



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Heteronormativität und Geschlechtsrollenbilder in
Spanischlehrbüchern von 1970 – 2011:
Ein Querschnitt

verfasst von
Carina Sonnleitner

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 299 353
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramt 1. UF Psychologie-Philosophie, 2. UF Spanisch
Betreuerin:	ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Elisabeth Holzeithner

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich von ganzem Herzen bei meiner Betreuerin ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Elisabeth Holzleithner bedanken, die mir jederzeit mit Rat zur Seite stand und es auch in ‚kritischen Phasen‘ schaffte, Motivation und Tatendrang aus mir rauszuholen und mich dadurch wieder an mich glauben ließ!

Besonderer Dank gilt auch meinen Mädels Alex, Cosi und Sarah, weil sie immer für mich da sind und mich mit aufbauenden Worten und dem ein oder anderen gemeinsamen Gläschen vor dem Wahnsinn bewahrten – durch euch wurde meine Studienzzeit zu einer unvergesslichen!

Ein riesiges Danke auch an meinen Freund Roli, der nicht nur meine Launen ohne Wenn und Aber hinnahm, sondern mit der Zeit auch immer mehr die Begeisterung und das Interesse für mein Thema mit mir teilte – danke, dass du ein so positiver Mensch bist und mich immer unterstützt!

Bei Sarah Koller bedanke ich mich für die wunderbare gemeinsame Studienzzeit und die sich daraus entwickelte Freundschaft – außerdem ein großes Dankeschön für die konstruktive und hilfreiche Kritik, das Teilen der Begeisterung für dieses Thema und natürlich das Korrekturlesen!

Zu guter Letzt bedanke ich mich von ganzem Herzen bei meinen Eltern Sabina und Manfred, ohne deren Unterstützung dieses Studium in vielerlei Hinsicht nicht möglich gewesen wäre. Danke, dass ihr mich einfach machen habt lassen und mich nie unter Druck gesetzt habt!

*Für * und _!*

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	7
1.1	AUFBAU UND METHODE.....	10
1.2	SPRACHGEBRAUCH.....	11
2	METHODE	12
2.1	SCHULBUCHANALYSE	12
2.2	KONTEXTANALYSE.....	14
2.3	INHALTSANALYSE	16
2.4	AUSWAHL DER SCHULBÜCHER.....	17
3	GESCHLECHTERKONSTRUKTION UND IHRE FACETTEN.....	18
3.1	SOZIALISATION UND GESCHLECHT	19
3.1.1	<i>Von ‚ruhigen‘ Mädchen und ‚lauten‘ Jungs – schulische Sozialisation im Überblick....</i>	<i>24</i>
3.2	DOING GENDER – GESCHLECHT ALS SOZIALER PROZESS	26
3.2.1	<i>Raum und Geschlecht</i>	<i>30</i>
3.3	ROLLENBILDER, GESCHLECHTERROLLEN UND GESCHLECHTERSTEREOTYPE	32
3.4	ZWEIGESCHLECHTLICHKEIT, HETERONORMATIVITÄT UND HOMONORMATIVITÄT	35
4	HOMOSEXUALITÄT, DISKRIMINIERUNG UND STRAFRECHT IN ÖSTERREICH – EIN HISTORISCHER ÜBERBLICK	37
4.1	ANTIDISKRIMINIERUNGSGESETZ.....	40
4.2	RECHTLICHE ANERKENNUNG GLEICHGESCHLECHTLICHER PAARBEZIEHUNGEN.....	41
5	LEHRBUCHANALYSE – DIE ERGEBNISSE	44
5.1	1970 BIS 1990 – GEMEINSAMKEITEN, UNTERSCHIEDE, VERÄNDERUNGEN.....	45
5.1.1	<i>Spanisch für Sie 1</i>	<i>46</i>
5.1.2	<i>¡Eso es! I.....</i>	<i>52</i>
5.1.3	<i>¡Eso sí! I.....</i>	<i>59</i>
5.1.4	<i>Ven 1</i>	<i>66</i>
5.1.5	<i>Fazit.....</i>	<i>72</i>
5.2	2000 BIS 2010 – ABKEHR VOM HETEROSEXISMUS ODER ALLES BEIM ALTEN?.....	73
5.2.1	<i>Mirada</i>	<i>74</i>
5.2.2	<i>Chicos Chicas</i>	<i>81</i>

5.2.3	<i>LGBTI im aktuellen Schulbuch</i>	88
5.2.4	<i>Eñe</i>	94
5.2.5	<i>Caminos</i>	101
5.2.6	<i>Fazit</i>	109
6	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	111
7	BIBLIOGRAPHIE	116
7.1	SCHULBÜCHER	121
8	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	123
9	ANHANG	124
9.1	KONTEXTANALYSERASTER	124
9.2	INHALTSANALYSERASTER	125
9.2.1	<i>Geschlechtsrollenbilder</i>	125
9.2.2	<i>Heteronormativität</i>	126
9.3	ABSTRACT.....	127
9.4	ENGLISH ABSTRACT.....	128
9.5	RESUMEN ESPAÑOL	129
	CURRICULUM VITAE.....	131

1 Einleitung

„Menschen machen sich (...) mittels sozialer Beziehungen und unter Einsatz vielfältiger Ressourcen zu je einem Geschlecht. Demzufolge ist die Geschlechterdifferenz keine naturhafte Eigenschaft von Individuen, sondern eine Vollzugswirklichkeit, die permanent interaktiv inszeniert wird“ (Villa 2011: 142).

Mit diesen folgeschweren Worten der Soziologin Paula-Irene Villa soll die folgende Arbeit, die Geschlechtsrollenbilder und Heteronormativität in Spanischlehrbüchern analysiert und dadurch die performative (Wieder-)Inszenierung binärer Geschlechtsidentitäten auf ihre Permanenz oder ihren Bruch parallel zu gesellschaftlichen Transformationen hin untersucht, begonnen werden.

Dieser Aussage liegt ein Verständnis von Geschlecht zugrunde, das längst nicht konventionell ist – Villa zweifelt die Natürlichkeit von ‚Geschlecht‘ und ‚Geschlechtsidentität‘ an und fasst sie als gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeiten auf. Dass es keine ‚objektive Wirklichkeit‘ gibt und die Menschen „ihre Geschichte, ihre Gesellschaft und letztendlich ihre Welt selbst machen“ (Villa 2011: 33) ist nicht nur eine Grundeinsicht der Soziologie, sondern kann heute auch in alltäglichen Diskursen in vielerlei Hinsicht nachvollzogen werden. In Hinblick auf Geschlecht, Geschlechtsidentität und Geschlechterdifferenzen gelingt es einem Großteil unserer Gesellschaft jedoch bis heute nicht, von vermeintlicher ‚Natürlichkeit‘ abzusehen bzw. sich nicht auf biologische Ursachen zu berufen. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da die meisten von uns in eine Welt ‚hineingeboren‘ werden, in der uns beständig vermittelt wird, dass ‚Frauen‘ und ‚Männer‘ die einzig existierenden, von der Natur hervorgebrachten Geschlechter sind. Wir leben in einem System der Zweigeschlechtlichkeit, das durch Stabilität, Dichotomie und biologische Determination legitimiert wird und können daher gesellschaftliche Konstruktionsprozesse nur sehr schwer erkennen. Gesellschaftliches Handeln und Denken in binären Geschlechterkategorien beginnt bereits bei der Geburt; im Rahmen der Sozialisation werden Werte und Normen verinnerlicht, wir eignen uns „Geschlechterwissen“ (Wetterer 2008) an.

Dieses ‚Wissen‘ wird auch und vor allem während der Schulzeit gefestigt und dessen Vermittlung ist nicht nur von spezifisch ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Stereotypen durchwachsen, sondern auch von dem mit der Zweigeschlechtlichkeit untrennbar

verbundenen gegengeschlechtlichen Begehren gekennzeichnet. Neben der Institution Schule an sich, den Lehrenden und den sozialen Interaktionen von jugendlichen Peergruppen tragen auch Unterrichtsmaterialien einen erheblichen Teil zur Aufrechterhaltung von Geschlechterkonstruktionen und Rollenbildern bei.

So zentral die Folgen der sozialen Konstruktion von Geschlecht auch sein mögen, muss dennoch hervorgehoben werden, dass sich Werte und Vorstellungen in Hinblick auf ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ vor allem in den vergangenen zwanzig Jahren bedeutend geändert und sich gesellschaftliche Normen dadurch geöffnet haben: Frauen üben heute Berufe aus, die über einen langen Zeitraum als ‚Männerdomänen‘ galten und finden sich teilweise in Führungspositionen wieder. Gleichzeitig gehen Männer in Vaterkarenz und begeben sich damit in den weiblich konnotierten Innenraum. Des Weiteren wurden gleichgeschlechtliche Paarbeziehungen durch die eingetragene Partner_innenschaft bzw. durch die Öffnung der Ehe in vielen Ländern rechtlich anerkannt und homosexuelle Paare haben heute teilweise auch die Möglichkeit durch Adoption, künstliche Befruchtung oder Leihmutterchaft Kinder zu bekommen. In Hinblick auf den Sprachgebrauch wurde die Gesellschaft ebenfalls sensibilisiert und so ist es heute zum Teil schwer vorstellbar, dass in wissenschaftlichen bzw. in politischen und professionellen Kontexten keine gendersgerechte Sprache verwendet wird. Wenn sich Menschenbilder stetig verändern und weiterentwickeln, kann davon ausgegangen werden, dass sich gesellschaftlicher Wandel auch im jeweils aktuellen Unterrichtsmaterial widerspiegelt, da sich in Kommunikationsinhalten immer auch die in einer Gesellschaft vorherrschenden Absichten, Einstellungen und Ideologien ausdrücken (vgl. Lamnek 2010: 434).

In Folge dessen soll im Rahmen dieser Arbeit Unterrichtsmaterial aus den Jahren 1970 bis 2010 analysiert werden. Der Fokus wird dabei auf Spanischlehrbücher des ersten Lernjahres (Niveau europäischer Referenzrahmen: A1-A2) gelegt. Ziel der Schulbuchanalyse ist es, Antworten auf folgende Fragen zu finden:

1. Welche geschlechtsspezifischen Rollenbilder werden in Spanischlehrbüchern vermittelt?
2. In welcher Verbindung stehen diese Rollenbilder zu der gesellschaftlichen Norm der Heterosexualität?

3. Gibt es Parallelen zwischen der österreichischen Rechtslage in Hinblick auf Homosexualität und der (Weiter-)Entwicklung der Spanischlehrbücher?
4. Spiegeln sich soziale und gesellschaftliche Veränderungen direkt in Lehrwerken wider?
5. Welche Schlussfolgerungen lassen sich von den vorherrschenden Werten in Spanischlehrbüchern auf die vorherrschenden Werte in unserer Gesellschaft ziehen?

Dabei gehe ich von der Hypothese aus, dass sowohl in alten, als auch in aktuellen Lehrbüchern Rollenbilder vermittelt werden, die sich vorrangig am System der Zweigeschlechtlichkeit, an der gesellschaftlichen Norm der Heterosexualität, und an der unhinterfragten Geschlechtszugehörigkeit orientieren. Darüber hinaus nehme ich an, dass Männer und Jungen gegenüber Frauen und Mädchen quantitativ überrepräsentiert sind und beide Geschlechter primär in geschlechtsstereotypen Situationen dargestellt werden. Dies führt zu der weiteren Annahme, dass vor allem Männer in prestigeträchtigeren Positionen und Aktivitäten vorzufinden sein werden als Frauen. Weiters wird davon ausgegangen, dass Menschen, die sich nicht in dem heteronormativen System wiederfinden können und wollen, ausgeschlossen werden. Falls überhaupt, werden nicht-heterosexuelle Lebensformen erst in den aktuelleren Lehrbüchern zur Sprache kommen, wobei hier ebenso die Frage nach der Art und der Repräsentativität der Darstellung von homosexuellen, bisexuellen, intersexuellen, transsexuellen und Transgender-Personen zu beantworten ist.

Durch die gewonnenen Ergebnisse lassen sich schließlich Rückschlüsse des sprachlichen Materials auf die nichtsprachlichen gesellschaftlichen Phänomene (vgl. Lamnek 2010: 434) und auf die Institution Schule an sich ziehen. Dadurch kann ebenso aufgezeigt werden, welche Werte und Normen die Schule an die Lernenden weitergeben will und letztendlich, wie sich das österreichische Bildungssystem innerhalb des Genderdiskurses positioniert.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit kann sowohl auf meinen zukünftigen Lehrberuf, als auch auf die Relevanz und die Aktualität dieses Themas zurückgeführt werden: Da das Rollenverhalten von Lehrenden weitgehend von deren inneren Bildern von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘, welche sie während ihrer eigenen Sozialisation

„gelernt“ haben, beeinflusst wird, ist das Ausmaß, den dieser Einfluss mit sich bringt, vielen nicht bewusst (vgl. Leitgeb 1991: 60). Deshalb ist es für mich, als angehende Lehrerin, eine Pflicht, mich mit Problembereichen wie diesen auseinanderzusetzen, da Lehrpersonen große Verantwortung für die Heranwachsenden tragen und deshalb ein gewisses Maß an pädagogischer Kompetenz und pädagogischem Wissen – in Hinblick auf Geschlechterfragen – Voraussetzung sein muss. Da es für Lehramtsstudierende an der Universität Wien außerdem bislang keinerlei Verpflichtung gibt, sich mit diesem Themenbereich zu beschäftigen, muss und kann genderspezifisches, pädagogisches Wissen und Kompetenz vor allem nur durch stetige Reflexion des eigenen Handelns und durch die eigene Beschäftigung bzw. den kritischen Umgang mit bestehenden gesellschaftlichen Problemen erlangt werden.

Ziel ist es, mit Geschlechterrollen behaftete Stereotype zu dekonstruieren, geschlechtsbezogene Erwartungshaltungen abzubauen und den respektvollen Umgang mit Individualität und Heterogenität zu fördern. Durch die Analyse der Schulbücher wird außerdem ein Einblick in aktuelle Lehrwerke und deren geschlechtergerechten Anspruch gegeben. Ein Aspekt der mir und auch anderen Lehrpersonen in Zukunft bei der Auswahl und Verwendung des Unterrichtsmaterials helfen kann und dadurch ein Beitrag zur konsequenteren Durchführung gendergerechten Unterrichts geleistet werden kann.

1.1 Aufbau und Methode

Die vorliegende Arbeit wird besteht aus zwei Teilen. Der theoretische Teil baut auf einem sozialkonstruktivistischen Verständnis von Geschlecht auf, wobei der Fokus auf den Arbeiten der Autorinnen Hannelore Faulstich-Wieland und Paula-Irene Villa liegt. Beide fassen Geschlecht als gesellschaftlich und sozial konstruierte Wirklichkeit auf, wobei Villas Ausführungen soziologisch, Faulstich-Wielands pädagogisch sind. Eine Verbindung der beiden Diskurse erscheint mir sinnvoll, da soziologische Phänomene auch pädagogische Institutionen wie die Schule durchziehen.

Im „praktischen“ Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse vorgestellt. Diese wurde anhand eines zuvor entwickelten Analyse- und Kriterienkatalogs durchgeführt, wobei im Rahmen der Inhaltsanalyse sowohl qualitative wie auch quantitative Aspekte in den Blick genommen werden. Durch die Abstände der einzelnen Bücher von jeweils ca. zehn Jahren kann deren Veränderung und

Weiterentwicklung bestmöglich festgestellt werden bzw. können mögliche Parallelen zu geschichtlichen Eckpunkten des Umgangs mit Homosexualität in Österreich herausgearbeitet werden. In Bezug auf die Bedeutung von Homosexualität in Spanischlehrbüchern soll herausgefunden werden, in welchem Jahr zum ersten Mal eine homosexuelle Person in einem Spanischlehrbuch erwähnt und/oder abgebildet wurde, wobei hier auch der Aspekt der Repräsentativität von Bedeutung ist.

1.2 Sprachgebrauch

Die folgende Arbeit stellt auch an sich selbst den Anspruch, gendergerechte Sprache zu verwenden, weshalb ich mich für die Schreibweise des ‚Gender-Gaps‘ entschieden habe: Diese alle biologischen und sozialen Geschlechter umfassende Orthographie stammt aus den *Queer Studies*, und grenzt sich dadurch von zweigeschlechtlichen Schreibweisen ab (vgl. Wastl-Walter 2010: 18). In Folge wird demnach von Schüler_innen, jedoch nicht von SchülerInnen, oder Schüler/innen zu lesen sein. Ist jedoch von Schülerinnen oder Schülern die Rede, beziehe ich mich explizit auf Mädchen und Jungen.

2 Methode

Im folgenden Kapitel soll die methodische Vorgehensweise dieser Forschungsarbeit genauer erläutert werden. Im Rahmen der Lehr- bzw. Schulbuchanalyse wird versucht, den Niederschlag von gesellschaftlich vorherrschenden Werten und Normen durch die Analyse von sprachlichem und bildlichem Material in ausgewählten Spanischlehrbüchern aufzuzeigen.

Die methodische Herangehensweise wurde weitgehend an die Schulbuchanalyse von Markom und Weinhäupl (2007) angelehnt. Sie wählten einen „Mix aus verschiedenen einander ergänzenden Methoden“ (Markom/Weinhäupl 2007: 231), der auch in Hinblick auf die vorliegende Arbeit sinnvoll erscheint: So stellt eine Kontextanalyse (auch Struktur- und Grobanalyse genannt) stets den ersten Schritt der Untersuchung dar, um den Rahmen, in dem ein Schulbuch und dessen Inhalte eingebettet sind, darzulegen. In einem zweiten Schritt werden die konkreten Feinanalysen (Text- und Bildanalysen) mit Hilfe von ausgearbeiteten Analyserastern vollzogen (vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 231). Bevor jedoch die analytischen Methoden im Detail präsentiert werden, soll ein historischer Überblick über die Schulbuchanalyse gegeben werden.

2.1 Schulbuchanalyse

Nachdem Ende der 1960er bzw. Anfang der 1970er Jahre die wissenschaftliche Diskussion um den „geheimen Lehrplan“¹ der Frauendiskriminierung begann, veröffentlichten vorrangig Frauen in diesem Zeitraum eine Vielzahl an Schulbuchanalysen (vgl. Hunze 2003: 53). In solchen Analysen stellten sich die Autor_innen die Frage, wie Mädchen und Frauen gegenüber Jungen und Männern dargestellt werden und welche Klischees in Hinblick auf Geschlechterrollen vermittelt werden. Die durchgeführten Inhaltsanalysen lieferten eindeutige Ergebnisse: Mädchen waren in allen untersuchten Büchern quantitativ unterrepräsentiert, und während Jungen

¹ Den Begriff *geheimer Lehrplan* bzw. *heimlicher Lehrplan* führte Zinnecker (1973/74) in den deutschen Sprachraum ein; er ist eine freie Übertragung des englischen Begriffs *hidden curriculum*, welcher im Rahmen der *progressive-education-Bewegung* bzw. des *free school movement* aufkam. Dem Begriff liegt die Annahme zugrunde, dass, „von dem was in der Schule vorgeht und was dort gelernt wird, nur ein geringer Teil als Inhalt des offiziellen Lehrplans ausgewiesen ist“ (Hilgers 1994: 91). Man könnte es auch so sehen, dass es in jeder Schule zwei Lehrpläne gibt, einer steht für den amtlichen Lehrplan, der andere ist der nichtamtliche, sogar geheime Lehrplan, „da er der Aufmerksamkeit der Schulpädagogen weitgehend entgangen ist. Dieser heimliche Lehrplan besitzt auch eine goldene Mitte: den Grundkurs in den sozialen Regeln, Regelungen und Routinen“ (Jackson 1975: 29 zit. nach Hilgers 1991: 91)

und Männer stets mit anspruchsvollen und kreativen Tätigkeiten beschäftigt waren, widmeten sich Frauen und auch großteils Mädchen ausschließlich dem Haushalt und der Familie. In diesem Zusammenhang ist die umfangreiche Lehrbuchanalyse von Viktoria Lindner und Helmut Lukesch zu erwähnen, in deren Rahmen 72 Schulbücher für den Zeitraum von 1970 bis 1992 analysiert wurden. Gegenstand ihrer Inhaltsanalyse waren vorrangig Grundschulbücher der Fächer Deutsch, Geschichte und Mathematik, wobei die Autor_innen auch Bücher in den Blick nahmen, die an Haupt- und Realschulen verwendet wurden (vgl. Lindner/Lukesch 1994: 53-55).

Ulrike Fichera arbeitete in einer 1996 publizierten Sekundäranalyse drei wichtige Gleichstellungskonzepte heraus, an denen sich die Schulbuchforschung orientiert: Diese sind einerseits der „Gleichstellungsansatz“, der Ansatz „Lebensrealität von Frauen Wert verleihen“ und zuletzt der „Androgynitätsansatz“² (Hunze 2003: 56).

1997 veröffentlichten Alexandra Preinsberger und Elisabeth Weisskircher ihre Analyse von Mathematiklehrbüchern der fünften Schulstufe Hauptschule und AHS, die im Jahr 1995/96 auf der Schulbuchliste standen. So wie die meisten anderen Analysen auch, vereinten sie quantitative und qualitative Methoden und kamen zu dem Ergebnis, dass sich, in Hinblick auf das Verhältnis der Geschlechter in den Schulbüchern, seit den 1980er-Jahren zwar einiges verändert hat, Rollenklischees jedoch weiterhin vermittelt werden und die bisher erzielten Ergebnisse der feministischen Schulbuchforschung, noch immer großteils ignoriert werden (vgl. Preinsberger/Weisskircher 1997: 132-143)

Die erste Lehrbuchanalyse, die auch Unterrichtsmaterialien des Fremdsprachenunterrichts in den Blick nimmt, ist die 1999 publizierte Studie „Sprache, Geschlecht, Demokratie“ von Christina Kreysler-Kleemann und Walter Schuster. Sie untersuchten verschiedene Lehrwerke der Fächer Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Deutsch als Fremdsprache, fokussierten ihre Untersuchung jedoch auf Fremdsprachenkurse der Wiener Volkshochschulen, sprich auf Erwachsenenbildung (vgl. Kreysler-Kleemann/Schuster 1999).

Anette Hunze betont auch Ende der 1990er Jahre, dass eine durchgängig gleichberechtigte Darstellung der Geschlechter im Schulbuch nicht erfüllt ist, was insofern Fragen aufwirft, da Lehrwerke im deutschsprachigen Raum gesetzlich

² Details hierzu siehe Fichera, Ulrike (1996): *Die Schulbuchdiskussion in der BRD. Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses: Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse*, Lang Verlag, Frankfurt am Main/Wien [u.a.]

legitimiert, d.h. approbiert werden müssen und es in Österreich seit 1995 außerdem das Unterrichtsprinzip *Erziehung zur Gleichstellung von Mann und Frau*³ gibt (vgl. Gehrler 1995). Bis 2007 wurde dieses in den Lehrplänen der meisten Schularten verankert. Ein geschlechtergerechter Umgang mit Mädchen und Jungen und die Verwendung von gendergerechten Unterrichtsmethoden entspricht also nicht irgendeiner Norm- und Wertevorstellung, wie sie im 21. Jahrhundert eigentlich selbstverständlich sein sollte, sondern wird vom Gesetz verlangt.

In ihrer 2007 veröffentlichten Untersuchung „Die Anderen im Schulbuch“ konnten Markom und Weinhäupl dennoch wiederum Diskriminierung, Ausschluss und eine plakative Verwendung von Stereotypen in gängigen österreichischen Schulbüchern aufzeigen. Sie untersuchten Lehrwerke aus verschiedenen Gegenständen und legten den Fokus auf die Themen Rassismus, Exotismus, Sexismus und Antisemitismus (vgl. Markom/Weinhäupl 2007).

Obwohl durch die bisher durchgeführten Schulbuchanalysen bereits viele Problembereiche aufgezeigt und vorherrschende Klischee-Vorstellungen aufgedeckt werden konnten, gibt es bis heute keine Literatur, die diese Problematik in Hinblick auf Fächer der ‚zweiten lebenden Fremdsprachen‘ wie Spanisch, Italienisch, Französisch an allgemeinbildenden höheren Schulen und vor allem die Weiterentwicklung und Veränderung dieser Lehrwerke untersucht. Dies erscheint mir aber insofern wichtig und sinnvoll, da vor allem auch im Fremdsprachenunterricht (inter-)kulturelle und gesellschaftliche Werte vermittelt werden und, nicht zuletzt, da Sprache als Kommunikationsmittel ein mächtiges Instrument ist, mit dem Menschen Rechte ab- und zugesprochen werden können.

2.2 Kontextanalyse

Sprachliches (Texte, Dialoge) und bildliches Material steht nie für sich alleine, sondern ist immer in einen Kontext eingebettet. So befindet sich auch ein Textabschnitt zum Beispiel nicht in einem ‚luftleeren Raum‘, sondern ist Teil einer Seite, eines Kapitels, einer inhaltlichen Struktur und damit Teil eines gesamten Buches, welches spezifische

³ Details hierzu siehe Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011): Unterrichtsprinzip. Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe, Wien

Charakteristika aufweist (vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 233). Um eine Analyse und Kritik ausgewählter Inhalte demnach nicht willkürlich und zusammenhangslos erscheinen zu lassen, stellt eine Kontextanalyse, wie bereits erwähnt, den ersten Schritt der jeweils zu analysierenden Lehrbücher dar. Folgende Aspekte und Informationen sollen nach Markom und Weinhäupl dabei ausgearbeitet werden (vgl. 2007: 234-235): Zu Beginn einer Kontextanalyse werden die allgemeinen Daten der Schulbücher vorgestellt. In Bezug auf die Aktualität spielen der Verlag, das Erscheinungsjahr und die Auflage eine Rolle. Innerhalb dieses ersten Schrittes gilt es außerdem, die angestrebte Zielgruppe (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) zu benennen und herauszufinden, ob das Lehrbuch durch das Ministerium approbiert, sprich genehmigt wurde, denn nur diese werden auch offiziell im Unterricht verwendet. Ob sich das Schulbuch auf andere Quellen bezieht und wenn ja, auf welche, lässt möglicherweise auch Schlüsse über die Ideologien und Absichten der Autor_innen zu.

Aussagen über die Gestaltung und das Layout von Texten, Grafiken und Bildern stellen ebenfalls einen Teil der Kontextanalyse dar, wobei vor allem durch diesen Aspekt Schlüsse über den Zusammenhang von adäquater Gestaltung und Zielgruppe gezogen werden können.

Sind weiterführende Informationen zu den Autor_innen der zu analysierenden Schulbücher zugänglich, ist es sinnvoll, die Quellen für deren Kompetenzen herauszufinden und zu untersuchen, welche Referenzen angegeben werden. In Hinblick auf die Texte und die Informationen, die durch die Bücher vermittelt werden, ist es wichtig, deren Aktualität, Quellen und zeitliche Einbettung darzulegen. Denn nur wenn Aspekte wie diese im Lehrbuch ausgewiesen werden, wird der vermittelte Inhalt zu einem hinterfragbaren und nachvollziehbaren.

In einem letzten Schritt sollte der Fokus auf die kritischen Eigenschaften des Schulbuches gelegt werden: Interessant ist vor allem, ob seitens der Autor_innen Möglichkeiten zur kritischen Reflexion gegeben werden (z.B. durch Fragen bzw. Diskussionsanregungen) und ob Stereotype und Vorurteile plakativ und/oder unhinterfragt eingesetzt werden. In diesem Bereich soll auch der sprachliche Aspekt genauer betrachtet und demnach untersucht werden, ob in den Lehrbüchern (durchgehend) gendergerechte Sprache verwendet wird.

Im Rahmen der Kontextanalyse wird das jeweilige Buch demnach „auf [...] Entstehung und Wirkung hin untersucht“ (Mayring 2012: 48); sie dient der Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang.

2.3 Inhaltsanalyse

Bis heute gibt es keine einheitliche Definition von Inhaltsanalyse, da es viele unterschiedliche Ansätze und Zugänge zu dieser Technik gibt. Das Ziel und der Sachverhalt, an dem die Inhaltsanalyse jedoch für gewöhnlich ansetzt, werden im Folgenden dennoch klar zum Ausdruck gebracht:

„In dem, was Menschen sprechen und schreiben, drücken sich ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus. Diese Absichten, Einstellungen usw. sind dabei mitbestimmt durch das soziokulturelle System, dem die Sprecher und Schreiber angehören und spiegeln deshalb nicht nur Persönlichkeitsmerkmale der Autoren, sondern auch Merkmale der sie umgebenden Gesellschaft wider – institutionalisierte Werte, Normen, sozial vermittelte Situationsdefinitionen usw. Die Analyse von sprachlichem Material erlaubt aus diesem Grunde Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene zu ziehen“ (Mayntz/Holm/Hübner 1974: 151 zit. nach Lamnek 2005: 478).

Wie in den meisten bisher durchgeführten Schulbuchanalyse, soll auch in der vorliegenden Untersuchung eine Kombination aus quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse vollzogen werden. Während die quantitative Analyse „Schulbuchinhalte (...) quantifiziert“, werden im Rahmen des qualitativen Messverfahrens „Inhalte und Bedeutungen der Texte und Abbildungen interpretativ nachvollzogen und beschrieben“ (Hunze 2003: 57f). Eine Kombination der beiden Analysetechniken ist deshalb sinnvoll, da für eine gleichberechtigte Darstellung der Geschlechter sowohl deren zahlenmäßige Repräsentanz, als auch deren inhaltliche Darstellung und Zuschreibung von Eigenschaften wesentlich ist.

Für die Lehrbuchanalyse werden sowohl Kategorien herangezogen als auch Fragen an den Text gestellt. Hinsichtlich der Ausarbeitung der Kategorien ging ich nach den inhaltsanalytischen Lehrwerken von Philipp Mayring (2010) und Werner Früh (2011) vor; in Hinblick auf die Fragestellungen ließ ich mich von unterschiedlichen, bereits veröffentlichten Schulbuchanalysen inspirieren (Markom/Weinhäupl 2007, Hunze 2003).

Wie aus dem Titel der vorliegenden Arbeit hervorgeht, sind die Hauptkategorien der Analyse die beiden Begriffe *Geschlechtsrollenbilder* und *Heteronormativität*. Ausgehend von diesen ‚Überbegriffen‘ wurden schließlich weitere Kategorien entwickelt und Fragen an den Analysegegenstand ausgearbeitet, wobei sich beide Arbeitsschritte stets an den Forschungsfragen und den zugehörigen Hypothesen orientieren. Der detaillierte Kategorien- und Fragenkatalog ist dem Anhang zu entnehmen.

2.4 Auswahl der Schulbücher

Um eine plausible, nicht willkürlich erscheinende Auswahl an Schulbüchern treffen zu können, war es mir wichtig herauszufinden, seit wann österreichische Schulen Spanischunterricht anbieten. Dabei kam ich zu dem Ergebnis, dass Schüler_innen von Gymnasien bereits seit 1967 Spanisch als Freigegegenstand wählen können (vgl. BGBl. Nr. 295/ 1967: 1837). In der 607. Verordnung von 1976, findet sich Spanisch schließlich als „Pflichtgegenstand – zweite lebende Fremdsprache“ im Ausmaß von vier Wochenstunden (vgl. BGBl. Nr. 607/1976: 2634).

Um gesellschaftliche Veränderungen und deren Widerspiegelung in Schulbüchern sichtbar machen zu können, war es nötig, die Zeitabstände zwischen den zu untersuchenden Büchern so auszuwählen, dass sich Veränderungen vollziehen können bzw. eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung überhaupt erst gegeben ist. Deshalb wurden Abstände von jeweils ca. zehn Jahren gewählt. Denn innerhalb einer Dekade sind grundlegende gesellschaftliche Veränderungen möglich; der Zeitrahmen bleibt jedoch überschaubar. Demnach sollen Spanischschulbücher aus den 1970ern, den 1980ern, 1990ern, von 2000 und von 2010 analysiert werden.

Um gewonnene Ergebnisse vergleichen zu können, wurden zunächst pro Dekade zwei Lehrbücher ausgewählt und analysiert. Da zu Anfangszeiten des Spanischunterrichts die Auswahl an Lehrbüchern jedoch nicht groß war, stellte sich heraus, dass dieser Anspruch nicht zur Gänze erfüllt werden kann. Deshalb konnte aus den 1970er und 1980er Jahren jeweils nur ein Lehrbuch der Analyse unterzogen werden. Zu bemerken ist, dass es sich bei den zu untersuchenden Schulbüchern in den meisten Fällen um unterschiedliche Werke handelt, da die Bücher einerseits nicht einheitlich in Zehn-Jahres-Abständen aktualisiert werden, andererseits gab es die meisten aktuellen Schulbücher vor zwanzig Jahren zum Beispiel noch nicht. Letztendlich sehe ich darin

jedoch kein Problem, da der grundlegende Aufbau der meisten Schulbücher zum einen ohnehin sehr ähnlich ist; zum anderem ist es außerdem nur durch die Analyse unterschiedlicher Bücher möglich, ein ausdrucksstarkes Ergebnis bzw. einen repräsentativen Überblick zu erlangen.

Eine Schulbuchanalyse erscheint mir in Bezug auf die ideologische Position österreichischer Schulen nur dann aussagekräftig, wenn Lehrbücher untersucht werden, die vom Bundesministerium genehmigt und auch tatsächlich im Unterricht verwendet wurden/werden. Deshalb sollen für die Untersuchung nur approbierte Bücher, die auf österreichischen Schulbuchlisten stehen, herangezogen werden.

Da es seit 1976 Spanisch als Pflichtgegenstand an österreichischen Gymnasien gibt, soll die Analyse mit dem Werk *Spanisch für Sie* von Wolfgang Halm aus dem Jahr 1973 begonnen werden. Es ist das erste Spanischlehrwerk, das auf einer österreichischen Schulbuchliste (1981/82) zu finden ist. Weitere Lehrwerke, die für die Untersuchung ausgewählt wurden, sind *¡Eso Es!* (1984), *Ven* (1990) und *¡Eso Si!* aus 1990. Für das Jahr 2000 werden die beiden Bücher *Mirada* (2000) und *Chicos Chicas* (2002) herangezogen.

In Hinblick auf die aktuellsten Lehrbücher entschied ich mich für Werke, die sich großer Beliebtheit erfreuen und regelmäßig im Unterricht verwendet werden. Um herauszufinden, welche Bücher mit einer hohen Reputation verbunden werden, habe ich mich vor allem im Rahmen meines Schulpraktikums mit verschiedenen Lehrpersonen unterhalten und sie zu aktuellen Lehrbüchern befragt. Untersuchungsgegenstände sind somit das Buch *Eñe* (2007) und *Caminos* (2010). Beide stehen auf den aktuellen Schulbuchlisten.⁴

3 Geschlechterkonstruktion und ihre Facetten

Wie Geschlecht, Geschlechtsidentität, Wahrnehmung von Geschlechtlichkeit und Erwartungen an ein bestimmtes Geschlecht entstehen und in unserer Gesellschaft bestehen, hat verschiedenste Gründe, denen in unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen (Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie, etc.) versucht wird, auf

⁴ Kriterien und Details zur Auswahl der konkreten Schulbücher werden in den jeweiligen Kontextanalysen genauer besprochen.

den Grund zu gehen. Im folgenden Kapitel sollen deshalb verschiedene Aspekte, die sich auf die Geschlechterkonstruktion und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen beziehen, vorgestellt werden. Dabei wird von einem sozialkonstruktivistischen Geschlechterbegriff ausgegangen, der auf dem radikalen Konstruktivismus von Glasersfeld gründet. Diesem liegt die Annahme zugrunde, dass Wirklichkeit „durch die Erkenntnisakte der Menschen hervorgebracht wird“ (Villa 2011:83). Dieser Ansatz verabschiedet sich demnach von zwei grundlegenden Kategorien des „okzidentalen Denkens – objektiver Wahrheit und Wirklichkeit“ – und zieht die Annahme mit sich, dass es für den Menschen keine „Realität jenseits des Tuns und jenseits der Wahrnehmung“ gibt (Villa 2011: 84). Für die das Verständnis von Geschlecht bedeutet das,

„dass die Wirklichkeit des Geschlechts und des Geschlechtskörpers durch Menschen und ihr sowohl kognitives wie unbewusstes Tun und Erleben *konstruierte* Wirklichkeiten sind. Gerade der Körper als Basis und letzte Wahrheit des Geschlechts ist – als eine der wohl hartnäckigsten Konstruktionen des Alltagswissens – aus sozialkonstruktivistischer Sicht eine konstruierte Wirklichkeit. Mehr noch, der Geschlechtskörper ist eine kulturell erzeugte Natur“ (Villa 2011: 85).

Wie kommt es also, dass gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit stets „mit dem Hinweis auf den ‚natürlichen, präkulturellen‘ Körper legitimiert wird“ und uns der Körper infolge als „unhinterfragbare, objektive, natürliche Wirklichkeit des Geschlechts vorkommt?“ (Villa 2011: 85). Um dieser Frage ansatzweise auf den Grund gehen zu können, muss der Blick auf verschiedene Ebenen gesellschaftlicher Interaktion, wie zum Beispiel Erziehung, Kommunikation und Raum gelegt werden, denn sie alle tragen beständig zur Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit und bestehender Geschlechterrollen bei.

3.1 Sozialisation und Geschlecht

Im Rahmen dieser Arbeit soll Sozialisation als ein Prozess betrachtet werden, der „sowohl dem Einfluss einer sozialisationsrelevanten Umwelt als auch einem Subjekt Rechnung trägt, das sich aktiv mit dieser auseinandersetzt“ (Nestvogel 2010: 166). In Folge dessen soll von zwei Traditionslinien Abstand genommen werden, die zwar einerseits als wissenschaftlich überholt gelten, im Alltagsdenken nichtsdestotrotz eine bedeutende Rolle einnehmen „und zum Teil auch (populär-)wissenschaftlich im neuen

Gewand erscheinen“ (Nestvogel 2010: 166). Dabei handelt es sich einerseits um Ansätze, die Sozialisation als biologisch determinierten Prozess ansehen bzw. andererseits um Konzepte, die Sozialisation als rein gesellschaftlich gesteuerten Prozess auffassen. Erstere blenden den Einfluss der Umwelt im Rahmen der menschlichen Entwicklung nahezu aus; sie teilen die Annahme, dass Persönlichkeitsentwicklung (fast) ausschließlich „durch genetische Faktoren oder durch innere Reifungsprozesse bestimmt sei“ (Nestvogel 2010: 167). In Hinblick auf Geschlecht würde das folglich bedeuten, dass es naturgegebene Unterschiede zwischen Männern und Frauen (Fähigkeiten, Verhaltensmuster, affektive Merkmale etc.) gäbe, weshalb von diesen theoretischen Ansätzen Abstand genommen werden soll.

Theorien, die Sozialisation als hauptsächlich gesellschaftlich gesteuerten Prozess ansehen, vertreten die Ansicht, dass es eine ‚Rohfassung‘ des Menschen gibt, die es zu formen gilt bzw. dass es die Aufgabe des Menschen ist, die Bereitschaft zur Erfüllung eines spezifischen Rollentyps zu entwickeln, was ein normatives Verständnis von Sozialisation impliziert. In Hinblick auf Geschlecht wiederum bedeutet das, „dass nur [eine] klar nach Geschlechtsrollen differierende Sozialisation funktional für Individuum und Gesellschaft sei“ und dass sich Personen den vorherrschenden Stereotypen über Männlichkeit und Weiblichkeit entsprechend entwickeln müssten (Bilden 1980: 68f zit. nach Nestvogel 2010: 168).

Da diese Arbeit biologisch determinierten Geschlechterunterschieden eine Absage erteilt und so einen Beitrag zur Dekonstruktion von bestehen Rollenbildern leisten möchte, kann den Auffassungen der zuvor genannten Traditionslinien nicht zugestimmt werden. Sozialisation soll in Folge – den neuesten und zurzeit wissenschaftlich relevantesten Sozialisationskonzepten entsprechend – als kontextgebundener wechselseitiger Prozess verstanden werden. Vorrangiges Anliegen ist, die Einseitigkeit der zuvor erläuterten Ansätze zu überwinden, indem der Fokus auf das „Wechselspiel von sozialen und individuellen Konstruktionsprozessen“ gelegt wird (Grundmann 1999: 12):

„Sozialisation [wird deshalb als ein] (...) Prozess [aufgefasst], in dem ein Mensch zum integrierten Angehörigen seiner kulturellen und gesellschaftlichen Bezugsgruppe wird. Dieser Prozess stellt eine aktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner materiellen wie sozialen Umwelt dar (...). Aktive Auseinandersetzung meint, dass einerseits die Aneignung des Vorgefundenen erfolgt, diese aber zugleich be- und verarbeitet wird. Für die Person selbst bedeutet Sozialisation die Entwicklung einer eigenen Identität, welche

die Person zu etwas Einzigartigem macht, das dennoch nicht isoliert und unverbunden dasteht“ (Faulstich-Wieland 2002: 7).

Münzt man diese allgemeine Sozialisationsdefinition auf die Entwicklung von Geschlecht um, so bedeutet das, dass der Mensch im Rahmen der Sozialisation Geschlechtsidentität entwickelt und sich einem Geschlecht ‚zuordnet‘ bzw. ‚zuordnen muss‘. Bei dem Zusammenhang von Sozialisation und Geschlecht geht es in Folge dessen „um die Frage, wie im Sozialisationsprozess Mädchen oder Junge sein bzw. Frau oder Mann werden begriffen werden kann“ (Faulstich-Wieland 2008: 240).

