4x 2 - <i>SkaterInnen</i> (101) 2x	---

3 -
Gesprächspartner*in
(103)

Tabelle 13: Zitate und Fundorte zu geschlechtergerechter Sprache

6.4 Analyseansätze weiterer Aspekte

6.4.1 Tätigkeiten, charakterliche Zuschreibungen, gruppenbezogene Äußerungen und Homosexualität

Hier sollen einige Aspekte Eingang finden, die während der Analyse auffielen, aber nicht systematisch untersucht wurden. Dies betrifft vor allem Tätigkeiten, charakterliche Zuschreibungen und gruppenbezogene Äußerungen.

In G5 wird das Interesse eines männlichen Charakters an Singen und Tanzen zweimal mit *Wow!* (G1: 34) kommentiert und so zwar als ungewöhnlich hervorgehoben. Da dem Charakter aber eine hohe Beliebtheit zugeschrieben wird, gilt diesem Interesse ebenfalls Bewunderung. Nichtsdestotrotz wird hier eindeutig einem männlichen Charakter Coolness und Prestige zugeschrieben und Tätigkeiten dadurch aufgewertet, die nicht die gleiche Aufwertung erfahren, wenn weibliche Charaktere sie durchführen. Dieser Charakter wird zudem von einem weiblichen Charakter angehimmelt; das Mädchen wird als eher unsicher und besorgt charakterisiert, wenn sie sich nicht traut, ihren Schwarm anzusprechen, ihm Fragen zu stellen (vgl. G1: 34 und 38), generell selbstunsicher ist (*Are you sure? I don't like my voice.* (ebd.: 44) und ihr gesagt wird *Oh come on Holly, don't be a baby* (ebd.: 118). Frauen werden zudem, sowohl in G1 als auch in A1 als zu viel redend charakterisiert (*She always talks – she never stops!* (G1: 55); *And you and Sarah talk, talk, talk.* (A1: 52).), während männliche Charaktere eher als draufgängerisch gezeichnet werden, indem sie sich in den Vordergrund drängen (vgl. A1: 34-35 und 68), anderen Streiche spielen, um selbst cooler zu erscheinen (vgl. G1: 44-45), oder andere unterbrechen (vgl. A1: 26). Auch in G5 fallen ähnliche Charakterisierungen auf: Während weibliche Charaktere ängstlich sind, sich vor giftigen Tieren fürchten und sich sorgen (vgl. G5: 14, 15, 17), sind männliche Charaktere eher draufgängerisch, indem sie das australische Outback trotz Warnungen allein erkunden (wollen) (vgl. ebd.: 14, 15, 34), weibliche Charaktere beruhigen (vgl. ebd.: 15), vor Tieren ‚retten‘ (vgl. ebd.: 17) und erobern wollen (vgl. ebd.: 10, 17). Obwohl sowohl in A1 als auch in G1 männliche Charaktere auch traurig sind oder sich unwohl fühlen, wird so insgesamt noch das Bild einer

hegemonialen, eher kalten Männlichkeit und untergeordneter warmer Weiblichkeit reproduziert.

An einigen Stellen werden gruppenbezogene generalisierende Aussagen getroffen, die teilweise, aber nicht immer, durch Reaktionen anderer Charaktere diskreditiert werden. So behauptet ein männlicher Charakter in A1: *Girls can't swim like boys* (A1: 35) und wird dafür von zwei weiblichen Charakteren abgelehnt. Ein Charakter in G1 erhält auf die Aussage *Don't sit with the girls in the cafeteria!* (G1: 38) eine ablehnende Reaktion, hinterher sitzen die Jungen jedoch trotzdem getrennt von den Mädchen. Die Aussagen *You can't tell the boys. They think sleepovers are silly!* (G1: 111), *No girls! Just boys' games and burgers!* (G1: 118) und *Girls often [buy] things like this.* (ebd.: 125), werden jedoch nicht durch Reaktionen anderer Charaktere abgemildert oder gar in Aufgaben reflektiert.

