



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Geschlechtsrollenstereotype

in approbierten Lehrbüchern für den Spanischunterricht

Diskursanalytische Einordnung

Verfasserin

Petra Schwarz

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 353 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramt 1. Unterrichtsfach Spanisch

Betreuerin: Dr.ⁱⁿ, Univ.-Prof.ⁱⁿ Kathrin Saringen

Danksagung

Ich bedanke mich in erster Linie bei der kleinen Zwetschke, die mich zu so großer Eile angetrieben hat und bei mir selbst für mein Durchhaltevermögen.

Außerdem danke ich Wolfgang von ganzem Herzen, der mich in der heißen Phase mit mehreren Mahlzeiten täglich versorgt, und mit zahlreichen Assistenzgängen zur Bibliothek unterstützt hat.

Meiner Betreuerin Kathrin Saringen möchte ich für ihre Unterstützung und ihr Feedback herzlich danken und besonders dafür, dass sie es trotz zahlreicher Konferenzen geschafft hat, meine Arbeit zu lesen.

Auch gilt mein Dank all jenen, die mich mit technischem Know-How, inhaltlichen Anregungen, Feedback und – last but not least – Korrekturlesen unterstützt haben.

Ansonsten ein 'Danke' an die üblichen Verdächtigen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Methode und Aufbau	4
1.2	Geschlechtssensibler Sprachgebrauch	5
1.3	Begriffsbestimmungen	7
2	Methodenkapitel	11
2.1	Analytisches Vorgehen	12
2.2	Schulbuchanalyse	13
2.3	Kritische Diskursanalyse	15
2.3.1	Diskursanalyse – Begriffe	16
2.4	Queer Reading	19
2.5	Analyseraster	21
2.5.1	Kontextanalyse	22
2.5.2	Quantitative Analyse	24
2.5.3	Qualitative Analyse	27
3	Genderdiskurs	29
3.1	Der hegemoniale Alltagsdiskurs	30
3.1.1	Themen und Diskursstränge	32
3.1.2	Geschlechterstereotype	39
3.2	Die wissenschaftlichen Spezialdiskurse	46
3.2.1	Der soziologische Spezialdiskurs	46
3.2.2	Der feministisch-queere Gegendiskurs	48
4	Schulbuchanalyse	65
4.1	Analyseergebnisse	65
4.1.1	<i>mirada aktuell, bien mirado, visto bueno</i>	66
4.1.2	<i>Encuentros 1 und 2</i>	74
4.1.3	<i>Chicos Chicas 1, 2, 3 und 4</i>	82
4.2	Diskursanalytische Einordnung	93
4.3	Queer Reading	96

5	Conclusio	101
6	Bibliographie	105
7	Anhang	111

1 Einleitung

“Das Geschlechterthema besitzt offenkundig multidisziplinären Charakter und verlangt nach interdisziplinärer Forschungs Kooperation.” (Eckes 1997.S.32)

Das gesellschaftliche System, in dem wir leben, ist ein heteronormatives. Das heißt, dass die Bipolarität der Geschlechter ebenso zum hegemonialen Diskurs gehört, wie das heterosexuelle Beziehungsmodell. Trotz eines oberflächlichen Diskurses, der Gleichberechtigung postuliert, ist Geschlechterungleichheit zu beobachten. Frauen und Mädchen, mehr noch transsexuelle, transgender und intersexuelle Körperlichkeiten (Kategorie Geschlecht), sowie Personen, deren Lebensentwürfe von den als 'normal' angesehenen abweichen (sexuelle Orientierung, Lebens- und Familienform) werden unsichtbar gemacht. Diese Tatsache und die vermittelten Geschlechtsrollenstereotype wirken auf Jugendliche und festigen so den status quo. Der heteronormative Diskurs trägt dazu bei, dass Mädchen und Buben sich immer weiter innerhalb eines bipolaren Geschlechtersystems verorten (müssen), in dem heterosexuelle männliche oder weibliche Identitäten die einzigen anerkannten Lebensweisen darstellen. Innerhalb des diskursiven gesellschaftlichen Systems existieren aber sehr wohl auch Alternativen, denn zum heteronormativen Diskurs gibt es auch Gegendiskurse. Von besonderer Bedeutung ist hier sicher der queer-feministische Gegendiskurs, der mit der Heteronormativität bricht und vielfältige Lebensweisen als gleichberechtigt erachtet.

Um Jugendlichen eine Identifikationsperspektive jenseits von geschlechtsstereotypen Rollenvorstellungen und jenseits der reinen Zweigeschlechtlichkeit an sich zu ermöglichen, müssen solcherlei aufgebrochene Rollenbilder und Lebensentwürfe für sie auch sichtbar sein und ihnen vorgelebt werden. Die Schule und hier besonders das Schulbuch haben in diesem Sinne eine besondere Vermittlerrolle, da sie es möglich machen, Alternativen aufzuzeigen, die im familiären und sozialen Umfeld sonst nicht vorkommen. Ziel der vorliegenden Analyse ist festzustellen, ob die Schulbücher dieses Potential nutzen. Dafür ist es zunächst notwendig, sich mit den Bildern auseinanderzusetzen, die in den Unterrichtsmaterialien – ob beabsichtigt oder unbeabsichtigt – vermittelt werden. Danach kann festgestellt werden, in welchem Verhältnis die Lehrbücher zum heteronormativen Diskurs stehen, beziehungsweise welchen Genderdiskurs sie vertre-

ten. Besondere Bedeutung wird dabei den offiziellen Schulbüchern zugemessen, weil diese per Gesetz durch die 'GutachterInnenkommission' 'approbiert', das heißt zugelassen, werden müssen. Durch diesen Prozess sind die Bücher und ihre Inhalte staatlich legitimiert, institutionalisiert und übernehmen eindeutig repräsentative Funktionen.¹

In diesem Sinne sind die Forschungsfragen, auf die diese Diplomarbeit eine Antwort geben soll:

- Welches Geschlechterverständnis vermitteln die ausgewählten Schulbücher?
- Wie beziehungsweise wodurch vermitteln sie dieses?
- Für welchen Genderdiskurs stehen die Schulbücher?
- In welcher Intensität vertreten sie diesen?

Die dahinterstehende Hypothese ist, dass die meisten approbierten Spanischlehrbücher immer noch zum Großteil den heteronormen Diskurs vertreten, wenn auch mitunter nicht mehr nur entlang starrer Rollenvorstellungen und der 'klassischen' Geschlechtsstereotype. Weiters könnte davon ausgegangen werden, dass Transsexuelle, Transgender und Intersexuelle gar nicht vorkommen, während Frauen/Mädchen insgesamt weniger zu finden sein werden als Männer/Buben. Auch wenn vermutlich durchaus aufgebrochenes Rollenverhalten in den Büchern Platz finden wird, so ist meine Arbeitshypothese dennoch, dass weibliche und männliche HandlungsträgerInnen häufiger in den ihnen jeweils stereotyp von der Gesellschaft zugeschriebenen Bereichen auftreten werden. Wenn diese Hypothesen zutreffen, würde das in einem zweiten Schritt – bedingt durch die staatlichen Approbationsverfahren – Aussagen über den hegemonialen Diskurs zulassen und darüber, wie der 'österreichische Staat' sich innerhalb des Genderdiskurses situiert.

Aufgrund der großen Anzahl an approbierten Spanischbüchern muss sich die Analyse für die vorliegende Diplomarbeit auf einige exemplarisch ausgewählte Lehrwerke beschränken. Auf der Basis des österreichischen Schulsystems wäre es dabei von Vorteil, wären die Bücher sowohl für die Allgemeinbildenden Höheren, als auch für die Berufsbildenden Höheren Schulen² als Unterrichtsmaterial zugelassen. Die Auswahl fiel letztlich

¹Hierzu ausführlicher in Kapitel 2.2.

²In anderen Schultypen wird nur in Ausnahmefällen Spanisch im Bereich des Fremdsprachunterrichts angeboten.

auf drei Schulbuchreihen, *Chicos Chicas*³, *Encuentros*⁴ und die *Mirada-Reihe*⁵, also insgesamt neun Schulbücher. Dieser Corpus an Lehrwerken bietet bereits umfassendes Material für eine diskursive Einordnung.⁶

Dass gerade bei einer Diskursanalyse nicht nur die Frauen-, sondern allgemein Geschlechterbilder untersucht werden müssen, resultiert aus der Tatsache, dass ja auch der Genderdiskurs nicht nur Informationen über Frauen, sondern über alle Geschlechter und über die Kategorie 'Geschlecht' im Allgemeinen enthält. Die wesentlichen Fragen sind daher, welche (gesellschaftlichen) Bereiche welchen Personen zugeschrieben werden und ob es Bereiche gibt, die nicht geschlechtlich konnotiert sind. Die Fragen können also nicht darauf eingeschränkt sein, zu untersuchen, welche Bereiche für Frauen und welche für Männer legitim, oder welche Männern und welche Frauen zugeordnet sind.⁷

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist sicherlich im Wesentlichen dadurch motiviert, dass ich als Lehramtsstudentin in meinem zukünftigen Berufsleben mit Schulbüchern arbeiten werde. Dabei werde ich im besten Fall zwischen den verschiedenen approbierten Unterrichtsmitteln wählen können, häufiger werde ich aber vermutlich gezwungen sein, mit jenem Material zu arbeiten, das die Schulgemeinschaft bereits ausgewählt hat. Da es mein Ziel ist, zukünftig möglichst geschlechtergerecht zu unterrichten, möchte ich wissen, welches Material mir dazu zur Verfügung stehen wird. Die Schulbücher kann ich nicht ändern, also möchte ich zumindest wissen, welche Materialien feministisch-queeren Ansprüchen am ehesten gerecht werden. Dadurch, dass die vorliegende Diplomarbeit einen exemplarischen Einblick gibt, wie Geschlechtsrollenstereotype in Schulbüchern vermittelt werden und welchen Genderdiskurs die Bücher vertreten, könnte sie interessierten Lehrpersonen bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien helfen. Andererseits kann sie auch ein Anstoß sein, weitere Schulbücher zu analysieren und hierfür als Modell zur Analyse dienen.

³*Chicos Chicas 1*: Palomino 2002, *Chicos Chicas 2*: Palomino 2003(a), *Chicos Chicas 3*: Palomino 2003(b), *Chicos Chicas 4*: Salido García 2004.

⁴*Encuentros 1*: Marín Barrera 2003, *Encuentros 2*: Amann 2004.

⁵*mirada aktuell*: Castells Fernández 2005, *bien mirado*: Bigorra 1999, *visto bueno*: Muñoz Martínez/Otal Vizcarra 2003.

⁶Zur genaueren Begründung der Lehrbuchauswahl siehe Kapitel 2. Bei der Groß- bzw. Kleinschreibung der Buchtitel halte ich mich in dieser Arbeit an die Form, die die AutorInnen selbst in den Büchern anwenden. Da Bezeichnungen wie 'Mirada-Reihe' in den betroffenen Lehrbüchern aber nicht vorkommen wende ich hier die Großschreibung an.

⁷Zu den Fragestellungen im Detail siehe Kapitel 2.5.

1.1 Methode und Aufbau

Die Diplomarbeit hat zwei Schwerpunkte: Zum einen die Darstellung des hegemonialen Genderdiskurses, einiger seiner Diskursstränge und Spezialdiskurse, im Besonderen die Untersuchung des queer-feministischen Gegendiskurses. Zum anderen die Analyse und diskursanalytische Einordnung der ausgewählten Schulbücher. Während der hegemoniale Genderdiskurs und sein Gegendiskurs hauptsächlich anhand von Sekundärliteratur skizziert werden, stellt die Schulbuchanalyse den empirischen Teil der Arbeit dar. Für die diskursanalytische Materialaufbereitung wird ein Analyseraster mit vordefinierten quantitativen und qualitativen Fragen herangezogen, in dem sowohl die Text-, als auch die Bild- und Sprachebene der Bücher Berücksichtigung finden. Neben der diskursanalytischen Einordnung werden die Ergebnisse der Buchanalyse auch für ein exemplarisches Queer Reading verwendet, um zu zeigen, dass zumindest an manchen Stellen neben heteronormen auch vielfältige Lebensentwürfe in die Bücher hineininterpretiert werden können.⁸

Wie bereits angedeutet, besteht die Arbeit aus zwei Hauptteilen. Davor widmet sich aber das Kapitel 2 den angewandten Methoden. Hier wird zuerst das analytische Vorgehen der vorliegenden Arbeit noch einmal ausführlich beschrieben (2.1), bevor schließlich die einzelnen Analyseschritte und -methoden näher erläutert werden. Ein Unterkapitel widmet sich daher der Schulbuchanalyse im Allgemeinen und der feministischen im Besonderen (2.2), ein weiteres der Kritischen Diskursanalyse (2.3) sowie der Methode des Queer Readings (2.4). Das letzte methodische Unterkapitel beschäftigt sich mit der Beschreibung des Analyserasters und seiner einzelnen Abschnitte (2.5), wobei in jedem Bereich der Untersuchung auch die ursprünglich formulierten Hypothesen über zu erwartende Ergebnisse offengelegt werden.

Der erste der beiden Hauptteile ist die Skizzierung des gesellschaftlichen Genderdiskurses (Kapitel 3). Hier werden zuerst der hegemoniale Diskurs (3.1) und einige für die vorliegende Arbeit relevante Themen und Diskursstränge (3.1.1) beschrieben. Ein weiterer Unterbereich betrachtet Untersuchungen zu sozial präsenten Geschlechterstereotypen (3.1.2), da diese für den hegemonialen Diskurs als charakteristisch und prägend zugleich zu betrachten sind. Das darauffolgende Unterkapitel ist den wissenschaftlichen Spezialdiskursen (3.2) gewidmet: zuerst beschäftigt sich ein Abschnitt mit dem soziologischen Genderdiskurs (3.2.1), ein weiterer mit dem queer-feministische Gegendiskurs (3.2.2). So soll ein Überblick über die Vielfalt der aktuellen Genderdiskurse

⁸Das methodische Vorgehen wird im Kapitel 2 genauer besprochen.

geboden werden, innerhalb derer dann die Positionierung der Schulbücher vorgenommen werden kann.

Den zweiten großen Teil der Arbeit stellt das Analysekapitel 4 dar. Es enthält die Besprechung und Interpretation des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit, die Schulbuchanalysen. In einem ersten Schritt werden in diesem Kapitel die Ergebnisse des Analyserasters (4.1) aufgeschlüsselt nach den einzelnen Buchreihen (*Mirada*: 4.1.1, *Encuentros*: 4.1.2, *Chicos Chicas*: 4.1.3) im Detail beschrieben, mit Beispielen illustriert und in Bezug zu den ursprünglich formulierten Arbeitshypothesen gesetzt. Das nächste Unterkapitel stellt die diskursanalytische Einordnung dar (4.2). Hier werden die Buchreihen in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowohl innerhalb einzelner Diskursstränge als auch allgemein im Genderdiskurs verortet. Im letzten Schritt der Analyse werden exemplarisch einige Ausschnitte aus den Büchern einem queeren⁹ Lesevorgang unterzogen, das letzte Unterkapitel enthält diese Queer Readings (4.3).

Als Abschluss der Arbeit finden sich in der Conclusio (Kapitel 5) dann einerseits eine Zusammenfassung der Ergebnisse mit Rückbezug auf die weiter oben formulierten Forschungsfragen und andererseits Schlüsse aus der Analyse. Offene Fragen und ein Ausblick, können hoffentlich für die Analyse weiterer und die Erstellung zukünftiger Lehrbücher hilfreich sein.

1.2 Geschlechtssensibler Sprachgebrauch

Die vorliegende Arbeit stellt auch an sich selbst den Anspruch geschlechtssensiblen Sprachgebrauchs. Die Wahl aus verschiedenen bereits erarbeiteten Methoden geschlechtergerechter Sprache fiel auf die – in wissenschaftlichen Kontexten durchaus übliche – Form des Binnen-I. Wenn also Schülerinnen und Schüler gemeint sind, so wird Schüle-
rInnen geschrieben. In Fällen wo ein 'Splitting' auf diese Art nicht möglich ist, werden die beiden Geschlechter des bipolaren Systems genannt und mittels Schrägstrich getrennt. Dass diese Form geschlechtssensibler Sprache gewählt wurde, statt einer nicht bipolaren, die den antiheteronormativen Ansprüchen der Untersuchung gerecht würde, ist tatsächlich mit rationalen Argumenten schwer zu erklären. Bereits durchaus gängige Varianten mit Unterstrich (Schüler_innen) oder Sternchen (Schüler*innen),

⁹Englische Begriffe wie 'queer', 'sex'/'gender', 'doing gender', 'Queer Reading' oder 'Queer Theories' sind auch im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs als Fachbegriffe bereits verankert, so dass ich sie in dieser Arbeit nicht als fremdsprachliche Wörter hervorhebe, sondern wie Lehnwörter behandle.

die ein geschlechtliches Spektrum anstatt eines bipolaren Entweder-Oder andeuten sollen, hätten ebenso angewandt werden können. Angesichts der Analyseergebnisse wurde aber klar, dass, wenn von Handlungsträger_innen die Rede wäre, dies der Realität der Schulbücher, die nur Handlungsträger und Handlungsträgerinnen kennen, genausowenig entsprochen hätte, wie der Realität des hegemonialen Diskurses, der Körperlichkeiten außerhalb des bipolaren Schemas verleugnet oder stigmatisiert. Um daher nicht von Kapitel zu Kapitel unterschiedliche Sprachformen verwenden zu müssen, wurde der – vielleicht 'faule' – Kompromiss des Binnen-I eingegangen.

Auch im Spanischen existieren verschiedene Formen, um auf Geschlecht sprachlich aufmerksam zu machen. Da die Untersuchung der Sprache in den Schulbüchern auch eine Frage der Schulbuchanalyse war, werde ich auch diese hier kurz skizzieren. Einerseits besteht die Möglichkeit, beide grammatikalischen Geschlechter des Spanischen etwa mit Schrägstrich (oder in einer queeren Version mit Unterstrich) sichtbar zu machen (*alumno/-a* oder *alumno/a* bzw. um nicht den Fehler männlicher Erstnennung zu begehen auch *alumna/(-)o*). Manchmal ist es auch üblich, wie im Deutschen Schülerinnen und Schüler getrennt und explizit anzusprechen (*los alumnos y las alumnas* aber auch im Singular *la alumna y el alumno*). Seltener, aber vor allem in jugendlichen, politisierten oder dem Internet nahe stehenden Kreisen, findet sich auch eine Version geschlechtssensibler Sprache mit *arroba* (deutsch 'Klammeraffe', englisch 'at'). Wenn also von *alumn@s* die Rede ist, können einerseits SchülerInnen gemeint sein, andererseits birgt diese Schreibweise aber auch queeres Potential, in dem sie davon absieht, geschlechtliche Zuordnungen an zwei Varianten festzumachen und Interpretationsspielraum für Zwischenräume lässt. Ob nämlich *alumn@s* dann als *alumnas*, *alumnos*, *alumnas/os* oder ganz anders (vielleicht *alumnis*?) gelesen wird, bleibt den Lesenden selbst überlassen.

Anzumerken ist hier allerdings noch, dass im Spanischen noch häufiger als im Deutschen auf die 'grammatikalische Korrektheit' des generischen Maskulinums in Bezug auf gemischtgeschlechtliche Gruppen verwiesen wird. Im Gegensatz dazu kennt die spanische Sprache aber eine bedeutend höhere Korrektheit bei der Bezeichnung von geschlechtshomogenen Gruppen (etwa *las alumnas* bei einer reinen Schülerinnengruppe), die im Deutschen durchaus auch oft mit der männlichen Form bezeichnet werden (als Beispiel kann hier auch die Tendenz vieler Studentinnen dienen, sich selbst als 'Student' zu bezeichnen). In der vorliegenden Arbeit wird daher auch das spanische generische Maskulinum als solches bezeichnet und in der Analyse ebenso behandelt wie das deutsche.

1.3 Begriffsbestimmungen

Im folgenden Abschnitt möchte ich versuchen, mich den zentralen Begriffen der vorliegenden Arbeit und ihren Definitionen anzunähern. Gerade da viele dieser Begriffe nicht nur im wissenschaftlichen Kontext, sondern auch in Alltagsdiskursen verwendet werden, erscheint es mir besonders notwendig, festzulegen, in welchem Rahmen und in welchem Sinne sie in dieser Arbeit zu verstehen sind. Auch wenn die jeweilige Bedeutung oft nicht in allen Verwendungskontexten dieselbe ist, ist solch eine Begriffsabgrenzung zu Beginn dennoch notwendig. Besonders in Bereichen, wo ich aus anderen Werken zitiere und den von den jeweiligen AutorInnen gemeinten Gebrauch übernehme, können die Konnotationen von den hier abgesteckten divergieren.

Geschlecht

“Die Frauenforschung hat (...) gegen das soziologische Verständnis von Geschlecht als askriptivem Merkmal die Vorstellung von 'Geschlecht' als einer Strukturkategorie gesetzt. Die Ungleichstellung der Geschlechter ist demnach eine im Prinzip alle gesellschaftlichen Bereiche (...) und sozialen Verhältnisse (...) prägende Struktur, die als gesellschaftlich bzw. sozial hergestellte Struktur in einer umfassenden Analyse sozialer Ungleichheit Berücksichtigung finden müßte.” (Gottschall 2000. S.14)

Als allgemeine Voraussetzung und Grundlage für diese Arbeit setze ich die Unterscheidung zwischen den beiden Kategorien 'gender' und 'sex', also sozialem oder politischem Geschlecht und biologischem Geschlecht. Diese Unterscheidung stammt aus dem englischen Sprachraum, wo sie im heutigen Sinne etwa seit den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts getroffen wird.¹⁰ Obwohl es auch in den deutschsprachigen Wissenschaften durchaus üblich ist, den Begriff 'Geschlecht' ganz durch 'gender' zu ersetzen, so verwende ich in dieser Arbeit dennoch beide. Größtenteils soll dabei 'Geschlecht' auch ohne das vorangesetzte Adjektiv 'soziales' im Sinne von 'gender' verstanden werden. Allerdings ist die Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen in den hegemonialen Alltagsdiskurs noch nicht völlig eingedrungen, und gerade in den Absätzen, wo es um eine Analyse dieses Diskurses und seine Widerspiegelung in der Sekundärliteratur geht, kann von einer nicht ganz klar getrennten, mitunter 'schwammigen' Verwendung ausgegangen werden.

¹⁰Zur Auseinandersetzung mit dem Gender-Begriff und einer kurzen Begriffsgeschichte vgl. etwa Stephan 2000. S.58, aber auch STEPHAN, INGE U. VON BRAUN, CHRISTINA: “Einleitung.” In: VON BRAUN, CHRISTINA U. STEPHAN, INGE (HG.^{INNEN}): *Gender Studien. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar, Metzler 2000. S.9-15.

Gleichzeitig ist die sex-gender-Dichotomie, die Geschlecht als soziale Kategorie definiert, in der Queeren Theorie und im Konzept des doing gender bereits durch andere Zugänge ersetzt. Doing gender etwa basiert auf einer dreigliedrigen Struktur, die sich aus sex, sex category und gender zusammensetzt. Gleichzeitig wurde eine Grunderkenntnis der Feministischen Theorie, nämlich dass gender nicht naturgegeben, sondern sozial konstruiert ist, durch die Einsicht erweitert, dass auch sex nicht eindeutig ist, sondern sozial hergestellt wird. Das ist vereinfacht und knapp formuliert so zu verstehen, dass die eindeutige Zuordenbarkeit aller Menschen mittels bestimmter biologischer Kriterien zu einem der beiden 'sexes' ein soziales Konstrukt und nicht natürliche Vorgabe ist. Die klare sex-gender-Dichotomie wurde also ebenso bereits wieder dekonstruiert, so wie die Dichotomie weiblich-männlich. Auf die Details dieser Widersprüche wird an gegebener Stelle in dieser Arbeit noch einzugehen sein (siehe Kapitel 3.2.2).

Heteronormativität

“Heteronormativität’ ist ein Grundbegriff der *Queer Theory* als systematischer Reflexion von Widerstandspraxen gegen die hegemoniale Ordnung von Geschlecht und Sexualität.” (Wagenknecht 2007. S.18. Hervorhebung P.W.) Im Begriff der Heteronormativität wird Heterosexualität als Norm der Geschlechterverhältnisse, als Instrument der Macht und Machtverhältnis verstanden, das alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringt und mitkonstituiert.

“In der gängigen Rezeption referiert der Begriff auf die wechselseitige Verwiesenheit von Geschlecht und Sexualität und hebt die Erkenntnis hervor, dass vorherrschende Geschlechterdiskurse in mehrfacher Weise heterosexualisiert sind: Sie basieren zum einen auf der Annahme von zwei klar voneinander abgrenzbaren, sich ausschließenden Geschlechtern und zum anderen auf der Setzung von heterosexuellem Begehren als natürlich und normal.” (Hartmann/Klesse 2007. S.9)

Zentral für den Begriff der Heteronormativität ist auch, dass dem hegemonialen Konzept von “Natürlichkeit, Eindeutigkeit und Unveränderbarkeit von Geschlecht und sexueller Orientierung” (Hartmann/Klesse 2007. S.9) widersprochen wird. Der Begriff der Heteronormativität weist allerdings über die Benennung einer Norm, die das menschliche Sexualleben reguliert, hinaus und “markiert die fundamentale Bedeutung heterosexualisierter Geschlechterbeziehungen für gesellschaftliche Prozesse und Institutionen” (Hartmann/Klesse 2007. S.9).

doing gender

Das doing-gender-Konzept ist ein Ansatz, der davon ausgeht, dass Geschlecht in einem interaktiven und situativen Herstellungsprozess erzeugt wird, das heißt, dass das soziale Konstrukt 'Geschlecht' ein interaktiver Vorgang ist. (vgl. Gottburgsen 2000. S.31) Wir erzeugen also unser Geschlecht in der sozialen Interaktion mit anderen permanent, und permanent neu. "Doing gender kennzeichnet die in den Interaktionen zwischen Menschen immer zugleich dargestellte wie zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit." (Faulstich-Wieland et al. 2004. S.23) Geschlecht als Kategorie steht somit im Zentrum gesellschaftlicher Prozesse. (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004. S.23) Weil aber die Praxis der Inszenierung von Geschlecht durchaus für Störungen anfällig ist, sorgen wir permanent dafür, "dass sie immer wieder geglättet und stimmig gemacht wird" (Faulstich-Wieland et al. 2004. S.23).¹¹

Geschlechtsstereotype

"Grundlage von Stereotypen ist ein Kategorisierungsprozeß (sic), indem (sic) Menschen in Kategorien von Personen eingeteilt werden. (...) Geschlechterstereotype sind zudem Bestandteil des Alltagswissens in jeder Kultur und werden schon früh in der kindlichen Entwicklung erworben." (Alfermann 1996. S.10f)

Wie auch Eckes (1997) betont, sind Stereotype kulturelle Produkte und Annahmen über soziale Kategorien. Diese Erkenntnis macht auch deutlich, warum (Geschlechter-) Stereotype nur in einem bestimmten Kontext und nicht in kulturfreiem Raum analysiert werden können. (vgl. Eckes 1997. S.178f) Geschlechtsstereotype sind weiters "Systeme sozial geteilter impliziter Hypothesen über Geschlechtsunterschiede" (Eckes 1997. S.34). Dabei ist irrelevant, ob diese Unterschiede tatsächlich existieren oder konstruiert sind. Wenn ein Geschlechtsstereotyp mit einem bestimmten Inhalt existiert, so ist dieser Inhalt gesellschaftlich über das Stereotyp präsent und damit für die Mitglieder dieser Gesellschaft Realität.¹²

¹¹Zum doing-gender-Konzept gibt es in Kapitel 3.2.2 eine ausführlichere Auseinandersetzung, weshalb diese hier ausgespart wird.

¹²Mit genaueren Definitionen und Erklärungen zu Geschlechterstereotypen befasst sich das Kapitel 3.1.2, weshalb an dieser Stelle auf ausführlichere Auseinandersetzung verzichtet wird.

Geschlechterrollen

“Geschlechterrollen lassen sich als die präskriptive Komponente von Geschlechterstereotypen bestimmen. Sie bilden Systeme kulturell geteilter Erwartungen bezüglich des Verhaltens von Frauen bzw. Männern. Hier geht es um das Muster von Verhaltensweisen, die innerhalb einer Kultur für Männer bzw. Frauen als angemessen oder als unangemessen betrachtet werden. Anders ausgedrückt, Geschlechterrollen sind Muster von geschlechtsbezogenen Verhaltensvorschriften.” (Eckes 1997. S.57)

Es handelt sich bei Geschlechterrollen also nicht so sehr um Beschreibungen, sondern vielmehr um normative Erwartungen von Eigenschaften und Handlungsweisen (vgl. Alfermann 1996. S.31), sowie von räumlichen Zuordnungen. Der Begriff der Geschlechterrollen wird häufig als für Selbstdefinitionen einschränkend verwendet und verstanden. In anderen Worten: Das Rollenkonzept verteilt oft fixe, unveränderbare Zuschreibungen, die einem dynamischen Geschlechterbegriff, wie ihn etwa die queer theories verteidigen, zuwiderlaufen. Deshalb versuche ich diesen Begriff im Allgemeinen eher zu vermeiden, wenn es die Literatur zulässt. Im Gegenzug ergeben sich aus Begriffskombinationen, wie etwa Geschlechtsrollenerwartungen oder Geschlechtsrollenstereotype, wertvolle Arbeitsbegriffe. Denn diese zeigen klar, dass es sich nicht um einem Individuum übergestülpte und ausschließliche Perspektiven handelt, sondern um gesellschaftliche Erwartungen und stereotype Vorannahmen an das soziale Konstrukt der Geschlechterrolle. In diesem Sinne soll der Begriff auch in dieser Arbeit verstanden werden.

2 Methodenkapitel

Auch wenn die vorliegende Arbeit als Schulbuchanalyse verstanden werden soll, so ist die Analyse der Lehrbücher selbst dennoch nicht ihr einziger Schwerpunkt. Um die Schulbücher nicht nur isoliert auf inhaltlicher oder gar didaktischer Ebene zu betrachten, wurde die Diskursanalyse als methodischer Hintergrund gewählt, da sie einerseits eine tiefgehende Analyse, andererseits auch die Einbettung der beobachteten Fakten in einen größeren gesellschaftlichen Rahmen ermöglicht. Da in der Schulbuchforschung, deren zentralstes Betätigungsfeld die Schulbuchanalyse ist, von keiner einheitlichen Methode gesprochen werden kann (vgl. Fritzsche 1992: S.10), stellt auch die vorliegende Arbeit zwar vielleicht methodisch, nicht aber grundsätzlich, eine Ausnahme dar.

In diesem Kapitel möchte ich nun zuerst die einzelnen Schritte der durchgeführten Analyse beschreiben. Danach gehe ich auf die angewandten Methoden einzeln ein, um schließlich den für die Schulbuchanalyse ausgearbeiteten Analyseraster im Detail zu präsentieren. Vorweg aber möchte ich noch einige Bemerkungen zu den ausgewählten Schulbüchern machen. Um die Auswahl nicht willkürlich zu machen, bemühte ich mich um Auskunft im Bildungsministerium zu der Frage, welche die in den Schulen tatsächlich meist-verwendeten Bücher wären. Diese Auskunft konnte mir leider aus datenschutzrechtlichen Gründen nur sehr grob gegeben werden: Ich erhielt eine Liste der meistverwendeten Bücher ohne Bestellzahlen und mit der Betonung, dass diese NICHT gereiht wäre.

Aus der so ermittelten Liste wählte ich wiederum zwei Buchreihen (*Encuentros 1* und *2* und *mirada, bien mirado* und *visto bueno* – jeweils die neuesten Auflagen) aus, die alle sowohl im AHS- als auch im BHS-Bereich¹³ zugelassen sind. Schlussendlich ergänzte ich diese Liste noch um eine dritte Lehrbuchreihe, *Chicos Chicas 1–4*.¹⁴ Auch wenn diese nicht unter den meist bestellten zu finden ist, so ist sie doch aus zweierlei Gründen be-

¹³AHS sind Allgemeinbildende Höhere Schulen, während BHS Berufsbildene Höhere Schulen sind, in denen auch im Fremdsprachen-Unterricht ein Wirtschafts-Schwerpunkt zu setzen ist.

¹⁴Alle neun Bücher sind laut den Listen der Schulbuchaktion 2008/2009 auf der Homepage des Bildungsministeriums für den Unterricht zugelassen. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/schulbuchlisten_2008_2009.xml, zuletzt: 26.5.08

sonders interessant für eine Analyse der Geschlechterdarstellung: erstens aufgrund des geschlechtergerecht formulierten Titels und zweitens wegen der Tatsache, zu den neuesten Schulbüchern auf der Liste zu gehören (mit Erstauflagen zwischen 2002 und 2004). So kann einerseits davon ausgegangen werden, dass sie den aktuellen, gesellschaftlichen Ansprüchen bezüglich eines ausgewogenen und gleichberechtigten Geschlechterverhältnisses entspricht und andererseits die Erwartungen erfüllt, die sie mit dem gesplitteten Titel weckt. Ob sich diese Ausgangshypothese bestätigen wird, wird sich im Laufe der Analyse und ihrer Auswertung zeigen.¹⁵

2.1 Analytisches Vorgehen

Für die vorliegende Diskursanalyse wird die quantitativ-qualitative Analyse entlang des (auf der Basis verschiedener Literatur) erarbeiteten Rasters herangezogen, da die von Jäger nach Foucault vorgeschlagene sprachlich-rhetorische Analyse (vgl. Jäger 2004, S.179ff) in diesem konkreten Fall der Schulbuchanalyse nicht funktionieren kann. Durch ihre Funktion als Sprachlehrwerke arbeiten die untersuchten Texte eindeutig und bewusst mit sprachlich eingeschränkten Mitteln (vereinfachtes, schrittweise aufbauendes Vokabular, insgesamt beschränktes Grundvokabular, eingeschränkte Grammatik, ...). Auch da, wo die Diskursanalyse sich Kollektivsymbolen¹⁶ und Metaphern widmet, können die Sprachlehrbücher nicht auf die selbe Art aufgeschlüsselt werden, da Metaphern und daher auch die Kollektivsymbolik durch ihren kulturellen Gehalt nicht übersetzbar sind bzw. sich ein Widerspruch auftut zwischen den spanischen Büchern und den österreichischen RezipientInnen. Die von mir erarbeitete Analysemethode macht sichtbar, welche Rollenentwürfe und Stereotypen in den Büchern vertreten sind und daher auch vermittelt werden. Dadurch soll die Verortung zwischen den beiden Varianten des Genderdiskurses möglich werden.

Den Abschluss des Analysekapitels soll – quasi als Ausblick der Analyse – das Suchen alternativer Lesarten mittels Queer Reading darstellen. Davon ausgehend (wie es auch meine Arbeitshypothese war), dass sich die Schulbücher relativ stark am heteronormen Alltagsdiskurs orientieren, sollen mit dieser literaturwissenschaftlichen Strategie und Lektüreform exemplarisch Formen der Geschlechterverhältnisse und des *doing gender*

¹⁵Genauere Details zu den einzelnen Büchern finden sich im Analysekapitel 4 und in der Literaturliste.

¹⁶Vgl. Jäger 2004, S.133ff: Kollektive Symbole sind kulturelle Stereotypen, die in einem synchronen System organisiert sind. Diese Systeme kollektiver Symbolik sind historisch veränderbar und interkulturell jeweils unterschiedlich. Das synchrone System kollektiver Symbolik stellt ein Interpretations- und Deutungsraster für die gesellschaftliche Wirklichkeit bereit.

gefunden werden, die nicht dem heteronormen Diskurs entsprechen, sondern als diskursive Gegenstrategien zu verstehen sind. So soll gezeigt werden, dass sehr wohl auch Interpretationsspielraum besteht und doing gender ein Konzept ist, das auch subversive Selbstdarstellung que(e)r zum und trotz des hegemonialen Diskurses möglich macht. Eine an Queer Reading angelehnte Lektüreform bietet sich insofern besonders an, als sie unter anderem auch auf diskursanalytischen Methoden aufbaut.

2.2 Schulbuchanalyse

Geschlechtssensible Analysen von Schulbüchern wurden grundsätzlich bereits seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts gemacht. Dabei können mit der quantitativen und der qualitativen Analyse zwei grundlegende Methoden feministischer Schulbucharbeit festgestellt werden, die aber jeweils wieder unterschiedliche Gleichstellungskonzepte (und Geschlechtermodelle) als Grundlage haben. (vgl. Hunze 2003. S.55ff)

“Obwohl es einige Verbesserungen hinsichtlich einer gleichberechtigteren Darstellung von weiblichen und männlichen Personen (...) in neueren Schulbüchern gibt, ist die Forderung nach einer durchgängig gleichberechtigten Darstellung der Geschlechter im Schulbuch (...) nicht erfüllt.” (Hunze 2003. S.80)

Insofern ist Annette Hunzes Forderung nach einer groß angelegten systematischen Analyse, die feststellen soll, ob die Tendenz zur Verbesserung sich auch nach der Jahrtausendwende fortgesetzt hat, verständlich (vgl. Hunze 2003. S.81). Auch wenn die vorliegende Arbeit selbstverständlich nicht diese groß angelegte Analyse ist, so soll sie doch ein Versuch sein, nicht nur die Tradition geschlechtssensibler Schulbuchanalysen fortzuführen, sondern diese auch mit aktuelleren Auffassungen von Geschlecht und einer zeitgemäßen Methodik zu bereichern. So erklärt sich einerseits die Anwendung von Diskursanalyse und Queer Reading als methodisches Spektrum und andererseits die Einführung von Begriffen wie 'Heteronormativität' und 'vielfältige Lebensweisen' und die Erweiterung des Geschlechterkonzepts um ein queeres Gender-Verständnis.

Dass gerade eine Analyse aktueller Schulbücher als Teil eines hegemonialen Genderdiskurses besonders aussagekräftig ist, ergibt sich aus der Bedeutung, die Schulbücher gesellschaftspolitisch haben. Nicht nur, weil sie nahezu flächendeckend alle österreichischen Schulkinder bis zum Ende ihrer Schullaufbahnen begleiten, sondern auch, weil das in ihnen vermittelte Wissen staatlich legitimiert ist. (vgl. Paseka 1997. S.130f)

“Schulbücher sind somit *Indikatoren* für die geltenden gesellschaftlichen Normen und Werte, Leitbilder und Ideologien. Die Darstellung von Mädchen und Buben, Frauen und Männern ist daher nicht ’objektiv’, sondern Spiegelbild des gesellschaftlich akzeptierten Bildes von der ’normalen’ Frau bzw. dem ’normalen’ Mann.” (Paseka 1997. S.131. Hervorhebung A.P.)

Im Sinne der Diskursanalyse lässt sich das auch anders formulieren: gerade durch die Approbation vermitteln Schulbücher eben die staatlich anerkannten Ideologien und Diskurse und haben gleichzeitig durch ihre institutionalisierte Wirkung besondere Bedeutung innerhalb dieser Diskurse.

Sprachlehrwerke sind dabei Schulbücher, die noch nicht so flächendeckend analysiert wurden, wie die Bücher der so genannten ’vorurteils- und ideologieanfälligen’ Fächer¹⁷ (vgl. Fritzsche 1992. S.9). Wenn diese einer Untersuchung unterzogen werden, dann häufiger nach didaktischen oder pädagogischen Kriterien als nach Geschlechtssensibilität. Dies soll allerdings nicht heißen, dass es keine Untersuchungen auf diesem Gebiet gäbe. Als Beispiel kann eine vom Verband Wiener Volksbildung 1999 veröffentlichte Untersuchung (Kreysler-Kleemann/Schuster 1999.) gelten, in der Lehrwerke (und Unterrichtsgeschehen) an Wiener Volkshochschulen auf Geschlechtssensibilität und Geschlechtergerechtigkeit untersucht wurden. Gerade die Analyse der ausgewählten Spanischlehrbücher (vgl. Elgert 1999.) ist jedoch – bedingt durch die herangezogenen Auflagen (1987 und 1985) – alles andere als aktuell.

Dabei bietet gerade der Sprachunterricht die besten Voraussetzungen für das Aufbrechen eingefahrenen, ’geschlechtstypischen’ Sprechverhaltens. Schließlich ermöglicht das Erlernen einer neuen Fremdsprache einerseits das automatische Mitlernen geschlechtersensibler Sprache, wenn diese im Lehrbuch und von der Lehrperson als selbstverständlich präsentiert und angewendet wird. Andererseits kann eine reflektierte Landes- und Kulturkunde das selbstverständliche Anwenden von Geschlechterstereotypen gleichzeitig verhindern und beleuchten.

Eine der aktuellsten österreichischen Schulbuchanalysen, die Genderkonstruktionen, Rollenbildern und Heteronormativität einen nicht unbedeutenden Platz einräumt, ist die 2007 unter dem Titel “Die Anderen im Schulbuch” erschienene Studie von Christa

¹⁷Allen voran sind dies Geschichtebücher. Aber auch ’Lesebibeln’ des Deutschunterrichts, sowie Biologie-, Geographie- oder Philosophie-Bücher werden – der Literaturlage nach (um einige Beispiele zu nennen vgl. etwa Fritzsche 1992, Linder/Lukesch 1994, Markom/Weinhäupl 2007, aber auch Schallenberger, E. Horst u. Hantsche, Irmgard (Hg.^{In}): *Das Schulbuch: Analyse – Kritik – Konstruktion. Ausgewählte Analysen und Beurteilungen von Geschichtsbüchern*. Kastellaun: Henn 1978.) – häufiger analysiert als Lehrbücher für Fremdsprachen.