In der primären Sozialisation, das heißt, zu dem Zeitpunkt, zu dem das Kind noch nicht in den Kindergarten/in die Schule geht, werden Sozialisationsprozesse über den Lebensstil der Familie vermittelt. Alltägliche und selbstverständliche Routinen werden hierbei vom Kind unhinterfragt aufgenommen und angeeignet. Diese Routinen sind von der sozialen Position bzw. dem „sozialen Raum“ (Faulstich-Wieland 2008: 241) der Familie abhängig, welcher somit den Sozialisationsrahmen bildet, in dem eine Person aufwächst:

„Die Aneignung dieser sozialen Position geschieht als Herausbildung des Habitus, eines vereinheitlichenden Prinzips. Der Habitus hat eine Doppelfunktion: Er ist ‚modus operandi‘, indem er Praxisformen generiert, zugleich ist er ‚modus operatum‘, indem er als Praxisform erscheint“⁵ (Bourdieu 1974 zit. nach Faulstich-Wieland 2008: 241).

Diese Doppelfunktion trifft genauso auf den geschlechtlichen Habitus zu – ein Individuum *hat* ein Geschlecht, indem es ein Geschlecht *tut*. Meuser betont jedoch, dass „dieses Tun nicht voluntaristisch beliebig ist, sondern im Rahmen des Habitus geschieht, (...) [dadurch ist] Geschlecht – obwohl dem Individuum als Merkmal zugeschrieben – keine individuelle Eigenschaft“ (Meuser 1998: 113).

Der Prozess der geschlechtsbezogenen Sozialisation beginnt spätestens bei der Geburt, im Rahmen derer der Mensch „einem der beiden Geschlechter zugeordnet“ werden *muss* (Faulstich-Wieland 2008: 241). In Folge dieser Zuschreibung, welche aufgrund der äußeren Geschlechtsmerkmale vollzogen wird, *muss* sich das Mädchen oder der Junge von nun an die Eigenschaften und Verhaltensweisen aneignen, die mit dieser

⁵ Faulstich-Wieland nimmt hier Bezug auf den Ansatz des *vergeschlechtlichten Habitus* von Pierre Bourdieu und verbindet diesen mit dem Konzept der alltäglichen Lebensführung; dadurch kann sowohl der Prozess als auch das Produkt der geschlechtsbezogenen Sozialisation besser verstanden und nachvollzogen werden (vgl. Faulstich-Wieland 2008: 240)

geschlechtlichen Zuschreibung verbunden sind. Dadurch entsteht eine Verhaltenssicherheit, die es Mädchen und Jungen ermöglicht, der Geschlechtszugehörigkeit „Kontinuität zu verleihen, indem (...) [sie] sich in den Interaktionen jeweils wieder als Mädchen bzw. Jungen inszenieren und ihren Interaktionspartnerinnen und –partnern jeweils Gleich- oder Gegengeschlechtlichkeit zuschreiben“ (Faulstich-Wieland 2008: 241f). Geschlecht wird somit als sozialer Prozess aufgefasst, welcher als *doing gender*⁶ bezeichnet wird.

Selbstverständlichkeiten in Hinblick auf Geschlecht werden in alltäglichen Praktiken hergestellt, wobei „die Vereindeutigung der Zugehörigkeit zu einem von zwei Geschlechtern [entscheidend ist], da wir nur eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit kennen“ (Faulstich-Wieland 2008: 242). Verschiedenste Praktiken tragen zu dieser Vereindeutigung bei, eine ganz entscheidende ist jedoch die der Namensgebung. Sie ist ein offizieller Akt der kurz nach der Geburt stattfindet und durch eine Eintragung in das Standesregister erfolgt. Da der Name einer Person nicht immer bekannt ist, gibt es jedoch eine Vielzahl anderer Aktivitäten bzw. Aspekte, anhand welcher die Geschlechtszugehörigkeit sichtbar gemacht wird, wie zum Beispiel Kleidung, Frisur und Schmuck. Obwohl sich diese gesellschaftlichen Bereiche erheblich gelockert haben, sind die Praktiken und Inszenierungen in ihrer Grundstruktur erhalten geblieben bzw. dienen heute ‚subtile‘ Unterscheidungsmerkmale der möglichen Distinktion (vgl. Faulstich-Wieland 2008: 242). Das heißt zum Beispiel, dass, auch wenn Jungen mittlerweile Ohringe, Ketten und Ringe tragen, es nicht die gleichen Schmuckstücke sind, anhand derer sich Mädchen inszenieren. Des Weiteren muss beachtet werden, dass die Angemessenheit von Kleidung, Frisur und Schmuck nicht nur vom Geschlecht, sondern auch „vom sozialen Milieu [und] von den regionalen und ethnischen Gebräuchen“ einer Person abhängt (Faulstich-Wieland 2008: 242). Diese Differenzierungen bestimmen im Laufe der Sozialisation „über die Enge oder Weite der Verhaltensmöglichkeiten, die bei Mädchen bzw. bei Jungen gefördert, gewünscht und toleriert werden“ (Faulstich-Wieland 2008: 242).

Wird der Blick noch einmal auf das Kleinkindalter gelegt, konstatiert Faulstich-Wieland, dass Babys bereits im ersten Lebensjahr dazu fähig sind, zwei Geschlechter zu unterscheiden. Im zweiten Lebensjahr „produzieren sie selbst geschlechtsbezogene

⁶ Auf das Konzept des *doing gender* wird unter 3.2 detailliert eingegangen.

Verhaltensweisen und bevorzugen Aktivitäten, die mit ihrem Geschlecht verbunden sind“ (Faulstich-Wieland 2008: 242). Die Kategorisierung in Mädchen oder Junge geschieht folglich auch durch die Kinder selbst; sie funktioniert durch die kognitive Verarbeitung von (in)direkten Erfahrungen. Dadurch werden grundlegende Geschlechtseigenschaften und damit verbundene, als angemessen wahrgenommene Verhaltensweisen erlernt. Im Erwerb der Geschlechtsidentität an sich „unterscheiden sich Mädchen und Jungen keineswegs“, bemerkenswert ist jedoch, dass sie ihre Geschlechtsidentität nutzen, um soziale Kompetenz zu demonstrieren (Faulstich-Wieland 2008: 243). Dennoch soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass viele Kinder andererseits sehr früh ihre Ablehnung gegen geschlechtliche Anforderungen bekunden (z.B. Mädchen die keine Röcke/Kleider tragen wollen).

Während Babys nicht sozial kompetent handeln müssen, obliegt Kindern diese Aufgabe schon. Deshalb nehmen ‚geschlechtsadäquate‘ Verhaltensweisen besonders für Gleichaltrige einen hohen Stellenwert ein: „Kleine Kinder lernen, dass es gefährlich sein kann, Verhaltensweisen zu erproben, die dem anderen Geschlecht zugeschrieben sind. Die Gefahr liegt nämlich darin als ‚Baby‘ abqualifiziert zu werden“ (Faulstich-Wieland 2008: 243). Während Schemata der Geschlechterdifferenzierung im Kindesalter relativ starr umgesetzt werden, eröffnen sich im Laufe der Schulzeit mehr Möglichkeiten für Individualisierungen, wobei institutionelle Strukturen, wie zum Beispiel die Koedukation, das Gefüge für soziale Praktiken anbieten. Mädchen und Jungen können in diesem Gefüge ihr Verhältnis zueinander bestimmen, wobei Peers ebenso wie Erwachsene, das heißt in diesem Fall Lehrende, an jenen sozialen Interaktionen und damit an der Konstruktion von Geschlecht beteiligt sind (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009: 15). Generell wurde festgestellt, dass Peerbeziehungen ein wesentlicher Sozialisationsfaktor für Jugendliche sind (vgl. Youniss 1994; Krappmann/Oswald 1995; Faulstich-Wieland 2008). Gleichaltrigengruppen stellen für die Heranwachsenden „Sozialräume dar, die den Übergang von der Kindheit zur Jugend zu bewältigen helfen“ (Faulstich-Wieland 2008: 248). Dabei kommt jeder Zusammensetzung (Mädchengruppen, Jungengruppen, gemischtgeschlechtliche Gruppen) eine unterschiedliche Bedeutung im Rahmen der Sozialisation zu, wobei homogene Kontexte vor allem für die Bewältigung von Anforderungen in Hinblick auf ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ eine zentrale Rolle spielen – dabei findet eine Exklusion „des jeweils anderen Geschlechts“ statt (Bütow

2006: 230). Gemischtgeschlechtliche Peergruppen werden vorrangig dazu genutzt, sich von Erwachsenen abzugrenzen und dienen somit der Selbstbehauptung der Jugendlichen. In diesem Zusammenhang gibt es jedoch bedeutende Veränderungen, die während der späteren Jugendphase stattfinden. Faulstich/Weber/Willems konstatieren, dass Geschlechterverhältnisse in der Schule vor allem während der Adoleszenz und in der Schule neu definiert werden: „Gegengeschlechtlichkeit wird bei den „älteren“ Kindern zu einer bedeutsamen Komponente für die Kontaktaufnahme, Verliebt-Sein und Miteinander-Gehen werden zu sozialen Konstellationen von Bedeutung“ (Faulstich/Weber/Willems 2009: 21). Dies führt jedoch oftmals zu Konflikten in der Schulklasse, da die Adoleszenz bei Mädchen und Jungen nicht immer synchron verläuft:

„Jungen können nur schwer oder gar nicht dem mit der Männlichkeitskonstruktion verbundenen ‚Überlegenheitsimperativ‘ entsprechen. Mädchen beziehen ihr Selbstbewusstsein nun weniger über eigene Leistungen und Fähigkeiten als mehr über ihre Attraktivität für männliche Partner. (...) Es herrscht also nicht nur sozialer, sondern auch sexueller Leistungsdruck, der – so eine Erklärungsvariante für die Geschlechterunterschiede in den Leistungen und Interessen – dazu führt, dass Schülerinnen sich aus männlichen Domänen zurückziehen, um nicht ihre Position als begehrte Frau zu gefährden, weil sie den Weiblichkeitsvorstellungen nicht mehr entsprechen“ (Faulstich/Weber/Willems 2009: 21).

Dieser Aussage ist vor allem zu entnehmen, dass tradierte Rollenbilder, die Norm der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität schon früh auf die Heranwachsenden einwirken, sie in ihrem Handeln beeinflussen und damit auch Probleme und Konfliktsituationen mit sich bringen, d.h. die Jugendlichen sogar in ihrer Entwicklung einschränken mögen. Inwiefern Geschlecht auch in anderen schulischen Situationen eine Rolle spielt, soll deshalb im folgenden Abschnitt ausgearbeitet werden.

3.1.1 Von ‚ruhigen‘ Mädchen und ‚lauten‘ Jungs – schulische Sozialisation im Überblick

Viele Aussagen in Hinblick auf Geschlecht beruhen auch in der Schule auf stereotypisierenden Zuschreibungen. So sind uns Gespräche über Jungen die „halt so sind“ und Mädchen, die „eh lieb“ sind, wahrscheinlich durchaus vertraut. Aussagen wie diese gehen von einer grundsätzlichen Determinierung des Geschlechts aus und fördern dadurch die Reproduktion von Geschlechterstereotypen und ungleichen Geschlechterverhältnissen. Zu solchen geschlechtsbezogenen Zuschreibungen kommt es

vor allem deswegen, weil gesellschaftliche Strukturen mit geschlechtlichen Symbolen verbunden werden, wobei diese Symboliken „dichotom angelegt“ (Budde 2005: 38) sind – Verhalten ist *entweder* männlich *oder* weiblich, jedoch niemals beides zugleich. Derartige Annahmen wirken sich auf die gesamte Schulstruktur und damit auf die Entwicklung der Jugendlichen aus. Als Beispiel spricht Jürgen Budde von der männlichen Codierung der Naturwissenschaften, welche zu bestimmten Erwartungshaltungen der Lehrenden gegenüber den Lernenden führt:

„Bei Schülern wird grundsätzlich Interesse und Kompetenz angenommen, bei Schülerinnen hingegen wird beides bestenfalls im Ausnahmefall unterstellt, in der Regel jedoch sozialeres Verhalten. Diese Vorannahmen nehmen Einfluss auf die Reaktionen, da sie von den Jugendlichen mit geschlechterbezogenem Verhalten beantwortet werden, und strukturieren männliche (...) [und weibliche] Sozialisationserfahrungen mit“ (Budde 2005: 38).

In ihrer Studie „Geschlechtergerechtigkeit in der Schule“ (2008) betonen Budde, Scholand und Faulstich-Wieland jedoch, „dass die realen Positionen der Jungen und Mädchen im Feld durchaus vielfältiger sind, als die auf Dichotomie abzielende Schulkultur vermuten lässt (114). So gibt es heute einerseits viele Lehrkräfte die ihre Schüler_innen differenziert als Individuen betrachten; andererseits können immer noch „stereotype Bilder und Verteilungshäufigkeiten“ vorgefunden werden (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 114). Diese stereotypen Bilder sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass ‚ruhige‘ Schülerinnen von den Lehrkräften oftmals übersehen und vergessen werden – ihnen werden „pauschal positives Sozialverhalten unterstellt und damit (unbeabsichtigt) weibliche Stereotype weitertransportiert“ (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 114). Haben es Lehrende jedoch mit ‚ruhigen‘ Jungen zu tun, kritisieren sie diese als hilflos bzw. stellen sie als „isoliert und Einzelfälle“ dar – sie können diesen ‚Mangel‘ nicht durch „nettes oder soziales Verhalten“ ausloten, da sie, aufgrund ihres Mangels an „Selbstbewusstsein, Charme und Präsenz [als] unmännlich“ abgewertet werden (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 114). Ähnlich verhält es sich bei unangepassten Schülerinnen: ‚Laute‘ Mädchen werden zum Beispiel stärker sanktioniert als ihre männlichen Kollegen, da sie sowohl aus dem schulüblichen als auch aus dem Genderrahmen fallen. Budde, Scholand und Faulstich-Wieland sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Dramatisierung von Geschlecht“, wobei sie zwischen Strategien, die bewusst Geschlechterdifferenz in den Vordergrund stellen (z.B. nach Geschlechtern getrennter Turnunterricht) und

unbewusster, impliziter Dramatisierung im schulischen Alltag (siehe Beispiele oben) unterscheiden (2008: 273f). Letztere hat eine zentrale Bedeutung für die Konstruktion von Geschlecht in der Schule, da die Lehrkräfte durch diese Art von Dramatisierungsarbeit den Kindern signalisieren, „wie ‚richtige‘ Jungen und ‚richtige‘ Mädchen sind bzw. zu sein haben“ und „darüber ein Geschlechterbild gezeichnet wird, in dem ständig männliche Überlegenheit auf weibliche Unterlegenheit verweist und umgekehrt“ (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 274). ‚Ruhige‘ Jungen geben Lehrenden folglich deshalb ‚Anlass zu Sorge‘, da sie den Glauben an männliche Dominanz in Frage stellen, während ‚ruhige‘ Mädchen diesen Glauben bestätigen. Die Folgen dieser Annahme gelten auch in ihrer Umkehrung:

„(...) hierüber wird deutlich, warum laute Jungen besonders viel Aufmerksamkeit erfahren – nicht, weil sie laut sind, sondern weil sie das Spiel verstanden haben und nach den geltenden Regeln spielen und dadurch entscheidend mit dazu beitragen, dass die bestehende Illusio aufrechterhalten werden kann. Daher geben ‚laute Mädchen‘ auch auf ähnliche Weise Anlass zur Sorge wie stille Jungen: Sie stellen die Illusio in Frage und halten sich nicht an die Spielregeln!“ (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 275).

Die Herstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit folgt demnach klar vorgegebenen Regeln, die unter anderem im anschließenden Kapitel erläutert werden sollen.

3.2 Doing gender – Geschlecht als sozialer Prozess

Das Konzept des *doing gender* kann als Synonym für die in der interaktionstheoretischen Soziologie entwickelte Perspektive einer sozialen Konstruktion von Geschlecht betrachtet werden. *Doing gender*

„zielt darauf ab, Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen ‚Geschlecht‘ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird“ (Gildemeister 2010: 137).

Dieser Ansatz bricht einerseits mit der dominierenden „Wahrnehmung des Geschlechts als außersoziale Tatsache“ (Villa 2011: 97), andererseits mit der im Alltag als selbstverständlich angenommenen Dualität von Natur und Kultur und derart mit der Differenzierung zwischen *sex* und *gender*. Entwickelt wurde dieses Konzept von West/Zimmerman 1987, wobei sie sich damit explizit von der Auffassung von *sex* als biologischer bzw. *gender* als sozialer Geschlechtskategorie abgrenzten. Sie erweiterten das zweigliedrige Modell um ein drittes Glied und versuchten damit, den „heimlichen

Biologismus“ (Gildemeister 2010: 138) welcher der sex-gender-Unterscheidung zugrunde liegt, zu überwinden.

- *Sex* steht dabei für die Geburtsklassifikation des körperlichen Geschlechts aufgrund gesellschaftlich beschlossener biologischer Kriterien.
- *Sex category* „ist die Zuordnung in eine der beiden Kategorien durch die Anwendung des Kriteriums“ (Faulstich-Wieland 2004: 177). Diese Zuordnung muss im Alltag stets erkennbar gemacht werden.
- *Gender* bezeichnet letztendlich die Fähigkeit einer Person, sich so zu verhalten, wie es die normativen Vorgaben der Geschlechtskategorie verlangen.

Die drei Dimensionen *sex*, *sex category* und *gender* werden unabhängig voneinander gedacht, dennoch besteht eine reflexive Beziehung zwischen ihnen. Diese eröffnet einen Weg, „Natur *als kulturell gedeutete* in die soziale Konstruktion von Geschlecht hineinzuholen“ (Gildemeister 2010: 138). Die Verbindung dieser drei Elemente zu einer Geschlechtsidentität wird demnach von den Akteur_innen interaktiv hergestellt. Diese Zugehörigkeit ist jedoch keine willentliche oder gar bewusste Entscheidung, sondern jedes Individuum ist sozusagen einem ‚Zwang‘ ausgesetzt, „ein eindeutiges Geschlecht zu verkörpern“ (Villa 2011: 98). Der deutsche Soziologe Hirschauer bezeichnet diesen ‚Zwang‘, ein Geschlecht zu sein als „Geschlechtszuständigkeit“, die „intersubjektiv glaubwürdig wahrgenommen“ werden und daher bestimmten Anforderungen genügen muss (Villa 2011: 98). Sie muss als zumindest unhinterfragt, lebenslang, dichotom und biologisch legitimiert angenommen werden können.

Sobald diese Kategorien nicht erfüllt werden, löst dies bei unseren Mitmenschen Irritation und Unglaubwürdigkeit aus: So kann ein Mann für gewöhnlich nicht von seiner Vergangenheit als Mädchen sprechen, bzw. kann eine Person im „Ernstfall“ (Villa 2011: 98) nicht ein bisschen Mann und ein bisschen Frau sein; außerdem ist es wahrscheinlich nur schwer nachvollziehbar, wenn ein Mann von seiner Vagina oder eine Frau von ihrem Penis sprechen würde.

Wenn sich Menschen begegnen, findet immer ein Kategorisierungs- und Generalisierungsprozess statt; sie sehen ihre Gegenüber zum Beispiel als Kinder oder Erwachsene, Männer oder Frauen. In Hinblick auf die Geschlechtszugehörigkeit ist vor allem interessant, dass dieses ‚sich gegenseitig erkennen‘ als männlich oder weiblich funktioniert, ohne explizit darüber zu sprechen bzw. nachweisliche Informationen

darüber geben zu müssen; zum Beispiel zeigen Menschen weder ihre Genitalien vor, noch thematisieren sie ihr Geschlecht explizit (Hallo ich bin eine Frau und was bist du?). Um der Verantwortung der eigenen, korrekten Geschlechtsdarstellung nachzukommen, greifen Akteur_innen in Folge auf konkrete Darstellungsressourcen zurück, die ihrem Gegenüber als Hinweis „auf die Existenz entsprechender Genitalien“ dienen (Gildemeister 2010: 140). Diese sind unter anderem Kleidung, Gesten, Namen, Mimik, Frisur, Stimme, Tätigkeiten und die Nutzung von Räumen⁷. Diese Beziehung zwischen Darsteller_in und kultureller Ressource bezeichnet Villa als „eine der wesentlichen Dimensionen der interaktiven Konstruktion der Geschlechtszugehörigkeit“ (2011: 99). Ihre grundlegende Bedeutung liegt darin, selbstevident sein zu müssen, da, in dem Moment, in dem nach der Geschlechtszugehörigkeit gefragt werden muss, auf beiden Seiten ein Normbruch stattfinden würde (vgl. Gildemeister 2010: 140). Damit ist jedes Individuum nicht nur für die Darstellung des eigenen Geschlechts verantwortlich, sondern ist „als Interaktionspartner/in zu einer Geschlechtsattribution gleichzeitig verpflichtet und befähigt“ (Villa 2011: 99). Sowohl die betrachtende als auch die sich darstellende Person stehen zueinander in einer sozialen Beziehung, aus welcher sich letztendlich die sozial konstruierte Geschlechtszugehörigkeit ergibt (vgl. Villa 2011: 99; Hirschauer 1989: 112). Eine ‚falsche‘ Anwendung dieser interaktiven Kompetenzen auf andere stellt in Folge auch

„die eigenen Kompetenzen in Frage (...). Wenn ich meinem Gegenüber ein falsches Geschlecht zuweise, fällt das auf mich zurück, weil es mein eigenes Urteilsvermögen in Frage stellt. Peinlichkeit, Scham, Aggression usw. sind mögliche Folgen. Droht eine Geschlechterattribution fehlzuschlagen, wird dies durch die Suche nach Fixpunkten in der Wahrnehmung zu vermeiden versucht (...). Das heißt, ein – je nach Situation passendes – Merkmal (Busen, Beruf, Beckenbreite, Kleidung, Make-Up, Stimme usw.) wird von dem/der Betrachter/in als eindeutig vergeschlechtlicht identifiziert, woraufhin alle weiteren Merkmale der Person daraufhin gelesen werden“ (Villa 2011: 101).

Selbst wenn im Rahmen der Zuweisung keine Irritation erfolgt, kann jede Handlung und Äußerung so verwendet werden, um die einst vollzogene Zuordnung zu unterstützen. Kessler und McKenna konstatieren bereits 1978: „Gender is an anchor, and once people decide what you are, they interpret everything you do in the light of that“ (6). Gildemeister folgert daraus, dass sich Wahrnehmung und Attribution somit auf die

⁷ Auf die geschlechtsspezifische Nutzung von Räumen wird unter 3.2.1 genauer eingegangen.

„machtvollste Ressource stützen [können], die jedem „doing gender“ zu Grunde liegt: die Zweipoligkeit der Geschlechterkategorisierung als Tiefenschicht des Alltagshandelns“ (2010: 140). Ein wichtiger Aspekt, der dabei nicht übersehen werden sollte, ist, dass sich spezifische ‚Männlichkeiten‘ und ‚Weiblichkeiten‘ stets in Wechselwirkungen mit anderen Strukturkategorien wie zum Beispiel Alter, Klasse und Ethnizität formierten, d.h. diese tangieren die geschlechtliche Erfahrung und gestalten sie mit⁸ (vgl. Villa 2011: 136).

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass es sich bei *doing gender* um permanente interaktionistische Darstellungsarbeit handelt, deren Ziel es ist, „Geschlechterdifferenz als Vollzugswirklichkeit herzustellen“ (Villa 2011: 141). Um dieses ‚Ziel‘, nämlich sich zu einem Geschlecht zu ‚machen‘, erreichen zu können, bedienen sich Menschen, wie oben erläutert, vielfältiger Ressourcen. Villa leitet daraus ab, dass

„in den geschlechtlich relevanten Inszenierungen (...) folglich nicht etwas erkannt [wird], was objektiverweise da ist, sondern andauernd etwas gemacht, was da sein muss. Die Darstellungsleistungen bewirken die *Naturhaftigkeit* der Geschlechterdifferenz, auch weil ihre Leistungen ein unhinterfragbarer Bestandteil des Alltagswissens und der Alltagsroutinen sind“ (Villa 2011: 142).

Bedenkt man, dass diese Darstellungen stetig das gleiche Ergebnis produzieren, nämlich ein binäres Geschlechterverhältnis, das durch Naturhaftigkeit und lebenslängliche Stabilität legitimiert wird und ohne dieses keine soziale Existenz möglich ist, dann muss davon ausgegangen werden, dass diese Inszenierungen bestimmten Normen gehorchen. Während diese Normen, Sprache und Kultur für soziale Räume der ‚Geschlechterherstellung‘ stehen, wird Geschlechterdifferenz auch in materiellen Räumen wie Straßen, Toiletten, Arbeitsplätzen, Schulen etc. vollzogen.

⁸ Details hierzu siehe z.B. Villa, Paula-Irene (1996): Spürbare Zugehörigkeiten. Klasse und Geschlecht als zweifache Positionierung des Leibes, In: Fischer, Ute L. [u.a.] (Hrsg.): *Kategorie Geschlecht? Empirische Analyse und feministische Theorien*, Leske + Budrich, Opladen

3.2.1 Raum und Geschlecht

„Denn so wie wir jeden Tag Geschichte(n) machen, machen wir auch Geographie(n). Indem wir uns mit Menschen oder einer Gruppe identifizieren, uns an einem Ort zu Hause fühlen und einen bestimmten Beruf ausüben, verorten wir uns in der Welt“ (Wastl-Walter 2010: 11).

Die feministische Raumwissenschaft bzw. der Diskurs der Gender Geographien geht davon aus, dass Geschlecht und Raum keine voneinander unabhängigen Kategorien sind, sondern sich einander bedingen und bestätigen. „Geschlecht erfährt im Alltag eine kontextuelle Verankerung und Verortung so wie Raum durch die handelnden Personen vergeschlechtlicht wird“ (Wastl-Walter 2010: 13). Das heißt, dass Räume und ihre Konnotationen gleichermaßen sozial konstruiert werden wie Geschlecht und vor allem, dass Räume nicht geschlechtsneutral sind. Bauriedl, Schier und Strüver führen aus, dass gesellschaftlich normierte Geschlechterrollen Raumwahrnehmung und Raumnutzung einerseits bedingen und dass geschlechtsspezifisches Verhalten wiederum erst durch Raumstrukturen ermöglicht wird. Das hat zur Folge, dass Räume ihren „sozialen Sinn erst durch gesellschaftliche Interaktion“ erhalten (Bauriedl/Schier/Strüver 2010: 12). Dies wird vor allem auch anhand gesellschaftlich verbreiteter Dichotomien deutlich, die sich explizit auf die Nutzung von Räumen auswirken: Mann/Frau steht demnach für aktiv/passiv, Außen-/Innenraum, öffentlich/privat, Kultur/Natur, etc.

Frauen wird dabei aufgrund ihrer Reproduktionsfähigkeit eine größere Nähe zur Natur unterstellt – der Uterus wird zum zentralen weiblichen Organ – während Männer für Kultur, Bildung und Fortschritt stehen. Vor allem seit dem 18. Jahrhundert, in dem die neue Wissenschaft vom Menschen entstand, „repräsentiert der Mann als ‚Kulturwesen‘ den Menschen schlechthin“ (Wetterer 2010: 130). Obwohl Natur und Landschaft häufig als weiblich konnotiert angesehen werden, ergibt sich in diesem Zusammenhang ein interessanter Widerspruch. Schröder stellt fest, dass die Natur auf den zweiten Blick

„gerade nicht als typisch weiblicher Raum verstanden wird – Helden die sich in der (ungezähmten) Natur bewegen und erfolgreich den damit verbundenen Gefahren trotzen, sind in der großen Mehrzahl männlich, Frauen bedürfen hier wiederum eines besonderen Schutzes“ (Schröder 2006: 11).

Dieser Schutz ist ihnen, der gängigen Meinung zufolge, zu Hause sicher. Hierbei spielt die zweigeschlechtliche Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit eine zentrale Rolle, welche sich mit der Formierung der bürgerlich kapitalistischen Gesellschaft im 18.

Jahrhundert vollzog. Frauen werden demnach eher dem privaten, abgeschlossenen Innenraum zugeordnet, während Männer mit dem öffentlichen Außenraum assoziiert werden (vgl. Wucherpfennig 2010: 49; Schröder 2006: 9). Wucherpfennig bezeichnet diese Trennung als „Ergebnis, Ausdruck und Konstituens gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (2010: 49), da sie folgenstarke Ein- und Ausschlüsse mit sich bringt: Der Zugang zur Öffentlichkeit war von da an mit Besitz, Bildung und dem männlichen Geschlecht verbunden, während Frauen regelrecht ins Private „verwiesen“ wurden (Wucherpfennig 2010: 49). Hinzu kommt die Trennung von außerhäuslicher Erwerbsarbeit und unbezahlter Hausarbeit. Und obwohl der private Innenraum mit positiven Aspekten wie Schutz, Familie und Entspannung assoziiert wird, dient er auch der Kontrolle und der Überwachung (die oft unter dem Deckmantel des Schutzes fungiert) und hat nicht den gleichen Stellenwert wie der öffentliche Raum. Schröder folgert daraus, dass es

„wahrscheinlich auch kein Zufall [ist], dass Hausarbeit (d.h. die Instandhaltung der privaten Sphäre mit ihrer Schutz- und Geborgenheitsfunktion) unbezahlt ist, wohingegen die Arbeit, die im öffentlichen Bereich stattfindet, im doppelten Wortsinn honoriert, d.h. anerkannt und bezahlt wird“ (Schröder 2006: 10).

Ob Räume ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ konnotiert sind und welcher Ort infolge der ‚geeignete‘ für einen ‚Mann‘ bzw. für eine ‚Frau‘ ist, lernt der Mensch wiederum während der Sozialisation. Dabei wird in Arbeiten zur Raumnutzung von Heranwachsenden öffentlichen Räumen eine „herausragende sozialisatorische Bedeutung beigemessen“ indem sie als „Erfahrungs- und Bildungsräume“ (Wucherpfennig 2010: 54) betrachtet werden. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche im öffentlichen Raum zentrale Handlungskompetenzen entwickeln können, weshalb es von Bedeutung ist, dass empirische Untersuchungen signifikante Unterschiede in der Raumnutzung von Mädchen und Jungen ergeben haben. Es stellte sich heraus, dass sich Jungen „raumgreifender“ als Mädchen verhalten (Wucherpfennig 2010: 55); das heißt sie bewegen sich häufiger im Freien und haben dabei einen größeren Aktionsradius als Mädchen. Diese „halten sich stärker in Innenräumen und im direkten Wohnfeld auf (...). Der weibliche Alltag gilt somit als stärker verhäuslicht und unter Aufsicht als der der Jungen“ (Wucherpfennig 2010: 55). Dies kann bis heute durch die stärkere Einbeziehung von Mädchen in Hausarbeiten und vor allem mit der elterlichen Angst vor sexuellen Übergriffen auf ihre Töchter im öffentlichen Raum

begründet werden. Die Mehrzahl der Studien zeigt demnach, dass Mädchen in ihrem „Lebens- und Aktionsraum Jungen gegenüber deutlich eingeschränkt sind“ (Wucherpfennig 2010: 56). Dabei lernen die weiblichen Heranwachsenden sich weiblichen Geschlechtsstereotypen und Verhaltensmustern anzupassen; gerade in Hinblick auf zukünftige Rollen und Karrierewege sollte dies kritisch betrachtet werden. Wucherpfennig konstatiert,

„dass fehlende Möglichkeiten zur aktiven, selbsttätigen und selbstbestimmten Rauman eignung und eine Fokussierung auf weibliche Bewegungs- und Kommunikationsformen die Chancen mindern, eigene Handlungsspielräume zu entwickeln, sich im späteren Leben durchzusetzen und gesellschaftlich hoch angesehene Karrierewege einzuschlagen, die mit einem Gewinn an ökonomischen und sozialen Kapital verbunden sind“ (2010: 56)

Eine gelungene Raumsozialisation sollte vielmehr eine selbstverständliche und selbstsichere Bewegung an vielen, verschiedenen Orten ermöglichen.

Dass Frauen bzw. Männern bestimmte Verhaltensweisen, bestimmtes Aussehen und bestimmte Räume zugeschrieben werden und dass diese Vorstellungen bereits über einen sehr langen Zeitraum immer wieder erfolgreich reproduziert werden, hängt vor allem auch mit Annahmen zusammen, die in unserer Gesellschaft in Hinblick auf verschiedene soziale Gruppen vorherrschend sind und in unserem Alltag konsequent eingesetzt werden – auf diese Annahmen soll im nachfolgenden Kapitel eingegangen werden.

3.3 Rollenbilder, Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype

Bei Stereotypen, Vorurteilen und sozialer Diskriminierung handelt es sich um Phänomene, die beständiger Teil unseres Alltags sind. Aufgrund der Vermittlung von Stereotypen in den Medien bzw. des Erlebens von diesen in unserem direkten sozialen Umfeld, kommt ihnen eine enorme gesellschaftliche Bedeutung zu. Der Begriff Stereotyp leitet sich aus dem Griechischem ab und steht vor allem für „Monotonie und Starrheit“ (Hilgers 1994: 42). Ursprünglich bezeichnete der Begriff einen Vorgang in der Drucktechnik; Eingang in die Sozialwissenschaften fand er durch den Journalisten Walter Lippmann (1922). In seinem Buch „Public Opinion“ geht er davon aus, „dass wir Personen häufig nicht als Individuen, sondern als Teil einer Gruppe sehen und (...) [ihnen] entsprechend der vorgefassten Meinung über diese Gruppe – ganz ähnlich dem drucktechnischen Verfahren – einen „Stempel aufdrücken“ (Peterson/Six 2008: 21).

Katz und Braly (1933), mit deren durchgeführter Studie in der Regel der Beginn der sozialpsychologischen Erforschung des Stereotypkonzepts gleichgesetzt wird, definieren Stereotype „als einen starren Eindruck, der nur in geringem Maße mit der Realität übereinstimmt und dadurch zustande kommt, dass wir zuerst urteilen und dann hinschauen“ (Peterson/Six 2008: 21). Aktuellere Definitionen fassen Stereotype als „eine Reihe von Überzeugungen über die Mitglieder einer sozialen Gruppe“ bzw. als „Assoziation einer Reihe von Merkmalen einer Kategorie“ auf (Peterson/Six 2008: 21). Die generelle Bereitschaft Menschen u.a. in Angehörige von Fremd- bzw. Eigengruppen aufzuteilen, d.h. sie zu kategorisieren, ist ein erforderlicher Prozess, der die Entstehung von Stereotypen erst möglich werden lässt. Diese Kategorisierungen können sowohl über eine breite Merkmalskategorie (z.B. Geschlecht) als auch über kleinere soziale Kategorien, sogenannte Substereotype (z.B. Karrierefrau) erfolgen (vgl. Peterson/Six 2008: 21). Margot Heinemann erklärt die „Konzeptkarriere“ (1998: 7) dieses Begriffs anhand der „semantisch-pragmatischen Potenz des Stereotyps“, denn er hat die „Fähigkeit, durch seinen Gebrauch habitualisierte Denk-, Emotions- und u.U. auch Verhaltensmuster als Überzeugungen (die Bilder im Kopf) internalisieren zu können“ (1998: 7). Zur Veranschaulichung dieser ‚Fähigkeit‘ soll eine kurze Geschichte herangezogen werden (Six-Materna 2008: 121):

A boy and his father were involved in a serious automobile accident. The father was killed instantly; the son was severely injured. An ambulance rushed him to the nearest hospital, and a prominent surgeon was summoned to perform an immediate operation. Upon entering the operation room, however, the surgeon exclaimed “I can’t operate on this boy. He’s my son.”

Die meisten Leser_innen stehen dieser Geschichte ratlos gegenüber, denn der Vater ist schließlich beim Unfall gestorben. Handelt es sich vielleicht um den Stiefvater? Oder um ein schwules Paar, das den Jungen adoptiert hat? Die eigentliche Lösung liegt direkt auf der Hand und dennoch fällt es uns wahrscheinlich schwer, sie auf Anhieb zu finden⁹. Diese Geschichte ist ein anschauliches Beispiel dafür, dass in unserer Gesellschaft Vorstellungen bzw. Erwartungen gegenüber den Geschlechtern existieren, die festlegen, wie sich Frauen und Männer verhalten, welche Unterschiede es zwischen ihnen gibt, was spezifisch ‚weiblich‘ bzw. ‚männlich‘ ist, welche Berufe sie ausüben

⁹ Lösung: Es handelt sich um eine Ärztin, sprich um die Mutter des Jungen.

etc. Daraus lässt sich schließen, dass diese soziale Konstruktion von ‚Frau‘ und ‚Mann‘ als allgegenwärtige Geschlechterkategorie einen erheblichen Einfluss auf unsere Wahrnehmung, unsere Informationsverarbeitung und unser Verhalten hat (vgl. Six-Materna 2008: 121).

Spezifische Geschlechterstereotype, können demnach als „sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern“ definiert werden (Eckes 1997: 17). Sie weisen eine „duale Natur“ (Eckes 2010: 178) auf, da sie einerseits Teil des „individuellen Wissensbesitz[es]“ sind und andererseits auch den „Kern eines konsensuellen, kulturell geteilten Verständnisses von den je typischen Merkmalen der Geschlechter“ bilden (Eckes 1997: 17.). Während die deskriptiven Anteile von Stereotypen für traditionelle Annahmen stehen, wie Frauen und Männer sind, d.h. für deren Charaktereigenschaften, bestehen die präskriptiven Anteile aus den traditionellen Erwartungen der Gesellschaft, wie Frauen und Männer sein sollen (vgl. Eckes 2010: 178). Pätzhold und Marhoff halten dabei fest, dass Verwendungsweisen von stereotypen Begriffen immer mit „wertenden Stellungnahmen“ verbunden sind. Was möglicherweise als „Deskription gedacht wird, gerät so zur Präskription“ (1998: 73). Damit haben Stereotype nicht nur Einfluss auf den Wahrnehmenden, sondern auch auf die Empfänger_innen der stereotypisierten Gruppe.

Das Konzept der Geschlechterrolle steht mit dem der Geschlechterstereotype in enger Beziehung, da die Geschlechterrollen die präskriptive Komponente der Stereotype bilden. Sie können als „Muster von geschlechtsbezogenen Verhaltensvorschriften“ bezeichnet werden (Eckes 1997: 57); folglich stehen sie für konkrete normative Erwartungen an das Verhalten eines Geschlechts. Diese Definition gilt auch für den Begriff des Rollenbildes, wobei dieses ergänzend für die konkreten Repräsentationen, die letztendlich zum Beispiel von Kindern und Jugendlichen übernommen werden, steht. Das Ergebnis zahlreicher Studien (z.B. Broverman/Vogel/Broverman/Clarkson/Rosenkrantz 1972; Williams/Bennet 1975; Williams/Best 1990; Trautner 1997; Trautner 2003) waren immer wieder die gleichen männlichen und weiblichen Stereotype, wobei sich herausstellte, dass sich diese auch „in epochalen und kulturellen Vergleichen nahezu vollständig replizieren ließen“ (Six-Materna 2008: 122).

Im Gegensatz zu weiblichen Stereotypen, die von Passivität, Schwäche, Emotionalität und Unterwürfigkeit gekennzeichnet sind, zeichnen sich männliche stereotype Zuschreibungen durch Aktivität, Stärke, Leistungsstreben und Durchsetzungsvermögen

aus. Männer gelten demnach z.B. als aggressiv, dominant und rational, während Frauen als einfühlsam, schüchtern und unauffällig beschrieben werden. Daraus folgt die Annahme, dass Frauen vorwiegend gefühlsbetont handeln und ihren Gefühlen ‚freien Lauf‘ lassen; verhalten sie sich nicht diesem Bild entsprechend, gelten sie schnell als kaltherzig und nicht-weiblich. Haben Männer hingegen ihre Gefühle nicht im Griff, gelten sie als unmännlich und in Folge als homosexuell (vgl. Kumbier 2006: 41-79).

Ein Mann hingegen, der seine aggressiv-cholerischen Gefühle auslebt, entspricht sehr wohl maskulinen Vorstellungen; in Hinblick auf die Dichotomie Emotionalität und Rationalität handelt es sich demnach um ganz bestimmte, explizit definierte Gefühle. Die Liste mit Stereotypen und Vorurteilen dieser Art, könnte noch lange fortgeführt werden und obwohl in unserer Gesellschaft Veränderungen stattgefunden haben und sich einschränkende gesellschaftliche Normen geöffnet haben, argumentieren manche Menschen in Hinblick auf Geschlechterdifferenzen immer noch mit stereotypen Zuschreibungen wie den oben angeführten. An dieser Stelle gelangen wir wieder an den Punkt, an dem Differenzen und Benachteiligungen durch einen verschleierte Biologismus legitimiert werden, was in Folge wiederum zu Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit beiträgt.

3.4 Zweigeschlechtlichkeit, Heteronormativität und Homonormativität

Alle zuvor erläuterten Themen handelten, in einem engeren oder weiteren Sinn von ‚Jungen‘ und ‚Mädchen‘ bzw. von ‚Männern‘ und ‚Frauen‘. Wie ausgeführt wurde, beginnt die Konstruktion von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ bei der Geburt, durchläuft den Prozess der Sozialisation, wobei vor allem die Festigung der Geschlechtsidentität während der Schulzeit von großer Bedeutung ist. Das ‚gelernte‘ Wissen schlägt seine Wurzeln schließlich in alle gesellschaftlichen Bereichen unseres alltäglichen Lebens, gewinnt Macht durch vorherrschende Stereotype und gibt uns zu verstehen, welche Berufe wir ausüben, in welchen Räumen wir uns aufhalten und letztendlich welche Menschen wir begehren sollten. Das System der Zweigeschlechtlichkeit wird somit zu einer unhinterfragten oder gar ‚unhinterfragbaren‘ Selbstverständlichkeit unseres Alltagswissens:

„Dass es zwei und nur zwei Geschlechter gibt; dass jeder Mensch entweder das eine oder das andere Geschlecht hat; dass die Geschlechtszugehörigkeit von Geburt an feststeht und sich weder verändert noch verschwindet; dass sie anhand der Genitalien zweifelsfrei

erkannt werden kann und deshalb ein natürlicher, biologisch eindeutig bestimmbarer Tatbestand ist, auf den wir keinen Einfluss haben – all das sind Basisregeln unserer Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit“ (Wetterer 2010: 126).