Auch in einigen Aufgabenstellungen werden Dichotomien aufgemacht, bei denen der Mehrwert unklar ist, denn diese Dichotomien dienen nicht der Thematisierung von Geschlecht, um Geschlechterstereotypen als konstruiert zu entlarven, indem zum Beispiel hinterher eine Reflektion der Aufgabe erfolgt, sondern müssen eher als stereotypenstabilisierend bezeichnet werden. So soll in einer Umfrage zwar herausgefunden werden, ob Mädchen und Jungen unterschiedliche Aktivitäten mögen, durch die Beispielsätze *Girls/Boys play... but they don't play...* (G1: 80/81) erscheint das erwartete Ergebnis der Umfrage jedoch bereits dichotom. Auch an anderer Stelle heißt es *Boys like... but they don't like...* (ebd.: 87). In einer weiteren Aufgabe sollen Geschenkideen gesammelt und diskutiert werden *what is good for boys or for girls* (ebd.: 112). In A1 soll in einem Dialog mit eine*r Klassenkamerad*in unter anderem die Frage gestellt werden *Are you a boy or a girl?* (A1: 9); der Mehrwert dieser Frage bleibt unklar. Und in G5 lautet die Stellung einer Aufgabe, die die Reaktion auf eine Geschichte untersuchen soll, *Is there a difference in reactions of girls and boys?* (G5: 31) ohne, dass dies auf irgendeine Weise aufgelöst würde.

Gleichgeschlechtliche Paare kommen in den Büchern des ersten Lernjahres nicht vor und Eltern werden selten *parents*, sondern meist *mum and dad* genannt

und damit heteronormativ gedacht. In G5 wird Homosexualität erwähnt und Australien in diesem Zusammenhang als fortschrittlich hervorgehoben: *I'm proud of Australians for being so open to different lifestyles. I mean, why not?* (G5: 10), allerdings wird durch diese Hervorhebung auch betont, dass dies nicht selbstverständlich ist. Zudem wird *gay* nur mit *schwul; homosexuell; Schwuler; Homosexueller* (ebd.: 174) übersetzt, nicht aber mit lesbisch. In A6 hingegen wird in einem Kasten mit Adjektiven zur Personenbeschreibung nicht nur *gay* (A6: 16) , sondern auch *straight* genannt, also Heterosexualität nicht als die Norm, sondern als Teil der Vielfalt dargestellt und *gay* zudem auch mit *lesbisch* (ebd.: 200) übersetzt.

6.4.2 Weitere Aufgaben zum Thema Geschlecht in G5

In einer Aufgabe in der Unit, aus der auch die im Hauptteil analysierten Aufgaben aus G5 stammen und die dort bereits ansatzweise erwähnt wird, müssen Schlüsselemente eines Erlebnisberichts eines *male au pair* (G5: 52) vom Deutschen ins Englische übersetzt werden. Hierbei wird das Geschlecht des Au Pairs sowohl im Einführungstext (*You mention you've heard of male au pairs, but the others don't believe it: 'It's a girl's thing.'* (ebd.)) als auch im Text selbst (*Zuerst war ich ein bisschen skeptisch, ob ich als Junge überhaupt eine Chance haben würde [...].* (ebd.)) als eher ungewöhnlich hervorgehoben. Auch in der Aufgabe, die dem Text vorausgeht, werden die Lernenden dazu aufgefordert, ihre Meinung zu männlichen Au Pairs mitzuteilen (vgl. ebd.). An keiner Stelle wird genannt, *warum* Jungen schlechter als Au Pair geeignet sein sollten, geschweige denn reflektiert, wie dieses Stereotyp zustande kommt. Analog zu dieser Aufgabe, die die ‚Besonderheit‘ einer männlichen Berufswahl hervorhebt, wird in einer Grammtikaufgabe, in der die Lernenden Relativsätze bilden sollen, die Besonderheit einer Frau dargestellt, die *always had different interests than other women* (ebd.: 71, Aufgabe 9) und Feuerwehrfrau wird. In fast jedem der Sätze wird diese Besonderheit betont (*to stand out from the others; It was typically just for men; It was full of men; They don't expect me to justify my choices*). So wird

gendernonkonformes Verhalten zwar in mehreren Aufgaben von G5 repräsentiert, aber durchgängig als deviant markiert.