Markom und Heidi Weinhäupl¹⁸. Die Analyse sucht und findet Klischees in Verbindung mit Homosexualität und Transgender, wobei letzteres als Thema in den Lehrbüchern überhaupt ausgeblendet bleibt. (vgl. Markom/Weinhäupl 2007. S.171–197) In einem weiteren Kapitel beschäftigen sie sich mit der Konstruktion von Geschlecht und den vermittelten Rollenbildern. (vgl. Markom/Weinhäupl 2007. S.199–230) Ihrer Untersuchung schließen sie auch einige Empfehlungen an, die konkret für Schulbücher (d. h. SchulbuchautorInnen und Verlage) umsetzbar sind, nicht nur, um die implizite Vermittlung von Geschlechtsrollenstereotypen zu vermeiden, sondern sogar Rollenzuschreibungen entgegenzuwirken und vielfältige Identifikationsmöglichkeiten für die Jugendlichen zu schaffen. (vgl. Markom/Weinhäupl 2007. S.229)

2.3 Kritische Diskursanalyse

Aufbauend auf der Feststellung, dass zwischen Gesellschaft, Individuum und Sprache ein Zusammenhang bestünde, postuliert Siegfried Jäger mit der Kritischen Diskursanalyse die Notwendigkeit einer neuen Methode für die Linguistik. (vgl. Jäger 2004. S.12) Jägers Forderung nach einer 'transdisziplinären Kulturwissenschaft' (vgl. Jäger 2004. S.51) ausweitend, erscheint die Einschränkung auf die Linguistik dabei nicht notwendig, denn auch in der Literatur- und Medienwissenschaft wirkt die Anwendung der Diskursanalyse befruchtend. Mit Jäger beansprucht die Kritische Diskursanalyse, "auch auf literarische Texte übertragbar zu sein, insofern der Versuch gemacht wird, Literatur als ideologischen Diskurs zu begreifen". Dabei folgt aus der Feststellung, dass Literatur ideologisch sei, dass sie auch "von nicht geringer Bedeutung für die Struktur und die Inhalte des Interdiskurses" wäre. (Jäger 2004. S.186)

Jäger entwirft in seiner Einführung – aufbauend auf Foucaults Diskurstheorie und -analyse und im Gegensatz zu diesem – eine Methodologie der Diskursanalyse, das heißt ein Werkzeug für die praktische Anwendung. Warum seine Diskursanalyse 'kritisch' ist, begründet Jäger wie folgt:

"Diskursanalyse kann insofern kritisch sein, als sie verdeckte Strukturen sichtbar macht (...). Sie wird aber im eigentlichen Sinn erst dann kritisch, wenn sie mit begründeten moralisch-ethischen Überlegungen gekoppelt wird." (Jäger 2004. S.25)

¹⁸Analysiert wurden die auflagenstärksten Biologie-, Geschichte- und Geographiebücher der 5.–8. Schulstufe AHS (vgl. Markom/Weinhäupl 2007. S.2).

Das bedeutet für die vorliegende Arbeit, verdeckte sexistische, heteronormative, homophobe Strukturen aufzudecken und diese Entdeckungen mit einem Gleichstellungs- oder Anti-Diskriminierungsgedanken zu betrachten.

Für Jäger ist jegliche Aneignung von Wissen, das heißt jeder Lernprozess, eine "Tätigkeit in Verbindung mit anderen Menschen" (Jäger 2004. S.91). Das heißt auch, dass wir uns "die Objektwelt tätig aneignen" (Jäger 2004. S.91) und unser bereits erworbenes Wissen wiederum auf die Objektwelt projizieren (vgl. Jäger 2004. S.92). Das gilt selbstverständlich auch für Modelle der Erklärung von Geschlecht und die in dieser Arbeit betrachteten Geschlechtsrollenstereotype. Als im dominanten Diskurs präsent und vermitteltes Wissen stellen nämlich auch sie "Wissen über die Wirklichkeit" (Jäger 2004. S.92) dar. Wobei hier nicht zu vergessen ist, dass Wirklichkeit (wie Wahrheit) für Jäger innerhalb einer Gesellschaft immer historisch-diskursiv erzeugt wird und nicht bereits a priori existent ist. (vgl. Jäger 2004. S.129) Das heißt schließlich auch, "daß (sic) sich in den Diskursen gesellschaftliche Wirklichkeit nicht einfach widerspiegelt, sondern daß (sic) die Diskurse gegenüber der Wirklichkeit ein 'Eigenleben' führen." (Jäger 2004. S.144)

Dieser Gedanke spiegelt sich auch in der These wieder, dass Diskurse als Applikationsvorlage dienen können bzw. Applikationsvorlagen enthalten, durch die sowohl Massen- als auch Individualbewusstsein konstituiert wird, Subjektbildung stattfindet und letztlich eben gesellschaftliche Wirklichkeit gestaltet wird. (vgl. Jäger 2004. S.216) Diese Feststellung ist auch relevant für den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Denn ausgehend davon, dass der über die Schulbücher vermittelte Genderdiskurs für SchülerInnen als Applikationsvorlage dienen kann, wäre umso wichtiger, dass die Schulbücher einen geschlechtergerechten, nicht-diskriminierenden Genderdiskurs vertreten. Denn gerade das Jugendalter – und in dem Alter erreichen die Schulbücher ihr Publikum – ist für die Subjektbildung und die Wahrnehmung und Mit-Gestaltung der sozialen Wirklichkeit entscheidend.

2.3.1 Diskursanalyse – Begriffe

Um den methodischen Abschnitt über die Diskursanalyse abzuschließen, möchte ich im Anschluss noch die – für die vorliegende Arbeit – wichtigsten Begriffe des diskursanalytischen Modells zu erklären versuchen. Dabei berufe ich mich großteils auf Jägers Einführung in die Diskursanalyse und seinen 'methodischen Werkzeugkoffer', auch wenn die meisten Begriffe auf Foucault und andere TheoretikerInnen zurückgehen.

Diskurs

Ein Diskurs ist, “ganz allgemein formuliert (...) der *'Fluss von 'Wissen' durch die Zeit*” (Jäger 2004. S.129. Hervorhebung S.J.). Nach Jäger sind Diskurse strukturiert, geregelt. Das Wissen, das sie repräsentieren, ist hegemoniales Wissen, es ist 'richtig', das heißt auch, dass Wahrheit historisch-diskursiv erzeugt wird. (vgl. Jäger 2004. S.129) Zur Erfassung des hegemonialen Diskurses ist nur die Erfassung einer relativ geringen Anzahl von Diskursfragmenten erforderlich, da eben diese hegemoniale Dominanz zu einer relativen Konformität und Homogenität der Diskurse einer bestimmten Zeit führt. (vgl. Jäger 2004. S.213f)

Diskurse sind artikulatorische Praxis. Sie repräsentieren soziale Verhältnisse nicht passiv, sondern konstituieren und organisieren diese aktiv als Fluss von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit. Diskurs wird so als gesellschaftliche und Gesellschaft bewegende Macht verstanden. (vgl. Jäger 2004. S.23) Jeder Diskurs enthält bestimmte Regeln, die sich von Diskurs zu Diskurs aber stark unterscheiden (können). Auch Verstöße gegen diese Regeln sind diskursiv und geregelt, zum Beispiel als Gegendiskurselemente. (vgl. Jäger 2004. S.129) Die Diskurstheorie hebt den Dualismus zwischen geistiger und materieller Tätigkeit auf, da Diskurse selbst “Materialitäten sui generis” (Jäger 2004. S.116) sind.

Diskurse sind sozial, sie sind Resultat historischer Prozesse und nicht durch einzelne Subjekte produziert, dennoch sind sie nicht unabhängig von den Menschen. (vgl. Jäger 2004. S.78) Sie existieren historisch-empirisch als diskursive Formationen (Foucault nach Link/Link-Herr, vgl. Jäger 2004. S.127).

“Diskurse sind Resultat menschlicher Tätigkeit, gleichsam die Resultante des gesamtgesellschaftlichen Tuns der Subjekte, die (...) historisch überliefertes Wissen aufnehmen, es verarbeiten und (...) weitergeben; dabei kann diese Weitergabe verbal oder (...) in vergegenständlichter Form erfolgen.” (Jäger 2004. S.78)

Diskursfragment

“Als Diskursfragment bezeichne ich einen Text oder Textteil, der ein bestimmtes *Thema* behandelt.” (Jäger 2004. S.159, Hervorhebung S.J.) Da Individuen im sozialen Zusammenhang konstituiert werden, entstehen auch die von ihnen produzierten Texte in gesellschaftlichem Zusammenhang, woraus sich ableiten lässt, dass Texte, also

Diskursfragmente, gesellschaftliche Produkte sind. (vgl. Jäger 2004. S.24) Ein Text ist ausformulierte Sprechfähigkeit, um für andere rezipierbar zu sein (vgl. Jäger 2004. S.113) und “niemals etwas nur Individuelles, sondern immer (...) sozial und historisch rückgebunden” (Jäger 2004. S.117). Ein Text enthält jeweils Elemente eines oder mehrerer Diskurse und ist ein Arbeitsprodukt menschlicher Tätigkeit. (vgl. Jäger 2004. S.117) Ein Text ist jedoch nicht immer ein einzelnes vollständiges Diskursfragment, sondern kann auch verschiedene Diskursfragmente und Diskursstränge enthalten. (vgl. Jäger 2004. S.126, s. auch ebd. Fußnote 120)

Diskursstrang

“Ein Diskursstrang besteht aus Diskursfragmenten gleichen Themas” und hat “eine synchrone und eine diachrone Dimension” (Jäger 2004. S.160). Verschiedene Diskursstränge existieren aber nicht isoliert voneinander, sondern sind miteinander verschränkt, “wodurch besondere *diskursive Effekte* zustande kommen” (Jäger 2004. S.160. Hervorhebung S.J.). Diese Verzahnungen und Verschränkungen der Diskursstränge sind ein wesentliches Element des Gesamtdiskurses. Daher hat die Diskursanalyse “neben der präzisen Herausschälung der jeweiligen Diskursstränge auch solche *Diskurs(strang)-verschränkungen* zu beachten”. (Jäger 2004. S.161. Hervorhebung S.J.)

Spezialdiskurs und Interdiskurs

Spezialdiskurse sind laut Jäger für Jürgen Link die Diskurse der verschiedenen Wissenschaften, die sich vom allgemeingesellschaftlichen Interdiskurs abheben, “wobei alle nicht-wissenschaftlichen Diskurse als Bestandteile des Interdiskurses aufgefaßt (sic) werden” (Jäger 2004. S.159). Der Interdiskurs ist die Gesamtheit des stark selektiven kulturellen Allgemeinwissens. (vgl. Link 1986b. S.5f nach Jäger 2004. S.131) “der interdiskurs ist nicht wie die spezialdiskurs explizit geregelt und systematisiert, ihm werden keine definitionen abgefordert, keine widerspruchsfreiheit usw.” (Link 1986b. S.5f nach Jäger 2004. S.131f. Kleinschreibung im Original) In einer Skizze, die Jäger von Link übernimmt, sind die beiden noch zusätzlich vom Gegendiskurs abgegrenzt. (vgl. Jäger 2004. S.131)

Jäger grenzt sich von diesem Bild scharfer Trennung zwischen Inter- und Spezialdiskurs allerdings ab, indem er andeutet, dass beide Arten von Diskurs auch jeweils Elemente des anderen enthalten:

“Das kann aber m. E. nicht heißen, daß (sic) der Interdiskurs nicht geregelt wäre, er ist nur nicht so stark 'reglementiert' wie die Spezialdiskurse, die selbst auch wieder unterschiedlich stark 'reglementiert' sind. Die hier anklingende scharfe Unterscheidung von Wissenschaft und alltäglichem Denken und Sprechen (...) möchte ich so nicht teilen. (...) auch im Alltag ist ohne rationales Verhalten kaum auszukommen. Umgekehrt gibt es auch in wissenschaftlichen Diskursen 'weiche' Passagen, Widersprüche, den Gebrauch von Bildern und Metaphern.” (Jäger 2004. S.132)

Gegendiskurs

Ein Gegendiskurs ist zu verstehen als “Abweichungen von den 'normalen', allgemein gebräuchlichen Diskursregeln” (Jäger 2004. S.129). Auch Gegendiskurse und -elemente folgen inneren Normen, “nur auf andere Weise, als dies der im hegemonialen Diskurs allgemein anerkannten Norm entspricht” (Jäger 2004. S.129). Denn so wie Diskurse mit Macht und Gegenmacht verbunden sind, so sind sie es auch mit den aus ihnen resultierenden Gegendiskursen. Diese sind Strategien, “mit denen das Feld des Sagbaren ausgeweitet oder auch eingeengt wird, etwa Verleugnungsstrategien, Relativierungsstrategien etc.” (Jäger 2004. S.130)

2.4 Queer Reading

Queer Reading ist eine literaturwissenschaftliche Methode oder Fragestellung, entstanden aus den Queer Theories, mit der ursprünglich vor allem nach erotischen Subtexten und Schattengeschichten gefragt wird, “die der heteronormativen Zeichenökonomie (...) zuwiderlaufen” (Kraß 2003. S.22). Strittig ist – auch unter den AutorInnen und WissenschaftlerInnen, die Queer Reading anwenden – ob es nun eine Methode, eine Art der Fragestellung oder ein Lektüreverfahren darstellt. Queer Reading ist nicht das zentrale Thema dieser Arbeit, daher möchte ich dieser Frage hier auch nicht länger nachgehen, sondern mit Andreas Kraß Queer Reading als eine 'Leseweise' bezeichnen, die sich “mit der Semiotik kultureller Texte” befasst (Kraß 2003. S.22).

Hauptsächlich beschäftigt sich Queer Reading nach Kraß aber mit der Untersuchung von lesbischen/schwulen Texten oder der Suche nach lesbischen und schwulen Schattengeschichten. Dieses Verständnis der queeren Leseweise erscheint unnötigerweise einschränkend. Denn wie beispielsweise in den Texten von Wiedlack und Disoski im Sam-

melband MannsBilder (Krammer 2007.) sichtbar wird, ist dies nicht die einzige Leistung, die Queer Reading bringen kann. Schließlich kann es auch eine Lesart darstellen, die “auf Uneindeutigkeiten und Brüche der Konstruktion von Geschlecht” (Wiedlack 2007. S.3) im Allgemeinen fokussiert und neben dem Binarismus Homo/Hetero auch das Modell der Zweigeschlechtlichkeit und schließlich jegliche Binarität kritisch hinterfragt (vgl. Wiedlack 2007. S.9). So werden “textuelle Identitäten prinzipiell hinterfragt (...), wobei die queere Leseweise sich neben dem Fokus auf die Produktionsweisen von Identität, auf identitäre Brüche und Uneindeutigkeiten konzentriert” (Wiedlack 2007. S.9).

Diesen Widersprüchen in den Definitionen, was ein queeres Lesen denn nun sei, verlieh Eve Kosofsky Sedgwick bereits 1997 Ausdruck:

“Yet what seems least settled is any predetermined idea about what makes the queerness of a Queer Reading. Often these readings begin from or move towards sites of same-sex, interpersonal eroticism – but not necessarily so.”
(Kosofsky Sedgwick 1997. S.2)

In der grundsätzlichen Tendenz definiert sie queere Leseweisen somit wie Kraß, doch erweitert Kosofsky Sedgwick diese Auffassung um den Zusatz, dass es nicht notwendigerweise so sein müsse. Zusätzlich betont sie auch, dass Queer Reading sich hauptsächlich dadurch auszeichnet, ein close reading, also eine Form der genauen Lektüre, zu sein. (vgl. Kosofsky Sedgwick 1997. S.23)

Methodisch greifen Queer Readings auf das zurück, was nützlich zu sein scheint. Dabei können etwa die “methodischen (Mittel) der Diskursanalyse, des Poststrukturalismus, der Psychoanalyse und der Dekonstruktion” (Kraß 2003. S.22) herangezogen werden. Dies soll auch der Anknüpfungspunkt an die Diskursanalyse der vorliegenden Arbeit sein: die Schulbücher queer zu lesen, kann hier einfach den nächsten Schritt darstellen. In diesem Schritt soll es darum gehen, exemplarisch einzelne Texte in den Schulbüchern queer zu durchleuchten. Dabei bediene ich mich der ausgeweiteten Definition queerer readings, wie sie auch Katharina Wiedlack anwendet. Also nicht nur die Binarität sexuellen Begehrens zu durchleuchten, sondern das heteronormative Modell der Zweigeschlechtlichkeit im Allgemeinen in Frage stellen. Daher soll im Kapitel des Queer Readings auch oder vor allem nach antiheteronormativem, kreativem doing gender gesucht werden, das als Modell und Identifikationsgrundlage für Jugendliche von besonderem Wert sein kann.

2.5 Analyseraster

Wie eingangs erwähnt, erschien mir die von Jäger vorgeschlagene Methodik zur Aufbereitung des Materials für die Diskursanalyse im Falle der Spanischlehrbücher als ungeeignet. Die Sprachlehrwerke arbeiten – im Gegensatz zu anderen Texten – mit schrittweise aufbauenden sprachlichen Mitteln, das heißt begrenztem Wortschatz und begrenzter Grammatik. Durch diese Einschränkungen, die bewusst und systematisch in Kauf genommen werden, ist hier eine sprachlich-rhetorische Analyse, wie sie in der Diskursanalyse sonst angewandt wird, nicht sinnvoll. Zusätzlich stellt die Fremdsprache an sich ein Hindernis dar, insofern das Publikum, an das sich diese Bücher richtet, die darin vermittelte Sprache ja erst lernt und nicht bereits kann. So ist die sprachliche Ebene äußerst funktionalisiert. Im Gegensatz etwa zu medialen Texten ist die verwendete Sprache Fremdsprache und für die RezipientInnen nicht selbstverständliche Kompetenz.

Aus diesen Überlegungen resultierte für mich die Notwendigkeit, mir eine andere Form der Materialaufbereitung zu überlegen, die einerseits für die Lehrbücher sinnvoll funktionieren würde und andererseits auch im Rahmen einer diskursanalytischen Interpretation hilfreich wäre. Nach eingehender Lektüre einiger feministischer Schulbuchanalysen, zahlreicher Metaanalysen, theoretischer Abhandlungen und Resümees feministischer Schulbuchforschung und -kritik¹⁹ konnte ich den angewandten Analyseraster erarbeiten. Der Raster macht sichtbar, welche Geschlechtermodelle in den Schulbüchern vorkommen, welche Rollenentwürfe zur Identifikation angeboten und welche Stereotype vermittelt werden.

Der Analyseraster enthält sowohl quantitative als auch qualitative Elemente und basiert zum Großteil auf inhaltsanalytischen Fragestellungen, wie sie etwa Lindner/Lukesch (1994) in ihrer Untersuchung verwenden. Da in dieser Untersuchung von Geschlechterrollenstereotypen in deutschen Schulbüchern rein inhaltsanalytisch und repräsentativ vorgegangen wurde, ist das von den AutorInnen dafür ausgearbeitete Kategorienschema extrem umfangreich (vgl. Lindner/Lukesch 1994. S.246ff). Eine Analyse in vergleichbarem Umfang hätte nicht nur den Rahmen dieser Arbeit gesprengt, sondern wäre schon

¹⁹In erster Linie waren dies: Markom/Weinhäupl 2007, Lindner/Lukesch 1994, Hasenhüttl 2001, Elgert 1999, Hunze 2003, Paseka 1997. Weiters: Spender 1985, HASENHÜTTL, ERIKA: "Von fürsorglichen Müttern und fernen Vätern – ein Resümee von 30 Jahren Schulbuchkritik." In: Erziehung und Unterricht Heft 10, Dezember 1997. S.1087-1095 (Sammelband des gesamten Jahrganges). PEGAC, HELGA: "Erfahrungen mit den 'Richtlinien für eine realitätsbezogene Darstellung von Frau und Mann in den österreichischen Schulbüchern.'" In: Erziehung und Unterricht Heft 7, September/Oktober 1991. S.642-646.

allein deshalb übertrieben gewesen, da es sich bei vorliegender Inhaltsanalyse lediglich um die Aufbereitung des Materials für die Diskursanalyse handelt.²⁰

Die zweite Untersuchung, deren Analysemethode als Anhaltspunkt und Quelle der Inspiration von mir herangezogen wurde, ist die bereits zitierte von Markom/Weinhäupl (2007). Markom und Weinhäupl verwenden einen "Mix aus verschiedenen einander ergänzenden Methoden" (Markom/Weinhäupl 2007. S.231), wobei sie sich unter anderem auch auf die Kritische Diskursanalyse (Jäger), die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring) und die Text- und Kontextanalyse (Arndt/Hornscheidt) berufen (vgl. Markom/Weinhäupl 2007. S.231). Im von mir erarbeiteten Schema lehnen sich besonders die Fragen der Kontextanalyse sowie die qualitativen Analysefragen an das Modell von Markom/Weinhäupl (vgl. Markom/Weinhäupl 2007. S.231ff) an.

Die Mischung aus quantitativen und qualitativen Fragestellungen schien mir angesichts der Komplexität des zu untersuchenden Gegenstandes sowie für die diskursanalytische Interpretation der Daten notwendig. Nach dieser allgemeinen Einleitung möchte ich nun die einzelnen Analyseschritte und -fragen vorstellen, erklären und methodenkritisch beleuchten. Das heißt, dass ich auch auf Schwachstellen innerhalb des Rasters hinweisen werde, die sich im Laufe der durchgeführten Analysen herauskristallisiert haben und die bestimmte Modifikationen des Fragebogens notwendig machten. Zusätzlich halte ich an dieser Stelle auch die Erwartungshaltungen oder Hypothesen fest, die ich über zu erwartende Ergebnisse formuliert hatte. Der vollständige Analyseraster, wie er für die Untersuchung der Schulbücher herangezogen wurde, findet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

2.5.1 Kontextanalyse

„Ein Textabschnitt steht zumeist nicht für sich allein, sondern in einem Kontext: Auf einer Seite, in einem Kapitel, in einer inhaltlichen Struktur und innerhalb eines Buches, welches wiederum eine bestimmte Charakteristik aufweist.“ (Markom/Weinhäupl 2007. S.233)

Insofern stellt die Kontextanalyse einen ersten notwendigen Schritt dar, um eine isolierte Betrachtungsweise ohne Rücksicht auf das System oder die Struktur, in der das untersuchte Werk einzuordnen ist, zu verhindern.

Die Fragen, die herangezogen wurden, um den Kontext einzugrenzen, waren zuallererst einmal *Titel* und *Verlag* und damit Produktionsort des Buches. Der Verlagsort

²⁰Im Gegensatz zur Untersuchung von Lindner und Lukesch, bei denen die Inhaltsanalysen und ihre Auswertung gleichzeitig Kern und Schlusspunkt der Arbeit darstellen.

ist insofern relevant, als dass er Auskunft darüber gibt, ob die Bücher speziell für österreichische Schulen und Lehrpläne und gemäß der hiesigen (Schul-)Gesetzgebung erarbeitet wurden oder nicht (durch die GutachterInnenkommissionen approbiert müssen die Bücher aber auf jeden Fall werden)²¹. Tatsächlich sind zwei der Buchreihen von deutschen Verlagen (*Encuentros*, *Mirada*), die dritte von einem spanischen Verlag (*Chicos Chicas*). Dieser räumliche Kontext erlaubt die Schlussfolgerung, dass die Bücher in Österreich zwar approbiert wurden, nicht aber speziell an die hiesigen Verhältnisse in Schule und Gesellschaft angepasst sein würden. Die nächste Frage, die gerade für die Zeitgemäßheit von Bedeutung ist, stellte sich nach *Alter* und *Auflage*. Von erst kürzlich neu oder erstmals aufgelegten Büchern ist hier zu erwarten, dass sie der geschlechtssensiblen Gesetzeslage in Österreich und den realen Lebensverhältnissen der SchülerInnen eher entsprechen werden als von älteren Exemplaren.

Auch die jeweiligen vom Lehrbuch definierten *Zielgruppen* wurden bereits zu Beginn der Untersuchung des Lehrbuches festgehalten. Wo diese Information direkt im Buch angegeben war, konnte auf klare Aussagen zurückgegriffen werden. Häufiger jedoch war die Zielgruppe nicht klar definiert und musste anhand von Aufbau, Inhalten und HandlungsträgerInnen im Buch annähernd bestimmt werden. Im Laufe der Untersuchung zeigte sich hier, dass es durchaus auch Widersprüche zwischen der Eigendefinition der Bücher und den altersrelevanten Inhalten gab, was dann noch zusätzlich angemerkt wurde. Gerade die jeweils definierte Zielgruppe ist von Bedeutung für den Untersuchungsgegenstand, weil je nach Alter eine stärkere oder weniger starke Sensibilität bei der impliziten Vermittlung von Stereotypen notwendig ist. Während bei Jugendlichen stereotype und queere Gendermodelle einerseits an offenen Wunden rühren und andererseits bei der eigenen Identitätsfindung helfen können, so ist bei erwachsenem Zielpublikum auf einer anderen Ebene anzusetzen. Hier sind die gesellschaftlich geregelten Geschlechtsrollenstereotype häufig bereits stark verinnerlicht und können durch alternative Modelle im Lehrbuch verwirrt und bewusst gemacht werden.

Die Frage nach *weiteren Wissensquellen* zielt darauf ab, festzustellen, ob das Lehrbuch von einem Selbstverständnis als 'letzte Instanz' des Wissens ausgeht oder sich selbst als hinterfragbar präsentiert, anders gesagt wurde hier nach der Legitimationsgrundlage des vermittelten Wissens gefragt. Gesucht wurde nach externen Quellenangaben, aber es wurde auch angemerkt, ob im Buch Recherche-Aufforderungen und Zusatzinformationen geboten würden. Die Hypothese ist dabei klar: vermittelt das Buch starre Rollenstereotype, stellt sich selbst aber als hinterfragbar und nur eine unter vielen Wis-

²¹Zur Gesetzeslage in Bezug auf Geschlecht in der Schule und die Darstellung von Geschlecht in Unterrichtsmaterialien siehe Kapitel 3.2.2.

sensquellen dar, ist die Wirkung der Stereotype eine andere, als wenn sich das Buch als unhinterfragbare, letzte Quelle der Wahrheit präsentiert. Die *AutorInnen* und eventuell zu ihnen angegebene *Referenzen* festzuhalten, ist einmal ein erster quantitativer Analyseschritt, der zeigen soll, ob Autorinnen nach wie vor (wie dies ältere und neuere Untersuchungen immer wieder bestätigen) auch bei Sprachlehrwerken in der Minderheit sind. Weiters zeigen angegebene Referenzen, ob und wie der Status der AutorInnen zur Wissensvermittlung legitimiert wird.

Auch im Bereich der Kontextanalyse festgehalten habe ich die – in der Einleitung zu diesem Kapitel bereits kurz formulierte – Begründung der *Lehrbuchauswahl*, und ob und wie im Lehrbuch *geschlechtergerechte Sprache* verwendet wird. Konnte diese letzte Frage positiv beantwortet werden, fügte ich im Laufe der Analyse noch Beispiele für die Anwendung ebenso wie Fehler oder Ungereimtheiten an. Die Hypothese über die Verwendung von Geschlecht in der Sprache war, dass die meisten Bücher grundsätzlich das generische Maskulinum anwenden und auch in den entsprechenden Grammatikkapiteln vermitteln würden. Eine Ausnahme in der Erwartung stellte die Lehrbuchreihe *Chicos Chicas* dar, bei der der gendergerecht formulierte Titel auf eine ebensolche Sprache im Buch hoffen ließ. Zuletzt bot der Kontextfragebogen noch Platz für Anmerkungen, etwa zu Layout und Bildersprache oder Brüchen im und mit dem Kontext des Buches.

2.5.2 Quantitative Analyse

Die quantitative Analyse ist – angelehnt an Lindner/Lukesch (1994. S.250ff) – in verschiedene Themenbereiche oder 'soziale Räume' gegliedert. Zu diesen Themen wurden Listen mit Tätigkeiten, Eigenschaften etc. erstellt und dazu dann wiederum ermittelt, wer wie oft welche dieser Tätigkeiten ausführt und in welchen sozialen Räumen wer wie oft dargestellt wird. Zusätzlich gab es bei einigen Themenbereichen auch Platz, um qualitative Angaben zu machen. Dabei fragen die Listen im Allgemeinen nach drei Kategorien: weiblich, männlich und nicht-zuzuordnen.

Die Frage nach weiblichen und männlichen HandlungsträgerInnen soll dabei nicht als unreflektierte Übernahme des bipolaren Geschlechtermodells verstanden werden, sondern als notwendiges Zugeständnis an gesellschaftliche Konventionen, um brauchbare Ergebnisse für die Diskursanalyse zu bekommen. Weiters sind diese klar abgegrenzten Geschlechterkategorien nicht im Sinne von zwei klar abgegrenzten, per se existenten und unveränderbaren Geschlechtern zu verstehen, sondern im Sinne des doing-gender-Konzeptes aufzufassen: gesucht werden daher sich als 'weiblich' oder

'männlich' darstellende, d. h. auch sich analog zu 'weiblichen'/'männlichen' (Rollen-) Stereotypen inszenierende Personen. Die Kategorie der Nicht-Zuordenbarkeit ermöglicht dabei, das Spektrum auch für kreatives doing gender zu erweitern, wurde aber andererseits (besonders da sich im Laufe der Analyse zeigte, dass nicht zuordenbare HandlungsträgerInnen kaum zu finden waren) auch auf geschlechtergerechte Formulierungen, gemischte Gruppen oder auf alle Geschlechter zutreffende Beobachtungen angewandt.

Den ersten Themenbereich stellt der *Haushalt* mit einer Liste an ihm zugeordneten Tätigkeiten dar. Die Hypothese schien hier klar zu sein: hauptsächlich weiblichen Handlungsträgerinnen würden haushalterische Betätigungen zugeschrieben, männlichen Figuren eher Tätigkeiten in Zusammenhang mit Gartenarbeit, Autopflege oder Reparatur. Zusätzlich wurde hier noch die Trennung in selbstständige Betätigung und helfende oder durch Aufforderung ausgelöste Tätigkeit eingezogen. Die dazu aufgestellte Vermutung ist, dass weibliche Figuren eher selbsttätig als männliche agieren würden. Wo dies notwendig erschien, konnten noch zusätzliche Anmerkungen gemacht werden, etwa wenn die Ausübung einer der Tätigkeiten besonders explizit bewertet wurde. Wenn eine Tätigkeit in der Liste nicht vorkam, konnte sie in der Kategorie 'Sonstiges' gezählt und eventuell benannt werden.

Als nächstes wurde nach *verschiedenen Lebensweisen oder Lebensentwürfen* gesucht, die im Sinne von Identifikationsmöglichkeiten verstanden werden sollen. Bei diesem Punkt wurde einerseits in Stichworten notiert, welche Lebensentwürfe welchen Geschlechter-Performances zugeschrieben wurden. Andererseits konnte dann die Häufigkeit dieser Lebensentwürfe im Buch angemerkt werden. Weiters wurde hier festgehalten, welche Hauptfiguren (falls es durch das Buch hindurch solche kontinuierlich gab) wie oft vorkamen und letztlich – als Identifikationsfiguren – welche berühmten Personen und 'Stars' erwähnt wurden. Zusätzlich war auch hier Platz für etwaige Bemerkungen, die ich als notwendig erachtete. Diese Frage ist für eine quantitative Analyse ungewöhnlich offen formuliert, sie stellte sich aber als durchaus nützlich und erfolgreich heraus. Hypothese hatte ich hier im Vorfeld keine formuliert.

Das dritte Themenfeld stellte die *Berufswelt* dar, mit einem Raster der, wieder nach weiblich, männlich, nicht-zuzuordnen (w/m/n-z) gegliedert, eine Liste von Berufen vorschlug, die mit Hilfe von Lindner/Lukeschs Fragebogen erstellt wurde (vgl. Lindner/Lukesch 1994, S.154). Neben der Kategorie der Nicht-Zuordenbarkeit, die hier auch für 'gesplittete' Berufsangaben verwendet wurde, bestand auch die Möglichkeit Berufsangaben im generischen Maskulinum extra anzumerken, was bei manchen der Lehr-

bücher notwendig war. In der von mir formulierten Liste ergaben sich einige Fehler und Mängel. So etwa, dass in die Kategorie der 'Büroangestellten' Sekretariatsangestellte ebenso einzuordnen waren wie Personen des Managements. Oder auch, dass die Kategorie der 'Arbeitslosigkeit' neben beruflicher Betätigung im sportlichen und medialen Bereich völlig außer Acht gelassen wurde. Diese Fehler konnten aber während der Analyse insofern ausgebessert werden, als die nötigen Spalten den Tabellen händisch angefügt wurden. Auch Probleme der Hierarchie in bestimmten Berufsfeldern, die mitunter geschlechterstereotyp konnotiert ist (etwa Sekretärin – Manager, oder Stewardess – Pilot in der Kategorie 'Luft- od. Schifffahrt'), wurden extra in der Liste angemerkt.

Schließlich wurde im nächsten Themenfeld nach der Darstellung von *Tätigkeit im öffentlichen Raum* gesucht. Die vier vorgeschlagenen Bereiche 'öffentlicher Raum' (im Allgemeinen), 'politische Tätigkeit', 'historische Bezüge' und 'feministischer Widerstand' wurden auch hier durch den Hilfsbereich 'sonstiges' ergänzt, um in der Analyse nicht zu einschränkend zu sein. Um die Darstellung von Personen im öffentlichen Raum nicht zu verallgemeinern, hielt ich hier neben der grundsätzlichen Anzahl des Vorkommens auch die jeweiligen Tätigkeiten in Stichworten fest²². Die dahinterstehende Vermutung war, dass männliche Handlungsträger weit öfter im öffentlichen Raum dargestellt würden als weibliche. Damit hier die Zahlen nicht allzusehr verfälscht würden, musste während der Analyse zu den drei üblichen Kategorien (w/m/n-z) noch die vierte 'Menschenmenge / gemischte Gruppe' hinzugefügt werden. Weiters wurde für einige Bücher der Begriff der 'politischen Tätigkeit' auch auf gezeigtes 'politische Interesse' erweitert. 'Feministischer Widerstand' ist dabei nicht nur kämpferisch, sondern so breit wie möglich zu verstehen, also sowohl als feministisches Engagement im Rahmen von Gruppen, Vereinen etc., Engagement für Frauenrechte auf real-politischer Ebene, in Demonstrationen oder im Rahmen von 'Kampftagen' wie etwa dem Internationalen Frauentag am 8. März. Aber es soll auch auf individueller Ebene verstanden werden als Widerstand gegen einengende weibliche Rollenzuschreibungen oder wehrhaftes verbales Auftreten in Diskussionen über damit in Zusammenhang stehende Themen.

Die letzte Kategorie der quantitativen Analyse schließlich ist die Frage nach *Verhalten, Eigenschaften, Charakteristika und Zuschreibungen*. Hier wurde einerseits nach verschiedenen Arten sozialer Interaktion gesucht (allgemein, prosoziales Verhalten, aggressives Verhalten, sexuell konnotierte Interaktion) und diese aufgeschlüsselt nach 'wer mit wem' festgehalten. Dabei wurde die Interaktion einer männlichen oder weiblichen Person mit mehreren anderen Personen im Bereich w- bzw. m-nz festgehalten. Zusätz-

²²Etwa 'in einer Bar', 'auf dem Platz', 'auf der Straße', 'am Markt' oder aber 'Demonstration', 'im Parlament'.

lich wurde eine Liste von Eigenschaften und Zuschreibungen definiert, wieder in Anlehnung an den Fragebogen von Lindner/Lukesch (1994. S.262ff) und darin festgehalten, welchen HandlungsträgerInnen diese im Buch zugeordnet würden. Eine Fehlerquelle war dabei etwa, dass es in einigen der analysierten Büchern den Bereich 'Kleidung'²³ gab, mit dem das Vokabular zu Kleidungsstücken, Einkaufen oder Personenbeschreibungen vermittelt werden sollte. In diesen Kapiteln traten dann zahlreiche Personen im Zusammenhang mit 'Kleidung' auf, auch wenn dies im Rest des Buches nicht mehr passierte. Die Kategorien der Zuschreibung sind in der Liste zum Teil in einem bipolaren System aufgegliedert, das die Auswertung erleichtern sollte. Dieses System und Beispiele für die Kategorien sind am Analyseraster selbst angemerkt und daher im Anhang zu finden.

2.5.3 Qualitative Analyse

Für die Fragestellungen der qualitativen Analyse ließ ich mich wiederum hauptsächlich von der Untersuchung von Christa Markom und Heidi Weinhäupl inspirieren (vgl. u. a. Markom/Weinhäupl 2007. S.236f aber auch die Kapitel zu Heteronormativität S.171–197 und Genderkonstruktionen S.199–230). In meiner Analyse frage ich dabei nach *Konnotationen* einerseits und nach vermittelten *Ursachen, Konzepten und Ideologien* andererseits. Die Fragen des ersten Punktes umfassen die Bewertung von nicht-rollenkonformem Verhalten und verschiedenen Lebensentwürfen und sollen auch durchleuchten, auf welche Art Bewertungen vorgenommen werden (direkt oder indirekt). Beim zweiten Punkt geht es darum, festzustellen, welche Ursachen für welches Verhalten, für Diskriminierung und Unterdrückung angeboten und welche Ideologien vertreten werden. Mit 'Ideologien' ist im Speziellen gemeint, ob im Allgemeinen heteronormative, de-/konstruktive oder gar queere Weltansichten in den Büchern vorkommen.

Die dahinterstehenden Hypothesen sind, dass nicht-rollenkonformes Verhalten und kreative Lebensentwürfe negativer konnotiert sind als solche, die den heteronormativen Erwartungen entsprechen. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass kaum direkte, sondern eher indirekte und subtile Bewertungen vorgenommen werden. Während ich bei den Ursachen relativ unvoreingenommen war und vor der Untersuchung keine klar ausformulierten Hypothesen hatte, ging ich in Bezug auf die Ideologien klar davon aus, dass die Bücher ausschließlich heteronormative vertreten würden.

²³Kleidung ist eine der Kategorien des Rasters, die anderen sind: Geld, Angst, Lautstärke, Auffallen, Größe, Aussehen, Lob, Strafe, Intelligenz, 'Sozialsein' und Verhalten bzw. Charakter.

Ob sich – in all diesen Analyseabschnitten – meine Arbeitshypothesen tendenziell eher bestätigen oder widerlegen werden, wird sich im Analysekapitel 4 zeigen.

3 Genderdiskurs

Dieses Kapitel stellt den Versuch einer kurzen Darstellung des gesellschaftlichen Genderdiskurses, einiger seiner Diskursstränge und seiner Gegendiskurse dar. So wird in einem ersten Abschnitt der hegemoniale, alltägliche Genderdiskurs kurz, wie er sich aus der Literatur verbunden mit medialen Darstellungen und der Alltagserfahrung ableiten lässt, charakterisiert. Der Genderdiskurs als solcher durchdringt, da er ein konstituierender Aspekt unserer Gesellschaft ist, die Mehrheit an Diskursen zu den verschiedensten Themen. Selbstverständlich – wenn dies auch bedauerlich ist – können hier nicht alle Aspekte des Genderdiskurses und die ihn betreffenden diskursiven Verschränkungen berücksichtigt werden. Die Auswahl an Themen und Inhalten wird sich daher besonders daran orientieren, welche Themen in den Schulbüchern sichtbar werden, um später die Einordnung dieser in das Spektrum an Genderdiskursen zu erleichtern.

Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Geschlechterstereotype und dazugehörige aktuelle Untersuchungen gelenkt werden. Diese sind insofern relevant, als sie relativ klar aufzeigen, welche Inhalte der hegemoniale Genderdiskurs vermittelt. Das dazugehörige Kapitel 3.1.2 basiert dabei hauptsächlich auf den sozialpsychologischen Untersuchungen von Thomas Eckes (1997), auf die sich etwa auch Gottburgsen (2000) beruft. Eckes ist vor allem auch aus dem Grund besonders interessant, als er die Stereotype nicht nur als solche sondern auch ihre (kognitive) Organisation untersucht und weiters die Untersuchungen in Deutschland gemacht wurden, was auf Gültigkeit auch für Österreich schließen lässt.

Danach widmet sich das Kapitel den wissenschaftlichen Teildiskursen zum gesellschaftlichen Genderaspekt. Hier werden zuerst der soziologische Spezialdiskurs kurz charakterisiert und danach einige Stränge des feministisch-queeren Gegendiskurses. In Anerkennung des Umfanges und der Vielfalt an feministischen und queeren Diskurssträngen stellt dieser Abschnitt selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, ganz im Gegenteil wird das Augenmerk auf die für den Inhalt dieser Arbeit besonders relevanten Aspekte der feministischen und queeren Pädagogik gelenkt. Dabei wird auch die Verankerung feministischer Diskurselemente im österreichischen Schulwesen und Schulgesetz

kurz charakterisiert werden um die im nächsten Kapitel dargestellten Schulbuchanalysen auch kontextualisieren zu können.

3.1 Der hegemoniale Alltagsdiskurs

Der hegemoniale Diskurs über das Thema 'Geschlecht' im weitesten Sinne ist in Österreich (und nicht nur in Österreich) in erster Linie durch ein bipolares Geschlechtermodell geprägt, in dem klar in männlich – weiblich unterschieden wird. Dabei werden Menschen jederzeit innerhalb dieses Schemas eingeordnet, ebenso wie von ihnen verlangt oder zumindest erwartet wird, sich selbst klar und eindeutig einer der beiden Kategorien zuzuordnen. Zusätzlich werden diese beiden Kategorien aber auch noch klar unterschiedlich bewertet und konnotiert. Dies geschieht beispielsweise nach folgenden Zuordnungen: männlich – weiblich, stark – schwach, öffentlich – privat, provokant könnte noch hinzugefügt werden: besser – schlechter, wichtig – unwichtig. "Was männlich ist, ist wertvoller, besser, erfolgreicher." (Alfermann 1996. S.17) Diese Wertigkeit hat dann klarerweise auch Einfluss auf die Rechte, die den Zugehörigen zur jeweiligen Kategorie politisch und gesellschaftlich zugestanden werden.