Die Dichotomie zwischen den beiden Geschlechtern wird jedoch nicht nur durch körperliche Erscheinung und Geschlechtsidentität abgesichert, sie ‚verlangt‘ gleichzeitig nach gegengeschlechtlichem Begehren, wodurch „die Referenz auf Geschlecht zur präskriptiven Referenz auf Sexualität“ gerät (Tervooren 2001: 161). Die „heterosexuelle Matrix“ bzw. „Zwangsheterosexualität“ (Butler) schlägt sich somit in der binären Strukturierung von ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ und in dem damit verbundenen untrennbaren Zusammenhang zwischen Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren nieder und wird so zu einem System der Macht (vgl. Heinrichs 2001: 155). Dieses System schafft eine gesellschaftliche „Norm der Geschlechterverhältnisse“ (Wagenknecht 2007: 17) die als Heteronormativität bezeichnet wird. Der Begriff beschreibt Heterosexualität „als ein zentrales Machtverhältnis, das alle wesentlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche, ja die Subjekte selbst durchzieht“ (Hartmann/Klesse 2007: 9). Heteronormativität bzw. heteronormatives Denken und Handeln naturalisiert Heterosexualität und schafft dadurch Raum für hierarchische Gesellschaftsverhältnisse und Verhaltensnormen – wer diese nicht erfüllt, wird „zum ‚Anderen‘ der Heterosexualität gemacht“ (Markom/Weinhäupl 2007: 171).

Heteronormativitätskritik nimmt genau diese Aspekte der Naturalisierung und der Selbstverständlichkeit in den Blick und markiert so „die fundamentale Bedeutung heterosexualisierter Geschlechterbeziehungen für gesellschaftliche Prozesse und Institutionen“ (Wagenknecht 2007: 17). Der Begriff der Heteronormativität findet insofern auch Eingang in pädagogische Bereiche, da eine kritische Pädagogik den Anspruch verfolgt, besage „Machtverhältnisse und normative Imperative der Gesellschaft als solche aufzuzeigen und zu hinterfragen sowie über die Hervorbringung von Gegendiskursen und pädagogischen Interventionsmöglichkeiten einen Beitrag zu deren Abbau zu leisten“ (Hartmann 2007: 95).

Ein jüngeres Konzept, das in diesem Kontext erwähnt werden sollte, ist das der Homonormativität, welches, wie manchmal fälschlicherweise angenommen wird, nicht das Gegenstück zur Heteronormativität bildet, sondern viel mehr als Ergänzung und Erweiterung dieser Konzeption gedacht werden sollte. Homonormativität bezeichnet „die gesellschaftliche und normative Bevorzugung von nicht-heterosexuellen

Personengruppen, die den heteronormativen Standards in ihren Geschlechtsidentitäten und Sexualitäten am ähnlichsten sind“ (Sauer/Heckemeyer 2011: 56). Dies trifft zum Beispiel auf maskuline, weiße, westliche, einkommensstarke Schwule zu. Identitäten und Lebensformen, die dagegen auf mehreren Ebenen von gesellschaftlichen Normen abweichen, werden auch „mehrfach negativ sanktioniert und marginalisiert, beispielsweise nicht-weiße Trans*-Menschen in prekären Einkommensverhältnissen“ (Sauer/Heckemeyer 2011: 56). Das bedeutet, Homonormativität ist “a politics that does not contest dominant heteronormative assumptions and institutions but upholds and sustains them” (Tilsen 2010: 8 zit. nach Duggan 2002: 179).

Der Begriff der Homonormativität sollte deshalb erläutert werden, da im Rahmen der Schulbuchanalyse, wie bereits erwähnt, ebenso nach dem *Wie*, d.h. nach der Repräsentativität der Darstellung von Homosexuellen und nicht nur nach dem *Ob* der Darstellung gefragt wird; weshalb das eben vorgestellte Konzept eine Rolle in dieser Arbeit einnehmen könnte.

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass die Diskriminierung von Schwulen und Lesben auf Heterosexismus basiert indem er, zum Beispiel durch Bräuche, Gewohnheiten und Symbole, alle Bereiche der Gesellschaft durchzieht. Bei Heteronormativität handelt sich in Folge um ein machtvolleres gesellschaftliches System, das auch vor dem Strafrecht nicht Halt gemacht hat.

4 Homosexualität, Diskriminierung und Strafrecht in Österreich – ein historischer Überblick

In Folge dessen ist ein Überblick über die Geschichte der Diskriminierung von Lesben und Schwulen durch das österreichische Rechtssystem deshalb notwendig, da es in der vorliegenden Arbeit, neben der Ausarbeitung der vermittelten Geschlechtsrollenbilder durch die Schulbücher, auch darum geht, herauszufinden, ob sich gesellschaftliche und soziale Veränderungen direkt in Lehrwerken niederschlagen und ob es etwa direkte Parallelen zwischen der österreichischen Rechtslage in Hinblick auf Homosexualität und der (Weiter-)Entwicklung der Spanischlehrbücher gibt.

Hinsichtlich der Diskriminierung von Schwulen und Lesben gibt es direkte und indirekte Formen der Benachteiligung: Während zum Beispiel „antihomosexuelle Gewalt, Ausschluss von Jobs (...) [und] die Verweigerung bestimmter Produkte

und/oder Dienstleistungen“ zur direkten Form der Diskriminierung gezählt werden können, äußern sich indirekte Benachteiligungen zum Beispiel in gesellschaftlichen Regeln und Normen, die als neutral dargestellt werden, „in Wirklichkeit aber Schwule und Lesben diskriminieren“ (Repnik 2006: 51).

Ein weiterer, sehr wichtiger gesellschaftlicher Aspekt ist, dass Schwule und Lesben zumeist auf sehr unterschiedliche Art und Weise diskriminiert werden: In Hinblick auf Schwule lässt sich feststellen, dass diese zumeist sehr ‚harten‘ Formen der Diskriminierung, wie zum Beispiel Ausgrenzung, Mobbing, Bedrohung oder sogar Gewaltanwendung ausgesetzt sind, während bei Lesben, durch das Verschweigen und die Geringschätzung ihres Begehrens, ‚weiche‘ Diskriminierungsformen angewendet werden (vgl. Perner 1999: 44). Ganz allgemein kann jedoch festgestellt werden, dass, abgesehen von der Art und Weise, jegliche Angst vor Diskriminierung auch heute noch immer dazu führt, dass Schwule und Lesben ihre sexuelle Orientierung verschweigen (vgl. Studie der FRA Mai 2013).

Neben Politik, Familie und zum Beispiel Kirche kann auch das Strafrecht als Teil eines Bündels betrachtet werden, das den Zweck hat, moralische Normen und Werte zu repräsentieren. Strafrecht beinhaltet somit auch immer symbolische Funktionen:

„[es] normiert, welche Verhaltensweisen als derart ‚sozial inadäquat‘ gelten, daß ihre Verwirklichung eine Bestrafung – das ist die rechtlich-institutionelle Feststellung der ‚Verwerflichkeit‘, verbunden mit der Verhängung eines (weiteren) persönlichen Nachteils – zur Folge haben soll“ (Benke/Holzleithner 1998: 45).

Letztendlich führt dies, wie Benke und Holzleithner erläutern, zu einer „überragend affirmativen Position [des Strafrechts] im politischen und moralischen Diskurs“, denn, „was das Strafrecht verbietet, gilt jedenfalls nachhaltig als verpönt“ und damit kommt ihm, neben einer „normativen Bedeutung“, auch eine „eminente gesellschaftliche Signal- und Symbolwirkung zu“ (Benke/Holzleithner 1998: 46). Die bestehende Hierarchie zwischen heterosexuellen und allen ‚anderen‘ Lebensformen wurde demnach auch über einen langen Zeitraum durch das Strafrecht bekräftigt und aufrechterhalten.

Der § 129, dessen Aufhebung im Jahr 1971 endlich zur Entkriminalisierung der Homosexualität in Österreich führte, hat eine lange Geschichte. Während Länder wie Frankreich und Niederlande bereits Ende des 18. bzw. Anfang des 19. Jahrhunderts den Schritt zur Legalisierung von gleichgeschlechtlichen sexuellen Handlungen vollzogen, war das österreichische Parlament bis zum genannten Zeitpunkt nicht im Stande, den

Grundstein für eine Gleichberechtigung zwischen hetero- und homosexuellen Menschen zu legen. „Als Unzucht wider die Natur galten nach § 129 Sodomie und „gleichgeschlechtliche Unzucht“; der Strafraum reichte von einem bis fünf Jahre (Benke/Holzleithner 1998: 66). Der besagte Paragraph wurde schließlich zwischen 1853 und 1933, während der nationalsozialistischen Herrschaft, des zweiten Weltkrieges, in der Nachkriegszeit und unter der Alleinregierung der ÖVP zwischen 1966 und 1970 aufrechterhalten.

1971 erreichte die SPÖ die absolute Mehrheit und legte im selben Jahr auch eine Regierungsvorlage vor, welche die Entkriminalisierung der Homosexualität vorsah (vgl. Repnik 2006: 59). Zu diesem Zeitpunkt war Österreich eines der letzten Länder im europäischen Raum, in dem noch ein Totalverbot der Homosexualität vorgefunden werden konnte. Obwohl nun ein erster, wichtiger Schritt für mehr Rechte von Schwulen und Lesben getan war, wurden im selben Atemzug neue, wiederum einschränkende und diskriminierende Paragraphen eingeführt. Strafbarkeit wurde nun nicht mehr unter dem Deckmantel der Natürlichkeit, sondern unter dem der Psychologie begründet. Unter dem zentralen Argument des Jugendschutzes wurde § 209 eingeführt (vgl. Benke/Holzleithner 1998: 67). Im Gegensatz zu heterosexuellen und lesbischen Handlungen sah der § 209 ein höheres Mindestalter (18 Jahre) für männliche homosexuelle Handlungen vor. Der Paragraph galt deshalb nur für Männer, da sich laut ÖVP eine „gleichgeschlechtliche Triebrichtung bei Frauen nicht in gleicher Weise aus[wirkt] wie bei Männern“, eine „Einpassung in (...) gesellschaftliche Strukturen nicht in gleichem Maße [erschwert]“ und des Weiteren „nach außen hin nur wenig in Erscheinung tritt“ (StenProt, 1971, wie Anm. 147, 3801 zit. nach Benke/Holzleithner 1998: 68). Obwohl es für lesbische Frauen zwar einerseits von Vorteil war, von diesem Paragraphen nicht betroffen zu sein, steht § 209 andererseits maßgeblich für die Art und Weise, wie Lesben diskriminiert werden: „Sie werden ignoriert, nicht wahrgenommen, lesbische Sexualität wird nicht ‚ernst genommen‘“ (Repnik 2006: 61).

Im selben Jahr wurden auch § 210, § 220 und § 221¹⁰ eingeführt. Die Einführung dieser, laut SPÖ „flankierenden Maßnahmen“ (StenProt, NR 12. GP. 50. Sitzung 07.07.1971, 1796 zit. nach Benke/Holzleithner 1998: 67), steht maßgeblich für das von

¹⁰ § 210 stand für „gewerbsmäßige gleichgeschlechtliche Unzucht“, §220 für „Werbung für Unzucht mit Personen des gleichen Geschlecht oder mit Tieren und §221 für „Verbindungen zur Begünstigung gleichgeschlechtlicher Unzucht“ (Benke/Holzleithner 1998: 70).

den konservativen Kreisen verfolgte Ziel – Homosexualität weiterhin unsichtbar zu halten.

Das Ankämpfen gegen jene Sonderbestimmungen gegenüber Lesben und Schwulen erstreckte sich über einen langen Zeitraum, bis schließlich im November 1996, bei einer namentlichen Abstimmung im Nationalrat die § 220 und § 221 gestrichen wurden (vgl. Repnik 2006: 63). Die Aufhebung von § 209 scheiterte jedoch an Stimmgleichheit (91:91), wobei die Argumentation der Gegner_innen der Streichung vor allem durch die Betonung der ‚Werte‘ und der ‚Schutzbedürftigkeit‘ von Ehe und Familie gekennzeichnet war (vgl. Benke/Holzeithner 1998: 72). Bis zu jenem Zeitpunkt konnten sich Verfechter_innen solcher Ansichten auf den Europäischen Gerichtshof bzw. die Europäische Kommission für Menschenrechte berufen, dies änderte sich jedoch 1997, als von der Europäischen Kommission für Menschenrechte festgehalten wurde, dass „eine nationale Regelung, die hinsichtlich des *age of consent* zwischen heterosexuellem und homosexuellem Geschlechtsverkehr differenziert, im Lichte von Art 8 (Recht auf Privatheit) und Art 14 (Diskriminierungsverbot) der Europäischen Menschenrechtskonvention (MRK) unzulässig ist“ (Benke/Holzeithner 1998: 74).

§ 209 wurde letztendlich dennoch erst durch den Antrag eines Oberlandesgerichtes an den Verfassungsgerichtshof im Jahr 2002 aufgehoben (vgl. Repnik 2006: 67).

4.1 Antidiskriminierungsgesetz

Der Artikel 13 EGV des 1999 in Kraft getretenen Amsterdamer Vertrages sowie Artikel 21 der Grundrechtecharta der Europäischen Union aus dem Jahr 2000 verbieten Diskriminierung auf Grund sexueller Orientierung. Im selben Jahr wurde durch den Ministerrat der EU eine Richtlinie zur Bekämpfung von Diskriminierung unter anderem auf Grund „sexueller Orientierung in der Arbeitswelt“ verabschiedet (RL 2000/78/EG) (Graupner 2001: 27).

Zu bemerken ist jedoch, dass Österreich auch in Hinblick auf diese Bestimmung sehr zögerlich mit der Umsetzung war. Die besagte Richtlinie trat in Österreich erst 2004 in Kraft; Deshalb kündigte die EU-Kommission schließlich „rechtliche Schritte (...) wegen mangelnder bzw. nicht erfolgter Umsetzung der EU-Richtlinien 43 und 78 (2000) zur Bekämpfung von Diskriminierungen aufgrund ethnischer Zugehörigkeit bzw. einer Behinderung, des Alters, der Religion und der sexuellen Orientierung an“ (Bauer 2009: 5).

Obwohl Diskriminierung aufgrund sexueller Orientierung verboten ist, werden homosexuelle, bisexuelle, intersexuelle und transsexuelle Personen auch heute noch öffentlich herabgewürdigt und nicht als gleichwertig anerkannt. Aktuelles Beispiel hierfür ist der am 27.11.2012 auf *derstandard.at* veröffentlichte Artikel, der die Empörung seitens der ÖVP, FPÖ und des BZÖ über die aktuelle Aufklärungsbroschüre „Ganz schön intim“ des Bildungsministeriums zum Thema macht. So haben alle drei Parteien die Broschüre „in einer parlamentarischen Anfrage missbilligt“ (*derstandard.at*, 27.11.2012) und sind der Meinung, dass durch die vollkommen gleichwertige Darstellung diverser sexueller Orientierungen die Kernfamilie diskreditiert werden würde. ÖVP-Bildungssprecher Werner Amon spricht in seiner parlamentarischen Anfrage davon, dass „nach mehreren Anfragen von besorgten Eltern, die mit der Broschüre in Berührung kamen und bei deren Kindern sie zu verstörten Fragestellungen führte, (...) die öffentlich geförderte Publikation hinterfragt werden [muss]“ (Amon 2012: 1). Er fordert von Bildungsministerin Schmied, die „sogenannte Kernfamilie Mutter-Vater-Kind als Ideal hochzuhalten“ (Amon 2012: 2); FPÖ-Bildungssprecher Rosenkranz spricht von „ideologischer Stimmungsmache“ und bezeichnet „Ganz schön intim“ als „Skandalbroschüre“ (Rosenkranz 2012: 1f). An diesem Beispiel ist zu erkennen, wie engagiert konservative Kreise gegen die Gleichberechtigung und Gleichstellung unterschiedlicher Lebensformen arbeiten. Beinahe ebenso bedenklich erscheint in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass es heute überhaupt noch möglich ist, derart diskriminierende und herabwürdigende Aussagen öffentlich auszusprechen, ohne Konsequenzen dafür tragen zu müssen.

4.2 Rechtliche Anerkennung gleichgeschlechtlicher Paarbeziehungen

Die rechtliche Anerkennung gleichgeschlechtlicher Paarbeziehungen erfolgt in verschiedenen Ländern durch unterschiedliche Modelle¹¹, die den Betroffenen wiederum unterschiedliche Rechte und Freiheiten einräumen.

Dänemark war 1989 das erste Land, in dem das Recht auf eine eingetragene Partner_innenschaft für gleichgeschlechtliche Paare in Kraft trat. In den nächsten Jahren

¹¹ Es gibt u.a. die eingetragene Partner_innenschaft, den zivilen Solidaritätspakt (PACS), der von Frankreich vertreten wird und die gleichgeschlechtliche Ehe (mehr dazu siehe: Mesquita, Sushila (2011): *Ban Marriage! Ambivalenzen der Normalisierung aus queer-feministischer Perspektive*, Zaglossus, Wien).

folgten u.a. Norwegen, Schweden, Island und die Niederlande. Deutschland vollzog diesen wichtigen Schritt in Richtung Gleichberechtigung im Jahr 2001. In Österreich wurden, bis zur Verabschiedung des Gesetzes, wie so oft, zahlreiche Diskussionen geführt, Versprechungen ausgesprochen und „halbherzige Entwürfe“ kreiert, bis 2010 „schließlich die zu erwartende ‚österreichische Lösung‘ in Gestalt eines Kompromisses mit teilweise absurd anmutenden Details“ (Mesquita 2011: 28) erfolgte – das „Eingetragene Partnerschafts-Gesetz“ (EPG): Damit ist es gleichgeschlechtlichen Paaren seit 1.1.2010 erlaubt, eine eingetragene Partner_innenschaft einzugehen, „die viele Rechtsbereiche wie Unterhalt, Erb-, Steuer-, Wohn- und Fremdenrecht weitgehend analog zum Eherecht regelt“ (Mesquita 2011: 28). Dennoch lassen sich in dieser „Kompromisslösung“ (Mesquita 2011: 28) vielzählige Beispiele von weiterer Diskriminierung, vor allem durch „symbolische Abweichungen vom Eherecht“ (Mesquita 2011: 28) aufzeigen: Die Eintragung der Partner_innenschaft hat z.B. ohne Zeug_innen zu erfolgen; weiters dürfen eingetragene Partner_innen keinen Familiennamen tragen, sondern nur einen Nachnamen; wünschten sich eingetragene Partner_innen einen Doppelnamen, so durfte dieser, im Gegensatz zu heterosexuellen Ehepaaren, keinen Bindestrich beinhalten, sondern musste durch ein Leerzeichen getrennt werden – diese Bestimmung wurde jedoch 2011 durch den österreichischen Verfassungsgerichtshof aufgehoben (vgl. Mesquita 2011: 29).

Die Situation in Spanien und Lateinamerika

Die erste Legislaturperiode des spanischen Ministerpräsidenten José Luis Rodríguez Zapatero von 2004 bis 2008 war von bedeutungsvollen Reformen in Hinblick auf Zivilrecht und Gleichstellung von Männern und Frauen bzw. von heterosexuellen und homosexuellen Menschen gekennzeichnet. Es wurde eine „extensión de derechos y libertades fundamentales“ vollzogen, die von der Vizepräsidentin María Teresa Fernández de la Vega als „el gran logro de esta legislatura“ bezeichnet wurde (Calvo 2009: 205). Diese Ausweitung der zivilen Rechte ging mit einer Veränderung der Prioritäten der Arbeiter_innpartei PSOE (Partido Socialista Obrero Español) einher: denn während zum Beispiel unter der Regierung von Felipe González zwischen 1982 und 1996 die Erweiterung des Zivilrechts eher im Hintergrund des parteipolitischen Programms stand und Reformen in Hinblick auf Abtreibung, Diskriminierung und

Gleichstellung nur ‚moderat‘ behandelt wurden, stellte Zapatero diese Diskurse in den Vordergrund seines Handelns (vgl. Calvo 2009: 205f). So sagte er bereits zu Beginn seiner Amtszeit häuslicher Gewalt gegen Frauen den Kampf an, führte den Anspruch auf Vaterschaftsurlaub ein, lockerte das Abtreibungsverbot und änderte die Thronfolge-Regelung zu Gunsten des weiblichen Geschlechts. Der zweite große Wendepunkt seiner Amtsführung „está relacionado con la situación legal de las minorías sexuales“ (Calvo 2009: 214). Bis zur Einführung der gleichgeschlechtlichen Ehe konnten homosexuelle Paare nur „disfrutar de una lista muy reducida de los derechos concedidos a las uniones no casadas“ (Calvo 2009: 215). Im Zuge der geplanten, vollkommenen Gleichstellung von homo- und heterosexuelle Partnerschaften sah sich die PSOE nun mit den konservativsten Kreisen der spanischen Gesellschaft konfrontiert: die oppositionellen Parteien PP (Partido Popular) und Unió Democrática sahen sich „gezwungen¹²“ (Calvo 2009: 216) die Vision der katholischen Kirche zu verteidigen und plädierten daher für eine symbolische Differenzierung zwischen „verdaderas familias y otras formas de organización familiar“ (Calvo 2009: 216). Die katholische Kirche ging noch weiter in ihrer Zurückweisung dieser Reform und sprach davon, dass die gleichgeschlechtliche eingetragene Partner_innenschaft die Ehe korrumpieren würde und den Umsturz „de los principios morales más básicos del orden social“ begünstigen würde (Calvo 2009: 216). Dass sich die katholische Kirche gegen die Auflockerung des Abtreibungsrechts, die gleichgeschlechtliche Ehe und die geplante Einführung des Ethikunterrichts wehrte, ist nicht wirklich überraschend; bemerkenswert ist jedoch, dass die spanischen Bischöfe Demonstrationen gegen die Regierung mitorganisierten und auch aktiv an diesen teilnahmen. So gingen am 18. Juni 2005, arrangiert durch das *Foro Español de la Familia*, über 165.000 Menschen im Rahmen einer Demonstration gegen die Öffnung der Ehe für Homosexuelle und für die Verteidigung der traditionellen ‚christlichen‘ Familien auf die Straße (vgl. Calvo 2009: 217). Dennoch wurde am 1. Juli 2005 die Zivilehe für homosexuelle Paare geöffnet. Im selben Jahr wurde Schwulen und Lesben auch das Adoptionsrecht zugesprochen; seit 2006 steht lesbischen Paaren ebenso eine Befruchtung mit Spendersamen zu bzw. besteht die Erlaubnis der Leihmutterchaft (vgl. Mesquita 2011: 34). Damit ist José Luis Rodríguez Zapatero, in Anbetracht des tief katholischen Spaniens, eine ‚Revolution‘ gelungen und Spanien gehört heute zu den

¹² „se sienten compelidos“ (Calvo 2009: 216)

wenigen Staaten die „homo-und heterosexuelle Partnerschaften vollkommen gleichstellt“ (Mesquita 2011: 24).

Abschließend soll kurz auf die Bestimmungen in Lateinamerika eingegangen werden: Während in Uruguay (2008), Ecuador (2008) und Brasilien (2011) die eingetragene Partner_innschaft gilt, besteht für gleichgeschlechtliche Paare in Argentinien (2010) und Mexiko-Stadt (2010) die Möglichkeit, eine Ehe einzugehen. Die Adoption von Kindern ist in Uruguay (2009), Brasilien (2010), Argentinien (2010) und Mexiko-Stadt (2010) erlaubt (vgl. Mesquita 2011: 25-33).

Fazit

Anhand dieses Streifzugs durch die ‚Gesetzesgeschichte‘ der Homosexualität in Österreich im Vergleich zur hispanischen Welt, entsteht der Eindruck, dass die Gleichstellung und der Kampf gegen die Diskriminierung von Lesben und Schwulen, keinen besonders hohen Stellenwert im österreichischen Parlament einnehmen. Österreich hinkt Spanien mit seinen Bestimmungen hinterher und auch lateinamerikanische Länder, die von Europäer_innen oftmals unreflektiert als „rückständig“ und „3.Welt-Länder“ bezeichnet werden, scheinen der Toleranz und den Rechten für homosexuelle Menschen mehr Raum einzuräumen.

Da spanische Lehrwerke unter anderem den Anspruch haben, hispanische Kultur und Politik zu vermitteln, könnte demnach durchaus davon ausgegangen werden, Gleichstellung und Vielfaltigkeit in den Lehrbüchern vorzufinden.

5 Lehrbuchanalyse – die Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse vorgestellt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in zwei Teilen, wobei die Jahre 1970, 1980 und 1990 sowie die Jahre 2000 und 2010 in je einem Kapitel zusammengefasst werden. Innerhalb dieser Abschnitte soll jedem Lehrbuch ein eigenes Kapitel gewidmet werden, in welchem zuerst die Ergebnisse der Kontextanalyse und anschließend die der Inhaltsanalyse erläutert werden.

Da sich Rollenbilder und geschlechtsbezogene Erwartungen in den letzten 50 Jahren verändert haben, wurden für die Analyse der einzelnen Jahrgänge jeweils

unterschiedliche Kriterien für die Bewertung von (Nicht-)Rollenkonformität herangezogen. Ob Lehrbücher und deren Inhalte letztendlich als rollenkonform bezeichnet werden können oder mit Geschlechtsrollenbildern brechen, hängt somit nicht nur vom dargestellten Inhalt, sondern auch vom Erscheinungsjahr derselben ab (Beispiel: Während eine berufstätige Frau mit Hose in den 1970ern nicht selbstverständlich war, würde sie heute Niemandem mehr als ‚außergewöhnlich‘ auffallen). Ob bzw. warum eine Abbildung/ein Text in einem Lehrbuch letztendlich als (nicht) rollenkonform bewertet wird, soll im jeweiligen Zusammenhang begründet und erläutert werden.

Für die Analyse bedeutungsvolle Aussagen und Dialoge, die in den Lehrbüchern auf Spanisch abgedruckt sind, werden im Folgenden sinngemäß übersetzt und auf Deutsch zitiert, der genaue spanische Wortlaut ist den entsprechenden Fußzeilen zu entnehmen.

5.1 1970 bis 1990 – Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Veränderungen

Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf Lehrbücher, die zwischen den Jahren 1970 und 1990 in ihrer ersten Auflage publiziert wurden. Nachdem davon ausgegangen wird, dass sich Schulbücher aus dem besagten Zeitraum vermehrt an tradierten Geschlechtsrollenbildern orientieren und heterogene Lebensweisen ausblenden, soll vor allem herausgefunden werden, welche signifikanten Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede es zwischen den vorgestellten Spanischlehrbüchern gibt und inwieweit sie sich innerhalb dieser zwanzig Jahre verändert haben bzw. weiterentwickelt wurden. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt chronologisch, weshalb zuerst das Buch *Spanisch für Sie I* aus 1973 vorgestellt wird (5.1.1). Im Anschluss folgt die Auswertung der Analyse von *¡Eso es! I* aus dem Jahr 1976 (5.1.2), wobei das Buch stellvertretend für die 1980er-Jahre gilt, da sich die Neubearbeitung aus 1984 einerseits nicht grundlegend von dem vorliegenden Exemplar unterscheidet und da *¡Eso es!* des Weiteren über 20 Jahre, d.h. bis 2003 in der gleichen Auflage durchgehend auf der österreichischen Schulbuchliste stand. Für die 1990er-Jahre werden die Bücher *Ven I* (5.1.3), welches eines der beiden in Spanien publizierten Lehrbücher ist, und *¡Eso sí! I* präsentiert (5.1.4), das genau wie *¡Eso es!* bis 2003 im Unterricht verwendet werden durfte. Die dargelegten Ergebnisse sollen im Anschluss zusammengefasst und in Hinblick auf Parallelen mit dem österreichischen Strafrecht der Homosexualität interpretiert werden (5.1.5).

5.1.1 Spanisch für Sie 1

5.1.1.1 Kontextanalyse

Spanisch für Sie 1. Ein moderner Sprachkurs für Erwachsene erschien im Max Hueber Verlag in Ismaning, Deutschland. Es gibt eine Auflage des Buches, welche 1973 publiziert wurde. Für die Analyse wurde der 3. Druck aus 1976 verwendet. Die Autoren des Lehrwerkes sind Wolfgang Halm, Alfonso Abeijón und Máximo Stürckow. Da *Spanisch für Sie* kein Vorwort oder sonstige allgemeine Informationen zur Beschaffung des Werkes enthält, können keine offiziellen Informationen zu den Autoren und deren Qualifikationen im Buch selbst gefunden werden. Meine Recherche ergab, dass Halm eine Reihe an Lehr- und Übungswerken für die spanische Sprache veröffentlichte, davon alle im Hueber Verlag. Die anderen beiden Autoren sind unbekannt und nur in Zusammenhang mit dem Hauptautor Halm aufzufinden.

Aus dem Titel geht unter anderem hervor, dass dieses Buch für eine erwachsene Zielgruppe konzipiert wurde. Dennoch ist es auf der österreichischen Schulbuchliste für das Jahr 1981 verzeichnet, d.h. es wurde vom Bundesministerium approbiert und konnte im Unterricht verwendet werden.

In Bezug auf die Gestaltung und den Aufbau dieses Lehrwerks betrifft, kann folgendes festgestellt werden: *Spanisch für Sie* folgt konsequent einem Schema. Zu jedem Kapitel gibt es zuerst Dialoge mit dazugehörigen Bildern, anschließend folgen Phrasen und Kurzdialoge, die die Lernenden nach dem Schema eines zuvor gegebenen Beispiels nachsprechen sollen. Abgeschlossen werden die Kapitel meist mit ein bis zwei Einsetzübungen. Das Buch ist in Schwarz-Weiß gehalten und abgesehen von den einzelnen Kapiteln sind keinerlei Überschriften darin zu finden. Dieser Aspekt lässt die Lektüre mühsam und unübersichtlich erscheinen und, werden zum Beispiel neue Zeitformen dargestellt, so erfahren die Leser_innen nicht einmal um welche es sich dabei handelt. Das gesamte Werk ist auf Spanisch geschrieben; lediglich im Anhang findet sich schließlich ein Wörterverzeichnis in dem die im Buch vorkommenden Phrasen mit passender Übersetzung abgedruckt wurden.

Texte und Leseübungen im herkömmlichen Sinne gibt es nicht. Ebenso wenig wird kulturelles Wissen vermittelt und es werden keine Informationen über spanischsprachige Länder und deren Bevölkerung gegeben. Das vermittelte Wissen

kann demnach nicht als kritisch bezeichnet werden, da Informationen, die bezweifelbar bzw. kritisch hinterfragbar wären, erst gar nicht gegeben sind.

Hinsichtlich der bildlichen Gestaltung, findet man in *Spanisch für Sie* die bereits erwähnten kleinen schwarz-weißen Bilder zu jedem Thema; im Anhang werden außerdem noch Fotos von berühmten Landschaften, Städten und Plätzen in Spanien und Landkarten von Spanien und Lateinamerika abgebildet. Die Quellen der Fotos werden im Impressum angegeben, genau wie die Namen der Personen, die für die gezeichneten Illustrationen verantwortlich sind.

In Bezug auf die Sprache wird das Lehrbuch der erwachsenen Zielgruppe gerecht; die Leser_innen werden mit ‚Sie‘, d.h. mit *Usted* und *Ustedes* angesprochen. Da, abgesehen von den Aufforderungen zu den Übungen, die Lernenden nicht direkt angesprochen werden, kann keine Aussage über die Verwendung gendgerechter Sprache getroffen werden.

Fasst man die allgemeinen Informationen von *Spanisch für Sie* zusammen, gilt es zu kritisieren, dass dieses Buch vom Bundesministerium für den Unterricht approbiert wurde. Für Schüler_innen gibt es keinerlei Identifikationsmöglichkeiten bzw. nur wenige Themen, in denen sie sich wiederfinden könnten. Die Tatsache, dass im gesamten Buch nur Erwachsene abgebildet werden, die Lernenden mit ‚Sie‘ angesprochen werden und das gesamte Buch in schwarz-weiß gehalten ist, macht es zu einem sehr ‚trockenen‘ und unübersichtlichen Lehrwerk, das meiner Ansicht nach das Interesse an einer Fremdsprache bei Jugendlichen nur sehr schwer wecken kann.

5.1.1.2 Inhaltsanalyse

In *Spanisch für Sie* gibt es insgesamt 378 Abbildungen. Darunter sind 221 Männer (0 Jungen) und 93 Frauen (davon ein Mädchen) abgebildet. 64 der dargestellten Personen können nicht zugeordnet werden, da die Bilder zum einen sehr klein sind und sich die Personen zum anderen oftmals nur im Hintergrund aufhalten. Bei 58,5% Männern gegenüber 24,6% Frauen ergibt sich ein quantitativer Unterschied von 33,9%.

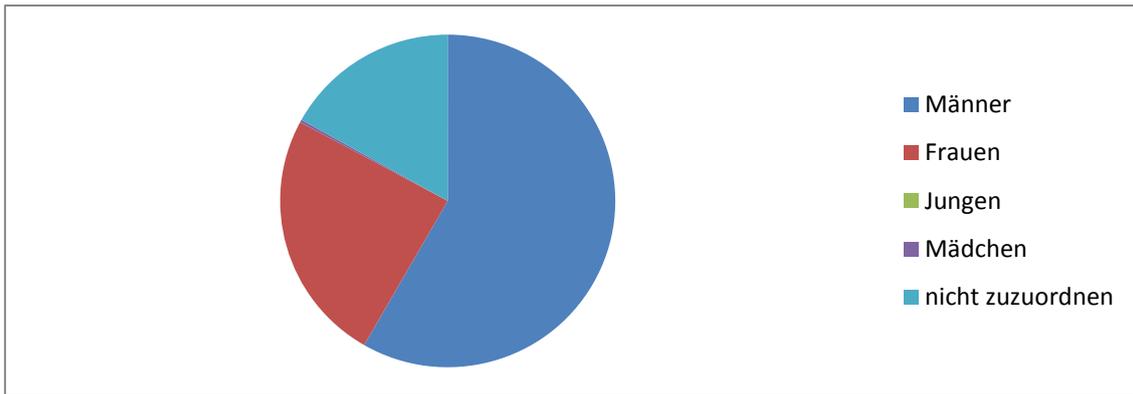


Abbildung 1: *Spanisch für Sie* – quantitative Analyseergebnisse

Rollenbilder

Von den 378 Abbildungen können fast alle als rollenkonform bezeichnet werden, es gibt nur sehr wenige Abweichungen von der Norm. Hinsichtlich der Persönlichkeit der Personen kann klar festgestellt werden, dass Männern eine weitaus vielschichtiger Palette an Interessen und Charaktereigenschaften zugeschrieben wird als Frauen. In beiden Fällen sind diese zumeist stereotyp und entsprechen dem Rollenbild eines ‚typischen‘ Mannes bzw. einer ‚typischen‘ Frau: Während die männlichen Personen sich mit Lesen und Fotografie beschäftigen, sich zum Fußball schauen mit Freunden treffen, Maschinen reparieren und um die Welt reisen, ‚müssen‘ sich die weiblichen Personen mit Shopping und Kosmetik (Friseur, Maniküre, Saunieren) begnügen¹³. Einzig und allein eine Frau tanzt hier aus der Rolle: sie interessiert sich fürs Bergsteigen und arbeitet daher als Fremden- und Bergführerin. An diesem Kapitel des Buches, welches *¿Qué no es cosa de mujeres? – Ist das denn Frauensache?* (88)¹⁴ heißt, fallen sowohl negative als auch positive Aspekte auf, welche nun kurz dargestellt und erläutert werden sollen: ausschließlich männliche Touristen befinden sich im Hotel beim Frühstück, um sich für die Besteigung des Mulhacén, einem Berg in der Sierra Nevada, zu stärken. Als die Fremdenführerin den Raum betritt, schauen ihr zwei Männer etwas verwundert hinterher. Neben der Abbildung ist zu lesen: „Schauen Sie wer durch die

¹³ Im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse werden Seitenverweise in Folge nur dann angegeben, wenn detailliert auf explizite Darstellungen und Beispiele eingegangen wird. Aufzählungen wie Hobbies und Eigenschaften der Protagonist_innen durchziehen das gesamte Lehrwerk und werden daher nicht ausgewiesen.

¹⁴ Da in den einzelnen Kapiteln jeweils nur das Buch zitiert wird, das zur Analyse vorliegt, werden im Folgenden nur die entsprechenden Seitenzahlen der Zitation angegeben. Dies hat vor allem den Grund der Übersichtlichkeit, da bei manchen Analysegegenständen z.B. drei Autor_innen mit spanischen Doppelnamen angegeben werden müssten.

Tür kommt: die Führerin, in Hosen! Aber die Hosen und die Stiefel stehen ihr nicht schlecht. Guten Tag, Fräulein“¹⁵ (88). Die Gruppe macht sich also auf den Weg und als sie bereits beim Erklimmen des Berges sind, fragt einer der Männer nach, ob Conchita, die Fremdenführerin, die Gruppe auch wirklich bis zum Gipfel begleiten würde, ob das nicht zu viel für sie wäre, worauf diese selbstbewusst antwortet, dass diese Tour nicht die erste für sie wäre. Als die Gruppe schließlich den Gipfel erreicht, stellt Pepe fest: „So eine Führerin! Wer sagt, dass das Erklimmen der Sierra nicht Frauensache ist?“¹⁶ (89). In diesem Beispiel wird einem einerseits klar vermittelt, dass eine Frau in Hosen und den Beruf einer Bergführerin ausübend etwas sehr untypisches, beinahe verwunderliches darstellt; dennoch sehen ihr die Männer hinterher und unterhalten sich über ihr Äußeres. Andererseits jedoch entgegnet die Frau aus dem Beispiel ihren Kollegen sehr selbstbewusst und macht ihnen klar, dass sie weiß, was sie tut und dass sie dies gut beherrscht. Am Ende sind die Männer ‚positiv überrascht‘ und sprechen aus, was sie dazugelernt haben, nämlich dass Frauen durchaus Dinge beherrschen, von denen sie dachten, sie wären ‚Männersache‘.

Betrachtet man jedoch die Berufswelt der restlichen Frauen, lässt sich auch hier feststellen, dass diese etwas einfältiger als die ihres männlichen Pendants ausfällt, wobei zu betonen ist, dass wiederum beide Geschlechter fast ausschließlich rollenkonforme Berufe ausüben. Unter den Männern sind ein Busfahrer, ein Concierge, verschiedene Geschäftsmänner, ein Kellner, ein Kameramann, ein Fotograf und ein Marktverkäufer vertreten. Die Frauen sind als Stewardess, Sekretärin, Marktfrau, Friseurin, Hausfrau, Reise- bzw. Bergführerin und Stenotypistin tätig. Neben der bereits erwähnten Bergführerin kann auch die Stenotypistin als eine Frau betrachtet werden, die, von den 1970er Jahren aus betrachtet, mit der Norm bricht: Sie spricht drei Sprachen und bereitet sich für einen Kongress der UNESCO vor. Sie wird durchaus positiv als eine karriereorientierte und selbstständige Frau dargestellt. Negativ fällt dabei jedoch auf, dass keine weiteren Informationen über ihren Beruf/ihre Tätigkeit preisgegeben werden, sondern dass sie den Rest des Kapitels beim Friseur und bei der Maniküre verbringt, um sich für den Kongress hübsch zu machen (vgl. 43). Im Mittelpunkt steht demnach nicht die Karriere, sondern nur das Aussehen dieser Frau.

¹⁵ „Miren Vds. quién entra por esa puerta: la guía, ¡en pantalones!“ (88)

¹⁶ „¡Hay que ver la guía! ¿Quién dice que subir a la sierra no es cosa de mujeres?“ (89)

Außer im Beruf und um ihrer Schönheit nachzugehen, sind Frauen meist in männlicher Begleitung unterwegs. Es gibt eine Ausnahme, bei der zwei Freundinnen saunieren und shoppen gehen. Danach erledigen sie beide den anstehenden Einkauf um sich anschließend mit ihren Männern, welche sie bereits „erwarten“¹⁷, auf den *Ramblas* zu treffen – daraus lässt sich wiederum schließen, dass auch sie nicht ‚aus der Rolle fallen‘ (vgl. 69). Das Buch *Spanisch für Sie* zögert somit nicht, Frauen teilweise als Accessoires der Männer bzw. auch als Sexobjekte darzustellen. So unterhalten sich die zuvor erwähnten Freundinnen beinahe nackt darüber, wie toll nicht saunieren ist, da man dabei Kilos verliert und in Form bleibt; anschließend gehen sie, wie bereits erwähnt, shoppen um neue Schuhe zu kaufen. Bei einem weiteren Beispiel handelt es sich um zwei Kollegen, die geschäftlich verreisen. Sie entspannen gerade am Strand, als eine junge Frau an ihnen vorbeischießt. Beide sehen ihr hinterher und sagen: „Sieh dir das an! Was für eine Frau da am Strand entlangspaziert! Wie hübsch und gebräunt sie ist!“¹⁸ (26). Obwohl die Männer nicht abwertend oder obszön über die Frau sprechen, halte ich die Szene dennoch für unpassend bzw. unnötig, da eigentlich Arbeitskollegen auf einer Geschäftsreise dargestellt werden und das Kapitel völlig zusammenhangslos mit diesem Dialog beendet wird. In diesem Kontext gilt es noch ein weiteres Beispiel aus einem Kapitel zu erwähnen, in dem ein Bolivianer in Spanien Urlaub macht. Die Reiseleitung gibt Informationen über die Sierra Nevada und der Tourist fragt, ob es dort auch im Sommer möglich ist, Schizufahren. Neben dieser Frage ist ein Bild von einer Frau abgedruckt, die nur mit einem Bikini und Schi ‚bekleidet‘ eine Piste der Sierra hinunterwedelt (vgl. 75)¹⁹. Zusammenfassend wird der Eindruck vermittelt, dass Frauen in *Spanisch für Sie* vorrangig unselbstständige Accessoires der Männer sind, die vor allem die Aufgabe haben, schön auszusehen.

