

**"Identities that cannot exist":
Gender Studies und Literaturdidaktik**

0. Vorbemerkung

Geschlecht ist eine dichotomisierende Kategorie, die die Existenz und Selbst- und Fremdwahrnehmung von Menschen so fundamental, so von Anfang an und unausweichlich prägt wie keine zweite. Ihre Reichweite ist so substantiell, dass eine geschlechterfreie Identität, eine Subjektkonstituierung ohne Bezug auf Zweigeschlechtlichkeit unvorstellbar scheint. Geburt und Eintritt der Menschen in die Sprache und die symbolische Ordnung stehen unter dem Zeichen intersubjektiver Übereinkunft über die Einordnung des Kindes in die Geschlechterordnung. Uneindeutigkeiten und Zweifelsfälle werden als Krankheit, Unglück und Irrtum der Natur betrachtet und erlebt, sie werden sanktioniert und/oder therapiert, bis die Störung der bipolaren Ordnung der Geschlechter beseitigt oder ausgegrenzt ist. Dass die Geschlechterordnung viele, ständig wechselnde, historisch, kulturell und sozial höchst unterschiedliche und widersprüchliche Gesichter annimmt, hat ihren Fortbestand nicht grundsätzlich zu bedrohen vermocht. Ungeachtet der Dynamik der Kategorie bleibt sie zentral und wird in allen gesellschaftlichen Bereichen fortlaufend konstituiert.

Paradoxerweise geht die Zentralität von Geschlechterverhältnissen nicht mit einem breiten akademischen Interesse an der Auseinandersetzung damit einher. Es gehört in einer Reihe von Disziplinen einschließlich der Fachdidaktiken zwar inzwischen zum guten Ton, die Thematik zu berücksichtigen – immerhin. Eine prominente Stelle wird ihr jedoch selten zugestanden, und von *gender mainstreaming* kann nicht die Rede sein. Nach wie vor gilt Ahnungslosigkeit in geschlechtertheoretischen Fragen selbst im pädagogisch-didaktischen Umfeld nicht als Ausweis mangelnder Professionalität.¹

¹ In Abwandlung eines Gedankenspiels von Virginia Woolf ließe sich sogar darüber spekulieren, ob die Geschichte des Widerstands gegen Frauen- und Geschlechterforschung nicht fast interessanter zu lesen (und zu schreiben) wäre als die Geschichte ihrer Entstehung und Institutionalisierung.

Gender Studies sind geprägt von ihrer Entstehung aus feministischen Kontexten, also aus explizit auf gesellschaftliche und kulturelle Veränderung drängenden Bündnissen. Das Attribut "feministisch" ist auf dem mühsamen Weg in den Wissenschaftsbetrieb zunehmend zugunsten politisch weniger besetzter Benennungen aufgegeben worden, zu denen vor allem *Women's Studies* und *Gender Studies* zählen. Die bezeichnungspolitische Verschiebung verrät die strategische Absicht, auch außerhalb feministischer Kontexte Gehör zu finden und zum Mitdenken einzuladen. In ihr zeigt sich aber auch eine selbstkritische Verabschiedung von einigen normativen Vorannahmen der Aufbruchzeit, die – wie ich unten darlegen werde – einem offenen Erkenntnisinteresse im Weg standen. Die heutige Akzeptanz des Begriffs *gender* signalisiert nicht zuletzt auch die logische Unmöglichkeit der thematischen Eingrenzung auf Frauen: Geschlecht ist eine relationale, binarisierende Kategorie. Die Bezeichnung *Gender Studies* insinuiert ein symmetrisches geschlechterübergreifendes wissenschaftliches Interesse. Tatsächlich kann jedoch davon nicht die Rede sein. *Gender Studies* sind im Wissenschaftsbetrieb eine optionale Subdisziplin, ein Zusatz und letztlich immer noch 'natürliche' Sache der Frauen. Das Dilemma, das sich damit für das Fortkommen von Wissenschaftlerinnen, die in diesem Bereich arbeiten, ergibt, beschreibt Barbara Hahn (1990: 220) treffend als "Selbstausschluss".

Der folgende Beitrag weicht von dem dialogischen Prinzip dieses Bandes ab. Er nimmt einseitig die Perspektive der *Gender Studies* ein und plädiert für ihre Berücksichtigung in der Literaturdidaktik. Ich möchte zeigen, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Geschlechterordnung, wie sie in den *Gender Studies* praktiziert wird, für eine reflexive Literaturdidaktik unverzichtbar ist. Eines der wichtigsten Argumente dafür lässt sich aus der Rezeptionsorientierung ableiten, der sich die Disziplin einmütig und mit großem Gewinn verschrieben hat. Sie gilt es mit der Aufgabe der Schule zu verbinden, "sich grundsätzlich an der Identitätsentwicklung bzw. den Erkenntnissen der Forschungen auf diesem Gebiet zu orientieren" (Kron 1994: 243). In die Schulzeit fällt die Phase der Adoleszenz, die nach Erikson (1995: 94) die Kindheit abschließt und von ihm als Kampf um eine Identität beschrieben wird. Hier stellt sich besonders in psychosexueller Hinsicht die Aufgabe, "(d)as Ich in der Gemeinschaft" und "(d)ie Gemeinschaft in mir" (Erikson 1979: 214f.) in ein Verhältnis zueinander zu bringen. Diese Aufgabe – die ganz wesentlich auch eine Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen erforderlich macht – ist von großem unterrichtswissenschaftlichem Belang: "Eine zeitgemäße didaktische Reflexion und Diskussion hat in diesem komplexen kulturellen, sozia-

len und individuellen Entwicklungszusammenhang ihren grundlegenden Bedingungs- und Orientierungszusammenhang." (Kron 1994: 243)

Mein Beitrag gliedert sich in vier Punkte: In Punkt 1 gebe ich einen kurzen Überblick über neuere geschlechtertheoretische Positionen. Punkt 2 widmet sich der Konstruktion von Geschlechterverhältnissen in der Englischdidaktik. Daran anschließend wende ich mich unter Punkt 3 der englischen Literaturdidaktik zu. Im Mittelpunkt steht dabei eines der Entscheidungsfelder der Disziplin, nämlich die Textauswahl bzw. der Kanon. Meine Diskussion gilt der Bedeutung geschlechtertheoretischer Erkenntnisse für die Theoriebildung in diesem Feld. In Punkt 4, einem Ausblick, formuliere ich erste Schlussfolgerungen.

1. Streifzug durch aktuelle geschlechtertheoretische Positionen

Die Frage nach Ursachen, Erscheinungsformen, Berechtigung und Veränderbarkeit von Geschlechterverhältnissen hat seit den 1960er Jahren eine Reihe von Antworten hervorgebracht, die unter andauerndem Differenzierungs- und Revisionsbedarf stehen. Sowohl im politisch-sozialen als auch im identitätstheoretischen Diskussionsfeld hat die Auseinandersetzung, die der Frauenbewegung zu verdanken ist, aber weit über sie hinausging und sie ihrerseits natürlich veränderte, tiefgreifende Theorieentwicklungen durchgemacht. Wer nach einem roten Faden in diesen Entwicklungen sucht, könnte ihn im immer weiter reichenden Prozess der De-Essentialisierung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen finden, also in ihrer zunehmenden Dekonstruktion. Dieser Prozess vollzog und vollzieht sich vor allem auf zwei Feldern: dem politisch-sozialen, auf dem es um faktische gesellschaftliche Unrechtsverhältnisse geht, und dem identitätskritischen, auf dem die psychosozialen und kulturellen Dimensionen der Geschlechterordnung untersucht werden.

1.1 Zur Entwicklung des politisch-sozialen Diskussionsfelds

Die Anfänge der sog. Neuen Frauenbewegung² waren geprägt von Patriarchatskritik. Der Situation der Frauen, und per Implikation der von Männern, wurde etwas Gemeinsames, sie Einigendes unterstellt. Für die Frauen

² In Abgrenzung zur bürgerlichen und proletarischen Frauenbewegung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts.

war dies Gemeinsame ihre Unterdrückung und Ausbeutung durch Männer, durch von Männern hervorgebrachte Strukturen und durch von Männern gestaltete und geschriebene Geschichte. All dies hatte dazu geführt, dass Frauen aus Politik, Öffentlichkeit, Kultur und kulturellem Gedächtnis verbannt oder in Projektionen funktionalisiert wurden. Geschlechterverhältnisse erschienen durchgängig als Unrechtsverhältnisse mit einer Täter-Opfer-Grundkonstellation, in der die Frauen zugleich als Unschuldige, Unsichtbare und Geschädigte und als 'das Andere' im Patriarchat erschienen. Während Frauen sich mit dieser Analyse eine Generalabsolution erteilten, gerieten Männer unter Generalverdacht. Im Lichte heutiger Diskussionen ist die Unzulässigkeit jener Vereinfachungen und Verzerrungen evident. Dennoch hat die anfängliche Protestphase das Verdienst, nicht nur auf tatsächlich bestehendes Unrecht aufmerksam gemacht, sondern auch eine Theorieentwicklung in Gang gebracht zu haben, in deren Folge sowohl die Denkfigur der kollektiven Singularen Frau und Mann als auch die Grundannahme der Täter-Opfer-Konstellation revidiert wurden.