"Frauen befinden sich also bezogen auf ökonomische Absicherung, soziale Anerkennung und politische Vertretungsmöglichkeiten auf jeder Stufe der sozialen Hierarchie gegenüber Männern in einer schlechteren Position. (...) Bestimmte Benachteiligungen, etwa in bezug auf die Rechtsstellung in der Ehe und die Teilhabe an höherer schulischer Bildung konnten abgebaut werden. Zugleich geraten fortdauernde Ungleichheiten unter verstärkten Legitimationsdruck." (Gottschall 2000. S.11)

Einen wichtigen Bestandteil des hegemonialen Genderdiskurses machen gesellschaftliche Aufgaben- und Rollenzuschreibungen aus. Diese zeigen sich etwa in der Arbeitsteilung und den Diskurssträngen über die Mehrfachbelastung von Frauen, die Beruf, Haushalt und Kinder 'unter einen Hut bringen' müssen, welcher umgekehrt über Männer nicht existiert.

"Diese (...) Unterscheidung familialer Rollen geht davon aus, daß (sic) der Mann den Ernährer der Familie darstellt und für die Außenbeziehungen und die berufliche Rolle vorgesehen ist und die Frau für die familialen Angelegenheiten und die Innenbeziehungen. Diese an das bürgerliche Familienideal angelehnte Rollenverteilung von Mann und Frau paßt (sic) insofern zu den Stereotypen, als die Frau damit für die emotionale und soziale Regeneration in der Familie zuständig ist." (Alfermann 1996. S.21)

Die Themen des hegemonialen Genderdiskurses sind nicht nur allgemein- und längerfristig gültige 'Rollenverteilungen' und Stereotype, auf die später in diesem Kapitel (3.1.2) noch einzugehen sein wird. Daneben wird er auch in verschiedenen mehr oder weniger aktuellen Diskurssträngen abgehandelt. Etwa über die (Un-)Gleichstellung am Arbeitsmarkt, Frauenförderrichtlinien und die "als Präzedenzfälle behandelten Klagen von männlichen Stellenbewerbern gegen (deren) Anwendung" (Gottschall 2000. S.12; gemeint ist in Deutschland), öffentliche Auseinandersetzungen mit dem Thema Abtreibung und dem 'Abtreibungsparagrafen' ebenso wie mit Gewalt in der Ehe etc.

Für den aktuellen Genderdiskurs sind auch die wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte relevant. Der für diese Zeit deklarierte 'gesellschaftliche Modernisierungsprozess' zeigt sich auch, aber nicht nur, in einer zunehmenden "Tertiarisierung der Erwerbsstruktur und (dem) Ausbau sozial- und bildungspolitischer wohlfahrtsstaatlicher Leistungen".

"Diese Entwicklung impliziert eine komplexe Verschiebung der Grenzen zwischen 'öffentlich' und 'privat': Ursprünglich im Haushalts- und Familienkontext verrichtete Arbeiten werden in gewissem Umfang als 'öffentliche Aufgaben' in das Erwerbssystem transferiert (Kinderbetreuung, Erziehung, Sorge für Alte und Kranke) und schaffen im Tertiärssektor Erwerbsmöglichkeiten für Frauen; zugleich erfolgt über die technische Aufrüstung von Privathaushalten eine Redefinition individuell zu gewährleistender Haushaltsdienstleistungen und Freizeitgestaltung, die im Verein mit einer Pädagogisierung familialer Kindererziehung zu einer modernisierten Festschreibung geschlechtsspezifischer familialer Arbeitsteilung führt. (...) Weiter kommt es zu einem Strukturwandel privater Lebensformen, einer Lockerung der Familienbindung der Frauen – insbesondere durch Mutterschaft als Wahlmöglichkeit – und einer Modernisierung der Geschlechterrollenvorstellungen." (Gottschall 2000. S.29)

Neben diesen Veränderungen kann auch eine Akzentverschiebung in der soziologischen Forschung und im öffentlichen Diskurs zum Thema der sozialen Ungleichheiten im Allgemeinen festgestellt werden. So werden etwa "die Verschärfung der Gegensätze zwischen Arm und Reich und das Problem sozialer Ausgrenzung" zwar (in den Medien) prominenter verhandelt und diskutiert, "die darin enthaltene Geschlechterproblematik bleibt jedoch unterbelichtet." (Gottschall 2000. S.54 Fußnote) Dies wird besonders in den verschiedenen Strängen und Themen des Genderdiskurses sichtbar:

"Darüber hinaus gibt es Versuche, weitere Aspekte der Ungleichbehandlung von Männern und Frauen und die Formen ihrer institutionalisierten Behandlung (Gleichstellungsstellen, Frauenförderrichtlinien, Gesetzgebung, Rechtssprechung) durch Ignorieren oder Lächerlichmachen zu delegitimieren." (Gottschall 2000. S.54 Fußnote)

Ein auffälliger Widerspruch auf dieser Ebene ist die grundsätzlich durch die Verfassung verlangte formale Gleichstellung der Geschlechter. “Die Machtungleichheit zugunsten der Männer ist von der Verfassung verboten.” (Alfermann 1996. S.34) Formal gleiche Bildungschancen und die theoretisch gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt soll die Gleichberechtigung und Gleichstellung der Geschlechter garantieren. “Die Crux, die in der Realität damit verbunden ist, besteht insbesondere darin, daß (sic) sich dadurch an den Geschlechterrollen und der geschlechtstypischen Arbeitsteilung im Kern nichts ändert.” (Alfermann 1996. S.34) In Österreich kommt noch die in den letzten Jahren stagnierende (statt kleiner werdende) Gehaltsschere zwischen Männern und Frauen hinzu, die mit formaler Gleichstellung nichts zu tun hat. (vgl. Hamann/Linsinger 2008. S.25ff)

3.1.1 Themen und Diskursstränge

Auch wenn einige Diskursstränge, Themen und Teildiskurse, in denen sich der hegemoniale Alltagsdiskurs zu Geschlecht im weitesten Sinne widerspiegelt oder abgehandelt wird, im vorangegangenen Abschnitt bereits genannt oder kurz angeschnitten wurden, möchte ich in weiterer Folge auf einige der Diskursstränge und Themen des Genderdiskurses etwas ausführlicher eingehen. Auch wenn das Kapitel mit Sicherheit nicht vollständig ist, sondern nur eine kleine Auswahl dieser Themen darstellt, so können wohl auch in diesem Ausschnitt die Grundtendenzen des hegemonialen Diskurses erkannt werden. Zum Teil leitet die Schulbuchanalyse in Kapitel 4 die Auswahl der Diskursstränge, da das doing gender der darin vorkommenden Personen in den Schulbüchern auch entlang dieser oder ähnlicher Themen abgehandelt wird. Gerade in Anbetracht der Schulbuchanalysen und ihrer Inhalte werde ich aber auf die Skizzierung einiger Diskursstränge verzichten, etwa die Themen Frauenquoten und Abtreibung, weil diese im Diskurs der Schulbücher überhaupt nicht vorkommen.

Heteronormativität

Innerhalb des hegemonialen Diskurses wird die Heterosexualität in einem bipolaren Geschlechterkonzept als Norm gesetzt. Diese Heteronormativität “reguliert (...) die Wissensproduktion, strukturiert Diskurse, leitet politisches Handeln, bestimmt über

die Verteilung von Ressourcen und fungiert als Zuweisungsmodus in der Arbeitsteilung” (Wagenknecht 2007 S.17). Heteronormativität ist allen gesellschaftlichen Verhältnissen eingeschrieben.

“Dabei bringt das diskursive Regime hegemonialer Heterosexualität normative Annahmen über ’gesunde’ Körperlichkeit und angemessenes Sozialverhalten sowie normalisierende Identitätszuschreibungen hervor, die allesamt den vorherrschenden Glauben an die Natürlichkeit, Eindeutigkeit und Unveränderbarkeit von Geschlecht und sexueller Orientierung fundieren.” (Hartmann/Klesse 2007. S.9)

Dadurch, dass der hegemoniale Genderdiskurs also heterosexuelle Geschlechtlichkeit und Begehrensstrukturen als Norm annimmt, werden Homo- und Bisexualitäten sowie transgender, transsexuelle und intersexuelle Körperlichkeiten als Abweichungen von dieser Norm konstruiert. (vgl. Hartmann/Klesse 2007. S.9) Anders gesagt drängt die Heteronormativität “die Menschen in die Form zweier körperlich und sozial klar voneinander unterschiedener Geschlechter, deren sexuelles Verlangen ausschließlich auf das jeweils andere gerichtet ist” (Wagenknecht 2007. S.17).

Die apriorische Wirkung der Heteronormativität hat zur Folge, dass sie als Kategorie zur Einordnung anderer Personen und als “Kategorie des Verstehens” (Wagenknecht 2007 S.17) herangezogen wird und im sozialen Kontext eine Reihe von Verhaltensnormen setzt. “Was ihr nicht entspricht, wird diskriminiert, verfolgt oder ausgelöscht (so in der medizinischen Vernichtung der Intersexualität) - oder den Verhältnissen in ästhetisch-symbolischer Verschiebung dienstbar gemacht.” (Wagenknecht 2007 S.17) Die im Alltagsdiskurs permanent präsente Heteronormativität erzeugt Druck auf die Individuen und ihre Selbstkonstruktion, so dass diese gezwungen sind “sich selbst über eine geschlechtlich und sexuell bestimmte Identität zu verstehen, wobei die Vielfalt möglicher Identitäten hierarchisch angeordnet ist und im Zentrum der Norm die kohärenten heterosexuellen Geschlechter Mann und Frau stehen” (Wagenknecht 2007 S.17).

In Alltagsdiskursen wird die Heteronormativität am deutlichsten dann sichtbar, wenn es um die heterosexuelle Paarbeziehung geht. Besonders Frauen werden häufig darauf festgeschrieben, den ’richtigen Mann’ zu finden (vgl. etwa auch Hamann/Linsinger 2008. S.60ff), ein Blick ins Fernseh- oder Kinoprogramm genügt, um das zu bestätigen. Zahlreiche Hollywoodproduktionen und Fernsehserien behandeln immer wieder dieses Thema, lediglich mit kleinen erzähltechnischen Abwandlungen.

Insgesamt ist Heteronormativität besonders jenen Diskurssträngen fest eingeschrieben, die sich mit Ehe und Mutterschaft auseinandersetzen, ist doch die “lebenslang treue

Ehe, in der die Frau dem Mann untergeordnet und Geschlechtsverkehr allein zum Zweck der Nachwuchszeugung ausgeübt werden soll”, wie sie in der westlichen Kultur von der christlichen Morallehre “zum verbindlichen Modell des Zusammenlebens” erhoben worden ist (Wagenknecht 2007 S.19), diesen Diskurssträngen immer inhärent. Direkter aus dem hegemonialen Diskurs übernommen, ließe sich das auch so ausdrücken:

“Der Subtext lautet: Männer und Frauen sind völlig verschieden und ohne einander völlig hilflos, sie können daher nur in Paaren existieren. Erst zu zweit sind sie komplett, nur als Einheit sind sie stark.” (Hamann/Linsinger 2008. S.75)

Schönheitsdiskurs

Ein in den Medien und der Öffentlichkeit im Allgemeinen sehr präsender Strang des Genderdiskurses ist der Schönheitsdiskurs, in erster Linie über Frauen. In ihrer Diplomarbeit ‘Die anderen Frauen?’ analysiert Mirjam Bauer (2007) sehr schlüssig einige Elemente dieses Diskursstranges, wobei sie betont, dass der allgemeine Schönheitswahn zwar nicht mehr nur auf Frauen beschränkt ist, aber auf diese immer noch stärker wirkt als auf Männer (vgl. Bauer 2007. S.8 oder Hamann/Linsinger 2008. S.70f). Auf jeden Fall ist der Frauenschönheitsdiskurs stärker medial und gesellschaftlich präsent, als es ein Männerschönheitsdiskurs ist. Dies findet sich auch in der Stereotypenforschung bestätigt, wo ‘Schönheit’ bzw. ‘Aussehen’ für Frauen immer noch bedeutend relevanter ist, als für Männer (vgl. Kapitel 3.1.2).

Die zwei großen Themen des Schönheitsdiskurses sind Schlankheit und Jugendlichkeit, von denen das erste auch stark mit dem Essstörungsdiskurs verstrickt und in verschiedenen anderen Diskurssträngen²⁴, auch älteren, präsent ist. Hingegen zeigt sich in Bauers Analyse, dass ‘Alter’, beziehungsweise ‘ältere Frauen’ heutzutage noch immer stärker tabuisiert sind, als es vielfältige Figuren sind. (vgl. Bauer 2007. S.30f) Bauer bemerkt auch, dass gerade im Essstörungsdiskurs Frauen sehr häufig aus der Eigenverantwortlichkeit in eine Opferrolle gegenüber der Macht der Schönheitsideale gedrängt werden. “Der Vorwurf an die Modebranche für Essstörungen verantwortlich zu sein, impliziert, dass sich junge Frauen weniger wegen einer psychischen Erkrankung (...) fast zu Tode hungern, sondern um einem unrealistischen Ideal zu entsprechen.” (Bauer 2007. S.32)

²⁴Als Beispiele können hier etwa die relativ aktuellen Diskursstränge über ‘Magermodels’ oder ‘size zero’ angeführt werden.

Schwerpunktmäßig analysiert Bauer in ihrer Arbeit die Kampagne 'für wahre Schönheit' der Kosmetikfirma Dove²⁵ und stellt dabei bereits im Pretest fest, dass der Versuch, die Schönheitsideale rein in Richtung Körperfülle aufzubrechen zum Teil wiederum als normierend und einschränkend empfunden wird. "Wirklich zufrieden stellend für Frauen aller Körperformen wäre demnach nur eine Veränderung in Richtung Vielfaltigkeit." (Bauer 2007. S.35) Klar gezeigt hat sich, dass Schlankheit, aber sicher auch Jugendlichkeit, als Schönheitsideale auch mit sozialem Status und Ansehen in Zusammenhang stehen. Nur wer über genug finanziellen und zeitlichen Spielraum verfügt, kann es sich leisten, für immer schlank und jung zu bleiben. (vgl. Bauer 2007. S.91f) Bauer entlarvt so im Besonderen das Schönheitsideal der Schlankheit als Statussymbol besonders unter Frauen.

Natürlich darf auch bei dieser kurzen Darstellung einiger auszugsweiser Ergebnisse aus Bauers Analyse nicht vergessen werden, dass der Schönheitsdiskurs in keinsten Weise homogen verläuft. "Während sich auf der einen Seite Tendenzen die sich für eine Normalisierung der Schönheitsideale einsetzen, feststellen lassen (...), gibt es auf der anderen Seite gleichzeitig Strömungen (...) die verstärkend auf den Schönheitswahn wirken." (Bauer 2007. S.132) Denn auch die Neuerungen in der Medizintechnik und die Objektivierungen von Körpern haben Auswirkungen auf den Schönheitsdiskurs. "In dem Maß, wie der Körper zum Objekt wird, das man beinahe beliebig gestalten, modellieren und formen kann, wächst der Optimierungsdruck." (Hamann/Linsinger 2008. S.71)

Haushalt und Sorgearbeit

Gerade die unter den Schlagwörtern 'weibliche Mehrfachbelastung' und 'männliches Familienernährermodell' auch bereits kurz angeschnittenen Themen Haushalt und Sorgearbeit zeigen klar die Heteronormativität des alltäglichen Genderdiskurses auf. Auch wenn schon seit den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts Fragen der gleichberechtigten Verteilung der Hausarbeiten immer wieder in den Medien präsent sind²⁶, zeigt sich doch auch in Medien und Werbung, dass die Haus- und Sorgearbeit immer noch hauptsächlich den Frauen zugeschrieben wird. Auch das immer noch präsente 'männliche Familienernährermodell' (vgl. etwa Hamann/Linsinger 2008. S.73f und 77; mehr dazu auch in

²⁵Unter dem Titel 'Initiative für wahre Schönheit' werden verschiedene Werbekampagnen subsumiert, die davon absahen die klassischen (retouchierten) Models für ihre Sujets zu verwenden und stattdessen 'fülligere' oder ältere Frauen ebenso wie Frauen mit Narben, Tätowierungen etc. zeigten.

²⁶Erinnert sei hier etwa an die 50-50-Kampagne der Frauenministerin Helga Konrad mit dem Slogan 'Ganze Männer machen Halbe-Halbe' aus dem Jahr 1996.

Kapitel 3.2.1) beinhaltet eine klare Aufgabenverteilung zwischen Frauen und Männern im Sinne von innen – außen, privat – öffentlich.

Auch wenn im Alltagsdiskurs das Motto der gleichberechtigten PartnerInnenschaft weit verbreitet ist, bedeutet das nicht, dass die PartnerInnen tatsächlich gleichberechtigt und die Aufgaben gleichwertig verteilt sind. (vgl. etwa Hamann/Linsinger 2008. S.48) Karin Gottschall spricht in dem Zusammenhang von teils selbstgewählter und teils fremdbestimmter Verpflichtung der Frauen auf die 'Sorgearbeit' in privaten Beziehungen (vgl. Gottschall 2000. S.286).

“Allgemein kann gesagt werden, daß (sic) das Modell der gleichberechtigten Partnerschaft (...) breite Zustimmung findet. (...) Ungleichheit und Machtunterschiede zwischen Männern und Frauen kennzeichnen die Familienstrukturen (sic) weiterhin (...). Den Löwenanteil der häuslichen Pflichten übernehmen Frauen. (...) Es ist (...) davon auszugehen, daß (sic) der Haushalt nicht einfach irgendeinen Arbeitsbereich darstellt, sondern einen Bereich, der Geschlechterrollen salient macht und perpetuiert.” (Alfermann 1996. S.42ff)

Mit der verstärkten Beteiligung von Frauen am Arbeitsmarkt seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts wurde diese 'Verpflichtung zur Sorgearbeit' von Frauen vielleicht überraschenderweise noch verstärkt. Nun übernehmen Frauen die Pflegearbeiten nicht mehr nur im privaten und ehrenamtlichen, das heißt nicht als Erwerbsarbeit definierten, Bereich. “Der einfache Nenner, auf den man diese Zahlen bringen kann, lautet: Männer arbeiten mit Dingen, Frauen mit Menschen.” (Hamann/Linsinger 2008. S.32) Zusätzlich kam es auch zu einer Festschreibung von weiblichen Arbeitskräften auf soziale und pflegerische Berufe²⁷, als müsste der ihnen zugeschriebene Aufgabenbereich lediglich ausgeweitet werden, um die Forderungen nach Gleichberechtigung am Erwerbsarbeitsmarkt zu erfüllen. “Die typischen Frauenberufe im sozialen Bereich und im Dienstleistungssektor implizieren vorwiegend typisch 'weibliche' Kompetenzen, wie sie in der Familie erwartet werden, und wie sie sich in den Stereotypen widerspiegeln: sanft, hilfsbereit, freundlich, nachgiebig.” (Alfermann 1996. S.22)

²⁷Vgl. auch die im vorangegangenen Abschnitt 3.1 bereits erwähnte Tertiarisierung des Arbeitsmarktes, die durch die Auslagerung sozialer Aufgaben neue Arbeitsplätze speziell für Frauen geschaffen hat bzw. Gottschall 2000. S.29.

Erwerbsarbeit

Wie bereits im letzten Abschnitt kurz angeschnitten, ist auch oder gerade der Arbeitsmarkt nicht frei von geschlechtsstereotypen Zuschreibungen. Trotz formaler Gleichstellung sind die tatsächliche Ungleichstellung von Frauen und Männern, so wie die Verteilung der Frauen am Arbeitsmarkt und die gesellschaftlich vorgesehene Arbeitsteilung bezeichnend für die ihnen im hegemonialen Genderdiskurs zugeschriebenen Rollen und Bereiche. Neben diesen häufig relativ klaren rollenstereotypen Berufszuschreibungen, die nicht nur in zahlreichen Diskurssträngen zu verfolgen sind, sondern auch in Statistiken über die Beteiligung von Frauen am Arbeitsmarkt immer wieder Bestätigung finden (vgl. Hamann/Linsinger 2008. S.32), gibt es noch andere Teildiskurse die ich diesem Bereich zuordnen würde.

Da ist erst einmal der Diskursstrang über das Thema, dass 'Frauen Beruf und Kinder unter einen Hut bringen müssen'. Das dies immer noch in Alltags- wie Mediendiskurs stark präsent ist, zeigt einerseits, dass das Thema für viele Frauen immer noch höchst relevant ist. Andererseits existiert aber kein vergleichbarer Diskurs über Männer, was wiederum die bereits erläuterte hegemoniale Aufgabenverteilung zwischen Männern und Frauen innerhalb der Familie zur Ursache hat (vgl. Hamann/Linsinger 2008. S.245 und 257f). Im Gegensatz dazu taucht immer wieder ein Diskursstrang über Männer auf, der die Besonderheit von Vätern, die Sorgearbeiten übernehmen, hervorhebt. Dies ist ein Ausdruck der Wechselwirkung zwischen Diskurs und Diskurs produzierender Gesellschaft: Während die (diskursive) Forderung nach einer gleichberechtigten PartnerInnenschaft auf die Individuen wirkt und mit zu veränderten Familienmodellen führt, wirkt das Entstehen solcher wieder rück auf den Diskurs und führt neue, angepasste Diskursstränge und Themen ein.

Dennoch wirkt auch dieser Diskursstrang letztendlich systemstabilisierend, wenn beispielsweise die geringe Anzahl an Männern, die Väterkarenz in Anspruch nehmen, lediglich damit begründet wird, dass dann das größere Familieneinkommen verloren geht²⁸. Ausgeblendet wird dabei, dass es die gesellschaftlich tabuisierte Benachteiligung von Frauen am Arbeitsmarkt ist, die zur Notwendigkeit des männlichen Einkommens führt und dass dies Bedingungen sind, die, statt sie auszumerzen, gerade in Österreich immer weitertradiert und gefestigt werden. (vgl. Hamann/Linsinger 2008. S.256) Der letzte Punkt weist bereits auf einen weiteren Diskursstrang hin, der der gesellschaftlichen Realität von Frauen in Österreich entspricht. Es ist dies die Gehaltsschere zwischen

²⁸Das entspricht wieder dem bereits erwähnten Modell des männlichen Familienernährers.

Männern und Frauen, die in den letzten Jahren zwar immer wieder diskursiv präsent ist, was aber noch nicht zu ihrer Verringerung geführt hat (siehe auch weiter oben bzw. Hamann/Linsinger 2008. S.25ff). Eine mögliche Erklärung, die sich aus den präsenten Diskurssträngen ableiten lässt bieten Hamann und Linsinger: "Für einen Mann ist es unverzichtbar, seine Leistung zu hundert Prozent materiell abgegolten zu bekommen, während eine Frau auf vielerlei Art immateriell entlohnt werden kann – durch eine sinnstiftende Tätigkeit, durch eine entspannte Arbeitsatmosphäre, durch die Existenz netter KollegInnen." (Hamann/Linsinger 2008. S.27f)

Letztlich scheint mir zu diesen Diskurssträngen noch eine Bemerkung über die Bedeutung der Medien für die Vermittlung des Genderdiskurses relevant. Es ist eine Tatsache, dass immer öfter immer mehr Frauen medial als berufstätig und in Karriererollen gezeigt werden, doch diese Tatsache allein führt natürlich noch nicht zu gesellschaftlichen Umbrüchen: "Selbst wenn immer mehr Frauen in Berufs- und Karriererollen gezeigt werden, so bleibt die unterschwellige Botschaft der unterwürfigen und abhängigen Frau sowie des dominanten und unabhängigen Mannes aufgrund der Darstellung stereotyper nonverbaler Signale erhalten." (Alfermann 1996. S.25)

Bildung

Auch in Diskurssträngen um Bildung und Bildungschancen wird der hegemoniale Genderdiskurs deutlich. Denn trotz formal gleicher Bildungschancen existieren immer noch rollenstereotype Bildungslaufbahnen und männliche und weibliche 'Reservate' in bestimmten Schultypen trotz grundsätzlicher Öffnung aller Schultypen für beide Geschlechter bereits 1975. (Dazu ausführlicher im Kapitel 3.2.2.) Der hegemoniale Diskurs verschweigt dies einerseits, vermittelt aber immer wieder das 'größere Interesse' und die 'größere Begabung' von Buben für technisch-naturwissenschaftliche Fächer und daher so ausgerichtete Schulen und Schultypen und umgekehrt von Mädchen etwa für Sprachen. Zusätzlich wird häufig die geringere mathematische Begabung von Mädchen betont (vgl. Kapitel 3.1.2). Gerade aber die eben sehr wohl immer noch häufig geschlechtstypischen Schulwahlen zeigen die nach wie vor starke Wirkung des hegemonialen Genderdiskurses und seiner Auswirkungen auf die Individuen. (vgl. Hasenhüttl 2001. S.15ff)

Dazu kommt dann noch, dass sich auch in den Hierarchien des Bildungswesens die hegemonial zugeschrieben Wertigkeiten und Machtverhältnisse widerspiegeln, wenn etwa im Vor- und Volksschulbereich nach wie vor fast nur Frauen als ErzieherInnen zu

finden sind und die vereinzelt Männer dann häufig den leitenden Posten als Direktor inne haben. Auch in der Sekundarstufe ist das Bild ähnlich: abgesehen vielleicht von den naturwissenschaftlich-technischen Fächern und Sport sind Männer umso häufiger anzutreffen, desto höher die Schulstufe und innerhalb der Schulhierarchien kann davon ausgegangen werden, dass sich auch hier die Pyramide mit weiblicher Basis und männlicher Spitze zeigt. Das hat dann aber auch wieder Auswirkungen auf die bereits erwähnte Gehaltsschere zwischen Frauen und Männern, in diesem konkreten Fall weniger, weil die Gehälter unterschiedliche sind, sondern mehr, weil die Männer auf den höher remunerierten Posten sitzen. (vgl. Hasenhüttl 2001. S.37ff)

Zusätzlich kann noch von geschlechtsspezifischen Ausgaben für Bildungslaufbahnen gesprochen werden, da gerade die technisch-naturwissenschaftlichen Bildungswege besonders teure Ausbildungen sind und sich von den spezifischen Schultypen an bis in die Universitäten die Mehrheit der Männer konsequent hält. Somit investiert der Staat in weibliche Bildungslaufbahnen insgesamt weniger Geld als in männliche.

Eine andere Ebene, aber aufgrund des Themas der vorliegenden Arbeit dennoch eine Bemerkung wert, stellen hier die Schulbücher dar. Einerseits, weil sie mit ihren Inhalten die SchülerInnen beeinflussen und daher auch den hegemonialen Alltagsdiskurs prägen, andererseits, weil sie – wie in dieser Arbeit gezeigt werden soll – den hegemonialen Genderdiskurs vertreten. Detaillierte Auseinandersetzung damit findet sich im Kapitel 4. Weiters sollte hier noch angeführt werden, dass auch und gerade in der Schule die Elemente des hegemonialen Diskurses und seiner Heteronormativität in der verwendeten Sprache vermittelt werden.

3.1.2 Geschlechterstereotype

Stereotype sind, wie eingangs definiert, kulturelle Produkte und – psychologisch betrachtet – kognitive Strukturen, die das soziale Kategorisieren ermöglichen oder zumindest erleichtern. Geschlechtsstereotype sind nun die kognitiven Strukturen, in denen Erwartungshaltungen gegenüber und Zuschreibungen an die gesellschaftlich definierten Geschlechter gespeichert sind. Wie bereits erläutert, sind diese Geschlechter im hegemonialen Diskurs unserer Gesellschaft in einem zweigliedrigen System organisiert, das heißt es wird grundsätzlich zwischen 'Mann' und 'Frau' unterschieden. Diese Unterscheidung findet sich auch bei den Geschlechtsstereotypen, die im hegemonialen Diskurs, wie auch in (psychologischen) Untersuchungen in Männer- und Frauenstereotype gegliedert sind. Als solche enthalten sie "sozial geteiltes Wissen über die charakteris-

tischen Merkmale von Frauen bzw. Männern” (Eckes 1997. S.17). Das heißt einerseits umfassen Geschlechtsstereotype Theorien darüber, was im hegemonialen Diskurs als typisch weiblich und typisch männlich angesehen wird und prägen damit die Wahrnehmung von anderen ebenso wie die des eigenen Selbst. Andererseits beeinflussen sie aber auch das eigene wie das fremde Verhalten, da sie einschränken und bestimmen, wie sich Frauen und Männer zu verhalten haben.

Die Inhalte der von Thomas Eckes durchgeführten Metaanalysen psychologischer Studien zu Geschlechtsunterschieden (vgl. Eckes 1997. S.39–45) zeigen einige Inhalte des hegemonialen Genderdiskurses auf. Denn wären die untersuchten Hypothesen nicht Inhalte des hegemonialen Diskurses, würde sich wohl auch die Wissenschaft nicht ausgerechnet der Überprüfung dieser Merkmale widmen. Ein Beispiel dafür sind die geschlechtsspezifisch untersuchten Merkmale 'Führungsstil' und 'Führungseffektivität'. Hier ist die Hypothese des hegemonialen Diskurses, dass Frauen weniger geeignet seien Führungsrollen zu übernehmen als Männer (das entspricht dem Stereotyp 'Frauen sind schlechte An-/Führerinnen'). Die von Eckes zitierten Untersuchungen widerlegen diese Hypothese, es gibt nur vernachlässigbar geringe Unterschiede in den grundsätzlichen Führungsqualitäten in beiden Kategorien. Wenn Unterschiede festgestellt wurden, so bezogen sich diese weniger auf die Qualitäten der Führung an sich, als eher auf die Tendenz von Frauen, Gruppen demokratischer und personenzentrierter anzuleiten als Männer, die etwas stärker zu einem aufgabenorientierten und autokratischen Führungsstil neigen. (vgl. Eckes 1997. S.42)²⁹

Ein weiterer Auszug aus der erwähnten Metaanalyse sind Untersuchungen zu 'verbalen' und 'mathematischen Fähigkeiten'. Die Hypothese des hegemonialen Diskurses ist, dass Frauen verbal besser und mathematisch schlechter sind als Männer. Die Untersuchungen zeigen auch hier im globalen Vergleich niedrige Effektstärken, das heißt kaum Unterschiede (v. a. bei den verbalen Fähigkeiten). Bei den mathematischen Fähigkeiten zeigen sich geringe Unterschiede in nichtselegierten³⁰ und Grundschul-Stichproben, mit einem geringen Vorteil für Mädchen, hingegen in hochselegierten³¹ und Hochschul-Stichproben liegt der Vorteil klar bei den männlichen Testpersonen. (vgl. Eckes 1997. S.44) Das heißt auch das hegemoniale Stereotyp über geringere mathematische Fä-

²⁹Gründe für diese Unterschiede oder zumindest Theorien darüber gibt Eckes keine an, was darauf schließen lässt, dass auch die analysierten Studien nicht nach ihnen suchen. Hier liegt auch im Allgemeinen ein grundsätzlicher Mangel der Sozialpsychologie, die zwar soziale Phänomene untersucht, dabei aber nicht nach sozialen d. h. gesellschaftlichen Ursachen fragt.

³⁰Eine nichtselegierte Stichprobe entspricht einem Schnitt durch die 'Normalbevölkerung'.

³¹Eine hochselegierte Stichprobe enthält in diesem Fall Mädchen und Buben mit mathematischer Hochbegabung.

higkeiten bei Frauen und Mädchen ist auf die breite Mehrheit der Bevölkerung nicht zutreffend, auch wenn es nach wie vor stark in ihr präsent ist.³²

In anderen Bereichen bestätigten die psychologischen Untersuchungen allerdings auch die Existenz von Geschlechtsunterschieden bei gewissen Merkmalen, oder zumindest unter gewissen Bedingungen (wie etwa auch bei den angeführten Beispielen). Psychologische Studien zeigen auch, dass selbst bei Merkmalen, wo nur geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern messbar sind, diese markant werden, sobald das Geschlecht als soziale Kategorie relevant wird. (vgl. u.a. Alfermann 1996. S.23) Sollten wir Eckes also darin zustimmen, dass “sich Frauen und Männer in einer ganzen Reihe von psychologischen Merkmalen substantiell unterscheiden” (Eckes 1997. S.49), bleibt von den zwei Fragen die er aufwirft im Besonderen die zweite höchst relevant³³: “Wie erklärt sich die Existenz der beobachteten Geschlechtsunterschiede?”³⁴ (Eckes 1997. S.49) Analog zur in dieser Arbeit angewandten Methode, der Diskursanalyse, könnte mensch als Antwort die Behauptung aufstellen, dass diese in Wechselwirkung mit dem hegemonialen Genderdiskurs entstünden: Diskurs ist gesellschaftliche und Gesellschaft bewegende Macht (vgl. Jäger 2004. S.23), das heißt während die Gesellschaft den Diskurs prägt, wirken seine Inhalte auf die Mitglieder der Gesellschaft zurück und beeinflussen und formen diese. In gewisser Weise bestätigt Eckes diese Theorie auch selbst, wenn er schreibt:

“Stereotype können, wenn sie sich einmal innerhalb einer Gesellschaft etabliert haben (d. h. in den hegemonialen Diskurs Eingang gefunden haben, Anmerkung P.S.), eine Art ‘Eigenleben’ entwickeln und wesentlich zur Perpetuierung bzw. Stabilisierung von Geschlechterverhältnissen beitragen. Auch können sie soziale Realitäten schaffen, die zunächst nur als überlieferte Annahmen existierten.” (Eckes 1997. S. 51f)

Im Zuge seiner Forschungsarbeit untersucht Eckes ausführlich diese Geschlechtsstereotype, ihre Inhalte, Strukturen und Organisation, für den westlichen, jedenfalls aber den deutschsprachigen Kulturkreis. “In dieser Arbeit wurden Geschlechterstereotype konzipiert als komplexe kognitive Strukturen mit multiplen Substereotypen und multiplen

³²Auch hier bietet Eckes keine Erklärungen an. Im Sinne einer gesellschaftskritischen Interpretation liegt es nahe zu vermuten, dass geschlechtsspezifische Zuschreibungen in diesen Bereichen im hegemonialen Diskurs so dominant sind, dass Mädchen und Buben sie im Laufe ihrer Sozialisation so sehr verinnerlichen, dass sie früher oder später ihre Wirkung auf sie entfalten müssen. Einbezogen werden muss hier selbstverständlich auch die Prägung und Förderung im schulischen Umfeld, die sich gerade im mathematischen Bereich für Mädchen und Buben stark unterscheidet. Dazu mehr im Kapitel 3.2.2.

³³Die erste Frage lautet “Wie genau beschreiben Geschlechterstereotype die empirisch nachgewiesenen Geschlechtsunterschiede?” (Eckes 1997. S.49).

³⁴Eckes kann in seiner Arbeit dafür letztendlich keine zufriedenstellende Antwort anbieten.

Inhaltskomponenten.” (Eckes 1997. S.170) Diese Komplexität lässt sich wie folgt näher bestimmen:

“Die Grundthese lautet dabei, daß (sic) 'Frau' und 'Mann' inhaltlich und strukturell in hohem Maße heterogene soziale Kategorien bilden. Das heißt, innerhalb der allgemeinen, globalen Geschlechtskategorien finden sich wohlunterschiedene Subkategorien oder Subtypen, denen von den Globalstereotypen zum Teil stark abweichende Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen und typische Verhaltensmuster zugeschrieben werden. Zusammen konstituieren Global- und Substereotype Konstruktionen von Geschlecht mit weitreichenden Konsequenzen für die soziale Definition des Geschlechterverhältnisses.” (Eckes 1997. S.7)

Wie im obigen Zitat deutlich wird, vertritt Eckes dabei die These, dass die Stereotype durch Substereotype organisiert sind, deren Inhalte sich von den globalen Frauen- und Männerstereotypen durchaus in größerem Ausmaß unterscheiden können. “Die globalen Kategorien von Frauen und Männern sind danach nicht homogen, sondern besitzen jeweils eine ausgeprägte Binnenstruktur.” (Eckes 1997. S.60f) Diese Verschiebungen in den Inhalten von Global- zu Substereotypen haben dabei in einer von permanentem sozialem Wandel begriffenen Gesellschaft eine wichtige Funktion.

“Tatsächlich hat sich der Prozeß (sic) der Subkategorisierung als ein ausgesprochen flexibler psychologischer Mechanismus zur *Aufrechterhaltung* allgemeiner Vorstellungen über Frauen und Männer erwiesen. Durch Aktivierung bereits gegebener oder durch Bildung neuer Substereotype können einzelne, von allgemeinen kategoriestützten Erwartungen abweichende Fälle gebündelt und als 'Ausnahmen von der Regel' isoliert werden.” (Eckes 1997. S.180. Hervorhebung T.E.)

In weiterer Folge möchte ich hier auf die Details dieser Stereotyporganisation und ihrer Inhalte eingehen. Im Vorfeld ist noch zu erwähnen, welche Schlussfolgerungen Eckes über die Ordnungsprinzipien von Geschlechterstereotypen nach eingehender Analyse zieht:

“(1) Menschen wissen sehr viel mehr über die Kategorien von Frauen und Männern, als die sattsam bekannten Inhalte der globalen Geschlechterstereotype aussagen. Das globale Frauen- wie auch das globale Männerstereotyp enthalten bestenfalls einen kleinen Ausschnitt aus der komplexen Organisation des konsensuellen Wissens über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern. (2) Innerhalb der beiden allgemeinen Geschlechtskategorien findet sich eine Fülle von Subtypen, die jeweils gut separierten und homogenen Clustern angehören. Zugleich sind diese Subtypen entlang einiger weniger Merkmalsdimensionen angeordnet. Im Falle der Frauenprototypen heißen diese Dimensionen Modebewußtsein (sic), Stärke, Progressivität und Instrumentalität; im Falle der Männerprototypen handelt es sich

im wesentlichen um die Dimensionen der Instrumentalität und der Extraversion.“ (Eckes 1997. S.118f)

Die Binnendifferenzierung zwischen den verschiedenen Substereotypen von Männern und Frauen geschieht jeweils entlang unterschiedlicher Kategorien, die grundlegenden wurden bereits im obigen Zitat erwähnt. Dazu kommt noch, dass bei den Männern hier auch der 'Spaß am Sex' (als ein Kriterium der Kategorie Extraversion) relevant zu sein scheint, während bei Frauentypen im Unterschied dazu ein relativ großer Anteil an Merkmalen der äußeren Erscheinung in Betracht gezogen wird. (vgl. Eckes 1997. S.175) “In diesem Befund spiegelt sich die unterschiedliche Bedeutung, die dem Aussehen von Frauen und Männern in der Gesellschaft zukommt, wider.“ (Eckes 1997. S.176)

Auch wenn sich die Substereotypen von den Globalstereotypen zum Teil stark abheben, so konnte Eckes doch zeigen, dass jeweils ein oder zwei Substereotypen sich nur wenig vom jeweiligen globalen Stereotyp unterscheiden.