In Bezug auf den Haushalt wird den Frauen die alleinige Verantwortung übertragen, selbst im Kapitel *En casa de unos amigos - zu Hause bei Freunden* befinden sich die

¹⁷ „(...) allí nos esperan nuestros maridos.“ (69)

¹⁸ „Mira ¡que chica pasea por la playa! ¡Qué guapa es! ¡Y qué negra está!

¹⁹ Dieses Kapitel fällt außerdem noch in einem weiteren Zusammenhang negativ auf, da es nicht nur in Bezug auf das Geschlecht, sondern auch in Bezug auf die Lateinamerikanische Kultur oberflächlich und einfallslos gestaltet wurde: der bolivianische Tourist raucht Zigaretten der Marke „Inca“ und erzählt anschließend von seiner Heimat, dass er in 3.500 Metern Höhe in den Anden lebt – ohne Heizung, ein beschwerlicher Aspekt – wie er meint. Abschließend stellt er fest, dass er (und seine Landsleute) immer dachten, die Anden wären das schönste Gebirge, aber dass er jetzt, wo er an der Sierra Nevada angekommen ist, nicht mehr weiß was er sagen soll (vgl. 76).

beiden Frauen nur in der Küche und kochen, während sich ihre Männer im Wohnzimmer über Geschäftliches unterhalten (vgl. 54). Männer sind eindeutig für Geschäftliches und somit für Geld verantwortlich.

Das Aussehen der Personen in *Spanisch für Sie* kann gänzlich als rollenkonform bezeichnet werden. Alle Frauen, bis auf die deutlich hervorgehobene Bergführerin, tragen Kleider, Stöckelschuhe und meist lange Haare. Die Männer sind, außer beim Sport, zumeist in Anzug und Krawatte abgebildet. Obwohl beide Geschlechter stets schick und ‚zurechtgemacht‘ aussehen, wird den Frauen eindeutig mehr Verantwortung und in Folge Aufwand für ihr Äußeres zugeschrieben. Sie gehen zum Friseur, in das Kosmetikstudio, in die Sauna und zum Shoppen um hübsch (für die Männer) zu sein, während das männliche Geschlecht ‚einfach so‘ gut aussieht.

In Anbetracht der vorgestellten Ergebnisse kann von einer Bewertung der Geschlechter in *Spanisch für Sie* gesprochen werden. Männer sehen Frauen hinterher, unterhalten sich über ihr Äußeres und nutzen sie als Accessoires und zur Zufriedenstellung ihrer Bedürfnisse. Hierarchische Verhältnisse zwischen Männern und Frauen sind somit erkennbar: die Frauen sind für den Haushalt verantwortlich und ihre Aufgabe ist es, ihre Männer zu bekochen und für sie Haus und Heim zu hüten. Obwohl im Buch berufstätige Frauen vorkommen, scheint es, als ob dennoch die Männer für das Geld zuständig wären. Sie sind diejenigen die versuchen, ihren Partnerinnen etwas bieten zu können, ihnen zum Beispiel Geld zum Shoppen geben und Geschenke machen.

Heteronormativität

In Hinblick auf die Darstellung unterschiedlicher Lebensformen, kommen in *Spanisch für Sie* weder homosexuelle noch bisexuelle, intersexuelle und transsexuelle Menschen vor. Beinahe in allen Kapiteln werden Ehepaare abgebildet. Frauen sind nur im Beruf bzw. in Gegenwart ihrer Freundinnen alleine unterwegs, wobei sie jedoch meist über ihre Ehemänner sprechen und/oder auf dem Weg sind, um sich mit ihnen zu treffen. Aussagen über die Darstellung verschiedener Lebensformen und deren Erkennbarkeit können somit nicht getroffen werden; das quantitative Ergebnis lässt sie obsolet werden. Heterosexualität und die Ehe zwischen Mann und Frau werden unhinterfragt als etwas Natürliches dargestellt; die Selbstverständlichkeit von Zweigeschlechtlichkeit wird nicht angezweifelt. Somit können auch in Bezug auf Geschlechtsidentität und Lebensform alle Darstellungen als rollenkonform bezeichnet werden.

5.1.2 ¡Eso es! I

5.1.2.1 Kontextanalyse

¡Eso es!. Spanisch für Anfänger ist im Ernst Klett Verlag in Stuttgart, Deutschland erschienen. Für die Analyse liegt eine Neubearbeitung des Bandes aus 1976 vor, welche 1984 in der 1. Auflage erschien. Das Lehrbuch stand 1984 zum ersten Mal auf der österreichischen Schulbuchliste der AHS. Die Ausgabe verblieb in dieser Auflage bis zum Schuljahr 2002/03 auf der offiziellen Schulbuchliste. Kritisch daran ist, dass sogar beim 25. Druck von 2003 noch für die Neubearbeitung am Cover geworben wird, wobei es sich um die Neubearbeitung aus 1984 handelt. Im Rahmen der Analyse wurde des Weiteren die ursprüngliche Ausgabe aus 1976 mit der neubearbeiteten verglichen; Unterschiede finden sich nur in Bezug auf landeskundliche, d.h. politische und geografische Belange und in Hinblick auf die grafische Gestaltung (Schwarz-Weiß wurde durch Gelb und Blau ergänzt). Ansonsten wurden jedoch keinerlei sprachliche und/oder geschlechtsspezifische Veränderungen vollzogen, ein Aspekt, der die ‚angepriesene‘ Neubearbeitung über zwei Jahrzehnte hindurch noch bedenklicher erscheinen lässt.

Die Autor_innen von *¡Eso es!* sind Joaquín Masoliver, Ulla Håkanson und Hans L. Beeck. Die Neubearbeitung erfolgte durch die Verlagsredaktion Weiterbildung Fremdsprachen; an der Mitarbeit waren der Verlagsredakteur Dr. Carlos Segioviano, Graciela E. Vázquez, M.A., Dr. Bernd Thyssen und Gerhard Lang-Valchs beteiligt. Kompetenzen der Autor_innen werden im Lehrbuch selbst keine angegeben, wobei angenommen werden könnte, dass die Auswahl an akademischen Mitarbeiter_innen eventuell für diese sprechen soll. Der Hauptautor Masoliver hat insgesamt vier verschiedene Lehrbücher im Klett Verlag publiziert (*¡Eso es!*, *¡Eso sí!*, *Por supuesto*, *Cosas de la vida*), weiters ist er für die *Historias breves para leer* („Kurzgeschichten zum Lesen“) verantwortlich, welche in drei verschiedenen Niveaustufen im Verlag *Sociedad General Española de Librería* erschienen sind.

Als Zielgruppe werden im Vorwort von *¡Eso es!* Erwachsene angegeben. Es wird erläutert, dass sich das Buch besonders gut für den Unterricht an Volkshochschulen und Dolmetscher_innenschulen eignet, dass es aber genauso gut im Unterricht an Gymnasien und für das Selbststudium eingesetzt werden kann (vgl.: 3).

Wie in *Spanisch für Sie* werden auch im vorliegenden Werk hauptsächlich gezeichnete Illustrationen zur bildlichen Veranschaulichung herangezogen. Diese sind in Schwarz-Weiß, Gelb und Blau gehalten. Obwohl in *¡Eso es!* insgesamt mehr Bilder als Text vorhanden sind, bleibt der Inhalt aufgrund der farblich schlichten Gestaltung überschaubar; die Zeichnungen sind detailreich und ansprechend gestaltet. Fotos kommen vor allem in landeskundlichen Kapiteln vereinzelt zum Einsatz.

In Hinblick auf die Textgestaltung können ebenfalls Parallelen zu *Spanisch für Sie* gezogen werden. Größtenteils kommen Dialoge zum Einsatz, welchen meist ein kurzer Absatz zum Thema des Kapitels/des Gespräches vorangeht; Sachtexte sind ausschließlich in landeskundlichen Zusammenhängen (z.B.: Lateinamerika, Andalusien, der Norden Spaniens, Madrid, etc.) vorzufinden. Diese sind dem Lernniveau entsprechend sehr simpel gestaltet – anhand kurzer Sätze werden Informationen über Spanien und Lateinamerika präsentiert (z.B.: Wetter, geografische Lage, wichtige Städte, etc.). Im Anschluss an die einzelnen Kapitel befinden sich grammatikalische Übersichten und ein alphabetisches Wörterverzeichnis.

Im Impressum gibt es zwar Verweise auf die verwendeten Bilder; woher die Infos aus den Sachtexten (z.B. die prozentuale Verteilung des Großgrundbesitzes in Andalusien) stammen, erfahren die Leser_innen jedoch nicht (vgl. 48f). Dieser Aspekt und die Tatsache, dass das Buch fast ausschließlich aus Dialogen und Zeichnungen besteht, inmitten derer hin und wieder sachliche Informationen ‚eingeworfen‘ werden, macht das vermittelte Wissen nicht transparent. Die Schüler_innen werden auch nicht zur kritischen Reflexion von Inhalten aufgefordert; bei Sachtexten werden zwar teilweise kritische Informationen eingebaut (z.B. dass der Verkehr und die Luftverschmutzung in Madrid ein großes Problem darstellen), die angesprochenen Themen werden letztendlich aber unhinterfragt ‚stehengelassen‘ und nicht weiter bearbeitet (vgl. 41).

Dem Anspruch auf aktuelle Quellen und Informationen scheint nur im 1. Druck der neubearbeiteten Auflage 1984 nachgegangen worden zu sein; wie bereits erwähnt, wurde das gleiche Werk bis 2003 schließlich 25 mal nachgedruckt, ohne weitere Überarbeitungen vorzunehmen.

Die Darstellungen und Inhalte in *¡Eso es!* entsprechen der an Erwachsenen orientierten Zielgruppe. Über die Sprache, sowohl in Hinblick auf die Zielgruppe als auch auf den genderspezifischen Aspekt, kann im Lehrbuch keine Aussage getroffen werden, da in diesem keine Anreden bzw. Arbeitsanweisungen vorzufinden sind.

5.1.2.2 Inhaltsanalyse

Die quantitative Analyse von *¡Eso es!* ergab folgendes Ergebnis: gezählt wurden 325 Abbildungen, auf welchen 205 Männer, 79 Frauen, 14 Jungen und 6 Mädchen abgebildet sind. 21 (6,3%) Personen konnten nicht zugeordnet werden. Prozentuell ergibt das ein Verhältnis von 63,1% Männern zu 24,3% Frauen bzw. 4,3% Jungen zu 1,8% Mädchen. Um mir eine Meinung über die 1. Auflage der Neubearbeitung bilden zu können, habe ich die vorliegenden quantitativen Ergebnisse mit denen der ursprünglichen Auflage aus 1976 verglichen. Dabei stellte sich heraus, dass in der Neuauflage von 1984 acht männliche Personen (davon 2 Jungen) weniger vorkommen als 1976, was auf eine minimale Überarbeitung von sechs Lektionen zurückzuführen ist. Der Rest des Buches ist mit der Neubearbeitung identisch. Gesamt betrachtet bedeutet das, dass in einem Lehrbuch, das bis 2003 auf der Schulbuchliste der österreichischen AHS stand, fast dreimal so viele Männer wie Frauen und mehr als doppelt so viele Jungen wie Mädchen vorkommen.

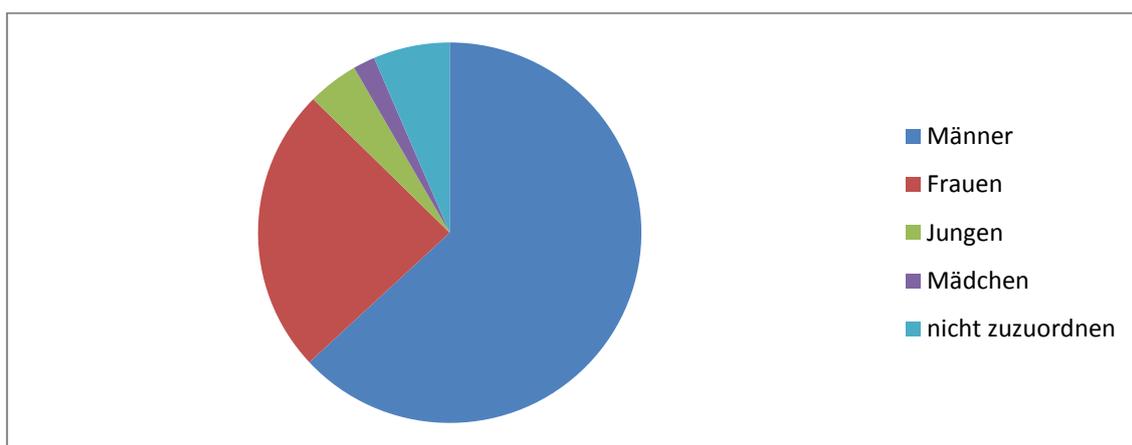


Abbildung 2: *¡Eso es!* – quantitative Analyseergebnisse

Rollenbilder

In *¡Eso es!* können alle Abbildungen als rollenkonform bezeichnet werden. In jeglicher Hinsicht werden Männern und Frauen tradierte Interessen, Verhaltensweisen und Berufe zugeschrieben. Erwähnenswerte Abweichungen dieser Zuschreibungen gibt es im Grunde genommen nicht²⁰. Obwohl das Thema *Interessen* in *¡Eso es!* nicht sehr präsent ist, können die vorhandenen Beispiele dennoch als stereotyp bezeichnet werden.

²⁰ Details hierzu folgen später

Männer interessieren sich neben Kunst und Reisen vor allem für Sport (Fußball, Tennis). Frauen beschäftigen sich mit Kochen, Shoppen, Stricken, gehen mit ihren Männern ins Kino, verreisen und besuchen die Bibliothek (junge Frau, wahrscheinlich Studentin). Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass Frauen eher Hobbys und Beschäftigungen im Innenraum bzw. privaten Raum zugeschrieben werden, während Männer sich in ihrer Freizeit gerne im Außen- bzw. öffentlichen Raum und der Natur aufhalten. Wenn Frauen sich in ihrer Freizeit draußen aufhalten, so tun sie dies (abgesehen vom Einkaufen) selten alleine; meist sind sie in Begleitung des Ehemannes, manchmal zusammen mit einer Freundin. Am Strand ist keine einzige Frau alleine zu sehen, alle befinden sich in Begleitung ihres Ehemannes oder männlicher Freunde. Männer dagegen sind fast ausschließlich alleine unterwegs; sie trifft man außerhalb der Arbeitszeit vor allem in Bars und Cafés an. Diese Beispiele sprechen dafür, dass die Dichotomie zwischen ‚weiblichem‘ Innenraum und ‚männlichem‘ Außenraum noch immer eine Bedeutung in unserer Gesellschaft hat und Frauen in verschiedener Hinsicht noch immer ins Private ‚verwiesen‘ werden.

Über die Persönlichkeit und Charaktereigenschaften der einzelnen Personen konnte im Rahmen der Analyse nichts Bedeutendes herausgefunden werden. Interessant ist an dieser Stelle jedoch evtl. ein Buchausschnitt, der auf Seite 61 zum Einsatz kommt. In diesem Fall wird ein Absatz aus dem Werk *Viaje a la alcarria* von Camilo José Cela, einem spanischen Literaturnobelpreisträger vorgestellt, in welchem es um zwei Frauen geht, deren Vorlieben erläutert werden. So heißt es z.B.: „In Pareja sind alle Frauen sehr hübsch. Elena und Maria sind ohne Zweifel eine gute Partie für jedermann. Elena gefällt Kochen, Maria mag Kinder. Elena gefallen die braunhaarigen Männer, Maria die blonden. Elena mag Tänze am Hauptplatz, Maria Spaziergänge am Flussufer. Elena mag Hunde, Maria Katzen (...)“²¹. Betitelt wird der Ausschnitt/das Kapitel mit der Überschrift *una pagina escogida – eine besondere Seite* (vgl. 61). Die Präsentation dieses Buchausschnitts in *¡Eso es!* ist vollkommen ‚aus der Luft gegriffen‘; zum einen, da es zwischen den Kapiteln *deporte y tapas - Sport und Tapas* und *consultorio - Ein Arztbesuch* situiert ist, zum anderen weil die Lernenden weder erfahren, welche

²¹ „En Pareja todas las mujeres son muy guapas. Elena y María son, sin duda, un buen partido para cualquiera. A Elena le gusta la cocina y a María, los niños. A Elena le gustan los hombres morenos y a María, los rubios. A Elena le gustan los bailes e la plaza y a María, los paseos por la vega. A Elena le gustan los perros y a María, los gatos (...)“ (61)

Bedeutung der Autor für die spanischsprachige Literatur hat, noch worüber das besagte Buch handelt. Das Kapitel *una página escondida – eine besondere Seite* besteht nur aus diesem Buchabschnitt, es gibt keine weiteren Übungen bzw. Gespräche darüber. Ohne in einen Kontext eingebunden zu sein, erscheint der präsentierte Ausschnitt oberflächlich. Es ist weder das Talent des Nobelpreisträgers, noch die eigenartig anmutende Aussage der Szene erkennbar.

In Hinblick auf Tätigkeiten und Verhaltensweisen der jeweiligen Geschlechter ist erkennbar, dass in *¡Eso es!* eindeutig die Frauen für den Haushalt zuständig sind; Männer werden in Verbindung mit diesem Thema gar nicht erwähnt. Frauen sind somit alleine für den Einkauf, die Kinder, das Kochen, etc. verantwortlich. Die einzige Ausnahme, sowohl in Bezug auf Rollenstereotype, als auch auf tradierte Geschlechternormen, findet sich auf Seite 22: hier bittet die Frau ihren Mann am Heimweg beim *Casa Barata* (Billigkaufhaus) Halt zu machen, da dieses gerade Ausverkauf hätte und die Kinder neue Hosen bräuchten. Im Vergleich zu den restlichen Darstellungen kann dieses Beispiel auf den ersten Blick als von der Norm abweichend bezeichnet werden, da Männer, die für ihre Kinder alleine Kleidung aussuchen bzw. kaufen in den 1980er Jahren (und wahrscheinlich heute auch) eine Minderheit darstellen. Abgesehen davon bestätigt dieses Beispiel dennoch wiederum die zuvor angeführten Zuschreibungen: der Mann kommt nur deshalb ‚in Genuss‘ des Einkaufs, da er sich mit einem Freund in einer Bar befindet, die in der Nähe des Kaufhauses auf den *Ramblas* situiert ist. Die Frau hütet währenddessen mit ihren Kindern das Haus (vgl. 22).

Die meisten Abbildungen und Dialoge in *¡Eso es!* können mit dem Themenfeld Beruf- und Arbeitswelt in Verbindung gebracht werden. Dabei fällt besonders auf, dass Männern eine weitaus größere Auswahl an Jobs zugeschrieben wird als Frauen. Quantitativ betrachtet führen die Männer im vorliegenden Lehrbuch 28 verschiedene Berufe aus, während die Frauen nur zwischen sieben unterschiedlichen Berufen auswählen können. Im Grunde genommen können alle Berufe als rollenkonform bewertet werden. Hinzu kommt, dass die meisten Männer prestigeträchtigere Berufe ausüben. Gleich mehrere Frauen arbeiten in *¡Eso es!* als Marktverkäuferinnen und Hausfrauen, die anderen sind als Sekretärin, Näherin und Köchin tätig. Im Rahmen des Themas *Asturias* wird eine Frau abgebildet, die am Weintraubenfeld arbeitet. Am ‚außergewöhnlichsten‘ erscheint die Trafik-Inhaberin; sie ist die einzige Frau, die

selbstständig und somit ihre eigene Chefin ist. Die restlichen Protagonistinnen werden eher als unbeholfen bzw. unselbstständig dargestellt. Beispiel hierfür ist u.a. María, die in einem Hotel als Köchin arbeitet. Ihr gefällt die Arbeit in diesem Hotel jedoch nicht sehr gut, weshalb sie nach Paris gehen will. Eine Frau die alleine in ein ‚fremdes‘ Land aufbricht um sich beruflich zu verändern erscheint vorerst positiv; anschließend stellt sich jedoch heraus, dass Maria nur in die französische Hauptstadt geht, weil ihr Vater dort ein Restaurant besitzt, in dem sie letztendlich arbeiten kann (vgl. 16). Der selbstbestimmte Eindruck, den Maria anfangs hinterlässt, verflüchtigt sich folglich schnell wieder; sie verbleibt in dem Beruf, der ihr keine Freude bereitet und wählt den ‚leichteren‘ Weg – nämlich im Restaurant ihres Vaters zu arbeiten.

Die Berufspalette der Männer beinhaltet Flughafenmitarbeiter, Busfahrer, Apotheker, Bankkaufmann, Portier, Hotelangestellten, Polizisten, einem Angestellten bei Seat, Maler/Künstler, Zeitungsverkäufer, Barkeeper, einen Pharmazeuten, Kellner, Handelsvertreter für Textilfirmen, Minenarbeiter aus Asturias, Fischer, Hafenarbeiter, Führer in einem Museum, Journalist, Lehrer, Möbelpacker, Bauer, Kommissar, Arzt, Kartenverkäufer im Kino, einen Reisebüro-Inhaber, einen Minister und einen Studenten. Im Zusammenhang mit dem Minister fällt negativ auf, dass, als dieser eine Rede auf einem Marktplatz hält, sich nur Männer im Publikum und damit im öffentlichen Raum aufhalten (vgl. 56). Die Darstellung des Studenten ist an ‚Klischeehaftigkeit‘ nicht zu übertreffen: Pablo sitzt von zwei weiblichen Büroangestellten umgeben in einem Café beim Frühstück. Während er ganz selbstbewusst dasitzt und seine heiße Schokolade trinkt, sind die zwei „chicas“ (20) mit verschränkten Armen etwas verhalten; sie sagen nicht viel und himmeln den anstrebenden Akademiker bloß an. Aus diesem Beispiel kann durchaus eine hierarchische Darstellung der Geschlechter abgeleitet werden: die beiden Frauen sind in einem eher anspruchslosen Job tätig und scheinen wahrhaftig beeindruckt von ihrem Begleiter, der mit Brille und Anzug durchaus der Vorstellung eines Intellektuellen entspricht.

Interessant ist auch eine Stellenanzeige auf Seite 16: ein Unternehmen sucht zwei Kellner und eine Köchin. Ein modernes Restaurant sucht einen Kellner mit Erfahrung und das Hotel Continental sucht „chicas“ (Mädchen), eine Anzeige die nicht nur unseriös, sondern auch respektlos erscheint, da in einer ernstzunehmenden Stellenanzeige zumindest die Berufsbezeichnung und nicht bloß das Wort „Mädchen“ angegeben werden sollte. Hier geht es folglich nicht um Qualifikationen, sondern nur

um das Geschlecht und eventuell ein jugendliches Auftreten. Weiters kann davon ausgegangen werden, dass für die restlichen Stellen als Kellner nur Männer gefragt sind, da, sofern weibliche Personen erwünscht sind, dies explizit angegeben wurde (Köchin, chicas).

Über das Thema Geld/Finanzen kann keine grundlegende Aussage getroffen werden. Der einzige Aspekt, der in diesem Zusammenhang auffällt, ist, dass in den Banken in *¡Eso es!* einerseits nur Männer arbeiten und sich andererseits nur Männer dort aufhalten (es gibt eine Ausnahme, bei der ein Ehepaar Geld für den Urlaub wechseln will, der Mann führt jedoch das Gespräch mit dem Bankangestellten). Finanzielle Angelegenheiten dürften somit auch Männersache sein.

Legt man den Fokus auf das Aussehen der dargestellten Personen, kann festgestellt werden, dass alle Frauen (bis auf zwei) Kleider und Röcke tragen. Sie haben langes Haar, wobei es die Älteren meist hochgesteckt tragen. Diese werden zumeist auch ‚klassisch‘ mit Schürze gezeigt. Von den beiden Frauen, die Hosen tragen, ist eine auf einem Foto zum Thema Argentinien abgebildet, die andere ist auf dem Weg in die Bibliothek und scheint Studentin oder Schülerin zu sein. Männer tragen meist Anzug und Hut, manchmal ein Poloshirt und eine Kappe.

Aufgrund dessen, dass Frauen in *¡Eso es!* gesamt betrachtet als unselbstständige Wesen dargestellt werden, die in weniger angesehenen Berufen tätig sind als Männer, kann durchaus behauptet werden, dass im besagten Lehrwerk, wenn auch implizit, eine hierarchische Darstellung der Geschlechter stattfindet. Auf expliziter Ebene äußert sich dies vor allem in der quantitativen Unterlegenheit des weiblichen Geschlechts.

Heteronormativität

In *¡Eso es!* sind alle Paare verheiratet und haben mehrere Kinder. Heterosexualität wird als etwas Selbstverständliches dargestellt, die Existenz von Schwulen, Lesben, Bisexuellen, Intersexuellen und Transsexuellen wird nicht erwähnt. Zweigeschlechtlichkeit, Natürlichkeit, Selbstverständlichkeit und Unveränderbarkeit von Geschlecht wird somit weder angezweifelt noch hinterfragt.

Sowohl in Bezug auf Rollenbilder, als auch auf unterschiedliche Lebensformen halten sich die Identifikationsmöglichkeiten für Schüler_innen und vor allem für Mädchen sehr gering. In Anbetracht des Zeitraums, in dem *¡Eso es!* auf der österreichischen

Schulbuchliste stand, gilt es diese Entscheidungen des Bildungsministeriums durchaus kritisch zu betrachten.

5.1.3 ¡Eso sí! I

5.1.3.1 Kontextanalyse

¡Eso sí! I wurde im Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung in Stuttgart publiziert. Für die Analyse liegt der erste Druck der ersten Auflage aus dem Jahr 1990 vor. Als Autor_innen werden Joaquín Masoliver, Ulla Håkanson und Gunilla Sandström angegeben. Die Bearbeitung von *¡Eso sí!* erfolgte durch Dr. Carlos Segoviano, Sabine Segoviano-Rosenblum und Cristina Palaoro. Die Bearbeitung der deutschen Ausgabe vollzog die Verlagsredaktion Weiterbildung Sprachen. Da das Buch kein Vorwort oder dergleichen enthält, findet man weder Informationen über die Kompetenzen der Autor_innen (Informationen zu Masoliver siehe 4.1.2.1), noch Hinweise auf die Zielgruppe, auf die das Buch ausgerichtet wurde. Aufgrund der behandelten Themen und der wiederholten Abbildungen von fast ausschließlich Erwachsenen, kann auf eine erwachsene Zielgruppe geschlossen werden. *¡Eso sí!* stand, wie auch *¡Eso es!*, über 10 Jahre auf den österreichischen Schulbuchlisten.

Wie in den bisher analysierten Lehrbüchern wechseln sich auch in *¡Eso sí!* Illustrationen und Fotos ab, wobei gezeichnete Abbildungen in schwarz-weiß überwiegen. Fotos finden sich wiederum vorrangig in landeskundlichen Zusammenhängen.

Genau wie in *¡Eso es!*, wurde im vorliegenden Schulbuch fast ausschließlich auf Dialoge zurückgegriffen, die an einen kurzen einführenden Absatz zum Thema anschließen. Das Lehrwerk behandelt insgesamt 40 Kapitel, die jeweils eine Doppelseite einnehmen. Die einzigen Sachtexte befinden sich im fakultativen Anhang des Buches der den Namen *un poco más sobre España – ein bisschen mehr über Spanien*, sprich landeskundliches Informationen enthält. *¡Eso sí!* ist zwar übersichtlich aufgebaut und nett gestaltet, es ist jedoch fraglich, ob die ausschließliche Anwendung von Dialogen zum Lernen einer Sprache ausreichend ist.

Die Quellen der verwendeten Fotos werden am Ende des Buches ausgewiesen; die Verantwortlichen für Zeichnungen und Grafiken werden ebenfalls in diesem Zusammenhang genannt. Auf die Herkunft anderweitiger sachlicher Informationen wird

jedoch nicht eingegangen, wodurch das vermittelte Wissen in *¡Eso sí!* nur schwer hinterfragbar wird. Darauf folgt außerdem die Tatsache, dass es keine Übungen gibt, die die Lernenden zum kritischen Denken und Reflektieren auffordern und aufgegriffene Themen einfach ‚im Raum stehen gelassen‘ werden. Dadurch, dass es keine Übungen und folglich auch keine Übungsanweisungen gibt, werden die Schüler_innen nicht direkt angesprochen, wodurch der Aspekt der gendergerechten Sprache obsolet wird. Dadurch, dass die Lernenden im Arbeitsbuch mit ‚Sie‘ angesprochen werden, scheint der Anspruch einer zielgruppenorientierten Sprache erfüllt zu sein. Gendergerechte Sprache kommt jedoch in diesem Zusammenhang nicht zum Einsatz; Erklärungen werden im generischen Maskulinum formuliert (z.B. fragen Sie Ihren Kollegen...).

In Hinblick auf die 1990er Jahre kann dieses Lehrwerk eventuell noch als aktuell bezeichnet werden, bedenkt man jedoch, dass *¡Eso sí!* über 10 Jahre in derselben Auflage auf österreichischen Schulbuchlisten stand, kann dieser Anspruch für spätere Jahre nicht mehr als erfüllt angesehen werden.

Abschließend gilt es ohnehin die Frage zu stellen, warum sowohl *¡Eso es!* als auch *¡Eso sí!* über einen derart langen Zeitraum Bestandteil der Schulbuchliste der AHS waren, da beide Schulbücher meiner Ansicht nach weder pädagogisch, noch inhaltlich überzeugend aufbereitet wurden.

5.1.3.2 Inhaltsanalyse

Die quantitative Analyse von *¡Eso sí!* ergab eine Zählung von 313 Personen, wobei 179 dieser Personen männlich und 88 weiblich sind. Kinder bzw. Jugendliche wurden 31-mal abgebildet, davon 21 Jungen und 10 Mädchen. 15 der abgebildeten Personen konnten nicht zugeordnet werden. Prozentuell sind die Männer (57,2%) den Frauen (28,1%) folglich mit 29,1% überlegen. 6,7% der Darstellungen nehmen die Jungen ein, 3,2% die Mädchen; 4,8% der Abbildungen sind nicht erkennbar.

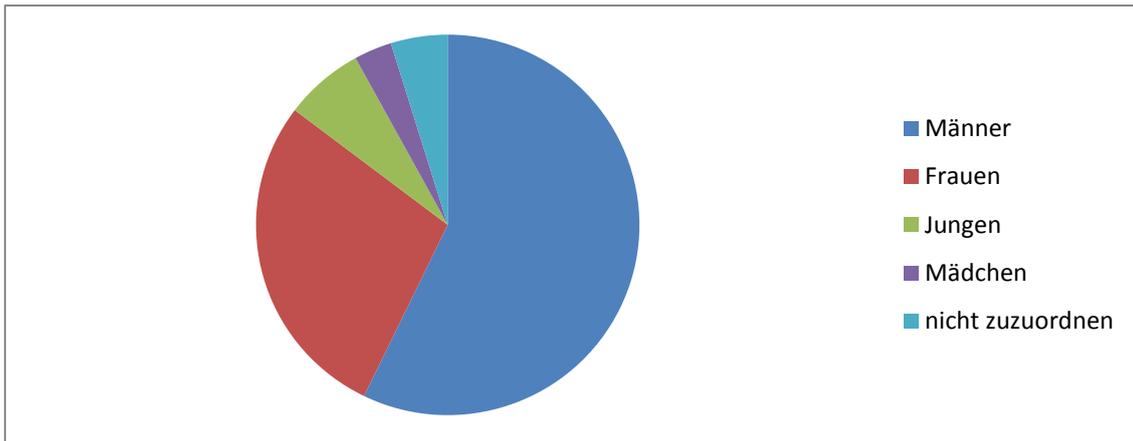


Abbildung 3: *¡Eso sí!* – quantitative Analyseergebnisse

Rollenbilder

Gesamt betrachtet können alle Darstellungen in *¡Eso sí!* als rollenkonform bezeichnet werden. Mehr als die Hälfte der Darstellungen nehmen die Männer für sich ein, sie bilden in jeder Situation die Mehrzahl der Personen. Auch in Hinblick auf das vorliegende Lehrwerk fällt auf, dass sich Frauen, außer beim Einkaufen, nie alleine in der Öffentlichkeit bewegen. Wenn sie nicht von ihren Ehemännern bzw. Partnern begleitet werden, so sind sie in Begleitung einer Freundin. Von sieben der Situationen, in denen sich Frauen im Außenraum bewegen, werden sie in vier davon von ihren Männern/ Freunden begleitet (Kinobesuch (35), Kaffeehausbesuch/Barbesuch (45), am Strand (56f), beim Gewand einkaufen (71). Einmal sind zwei Freundinnen gemeinsam bei einem Stadtbummel.

Die beiden einzigen Situationen, in denen Frauen alleine unterwegs sind, laufen folgendermaßen ab: Eine Frau fährt mit dem Auto auf einer Landstraße und kracht ohne einen bestimmten Grund (bzw. wird zumindest keiner erläutert) gegen einen Baum. Ein Taxifahrer kommt zufällig vorbei und kümmert sich schließlich um die Frau, indem er sie zum Arzt bringt (vgl. 72). Das weibliche Geschlecht wird in einer ‚auf sich gestellten Situation‘ letztendlich als hilflos und ungeschickt dargestellt bzw. gelingt es ihr in diesem Fall nicht einmal, das ‚Auf-sich-alleine-gestellt-sein‘ zu meistern; sie baut einen Unfall und wird schließlich von einem Mann ‚gerettet‘ – ihre Abhängigkeit wird somit klar zum Ausdruck gebracht. In dem zweiten Beispiel geht eine verheiratete Frau alleine auf den Markt, um einzukaufen. Sie sagt zur Marktfrau: „Guten Morgen! Heute

ist ganz schön viel los! Und Sie alleine hier...ist Ihr Mann nicht da?“ Darauf antwortet die Verkäuferin: „Doch doch, der müsste bald kommen. Er frühstückt gerade in der Bar.“ Daraufhin die Kundin: „Wie gut er es hat! Zwei Kilo Kartoffeln bitte!“²² (85). Hier wird wiederum die Frau als hilflos und überfordert wahrgenommen, weil ihr Ehemann nicht zur Stelle ist. Des Weiteren genießt dieser sein Frühstück in einer Bar, während die Frauen bereits arbeiten und um seinen Lebensstil beneiden. Männer halten sich in *¡Eso sí!* also wiederum vorrangig auf der Straße bzw. in der Öffentlichkeit auf, während dem weiblichem Geschlecht größtenteils der private Raum zugeschrieben wird.

In Hinblick auf die Persönlichkeit der Personen in *¡Eso sí!*, werden sowohl Männern als auch Frauen folgende Interessen zugeschrieben: Reisen, Musik hören, Fernsehen und Fremdsprachen lernen. Positiv fällt dabei auf, dass Frauen auch alleine (Auslandssemester) bzw. mit Freundinnen reisen. Ansonsten spielen Frauen Instrumente, verbringen Zeit mit der Familie, stricken und nähen. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass alle Frauen, die zum Thema „Was machst du in deiner Freizeit?“²³ (62) befragt wurden, Hausarbeit, Putzen und Zusammenräumen als Wochenendbeschäftigung angeben. Hausarbeit und ‚typisch weibliche‘ Beschäftigungen werden den Frauen in *¡Eso sí!* somit eindeutig zugeschrieben. Interessen dieser Art kommen bei den befragten Männern nicht vor, sie verbringen freie Wochenenden entweder mit kulturellen Angelegenheiten wie Museums-, Theater- oder Kinobesuchen, lesen Zeitung, schlafen aus oder widmen sich dem Fußball (vgl. 62). Neben Fußball werden in *¡Eso sí!* auch kulturelle Beschäftigungen als männlich konnotierte Interessen dargestellt. Zwei Beispiele sollen zur Veranschaulichung herangezogen werden: Auf Seite 32 bereiten Mutter und Tochter das Abendessen vor. Beim gemeinsamen Essen fragt der Vater, was im Fernsehen laufen würde, worauf die Mutter antwortet: „Nichts Besonderes: Nachrichten, Fußball und ein amerikanischer Film.“ Der Mann entgegnet verwundert: „Nichts Besonderes? Fußball ist nichts Besonderes?“²⁴ (33). An dieser Stelle endet der Dialog, durch den klar vermittelt wird, dass Männer und Frauen unterschiedliche Interessen haben, die ‚das Gegenüber‘ nicht

²² „Buenas días. ¡Cuánta gente! Y usted sola aquí. ¿No está su marido? - Sí, sí, vuelve dentro de poco. Está desayunando en el bar. - ¡Qué bien vive! ¿Me da dos kilos de patatas?“ (85)

²³ ¿Qué haces en tu tiempo libre? (62)

²⁴ ¿Qué hay en la tele? – Nada especial: las noticias, fútbol y una película americana. - ¿Nada especial? ¿El fútbol no es nada especial?“ (33)

nachvollziehen kann. Das Thema Haushalt bzw. das dem Fernsehen vorhergehende Kochen wird wiederum eindeutig dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben, obwohl, wie zu Beginn des Kapitels erläutert wird, sowohl Mutter als auch Tochter berufstätig sind.

In Hinblick auf Kultur gilt folgende Situation als erwähnenswert: Zwei Paare besuchen ein Museum und stehen vor dem Kunstwerk Salvador Dalís namens *El enigma de Guillermo Tell – Das Rätsel Wilhelm Tells*. Interessant daran sind die Aussagen der Personen über das genannte Bild. So empfindet eine Frau das Bild als „Horror“ bzw. als „Scherz“, während die andere ihren Mann verwundert fragt, welchen Eindruck er von dem Bild hat, dass das Bild in ihr gar nichts auslösen würde, dass es sie eher zum Lachen bringen würde. Im Gegensatz zu ihren Partnerinnen sind die Männer begeistert von dem Werk und bezeichnen es als „genial“, „einfach beeindruckend“ und „unglaublich“²⁵ (66f). Sie werden somit als kunstaffin und mit mehr Vorstellungsvermögen dargestellt. Die Gesamtsituation weckt in mir den Eindruck, dass Männer hier eindeutig als gebildeter und kreativer dargestellt werden, während Frauen das Bild eines sehr berühmten Künstlers mit unreflektierten Aussagen herabwürdigen bzw. der Eindruck vermittelt wird, dass sie das Bild nicht verstehen können. Obwohl unterschiedliche Meinungen im Kunstbereich selbstverständlich sind und das Kapitel auch mit der Überschrift *Über Geschmack lässt sich nicht streiten*²⁶ betitelt wird, würde ich es als angemessener empfinden, wenn zum Beispiel je ein Mann und eine Frau eine positive/eine negative Meinung bzw. vor allem eine reflektierte Meinung über das Bild haben würden. Zusammenfassend lässt sich kritisieren, dass dieses Beispiel u.a. zur Aufrechterhaltung der bestehenden Dichotomie zwischen dem Mann als ‚kulturellen‘ und der Frau als ‚naturverbundenen‘ Wesen beiträgt.

Die Berufs- und Arbeitswelt in *¡Eso sí!* kann ebenfalls als rollenkonform aufgefasst werden. Wiederum wird dem männlichen Geschlecht ein größeres Spektrum an unterschiedlichen Berufen zugeschrieben als dem weiblichen. Während Männer im besagten Lehrwerk 21 verschiedene Berufe ausüben, sind es bei den Frauen 12. Sofort ins Auge stechen die Stellenanzeigen auf Seite 34: hier werden explizit Sekretärinnen,

²⁵ „¡Qué horror! Es una tomadura de pelo. – Más bien me hace reír. – Es una obra genial. – Sencillamente impresionante. ¡Alucinante, vaya!” (66f)

²⁶ „Sobre gustos no hay nada escrito“ (66)

Verkäuferinnen und Kassiererinnen²⁷ gesucht. Eine Ausnahme bildet die Apotheke, die junge Menschen mit Erfahrung sucht. Dieses Kapitel enthält jedoch auch positive Aspekte: So kommentiert die Kassiererin Clara, die auf der Suche nach einem neuen Job ist (da sie ihren als „zu langweilig“ empfindet) eine Stellenanzeige eines Hotels „das Mädchen mit gutem Aussehen“²⁸ sucht, mit den Worten: „¡Qué machistas!“ – „Wie machistisch!“ (34). Sie kritisiert demnach, dass Mädchen in jenem Hotel nicht nach ihren Qualifikationen, sondern nach ihrem Aussehen beurteilt werden und bringt ihren Ärger darüber auch zum Ausdruck. Die Kritik die Clara äußert ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, da sie sich dadurch gegen die Reduzierung von Frauen auf deren Äußeres ‚auflehnt‘. Dieses kritische Beispiel soll deshalb als positiv hervorgehoben werden.

Frauen üben in *¡Eso sí!* des weiteren folgende Berufe aus: Sprachlehrerin, Stewardess, Studentin, Bankkauffrau, Angestellte in einem Kleidergeschäft, Hausmeisterin und Marktfrau. Sie arbeiten außerdem als Rezeptionistin in einem Hotel bzw. betreuen einen Informationsstand am Flughafen. Am ‚wenigsten rollenkonform‘ erscheint die Frau, die für das Ministerium arbeitet, wobei nicht bekannt ist, welche Aufgaben sie im Rahmen ihres Berufes wirklich ausführt.

Männer werden hingegen als Security bzw. Passkontrolleur am Flughafen, Taxifahrer, Versicherungsangestellter, Reisebüroleiter, Polizist, Bankdirektor, Kellner, verschiedene Geschäftsmänner, Student, Mechaniker, Fischer, Lieferanten, Friseur, Marktverkäufer, Pilot, Lehrer und Bauern dargestellt. Außerdem arbeiten sie an der Kassa im Kino, am Busbahnhof und betreiben ein Buch- bzw. Papierfachgeschäft. Dabei fällt auf, dass sich im besagten Buchladen nur Männer befinden – wiederum kann diese Situation dahingehend gedeutet werden, dass sich Männer mehr für kulturelle Güter interessieren als Frauen bzw. eventuell auch, dass für Kunst- und Kulturgegenstände ein gewisses Maß an Intelligenz notwendig ist, welche das weibliche Geschlecht vermeintlich nicht in ausreichendem Maß besitzt.