Zu den Gegenreden gegen die Verallgemeinerung dieser Konstellation zählt die These von der weiblichen Mittäterinnenschaft. Christina Thürmer-Rohr formulierte sie in den 1980er Jahren in ihrem Essayband *Vagabundinnen* (1987), in dem sie u.a. die systemdienliche Beteiligung bzw. Duldung der Frauen bei der Zurichtung der hochgerüsteten und vergifteten Welt nachwies und für eine Abkehr vom Selbstbetrug weiblicher Unschuld plädierte, für einen Weg "(a)us der Täuschung in die Ent-Täuschung"³. Auch Frauen, so die unangenehme Wahrheit, beteiligten sich an Machtverhältnissen und profitierten von ihnen. Viele waren in sie nicht nur eingeschrieben, sondern partizipierten aktiv und einfallreich, auch ohne unter Zwang zu stehen. Das Patriarchat erwies sich als Arrangement, in dem Frauen durchaus Handlungs- und Entscheidungsspielräume hatten und diese nicht selten fernab aller Geschlechtersolidarität nutzten, zu Täterinnen wurden und aus der Unterdrückung von Frauen und Männern Gewinn zogen. Der kollektive Singular Frau der Aufbruchzeit erwies sich als Mythos. Die feministische Selbstwahrnehmung musste sich von der Spiegelung im äußeren Feindbild Mann lösen und selbstreflexiv die Aufmerksamkeit auf die Frauengeschichte richten. "'Mittäterschaft' ist ein Wort, bei dem viele Frauen zusammenzucken. Es klingt unfeministisch, antifeministisch, so als würden neue Schuldige geschaffen und alte Täter entlastet", räumt Thürmer-Rohr (1987: 41) ein.

³ So der Titel einer der Essays in *Vagabundinnen* (1987: 38).

Von weiblicher Mittäterschaft zu reden ist provozierend. Denn die autonome Frauenbewegung hat ihr anfängliches Selbstbewußtsein, ihre Energie und Kreativität auch dadurch gewonnen, daß sie Frauen von der Verantwortung für die Gewalt, die ihnen geschieht, und für die Verdorbenheit dieser Gesellschaft freisprach: Unsere gemeinsame Zurückweisung der Schuld zumutung rechtfertigte die Autonomieforderung als politische Konsequenz. Die Verknüpfung von Autonomie und *Opferthese* ist dabei zur Falle geworden. [...] Wir können nicht die heilgebliebenen und die autonomen Opfer sein. Das schließt sich aus. Daß Menschen selbst entscheiden, was sie sind, gilt – grundsätzlich zumindest – auch für Frauen. (ibid.: 44)

Die Demontage des Gesamtsubjekts Frau und der Logik des mit-sich-einsieidenden Geschlechts vollzog sich seit den 1970er Jahren auf anderen, verwandten Schauplätzen. Vor allem waren es die Gegenreden der "anderen Anderen" (Harding 1990: 176), der Nicht-Mitgedachten oder Zwäng-assimilierten des Feminismus, die zum Umdenken zwangen: der schwarzen, der nicht-bürgerlichen, nicht-abendländischen Frauen, der Migrantinnen, der lesbischen Frauen usw. Sie sahen sich Unrechtsverhältnissen wie Rassismus, Ethnozentrismus, Armut, Krieg, Homophobie ausgesetzt, die für sie keineswegs dem Unrecht der Geschlechterhierarchie nachgeordnet waren, sondern dieses oft durchkreuzten oder gar in den Schatten stellten. Die 'anderen Anderen' fanden in der westlichen Frauenbewegung nicht immer Verbündete, sondern manchmal Gegnerinnen, deren großzügigen Vereinnahmungsgestus sie vehement zurückwiesen (vgl. dazu Decke-Cornill 1999a). Zunehmend erwies sich die Annahme einer geschlossenen weiblichen Geschlechteridentität als Fiktion und als ungeeignet, den bis heute berechtigten Widerstand gegen hegemoniale Geschlechterverhältnisse zu fundieren.

1.2 Die Logik der Geschlechteridentität in der Krise

Während in dieser Diskussion die äußeren Verwerfungen, Spaltungen und Spannungen unter Frauen herausgearbeitet und das soziale Einssein von Frauen dekonstruiert wurde, vollzog sich seit den späten 1980er Jahren auch eine Dekonstruktion der natürlichen Zusammengehörigkeit von Frauen als Geschlechtswesen. Seit den 1970er Jahren hatte die sozialwissenschaftliche Geschlechterkritik auf einem relativ breiten Konsens darüber

gefußt, dass die Ordnung der Geschlechter sinnvoll als *sex/gender*-System beschrieben werden könne.⁴

Every society [...] has a *sex/gender* system – a set of arrangements by which the biological raw material of human sex and procreation is shaped by human, social intervention and satisfied in a conventional manner, no matter how bizarre some of the conventions may be. (Rubin 1975: 165)

Während – so die herrschende Position – Menschen grundsätzlich als Naturwesen mit einem biologischen Geschlecht begabt seien, müssten sie sich als soziale Wesen in die kontingente kulturelle Zweigeschlechtlichkeit der Welt erst einarbeiten, in sie hineinsozialisiert werden. Im *sex/gender*-System dieser Welt werde dabei der gegebene biologische Rohstoff menschlicher Zweigeschlechtlichkeit Bezugspunkt und Rechtfertigung kultureller Geschlechterverhältnisse. Mit der gesellschaftlichen Herstellung eines Kausalbezugs zwischen *sex* und *gender* würden die kulturelle Spaltung der Menschheit und die auf sie gründenden Herrschaftsbeziehungen naturalisiert. Als ideologische Strategie sei eine solche Naturalisierung besonders wirksam, weil sie unter Hinweis auf eine unhintergehbare, nicht verfügbare Dimension – die Natur – den Blick auf die tatsächliche Herstellungsleistung und Dynamik von Geschlechterkonstellationen verstelle und diese damit der gesellschaftlichen Auseinandersetzung entziehe.

Die *sex/gender*-Theorie erwies sich zwar als ausgesprochen fruchtbar für die sozial- und kulturwissenschaftliche Analyse von Geschlechterverhältnissen, doch bei der darin getroffenen analytischen Dis- und Assoziation von anatomischem und kulturellem Geschlecht blieb der Körper als 'natürlicher' Rest eine offenbar weder theoriefähige noch theoriebedürftige Tat- und Nebensache. Als kulturell unbestellter, nicht dekonstruierbarer Ursprungs- und Freiraum lebten der Biologismus und – diskursiv verschoben – der geschmähte Geist/Materie-Dimorphismus von Männlichkeit/Weiblichkeit in diesem theoretischen Zugriff der *Gender Studies* fort, und zwar dadurch, dass er das "naturalisierende Fundament der Geschlechterdifferenz (*sex*) von der Kritik" (Gransee 1999: 204) aussparte. Doch "(d)ie Natur selbst, was immer das sein mag, naturalisiert nichts" (Trettin 1995: 104). Das theoriefreie Terrain *sex* im *sex/gender*-Diskurs und das

⁴ 1968 machte Robert Stoller diese analytische Unterscheidung, die aber bereits zuvor immer wieder in Schriften zum Geschlechterverhältnis zu finden war, zum Thema einer Monographie. In Deutschland wurde sie seit Beginn der 1980er Jahre breit rezipiert.

Versäumnis, die diskursive Grenze zwischen *sex* und *gender* einer theoretischen Analyse zu unterziehen, gerieten in das Kreuzfeuer der Geschlechtertheorie, die in der Folge die Sinnproduktionsprozesse untersuchte, die die Kategorie *sex* hervorgebracht hatten.⁵

Die Selbstverständlichkeit und Schicksalhaftigkeit einer faktischen, naturhaften Zweigeschlechtlichkeit zur Diskussion zu stellen, erweist sich erwartungsgemäß als nicht unproblematisches Unterfangen, teilen doch Forscherinnen und Forscher die Befangenheiten, die sie in Frage stellen. Andrea Krauß (2001: 33) beschreibt den schwierigen Sichtwechsel so:

In Abwandlung einer Formel von Hagemann-White könnte man etwa von einer verallgemeinerten 'Null-Hypothese' [...] ausgehen, die besagt, dass körperliche Phänomene erst dann ihre Neutralität verlieren und einen spezifischen Wert, eine Folgewirkung gewinnen, wenn sie in gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten verortet werden. Die Gesellschaftlichkeit des Körpers bezieht sich auf die jeweilige Bedeutung, die körperliche Merkmale erst innerhalb dieser Kontexte erlangen. Eine Gesellschaft muss den Körper gewissermaßen besprechen, ihn mit Namen und Bedeutung erst versehen, damit er ins soziale Dasein gerufen wird. Diesseits gesellschaftlicher Verortung kann der Körper als bedeutsame Erscheinung nicht existieren, nicht als vorsoziales Phänomen, nicht als Ding an sich, nicht außerhalb sozialer Sinnbildungsprozesse, die einen Wert, eine spezifische gesellschaftliche Funktion immer schon transportieren. Nur innerhalb bestehender Machtverhältnisse, die diskursive Wissensordnungen ausbilden, wird der Körper kulturell konstruiert. Einschränkungen sind folglich in das eingebaut, was im sozialen Kontext als Vorstellungshorizont möglicher Geschlechter festgelegt ist.