“Die prototypische Frauenrolle ist, so zeigt auch diese Analyse, nach wie vor die Hausfrauenrolle. Bei den Männertypen waren gleich zwei Subtypen minimal distinkt, 'Spießer' und 'Egoist'.“ (Eckes 1997. S.145f)

Im Allgemeinen stellen gerade die Globalstereotype das dar, was der hegemoniale Diskurs über das jeweilige Geschlecht beinhaltet. Das heißt zwar beispielsweise nicht, dass die einzig denkbare 'Frau' eine 'Hausfrau' wäre, sondern dass die Hausfrau nach wie vor das stereotype Bild der 'normalen Frau' ist. In anderen Worten, dass Frauen entlang dieser Norm gemessen, eingeteilt und beurteilt werden. In der sozialpsychologischen Forschung klingt das so:

“Die große räumliche Nähe von 'Hausfrau' zu 'typische Frau' macht anschaulich, daß (sic) das traditionelle Frauenbild dasjenige der Hausfrau ist. Auch die inhaltlichen Analysen haben gezeigt, daß (sic) sich das Hausfrauenstereotyp nur in ganz wenigen Merkmalen vom globalen Frauenstereotyp abhebt, wobei die Unterschiede ausschließlich auf eine höhere Expressivität von 'Hausfrau' verweisen.“ (Eckes 1997. S.171)

Davon abgesehen gibt es dann noch zahlreiche andere Frauensubstereotype, die sich “mehr oder weniger stark vom Allgemeintyp“ (Eckes 1997. S.171) unterscheiden. Diesen wird frau zugeordnet, wenn sie – wie bereits ansatzweise dargestellt – in das Globalstereotyp bzw. das Hausfrauenstereotyp nicht hineinpasst. Das heißt, dass vom Globalstereotyp abweichendes doing gender nicht notwendigerweise zur Wahrnehmung individueller Lebensentwürfe oder gar persönlichen Widerstandes führt, sondern dass gerade der Mechanismus der Substereotype es ermöglicht auch widerständiges Auftreten so einzuordnen, dass es den hegemonialen Diskurs nicht stört. Auch Lang konnte in

ihrer Diplomarbeit feststellen, dass solche scheinbar 'emanzipatorischen Stereotypisierungen' oder Rollenzuschreibungen häufig systemstabilisierend wirken, insofern, als sie dazu dienen, die patriarchalen Verhältnisse des hegemonialen Diskurses zu verschleiern um sie aufrecht zu erhalten:

“Durchaus emanzipiert auf der Handlungsebene, kann sie (die 'Powerfrau', Anm. P.S.) auf den ersten Blick als fortschrittliches weibliches Geschlechterrollenmodell gelten. Dennoch werden bei eingehender Analyse mehr denn je konventionelle (bis patriarchale) Gender-Codes sichtbar, die sich vor allem in einem disziplinierenden Körper-Ideal äußern, dessen Anforderungen immer realitätsfernere Ausmaße annehmen (siehe Lara Croft). (...) Letztendlich kann der populäre Begriff 'Powerfrau' sogar als 'mythische Maske' interpretiert werden. Diese dient nicht nur dazu, das Wecken von Konsumbedürfnissen als neue Autonomie auszugeben, sondern auch dazu, einen neuen Backlash zu verschleiern und ihn als 'Emazipationsmythos' (sic) zu verkaufen (sic).” (Lang 2001. S.144)

Im Gegensatz zur Parallele zwischen Frauenglobal- und Hausfrauenstereotyp gibt es bei den Männerstereotypen kein einzelnes Substereotyp, das dem Globalstereotyp direkt assoziiert wäre (vgl. Eckes 1997. S.171). Eckes interpretiert das als einen Hinweis “auf eine größere Heterogenität innerhalb der Männerstereotype” (Eckes 1997. S.174), anders gesagt: Männern werden mehr Unterschiede oder vielfältigere Identitätsmodelle zugestanden. Mit Alfermann lässt sich feststellen, dass der in der Einleitung genannte ethnozentrische Bias sich auch bei den Geschlechterstereotypen wiederfindet. Hier enthält das Männerstereotyp mehr, und häufig auch mehr positive Eigenschaften, das heißt es ist stärker ausgeprägt und differenziert. “Da Männer in unserer Kultur die dominante Gruppe darstellen, erscheint es somit nicht verwunderlich, daß (sic) alles Männliche für wertvoller gehalten wird.” (Alfermann 1996. S.11) Das zeigt auch, dass der hegemoniale Diskurs innerhalb der stereotypen Zuschreibungen Männern deutlich mehr Handlungsspielraum anbietet als Frauen. Auf der anderen Seite scheinen “insbesondere mit Substereotypen über Männer ganz spezifische Erwartungen bezüglich der vorzugsweise aufgesuchten Situationen verbunden zu sein” (Eckes 1997. S.174). Auch dieser Befund bestätigt die These, dass Männern mehr Handlungsspielraum und auch Raum im Allgemeinen zugeschrieben wird. Für Frauen hingegen sind Situationen und Orte im öffentlichen Raum auch deswegen weniger relevant und weniger aussagekräftig, weil sie stärker dem privaten Bereich, dem 'Zuhause', zugeteilt werden. Ihre Beweglichkeit innerhalb der sozialen Räume ist deutlich eingeschränkt, ihnen steht weniger Raum zur Verfügung.

Eckes bietet folgende Erklärung dafür an, dass die Männersubstereotype sich durch größere Heterogenität auszeichnen als die Frauensubstereotype: Ausgehend von der,

von ihm selbst empirisch nachgewiesenen Tatsache, dass die Männerrolle “sozial stärker normiert bzw. konturiert, sichtbarer (salienter) und mächtiger (statushöher)” ist als die Frauenrolle, stellt er fest, dass Abweichungen von der männlichen Norm auch auffälliger sein und als bedeutsamer angesehen werden müssten. (vgl. Eckes 1997. S.176) “Abweichungen von der gesellschaftlich vorgeschriebenen maskulinen Rolle würden danach eher bemerkt oder stärker ins Gewicht fallen als Abweichungen von der sozial weniger streng normierten femininen Rolle.” (Eckes 1997. S.176) Das bestätigt zwar, dass Männern grundsätzlich mehr Handlungsspielraum zur Verfügung steht, heißt aber auch, dass die Einhaltung der ihnen angebotenen Rollen stärker eingefordert werde, als bei Frauen. Denen wiederum stehen zwar weniger Identitätsmöglichkeiten zur Wahl, da im patriarchalen hegemonialen Diskurs aber die männliche Norm als Standard gesetzt ist, werden Abweichungen von den Frauen zugeschriebenen Rollen weniger stark sanktioniert.

Es konnte also gezeigt werden, dass für die Bedeutung von stereotypen Zuschreibungen und Erwartungen die Kategorie der ‘Salienz’, das heißt der Sichtbarkeit oder Auffälligkeit, von großer Relevanz ist und daher auch die Auswirkungen der Stereotype beeinflusst. Das kann einerseits bedeuten, dass auch noch so geringen Unterschieden große Bedeutung zukommen kann, wenn beteiligte oder urteilende Personen ihnen große Beachtung schenken. (vgl. Eckes 1997. S.48) Andererseits hat diese Tatsache auch dann große Bedeutung, wenn das Geschlecht einer Person besonders salient ist: “In Situationen, in denen die Geschlechtszugehörigkeit einer Person hervorgehoben ist (z.B. wenn eine Frau Solostatus hat³⁵), können selbst minimale Differenzen als erheblich gesehen werden.” (Eckes 1997. S.48)

Abschließend noch eine kurze Bemerkung zu einem weiteren wichtigen Element des hegemonialen Genderdiskurses, seiner Heteronormativität bzw. der in ihm implizierten ‘Zwangsheterosexualität’: Besonders im Bereich der Männersubstereotype spielt die Sexualität (Kategorien ‘gesellig’ und ‘Spaß am Sex’) eine Rolle bei der Differenzierung, was andere Darstellungen über (globale) Geschlechtsstereotype meist ausblenden. Durch seine detaillierte Analyse der Substereotype konnte Eckes aber zeigen, dass die (Hetero-)Sexualität als Kategorie sehr wohl von Bedeutung ist. “Subkategorien von Frauen bzw. Männern scheinen dem Ziel einer kognitiven Orientierung im Feld heterosexueller Anziehung eher zu entsprechen als die globalen Kategorien.” (Eckes 1997. S.172)

³⁵Damit ist gemeint, dass beispielsweise nur wenige Frauen unter einer großen Anzahl an BewerberInnen sind oder von allen AbteilungsleiterInnen/ManagerInnen einer Firma nur eine weiblich ist, d. h. Situationen, die nach wie vor häufig eintreten.

Dieser Abschnitt sollte zeigen, dass sich die Inhalte von Geschlechtsstereotypen stark mit den Inhalten des hegemonialen Diskurses überschneiden und gleichzeitig die in einer Gesellschaft angewandten Stereotype einiges über ihren hegemonialen Diskurs aussagen. Im Sinne einer Analyse des Genderdiskurses kann dieser kurze Abriss über eine relativ aktuelle und sehr ausführliche Forschungsarbeit über Geschlechterstereotype als ein Teildiskurs verstanden werden, der mit zahlreichen anderen Diskurssträngen verschränkt ist, sich mit ihren Inhalten überschneidet und diese beeinflusst. Ähnlich wie beim Diskurs im Allgemeinen, der in Wechselwirkung mit der Gesellschaft wie auch dem Individuum, steht, kann auch eine Wechselwirkung zwischen der Gesellschaft, ihren Individuen und den vorhandenen Stereotypen konstatiert werden.

3.2 Die wissenschaftlichen Spezialdiskurse

3.2.1 Der soziologische Spezialdiskurs

Karin Gottschall analysiert den soziologischen Spezialdiskurs³⁶ über soziale Ungleichheit und Geschlecht, der als ein wissenschaftlicher Spezialdiskurs selbstverständlich auch Einfluss auf den allgemeinen hegemonialen Genderdiskurs hat. Sie untersucht Entwicklungen in der Ungleichheitssoziologie, aber auch der Frauenforschung und sucht nach Gemeinsamkeiten und Überschneidungen. Dabei stellt sie beispielsweise fest, dass gerade die differenzierungstheoretische Tradition³⁷ der Soziologie auf die Geschlechterverhältnisse fokussiert. “Die spezifisch moderne Gestalt des Geschlechterdualismus in Form einer Trennung und Entgegensetzung sozialer Räume und Kompetenzen gilt ihnen als Paradebeispiel sozialer Differenzierung.” (Gottschall 2000. S.81) Dabei wird – und neben der Zuweisung spezifischer Räume ist dies ein weiterer Punkt, der sich auch im hegemonialen Alltagsdiskurs wiederfindet – Männern stärker Individualismus zugestanden, während Frauen eher als Kollektivwesen gekennzeichnet werden. (vgl. Gottschall 2000. S.81)

In den Nachkriegsjahren entwickelte sich innerhalb der Soziologie die Lohnarbeit zur relevanten Differenzierungskategorie, “die im Familienkontext verrichtete Arbeit erscheint nicht als solche und kann auch keinen eigenständigen Status von Frauen in der Theorie und Empirie der Ungleichheitsforschung begründen” (Gottschall 2000. S.97f). Dies ist

³⁶Gottschall analysiert den Diskurs der deutschen Soziologie. In der Annahme, dass die Entwicklungen zumindest in ihrer Tendenz in Österreich und Deutschland gleich verliefen, übernehme ich ihre Erkenntnisse auch für Österreich.

³⁷Gottschall nennt hier vor allem Emile Durkheim und Georg Simmel als relevante Vertreter.

eine weitere Parallele zum Alltagsdiskurs, der die besonders Frauen zugesprochenen Haus- und Pflegearbeiten nicht im selben Ausmaß als (für die kapitalistische Produktionsgesellschaft relevante) Arbeit definiert wie die hauptsächlich männlich konnotierte Erwerbsarbeit. Bis in die 80er Jahre entwickeln sich dann von Gottschall als 'querliegende Denkbewegungen' bezeichnete Traditionen innerhalb der deutschen Soziologie, die die 'Klassiker'³⁸ kritisch betrachten. Hier wird beispielsweise die fehlerhafte Fokussierung auf die Erwerbsarbeit (sog. Erwerbsarbeitsbias) relativiert, was in der Folge ab den späten 80er Jahren "wesentlich in den Teildiskurs zu Geschlechterungleichheit als Problem wohlfahrtsstaatlicher Modernisierung" (Gottschall 2000. S.136) eingehen wird. Ebenso wie andere Kritikpunkte für den Diskurs über die soziale Konstruktion von Geschlecht relevant sein werden. (vgl. Gottschall 2000. S.136) "Dazwischen liegt zeitlich und inhaltlich jedoch noch der deutsche feministische Diskurs der siebziger und achtziger Jahre, dessen spezifische Leistung in der Herausarbeitung von 'Geschlecht' als sozialwissenschaftlicher Strukturkategorie besteht." (Gottschall 2000. S.136) Den Entwicklungen innerhalb dieses feministischen Diskurses und seinen Konsequenzen soll das Kapitel 3.2.2 gewidmet sein.

Im bereits erwähnten Teildiskurs, der sich dem Zusammenhang zwischen Geschlechterungleichheit und wohlfahrtsstaatlicher Modernisierung widmet, fungiert dann weniger "das Erwerbssystem als vielmehr der Arbeitsmarkt, und dieser wiederum wird im Verhältnis zu Staat, Familie und Individuen verortet" (Gottschall 2000. S.196), als Bezugspunkt für die Analyse sozialer Lagen. Das ermöglicht natürlich die Perspektive der Forschung auf diejenigen Personen auszuweiten, die nicht am Lohnarbeitsmarkt beteiligt sind. Weiters zeichnen sich die Strömungen, die in diesem Teildiskurs zu verorten sind, dadurch aus, dass sie die starren und Wandel ignorierenden Erklärungsmodelle durch flexiblere, dynamische ersetzen. Das heißt zum Beispiel, dass Gruppenzugehörigkeit von Individuen nicht mehr zwingend als stabiles Merkmal betrachtet wird und eine Neuorientierung an der Differenzierung, Pluralisierung und Individualisierung von Lebensweisen stattfindet, wie dies auch in der noch zu behandelnden Pädagogik vielfältiger Lebensweisen gefordert wird. (vgl. Gottschall 2000. S.197)

Zu kritisieren ist jedoch – und Karin Gottschall tut dies auch –, dass immer noch einige der soziologischen Strömungen auch dieses Teildiskurses sich an einem 'männlichen Familienernährermodell' orientieren. "Weder die Tatsache, daß (sic) Frauen als Hausfrauen und Mütter unentgeltlich zur Wohlfahrt beitragen, noch die Tatsache, daß (sic) ihre Familiengebundenheit mit ungleichen Machtverhältnissen in der Ehe und einem

³⁸Gemeint sind vor allem Marx und Weber, aber auch Durkheim und Parsons, vgl. Gottschall 2000. S.104–136.

'nicht vollwertigen' Status als Arbeitskraft einhergeht und Frauen aufgrund ihrer Familiengebundenheit von einer dekommodifizierenden Sozialpolitik weniger profitieren können als Männer, wird systematisch in Rechnung gestellt." (Gottschall 2000. S.218) Daneben ignorieren die meisten Theorien und Untersuchungen auch, dass bereits in Bildungsinstitutionen bzw. -laufbahnen und Berufen Geschlechtsspezifität und damit Ungleichheiten eingeschrieben sind:

“als Konzeptionen von existenzsichernden Männerberufen und kulturell definierten Frauenberufen. Erst über die Berücksichtigung dieser verdeckten Ungleichheit erschließt sich ein wichtiges konfliktträchtiges Phänomen sozialen Wandels: nämlich die mangelnde Umsetzung von Bildungsgewinnen der Frauen in beruflichen Erfolg.” (Gottschall 2000. S.284)

Abschließend ist in Bezug auf den soziologischen Ungleichheitsdiskurs zu sagen, dass die Kategorie 'Geschlecht' in den letzten Jahrzehnten mehr ins Zentrum gerückt ist und Geschlechterdifferenz und -hierarchie sowohl auf 'Arbeit' als auch auf 'Wissenschaft' bezogen werden. (vgl. Gottschall 2000. S.346) “Das Augenmerk wird darauf gerichtet, die inzwischen eher indirekten institutionellen Absicherungen von Geschlechterklassifikationen (...) und den spezifischen Beitrag der Handelnden zu deren Aufrechterhaltung näher zu bestimmen.” (Gottschall 2000. S.346) Dies ist, im Vergleich zum – in diesem Kapitel kurz charakterisierten – Ursprung der Ungleichheitssoziologie, ein fast schon radikaler Wandel und mit Sicherheit auch für den Alltagsdiskurs prägend, auch wenn in beiden Diskursen der androzentristische, patriarchale Blickwinkel sicher noch weiterhin bestimmend ist und sein wird.

3.2.2 Der feministisch-queere Gegendiskurs

Unter den wissenschaftlichen Spezialdiskursen zum Thema Geschlecht sticht im Besonderen der von mir als 'Gegendiskurs' titulierte feministisch-queere Diskursstrang³⁹ heraus. Seit zuerst die Frauenforschung, danach die Gender Studies immer mehr an Boden innerhalb der Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften gewannen, kam es durch das Postulat, dass Geschlecht und Geschlechterverhältnisse nicht unabänderlich, sondern konstruiert, das heißt in diskursiven Prozessen hergestellt, sind, zu einem Umdenken, das fast schon als Paradigmenwechsel bezeichnet werden könnte. (vgl. u. a. Stephan

³⁹Den feministischen und queeren Diskursstrang zu einem zusammenzuziehen mag komisch anmuten, ergibt aber Sinn, wenn man bedenkt, dass beides Gegendiskurse zum hegemonialen Genderdiskurs sind und sich auch durchaus unter gegenseitigem Einfluss und wechselweiser Kritik entwickelt haben. Besonders im Bereich der Schulkritik – die hier aufgrund des Arbeitsthemas zentral sein wird – können die beiden gewissermaßen als logische Aufeinanderfolge rezipiert werden.

2000.) Die zeitgenössischen konstruktivistischen Theorien und Zugänge machen auf die soziale Konstruktion von Geschlechterdifferenzierung aufmerksam.

“Gender-Identitäten werden nicht mehr als ’natürlich’ gegeben angenommen, sondern als im Laufe des Lebens immer wieder neu erworben und ausgehandelt. In diesem Prozeß (sic) des ’Doing Gender’ spielen speziell *Subjekt-Positionen* in Medientexten eine große Rolle, da sie aktiv dazu beitragen, symbolische Formen von Gender-Identität zu konstruieren.” (Lang 2001. S.82. Hervorhebung A.L.)

Frauenforschung und Frauenbewegung sind bemüht – im deutschen Sprachraum verstärkt seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts – auf die verschiedensten Arten von Diskriminierung, Benachteiligung und Unterdrückung, die Frauen widerfahren, aufmerksam zu machen und sie ins Bewusstsein der Öffentlichkeit zu bringen. In anderen Worten: sie in den hegemonialen Diskurs, der diese Tatsachen ignoriert, einzubringen, doch “die Anerkennung all dieser Sachverhalte als soziale Benachteiligung von Frauen, d.h. als ein gesellschaftsstrukturell verankertes, Frauen kollektiv betreffendes Problem und nicht etwa ein mehr oder weniger selbst zu verantwortendes individuelles Phänomen, stellt in den privaten Beziehungen der Geschlechter wie in der öffentlichen Debatte nach wie vor ein umkämpftes Terrain dar.” (Gottschall 2000. S.12)

Der feministische Diskurs der 70er und 80er Jahre des 20. Jahrhunderts leistet auf diesem Gebiet, wie auch für den soziologischen Spezialdiskurs, Wesentliches. Das liegt darin, “daß (sic) er zeigen kann, daß (sic) das Verhältnis der Geschlechter die Konstitution moderner Gesellschaften, einschließlich des sozialen Handelns aller Gesellschaftsmitglieder, wesentlich prägt” (Gottschall 2000. S.138). Daraus resultiert dann auch die in Kapitel 3.2.1 bereits erwähnte Erkenntnis, dass Geschlecht eine “Strukturkategorie für sozialwissenschaftliche Theoriebildung und Forschung wie auch für deren metatheoretische Reflexion und soziale Wirkung” (Gottschall 2000. S.138) sein muss.

“Zugleich schälte sich freilich die Erkenntnis heraus, daß (sic) die Thematisierung der ’besonderen Lage von Frauen’ ein zwar notwendiger, aber nicht hinreichender Schritt ist. Vielmehr muß (sic) die sozial strukturierende Wirkung männlicher wie weiblicher Geschlechtszugehörigkeit, und damit wesentlich umfassender (sic), ’die gesellschaftliche Produktion und Reproduktion des *Geschlechterverhältnisses*’ in den Blick genommen werden.” (Gottschall 2000. S.166. Hervorhebung K.G.)

In Karin Gottschalls Diskursanalyse zeigt sich die Fokussierung auf den Bereich der ’Arbeit’⁴⁰ als einschränkend. Denn auch wenn die Begriffe im Gegensatz zu ihrer Ver-

⁴⁰Im Falle des feministischen Diskurses ist dieser Begriff zwar schon in Richtung Hausarbeit aufgebrochen, aber dennoch wird diese getrennt von Erwerbsarbeit behandelt.

wendung in den in Kapitel 3.2.1 dargestellten soziologischen Strömungen erweitert wurden, so bleibt die

“Vorstellung von sozialer Auseinandersetzung (...) vornehmlich an *materiale Austauschprozesse* gebunden. Soziosymbolische Auseinandersetzungen, die sich um Ansprüche an Partnerschaft und Lebensgestaltung, um Interpretationen von 'sozialer Gerechtigkeit' und gleichberechtigte Partizipation im öffentlichen Raum drehen, erlangen keine gesonderte Aufmerksamkeit.” (Gottschall 2000. S.188. Hervorhebung K.G.)

Doch ungeachtet dieser Schwächen und der Blindheit auch des feministischen Diskurses dieser Jahre gegenüber gesellschaftlichem Strukturwandel, war dieser relevant und prägend für weitere Entwicklungen, sowohl in der Feministischen Theorie und Praxis, als auch in der soziologischen Ungleichheitsforschung, und hat “inhaltliche Anhaltspunkte hervorgebracht, die o. a. Schwächen im Hinblick auf eine Analyse sozialen Wandels zu überwinden.” (Gottschall 2000. S.189) So entwickelte sich in den 90er Jahren ein Teildiskurs, “*der Geschlechterungleichheit wie auch weitere soziale Hierarchisierungen als soziale Konstruktion* begreift” (Gottschall 2000. S.195. Hervorhebung K.G.).

Dieser Spezialdiskurs löst sich nun endlich von der Vorstellung Geschlecht als eine gesellschaftstheoretisch gedachte Strukturkategorie zu definieren. (vgl. Gottschall 2000. S.195) Im Gegensatz dazu erkennen die VertreterInnen dieses Diskurses, dass nicht nur 'gender' sondern ebenso auch 'sex' sozial konstruiert ist, das heißt sie begreifen das gesamte System der Zweigeschlechtlichkeit als eine soziokulturelle Konstruktion.

“Der dahinter stehende zentrale Gedanke ist, daß (sic) bereits durch die Tatsache der Unterscheidung (von zwei Geschlechtern ...) Asymmetrie hergestellt wird; die entsprechenden Konstruktionsprozesse werden als wahrnehmungsregulierende Ordnungskonstrukte vornehmlich in Interaktionen verortet. 'Geschlecht' wird damit eher als Prozeßkategorie (sic) denn als Strukturkategorie begriffen.” (Gottschall 2000. S.292)

Allerdings ist zu betonen, dass dieser Diskursstrang laut Gottschall in der deutschen Frauenforschung weitaus weniger bedeutend war⁴¹ (und ist?), als er das im US-amerikanischen Raum war, wo der Diskursstrang in den späten 80er und frühen 90er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden ist. (vgl. Gottschall 2000. S.292f) Jedenfalls ist allen Teilsträngen dieses Diskurses gemein, dass sie – wie bereits erwähnt – die traditionell gewordene Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht ablehnen. Stattdessen gehen sie davon aus, dass die duale Geschlechterklassifikation⁴² mittels vielfäl-

⁴¹Gottschall nennt dabei die Arbeiten von Carol Hagemann-White als Ausnahme.

⁴²Dieser Begriff wird statt dem starren Begriff des 'Geschlechterverhältnisses' neu eingeführt (vgl. Gottschall 2000. S.292).

tiger sozialer Praxen immer wieder neu hergestellt wird. (vgl. Gottschall 2000. S.332f). Neben dieser Prozessualisierung des Geschlechterbegriffes wird hier den AkteurInnen auch Handlungsmächtigkeit zugestanden: “Ob und wie Geschlecht in Interaktionen relevant wird, hängt vom konkreten Handeln in situativen Kontexten ab.” (Gottschall 2000. S.333) Dies steht in klarem Gegensatz zum Geschlechterstereotypen-Konzept, das von Salienz als externer Kategorie ausgeht (siehe Kapitel 3.1.2).

Dass Geschlecht grundsätzlich in interaktiven Herstellungsprozessen hervorgebracht wird, ist wesentliche Aussage des doing gender-Konzeptes (vgl. auch Gottburgsen 2000. S.12). Ich werde nun noch genauer auf das doing gender-Konzept eingehen, weil es dasjenige Konzept ist, das dem hegemonialen Genderdiskurs, der sich – wie im Kapitel 3.1 gezeigt – stark über Geschlechtsrollenzuschreibungen und Geschlechterstereotype definieren lässt, am klarsten zuwiderläuft. Doing gender ist, wie in den Begriffsbestimmungen in der Einleitung (1) bereits kurz erläutert, ein Konzept das von der permanenten interaktiven Konstruktion von Geschlecht in allen sozialen Zusammenhängen ausgeht. Für das doing gender-Konzept ist die Unterscheidung zwischen den Faktoren sex, sex category und gender und die damit verbundene Erkenntnis, dass die “soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit nicht aus der Biologie abgeleitet werden kann” (Gottburgsen 2000. S.32) Voraussetzung. Weiters ist relevant, dass zwischen körperlichem Geschlecht und sozialer Zuordnung sehr wohl eine Beziehung besteht, dass also der Faktor ‘Natur’, als Konstrukt, bei der Geschlechterproduktion eine zentrale Rolle spielt. (vgl. Gottburgsen 2000. S.32)

Dieser Diskursstrang, der das doing gender-Konzept behandelt, betrachtet Geschlecht also nicht mehr als soziale Kategorie, wie andere feministische Diskursstränge, sondern als Ergebniss sozialer Interaktionen zwischen Individuen. “Zu betonen ist an dieser Stelle, dass der Begriff ‘Interaktionsleistung’ sowohl die Produktion geschlechtlichen Verhaltens (z. B. Kleidung, Haartracht, Sprechweisen usw.) als auch die Rezeption von Geschlecht umfasst.” (Gottburgsen 2000. S.32) Die Inszenierung von Geschlecht funktioniert also nur über das soziale Miteinander, nur unter der Mitwirkung eines Gegenübers. Sie basiert grundsätzlich auf der gesellschaftlichen Annahme der Zweigeschlechtlichkeit, die eine Einordnung in das eine oder das andere dieser beiden Geschlechter vorsieht (vgl. Faulstich-Wieland 2004. S.178), wie im Kapitel über den hegemonialen Genderdiskurs (3.1) bereits ausführlich erläutert.

Handlungen einzelner Personen werden, so das doing gender-Konzept, immer bewertet, auch wenn diese Bewertung vom sozialen Kontext, in dem sie stehen, abhängig ist. (vgl. Faulstich-Wieland 2004. S.179) Die erste Einordnung oder Bewertung entlang der

Geschlechter-Skala geschieht häufig bereits auf den ersten Eindruck. “Solange wir nicht Grund für ernsthafte Zweifel haben, genügt der Augenschein der ersten Zuordnung zum weiblichen oder männlichen Geschlecht.” (Faulstich-Wieland 2004. S.178) “Nicht das individuelle Verhalten bestimmt insofern darüber, ob man sich ‘weiblich’ oder ‘männlich’ gibt, sondern die Interaktionen und der soziale Kontext sind entscheidend.” (Faulstich-Wieland 2004. S.179) Diese Bewertung basiert also, um das hier noch einmal explizit zu nennen, auf den gesellschaftlichen Annahmen von Konstanz, also lebenslanger Gültigkeit der sex-Kategorie, Natürlichkeit von Geschlecht, das heißt der Naturhaftigkeit von sex, und zuletzt auf dem Grundprinzip der Zweigeschlechtlichkeit, also einer dichotomen, bipolaren Zugehörigkeit, die kein ‘Dazwischen’ kennt. (vgl. Faulstich-Wieland 2004. S.179)

Diesen Grundannahme widerspricht der *doing gender*-Ansatz in einigen Punkten. Einerseits, weil das Konzept eng mit Queeren Theorien in Verbindung steht, die sich gegen die heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit ‘wehren’ und “mit den Implikationen von Männlichkeit und Weiblichkeit, von Homo- und Heterosexualität” spielt, “indem es diese aufgreift, parodiert, in ihren Grenzen und Bedeutungen verschiebt und damit ihrer vermeintlichen Originalität beraubt” (Hartmann 2002. S.82). Weiters geht das Konzept des *doing gender* auch davon aus, dass die Konstanz eine relative ist, dass unabhängig von der gesellschaftlichen Annahme unveränderbarer und natürlicher Geschlechtlichkeit, *doing gender* ein flexibles Handeln ist, dass es auch Formen des *undoing gender* gibt, etwa wenn andere Kriterien im Vordergrund stehen (vgl. etwa auch Faulstich-Wieland et. al. 2004. S.222). Das heißt aber weder, dass der ständigen Herstellung von Geschlecht zu entgehen ist, noch, dass *doing gender*, das vom Prinzip der zweigeschlechtlichen Zuordnung abweicht, in unseren Gesellschaften sozial ermöglicht oder gar unterstützt würde (vgl. Gottburgsen 2000. S.33), sondern nur, dass es prinzipiell im Bereich des Möglichen wäre.

“Sprache als das entscheidende Kommunikationsmittel nimmt eine herausgehobene Stellung im Prozess des *doing gender* ein.” (Gottburgsen 2000. S.34, Hervorhebungen A.G.) Mittels Sprache konstruieren wir Geschlecht, durch Gespräche “als individuelle Aktualisierungen” der sozialen Geschlechterkonzepte, wie durch die Regeln des Sprachsystems, die überindividuelle Geschlechterkonzepte festigen (vgl. Gottburgsen 2000. S.34). Durch die Funktion der Benennung trägt die Sprache eine herausragende Rolle bei der “kulturellen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit” (Gottburgsen 2000. S.34). Hinzu kommen noch durch Sprache vermittelte und verstärkte Stereotype, die zur allgemeinen Geschlechterstereotypisierung beitragen. Anja Gottburgsen beschäftigt sich in einer Untersuchung mit den ‘stereotypen Mustern des sprachlichen *doing gender*’

(Gottburgsen 2000.), dabei berücksichtigt sie nicht nur die Produktion, sondern auch die Rezeption geschlechtstypischer Kommunikationsformen und -unterschiede.

Gottburgsen konnte zeigen, dass Sprach- und Kommunikationsverhalten “ein bedeutender eindrucksbildender Faktor ist” (Gottburgsen 2000. S.206), das heißt, dass Kategorien wie Stimme, Ausdrucksweise und andere Kriterien des Gespräches zentral in der Bildung des ersten Eindrucks über ein Gegenüber und der Personenwahrnehmung im Allgemeinen sind. Weiters wurde in ihren Studien sichtbar, dass auch im Bereich des sprachlichen *doing gender* weibliches Verhalten über das männliche definiert und an ihm als Norm gemessen wird. (vgl. Gottburgsen 2000. S.190ff) “Diese Ergebnisse (...) spiegeln anschaulich das alltagstheoretische Verständnis von Geschlecht wider, in dem die Kategorie ‘Mann’ die Standardnorm und den sogenannten Normalfall darstellt.” (Gottburgsen 2000. S.206) Diese Erkenntnis führt sich auch zu der Schlussfolgerung, dass gerade in der Diskursanalyse sprachkritische Beobachtungen stärker berücksichtigt werden sollten.

“Die Notwendigkeit einer engeren Verbindung ergibt sich durch den *doing gender*-Ansatz fast zwangsläufig. Die sprachliche Konstruktion von Geschlecht findet auf mehreren Ebenen statt, die sich zudem wechselseitig verstärken: Einerseits zwingen die systembedingten Regeln zur Kategorisierung, implizieren Bewertungen und vermitteln Stereotypisierungen. Andererseits kommunizieren Frauen und Männer ihr Geschlecht, indem sie sich sprachlich unterschiedlich verhalten (...). Ebenso tragen stereotype Sprachwahrnehmungsmuster der Rezipierenden zur sprachlichen Herstellung von Geschlecht bei.” (Gottburgsen 2000. S.207. Hervorhebung A.G.)

Dieser kurze Abriss über das *doing gender*-Konzept und einige Ergebnisse aus der Forschung, die dieses Konzept mit einbeziehen, sollten gezeigt haben, wie diese flexible, interaktive Auffassung von Geschlecht und Geschlechtsherstellungsprozessen, den Genderdiskurs verändern können. Bislang ist freilich dieser Teil des Gegendiskurses (im Gegensatz zu anderen, älteren) noch in keinster Weise in den hegemonialen Alltagsdiskurs eingeflossen. Wenn in diesem Geschlecht überhaupt als relevant berücksichtigt wird, so geschieht dies – wie gezeigt – entlang von Geschlecht als sozialer Kategorie und innerhalb des klar ausdifferenzierten Systems der Zweigeschlechtlichkeit. Da sowohl der feministische als auch der queere Gegendiskurs für sich alleine genommen jeweils mehrere Diplomarbeiten füllen könnten, soll – angepasst an das Thema dieser Arbeit – in weiterer Folge der Schwerpunkt auf die feministische und queere Schulforschung und die dazugehörigen Diskurse gelegt werden. Um die zeitgenössischen Diskurse hier verstehen zu können, wird aber zuerst noch ein kurzer Exkurs über die Geschichte der Frauenbildung und der feministischen Schulkritik eingeschoben.

Exkurs: Koedukation und feministische Schulkritik

Die Koedukation, also der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Buben, war für FeministInnen mindestens die letzten hundert Jahre ein wichtiges Thema. Zunächst ging es darum, Mädchen überhaupt einen Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Bis ins 20. Jahrhundert hinein wurde dabei allerdings dem hegemonialen Genderdiskurs nicht darin widersprochen, dass Männlichkeit die Norm ist, auch die Bildungsvorstellungen von FrauenrechtlerInnen orientierten sich lange an diesem Maßstab. Im 19. Jahrhundert waren es hauptsächlich private Initiativen, in erster Linie Frauenvereine, die, ausgehend von der bürgerlichen Frauenbewegung, Mädchenschulen und Frauenbildungsinstitutionen gründeten, um den Frauen zu dem von ihnen geforderten Recht auf Bildung zu verhelfen, solange der Staat und die öffentlichen Institutionen diese Notwendigkeit noch nicht einsahen. Fernab von Forderungen nach Koedukation war in Österreich die Öffnung der Bubenmittelschulen für Mädchenklassen 1919 schon eine große Errungenschaft für alle, die für weibliche Bildung kämpften. (vgl. Paseka 2001. S.11).

Die meisten Errungenschaften im Bereich der Frauenbildung, die bis zum Ende der Ersten Republik in Österreich eingeführt werden konnten, wurden zuerst durch das austrofaschistische und danach das nationalsozialistische Regime wieder zurückgenommen. Nach 1945 wurde dann an die Schulgesetze von 1927 angeknüpft: "Mädchen hatten prinzipiell Zugang zu allen Mittelschulformen und den Hochschulen, dennoch blieben spezielle 'frauengemäße' Ausbildungsformen, die Frauenoberschulen, erhalten." (BMBWK 2003. S.6) Es dauerte einige Jahre, bis die Diskussion um Koedukation wieder aufgenommen wurde. Der feministische Gegendiskurs, der die flächendeckende Koedukation forderte, zeigte Wirkung auf die gesetzgebenden Institutionen: 1962 wurden im Schulorganisationsgesetz (SchOG) die Weichen für die Koedukation gestellt, so wurde den Mädchen damals formell der Zugang zu allen Schultypen eröffnet. (vgl. Paseka 2001. S.12) Bis in die 1970er Jahre setzte sich schließlich auch breiter die Idee durch, dass gleiche Bildungsinhalte für Mädchen und Buben die Grundlage für gleiche Chancen im späteren Leben seien.

Während die allgemeine und flächendeckende Koedukation in öffentlichen Schulen an und für sich 1975 eingeführt wurde, dauerte die Umstellung der Schultypen und Lehrpläne von geschlechtergetrennten auf tatsächlich koedukative Modelle sogar bis in die 1990er Jahre. (vgl. Paseka 2001. S.12f und BMBWK 2003. S.6) Mit der endgültigen

Einführung der Koedukation waren – besonders von emanzipatorisch denkenden Personen – gewisse Hoffnungen verbunden:

“- dass durch den gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben die Geschlechterrollenklischees vermindert würden und ein gleichberechtigter, herrschaftsfreier Umgang zwischen den Geschlechtern entsteht, - dass es zu einer weitergehenden Öffnung der traditionell männlichen Bildungseinrichtungen für Frauen kommt (...) - und dass in Folge die geschlechtsspezifische Aufteilung des Arbeitsmarktes überwunden werden kann und Frauen ein größeres Maß an Einfluss und Teilhabe an Macht erhalten.” (BMBWK 2003. S.8)

Die kritische Auseinandersetzung mit der Koedukation und der Gleichstellung der Geschlechter in der Gesellschaft hat allerdings zu der Erkenntnis geführt, dass diese Hoffnungen nicht erfüllt werden konnten. (vgl. BMBWK 2003. S.8) Bis heute bestehen beispielsweise die bereits erwähnten Tendenzen zur Ausbildung von 'Reservaten' in manchen Schultypen. Noch immer werden gewisse Schulen⁴³ von SchülerInnen als für ihr Geschlecht nicht adäquat empfunden, was dazu führt, dass sie sich diesen Schultypen mehrheitlich verweigern. (vgl. Paseka 2001. S.12f und BMBWK 2003. S.8f) Das ist wiederum auf die im hegemonialen Diskurs tradierten Rollenbilder und -erwartungen zurückzuführen, nach denen diese Schulen ein Geschlecht besonders beziehungsweise ein Geschlecht gar nicht ansprechen. Wie bereits kurz im Kapitel 3.1 angeschnitten hat “die formale Gleichstellung (...) also nicht zu einer Aufhebung der geschlechtsspezifischen Ausbildungsgänge (geführt)” (BMBWK 2003. S.9). Nur die Vorzeichen sind andere: War es den Mädchen früher unmöglich, gewisse Schulen zu besuchen, eben weil sie Mädchen waren, so stehen ihnen jetzt theoretisch alle Wege offen und wenn sie diese nicht beschreiten, so macht es den Anschein als wäre ihre Abwesenheit eine 'freiwillige Entscheidung'. (vgl. BMBWK 2003. S.9)

Diese Erkenntnisse über die Situation von Mädchen und Buben in der Schule und die Beobachtungen von LehrerInnen im Schulalltag führten zu einer tieferen Auseinandersetzung mit der Koedukation und ihren Folgen. Es wurde die Frage nach ihrer Wirkung gestellt und durch feministische Schulforschung versucht herauszufinden, warum die Koedukation letztlich nicht zur Gleichstellung der Geschlechter geführt hat, obwohl doch jahrzehnte – fast könnte man sagen jahrhunderte – lang diese Hoffnungen in sie gesetzt worden waren. Die 'neue Koedukationsdebatte' begann mit feministischer Schul- und Koedukationsforschung, die feststellte, dass “das große Ziel der Koedukati-

⁴³Als Beispiel könnten hier etwa die Höheren Lehreinrichtungen für wirtschaftliche Berufe (HLW) mit den Höheren technischen Lehreinrichtungen (HTL) verglichen werden. Ein Blick in die SchülerInnen-Listen solcher Schulen wäre hier sicher aufschlussreich.

on, die Chancengleichheit der Mädchen, in keinster Weise erreicht" (Paseka 2001. S.13) worden war.

Ein wichtiger Bereich feministischer Schulforschung ist die Interaktionsforschung, durch die festgestellt werden konnte, dass sich die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen beispielsweise in einem 1/3-2/3-Verhältnis auf Mädchen und Buben verteilt. Und dies unabhängig davon, ob die Buben oder die Mädchen zahlenmäßig stärker vertreten sind, und ob die Lehrperson sich bewusst bemühte ihre Aufmerksamkeit gerecht auf die Geschlechter zu verteilen oder nicht. Aus der Interaktionsforschung resultierende Erkenntnisse, die gezeigt haben, dass Schule nicht geschlechtsneutral ist, sind älter als die flächendeckende Koedukation in Österreich. "Die ersten amerikanischen Untersuchungen (...) stammen bereits aus Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre." (Hasenhüttl 2001. S.71) Von besonderer Bedeutung sind auf diesem Gebiet die Studien von Dale Spender, die den spezifischen Teildiskurs sicher relevant geprägt haben (vgl. etwa Spender 1985.). In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts gab es auch erste einschlägige Untersuchungen in Deutschland (vgl. etwa Stürzer 2003. S.174f), seit den späten 80er und vor allem den 90er Jahren auch in Österreich (vgl. etwa Paseka/Anzengruber 2001).

Klar ist, dass auch die Ergebnisse dieser Studien nicht unhinterfragt und unkritisch rezipiert werden sollten, wenn auch betont werden muss, dass "es noch gar nicht lange her ist, daß (sic) durch die Kritik und die Arbeiten der feministischen Schulforschung ein gravierendes Defizit der bisherigen Schultheorie aufgedeckt wurde, nämlich das völlige Ausblenden der sozialen Strukturkategorie 'Geschlecht'" (Hasenhüttl 2001. S.74). Auch dass die Koedukation das scheinbare Versprechen zur Chancengleichheit zu führen nicht halten konnte, wurde in diesen Untersuchungen sichtbar. Aus einer queeren Perspektive muss allerdings kritisiert werden, dass viele feministische Interaktionsstudien die Geschlechterbipolarität unreflektiert anwenden und damit die Heteronormativität des hegemonialen Diskurses unhinterfragt reproduzieren.

Ein anderer bedeutender Sektor feministischer Schulkritik wurde die Schulbuchforschung beziehungsweise allgemein die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmaterialien, die – wie im Kapitel 2 bereits geschildert – bemerkte, dass die Schulbücher den hegemonialen Genderdiskurs stark vertreten und so permanent in den Schulalltag

einbringen und ein sexistisches Bild vermitteln. Dabei wurden seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts immer dieselben

“Mißstände (sic) an Unterrichtsmaterialien angeprangert:

- Mädchen und Frauen sind zahlenmäßig in allen Büchern, d. h. quer durch alle Schulstufen und alle Unterrichtsgegenstände unterrepräsentiert.
- Wo Frauen und Mädchen vorkommen, entsprechen sie den traditionellen Rollenvorstellungen.
- Frauen und Mädchen werden auf der sprachlichen Ebene benachteiligt und diskriminiert.
- Frauen sind bei der Herstellung von Schulbüchern und in GutachterInnenkommissionen in der Minderheit.”

(Hasenhüttl 2001. S.56)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Ergebnisse der feministischen Schulkritik eindeutig waren, nämlich die Erkenntnis, dass trotz “einer formalen Gleichbehandlung substantielle Ungleichheit fortgeschrieben wird” (Hagemann-White 1988. S.42). Doch bleibt die Ungewissheit bestehen, ob dies an der “Koedukation selber liegt (...), oder eher an unserem (...) Umgang damit” (Hagemann-White 1988. S.42). Die verschiedenen Teildiskurses, die in die Diskussion um die Koedukation eingeflossen sind und einfließen, sahen dies logischerweise – wenn wir die Vielfältigkeit feministischer Konzepte und Theorien in Betracht ziehen – auf je unterschiedliche Weise, so wie sie auch je unterschiedliche Schlüsse aus den Erkenntnissen zogen. In weiterer Folge möchte ich auf die institutionalisierten Diskurse, die sich mit dem Thema Geschlecht in der Schule in Österreich auseinandersetzen, zurückkommen.