Der Aspekt des Geldes bzw. der finanziellen Angelegenheiten wird in *¡Eso sí!* nicht explizit angesprochen. Dennoch lassen Darstellungen, wie zum Beispiel, dass Männer mit ihren Frauen zum Shoppen gehen, bzw. dass der einzige auf Geld bezogene Beruf

²⁷ meine Hervorhebung; “secretarias, vendedora, cajera” (34)

²⁸ “...chicas con buena presencia” (34)

(Bankdirektor) von einem Mann ausgeübt wird, darauf schließen, dass das männliche Geschlecht für die Finanzen innerhalb und auch außerhalb der Familie zuständig ist.

In Bezug auf das Aussehen der dargestellten Personen in *¡Eso sí!*, tragen die meisten Frauen rollenkonforme Kleidung. Sie werden hauptsächlich in Kleidern, Röcken, Blusen und Stöckelschuhen abgebildet, vor allem jüngere Frauen tragen vereinzelt jedoch auch Hosen. Männer geben sich vor allem durch Hemden, Sakkos, Anzüge und Poloshirts zu erkennen, viele von ihnen tragen eine Brille und/oder eine Kopfbedeckung. Abgesehen von den Personen, die vor allem aufgrund der Größe des Bildes nicht zu erkennen sind, kommen die Leser_innen von *¡Eso sí!* kein einziges Mal in die Situation, das Geschlecht der abgebildeten Personen nicht klar erkennen zu können. Alles in allem kann dem vorliegenden Lehrbuch, wie die bereits erörterten Beispiele aufzeigen, durchaus eine hierarchische Darstellung und somit eine Bewertung der verschiedenen Geschlechter zugeschrieben werden. Wiederum werden vor allem im beruflichen Umfeld den Frauen weniger Identifikationsmöglichkeiten gegeben; sie werden teilweise als von (ihren) Männern abhängige, unselbstständige bzw. unbeholfene Wesen dargestellt, die auf die Hilfe und Anwesenheit ihrer ‚Gatten‘ angewiesen sind. Klar zugeordnet wird dem weiblichen Geschlecht nur der Bereich des Haushalts und der Familie, ansonsten scheinen sie eher weniger ihren Interessen und Vorlieben nachzugehen. Männer hingegen werden als kulturelle, sportliche und naturgebundene Personen zugleich dargestellt, die unterschiedlichste Interessen und anscheinend auch genug Intelligenz und Ausdauer haben, diese in ‚Einklang‘ zu bringen.

Heteronormativität

Genauso wie in Hinblick auf Geschlechtsrollenbilder, können auch die meisten Situationen in *¡Eso sí!* als heteronormativ bezeichnet werden. Homosexualität, Bisexualität, Intersexualität und Transsexualität werden nicht erwähnt, Heterosexualität wird als selbstverständlich dargestellt. Vor allem der Aspekt heterosexueller Paarbeziehungen nimmt einen hohen Stellenwert ein. In den meisten Situationen erfahren die Leser_innen sofort, ob die abgebildete Person verheiratet ist bzw. mit wem sie verheiratet ist und wo sich diese Person gerade befindet. Die meisten Paare, von denen bekannt ist, dass sie in einer Beziehung sind, sind durch das Ehegelübde miteinander verbunden, Singles kommen nur vereinzelt vor. Nicht verheiratet zu sein

bzw. nicht in einer Beziehung zu leben wurde des Weiteren vor allem in zwei Textstellen beinahe als etwas Negatives dargestellt. So werden im Kapitel *un joven gallego - Ein junger Galizier* Octavio Ferreira und seine Familie in vier Sätzen vorgestellt. Dabei wird erklärt, dass Octavio drei Geschwister hat und er noch bei seinen Eltern wohnt. Anschließend wird erklärt, dass sein ältester Bruder in Venezuela lebt und dass er der einzige sei, der verheiratet ist (vgl. 59). In einem anderen Kapitel namens *un campesino - Ein Bauer* lautet der erste Satz des Textes: „Juan Casares ist noch immer ledig“²⁹ (78). Es scheint demnach, als ob der Familienstand einer Person sehr eng mit ihrer Persönlichkeit verknüpft wäre und dass bei der Beschreibung eines Menschen kein Weg daran vorbeiführe seinen Familienstand zu erwähnen.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass nicht nur Männlichkeit und Weiblichkeit als etwas Selbstverständliches dargestellt werden, sondern dass auch die damit verbundene heterosexuelle Paarbeziehung, das heißt Ehe, unhinterfragt als natürlich und beinahe unumgänglich präsentiert werden. Infolgedessen findet keine Anzweiflung oder kein Bruch mit tradierten Geschlechterrollen statt; die Konstruktion von Natürlichkeit, Selbstverständlichkeit und Unveränderbarkeit von Geschlecht bzw. Heterosexualität wird durch zahllose Abbildungen und Dialoge aufrechterhalten. Über den Aspekt der Homonormativität kann aufgrund der erläuterten Ergebnisse keine Aussage getroffen werden.

5.1.4 Ven 1

5.1.4.1 Kontextanalyse

Ven 1. Curso de español para extranjeros wurde 1990 im Edelsa-Verlag in Madrid publiziert. Über die Auflage kann im Impressum nichts herausgefunden werden. Da im Rahmen meiner Recherche jedoch nur neuere Versionen von *Ven* gefunden wurden, wird davon ausgegangen, dass das vorliegende Werk aus 1990 der 1. Auflage entstammt. Das Buch wurde vom österreichischen Bundesministerium approbiert und steht unter anderem auf der Schulbuchliste für das Schuljahr 1995/96. Als Autor_innen werden Francisca Castro Viudez Agregada, Fernando Marín Arrese Catedrático, Reyes Morales Galvez Agregada und Soledad Rosa Muñoz Agregada angegeben. M.^a Jesús

²⁹ „Juan Casares está todavía soltero“ (78)

Calabuig wird als Koordinatorin angeführt. Über die Kompetenzen der Autor_innen werden in *Ven* keine Informationen gegeben. Meine Recherche ergab, dass die erste angeführte Autorin Francisca Castro Viudez Agregada als offizielle Professorin der *Escuela Oficial de Idiomas – E.O.I.* (offizielle Sprachschule) in Madrid tätig ist und neben *Ven* auch noch für die Publikation weiterer spanischer Lehr- und Lernunterlagen verantwortlich ist (vgl. pipl 2012).

Bis zum Jahr 2010 sind die meisten Bücher, die auf österreichischen Schulbuchlisten verzeichnet sind, in Deutschland publiziert worden – viele davon im Max Hueber bzw. Ernst Klett Verlag. Auf den aktuellen Schulbuchlisten gibt es bereits mehrere Schulbücher, die in Spanien veröffentlicht wurden, in den 1990er Jahren war dies jedoch nicht der Fall. Folglich sind *Ven* und *Chicos Chicas* (siehe 5.2.2), im Rahmen der vorliegenden Arbeit, die einzigen spanischen Lehrbücher.

Als Zielgruppe werden im Vorwort ausdrücklich Schüler_innen angegeben. Die Autor_innen erläutern im Prolog, dass sich das Lehrwerk an den aktuellen Ansprüchen des Sprachunterrichts orientiert und somit dynamische und partizipative Lehrmethoden im Vordergrund stehen. Anhand dieser sollen die Lernenden Selbstverantwortung und Bewusstsein für ihren Lernprozess erlangen³⁰ (vgl. 3).

In Hinblick auf das Layout wechseln sich in *Ven* Zeichnungen und Fotos ab. Obwohl das Buch für Schüler_innen ausgerichtet ist, werden hauptsächlich Erwachsene, wenngleich junge Erwachsene abgebildet. Das heißt, dass dieses Lehrwerk, trotz der ‚jugendlichen‘ und freundlichen Gestaltung, die Identifikationsmöglichkeiten für Heranwachsende gering hält. *Ven* ist im Rahmen dieser Analyse bis jetzt das erste Schulbuch, in dem Lehr- und Arbeitsbuch in einem Band vereint sind, ein Faktor, der in Bezug auf aktuelle Lehrwerke bereits selbstverständlich ist. Jedes Kapitel besteht aus verschiedenen Bereichen und beinhaltet unterschiedliche Ziele: neben dem kommunikativen Ziel spielen Grammatik, kulturelle Aspekte und Aussprache eine zentrale Rolle, unterschiedliche Paar- und Gruppenarbeiten sind im gesamten Werk zu finden.

In *Ven* kommen relativ wenige Sach- und Lesetexte zum Einsatz. Wenn, dann wird auf diese vor allem in landeskundlichen Zusammenhängen zurückgegriffen. Auf diese

³⁰ „Si analizamos el panorama actual en la enseñanza de lenguas, vemos que los alumnos de hoy en día exigen una enseñanza dinámica y participativa, en la que se sientan responsables y conscientes de su propio proceso de aprendizaje (...)” (3)

interkulturellen Themen scheint großer Wert gelegt worden zu sein – sowohl in Bezug auf Spanien als auch auf Lateinamerika (Länder werden einzeln vorgestellt, Kapitel über Gabriel García Márquez und den *realismo mágico*, Spanisches Kino und Pedro Almodóvar, spanische und lateinamerikanische Malerei, hispanische Musik, etc.).

Es kommen viele Übungen vor, bei denen die Lernenden selbst recherchieren und Informationen über bestimmte Dinge herausfinden müssen, was den Anspruch der Selbstverantwortung, der im Vorwort erwähnt wird, zu erfüllen scheint.

Alle Quellen der verwendeten Texte und Fotos werden vor dem Prolog angegeben. Der Name und das Erscheinungsdatum von Zeitungsausschnitten, die teilweise zum Einsatz kommen, werden ebenfalls bekannt gegeben. Dies macht die präsentierten Informationen hinterfragbar und lässt sie seriös wirken. Den Schüler_innen wird auch die Möglichkeit zu Kritik und Reflexion gegeben: auf Seite 84 sollen die Schüler_innen z.B. eine Liste über die Vorlieben der Menschen in ihrem Land erstellen (als Beispiel wird folgendes angegeben: „Die Spanier gehen gerne abends aus, sie stehen nicht gerne früh auf“³¹). Im Anschluss sollen die Lernenden über die zu Stande gekommenen Listen diskutieren und ihre Meinungen austauschen. So wird der Anwendung von Klischees und Stereotypen, auf welcher im Rahmen dieser Übung höchstwahrscheinlich zurückgegriffen wird, Raum für Reflexion und Kritik gegeben – ein Aspekt, der für Heranwachsende sehr wichtig ist.

In *Ven* wird großteils gendergerechte Sprache verwendet. Bei den Übungsanweisungen werden meist beide Geschlechter genannt (z.B. besprich mit deiner Freundin/deinem Freund, jedes Paar wählt einen dieser Berufe aus: Radiosprecher/in, Journalist/in, Angestellte/r in einem Geschäft...). Auch in den Kapiteln, in denen das Vokabular zu den Berufen und Nationalitäten vorgestellt wird, werden jeweils die männliche und weibliche Form angegeben. Vereinzelt kommen jedoch auch Erläuterungen wie „Frag deinen Kollegen...“³² (43) vor, in denen keine Rücksicht auf die Doppelnennung genommen wird. Dadurch, dass die Lernenden in *Ven* ‚geduzt‘ werden und die sprachliche Gestaltung dem Anfänger_innenniveau entspricht, kann die Sprache auch als zielgruppenorientiert bezeichnet werden.

³¹ „A los españoles les gusta mucho salir de noche. A los españoles nos les gusta nada madrugar” (84)

³² „Pregunta a tu a compañero” (43)

5.1.4.2 Inhaltsanalyse

In *Ven* wurden insgesamt 356 abgebildete Personen gezählt. 204 davon sind Männer, 125 Frauen. Jungen und Mädchen halten sich mit jeweils 11 Abbildungen die Waage; 5 Personen konnten nicht zugeordnet werden. Prozentuell bedeutet das folgendes: die Männer (57,3%) sind den Frauen (35,1%) um 22,2% Prozent überlegen, wiederum nehmen sie mehr als die Hälfte aller Darstellungen für sich ein. Mädchen und Jungen bilden jeweils 3,1%, 1,4% der abgebildeten Personen konnten nicht zugeordnet werden.

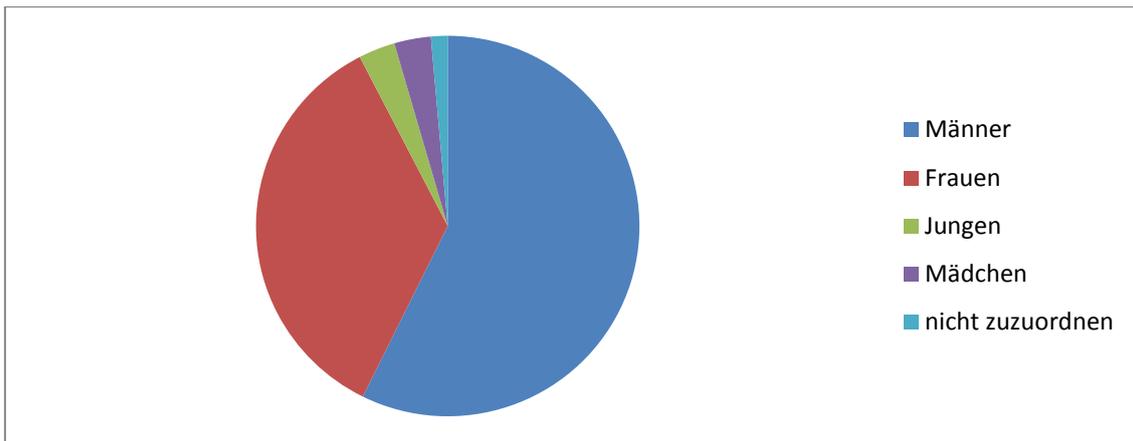


Abbildung 4: *Ven 1* - quantitative Analyseergebnisse

Rollenbilder

Obwohl in *Ven* viele der Darstellungen rollenkonform sind, ergibt sich dennoch ein anderer Gesamteindruck als bei den bisher analysierten Büchern. Interessenszuschreibungen und Berufsverteilungen sind in *Ven* ausgeglichen, Frauen und Männer üben großteils die gleichen Berufe aus, die des Weiteren nicht alle geschlechtstypisch verteilt sind. Obwohl das vorliegende Lehrwerk Inhalte auch vorrangig anhand von Dialogen und Bildern aufbereitet, unterscheidet es sich dennoch in seiner Aufmachung von den anderen. Die Inhalte in *Ven* scheinen neutraler und objektiver zu sein, wodurch es nicht zu so vielen stereotypen Zuschreibungen zu kommen scheint. In *Ven* geht es vor allem um Kommunikation zwischen den Lernenden und daher werden, im Gegensatz zu den bisher analysierten Lehrbüchern, auch nicht alle Situationen ‚definiert‘. Sprechen z.B. ein Mann und eine Frau miteinander, ist zumeist nicht erkennbar, in welcher Beziehung diese zueinander stehen – der Fokus wird auf das Lesen, Zuhören und Verstehen der Sätze gelegt.

Wird der Blick nun auf die einzelnen Analysekriterien gelenkt, zeichnet sich folgendes Ergebnis ab: In Bezug auf die Persönlichkeit und die Interessen der Personen in *Ven*, kann eine relative Ausgeglichenheit der Zuschreibungen festgestellt werden. Frauen hören gerne Musik, lesen, spielen Schach, gehen auf einen Drink mit Freund_innen, spielen Instrumente und halten sich im Fitnessstudio auf. Als Beispiel der Tagesablauf einer Bankdirektorin: Sie arbeitet bis drei Uhr, danach isst sie in einem Restaurant zu Mittag; anschließend spielt sie eine Stunde Tennis. Zu Hause lernt sie aus beruflichen Gründen ein wenig Englisch oder liest die Zeitung, nach dem Abendessen sieht sie meist fern und legt sich danach schlafen (vgl. 66).

Männer hören auch gerne Musik, gehen auf Konzerte, spielen Tennis, Fußball und interessieren sich für Motorräder. Sie lesen gerne und besuchen auch das Fitnessstudio. Folglich werden beiden Geschlechtern ähnliche Interessen zugeschrieben, bloß das Motorrad bzw. der Fußball darf bei Männern anscheinend nicht fehlen.

Abgesehen von den bereits genannten Tätigkeiten, halten sich die Personen auch am Strand auf. Hierbei unterscheidet sich *Ven* von *¡Eso es!*, *¡Eso sí!* (siehe 5.1.4) und *Mirada* (siehe 4.2.2), da sich Frauen auch alleine am Strand aufhalten (vgl. 100). Generell sind Frauen, ebenso wie Männer, oft alleine unterwegs und nicht ständig in Begleitung ihrer (Ehe-)Partner_innen.

Die Themen Haushalt, Kinder und Familie werden in *Ven* nicht direkt angesprochen. Anhand der Abbildungen die mit diesen Themen in Zusammenhang gebracht werden können, lassen sich jedoch keine eindeutigen Zuschreibungen feststellen: Dadurch, dass alle Frauen in *Ven* berufstätig sind und unter ihnen keine einzige Hausfrau zu finden ist, erscheint es nicht so, als ob die Erledigung des Haushalts ‚reine Frauensache‘ ist. Man sieht sowohl einen Mann als auch eine Frau alleine aus dem Supermarkt kommen (vgl. 43); auf einer anderen Abbildung sieht man einen Vater, der mit seinen zwei Kindern alleine vom Strand zurückkommt (vgl. 145). Als weiteres Beispiel kann eine Familie genannt werden, die am letzten Tag ihres Urlaubs das Apartment, das sie gemietet hatte, zusammenräumen, wobei der Mann abwäscht und die Frau die Koffer packt. Alles in Allem werden familiäre Aufgaben zwischen Männern und Frauen aufgeteilt, niemand ist explizit für einen Bereich zuständig.

Wie in *¡Eso es!*, können sehr viele Abbildungen und Dialoge in *Ven* der Arbeitswelt zugeordnet werden. Personen sprechen über ihre Berufe, Arbeitskolleg_innen unterhalten sich miteinander, Kund_innen holen in Geschäften Informationen ein. Viele

der Berufe, die in *Ven* vorkommen, üben sowohl Männer als auch Frauen aus: Ärzt_innen, (Bank-)Direktor_innen, Bankangestellte, Volkswirtschaftler_innen, Studierende und (Möbel-)Designer_innen. Ansonsten sind Männer als Kellner, Versicherungsvertreter, Immobilienmakler, Postbote, Rettungssanitäter und Notar tätig. Die restlichen Frauen werden als Lehrerin, Krankenschwester, Dekorateurin und Angestellte in einem Reisebüro abgebildet. Obwohl manche der Berufe als rollenkonform bzw. als weiblich/männlich konnotiert aufgefasst werden können (Lehrerin, Krankenschwester, Versicherungsvertreter), zeichnet sich dennoch ein relatives Gleichgewicht bei der Verteilung der Berufe ab.

Als explizites Beispiel, bei dem eine Grenzüberschreitung, das heißt ein Bruch mit tradierten Rollenbildern stattfindet, kann die Hörübung über die Spanierin Coral Bistuer Ruiz bezeichnet werden. Sie wird als eine der wichtigsten Figuren des Taekwondo weltweit vorgestellt (vgl. 162). Hervorzuheben ist hierbei einerseits, dass eine Frau im Rahmen des Themas Sport als Vorbild präsentiert wird und andererseits die Sportart, durch deren Ausübung sie zum Superstar wurde – Taekwondo – eine Kampfsportart, die eindeutig männlich konnotiert ist.

Über Geld und finanzielle Angelegenheiten werden in *Ven* keine Aussagen getroffen bzw. wird dieses Feld keinem Geschlecht zugeordnet. Im Bankwesen sind Männer und Frauen gleichermaßen tätig; ein Aspekt, der für eine geschlechtergerechte Darstellung spricht.

Im Vergleich zu den bisher analysierten Büchern fallen die Darstellungen bezüglich des Aussehens und des Körpers der abgebildeten Personen weniger rollenkonform aus. Frauen tragen sowohl Hosen, als auch Kleider und Röcke, haben langes und auch kurzes Haar. Es herrscht demnach ein relatives Gleichgewicht zwischen sportlichen, legeren und eleganten Looks. Dennoch fällt auf, dass Frauen in *Ven* größtenteils Schmuck tragen, durch welchen sie, aufgrund der nicht geschlechtsspezifischen Kleidung, als Frauen erkennbar werden. Unter den Männern wechseln sich Anzugträger und Träger legerer Kleidung ab, sie tragen kurzes Haar und teilweise Bart.

Im vorliegenden Buch kann keine hierarchische Darstellung bzw. Bewertung der Geschlechter festgestellt werden. Die Darstellungen der Personen scheinen in Hinblick auf ihre Geschlechter ziemlich ausgeglichen und es entsteht der Eindruck, dass die Autor_innen versuchten, nicht auf Klischees und Stereotypen zurückzugreifen und den Lernenden gleichzeitig Raum für Kritik und Reflexion zu geben.

Heteronormativität

Auch in *Ven* fällt das quantitative Ergebnis in Hinblick auf heterogene Lebensformen negativ aus. Homosexualität, Bisexualität, Intersexualität und Transsexualität wird, wie in den bereits zuvor präsentierten Lehrbüchern, nicht angesprochen. Dennoch erweckt *Ven* einen etwas anderen Eindruck, denn, obwohl die Einbindung unterschiedlicher Lebensformen ausgeblendet wird, entsteht nicht das Gefühl, ständig mit Heterosexualität ‚konfrontiert‘ zu werden. Das Thema Hochzeit wird nur einmal explizit angesprochen, wobei ein spanisches Lied vorgestellt wird, das traditionell für das Brautpaar gesungen wird (vgl. 72f). Das heißt, Männer und Frauen werden in *Ven* zwar oft gemeinsam abgebildet, in den meisten Situationen erfährt man jedoch nicht, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, wodurch der normative, gesellschaftliche Druck der heterosexuellen Ehe und Partnerschaft, wie er in den anderen Büchern durchaus präsent ist, reduziert wird. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass, obwohl Zweigeschlechtlichkeit, Heterosexualität, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit von Geschlecht in *Ven* nicht explizit angezweifelt werden, Frauen und Männer als eigenständige Menschen dargestellt werden, bei denen das Erfüllen gesellschaftlicher Rollen bzw. deren sexuelle Orientierung nicht im Vordergrund stehen. Ein Aspekt, der in Anbetracht des Erscheinungsdatums durchaus positiv betrachtet werden kann.

5.1.5 Fazit

Zwischen 1973 und 1990 gab es in den vorliegenden Lehrbüchern keine grundlegenden Veränderungen in Hinblick auf die Darstellung von Geschlecht. Neben einer quantitativ starken Überrepräsentation des männlichen Geschlechts, war die Gestaltung der Schulbücher vor allem von einem konsequenten Zurückgreifen auf tradierte Rollenbilder und teils hierarchische Darstellungen von Frauen und Männern gekennzeichnet. Frauen wurden vor allem in Bezug auf die Berufswelt deutlich weniger Identifikationsmöglichkeiten eingeräumt als Männern; des Weiteren wurden sie immer wieder als abhängig von ihren (Ehe-)Männern dargestellt. Heterosexuelle Paarbeziehungen und vor allem die Institution der Ehe nehmen eine zentrale Rolle in den Werken von 1970-1990 ein. Die einzige Ausnahme in diesem Kontext bildet dabei das spanische Lehrbuch *Ven*, das in Hinblick auf das Erscheinungsjahr durchaus als

progressiv und kritisch bezeichnet werden kann. In *Ven* bestehen keine Hierarchien zwischen Männern und Frauen, rollenkonforme Zuschreibungen haben nicht den gleichen Stellenwert wie in den anderen Lehrbüchern aus diesem Zeitraum. Dennoch wurden auch in *Ven* heterogene Lebensformen ausgeblendet.

Parallelen mit der österreichischen Rechtslage in Hinblick auf Homosexualität

1971 kam es in Österreich zur Entkriminalisierung der Homosexualität, gleichzeitig wurden jedoch andere, einschränkende Paragraphen eingeführt. Das heißt, die angewandten Methoden wurden verändert, jedoch nicht das eigentliche Ziel, nämlich Homosexualität unsichtbar zu machen, weshalb die Auflösung dieses Paragraphen wahrscheinlich auch keine Auswirkungen auf die vorgestellten Lehrbücher hatte. Heterogene Lebensformen werden in diesen vollkommen ausgeblendet, in der Welt der Schulbücher existieren Homosexuelle, Bisexuelle, Transsexuelle und Intersexuelle gar nicht. Bis zum Jahr 1996 gab es letztendlich keine grundlegenden Gesetzesänderungen mehr; ein Stillstand, der sich auch in den Spanischschulbüchern widerspiegelt.

5.2 2000 bis 2010 – Abkehr vom Heterosexismus oder alles beim alten?

Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf Lehrbücher, die zwischen den Jahren 2000 und 2011 in ihrer ersten Auflage publiziert wurden. Im Gegensatz zum vorhergegangenen Kapitel soll nun der Fokus vor allem darauf gelegt werden, ob es in den aktuelleren Schulbüchern eine ‚Abkehr‘ vom Heterosexismus gibt. Das heißt, es wird der Frage nachgegangen, ob sich die Darstellung der Geschlechter und ihrer Rollen dem aktuellen gesellschaftlichen Leben angepasst haben und somit heterogener und differenzierter geworden sind oder ob im heutigen Lehrbuch noch immer genauso auf tradierte Geschlechterrollen zurückgegriffen und Heterogenität und Differenz ausgeblendet werden. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt wiederum chronologisch, weshalb zuerst das Buch *Mirada* aus dem Jahr 2000 vorgestellt wird (5.2.1). Im Anschluss folgt die Auswertung der Analyse von *Chicos Chicas* welches 2002 publiziert wurde (5.2.2). Dieses in Spanien publizierte Buch wurde vor allem aufgrund seines Titels ausgewählt, der explizit beide Geschlechter anspricht (*Jungen Mädchen*). Somit lässt dieses Lehrbuch auf eine gendergerechte, differenzierte Darstellung der abgebildeten Personen und vor allem auch auf eine jugendliche Zielgruppe hoffen. Bevor die letzten beiden Bücher für das Jahr 2007 und 2010 vorgestellt werden, soll ein

Überblick darüber gegeben werden, welchen Stellenwert heterogene Lebensformen in den aktuellen Schulbüchern einnehmen. Dafür wurden alle Lehrbücher, die für das Schuljahr 2012/2013 auf der Schulbuchliste der österreichischen AHS stehen, einer Kurzanalyse unterzogen, um einen quantitativen Eindruck davon zu bekommen, wie oft letztendlich ‚nicht-heterosexuelle‘ Menschen in den aktuellsten Spanischlehrbüchern vorkommen. Das zugehörige Kapitel wurde deshalb *LGBTI³³ im aktuellen Schulbuch* genannt (5.2.3) Zwei von diesen Büchern werden anschließend im Detail präsentiert, diese wurden der gleichen Analyse unterzogen wie die bereits zuvor erwähnten Werke. Dabei handelt es sich um *Eñe* aus 2007 (5.2.4) und *Caminos* aus 2010 (5.2.5), zwei Lehrwerke die sich sowohl an Schulen, als auch an der Universität großer Beliebtheit erfreuen. Auch im vorliegenden Teil sollen die dargelegten Ergebnisse im Anschluss zusammengefasst und in Hinblick auf Parallelen der Rechtslage hinsichtlich Homosexualität interpretiert werden (5.1.5).

5.2.1 Mirada

5.2.1.1 Kontextanalyse

Mirada. Ein Spanischkurs für Anfänger erschien im Max Hueber Verlag in Ismaning, Deutschland. Für die Analyse wurde die erste Auflage der österreichischen Schulbuchausgabe aus dem Jahr 2000 verwendet. Das Lehrbuch wurde vom österreichischen Bundesministerium approbiert und steht unter anderem auf der Schulbuchliste der AHS für die Schuljahre 2000/01 und 2001/02. Als Autor_innen werden Nieves Castells Fernández, Mechtild Lohmann und Lidia Santiso Saco angegeben. Im Buch selbst werden keine Kompetenzen bzw. Qualifikationen derselben ausgewiesen. Als beratende Mitarbeiter_innen werden Ellinor Hasse, die hauptamtliche Pädagogische Mitarbeiterin der VHS Bochum und Reinhard Beer, Fachbereichsleiter Sprachen an der VHS Erlangen angegeben.

Aus dem Vorwort der Ausgabe geht nicht hervor, dass das Buch an Kinder bzw. Jugendliche adressiert ist. Bei spanischen Arbeitsaufträgen werden die Lernenden ‚geduzt‘; ein Aspekt, der mit landeskundlichen Aspekten begründet wird. Deutsche Aufforderungen werden dagegen mit ‚Sie‘ formuliert. Ein erster Blick in *Mirada* lässt aufgrund der farbenfrohen Gestaltung und der vielen Zeichnungen den Schluss auf eine

³³ LGBTI steht für Lesbian, Gay, bisexuelle, Transgender und intersexuelle Identitäten.

junge Schüler_innenzielgruppe zu. Geht man jedoch genauer auf die Gestaltung und die Formulierungen des Werkes ein, eröffnet sich ein anderes Bild: Sowohl die genannten Mitarbeiter_innen der VHS, als auch das Vorwort deuten darauf hin, dass das Buch für Erwachsene konzipiert wurde. So wird zum Beispiel mehrmals von Kursen gesprochen, jedoch nicht von Schule. Der Aspekt des ‚Siezens‘ und die Abbildung von fast ausschließlich Erwachsenen sprechen ebenfalls für die Konzipierung für ältere Lernende. Kinder und Jugendliche kommen meist nur im Zusammenhang mit Familie und in Begleitung Erwachsener vor. Auch die Themen und Dialoge deuten eindeutig auf eine erwachsene bzw. adoleszente Zielgruppe hin (über Familienstand, Arbeitsort, Studienfach sprechen, ein Hotelzimmer reservieren, biografische Angaben machen (vgl. 3ff).

Das Buch selbst ist sehr bunt und farbenfroh gestaltet. Obwohl auch Fotos abgedruckt sind, stellen gezeichnete Personen/Orte/Plätze/Gegenstände die Mehrzahl der Abbildungen dar. Sie sind ansprechend gezeichnet; grammatikalische, das heißt eher ‚trockene‘ Inhalte werden dadurch aufgelockert. Die vielen Farben und Zeichnungen geraten jedoch nicht mit einer übersichtlichen Gestaltung in Konflikt; eine logische Gliederung und hilfreiche Tabellen und Phrasen zwischendurch kennzeichnen den Aufbau. *Mirada* ist in 18 Lektionen unterteilt, die alle jeweils dem gleichen Schema folgen: Als Einführung in neue (grammatikalische, kommunikative) Themen steht der Abschnitt *para empezar* („zum Anfangen“); *para practicar* („zum Üben“) bietet den Lernenden die Gelegenheit, den neuen Stoff zu üben; im Abschnitt *¿y tú?* („Und du?“) sollen die Schüler_innen das Gelernte nun selbst anwenden, Kommunikation steht im Vordergrund. Die Abschnitte *para escuchar* und *para leer* bieten Hör- und Leseübungen. Zusatzinformationen zu einem Thema werden durch *Y además* („und außerdem“) gekennzeichnet. An die Lektionen schließt ein Übungsteil mit Aussprachetraining an. Am Ende des Buches finden sich Listen und Tabellen zu den wichtigsten grammatikalischen Tempi, unregelmäßige Verben und Vokabeln.

Von Lektion 1-10 werden deutsche und spanische Übungsanweisungen angewandt, in den darauffolgenden werden diese nur noch in spanischer Sprache formuliert.

Die von den Autor_innen verwendeten Quellen werden in *Mirada* nicht ausgewiesen. Aus diesem Grund können die Inhalte nicht als transparent eingestuft werden. Obwohl den Lernenden auch Raum für eigene Meinungen und für den Austausch von persönlichen Erfahrungen gegeben wird, werden sie nicht zur selbstständigen Recherche

aufgefordert; auf die Quellen von Fotos wird nicht verwiesen. Selbst bei zwei Zeitungsartikeln, werden abgesehen vom Namen der Zeitung, keine Seitenzahl, Ausgabe, etc. angegeben.

Wird der Fokus auf gendergerechten Sprachgebrauch gelegt, schneidet *Mirada* durchaus gut ab. Im Lehrbuchteil werden bei Arbeitsaufträgen durchgehend beide Geschlechter genannt (*compañeros/-as* – *Kolleg_innen*, *amigos/amigas* – *Freund_innen*); auch im Kapitel zu den Berufen und Nationalitäten finden sich stets beide Formen. So konsequent die gendergerechte Sprache auch im Lehrbuchteil eingesetzt wurde, umso ‚nachlässiger‘ waren die Autor_innen im Übungsteil des Werkes. Hier wurden auf wenigen Seiten bereits mehrere Beispiele gefunden, die nicht gendergerecht formuliert wurden: „Sie sitzen in einem Café und der Kellner kommt (132)/ Wer sagt das? Kellner oder Gast? (131)/ Schreiben Sie auch über andere Familienmitglieder und Freunde (135)/ Was machen Ihre Familienmitglieder und Freunde gerade?“ (159).

Abgesehen von gendergerechtem Sprachgebrauch, spielt auch die Verwendung von zielgruppenorientierter Sprache eine zentrale Rolle im Schulbuch. Dadurch, dass *Mirada* offensichtlich für Erwachsene konzipiert wurde, die Lernenden mit ‚Sie‘ angesprochen werden und dementsprechend ‚erwachsene‘ Themen behandelt werden, kann dieses Kriterium durchaus als erfüllt angesehen werden. Beachtet man jedoch, dass dieses Buch nicht nur von Erwachsenen verwendet wird, sondern für den Spanischunterricht an österreichischen Schulen approbiert wurde und, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, sehr beliebt bei Lehrenden ist, ist es fraglich, ein Buch zu verwenden, das, abgesehen von den vielen Farben und Zeichnungen für Heranwachsende, nur sehr wenig ansprechendes Material bzw. Möglichkeiten zur Identifikation zur Verfügung stellt.

5.2.1.2 Inhaltsanalyse

In *Mirada* wurden 341 Abbildungen gezählt. Davon können 178 dem männlichen, 145 dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden. Unter den 178 Männern sind 17 Jungen, 10 der 145 Frauen sind Mädchen. 18 (5,3%) der 341 Abbildungen können nicht zugeordnet werden. Somit sind Männer mit 47,2% den Frauen mit 39,6% zahlenmäßig um 7,6% überlegen. Dennoch fällt auf, dass die Autor_innen versuchten, ein ausgeglichenes Verhältnis der Abbildungen von Frauen und Männern herzustellen, da auf den meisten Bildern je ein Mann und eine Frau, zwei Männer und zwei Frauen usw.

vorzufinden sind. Dies wirkt jedoch teilweise sogar ‚artifizuell‘ und scheint, als würde es den Autor_innen eher um eine quantitative ‚Absicherung‘ als um eine ‚authentische‘ Darstellung gehen. Jungen (5%) werden fast doppelt so oft abgebildet wie Mädchen (2,9%). Sie bilden einen äußerst geringen Anteil der dargestellten Personen, ein Aspekt der wiederum für ein an Erwachsenen orientiertes Lehrbuch spricht und die Identifikationsmöglichkeiten für Heranwachsende damit sehr gering hält.

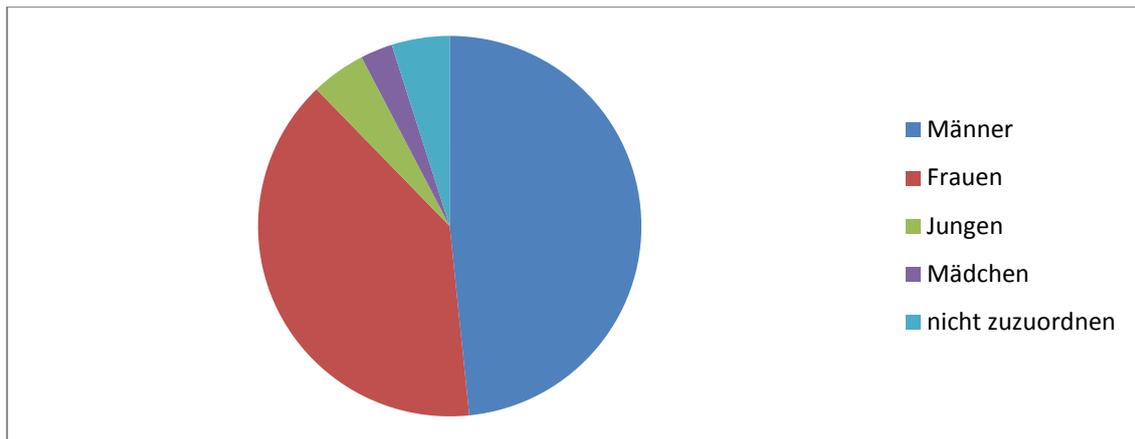


Abbildung 5: *Mirada*. Ein Spanischkurs für Anfänger – quantitative Analyseergebnisse

Rollenbilder

Die Abbildungen und Darstellungen der Personen in *Mirada* können beinahe alle als rollenkonform bezeichnet werden. In Hinblick auf die Interessen scheinen die Zuschreibungen relativ ausgeglichen: Frauen in *Mirada* lesen gerne, hören Musik, sehen fern, kochen, gehen einkaufen bzw. shoppen, arbeiten im Garten, spielen Tennis, gehen schwimmen und gehen gerne mit ihren Ehemännern ins Museum, Theater oder zum Tanzen. Männer lesen Zeitung, hören Musik, schlafen aus, musizieren gerne und gehen ebenso mit ihren Frauen/Freundinnen zum Tanzen. Sie machen gerne Sportarten wie Wandern, Fahrrad fahren, Fußballspielen und Tauchen. Wiederum ist hier erkennbar, dass Frauen vor allem Hobbys und Beschäftigungen im privaten Innenraum zugeschrieben werden und Männer sich im Gegensatz dazu vor allem im Außenraum und der Natur aufhalten. Erneut sind Frauen, insofern sie sich im Außenraum bewegen, dabei fast nie ohne Begleitung. Der Ehemann oder eine Freundin sind meist an ihrer Seite. So befinden sich zum Beispiel am Strand ausschließlich Männer und ein Ehepaar, wobei die Frau damit beschäftigt ist, ihrem Mann den Rücken einzucremen (vgl. 101).

Im Kapitel *trotamundos – Weltenbummler* finden sich neben vorrangig alleine reisenden Männern noch zwei Ehepaare, die zusammen wandern, und eine Gruppe von Frauen, die einen Sprachkurs belegen (vgl. 104f).

Über die Charaktereigenschaften der abgebildeten Personen lassen sich keine grundlegenden Informationen herausfiltern. Einzig interessantes Beispiel gibt es im Kapitel zur Personenbeschreibung auf Seite 89. Dabei sollen die Lernenden anhand verschiedener Anzeigen entscheiden, mit welchen der beschriebenen Personen sie am liebsten befreundet sein würden. Bei diesen Anzeigen fällt auf, dass sich Männer anhand von Adjektiven über ihren Charakter bzw. über von ihnen ausgeführte Tätigkeiten beschreiben, während bei Frauen Adjektive über das Aussehen überwiegen. So beschreiben sich Männer neben groß, attraktiv und sportlich vor allem als sympathisch, romantisch, lustig und reisefreudig; sie sind an Kultur interessiert und geben unter anderem an, über einen fixen Job, ein Auto und ein großes Motorrad zu verfügen. Bei der Suche nach Frauen sind sie vorrangig daran interessiert, dass diese alleinstehend, hübsch und im passenden Alter sind. Frauen dagegen zeichnen sich durch Attraktivität, Eleganz und langes Haar aus. Sie sind an großen, attraktiven, ehrlichen, sympathischen, liebevollen und intelligenten Männern interessiert.

Werden Männer und Frauen im Zusammenhang mit denen von ihnen ausgeführten Tätigkeiten betrachtet, zeichnet sich folgendes Bild ab: Auch wenn das Thema Haushalt nicht explizit angesprochen wird, scheint dennoch das weibliche Geschlecht für diesen verantwortlich zu sein. Frau Garcia beklagt sich zum Beispiel, „dass ihre Kinder morgens nicht aus dem Bett kommen und sie als erste aufstehen muss, um alles vorzubereiten“ (143). Sie spricht darüber, dass alle außer ihr immer spät aufstehen und dass sie nie ausschlafen könne, da sie ja alles im Haushalt erledigen muss. Sie bezeichnet sich deshalb selbst als Idiotin und bestimmt letztendlich: „Carlos, es reicht! Morgen stehst du um sieben Uhr auf und bereitest alles vor! Und ich werde später aufstehen!“³⁴ Auf dem dazugehörigen Bild ist Frau Garcia zu sehen wie sie mit ihren Kindern schimpft. Aus dem Zusammenhang des Textes und des Bildes lässt sich deshalb schließen, dass Carlos der Sohn von Frau Garcia ist – von ihrem Mann und dessen Unterstützung fehlt jede Spur.

³⁴ „En esta casa todos se levantan tarde, menos yo; yo me levanto todos los días temprano para preparar todo. ¿Y por qué? ¡Porque soy idiota! (...) ¡Basta! Carlos, mañana te levantas a las 7 y preparas todo. ¡Y yo voy a levantarme más tarde!“ (143)

Ein weiteres Beispiel befindet sich auf Seite 82: Zwei Freundinnen telefonieren miteinander. Nachdem Gloria den Hörer abnimmt, fragt ihre Freundin, ob sie gerade kochen würde. Gloria antwortet mit Nein und dass heute ihr Mann Alfredo kochen würde. Der Freundin kommt im Anschluss darauf nur ein „*¡Qué suerte!*“ – *Was für ein Glück!* über die Lippen.