⁵ Carmen Gransee (1999: 105) nennt stichwortartig einige wichtige Namen und Impulse: "Diese neue Reflexionsstufe ist zum einen durch die radikalen Kritiken konstruktivistischer (Gildemeister/Wetterer) und dekonstruktivistischer Provenienz (Butler) eingeleitet worden, zum anderen aber auch durch die Untersuchungen zur Geschichte von Körperkonstruktionen und der Historizität von Körperwahrnehmungen und Körpererlebnissen. Trotz der Unterschiedlichkeit der thematischen Ausrichtung haben die kulturhistorischen Arbeiten von Thomas Laqueur und Barbara Duden einerseits, die Arbeiten zur Transsexualität von Gesa Lindemann und Stefan Hirschauer andererseits das Problem des Konnexes von leibgebundenen Erfahrungsweisen und kulturellen Inszenierungen von Geschlecht wieder in Erinnerung gerufen. Damit wird nicht nur den Einschreibungen in die Körper Rechnung getragen, sondern dem Leib selbst wieder eine eigene Dignität zugesprochen, die den Fokus der weiteren begrifflichen Anstrengung bildet."

Linguistic turn und Konstruktivismus verpflichtet, sind diese Theorieansätze nicht dagegen gefeit, deren mächtige Materialität zu vernachlässigen. Gransee (1999: 215f.) ist sich der Gefahr bewusst, "die in einer übergewichtigen Konzentration auf symbolisch-kulturelle Ordnungsmuster, hegemoniale Narrationen oder Diskursformationen gegenüber einer Analyse von gesellschaftsstrukturellen Zusammenhängen" liegt und verweist deshalb auf die Unstrittigkeit von "objektiven Gewaltverhältnissen. Die lassen sich aber begrifflich adäquat nur erfassen, wenn ein Begriff gesellschaftlicher Objektivität zugrundegelegt wird, der nicht in diskursiven Konstellationen verflüssigt wird." Anders ausgedrückt: Auch wenn es – essentialistisch gesehen – keine Frau (und per Implikation keinen Mann) als Naturwesen gibt, so bringt die interaktiv konstituierte symbolische Ordnung doch diskursiv-kulturell, also in Form von Sinnproduktionen, Männer und Frauen und Geschlechterkörper und Geschlechterverhältnisse als konkrete materielle Verhältnisse und hegemoniale Strukturen durchaus hervor. Diese Strukturen zeigen sich auch in der Fachdidaktik Englisch.

2. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis der Fachdidaktik Englisch

Der historische Zusammenhang zwischen Schulbildung und Geschlechterbildung schien mit der Institutionalisierung der Koedukation im Kontext der Bildungsexpansion der 1960er Jahre aufgelöst. Schülerinnen und Schüler sind seitdem formal gleichberechtigt, werden nach denselben Lehrplänen, mit denselben Schulbüchern und Medien in gemeinsamen Veranstaltungen unterrichtet und können dieselben Schulabschlüsse erwerben. Und doch erleben und gestalten viele von ihnen Unterricht bis heute geschlechtsbezogen und entwickeln geschlechtsspezifische Fächerpräferenzen. Unter der Hand der Koedukation oder – wohl richtiger – im koedukativen Rahmen zwar unausgesprochen und verborgen, aber zugleich besonders akzentuiert (vgl. Metz-Göckel 1999), ist Schule Ort dichotomisierender Geschlechterbildung geblieben.⁶ Sprachen gehören zu den bei

⁶ Der Habitusgedanke bei Pierre Bourdieu ist hier wie so oft erhellend. "Mit Habitus bezeichnet Bourdieu eine Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft, den Ort im Subjekt, an welchem Herrschaftsverhältnisse somatisiert, einverleibt werden." (Tiedemann 1999: 115) Diese Einverleibung erklärt, warum asymmetrische Verhältnisse von *gender*, aber auch z. B. von sozialer Herkunft, in einem formal

Mädchen beliebten, ihnen nahe gelegten Fächern. In der sprachlichen Fächergruppe bietet das Fach Englisch, so Renate Haas (2001), zudem besonders gute Voraussetzungen für eine Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen. Dessen ungeachtet findet sich in der Unterrichtswissenschaft dieser von Lernerinnen und Lehrerinnen überproportional bevölkerten Domäne kein Nachweis eines besonderen Interesses an *gender*-Fragen.

Obwohl sich die deutsche Englischdidaktik mit den USA auf das klassische Land der Frauenemanzipation bezieht, haben in ihr wie in den anderen Fremdsprachendidaktiken *Women's* und *Gender Studies* nur einen sehr geringen Niederschlag gefunden. Beispielsweise haben von den 2038 Titeln der Bibliographie der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung für die Jahre 1989–95 gerade 20, somit ein Prozent, einen entsprechenden Fokus. Fast zwei Drittel dieser Titel thematisieren außerdem nicht direkt und primär didaktische Fragen, sondern scheinen vorrangig fachwissenschaftlich ausgerichtet. (Haas 2001: 101)

Renate Haas untersucht die "Strukturen [...], die zu dieser Lage geführt haben" (ibid.). Sie führt zunächst die personale Situation in den Philologien an. Für Anglistik und Amerikanistik zieht sie die Ergebnisse von Nanny Wermuths Vergleich der Anteile von Frauen und Männern in den Jahren 1980–1988 heran. Eklatant wird daran die stetige und signifikante Zunahme des Männeranteils von gut 20% der Erstsemester auf knapp 95% der Professuren ersichtlich. Die Hierarchiestufen in der Profession bleiben auch in den 1990er Jahren analog besetzt. So sind, um nur ein Beispiel anzuführen, in Bayern, für das Friederike Klippel 1998 Zahlen ermittelte, unter den verantwortlichen Ausbilder/inne/n in der zweiten Phase der Englischlehramtsausbildung nur 15% weiblich (Haas 2001: 106f.). Haas bilanziert mit Klippel, "daß Fremdsprachen in den Schulen zwar in der Mehrheit von Frauen unterrichtet werden, daß Ausbildung, Beurteilung und Fortbildung von Lehrern und Lehrerinnen aber weiterhin fest in männlicher Hand sind" (ibid.: 107). Nur bei schlicht quantitativer Betrachtung der Kräfteverhältnisse lassen sich also die Fremdsprachen als Frauendomäne deklarieren; ein qualitativer Vergleich nach den Maßstäben von Schlüsselfunktionen, Gestaltungsmöglichkeiten und Finanzanteilen ergäbe ein anderes Bild, eine andere Realität. Dass sich aus der formalen Gleich-

gleichberechtigenden Milieu nicht einfach durch Thematisierung und Reflexion und Vernunft entkräftet werden können.

berechtigung noch lange keine faktische ergeben hat, dass vielmehr nach wie vor (Selbst-)Ausgrenzungsmechanismen wirksam sind, erklärt Holger Tiedemann (1999: 116) mit der Metapher vom "gender-Gedächtnis", das "tief internalisierte, sozio-kulturell erzeugte Verhaltensmuster" über ihr offizielles Verfallsdatum hinaus lebendig erhalte.

Eine Facette davon sind auch die blinden Flecken in dem für die Fachdidaktik unentbehrlichen *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Bis in die dritte, gründlich überarbeitete Auflage 1995 fehlen darin "Schlagwörter wie Gender, Geschlecht, Feminismus, Frau, Mädchen, Fremdsprachenlehrerin und -lernerin", stellt Haas (2001: 108) fest, und meine Überprüfung der soeben vollständig neu bearbeiteten vierten Auflage von 2003 ergibt das gleiche defizitäre Bild. Dies ist allerdings frappierend angesichts der Tatsache, dass nur in einer verschwindend kurzen Phase von etwa zwei Jahrzehnten, den 1960er/70er Jahren, das Thema Frauen und Fremdsprachen mit der erwähnten Etablierung von Koedukation vorübergehend in den Hintergrund geriet, ein Thema, das nach Konrad Schröder (1996: 5) immerhin gut 350 Jahre lang die Diskussion um das Fremdsprachenlernen konstant begleitete.⁷

In jüngerer Zeit hat Barbara Schmenk (2002) empirische Forschungsarbeiten und theoretische Befunde zu den Wechselverhältnissen von Geschlecht und Fremdsprachenlernen durchgesehen und dabei die Prozesse der "Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung"⁸ herausgearbeitet. Sie ist dabei – und darin weicht sie von der gängigen Forschungspraxis ab – nicht von einer natürlichen heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit der Menschen ausgegangen, d. h. sie hat Geschlecht nicht als Prämisse vorausgesetzt, "sondern als Analysekategorie konzipiert" (ibid.: 265). Unter dieser Voraussetzung erscheinen die Untersuchungen zur Geschlechtsspezifität von Fremdsprachenlernen ihrerseits als Produktionen von Geschlechterunterschieden. Die Überlegenheit von Fremdsprachenlernerinnen erweist sich als empirisch unabgesichert, als herbeigeschrieben nicht zuletzt auch von der Fremdsprachenforschung, in die Geschlechtsspezifität und Über- bzw. Unterlegenheit

⁷ Konrad Schröder (1996: 6) bemängelt zu Recht fehlende empirische Untersuchungen und legt "gerade auch den vielen (sic!) Frauen, die sich heute der Thematik annehmen, verstärkt einen empirischen Zugriff" dringend nahe. Er reiht sich damit in die Gruppe derjenigen ein, die geschlechtsbezogene Forschung als Frauensache verstehen. Auf das Dilemma des "Selbstausschlusses" (Hahn, s.o.), den sich Frauen durch Geschlechterforschung auferlegen, geht er nicht ein.