Institutionalisierung bewusster Koedukation in Österreich

Aus den Erkenntnissen der Koedukationsdebatte resultiert zuerst die Forderung nach einer ‘reflexiven’ Koedukation. In Österreich ist die ‘bewusste’ Koedukation seit 1999 in den Lehrplänen festgeschrieben, das heißt prinzipiell Teil des hegemonialen schulischen Diskurses.⁴⁴ Jedoch ist weder die Begrifflichkeit, noch der damit einhergehende Grad an Reflexion in den Alltagsdiskurs, auch jenem der Lehrpersonen, noch nicht eingedrungen. Reflexive oder bewusste Koedukation will zwar den koedukativen Unterricht weiterführen, aber auch die Stärken und Schwächen dieser Unterrichtssituation

⁴⁴Vgl. hierzu etwa BMBWK 2003. S.11f oder Paseka 2001. S.14ff.

bewusst machen. Dabei soll – wenn notwendig mit Parteilichkeit für die Benachteiligten – diesen Schwächen, die zum Teil im letzten Abschnitt kurz angeschnitten wurden, und ihren Auswirkungen entgegengewirkt werden. Auf der anderen Seite lehnt bewusste Koedukation die (zeitweise) Bildung geschlechtshomogener Gruppen (beispielsweise für einzelne Fächer, Projekte oder Unterrichtsphasen) auch nicht ab, sondern soll diese sogar ermöglichen und unterstützen. Zuletzt ist in den Konzepten der bewussten Koedukation auch vorgesehen, auch die SchülerInnen zur Reflexion beispielsweise des Unterrichtsgeschehens oder ihrer Unterrichtsmaterialien aufzufordern.

Dieses Anliegen wird – abgesehen von der Einführung in die Lehrpläne als didaktischer Grundsatz – in Österreich auch durch rechtliche und organisatorische Maßnahmen unterstützt. Letztlich werden aber die einzelnen engagierten LehrerInnen mit der Umsetzung und Erprobung des Prinzips häufig alleine gelassen. Die theoretische Forderung nach bewusster Koedukation ist noch nicht weit genug in den hegemonialen Diskurs eingedrungen, als dass sie tatsächlich von allen Ebenen schulischer Institutionen unterstützt und ausgeführt würde. Die meisten Strategien zur Umsetzung – auf die noch genauer einzugehen sein wird – waren top-down-Strategien, also vom Ministerium ausgehende Initiativen, die in den Schulen zwar vielleicht punktuell umgesetzt wurden, aber häufig keine längerfristige Wirkung zeigten. Bemerkenswert und typisch für Österreich ist auch, dass zwar zahlreiche Leitfäden und Publikationen vom Ministerium herausgegeben wurden (vgl. auch Hasenhüttl 2001. S.24), allerdings sonst wenig für die praktische Umsetzung getan wird.

Zum Abschluss und um noch einmal klar zu stellen, wie die gesetzliche Lage in Österreich bezüglich der bewussten Koedukation ist, möchte ich hier noch eine Liste an Maßnahmen aufzählen, die zu ihrer Umsetzung getroffen wurden:

- “Aktionsplan 2000 (99 Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung im Bereich von Schulen und Erwachsenenbildung) und Aktionsplan 2003 (Gender Mainstreaming & Frauenförderung)
- Unterrichtsprinzip ‘Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern’ (wurde seit 1995 sukzessive in die Lehrpläne der verschiedenen Schularten integriert)
- Verankerung der ‘bewussten Koedukation’ als didaktischer Grundsatz im Lehrplan ‘99
- Installierung von Ansprechpersonen zum Unterrichtsprinzip an den pädagogischen und berufspädagogischen Akademien sowie von Kontaktpersonen in den Landesschulräten und Pädagogischen Instituten

- Herausgabe eines Leitfadens zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln sowie zum 'geschlechtergerechten Formulieren'
- Herausgabe eines 'Gender Mainstreaming'-Leitfadens für Projekt- und Programmverantwortliche
- Herausgabe diverser Publikationen (zu geschlechtssensiblen Schulprojekten, zu konkreter Mädchen- und Bubenarbeit, zu geschlechtssensibler Berufsorientierung, zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips im Volksschulbereich,...) durch die Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen des bm:bwk."

(BMWBK 2003. S.12)

Das Unterrichtsprinzip (siehe oben) soll Lehrpersonen unterstützen und zum geschlechtergerechten Unterrichten anregen. In ihm sind die folgenden Anliegen formuliert:

- "Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation
- Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung
- Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees
- Reflexion des eigenen Verhaltens
- Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus
- Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen"

(BMBWK 2003. S.14)

In diesem Abschnitt sollte gezeigt worden sein, wie der gesetzliche Diskurs in Österreich die Themen Koedukation und Gleichstellung der Geschlechter behandelt. Die vom Ministerium herausgegebenen Broschüren definieren dabei Geschlecht einerseits im Zusammenhang von sex und gender, gehen aber andererseits auch auf Heteronormativität, das System der Zweigeschlechtlichkeit und doing gender ein. Die Lehrpersonen werden darin dazu aufgefordert, für sich selbst und ihre SchülerInnen den Handlungsspielraum zu erweitern. (vgl. BMBWK 2003. S.14ff) Dies alles kann als Teil eines wissenschaftlichen Gegendiskurses zum hegemonialen Genderdiskurs gesehen werden, der unterschiedliche Behandlung, Diskriminierung und Benachteiligung auch oder gerade im koedukativen Schulsystem verleugnet oder ausblendet.

Queer-feministischer Diskurs in der Pädagogik

Dieser letzte Abschnitt zum queer-feministischen Gegendiskurs wird sich mit dessen queeren pädagogischen Elemente beschäftigen. Ich werde dabei exemplarisch auf zwei Stränge queeren Diskurses in der Pädagogik näher eingehen, die Pädagogik der Vielfalt und die Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. "Im Diskurs kritischer Pädagogik der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts ist Vielfalt zu einer Leitfigur avanciert." (Hartmann 2002. S.185) Diesem Begriff der Vielfalt und seiner Bedeutung für die Pädagogik versuche ich mich in diesem Abschnitt nun anzunähern. Die beiden genannten pädagogischen Konzepte, mit ihrer Schwerpunktsetzung auf Vielfalt hin, sind insofern für diese Arbeit und die Schulbuchanalyse relevant, als sie aufzeigen, wie ein auf Vielfalt ausgerichteter Unterricht und damit auf Vielfalt ausgerichtete Unterrichtsmaterialien aussehen können.

"Geschlechtssensible Pädagogik geht davon aus, dass Mädchen und Buben bereits mit sozialisationsbedingt unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen, Stärken und Schwächen in die Schule eintreten und dort unterschiedliche Erfahrungswelten vorfinden." (BMBWK 2003. 13) Die Pädagogik der Vielfalt, wie sie Annedore Prengel (2006) formuliert hat, geht demgegenüber, und auch einem isolierten doing gender-Konzept gegenüber, noch weiter: sie vereint die Ansprüche und Forderungen feministischer, interkultureller oder antirassistischer und Integrationspädagogik. Dabei kann sie die jeweiligen spezifischen Potentiale nutzen, während sie versucht die Schwachstellen auszubessern oder zu vermeiden. Die Pädagogik der Vielfalt versucht eine Gratwanderung zwischen Gleichheit und Differenz, sie vermittelt zwischen den beiden um zu einer demokratischen Vorstellung von Differenz zu kommen, "in der Emanzipation nicht gleich Assimilation und Differenz nicht gleich Hierarchie ist" (Prengel 2006. S.181). Mit diesem Zugang leistet Prengel einen entscheidenden Beitrag zu einer "differenztheoretisch ausgerichteten Perspektive in der Erziehungswissenschaft" (Hartmann 2002. S.187).

Diese Pädagogik, deren Elemente Prengel in 17 Thesen bündelt, will einen Beitrag dazu leisten, "eine Kultur der Akzeptanz von Heterogenität, der demokratischen Gleichberechtigung von Menschen in verschiedenen Lebenslagen und mit verschiedenen Lebensweisen zu entwickeln und zu pflegen" (Prengel 2006. S.28). Das Ziel dieser pädagogischen Strömung ist es, "für alle Schülerinnen- und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten (sic) Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten

zu entfalten.” (Prenzel 2006. S.185) Diese Thesen (vgl. ab hier Prenzel 2006. S.185ff) beinhalten beispielsweise Selbstachtung und Anerkennung, sowie Kennenlernen der Anderen oder den Spagat zwischen Verschiedenem, Kollektivem und Gemeinsamem als solchen ebenso zu vermitteln wie die Prozesshaftigkeit, definiert “als eigenständiger Weg jedes einzelnen Kindes” (Prenzel 2006. S.191). Es sollen dabei keine Definitionen und Leitbilder vermittelt werden und Aufmerksamkeit sowohl auf individuelle und kollektive Geschichte, als auch auf gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen gelenkt werden. Ein wichtiges Prinzip ist auch die Achtung vor der Mitwelt und die Anerkennung von “Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe” (Prenzel 2006. S.185).

Die Pädagogik der Vielfalt stellt allerdings noch nicht den Schlusspunkt einer Entwicklung dar, die die Vielfalt in die Pädagogik einbringen will. Jutta Hartmann erweitert den Begriff schließlich auf ‘vielfältige Lebensweisen’. Sie versucht damit, “eine dynamisch und durchlässig verstandene theoretische Rahmung für pädagogisches Denken und Handeln vorzulegen” (Hartmann 2002. S.118). Ziel des Begriffes ist es, kritischen Einspruch gegen “Tendenzen zur Vereindeutigung wie zur Herstellung und Verdeckung verhärteter Machtunterschiede” zu erheben, binäres Denken aufzulösen und Hierarchien abzubauen. Dabei sollen weiter Uneindeutigkeiten und fließende Übergänge erfasst und neue bewegliche Räume eröffnet werden. (vgl. Hartmann 2002. S.118) Der Begriff der Lebensweise bringt für dieses Vorhaben das nötige “dekonstruktive Potential des Unbestimmten und Unabgeschlossenen” und “widersetzt (...) sich dem Imperativ der Vereindeutigung und der Essentialisierung”. (Hartmann 2002. S.119)

Ähnlich wie im doing-gender-Konzept, ist auch im Konzept vielfältiger Lebensweisen eine kritische Haltung gegenüber dem hegemonialen Diskurs enthalten. “Zwar können wir hegemonialen Diskursen nicht entgehen, doch ist die Möglichkeit und gelebte Realität sichtbar geworden, sich diesen gegenüber zu verhalten und z.B. Kohärenzen und Kontinuitäten von *sex*, *gender*, Sexualität und Lebensform an einer oder mehreren Stellen zu durchbrechen.” (Hartmann 2002. S.119, Hervorhebung J.H.) So ist dem Begriff zweierlei eingeschrieben, nämlich sowohl “das zu konzeptualisieren, was dem herrschenden Denken entsprechend als Normalität und Maßstab gilt, als auch das, was sich innerhalb einer vielfältigen Diskurslandschaft quer und neu dazu produziert” (Hartmann 2002. S.121). Um diese kurze Einführung in den von Jutta Hartmann aufgebrauchten Begriff abzuschließen und bevor kurz die wesentlichen Perspektiven ihrer Pädagogik beschrieben werden, soll hier noch ein prägnantes Abschlussstatement Hartmanns folgen:

“Mit dem Begriff *vielfältige Lebensweisen* richtet sich unser Blick auf Normen und Hegemonien, auf Vielschichtiges, Kontingentes, Bewegliches und Unent-

scheidbares. Zentralen Stellenwert erhält dabei die Dimension des reflektierten, kritischen Gestaltens des eigenen Selbst und Lebens, der Beziehungen zu sich und anderen, der sozialen Umwelt und Gesellschaft.” (Hartmann 2002. S.122f)

Hartmann sieht den Begriff auch oder gerade in der Pädagogik als einen zentralen an. In ihrer Arbeit zur Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Hartmann 2002.) versucht sie “die mit der aktuellen feministisch-dekonstruktiven Debatte einhergehenden Irritationen und Verschiebungen für die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Diskussion um die Pluralisierung von Lebensformen fruchtbar zu machen” (Hartmann 2002. S.17). Das heißt, dass die Erkenntnis der Pluralisierung von Lebensformen ebenso wie andere Diskursstränge der queer theories, wie etwa Anti-/Heteronormativität und De-/Konstruktion von Geschlecht in die Pädagogik einfließen, und ein queerer, dekonstruktiver pädagogischer Diskursstrang geschaffen wird.

Dabei sind die Anforderungen, die Hartmann an diese neue Strömung in der Pädagogik stellt, in erster Linie drei. Die Pädagogik soll zu “einer Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebensweisen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Norm(alis)ierungsbestrebungen führen” und “das Herausbilden eines geschlechtlichen und sexuellen Selbstverständnisses unterstützen”, das auf der einen Seite selbst beweglich bleibt und zusätzlich auch “Achtung und Wertschätzung gegenüber anderen Existenz- und Lebensweisen beinhaltet”. Zuletzt soll auch ein “Verflüssigen geschlechtsbezogener Einschränkungen im eigenen Lebensentwurf” ermöglicht werden. (Hartmann 2002. S.17)

Hartmann versucht “eine pädagogische Haltung (anzuregen), die daran orientiert ist, Offenheit zu ermöglichen und Vielfalt zuzulassen” (Hartmann 2002. S.269). Essentiell in der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen ist das “Infragestellen gesellschaftlicher Normen und Normalisierungen, ein prozessuales Identitätsverständnis sowie das Entfalten eines weiten Feldes geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen” (Hartmann 2002. S.269). Dabei wird das Augenmerk auf die Widersprüche zwischen der Pluralisierung und der Norm(alis)ierung von Lebensformen gelenkt. Pluralisierung meint dabei, dass im Laufe der Jahrzehnte, aber auch innerhalb eines individuellen Lebenslaufes, die Anzahl an Lebensformen oder Lebensweisen beständig zunimmt. (vgl. Hartmann 2002. S.29ff) Der Begriff der Normierung setzt dem aber entgegen, dass innerhalb der Gesellschaft aber (Macht-)Strukturen existieren, die das Leben in Vielfalt erschweren. (vgl. Hartmann 2002. S.52ff) Diese Norm(alis)ierung hat auf die Individuen einschränkende und diskriminierende Wirkung. (vgl. Hartmann 2002. S.57)

Auch die Pädagogik vielfältiger Lebensweisen ist nicht der einzige und letzte Diskursstrang, der hier als Gegendiskurs zum hegemonialen Genderdiskurs präsentiert werden könnte. Aber gerade mit seiner Begrifflichkeit der vielfältigen Lebensweisen und der Schwerpunktsetzung in Richtung Pluralisierung von Lebensformen zeigt dieser Diskursstrang deutlich auf, wo die Mängel des hegemonialen Diskurses liegen und worin die Unterschiede in der Darstellung der Individuen (auch in den zu untersuchenden Schulbüchern) bestehen können. Diese Aspekte und Begrifflichkeiten flossen schon in den Analyseraster ein und stellen einen nicht unbedeutenden Aspekt in der Analyse der Schulbücher dar, wie dies im nächsten Kapitel (4) zu sehen sein wird.

4 Schulbuchanalyse

In diesem Kapitel werden zuerst die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse der untersuchten Bücher jeweils pro Lehrbuchreihe⁴⁵ dargestellt. Nach diesem ersten Schritt folgt als zweiter Arbeitsgang die Einordnung der jeweiligen Bücher oder Buchreihen innerhalb des Spektrums zwischen hegemonialem Genderdiskurs und Gegendiskurs, wie sie in Kapitel 3 dargestellt wurden. Wie bereits im Methodenkapitel erläutert, folgt dann als letzte Phase der Analyse eine Interpretation einzelner exemplarischer Textstellen im Sinne einer queeren Lektüre.

4.1 Analyseergebnisse

Bei der Präsentation der Analyseergebnisse sortiere ich die Buchreihen⁴⁶ nach Zielgruppen abwärts, das heißt ich beginne mit der *Mirada*-Reihe, die sich an eine eindeutig erwachsene SchülerInnen-Klientel wendet, präsentiere danach die beiden Bände von *Encuentros* und beschließe den Abschnitt mit der Reihe *Chicos Chicas*, die eindeutig für das jüngste Publikum verfasst wurde. Dabei werde ich, wo möglich, die Ergebnisse auch interpretieren sowie mit den anfänglichen Arbeitshypothesen in Bezug setzen. Die Analyseergebnisse der jeweiligen Buchreihen werden zwar gemeinsam vorgestellt und zusammenfassende Schlüsse über die ganze Reihe gezogen, Vergleiche zwischen den Bänden und Gemeinsamkeiten der ganzen Reihe werden aber jeweils mit (exemplarischen) Beispielen aus den einzelnen Büchern illustriert.

⁴⁵Die Lehrbücher werden im Text nicht mit AutorIn und Jahr, sondern ausnahmsweise mit zu Beginn des jeweiligen Abschnitts festgelegten Kurzformen der Titel referenziert, da dies im konkreten Fall als lesbarer und sowohl beim Verfassen als auch bei der Rezeption der Analyse als praktischer erscheint

⁴⁶Ausführliche Quellenangaben zu allen Büchern fanden sich bereits in der Einleitung.

4.1.1 *mirada aktuell, bien mirado, visto bueno*

Kontextanalyse

Die ganze *Mirada*-Reihe erscheint beim Max-Hueber-Verlag in Ismaning, Deutschland. *Mirada aktuell*⁴⁷, die Neuauflage eines Lehrbuches, das es schon viele Jahre gibt, liegt in der ersten Auflage aus 2005 auf, das von mir bearbeitete Buch ist aus dem dritten Druck (2007). *Bien mirado*⁴⁸, der zweite Band der Reihe, liegt im dritten Druck aus 2005 der ersten Auflage von 1999 vor. Der dritte und letzte Folgeband *visto bueno*⁴⁹ wurde 2003 aufgelegt, der Band, den ich analysiere, ist aus dem zweiten Druck von 2004. Die Zielgruppe ist nicht explizit auf oder in den Büchern definiert, jedoch kann anhand der vermittelten Themen sowie der (bildlich) dargestellten Personen davon ausgegangen werden, dass die Bücher für den Bereich Erwachsenenbildung / Volkshochschulkurse verfasst wurde. Diese These wird bestätigt durch die in Band eins und zwei angegebenen Referenzen zweier beratender MitarbeiterInnen, die beide aus dem Volkshochschulbereich kommen (mehr dazu später in diesem Abschnitt). Diese ersten Beobachtungen erlauben den Schluss, dass diese Lehrbuchreihe weder speziell für den Unterricht an Schulen, noch für Österreich erarbeitet wurde. Dafür weist die Aktualität der Auflagen (vielleicht mit Ausnahme von *bien mirado*) darauf hin, dass sie (zumindest den deutschen) realen, zeitgemäßen gesellschaftlichen Verhältnissen entsprechen sollte.

Weitere Wissensquellen kommen in *mirada aktuell* kaum vor. Auch wenn die Lehrtexte teilweise wie aus Zeitungen ausgeschnitten layoutiert sind (vgl. ma S.65, 70, 75 oder 83), werden sie bis auf wenige Ausnahmen nicht mittels Quellenangaben referenziert. Eine Ausnahme stellt hier ein Text über die *torera* Cristina Sánchez dar, der als ein Interview aus 'El País Semanal' ausgewiesen ist, auch hier finden sich aber keine genaueren Quellenangaben. (vgl. ma S.113) Jedenfalls existieren keinerlei Recherche-Aufgaben, die SchülerInnen dazu auffordern würden, Informationen auch außerhalb des Lehrbuches für ihren Lernprozess zu verwenden. In *bien mirado* und *visto bueno* sind Texte und Textstellen zum Teil mit periodistischen oder literarischen Quellenangaben versehen, sehr selten kommt das Internet als Quelle vor. Analog zur eingangs aufgestellten Hypothese bedeutet das, dass besonders der erste Band als eher unhinterfragbar dargestellt wird, gemindert wird dieser Eindruck lediglich durch die im Design als 'Fremdtexte'

⁴⁷Im Folgenden mit ma abgekürzt.

⁴⁸Im Folgenden mit bm abgekürzt.

⁴⁹Im Folgenden mit vb abgekürzt.

ausgewiesenen Stellen, nicht aber tatsächliche durch ausführliche Quellenangaben. In den weiteren Bänden wird diese Unhinterfragbarkeit etwas relativiert.

Bei *mirada aktuell* sind drei Autorinnen angegeben: Nieves Castells Fernández, Mechtild Lohmann und Lidia Santiso Saco, zu denen es keine Referenzangaben gibt. Den zweiten Band haben Imma Bigorra, Gabriela Farah, Mechtild Lohmann und Luis Sala verfasst, hier steht also – der klassischen Geschlechtszuordnung der Namen folgend – ein Mann drei Frauen gegenüber. Das letzte Buch der Reihe wurde wiederum nur von Frauen geschrieben, Raquel Muñoz Martínez und Raquel Otal Vizcarra. Zusätzlich sind unter beratender Mitarbeit im ersten Band zwei Personen genannt, Ellinor Haase und Reinhard Beer, deren Status durch Referenzen legitimiert ist. Haase ist als “Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeiterin der Volkshochschule Bochum”, Beer als “Fachbereichsleiter Sprachen an der Volkshochschule Erlangen” (ma S.2) ausgewiesen. Diese Betitelung stellt einerseits den bereits erwähnten Zusammenhang des Lehrbuchs mit dem Volkshochschulbereich her, andererseits legitimiert sie das Buch als zumindest didaktisch-pädagogisch fundiert. Auch im zweiten Band haben die selben Personen als BeraterInnen fungiert, zusätzlich ist noch Carmen Pastor als “Studienleiterin am Instituto Cervantes in Bremen” (bm S.2) angeführt. Letztere hat neben Mechtild Lohmann, die als “pädagogische Fachberaterin und Autorin, Essen” (vb S.2) bezeichnet ist, auch beim letzten Band *visto bueno* in beratender Funktion mitgearbeitet. Dass allerdings die Autorinnen nicht professionell legitimiert werden, mindert ihren Status verglichen mit dem der beratenden MitarbeiterInnen deutlich. Betont werden muss aber, dass die gesamte Lehrbuchreihe mit acht Autorinnen und nur einem Autor meiner Arbeitshypothese, dass wenige Frauen unter den AutorInnen sein würden, widerspricht.

Diese Lehrbuchreihe wurde als eine der in österreichischen Schulen häufiger verwendeten ausgewählt, wobei hauptsächlich der erste Band tatsächlich öfter Verwendung findet. Aus eigener Erfahrung sowohl in der Schule, als auch im Studium und im Zuge der Schulpraktischen Ausbildung kann ich sagen, dass *mirada aktuell* von vielen Lehrpersonen besonders gern für Spanisch als Wahlpflichtgegenstand ausgewählt wird.

Geschlechtssensible Sprache wird in *mirada aktuell* und *bien mirado* sowohl in deutschen⁵⁰ als auch in spanischen Arbeitsanweisungen grundsätzlich verwendet (Beispiele aus *mirada aktuell*: “*entrevista a un/a compañero/a*” ma S.21, “diktieren Sie (. . .) Ihrem Partner/Ihrer Partnerin” ma S.29). Trotzdem wird das generische Maskulinum angewandt und im Grammatikteil vermittelt – wenn auch nicht mit ‘generisches Maskulinum’ betitelt – (vgl. etwa ma S.198) etwa wenn steht “*Juana quiere encontrarse*

⁵⁰Deutsche Arbeitsanweisungen kommen ab dem zweiten Band allerdings nicht mehr vor.

con sus compañeros de trabajo”⁵¹, diese 'Freunde' stellen sich aber als Paco und Sofía heraus (ma S.59). Als Beispiel aus *bien mirado* kann die Aufforderung “*busca entre tus compañeros*” (bm S.10) dienen. Gleichzeitig passieren den Autorinnen an manchen Stellen auch Fehler im konsequenten geschlechtergerechten Sprachgebrauch (Beispiele aus *mirada aktuell*: “Ihr Partner muß (sic) versuchen” ma S.20, “¿*Cliente o dependiente?* (...) Der Kunde oder der Verkäufer?” ma S.47). Diese Beobachtungen entsprechen im Großen und Ganzen der aufgestellten Hypothese.

Im Gegensatz dazu wird in *visto bueno* bereits im Vorwort erklärt, dass die Autorinnen “der leichteren Lesbarkeit halber (...) in den Arbeitsanweisungen nur die maskulinen Formen” verwenden würden, auch wenn sie auch “alle Lernerinnen und Lehrerinnen” dabei mit einbeziehen würden. (vb S.7) Die klassische Erklärung für die Verwendung des generischen Maskulinums also, die hier etwas verwundert, da sich die mit der Lehrbuchreihe arbeitenden Personen an die 'kompliziertere' Lesbarkeit geschlechtssensibler Sprache ja bereits zwei Bände lang gewöhnt haben ...

Als zusätzliche Anmerkungen wurde bei der Kontextanalyse (im Besonderen von *mirada aktuell*) noch angeführt, dass im Design zwar Zeichnungen klar überwiegen, aber durchaus auch Fotos vorkommen. Personen werden dabei aber tendenziell eher gezeichnet als auf Fotos dargestellt. In *visto bueno* schließlich gab es überhaupt kaum bildliche Darstellungen. Ein Hindernis bei der Analyse der vorkommenden Geschlechter in Band eins und zwei war, dass bei den Dialogen der Hörbeispiele, die auch als Lesetexte abgedruckt sind, die Geschlechter der SprecherInnen größtenteils im Buch nicht erkenntlich gemacht sind.⁵²

Quantitative Analyse

Im Themenbereich 'Haushalt' konnten außer im zweiten Band dieser Lehrbuchreihe kaum Beobachtungen gemacht werden. Lediglich neun HandlungsträgerInnen sind in *mirada aktuell* (6w – 2m – 1nz) einer der Kategorien zuzuordnen. In *visto bueno* sind es immerhin 12, davon 6w und 6nz. Bei den Übungen zum Thema 'Wer macht was im Haushalt?' ist die Zuteilung zu Geschlechtern, die ich den Autorinnen durchaus

⁵¹Zur Verwendung des generischen Maskulinums im Spanischen vgl. den betreffenden Hinweis in der Einleitung 1.2.

⁵²Die Hör-CD stand mir leider nicht zur Verfügung, um die Zuordnung anhand der Stimmlagen zu treffen, wobei fraglich ist, ob dies tatsächlich empirisch haltbar wäre. Schlussendlich wurden die Personen in den Dialogen, wenn sie nicht mit einem eindeutig geschlechtlich konnotierten Namen angeredet wurden, in der Kategorie nicht-zuzuordnen markiert.

unterstellen würde, leider nicht ersichtlich. Die Antworten auf die eingangs gestellte Frage werden über ein als Hörübung eingebautes (und als Lesetext abgedrucktes) Interview vermittelt (vb S.19). In weiterer Folge wird eine Statistik präsentiert, die sich der Aufgabenverteilung im Haushalt widmet (vb S.20), doch auch diese ist für die analytische Auswertung nicht brauchbar. In *bien mirado* sind es 25 HandlungsträgerInnen, die in Zusammenhang mit Hausarbeiten dargestellt werden. Auch hier überwiegen eindeutig die weiblichen: 12w – 5m (davon 1 nicht-selbstständig) – 8nz, besonders beim Putzen/Aufräumen und Kochen. Die Hypothese, dass weibliche Personen gegenüber männlichen überwiegen würden, trifft somit zu (ma: 6w – 2m – 1nz; bm: 12w – 5m – 8nz; vb: 6w – 6nz; insgesamt: 24w – 7m – 15nz). Ob die Beobachtung bei so wenigen RepräsentantInnen in diesem Bereich aussagekräftig ist, ist allerdings fraglich und wird sich erst im Zuge der Gesamtbewertung des Buches zeigen.

Die dargestellten Lebensweisen der HandlungsträgerInnen sind im geschlechterspezifischen Bereich in allen drei Büchern stark stereotyp. Schülerinnen werden zwar durchaus berufstätige Frauen zur Identifikation geboten, aber innerhalb eines rollenstereotypen Spektrums, zum Beispiel: eine Frau mit Kind sucht Arbeit in Spanien, genauer gesagt einen Halbtagsjob, weil ihr Mann dort arbeitet (ma S.21), in einer anderen Geschichte in *bien mirado* kündigt eine Frau ihren Job in Spanien, um dem Mann, in den sie sich verliebt hat, nach England zu folgen und ihn dort zu heiraten (bm S.79). Schwangere Frauen oder Frauen mit Kindern werden fast immer als verheiratet dargestellt, Berufstätigkeit und Kinder gleichzeitig zu managen wird nur für Frauen thematisiert. Im dritten Band schließlich werden zwar Haushaltstätigkeiten kritisch thematisiert (“*pluriempleo*”, “*La ocupación de ama de casa debería estar remunerada.*”, im Kontext sozialer Anerkennung), aber auch hier hauptsächlich auf Frauen bezogen. (vgl. vb S.19) Es kommen zwar immer wieder auch allein stehende Frauen vor (etwa ma S.114f oder bm S.81f), häufiger aber wird, sowohl für Männer als auch für Frauen, die heterosexuelle Paarbeziehung mit oder ohne Kinder als Lebensmodell dargestellt. Innerhalb von Familienkonstellationen werden Frauen – auch berufstätig – in erster Linie in einer Ehe mit Kindern gezeigt, öfter auch Großfamilien mit den Großeltern im selben Haus. Als alternatives weibliches Role-Model kann Cristina Sánchez, die *mujer torero* (sic) (ma S.113) genannt werden, die als erfolgreiche *torera* dargestellt wird. Gleichzeitig wird aber auch betont, dass sie angesichts des Machismo im Stierkampf (“*desilusionada de tanto machismo (sic)*” ma S.113) ihre Karriere ‘freiwillig’ beendet hat.

Männern werden weniger verschiedene Variationen von Lebensentwürfen geboten. Herausgehoben ist hier klar die Berufstätigkeit. Bemerkenswert ist eine Bildgeschichte, in der ein Mann mit dem Auto auf Urlaub fährt, während seine Frau, die offensichtlich

zu Hause bleibt, vor dem Haus steht und ihm nachwinkt (ma S.72). Auch hier sind vor allem heteronormative Lebensentwürfe zu finden, etwa, wenn in der Lebensgeschichte eines Mannes betont wird, dass er seine 'erste große Liebe' heiratet (ma S.110). Im Zusammenhang mit historischen und sozialen Ereignissen, wie etwa dem spanischen *Guerra Civil*, oder Emigration und Rückkehr aus dieser (ma S.111), werden nur Männer dargestellt. Oft sind die dargestellten männlichen Figuren auch klar als (wohlhabende) Geschäftsleute stilisiert, womöglich noch gestresst und vielbeschäftigt (etwa bm S.35, 44, 56), auch ein konsumsüchtiger 'Jet-Setter' kommt vor (bm S.59).

Lediglich im dritten Band, *visto bueno*, sind die Rollen zumindest in einem Kapitel des Buches aufgebrochen, in dem es um "*familias de hoy en día*" geht. So etwa im Comic von Maitena (vb S.17), oder im bereits angeschnittenen Abschnitt über Haushaltstätigkeiten (vb S.19f). Diese Lektion ist, neben einer Leseübung in *mirada aktuell*, auch die einzige, in der verschiedene, von der bürgerlichen Klein- oder ländlichen Großfamilie abweichende, Familienmodelle Platz finden. Konkret sind dies die in einem Artikel genannten *parejas de hecho*, *homoparentales*, *madres solteras*, *familias reconstituidas* (vb S.18). Im ersten Band werden immerhin eine Zivilehe einer nicht gläubigen Spanierin mit einem muslimischen Sudanese und ein Paar, das ohne Hochzeit mit einem Kind zusammenlebt, das die Frau bereits in die Beziehung mitbrachte, kurz vorgestellt (ma S.83). In *visto bueno* kommen schließlich auch die in Spanischbüchern häufig thematisierten *hijos eternos* vor, allein stehende Erwachsene zwischen 30 und 40, die noch bei ihren Eltern zu Hause wohnen.⁵³ Das hohe Niveau an aufgebrochenem Rollenverhalten und vielfältigen Lebensweisen kann in *visto bueno* leider im Rest des Buches nicht gehalten werden.

Bei den Berufen, die vorkommen, bieten die Lehrbücher ein etwas vielfältigeres Bild, aber auch kaum abweichend von erwarteten rollenstereotypen Berufsbildern. Etwa wenn drei Frauen, aber nur ein Mann in pädagogischen Berufen gezeigt werden (ma) oder acht Frauen als Büroangestellte, aber nur drei Männer, von denen einer noch zusätzlich als 'Abteilungsleiter' ausgewiesen ist, wohingegen die meisten Frauen klar als 'Sekretärinnen' betitelt werden (ma). Dass Männer keine Sekretariatsarbeiten machen, wird auch in den anderen Bänden beibehalten. Hier gibt es immerhin auch *jefas de ventas y compras* oder *empresarias* aber eben auch *secretarias*, männliche Handlungsträger werden hingegen nur als *representante*, *ejecutivo*, *funcionario*, *empresario* oder *jefe de compras* bezeichnet.⁵⁴ Während in Landwirtschaft und Bergbau, öffentlichem Trans-

⁵³Nicht berührt wird dabei das sozial brisante Thema des in Spanien extrem überbewerteten Immobilienmarktes, das eigentlich direkt damit in Verbindung steht.

⁵⁴Die jeweiligen Bezeichnungen finden sich an zahlreichen Stellen im zweiten und dritten Band der Reihe, manche sogar wiederholt.

port, Politik und Regierung, Verwaltung, Post und Bank, Handwerk und sonstigen nicht-akademischen Berufen (abgesehen von vereinzelt nicht-zuordenbaren Figuren) nur männliche Handlungsträger dargestellt werden, kommen in den Bereichen Studieren, Programmieren und Dienstleistung/Hausangestellte nur Frauen vor. Bezeichnend sind auch die Berufe der geschlechtlich zuordenbaren Personen, die in Zusammenhang mit Luft- und Schifffahrt (zu ergänzen ist hier noch die Raumfahrt) genannt werden: *azafatas* (im Plural) und ein Astronaut.

Abschließend ist noch zu sagen, dass in jedem der Bücher und daher auch insgesamt die dargestellten Männer (65w – 82m – 18 nz) überwiegen. Die verschiedenen Berufsgruppen sind in allen Bänden nur selten im generischen Maskulinum angegeben, am häufigsten noch in *visto bueno* (neun Mal), was sich auch aus der Erklärung in der Einleitung ergibt. Andererseits stellt auch hier *visto bueno* an einer Stelle eine positive Ausnahme dar, wenn in der Lektion 3 für eine Gruppenübung eine äußerst kreative, geschlechtssensibel formulierte, Liste an Berufen angeboten wird. (*trapecionista, hipnotizador/-a, astrólogo/-a, inventor/-a, rey/reina, detective, cantante de ópera, mago/-a, buceador/-a, pirata, cartero/-a; vb S.31*) Im Gegensatz dazu ist bei *mirada aktuell* zusätzlich in diesem Bereich noch angemerkt, dass auch die Zuschreibungen von Hobbys und Sportarten größtenteils stereotyp verteilt sind. Während Frauen in den Abbildungen Tennis spielen, schwimmen, Gartenarbeit machen, fernsehen, kochen und Einkaufen gehen, wird Männern Fahrradfahren, Musikhören, Fußballspielen, Lesen, Sport im Allgemeinen, Spaziergehen und Schlafen zugeschrieben. In dem Bild in dem Tanzen dargestellt ist, tanzt ein Mann mit einer Frau, wobei er sie quasi 'durch die Luft wirbelt', so dass sie gar keinen Boden unter den Füßen hat (ma S.30f).

Die Darstellung von Personen im öffentlichen Raum ist in den Büchern der *Mirada*-Reihe relativ ausgewogen, 49 weibliche stehen 47 männlichen Figuren und einer reinen Männergruppe gegenüber. Dabei kommen Räume wie eine Tagung, die Straße, die Unterrichtsklasse, der Arbeitsplatz, Lokale, ein Fest, der Supermarkt oder der Park im Prinzip bei beiden Geschlechtern relativ gleichwertig vor. Ebenso bei den 12 nicht-zuordenbaren Figuren und den Menschenmengen oder gemischten Gruppen (die 16 Mal vorkommen). Während politische Tätigkeit nur in *visto bueno* vorkommt und da nur für männliche Handlungsträger, werden auch nur männliche Handlungsträger (und zwar insgesamt acht Mal) mit historischen Bezügen gezeigt, einer davon ist *el inca*, in *bien mirado* sind es Persönlichkeiten aus der Geschichte des Flamenco (bm S.107). Unter feministischem Widerstand lässt sich hier lediglich die schon mehrmals erwähnte Cristina Sánchez nennen, die ihren männlich konnotierten Beruf aufgeben musste, weil der männlich-sexistische Widerstand zu stark war.

Im Bereich sozialer Interaktionen überwiegen im ersten Band deutlich die Interaktionen von nicht-zuordenbaren HandlungsträgerInnen, was aus der eingangs erwähnten Problematik mit den Hörübungen resultiert. Insgesamt überwiegen knapp die Interaktionen die von weiblichen HandlungsträgerInnen ausgehen (29 gegenüber 19, die von männlichen und 27, die von nz ausgehen). Prosoziales Verhalten kommt selten vor, am häufigsten noch im zweiten Band, aber insgesamt überwiegen auch hier weibliche Figuren als Akteurinnen. Im weitesten Sinne sexuell konnotierte Interaktionen finden selten statt, insgesamt auch in einem recht ausgewogenen Verhältnis. Dies geschieht – wenn von den Interaktionen zwischen nicht zuordenbaren Figuren abgesehen wird – immer in einer Formation gegengeschlechtlicher Personen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass klar die von Frauen ausgehenden sozialen Interaktionen überwiegen (40w zu 28m, dazu kommen noch 31nz).

Bei den Zuschreibungen von Eigenschaften und Charakteristika ist wenig Bemerkenswertes festzustellen. Bei der Vermittlung der Wortfelder 'Kleidung' und 'Farben' in *mirada aktuell* etwa besteht ein ausgewogenes Verhältnis von 7 weiblichen zu 7 männlichen HandlungsträgerInnen die in Bezug zu Kleidung und Kleidungsstücken gesetzt werden. Im Kapitel 'Personenbeschreibungen' im selben Buch kommen insgesamt 37 Figuren vor, die im Zusammenhang mit Aussehen genannt werden, davon 14 weibliche, 22 männliche und eine nicht zuordenbare, all diese Personen werden aber nicht wertend sondern lediglich im Rahmen der Wortfelderarbeit beschrieben. Davon abgesehen werden zwar sieben Frauen in den Zusammenhang mit 'gutem' Aussehen im weitesten Sinne gestellt, aber auch acht Männer (und eine nicht zuordenbare Figur). Zusammenhänge mit den meisten anderen Kategorien kommen nur vereinzelt vor, so dass kaum von allgemeinen Tendenzen gesprochen werden kann. Lediglich beim Charakter bzw. Verhalten können noch signifikantere Zahlen genannt werden: während drei Mal weibliche HandlungsträgerInnen in diesem Bereich positiv und drei Mal negativ bewertet werden, kommt diese Bewertung bei männlichen fünf Mal positiv und ein Mal negativ vor.

Insgesamt ist zu dieser Lehrbuchreihe festzuhalten, dass sehr wenig persönliche HandlungsträgerInnen vorkommen. Die Bücher sind im Allgemeinen eher abstrakt, unpersönlich und distanziert gestaltet, es dominieren direkte Handlungsaufforderungen an die Lernenden, besonders im dritten Band gibt es vor allem Aufforderungen zur Meinungsbildung oder Diskussion in der Gruppe/Klasse. Außerdem tauchen (im Gegensatz zu den anderen beiden analysierten Buchreihen) hier keine Figuren – quasi als Hauptpersonen – mit ihren persönlichen Geschichten und Kontexten immer wieder auf, so dass kaum Identifikationspotential für SchülerInnen vorhanden ist. Zusätzlich sind die ab-

gebildeten Figuren häufig gezeichnete Strichfiguren, daher wenig zur 'Vorbildwirkung' geeignet und nehmen gegen Ende überhaupt sukzessive ab.

Qualitative Analyse

Nicht-rollenkonformes Verhalten kommt in diesen Lehrbüchern eigentlich kaum vor, die einzigen Ausnahmen stellen die weiter oben beschriebenen Familiensituationen dar, die aber nicht bewertet, sondern im Gegenteil höchst neutral dargestellt werden. Insgesamt wird wenig gewertet, und nicht direkt. Eine indirekte Bewertung der Lebensentwürfe stellt aber natürlich ihre Auswahl dar. Dadurch, dass also die gesellschaftliche 'Norm' (heterosexuelles Paar oder allein stehende Personen) als einzige Möglichkeit angeboten und somit als selbstverständlich präsentiert wird, wird sie gegenüber allen anderen möglichen Lebensformen aufgewertet, während diese durch Verschweigen klarerweise abgewertet werden. Dass in *visto bueno* eine Vielfalt an verschiedenen Lebensweisen und Familienformen präsentiert werden, ändert am Gesamteindruck leider nichts. Denn selbst die geringe, aber eher positive Bewertung in dieser einen Lektion, legitimiert diese vielfältigen Lebensentwürfe nicht so viel, dass das Ausblenden derselben im Rest des Buches sie nicht doch wieder als 'das Andere', 'Abnormale' abstempeln würde. Dass nicht direkt, sondern eher nur indirekt durch die Auswahl gewertet wird, entspricht durchaus der Arbeitshypothese, ebenso wie, dass dadurch kreative Lebensentwürfe abgewertet werden.