Die Darstellung von Berufen fällt in *Mirada* großteils rollenkonform und stereotyp aus. Frauen sind als Lehrerinnen, Krankenschwestern, Sekretärinnen, Hausfrauen und Mütter tätig. In Anbetracht des Erscheinungsjahrs des Lehrbuches fällt auch die Ärztin nicht besonders ins Gewicht. Einzig und allein die ProgrammiererIn kann somit als erwähnenswert bzw. als von der Norm abweichend gelten, da Frauen selbst heute noch eine Minderheit in der Branche der Informationstechnologie darstellen. In Bezug auf die männlichen Protagonisten gilt es ebenfalls festzustellen, dass sie ausnahmslos rollenkonforme Berufe ausüben. Dazu gehören Lehrer, Bankkaufmänner, Ärzte, Kellner, Bäcker, Taxifahrer und Tankwarte.

Im Zusammenhang von Beruf und Rollenerwartung gilt es auch, das Interview mit der *torera* Christina Sánchez zu erwähnen. Dieses erschien in der Zeitschrift *El país semanal* und kommt auf Seite 113 beim Thema *Cuéntame tu vida - Erzähl mir von deinem Leben* zum Einsatz. Dabei wird über die „derzeit berühmteste Stierkämpferin Spaniens“ berichtet. Sánchez beantwortet Fragen, wie sie zum Stierkampf gekommen sei und warum es außer ihr bis jetzt keiner anderen Frau gelungen sei, sich in diesem Berufsfeld durchzusetzen. Der letzte Satz des Interviews lautet: „Mein Vater sagte mir, dass es verrückt wäre, mich einem Beruf hingeben zu wollen, der *sogar*³⁵ für Männer schwierig und umso schwieriger für Frauen ist“³⁶ (113). Anschließend folgt eine Verständnisübung zum Text, und die Schüler_innen sollen darüber sprechen, was sie von Stierkämpfen halten. Das Thema selbst – Frauen in männerdominierten Berufen – wird nicht weiter angesprochen bzw. kritisch hinterfragt. Das heißt, obwohl es prinzipiell positiv ist, Themen wie dieses in Unterrichtsmaterial einzubauen, fällt das Gesamtergebnis hier dennoch negativ aus; dadurch, dass kein Raum für Diskussionen und kritische Reflexion gegeben wird, das Interview jedoch mit einem äußerst

³⁵ Meine Hervorhebung

³⁶ „Cristina Sánchez es actualmente la mujer torero más famosa en España. – Mi padre me decía que estaba loca por querer dedicarme a una profesión que si es difícil para los hombres, más lo es para una mujer...“ (113)

ausdrucksstarken Satz endet, werden wiederum bestehende Meinungen und Erwartungen zu diesem Thema gefestigt bzw. wird damit zur Aufrechterhaltung der ‚Exotisierung‘ von Frauen in ‚Männerberufen‘ beigetragen.

Das Aussehen der Personen kann, wie der Rest der Darstellungen, ebenfalls als rollenkonform und stereotyp bezeichnet werden. So tragen die Frauen fast ausschließlich Röcke, Kleider und Stöckelschuhe. Sie sind meist mit Schminke und Schmuck zurechtgemacht. Unter den Männern findet man sowohl sportliche Outfits als auch Anzugträger. Alle Männer tragen kurzes Haar, die Frauen zumindest kinnlanges, meist jedoch langes Haar.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass zum Thema Ernährung ein Dialog mit dem Titel „Ich habe es satt, Diäten zu machen“³⁷ (91) abgedruckt ist. Hierbei unterhalten sich zwei Frauen darüber, was sie dafür machen, um in Form bzw. schlank zu bleiben. Erneut scheint es so, als ob gesunde Ernährung und schlank sein bloß das weibliche Geschlecht betreffen würde.

Auf den ersten Blick kann in *Mirada* keine explizite Bewertung bzw. hierarchische Darstellung der Geschlechter festgestellt werden. Frauen und Männer scheinen prinzipiell auf eine Ebene gestellt zu werden; betrachtet man Dialoge/Abbildungen jedoch genauer, kommen dennoch kritikwürdige Beispiele zum Vorschein die implizit Rollenbilder transportieren und somit festigen.

Heteronormativität

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse können im Folgenden sehr kurz zusammengefasst werden: In *Mirada* kommen nur heterosexuelle Menschen vor, d.h. homosexuelle, bisexuelle, intersexuelle und Transgender-Personen werden in keinem Zusammenhang erwähnt und/oder abgebildet. Aus diesem Grund kann keine Aussage über die Darstellung unterschiedlicher Lebensformen bzw. über das Phänomen der Homonormativität getroffen werden.

Selbst bei genauerer Betrachtung kann im vorgestellten Werk in keinem Zusammenhang eine Anzweiflung von Zweigeschlechtlichkeit, Natürlichkeit, Selbstverständlichkeit und Unveränderbarkeit von Geschlecht festgestellt werden. Zu über 90% gilt: Männer sehen wie Männer aus, üben männliche Berufe aus, sind wie

³⁷ „Estoy harta de hacer dietas“ (91)

Männer gekleidet und üben Hobbies aus, die mit Männlichkeit vereinbar sind – dasselbe gilt für das weibliche Geschlecht. Infolgedessen erscheint es nur logisch, dass Männer Frauen begehren und Frauen Männer. Das Thema Familie (vgl. 80-85) fällt somit ziemlich einfältig aus: Großfamilien bestehen aus heterosexuellen Paaren mit Kindern. Im Rahmen einer Leseübung werden verschiedene Arten des Zusammenlebens vorgestellt, wobei folgende Möglichkeiten angesprochen werden: Männer und Frauen können kirchlich verheiratet sein, standesamtlich verheiratet sein und zusammenleben ohne verheiratet zu sein. Bis auf zwei Ausnahmen sind somit alle Paare in *Mirada* verheiratet und/oder haben Kinder. Am ‚wenigsten traditionell‘ erscheint dabei noch die Mutter mit Kind, die mit einem Mann zusammenlebt, der nicht der leibliche Vater der Tochter ist.

Im Kapitel *Cuéntame tu vida - Erzähl mir von deinem Leben* werden ebenfalls verschiedene Biografien und Lebensgeschichten vorgestellt; wiederum sind alle Paare heterosexuell, verheiratet und haben Kinder. Die Lernenden sollen anschließend die Lebensgeschichte von einem ihrer Familienmitglieder erzählen; als Hilfestellung werden Phrasen angegeben wie ein Satz begonnen werden kann. So lautet der erste Satz „Mein Großvater wurde in...geboren“, der zweite „Er heiratete in...“³⁸ (111). Verheiratet zu sein und anschließend Kinder zu bekommen, wird in *Mirada* somit beinahe als etwas Unumgängliches präsentiert, ein Aspekt, der in Hinblick auf das Erscheinungsjahr äußerst fragwürdig erscheint.

5.2.2 Chicos Chicas

5.2.2.1 Kontextanalyse

Chicos Chicas ist ein spanisches Schulbuch, das im Verlag Edelsa Grupo Didascalía in Madrid erschienen ist. Für die Analyse liegt der siebte Druck (2008) der ersten Auflage aus 2002 vor. Das Lehrbuch wurde vom Bundesministerium approbiert und steht unter anderem auf der aktuellen Schulbuchliste für das Schuljahr 2012/2013. Die Autorin ist M^a María Ángeles Palomino, wobei keine Kompetenzen derselben angegeben werden. Die Recherche ergab jedoch, dass Palomino bereits mehrere spanische Lehrbuchbände

³⁸ „Mi abuelo nació en..., se casó...” (111)

gestaltet hat. Dem Vorwort ist zu entnehmen, dass die linguistischen Elemente immer im Kontext der Interessen der „Schüler“ (es wird nur die männliche Form „alumnos“ angegeben) stehen (3). Des Weiteren wird erläutert, dass das Buch eine Reihe von motivierenden Aktivitäten anbietet, die den Schüler_innen erlauben, in realistischen Situationen zu kommunizieren³⁹ (vgl. 3). In Hinblick auf didaktische Methoden wird betont, dass vor allem mit spielerischen Lernmethoden, wie zum Beispiel mit Reimen, gearbeitet wird.

Interkulturelles Bewusstsein, Toleranz, Gleichstellung von Geschlechtern, Respekt gegenüber der Umwelt, Respekt gegenüber der Tierwelt und Erziehung zum Frieden⁴⁰ werden im Inhaltsverzeichnis als *temas transversales*, d.h. als transversale Themen angegeben und scheinen somit bei der Gestaltung des gesamten Buches berücksichtigt worden zu sein (vgl. 4f).

Die Lehrwerke zielen auf das Lernen von Spanisch als Fremdsprache ab und sind in 4 Niveaustufen gegliedert.

Als Zielgruppe werden in *Chicos Chicas* Jugendliche zwischen 11 und 15 Jahren angegeben, es ist somit das einzige Lehrbuch, das explizit für Kinder bzw. Jugendliche gestaltet wurde, ein Aspekt, der bereits bei der ersten Durchsicht stark auffällt. Der Fokus liegt auf der Umwelt und den Erfahrungen von Jugendlichen: Themen wie das Schulleben, Familie, Freunde, Tiere, Freizeit, Sport, Natur und Ferien stehen im Mittelpunkt.

Lenkt man den Blick auf das Layout des Buches, kann festgestellt werden, dass *Chicos Chicas* sehr bunt und jugendlich gestaltet wurde; ein Gesichtspunkt, der den Inhalt dadurch teils unübersichtlich werden lässt und angesichts der vielen Bilder, Pfeile, Tabellen, Sprechblasen und Farben ein Gefühl der ‚Überforderung‘ entsteht.

Die grafische Gestaltung betreffend, wechseln sich Fotos und Illustrationen wiederum ab, wobei zu betonen ist, dass im Buch fast ausschließlich Jugendliche zu sehen sind und Erwachsene nur, soweit es der Kontext verlangt (z.B.: Lehrer_innen), abgebildet werden. Neben Menschen werden auch Tiere in den Inhalt eingebaut (z.B.: eine Übung

³⁹ „Ofrece una amplia variedad de actividades motivadoras que permitirán a los alumnos comunicarse en situaciones reales de la vida cotidiana.” (3)

⁴⁰ „Conciencia intercultural – tolerancia – igualdad de sexo – respeto del medio ambiente – respeto al mundo animal – educación para la paz” (4f)

zu Orts-Präpositionen mit einem Affen und Bananen - die Banane liegt neben ihm, vor ihm, hinter ihm etc.) (vgl. 67).

Wird der Fokus auf die Gestaltung der Texte gelegt, so sind auch in *Chicos Chicas* Sachtexte, abgesehen von Übungen zur Landeskunde, eher nebensächlich. Dennoch fällt in diesem Zusammenhang positiv auf, dass jedem Kapitel ein lateinamerikanisches Land gewidmet ist (eine Doppelseite). Die Reihe heißt *el mundo hispano en tu mochila - die hispanische Welt in deinem Rucksack* und enthält viele verschiedene Bilder und Informationen zu den einzelnen Nationen. Obwohl das Vorwort darauf schließen lässt, dass kritische Reflexion bzw. die Behandlung von kritischen Themen wichtig für Heranwachsende sind, kann dieser Anspruch dennoch nicht wirklich als erfüllt angesehen werden. Dies liegt vor allem daran, dass das Lehrwerk sehr einfach gestaltet ist und vorrangig eher banale Themen behandelt, die nur schwer Raum für Diskussionen bieten.

In Hinblick auf die verwendeten Quellen wird das *departamento de imagen de Edelsa* als verantwortlich für Design und Foto angegeben; detailliertere Nachweise sind dem Buch nicht zu entnehmen.

Der Aspekt der gendergerechten Sprache wird in *Chicos Chicas* streng genommen nicht erfüllt. Prinzipiell werden in den Übungen nur die *alumnos – Schüler* bzw. bei Partner_innenarbeiten nur der *compañero – Kollege* angesprochen. Das einzige Themengebiet, bei dem die Sprache teilweise gegendert wird, ist die Reihe zu neuen Medien am Ende jedes Kapitels namens *Chic@s⁴¹ en la red – Mädchen/Jungen im Netz*. Dabei müssen die Lernenden im Internet recherchieren oder zum Beispiel ein E-Mail verfassen. Es legt jedoch die Vermutung nahe, dass gendergerechte Sprache in diesen Kapiteln mehr mit dem Zusammenhang von ‚@‘ und neuen Medien zu tun hat als mit Ambitionen für geschlechtergerechten Sprachgebrauch.

Der Anspruch der zielgruppenorientierten Sprache kann hingegen durchaus als erfüllt angesehen werden. Die Texte bzw. Dialoge im Buch sind einfach und kindergerecht gestaltet, die Schüler_innen werden mit ‚du‘ und kurzen, einfachen Sätzen angesprochen. Die Erklärung, dass *Chicos Chicas* für 11-14 jährige Heranwachsende

⁴¹ Der ‚spanische Klammeraffe‘ kann mit dem deutschen Binnen – I, der Doppelnennung oder Formen, die durch einen Schrägstrich getrennt sind, verglichen werden. (alumn@s entspricht demnach zum Beispiel dem deutschen Schüler/innen). Dahinter steckt der Gedanke, dass in einem @ sowohl ‚o‘ als auch ‚a‘ enthalten sind.

konzipiert wurde, ist gut nachvollziehbar. Somit scheint das Lehrwerk für Schüler_innen der Unterstufe ansprechend zu sein, wobei es für Lernende der Oberstufe wahrscheinlich zu kindlich und infolge unpassend sein würde.

5.2.2.2 Inhaltsanalyse

Im Rahmen der quantitativen Analyse von *Chicos Chicas* wurden insgesamt 311 abgebildete Personen gezählt. Erwachsene nehmen in diesem Buch nur 9,3 % der Darstellungen ein, wobei Männer auch hier zahlenmäßig überlegen sind (5,8% zu 3,5%). Auf 51,1% der Abbildungen sind Jungen vorzufinden, während den Mädchen 34,4% zuzuordnen sind. 15,1% der Personen können nicht zugeordnet werden. Dies liegt meist an der nicht-rollenkonformen Darstellung von männlichen und weiblichen Jugendlichen weshalb anhand der Kleidung bzw. des Aussehens nicht immer auf das Geschlecht geschlossen werden kann – ein positiver und zugleich überraschender Aspekt, der in diesem Lehrbuch einzigartig ist. Trotz der unterschiedlichen Aufbereitung von *Chicos Chicas* im Vergleich zu den anderen Lehrwerken sind dennoch auch im vorliegenden Buch die Jungen den Mädchen quantitativ um 16,7% überlegen.

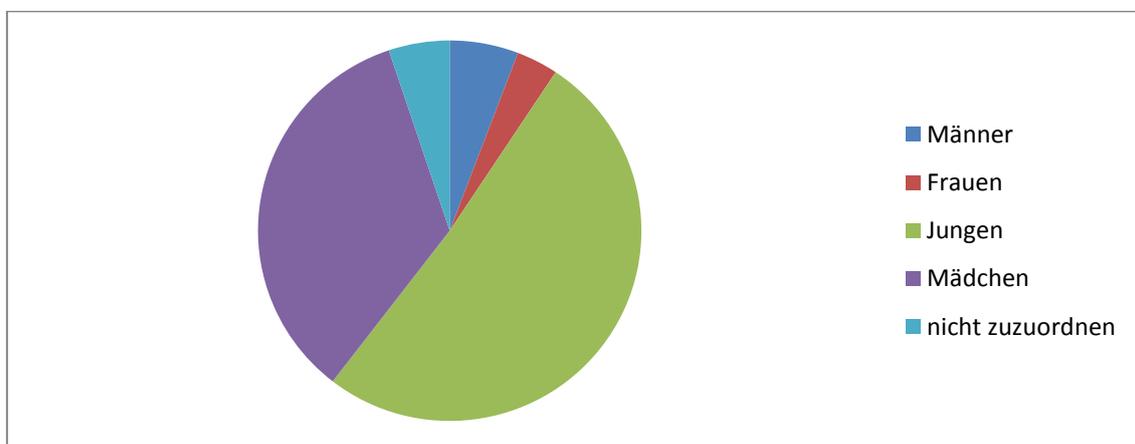


Abbildung 6: *Chicos Chicas* – quantitative Analyseergebnisse

Rollenbilder

Da *Chicos Chicas* bisher das einzige Schulbuch ist, das gezielt für Kinder und Jugendliche ausgerichtet wurde, unterscheiden sich die Inhalte und Themen dementsprechend von denen der bisher analysierten Lehrwerke. Die Personen im

vorliegenden Buch halten sich vorrangig in der Schule auf bzw. werden sie bei Aktivitäten, die sie in der Pause, in ihrer Freizeit oder während der Ferien ausüben, abbildet. Die Themen Haushalt, Berufs- bzw. Arbeitswelt und Geld/Finanzen werden in *Chicos Chicas* gar nicht angesprochen.

Obwohl manche der Darstellungen durchaus als rollenkonform angesehen werden können, ist dennoch relativ rasch erkennbar, dass sich die Autorin gezielt von Klischees und stereotypen Zuschreibungen distanzieren wollte. Dabei fällt positiv auf, dass bei der Gestaltung von *Chicos Chicas* eine sehr heterogene Auswahl an Protagonist_innen getroffen wurde – Kinder und Jugendliche mit unterschiedlicher Herkunft und den verschiedensten Eigenschaften und Bedürfnissen sind darin zu finden. Das vorliegende Buch ist zum Beispiel das Einzige, in dem im Rahmen meiner Analyse ein Kind bzw. eine Person im Rollstuhl abgebildet wurde. Das zugehörige Thema heißt *Sport*, wobei sich fünf Freund_innen über ihre Lieblingssportarten unterhalten und der Junge im Rollstuhl einen Basketball in der Hand hält (vgl. 90).

Wird der Fokus auf die Interessen und das Freizeitverhalten der Jugendlichen in *Chicos Chicas* gelegt, stellt sich heraus, dass sowohl Jungen als auch Mädchen Hobbys haben, die in rollenkonformen Lehrbüchern jeweils nur dem ‚anderen‘ Geschlecht zugeordnet werden würden. Beide interessieren sich für Musik, Comics, Fernsehen, Skaten, Lesen und Radfahren. Jungen spielen des weiteren Videospiele, schwimmen gerne im Meer, tanzen, mögen Tiere, Basketball, Volleyball, Judo und Tennis. Mädchen begeistern sich des Weiteren für Hunde, spielen Instrumente, gehen gerne zum Strand, shoppen, tanzen Ballett, machen Gymnastik, spielen Basketball, surfen, sammeln Briefmarken und interessieren sich für Wissenschaft.

Das Thema Natur bzw. Tierwelt wird in *Chicos Chicas* mehrmals angesprochen. Eine Schulklasse besucht zum Beispiel einen Safaripark, dessen Eintritt sie aufgrund einer gemeinsamen Arbeit im Fach „Wissenschaften“ gewinnt (vgl. 62). Außerdem gründen zwei Jungen und zwei Mädchen im Netz *El club de los jóvenes ecologistas – Der Club der jungen Ökologen* da sie Tiere lieben. Auf der zugehörigen Homepage präsentieren sie Fotos und Daten von unterschiedlichen Tieren (vgl. 72).

Erwachsene werden im Zusammenhang mit Freizeitaktivitäten nur dreimal abgebildet, wobei diese Darstellungen sehr rollenkonform ausfallen: Die beiden Männer beschäftigen sich mit Rasenmähen und Motorrad fahren (vgl. 33), während die Frau kocht (vgl. 79).

Auf Seite 74 werden in *Chicos Chicas* Adjektive zum Beschreiben von Menschen und deren Eigenschaften vorgestellt. Neben den Wörtern sind beispielhaft Personen mit dem passenden Gesichtsausdruck abgebildet. Interessant ist dabei die Zuschreibung in Hinblick auf das Geschlecht: Jungen sind in diesem Zusammenhang langweilig, witzig, fleißig, fröhlich, egoistisch, schüchtern und faul während Mädchen als sympathisch, gesprächig und lerneifrig dargestellt werden (vgl. 74). Das gleiche gilt auch für das Thema *Befinden*, im Rahmen dessen wiederum verschiedene Adjektive vorgestellt werden. Jungen werden hier als müde, krank, zufrieden, wütend, arrogant, neidisch und verliebt dargestellt, während Mädchen mit den Eigenschaften süß/liebenswert bzw. dem emotionalen Zustand traurig assoziiert werden (vgl. 76). Auch wenn die Gesichter neben den zugehörigen Adjektiven nur zur Veranschaulichung dienen sollen, fällt dennoch auf, dass viele der Zuschreibungen tradierten Vorstellungen von Mädchen und Jungen entsprechen. Des Weiteren werden den Jungen eine größere Bandbreite an Eigenschaften und Emotionen zugeschrieben als den Mädchen.

In diesem Zusammenhang findet sich noch ein drittes Beispiel zum Thema *tu personalidad – deine Persönlichkeit*. Dabei wird die These vorgestellt, dass anhand der Form des Gesichtes bzw. der Augen einer Person auf ihren Charakter geschlossen werden kann: Demnach steht ein dreieckiges Gesicht für Intelligenz und Offenheit (Foto von einem Jungen), ein rundes Gesichtes für Herzlichkeit bzw. für eine liebevolle und romantische Person (Foto von einem Mädchen), ein quadratisches Gesicht für eine fleißige und etwas schüchterne Person (Foto von einem Jungen) und ein ovales Gesicht für einen unternehmungslustigen und großzügigen Menschen (Foto von einem Mädchen) (vgl. 77). Wiederum werden Mädchen eher die emotionalen Eigenschaften zugeschrieben, während Jungen vorrangig mit rationalen Adjektiven in Verbindung gebracht werden.

In Bezug auf Tätigkeiten und Verhaltensweisen konnten im Rahmen der Analyse keine aussagekräftigen Informationen herausgefunden werden. Die erwachsene Berufswelt wird durch Lehrer_innen repräsentiert, wobei zu betonen ist, dass in *Chicos Chicas* ausschließlich Männer als Lehrpersonen tätig sind. In Hinblick auf das Thema Haushalt kann nur eine Situation als Beispiel herangezogen werden: Dabei hat Lucía Geburtstag und die ganze Familie bereitet ein Fest vor. Die Mutter telefoniert und lädt Leute ein, der Bruder deckt den Tisch, die Schwester pflückt Blumen, der Vater kauft Getränke ein und die Oma backt den Geburtstagskuchen (vgl. 80). In diesem Beispiel scheinen die

Aufgaben gerecht verteilt zu sein, Männer, Frauen und Kinder betätigen sich im Haushalt.

Das Aussehen der Personen in *Chicos Chicas* ist äußerst heterogen. Jugendliche mit unterschiedlicher Herkunft, Hautfarbe, etc. wurden als Protagonist_innen gewählt. Mädchen werden sowohl mit kurzen, langen oder zum Beispiel auch mit lila Haaren abgebildet, die Jungen tragen fast alle kurzes bzw. mittellanges Haar. Auch die Kleidung der Kinder im vorliegenden Lehrwerk ist bunt durchgemischt; manche Mädchen tragen Kleider, oder Röcke, andere haben Kappen auf, tragen weite Hosen und Turnschuhe. Die Jungen sind eher sportlich angezogen und werden meist mit Kapuzenpullover und Jean dargestellt. Es gibt aber genauso Jungen, die Ketten, Piercings und Ringe tragen. Die Darstellungen der Personen sind nicht wertend und sprechen für die Autor_in, die Werte wie Toleranz und Gleichberechtigung in den Mittelpunkt des pädagogischen Materials zu stellen scheint. Den Lernenden wird das Gefühl vermittelt, dass jede Person das für sich passende Outfit auswählen kann, ohne von normativen und gesellschaftlichen Vorstellungen unter Druck gesetzt zu werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in *Chicos Chicas* keine hierarchische Bewertung von Menschen und folglich von Geschlechtern vorgenommen wird. Gesamt betrachtet ist das Buch heterogen, aufgeschlossen und differenziert gestaltet und es entsteht der Eindruck, dass die Autorin darauf abzielte, Rollenbilder zu dekonstruieren bzw. einschränkenden gesellschaftlichen Vorstellungen so wenig Raum wie möglich zu geben. Dennoch konnten auch kritikwürdige Beispiele aufgezeigt werden.

Heteronormativität

Trotz der eher fortschrittlichen Darstellungen in Hinblick auf Geschlechtsrollenbilder, fällt die Analyse mit Fokus auf Heteronormativität weitaus negativer aus. Homosexualität, Bisexualität, Intersexualität und Transsexualität werden in *Chicos Chicas* nicht angesprochen. In diesem Zusammenhang gilt es allerdings zu erwähnen, dass auch Heterosexualität, in Form von Familie und Partnerschaft, nur einmal angesprochen wird, nämlich im Rahmen des Themas *mi familia – meine Familie*. Hier wird ein Stammbaum einer spanischen Familie abgebildet mit dem Ziel, dass die Schüler_innen das System der spanischen Nachnamen verstehen und die familienspezifischen Vokabeln kennenlernen (Onkel, Tante, Nichte, Cousine, Oma, etc.) (vgl. 50f.). Dennoch sind in der besagten Familie alle heterosexuell und haben

zwei Kinder. Ansonsten spielt Liebe bzw. verliebt sein keine große Rolle im vorliegenden Werk. Nur in einer Situation unterhalten sich Freund_innen über Schulkolleg_innen und was sie an ihnen mögen bzw. nicht mögen (Thema Charaktereigenschaften), wobei sich Mädchen über Jungen und umgekehrt unterhalten (vgl. 74f). Zweigeschlechtlichkeit bzw. Natürlichkeit von Heterosexualität und Geschlecht werden somit nicht angezweifelt; über Homonormativität kann folglich keine Aussage getroffen werden.

5.2.3 LGBTI im aktuellen Schulbuch

Bevor die Ergebnisse der zwei aktuellsten Lehrbücher (2007/2010) dieser Analyse präsentiert werden, soll zuvor ein allgemeiner Überblick über die neuesten Schulbücher und ihre Aufmachung in Hinblick auf Heteronormativität bzw. Dekonstruktion von heteronormativen Zuschreibungen gegeben werden.

Wie der Hypothese dieser Arbeit zu entnehmen ist, wurde davon ausgegangen, dass in den neuen, aktuellen Lehrbüchern durchaus unterschiedliche Lebensformen zur Sprache kommen. Um ein möglichst repräsentatives Ergebnis bekommen zu können, wurde deshalb in allen Spanischlehrbüchern, die im Schuljahr 2012/2013 auf der österreichischen Schulbuchliste der AHS stehen, nach Material gesucht, das mit der gesellschaftlichen Norm der Heterosexualität bricht, nach Lebensformen, die sich von der heterosexuellen unterscheiden bzw. nach Indizien, die einen eventuellen Bruch mit der angeblichen Selbstverständlichkeit und Natürlichkeit von Heterosexualität, Geschlecht und Zweigeschlechtlichkeit vermuten lassen. Das heißt, dass bei dieser Durchsicht der Blick weg von den Rollenbildern und der Fokus vermehrt auf den Aspekt der Heteronormativität gelegt wurde. Auf der aktuellen Schulbuchliste sind 61 Lehrbücher für den Spanischunterricht an Ober- und Unterstufen zugelassen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011: 53; 120; 199-204; 252-257). Für die Untersuchung konnten nur 54 von diesen herangezogen werden, da die restlichen sieben im Rahmen meiner Recherche leider nicht aufgefunden werden konnten und somit nicht zugänglich waren. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen im Folgenden überblicksmäßig dargestellt werden: In sieben der 54 Lehrbücher wird das Thema Homosexualität explizit in einem Text angesprochen bzw. werden homosexuelle Paare abgebildet. Dies entspricht einem Anteil von 12,96%.

- In *Visto Bueno* (2003) kommt im Rahmen des Kapitels *Familias hoy en día - Familien heutzutage* ein Text namens *Diez modelos de familia – Zehn Familienmodelle* zum Einsatz. Als einleitender Satz steht folgendes geschrieben: „Manche Experten sprechen von Veränderungen oder sogar von einer Krise der traditionellen spanischen Familie. Andere versichern, dass sie sich bester Gesundheit erfreut. Es ist die stille Revolution des neuen Jahrhunderts“⁴² (18). Im besagten Text werden zuerst Definitionen für Familie angeführt, wie sie im spanischen und deutschen Gesetz vorhanden sind. Anschließend wird darüber diskutiert, ob diese Definitionen auch für nicht-verheiratete Paare, gleichgeschlechtliche Eltern und alleinerziehende Mütter gelte. In den letzten Absätzen des Textes werden ‚Expert_innen‘ zur Situation in Spanien befragt, wobei es vorrangig um Aspekte wie Scheidungsquote und Geburtenrate geht. Ein zweites Mal wird in diesem Abschnitt das Wort „Krise“ verwendet, nämlich: „De facto befindet sich das Modell Mutter-Vater-Kind in Ländern wie unserem in einer Krise (...)“⁴³ (18). Zusammenfassend kann demnach festgestellt werden, dass, obwohl Homosexualität in Verbindung mit Familie in diesem Lehrbuch erwähnt wird, heterogene familiäre Lebensformen sogar zweimal mit dem Wort „Krise“ assoziiert und des Weiteren mit gesellschaftlich negativ angesehenen Aspekten wie steigender Scheidungsrate bzw. sinkender Geburtenrate in Verbindung gebracht werden. Diese Darstellung kann somit nicht wirklich als positiv bewertet, sondern eher als eine negative Beeinflussung der Schüler_innen angesehen werden.
- In dem Buch *Perspectivas* (2006) wird im Rahmen des Themas *Familias de hoy – Familien von heute* ein Foto eines schwulen Paares abgebildet (vgl. 155). In dem dazugehörigen Text werden verschiedene Formen des Zusammenlebens präsentiert und erklärt, anschließend sollen die Schüler_innen über den Text und die Situation in ihrem Land sprechen. Im Text kommt zur Sprache, dass „heutzutage in Spanien viele Familien keine ‚traditionellen Familien‘ mehr sind“⁴⁴ (155). Es wird erklärt, dass es alleinerziehende Mütter/Väter gibt, dass sich viele Paare scheiden lassen und danach zum Beispiel in Patchwork Familien zusammenleben und dass es auch

⁴² „Algunos expertos hablan de cambios o incluso de crisis en la familia tradicional española. Otras asegura que ésta tiene mejor salud que nunca. Es la revolución silenciosa del nuevo siglo.” (18)

⁴³ “De hecho, la fórmula papá – mamá – la parejita está en crisis en países como el nuestro, (...)” (18)

⁴⁴ “Actualmente, en España muchas familias ya no son «familias tradicionales», (...)” (155)

viele Paare gibt, die nicht verheiratet sind – dass „nach dem Gesetz [jedoch] alle Paare gleich sind“⁴⁵. In diesem Zusammenhang wird angeführt, dass es in Spanien gleichgeschlechtlichen Paaren seit 2005 möglich ist zu heiraten und Kinder zu adoptieren. Abschließend steht geschrieben, dass „trotz all diesen Veränderungen das Ehepaar mit Kindern das dominierende Familienmodell in Spanien [sei]“⁴⁶ (155). In Anbetracht des Erscheinungsjahres macht der besagte Text einen durchaus positiven Eindruck; es wird keine Bewertung der vorgestellten Lebensformen vollzogen. Bei genauerer Betrachtung könnte evtl. der letzte Satz des Textes kritisiert werden, da er, so denke ich, implizit das ‚traditionelle‘ Familienmodell als Ideal hochhält.

- In dem Spanischlehrbuch für Fortgeschrittene namens *Avenida* (2007) wird innerhalb des Kapitels *Relaciones familiares – Familiäre Beziehungen* ein Text vorgestellt, der verschiedene Familienmodelle bzw. Familien die in einem solchen Modell leben, präsentiert. Es werden Patchwork-Familien, ein lesbisches Paar, das ein Kind durch künstliche Befruchtung bekommen hat, eine „klassische Familie“⁴⁷ (89), eine alleinerziehende Mutter die sich künstlich befruchten lies, ein Paar, das ein chinesisches Kind adoptierte und eine Spanierin, die sich in Cuba verliebte und mit dem Mann eine Familie gründete (sie spricht über interkulturelle Aspekte) erwähnt. Im Text sieht man außerdem ein Foto von einem schwulen Paar, das sich umarmt (vgl. 88f). Der Text aus *Avenida* erscheint mir sehr passend für Schule und Unterricht, da er in keinster Weise über die verschiedenen Lebensformen urteilt und die Lernenden, bevor sie den Text lesen, auch dazu aufgefordert werden, über Familienmodelle zu sprechen, die sie bereits kennen bzw. darüber zu diskutieren, wie die Situation in ihrer Kultur/ in ihrem Herkunftsland ist. Des Weiteren sehe ich es als positiv an, dass ein Foto von einem schwulen Paar abgebildet wird, obwohl über diese im Text gar nicht gesprochen wird. Das Foto ist weder klischeehaft noch unpassend dargestellt – es repräsentiert einfach zwei sich liebende Personen.

⁴⁵ „Según la ley, todas las parejas son iguales.“ (155)

⁴⁶ „A pesar de todos los cambios, el modelo familiar dominante en España es el de la pareja casada y con hijos.“ (155)

⁴⁷ „Se consideran una familia ‘clásica de hoy’“ (89)

- Das Lehrwerk *Protagonistas* (2008) erwähnt im Kapitel *Mi gente – Meine Leute* zum Thema Familie, dass es in Spanien gleichgeschlechtlichen Paare seit 2005 möglich ist zu heiraten und Kinder zu adoptieren (vgl. 93). Positiv daran ist, dass diese Tatsache im Zusammenhang mit dem Thema Familie erwähnt wird; andererseits befindet sich der Text in einem unscheinbaren Kästchen links unten auf der Seite, wobei auf den drei Seiten, die zum genannten Thema folgen und die viele (Familien-)Fotos enthalten, nur Abbildungen von heterosexuellen Paaren mit Kindern und traditionellen Großfamilien vorzufinden sind (vgl. 93ff).
- Die Bücherreihe *Eñe* soll in diesem Zusammenhang als besonders progressiv hervorgehoben werden. In allen drei Bänden der Spanischlehrbuchreihe können verschiedene Lebensformen ‚entdeckt‘ bzw. zumindest ein Normbruch in Hinblick auf Heteronormativität und Stabilität von Geschlecht festgestellt werden. So befindet sich im ersten Band (2007), ebenso zum Thema *familias hoy en día - Familien heutzutage*, ein Foto eines lesbischen Paares mit ihrer Tochter. In dem Text zum Foto wird erklärt, dass Cristina und María José verheiratet sind und eine Tochter namens Alba haben und dass diese „immer von ihren zwei mamás“⁴⁸ spricht (32). Im gleichen Zusammenhang wird auch Guillermo vorgestellt, der geschieden ist und alleine mit seinem Sohn zusammenlebt. Des Weiteren wird auf Seite 85 ein Foto von Freunden am Strand abgebildet. Auf dem Foto sind drei Männer und zwei Frauen abgebildet, wobei zwei der Männer die einzigen sind, die auf dem Bild Arm in Arm zu sehen sind (vgl. 85).

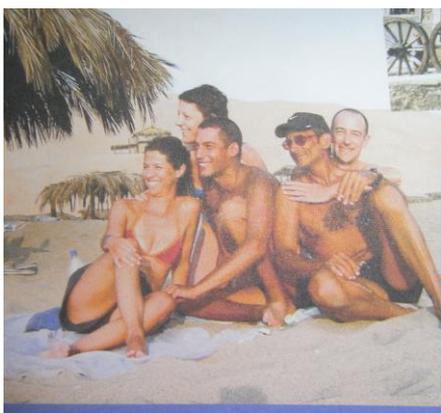


Abbildung 7: *Eñe A1 2007: 85*

⁴⁸ „Alba siempre habla de sus dos mamás.“ (32)

Hier wird die sexuelle Orientierung (in Hinblick auf das Thema Urlaub und Reisen auch naheliegend) zwar nicht angesprochen, dennoch erweckt die Körperhaltung der beiden Männer den Eindruck, als ob sie mehr als Freundschaft miteinander verbinden würde. Die Beziehung bzw. die sexuelle Orientierung von Menschen nicht in den Mittelpunkt der Gesellschaft zu stellen, wie es bei dem Beispiel der Fall ist, kann in diesem Zusammenhang als noch progressiver bezeichnet werden als die bloße Verbindung von Homosexualität und Familie, wie es in bisherigen Beispielen der Fall war. Schließlich wird hier, dem Idealfall entsprechend, keine Zuschreibung und Kategorisierung vorgenommen.

- Im zweiten Band (2010) gibt es zum Thema *Te cuento una historia - Ich erzähl dir eine Geschichte* eine Sprechübung, bei der die Schüler_innen anhand abgebildeter Fotos entscheiden sollen, wo sich die Paare auf den Bildern kennengelernt haben. Auf einem dieser Fotos sind Roberto und Toni zu sehen, beide am Strand, die Gesichter ‚aneinandergedrückt‘ – mit einer roten Blume im Haar (vgl. 55).



Abbildung 8: *Eñe A2 2010: 55*

Geht man davon aus, dass es sich hierbei um ein schwules Paar handelt, kann dies einerseits als positiv gewertet werden, da die Abbildung eines homosexuellen Paares in einem Zusammenhang stattfindet, der weder mit Familie, noch mit Sexualität zu tun hat. Andererseits kann die Darstellung aufgrund der Tatsache, dass beide Männer eine rote Blume im Haar tragen, auch negativ bewertet werden, da sie durch dieses Accessoire wahrscheinlich schneller als schwul wahrgenommen werden würden als ohne. Anhand dieses Beispiels ist erkennbar, wie eng Homosexualität und Stereotype miteinander ‚verknüpft‘ sind und dass es stetig kritischer Reflexion von solchen Darstellungen bedarf.

- Im dritten Band von *Eñe* (2011) kommt beim Thema Medien/Kommunikation die Übung *Mi otro yo – mein anderes Ich* zum Einsatz. In deren Rahmen werden drei

Personen vorgestellt, die in der virtuellen Welt (z.B. *second life*) eine andere Person verkörpern. Zu diesen gehört auch Tomás Dunas aus Spanien. Im ‚wirklichen‘ Leben ist er Bauarbeiter, im virtuellen Noemi Veneno: „Sie ist eine wilde, edelmütige rothaarige Kriegerin und sie ähnelt meiner femininen Seite, sagt Tomás über sein zweites Ich“⁴⁹ (21). Dies kann insofern als positiv angesehen werden, da es zum einen die Natürlichkeit und Unveränderbarkeit von Geschlecht in einem anzweifelt, und zum anderen, da von einem Mann die Rede ist, der, obwohl er in einem äußerst männlich konnotierten Beruf tätig ist, ganz selbstverständlich davon berichtet im Internet eine weibliche Identität ‚anzunehmen‘. Dieses Beispiel zeugt demnach vom Verschwimmen geschlechtlicher Grenzen und die Person repräsentiert als Transgender-Identität einen Bruch mit der Norm.

Zu diesen sieben Büchern gilt es im weiteren festzuhalten, dass in fünf davon homosexuelle Paare nur im Zusammenhang mit Familie, Heirat und Adoption zur Sprache kommen, wodurch sich der eingangs vermuteten Aspekt der Homonormativität bestätigt. In den meisten Lehrbüchern werden demnach jene homosexuellen Personen vorgezogen, deren Lebensweise in Hinblick auf Geschlechtsidentität und Sexualität der heterosexuellen am ähnlichsten ist. Infolgedessen wird auch Bisexualität, Transsexualität und Intersexualität in den aktuellsten Lehrbüchern nicht zum Thema gemacht.

Hinsichtlich der Überschreitung von Rollenbildern und Geschlechternormen wurde in den untersuchten Büchern in drei von 54, das heißt in 5,5% der Bücher das Thema Vaterkarenz und alleinerziehende Väter angesprochen, beides ebenfalls im Zusammenhang mit dem Thema Familie.

Zuletzt soll noch erwähnt werden, dass es auch Bilder und Fotos gab, bei denen aus dem Kontext nicht genau erkennbar war, ob es sich um homosexuelle Paare oder um Freund_innen handelt (z.B. zwei Modeschöpfer die sich umarmen, zwei Frauen die sich küssen möchten, wobei nicht erkennbar ist, ob auf die Wange oder auf den Mund). Selbst wenn in diesen Beispielen die sexuelle Orientierung nicht offensichtlich ist, können solche Abbildungen als positiv betrachtet werden, da sie für Offenheit und Toleranz stehen; das heißt für Männer/Frauen die kein Problem mit Nähe haben und

⁴⁹ „Es una guerrera pelirroja, salvaje y generosa, y se parece a mi lado femenino“ (21)

diese, sei sie nun freundschaftlich oder sexuell, auch ausleben. Insofern können auch solche Inhalte als kleiner Schritt weg von heteronormativen Rollenbildern betrachtet werden.

Nachdem nun die positiven Seiten der aktuellsten Lehrbücher herausgearbeitet wurden, erscheint es mir dennoch sehr wichtig zu betonen, dass es sich bei diesen um lediglich ca. 13% aller Bücher der österreichischen Schulbuchliste der AHS für das Schuljahr 2012/2013 handelt. Bei der Durchsicht ist aufgefallen, dass die Autor_innen teilweise penibel darauf achteten, dass bei einem Dialog/ einem Foto stets beide Geschlechter in der gleichen Anzahl vertreten sind (z.B. zwei Frauen – zwei Männer, ein Mädchen- ein Junge, etc.). Dies wirkte auf mich manchmal als ‚bloße quantitative Absicherung‘ vor Kritik, bzw. macht es den Anschein einer sehr oberflächlichen Auffassung von Geschlechtergerechtigkeit und Heterogenität, vor allem, wenn der Fokus heterogene Lebensweisen gelegt wird. Demnach muss leider festgestellt werden, dass sich nur ein sehr geringer Teil der Autor_innen, bzw. derjenigen, die für die Approbation der Bücher verantwortlich sind, mit gendergerechtem Unterrichtsmaterial tiefgründig auseinandersetzt und die meisten Bücher noch immer zur Aufrechterhaltung von tradierten Vorstellungen in Hinblick auf Geschlecht und Geschlechtsidentität beitragen. Wie eingangs erwähnt, sollen nun zwei dieser aktuellen Schulbücher im Detail präsentiert werden.