⁸ Dies ist der Untertitel ihrer Arbeit.

immer wieder als unreflektierte Setzungen eingehen. Schmenk hat durch den Nachweis, dass Geschlechterverhältnisse sich im Kontext des Fremdsprachenlernens durch Zuschreibungen konstituieren, die Prozesse des *learner and subject gendering* transparenter gemacht.

Das Theorem des natürlichen Geschlechterdualismus und die "heterosexual matrix" (Butler 1999/1990: 45ff., s. dazu ausführlicher 3.1) sind bis heute insgesamt jedoch weitgehend unangefochtene Grundannahmen der Fachdidaktik Englisch geblieben. Voraussetzung für eine Selbstreflexion der Disziplin wäre die Herausbildung einer professionellen Haltung der Selbstdistanzierung und der Deutungsabstinenz bzw. des Deutungsaufschubs diesem Theorem und den fachkulturellen Selbstverständlichkeiten gegenüber. Bisher sind Konzepte, die die latenten Geschlechterannahmen der Fremdsprachendidaktik zu dekonstruieren in der Lage wären, noch kaum rezipiert worden.

3. Literaturdidaktik und Gender Studies

Das gilt grundsätzlich auch für die Literaturdidaktik. In dieser Teildisziplin ist allerdings inzwischen ein Milieu entstanden, das einen fruchtbaren Boden für identitätskritisches Denken bieten könnte. Verantwortlich dafür sind vor allem ein sich öffnendes und pluralistisches Verständnis von Literatur, vom Leseprozess und von Leser/inne/n sowie die Konsolidierung der Rezeptions- und Interaktionsorientierung. Zahlreiche Beiträge zur literaturdidaktischen Diskussion – z. B. Bredella (2000), Delanoy (2002), Hallet (2002), Nünning (2000), um nur einige herauszugreifen – zeugen von einer solchen Öffnung. Der letzte große Theorieschub in der Literaturdidaktik ist der breiten Rezeption der interkulturellen Diskussion und der Thematisierung des Fremdverstehens durch die Disziplin zu verdanken. Dagegen wird das Theorieangebot der *Gender Studies* nicht systematisch genutzt, obwohl darin seit langem Differenz, Heterogenität, Fremdheit und Hybridisierung als Schlüsselthemen reflektiert werden. Anders als die interkulturelle Diskussion, die rasch und auf breiter und *letztlich* weitgehend konsensueller Basis integriert wurde und für das Selbstverständnis der Literaturdidaktik heute unverzichtbar ist, hat eine vergleichbare Rezeption der Geschlechtertheorie nicht stattgefunden. Während sich eine komplexe interkulturelle Gesprächskultur entwickeln konnte, fehlt bis heute ein Forum für ge-

schlechtertheoretische Fragestellungen.⁹ Dabei sind beide Theoriekomplexe in vielerlei Hinsicht miteinander verbunden, argumentieren ähnlich und sind je für sich und in ihrer wechselseitigen Durchdringung und Überkreuzung Facetten eines gemeinsamen kulturkritischen Unterfangens.

Seit den 1990er Jahren haben sich m. W. nur zwei umfangreichere Studien mit dem Verhältnis von *Gender Studies* und der englischen Literaturdidaktik beschäftigt. Die *gender*-Konzeption beider Studien unterscheidet sich dabei grundlegend. 1992 untersuchten Claudia M. Gdaniec und ich in *Sprache – Literatur – Geschlecht* die sprach- und literaturwissenschaftliche Geschlechtertheorie und leiteten aus deren Einsichten Rahmenbedingungen für *Gender Studies* im fortgeschrittenen Englischunterricht ab. Wir beschrieben den Geschlechterdualismus als kontinuierliche kulturelle Sinnproduktion und setzten für die Arbeit mit literarischen Texten auf dekonstruierende und diskurskritische sprach- und literaturanalytische Textarrangements und Unterrichtsverfahren. 1998 unternahm Gabriele Kugler-Euerle dann den Schritt in den Unterricht und in die Empirie. Sie untersuchte die Rezeption eines Romans von Doris Lessing durch die Schüler und Schülerinnen zweier elfter Klassen. Ihre Analyse ergab signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in den Verstehens- und Identifikationsprozessen der Probandinnen einerseits und der Probanden andererseits. Kugler-Euerle (1998: 140) entwickelte im Anschluss an ihre Befunde eine Reihe normativer Grundsätze für einen von Geschlechterrollendistanz, Geschlechtergerechtigkeit und Kritik an Geschlechterrollenkonformität getragenen Unterricht. Auf die Schwachpunkte der Rollentheorie im *Gender*-Diskurs hatten wir (Decke-Cornill/Gdaniec 1992: 67ff.) jedoch zuvor hingewiesen und gezeigt, dass sie der tiefgreifenden Wirkmächtigkeit und Dynamik von *gender* nicht gerecht werde und die Widersprüchlichkeiten und vor allem auch die individuellen und kollektiven Selbsttätigkeiten bei der Subjektconstitution nicht zu erklären vermöchte. Wir hatten uns u.a. auf Carrigan et al. (1985) berufen, die sich schon in den 1980er Jahren von der Geschlechterrollentheorie verabschiedet hatten.

It is impossible to isolate a 'role' that constructs masculinity (or another that constructs femininity). Because there is no area of social life that is not the arena of sexual differentiation and gender relations, the

⁹ Eine Erklärung dafür könnte sein, dass sich die interkulturelle Thematik eher veräußerlichen lässt als die *gender*-Thematik. Die Fachdidaktik ist bei aller Rede von der kulturellen Heterogenität ja selbst eine wenig heterogene Zunft. In ihrem Personenkreis sind "Fremde" eine Seltenheit. Die Fachdidaktik versteht sich als Fürsprecherin der "Anderen", sie redet *über* sie, nicht *mit* ihnen.

notion of sex role necessarily simplifies and abstracts to an impossible degree. (ibid.: 518)

Mit der Rollentheorie lassen sich die Anforderung an die Einzelnen, sich in einer Vielzahl synchroner und polyphoner, einander durchkreuzender und von Verwerfungen und Hegemonialitäten gekennzeichnete diskursiver Kontexte zu konstituieren, nicht begreifen. Verhaltensunterschiede können zwar in Ansätzen erfasst werden, nicht aber die damit verbundenen und in sie einwirkenden Machtkonstellationen. Wir hatten gegenüber dem behaviorismusgeneigten Rollenkonzept, in dem das Individuum als Rollenträger/in tendenziell als *unified text* erscheint, einen offeneren, prozessualen Subjektbegriff favorisiert, der der tendenziell unabschließbaren, komplexen Konstruktionsleistung von Identität angemessener schien. Ein solcher Subjektbegriff muss sowohl die nicht-essentielle Diskursivität von Geschlechterverhältnissen wie auch deren faktische Materialität und soziale Wirksamkeit und die Interdependenz zwischen beiden im Blick behalten. Dieser Subjektbegriff leitet auch meine nun folgenden Überlegungen zur Literaturdidaktik und dem, was sie von den *Gender Studies* lernen könnte. Ich konzentriere mich dabei auf ein spezifisches Entscheidungsfeld des Literaturunterrichts: die Literatúrauswahl.