Für das dargestellte Verhalten werden häufig keine Ursachen angeboten, lediglich bei Themen wie Umwelt, Ökotourismus (bm) oder Berufswahl (vb) kommt dies vor. In Bezug auf geschlechtsstereotypes oder heteronormatives, sowie dazu als Gegenstrategie zu verstehendes Verhalten, werden nur in zwei Fällen ansatzweise Ursachen genannt. Dies sind einerseits die Familienformen in *visto bueno*, die schon ausführlich besprochen wurden, die tatsächlich in einen sozialen und gesellschaftspolitischen Kontext eingebettet sind – aber eben nur in einem einzigen Text (vb S.18). Andererseits stellt auch *bien mirado* das Thema der *solter@s* in ähnliche Zusammenhänge (Text in bm S.81), präsentiert aber auch persönliche Entscheidungsgründe zweier Frauen und eines Mannes (Paloma, Conchita, Ángel inkl. Fotos) mittels einer Hörverständnisübung (bm S.82).

Das einzige explizite Beispiel für Diskriminierung stellt der bereits wiederholt zitierte Text über Cristina Sánchez aus Band 1 dar, in dem der Machismus in ihrem Beruf als Grund für ihren Ausstieg genannt wird (vgl. ma S.113). Bemerkenswert ist hier, dass der Text, der sich zumindest indirekt mit *machismo* beschäftigt explizit als externer

Text 'geoutet' ist, was in *mirada aktuell* sonst kaum vorkommt, und weiters, dass ausgerechnet bei dem Wort *machismo* ein Tippfehler unterlaufen ist (wie in obigem Zitat bereits deutlich wurde, steht im Buch *maschismo*). Auch die Familienlektion in Band 3 (vb S.16–23) thematisiert gewissermaßen strukturelle Diskriminierung, in dem hier die gesellschaftlichen Bedingungen für (Haus-)Frauen und Familien angesprochen werden, aber auf tatsächliche Ursachen wird kaum eingegangen.

Aus den bereits dargestellten Beobachtungen sollte inzwischen klar geworden sein, dass in diesen drei Lehrbüchern – wie eingangs vermutet – eine klar heteronormative Ideologie vertreten wird, Alternativen dazu werden nur vereinzelt angedeutet. Gerade durch diese Vereinzelnung aber werden sie wiederum zu etwas Fremdartigem abgestempelt, das außerhalb der Norm steht. Zu betonen ist auch, dass diese vielfältigen Lebensweisen erst im dritten Band vorkommen, im ersten und zweiten Band werden sie völlig ausgeblendet.

4.1.2 *Encuentros 1 und 2*

Kontextanalyse

Die zweibändige Lehrbuchreihe *Encuentros* erscheint im Cornelsen-Verlag in Berlin. Der erste Band⁵⁵ liegt in der Erstauflage der neuen Edition aus 2003 auf, das von mir analysierte Buch ist aus dem 10. Druck aus 2008. Auch der Folgeband⁵⁶ ist in der neuen Ausgabe 2004 aufgelegt worden (1. Auflage), ich analysiere ein Buch aus dem zweiten Druck aus dem Jahr 2005. Das bedeutet, dass die Bände durchwegs aktuell sind, und daher tendenziell auch zeitgemäß sein sollten. Wie auch die *Mirada*-Reihe sind die Bücher allerdings nicht speziell für den Gebrauch an österreichischen Schulen geschrieben worden, sondern von einem deutschen Verlag, das heißt vermutlich auch für den gesamten deutschsprachigen Raum gedacht.

AutorInnen und Verlag weisen die Zielgruppe auf den Büchern nicht explizit aus, jedoch sind die Bücher eindeutig für den Unterricht in Schulen gestaltet. Die zentral vorkommenden und dargestellten Personen sind durchwegs Jugendliche, die mit ihrer Lebenswelt (Familie, Schule, FreundInnen) genau der Lebenswelt von OberstufenschülerInnen entsprechen. Auch die Themen sind für ein jugendliches Publikum zwischen 15 und 19 Jahren altersadäquat, ebenso die graphische Aufbereitung der Bücher. Das

⁵⁵*Encuentros 1*, im Folgenden mit e1 bezeichnet.

⁵⁶*Encuentros 2*, im Folgenden mit e2 bezeichnet.

bedeutet, dass sich die Bücher an diejenige Zielgruppe wenden, die nach den österreichischen Lehrplänen auch in Spanisch unterrichtet werden kann. Dabei ist das eine besonders anspruchsvolle Zielgruppe, der mit äußerster Sensibilität ein vorurteilsfreies *doing gender* näher gebracht werden sollte, und stellt daher eine große Herausforderung an die SchulbuchautorInnen dar. Als weitere Wissensquelle wird einerseits das Internet präsentiert, auch mit expliziten (Nach-)Recherche-Aufgaben an die SchülerInnen. In *Encuentros 1* wird besonders im Bereich der Landeskunde auch auf Kataloge und Reiseführer verwiesen (etwa e1 S.71), ebenso auf Informationen, die im Tourismusbüro eingeholt werden können (e1 S.65). Durch die höhere Komplexität der Texte im zweiten Band tauchen hier neben dem Internet auch zahlreiche andere Quellen auf. Texte sind teilweise als Wörterbucheintragungen, journalistische, literarische oder filmische ausgewiesen und dabei meist mit (allerdings unterschiedlich genauen) Quellenangaben versehen. (vgl. etwa e2 S.21, 39, 70, 102, 105, 110) Die Lehrbücher präsentieren sich so als hinterfragbar und als eine Wissensquelle unter vielen, was ihre Wirkung und Legitimation relativieren sollte.

Die AutorInnen des ersten Bandes sind Sara Marín Barrera, Klaus Amann und Jochen Schleyer unter redaktioneller Mitarbeit von Araceli Vicente Álvarez, die des zweiten Bandes sind (in der Reihenfolge wie sie im Buch genannt sind) Klaus Amann, Sara Marín Barrera, Jochen Schleyer und Araceli Vicente Álvarez. Den AutorInnen beider Bände ist die 'Redaktion Moderne Fremdsprachen' des Verlages beigelegt, die aus Heike Malikowski (Redaktion), Dr. Yvonne Petter (Projektleitung) und pro Band zwei unterschiedlichen AssistentInnen besteht. Schließlich werden in beiden Büchern noch beratende MitarbeiterInnen genannt, auf die aber (abgesehen von den hier vorherrschenden Doktor/a-Titeln) auch nicht mit ausführlicheren Referenzen verwiesen wird. Insgesamt kann auch hier der Hypothese widersprochen werden, dass kaum Frauen an der Schulbucheinstellung beteiligt wären. Es bietet sich hier im Cornelsen-Verlag ein relativ ausgewogenes Bild, lediglich bei den beratenden MitarbeiterInnen überwiegen, besonders im Band 1, stark die Männer (4 zu 1, im Band 2 nur 4 zu 3). (siehe e1 und e2 jeweils S.2) Die beiden Lehrbücher wurden aufgrund der Information ausgewählt, sie seien unter den meist verwendeten in österreichischen Schulen. Approbiert sind auch diese Bücher sowohl für den AHS- als auch für den BHS-Bereich.

In beiden Bänden wird für Arbeitsanweisungen durchaus geschlechtssensible Sprache verwendet, allerdings auch hier mit kleinen Fehlern, besonders im Plural, also in Bereichen wo es sich um ein generisches Maskulinum handeln kann. Häufig werden die SchülerInnen in der zweiten Person Singular (du bzw. *tú*) angesprochen, was den AutorInnen das 'Splitten' unter Umständen ersparen kann. In den zitierten Texten wird

allerdings durchwegs das generische Maskulinum verwendet, was der realen Textsituation sicher entspricht. Als Beispiel für die nicht ganz konsequente Anwendung der geschlechtergerechten Sprache können die Arbeitsanweisungen auf den ersten Seiten von *Encuentros 2* dienen. Hier steht einerseits “*Pregúntale a tu compañero/-a. Él/Ella contesta.*” (e2 S.7), bei der nächsten Übung heißt es aber “Jeder Spieler braucht (...). Jeder wählt...” (e2 S.8). Dies soll aber nicht zu der Schlussfolgerung führen, dass nur im Spanischen gesplittet wird, was ein Beispiel aus Band 1 zeigen kann: “Begrüße deine/n Nachbarn/Nachbarin...” (e1 S.9).

Quantitative Analyse

Ganz der Arbeitshypothese entsprechend, überwiegen die weiblichen HandlungsträgerInnen bei selbstständig verrichteter Hausarbeit in beiden Lehrbüchern und daher auch insgesamt (12w – 9m), hingegen überwiegen bei den nicht-selbstständigen, helfenden Tätigkeiten die männlichen (5m – 2w). In beiden Kategorien kommen noch einige nicht zuordenbare Figuren hinzu (9 selbstständig, 3 helfend). Als einzelne Kategorien sind dabei in *Encuentros 1* vor allem das selbstständige Einkaufen auffällig. Hier überwiegen klar die Handlungsträgerinnen (4w – 2m, allerdings auch 4nz), zusätzlich taucht in diesem Bereich noch eine helfende männliche Figur auf, eine insgesamt klassische Rollenverteilung. Im zweiten Band ist bemerkenswert, dass die einzigen handwerkenden oder reparierenden Personen weiblich identifiziert sind (aufgebrochenes Rollenverhalten), dafür ist die Figur die bei der Gartenarbeit dargestellt wird klar männlich (entspricht der klassischen Arbeitsteilung).

Die dargestellten Lebensweisen sind durchaus vielfältig, auch wenn sie in ihren zentralen Themen und Figuren der Lebenswelt von Jugendlichen entsprechen. So wird neben Sprachreisen auch soziales und politisches Engagement (beispielsweise für den *día de la no-violencia*) junger Frauen und Mädchen dargestellt, ebenso wie auch junge Männer und Burschen in ähnlichen Kontexten gezeigt werden. Klassisch ist dabei, dass eine Schülerin, die sich selbst in verschiedenen Berufen vorstellt, dabei auch mit ‘einplant’, dass sie als Webdesignerin auch von zu Hause arbeiten und gleichzeitig ihre zukünftigen Kinder mit betreuen kann (vgl. e1 S.86). Insgesamt jedoch bietet sich besonders für Schülerinnen ein breites Bild an möglichen Lebensweisen, etwa wenn zwei 20-jährige Mädchen davon träumen, von zu Hause abzuhausen um reich zu werden und dafür auch in Kauf nehmen, den Lebensgefährten daheim zu lassen (Ausschnitt aus dem Drehbuch zum Film *Hola, ¿estás sola?* vgl. e2 S.21). An einer anderen Stelle wird

ein Mädchen gezeigt, das in einer Band spielt und dafür auch Konflikte mit den Eltern, vor allem dem sie beschützen wollenden Vater, austrägt (e2 S.36).

Zusätzlich wird an manchen Stellen direkt ausgesprochen, dass Frauen auch machtvolle Positionen erreichen können, etwa wenn Eduardo Galeano träumt:

“una mujer, negra, será presidenta de Brasil y otra mujer, negra, será presidenta de los Estados Unidos de América; una mujer india gobernará Guatemala y otra, Perú;” (e2 S.58)

Zusätzlich wird hier auch die mehrfache Diskriminierung schwarzer und indigener Frauen thematisiert, die nicht nur aufgrund der Kategorie Geschlecht, sondern eben auch aufgrund der Kategorien ethnischer und häufig auch sozialer⁵⁷ Zuordenbarkeit unterdrückt und diskriminiert werden. Ähnliches wird auch in der Lektion über Mexiko angesprochen, wo steht: *“Tanto un hombre como una mujer puede ser elegido como presidente de la República. . .”* (e2 S.99)

Ein weiteres positives weibliches role-model ist eine US-Journalistin mit lateinamerikanisch-migrantischem Hintergrund, die explizit als erfolgreich und berühmt bezeichnet wird (vgl. e2 S.102). Zusätzlich wird weibliche Migration aus politischen Gründen ebenso thematisiert, wie aus familiären oder ökonomischen. Doch neben diesen Beobachtungen soll nicht verschwiegen werden, dass auch in den *Encuentros*-Bänden zahlreiche heteronorme Lebensentwürfe vorkommen und die heterosexuelle Paarbeziehung auch für Frauen am weitaus häufigsten vorkommt. Bei den männlichen Handlungsträgern sind die heteronormen und heterosexuellen Lebensentwürfe allerdings noch präsenter, etwa wenn ein junger Mann davon träumt in einem Dorf als Tischler zu arbeiten, weil seine Freundin dort lebt (e1 S.85), oder wenn ein anderer für eine, als für ihn unerreichbar stilisierte, Frau schwärmt (e2 S.39).

Als Familien werden meist klar die klassische bürgerliche Klein- oder die Großfamilie mit zahlreichen Kindern und/oder den Großeltern im gemeinsamen Haushalt gezeigt. Daneben werden aber diese Familienentwürfen durchaus auch (heterosexuellen) kurzfristigen Paarbeziehungen gegenübergestellt (e2 S.12). Insgesamt bieten die Bücher aber für Jugendliche durchaus angemessene und brauchbare Lebensumstände, wo das Erwachsenwerden und Konflikte mit den Eltern ebenso thematisiert wird, wie das Auskommen müssen mit wenig Geld. Neben all diesen in westeuropäischen Ländern präsenten Themen und Lebensweisen wird aber eben auch Migration, Armut und das Leben auf der Straße (besonders in lateinamerikanischen Ländern), indigene Kulturen

⁵⁷Mensch denke etwa an die dreifache Diskriminierung indigener, ländlicher Frauen. Vgl. hierzu etwa MARCELA, LAGARDE: “Die dreifache Unterdrückung der indianischen Frauen.” In: FRAUENKOLLEKTIV (HG.^{IN}): *Basta! Frauen gegen Kolonialismus*. Berlin, Edition D-Archiv 1992. S.51–62.

und soziales und politisches Engagement, nicht nur im eigenen Land sondern auch in Lateinamerika⁵⁸, behandelt.

Ein letzter Punkt ist in Bezug auf Lebensentwürfe und Identifikationsfiguren noch zu nennen: In beiden Büchern kommen zahlreiche berühmte Personen vor, seien dies zeitgenössische SchauspielerInnen, MusikerInnen oder FilmemacherInnen, wie auch LiteratInnen aus verschiedenen Epochen spanischsprachiger Literatur und diverse Persönlichkeiten aus der Geschichte Spaniens und Lateinamerikas. Traurig dabei ist, dass von solchen potentiellen Vorbildern und role-models die männlichen extrem stark überwiegen. Während in *Encuentros 1* noch acht Frauen 21 Männern (und neun gemischtgeschlechtlichen oder nicht eindeutig geschlechtlich konnotierten Musik- oder Personengruppen) gegenüberstehen, so muss in *Encuentros 2* Frida Kahlo allein, den 31 männlichen Persönlichkeiten, 3 gemischtgeschlechtlichen Musikgruppen und dem aktuellen königlichen Ehepaar Spaniens die Stirn bieten.

Im Themenfeld Berufe ergibt sich in den Büchern der *Encuentros*-Reihe ein relativ vielfältiges Bild, es kommen zahlreiche verschiedene Berufe vor, viele davon sind auch – mehr oder weniger gleichmäßig – auf weibliche, männliche und nicht zuordenbare HandlungsträgerInnen aufgeteilt. Auch wenn insgesamt auch hier wieder männliche Figuren überwiegen, im Besonderen wenn diejenigen Formen, die im generischen Maskulinum stehen, zu den männlichen Handlungsträgern summiert werden. Im ersten Band fallen zwei Berufsgruppen auf, in denen nur weibliche Figuren genannt werden, es ist dies einerseits der Bereich Büro-Angestellte, was auf klassisch verteilte Berufsbilder hinweist, aber auch der Bereich des Web-Designs, der in gesellschaftlich dominanten Geschlechtsrollenstereotypen sicher eher Männern zugeschrieben wird. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei einigen Arbeitsbereichen, die nur in männlichen Rollen vertreten sind. Es sind dies in *Encuentros 1* auf der einen, geschlechtsstereotypen Seite Handwerk und Fabrik/Produktion, auf der anderen Seite aber auch der Bereich Servieren, wo lediglich vier Kellner aber keine einzige Kellnerin vorkommt.

Im zweiten Band ist der vermittelte Gesamteindruck stärker stereotyp. Hier sind es die Bereiche Landwirtschaft/Fischerei, Verwaltung/Post/Bank und Fabrik/Produktion, in denen nur Handlungsträger gezeigt werden. Gemäß der stereotypen Rollenverteilung tauchen dann in der Kategorie Dienstleistung/Hausangestellte nur Handlungsträgerinnen auf. Im Gegensatz dazu steht der Bereich Medien, in dem die weiblichen Repräsentantinnen klar überwiegen (4 zu 1). Besonders auffällig ist zuletzt noch das Ergebnis

⁵⁸Die Beschränkung dieser Themen auf Lateinamerika ergibt sich natürlich daraus, dass Landeskunde der hispanophonen Länder vermittelt wird, wie es auch in den Lehrplänen festgeschrieben ist.

in der Kategorie Politik/Regierung. Hier stehen vier weibliche 12 männlichen Personen gegenüber, dazu kommen noch zwei Formen im generischen Maskulinum und lediglich eine nicht zuordenbare Figur. Zusätzlich zur Anzahl sind aber auch die genannten Funktionen der männlichen Figuren von Bedeutung, es sind dies etwa *jefe de gobierno*, *alcalde*, *rey* und diverse politische Figuren aus der Epoche des Spanischen BürgerInnenkrieges. Die vier Frauen erklären sich hingegen aus zwei Textstellen, es sind dies die beiden weiter oben, in einem Absatz über Lebensweisen und Lebensentwürfe, bereits zitierten.

In der Darstellung von Personen im öffentlichen Raum zeigt sich zum Teil ein genteiliges Bild. In der Kategorie öffentlicher Raum im engeren Sinn überwiegen klar die weiblichen Handlungsträgerinnen, während in den Kategorien politische Tätigkeit und Interesse und historische Bezüge wiederum die männlichen dominieren. Auffällig ist dabei, dass sowohl weibliche als auch männliche HandlungsträgerInnen in ähnlichen Bereichen des öffentlichen Raumes gezeigt werden, etwa am Arbeitsplatz, auf der Straße oder im Park, in Bars und Kaffeehäusern. Ein kleiner Unterschied besteht bei Bildern aus dem Bereich lateinamerikanischer Landeskunde, wo zahlreiche Marktfrauen gezeigt werden, denen männliche Straßenverkäufer (außerhalb des 'geschützten' Raums des Marktplatzes) gegenüber gestellt sind. Nach Ziffern aufgeschlüsselt, sind im ersten Band 47 Mal Frauen, 28 Mal Männer, 37 Mal gemischte Gruppen und lediglich ein Mal eine nicht zuordenbare Person im öffentlichen Raum dargestellt. In *Encuentros 2* sind es 32 Mal weibliche, 25 Mal männliche und eine nicht zuordenbare Figur, sowie 22 Mal gemischte und zwei rein männliche Gruppen.

Im Bereich des politischen Engagements sticht der erste Band mit fünf aktiven oder interessierten Frauen gegenüber einer Menschengruppe und vier Fällen von generischem Maskulinum (im Plural) hervor. Unter den Frauen ist auch Rigoberta Menchú Tum zu finden, die allerdings wie so oft äußerst verkürzt als Nobelpreisträgerin dargestellt wird (vgl. e1. S.101), während ihr umfassendes politisches Engagement für die Rechte der Frauen, der indigenen und ländlichen Bevölkerung sowie im Besonderen der indigenen BürgerInnenkriegsopfer in Guatemala genauso verschwiegen wird, wie ihr Antreten bei guatemalteken PräsidentInnenwahlen⁵⁹. Im Folgeband wird dieses fortschrittliche Bild überwiegend weiblichen politischen Engagements allerdings nicht

⁵⁹Zum politischen Engagement von Rigoberta Menchú vgl. RÖSSLER, MAREN: *Ringeln um Vielfalt in der Einheit. Rigoberta Menchú und das 'movimiento maya' in Guatemala*. Leipzig, Leipziger Universitäts-Verlag 2004. Für einen kurzen Überblick siehe auch: PROBST, ERNST: "Rigoberta Menchú: Die friedliche Kämpferin für Menschenrechte." In: Helloarticle.com, URL: www.helloarticle.com/de/rigoberta-mench-die-friedliche-kaempferin-fuer-menschenrecht-r283.htm, zuletzt: 27.9.08.

aufrecht erhalten, hier finden sich 11 weibliche 21 männlichen HandlungsträgerInnen (sowie 3 nicht-zuzuordnende und 3 gemischtgeschlechtliche Gruppen). Eine der weiblichen Identifikationsfiguren in diesem Bereich ist die bereits erwähnte Journalistin, über die geschrieben steht, dass sie sich für Personen einsetzt, die selbst keine Stimme hätten.⁶⁰

Andere dargestellte Bereiche politischen Engagements sind weniger stark personalisiert, es ist dies etwa die Schilderung der *criollos* Mexikos, die sich gegen die spanische Vorherrschaft auflehnten (e2 S.99f), oder diverse kurz geschilderte Phasen der spanischen Geschichte seit der Zweiten Spanischen Republik, wo die handelnden Personen häufig im generischen Maskulinum (etwa *los republicanos, los españoles, todos, el pueblo español*) genannt werden (e2 S.78). Im Bereich feministischen Widerstandes könnten zwei Textstellen angeführt werden, beide wurden an anderer Stelle bereits erwähnt. Zum einen ist dies der Ausschnitt aus Eduardo Galeanos Werk *Patas Arriba – La escuela del mundo al revés* (e2 S.58). Zum zweiten wird feministischer Widerstand am Beispiel der jungen Frau sichtbar, die gegen den Vater aufbegehrt, durchaus auch mit einem Hinweis auf die Geschlechterverhältnisse:

Miriam: . . . y salías todos los fines de semana, ¿no?

Padre: Casi. Pero en un hombre es distinto.

Miriam: Hoy ya no. Hoy las chicas somos distintas, ¿no lo ves?"

(e2 S.36)

Das Verhältnis sozialer Interaktion zwischen den Geschlechtern ist relativ ausgewogen. Sowohl bei sozialer Interaktion im Allgemeinen, als auch bei prosozialem oder aggressivem Verhalten und bei sexuell konnotierten Interaktionen. Es zeigt sich hier insgesamt folgendes Bild: in 48 Fällen geht die soziale Interaktion von Handlungsträgerinnen aus, in 43 Fällen von Handlungsträgern. Während prosoziales Verhalten in *Encuentros 1* je drei Mal von einer männlichen und drei Mal von einer weiblichen Figur ausgeht, reduziert sich das im zweiten Band auf je ein Mal. Ähnlich selten kommt aggressives Verhalten vor (vier Mal von m, drei Mal von w ausgehend). Sexuell konnotierte Interaktionen richten sich insgesamt sieben Mal von einer weiblichen an eine männliche Figur und ebenso sieben Mal von einer männlichen an eine weibliche. Auffällig ist dabei lediglich, dass soziale Interaktion zwischen zwei Handlungsträgern immer seltener vorkommen als zwischen gegengeschlechtlichen HandlungsträgerInnen oder zwischen zwei weiblichen.

⁶⁰ (...) *las noticias que realmente le parecían importantes eran las de aquellas personas que sufrían, que no tenían voz* (...) (e2 S.102).

Auch bei den Zuschreibungen von Eigenschaften und Charakteristika zeigte sich in der Analyse dieser Lehrbuchreihe wenig Markantes. Nur im ersten Band überwiegen die in Zusammenhang mit Kleidung dargestellten Handlungsträgerinnen 15 zu 10 gegenüber den Handlungsträgern. In beiden Bänden sind etwa die Verhältnisse von im Zusammenhang mit Geld oder mit positivem/negativem Charakter oder Verhalten dargestellten Personen ziemlich ausgewogen. In *Encuentros 2* gibt es lediglich in der Kategorie Aussehen ein unausgewogenes Bild: während zwei weibliche Handlungsträgerinnen positiv mit Aussehen in Bezug gesetzt werden, werden zwei männliche hier negativ bewertet. Insgesamt entsprechen diese Beobachtungen also zwar an einigen Punkten der Arbeitshypothese, dass geschlechtsstereotype Zuschreibungen zu finden sein würden, allerdings in relativ geringem Ausmaß.

Qualitative Analyse

Bei der Auswertung der qualitativen Analyse ist festzuhalten, dass in manchen Punkten durchaus Unterschiede zwischen den zwei Bänden der *Encuentros*-Reihe bestehen. Während etwa kreatives Rollenverhalten im ersten Band kaum vorkommt, und daher auch nicht direkt bewertet werden kann, so werden im zweiten Buch auftauchende Widerstände gegen Rollenzuschreibungen, etwa im Falle von Míriam, die gegen ihren Vater aufbegehrt, durchaus positiv bewertet beziehungsweise als Selbstverständlichkeit präsentiert. So kann also über *Encuentros 1* gesagt werden, dass es insgesamt kaum wertet, also lediglich die Auswahl beziehungsweise Auslassung von Verhalten und Lebensentwürfen eine indirekte Wertung in Richtung der 'Norm' darstellt. *Encuentros 2* hingegen präsentiert – wenn auch vereinzelt – aufgebrochenes Rollenverhalten, das aber auch nicht direkt bewertet, sondern bemüht neutral dargestellt wird.

Im ersten Lehrbuch wird auch wenig nach tiefgehenden Ursachen für Verhalten gesucht, diesbezügliche Bemerkungen bleiben relativ oberflächlich. (Beispiel: "*Rándal es un chico activo, inteligente y quizás un poco serio que se interesa por muchas cosas.*" e1 S.76) Im zweiten Band hingegen gehen die Texte hier durchaus auch in die Tiefe, etwa wenn im Ausschnitt aus *Hola, ¿Estás sola?* ökologische Ursachen thematisiert werden, für die Situation in der sich die beiden jungen Frauen befinden und aus der heraus sie beschließen wegzugehen (e2 S.21). Auch beim Aufbegehren Míriams gegen ihren Vater und seine Vorstellungen davon, wie sie sich zu Verhalten hat, werden einerseits Ursachen genannt (die 'modernen' Zeiten), andererseits aber wird eine gewisse Selbstverständlichkeit vermittelt, die das Verhalten der jungen Frau rechtfertigen oder bestätigen kann.

Im Gegensatz dazu zeigt sich in beiden Büchern ein einheitliches Bild, wo es um Diskriminierung und Unterdrückung im Allgemeinen geht. So wird etwa für die sozialen und politischen Probleme Lateinamerikas, die durchaus vorkommen, nicht nach Ursachen und Hintergründen gefrat, die Thematik wird kaum kontextualisiert. Exemplarisch soll dies folgende Textstelle illustrieren: Es wird beschrieben, dass sich zahlreiche Kinder in Guatemala die Schule nicht leisten können und dass die Schulen vom Staat auch nicht genügend finanziert werden, dass manche Kinder mit elf noch nicht lesen und schreiben können. Dieser einleitende Absatz wird beendet mit den Worten “*Esa es la realidad para muchos niños en América Latina.*” (e1 S.93). Hier wird nach dem Motto ‘so ist es einfach’ argumentiert, politische, soziale und vor allem globale Kontexte werden dabei völlig ausgeblendet. Auch wenn im Folgenden beschrieben wird, wie SchülerInnen und LehrerInnen einer Schule in Madrid einem guatemaltekischen Mädchen namens Enma ihre Schullaufbahn finanzieren, verbessert das dieses Bild nicht, ganz im Gegenteil.

Auch in der Lektion, die die *conquista* Lateinamerikas zum Thema hat, wird Gewalt und Unterdrückung der indigenen Bevölkerung völlig ausgeblendet, ebenso wie zwar auf Bildern die klassisch dreifach diskriminierten⁶¹ Frauen Lateinamerikas zu sehen sind, dies aber eher in einem folkloristischen Kontext, ihre Unterdrückung wird nicht thematisiert (siehe etwa e1 S.8, 36, 100).

Es werden zwar auch in diesen Lehrbüchern heteronormative Familien- und PartnerInnenchaftsmodelle vermittelt, aber durchaus in emanzipatorischen Kontexten. Der Eindruck der ausschließlichen Heteronormativität ist beispielsweise weniger stark als bei den drei Büchern der zuvor beschriebenen *Mirada*-Reihe. Wie sich in weiterer Folge zeigen wird (Kapitel 4.3), besteht an einigen Stellen durchaus Potential mit einer queeren Leseweise kreatives doing gender vorzufinden.

4.1.3 *Chicos Chicas 1, 2, 3 und 4*

Kontextanalyse

*Chicos Chicas 1 bis 4*⁶² sind spanische Lehrbücher; sie erscheinen bei Edelsa in Madrid. Die zur Analyse vorliegenden Werke sind dabei jeweils die LehrerInnenhandbücher, da mir diese vom österreichischen Distributionsverlag zur Verfügung gestellt wurden. Die LehrerInnenhandbücher unterscheiden sich im Bereich des *libro del alumno* allerdings

⁶¹Dreifach diskriminiert, weil sie weiblich, indigen und ländlich-bäuerlicher Herkunft sind.

⁶²In weiterer Folge mit cc1-4 abgekürzt.

lediglich durch die dazugedruckten Lösungen für die Arbeitsaufgaben und didaktische Kommentare. Letztere wurden von mir allerdings nicht in die Analyse mit einbezogen, da sie bei den anderen Lehrbüchern auch nicht zur Verfügung standen. Die Auflagen der *Chicos Chicas*-Reihe sind durchwegs aktuell, der erste Band ist aus dem Jahr 2002, der zweite und dritte sind aus 2003, der vierte schließlich ist aus 2004. Bei allen Büchern ist dies die erste Auflage. Dass die Bücher von einem spanischen Verlag produziert wurden, lässt vermuten, dass sie vielleicht etwas weniger als die beiden anderen Lehrbuchreihen an der Realität deutschsprachiger SchülerInnen orientiert sind. Wenn auch zwischen der spanischen und der österreichischen Kultur in Bezug auf Gender-Modelle und im Besonderen Geschlechtsrollenstereotype kaum ein wesentlicher Unterscheid zu erwarten sind.

Diese vier Lehrbücher sind die einzigen, bei denen die Zielgruppe eindeutig definiert auch im Buch steht. Es sind dies allgemein *adolescentes*, in den Bänden 1 bis 3 steht zusätzlich noch im Vorwort, dass sie sich an Jugendliche zwischen elf und 15 Jahren richten. Ab dem dritten Band tut sich hier allerdings ein Widerspruch zu den HandlungsträgerInnen im Buch auf, die durchwegs zwischen 15 und 19 Jahren alt sind. Klar ist, dass dieses niedrige Alter der Zielgruppe besondere Sensibilität im Umgang mit Geschlechterbildern und -stereotypen verlangt. Zu hoffen ist dabei, dass dies in den Büchern auch so berücksichtigt wird.

In allen vier Bänden sind zahlreiche Texte als 'Fremdtexte', größtenteils aus dem Internet, ausgewiesen. In den Abschnitten *el mundo en tu mochila* und *con&texto* finden sich auch literarische Texte, die auch als solche ausgewiesen sind. In den späteren Bänden, besonders aber im letzten, sind Texte teilweise auch als periodistisch gekennzeichnet. Besonders die zahlreichen Aufforderungen, mit dem Internet zu arbeiten, zeigen, dass das Buch die eigene Wissensvermittlung durchaus in Relation zu anderen Quellen stellt und sich somit selbst relativiert. María Ángeles Palomino zeichnet als Autorin der ersten drei Bände verantwortlich, nur der letzte Band *Chicos Chicas 4* ist von Nuria Salido García verfasst. Im Gegensatz zu den Büchern aus deutschen Verlagen ist das Impressum der spanischen Lehrbücher bedeutend kürzer, weder werden weitere MitarbeiterInnen genannt noch Referenzen für die AutorInnen angegeben. Dies macht die Legitimation ihrer Autorinnenschaft zwar nicht transparent, allerdings waren in den anderen Lehrwerken auch nicht die AutorInnen durch Referenzen bestätigt, sondern höchstens die 'beratenden MitarbeiterInnen'.

Wie bereits erwähnt wählte ich diese vier Lehrbücher hauptsächlich aus zwei Gründen aus und das obwohl es die einzige der analysierten Lehrbuchreihen ist, die ausschließlich

für AHS approbiert ist. Einerseits sprang der geschlechtssensible formulierte Titel ins Auge und gab Hoffnung auf allgemein geschlechtergerechte Inhalte und Sprachverwendung. Andererseits sind die Bücher nur wenige Jahre alt (im Gegensatz zu den anderen Lehrbuchreihen existierte diese auch nicht in früheren Ausgaben), und erst kürzlich für das österreichische Schulsystem approbiert, was auf besondere Zeitgemäßheit hoffen ließ. Dazu kam, nach einer ersten oberflächlichen Auseinandersetzung, noch bestätigend, dass es sich an ein jüngeres Publikum wendet, als die anderen Buchreihen, was die Vielfalt der analysierten Werke vergrößerte. Zuletzt war ich auch froh, eine Buchreihe eines spanischen Verlages zum Vergleich zu den deutschen Büchern im Sortiment zu haben.

Zur Sprache ist Vorweg noch anzumerken, dass die Bücher bedingt durch den spanischen Verlag vollständig in spanischer Sprache abgefasst sind, im Gegensatz zu den anderen Büchern finden sich nicht einmal für das AnfängerInnen-Niveau deutschsprachige Arbeitsaufträge.⁶³ Ich hatte in diese vier Bücher große Hoffnungen bezüglich der Anwendung von geschlechtssensibler Sprache gesetzt, wie ich im Laufe dieser Arbeit schon wiederholt betont habe. Diese Erwartung wurde leider nicht wirklich erfüllt. Durchgehend geschlechtergerecht formuliert ist keines der Bücher, sie alle verwenden sehr häufig das generische Maskulinum im Plural wie auch im Singular. In einigen Bänden tun sich direkte Widersprüche mit der offensichtlichen Verwendung des generischen Maskulinums auf, während an manchen Stellen bemüht 'gesplittet' wurde. Dies sollen einige Beispiele untermauern: "*¿De dónde son estos chicos?*" bezogen auf jeweils fünf Mädchen und Burschen (cc1 S.13); "*practica con tu compañero*" (cc1 S.14); "*observa a tu compañero/a*" (cc1 S.77); "*escribe una carta a un amigo*", der darauffolgende Beispielbrief beginnt mit "*¡Hola, Marta!*" (cc1 S.63). Ähnliche Beispiele finden sich auch in den anderen Bänden.

Lediglich im vierten und letzten Band der Reihe ist eine etwas andere Situation vorzufinden. Auch hier kann nicht davon gesprochen werden, dass durchgängig geschlechtergerechte Sprache angewandt würde, aber zumindest an manchen Stellen hat hier das Splitting mehr System. So wird zwar auch in diesem Band häufig das generische Maskulinum im Plural verwendet, wenn es auf eine gemischtgeschlechtliche Gruppe bezogen ist (vgl. etwa cc4 S.12, 59, 67, 71). Dafür wird aber auch in verschiedenen Formen geschlechtssensible Sprache angewandt. So etwa durch explizites Benennen der beiden Geschlechter (cc4 im Text auf S.22: "*A pesar de estar preocupado/a...*" oder "*Aunque esté tranquilo/a*"), oder aber auch mit der heute modernen Variante @ (cc4 S.30:

⁶³Da die Bücher ja nicht nur für den deutschsprachigen Raum, sondern allgemein als Lehrbücher für *Español Lengua Extranjera* (siehe cc1-4 Cover) verfasst wurden, ist das auch einleuchtend.

“*much@s chic@s del mundo...*” oder S.34 im Text: “*hay compañer@s...*”). An anderen Stellen wird dann aber wieder auf geschlechtergerechten Sprachgebrauch verzichtet und das generische Maskulinum auch im Singular verwendet (cc4 S.34: “*compara (...) con (...) tu compañero*”). Dieser widersprüchliche, scheinbar unsystematische Sprachgebrauch kann sowohl Absicht, als auch Zufall sein. In gewisser Weise ist es vielleicht sogar pädagogisch sinnvoll, den SchülerInnen die verschiedenen Möglichkeiten der Sprache, Geschlechter auszudrücken, oder zu verschweigen, aufzuzeigen, allerdings müsste das Thema um für LernerInnen umsetzbar zu sein, auch theoretisch abgehandelt und nicht nur impliziert werden.⁶⁴

Als zusätzliche Anmerkungen finden sich bei den vier Bänden *Chicos Chicas* noch, dass das Buch mit besonders vielen Bildern und Fotos illustriert ist. Dabei wurden nur diejenigen Fotos in die Bewertung mit einbezogen, die zum Inhalt gehören, nicht jedoch die, die sich am Rand jeder Buchseite wiederholen. Außerdem findet sich in *Chicos Chicas 1* und *2* im Inhaltsverzeichnis eine – nicht näher erklärte – Aufschlüsselung an *temas transversales*, die scheinbar in den Inhalten des gesamten Buches vermittelt werden sollten. Unter diesen Themen ist auch *igualdad de sexos* zu finden (vgl. cc1 und cc2 S.4). Ob die Bücher sich tatsächlich um Vermittlung von Gleichstellung der Geschlechter bemühen, muss die Analyse zeigen.

Quantitative Analyse

Haushalterische Tätigkeiten kommen lediglich in *Chicos Chicas 2* gehäuft vor, in allen anderen Bänden nur äußerst vereinzelt (zwischen 3 und 6 mal). Im zweiten Band ist dafür bemerkenswert, dass männliche Handlungsträger tatsächlich häufiger im Zusammenhang mit selbstständiger Betätigung im Haushalt dargestellt werden, als weibliche, die sogar noch von den nicht zuordenbaren übertrumpft werden (14m – 10nz – 7w). Auf der anderen Seite wird diese männliche Tätigkeit aber auch anders kontextualisiert: einmal, als Javier sich gleich in sechs verschiedenen Bereichen betätigt, weil seine Freundin zu Besuch kommt. Doch bevor diese Erklärung gegeben wird, werden die SchülerInnen explizit dazu aufgefordert, sich zu überlegen, warum denn der Junge sich so plötzlich so brav am Haushalt beteiligt, dies geschieht mit folgenden Worten:

“*Es la primera vez que Javier hace las tareas domésticas y su hermana Eva está sorprendida. Ayúdale a encontrar una explicación.*” (cc2 S.58)

⁶⁴Das müsste im Falle dieses Lehrwerkes wohl die Lehrperson selbst machen, da das Buch zum Thema schweigt.

Ein zweites Mal wird Javier ähnlich bloßgestellt, als er eine Süßspeise zubereitet, die seine Schwester für ungenießbar erklärt (vgl. cc2 S.68). So ist die haushalterische Beteiligung von Javier durchwegs entweder als etwas Außergewöhnliches stilisiert oder negativ konnotiert. Wenn nun seine Tätigkeiten von der Liste abgezogen werden, ergibt sich ein völlig anderes Bild: dann besteht ein ausgewogenes Verhältnis zwischen männlicher und weiblicher Betätigung (7 zu 7).

Auch in einem anderen Kapitel wird männliche Betätigung im Haushalt als weniger selbstverständlich deklariert als weibliche, nämlich als die grammatikalische Form des Imperativs mittels einer Liste an Haushaltstätigkeiten vermittelt wird, die die Mutter ihrem Ehemann und ihrem Sohn hinterlässt (cc2 S.31). Das heißt, hier wird das Vorurteil bestätigt, dass sich Männer lediglich auf konkrete Anweisung der 'Hausfrau' bei der Hausarbeit beteiligen. In der bei der Analyse geführten Liste wurden daher diese Tätigkeiten unter helfender Betätigung verzeichnet. Dort überwiegen also eindeutig die männlichen Personen (10m – 2nz – 1w), ganz wie dies die aufgestellte Arbeitshypothese war.

In Bezug auf die verschiedenen Lebensweisen und Lebensentwürfe sind die Bücher klar von der Lebenswelt von jugendlichen SchülerInnen mit ihren spezifischen Sorgen und Problemen geprägt, zu denen in der gesamten Lehrbuchreihe ganz zentral die Sorge um die Umwelt und das Engagement für Umweltschutz gehören. Während in *Chicos Chicas 1* die meisten HandlungsträgerInnen in den Texten und auf den Abbildungen noch zwischen elf und 14 sind, so werden sie mit steigendem Niveau deutlich älter. Aber auch im ersten Band tauchen schon Widersprüche auf zwischen dem Alter der ProtagonistInnen im Text und den dazugehörigen Fotos, etwa wenn ein Bub 13 Jahre alt sein soll, auf dem (zugegebenermaßen sehr kleinen) Foto aber einen Bart trägt (cc1 S.108). Dies soll hier aber nur nebenbei Erwähnung finden. Abgesehen davon, dass grundsätzlich zielgruppenorientiert die Welt der Jugendlichen gezeigt wird, dominieren aber heteronormative Beziehungs- und Begehrensmodele und das Bild der intakten Groß- oder bürgerlichen Kleinfamilie, durchaus zwar mit zwei berufstätigen Elternteilen, aber sonst kommen keine Familienmodelle vor.