5.2.4 Eñe

5.2.4.1 Kontextanalyse

Eñe A1. Der Spanischkurs erschien im Hueber Verlag in Ismaning, Deutschland. Für die Analyse liegt die österreichische Schulbuchausgabe des Werkes vor; es wird der zweite Druck (2011) der ersten Auflage aus 2007 verwendet. *Eñe* wurde vom österreichischen Bundesministerium approbiert und steht unter anderem auf der aktuellen Schulbuchliste für das Schuljahr 2012/2013. Als Autor wird Cristóbal González Salgado angegeben. Er gestaltete das Buch unter der Mitwirkung von Dr. Esther Barros Díez bei den Kapiteln 3, 4 und 6. Von beiden Personen werden im Impressum keine Kompetenzen angegeben. Die Kompetenzen der vielen beratenden Personen, die anschließend angegeben werden, stehen jedoch für sich und sind in dieser

Form im vorliegenden Werk einzigartig: Reinhard Beer (Fachbereichsleiter Sprachen an der Volkshochschule Erlangen), Carmen Bredol Flórez (Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeiterin Sprachen, VHS Darmstadt-Dieburg), Eva María Lloret Ivorra (Dozentin, Instituto Cervantes München), María Guadalupe Nava de González (Spanischtrainerin, Graz), Antje Weber (Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeiterin Sprachen, VHS Leinfelden-Echterdingen), Prof. Dr. Rosa Ribas Moliné (Hochschule Heilbronn), Gloria Päatalo (Spanischdozentin, VHS München)

Die Zielgruppe dieses Schulbuches wird nicht explizit im Vorwort ausgewiesen. Einerseits werden darin die „Kursteilnehmer“ (3) mit ‚Sie‘ angesprochen, im Buch selbst werden die Lernenden jedoch mit ‚Du‘ angesprochen. Obwohl auch in *Eñe* vorrangig Erwachsene abgebildet sind, ist das Lehrwerk dennoch sehr jugendlich gestaltet und lässt somit sowohl auf eine erwachsene als auch auf eine Schüler_innen-Zielgruppe schließen.

Die Gestaltung von *Eñe* folgt einem konkreten, sehr durchdachten Schema. Jede *Unidad – Einheit* ist auf 10 Seiten in verschiedene Teile gegliedert: Einleitung, Übungen zum Thema, Texte zum Lesen und Diskutieren, Einblick in die Vielfaltigkeit spanischsprachiger Länder, konkrete Aufgaben zum Thema, Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte, Lerntipps und Übungen zum Festigen; das Kurs- und Arbeitsbuch sind in einem Band zusammengefasst (vgl. 3).

In Hinblick auf die grafische Gestaltung wechseln sich Fotos und Illustrationen wiederum ab. Obwohl das Buch sehr bunt und freundlich gestaltet ist, wirkt es dennoch stets übersichtlich und ist sehr gut strukturiert; jedes Kapitel ist in einer Farbe gehalten. Lese- und Sachtexte werden nicht nur in landeskundlichen Zusammenhängen angewendet, sondern es gibt in jeder Einheit eher kurze, verschiedene Textsorten (E-Mails, Briefe, Interviews, Zeitungsartikel, Ausschnitte von Homepages, etc.) zu vielen verschiedenen Themen mit dazugehörigen Übungen.

Obwohl es unzählige Übungen gibt, bei denen die Lernenden gegenseitig ihre Meinungen austauschen und auch meist begründen sollen, warum sie diese vertreten, gibt das Buch nicht wirklich Raum für tiefgründige, kritische Diskussionen. Dies liegt aber vorrangig an dem Lernniveau, auf welches das Lehrwerk ausgerichtet ist (Anfänger_innen) und aufgrund dessen die Inhalte und Themen sehr einfach gestaltet sind. Das vermittelte Wissen kann dennoch als hinterfragbar bezeichnet werden, da *Eñe* das einzige Buch im Rahmen dieser Analyse ist, welches am Ende ein detailliertes

Quellenverzeichnis angibt (vgl. 245). Des Weiteren werden den Schüler_innen viele Übungen angeboten, in deren Rahmen sie zum Beispiel selbstständig im Internet recherchieren müssen und sich dadurch selbst Wissen aneignen können.

Legt man den Fokus auf die verwendete Sprache, so ist die Anwendung von gendergerechten Begriffen in *Eñe* etwas uneinheitlich. Im Vorwort werden die Lernenden zum Beispiel mit „Liebe Lernerin, lieber Lerner“ (3) angesprochen; in den anschließenden Erläuterungen zum Buch wird jedoch nur die Form „Kursteilnehmer“ (3) verwendet. Genauso verhält es sich auch im Buch selbst: Zwar werden die Schüler_innen bei den meisten Partner_innenübungen wie folgt aufgefordert: „Frag deine Kollegin/deinen Kollegen⁵⁰“ (z.B.: 39, 54), dennoch gibt es auch sehr viele Anreden, wo bloß „Kollegen⁵¹“ (z.B.: 44, 55) zu lesen ist. Das generische Maskulinum wird demnach dann verwendet, wenn die Kolleg_innen im Plural stehen, da man, wenn man die spanische Sprache lernt, bereits sehr früh darauf hingewiesen wird, dass, egal wie viele Frauen sich zum Beispiel in einem Raum befinden, sobald ein Mann unter ihnen ist, alle mit der männlichen Form angesprochen werden. Grundsätzlich ist es einerseits also nachvollziehbar, dass sie diesen grammatikalischen Grundsatz im Lehrbuch anwenden, dennoch halte ich die Handhabung nicht für korrekt, denn, wenn im Unterricht zum Beispiel Gruppenarbeiten vollzogen werden, kommt es durchaus oft vor, dass reine Mädchen- bzw. reine Jungengruppen miteinander arbeiten, deshalb, so denke ich, sollte man auch im Plural beide Formen angeben. Trotzdem soll festgehalten werden, dass die geschlechtergerechte Sprachform in *Eñe* in jedem Fall konsequenter gehandhabt wurde als in den bereits zuvor präsentierten Schulbüchern.

Letztendlich kann die verwendete Sprache auch als zielgruppenorientiert bezeichnet werden, da, obwohl hauptsächlich Erwachsene im Buch dargestellt werden, die Anrede mit ‚Du‘ in Spanien durchaus gängig ist und das Werk dadurch auch für Jugendliche ansprechender wirkt.

5.2.4.2 Inhaltsanalyse

In *Eñe* wurden gesamt 415 Abbildungen gezählt. Davon können 170 dem männlichen, 178 dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden. Jungen wurden auf 28, Mädchen

⁵⁰ „Entrevista a tu compañero/-a“ (39); “Pregunta después a un/-a compañero/-a” (54)

⁵¹ „Visitad los restaurantes de vuestros compañeros” (44); “Tus compañeros dicen de que se trata” (55)

auf 20 Abbildungen gezählt, 19 (4,6%) der gezählten Personen können nicht zugeordnet werden. Prozentuell bedeutet das, dass 41% Männer 42,9% Frauen und 6,7% Jungen 4,8% Mädchen gegenüberstehen. Mit bloß 1,9% (8 Abbildungen) Unterschied, erzielt *Eñe* quantitativ somit das beste Ergebnis mit dem geringsten Unterschied zwischen Männern und Frauen, wobei zu betonen ist, dass es das einzige Lehrwerk ist, bei dem Frauen quantitativ überrepräsentiert sind.

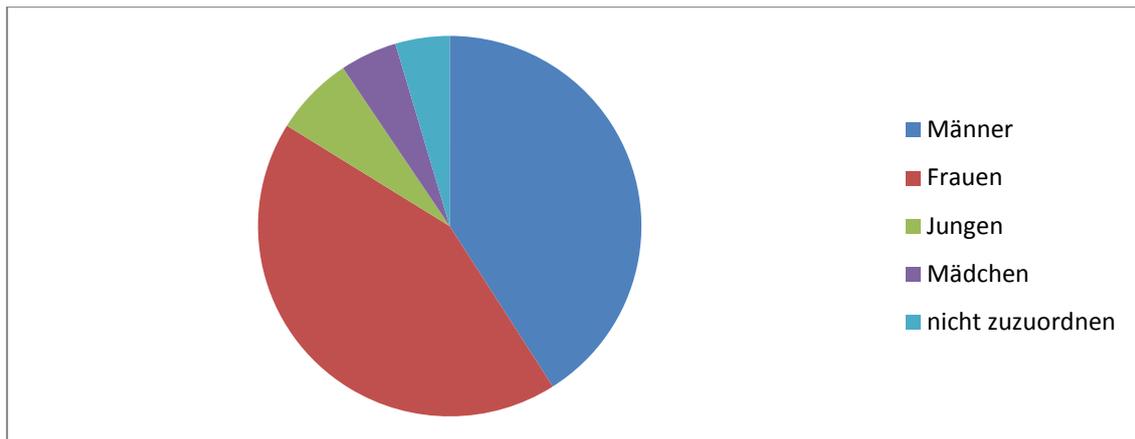


Abbildung 9: *Eñe AI. Der Spanischkurs - quantitative Analyseergebnisse*

Rollenbilder

Bevor ich die Ergebnisse der qualitativen Analyse näher erläutere, gilt es festzustellen, dass sich die Aufbereitung der neuen Lehrwerke deutlich von den vorhergehenden unterscheidet. Obwohl die Anzahl der abgebildeten Personen ähnlich hoch ist wie in den anderen Büchern, scheint es dennoch, als könnte man nicht so viele Aussagen daraus schließen wie zuvor. Dies liegt vor allem daran, dass die aktuellen Schulbücher in Verbindung mit den meisten Dialogen keine Personen abbilden, und führt somit zu dem Ergebnis, dass oft nicht erkannt werden kann, welche Personen miteinander sprechen und in welchem Verhältnis diese zueinander stehen. Den Leser_innen steht somit offen, welche Menschen sie sich hinter dem abgedruckten Text vorstellen – ein Aspekt den ich als sehr positiv bewerte, da hierdurch einschränkende Rollendarstellungen vermindert und Identifikationsräume erweitert werden. Es lässt sich demnach relativ rasch feststellen, dass sich Lehrbücher im weiteren Sinne durchaus verändert haben und es sehr wohl den Anschein macht, als ob die Autor_innen

versuchen, tradierten Rollenbildern entgegenzuwirken. Diese Aspekte gelten auch für das Buch *Caminos*, welches im Anschluss vorgestellt wird (siehe 5.2.5).

Obwohl es in *Eñe* auch Darstellungen und Zuschreibungen gibt, die als rollenkonform bezeichnet werden können, fällt die Anzahl von diesen, im Gegensatz zu den älteren Büchern, deutlich geringer aus. Aspekte, die jedoch explizit mit tradierten Geschlechternormen brechen, können, außer in Hinblick auf das Thema *Heteronormativität*, auch nicht wirklich vorgefunden werden.

In Hinblick auf die Persönlichkeit und die Charaktereigenschaften der Protagonist_innen in *Eñe* beschreiben sich Männer im Rahmen der Übung *Buscamos amigos – wir suchen Freunde* als ruhig, lustig, sympathisch, liebenswert, optimistisch, sportlich und ernst. Die weiblichen Charaktere stellen sich als sportlich, etwas nervös – dafür nicht langweilig, fröhlich, ruhig, aufgeschlossen und liebenswert⁵² dar (vgl. 28). Hierbei kann keine geschlechtsspezifische Zuteilung der Eigenschaften erkannt werden, da sich beide Geschlechter teilweise mit den gleichen Adjektiven beschreiben, und es sich andererseits um sehr allgemeine Persönlichkeitsmerkmale handelt.

Wird der Fokus auf die Interessen und die Freizeitgestaltung der Personen in *Eñe* gelegt, kann durchaus von rollenkonformen Zuschreibungen gesprochen werden. Männer bzw. Jungen werden beim Kajakfahren, Schlafen/Entspannen, Schwimmen, Fußballspielen, Schifahren und Tennisspielen abgebildet. Sie hören außerdem klassische Musik und gehen zum Beispiel spazieren. Frauen dagegen lesen gerne, hören Rockmusik, treffen sich mit ihren Freund_innen in Bars und Cafés und gehen Einkaufen/Shoppen. Sowohl Frauen als auch Männer tanzen gerne, gehen zusammen in Restaurants bzw. in Bars, wandern gerne, besuchen Museen oder das Kino, gehen in den Park, machen zusammen sportliche Aktivitäten, sehen fern und hören Musik. Obwohl Frauen und Männer auch viele Interessen miteinander teilen, fällt jedoch auf, dass vor allem dem männlichen Geschlecht sportliche Interessen zugeschrieben werden. Dennoch lässt es sich als positiv hervorheben, dass sich Frauen in *Eñe* nicht vermehrt nur in Innenräumen bzw. privaten Räumen aufhalten, sondern sich ebenfalls den Außen- bzw. öffentlichen Raum zu eigen machen. Sie halten sich auch alleine in der Öffentlichkeit auf und werden nicht so oft in männlicher Begleitung abgebildet.

⁵² simpática, tranquilo, amable, optimista, divertido, seria, deportista, un poco nerviosa, no aburrida, alegre, tranquila (vgl. 28)

Weitere Beispiele finden sich auf Seite 85, wo verschiedene Tourismusarten vorgestellt werden. Dabei kommen Abenteuer-tourismus, Strand-/Meertourismus, kultureller Tourismus und ländlicher Tourismus⁵³ zur Sprache. Zu den jeweils dazugehörigen Bildern werden ein Mann, eine Gruppe von Freunden und ein Mann und eine Frau gemeinsam abgebildet. In diesem Zusammenhang gilt es zu betonen, dass zumindest der Begriff des Abenteuers wiederum männlich konnotiert wurde und somit als rollenkonform bezeichnet werden kann.

Im Zusammenhang mit Leistungen, werden, wie sehr häufig in Lehrbüchern, Stars bzw. bekannte Persönlichkeiten hispanischer Herkunft vorgestellt. Dabei werden in *Eñe* drei Männer und drei Frauen präsentiert: Javier Bardem (Schauspieler), Fernando Alonso (Formel1-Fahrer), Pedro Almodóvar (Regisseur), Shakira (Sängerin), Rigoberta Menchú (Menschenrechtsaktivistin) und Penelope Cruz (Schauspielerin), wobei ich es als positiv ansehe, dass nicht nur Frauen präsentiert werden, die im Showgeschäft tätig sind und sich vor allem auch durch ihr Äußeres ‚auszeichnen‘. Des Weiteren werden, in Hinblick auf die männlichen Berühmtheiten mit Almodóvar und Bardem zwei Künstler vorgestellt, die sich durch ihre kritischen Perspektiven im Filmgeschäft hervorheben. Almodóvars Filme zeichnen sich vor allem das Spielen mit Geschlechtsidentitäten als auch durch Themen wie Travestie und Identitätsfindung aus.

Der Bereich der Berufs- und Arbeitswelt nimmt in *Eñe* einen nicht so hohen Stellenwert ein wie in den zuvor analysierten Lehrbüchern. Männer werden als Professor, Architekturstudent, Gewinnspielmoderator, Kellner, Ingenieur, Bauer und Fotograf abgebildet, während Frauen als Bankangestellte, Chefin einer Marketingabteilung, Masseurin und Kosmetikerin tätig sind. Von den folgenden Berufsgruppen werden sowohl männliche als auch weibliche Vertreter_innen vorgestellt: Sekretär_innen, Professor_innen, Architekt_innen, Verkäufer_innen, Zahnarzt_innen, Taxifahrer_innen, Journalist_innen und Student_innen. Zusammenfassend kann demnach festgestellt werden, dass sowohl rollenkonforme, als auch von der Norm abweichende Berufe von den Personen im vorliegenden Lehrwerk ausgeübt werden.

Die Themen Haushalt und Geld/Finanzen werden in *Eñe* nicht angesprochen.

In Hinblick auf die Aspekte Aussehen und Körper muss vorerst betont werden, dass in *Eñe* Illustrationen gegenüber Fotos überwiegen. Die meisten Personen sind sehr bunt

⁵³ „tourismo de aventura, turismo de sol y playa, turismo cultural, turismo rural“ (85)

gekleidet, man findet die verschiedensten Outfits. Frauen tragen Hosen, Kleider, Röcke, kurze bzw. lange Haare, sind elegant oder auch sportlich gekleidet. Unter den Männern findet sich vom ‚Anzugträger‘ bis zum ‚Hippie‘ ebenfalls alles. Dennoch fällt auf, dass das Aussehen von Frauen relativ oft von großen Mengen Schmuck und zum Beispiel ausgeschnittenen, bauchfreien Tops und/oder Miniröcken gekennzeichnet ist, ein problematischer Aspekt, da hierdurch das weibliche Geschlecht schnell zum Sexsymbol abgestempelt werden kann. Dieser Eindruck wird außerdem durch eine Übung zum Kennenlernen der Körperteile und den dazugehörigen Vokabeln bestätigt: denn dabei liegt eine Frau im Bikini, mit einer Blume im Haar in aufreizender Pose auf ihrem Badetuch; einzelne Linien zeigen auf die verschiedenen Körperteile (vgl. 108). Die Übung in dieser Form zu gestalten ist, meiner Ansicht nach unnötig und diskriminierend, und hätte, wenn die Frau zum Beispiel einfach aufrecht stehen würde, vermieden werden können.



Abbildung 10: *Eñe* 2007: 108

Abgesehen von diesen Beispielen kann in *Eñe* jedoch keine Bewertung bzw. hierarchische Darstellung der Geschlechter vorgefunden werden, da Frauen und Männer in beruflicher Hinsicht gleichgestellt sind und auch in Hinblick auf Freizeitaktivitäten keine grundlegenden geschlechtsspezifischen Unterschiede aufweisen.

Heteronormativität

Eñe ist eines der sieben aktuellen Schulbücher, die Homosexualität explizit ansprechen. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erläutert, wird im vorliegenden Buch im Rahmen des Themas *familias hoy en día – Familien heutzutage* ein lesbisches Paar vorgestellt: die beiden Frauen Cristina und María José sind verheiratet und haben gemeinsam ihre Tochter Alba. Im gleichen Zusammenhang werden außerdem ein alleinerziehender Vater, ein junges Paar, das nicht heiraten will und eine Patchwork-

Familie vorgestellt (vgl. 32). Die Lebensformen, die im Rahmen dieser Übungen angesprochen werden, werden in keiner Weiser bewertet. Ein weiteres Beispiel findet sich zum Thema Tourismus. Am Beginn des Kapitels werden verschiedene Formen des Tourismus präsentiert, wobei, wie bereits oben erwähnt, auf dem Bild zu Sonne und Strand Freunde zusammen abgebildet sind. Zwei der männlichen Freunde sind auf dem Bild ‚Arm im Arm‘ zu sehen. Hierbei kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob es sich um ein schwules Paar handelt oder nicht, jedenfalls könnte die Darstellungsweise der Abbildung für eine gegenüber der Homosexualität aufgeschlossene stehen (Bild siehe 5.2.3). Bisexualität, Intersexualität und Transgender werden in diesem Band von *Eñe* nicht angesprochen. Heterosexuelle Paarbeziehungen nehmen im genannten Schulbuch jedoch auch keinen großen Stellenwert ein. Das Thema Ehe und Hochzeit kommt, abgesehen vom genannten Kapitel, nicht weiter zum Einsatz. Heterosexualität wird nicht normativ in den Mittelpunkt gestellt; zweigeschlechtliche Paarbeziehungen werden nicht als selbstverständlich präsentiert. Die Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit von Geschlecht an sich wird jedoch nicht weiter hinterfragt. Von Homonormativität kann in Bezug auf *Eñe* nur teilweise gesprochen werden: In einem der zwei erläuterten Beispiele wird Homosexualität im Zusammenhang mit Ehe und Kindern erwähnt, im anderen Beispiel erfahren die Leser_innen jedoch nichts über den Lebensstil der beiden Männer.

Zusammenfassend kann *Eñe* als durchaus modernes, aktuelles und kritisches Lehrwerk bezeichnet werden, das Lernenden Identifikations- und Handlungsspielräume öffnet. Bedenkt man des Weiteren, dass auch in den anderen beiden Bänden zur Dekonstruktion von tradierten Rollen- und Familienbildern beigetragen wird, hebt sich diese Lehrbuchreihe noch mehr von ihrer ‚Konkurrenz‘ ab.

5.2.5 Caminos

5.2.5.1 Kontextanalyse

Caminos Neu A2 erschien im Ernst Klett Verlag für Sprachen in Stuttgart, Deutschland. Für die Analyse wurde der erste Druck der ersten Auflage aus 2010 verwendet. Die *Caminos Neu* Reihe stellt eine Überarbeitung der ersten *Caminos-Reihe* dar. Das vorliegende Werk steht unter anderem auf der aktuellen Schulbuchliste für das

Schuljahr 2012/2013. Als Autor_innen werden Dr. Margarita Görrissen, Dr. Marianne Häuptle-Barceló, Juana Sánchez Benito und Bibiana Wiener angegeben. Das Buch wurde außerdem unter der Mitarbeit von Veronica Beucker, Paloma Martín Luengo und Prof. Dr. Burkhard Voigt gestaltet. Im Impressum bzw. im Vorwort von *Caminos* werden keine Kompetenzen der Autor_innen angegeben, wobei sich herausstellte, dass Görrissen Lehrbeauftragte der Professur für Englischdidaktik an der KU Eichstätt-Ingolstadt ist und bereits mehrere spanische Sprachlernmaterialien publiziert hat.

Eine explizite Zielgruppe wird nicht definiert, wobei verschiedene Aspekte darauf schließen lassen, dass es sich wiederum vorrangig um eine erwachsene handelt, da die Lernenden einerseits mit ‚Sie‘ angesprochen werden und andererseits im Vorwort Verständigung im Alltag, in der Familie und in beruflichen Situationen als Lernziele angegeben werden. Des Weiteren gibt es im Anschluss an die 12 Lektionen einen Abschnitt namens *rincón profesional – Professionelle Ecke*, in dem die bereits erworbene Sprachkenntnis mit Fokus auf berufliche Situationen erweitert werden kann. Die erneut vorrangige Abbildung von Erwachsenen kann als weiterer Hinweis auf eine erwachsene Zielgruppe gedeutet werden.

Legt man den Fokus auf das Layout und die grafische Gestaltung von *Caminos*, kann festgestellt werden, dass das Buch zwar sehr bunt, aber dennoch übersichtlich und ansprechend gestaltet wurde. Wiederum wechseln sich gezeichnete Illustrationen und Fotos ab, wobei in *Caminos* mehr Fotos vorkommen als in den bisher analysierten Büchern. Insgesamt scheint eine ausgewogene Mischung aus Bildern, Text und verschiedenen Übungen ausgewählt worden zu sein.

Dem Vorwort ist zu entnehmen, dass Texte in Verbindung mit unterschiedlichen Aufgaben als Grundlage des Lernens mit *Caminos* angesehen werden. Die Lernenden stehen mit ihren Interessen und Erfahrungen im Mittelpunkt des Unterrichts. Viele Aufgaben sind so angelegt, dass man mit anderen „Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern“ arbeiten muss (8).

Der Aufbau des Schulbuches folgt einem genauen Schema, wobei die Ziele, die im Rahmen eines Kapitels erreicht werden sollen, zu Beginn in Stichworten dargelegt werden. Am Ende jeder Lektion gibt es Übungen durch welche das bereits Gelernte gefestigt werden kann; grammatikalische Besonderheiten werden in blauen Kästchen hervorgehoben.

Wie in den meisten aktuellen und gängigen Schulbüchern sind Lehr- und Arbeitsbuch in einem Band vereint. Alle Aufgabenstellungen sind auf Spanisch.

In Hinblick auf verwendete Quellen können dem Impressum Sprecher_innen der Hörübungen, die verwendeten Lieder und die Verantwortlichen für die Gestaltungen und Illustrationen entnommen werden. Sachtexte werden hingegen nicht mit Quellen belegt.

Dennoch erscheint der Inhalt von *Caminos* transparent, da Informationen nicht als Tatsachen dargestellt werden, sondern als eine von mehreren Perspektiven, über die gemeinsam diskutiert werden kann. Den Lernenden werden mehrere Übungen angeboten, die zu kritischer Reflexion und gemeinsamen Gesprächen anregen. Erwähnenswert ist hierbei ein Beispiel aus dem Kapitel zu Höflichkeit bzw. zu unterschiedlichen Höflichkeitsformen der Welt (vgl. 93). In diesem Kontext wird ein Text vorgestellt, der den Kulturbegriff diskutiert und definiert, wobei die Schüler_innen für sich entscheiden sollen, ob diese Definition ihrer Ansicht nach eine angemessene ist oder nicht und warum (vgl. 92). Ein weiteres Beispiel ist die Übung „Was ist typisch Deutsch?“⁵⁴, im Rahmen derer die Lernenden jene kulturellen Aspekte Deutschlands vorstellen sollen, die bei einer Person mit hispanischem Hintergrund Aufmerksamkeit erregen würden, bzw. soll erläutert werden, warum sie dieser Ansicht sind und welche Dinge sie nicht als „typisch deutsch“ ansehen (vgl. 93).

Des Weiteren soll der Aspekt, dass in *Caminos* wichtige landeskundliche und geschichtliche Informationen schüler_innengerecht und verständlich aufbereitet wurden (zum Beispiel die Geschichte der Militärdiktatur in Chile) positiv hervorgehoben werden (vgl. 71).

Wird der Fokus auf den Sprachgebrauch des vorliegenden Werkes gelegt, kann festgestellt werden, dass sowohl zielgruppenorientierte, als auch gendergerechte Sprache verwendet wird. Im Detail bedeutet das, dass die Lernenden bei Übungsanweisungen mit ‚Sie‘ angesprochen werden, handelt es sich um Partner_innenübungen, werden stets beide Geschlechter genannt (z.B. ihr Kollege/ ihre Kollegin, ihr/e Nachbar/in...). Auch *innerhalb* vieler Übungen wird auf diesen Aspekt geachtet (z.B. der/die Patient/in kommt zum Arzt...).

⁵⁴ „¿Qué es típicamente alemán?“ (93)

Fasst man die Ergebnisse der Kontextanalyse zusammen, erscheint *Caminos* auf den ersten Blick als Lehrwerk, das gendergerechte Inhalte bzw. Sprache zu vermitteln versucht.

5.2.5.2 Inhaltsanalyse.

Die quantitative Analyse von *Caminos* ergab folgende Ergebnisse: Insgesamt wurden 305 Personen gezählt, worunter sich 138 Männer und 111 Frauen befinden. In Hinblick auf Kinder bzw. Jugendliche gibt es 12 Jungen und 22 Mädchen. Weitere 22 Personen (7,2%) konnten nicht zugeordnet werden. Prozentuell ergibt das ein Verhältnis von 45,2% zu 36,4% zwischen Männern und Frauen, Jungen und Mädchen stehen sich mit 3,9% zu 7,2% gegenüber. Obwohl in diesem Fall zwar um 3,3% mehr Mädchen als Jungen vorkommen, sind, im Hinblick auf die Erwachsenen die letztendlich 81,6 % der Darstellungen bilden, wiederum die Männer mit 8,8% überrepräsentiert.

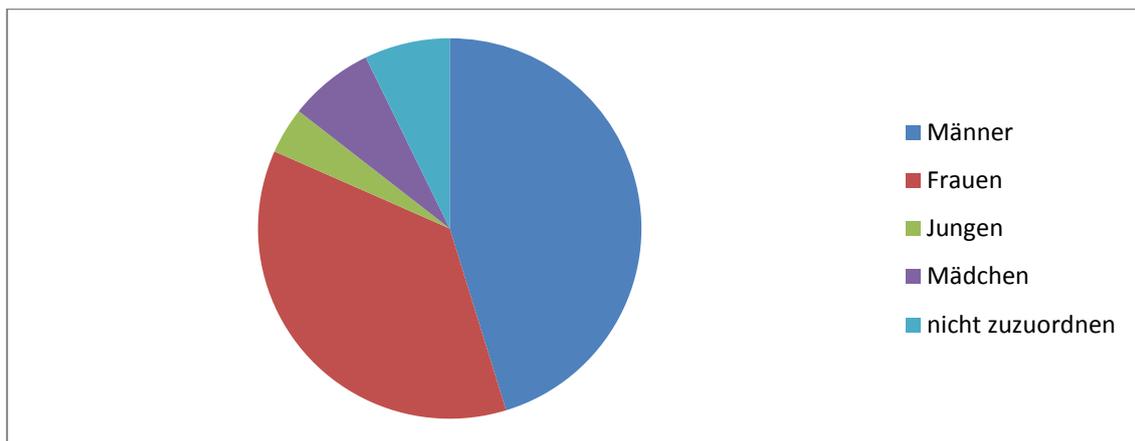


Abbildung 11: *Caminos Neu A2* – quantitative Analyseergebnisse

Rollenbilder

Bereits auf den ersten Blick fällt auf, dass bei den meisten Abbildungen von *Caminos* Männer und Frauen gleichermaßen vertreten sind. Quantitativ betrachtet nehmen Männer nur 8,8% mehr der Darstellungen ein – neben *Eñe* das geringste Ergebnis, das bisher erzielt wurde. Gesamt betrachtet erweckte die Analyse des vorliegenden Buches den Eindruck, dass die Mehrheit der Darstellungen weder rollenkonform ist, jedoch ebenso wenig explizit mit den Rollen bzw. mit der Norm ‚bricht‘.

In *Caminos* werden unter anderem Themen wie *Das Leben früher und heute, Erinnerungen, In Form bleiben, Feste, Arbeit und neue Perspektiven*⁵⁵ angesprochen. Obwohl innerhalb der jeweiligen Themen viele verschiedene Protagonist_innen vertreten sind und mehr oder weniger ein Gleichgewicht zwischen ihnen besteht, können bei genauerer Betrachtung in den meisten Kapiteln dennoch geschlechtsspezifische Zuschreibungen erkannt werden – sie sind jedoch sehr implizit und bedürfen eines zweiten, genaueren Blickes.

Die Persönlichkeit, die Interessen und das Freizeitverhalten der Personen in *Caminos* betreffend, gibt es auf Seite 156 eine Übung, die danach fragt, was die Lernenden gerne machen würden, wenn sie mit ihren Kolleg_innen gemeinsam ein paar Tage verbringen würden. Folgende Aktivitäten werden angeboten: Spazieren gehen, gemeinsam Essen gehen, Tanzen, ins Kino bzw. ins Museum gehen oder zusammen eine Exkursion unternehmen. Interessant daran ist, dass auf allen Bildern, d.h. bei allen Aktivitäten ein Mann und eine Frau zusammen abgebildet sind. Dies spricht zwar einerseits wiederum für die gerechte, nicht geschlechtsspezifische Verteilung der Interessen, erweckt jedoch gleichzeitig den Anschein des Vorherrschens von heteronormen Darstellungen, da die Personen auf den Bildern eher den Eindruck von Paaren als von Freunden machen.

Als weitere Freizeitaktivitäten werden das Singen in einem Chor und gemeinsames Feste feiern genannt, wobei im Chor die Mädchen überwiegen. Ein Mann wird außerdem beim Besuch einer Buchmesse abgebildet, eine Darstellung, die wiederum für die gesellschaftliche Assoziation von Kultur und ‚Männlichkeit‘ steht. Beim Grill-, Geburtstags- und Gartenfest sind Frauen und Männer gleichermaßen vertreten, wobei die Männer anscheinend für das Grillen zuständig sind. Einzige Ausnahme stellt die Eröffnungsfeier einer neuen Firma dar, bei der nur eine Frau, jedoch fünf Männer anwesend sind. Der erste Eindruck, dass Frauen somit weniger in der Berufswelt vertreten sind als Männer bzw. weniger prestigeträchtige Berufe ausüben, wird jedoch schnell entkräftet. Im Grunde sind alle Personen in *Caminos* berufstätig, Frauen werden kein einziges Mal mit dem Thema Haushalt in Verbindung gebracht. In dem speziellen Kapitel *Rincón profesional - Professionelle Ecke* mit Fokus auf *Spanisch im Beruf* wurden neun Männer und sieben Frauen in Zusammenhang mit Beruf und wirtschaftlichen Situationen gezählt (vgl. 95-104). Auf Seite 101 wird die Firma

⁵⁵ „Vivir antes y hoy, recuerdos, estar en forma, de fiesta, ¡mucho trabajo!, nuevos horizontes “ (3ff)

Segurex vorgestellt, deren Leitung von einer Frau ausgeführt wird – die restlichen Abteilungen sind sowohl mit je einer Frau, als auch mit je einem Mann besetzt. Des Weiteren wird je eine Frau als Hauptverantwortliche für den Informatikbereich bzw. als Leiterin einer Präsentation über „neue Märkte“⁵⁶ abgebildet (vgl. 101). Vor allem die beiden Situationen, dass die genannte Firma von einer Frau geleitet wird, als auch dass eine weibliche Person hauptverantwortlich für die Informatikabteilung ist, können als positiv und zeitgemäß angesehen werden.

Weitere Situationen, die mit Interessen und Persönlichkeit in Verbindung gebracht werden können, finden sich im Kapitel *nuevos horizontes - neue Perspektiven*. In diesem Kontext werden vier Personen vorgestellt, die jeweils für sie bedeutende Ziele erreichen: der erste Protagonist ist Joaquín, der, nachdem er einen Herzinfarkt erlitten hatte, sein Leben radikal veränderte und beschloss den Jakobsweg zu gehen. Er kündigte seinen Job und reiste danach ein Jahr alleine, bis er in Compostela ankam. Seit dem arbeitet er jeden Sommer freiwillig in einer Herberge und hilft Pilgern, wie er selbst einmal einer war. Die ehemalige Hoteldirektorin Rita kommt auch in diesem Kapitel zur Sprache: sie reist seit ihrer Pensionierung je ein halbes Jahr um die Welt, die restliche Hälfte des Jahres arbeitet sie als Beraterin, um sich ihre Reisen zu finanzieren. Anschließend werden Sara, die freiwillig im Büro für *Ärzte ohne Grenzen* arbeitet und Manolo präsentiert, für den Sport „alles“ bedeutet, weil er sich dadurch selbst auf die Probe stellen kann und über seine Grenzen hinauswachsen kann. Ihn sieht man, wie er – ‚geschmückt‘ von seiner Kletterausrüstung – den Ausblick über eine Gebirgskette genießt (vgl. 65). Diese Beispiele veranschaulichen meiner Ansicht nach gut, dass sowohl Männer, als auch Frauen in *Caminos* als eigenständige Wesen dargestellt werden, die ihre Träume und Ziele verfolgen, ohne sich dabei von anderen Personen eingrenzen zu lassen. Interessant ist in diesem Zusammenhang dennoch, dass die Männer ihre Interessen und Leidenschaften wiederum im öffentlichen Raum, das heißt in der Natur für sich entdecken, während vor allem Sara durch ihre unbezahlte Bürotätigkeit dem im Innenraum zugeschrieben wird. Die Pensionistin Rita macht sich hingegen beide Räume zu Eigen: ihre Leidenschaft, als Beraterin zu arbeiten, kann eher dem Innenraum zugeordnet werden, während sie durch ihre selbstständigen Reisen um die Welt ebenso den öffentlichen Raum und die Natur für sich gewinnt.

⁵⁶ „nuevos mercados“ (101)

Hinsichtlich der Verhaltensweisen und Tätigkeiten der Personen in *Caminos* sind vor allem zwei Beispiele von Bedeutung: im Rahmen des Themas *recuerdos* – *Erinnerungen* werden verschiedene Fotos präsentiert, worüber die Schüler_innen anschließend sprechen bzw. erklären sollen, woran sie diese Bilder erinnern. Dabei wird einerseits eine Frau abgebildet, die zu Hause ihrem Kind vorliest. und andererseits ein Mann der in unberührter Natur zwischen seinem Oldtimer und seinem Zelt sitzt und Gitarre spielt (vgl. 17). Wiederum kann an diesem Beispiel erkannt werden, dass der private Innenraum und Familie weiblich konnotiert sind, während uneingeschränkte Freiheit und ‚wilde‘, ‚ungezähmte‘ Natur mit Männlichkeit in Verbindung gebracht werden.

Das Thema Leistungen kann in *Caminos* vor allem mit der Präsentation von Stars bzw. berühmten Personen in Zusammenhang gebracht werden. Hierbei werden zwei Männer und eine Frau als Menschen vorgestellt, die viel geleistet haben, nämlich der Autor José Agustín Goytisolo (vgl. 114), der Pianist Daniel Barenboim (vgl. 141) und die Sängerin Gloria Estefan (vgl. 86). Die Darstellungen sind nicht hierarchisch – beide Geschlechter sind vertreten.

In Hinblick auf die Berufs- und Arbeitswelt stellt sich heraus, dass diese sowohl rollenkonform ist und gleichzeitig mit tradierten Rollen ‚bricht‘. Unter den Männern gibt es Universitätsprofessoren, Geschäftsmänner, Ärzte, Friseure, Mechaniker, einen Fahrradkurier, zwei junge Männer, die einen Medikamentenlieferservice eröffnen und Arbeiter auf einem Kaffeefeld. Den Frauen werden Berufe wie Ärztin, Sprechstundenhilfe, Polizistin, Angestellte bei einer Buchmesse, Telefonistin, Sekretärin, Übersetzerin, Dozentin, Professorin und Kurskoordinatorin an einer Schule zugeschrieben. Berufe, bei denen beide Geschlechter angegeben werden sind Beamt_innen, Fußballspieler_innen, Kellner_innen, Politiker_innen und Pilot_innen. Die Spannbreite der Berufe in *Caminos* ist somit relativ groß. Des Weiteren fallen die Stellenanzeigen, die im Kapitel *el mundo del trabajo* – *die Berufswelt* abgedruckt wurden, positiv auf. Sie wurden gendergerecht formuliert; die Arbeitgeber_innen suchen nach *personas* – *Personen* bzw. nach *profesores/-as* – *Professor/innen* (vgl. 59). Aufgrund dessen, dass sowohl Frauen als auch Männer im vorliegenden Lehrwerk gleichermaßen berufstätig sind, sind beide Geschlechter für Geld und Finanzen zuständig und folglich auch in gewisser Weise voneinander unabhängig.

Der Aspekt des Aussehens und der Darstellung der Körper von Männern und Frauen wird vor allem durch das Kapitel *estar en forma – in Form bleiben* veranschaulicht. Während in den älteren Lehrbüchern noch vermehrt der Eindruck erweckt wurde, dass Männer nur ‚zum Spaß‘ Sport machen und Frauen vor allem, um ‚fit‘ und schlank zu bleiben, werden in *Caminos* Männer und Frauen in Zusammenhang mit Abnehmen und Fitness gebracht. Dabei muss dennoch darauf hingewiesen werden, dass sich diese Zuschreibungen auf unterschiedliche Weise vollziehen: Während sich das männliche Geschlecht beim Sport vor allem ‚auspowert‘ und sich für ihre Gesundheit von Lastern wie dem Rauchen trennt, zeichnet sich weibliche Fitness und Schönheit durch Aktivitäten wie Yoga, Gymnastik und den Verzicht auf Essen (außer Salat und Obst) aus (vgl. 29). Dennoch werden gleich viele Männer und Frauen in diesem Kapitel abgebildet, d.h. beide legen Wert auf ihr Äußeres und leisten auch etwas dafür.

Die Kleidung der Personen in *Caminos* ist sehr unterschiedlich. Männer tragen Anzüge, Sportgewand, T-Shirts und zum Beispiel Jeans. Frauen werden sowohl in Kleidern, Röcken, mit Schmuck und geschminkt als ungeschminkt mit legerer Kleidung abgebildet.

Gesamt betrachtet kann keine Bewertung bzw. keine hierarchische Darstellung der Geschlechter im vorliegenden Lehrwerk festgestellt werden. Auch wenn manche Abbildungen und Zuschreibungen durchaus als rollenkonform bezeichnet werden können, wirken die Darstellungen dennoch relativ differenziert und überlegt. Dies ist vor allem an den Berufen, den Interessen und an der Tatsache, dass Frauen zum Beispiel kein einziges Mal mit dem Thema Haushalt in Verbindung gebracht werden, erkennbar.