In der Aufgabe *Everyday people, everyday situations* im Kapitel *Across cultures 2 – The language of tolerance and respect* (G5: 81) sollen die Lernenden Reaktionen sammeln und diskutieren, mit denen die Personen auf drei unterschiedlichen Bildern mit den Unterschriften *A father, covered in tattoos, and his daughter at a street fair; Women in niqabs in a European pedestrian zone; A gay couple sharing a kiss in the park* (ebd.: 81) in der Öffentlichkeit möglicherweise konfrontiert werden. Zudem sollen sich die Lernenden wiederum deren Antworten auf diese Reaktionen vorstellen und sich demnach in die Personen auf den Bildern hineinversetzen. In einer *Word bank* (ebd.) wird dabei neben vielen anderen Möglichkeiten auch die Möglichkeit aufgrund des Geschlechts benachteiligt werden zu können thematisiert (vgl. *to be prejudiced against sb (based on race / gender / sexual orientation / religion / differences / stereotypes / clichés* (ebd.)). Auch hier wird Diskriminierung also ansatzweise intersektional gedacht. Zudem wird, im Sinne einer dekonstruktiven Pädagogik, Perspektivwechsel angeregt. Ob hier von einem binären Verständnis von Geschlecht auszugehen ist, ist aufgrund der nur knappen Erwähnung von *gender* nicht festzustellen.

7. Literatur

- AIS Support Group (2018): *Personal stories from people with AIS or a related condition*. <<http://www.aissg.org/personal-stories-from-people-with-ais-or-a-related-condition>> 03. Juli 2020.
- Babka, Anna & Posselt, Gerald (2016): *Gender*. In: Babka A. & Posselt, G. (Hrsg.): *Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie*. Wien: Facultas, 56–57.
- Babka, Anna & Posselt, Gerald (Hrsg.) (2016): *Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie*. Wien: Facultas.
- Baer-Engel, Jennifer & Jones, Carolyn (G5) (2018): *Green Line 5. Für Klasse 9 an Gymnasien*. (1. Aufl.). Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Baltes-Löhr, Christel (2014): *Immer wieder Geschlecht - immer wieder anders. Versuch einer Begriffsbestimmung*. In: Schneider, E. & Baltes-Löhr, C. (Hrsg.): *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz*. Bielefeld: transcript, 17–40.
- Beauvoir, Simone de (1992): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Becker, Julia C. (17.02.2014): *Subtile Erscheinungsformen von Sexismus*. Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ) 8/2014, 17.02.2014, 29–34.
- Becker, Julia C.; Zawadzki, Matthew J. & Shields, Stephanie A. (2014): *Confronting and Reducing Sexism: A Call for Research on Intervention*. *Journal of Social Issues* 70: 4, 603–614. <<http://doi.org/10.1111/josi.12081>> 29. Januar 2020].
- Bilden, Helga (2001): *Die Grenzen von Geschlecht überschreiten*. In: Fritzsche, B.; Hartmann, J.; Schmidt, A. & Tervooren, A. (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 137–147.
- Bittner, Melanie (2011): *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine*

gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; Max-Traeger-Stiftung.

Blackless, Melanie; Charuvastra, Anthony; Derryck, Amanda; Fausto-Sterling, Anne; Lauzanne, Karl & Lee, Ellen (2000): *How sexually dimorphic are we? Review and synthesis*. *American Journal of Human Biology* 12: 2, 151–166. <[http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6300\(200003/04\)12:2<151::AID-AJHB1>3.3.CO;2-6](http://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6300(200003/04)12:2<151::AID-AJHB1>3.3.CO;2-6)> 03. Juli 2020.

Boll, Tobias (2018): *Auf dem Weg zur queeren Lebensphase*. *DJI Impulse*: 120, 10–12.

bpb (ohne Jahr): *Care-Arbeit*. <<https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/care-arbeit/>> 13. Mai 2020.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2018): *Personenstandsgesetz §22. PStG §22*.

Butler, Judith (2004): *Undoing Gender*. New York: Routledge.

Christophe, Barbara; Bock, Annekatriin; Fuchs, Eckhardt; Macgilchrist, Felicitas; Otto, Marcus & Sammler, Steffen (2018): *New Directions*. In: Fuchs, E. & Bock, A. (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 413–421.