3.1 Eigentliche und uneigentliche Mehr- und Minderheiten und die Frage der Literatúrauswahl

Die Frage, welche Texte eine Gesellschaft für bildsam erachtet und für die Herausbildung eines identitätsstiftenden, kulturellen Gedächtnisses bewahrt und tradiert bzw. übergeht und vergisst,¹⁰ war einer der ersten Problembereiche, mit denen sich die feministische Literaturwissenschaft in der Folge der Neuen Frauenbewegung befasste. Bei ihrer Suche nach Schriftstellerinnen in der Literaturgeschichte sahen sich die Forscherinnen und Forscher in Schule und Hochschule einem Lektürekanon gegenüber, der fast ausnahmslos von Autoren besetzt war. Auch die Literaturgeschichte zeigte sich als "Geschichte weiblicher Geschichtslosigkeit" (Bovenschen 1979: 15). Ein erstes literaturkritisches Projekt war angesichts dieser Situa-

¹⁰ "Kanonisierung ist Bildung durch Fortlassen. Am Kanon wird durch Verzicht und Vergessen gebaut. Insofern hat die Jugend immer recht, wenn sie dem Kanon opponiert, gleich was sie im einzelnen vorbringt. Was immer daran falsch gegenüber dem Kanon sein mag, ist als Kritik am Kanonischen immer richtig." (Mattenklott 1991: 359)

tion die Analyse von Frauenbildern und Geschlechterverhältnissen in der Literatur von Männern, also die Re-Lektüre des Kanons unter verändertem Blickwinkel und Erkenntnisinteresse. Der bisher unbemerkte, nun unübersehbar gewordene Ausschluss von Autorinnen setzte aber gleichzeitig auch handfeste philologische Ausgrabungsaktivitäten in Gang, in deren Verlauf vergessene, vernachlässigte oder als *minor* verworfene Texte von Schriftstellerinnen neu und wieder entdeckt wurden. Nicht zuletzt gerieten die komplizierten Prozesse der Kanonisierung von Literatur auf den Prüfstand.

Der modernen Bildungstheorie stellt sich die Kanonfrage folgendermaßen: "Sie muß aus der Fülle des Wißbaren das Wissenswerte selektieren: das, was repräsentativ, vergleichsweise zeitenthoben ist, was Orientierung, Identifikation und Kritik ermöglicht. Kurzum: Sie muß einen Kanon aufstellen, in dem das Alles der Welt verdichtet sichtbar und wenigstens partiell kritisierbar wird." (Tiedemann 1999: 118) Am Beispiel der US-amerikanischen "canon wars" illustriert Holger Tiedemann die Problematik des Unterfangens. 1988 hatte die Stanford University auf Druck von Studierenden und dem Vorbild anderer Universitäten folgend den für alle Anfänger/innen obligatorischen Einführungskurs in die *western civilization* abgeschafft, in dessen Pflichtlektürespektrum sich nicht eine einzige Autorin befunden hatte und in dem "Afrika [...] einzig durch den Kirchenvater Augustin vertreten war"¹¹ (ibid.: 120).

Problem dieses etwas großspurig und ideologisch verdächtig betitelten Kurses war es, daß sich verschiedene Minoritäten und 'uneigentliche Minoritäten' (z. B. Frauen) nicht in ihm repräsentiert fanden. Der traditionelle Kanon schien Bemühungen zu behindern, die jeweils eigene Geschichte (*cultural identity*) zu finden. Nahe lag die Interpretation, fehlende gesellschaftliche Anerkennung würde sich in fehlender symbolischer Anerkennung widerspiegeln [...]. (ibid.: 119)

Der Ersatz durch ein multikulturelles Curriculum löste erwartungsgemäß einen Aufschrei und Kämpfe um die Rückgewinnung der Klassikertradition aus. Nur sie vermöchte aufgrund ihrer Universalität und Vorbildlichkeit die Einzelnen aus den Beiläufigkeiten ihrer partikularen Herkunft und Erfahrungen zu befreien und zu einem Menschheitsgesamt zu erheben. Aus der Sicht der Gegner/innen stellte das Kanonisieren sich dagegen als Ausschlussunterfangen dar, das dazu diene, das kulturelle Gedächtnis eines

¹¹ Tiedemann dazu: "Ohne (dem Kirchenvater Augustin) zu nahe zu treten: sein Werk lädt afro-amerikanische Studierende nicht unmittelbar zur Identifikation ein." (1999: 120)

spezifischen privilegierten Segments der Bevölkerung als allgemeinschlechliches zu zelebrieren und Herrschaftswissen zu erzeugen. "Die Chancen, in den Kanon aufgenommen zu werden, steigen erheblich, wenn man tot, weiß, männlich, ein Europäer oder zumindest ein Anglo-Saxon American ist (*WASP: White-Anglo-Saxon-Protestant; DWEM: Dead-White-European-Male*)." (ibid.: 122)

Tiedemann (ibid.: 123ff.) listet nun fünf Möglichkeiten des Umgangs mit einem Kanon auf: a) die additive Ergänzung um ausgeschlossene Texte, die die Idee des Kanons als In- und Exklusionsinstrument intakt ließe; b) die Bildung eines Gegenkanons, in dem bis dahin ungehörte Stimmen zur Sprache kämen; auch hier bliebe der Kanongedanke erhalten und ein Gegenkanon wäre mit einiger Gewissheit von eben jener Marginalisierung betroffen, die die in ihm enthaltenen Texte zuvor erfahren hätten; problematisch wäre bei einem etwaigen Gegenkanon mit Literatur von Frauen nicht nur eine solche Selbsterperipherierung, sondern auch die latente Essentialisierung von Geschlechterverhältnissen und weiblichem Schreiben; c) die Beibehaltung und gleichzeitige Subversion des Kanons von innen heraus durch veränderte Lesarten, die den vorgefundenen Kanon als materielle Lektüreliste intakt, aber in neuem Licht erscheinen ließe; d) die grundsätzliche Abkehr vom Kanongedanken und damit von der Vorstellung einer Allgemeinbildung überhaupt; und e) die Rehabilitation des bestehenden Kanonwesens im Vertrauen darauf, dass die kanonstiftenden Autoritäten bei ihren Urteilsprüchen, blind wie Iustitia, einzig dem Kriterium des bleibenden literarischen Werts folgten und nur nach diesem Kriterium die abendländische Tradition fortschrieben.¹²

Holger Tiedemanns eigener Friedensplan für die "canon wars" sieht keine Abschaffung des Kanons vor – Kanones bilden sich immer –, sondern einen kontinuierlichen, grenzüberschreitenden Dialog zwischen Befürworter/innen und Kritiker/innen,

in dem sich die Antagonisten gegenseitig davor schützen, hinter ihr eigenes Problembewusstsein zurückzufallen: Zu schützen hätten die KanonskritikerInnen die KanonsapologetInnen davor, *race, class* und *gender* als *accidents* und *contingencies* (Searle) zu marginalisieren. Zu bestimmen wäre vielmehr die Wirkmächtigkeit, die in- und exkludierende, erfahrungsbestimmende Kraft dieser Konstruktionen. Leiten die KanonskritikerInnen aus der Analyse dieser Konstruktionen neue Essentialismen ab (und das ist nicht selten der Fall), wäre es an den

¹² Aber "läßt sich 'das Abendland' denken ohne das, was es aus sich verbannte?" fragt Tiedemann (1999: 127).

KanonsapologetInnen, an die prinzipielle Unabschließbarkeit des modernen Kanons, von *identity politics*, zu erinnern. Ein bloß auf Dauer gestellter, habitualisierter, schiere Evidenz für sich reklamierender Kanon ist tot [...]. (ibid.: 128)¹³

Dieses Programm scheint mir auch für den schulischen Literaturunterricht vernünftig, und meine hier angestellten Überlegungen zielen in diese Richtung.

Mit einem gewissen Recht kann allerdings zunächst eingewandt werden, dass sich für den englischen Literaturunterricht an Schulen in Deutschland die Kanonfrage nicht ganz so aufgeregt stellt wie für das Studium der *western civilization* in Stanford. Schon die Fremdsprachlichkeit macht ihn zu einer Art Literaturunterricht zweiten Grades und damit im Vergleich zu muttersprachlichen Kontexten vom Zwang zur Auseinandersetzung mit einem nationalliterarischen Kanon vergleichsweise frei. Für Englisch als Weltsprache ist eine nationalkulturelle Orientierung im sich andeutenden Zuge der Transformation des fachlichen Fokus auf eine *lingua* und *cultura franca* überdies zusätzlich in Frage gestellt.¹⁴ Und hat sich nicht in den letzten Jahren auch ohne Zensur und Pflichtlektürevorgaben bereits eine Kultur des selbstverständlichen, nicht eigens markierungsbedürftigen Einbezugs von Autorinnen und frauenzentrierter Literatur herausgebildet?¹⁵ Kann nicht im Vertrauen auf die unbestrittene Liberalität der Disziplin eine misstrauische, zensur- und ideologieverdächtige Kritik dieses lebendigen, offenen Feldes einfach unterbleiben?

Für mein Nein auf diese Fragen und meine Verteidigung der Notwendigkeit, die Literaturauswahl zu professionalisieren, d. h. sie laufend zu theoretisieren, greife ich zunächst zurück. Bei einer Analyse der Literaturvorschläge zum Thema "Black and White" zweier Berliner Rahmenpläne der 1980er und 1990er Jahre (Decke-Cornill 1994) hatte ich die Hypothese überprüft, dass Textsequenzen für den Literaturunterricht unter dem Gesichtspunkt der Diskursvielfalt, der Perspektivenkontroverse, der Differenz der Wahrnehmungsangebote und dem Prinzip von Rede und Gegenrede folgend zusammengestellt würden. Es hatte sich jedoch gezeigt, dass auch das Gegenteil der Fall sein kann. Die unter der Überschrift "Black and White" versammelten Textreihen hatten hegemoniale Sichtweisen und Po-

¹³ Vgl. dazu auch Bredella (1996: 110f.).