Heteronormativität

Wie bereits eingangs erwähnt wurde, unterscheidet sich die inhaltliche Aufbereitung von *Caminos* von den bisher analysierten Lehrwerken. Dies trifft auch auf den Aspekt der Heteronormativität zu. Aus vielen Dialogen geht zum Beispiel nicht hervor, wer miteinander spricht – Männer, Frauen, Freunde, Paare, Heterosexuelle, Schwule, Lesben, etc. Dies lässt die Inhalte und Darstellungen im vorliegenden Buch weniger einschränkend wirken und öffnet Identifikationsräume. Doch auch wenn dieser Aspekt positiv und heterogenitätsfördernd aufgefasst werden kann, muss dennoch festgestellt werden, dass in *Caminos* keine Darstellungen, die explizit mit Heteronormativität

‚brechen‘, vorgefunden werden können. Homosexualität, Bisexualität, Intersexualität und Transsexualität werden somit nicht angesprochen, Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität werden als natürlich und selbstverständlich präsentiert und kein einziges Mal explizit angezweifelt. In Folge dessen kann auch über den Aspekt der Homonormativität keine Aussage getroffen werden. Die Themen Ehe und zweigeschlechtliche Paarbeziehung sind dennoch nicht im gleichen Ausmaß präsent wie in manch anderen, zuvor analysierten Büchern: Nur innerhalb des Themas *fiestas – Feste* gibt es ein Foto von einem Hochzeitspaar (vgl. 123). Die ‚Selbstverständlichkeit‘ von Ehe und gegengeschlechtlichem Begehren kommt in *Caminos* eher ‚implizit‘ zum Vorschein: Auf Seite 70 gibt es zum Beispiel eine Übung, bei der die Schüler_innen fünf wichtige Ereignisse ihres Lebens aufschreiben sollen. Als Tipps bzw. Begebenheiten auf welche Bezug genommen werden könnte, werden folgende Punkte angegeben: „Geburt, Matura, ich habe meine Frau kennengelernt, meine Schwester kam zur Welt“⁵⁷ (70). Des Weiteren wird im Kapitel *recuerdos – Erinnerungen* ein Spiel vorgestellt, das sich auf ‚bedeutsame Ereignisse‘ der Menschen bezieht; Fotos zu folgenden Themen werden in diesem Kontext abgebildet: Taufe, Hochzeit, erster Mensch am Mond, Mann mit seinem ersten Auto und Gitarre (vgl. 22). Zusammenfassend lässt sich demnach feststellen, dass, auch wenn die Themen Ehe, Beziehung und Familie in *Caminos* an sich keinen großen Stellenwert einnehmen, diese genannten gesellschaftlichen Phänomene dennoch als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

5.2.6 Fazit

Zwischen 1990 und 2010 kann von grundlegenden Veränderungen in den vorliegenden Schulbüchern gesprochen werden. Selbst zwischen 2002 und 2007/2010 fanden entscheidende Fortschritte statt. Diese Veränderungen treffen sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht zu. Während 2000 bzw. 2002 Männer gegenüber Frauen quantitativ noch mit 12,4% bzw. 16,7% überrepräsentiert waren, wurde für 2007 ein Unterschied von nur 1,9% bzw. für 2010 von 8,8% berechnet. Obwohl selbst in aktuellen Lehrbüchern noch immer vereinzelt auf rollenkonforme Abbildungen zurückgegriffen wird, bilden diese Darstellungen im Gegensatz zu früher nicht mehr die

⁵⁷ „nacimiento, bachillerato, conocí a mi mujer, nació mi hermana“ (70)

Mehrheit. Bei einigen Büchern wird der Eindruck vermittelt, dass die Autor_innen versuchen, zur Dekonstruktion von tradierten Rollenvorstellungen beizutragen. Sowohl in Hinblick auf die Berufswelt als auch auf die Freizeitgestaltung, wird den weiblichen Protagonistinnen heute mehr Spielraum eingeräumt als in der Vergangenheit. Frauen werden selbstständiger dargestellt und treten nicht mehr nur in Gegenwart ihrer (Ehe-)Männer auf. Auch das Thema des Haushalts findet in den aktuellen Lehrbüchern viel weniger bzw. teils gar keine Beachtung mehr und wird nicht mehr ausschließlich mit dem weiblichen Geschlecht in Verbindung gebracht. Die Ehe zwischen Mann und Frau spielt nicht mehr eine derart zentrale Rolle wie 1970-1990. Wird das Thema Familie angesprochen, werden auch vereinzelt unterschiedliche Lebensformen vorgestellt. Wie bereits erläutert, wird Homosexualität in sieben der 54 aktuellsten Lehrbücher explizit angesprochen, in fünf davon im Zusammenhang mit Familie, Heirat und Kinder.

Parallelen mit der österreichischen Rechtslage in Hinblick auf Homosexualität

Das Lehrbuch, in dem Homosexualität im Rahmen dieser Analyse das erste Mal erwähnt wird, stammt aus 2003. Nicht-verheiratete Paare, gleichgeschlechtliche Eltern und alleinerziehende Mütter werden in diesem Text jedoch zweimal mit dem Wort „Krise“ (siehe 5.2.3) assoziiert und somit abgewertet. Interessant daran ist, dass dieses Buch zwei Jahre, bevor in Spanien die gleichgeschlechtliche Ehe legalisiert wurde, veröffentlicht wurde, ein Aspekt, der die eventuell noch etwas ‚negative‘ Darstellung von heterogenen Lebensformen erklären könnte. In den Büchern aus 2006, 2007, 2008, 2010 und 2011 war dies nicht mehr der Fall. In Spanien war es homosexuellen Paaren zu diesen Zeitpunkten bereits möglich zu heiraten. 2006, 2007 und 2008 war in Österreich das EPG jedoch noch nicht in Kraft getreten; dennoch kommt Homosexualität in Verbindung mit Ehe in den Büchern vor – es kann also davon ausgegangen werden, dass sich die Autor_innen der Schulbücher eher an der spanischen als an der österreichischen bzw. deutschen Gesetzeslage orientieren. Andernfalls wäre es auch unwahrscheinlich, dass in den besagten Büchern von Adoption und künstlicher Befruchtung bei lesbischen Paaren bzw. von *Ehe* bei homosexuellen Paaren an sich gesprochen wird. In den meisten Büchern (87%) die 2012/2013 auf der österreichischen Schulbuchliste stehen, wird Homosexualität jedoch selbst heute nicht erwähnt, obwohl die Ehe bzw. das EPG in Spanien seit fünf Jahren, in Deutschland seit neun Jahren und in Österreich seit drei Jahren gesetzlich verankert sind. Zusammenfassend kann also

festgestellt werden, dass sich die Gesetzesveränderungen, die 1996, 1997, 2004 und 2010 in Österreich in Hinblick auf die Rechte homosexueller Menschen vollzogen wurden, nicht direkt in den Lehrwerken widerspiegeln. Aufgrund der Einbeziehung der Themen gleichgeschlechtlicher Ehe, Adoption und künstlicher Befruchtung bei homosexuellen Paaren, hat es demnach vielmehr den Anschein, dass sich die inhaltliche Gestaltung der Schulbücher an den Gesetzen der Länder der Zielsprache orientiert. Damit letztendlich von einer *Abkehr vom Heterosexismus* innerhalb der Gesellschaft und folglich auch in den Schulbüchern gesprochen werden kann, bedarf es jedoch tiefgreifenderen Veränderungen in Hinblick auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von heterogenen Lebensformen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Zuge dieser Arbeit wurden Spanischlehrbücher von 1970 – 2011 analysiert, wobei die Untersuchung auf zwei zentralen Annahmen basierte: Einerseits wurde davon ausgegangen, dass Geschlecht eine sozial konstruierte Wirklichkeit ist, die Menschen permanent interaktiv herstellen. Dabei wurden das Konzept der geschlechtsbezogenen Sozialisation, die Konzeption des *doing gender*, der Zusammenhang von Raum und Geschlecht, die gesellschaftliche Bedeutung von Geschlechterstereotypen und Geschlechtsrollenbildern und das System der Zweigeschlechtlichkeit mit dem damit untrennbar verbundenen Phänomen der Heteronormativität in den Blick genommen. Andererseits stand die Annahme im Mittelpunkt, dass in Kommunikationsinhalten die in einer Gesellschaft vorherrschenden Absichten, Einstellungen und Ideologien zum Ausdruck kommen und diese Inhalte somit Schlüsse auf dominante Werte und Normen einer Gesellschaft zulassen. In Hinblick darauf wurde festgestellt, dass bereits durchgeführte Schulbuchanalysen auch in jüngster Vergangenheit immer noch die Vermittlung von Geschlechtsrollenbildern und in Folge eine Benachteiligung von Frauen, Mädchen und heterogenen Lebensformen aufzeigen konnten. Dennoch wurde eingangs betont, dass vor allem in den vergangenen zwanzig Jahren bedeutende gesellschaftliche Transformationen stattgefunden haben, welche die Normen hinsichtlich ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ öffneten und dadurch vor allem Frauen und Homosexuellen mehr Freiheiten und Rechte eingeräumt wurden. Diese Erkenntnis

schließt jedoch nicht die Tatsache der immer noch vorhandenen Diskriminierung von Schwulen, Lesben, Bisexuellen, transsexuellen und intersexuellen Personen aus.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden insgesamt acht Spanischschulbücher (exkl. Kurzanalyse der 54 aktuellsten Lehrbücher) analysiert und interpretiert, wobei der Aufbau aus je einem kontextanalytischen Teil, einem quantitativen und einem qualitativen Analyseteil bestand. Der Fokus der Untersuchung lag zum einen auf der Vermittlung von Geschlechtsrollenbildern und der Reproduktion gesellschaftlicher Heteronormativität, zum anderen standen Veränderungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Lehrwerke im Zentrum der Analyse. Hinsichtlich der aktuellsten Schulbücher wurde das Hauptaugenmerk vor allem darauf gelegt, ob in unserer Gesellschaft von einer Abkehr vom Heterosexismus gesprochen werden kann oder ob wir noch immer in einem System der Zweigeschlechtlichkeit und dem damit einhergehenden gegengeschlechtlichen Begehren festhängen. Anhand der ausgearbeiteten theoretischen Aspekte und der gewonnenen Ergebnisse der Lehrbuchanalyse können die eingangs gestellten Forschungsfragen in Folge Schritt für Schritt beantwortet werden:

1. Welche geschlechtsspezifischen Rollenbilder werden in Spanischlehrbüchern vermittelt?

Ganz allgemein lässt sich zusammenfassen, dass in den untersuchten Lehrbüchern verschiedenste, zum Teil tiefgreifende Rollenbilder und Stereotype in Hinblick auf alle persönlichen und gesellschaftlichen Bereiche zum Einsatz kommen. Diese beginnen bei dem Charakter, den Interessen und dem Aussehen einer Person und führen über Berufswahl, Verhaltensweise und Tätigkeiten zu Zuständigkeitsbereichen wie Haushalt, Geld und Finanzen. All diese Rollenbilder und Stereotype haben gemeinsam, dass sie Frauen und Mädchen benachteiligen, indem ihnen weniger Identifikationsmöglichkeiten durch die einfältigere Zuschreibung von Berufen, Interessen und Freizeitaktivitäten eingeräumt werden. Vor allem in Hinblick auf die Jahre 1970-1990 werden Frauen hauptsächlich als unselbstständige, unbeholfene und von der Männerwelt abhängige Wesen dargestellt, die zumeist nicht einmal alleine das Haus verlassen. In diesem Zusammenhang stellte sich heraus, dass die Dichotomie zwischen weiblich konnotierten Innen- und männlich konnotierten Außenräumen eine ebenso zentrale Rolle spielt, wie

die Verbindung der Frau mit Natur und Reproduktion bzw. mit dem Mann als ‚kulturelles Wesen‘. Hervorzuheben ist des Weiteren, dass in sieben von acht Büchern Männer gegenüber Frauen quantitativ zumeist deutlich überrepräsentiert waren, wobei sich die quantitativen Unterschiede parallel zu den Erscheinungsjahren der Bücher verringerten. Im Rahmen der Analyse gab es kein Lehrwerk, das nicht auf irgendeine Weise Stereotype und Rollenbilder vermittelte, wobei sich die Art der Vermittlung von ‚explizit‘ in den älteren Lehrbüchern zu ‚implizit‘ hinsichtlich der neuen veränderte.

2. In welcher Verbindung stehen diese Rollenbilder zu der gesellschaftlichen Norm der Heterosexualität?

Die meisten der ausgearbeiteten Rollenbilder stehen in enger Verbindung zu Heteronormativität, da, vor allem zwischen 1970 und 2000 die Ehe bzw. die gegengeschlechtliche Beziehung zwischen Mann und Frau einen enormen Stellenwert hat. In nahezu allen Situationen werden die Leser_innen über den Familienstand der Personen aufgeklärt – die Ehe und in der Folge das Gründen einer ‚Familie‘ mit Kindern wird als beinahe unumgänglich und somit als selbstverständlich dargestellt.

In sieben von 54 der aktuell verwendeten Bücher wird Homosexualität explizit angesprochen bzw. werden homosexuelle Personen abgebildet, wobei hervorzuheben ist, dass in fünf von diesen Homosexualität nur in Zusammenhang mit Familie, Familiengründung und Ehe erwähnt wird, wodurch sich der eingangs vermutete Aspekt der Homonormativität bestätigte. In einem dieser 54 Bücher kann ansatzweise von der Einbeziehung einer Transgender-Identität gesprochen werden. Selbst wenn diese acht Bücher einen Beitrag zur Dekonstruktion von einschränkenden gesellschaftlichen Normen leisten, muss beachtet werden, dass es sich hierbei um einen sehr geringen Teil (14,81%) der Bücher handelt. Von Heterogenität im aktuellen Spanischlehrbuch kann, aufgrund der sehr geringen Integration von Homosexuellen und Transgender-Personen und vor allem in Anbetracht der Ausblendung von Bisexuellen und Intersexuellen somit nicht gesprochen werden. Zweigeschlechtlichkeit wird in keinem der untersuchten Bücher angezweifelt; Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit von Geschlecht nur in einem äußerst geringen Ausmaß.

3. Gibt es Parallelen zwischen der österreichischen Rechtslage in Hinblick auf Homosexualität und der (Weiter-)Entwicklung der Spanischlehrbücher?

Diese Frage kann klar mit ‚Nein‘ beantwortet werden, da sich herausstellte, dass sich die Gestaltung der Schulbücher eher an den Gesetzen des Landes der Zielsprache, d.h. in diesem Fall Spanien und evtl. Lateinamerika orientieren. Für diese Annahme spricht vor allem der Aspekt, dass in den untersuchten Büchern bereits vor Einführung des ‚Eingetragenen Partner_innenschaftsgesetz‘ in Österreich (2010) von Eheschließung zwischen Homosexuellen und des Weiteren von Adoption und künstlicher Befruchtung die Rede war. Sowohl Ehe als auch Adoption, künstliche Befruchtung und Leihmutterchaft sind in Österreich verboten, während sie in Spanien 2005 und auch in einzelnen lateinamerikanischen Ländern legalisiert wurden.

4. Spiegeln sich soziale und gesellschaftliche Veränderungen direkt in Lehrwerken wider?

Gesellschaftliche Veränderungen spiegeln sich vielleicht nicht ‚direkt‘, d.h. synchron in Lehrwerken wider, sie schlagen sich jedoch mit Sicherheit in einem absehbaren Zeitraum im Unterrichtsmaterial nieder. Nicht nur die quantitative Differenz zwischen Männern und Frauen hat sich geändert; in den aktuellen Lehrwerken werden ‚beiden‘ Geschlechtern zumeist die gleichen Berufe zugeschrieben, Frauen begeben sich vermehrt alleine und selbstständig in die männlich konnotierte Öffentlichkeit und werden nicht mehr nur auf ihre Reproduktionsfähigkeit und die ‚Befriedigung‘ der männlichen Bedürfnisse reduziert. Sowohl die Persönlichkeiten als auch die Lebensformen der Protagonist_innen wurden heterogener; auch der Aspekt des gendergerechten Sprachgebrauchs findet immer konsequentere Anwendung in den neuen Lehrbüchern.

5. Welche Schlussfolgerungen lassen sich von den vorherrschenden Werten in den Spanischlehrbüchern auf die vorherrschenden Werte in unserer Gesellschaft ziehen?

Zusammenfassend lässt sich, sowohl in Bezug auf die untersuchten Lehrbücher, als auch auf die vorherrschenden Werte in unserer Gesellschaft behaupten, dass Transformationen und Normöffnungen in Hinblick auf Rollenbilder und

Heteronormativität stattgefunden haben, unsere Gesellschaft und das Unterrichtsmaterial jedoch noch nicht den Raum für ‚wirklich‘ heterogene Lebensformen geschaffen hat und sich, wenn auch implizit und ungewollt immer wieder auf tradierte Vorstellungen von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ beruft. Um von einer Gesellschaft die Heterogenität anerkennt und gesellschaftlich wertvollem Unterrichtsmaterial sprechen zu können, bedarf es noch vielen Veränderungen vor allem dahingehend, dass wir eines Tages vielleicht davon absehen können, Menschen stetig zu kategorisieren und sie mit veralteten Zuschreibungen einzuschränken. Denn im Idealfall wird weder in Unterrichtsmaterialien noch in der Gesellschaft an sich von Männern, Frauen, Schwulen, Lesben, Bisexuellen, Intersexuellen und Transsexuellen als soziale Kategorien, sondern von individuellen Personen mit je eigenen, jedoch nicht ‚anderen‘ Bedürfnissen gesprochen.

7 Bibliographie

- Amon, Werner [u.a.] (2012): *Anfrage der Abgeordneten Werner Amon, MBA, Kolleginnen und Kollegen an die Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur betreffend Sexualerziehungsbroschüre „Ganz schön intim“*
[URL:] <http://images.derstandard.at/2012/11/27/Amon.pdf> (13.1.2013)
- Bauer, Werner T. (2009): *Die Rechte Homosexueller im europäischen Vergleich*, ÖGPP, Wien
[URL:] http://www.politikberatung.or.at/typo3/fileadmin/02_Studien/6_europa/RechteHomosexueller.pdf (10.10.2012)
- Bauriedl, Sybille/Schier, Michaela /Strüver, Anke (2010): Räume sind nicht geschlechtsneutral. Perspektiven der geographischen Geschlechterforschung, In: Dies. (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse, Raumstrukturen, Ortsbeziehungen: Erkundungen von Vielfalt und Differenz im spatial turn*, Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster, 10-26
- Benke, Nikolaus /Holzleithner, Elisabeth (1998): Zucht durch Recht. Juristische Konstruktionen der Sittlichkeit im österreichischen Strafrecht, In: *L'Homme. Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft*, 9. Jg. (1998), Heft 1, 41-88
- Bosco, Anna/Sánchez-Cuenca, Ignacio (2009): *La España de Zapatero. Años de cambios, 2004-2008*, Editorial Pablo Iglesias, Madrid
- Broverman, Inge K./Vogel, Susan R./Broverman, Donald M./Rosenkrantz, Paul S. (1972): *Sex-role stereotypes. A current appraisal*, In: *Journal of Social Issues*, 28, 59-78
- Budde, Jürgen/Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule, In: King, Vera/ Flaake, Karin (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation zwischen Kindheit und Erwachsensein*, Campus Verlag, Frankfurt/ New York, 37-57
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*, Juventa Verlag, Weinheim/München
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (24.08.1967): 295. Verordnung: *Neuerliche Abänderung der Verordnung, mit der Lehrpläne für die allgemeinbildenden höheren Schulen erlassen werden, hinsichtlich der Gymnasien, Realgymnasien und Wirtschaftskundlichen Realgymnasien für Mädchen sowie des Bundesgymnasiums für Slowenen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*, Österreichische Staatsdruckerei, Wien
[URL:] http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1967_295_0/1967_295_0.pdf (11.9.2012)
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (16.11.1976): 607. Verordnung: *Änderung der Verordnung über eine Änderung der Lehrpläne für die allgemeinbildenden höheren Schulen in den Schuljahren 1970/71 bis 1980/81 sowie Festsetzung der Lehrverpflichtungsgruppen*, Österreichische Staatsdruckerei, Wien

[URL:] http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1976_607_0/1976_607_0.pdf (11.9.2012)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011): *Schulbuchaktion 2012/2013. Schulbuchliste Anhang. SbX. SbX-Kombis. Allgemein bildende höhere Schulen. Unterstufe. Oberstufe*, Wien

[URL:] http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21741/1213sbl_1000.pdf (6.4. 2013)

Bütow, Birgit (2006): *Mädchen in Cliques*, Juventa Verlag, Weinheim

derstandard.at (27.11.2012): *FPÖ, ÖVP und BZÖ beschweren sich über Aufklärungsbroschüre*

[URL:] <http://derstandard.at/1353207383922/FPOe-und-OeVP-beschweren-sich-ueber-Aufklaerungsbroschuere> (13.1.2013)

Eckes, Thomas (1997): *Geschlechterstereotype. Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht*, Centaurus, Pfaffenweiler

Eckes, Thomas (2010): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen, In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie*, 3., erweiterte und durchgesehene Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 187-190

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge, In: Glaser, Edith/ Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 175 - 191

Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Sozialisation und Geschlecht, In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*, 7., vollständig überarbeitete Auflage, Beltz, Weinheim, 240-253

Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2009): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*, 2. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim/ München

FRA (European Union Agency for fundamental rights) (2013): *EU. LGBT survey - European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance*
[URL:] http://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf (22.5.2013)

Früh, Werner (2011): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*, 7., überarbeitete Auflage, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz und München

Gehrer, Elisabeth (1995): *Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern"*, Rundschreiben Nr. 77, Bmukk, Wien
[URL:] http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml (10.10.2012)

Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung, In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie*, 3., erweiterte und durchgesehene Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 137-146
Graupner, Helmut (2001): *Homosexualität und Strafrecht in Österreich. Eine Übersicht*, 8. aktualisierte Auflage, Lambda, Wien
[URL:] http://www.rklambda.at/dokumente/publikationen/209-9_18082003.pdf
(17.1.2013)

Grundmann, Matthias (Hrsg.) (1999): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Haeberle, Erwin J. (2003): *Archiv für Sexualwissenschaft*
[URL:] <http://www2.hu-berlin.de/sexology/ECD1/index1.htm> (9.5.2012)

Hartmann, Jutta/ Klesse, Christian (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung, In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian u.a. (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*, VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden, 9-17

Hartmann, Jutta (2007): Intervenieren und Perpetuieren – Konstruktionen kritischer Pädagogik in den Feldern von Geschlecht, Sexualität und Lebensform, In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian u.a. (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*, VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden, 95-115

Heinemann, Margot (1998): Konzepte von Stereotypen – statt einer Einleitung, In: Dies. (Hrsg.): *Sprachliche und soziale Stereotype*, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, 7-11

Heinrichs, Gesa (2001): *Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung*, Ulrike Helmer Verlag, Königstein/Taunus

Hilgers, Andrea (1994): *Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule*, Juventa Verlag, Weinheim und München

Hirschauer, Stefan (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit, In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 18, Heft 2, 100-118

Hunze, Anette (2003): Geschlechtertypisierung in Schulbüchern, In: Stürzer, Monika/ Roisch, Henrike/ Hunze, Anette/ Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse in der Schule*, Leske und Budrich, Opladen, 53-83

Kessler, Suzanne J./ McKenna, Wendy (1978): *Gender. An Ethnomethodological Approach*, John Wiley & Sons, New York

Knoll, Christopher/ Manfred Edinger/ Reisbeck, Günter (1997): *Grenzgänge. Schwule und Lesben in der Arbeitswelt*, Ed. Gay Studies im Profil-Verlag, München/ Wien

- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder*, Juventa Verlag, Weinheim/München
- Kreysler-Kleemann, Christina/ Schuster, Walter (1999): *Sprache, Geschlecht, Demokratie. Untersuchung zu Fragen geschlechtssensibler Rollenvermittlung und geschlechtergerechten Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht an Wiener Volkshochschulen*, Verband Wiener Volksbildung, Wien
- Kumbier, Dagmar (2006): *Sie sagt, er sagt. Kommunikationspsychologie für Partnerschaft, Familie und Beruf*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg
- Leitgeb, Andrea (1991): Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in der Schule. Bericht über ein Aktionsforschungsprojekt. In: Birmily, Elisabeth u.a. (Hrsg.): *Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen*, Verlag für Gesellschaftskritik, Wien
- Lindner, Viktoria/ Lukesch, Helmut (1994): *Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Untersuchung 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*, In: Lukesch, Helmut (Hrsg.): *Medienforschung*, Bd. 6, S. Roderer Verlag, Regensburg
- Markom, Christa/ Weinhäupl, Heidi (2007): *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*, In: Reinprecht, Christoph/ Weiss, Hilde (Hrsg.): *Sociologica*, Bd. 2, Braumüller, Wien
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Mesquita, Sushila (2011): *Ban Marriage! Ambivalenzen der Normalisierung aus queer-feministischer Perspektive*, Zaglossus, Wien
- Meuser, Michael (1998): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*, Leske + Budrich, Opladen
- Nestvogel, Renate (2010): Sozialisationstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven, In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie*, 3., erweiterte und durchgesehene Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 166-178
- Pätzold, Margita/ Marhoff, Lydia (1998): Zur sozialen Konstruktion von "Stereotyp" und "Vorurteil", In: Heinemann, Margot (Hrsg.): *Sprachliche und soziale Stereotype*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 73-97
- Perner, Rotraud A (1999): *Sexualität in Österreich . Eine Inventur*, Aaptos Verlag, Wien

Pipl Directory (2012): Francisca Castro Viudez Agregada
[URL:] <https://pipl.com/directory/name/Viudez/100/>

Preinsberger, Alexandra/ Weisskircher, Elisabeth (1997): Mathematikschulbücher – eine aktuelle Untersuchung, In: Lassnig, Lorenz/ Paseka, Angelika (Hrsg.): *Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen*, Studienverlag, Innsbruck/Wien, 132-143

Repnik, Ulrike (2006): *Die Geschichte der Lesben- und Schwulenbewegung in Österreich*, Milena Verlag, Wien

Sauer, Arn/ Heckemeyer Karolin (2011): *Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität in der internationalen Menschenrechts- und Entwicklungszusammenarbeit*
[URL:] http://hirschfeld-eddy-stiftung.de/fileadmin/images/dokumente/virtuelle_bibliothek/sauer_heckemeyer_sex_Orient_geschl_ID_in_EZ_2011.pdf (18.5.2012)

Rosenkranz, Walter [u.a.] (2012): *Anfrage des Abgeordneten Dr. Walter Rosenkranz und weiterer Abgeordneter an die Frau Bundesminister für Unterricht, Kunst und Kultur betreffend Verteilung von Skandalbroschüren an österreichischen Schulen*
[URL:] <http://images.derstandard.at/2012/11/27/Rosenkranz.pdf> (13.1.2013)

Schröder, Nicole (2006): Einleitung: Grenz-Gänge, In: Schröder, Nicole/Friedl, Herwig (Hrsg.): *Grenz-Gänge. Studien zu Gender und Raum*, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 7-29

Six-Materna, Iris (2008): Sexismus, In: Peterson, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 121-131

Tervooren, Anja (2001): Körper, Inszenierung und Geschlecht. Judith Butlers Konzept der Performativität, In: Wulf Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 157-180

Tilsen, Julie (2010): *Queer as youth: Resisting the homonormative of identity development*, University of Winnipeg
[URL:] http://therapeuticconversations.com/wp-content/uploads/2010/01/QUEER-AS-YOUTH_tc9.pdf (18.5.2012)

Trautner, Hanns Martin (1997): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie 2. Theorien und Befunde*, 2. unveränderte Auflage, Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen [u.a.]

Trautner, Hanns Martin (2003): Geschlechterkategorien und Identität im Jugendalter, In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur*.

Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher, Peter Lang, Frankfurt am Main, 29-49

Villa, Paula-Irene (2011): *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*, 4. aktualisierte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Wagenknecht, Peter (2007): Was ist Heteronormativität? Zur Geschichte und Gehalt des Begriffs, In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian u.a. (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*, VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden, 17-35

Wastl-Walter, Doris (2010): *Gender Geographien. Geschlecht und Raum als soziale Konstruktionen*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart

Wetterer, Angelika (2010): Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit, In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie*, 3., erweiterte und durchgesehene Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 126-136

Williams, John E./Bennet, Susan M. (1975): *The definition of sex stereotypes via the Adjective Check List. Sex Roles*, 1, 327-337

Williams, John E./Best, Deborah L. (1990): *Measuring sex stereotypes. A multinational study*, rev. ed., Sage, Newbury Park CA

Wucherpennig, Claudia (2010): Geschlechterkonstruktion und öffentlicher Raum, In: Bauriedl, Sybille/Schier, Michaela/Strüver Anke (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse, Raumstrukturen, Ortsbeziehungen: Erkundungen von Vielfalt und Differenz im spatial turn*, Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster, 48-75

Youniss, James (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Ziegler, Meinrad (2008): Einleitung: Heteronormativität und die Verflüssigung des Selbstverständlichen – theoretische Kontexte, In: Bartel, Rainer u.a. (Hrsg.): *Heteronormativität und Homosexualitäten*, Studienverlag, Innsbruck u.a., 13-25

7.1 Schulbücher

Bade, Peter/ Görissen, Margarita Dr./ Mellado, Rafael (2007): *Avenida. Español para avanzados*, Ernst Klett Verlag Sprachen, Stuttgart

Castells Fernández, Nieves/ Lohmann, Mechtild/ Santiso Saco, Lidia (2000): *Mirada. Ein Spanischkurs für Anfänger*, Max Hueber Verlag, Ismaning

Cuadrado, Charo/ Melero, Pilar/ Sacritán, Enrique (2008): *Protagonistas A1. Das Spanisch-Lehrwerk*, Langenscheidt KG, Berlin/ München

González Salgado, Cristóbal (2007): *Eñe A1. Der Spanischkurs*, Max Hueber Verlag, Ismaning

González Salgado, Cristóbal/ Sanz Oberberger, Carlos (2010): *Eñe A2. Der Spanischkurs*, Max Hueber Verlag, Ismaning

González Salgado, Cristóbal/ Alcántara Alcántara, Francisco/ Sanz Oberberger, Carlos/ Douterelo Fernández, Esther (2011): *Eñe B1. Der Spanischkurs*, Max Hueber Verlag, Ismaning

Görissen, Margarita Dr./ Häuptle-Barceló, Marianne Dr./ Sánchez Bonito, Juana/ Wiener, Bibiana (2010): *Caminos Neu A2. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch*, Ernst Klett Verlag Sprachen, Stuttgart

Halm, Wolfgang/ Abeijón, Alfonso/ Stürckow, Máximo (1976): *Spanisch für Sie. Ein moderner Sprachkurs für Erwachsene*, Max Hueber Verlag, Ismaning

Marín, Sara Amann/ Forst, Gabriele/ Álvarez, Araceli Vicente (2006): *Perspectivas A1. Kurs- und Übungsbuch Spanisch*, Cornelsen Verlag, Berlin

Masoliver, Joaquín/ Håkanson, Ulla/ Beeck, Hans L. (1984): *¡Eso es!. Spanisch für Anfänger. Neubearbeitung*, Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart

Masoliver, Joaquín/ Håkanson, Ulla/ Sandsröm, Gunilla (1990): *¡Eso sí!. Spanisch für Anfänger*, Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart/Dresden

Muñoz Martínez, Raquel/ Ota Vizcarra, Raquel (2003): *Visto Bueno. Der Aufbaukurs Spanisch. Lehr- und Arbeitsbuch*, Max Hueber Verlag, Ismaning

Palomino, María Ángeles (2002): *Chicos Chicas*, Edelsa Grupo Didascalía, Madrid

Viudez Agregada, Francisca C. [u.a.] (1990): *Ven 1. Curso de Español para extranjeros*, Edelsa, Madrid

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Spanisch für Sie – quantitative Analyseergebnisse	48
Abbildung 2: ¡Eso es! – quantitative Analyseergebnisse	54
Abbildung 3: Ven 1 - quantitative Analyseergebnisse	69
Abbildung 4: ¡Eso sí! – quantitative Analyseergebnisse.....	61
Abbildung 5: Mirada. Ein Spanischkurs für Anfänger – quantitative Analyseergebnisse	77
Abbildung 6: Chicos Chicas – quantitative Analyseergebnisse	84
Abbildung 7: Eñe A1 2007: 85.....	91
Abbildung 8: Eñe A2 2010: 55.....	92
Abbildung 9: Eñe A1. Der Spanischkurs - quantitative Analyseergebnisse	97
Abbildung 10: Caminos Neu A2 – quantitative Analyseergebnisse	104

9 Anhang

9.1 Kontextanalyseraster

Hauptkategorie	Unterkategorie	Notizen
Impressum	Verlag	
	Erscheinungsjahr	
	Auflage	
Approbation		
Autor_innen	allgemeine Informationen	
	Kompetenzen	
Zielgruppe		
Layout	Bilder	
	Texte	
	Grafiken	
Darstellung von Wissen	absolut/ bezweifelbar/ kritisch	
	Raum für Diskussionen und kritische Reflexion	
verwendete Quellen	Verweise	
	Aktualität	
	Zeitliche Einbettung	
Sprache	Gendergerechte Sprache	
	zielgruppenorientierte Sprache	

9.2 Inhaltsanalyseraster

9.2.1 Geschlechtsrollenbilder

<u>Quantitativ</u>
1. Wie häufig werden Frauen/Mädchen/Männer/Jungen dargestellt?
2. In welchem Verhältnis steht diese zahlenmäßige Repräsentanz?
3. Wie viele der Darstellungen sind (nicht) rollenkonform?

<u>Qualitativ</u>		
Überbegriff	Kategorien	Notizen
Persönlichkeit	Interessen	
	Charaktereigenschaften	
Tätigkeit	Verhaltensweisen	
	Tätigkeiten	
	Haushalt	
	Leistungen	
	Schule	
	Berufs- und Arbeitswelt	
	Geld/Finanzen	
	Freizeit	
Aussehen/Körper	Aussehen	
	Körper	
Rollenkonformität	JA/NEIN?	
	Bewertung	
	Hierarchische Darstellung Geschlechter	

9.2.2 Heteronormativität

<u>Quantitativ</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie häufig werden nicht homosexuelle, bisexuelle, intersexuelle und transsexuelle Lebensformen dargestellt? 2. In welchem Verhältnis steht diese zahlenmäßige Repräsentanz zu der Darstellung von heteronormen Lebensformen? 3. Findet das Phänomen der Homonormativität Einzug in die Schulbücher?

<u>Qualitativ</u>		
Überbegriff	Kategorien	Notizen
Lebensformen/-entwürfe	Wie dargestellt?	
	Wie erkennbar?	
	Anzweiflung von Zweigeschlechtlichkeit, Natürlichkeit, Selbstverständlichkeit, Unveränderbarkeit Geschlecht?	
Darstellung Heterosexualität	Anzweiflung von Natürlichkeit, Selbstverständlichkeit von HS	
Homonormativität	Wie erkennbar?	

9.3 Abstract

Im Zuge dieser Arbeit wurden Spanischlehrbücher von 1970-2011 in Hinblick auf Geschlechtsrollenbilder und Heteronormativität analysiert und dadurch die performative (Wieder-)Inszenierung binärer Geschlechtsidentitäten auf ihre Permanenz oder ihren Bruch parallel zu gesellschaftlichen Transformationen hin untersucht. Dabei wurde das Konzept der geschlechtsbezogenen Sozialisation, des *doing gender*, der Zusammenhang von Raum und Geschlecht, die gesellschaftliche Bedeutung von Geschlechterstereotypen und das System der Zweigeschlechtlichkeit mit dem damit untrennbar verbundenen gegengeschlechtlichen Begehren in den Blick genommen. Insgesamt wurden acht Spanischschulbücher analysiert, wobei der Aufbau aus je einem kontextanalytischen Teil, einem quantitativen und einem qualitativen Analyseteil bestand. Der Fokus der Untersuchung lag einerseits auf der Vermittlung von Geschlechtsrollenbildern und der Reproduktion gesellschaftlicher Heteronormativität, andererseits standen Veränderungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Lehrwerke im Zentrum der Analyse. Hinsichtlich der 54 aktuellsten Schulbücher, die im Schuljahr 2012/2013 auf der Schulbuchliste der österreichischen AHS standen, wurde eine Kurzanalyse durchgeführt, wobei das Hauptaugenmerk auf einer gesellschaftlichen Loslösung von starrer Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexismus lag. Im Rahmen der Analyse stellte sich heraus, dass die Entwicklung der Schulbücher zwischen 1970 und 2000 vorrangig von einem Stillstand gekennzeichnet war: Frauen und Mädchen wurden sowohl quantitativ als auch qualitativ benachteiligt, indem ihnen, abgesehen von Haushalt, Familie und ‚dienenden‘ Berufen, nur sehr geringe Identifikationsmöglichkeiten eingeräumt wurden. Männern und Frauen wurden fast ausschließlich stereotype Interessen und Berufe bzw. rollenkonformes Aussehen zugeschrieben. Zwischen 2000 und 2011 fanden Transformationen in den Lehrbüchern vor allem dahingehend statt, dass sich quantitative Unterschiede reduzierten und heterogene Lebensweisen (sieben Abbildungen/Texte in Zusammenhang mit Homosexualität, ein Text über eine Transgender-Person) in den Inhalt eingebunden wurden. Dennoch bedienen sich aktuelle Lehrbücher, wenn auch vorrangig implizit, noch immer tradiert Rollenbilder und vorherrschender Stereotype; in Hinblick auf die Darstellung von Schwulen und Lesben konnten außerdem vorrangig homonormative Repräsentationen aufgezeigt werden.

9.4 English Abstract

This thesis analyzed Spanish textbooks from 1970 to 2011 with a focus on gender role models and heteronormativity. Thus, the performative (re-)enactment of binary gender identities was examined in terms of permanency and the break parallel to the social transformation. The thesis is based on the concept of gender based socialization, the concept of *doing gender*, the relation between space and gender, the social significance of gender stereotypes and the binary construct of sex and gender which is connected inseparably with the desire for the opposite sex.

In total eight Spanish textbooks were analyzed, in which the structure consisted of a context analysis as well as a quantitative and a qualitative analysis. The focus of the thesis was on the transmission of gender role models and the reproduction of social heteronormativity, and, also on the changes, similarities and differences between each of the textbooks. The thesis also includes a short analysis of the 54 most current textbooks that were on the ‘school book list’ of Austrian AHS in the school year 2012/2013. The focus was set on the social detachment of the inflexible binary construct of gender and heterosexism. During the analysis it became clear, that the development in textbooks between 1970 and 2000 was mainly characterized by a standstill: Women and girls were discriminated both quantitatively and qualitatively. Apart from household, family and ‘serving’ professions, only very few means of identification were provided for them. Men and women were almost always assigned stereotypical interests and professions or stereotypical appearance.

In the years between 2000 and 2011 a transformation took place in the textbooks. The quantitative differences were reduced and heterogeneous lifestyles (seven images/texts in the context of homosexuality, one text about a transgender person) were incorporated into the content.

The current textbooks are, however, still using traditional role models and predominant stereotypes, although this is mainly implicit. In terms of the presentation of gays and lesbians mainly homonormative representations were shown.

9.5 Resumen español

Este trabajo se dedica al análisis de libros de texto de español como lengua extranjera de 1970 a 2011 utilizados en escuelas austríacas. El método de análisis consiste de tres partes: un ‘análisis de contexto’, un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo. Las preguntas centrales dentro de este análisis son:

¿Qué papeles tradicionales de género son transmitidos en los libros de texto?

¿Cómo están relacionados estos papeles con el sistema heteronormativo de la sociedad?

¿Cómo han cambiado los libros de texto en los últimos cuarento años?

Para responder estas preguntas, la concepción de la integración social enfocado en sexo/género, la concepción de *doing gender*, la relación entre espacio y género, el significado social de estereotipos de género y el sistema social heteronormativo relacionado con el deseo para el sexo opuesto, tiene un papel central.

Ocho libros de texto fueron analizados detalladamente; además un análisis breve de los 54 libros de texto más actuales, enfocando el abandono del heterosexismo, fue realizado. Los resultados de la investigación se pueden resumir de la siguiente manera: Entre 1970 y 2000 el desarrollo de los libros de texto está caracterizado por un estancamiento. Mujeres y chicas fueron discriminadas tanto en aspectos cuantitativos como en aspectos cualitativos, representándolas solamente en los contextos de hogar, familia y profesiones sin prestigio. Tanto los hombres como las mujeres fueron conectados con aspecto físico, intereses y profesiones estereotipados. Entre 2000 y 2011 había transformaciones fundamentales en los libros de texto. Éstas se caracterizan por la reducción de diferencias cuantitativas y además, por la integración de formas de vida heterogéneas. Siete ilustraciones/textos tienen relación con homosexualidad; un texto trata de una persona transgénero.

A pesar de todo, libros de texto actuales todavía transmiten, sobre todo de manera implícita, papeles de género tradicionales y estereotipos sociales dominantes. Además la representación de personas homosexuales tiene relación con el fenómeno social homonormativo.

Curriculum Vitae

1. Persönliche Daten

Name: Carina Sonnleitner
Geburtsdatum: 29.10.1987
Email: sonncarina@hotmail.com

2. Schulbildung:

seit 2009: Bachelorstudium Bildungswissenschaften
seit 2006: Lehramtsstudium an der Universität Wien für die
Unterrichtsfächer Psychologie-Philosophie und
Spanisch
1998-2006: BG/BRG Dr. Schauerstraße, 4600 Wels mit
abgeschlossener Matura
1994-1998: VS 9, 4600 Wels

3. studienrelevante Kenntnisse:

Wintersemester 2012/2013: Mitarbeit an der Studie ‚NOESIS‘ im Rahmen des
Forschungspraktikums im Fach Bildungswissenschaft
an der Universität Wien
Juli-August 2011: Sprachkurs in Tarifa, Spanien - abgeschlossen mit C1-
Zertifikat
Spanisch: sehr gute Kenntnisse in Wort und Schrift
Englisch: sehr gute Kenntnisse in Wort und Schrift
Italienisch: Grundkenntnisse in Wort und Schrift
Auslandsaufenthalte: Costa Rica, Nicaragua, Brasilien, Spanien (je ein
Monat)

4. Berufserfahrung:

seit 2013: Vertretung für die offene Lernbetreuung im
Jugendzentrum „Fünferhaus“ in 1050 Wien
(Fach: Deutsch)
Private Spanischnachhilfe
seit 2010: Tätigkeit an der Fachbereichsbibliothek Romanistik der
Universität Wien
2009-2010: Deutschlehrerin im Rahmen der Sommer- Ferienkurse
(16-19 Jahre) von ActiLingua-Academy, 1030 Wien
2008: Feriarbeit bei Firma Eybl International AG,
Qualitätssicherung am Standort Deta, Rumänien
2006-2007: Gelegenheitsjobs im Catering- und Servicebereich
(„s‘Kulinarium Catering und Handels-GmbH“)
2003-2008: Feriarbeit bei Firma Thalinger-Lange GmbH, 4600
Wels (Marketingabteilung - Katalogarbeiten und
Messevorbereitungen, diverse Lagertätigkeiten)