Connell, R. W. & Messerschmidt, James W. (2005): *Hegemonic Masculinity*. *Gender & Society* 19: 6, 829-859. <<http://doi.org/10.1177/0891243205278639>> 24. Januar 2020].

Debus, Katharina (2012): *Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen*. In: Dissens e.V.; Debus, K.; Könnecke, B.; Schwerma, K. & Stuve, O. (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Dissens e.V., 103–124.

Degele, Nina (Hrsg.) (2008a): *Gender/Queer Studies*. Eine Einführung (1. Aufl.). Paderborn: Fink.

- Degele, Nina (2008b): Theorie: *Gender/Queer Studies als Verunsicherungswissenschaften*. In: Degele, N. (Hrsg.): *Gender/Queer Studies. Eine Einführung* (1. Aufl.). Paderborn: Fink, 57–118.
- Dissens e.V.; Debus, Katharina; Könnecke, Bernhard; Schwerma, Klaus & Stuve, Olaf (Hrsg.) (2012): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Dissens e.V.
- Drury, Benjamin J. & Kaiser, Cheryl R. (2014): *Allies against Sexism: The Role of Men in Confronting Sexism*. *Journal of Social Issues* 70: 4, 637–652. <<http://doi.org/10.1111/josi.12083>> 2. Dezember 2019.
- Finke, Claudia; Dumpert, Florian & Beck, Martin (2017/2): *Verdienstunterschiede zwischen Männern und Frauen. Eine Ursachenanalyse auf Grundlage der Verdienststrukturerhebung 2014*. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *WISTA. Wirtschaft und Statistik*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 43-62.
- Focks, Petra (2014): *Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive. Expert*inneninterviews*. Berlin. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB).
- Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea & Tervooren, Anja (Hrsg.) (2001): *Dekonstruktive Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, Eckhardt & Bock, Annekatrin (Hrsg.) (2018): *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gabriel, Ute; Gygax, Pascal; Sarrasin, Oriane; Garnham, Alan & Oakhill, Jane (2008): *Au Pairs Are Rarely Male: Norms on the Gender Perception of Role Names Across English, French, and German*. *Behavior research methods* 40: 1, 206–212. <<http://doi.org/10.3758/BRM.40.1.206>> 03. Juli 2020.

- Gaupp, Nora (2018): *Jugend zwischen Individualität und gesellschaftlichen Erwartungen*. DJI Impulse: 120, 4–9. <<https://www.dji.de/themen/queere-jugend/individualitaet-und-normvorstellungen.html>> 15. November 2019.
- Gelderen, Michael van (2015): *Fact Sheet Intersex*. United Nations. <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Discrimination/LGBT/FactSheets/UNFE_FactSheet_Intersex_EN.pdf> 16.07.2020.
- Gerlach, Julia; Karabulut, Nilgöl & Marks, Jon (2018): *Green Line 5. Lehrerband (Im Ordner) | Klasse 9* (1. Aufl.). Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Glock, Sabine & Kleen, Hannah (Hrsg.) (2020): *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groneberg, Michael (2014): *Der Begriff menschlicher Geschlechtlichkeit in seiner epistemologischen und ethischen Relevanz*. In: Schneider, E. & Baltes-Löhr, C. (Hrsg.): *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz*. Bielefeld: transcript, 67–85.
- Haas, Renate (2012): *Geschlechterforschung und Englisch-Literaturdidaktik*. In: Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 141–154.
- Hannover, Bettina & Wolter, Ilka (2018): *Geschlechtsstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken*. In: Kortendiek, B.; Riegraf, B. & Sabisch, K. (Hrsg.): *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 1–10.
- Harger, Laurence & Niemitz-Rossant, Cecile (A6) (2018): *English G - Access. Band 6* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Harger, Laurence & Rademacher, Jörg W. (A1) (Hrsg.) (2013): *English G - Access. Band 1* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Hartmann, Jutta (2015): *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen*. In: Huch, S. &