¹⁴ Was allerdings die Kanonfrage nicht automatisch erledigen würde.

¹⁵ Ein Beispiel unter vielen bietet Laurenz Volkmanns Streifzug durch die Gattung der Kriminalliteratur 2003.

sitionen übernommen und an der kulturellen Praxis des Ausschlusses schwarzer Autorinnen und Erzählerinnen teilgehabt.

Im einem anschließenden Plädoyer hatte ich für eine reflektierte Intertextualität als literaturdidaktisches Programm argumentiert, in dem Perspektivenvielfalt, Polyphonie, ironisch gebrochene, widersprüchliche Erzählperspektiven u.ä. wichtige Kriterien für die Textauswahl wären. Literatur lebt ihrerseits vom Aufgreifen und Weiterschreiben von Literatur, von Rede und Gegenrede, von der Auffächerung der Sichtweise, der Parodie, der Persiflage, der ironischen Verfremdung. Sie ist damit selbst Ort intertextueller Auseinandersetzung.¹⁶ Aber auch der Literaturunterricht lebt davon, dass durch Textkombinationen intertextuelle Bezüge und Spannungen entstehen, dass durch die Texte und in ihrem Zusammenspiel ein Fragen generierendes Zwischen entsteht, eine spannungsreiche Provokation zum Nachdenken und Bereden.¹⁷ Das Zusammenfügen eines solchen Textensembles hatte ich als Herstellen eines über den Einzeltext hinausgehenden *didaktischen Textes* bezeichnet und dafür plädiert, auf diese Weise "gegen feste und universale Bedeutungen (Text – Wirklichkeit) die Strittigkeit der Redeweisen (Text – Text) zu setzen" (Decke-Cornill 1994: 282). Wenn, wie die Analyse der Textreihen "Black and White" ergeben hatte, sich in Literaturreihen für den Unterricht ungebrochen gesellschaftliches Überhören fortschrieb, so wäre das literaturdidaktische Gehör zu schärfen. Die besondere Hellhörigkeit bei der Organisation eines *didaktischen Textes* müsste den leisen, leicht überhörten oder zum Schweigen gebrachten Stimmen an den Rändern hegemonialer Diskursformationen gelten. Eine solche Hellhörigkeit zu entwickeln, wäre einerseits Teil der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – für den Literaturunterricht und über ihn hinaus –, andererseits aber auch Unterrichtsinhalt. Beim gemeinsamen Zusammenstellen von Textsequenzen, aber auch beim Umschreiben, Gegenschreiben und probeweisen Perspektivenwechsel könnte ein Bewusstsein für laute und leise, erlaubte und verbotene Stimmen, für

¹⁶ Ein Beispiel von vielen ist Jean Rhys' *Wide Sargasso Sea*. Darin macht sie Bertha Mason, die artikulationsunfähige, weggesperrte karibische "madwoman in the attic" aus *Jane Eyre*, zur Erzählerin und gibt ihr eine Stimme. *The Madwoman in the Attic* wurde der Titel von Sandra M. Gilberts und Susan Gubars (1979) Untersuchung der Literatur des 19. Jahrhundert, die den überhörten literarischen Gegenreden durch Schriftstellerinnen galt. Eine Reihe weiterer Beispiele diskutiert Ina Schabert (1991).

¹⁷ Zu Intertextualität als didaktische Kategorie im fremdsprachlichen Literaturunterricht vgl. den Beitrag von Wolfgang Hallet im vorliegenden Band.

Diskurskonvention und Diskursverstoß, für Ambiguität und Uneindeutigkeit entwickelt werden.

3.2 "'Identities' that cannot 'exist'..."

Zu den fragwürdigen hegemonialen Diskursformationen, die durch Ausgrenzung aufrechterhalten und an deren Grenzen Stimmen zum Schweigen gebracht werden, gehört die oben angesprochene "heterosexuelle Matrix", die ich an dieser Stelle genauer darstellen will. Judith Butler bezeichnet mit diesem Terminus ein gesellschaftliches Gesetz, das die Produktion von gesellschaftlicher Zweigeschlechtlichkeit regelt. Es schreibt eine durch die Klammer der Heterosexualität umschlossene Dreieinigkeit von Körper (*sex*), Geschlechtsidentität (*gender*) und Begehren (*sexuality/desire*) vor. Der Ursprung der Zweigeschlechtlichkeit der Welt ist nach diesem Gesetz die Anatomie, die Natur. Aus ihr ergebe sich die Binarität der Geschlechteridentität, welche sich wiederum in heterosexuellem Begehren manifestiere und beweise. Butler kehrt nun diese Kausalkette um. Sie geht davon aus, dass es keine aus der Natur entspringende, also vor-sozial strukturierte gesellschaftliche Ordnung gibt und dass die obige Ableitung nicht natürlich, sondern naturalisierend sei. Ausgangspunkt der Logik der Geschlechteridentität ist für sie die soziale, die kulturelle Setzung.

Den Anfang bildet [...] nicht der Körper als natürliche Voraussetzung irgendwelcher Zuschreibungsprozeduren, sondern die kulturell gebildeten Deutungsmuster von Geschlecht, also *gender*, und hier ihr wesentlicher Bestandteil: die heterosexuelle Matrix. Die in gegenwärtigen Gesellschaften fest institutionalisierte Heterosexualität wirkt in Butlers Konzeption als wesentliche Norm, die eine Anordnung der Geschlechter in binärer Stellung erfordert und reguliert. Sie wird damit zum produktiven Moment der Differenzierung, zum grundlegenden Gebot, das die Positionen 'Mann' und 'Frau' als je geschlossene Einheiten von Körper, Geschlechtsidentität und heterosexuellem Begehren formt. (Krauß 2001: 46)

Heterosexuelle Normalisierung kann – der Normativität entsprechend – ohne Ein- und Ausschlussverfahren nicht auskommen.

The cultural matrix through which gender identity has become intelligible requires that certain kinds of 'identities' cannot 'exist' – that is, those in which gender does not follow from sex and those in which the practices of desire do not 'follow' from either sex or gender. 'Follow'

in this context is a political relation of entailment instituted by the cultural laws that establish and regulate the shape and meaning of sexuality. Indeed, precisely because certain kinds of 'gender identities' fail to conform to those norms of cultural intelligibility, they appear only as developmental failures or logical impossibilities from within that domain. (Butler 1999/1990: 23f.)

Wer die eigene Geschlechtsidentität nicht der Matrix konform inszeniert, wer sich nicht "binär zurechnungsfähig" (Krauß 2001: 50) zeigt, wird zur Bedrohung der Ordnung und muss mit Ausschluss, Geringschätzung, Strafe und Gewalt rechnen.

(D)ie analytische Parteinahme Butlers gilt genau jenen Individuen, die in die Kategorie der verworfenen 'Sonstigen' geraten: Menschen, die nicht heterosexuell begehren, die geschlechtlich nicht klar einzuordnen sind, die eine quer zum Körper stehende Geschlechtsidentität empfinden, die gewollt mehrdeutig – etwa im Sinne einer Praxis des *transgender* – auftreten [...]. (ibid.)

Wie hält es nun die Literaturdidaktik mit den "binär Unzurechnungsfähigen"? Konstituiert sie sie? Verwirft sie sie? Sind sie Teil ihres Reflexionshorizonts?

Auch wenn nicht auszuschließen ist, dass die konkrete Unterrichtspraxis hier und da die "verworfenen 'Sonstigen'" ebenso in ihr Spektrum einbezieht wie die akzeptierten Normgerechten, so kann doch von einer Auseinandersetzung mit der normativen heterosexuellen Matrix in der Literaturdidaktik und ihrer Theoriebildung nicht die Rede sein. So lange das so ist, folgt dieses Institut dem kulturellen Gebot, das die Existenz oder Existenzberechtigung der 'Sonstigen' bestreitet, das sie mithin als solche konstituiert und stigmatisiert. Die Literaturdidaktik erweist sich, aus diesem Blickwinkel betrachtet, als Instrument der Normalisierung der kulturellen Matrix der Heterosexualität. Sie operiert natürlich nicht mit offener Gewalt, sondern unterstützt mit der Routine des Ignorierens, Verschweigens und Tabuisierens die "offiziellen Definitionen legitimer Verwendungsweisen des Körpers" (Bourdieu, zit. bei Krauß 2001: 73).