Auch die Begehrensmodele laufen, wie gesagt, in klar abgegrenzten heteronormen Bahnen, und überraschenderweise kommen diese in der gesamten Lehrbuchreihe äußerst häufig vor. Sowohl Mädchen schwärmen hier von Buben und verlieben sich in diese, als auch umgekehrt, sprechen Jungs über die Mädchen, die ihnen gefallen. In weiterer Folge kommen dann auch eben heterosexuelle Pärchen vor. Dies kann als Zugeständnis an die Jugendlichen verstanden werden, bei denen 'Verliebtsein' und 'die erste große

Liebe' sicher wichtige Themen sind. Weiters ist festzuhalten, dass Mädchen zwar häufig als sportlich gekennzeichnet werden, etwa auch Fußballspielerinnen, was aufgebrochenen Rollenzuschreibungen entspräche, dass aber gleichzeitig Interesse für Video- und Computerspiele nur Buben zugestanden wird, Mädchen sogar häufig Desinteresse an diesen Dingen bekunden. Zu dem Beispiel der Fußballspielerinnen ist noch anzumerken, dass auch hier das fortschrittliche Bild leider gemindert wird, wird doch betont, dass ihr Team äußerst schlecht spiele und immer verliert (cc2 S.18). Bei Sportlern wird so etwas nie als Beschreibung angeboten.

Stereotyp verteilt sind dann auch die Berufswünsche, die Buben und Mädchen aussprechen. Während die zwei Haupt-Handlungsträgerinnen des dritten (und vierten) Bandes Fotografin und Krankenpflegerin werden wollen, träumen die zwei Haupt-Handlungsträger davon, Tierarzt und Feuerwehrmann zu werden (cc3 S.84-98). Das sind im Großen und Ganzen stereotype Berufsrollen. Wenn auch in einem Text über Beruf und Ausbildung in der Veterinärmedizin betont wird, dass heutzutage 80% der Studierenden weiblich seien (cc3 S.87), so ist dennoch die Person, die sich dafür interessiert Medizin zu studieren männlich. Hingegen will die weibliche Handlungsträgerin die Krankenpflege-Ausbildung machen, die zwar in Spanien auch ein Universitäts-Studium ist, aber mit Sicherheit im Spital dennoch in der Hierarchie niedriger angesiedelt, jedenfalls aber mit weniger Prestige verbunden, als der männlich konnotierte Bereich der MedizinerInnen. Zusätzlich engagiert sich besagte junge Frau auch bereits während ihrer Schulzeit in einer NGO und besucht ehrenamtlich und freiwillig kranke Menschen im Spital (cc3 S.87). Keiner der männlichen Handlungsträger zeigt soziales Engagement in diesem Ausmaß. Derjenige, der zur Feuerwehr will, was durchaus auch ein im sozialen Bereich angesiedelter Beruf ist, wird damit konfrontiert, dass der Ausbildung auch ein körperlicher Aufnahmetest vorausgeht, und er in diesem Beruf immer körperlich fit sein muss (cc3 S.96). Hier zeichnen sich eindeutig entlang geschlechtlicher Zuordnungen festgemachte Differenzierungen und Hierarchisierungen ab.

Insgesamt ist auch das Bild, das sich im Bereich Berufe zeigt, ein stereotypes, wobei zusätzlich auch noch männliche Handlungsträger klar in der Überzahl sind (81m – 38w – 19nz, dazu noch 81 mal generisches Maskulinum). Da Berufe, Berufswünsche und Berufswahl in *Chicos Chicas 3* in mehreren Lektionen Thema ist, sind auch hier die meisten und vielfältigsten Berufszuordnungen zu verzeichnen. In den anderen Bänden tauchen eher vereinzelte Berufsbezeichnungen auf, immer jedoch überwiegen insgesamt die männlichen. Hervorzuheben ist dabei etwa, dass in allen Bänden, sämtliche dem Bereich der Landwirtschaft zuzuordnenden Personen männlich sind. Auf der anderen Seite ist auch interessant, dass ebenfalls in allen Bänden auch im pädagogischen Be-

reich die Handlungsträger in der Mehrzahl sind, allerdings ist die einzige als *directora* bezeichnete Person (Hörverständnisübung in cc4 S.88) eben weiblich, was mit den stereotypen (und realen) Hierarchieuordnungen bricht. Lediglich bei den künstlerischen Berufen im vierten Band überwiegen die Handlungsträgerinnen, was aber wiederum der Verteilung an berühmten Personen im selben Band, wie auch in allen anderen stark zuwiderläuft, hier dominieren einmal mehr die Männer (70m – 18w).

In *Chicos Chicas 3* fallen in den Kapiteln über Berufe besonders zwei Stellen negativ auf. Die eine ist eine Liste von Berufen, die mit der Aufgabe verbunden ist, einen Text über den Beruf zu schreiben, den die SchülerInnen einmal ausüben wollen (cc3 S.104). Die Liste ist nicht geschlechtssensibel formuliert, auffällig ist dabei, dass die einzige eindeutig weiblich assoziierte Berufsbezeichnung *azafata* ist, eine Bezeichnung, die für männliche Flugbegleiter nicht verwendet wird (geschlechtsneutral wäre *auxiliar de vuelo*). Die zweite Stelle ist die Auswertung zu einem Berufsorientierungstest, in der die jeweiligen Ergebniskategorien (*líder, afectivo, artista, trabajador, aventurero, solidario, filósofo, triunfador, soñador*, alle also im generischen Maskulinum im Singular) einerseits mit Berufsvorschlägen (auch diese alle in der männlichen Form), andererseits aber mit Bildern versehen sind (cc3 S.85). Und hier finden sich dann die eindeutig männlichen Führungs- und Siegestypen neben ebenso stereotyp weiblichen künstlerischen und träumerischen Typen. Diese Stereotypen Bilder brechen lediglich die eindeutig zuzuordnende Frau als Abenteurerin und der Mann der ein Baby liebevoll an sich drückt als solidarischer Typ. Insgesamt besteht aber dennoch, wie eingangs bereits erwähnt, ein äußerst stereotypes Bild in dem männliche Handlungsträger stark in der Überzahl sind.

Da die HandlungsträgerInnen in dieser Buchreihe, mehr zwar in den ersten drei Bänden, aber durchaus auch im vierten, häufig im Kontext Schule oder im Klassenzimmer dargestellt sind, sah ich bei der Analyse diesmal davon ab, dies als öffentlichen Raum zu definieren. Als öffentlicher Raum gelten also hier Orte wie etwa der Park, auf der Straße, auf öffentlichen Plätzen, auch am Strand oder einem Fest. Ebenso tauchen die jugendlichen HandlungsträgerInnen in einem Jugendklub oder beim Einkaufen, im Spital und im Kino auf. Lediglich im ersten Band ist das Verhältnis der im öffentlichen Raum dargestellten Figuren deutlich zugunsten der männlichen unausgewogen (15m – 7w), in den anderen Bänden liegen die Unterschiede lediglich bei 1 bis 3 Figuren (allerdings auch diese geringen Abweichungen immer zugunsten männlicher Personen). Dazu kommen noch in *Chicos Chicas 1* drei und in *Chicos Chicas 4* eine reine Männergruppe. In den ersten beiden Bänden überwiegen aber insgesamt die gemischtgeschlechtlichen

Gruppen im öffentlichen Raum, und das tun sie auch in der Gesamtsumme (56 gemischt – 52m – 37w – 14nz – 4 reine Männergruppen).

Die Darstellung politischer Tätigkeit und historischer Bezüge ist in diesen vier Lehrbüchern extrem gering. Insgesamt werden 10 männliche und 2 weibliche HandlungsträgerInnen in historische Bezüge gestellt, dabei sind unter den männlichen etwa *los incas*, zu den weiblichen zählt hier eine kurze Buchbeschreibung im vierten Band dazu, in dem die Geschichte einer Halskette anhand der Leben von jungen Frauen durch die europäische Vergangenheit geschildert zu werden scheint (cc4 S.20). Bei politischer Tätigkeit werden lediglich Rigoberta Menchú Tum im zweiten Band (cc2 S.73) und als *jóvenes voluntarios* (offensichtlich im generischen Maskulinum) zwei mexikanische Jugendliche (Roberto und Concepción, cc3 S.103) vorgestellt. Es wird zwar in einigen Bänden auch Engagement für die Umwelt und Sorge um Umweltverschmutzung thematisiert, aber selten werden in diesem Bereich tatsächlich politisch engagierte HandlungsträgerInnen gezeigt. Feministisches Engagement wird ein einziges mal berührt, und dies ist im letzten Band, gegen Ende, in einem Text der in eine Art Abschlusstest eingebaut ist. Hier geht es um die *Semana de la Juventud*, in der auch ein Projekt zum Thema *Mujer moderna y feminidad antigua* Platz fand (cc4 S.80), darin ging es darum, “*comprender las diferencias de ser mujer en sociedades y países distintos*”, weitere Informationen werden ausgespart.

Im Bereich sozialer Interaktionen zeigt sich wiederum ein relativ ausgewogenes Bild, insgesamt geht soziale Interaktion in 66 Fällen von männlichen, in 60 Fällen von weiblichen und in lediglich 5 Fällen von nicht-zuzuordnenden HandlungsträgerInnen aus. Wie bereits bei anderen Buchreihen gesehen, überwiegen auch hier allerdings eindeutig die sozialen Interaktionen zwischen gegengeschlechtlichen Figuren gegenüber denen zwischen zwei weiblichen oder zwei männlichen. Prosoziales und aggressives Verhalten zeigen die HandlungsträgerInnen so gut wie gar nicht. Hierzu ist nur ein Beispiel festzuhalten, eine Übung in der die SchülerInnen dazu aufgefordert werden, ihre Hilfe anzubieten. In den dazu vorgegebenen fünf Situationen kommt lediglich eine weibliche Person vor, und dies ist die Nachbarin, die so viele Pakete – was Assoziationen zu Einkaufen weckt – die Stiegen hinaufzutragen hat, die anderen Figuren sind 'Eduardo', zwei mal ein *compañero* und ein *extranjero* (cc3 S.97).

Auch wenn es um sexuelle konnotierte Interaktion geht, ist das Bild ein klassisches: lediglich Interaktionen zwischen gegengeschlechtlichen Figuren kommen vor, einigermaßen häufig, wenn auch da nicht übermäßig, allerdings nur im vierten und letzten Band. Hier handelt es sich in den meisten Fällen aber auch nur um ein Gespräch mit

der Person, die der Handlungsträgerin oder dem Handlungsträger 'gefällt', in die er/sie verliebt ist. Ins Auge springt vielleicht nur, dass sogar das Verhalten von King Kong gegenüber 'blonden Mädchen' sexualisiert wird: "*Nadie llegó a sospechar que este gorila gigante tenía debilidad por las chicas rubias.*" (cc4 S.28).

Die Zuschreibungen von Eigenschaften und Charakteristika verlaufen im Großen und Ganzen ebenfalls entlang stereotyper Trennlinien zwischen den Geschlechtern, wenn auch insgesamt wenige Beispiele dafür in den Büchern zu finden sind. So etwa wenn bei den Personenbeschreibungen Frauen lediglich als klein, Männer ausschließlich als groß geschildert werden (cc1 S.54f). Im Gegensatz dazu zeigt das Kapitel, in dem Kleidungsstücke und Farben gelernt werden sollen, ein durchaus ausgewogenes Bild. Beide Geschlechter werden gleichermaßen häufig im Zusammenhang mit Kleidung genannt und gezeigt. Dafür ist wieder auffällig, dass die einzigen Male, wo HandlungsträgerInnen mit Angst assoziiert werden, es weibliche sind, die Angst haben. In der Kategorie Aussehen sind in den meisten Bänden keine oder nur geringe Vorkommen vermerkt, im Band 4 aber ist auffällig, dass die einzigen als mit gutem Aussehen in Verbindung gebrachten Figuren wiederum weiblich sind.

Sonst gibt es noch einige Beispiele für extrem stereotype Zuschreibungen, die auf den Auswertungsbögen außerhalb des Rasters angemerkt sind. Darunter findet sich die Lektion über Beschreibung von Eigenschaften von Personen, in der die jeweiligen Adjektive mit Bildern illustriert und zum Teil mit Beispielsätzen mit entweder männlichen oder weiblichen Vornamen untermauert sind (cc1 S.75-84). Einige Beispiele aus diesen Seiten sollten genügen, um das stereotype Bild, das dabei vermittelt wird, zu erfassen. Männlich zugeordnet sind unter anderem: *trabajador* (noch dazu durch das Bild eines Maurers bei der Arbeit), *egoísta*, *enfadado*, *orgullos*, *envidioso*, *inteligente*,...; weibliche Repräsentantinnen hingegen sind *simpática*, *cariñosa*, *afectuosa*, *romántica*, *tímida*, *habladora*. Hier wird ersichtlich, dass aggressive Eigenschaften ausschließlich männlich konnotiert sind, wohingegen sozial-emotionale gänzlich weiblich konnotiert sind. Das entspricht stark den in Kapitel 3.1.2 geschilderten Unterscheidungen zwischen weiblichen und männlichen Stereotypen.

Ein ähnlich stereotypes Bild vermittelt *Chicos Chicas 4* in einer 'Untersuchung' über die Stärken und Schwächen von SchülerInnen in Bezug auf Schulfächer (cc4 S.41). Hier werden Mädchen als schwach in Mathematik und stark in Sprachen und Kunsterziehung stilisiert, während die Buben umgekehrt als mathematisch gut und sprachlich schwach gezeichnet werden. Um die Ausmaße der darin mitschwingenden Zuschreibungen sicht-

bar zu machen, möchte ich einen Absatz aus den Kommentaren zu der Untersuchung hier zitieren:

“A los chicos se les dan mejor las matemáticas, ¡quién sabe! a lo mejor en un futuro tenemos ingenieros o arquitectos. En cambio, a las chicas les resulta... más fácil la plástica, así que pueden llegar a ser grandes artistas.”
(cc4 S.41)

Derart stereotyp verfährt auch *Chicos Chicas 3*, wenn in einer Abbildung mit Sprechblasen Jugendliche Sparten für die Schulzeitung vorschlagen. Hier sind etwa *moda* und *recetas* weiblich und *internet*, *ciencia y tecnología*, *deporte* und *cómic* männlich zugeordnet.

Qualitative Analyse

Wie die Auswertung der quantitativen Analyse gezeigt haben sollte, kommt eindeutig nicht rollenkonformes Verhalten in den vier Büchern dieser Reihe nicht vor. Exemplarisch soll hier noch einmal das Beispiel der Sportlichkeit genannt werden: Mädchen sind zwar durchwegs als sportlich beschrieben, Buben aber auch meist, dafür interessieren sich nur Buben für Computerspiele. Dass also einzelne Mädchen etwa Fußball spielen wird nicht nur dadurch relativiert, dass betont wird, sie spielten schlecht (siehe weiter oben), sondern auch durch die zahlreichen extrem stereotypen Zuschreibungen an anderen Stellen wieder zurückgenommen. Somit kann auch die Frage nach der Bewertung von Verhalten und Lebensentwürfen klar beantwortet werden: durch starke Unterrepräsentanz alternativer Lebensweisen, werden diese eindeutig ab- und die heteronormen klar aufgewertet. So etwa auch im Bereich der Familienformen, wo alles, was von der intakten, funktionierenden Klein- oder Großfamilie abweicht, ausgeblendet und verschwiegen wird. Dies stellt – wie auch bereits bei den anderen Lehrbuchreihen beobachtet – eine klare Form indirekter Bewertung durch die Auswahl dessen, was gezeigt wird, dar.

Ursachen für Verhalten werden ebenfalls wenig angeboten, und wenn, dann sind sie oberflächlicher Natur, etwa wenn für die Berufswahl lediglich 'Interesse' angeführt wird, oder für Hobbies *me encanta*, *me gusta*, *no me gusta*, *lo detesto* als Kategorien genannt werden. Lediglich im zweiten Band werden an manchen Stellen aussagekräftige Ursachen etwa für die Beteiligung an der Hausarbeit angeboten. Es sind dies die bereits beschriebenen Stellen: einmal teilt die Mutter in Abwesenheit mit einer hinterlegten Liste Sohn und Mann für die anfallenden Arbeiten ein, einmal betätigt sich Javier nur deshalb haushalterisch, weil er ein Mädchen, vermutlich seine Freundin, zu Besuch

erwartet. Hier wird noch explizit betont, dass es bei diesem plötzlichen Fleiß einen Hintergedanken geben müsse, die Schwester schöpft verdacht und die SchülerInnen werden zur Spekulation aufgefordert. Diese beiden Fälle bestätigen eindeutig heteronormative geschlechterrollenstereotype Vorurteile, anstatt sie entweder zu brechen oder zumindest kritisch zu hinterfragen.

Unterdrückung und Diskriminierung kommen in diesen Lehrbüchern eigentlich nicht vor, nicht einmal in der Landeskunde über lateinamerikanische Länder⁶⁵. Der kurze Absatz über Rigoberta Menchú, in dem steht, dass sie sich für die Menschenrechte einsetzt, geht auch nicht näher darauf ein, warum dies überhaupt oder vielleicht gerade in Guatemala notwendig ist. Aus einer einzigen Textstelle lässt sich die Existenz von Diskriminierung aufgrund der Kategorie Geschlecht herauslesen, es ist dies der ebenfalls bereits besprochene Text über die Veterinärmedizin. Dort steht, dass der Beruf früher nur von Männern ausgeübt wurde, dass aber heute 80% der Studierenden weiblich seien. Weitere Ursachen, oder womöglich gar immer noch existierende gläserne Decken und Benachteiligung der Studentinnen gegenüber den 20% an Studenten, werden in keiner Weise genannt.

Aus all diesen Beschreibungen wird ersichtlich, dass die vertretene Ideologie eine heteronormative ist. Die ausführlich beschriebenen geschlechterstereotypen Zuschreibungen untermauern dies, ebenso wie die überwiegende Präsenz männlicher Handlungsträger und das Fehlen berühmter Frauen als mögliche role-models. An dieser Stelle möchte ich noch betonen, dass die Bücher ganz offensichtlich bewusst einen anti-rassistischen Auftrag verfolgen. Die abgebildeten Figuren repräsentieren in ausgewogenem Maße verschiedene ethnische Herkünfte, es finden sich im Gegensatz zu anderen Büchern nicht nur europäisch und lateinamerikanisch stilisierte Figuren. Diskriminierung, Unterdrückung und Benachteiligung aufgrund von Kategorien wie 'Herkunft' oder 'ethnische Zugehörigkeit' werden aber genauso wenig inhaltlich und theoretisch thematisiert, wie aufgrund der Kategorie 'Geschlecht'. Insofern und mit den oben ausgewerteten Analysedaten als Basis, kann ich behaupten, dass das eingangs zitierte Bekenntnis zur *igualdad de sexos* ein nicht eingehaltener Vorsatz ist.

⁶⁵In den Abschnitten *el mundo en tu mochila* werden den SchülerInnen vom ersten bis zum letzten Band alle hispanophonen Länder vorgestellt (cc1 und cc2 am Ende jeder *unidad*, cc3 einmal pro *ámbito*, cc4 im *dossier* am Ende des Buches).

4.2 Diskursanalytische Einordnung

Im Folgenden werde ich, in einer Art Zusammenfassung der vorangegangenen Besprechung der Analyseergebnisse, die neun besprochenen Schulbücher innerhalb des Genderdiskurses einordnen. Dabei beziehe ich mich auf die im Kapitel 3 beschriebenen Diskurse. Im Besonderen werden die Schulbücher im Spektrum zwischen hegemonialem Alltags- und queer-feministischem Gegendiskurs zu verorten sein. Wie bereits im Methodenkapitel 2 erwähnt, war die ursprüngliche Arbeitshypothese, dass die in den Lehrbüchern vertretenen Diskurse sich mehr oder weniger stark am hegemonialen Diskurs orientieren würden. Ob diese Vermutung sich bewahrheitet, soll nun untersucht werden.

Gerade in Bezug auf die Grundprinzipien des hegemonialen Genderdiskurses – die heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit – vertreten alle untersuchten Bücher, ganz wie erwartet, klar den hegemonialen Diskurs. In keinem einzigen Buch kommt ein anderes Geschlecht als das weibliche oder männliche vor, transgender, transsexuelle und intersexuelle Identitäten oder Körperlichkeiten werden ausgelassen und verschwiegen. Bei den angesprochenen Sexualitäten verfahren die Bücher im Prinzip gleich, mit wenigen Ausnahmen, auf die noch einzugehen sein wird, kommen Homo- und Bisexualitäten nicht vor. Ganz im Gegenteil wird die heterosexuelle Paarbeziehung immer wieder deutlich hervorgehoben und explizit genannt. Einerseits durch die immer wieder erwähnten Eltern und Großeltern in funktionierenden Ehen, andererseits auch durch die Orientierung der (jugendlichen) HandlungsträgerInnen an Beziehungen zum anderen Geschlecht.

Die einzige explizite Ausnahme im Bereich der Heteronormativität repräsentierter Beziehungsformen stellt das Buch *visto bueno* dar. Wie bereits ausführlich besprochen (Kapitel 4.1.1) referiert ein Artikel in diesem Buch auf verschiedene Lebens- und Familienformen, neben alleinstehenden Müttern und sogenannten 'Patchworkfamilien' werden auch explizit *homoparentales*, also homosexuelle Paare mit Kindern genannt. Darüber aber, dass diese Lebensweisen in einem einzigen, als extern markierten Artikel genannt werden, kann hier noch nicht von einer Orientierung in Richtung des Gegendiskurses gesprochen werden. Tatsächlich verstärkt der Rest des Buches die heteronormen Lebensentwürfe so stark, dass gerade die einmalige Erwähnung homosexueller Lebensweisen und von Homosexualität im Allgemeinen diese wieder als 'abweichend' stigmatisiert. Das heißt, alle Bücher können in der Kategorie 'Heteronormativität' eindeutig in den hegemonialen Diskurs eingeordnet werden.

Auch beim Thema Haushalt und Sorgearbeit lassen sich die Bücher allgemein eher im hegemonialen Diskurs verorten. Die wiederholte Darstellung von Männern die sich am Haushalt beteiligen widerspricht dem nicht, wie auch im Abschnitt über die spezifischen Diskursstränge in Kapitel 3.1 gezeigt werden konnte. Die Beteiligung von Männern an der Arbeit in gemeinsamen Haushalten ist im Alltagsdiskurs stark präsent, erst wenn es um die Vereinbarkeit von Familie oder Haushalt und Beruf geht, verändert sich das Bild. Ein Diskursstrang, der sich damit auseinandersetzt, existiert nur über Frauen. Dies zeigt sich auch in den Büchern, wo zwar Mädchen und Frauen vorkommen, die sich über diese Vereinbarkeit Gedanken machen und ihre Realität schildern, jedoch keine Männer oder Buben.

Deutliche Beispiele für die Einordnung des Haushaltsdiskurses im hegemonialen Diskurs fanden sich etwa in *Chicos Chicas 2*, als die Ehefrau und Mutter für Vater und Sohn eine Erledigungsliste an haushalterischen Arbeiten zurücklässt. Ebenso kann hier die Stelle angeführt werden, wo der jugendliche Sohn sich unaufgefordert betätigt weil er (weiblichen) Besuch erwartet. In beiden Fällen wird also die klare Betonung auf die Außergewöhnlichkeit männlicher Betätigung im Haushalt durch heteronorme Paarkonstellationen verstärkt.

Im Erwerbsarbeitsdiskurs ist das vorgefundene Spektrum etwas vielfältiger, aber im Großen und Ganzen wieder stereotyp. Etwa, wenn gewisse Berufsgruppen nur mit männlichen Handlungsträgern besetzt sind und andere nur mit weiblichen Handlungsträgerinnen, so geschieht dies fast immer entlang der klassischen Rollenstereotype, wie sie auch im entsprechenden Kapitel (3.1 und 3.1.2) charakterisiert wurden. Das heißt, dass Frauen öfter in sozialen Bereichen dargestellt werden, Männern hingegen mehr verschiedene Berufe zur Verfügung stehen. Dies betrifft nicht nur aufgezählte Berufe oder Berufe von erwachsenen HandlungsträgerInnen, sondern häufig auch Berufswünsche und -vorstellungen von jugendlichen HandlungsträgerInnen. Das heißt, dass die Darstellung im Bereich Berufe nicht nur den stereotypen Zuschreibungen des hegemonialen Diskurses entsprechen, sondern dass auch klar gezeigt wird, dass sich Wünsche und Lebenswürfe von Jugendlichen an diesen Zuschreibungen orientieren und zu orientieren haben. Hier wird sichtbar, dass der hegemoniale Diskurs auf die Lebensentwürfe von Jugendlichen Einfluss hat und sich sogar in ihren Träumen widerspiegelt.

Ein weiteres Element des hegemonialen Diskurses über Erwerbsarbeit, der in den Büchern mehr oder weniger deutlich präsent ist, sind die Hierarchien, die sich im Verhältnis unten – weiblich, oben – männlich in der realen Arbeitswelt ebenso zeigen wie in den Büchern. Damit verbunden sind auch Aspekte wie Abhängigkeit, Macht und Gehalts-

unterschiede, die in den Büchern, wie auch im Alltagsdiskurs, keine Erwähnung finden. Ganz im Gegenteil, hierarchische Aufteilungen á la Sekretärin – Manager werden in den Büchern reproduziert, die damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Bedingungen und Konsequenzen werden verschwiegen. Eine Ausnahme in diesem Bereich stellt *Chicos Chicas 4* dar, wo eine Schuldirektorin, aber nur Lehrer, dargestellt sind. Auch hier findet aber keine Thematisierung oder gar Auseinandersetzung statt, der Bruch mit dem hegemonialen Diskurs ist lediglich bei einer Zählung gezeigter Berufe auffindbar.

Im Bezug auf den Schönheitsdiskurs konnten zwar nur wenige auffällige Übereinstimmungen mit dem hegemonialen Diskurs verzeichnet werden, aber im Gegensatz dazu auch keine gegenteiligen Tendenzen. In diesem Bereich muss gesagt werden, dass der Schönheitsdiskurs mit seinen Inhalten (Jugendlichkeit, Schlankheit) und seiner stärkeren Festschreibung auf Frauen in den Büchern nicht vorkommt. Was zwar in den Analyserastern nicht berücksichtigt wurde, allerdings bereits in einer überblicksmäßigen Betrachtung der Schulbücher festgestellt werden kann, ist, dass so gut wie nur schlanke Personen abgebildet sind. Wenn fülligere Figuren gezeigt werden, dann um im Bereich der Personenbeschreibungen das notwendige Vokabular abzudecken oder in stigmatisierender Form, etwa wenn eine Person als 'starker Esser/starke Esserin' dargestellt wird, so ist diese häufig füllig, die Darstellung aber meist negativ konnotiert.

Ähnlich ist dies in der Darstellung von Jugendlichkeit und Altern. Ältere Personen sind durchwegs entweder als Großeltern im Familienverband dargestellt oder als Personen die durch ihre Lebensgeschichte historische Zusammenhänge vermitteln. Ältere Menschen als HandlungsträgerInnen oder auf Abbildungen ohne einen der beiden oben genannten Kontexte kommen im Prinzip nicht vor. Eine einzige Geschichte in einem einzigen der Bücher handelt von zwei pensionierten, älteren Figuren. Diese werden auch grauhaarig und mit Falten auf einem gezeichneten Bild dargestellt. Es sind dies aber einerseits klar zuordenbar zwei Männer (*el señor Fernández y el señor García*) und andererseits sind sie zusätzlich auch durch seltsames Verhalten (Verleugnung ihrer tatsächlichen Lebensgeschichten, absichtliches Vertauschen des Reisegepäcks) stigmatisiert. (vgl. cc2 S.83) Ich würde daher sagen, dass auch dieses Auftauchen älterer Personen als HandlungsträgerInnen keine Abweichung von der hegemonialen Verleugnung des Alters darstellt.

Auch der Bildungsdiskurs kommt inhaltlich in den Büchern kaum vor. Indirekt werden zwar über Berufswünsche, Ausbildungsvorstellungen und Berufslaufbahnen stereotype Bildungslaufbahnen reproduziert, direkt aber kaum angesprochen. Ein Aspekt des

hegemonialen Bildungsdiskurses, der durchaus auch in den Büchern verhandelt wird, sind die geschlechtsspezifischen Interessen und Begabungen. Aber auch diese sind in den Büchern selbst wenig präsent. Ein anderer Aspekt, die größere Anzahl an Lehrerinnen gegenüber Lehrern und die internen Schulhierarchien, die sich an der Geschlechterdifferenz entwickeln, ist in manchen Büchern durch die Verteilung der Figuren auf die Berufe zwar vertreten, in einigen Lehrbüchern wird damit aber dadurch gebrochen, dass auch in dieser Berufssparte – wie insgesamt – die männlichen Repräsentanten klar überwiegen.

Insgesamt konnte also bei der Analyse der Bücher und ihrer Auswertung die ursprüngliche Arbeitshypothese durchaus bestätigt werden. Keines der Lehrbücher ist klar im Gegendiskurs zu verankern, alle repräsentieren den hegemonialen Genderdiskurs. Auch wenn die überwiegende Repräsentanz von Männern nicht in allen Büchern zu finden ist, und auch wenn einige Bücher durchaus bemüht sind, kreative Rollenbilder zu vermitteln, bleiben sie im Wesentlichen dennoch im hegemonialen Diskurs verankert. Dieser bietet ja – wie besonders im Kapitel über Geschlechterstereotype (3.1.2) gezeigt werden konnte – besonders Frauen auch von den klassischen Stereotypen abweichende Lebensweisen an, gerade um das grundsätzliche System der Stereotypisierungen aufrecht erhalten zu können. In diesem Zusammenhang können etwa die vielfältigen und zum Teil aufgebrochenen Lebensentwürfe der jugendlichen Mädchen in *Encuentros 2* durchaus gesehen werden. Wenn auch die *Encuentros*-Reihe diejenige ist, die sicher den reflektiertesten Umgang mit Geschlechtsrollenstereotypen und dem Genderdiskurs im Allgemeinen pflegt, so sind die beiden Bücher dennoch nicht außerhalb vom hegemonialen Diskurs anzuordnen. Die Hoffnung besteht allerdings, dass in den nächsten Jahren bei Überarbeitungen diese Bereiche immer stärker ausgeweitet werden und sich die Inhalte immer mehr an der Darstellung kreativer Lebensweisen, womöglich sogar abseits der Heteronormativität, orientieren werden.

4.3 Queer Reading

Auch wenn grundsätzlich alle Texte queer gelesen werden könnten, so kann doch selbst ein queerer Zugang zu einem Text die stereotypen Zuschreibungen und heterosexuellen Lebensentwürfe, die in ihm enthalten sind, nicht in ihr Gegenteil umwandeln. Obwohl die Lehrwerke im Allgemeinen – wie oben beschrieben – heteronormative Stereotype tradieren, kommen in den Büchern Stellen vor, die mit einer queeren Leseweise anders interpretiert werden können. Dies sind nicht nur Texte, sondern auch Bilder. Etwa in

bien mirado, wo in einer (gezeichneten) Abbildung zwei Personen, die sich relativ eindeutig als männlich zuordnen lassen, voll bepackt mit Einkaufstaschen nebeneinander her laufen. Warum sollten diese Männer kein schwules Paar sein? Im nächsten Bild, das zur selben Übung gehört, unterhalten sich zwei Frauen, ein Kind steht daneben. Eine nicht queere Leseweise würde sicher davon ausgehen, dass es sich um zwei Freundinnen handelt, die sich beim Einkaufen (neben einer steht eine volle Einkaufstasche) getroffen haben. Eine queere Leseweise kann hier aber auch ein lesbisches Paar mit Kind beim gemeinsamen Einkauf sehen.

Das Buch, in dem sich am ehesten Textstellen finden, die zu einem queeren Lesen auffordern, ist *Encuentros 2*, aus dem ich jetzt einige solcher Stellen analysieren werde. Im Bereich homosexueller Identitäten und Lebensweisen bergen hier etwa die Texte 2A (S.30) und 2B (S.33) versteckte Geschichten. Es handelt sich dabei um die Geschichte von zwei Burschen, Diego und Antonio, die gemeinsam zu einem Informatik-Festival nach Valencia reisen. Der erste Text wird mit folgenden Worten eingeleitet: “*Diego y Antonio han soñado todo un año con pasar cuatro días en Valencia.*” (e2 S.30) Im Gegensatz aber zu den meisten anderen Texten, wird hier mit keinem Wort erwähnt, in welchem Verhältnis die beiden Jugendlichen zu einander stehen. Häufig wird dies entweder über Verwandtschaftsgrade oder zumindest über FreundInnenschaft oder gemeinsamen Schulbesuch charakterisiert. Nach der Beziehung die Diego und Antonio zu einander haben wird weder gefragt, noch wird sie erwähnt. Das bietet für die LeserInnen natürlich die Möglichkeit der Interpretation. Sind die beiden etwa ein schwules Paar?

Auch der zweite Teil der Geschichte, 2B, geht nicht auf die Form des Verhältnisses, in dem die beiden zu einander stehen ein. Hier reden die beiden schließlich über gemeinsame Pläne für die Zukunft und geraten in einen Streit, der durchaus auch als Beziehungskonflikt gelesen werden kann. Der eine will den Viertages-Trip verlängern und noch nach Alicante fahren, der andere hält es nicht aus, das ständig die Pläne geändert werden. Das klingt so, als wäre das schon öfters passiert, als hätte das gemeinsame Reisen und das Ändern der Pläne zwischen den beiden eine Geschichte. Die beiden scheinen schon länger in einer Beziehung zu sein. “*Me fastidia que cambies de plan a cada rato.*” (e2 S.33) klingt weniger nach einem Konflikt zwischen Freunden, als vielmehr nach einem Konflikt in einer Paarbeziehung. Dass die beiden klar in männliches doing gender, mit männlich konnotierten Namen eingebettet sind, ändert daran nichts.

In vielen Büchern finden sich Textstellen, die in der Ich-Form formuliert sind. Immer wieder ist dabei die Ich-Person nicht klar definiert. Wenn in solchen Texten oder Sätzen dann Beziehungsformen, Begehrensformen oder Anspielungen auf sexuelle Interaktionen vorkommen, so bleibt es natürlich der Leserin/dem Leser selbst überlassen, mit welchem Geschlecht die Ich-Figur ausgefüllt wird. Folgendes Beispiel ist ein isolierter Satz aus einer Einsetzübung, wie sie öfter vorkommen: “*Si no (tener) novia en mi pueblo, (salir) aquí con Rosa, o Elena, o...*” (e2 S.97) Eine nicht geschlechtlich zugeordnete Person redet also von ihrer Freundin und den Frauen, mit denen sie ausgehen könnte. Wird in diese Ich-Person also eine Frau hineingelesen, so handelt es sich um lesbische Beziehungs- und Begehrensformen. Negativ kann in diesem Zusammenhang allerdings gesehen werden, dass gerade Homosexualität oft im Zusammenhang mit Promiskuität stigmatisiert wird (vgl. auch Markom/Weinhäupl 2007. S.171ff), und dieser Satz durchaus Assoziationen zu Promiskuität wecken kann.

Ein anderes Spektrum queerer Interpretationen ermöglicht die bereits wiederholt zitierte Geschichte von Míriam (e2 S.36), die zwar einerseits klar als weiblich charakterisiert wird, das stereotype Rollenverhalten aber durchaus aufzubrechen versucht. Die Valencianerin wird charakterisiert als *chica tranquila, trabajadora y aplicada* (e2 S.36), das heißt durchaus entlang stereotyper Zuschreibungen. Gleichzeitig spielt sie aber das Saxophon in einer Band, was den stereotypen Vorstellungen über junge Frauen, die in Musikgruppen eher als Sängerinnen erwartet werden, tendenziell widerspricht, zumindest aber ist es ein klar nicht stereotypes Verhalten. Während der *Fallas* in Valencia spielt ihre Band fast jede Nacht, was die Jugendlichen dann mit Ausgehen verbinden wollen. Dafür allerdings schminkt sich Míriam, wieder ein Hinweis auf typisch weibliches doing gender.

Im darauffolgenden Streitgespräche mit ihrem Vater, wo es um Geld, Ausgehzeiten und angemessenes Verhalten geht, verhält sich Míriam aber nicht entlang eines als typisch weiblich gekennzeichneten sprachlichen doing gender. Sie widerspricht, begehrt auf und teilt durchaus auch aus, alles Sprechverhalten, das dem als weiblich stereotypisierten sich unterordnenden Kommunikationsverhalten (vgl. Gottburgsen 2000) entgegen läuft. Sie ist zwar letztlich gezwungen, dem Vater Zugeständnisse für den darauffolgenden Tag zu machen, hängt ihrer widerwilligen Zustimmung aber an “*Y tú, ¿por qué no haces también algún deporte? Mira qué michelines tienes.*” (e2 S.36) Sie lenkt also von den für sie nachteiligen Zugeständnissen damit ab, dass sie den Vater provoziert, vielleicht sogar an einem Wunden Punkt trifft. Insgesamt ist ihr Gesprächsverhalten für eine pubertierende Jugendliche sicherlich nicht ungewöhnlich, dennoch halte ich es für bemerkenswert, dass es in *Encuentros 2* gerade ein Mädchen ist, das in so einer

Situation dargestellt wird, statt eines Buben, von denen aufbegehrendes Verhalten vielleicht eher erwartet wird.

Besonders bemerkenswert ist der Verlauf des Streitgesprächs aber, wenn die Beschreibung Míriams am Anfang des Textes in Betracht gezogen wird. Dann stehen sich in diesem Text nämlich zwei klar gegenläufige Formen weiblichen doing genders gegenüber. Einmal das stereotyp konnotierte, wo sie von der Außenperspektive aus als fleißige und ruhige, sich schminkende junge Frau beschrieben wird. Auf der anderen Seite aber ihr starkes Auftreten im Konflikt mit dem Vater, ihr Mut zu widersprechen und zu provozieren. Somit ist der längere Teil des Textes, in dem Míriam für sich selbst spricht und sich selbst präsentiert, derjenige in dem sie sich über ihr Gesprächsverhalten fernab des stereotyp weiblichen doing gender in Szene setzt.

Solche und ähnliche Stellen könnten in Schulbüchern häufiger vorkommen. Sie zeigen, dass doing gender eben nicht die stereotypen Erwartungen des hegemonialen Genderdiskurses erfüllen muss, sondern davon auch radikal abweichen kann. Wenn die SchulbuchautorInnen und -verlage nicht Transsexuelle, Intersexuelle und Transgender und auch keine Homo- und Bisexualitäten in die Lehrwerke einbauen wollen, so könnten sie doch den Figuren der zweigeschlechtlichen Matrix ein vielfältiges doing gender einschreiben. Nach Möglichkeit aber nicht nur unauffällig und mit Interpretationsspielraum, sondern auch explizit.

5 Conclusio

Zum Abschluss werde ich nun noch einmal die Ergebnisse der Schulbuchuntersuchung im Hinblick auf die ursprünglichen Forschungsfragen zusammenfassen. Dabei wird auch noch einmal nach der wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Relevanz zu fragen sein. Im Anschluss daran werde ich einen Ausblick auf die Forschungsfelder geben, die sich ausgehend von der vorliegenden Arbeit und ihren Ergebnissen eröffnen und die damit zusammenhängenden offenen Fragen spezifizieren.

Wie im Laufe der Arbeit gezeigt werden konnte, sind auch die heutigen Schulbücher noch innerhalb des hegemonialen Genderdiskurses zu verorten. Zwar gehen dabei nicht alle im gleichen Ausmaß stereotyp vor, aber im Großen und Ganzen spiegeln sie die Heteronormativität des Alltagsdiskurses wieder. Dass dieser Alltagsdiskurs auf einem bipolaren Geschlechtermodell aufbaut und entlang heteronormativer Denkstrukturen fungiert, wurde im Kapitel 3.1 und den dazugehörigen Unterkapiteln gezeigt. Ebenso konnten anhand der vorliegenden Literatur die Charakteristika und Inhalte einiger relevanter Diskursstränge des alltäglichen Genderdiskurses aufgezeigt werden. So etwa, dass der Schönheitsdiskurs, der immer noch weitgehend Frauen betrifft, sich hauptsächlich um die zwei Kategorien Schönheit und Jugendlichkeit dreht. Ebenso, dass der Diskurs um Haushalt und Sorgearbeit zwar oberflächlich von gleichberechtigten PartnerInnenschaften handelt, die tatsächliche Mehrfachbelastung aber immer noch vor allem Frauen trifft. Im Bereich der Erwerbsarbeit hingegen wurde sichtbar, dass immer noch stereotype Berufszuschreibungen präsent sind und der wichtige Teildiskurs über die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nach wie vor nur Frauen betrifft, wie dies auch schon im Hausarbeitsdiskurs sichtbar wurde. Ähnlich wie bei den Berufen, so konnte gezeigt werden, existiert auch im Bildungsbereich ein oberflächlicher Gleichheitsdiskurs, dem bei tiefergehender Betrachtung aber widersprochen werden muss und kann. Auch hier existieren im hegemonialen Diskurs nach wie vor Geschlechtszuschreibungen, die zu geschlechtstypischen Bildungslaufbahnen führen.

Der Abschnitt über die Geschlechtsstereotype konnte einerseits zeigen, wie stark sich die stereotypen Bilder mit den Inhalten des Alltagsdiskurses überschneiden und dass sich die beiden gegenseitig beeinflussen. Andererseits aber wurden, neben dem grund-

sätzlichen Aufbau von Stereotypen, auch ihre jeweiligen Inhalte und Charakteristika beschrieben. Sichtbar wurde so etwa die Nähe des Globalstereotyps über Frauen zum Hausfrauenstereotyp, was bestätigte, dass als 'normale Frau' im hegemonialen Diskurs immer noch die Hausfrau gilt. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Frauen- und Männerstereotypen ist – im Kapitel 3.1.2 wurde das sichtbar – dass die Männerstereotype zwar vielfältiger sind, das heißt mehr Substereotype zur Verfügung stehen, von Männern dafür aber auch stärker die Einhaltung dieser Stereotype eingefordert wird. Dies hängt – und auch das war eine wichtige Erkenntnis – damit zusammen, dass männlich nach wie vor im hegemonialen Diskurs als Norm gesetzt und alles andere an dieser Norm gemessen wird.