- Lücke, M. (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, 27–47.
- Hechler, Andreas (2012): *Intergeschlechtlichkeit als Thema geschlechterreflektierender Pädagogik*. In: Dissens e.V.; Debus, K.; Könnecke, B.; Schwerma, K. & Stuve, O. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., 125–136.
- Heise, Elke (2003): *Even Empathic Students are Men. The Generic Masculine and the Mental Representation of Persons*. Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis 35: 2, 285–291.
- Hermann, Johanna M. (2020): *Warum Mädchen schlechter rechnen und Jungen schlechter lesen - Wenn Geschlechtsstereotype zur Bedrohung für das eigene Leistungsvermögen in der Schule werden*. In: Glock, S. & Kleen, H. (Hrsg.), Stereotype in der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 33-70.
- Hillier, Lynne; Jones, Tiffany; Monagle, Marisa; Overton, Naomi; Gahan, Luke; Blackman, Jennifer & Mitchell, Anne (18.11.2010): *Writing Themselves in 3. The third national study on the sexual health and wellbeing of same sex attracted and gender questioning young people*. Melbourne. La Trobe University.
- Hirschfeld, Magnus (1901): *Was soll das Volk vom dritten Geschlecht wissen!* <http://www.schwulencity.de/hirschfeld_was_muss_volk_wissen_1901.html> 03. Juli 2020.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*.
- Höhne, Marek Sancho & Heerdegen, Dmitri (2018): *On Normativity and Absence: Representation of LGBTI* in Textbook Research*. In: Fuchs, E. & Bock, A. (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Textbook Studies. New York: Palgrave Macmillan, 239–249.

- Höhne, Thomas (2004): *Die Thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern*. In: Keller, R.; Hierseland, A.; Schneider, W. & Viehöver, W.(Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 389–420.
- Horner, Marion & Weisshaar, Harald (G1) (Hrsg.) (2014): *Green Line 1. für Klasse 5 an Gymnasien* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Horvath, Lisa Kristina & Sczesny, Sabine (2016): *Reducing women's lack of fit with leadership positions? Effects of the wording of job advertisements*. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 25: 2, 316–328. <<http://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1067611>> 26. Juli 2018.
- Huch, Sarah (2018): *Zur Relevanz von Geschlecht im biologiedidaktischen Kontext: Theoretische Konzepte und praktische Implikationen*. In: Aßmann, B. & Koreuber, M. (Hrsg.): *Das Geschlecht in der Biologie*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, 299–326.
- Huch, Sarah & Lücke, Martin (Hrsg.) (2015): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Hyde, Janet Shibley (2014): *Gender Similarities and Differences*. *Annual review of psychology* 65, 373–398. <<http://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115057>> 03. Juli 2020.
- ICD10 (2018): *Transsexualism*. 2018 ICD-10-CM Diagnosis Code F64.0.
- Intersexuelle Menschen e.V. a: *Intersexualität, was ist das?* <<http://www.im-ev.de/intersexualitaet/>> 03. Juli 2020.
- Intersexuelle Menschen e.V. b: *Persönliche Geschichten*. <<http://xy-frauen.de/geschichten/>> 03. Juli 2020.
- Jäger, Margarete (2004): *Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Analyse einer Diskursverschränkung*. In: Keller, R.; Hierseland, A.; Schneider, W. & Viehöver, W.(Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 421–437.