Besonders fatal ist das – wie eingangs bereits erwähnt – deshalb, weil das Literaturangebot, das durch die Schule an die Lernenden herangetragen wird, diese vor allem in der späten Kindheit und in der Adoleszenz erreicht, in der Legitimität und Illegitimität der "Verwendungsweisen des Körpers" von zentraler, ja existentieller Bedeutung werden. "Nimmt man etwa die Adoleszenz als krisenhafte Entwicklungsphase, in deren Verlauf

sich junge Menschen (neben der Lösung weiterer Entwicklungsaufgaben) ihrer Geschlechtsidentität in spannungsreicher Auseinandersetzung mit den Erwartungen der sozialen Umwelt vergewissern, so wirken pädagogische Angebote als Umschlagstellen solcher Erwartungen." (ibid.) Schwierigkeiten ergeben sich auf mehreren Ebenen: Zum einen wird den Schülerinnen und Schülern, so lange ihnen Texte außerhalb der heterosexuellen Matrix vorenthalten werden, kulturelles Wissen vorenthalten. Dabei wird ihnen zum zweiten die Möglichkeit vorenthalten, sich kritisch und auch gemeinsam mit *gendered norms* und subversiven Praktiken auseinander zu setzen. Zum dritten wird die Legitimität nicht-normativen Verhaltens und Begehrens jenseits der Zweigeschlechtlichkeit bestritten. Und viertens werden die Schülerinnen in Mechanismen des Ausgrenzens und Ausgegrenztwerdens, der Selbstverleugnung und der Entsolidarisierung hineingetrieben.

3.3 ... und eine "Pädagogik der Anerkennung"

Unter der Überschrift "Eine Pädagogik der Anerkennung" zieht Andrea Krauß aus Butlers Problematisierung der heterosexuellen Matrix Schlussfolgerungen für pädagogisches Denken und Handeln. Butler fordert – da Anerkennung in Interaktionen nie von selbst entstehe – eine Politik der Anerkennung, die sie allerdings nicht weiter konkretisiert. Krauß (2001: 80ff.) rekurriert deshalb auf Hans Rudolf Leus Definition des Begriffs. Anerkennung kann nach Leu erst gelingen, wenn wir Andere nicht nach Maßgabe unserer eigenen Vorstellungsmuster wahrnehmen, sondern wenn es uns um deren *Selbstwahrnehmung* geht und wir interessiert sind, sie dieser Selbstwahrnehmung entsprechend wahrzunehmen. Anerkennung wäre demnach nicht gebunden an die Möglichkeit des (Wieder-)Erkennens von schon Vertrautem oder an die projizierende Reflexion des Selbst im Anderen, sondern wäre "die ungesicherte Begegnung mit dem Selbst-Deutungsmodell des Gegenübers" (ibid.: 81).

Für Paul Mecheril (2001), der sich im Kontext der interkulturellen Pädagogik mit anerkennungstheoretischen Fragen auseinandersetzt, ist Reziprozität unverzichtbare Bedingung von Anerkennung: Sie ist normativ auf 'gleiche Augenhöhe' der Beteiligten, auf Wechselseitigkeit angewiesen. Durch Anerkennung gewinnen Individuen zum einen *Selbstanerkennung*¹⁸ und treten zum anderen als 'anerkannte', d. h. als legitime Teilhaber/innen

¹⁸ Vgl. Mecheril (2001: 4): "Die Anerkennung durch Andere ist der Selbst-Anerkennung vorgelagert."

und Verantwortliche eines Gemeinwesens in Erscheinung. Anerkennung schafft gesellschaftliche Subjekte, indem sie gesellschaftliche Handlungsfähigkeit verleiht. Nach Mecheril ist die volle Entfaltung eines Subjekts – also die Subjektivierung¹⁹ eines Individuums – dann verwirklicht, wenn es auf der politischen, sozialen und personalen Ebene als Subjekt wahrgenommen und geachtet wird und sich selbst auf diesen Ebenen als Subjekt wahrnimmt und achtet.

Dass das "epistemisch-normative Projekt" (ibid.: 9) der Anerkennung mit Paradoxien verbunden ist, verschweigt Mecheril nicht. Als logisch unlösbare Aufgabe stellt sich beispielsweise die Anforderung der Reziprozität zwischen "Eigentlichen" und "Anderen" dar. Zudem ist Anerkennung immer auch ein Kampf gegen die *Zumutung* des Anderen, Fremden, das durch Anerkennung seines Andersseins beraubt wird. Diese Paradoxien der Anerkennungspädagogik sind nicht auflösbar. Sie können jedoch Gegenstand pädagogischen Denkens und Handelns werden, wenn dieses sich von folgenden Fragen Mecherils (ibid.: 11) leiten lässt:

- a) In welcher Weise schließt das pädagogische Tun/der pädagogische Ort (hier: die Literaturdidaktik, die Literaturauswahl, der Literaturunterricht, HDC) das kulturell Andere aus?
- b) In welcher Weise produziert das pädagogische Tun das kulturell Andere?
- c) Wie könnte an diesem pädagogischen Ort ein kommunikativer Einbezug des kulturell Anderen aussehen, der das Andere nicht nötigt, sich als Anderes dazustellen, und zugleich die Freiheit gewährt, sich als Anderes darzustellen?

Die "Pädagogik der Anerkennung" wirft für ein hermeneutisches Dialogverständnis Fragen auf. Hans-Georg Gadamer (1975: 97) betrachtete "die

¹⁹ Subjektivierung bedeutet bei Mecheril (2001: 5) zweierlei: "zum einen, dass das Individuum [...] in unterschiedlichen Sphären der intersubjektiven und sozialen Realität sich selbst entfalten und darstellen kann; zum anderen, dass es an den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen teilnehmen kann, die zum Thema haben und regeln, welche Formen individueller und gemeinschaftlicher Darstellung (nicht) anerkannt sind und zu vorläufig verbindlichen intersubjektiven Resultaten führen. Diese Anerkennung der Anderen als handlungsfähige Subjekte ist nicht allein darauf bezogen, individuellen Selbstbeschreibungen zu folgen, sondern zielt vor allem darauf, Strukturen zu ermöglichen, in denen Handlungsfähigkeit als Darstellung und Beteiligung in sozialen und intersubjektiven Räumen sinnvoll wird, sich bewährt und entwickeln kann."

Aufgabe, die gemeinsame Sprache zu finden", als zentrales Anliegen der Hermeneutik. "Die Verständigungsmöglichkeit kann zwischen vernünftigen Wesen nie verneint werden", lautete seine Überzeugung. Gegen diese Sicht von Vernunft und Verständigung ist wiederholt der Einwand erhoben worden, dass sie nicht danach frage, wer denn eigentlich beim "unendlichen Gespräch in Richtung Wahrheit" (Gadamer 1966: 69) mitreden könne – und vor allem: wer nicht.²⁰ Der hermeneutische Dialog stellt sich der Frage von Machtverhältnissen nicht. Er ist in Terry Eagletons (1983: 73) Kritik an Gadamer "as often as not a monologue by the powerful to the powerless [...]. It refuses to recognize that discourse is always caught up with a power which may be by no means benign; and the discourse in which it most signally fails to recognize this fact is its own."

Mit der Lektüreauswahl für den Unterricht sprechen Lehrerinnen und Lehrer (und ggf. auch die daran beteiligten Schülerinnen und Schüler) so etwas wie eine Einladung aus. Sie laden literarische Stimmen in die Klasse ein. Es gilt nun zu verhindern, dass im Gespräch mit ihnen und über sie sich ein Monolog entwickelt und zweifelnde, fragende und widersprechende Stimmen stumm bleiben. Butlers Analyse der "heterosexual matrix" schärft das Bewusstsein für die Gefahr, dass im Spektrum der zugelassenen, legitimierten Literatur die "verworfenen 'Sonstigen'" fehlen könnten, dass sie – um bei der Metapher der Einladung zu bleiben – es nicht auf die Gästeliste des Literaturunterrichts schaffen und damit beim Gadamer'schen "unendlichen Gespräch in Richtung Wahrheit" nicht mitreden. Bei aller liberalen Offenheit und relativen Freiheit von Vorgaben erwiese sich der literarische Kanon des Englischunterrichts dann als geschlossene Gesellschaft, die – indem sie Literatur als illegitim ausgrenzt – auch Schülerinnen und Schüler ausgrenzt.

Das Glücks- und Befreiungsgefühl der Anerkennung jenseits der heterosexuellen Matrix lässt sich vielleicht bei der Lektüre der Schlusspassage einer Kurzgeschichte von Becky Birtha (1980/81) erahnen. Die Ich-Erzählerin, ein einzelgängerisches, unzugängliches Mädchen, das lieber mit dem Fahrrad die Gegend erkundet als mit den Nachbarkindern zu spielen, sieht eines Abends zwei Frauen, die sich heimlich küssen. Die beiden entdecken die Beobachterin, lachen und rufen ihr zu: "Catch you later." Die Erzählerin blickt ihnen lange nach, unfähig einen klaren Gedanken zu fassen. Dann radelt sie los: "Them two women kissing and then, when they

²⁰ In "Das Zwischen als didaktischer Ort" (Decke-Cornill 1999b) analysiere ich dieses Problem mit Hilfe von Bachtins Überlegungen zum Verhältnis von Monologizität und Dialogizität.

get caught, just laughing about it. And here I'm laughing too, for no reason at all. I'm sailing down the boulevard laughing like a lunatic, and then I'm singing at the top of my lungs. And climbing that big old hill up to Summit Avenue is just as easy as being on a [sic] escalator."