Um die Ergebnisse des empirischen Teils der Arbeit, nämlich der Schulbuchanalyse und ihrer diskursiven Einordnung, zusammenzufassen, möchte ich den ursprünglich aufgestellten Forschungsfragen folgen.

- Welches Geschlechterverständnis vermitteln die ausgewählten Schulbücher?
- Wie beziehungsweise wodurch vermitteln sie dieses?

Die analysierten Schulbücher beinhalten alle klar und eindeutig das Geschlechterverständnis des hegemonialen Diskurses, also ein heteronormes, das sich in einer bipolaren Matrix von männlich – weiblich darstellen lässt. Zusätzlich ist das vermittelte Geschlechterverständnis auch klar an den heteronormativen Auffassungen über heterosexuelle Begehrensstrukturen orientiert. Auch wenn einzelne Passagen mittels queerer Leseweisen anders interpretiert werden können, so kann aufgrund der allgemeinen Tendenzen der Bücher nicht davon ausgegangen werden, dass dies tatsächlich beabsichtigt war. Das heteronormative Geschlechterverständnis wird durch die dargestellten HandlungsträgerInnen, ihre Charakteristika, Zuschreibungen und Betätigungsfelder vermittelt. Ebenso stark, wenn nicht noch mehr, wird es aber durch die Auslassungen in den Büchern ausgedrückt, durch die eine klare Norm entlang des heterosexuellen bipolaren Geschlechtermodells gesetzt wird.

- Für welchen Genderdiskurs stehen die Schulbücher?
- In welcher Intensität vertreten sie diesen?

Wie die Antworten auf die beiden letzten Fragen bereits angedeutet haben, sind die Schulbücher alle im hegemonialen Genderdiskurs zu verorten. Keines der Bücher kann eindeutig dem Gegendiskurs zugeordnet werden. Allerdings muss hier auch festgehalten

werden, dass besonders die *Encuentros*-Bücher in einigen Bereichen progressiv vom Alltagsdiskurs abweichen und vielfältigere Lebensweisen zeigen. Diese werden hier zudem auf eine nicht stigmatisierende Art und Weise dargestellt, wodurch sich *Encuentros* von den anderen untersuchten Lehrwerken unterscheidet. Während in der *Chicos Chicas*-Reihe kaum jemals andere als heteronorme Lebensentwürfe vorkommen, so zeigt die *Mirada*-Reihe diese zwar vereinzelt, aber gerade diese Einzelstellung stigmatisiert die Lebensweisen als das 'Andere', 'Abnorme' und zeigt somit umso stärker in Richtung des hegemonialen Diskurses.

Die grundsätzliche Arbeitshypothese, dass die Bücher den hegemonialen Genderdiskurs vertreten würden, konnte also durchwegs bestätigt werden. Ebenso wie die Hypothese, dass die Existenz von Transsexuellen, Transgender und Intersexuellen ausgeblendet und verschwiegen würde. Auch die dritte Hypothese, dass innerhalb des bipolaren Geschlechtermodells Frauen/Mädchen zahlenmäßig weniger und tendenziell in ihnen stereotyp zugeschriebenen Bereichen zu finden sein würden, als Männer/Buben, bewahrheitete sich für die meisten Bereiche, insgesamt jedoch für alle Bücher. Angesichts der Approbationsverfahren, die die Schulbücher zu durchlaufen haben, zeigt dies ein äußerst widersprüchliches Bild der österreichischen Schulgesetzgebung. Während hier auf der einen Seite reflexive Koedukation und die Erziehung zur Gleichstellung der Geschlechter vorgeschrieben und mittels Richtlinien zur Darstellung der Geschlechter auch in Unterrichtsmaterialien umgesetzt werden müssten, so wird dies aber offensichtlich durch die offiziell beauftragten GutachterInnenkommissionen nicht umgesetzt. Wo innerhalb des Spektrums an Genderdiskursen ist also der staatlich-institutionalisierte Diskurs zu verorten?

Wie in dem letzten Hinweis auf den Diskurs des Gesetzgebers auch sichtbar wurde, so können die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit durchaus von gesellschaftspolitischer Relevanz sein. Denn sie zeigen auf, dass in den Schulbüchern immer noch Geschlechterrollenstereotype unreflektiert vermittelt werden und dass die Lehrbücher klar den hegemonialen Genderdiskurs vertreten. Offen bleibt, wie es um die anderen approbierten Spanischlehrbücher steht und ob diese – was zu vermuten ist – ebenfalls die hier beobachteten Tendenzen zeigen. Diese Schlüsse könnten für die Analyse weiterer und die Erstellung zukünftiger Lehrbücher hilfreich sein. Auch könnten sie interessierten Lehrpersonen bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien helfen.

6 Bibliographie

ALFERMANN, DOROTHEE: *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart, Kohlhammer 1996.

BAUER, MIRJAM C.: *'Die anderen Frauen?'* Eine Diskursanalyse. Diplomarbeit, Wien 2007.

BMBWK (HG.^{IN}): *Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern". Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe*. Wien 2003.

ECKES, THOMAS: *Geschlechtsstereotype. Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht*. Pfaffenweiler, Centaurus 1997.

ELGERT, ELISABETH: "Analyse ausgewählter Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien von Spanischsprachkursen." In: KREYSLER-KLEEMANN, CHRISTINA U. SCHUSTER, WALTER (HG.^{IN}): *Sprache, Geschlecht, Demokratie. Untersuchung zu Fragen geschlechtersensibler Rollenvermittlung und geschlechtergerechten Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht an Wiener Volkshochschulen*. Wien, Verband Wiener Volksbildung 1999. S.163–204.

FAULSTICH-WIELAND, HANNELORE: "Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge." In: GLASER, EDITH ET AL. (HG.^{IN}): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2004. S.175–191.

FAULSTICH-WIELAND, HANNELORE ET AL.: *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim/München, Juventa 2004.

FRITZSCHE, PETER K.: "Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput." In: FRITZSCHE, PETER K. (HG.): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg 1992. S.9–21.

GOTTBURGEN, ANJA: *Stereotype Muster des sprachlichen doing gender. Eine empirische Untersuchung*. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag 2000.

GOTTSCHALL, KARIN: *Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs*. Opladen, Leske + Buderich 2000.

HAGEMANN-WHITE, CAROL: "Geschlecht und Erziehung – Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte." In: PFISTER, GERTRUD (HG.^{IN}): *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation*. Pfaffenweiler, Centaurus 1988. S.41–60

HAMANN, SIBYLLE U. LINSINGER, EVA: *Weißbuch Frauen Schwarzbuch Männer. Warum wir einen neuen Geschlechtervertrag brauchen*. Wien, Deuticke 2008.

HARTMANN, JUTTA: *vielfältige Lebensweisen. Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Opladen, Leske + Buderich 2002.

HARTMANN, JUTTA U. KLESSE, CHRISTIAN: "Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung." In: HARTMANN, JUTTA ET AL. (HG.^{IN}): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S.9–15.

HASENHÜTTL, ERIKA: *Feministisch Angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung*. Wien, Milena Verlag 2001.

HUNZE, ANETTE: "Geschlechtertypisierung in Schulbüchern." In: STÜRZER, MONIKA ET AL.: *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen, Leske + Buderich 2003. S.53–81.

JÄGER, SIEGFRIED: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster, Unrast-Verlag 2004.

KOSOFSKY SEDGWICK, EVE: "Paranoid Reading and Reparative Reading; or, You're So Paranoid, You Probably Think This Introduction Is about You." In: KOSOFSKY SEDGWICK, EVE (ED.): *Novel Gazing. Queer Readings in Fiction*. Durham/London, Duke University Press 1997. S.1–37.

KRAMMER, STEFAN (HG.): *MannsBilder. Literarische Konstruktionen von Männlichkeit*. Wien, WUV 2007.

KRASS, ANDREAS: "Queer Studies – eine Einführung." In: KRASS, ANDREAS (HG.): *Queer Denken. Queer Studies*. Frankfurt am Main, Suhrkamp 2003. S.7–39.

KREYSLER-KLEEMANN, CHRISTINA U. SCHUSTER, WALTER (HG.^{IN}): *Sprache, Geschlecht, Demokratie. Untersuchung zu Fragen geschlechtersensibler Rollenvermittlung und geschlechtergerechten Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht an Wiener Volkshochschulen*. Wien, Verband Wiener Volksbildung 1999.

LANG, ALEXANDRA: *Zwischen Fiktion und Realität. Mythos 'Powerfrau' und seine populärkulturellen Repräsentationen der Gegenwart. Eine Typologie und Diskursanalyse anhand ausgewählter Fallbeispiele*. Diplomarbeit, Wien 2001.

LINDNER, VERONIKA U. LUKESCH, HELMUT: *Geschlechterrollenstereotype im deutschen Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Schulbüchern für Grund-, Haupt- und Realschulen der Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde sowie Religionslehre in Bayern, Nordrhein-Westfalen und der ehemaligen DDR zugelassen im Zeitraum von 1970 bis 1992*. Regensburg, Roderer 1994.

MARKOM, CHRISTA U. WEINHÄUPL, HEIDI: *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismen in österreichischen Schulbüchern*. Wien, Braumüller 2007

PASEKA, ANGELIKA: "Alle arbeiten' – oder nicht? Eine Einführung in die Welt der Schulbücher." In: LASNIGG, LORENZ U. PASEKA, ANGELIKA (HG.^{IN}): *Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen*. Innsbruck/Wien, Studien-Verlag 1997. S.130–131.

PASEKA, ANGELIKA: "Von Mädchen-/Bubenschulen zu Koedukation und Mädchen-/Bubenarbeit." In: PASEKA, ANGELIKA U. ANZENGRUBER, GRETE (RED.): *Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand*. Schulheft 104. Wien 2001. S.9–31

PASEKA, ANGELIKA U. ANZENGRUBER, GRETE (RED.): *Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand*. Schulheft 104. Wien 2001.

PRENGEL, ANNE DORE: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

SPENDER, DALE: *Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen*. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch 1985.

STEPHAN, INGE: "Gender, Geschlecht und Theorie." In: VON BRAUN, CHRISTINA U. STEPHAN, INGE (HG.^{INNEN}): *Gender Studien. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar, Metzler 2000. S.58–96.

STÜRZER, MONIKA: "Zur Debatte um Koedukation, Monoedukation und reflexive Koedukation." In: *Stürzer, Monika et al. (Hg.^{innen}): Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen, Leske + Buderich 2003. S.171–186.

WAGENKNECHT, PETER: "Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs." In: HARTMANN, JUTTA ET. AL. (HG.^{IN}): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S.17-34.

WIEDLACK, KATHARINA: *Grenzüberschreitungen der Geschlechter in der Ich-Erzählung des 20. Jahrhunderts. Judith Hermanns Kurzgeschichte 'Sonja' und Annemarie Schwarzenbachs 'Lyrische Novelle' queer gelesen*. Diplomarbeit, Wien 2001.

Schulbücher

AMANN, KLAUS ET AL.: *Encuentros 2. Nueva Edición. Lehrwerk für den Spanischunterricht*. Berlin, Cornelsen 2004.

BIGORRA, IMMA ET AL.: *bien mirado. Ein Spanischkurs für Fortgeschrittene. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber 1999.

CASTELLS FERNÁNDEZ, NIEVES ET AL.: *mirada aktuell. Ein Spanischkurs für Anfänger. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber 2005.

MARÍN BARRERA, SARA ET AL.: *Encuentros 1. Nueva Edición. Lehrwerk für den Spanischunterricht*. Berlin, Cornelsen 2003.

MUÑOZ MARTÍNEZ, RAQUEL U. OTAL VIZCARRA, RAQUEL: *visto bueno. Der Aufbaukurs Spanisch. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber 2003.

PALOMINO, MARÍA ÁNGELES: *Chicos Chicas nivel 1. Libro del profesor*. Madrid, Edelsa 2002.

PALOMINO, MARÍA ÁNGELES: *Chicos Chicas nivel 2. Libro del profesor*. Madrid, Edelsa 2003(a).

PALOMINO, MARÍA ÁNGELES: *Chicos Chicas nivel 3. Libro del profesor*. Madrid, Edelsa 2003(b).

SALIDO GARCÍA, NURIA: *Chicos Chicas nivel 4. Libro del profesor*. Madrid, Edelsa 2004.

7 Anhang

1. Analyseraster – quantitative Analyse
2. Analysefragen – qualitative Analyse
3. Abstract
4. *resumen en español* – spanische Zusammenfassung
5. Lebenslauf

quantitative Analyse – Analyseraster

Kontextanalyse

Buch:

Verlag:

Alter / Auflagen:

Zielgruppen:

weitere Wissensquellen:

AutorInnen:

(Referenzen angegeben?)

Lehrbuchauswahl:

Geschlechtergerechte Sprache?

ja nein | wie?

Geschlechtsrollenstereotype in approbierten Spanischlehrbüchern - Diplomarbeit Petra Schwarz

1. Haushalt: Wer wird bei der Ausübung welcher Tätigkeiten dargestellt?

	putzen aufräumen	Wäsche waschen etc	kochen servieren	tischdecken abräumen	abwaschen etc	reparieren handwerken	einkaufen	Tiere / Pflanzen pflegen	Interaktion mit Kindern	Gartenarbeit	Autopflege	sonstiges
w selbständig												
m selbständig												
n-z selbständig												
w helfen												
m helfen												
n-z helfen												

davon nicht rollenkonform?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Geschlechtsrollenstereotype in approbierten Spanischlehrbüchern - Diplomarbeit Petra Schwarz

2. Welche verschiedenen Lebensweisen / Lebensentwürfe werden dargestellt?

weiblich

männlich

nicht-zuzuordnen

Geschlechtsrollenstereotype in approbierten Spanischlehrbüchern - Diplomarbeit Petra Schwarz

3. Wer wird in welchen Berufen dargestellt?

	pädagog. Beruf	Anwält/in	Richter/in	Kleidungs- industrie	Land- wirtsch.	öffentl. Transport	Luft- od. Schiffahrt	Polizei Detektei	Verkauf	Sekretariat Buchhalt.	Küche Gastwirts.	Servieren
w												
m												
n-z												

	Politik Regierung	Verwalt. Post Bank	Handwerk	Fabrik Produktion	soz-pfleg. Beruf	Dienstleist. Hausang.	Friseur/in	Ärzt/in	künstl. Beruf	sonst. akadm. B.	sonst. n- akadm. B.	unbek. Beruf
w												
m												
n-z												

davon nicht rollenkonform?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Geschlechtsrollenstereotype in approbierten Spanischlehrbüchern - Diplomarbeit Petra Schwarz

4. Wer wird bei welchen Tätigkeiten im öffentlichen Raum dargestellt?

	öffentl. Raum	polit. Tätigkeit	hist. Bezüge	feminist. Widerstand	sonstiges
w					
m					
n-z					

weiblich

männlich

nicht-zuzuordnen

Geschlechtsrollenstereotype in approbierten Spanischlehrbüchern - Diplomarbeit Petra Schwarz

5. Verhalten, Eigenschaften, Charakteristika, Zuschreibungen

	soz. Interaktion	prosoz. Verhalten	aggress. Verhalten	sexuelle Interaktion
w-w				
w-m				
w-nz				
m-m				
m-w				
m-nz				
nz-nz				
nz-w				
nz-m				

	Geld	Kleidung	Angst po / neg	Lautstärke leise / laut	Auffallen po / neg	Größe klein / groß	Aussehen po / neg	Lob ak / pa	Strafe ak / pa	Intelligenz po / neg	Sozialsein po / neg	Verhalten po / neg
w												
m												
n-z												

Erklärungen:

ak = teilt aus

po = hat das (zb. Angst) od. positiv (zb. Verhalten – brav)

pa = bekommt

neg = hat das nicht (zb. Angst) od. negativ (zb. Verhalten – schlimm)

Auffallen: zb. spricht laut, fragt, meldet sich zu Wort, ruft, singt, fordert,...

Aussehen: hübsch vs. hässlich etc.

Intelligenz: klug/schlau/clever vs. blöd/dumm

Verhalten: brav/artig/zahm/gut/lieb vs. schlimm/frech/ungehorsam

Sozial: nett/hilfsbereit/einfühlsam/mitleidig/höflich/warmherzig/bescheiden vs. böse/roh/gemein/unfair/wild/ungestüm/eingebildet

Analysefragen

1. Konnotationen

Wie wird nicht-rollenkonformes Verhalten bewertet?

Welche Lebensentwürfe werden wie bewertet
(besonders: wie werden nicht heteronorme bewertet?)

Werden die Lebensentwürfe und Verhaltensweisen direkt oder indirekt bewertet?

2. Ursachen/Konzepte/Ideologien

Welche Ursachen für welches Verhalten werden angeboten?

Welche Ursachen werden für Diskriminierung und Unterdrückung angegeben?

Welche Ideologien werden vertreten? (heteronormative, queere, dekonstruktive,...?)

Abstract

In der vorliegenden Arbeit werden drei für den Spanisch-Unterricht an österreichischen Schulen zugelassene Lehrbuchreihen einer Analyse unterzogen, die nach Geschlechtsrollenstereotypen und Modellen von Geschlecht und Lebensweisen im Allgemeinen fragt. Es existieren verschiedene Varianten oder Variationen eines gesellschaftlichen Genderdiskurses. Der hegemoniale Alltagsdiskurs ist stark durch seine Heteronormativität, also die Grundannahme eines zweigeschlechtlichen Systems (weiblich – männlich), dem heterosexuelle Begehrensstrukturen eingeschrieben sind, geprägt. Diese heteronormative Matrix zieht sich durch alle Diskursstränge des hegemonialen Diskurses und ist durch die Abwertung und Benachteiligung alles mit Frauen Assoziierten charakterisiert. Der queer-feministische Gegendiskurs kann als eine Form des wissenschaftlichen Spezialdiskurses verstanden werden, diese Arbeit beschäftigt sich aber hauptsächlich mit seinen pädagogischen Diskurssträngen. Feministische Diskurse entlarven Geschlecht als eine Kategorie, die für soziale Bewertung herangezogen wird. Das doing-gender-Konzept betont, dass Geschlecht nicht naturgegeben und konstant existiert, sondern in Interaktionsprozessen laufend konstruiert wird und werden muss. Queere Diskurse machen auf die bereits genannte Heteronormativität der dominanten Diskurse aufmerksam, de-/konstruieren die Kategorie Geschlecht zugunsten von transgender, transsexuellen und intersexuellen Körperlichkeiten und betonen die Vielfältigkeit von Lebensentwürfen, Geschlechterkonzeptionen und Begehrensstrukturen. Davon ausgehend, dass gerade Schulbücher, die durch Approbationsverfahren staatlich legitimiert sind, in einem bestimmten Verhältnis zum gesellschaftlichen Genderdiskurs stehen, werden die Ergebnisse der Schulbuchanalyse diskursanalytisch verwertet. Hierbei kann gezeigt werden, dass die Bücher auch heute noch klar dem hegemonialen, heteronormativen Alltagsdiskurs zuzuordnen sind. Teilweise zeigen sich stark stereotype Tendenzen der Geschlechterkonstruktionen, besonders aber werden Homo- und Bisexualitäten zugunsten der heterosexuellen Paarbeziehung genauso ausgeblendet, wie alternative Lebensweisen abseits des bipolaren Geschlechtermodells. Dass dennoch Textstellen und Abbildungen auftauchen, die auch eine andere, als die heteronorme Lesart möglich machen, zeigt sich mittels Queer Reading, einer queeren Leseweise.

Resumen

El trabajo presente se dedica al análisis de algunos libros de texto de español como lengua extranjera utilizados y admitidos legalmente en las escuelas austríacas de enseñanza secundaria. El análisis hace hincapié en la representación de los sexos/géneros, los estereotipos de género y las posibles maneras de vida en general. Tomando un análisis crítico de discurso como base se localiza el discurso de género de los libros de texto entre los diferentes variaciones de discursos de género sociales.

Análisis del discurso

El sistema social de la sociedad presente, europea, es claramente heteronormativo. Quiere decir, que el discurso dominante se basa en un modelo bipolar de género, que acepta solamente las dos posibilidades de ser o femenina o masculino, ignorando la transsexualidad, la intersexualidad y los transgender. Otra parte principal del sistema heteronormativo es la orientación heterosexual de las relaciones de pareja, que excluye tanto bisexualidad como homosexualidad y las estigmatiza como lo 'abnormal' o sea las pone fuera de las normas. La desigualdad de sexos es, en este discurso de género hegemónico, una realidad innegable, aunque exista un discurso superficial postulando la igualdad. Al lado de fingir no conocer formas intersexuales, transsexuales o transgender de cuerpos, el discurso y la sociedad hacen invisibles a las mujeres y chicas (todo esto pertenece a la categoría del género o sexo) y a todas las personas que tienen una manera de vivir fuera de 'lo normal' (categoría de orientación sexual, modelos de familia y pareja). Todo esto, como también los estereotipos de roles de género tienen su impacto en l@s jóvenes y estabilizan el sistema actual y el statu quo.

Por el discurso heteronormativo chicos y chicas se ven forzad@s a adaptarse a un sistema bipolar de géneros, para el cual las identidades heterosexuales femeninas o masculinas son las únicas alternativas aceptadas. Pero en el sistema discursivo de la sociedad sí que existen alternativas, porque al discurso heteronormativo también existen contradiscursos. De estos destaca sobre todo el contradiscurso queer-feminista, que

rompe con la heteronormatividad y considera a una variedad de diversas maneras de vivir como posibilidades iguales.

Discurso de género hegemonal

En cuanto al discurso heteronormativo en el trabajo se desarrolla las características y temas de algunas de las vías discursivas del discurso de género común. Así por ejemplo se puede ver, que el discurso sobre la belleza todavía se refiere sobre todo a las mujeres y también que tal discurso hace hincapié en las dos categorías de la belleza y la juventud. Otra vía discursiva, el discurso sobre las labores domésticas y de cuidado trata superficialmente de una colaboración igual entre las parejas. Pero al mismo tiempo se ve en el discurso sobre la carga múltiple que ésta todavía las toca sobre todo a las mujeres, como también se puede comprobar en la realidad social. En el discurso sobre el trabajo remunerado es obvio que todavía existen múltiples atribuciones estereotípicas de oficios que son muy presentes, aunque hay otro discurso superficial de igualdad. Lo mismo se puede constatar sobre el discurso de educación y formación: existe un discurso superficial de igualdad, que no engancha con la realidad y el cual se contradice permanentemente. Como en el campo del trabajo remunerado también existen atribuciones de género en el sistema educativo que conducen a vías de formación estereotípicas.

El capítulo sobre los estereotipos de género ilustra con que intensidad los imágenes estereotípicas se cruzan con los contenidos del discurso de género común y que se influyen recíprocamente. En cuanto a los contenidos de los estereotipos destaca que el estereotipo global de mujeres se encuentra muy cerca del estereotipo de ama de casa, lo que da prueba de que en el discurso hegemonal la 'mujer normal' todavía se ve como la ama de casa. A lo contrario de los estereotipos de mujeres, los de hombres son más variadas, que quiere decir, que existe mayor cantidad de sub-estereotipos. Al otro lado la sociedad solicita mucho más a los hombres cumplir con estos estereotipos que a las mujeres. En este contexto es un conocimiento importante, que lo masculino todavía sirve de norma para el discurso hegemonal y que se mide a esta norma todo lo demás.

Contradiscurso queer-feminista

El análisis del contradiscurso se basa, sobre todo, en las vías pedagógicas de los discursos queer-feministas. Éste rompe con las ideas (equivocadas) del discurso hegemonal paso a paso. Primero el feminismo distingue entre sexo y género para hacer visible que a parte de la dimensión biológica del sexo (sex) hay otra dimensión social o política, el género (gender). Con esta distinción se hace posible definir el género como categoría estructural que sirve de base para múltiples formas de discriminación y perjuicio de mujeres. En un paso más atrás otras teorías formulan la hipótesis que no solo sexo, sino también el género sea una construcción social. En este conocimiento se basa el concepto del 'doing gender' (haciendo género), que incluye no solo la construcción de sexo y género sino además rompe con todos los postulados de existencia constante, naturalidad y bipolaridad exclusiva de género del discurso heteronormativo. El concepto del doing gender más aún expresa la teoría de que se produce y reproduce sexo, categoría de sexo y género (sex, sex category, gender) en procesos interactivos permanentes. Especialmente la comunicación es uno de los criterios más importantes para el doing gender y en el comportamiento comunicativo se reproduce muchas veces el dominio del masculino sobre el femenino y la normatividad de lo masculino.

En el sistema escolar austríaco una de las consecuencias de la crítica feminista del sistema coeducativo es la institucionalización de la 'coeducación reflexiva' o 'autoconsciente' (bewusste Koedukation). Ésta hace hincapié tanto en las ventajas como en las desventajas de la coeducación, apoyando las primeras e intentando a contrarrestar las segundas. El principio de la 'educación hacia la igualdad de mujeres y hombres' (Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern) y la coeducación autoconsciente se basan por un lado en la distinción de sexo y género, pero también incluyen aspectos de la crítica de la heteronormatividad y del concepto del doing gender. Así que el discurso legislativo en el campo del sistema escolar austríaco tiene aspectos de contradiscurso al discurso de género hegemonal.

Las vías discursivas de la pedagogía de la diversidad (Pädagogik der Vielfalt) y la pedagogía de diversas maneras de vida (Pädagogik vielfältiger Lebensweisen) además de los elementos ya mencionados del discurso queer-feminista incluyen la dimensión de la diversidad y la 'pluralización' de las formas de vivir. Pero aunque enfocan en éstas tampoco pierden de vista la normalización social. La pedagogía de la diversidad une a las reivindicaciones de otras vías pedagógicas, la feminista, la intercultural y la integrativa. Intenta lograr un equilibrio entre igualdad y diferencia para llegar a una

noción democrática de la diferencia. La pedagogía de diversas maneras de vida hace otro paso más adelante. Con su concepto de las diversas maneras de vida (vielfältige Lebensweisen) se opone a la univocación y a las jerarquías del poder tanto como al sistema bipolar (de géneros y sexualidades). Así intenta romper con el discurso hegemonal y se opone a sus conceptos de exclusión a base de poder normativo. Obviamente el discurso de género hegemonal excluye a estas vías discursivas como contradiscursos, ya que claramente rompen con el sistema heteronormativo y la bipolaridad de géneros, base fundamental del discurso dominante.

Análisis de libros de texto

Para apoyar l@s jóvenes en encontrar una perspectiva de identificación aparte de los roles de género estereotípicos y la pura bipolaridad de géneros, es necesario hacerles visibles aquellas alternativas formas de pareja, vida y nociones de roles. Sobre todo la escuela y allí más aún el libro de texto tienen un papel importante en la mediación de alternativas formas de vida que muchas veces no forman parte del contexto social y familiar. El trabajo presente se dedica a la pregunta si estos libros de texto aprovechan de las posibilidades que les ofrecería la teoría. Animado de este deseo hace falta ocuparse de los imágenes que transmiten aquellos libros. Después se puede constatar la relación entre los libros de texto y el discurso heteronormativo, en otras palabras, en cual de los discursos de género (discurso dominante/hegemonal o contradiscurso) se sitúan los libros de texto. Por el proceso de aprobación y la institucionalización los libros de texto tienen un significado importante en la mediación de ideologías, porque son claramente representantes del discurso oficial de un estado y su gobierno.

Para este trabajo se han elegido tres diferentes series de libros para la enseñanza de español como lengua extranjera admitidos para por lo menos uno de los tipos de escuela secundaria austríaca. Esta selección tan restringida se hizo necesario por el número grande de libros admitidos para la enseñanza de español en la secundaria. Las tres series de libros elegidos y analizados son: *Chicos Chicas* (tomo 1–4), *Encuentros* (tomo 1 y 2) y los tomos de *Mirada* (*mirada aktuell, bien mirado, visto bueno*).

Preguntas investigativas

Las preguntas investigativas de este trabajo son – en el sentido de lo explicado antes – las siguientes:

- ¿Qué concepto de género/sexo transmiten los libros de texto seleccionados?
- ¿Cómo y con qué lo transmiten?
- ¿A cuál de los discursos de género corresponden los libros?
- ¿Con qué intensidad lo representan?

Detrás de estas preguntas hay la hipótesis general formulada de antemano, que la gran mayoría de los libros de texto todavía representen el discurso heteronormativo, aunque quizás ya no todos seguirán tan estrictamente imágenes estereotípicas de roles y géneros. De esta conjetura resulta lógicamente la expectativa de que en los libros no aparecerán personas transsexuales, intersexuales y transgender, y de que mujeres/chicas aparecerán con menos frecuencia que hombres/chicos. Aunque pronostico que también habrá comportamiento que rompa con los roles estereotípicos, supongo que con más frecuencia l@s personajes se encontrarán en los ámbitos que la sociedad les define como oportunos estereotípicamente. Si el resultado del análisis cumple con estas hipótesis, esto nos explica algo sobre el discurso hegemónico y sobre la situación de las instituciones estatales en aquel discurso.

Análisis cuantitativo-cualitativo

Los libros de texto se analizan primero según algunas preguntas cuantitativas y después se les enfrenta a una lista de preguntas cualitativas. Los resultados de este análisis se utilizan para la interpretación del discurso representado en los libros en relación con los discursos de género ya descritos. Los resultados del análisis cuantitativo-cualitativo hacen visible los roles y estereotipos representados en los libros y así transmitidos a l@s alumn@s. Con este material a base es posible definir el discurso de género que utilizan los libros y así situarlos entre el discurso hegemónico heteronormativo y el contradiscurso queer-feminista. Por último se hace una lectura queer (Queer Reading) de algunos textos de los libros, que busca y encuentra párrafos o textos enteros que permiten una interpretación de géneros y formas de pareja alternativas a los expresados del discurso hegemónico y así forman 'contra-estrategias' discursivas.

El análisis se hace en tres pasos, de los cuales el primero es el análisis del contexto, que pregunta por título, editorial, año de publicación y edición, grupo de destino, otras fuentes de los conocimientos presentados, l@s autor@s y referencias mencionadas de aquell@s. Además incluye un comentario sobre la razón para la selección del libro y pregunta por el uso de un lenguaje no sexista. El segundo paso es el análisis cuantitativo que se dedica a los siguientes ámbitos: casa y hogar (labores domésticos), diferentes maneras y modelos de vida, trabajo remunerado, actividad en el ámbito público y comportamientos, características y atribuciones. En todos los ámbitos analizados la hipótesis de investigación es que aparecerán menos personas femeninas en general y que la mayoría de las personas estarán representadas en contextos estereotípicos, así que encima es posible que en el ámbito hogareño aparezca la única mayoría de figuras femeninas. El análisis cualitativo pregunta en primer lugar por connotaciones y clasificaciones de comportamiento y modelos de vida alternativas. En segundo lugar pregunta por causas, conceptos e ideologías para comportamientos, discriminación y opresión. Esta pregunta busca sobre todo si las explicaciones transmitidas implícitamente forman parte de una ideología heteronormativa o de-/construcción hasta queer.

Los resultados del análisis de los libros de texto según el esquema explicado en el párrafo anterior cumplen en general con las hipótesis formuladas. Hay mayor presencia de figuras masculinas en general, pero mayor número de mujeres y chicas en el ámbito de la casa y en el contexto de las tareas hogareñas. Las figuras casi siempre se mueven en ámbitos y roles estereotípicos y sobre todo las características y atribuciones son muchas veces extremadamente estereotípicas. Las ideologías expresadas en todos los libros son claramente heteronormativas, así que los modelos de vida presentes en los libros no representan un espectro de diversidad, sino se orientan en las normas formuladas y expresadas por el discurso hegemonal.

Ordenamiento discursivo

El análisis cuantitativo-cualitativo, como ya he mencionado, forma la base para la interpretación del discurso de género que representan los libros de texto. En otras palabras se sitúa los libros de texto en el espectro de discursos de género sociales según los resultados del análisis resumidos en los párrafos anteriores. La situación se especifica entre el discurso hegemonal heteronormativo y el contradiscurso queer-feminista. La hipótesis investigativa de antemano era, que los libros representaban diferentes vías del discurso heteronormativo. En continuación voy a dar un resumen del ordenamiento discursivo de los libros analizados que puede probar o refutar esta hipótesis.

En cuanto al principio básico del discurso de género hegemónico – la bipolaridad heterosexual de géneros – todos los libros representan claramente aquel discurso, como pronosticado. En ningún libro aparecen figuras de otro sexo/género que el femenino o masculino, identidades transgénero, transsexuales e intersexuales se quedan ocultas, como en el discurso hegemónico. Con las identidades sexuales y relaciones de parejas los libros proceden de manera igual: casi no aparecen homo- o bisexualidades. A lo contrario, en varias ocasiones los libros hacen hincapié en la relación de pareja heterosexual, por un lado con los matrimonios (felices) entre padres-madres y abuelas-abuelos y por otro lado cuando l@s personajes jóvenes se orientan en relaciones al otro sexo. En un caso, donde aparecen formas diversas de parejas y familias, es un texto claramente marcado como artículo de revista, o sea fuente externa de conocimiento. Es aquella marcación en combinación con los estereotipos transmitidos en el resto del libro, que impiden la interpretación como contradiscurso, porque otra vez estigmatizan la homosexualidad como lo otro, lo abnormal y apoyan así la heteronormatividad discursiva.

También en el ámbito y la vía discursiva de labores domésticas y de cuidados los contenidos de los libros encajan con el discurso hegemónico. Como en el discurso común también en los libros hay representación de hombres en relación con actividades del hogar, pero visto más a profundo, son siempre mujeres que se ocupan de la carga múltiple de familia, hogar y trabajo remunerado. Además las figuras masculinas aparecen con mayor frecuencia en el contexto de ayuda en casa o actividades sin propia iniciativa. En varias ocasiones se hace hincapié en lo excepcional que es la colaboración masculina en el hogar reforzando los imágenes del discurso hegemónico más aún por las estructuras de pareja heteronormativas (p. e.: madre delegando trabajos a marido e hijo, chico limpiando por visita de novia).

Aunque el espectro de oficios y personas trabajando es más diverso, todavía es estereotípico por lo general. Cuando, por ejemplo, l@s representantes de algunos oficios pertenecen tod@s al mismo género, están separadas según líneas estereotípicas de atribuciones y roles. Así que en general las atribuciones de oficios a los géneros en los libros analizados otra vez se hace según los estereotipos del discurso hegemónico. Pero además también los deseos y visiones del futuro de l@s jóvenes se orientan en estas atribuciones estereotípicas. Con esto los libros reflejan y refuerzan el poder del discurso hegemónico en influir en los modelos de vida de jóvenes y encima en sus deseos y sueños. Otro elemento del discurso hegemónico sobre trabajo y también educación y formación se refleja en los libros de texto: si se habla de la accesibilidad de trabajo y vías educativas, los libros expresan el mismo discurso superficial de igualdad que el

discurso común, mientras los deseos e ideas de formación y futuro oficio de l@s jóvenes representad@s siguen los estereotipos sociales.

En cuanto al discurso sobre la belleza no hay tendencias claramente idénticas al discurso hegemonal, pero tampoco hay tendencias opuestas a éste. En general el discurso sobre la belleza no aparece explícitamente en los libros, sino más bien implícitamente en los imágenes y representaciones de figuras humanas. Éstas casi siempre son de esbelta figura y casi no aparecen personas de avanzada edad, a pesar de ciertos contextos. Las figuras de avanzada edad casi siempre son o abuel@s en un contexto familiar, o aparecen en su función de testigos de su tiempo sirviendo de mediadores para hechos y contextos históricos (o las formas gramaticales del pasado). Así que tampoco la escasa representación de personas de avanzada edad rompe con el discurso heteronormativo sobre belleza y juventud, sino también manifiesta la negación de edad y la atribución de belleza como norma. En suma se puede ver a lo largo del análisis y del ordenamiento discursivo, que los libros representan claramente el discurso heteronormativo.

Lectura queer

La estrategia del Queer Reading (lectura queer) busca historias ocultas de homosexualidades e identidades de género creativas y alternativas al discurso heteronormativo. De los libros analizados es sobre todo el tomo *Encuentros 2*, en el que se encuentran párafos y textos que sirven para una lectura queer, ya que en la mayoría de textos ni una lectura queer puede anular la falta de identidades homo- o bisexuales, transsexuales, transgender e intersexuales. En algunos textos una lectura queer puede encontrar historias de homosexualidades, pero más de identidades creativas a parte de los roles de género estereotípicos. En *Encuentros 2* es sobre todo el texto sobre la joven Míriam que hace posible una lectura de comportamiento de roles creativo y en resistencia a las expectativas que le sobrepone su padre. Otro texto anterior a éste del mismo libro facilita una interpretación de la relación de los personajes centrales (dos chicos), por no mencionar nada de esta relación. Así que también se puede suponer que sea una relación de pareja homosexual que pueda servir de identificación para l@s jóvenes lectores homosexuales.

Son muy escasos los textos que permiten tales interpretaciones, pero deberían ocurrir más frecuentemente. Textos como los mencionados hacen visibles, que el doing gender no tiene que cumplir con las expectativas y atribuciones del discurso hegemonal sino que puede romper con éste. Parece que autor@s y editoriales ya no están dispuestas

a hacer transsexuales, intersexuales, transgender, homo- y bisexualidades visibles, así que por lo menos deberían inscribirles un doing gender diverso explícito en las figuras de identidades masculina o femenina.

Conclusión

Se puede resumir los resultados del análisis de los libros de texto respondiendo a las preguntas de investigación formuladas y comentadas más antes en este texto:

- ¿Qué concepto de género/sexo transmiten los libros de texto seleccionados?

Todos los libros analizados representan claramente, como ya he mencionado, el concepto de género/sexo del discurso hegemonal, o sea un concepto heteronormativo que se puede bosquejar en un esquema bipolar de masculino – femenino. Además el concepto de género/sexo está claramente basada en las nociones heteronormativas sobre la orientación heterosexual en las relaciones de pareja. Aunque algunos párafos hacen posible una interpretación alternativa con una lectura queer, de la tendencia general de los libros no se puede suponer que esta interpretación es intencionada.

- ¿Cómo y con qué lo transmiten?

El concepto heteronormativo de género/sexo se expresa por l@s personajes presentad@s, sus características, atribuciones y esferas de acción. Más aún lo transmite lo que no está mencionado en los libros, o sea las omisiones y supresiones en los textos e imágenes, porque así los libros crean una norma muy clara a lo largo del modelo heterosexual y bipolar de género/sexo sin ofrecer alternativas iguales.

- ¿A cuál de los discursos de género corresponden los libros?
- ¿Con qué intensidad lo representan?

Como ya su puede concluir de las primeras dos respuestas todos los libros analizados están situadas en el discurso de género hegemonal. Ninguno de ellos se puede adjuntar definitivamente al contradiscurso queer-feminista. Aquí también se tiene que constatar que en algunos ámbitos sobre todo los dos tomos de *Encuentros* se presentan más progresivos que los otros libros analizados. Se distinguen así del discurso hegemonal y presentan una mayor diversidad de maneras de vida, que más aún no hacen de

manera estigmatizante. Mientras tanto por ejemplo en la serie de *Chicos Chicas* casi no aparecen otras maneras de vida que las heteronormas y en los tomos de *Mirada* sí que aparecen de manera aislada. Pero este aislamiento es lo que estigmatiza a las maneras de vida como lo abnormal y así remite más aún al discurso hegemonal.

Así que todo el trabajo comprueba la hipótesis original de que los libros se situen con mayor o menor intensidad en el discurso de género hegemonal y de que se oculten la existencia de transsexuales, transgender e intersexuales. También en cuanto a la expectativa de un número más alto en la representación de hombres/chicos comparado con el número de mujeres/chicas y su representación en ámbitos estereotípicos, los libros apoyan la teoría formulada de antemano. Comparado con la situación legal en el campo de la educación (principio de educación hacia la igualdad de mujeres y hombres etc.), y tomando en cuenta los procesos de aprobación necesarios para que los libros sean admitidos para la enseñanza, queda una imagen muy contradictoria. Parece que las editoriales no se conforman a las leyes y normas y tampoco las comisiones de perit@s (GutachterInnenkommissionen) reclaman su cumplimiento. Así queda sin respuesta la pregunta ¿en qué parte del espectro de discursos de género se sitúa el discurso institucionalizado estatalmente de verdad?

Lebenslauf

Petra Schwarz

Persönliche Daten

Geburtsdatum und Ort	17.3.1982	Wien
----------------------	-----------	------

Schulbildung

1988-1992	Volksschule Alt Erlaa	A.Baumgartnerstr. 44 1230 Wien
-----------	-----------------------	-----------------------------------

1992-2000	AHS GRG 23 Alt Erlaa	A.Baumgartnerstr. 123 1230 Wien
-----------	----------------------	------------------------------------

Juni 2000	Matura	
-----------	--------	--

Studium

10/2000-06/2001	Diplomstudium Universität Wien	Spanisch und Italienisch
-----------------	-----------------------------------	--------------------------

seit WiSe 2001/02	Lehramtsstudium Universität Wien	1. UF Spanisch 2. UF Psychologie/Philosophie
-------------------	-------------------------------------	---

Auslandsaufenthalt

01-07 2006	Erasmus-Semester	Barcelona
------------	------------------	-----------