- Jochim, Valerie (2014): „Weil Mädchen anders lernen“. *Die Konstruktion von Geschlecht in Grundschulbüchern und ihre heteronormative Wirkmächtigkeit*. Eckert. Working Papers: 9. <<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00270>> 22. April 2020.
- Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hrsg.) (2012): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Reiner; Hierseland, Andreas; Schneider, Werner & Viehöver, Willy (Hrsg.) (2004): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kennedy, Natacha (2014): *Gefangene der Lexika: Kulturelle Cis-Geschlechtlichkeit und Trans'-Kinder*. In: Schneider, E. & Baltes-Löhr, C. (Hrsg.): Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz. Bielefeld: transcript, 319–336.
- Klocke, Ulrich (2012): *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. Berlin.
- Könnecke, Bernhard (2012): *Geschlechterreflektierte Jungenarbeit und Schule*. In: Dissens e.V.; Debus, K.; Könnecke, B.; Schwerma, K. & Stuve, O. (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Dissens e.V., 61–72.
- Krahé, Barbara; Berger, Anja & Möller, Ingrid (2007): *Entwicklung und Validierung eines Inventars zur Erfassung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzepts im Jugendalter*. Zeitschrift für Sozialpsychologie 38: 3, 195–208. <<http://doi.org/10.1024/0044-3514.38.3.195>> 4. Dezember 2019.
- Krell, Claudia & Oldemeier, Kerstin (2015): *Coming-out - und dann ...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Krell, Claudia & Oldemeier, Kerstin (2018): *Queere Freizeit. Inklusions- und Exklusionserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und *diversen Jugendlichen in Freizeit und Sport*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (1987): *Darstellung von Mann und Frau in Schulbüchern. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 21.11.1986* (KMK Erg.-Lfg. #60).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*. Beschluss vom 15.10.2004: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018.
- Kupers, Terry A. (2005): *Toxic Masculinity as a Barrier to Mental Health Treatment in Prison*. *Journal of clinical psychology* 61: 6, 713–724. <<http://doi.org/10.1002/jclp.20105>> 03.Juli 2020.
- Lee, Jackie F.K. (2018): *Gender representation in Japanese EFL textbooks – a corpus study*. *Gender and Education* 30: 3, 379–395. <<http://doi.org/10.1080/09540253.2016.1214690>> 22. April 2020.
- Linke, Gabriele (2012): *Geschlechterforschung und Fachdidaktik: Sprachdidaktik Englisch*. In: Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 155–167.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2012): *Die Bedeutung der Erwerbsarbeit*. <<https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138646/die-bedeutung-der-erwerbsarbeit>> 03. Juli 2020.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), 601–613.

- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2018): *Queeres Brandenburg. Ergebnisse der Online-Befragung zur Lebenssituation von LSBTTIQ* in Brandenburg*. <<http://www.queeres-brandenburg.info/index.php/39-umfragen/190-online-befragung-zur-lebenssituation-von-lsbttiq-in-brandenburg>> 16.07.2020.
- Moser, Franziska & Hannover, Bettina (2014): *How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German*. *European Journal of Psychology of Education* 29: 3, 387–407 <<http://doi.org/10.1007/s10212-013-0204-3>> 15. April 2020.
- Muntoni, Francesca & Retelsdorf, Jan (2020): *Geschlechterstereotype in der Schule*. In: Glock, S. & Kleen, H. (Hrsg.): *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71–97.
- Mustapha, Abolaji S. (2015): *Gender Positioning Through Visual Images in English-Language Textbooks in Nigeria*. In: Mustapha, A. & Mills, S. (Hrsg.): *Gender Representation in Learning Materials. International Perspectives*. New York, NY, Abingdon, Oxon: Routledge, 150–163.
- National Museum of American History (ohne Jahr): *We can do it!* <https://americanhistory.si.edu/collections/search/object/nmah_538122> 03. Juli 2020.
- Nordt, Stephanie & Kugler, Thomas (14. Oktober 2013): *Einführungsvortrag. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext von Inklusionspädagogik*. In: QUEERFORMAT (Hrsg.): *Vielfalt Fördern von Klein auf. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusion*, 12–17.
- Oxford English Dictionary Online (Juni 2020a): *Miss, n.2*. Oxford University Press. <<https://www.oed.com/view/Entry/119940>> 17. Juli 2020.

- Oxford English Dictionary Online (Juni 2020b): *Mrs, n.1*. Oxford University Press. <<https://www.oed.com/view/Entry/123116>> 17. Juli 2020.
- Oxford English Dictionary Online (Juni 2020c): *Ms, n.2*. Oxford University Press. <<https://www.oed.com/view/Entry/123118?rsk=3JuKNF&result=9>> 17. Juli 2020.
- Perko, Gudrun (2008): *Wissenschaftstheoretische Grundlagen zu Queer Theory als Hintergrundfolie von Queer Reading*. In: Babka, A.; Hochreiter, S. & Disoski, M. (Hrsg.): *Queer Reading in den Philologien. Modelle und Anwendungen*. Göttingen: V&R Unipress, 69–88.
- Perko, Gudrun (2015): *Das >Social Justice und Diversity Konzept<. zugunsten einer politisierten pädagogischen Praxis*. In: Huch, S. & Lücke, M. (Hrsg.): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript, 70-92.
- Possinger, Johanna (2016): *Gefangen in traditionellen Rollenmustern*. DJI Impulse: 112, 4–7 [15. November 2019].
- Recla, Ammo & Schmitz-Weicht, Cai (2015): *Konstruktiv Dekonstruktiv. Ansätze einer queeren Bildungsarbeit*. In: Huch, S. & Lücke, M. (Hrsg.): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript, 275–289.
- Regh, Alexander (2008): *Zahlenspiele, oder: Wo sind sie denn hin?* <<https://www.dgti.org/leitartikel.html?id=166>> 03. Juli 2020.
- Rommelspacher, Birgit (2009): *Intersektionalität. Über die Wechselwirkung von Machtverhältnissen*. In: Kurz-Scherf, I.; Lepperhoff, J. & Scheele, A. (Hrsg.), *Feminismus: Kritik und Intervention*. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot, 81–96.
- Schenk, Christian (2008): *Frauenförderung, Gender Mainstreaming und Diversity Management. Gleichstellungspolitische Praxen im Lichte der Geschlechterforschung*. In: Degele, N. (Hrsg.): *Gender/Queer Studies. Eine Einführung* (1. Aufl.). Paderborn: Fink, 149–165.