4. Ausblick

Ein Dialog zwischen *Gender Studies* und Literaturdidaktik kann nicht nur fruchtbar sein, sondern er ist unverzichtbar. Bisher wird die Kategorie Geschlecht in der Literaturdidaktik praktisch umstandslos aus dem Alltagswissen übernommen, so dass sie im Sinne hegemonialer Diskurskonventionen wirken kann. Hier liegt ein Professionalitätsdefizit mit existenziellen Folgen für die Zielgruppe des Literaturunterrichts: die heranwachsenden Schülerinnen und Schüler. Im Lichte der geschlechtertheoretischen Diskussion wären mindestens drei Konsequenzen zu ziehen: 1. eine theorie- und empiriegeleitete Selbstreflexion der Literaturdidaktik, 2. eine dialogische Kanondebatte unter dem Blickwinkel von *gender identity politics* und 3. die Entwicklung geschlechterdiskurskritischer Unterrichtsmethoden.²¹

Gender Studies lassen sich als dekonstruierende Entdeckungsreise betrachten. Am Anfang stand die Entdeckung "der Frau", dann die der "anderen" Frauen und der Männer. Nun sind die Abweichler/innen von der heterosexuellen Matrix – homosexuell, lesbisch, *gender-bending* usw. – entdeckt und stellen sie in Frage. Wenn diese nun alle in den Horizont des Literaturunterrichts gerückt sind, wenn sie alle sichtbar wären und ihnen Anerkennung im Leu'schen Sinne zukäme, wäre dann nicht das Ziel der Reise erreicht? Mir scheint diese Erwartung trügerisch. In Abwandlung eines Zitats von Klaus Amann und Stefan Hirschauer (1997: 29) wird es auch im Gespräch zwischen Literaturunterricht und *Gender Studies* weiter darum gehen,

sich – nachdem man etwas verstanden hat – noch mehr zu wundern. Die verständnisvolle Vertrautheit ist kein Telos, sondern ein immer neu zu überwindender Durchgangspunkt. (Dazu) bedarf es der [...] Techniken zur Unterbindung der 'Verselbstverständlichung', der unbemerkten Ablagerung von Sinnschichten. Dieser Prozeß des Befrem-

²¹ Im Rahmen dieses Beitrags gehe ich dieser Aufgabe nicht nach. Naheliegender sind, dies sei hier nur angedeutet, Verfahren der Verfremdung, des Perspektivenwechsels, der Ambiguisierung, der Empathie, der Dialogisierung, der Persiflierung usw.

dens ist im Prinzip unabschließbar: er entspricht der Bodenlosigkeit kultureller Phänomene.

Literatur

- Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan (1997). "Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm." In: diess. (Hrsg.). *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 7–52.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.
- Behm, Britta L.; Heinrichs, Gesa & Tiedemann, Holger (Hrsg.) (1999). *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen: Leske & Budrich.
- Birtha, Becky (1980/81). "Johnnieruth." In: Cooper, Jane; Head, Gwen; Morris, Adalaide & Southwick, Marcia (Hrsg.) (1981). *Extended Outlooks*. New York: Macmillan, 15–20.
- Bovenschen, Silvia (1979). *Die imaginierte Weiblichkeit: Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bredella (1996). "How Can Literary Texts Matter?" In: Ahrens, Rüdiger & Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2000). *Why Literature Matters*. Heidelberg: Winter, 101–115.
- Bredella, Lothar (2000). "Fremdverstehen mit literarischen Texten." In: Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Joseph; Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (Hrsg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, 133–163.
- Butler, Judith (1999/1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Carrigan, Tim; Connell, Bob & Lee, John (1985). "Toward a New Society of Masculinity." *Theory and Society* 14, 551–604.
- Decke-Cornill, Helene & Gdaniec, Claudia M. (1992). *Sprache – Literatur – Geschlecht: Theoretische Voraussetzungen für Gender Studies im fortgeschrittenen Englischunterricht*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Decke-Cornill, Helene (1994). "Intertextualität als literaturdidaktische Dimension: Zur Frage der Textzusammenstellung bei literarischen Lektüriereihen." *Die Neueren Sprachen* 93/3, 272–287.
- Decke-Cornill, Helene (1999a). "Im Spiegel der Anderen: Vernichtung und Selbstbehauptung in Countee Cullens 'Incident' und Maud Sulters 'My Blackness My Cloak'." In: Decke-Cornill, Helene & Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.). *Sprache und Fremdverstehen*. Frankfurt a. M. et al.: Lang, 225–237.
- Decke-Cornill, Helene (1999b). "Das Zwischen als didaktischer Ort." In: Blell, Gabriele & Krück, Brigitte (Hrsg.). *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M. et al.: Lang, 141–153.
- Delanoy, Werner (2002). *Fremdsprachlicher Literaturunterricht*. Tübingen: Narr.
- Eagleton, Terry (1983). *Literary Theory*. Oxford: Blackwell.
- Erikson, Erik H. (1979). *Identität und Lebenszyklus*. Drei Aufsätze. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (1995). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gadamer, Hans-Georg (1966). "Die Universalität des hermeneutischen Problems." In: Grondin, Jean (1997), 58–70.
- Gadamer, Hans-Georg (1975). "Selbstdarstellung." In: Grondin, Jean (1997), 1–30.
- Gilbert, Sandra M. & Gubar, Susan (1979). *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. New Haven/London: Yale UP.
- Granssee, Carmen (1999). "Geschlecht als 'artefaktische Natur'? Anmerkungen zum identitätskritischen Ansatz von Donna Haraway." In: Behm/Heinrichs/Tiedemann (1999), 203–217.
- Grondin, Jean (Hrsg.) (1997). *Gadamer-Lesebuch*. Tübingen: Mohr.
- Haas, Renate (2001). "'We hold these truths to be self-evident: that all men and women are created equal': Geschlechterforschung und Englischdidaktik." In: Hoppe, Heidrun; Kampshoff, Marita & Nyssen, Elke (Hrsg.). *Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik*. Weinheim/Basel: Beltz, 101–121.
- Hahn, Barbara (1990). "Feministische Literaturwissenschaft: Vom Mittelweg der Frauen in der Theorie." In: Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.). *Neue Literaturtheorien: Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich, 218–234.
- Hallet, Wolfgang (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- Harding, Sandra (1990). *Feministische Wissenschaftstheorie: Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht*. Hamburg: Argument.
- Krauß, Andrea (2001). *Identität und Identitätspolitik bei Judith Butler*. Berlin: Stiftung Sozialpädagogisches Institut (SPI).

- Kron, Friedrich W. (1994). *Grundwissen Didaktik*. 2. verb. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Kugler-Euerle, Gabriele (1998). *Geschlechtsspezifisch und Englischunterricht: Studien zur Literaturdidaktik und Rezeption literarischer Texte am Beispiel Doris Lessings*. Trier: WVT.
- Mattenklott, Gert (1991). "Kanon und Neugier." In: Griesheimer, Frank & Prinz, Alois (Hrsg.). *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*. Tübingen: Francke, 353–364.
- Mecheril, Paul (2001). "Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien." www.projekte-interkulturell-nrw.de/kmain12.html
- Metz-Göckel, Sigrid (1999). "Koedukation – nicht um jeden Preis. Eine Kritik aus internationaler Perspektive." In: Behm/Heinrichs/Tiedemann (1999), 131–147.
- Nünning, Ansgar (2000). "'Intermisunderstanding'. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme." In: Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Joseph; Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (Hrsg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, 84–132.
- Rubin, Gayle (1975). "The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex." In: Reiter, Rayna R. (Hrsg.). *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press, 157–210.
- Schabert, Ina (1991). "Creative Reading: Vom Erkenntniswert des kreativen Lesens." In: Griesheimer, Frank & Prinz, Alois (Hrsg.). *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*. Tübingen: Francke, 233–259.
- Schmenk, Barbara (2002). *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schröder, Konrad (1996). "Frauen lernen Fremdsprachen: Einige empirische Fakten und die Historie des Phänomens." *Neusprachliche Mitteilungen* 49/1, 5–10.
- Stoller, Robert (1968). *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity*. London: Hogarth.
- Thürmer-Rohr, Christina (1987). *Vagabundinnen*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Tiedemann, Holger (1999). "Bildung, Kanon und Geschlecht – Wie tot, weiß, männlich, europäisch ist die Schleiermacher CoKG?" In: Behm/Heinrichs/Tiedemann (1999), 113–130.
- Trettin, Käthe (1995). "Zwei Fragen zur feministischen Erkenntnistheorie." *Feministische Studien* 13/1, 95–106.
- Volkman, Laurenz (2003). "Vom *locked-room mystery* zur *metaphysical detective story*: Ein kurzer Überblick über den Krimi als literarische Gattung." *Fremdsprachenunterricht* 4, 245–249.
- Woolf, Virginia (1928/1974). *A Room of One's Own*. Harmondsworth: Penguin.