- Schmenk, Barbara (2009): *Vorsicht Stereotype! Gender und Fremdsprachenlernende*. Praxis Fremdsprachenunterricht: 6, 4–7 .
- Schneider, Erik & Baltes-Löhr, Christel (Hrsg.) (2014): *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz*. Bielefeld: transcript.
- Scholz, Sylka (2004): »Hegemoniale Männlichkeit« - *Innovatives Konzept oder Leerformel*. In: Hertzfeldt, H.; Schäfgen, K. & Veth, S. (Hrsg.), *GeschlechterVerhältnisse. Analysen aus Wissenschaft, Politik und Praxis*. Berlin: Karl Dietz, 33-45.
- Seitz, Sergej (2016): *Norm*. In: Babka A. & Posselt, G. (Hrsg.): *Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie*. Wien: Facultas, 79–80.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (SekKMK) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003: Luchterhand.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (SekKMK) (Hrsg.) (2016): *Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016/Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -ministern, -senatorinnen und -senatoren der Länder 15./16.06.2016*.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (SekKMK) (Hrsg.) (2018): *Menschenrechtsbildung in der Schule*. Kultusministerkonferenz (KMK).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF)(2017a): *Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil A. Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1-10*. Berlin.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (2017b): *Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil B - Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (2017c): *Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil C - Moderne Fremdsprachen*. Berlin.
- Sielert, Uwe; Jaeneke, Katrin; Lamp, Fabian & Selle, Ulrich (2009): *Kompetenztraining "Pädagogik der Vielfalt". Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung* (1. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Sooke (2017): *Queere Tiere*. In: Mortem & Makeup. Hamburg: Buback.
- Stuve, Olaf & Debus, Katharina (2012): *Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen*. In: Dissens e.V.; Debus, K.; Könnecke, B.; Schwerma, K. & Stuve, O. (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Dissens e.V., 43–60.
- Takács, Judit (2006): *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. Brüssel. <<https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-948/ReportSocialExclusionIGLYOilga.pdf>> 16.07.2020.
- Tompkins, Tanya L.; Shields, Chloe N.; Hillman, Kimberly M. & White, Kadi (2015): *Reducing stigma toward the transgender community: An evaluation of a humanizing and perspective-taking intervention*. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity* 2: 1, 34–42. <<http://doi.org/10.1037/sgd0000088>> 25. Februar 2020.
- United Nations Development Programme (2020): *Tackling Social Norms. A game changer for gender inequalities*. <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hd_perspectives_gsni.pdf> 16.07.2020.

Vervecken, Dries & Hannover, Bettina (2015): *Yes I Can!* Social Psychology 46: 2, 76–92. <<http://doi.org/10.1027/1864-9335/a000229>> 03. Juli 2020.

Watzlawik, Meike; Salden, Ska & Hertlein, Julia (2017): *Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen LSBT*-Jugendlicher in der Schule und das Konzept der Ambiguitätstoleranz.* Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 12: 2, 161–175. <<http://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.03>> 26. Februar 2020.

West, Candace & Zimmerman, Don H. (1987): *Doing Gender.* Gender & Society 1: 2, 125–151.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (Hrsg.) (2020): *Stand der Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland (#56).*